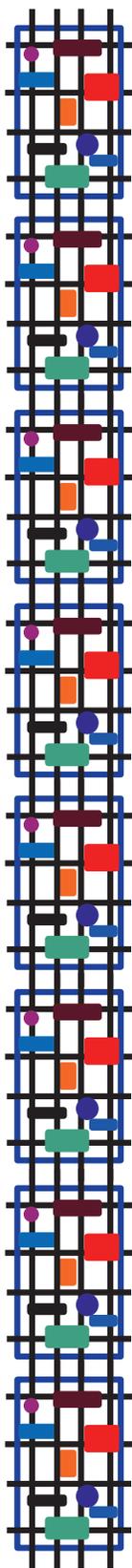




UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS



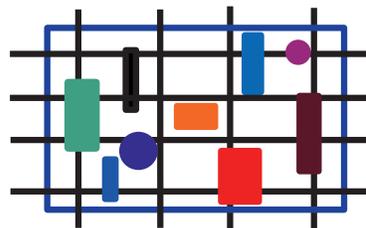
ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN ESCUELAS  
SECUNDARIAS PÚBLICAS EN LAS REGIONES  
CENTRO Y ALTOS DE CHIAPAS:  
UNA MIRADA CRÍTICA

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTOR EN ESTUDIOS REGIONALES

PRESENTA:  
MARTIN DETTMER ROGALL

DIRECTOR DE TESIS  
LETICIA PONS BONALS

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS  
DICIEMBRE 2011



Doctorado en  
Estudios  
Regionales



# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE HUMANIDADES  
CAMPUS VI



COORDINACION DE INVESTIGACION Y POSGRADO

Oficio No. CIP/0694/2011  
Noviembre 24 de 2011.

C. MARTIN DETTMER ROGALL  
EGRESADO (A) DEL DOCTORADO  
EN ESTUDIOS REGIONALES.  
1ª PROMOCIÓN  
MATRÍCULA: 09162001  
TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS.  
P R E S E N T E.

Con base en el Reglamento General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas, le informo que una vez recibido los votos aprobatorios de sus revisores titulares y suplentes de su tesis denominada: "ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN ESCUELAS SECUNDARIAS PUBLICAS EN LAS REGIONES CENTRO Y ALTOS DE CHIAPAS: UNA MIRADA CRITICA", se le autoriza la impresión de seis ejemplares impresos de su tesis de grado y uno electrónico (disco compacto), de los cuales deberá entregar uno impreso y el disco compacto a la Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas, y un (disco compacto) a la biblioteca de la Facultad y cinco a la Coordinación para ser entregados a los sinodales titulares y suplentes.

A T E N T A M E N T E

"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"

MTRA. ROSARIO GUADALUPE HERNÁNDEZ MOGUEL  
PRESIDENTE DEL COMITÉ DE INVESTIGACIÓN  
Y POSGRADO.



YO. BO.  
DRA. LETICIA PONS BONALS  
COORDINADORA.

C.c.p.-Expediente/minutario.  
RGCM/IPB/mcmd\*

## Agradecimientos

En primer lugar tengo que agradecer a mi familia, en especial a mi esposa. En más de tres años recibí todo tipo de apoyo por parte de ella, me regaló tiempo, me regaló horas, días, noches, meses y años, con discusiones, con asesorías constantes, correcciones de todo tipo, desvelos y malos humores. Sin su apoyo este trabajo nunca hubiera terminado. Muchas gracias de todo corazón.

A todos los doctores-instructores, maestros, asesores, críticos, lectores, compañeros del Doctorado, compañeros revisores de mis trabajos en el Doctorado en Estudios Regionales. El dolor de cabeza seguramente fue mutuo. Gracias a ellos crecí académicamente y en forma personal.

A mi directora de tesis, sin ella no habría llegado a este término. Me apoyó desde el primer instante, siempre tenía tiempo para mí y mis inquietudes acerca de la investigación y del desarrollo de la tesis. Fueron horas y horas de trabajo conjunto, de pláticas académicas con mucha profundidad, de ánimo para seguir adelante para cumplir con los objetivos del doctorado. Mil gracias.

Un agradecimiento muy especial a todos los docentes de inglés que participaron y colaboraron en forma muy activa durante meses en mi investigación. Cooperaron en forma exhaustiva e intensa en las entrevistas, en los grupos de discusión, en muchas pláticas informales, varios de ellos también en el diplomado. Fueron mi inspiración durante toda mi investigación, sin ellos y su esfuerzo no existiera esta tesis, ni hubiera concluido este doctorado. Muchas gracias a todos ellos.

**Enseñanza del inglés en escuelas secundarias públicas  
en las regiones Centro y Altos de Chiapas:  
Una mirada crítica**

*Siempre hemos vivido bajo la mirada de otro. Es otra figura de nosotros mismos, pero no es nuestra sombra, pues a menudo somos nosotros quienes nos sentimos sombra suya. Nunca es un extraño, pero sí llegara a desaparecer también nosotros dejaríamos de existir como seres humanos. Todos conocemos o hemos conocidos a hombres y mujeres que habían perdido su sombra y no podían ya hablar ni controlar su cuerpo (Touraine 2009: 143).*

# Índice

<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1.</b>	<b>9</b>
<b>La enseñanza del inglés en escuelas secundarias de Chiapas: un asunto regional</b>	
<b>1.1. LOS DOCENTES, PROTAGONISTAS DEL CAMBIO EDUCATIVO</b>	<b>10</b>
<b>1.2. LA REGIÓN</b>	<b>20</b>
1.2.1. Delimitación de la región	21
1.2.2. Las escuelas secundarias y la asignatura de inglés en Chiapas	22
<b>1.3. TRANSDISCIPLINA</b>	<b>31</b>
<b>Capítulo 2.</b>	<b>33</b>
<b>Transformando la enseñanza del inglés: Un proceso de investigación-acción</b>	
<b>2.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN</b>	<b>33</b>
<b>2.2. PRINCIPIOS ÉTICOS EN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN</b>	<b>45</b>
<b>2.3. FASES Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN</b>	<b>46</b>
2.3.1. Búsqueda de información de contexto	47
2.3.2. Acercamiento a los centros de trabajo	47
2.3.3. Entrevistas a docentes	47
2.3.4. Implementación del Diplomado sobre la formación profesional en la enseñanza de lenguas	50
2.3.5. Grupos de discusión	51
2.3.6. Las observaciones de la práctica docente	56
2.3.7. Relatos biográficos	58

<b>Capítulo 3.</b>	<b>60</b>
<b>Experiencias de docentes que enseñan inglés en escuelas secundarias de las regiones Centro y Altos de Chiapas</b>	
<b>3.1 DATOS BIOGRÁFICOS PROFESIONALES DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS</b>	<b>61</b>
3.1.1. Historia profesional y personal	66
3.1.2. Profesionalización y capacitación	73
3.1.3. El Plan de Estudios 2006	77
<b>3.2. ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN ESCUELAS SECUNDARIAS</b>	<b>87</b>
3.2.1. Selección del libro de texto para la enseñanza	89
3.2.2. Habilidades o destrezas	96
3.2.3. Materiales utilizados	99
3.2.4. Actividades y dinámicas	103
3.2.5. Evaluaciones	109
3.2.6. Problemas y retos	112
<b>3.3. OBSTÁCULOS ADMINISTRATIVOS</b>	<b>118</b>
3.3.1. La cadena de cambio y sus dificultades	118
3.3.2. La situación de los interinos	120
3.3.3. Diferencia salarial y retraso de pagos	122
3.3.4. El deficiente apoyo por parte de la Secretaría de Educación	123
3.3.5. Falta de infraestructura básica	126
<b>3.4. FACTORES CONTEXTUALES</b>	<b>127</b>
3.4.1. Economía familiar	127
3.4.2. El programa de beca 'Oportunidades'	131
3.4.3. Migración	134
3.4.4. La labor en contextos multiculturales	137
3.4.5. Relaciones genéricas en el aula	150
<b>3.5. PARA QUÉ ESTUDIAR INGLÉS</b>	<b>153</b>

<b>Capítulo 4.</b>	<b>164</b>
<b>Significados construidos por los docentes de secundarias sobre la enseñanza del inglés en las regiones Centro y Altos de Chiapas</b>	
<b>4.1. SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS DE LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN LAS DOS REGIONES</b>	<b>165</b>
<b>4.2. LAS CONDICIONES SOCIOECONÓMICAS</b>	<b>167</b>
4.2.1. Región Centro	167
4.2.2. Región Altos	169
<b>4.3. CONSECUENCIAS DEL PLAN DE ESTUDIOS 2006 EN LA REGIÓN CENTRO</b>	<b>173</b>
<b>4.4. EL TRABAJO DOCENTE EN CONTEXTOS MULTICULTURALES EN LOS ALTOS DE CHIAPAS</b>	<b>178</b>
<b>Conclusiones.</b>	<b>187</b>
<b>Transformar la enseñanza del inglés en escuelas secundarias de las regiones Centro y Altos de Chiapas</b>	
<b>Bibliografía</b>	<b>209</b>
<b>Anexo metodológico:</b>	
<b>Informe de investigación</b>	<b>220</b>
<b>Instrumentos de investigación:</b>	
<b>Anexo 2: Guía de entrevista</b>	<b>229</b>
<b>Anexo 3: Guía de grupo de discusión región Centro</b>	<b>231</b>
<b>Anexo 4: Guía de grupo de discusión región Altos</b>	<b>235</b>
<b>Anexo 5: Hoja de auto-observación</b>	<b>239</b>

## Introducción

El proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en las escuelas secundarias públicas en las regiones Centro y Altos de Chiapas muestra una gran variedad de problemas. Las experiencias de los docentes que enseñan esta asignatura y los problemas que enfrentan en su trabajo, es el tema de la investigación intitulada *“Enseñanza del inglés en escuelas secundarias públicas en las regiones Centro y Altos de Chiapas: Una mirada crítica”*.

El propósito es analizar los problemas que enfrentan en la práctica los docentes que imparten la asignatura de inglés en escuelas secundarias públicas ubicadas en las regiones arriba mencionadas. Ante la inexistencia de investigaciones profundas sobre este fenómeno en Chiapas se propone analizar este proceso de manera más exhaustiva. Para limitar el objeto de estudio la investigación se concentra en los actores centrales del proceso educativo, los docentes de la asignatura de inglés a nivel secundaria, aunque en ningún momento se olvida la existencia de otros sujetos de igual importancia, los alumnos, los directivos, los administrativos y todos los demás involucrados.

El Plan de Estudios 2006 a nivel secundaria publicado por la Secretaría de Educación Pública plantea orientaciones didácticas para el mejor aprovechamiento de los programas de estudio. Estas orientaciones deben ser también aplicables para los maestros de la asignatura de inglés. “Para que una reforma de la educación secundaria se convierta en realidad, debe reflejarse en el aula y depende la posibilidad que tengan los docentes de renovar su práctica, de tal manera que los procesos de enseñanza y de aprendizaje resulten relevantes y pertinentes para sus alumnos” (SEP, 2006a: 45).

Según este plan “el propósito de estudiar una lengua extranjera (inglés) en la educación secundaria es que los estudiantes obtengan los conocimientos necesarios para participar en algunas prácticas sociales del lenguaje, orales y

escritas, en su país o en el extranjero, con hablantes nativos y no nativos del inglés” (SEP, 2006a: 36). Ante esto se plantea la necesidad de analizar si estos propósitos se acercan a la realidad escolar en las escuelas secundarias.

Por otra parte, algunas de las principales responsabilidades del docente, según este plan, son: Dar cumplimiento a los programas de estudio; promover diversas formas de interacción dentro del aula y organizar la distribución del tiempo y el uso de materiales. Para realizar estas tareas de manera efectiva es necesario planificar el trabajo didáctico tomando en cuenta el “qué” (contenidos) de la lección, el “cómo” (tareas), el “cuándo” (tiempos) y el “con qué” (materiales), así como evaluar permanentemente las actividades que se llevan a cabo, a fin de contar con elementos que permitan valorar los beneficios que han obtenido los alumnos y hacer las modificaciones necesarias (SEP, 2006a: 45). Ante esto es interesante y necesario observar, si el trabajo de los docentes de inglés tiene posibilidades de ser realizado en las aulas de las escuelas de Chiapas, en acuerdo con las orientaciones didácticas y recomendaciones que propone la SEP.

El estudio se limita a dos regiones de esta entidad, a sabiendas que, ante la diversidad cultural de Chiapas, será necesario en un futuro ampliar esta investigación hacia otras regiones. Las regiones Centro y Altos están demarcadas oficialmente por diferentes instancias que han tomado en cuenta características socioeconómicas y poblacionales, así como sectorizaciones educativas. Para seleccionar las regiones se consideró que, a pesar de su cercanía (ambas regiones colindan), presentan diferencias sustanciales. La región Altos de Chiapas se encuentra habitada por diversos grupos indígenas y presenta un índice mayor de población marginada. Frente a ésta, la región Centro se presenta como la más desarrollada de la entidad.

Acerca de la demarcación de este trabajo, se le ubica en el campo de los estudios regionales. De acuerdo con Palacios “una región tiene sentido y existencia sólo cuando a ella se asienta un conglomerado humano que es el que le otorga forma y extensión” (1983: 4). En este sentido, las regiones consideradas aquí son

significadas por los docentes que implementan su trabajo a partir de la lectura que hacen de las condiciones que enfrentan

Varios autores (Max-Neef, 1986, 1993, 2004; Boisier, 1997; Touraine, 1997, 2000, 2007, 2009; Rivas et al., 2005; Giroux, 1992) concuerdan con la necesidad de provocar cambios en la concepción misma del ser humano y por ende, de la sociedad, para entrar en un proceso de transformación. Es necesario acercarse a los involucrados, investigar desde la base misma de los problemas y sus posibles soluciones, las inquietudes y cuestionamientos que los mismos actores constantemente plantean y, a partir de éstas, establecer pautas para el desarrollo regional.

Los docentes de inglés en las escuelas secundarias son actores que se interrelacionan en un contexto muy específico, el escolar, con sus normas, reglas, planes y programas establecidos, sus contradicciones pedagógicas en el proceso educativo; todo esto en una cultura escolar muy particular, que tiene también repercusiones tanto en la vida misma de los docentes, como en el contexto escolar. Los docentes de la asignatura del inglés se enfrentan a esta realidad escolar a través de distintas formas, manifestaciones, actitudes y propósitos didácticos, dependiendo de las diferentes regiones y de las circunstancias laborales locales.

Según la clasificación propuesta por Sandín (2003: 46, adaptada de Crotty 1998: 5) esta investigación se desarrolla a través de un paradigma sociocrítico cuya finalidad es identificar el potencial de cambio de los sujetos ante su realidad.

Acercas del uso del concepto de paradigma, se quiere mencionar que la misma autora aclara que,

*encontramos un mayor uso de los términos perspectivas o tradiciones frente a 'paradigma' para referirse a sistemas no tan cerrados en sí mismos y más fácilmente utilizables por los investigadores, cualquiera sea su 'paradigma' de adherencia (2003: 47).*

Por lo que, para efectos de esta investigación, se denomina como paradigma o tradición al conjunto de valores, principios teóricos, técnicas y procedimientos que comparte una comunidad académica para problematizar la realidad y ofrecer alternativas de cambio. Incluye entonces un posicionamiento epistemológico, así como un enfoque teórico y metodológico que el investigador construye en acuerdo con los principios, en este caso, de la tradición sociocrítica que se sustenta en una epistemología construccionista.

Desde la epistemología construccionista se “rechaza la idea de que existe una verdad objetiva esperando a ser descubierta. La verdad, el significado, emerge a partir de nuestra interacción con la realidad” (Sandín, 2003: 48). No existe la verdad única, ni una visión exclusiva de la realidad social, ni posibilidades de un análisis o interpretación singular y única. De ahí que sea interés de esta investigación centrarse en la interpretación que realizan los docentes que enseñan inglés en escuelas secundarias de las regiones Centro y Altos de Chiapas. Así, un punto elemental en esta investigación es la construcción social de los significados de la realidad social, en este caso específico del ambiente laboral y sus relaciones con la vida personal de los sujetos. En este contexto Sandín explica, que

*el construccionismo dirige su atención hacia el mundo de intersubjetividad compartida y la construcción social del significado y el conocimiento, hacia la generación colectiva del significado y como perfila por las convenciones del lenguaje y de otros procesos sociales (2003: 49).*

A nivel teórico la tradición sociocrítica deviene de la perspectiva de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, que según Giroux (1992) “crea un ámbito epistemológico de valor sobre el que se desarrollan modos de crítica que iluminan la interacción de lo social y lo personal así como la historia y la experiencia privada” (1992: 59). Según esta perspectiva teórica o como señala Giroux esa postura

*no sólo une el análisis histórico con las nociones de crítica y emancipación, también politiza la noción de conocimiento o sea, insiste en ver al*

*conocimiento críticamente, dentro de constelaciones de ideas suprimidas (imágenes dialécticas,) que señalan las formas en que las culturas y las luchas históricamente reprimidas podrían ser usadas para aclarar potencialidades radicales en el presente (1992: 60/61).*

Se analiza en la investigación si en realidad existen estas potencialidades radicales y si, en dado caso, los docentes de la asignatura del inglés en sus declaraciones, discusiones y actuaciones lo manifiestan.

Se observa que la ciencia, para la segunda generación de Frankfurt (de la que Habermas es el representante más sobresaliente), tiene como finalidad:

*Servir a la construcción de una sociedad donde los individuos pueden ser realmente personas. El carácter ilustrado o crítico de esta teoría de la ciencia es evidente. Asimismo la teoría de la ciencia no está inevitablemente ligada con la teoría de la sociedad. Aquí resuenan lejanos ecos de la tradición aristotélica, que cultivaba la ciencia para ser más y mejores hombres en una buena sociedad o vida (Ursua y González, 2003: 63).*

Consistente con este enfoque epistemológico constructorista y la teoría crítica, se fue redefiniendo constantemente, a lo largo del proceso de investigación, la estrategia metodológica utilizando diversas técnicas de recolección, sistematización y análisis de datos siguiendo los principios y elementos de la investigación-acción. Entre estas técnicas destacan los grupos de discusión, las entrevistas, las observaciones y el análisis documental procurando siempre conocer la realidad social en su contexto inmediato y tal como aparece, indagando sobre el sentido y la interpretación de la realidad estudiada a partir de los significados propios de los protagonistas, los que los sujetos otorgan a una interacción social determinada.

Después de estas explicaciones introductorias, se comprende que la estrategia metodológica seguida se presente como investigación-acción. Bausela (1992) explica que la investigación-acción

*...es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. La investigación-acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación-acción es la exploración reflexiva...*  
(1992: 7).

El investigador puede y se debe acercar a los sujetos de estudio, los docentes de las secundarias, conocerlos en forma exhaustiva y comprender de cerca su realidad, darles espacios amplios de reflexión y autoreflexión sobre su profesión, darles voz a expresarse libremente y así analizar directamente en el contexto con los sujetos su realidad docente. Parte de este proceso es el involucramiento directo, la autoreflexión del investigador mismo, la adaptación y modificación constante de este proceso, siempre observando que la investigación-acción “constituye una vía de reflexiones sistemáticas sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza - aprendizaje” (Bausela, 1992: 8).

Este enfoque metodológico posee algunas características intrínsecas en su proceso, coincidentes o no entre los diversos autores, pero que pueden servir para comprender mejor su naturaleza y definirla como un proceso investigativo ubicado en una situación concreta y que busca un cambio efectivo en diferentes ámbitos.

En el caso concreto de esta investigación se fueron definiendo diversas fases, no de manera lineal, sino como respuesta a los avances y acuerdos que se establecieron sobre la marcha. El primer acercamiento a los sujetos principales de la investigación (los docentes activos en las diferentes escuelas secundarias) se dio a partir de su asistencia a un diplomado de actualización docente implementado en las instalaciones de la Escuela de Lenguas-Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. La temática del Diplomado es la “Formación Profesional en la Enseñanza de Lenguas” dirigido a docentes activos de inglés de

secundarias públicas del Estado de Chiapas, ofrecido por el Cuerpo Académico “Desarrollo Profesional y Evaluación en la Enseñanza de Lenguas” de la misma escuela. En el diplomado se destinaron algunas horas para comentar con los docentes los factores socioeconómicos y culturales que prevalecen en las regiones Centro y Altos de Chiapas en las que se ubican sus escuelas, los problemas y soluciones didácticas que implementan, los problemas administrativos que se presentan en sus centros de trabajo, sus experiencias de trabajo y de actualización, así como su conocimiento sobre el plan de estudios. De los mismos asistentes a este diplomado se seleccionó el grupo de docentes que participó en el primer grupo de discusión.

En el caso de la región de los Altos de Chiapas, el acercamiento a los sujetos fue distinto. Se asistió a varias reuniones de academia de la Zona 12 de las Secundarias Técnicas del estado de Chiapas, que incluye el centro urbano de San Cristóbal y sus alrededores con secundarias en zonas indígenas. En ellas, de manera voluntaria, se forma un grupo de siete docentes dispuestos a participar en las entrevistas correspondientes y posteriormente se realizó un grupo de discusión.

Las reflexiones realizadas por el investigador a lo largo del proceso se describen con detalle en el apartado metodológico de esta tesis, la cual está compuesta por cuatro capítulos.

En el primero el objetivo es la ubicación de la investigación en el área de los estudios regionales y se retomaron varios autores relevantes para este estudio, mostrando su complejidad y transdisciplina.

En el segundo capítulo se especifica la estrategia metodológica que sustenta esta investigación-acción y se plantea la relación constante entre la teoría y la práctica.

En el tercer capítulo se muestran en forma extensa las experiencias y la realidad docente narradas y comentadas por los profesores mismos que enseñan inglés en escuelas secundarias y quienes laboran en las regiones Centro y Altos de Chiapas.

En el cuarto capítulo tomando como base los grupos de discusión se especifican los significados que los docentes construyen en torno a su acción docente.

Al finalizar se expresan las conclusiones y propuestas acerca del papel que juegan los docentes en el proceso educativo y como podrán ser transformadores del mismo, subrayando las condiciones y posibilidades con que cuentan en la actualidad.

## **Capítulo 1.**

### **La enseñanza del inglés en escuelas secundarias de Chiapas: un asunto regional**

El propósito de este capítulo es ubicar la investigación en el campo de los estudios regionales para lo cual se recuperan, en la primera parte, los planteamientos de algunos autores que concuerdan con la necesidad de provocar cambios en la concepción misma del ser humano y, por ende, de la sociedad para transformarla. Para hacerlo es necesario pensar en realidades regionales en las cuales es posible acercarse a los involucrados, investigar desde la base misma de los problemas y sus posibles soluciones, las inquietudes y cuestionamientos que los mismos actores, los sujetos, constantemente plantean y establecer pautas para la transformación de sus condiciones y de su sociedad.

Los docentes de inglés en las escuelas secundarias son actores que actúan y se interrelacionan en un contexto regional específico, en el que las escuelas funcionan con sus normas, reglas, planes y programas establecidos, pero a la vez son resignificados por los actores a través de comportamientos y actuaciones muy particulares.

En la segunda parte del capítulo se expone la forma en que se ha regionalizado la entidad, ubicando las regiones Centro y Altos en las cuales se llevó a cabo ésta y en la tercera se plantea el carácter transdisciplinario de la investigación.

## 1.1. LOS DOCENTES, PROTAGONISTAS DEL CAMBIO EDUCATIVO

Boisier (1997) pone énfasis en “los recursos humanos, entendidos no tanto como cantidad, sino fundamentalmente como recursos humanos en un sentido cualitativo” que está relacionado con los siguientes aspectos:

- las habilidades de las personas, su nivel de instrucción y educación, así como la pertinencia de todo ello al territorio en cuestión;
- los conocimientos y stock de elementos psicosociales, tales como autoconfianza colectiva, la fe en el porvenir, consciencia de la capacidad social para construir el futuro, asociatividad, perseverancia, memoria histórica colectiva, deseo etcétera.

En este sentido el autor subraya la gran importancia de diferenciar entre lo endógeno y lo exógeno en cualquier acercamiento a una región. El término ‘desarrollo endógeno’, según Boisier (1997), es un concepto referido a cuatro planos:

*1. La endogeneidad se refiere o se manifiesta en el plano político, en el cual se la identifica como una creciente capacidad (territorial) para tomar las decisiones relevantes en relación a diferentes opciones de desarrollo - diferentes estilos de desarrollo -, y en relación al uso de los instrumentos correspondientes, o sea, a la capacidad de diseñar y ejecutar políticas de desarrollo y a la capacidad de negociar.*

*2. La endogeneidad se manifiesta también en el plano económico, refiriéndose en este caso a la apropiación y reinversión in situ de parte del excedente a fin de diversificar la economía del territorio, dándole al mismo tiempo una base de sostenibilidad temporal.*

*3. La endogeneidad es también interpretada en el plano científico y tecnológico, es decir, la capacidad interna del sistema para generar sus*

*propios impulsos tecnológicos de cambio, capaces de provocar modificaciones cualitativas en el sistema.*

*4. Además la endogeneidad se plantea en el plano de la cultura, como una suerte de matriz generadora de la identidad socioterritorial. Estas múltiples formas de la endogeneidad del desarrollo fortalecen el potencial de innovación territorial y son el resultado de la sinergia del sistema social (Boisier, 1997: 50).*

De acuerdo con lo expuesto, el desarrollo regional endógeno es un concepto referido a las personas de carne y hueso y no a categorías abstractas y, en definitiva, consiste en la permanente ampliación -en el entorno cotidiano- del rango de oportunidades o de opciones a disposición de cada individuo, que no es otra cosa, desde otro punto de vista, que una ampliación de la libertad personal.

Un factor muy relevante para el desarrollo endógeno consiste en los recursos con que se cuenta en el territorio, por un lado los recursos materiales, que incluyen los recursos naturales y los financieros, y, por otro lado los recursos humanos entendidos en un sentido cualitativo (Boisier, 1997: 62).

Se considera de gran relevancia que, para transformar la sociedad y vencer la desigualdad, la marginación que sufre gran parte de la población y la desatención en educación, entre muchos más factores, se deben buscar nuevas soluciones.

En un planteamiento similar Max-Neef (1993) propone abrir nuevas líneas de acción a través del así denominado *Desarrollo a Escala Humana*. Tal desarrollo se concentra y sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de auto-dependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la sociedad civil con el Estado.

*Se debe, a su vez, apoyar sobre una base sólida. Esa base se construye a partir del protagonismo real de las personas, como consecuencia de*

*privilegiar tanto la diversidad como la autonomía de espacios en que el protagonismo sea realmente posible. Lograr la transformación de la persona-objeto en persona-sujeto del desarrollo es, entre otras cosas, un problema de escala; porque no hay protagonismo posible en sistemas gigantescos organizados jerárquicamente desde arriba hacia abajo (Max-Neef, 1993: 32).*

La perspectiva del chileno Max-Neef (1993), muy parecida a la de Boisier (1997), sobre la atención permanente y satisfactoria de las necesidades humanas fundamentales, apunta hacia una necesaria profundización democrática: al facilitar una práctica democrática más directa y participativa puede contribuir a revertir el rol tradicionalmente semi-paternalista del estado latinoamericano, en rol estimulador de soluciones creativas que emanen desde abajo hacia arriba y resulten, por lo tanto, más congruentes con las aspiraciones reales de las personas (Max-Neef, 1993).

Requiere también, por parte del Estado, nuevos mecanismos institucionales capaces de conciliar la participación con heterogeneidad, formas más activas de representatividad y mayor receptividad en cada una de las instancias públicas. Según Max-Neef (1993), el énfasis en una 'democracia social' o bien en una 'democracia de la cotidianeidad' no obedece a la despreocupación por la 'democracia política', sino a la convicción de que sólo rescatando la dimensión 'molecular' de lo social (micro-organizaciones, espacios locales, relaciones a Escala Humana) tiene sentido pensar las vías posibles de un orden político sustentado en una cultura democrática. Se comparte en este sentido la idea de que, para evitar la atomización y la exclusión, sea en lo político, en lo social o en lo cultural, es imprescindible generar nuevas formas de concebir y practicar la política (Max-Neef, 1993).

Este tipo de planteamientos centrados en la acción que busca transformar entornos regionales, en la situación actual por la que atraviesa la sociedad global, enmarcada en crisis económica, política, estructural y ambiental, parece ser una

alternativa real, una vía alterna que ofrece perspectivas de transformación social. También en un tema central hoy en día, como es la educación, estas alternativas nos ofrecen vías transitables para poner en práctica un cambio educativo que parta de las condiciones y posibilidades de los propios actores, quienes a través de un proceso de reflexión que tome en cuenta, además de esto, las estructuras y normas que rigen su actuar, establezcan un plan de acción y transformación que inicie en las escuelas.

En la misma línea se encuentra Alan Touraine, quien propone que la “idea de sujeto es indispensable, si se quieren descubrir las condiciones de la comunicación intercultural y la democracia, y en esta perspectiva, adquiere una significación política” (1997: 68). Según este autor el reconocimiento del derecho del otro como sujeto es la base de todas las sociedades. En esta concepción es importante que el sujeto resguarde su memoria y pueda combinar el pensamiento racional, la libertad personal y la identidad cultural. En este concepto de la democracia se tiene que tratar de seguir por dos caminos, por un lado se deben crear espacios para la participación popular, y por el otro asegurar el respeto a las diferencias individuales y el pluralismo. Recientemente Touraine planteó la hipótesis

*de que un individuo o un grupo vive una situación en función del vínculo que esta fortalece, o por el contrario amenaza, entre él, el individuo real, y su yo ideal, que no es un superego sino, por el contrario, un portador de derechos, y ante todo del derecho a ser reconocido como actor autónomo, libre y responsable de sus propios conductas (Touraine, 2009: 145).*

En la obra intelectual de este autor, un tema central es el sujeto y su andar durante la contemporaneidad. Muy relevante en su discurso es el término ‘conciencia’, que él define como “la presencia en un individuo o en un grupo de individuos de representaciones de sí que llevan implícitos juicios de valor morales sobre conductas de dicho individuo o de dicho grupo” (2009: 146) y más adelante especifica aún más

*... siempre y cuando comprendamos que ésta no es reconocimiento de los valores y las normas de una sociedad, sino de una exigencia ante nosotros mismos, el reconocimiento de nuestra responsabilidad en relación con nosotros mismos, y por lo tanto de nuestros derechos en el seno de la sociedad (2009: 146/147).*

Conciencia de todos los seres humanos significa para Touraine (2009) asumir la responsabilidad de todos los sujetos y de todos los grupos de sujetos por sí mismos, para actuar con esta responsabilidad en todas sus acciones conjuntamente con los otros:

*Es afirmar que el hombre individual es al mismo tiempo universal y que no puede denominarse un ser individual sin que mediante este acto de palabra, se despegue de sí mismo como ser particular y se constituya en ser universal, al despegarse del individuo empírico mediante la palabra y el gesto que lo crean (2009: 147).*

Esta concepción del sujeto va a ser medular en la comprensión de las acciones que llevan a cabo docentes, particularmente de aquellos que nos ocupan en esta investigación, dedicados a la enseñanza del inglés en escuelas secundarias de Chiapas, que a la vez son miembros muy específicos de un grupo social, con sus reglas, normas y tradiciones muy particulares, individuos que laboran en un contexto especial pero a la vez constituyéndose en un ser universal, como describe Touraine.

*Los tres elementos constitutivos de la individuación, y por lo tanto del sujeto que es su forma reflejada, que se ha ido cargando de valores, son entonces el desdoblamiento mediante la palabra y la creación de expresiones simbólicas; la presencia del cuerpo reconocida como algo no exclusivamente social; la separación activa del individuo en relación con la sociedad, hecho más frecuente en las minorías (2009: 148).*

En el mundo actual esta individuación está avanzando en todos los ámbitos, también en el sector de los docentes, y más aún en los docentes del inglés en escuelas públicas se puede notar este fenómeno.

Otro aspecto que no se puede olvidar es la pérdida de seguridad de los sujetos sociales. “Ésta permite prever conductas gobernadas por el nivel social del actor, descubrir qué personas disponen de más seguridad son más conservadoras que las que se ven expuestas a la inseguridad” (Touraine, 2009: 144). Esta inseguridad se expresa con claridad en las precarias condiciones laborales que caracterizan cada vez más la profesión docente.

El estadounidense Henry Giroux (1992), defensor de la pedagogía radical manifiesta y promueve la racionalidad emancipadora, basada en los principios de crítica y acción. Según esta racionalidad el individuo adquiere una conciencia y percepción de la sociedad en la que vive. Él y los grupos sociales pueden aprender no solo a formular alternativas sino también realizar cambios en la sociedad. En este contexto es relevante subrayar que el problema verdadero es reformular las contribuciones históricas, sin sacrificar el espíritu emancipatorio que las generó (1992).

*Apunta a criticar aquello que es restrictivo y opresivo y simultáneamente a apoyar la acción que sirve a la libertad y al bienestar individual. Este modo de racionalidad se interpreta como la capacidad del pensamiento crítico para reflexionar acerca y reconstruir su propia génesis histórica; es decir pensar acerca del proceso del pensamiento mismo (1992: 241).*

Y más adelante subraya que

*la racionalidad emancipatoria plantea su interés en la autoreflexión con acción social, diseñadas para crear las condiciones materiales e ideológicas en las que existen relaciones no alienantes y no explotadoras. Este sugiere una perspectiva de educación ciudadana basada en una visión diferente de sociabilidad y relaciones sociales que las existen actualmente (1992: 241).*

En el tercer capítulo del libro mencionado, el cual lleva por título “Teoría crítica y racionalidad en la educación ciudadana”, Giroux (1992) propone ciertos cambios hacia una nueva teoría de la educación ciudadana que en seguida se resume:

- *En una sociedad cambiante la teoría de la educación ciudadana tendrá que combinar la crítica histórica, la reflexión crítica y la acción social.*
- *La conciencia de maestro debe cambiarse a ser más crítico, abierto a procesos de cambio y situar sus propios creencias, valores y prácticas dentro de un contexto más amplio comprendidas.*
- *Los maestros tienen que cambiar su visión a una teoría de totalidad que permite que vean la evolución de las escuelas y de las prácticas escolares como parte de una dinámica histórica en la que diferentes formas de conocimiento, estructuras sociales y sistemas de creencias sean vistas como expresiones concretas de intereses de clase específicos.*
- *Se tiene que politizar la noción de cultura viendo ésta como un fenómeno político y como herramienta heurística para una forma emancipatoria de educación ciudadana.*
- *Los maestros tendrán que analizar el conocimiento de la escuela como parte de un universo más amplio y tratar de determinar en qué grado refleja los intereses de clase.*
- *Los maestros tendrán que poner mucha atención a las reglas básicas, tácitas y constitutivas que establecen los factores más obvios que estructuran las elecciones del salón de clase y fuera de él.*
- *Los maestros deben intentar comprender el significado de las contradicciones, disfunciones y tensiones que existen en las escuelas y en el orden social amplio y contribuir así a una teoría más radical de la educación ciudadana.*
- *La educación ciudadana debe ser fundamentada en una reformulación del papel que los maestros han de desempeñar en las escuelas.*

- *El conocimiento debe ser visto como el compromiso crítico diseñado para distinguir entre la esencia y la apariencia, entre la verdad y la falsedad.*
- *Los estudiantes deben ser enseñados a pensar críticamente y deben aprender a ver el mundo holísticamente a fin de comprender las interconexiones de las partes de cada uno.*
- *Permitir a los alumnos de apropiarse de sus propias historias, indagar en sus propias biografías y sistemas de significado.*
- *Los estudiantes deben aprender no sólo cómo se aclaren los valores, también deben aprender por qué ciertos valores son indispensables para la reproducción de la vida humana.*
- *Ellos deben aprender acerca de las fuerzas estructurales e ideológicas que influyen y restringen sus vidas (Giroux 1992: 244-257).*

Giroux es estadounidense, conoce bien el sistema educativo de este país, pero en gran medida es posible transferir muchas de sus críticas, pero también de sus aportaciones y propuestas, al contexto mexicano, que en muchos aspectos y factores es similar al estadounidense. También aquí las prácticas educativas están todavía basadas en lo técnico, en la eficiencia y el control. Se tiene que entonces “revitalizar y reformular la educación ciudadana favoreciendo una sociedad más noble y justa, que tendrá que liberarse de la carga de su propia historia intelectual e ideológica” (Giroux, 1992: 216). Por ende se tiene que desarrollar una nueva racionalidad y una nueva problemática más crítica, que genere nuevas categorías y así examinar la relación entre la escuela y la sociedad.

En el trabajo regional es relevante recalcar el trabajo de Leticia Pons (2009), quien en “Federalización educativa y metodologías dialógicas participativas”, se refiere precisamente a los procesos dialógicos participativos y reflexiones críticas de los sujetos en las reformas educativas. Donde menciona posiciones e interrogantes que en esta investigación juegan un papel relevante:

*Cuando se presenta una propuesta exógena de cambio educativo (proveniente de estas instancias más amplias que conformen el sistema escolar), desde el interior de la escuela, con base en las características que asumen las interacciones que realizan cotidianamente sus actores, se ponen en juego diversos factores que incluyen tradiciones culturales y profesionales de los docentes, formas de ejercicio de poder, lógicas de organización escolar, entre otros, a partir de los cuales se realiza la integración sistémica, asumiendo diversas posiciones (resistencia, aceptación, apatía, etcétera (2009: 2).*

Más adelante cita a García (2008) refiriéndose a este análisis reflexivo y dialogado que los actores escolares si logran...

*superar las practicas de control científico-burocráticas ... poniendo de manifiesto ... acciones conjuntas de emancipación y transformación... actitud y práctica reflexiva para trabajar con la raíz de los problemas y demostrar su deseo de actuar de otra manera con el propósito de cambiar determinados aspectos de la realidad (García, 2008: 11. Citado en: Pons, 2009: 19).*

Este proceso pide desprenderse de esquemas tradicionales, de aceptar el caos que existe claramente en el contexto educativo y de asumirlo como algo existente:

*Esto implica aprender a vivir el caos y la complejidad que caracterizan a la sociedad actual. Se trata de desarrollar y asumir la capacidad de cambio. Las metodologías dialógicas y participativas son la herramienta que permitiría ordenar el caos en cada contexto escolar, pero la característica de estas metodologías es precisamente que son los involucrados los que se interesan y buscan el rumbo de este cambio (Pons, 2009: 18).*

Esta autora describe la relevancia que tienen unos de los principales actores en el contexto escolar, los docentes, para conducir los cambios estructurales y las reformas que provienen de fuerzas exógenas, tomando como base sus propios

intereses y la ejecución de un plan de acción orientado hacia la mejora de los procesos educativos de los que forman parte (fuerzas endógenas).

Por otro lado, Ignacio Rivas y otros (2005) desarrollaron un estudio sobre docentes de secundaria en España y su práctica profesional como docentes. Ellos pudieron constatar que:

*Los profesores, cuando hablan acerca de su propio trabajo, lo hacen desde una posición idealizada desde la que pretenden darse explicaciones y justificaciones sobre sí mismos, así como sobre la imagen que proyectan de cómo es su práctica profesional. Había, por tanto, que ir a sus propios contextos laborales, a sus puestos de trabajo, y explicar desde ahí estas prácticas. Y más aún, había que acudir a sus propias biografías profesionales para conocer cómo habían ido elaborando y construyendo estas concepciones y prácticas profesionales, cómo habían ido adquiriendo su 'condición de profesor', y de este modo conocer de forma más fehaciente, lo que constituye su 'cultura profesional' (Rivas et al., 2005: 3).*

Rivas et al. se acercaron a su objeto de estudio, los docentes activos en las secundarias de la región de Málaga, España, quienes presentaban inquietudes, problemáticas y objetivos muy similares a los de esta investigación. En la introducción a su trabajo de investigación opinaron:

*Nosotros percibimos que los profesores elaboran formas de trabajar producto de sus propias historias personales y las tradiciones propias de los contextos donde tienen que trabajar, las cuales reflejan unas determinadas condiciones institucionales. Desde este punto de vista entendíamos que sería relevante conocer cuáles son las condiciones en que desarrollan su trabajo, con qué normativas funcionan y cómo afectan a su trabajo, cómo son los 'espacios' sociales, afectivos, morales, etc. en que desarrolla su actividad (Rivas et al., 2005: 3).*

## 1.2. LA REGIÓN

Insertada en el campo de los estudios regionales, en la investigación se recupera el concepto de región desde dos perspectivas distintas. Por un lado se reconoce técnica y operativamente la existencia de regiones establecidas, es decir, se alinea la investigación a ciertas demarcaciones regionales dadas por las diferentes instituciones educativas. Este es el caso de las regiones socioeconómicas en las que se divide el territorio chiapaneco, así como de las zonas escolares que ha establecido la Secretaría de Educación Pública, para administrar la educación.

Por otro lado, se está consciente que la región se describe a través de la estructuración de una conducta de relaciones sociales y se basa en una relación estrecha entre los contextos sociales en donde los actores siempre están interactuando y están en constante desarrollo, como nos explica Giddens (1995). Lo que nos lleva a considerar los significados que construyen los actores, en este caso los docentes, sobre el espacio en que interactúan.

La región en cuestión, se reitera, está formada por las demarcaciones de las diferentes instancias educativas con su sectorialización preestablecida. Sin embargo como nos explica Juan José Palacios (1983: 3/4) “una región tiene sentido y existencia sólo cuando a ella se asienta un conglomerado humano que es él que le otorga forma y extensión.” Según Palacios,

*...el término región comporta dos significados fundamentales. El primero, hace referencia a la noción abstracta de un ámbito en cuyo interior se cumplen ciertos requisitos de semejanza u homogeneidad, ya sea que éste se conciba en el mundo material que conocemos o en cualquier lugar del universo. El segundo significado se inscribe en el nivel más reducido de generalidad para denominar ámbitos concretos de la realidad física y sus elementos. Concretamente aquí el término se utiliza para identificar porciones determinadas de la superficie terrestre, definidas a partir de*

*criterios específicos y objetivos preconcebidos, los cuales pueden provenir de las ciencias naturales o de las ciencias sociales (Palacios, 1983: 3/4).*

En ambos casos (como territorio geográfico demarcado oficialmente y como espacio de interacciones sociales significado por los actores) en la investigación se contemplan dos regiones del estado de Chiapas: Centro y los Altos.

### **1.2.1. Delimitación de la región**

Las regiones consideradas en esta investigación han sido demarcadas geográficamente, con base en dos objetivos: la sectorialización preestablecida en ciertas zonas de las diferentes instancias educativas y por otro lado por características socioeconómicas y poblacionales que las diferencian.

La región Altos se encuentra habitada por diversos grupos indígenas, en su mayoría tzeltales y tzotziles, y presenta un índice mayor de población marginada que adicionalmente vive en centros poblacionales muy reducidos.

La región Centro se presenta como la más desarrollada de la entidad, en ella se ubica la capital estatal, la ciudad de Tuxtla Gutiérrez y cuenta con el índice de desarrollo humano más elevado de la entidad.

Hasta 2010 en Chiapas se habían establecido nueve regiones socioeconómicas, y es sobre ésta que se inició la investigación. Sin embargo, recientemente se ha establecido una regionalización que contempla, con base en los indicadores de desarrollo económico y social, así como características geográficas, 15 regiones (ver Mapa 1). De acuerdo con esta nueva regionalización la región Centro (número I) se denomina Metropolitana y la región Altos (número V) se denomina Altos Tsotsil-Tseltal. A pesar de la nueva regionalización, que ha cambiado la extensión geográfica de las anteriores, para el caso de esta investigación, las características señaladas en la región Centro (ahora Metropolitana) y la región Altos (ahora Altos Tsotsil-Tseltal) prevalecen.

### **1.2.2. Las escuelas secundarias y la asignatura de inglés en Chiapas**

Por su parte, la Secretaría de Educación establece una regionalización que toma como base la delimitación de zonas escolares para cada subsector escolar de acuerdo con el número de estudiantes.

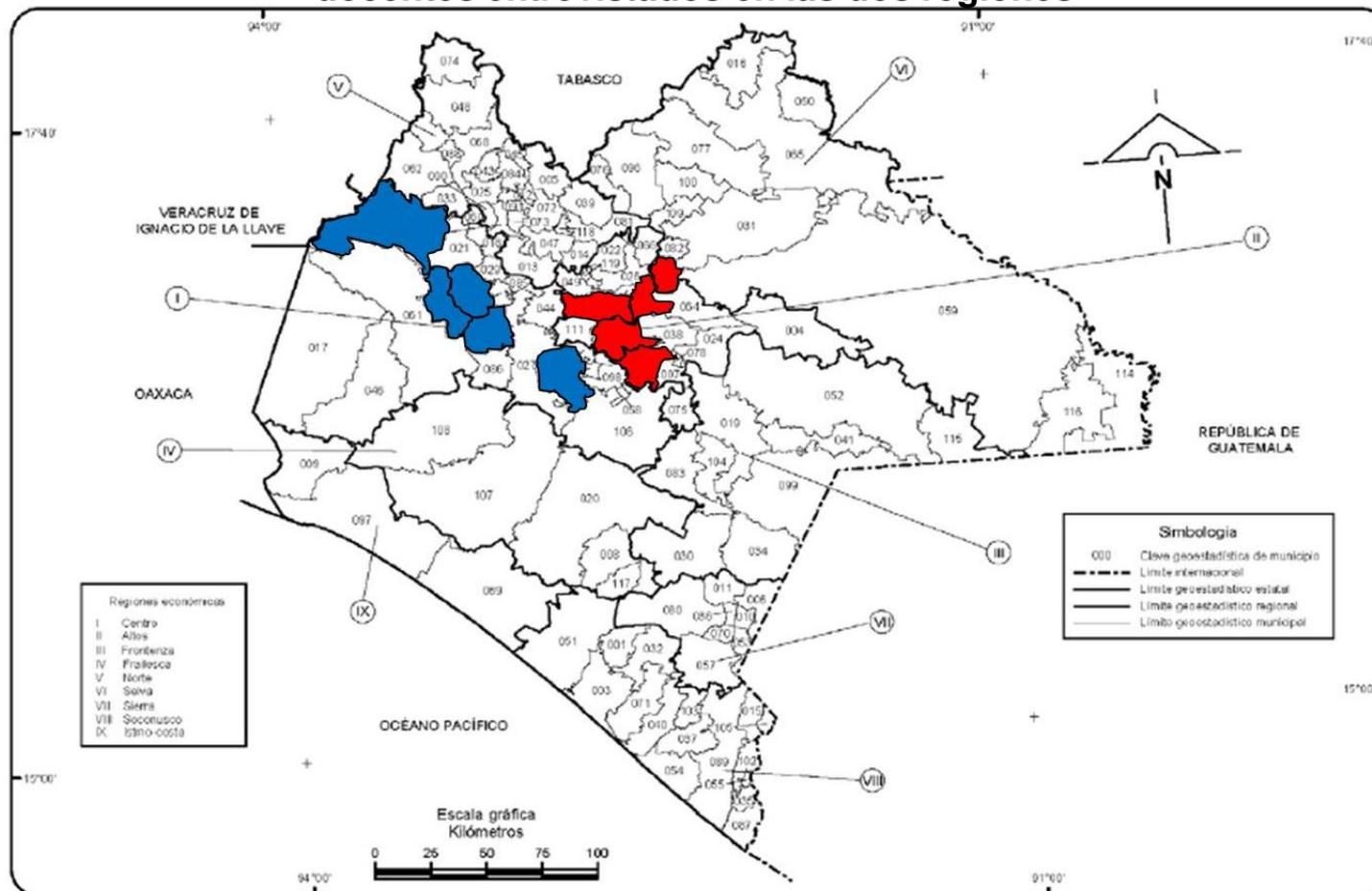
Las escuelas secundarias en toda la República están divididas tres grandes subsectores: secundarias generales, secundarias técnicas y telesecundarias. En Chiapas, según datos de 2009 están repartidas de la siguiente manera refiriéndose al alumnado: 31.5% secundarias generales, 24.5% secundarias técnicas y 43.6% Telesecundarias (SEP, 2009). Según las autoridades educativas las 158 secundarias técnicas en el estado están divididas en 17 zonas, de las cuales cada zona no tiene más de 10 secundarias; esto por efectos administrativos y de supervisión. Están localizadas en zonas semi-rurales, rurales e indígenas y la mayoría cuenta con solo seis grupos (dos en cada grado, del primero al tercero). Igualmente existen 55 secundarias generales, localizados en los centros urbanos y semi-urbanos, por lo mismo tienen por lo general el triple del alumnado y en varias ciudades trabajan en dos turnos y normalmente tienen 18 grupos por turno. Las secundarias generales están divididas en 10 diferentes zonas.

Los docentes que participan en esta investigación trabajan en el subsector de escuelas secundarias generales y técnicas que se ubican en las regiones Centro (actualmente Metropolitana, De los Llanos y Mezcalapa) y Altos (actualmente Altos Tsotsil-Tseltal) de Chiapas (ver Mapa 2).

A lo largo de la investigación, estos docentes re-significan la pertenencia a una de estas regiones, a partir de las condiciones que cada contexto ofrece a su trabajo.



**MAPA 2.**  
**Municipios de las escuelas secundarias de los**  
**docentes entrevistados en las dos regiones**



NOTA: La división incorporada en este mapa corresponde al Marco Geoestadístico del INEGI y no a la división político-administrativa del estado.

Desde el año 1993, con la reforma de los artículos 3° y 31° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la educación secundaria se hace obligatoria en toda la República y se reconoce como la etapa final de la educación básica, la cual consta de la educación preescolar, primaria y secundaria.

Según el artículo 3° de la Constitución Mexicana, en el capítulo II,

*el criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios”.*

*a): Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo...*

*c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos (Poder Ejecutivo de la Nación, 2011: 4).*

Adicionalmente a lo anterior, en el capítulo III se afirma que “el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República” (Poder Ejecutivo de la Nación, 2011: 5). Esto quiere decir que el sistema educativo mexicano es altamente centralizado. Así, en el caso de las secundarias existe un programa único para todo el país, reformado con el Plan de Estudios 2006 e introducido en los diferentes subsistemas de la educación básica en forma única y general, esto a pesar de las diferencias sociales y multiculturales que existen y perduran en el país.

Este es el marco legal en que funcionan las escuelas secundarias en todo el país, el cual se combina con las particularidades que presenta cada una de sus regiones y entidades. A continuación se delimita la entidad donde se desarrolló esta investigación, el estado de Chiapas.

En Chiapas viven 4.7 millones de personas. La mitad tiene 22 años de edad o menos. 51.3 % vive en localidades inferiores a 2 mil 500 residentes (El Herald de Chiapas, 11 de julio de 2011).

En comparación con otras entidades de México, Chiapas refleja una marginación social y educativa alta. Se tiene que mencionar que el promedio de escolaridad es de 6.7 años escolares concluidos, el más bajo promedio a nivel nacional, que es de 8.6 y en el D.F., por ejemplo, es de 10.2 años concluidos. Según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2011), en Chiapas 89.4% de los niños en la edad de 6 a 14 años asisten a la escuela, pero esto no significa que todos ellos terminen sus diferentes etapas de escolaridad. En 2010, 17.8% de los habitantes de más de 15 años no saben leer y escribir. Es el más alto índice a nivel nacional, donde el promedio es de 6.6%; 27 de cada 100 personas de más de 5 años hablan una lengua indígena y 9 (32.5%) de ellas no hablan español (INEGI, 2011).

En Chiapas, en donde se localizan las dos regiones estudiadas, del total de los alumnos que ingresan a la primaria, solamente 37% ingresa después a la secundaria y 28.4% terminan con éxito la educación secundaria. Por lo tanto, menos de la tercera parte de los jóvenes chiapanecos terminan la secundaria (Gobierno del Estado de Chiapas, 2008). Lógicamente este fenómeno tiene sus repercusiones también en la enseñanza y el aprendizaje del inglés, que es una de las once asignaturas en el plan de estudios de las secundarias. En este contexto, no se puede olvidar que la educación en general en el estado de Chiapas transita desde hace décadas por una severa crisis y rezago; de tal manera que se puede observar un desarrollo educativo menor que en otras entidades y regiones.

En la siguiente tabla se pueden comparar los porcentajes que para el caso nacional y de la entidad corresponden a los diferentes tipos de instituciones que ofrecen estudios de nivel secundaria.

<b>Distribución porcentual de escuelas secundarias</b>		
<b>Sistema</b>	<b>México</b>	<b>Chiapas</b>
General	50.8%	31.5%
Técnica	28.3%	24.5%
Telesecundaria	20.4%	43.6%
FUENTE: SEP-Dirección General de Planeación y Programación, 2009: 63		

Se puede observar que en Chiapas el mayor porcentaje de estudiantes acude a escuelas Telesecundarias, lo que representa más del doble de alumnos en comparación con el porcentaje nacional, por lo que se hace necesario dar una breve explicación de este fenómeno.

A partir de 1993, con la introducción de la obligatoriedad de las secundarias a nivel nacional, la telesecundaria ha tenido una participación creciente en la ampliación de la cobertura del nivel básico: el nivel nacional alcanza en la actualidad 20.4% de la matrícula total, mientras que en Chiapas es de 43.6%. Este alto número se puede explicar por la distribución poblacional con que cuenta el estado de Chiapas. Existen muchos núcleos poblacionales pequeños con mucha lejanía a centros poblacionales grandes y para dar cobertura al máximo de población se tenía que optar por el sistema de Telesecundarias.

Las Telesecundarias fueron instaladas a partir de los ochenta, con un crecimiento bastante considerable a partir de 1993 y el primer objetivo era especialmente dar

cobertura exactamente a las zonas de alumnos de comunidades rurales y semiurbanas.

*El modelo de organización, las formas de operación, las prácticas docentes, los recursos didácticos que se utilizan y la vinculación con la comunidad se distinguen de los que se dan en las secundarias generales y técnicas. Los rasgos más característicos de esta modalidad son: el uso de la televisión satelital como medio para transmitir los contenidos curriculares y la presencia de un solo docente que atiende la enseñanza de todas las asignaturas (SEP, 2006b: 5/6).*

Cabe señalar que el sistema de Telesecundarias tiene especificaciones muy diferentes a las secundarias generales y técnicas, también en lo que se refiere a la enseñanza de la asignatura de inglés. Por lo tanto, no se puede tomar en cuenta en este momento para este trabajo las Telesecundarias. Pero no cabe duda que éste sea un excelente tema para futuras investigaciones.

La asignatura de inglés en todas las escuelas secundarias públicas contempla tres horas semanales por grupo, eso quiere decir que los alumnos reciben entre 90 y 110 horas de inglés en cada ciclo escolar anual. Durante los tres años de secundaria está prevista la impartición de esta asignatura.

Esto implica que los docentes de la asignatura de inglés pueden contar con un mínimo de 3 horas de clase (contemplando que atienda sólo un grupo) y como máximo de 39 (lo que implica que atiende 13 grupos).<sup>1</sup>

El tamaño de los grupos en las dos regiones en cuestión oscila entre 25 y 45 alumnos, dependiendo de la ubicación de la escuela secundaria. En las comunidades rurales se cuenta con un número mucho menor que en los centros urbanos. Las clases se imparten en un salón destinado para la asignatura; quiere decir que los alumnos circulan a los diferentes salones de las diferentes materias o

---

<sup>1</sup> En México la jornada laboral máxima es de 40 (Art. 59 de la Ley Federal de Trabajo).

en muchas otras escuelas son los maestros quienes circulan y van a los salones específicos de cada grupo.

En la actualidad, la contratación de nuevos docentes para el nivel secundaria funciona normalmente a través de convocatorias por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) o de la Secretaría de Educación Estatal. Por lo regular son en verano para comenzar en el próximo ciclo escolar que se inicia a mediados de agosto y en la mayoría de las ocasiones pueden participar solamente egresados de las diferentes Escuelas Normales Superiores del Estado. En los dos últimos años ha existido la posibilidad de una segunda convocatoria en la que participan también egresados de universidades públicas y privadas.

A finales de junio de 2011, la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) publicaron la convocatoria para ocupar plazas docentes en el ciclo escolar anual 2011-2012, dirigida a egresados de las instituciones formadoras de docentes de las especialidades y a egresados de otras instituciones de educación superior indicadas en el anexo técnico de cada entidad federativa. En la convocatoria se aclara que en este año “La aplicación del examen será el 17 de julio, a las 11:00 horas, tiempo del centro, en todo el territorio nacional” (Notimex/La Jornada. 19 de junio de 2011). En el caso de Secundarias Generales y Técnicas no se concursan plazas de tiempo completo sino plazas denominadas como Horas-Semanas-Mes,<sup>2</sup> quiere decir horas que se trabajan por semana. Según esta convocatoria:

*El aspirante deberá registrarse en el sistema educativo (federalizado o estatal) al que desea pertenecer, en un sólo nivel y modalidad educativa y aceptar, en todos sus términos, las bases del Concurso 2011-2012. Al concluir este trámite, el Sistema Nacional de Registro e Información le asignará una Ficha de pre-registro que deberá imprimir, la cual indica la sede donde deberá recoger su ficha de examen (SEP, 2011).*

---

<sup>2</sup> Estas plazas se calculan en términos del número de horas semanales que se destinan a determinada asignatura. Dependiendo de las asignaturas vacantes el aspirante podrá ir sumando horas.

Aparte de esto existe para los docentes que ya laboran en el sistema la posibilidad de aumentar horas, así como participar en la 'cadena de cambios', que normalmente se abre antes de las convocatorias para nuevo ingreso. En estas 'cadenas de cambio' se ofrecen plazas u horas que estén en posibilidad de ser intercambiadas por dos profesores a los que les convenga intercambiar carga horaria con base en la ubicación de la escuela en la que laboran. En este proceso, un factor muy relevante es la antigüedad que tiene el docente en el magisterio. Es un sistema muy complicado en el que participan los docentes que deciden aumentar o disminuir sus horas laborales, cambiando su lugar de adscripción, tomando en cuenta múltiples factores (personales, familiares, de trabajo, entre otros). Es una de las razones de porqué existen tantos cambios de maestros en las diferentes escuelas, especialmente en la asignatura del inglés.

La gran mayoría de los docentes quiere en cada 'cadena de cambio' acercarse más a los centros urbanos. En algunos casos están dispuestos a renunciar a cierta cantidad de horas para vivir en zonas urbanas. En el mes de junio de 2011 se previó recibir alrededor de 4,500 solicitudes de docentes para tramitar este cambio. El encargado de la Subcomisión Mixta de Cambios de la Subsecretaría de Educación Federalizada (SEF) en el estado de Chiapas Miguel Ángel Castellanos Aguilar mencionó al respecto:

*Los profesores que acaban de ingresar al servicio, desconocen del proceso y piden que se les ubique en la capital pero desgraciadamente no se les otorga el cambio porque hay muchos docentes con más antigüedad esperando (El Heraldo de Chiapas. 14 de junio de 2011).*

Entonces, se tiene que adquirir cierta antigüedad para aspirar a ser tomado en cuenta en esta 'cadena de cambio' que hace factible el movimiento de los docentes de una escuela a otra, de una región a otra.

Estas y otras realidades complejas obligan al investigador a construir un enfoque transdisciplinar que permita comprender, analizar y explicar las posibilidades de

transformación en las regiones mencionadas tomando como base los procesos educativos.

### **1.3. TRANSDISCIPLINA**

Además de enfocarse en los docentes como agentes transformadores de la realidad regional, la investigación se presenta como un estudio transdisciplinario.

La transdisciplina rompe fronteras disciplinarias que se han venido erigiendo a lo largo de los años, marcando parcelas de conocimiento; surge en un proceso histórico en que muchos paradigmas se encuentren en crisis. Una frase que es muy significativa en este contexto es la siguiente: *'No hay dueños de la verdad'*. El problema real y no la competencia como disciplina o instrumentos disponibles determinan qué se debe hacer.

Desde la transdisciplina, el hombre debe trabajar con su entorno, se ve diferente la relación sujeto-objeto, el sujeto no está aparte, se implica con esos otros que investiga. En los estudios transdisciplinarios un estudio de un problema involucra a los usuarios. El investigador tiene que tomar una posición ética, no solo técnica ni política y se subraya lo humano. En la transdisciplina se recupera los momentos éticos, culturales y humanos de los estudios y se integra las disciplinas en un sistema único.

Max-Neef sustenta, en este contexto, que es la cuestión de la creciente magnitud y complejidad la que determina la transformación de problemas con claros contornos disciplinarios en problemáticas generadoras de difusos entornos, exige la creciente figura de la, así llamado, transdisciplinaridad. El esfuerzo no puede sustentarse en ninguna disciplina particular, porque la nueva realidad y los nuevos desafíos obligan ineludiblemente a una transdisciplinaridad (Max-Neef, 2004: 7).

Según este autor, la transdisciplinaridad es una solución que, con miras a alcanzar un mayor entendimiento, va más allá de los ámbitos esbozados por disciplinas estrictas. Mientras que el lenguaje de una disciplina puede limitarse a describir algo (un elemento aislado, por ejemplo), puede resultar necesaria una actividad interdisciplinaria para explicar algo (una relación entre elementos).

Por la misma razón, para entender algo (un sistema como se lo interpreta por otro sistema de mayor complejidad) se requiere una participación personal que vaya más allá de las fronteras disciplinarias, convirtiéndola así en una experiencia transdisciplinaria (Max-Neef, 2004: 7).

Cada vez más los estudios se inclinan a esta nueva forma de investigación que permite observar desde diferentes ángulos (el investigador junto con los actores) un problema esencial (en este caso la enseñanza del inglés en escuelas secundarias de Chiapas), con el propósito de actuar para su transformación. Estas diversas miradas, para el caso que nos ocupa, nos llevan a considerar el problema de la enseñanza no solo como una cuestión pedagógica, sino un asunto regional que involucra cuestiones lingüística, sociales, culturales, entre otras y cuya transformación no puede lograrse con la emisión de una reforma, sino sólo a partir de la acción comprometida por parte de los docentes que, convertidos a su vez en investigadores, comprenden este problema (en sus diversas manifestaciones) y se involucran en un proceso de cambio.

En el siguiente capítulo se describe en forma exhaustiva los diferentes pasos de ésta investigación, la estrategia metodológica siguiendo el esquema propio de la investigación-acción con su relación permanente entre teoría y práctica, subrayando los principios éticos elementales que todas las investigaciones-acción deben guardar, y, para finalizar, señalar las diferentes técnicas de recolección de información.

## **Capítulo 2.**

### **Transformando la enseñanza del inglés: Un proceso de investigación-acción**

En este capítulo, compuesto por tres apartados, se detalla la estrategia metodológica que hizo posible el desarrollo de esta investigación. Las etapas que se refieren ahora se fueron configurando en el proceso mismo siguiendo el esquema propio de la investigación-acción para el cual se plantea una relación permanente entre teoría y práctica.

En el primer apartado se aborda el enfoque de investigación-acción, en el segundo los principios éticos que conlleva este enfoque y en el tercero se señalan las fases desarrolladas, señalando las técnicas de recolección de información que se estaban implementando.

#### **2.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

La metodología juega un papel determinante en todas las investigaciones, más aún en la investigación-acción, perspectiva desde la cual está enfocada esta investigación. Solamente si está bien planeada, con una selección de técnicas concretas, con un conjunto de herramientas para analizar la realidad a estudiar, con los criterios preestablecidos y si es ejecutada en forma ordenada, se puede hablar realmente de una investigación científica.

En el caso concreto que aquí se aborda, la investigación se plantea desde un enfoque sociocrítico, claramente cualitativo, que sigue los principios y elementos de la investigación-acción. El investigador que emplea la metodología cualitativa estudia la realidad social en su contexto inmediato y tal como aparece, intenta

indagar sobre el sentido y la interpretación de la realidad estudiada a partir de los significados propios de los protagonistas, los que los sujetos otorgan a una interacción social determinada.

La definición que nos ofrecen Kemmis y McTaggart sobre la investigación-acción es muy precisa y aclara en forma contundente los objetivos de esta perspectiva:

*Es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales, con el objetivo de mejorar la racionalidad y la justicia en sus prácticas sociales o educativas, así como una comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar (1988: 9).*

Muchos autores subrayan la forma crítica y transformadora que toda investigación-acción implica y defienden en forma abierta y detallada esta posición. Por ejemplo para Ander-Egg

*La investigación en investigación-acción es entendida como un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad, con una expresa finalidad práctica (Ander-Egg, 1990: 32).*

Y añade:

*Por medio de la investigación, lo que se pretende es adquirir un conocimiento más profundo y sistemático de un determinado aspecto de la realidad social, con el propósito de actuar de manera transformadora sobre la misma. En la investigación-acción, la forma de estudiar la realidad debe implicar a la población estudiada como agente activo del conocimiento de su propia realidad, facilitando a ella los conocimientos necesarios para actuar con el propósito de resolver algunos de sus problemas o satisfacer algunas de sus necesidades (Ander-Egg, 1990: 32-33).*

Otra definición de la investigación-acción la ofrece el alemán Pieper:

*Auf eine kurze Formel gebracht, bezeichnet Aktionsforschung eine Forschungsstrategie, durch die ein Forscher oder ein Forschungsteam in einem sozialen Beziehungsgefüge in Kooperation mit den betroffenen Personen auf Grund einer ersten Analyse Veränderungsprozesse in Gang setzt, beschreibt, kontrolliert und auf ihre Effektivität zur Lösung eines bestimmten Problems hin beurteilt (Pieper, 1972: 100).<sup>3</sup>*

Para otra autora, Gloria Pérez Serrano (1990), la investigación en la investigación-acción, exigiría, por lo tanto, otra mirada sobre el proceso investigativo. Ella afirma que:

*La investigación-acción aporta un nuevo tipo de investigador al reconocer la posibilidad de construir el conocimiento científico con los implicados en la acción social y educativa. ... es participativo en el proceso de investigación, lo que exigirá en ocasiones una toma de conciencia de su posición ideológica pues, los valores están integrados en el proceso de investigación como elemento fundamental (Pérez Serrano, 1990:80).*

Las exigencias de cientificidad, difundidas desde el inicio del siglo pasado, postulan y validan un conocimiento solamente cuando obedecerían a criterios rígidos de objetividad, de neutralidad del investigador, de cuantificación de datos y variables observables de muchos autores. Estas exigencias no coinciden con las estrategias de la investigación utilizadas por la investigación-acción. Esos principios, a pesar de que pertenecen al espíritu científico, no son únicos y no se aplican a todas las áreas con el mismo grado de necesidad. Según Fals Borda:

*La ciencia, lejos de ser aquel monstruoso agente de ciencia ficción, no es sino un producto cultural del intelecto humano, producto que responde a necesidades colectivas concretas ... y también a objetivos determinados*

---

<sup>3</sup> *Por decirlo en una forma concreta, la investigación-acción significa una estrategia investigativa a través de la cual un investigador o un grupo de investigadores enfilan, a causa de un primer análisis, a procesos de transformación en una constelación social y, en cooperación con las personas involucradas, se describen, controlan y evalúan su eficacia para la solución de un problema determinado (Trad. por el autor).*

*por clases sociales que aparecen dominantes en ciertos periodos histórico (1991: 68).*

El colombiano Orlando Fals Borda quien es uno de los postuladores de la 'investigación-acción participativa' y uno de los innovadores de la metodología en la práctica sociológica en Latinoamérica opina:

*... ser científico hoy es estar comprometido con algo que afecta el futuro de la humanidad. Así, la sustancia de la ciencia resulta ser cualitativa y cultural; no es la sola medición estadística, sino la comprensión de las realidades (1991: 72).*

De acuerdo con este autor, la ciencia es construida según métodos y técnicas aceptadas por una comunidad científica que, precisamente por estar conformada por hombres y mujeres, está sujeta a los valores, intereses, creencias, estereotipos e interpretaciones de su contexto social específico. Por este motivo, no se puede aceptar ningún valor absoluto en el conocimiento científico, en la ciencia, una vez que él está unido a los intereses objetivos de las clases responsables por la formación y acumulación, o sea, por la producción del conocimiento.

La investigación-acción exige constante atención, sistematización, profundización y reflexión, para que los distintos objetivos, deseos, ritmos, valores y prácticas de científicos y demás personas inmersas en la investigación, puedan dialogar en condiciones de igualdad. Es un reto que cabe a todos aquellos que tengan como orientación la construcción de relaciones sociales más justas, humanas y equitativas (Oliveira de Vasconcelos y Waldenez, 2010).

El aprendizaje, dentro del proceso de investigación, representa otro aspecto de la investigación-acción. Muchos autores insisten en el papel formativo de esa estrategia metodológica, afirmando que representa una nueva práctica para todos los que participan en ella, tanto para el práctico como para los investigadores, además de permitir que los participantes se informen mejor sobre el medio en que

viven y sobre ellos mismos. Oliveira de Vasconcelos y Waldenez de Oliveira, autores brasileños, opinan recientemente:

*Que en el proceso de la investigación-acción todas las personas relacionadas están en constante formación: por medio de la reflexión sobre la acción, por medio de las relaciones sociales en que se involucran, de las estrategias metodológicas de las que echan mano para abordar objetivos comunes, entre otras. Cuando las personas reflexionan sobre sus problemas y buscan soluciones conjuntamente en dirección a una transformación de la realidad en que están inmersas, se supone que deben buscar también una modificación en sus valores, en sus actitudes, en las relaciones interpersonales; así, la transformación social partiría, obligatoriamente, de una transformación individual (2010: 8).*

Más adelante estos autores determinan una fuerte referencia a la nueva metodología científica en la investigación-acción, que debe liberarse de los viejos esquemas y paradigmas y establecen otras expectativas y retos:

*Esa metodología científica no admite una acción sin investigación, ni tampoco una investigación sin acción. Pretende simultáneamente investigar y actuar, como una dialéctica del conocimiento y de la acción, donde las teorías se hacen válidas en la acción, en la propia práctica. La teoría, por lo tanto, ilumina, orienta y anima la práctica en constante acción-reflexión. ... Y es esa la reflexión sobre la acción, unida a la participación legítima en procesos democráticos de construcción de conocimientos, a distintas estrategias metodológicas utilizadas para abordar objetivos comunes, todo intermediado por el diálogo, que va a permitir a los participantes de la investigación-acción un aprendizaje continuo. La formación nace, por lo tanto, de la búsqueda conjunta por mejores condiciones de vida, de la afirmación de la importancia del otro, del respeto a las diferencias, del reconocimiento de los derechos humanos esenciales. Bajo ese punto de vista, todos se forman y se transforman (2010: 12).*

Este aspecto de la transformación a través de la formación de los sujetos desempeñando un aprendizaje continuo, o como propone Delors “un concepto de una educación durante toda la vida con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio” (Delors 1997: 15), una formación de los sujetos tanto personal como profesional eso es uno de los ejes centrales en esta investigación.

Para John Elliot (1990), la investigación-acción se caracteriza por ser el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Así, en la investigación-acción las teorías no se validan aisladamente para después aplicarlas en la práctica, sino que se legitiman en la acción, en la propia práctica. Pero sobre todo, “... es necesario ‘comprender’ para luego transformar; esto es, mirar a profundidad” (En: Muñoz, Quintero & Munévar, 2002: 7).

Para Thiollent:

*El mayor objetivo de la investigación es producir nuevas informaciones, estructurar conocimientos y delinear acciones. No se trata solamente de expresar sentimientos o creencias. La concepción y la aplicación pretenden generar informaciones basadas en observación y cuestionamiento y con base en ella sea posible firmar nuevas convicciones entre los actores (Thiollent 1997: 28).*

Muchos autores afirman que la investigación-acción pretende, simultáneamente, investigar y actuar, como una especie de dialéctica del conocimiento y de la acción, y que tiende, al mismo tiempo, a crear un cambio en la situación concreta y a estudiar las condiciones en las que los resultados fueron producidos. Para Pérez Serrano (1990: 77), aquí la teoría no se presenta como un elemento separado y regulador de la práctica, pero sí como un elemento que ilumina, orienta y anima la práctica en la dinámica de acción-reflexión.

Y Oliveira de Vasconcelos y Waldenez de Oliveira opinan sobre este aspecto:

*La investigación-acción en que creemos tiene como horizonte la construcción de metodologías que permitan un diálogo constante entre teoría y práctica, entre la reflexión y la acción, entre el saber académico y el saber popular, persiguiendo la superación de problemas apuntados por personas de la comunidad, que representan los propios sujetos de su formación (2010: 12).*

Uno de los mayores precursores de la investigación-acción en la educación, John Elliott menciona sobre el acercamiento diferente y la forma reflexiva en este tipo de investigación:

*Es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. La investigación-acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación-acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas (Citado en Bausela, 1992: 8).*

Entre los puntos clave de la investigación-acción en la educación, Kemmis y McTaggart (1988) destacan

*La mejora de la educación mediante su cambio, y aprender a partir de la consecuencias de los cambios y la planificación, acción, reflexión nos permite dar una justificación razonada de nuestra labor educativa ante otras personas, porque podemos mostrar de qué modo las pruebas que hemos obtenido y la reflexión crítica que hemos llevado a cabo nos han ayudado a crear una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente a favor de lo que hacemos (Citado en Bausela, 1992: 11).*

Según Grundy (1982) existen tres modelos básicos de la investigación-acción: el técnico, el práctico y el crítico y/o emancipador.

Nosotros estamos optando por el modelo crítico-emancipador, porque es necesario plantearse la transformación de las posibles estructuras restrictivas o obstaculizantes, asimismo optar por la transformación social, para la cual es necesario acudir a fuentes teóricas críticas, además de participar activamente en la acción de los mismos sujetos e implicarse en su quehacer diario (En: Bausela, 1992). O en otras palabras: “La investigación da poder político a sus participantes” (Álvarez-Gayou, 2003: 161).

Es también la visión y la perspectiva del trabajo de Elliott y de Stenhouse, a quienes muchos autores mencionan, como precursores de la investigación-acción en la educación.

*Lo deseable en la innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos, y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica (Stenhouse, 1984: 285).*

Dadas las características connaturales de los escenarios escolares, el educador, que en este caso también es a la vez el investigador, encuentra allí un espacio propicio para identificar temas y problemas inmediatos, comprenderlos, recrearlos y transformarlos, siempre en conjunto con los participantes en la investigación. La vida escolar facilita el perfeccionamiento de capacidades investigadoras para identificar problemas, observar, registrar, interpretar información, reflexionar, experimentar, planear, evaluar y escribir.

Entonces la práctica educativa es un objeto de estudio que se adapta muy bien a las características de la investigación cualitativa y a la investigación-acción, ya que reúne ciertas condiciones:

*El investigador permanece en el terreno, hace observación participante, elabora diarios de campo y registros de sus observaciones, interactúa con las personas y actúa en un contexto natural; en la construcción del objeto de estudio, el investigador categoriza la información y da sentido a los lugares, los momentos y las acciones en el proceso mismo de la investigación (Muñoz, Quintero & Munévar, 2002: 5).*

La investigación-acción en y para la formación, capacitación y actualización docente toma cada día más fuerza, especialmente en Latinoamérica pero también en Europa. El austriaco Peter Posch (2009) menciona:

*Wenn man das Handeln professioneller Lehrer/innen verstehen will, darf man es nicht primär als Anwendung einmal gelernter theoretischer Sätze betrachten, sondern als aktive und kontinuierliche Weiterentwicklung eigenen Wissens in der Auseinandersetzung mit konkreten Situationen der Praxis. Studierende und Lehrer/innen sollten nicht nur als Empfänger von Wissen angesehen, sondern auch als Mitgestalter/innen ihres eigenen Bildungsprozesses, als Produzent/innen ihres eigenen Berufswissens (2009: 17).<sup>4</sup>*

Stenhouse (1984) expresa este aspecto de tal forma:

*Lehrerbildung muss den Lehrern helfen, ihre Kunst zu entwickeln, nicht sie zu meistern, denn der Anspruch der Meisterschaft zeigt bloß die Preisgabe der Aspirationen. Lehren darf nicht als statische Leistung wie Radfahren oder die Buchhaltung führen angesehen werden; es ist wie alle*

---

<sup>4</sup> *Cuando se quiere comprender las acciones de los docentes, no se debe observar principalmente la aplicación de frases teóricamente aprendidas, sino en un desarrollo continuo activo del propio saber, que está en constante análisis con situaciones concretas de la práctica. Estudiantes y docentes no deberían verse como puros receptores de conocimientos, sino también coparticipes en su propio proceso de formación, como productores de su propia sabiduría profesional (Trad. por el autor).*

*hoch ambitionen Künste eine Strategie angesichts einer unmöglichen Aufgabe* (En: Posch, 2009: 17).<sup>5</sup>

John Elliott (1990) describe que el juicio en la investigación-acción es diagnóstico en vez de prescriptivo para la acción, dado que los juicios prescriptivos cuando se construyen reflexivamente, surgen de la deliberación práctica y propone a la vez ocho características principales de la investigación-acción (I-A) en la escuela, que también en este proyecto de investigación se observaron:

- *La I-A en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores. Se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de los 'problemas teóricos' definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina de saber.*
- *El propósito de la I-A consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por lo tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener.*
- *La I-A adopta una postura teórica, según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión.*
- *Al explicar 'lo que sucede', la I-A construye un 'guión' sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes, o sea, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás.*

---

<sup>5</sup> *La formación de docentes debe ayudar a los docentes mismos, a desarrollar su arte, y no a dominarla, porque la ambición por el dominio muestra solamente la renuncia a las aspiraciones. Enseñar no debe verse como rendimiento estático, como es andar en bicicleta o en la contaduría, es como todas las artes ambiciosas una estrategia en vista de una tarea imposible (Trad. por el autor).*

- *La I-A interpreta 'lo que ocurre' desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesor y director.*
- *Como la I-A considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará 'lo que sucede' con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria.*
- *Como la I-A contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas con ellos.*
- *Como la I-A incluye el diálogo libre de trabas entre el 'investigador' y los participantes, debe haber un flujo libre de información entre ellos (1990: 24-26).*

La investigación-acción posee entonces algunas características intrínsecas en su proceso, coincidentes o no entre los diversos autores, pero que pueden servir para comprender mejor su naturaleza y definirla como un proceso investigativo ubicado en una situación concreta y que busca un cambio efectivo en diferentes ámbitos. También Jacob (1985), presenta las siguientes características descriptivas muy similares a los de Elliott:

- *Es una experiencia concreta (no una simple simulación) que se inscribe en un mundo real y no solamente en el pensamiento.*
- *La selección de una problemática y la definición de sus objetivos no se hace a partir de la teoría o de hipótesis a negar o confirmar, sino en función de una situación global concreta.*
- *Los investigadores no trabajan con grupos artificiales, compuestos de individuos aislados socialmente, sino con grupos reales dentro de su contexto habitual.*

- *Persigue un cambio efectivo en los grupos, instituciones o, incluso, medios concernientes.*
- *Los objetivos pueden ser definidos por los iniciadores del proyecto y por el conjunto de los participantes o por una parte de ellos y de grupos comprometidos en el proceso de investigación.*
- *Tiene un interés en sí misma como apoyo a un proceso global de transformación.*
- *Los investigadores están comprometidos en el proceso; no son solamente observadores de la realidad, o sea, ellos participan y actúan.*
- *Es, de preferencia, multidisciplinar.*
- *El proceso se realiza en pequeña escala.*
- *Lleva a generalizaciones con el fin de guiar acciones posteriores o poner en evidencia principios y leyes.*
- *Aclara recíprocamente la teoría y la práctica.*
- *Las hipótesis son inducidas por la observación de hechos (no de un cuadro teórico existente).*
- *Los resultados deben apoyar estrategias a desarrollar (Citado en: Oliveira de Vasconcelos y Waldenez, 2010: 11).*

Todas estas características elaboradas tanto por Elliott (1990) como por Jacob (1985) son muy relevantes y determinantes para la investigación en curso, hacen referencias a lo más elemental de toda investigación-acción, la definen y la rigen, dan pautas para la reflexión constante y continua y son fundamentales para la creación y recreación de nuevos conceptos para el análisis y la explicación del quehacer docente.

## 2.2. PRINCIPIOS ÉTICOS EN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

En el desarrollo de los proyectos que se llevan a cabo desde el enfoque de investigación-acción se tienen que observar con mucho cuidado y atención algunos principios éticos implícitos y sostenerlos en todas las etapas de la investigación. A continuación se anotan los principios que rigen la investigación que se realiza:

- Todas las personas e instancias relevantes deben ser consultadas y deben obtenerse los consentimientos precisos. Es primordial que los participantes en los grupos de discusión y en las entrevistas individuales estén enterados de todo el proceso de investigación, desde el principio de la investigación hasta su fin.
- El registro de las discusiones y de las entrevistas se convierte en la materia prima para el análisis y la interpretación, por lo tanto es muy importante informar a los participantes en forma oportuna y adecuada de este registro.
- Los temas de discusión también son de mucha importancia, no deben ser socialmente sensibles, ni se debe tocar la intimidad de los participantes.
- Deben obtenerse todos los permisos para realizar observaciones, tanto de los participantes de la investigación como de las autoridades directas.
- Cuando la realización del proyecto requiera de la implicación activa de otras partes, todos los participantes deberán, entonces, tener oportunidad de influir en el desarrollo del mismo, así como debe respetarse el deseo de quienes no deseen hacerlo.
- El trabajo debe permanecer visible y abierto a las sugerencias de otros.
- Cualquier descripción del trabajo o del punto de vista de otros debe ser negociado con ellos antes de hacerse público.

- En los informes públicos de la investigación, debe mantenerse el anonimato de las personas que participan en ella, así como de las instituciones implicadas, a no ser que haya deseo contrario de los interesados y autorización para ello. En todo caso se debe mantener el anonimato de todos los implicados en la investigación.
- Todos los principios éticos que se establezcan deben ser conocidos previamente por los afectados y acordados con ellos, así como los términos de su uso (Vea también en: Galeano, 2007; Kemmis y McTaggart, 1988; Altrichter y otros, 1993).

Durante todo el proceso de investigación fue y aún hoy es todavía muy importante la relación y la comunicación con todos los participantes. Es una cuestión ética pero a la vez de confianza entre el investigador y los sujetos participantes. En breve se planeará convocar a todos los participantes para dar a conocer los resultados, pero a la vez platicar, discutir y realizar acciones para dar a esta investigación-acción el seguimiento y la seriedad necesaria.

### **2.3. FASES Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

La estrategia metodológica seguida en esta investigación, inserta en el enfoque de investigación-acción, comprende diversas fases que se llevaron a cabo durante proceso de la investigación, no de manera lineal, sino como respuesta a los avances y acuerdos que se fueron estableciendo sobre la marcha entre el investigador y los docentes de las escuelas secundarias. A continuación se explican cada una de ellas.

### **2.3.1. Búsqueda de información de contexto**

En esta fase, con la cual se inició el proceso de recolección de información documental, se recuperaron varios datos sobre condiciones de marginación y pobreza que existen en las regiones Centro y Altos de Chiapas, así como el número de escuelas secundarias en sus tres modalidades y sus especificaciones; datos relacionados con la preparación y/o formación de los docentes de inglés (antigüedad, trayectoria, capacitación; cantidad de alumnos por grupo; datos relacionados con la infraestructura, instalaciones etc.), así como el contenido de los planes de estudio de secundaria y los programas de la asignatura de inglés.

Esta información se sometió a análisis con los profesores a través de entrevistas, grupos de discusión y el diplomado para comprender sus implicaciones en el proceso de enseñanza del inglés.

### **2.3.2. Acercamiento a los centros de trabajo**

El acercamiento a los centros de trabajo incluyó visitas realizadas a las localidades en donde se ubican las escuelas de los docentes que han sido seleccionados para ser observados, la asistencia a reuniones académicas regionales, entrevistas con las autoridades de las escuelas además de observaciones realizadas en estos espacios.

### **2.3.3. Entrevistas a docentes**

Se realizaron entrevistas a profundidad, semi-dirigidas en las que se conversa con cada docente sobre aspectos específicos derivados del análisis de los grupos de discusión y las observaciones realizadas en las aulas.

Las entrevistas a profundidad son una forma no estructurada e indirecta de obtener información, pero a diferencia de las sesiones de grupo, las entrevistas a profundidad se realizan con una sola persona. Este tipo de técnica de

investigación puede tener una duración que varía de 30 minutos hasta más de una hora, dependiendo del tema y la dinámica de entrevista. Para las entrevistas a profundidad se requiere la habilidad de un entrevistador que provoque un ambiente de confianza con el entrevistado a fin de que hable con libertad de sus actitudes, opiniones, creencias, sentimientos, emociones, sus miedos y sus anhelos. Dentro de una entrevista a profundidad es posible combinar técnicas proyectivas a fin de profundizar en algún tema o de obtener respuestas que muchas veces el entrevistado no está dispuesto a proporcionar en forma racional y espontánea en los grupos de discusión. La habilidad del entrevistador juega un papel relevante en estos momentos él puede, en estos puntos interesantes e importantes de la entrevista con apoyo de preguntas adicionales, profundizar sobre ciertos aspectos o hasta establecer y elaborar al instante nuevos puntos relevantes para la investigación. Se realizan estas entrevistas a profundidad en una atmósfera tolerante donde existe libertad para que la persona se exprese sin temor a la desaprobación, la amonestación, la discusión, la cual está elaborada y aplicada para ofrecer una imagen amplia y profunda de los sentimientos, creencias y motivaciones del sujeto entrevistado. La entrevista a profundidad es seguramente la técnica más utilizada para obtener información en la investigación-acción.

El propósito de estas entrevistas es conversar con los docentes de la asignatura de inglés sobre aspectos específicos derivados del análisis de los grupos de discusión y las observaciones realizadas con antelación en las aulas de las escuelas secundarias. Fueron realizadas a 16 profesores (nueve que trabajan en escuelas ubicadas en la región Centro y siete en la región Altos de Chiapas), a lo largo de un año, con el propósito de profundizar en el conocimiento de la realidad docente de los sujetos, abordar ciertos aspectos específicos dependiendo de las regiones en cuestión, analizarlos y compararlos, todo eso para comprender paulatinamente la imagen que los docentes de inglés construyen sobre su realidad escolar, así como su entorno y cultura profesional. Las entrevistas se realizaron a profundidad con un diseño semi-estructurado, mediante una guía que enumera un

conjunto de preguntas predeterminadas y temas a tratar (Vea también anexo 2). Esta guía sirvió como lista de verificación durante la entrevista y aseguró la obtención de la información de los docentes sobre los temas específicos seleccionados.

Para realizar las entrevistas a profundidad se tomó en cuenta que el entrevistador/investigador debía contar con la habilidad para generar un ambiente de confianza con el entrevistado a fin de que hablara con libertad de sus actitudes, opiniones, creencias, sentimientos, emociones, sus miedos y sus anhelos. Dentro de una entrevista a profundidad es posible combinar técnicas proyectivas a fin de profundizar en algún tema o de obtener respuestas que muchas veces el entrevistado no está dispuesto a proporcionar en forma racional y espontánea. Por ello se optó por tratar en las entrevistas aspectos que en los grupos de discusión no se habían profundizado. La habilidad del entrevistador juega un papel relevante en estos momentos, él puede en los puntos interesantes e importantes de la entrevista, con el apoyo de preguntas y/o comentarios adicionales, profundizar sobre ciertos aspectos o hasta establecer y elaborar al instante nuevos puntos relevantes para la investigación.

Está elaborada y aplicada para ofrecer una imagen amplia y profunda de las experiencias laborales, el pasado profesional, de los sentimientos, las creencias, las motivaciones, y persigue la comprensión de las perspectivas vitales. La ventaja esencial de la entrevista reside en que son los mismos actores sociales quienes nos proporcionan los datos relativos a sus conductas, opiniones, deseos, actitudes, expectativas, etc. y un punto muy importante, utilizando un lenguaje propio.

Cabe mencionar asimismo, la importancia que tienen las entrevistas para desencadenar la “capacidad interpretativa que permite clarificar o ampliar los significados de lo expresado por el entrevistado y hace posible que éste emite confirmaciones o enmiendas” (Álvarez-Gayou, 2003: 113).

Álvarez-Gayou enlista las características de un buen entrevistador, entre ellas podemos mencionar las siguientes:

- Conocimiento suficiente del tema.
- Capacidad de estructurar y dar un propósito a la entrevista.
- Claridad de expresar en forma sencilla y comprensible las preguntas.
- Amabilidad.
- Sensibilidad de escuchar con atención y cuidado.
- Apertura a los asuntos importantes para el entrevistado y a los elementos nuevos o diferentes.
- Capacidad directiva.
- Capacidad de interrogar críticamente para evaluar la veracidad de la persona entrevistada.
- Buena memoria y retención de lo dicho para retomar temas mencionados previamente con la finalidad de ampliarlos o clarificarlos (Vea en Álvarez-Gayou, 2003: 112/113).

Todas estas características se contemplaron para las entrevistas a profundidad que se realizaron a lo largo de la investigación en la cual se considera que ésta fue una técnica elemental en la recolección de información, ya que hizo posible el conocimiento y comprensión de las experiencias de los docentes dedicados a la enseñanza del inglés en escuelas de las regiones Centro y Altos de Chiapas.

Cabe señalar que la transcripción de estas entrevistas se llevó a la par con las otras fases de la investigación y el análisis de éstas y la categorización que ha resultado de ello, se llevó a cabo con apoyo del programa de Atlas-ti (Vea anexo metodológico).

#### **2.3.4. Implementación del Diplomado sobre la formación profesional en la enseñanza de lenguas**

El primer acercamiento con los sujetos principales de la investigación (los docentes activos en las diferentes escuelas secundarias) se dio a partir de su

asistencia a un diplomado de actualización docente ofrecido en las instalaciones de la Escuela de Lenguas-Tuxtla de la UNACH. En este diplomado se destinaron algunas horas para comentar con los docentes los factores socioeconómicos y culturales que prevalecen en las regiones Centro y Altos de Chiapas en las que se ubican sus escuelas, los problemas y soluciones didácticas que implementan, los problemas administrativos que se presentan en sus centros de trabajo, sus experiencias de trabajo y de actualización, así como su conocimiento sobre el plan de estudios. De los asistentes a este diplomado se seleccionó el grupo de docentes que participó en el primer grupo de discusión.

La temática del diplomado es la “Formación Profesional en la Enseñanza de Lenguas” dirigido a docentes activos de inglés de secundarias públicas del Estado de Chiapas, ofrecido por el Cuerpo Académico “Desarrollo Profesional y Evaluación en la Enseñanza de Lenguas” de la misma escuela.

Este aspecto se tiene que tomar en consideración, dado que al ofrecer un diplomado de este tipo se abrió lógicamente ventajas para la investigación en curso, teniendo en cuenta que durante 120 horas en total, se tienen presentes y participando en forma activa a los sujetos en esta investigación quienes además están interesados en buscar opciones y alternativas para su práctica docente como profesores de inglés.

### **2.3.5. Los grupos de discusión**

A partir del diplomado ofrecido en Tuxtla Gutiérrez y del acercamiento a diferentes escenarios educativos en los Altos de Chiapas, se organizaron tres grupos de discusión con los docentes implicados en la investigación. Estos grupos constituyeron un espacio de reflexión fundamental para la misma.

Como señala Álvarez-Gayou Jurgenson (2003: 145/146) los grupos de discusión son:

- *Un excelente instrumento para la recolección de datos de una manera rápida y menos costosa que las entrevistas individuales.*
- *Permiten al investigador interactuar con los participantes para hacer aclaraciones.*
- *Proporcionan gran cantidad de datos con las propias palabras de los participantes.*
- *Tienen un efecto sinérgico que lleva a profundizar en el tema.*
- *Son flexibles al permitir una amplia diversidad para el tratamiento de temas, con una variedad de individuos y de lugares.*

Según Galeano (2007) es muy importante tener en cuenta que ciertos aspectos de los grupos de discusión, deben llevarse a cabo con disciplina y con base en un orden previamente establecido. A los participantes se les exige una distancia nula al rol, una implicación total en la situación y en el tema de la discusión, en la cual la inversión emocional es muy elevada, ya que se trata de gestionar los problemas reales, muchas veces afectivos y emocionales. El grupo de discusión se caracteriza por ser creado y por ser un grupo de trabajo. Convoca un agente externo (el investigador), con un propósito determinado y siguiendo un plan de realización, diseñado desde fuera del grupo. La existencia del grupo se reduce únicamente a la situación discursiva. Se estructura el grupo de discusión a partir de lo que se dice, de quién lo dice y en qué condiciones se dice.

El discurso de un grupo de discusión es “un proceso de producción no de una recolección: en el discurso queda memoria de las huellas de ese proceso” (Ibañez, 1979: 261). Según este autor el grupo de discusión exige

*... un diseño abierto y una integración de los investigadores, como seres concretos, como sujetos en proceso, en el proceso de investigación ... Precisamente el diseño es abierto porque el investigador interviene en el proceso de investigación como sujeto en proceso: los datos producidos por el proceso de la investigación -modificándolo-; esta modificación le pone en*

*disposición de registrar la impresión -y digerir mentalmente- de nuevos datos, y así se abre un proceso dialéctico inacabable (Ibañez, 1979: 263).*

Jesús Ibañez es reconocido como un sociólogo que ha obtenido resultados sólidos en la tarea de crear nuevas herramientas empíricas de comprensión de la realidad social que no dependan del cálculo estadístico. En su libro *‘Más allá de la sociología’* describe paso a paso el proceso de investigación a través de grupos de discusión y pone mucho énfasis precisamente en el diseño:

*El diseño se abre al azar al menos por tres puertas: en la selección de actuantes, por la indeterminación de las unidades; en el esquema de actuación, por la retroacción de los fenómenos sobre la estructura y la génesis; en la interpretación y análisis, por la intuición del investigador (Ibañez, 1979: 264).*

La selección de los actuantes pertinentes (los participantes en la discusión) es un problema de enfoque: cuanto más enfocada esté la selección, más definida será la información que se obtenga (Ibañez, 1979: 265). En este caso concreto la selección está dada por los participantes del diplomado en la región Centro y una selección a través de una muestra de juicio probabilístico en los profesores que se desarrollan profesionalmente en la zona de los Altos de Chiapas, todos ellos docentes activos de inglés en diferentes secundarias del estado.

Para el esquema de actuación es muy relevante que se trate en todo momento de un discurso provocado, como nos explica Ibañez:

*En el grupo de discusión el discurso es provocado: hay una pro-vocación explícita por el preceptor (que pro-pone el tema); y todos los elementos de la situación (canal de selección, estructura del espacio/tiempo de reunión, composición del grupo) tienden a pro-vocarlo implícitamente. Es cierto que los elementos provocadores son factores institucionales, a través de ellos se instituye el grupo, anclan en la realidad las fantasías grupalistas de los participantes; las provocaciones están orientadas, el grupo es directivo; tienden a limitar el ámbito del discurso (para se ciña a los objetivos del*

*poder que dan razón de la intervención), pero a excitarlo dentro de este ámbito (1979: 266).*

En lo que se refiere a la interpretación y análisis del grupo de discusión se tiene que tomar en cuenta que

*...a lo largo de la discusión hay operaciones de interpretación y análisis; no solamente a cargo del preceptor (y/o observador), sino también a cargo de los participantes (sus resultados se integran en la capacidad de 'in-sight' del grupo), se diseminan a lo largo de todo el proceso (1979: 268).*

Es indispensable retomar este aspecto para el análisis de la investigación concreta. Los participantes de los grupos de discusión están en todo momento analizando, evaluando, interpretando y re-articulando su propio discurso.

Por otra parte el investigador mismo, realizando la aplicación de grupos de discusión como preceptor, está involucrado de manera directa y subjetiva en el proceso de investigación "... como sujeto en proceso; las modificaciones que experimenta son momentos del proceso de investigación" (1979: 269).

Siguiendo el proceso de la investigación-acción, el investigador y los participantes, a través de esta técnica, han estado involucrados constantemente interpretando, cuestionando y analizando su discurso activo como sujetos.

Para el caso de esta investigación, se hizo necesario diferenciar a los grupos de discusión organizados con docentes que enseñan inglés en las dos regiones consideradas, por razones de tiempo y disponibilidad de los participantes. A continuación se señalan las peculiaridades que tienen los grupos de discusión organizados con docentes de ambas regiones.

1. En la región Centro se inició el primer grupo de discusión paralelo a la realización del diplomado "Formación Profesional en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras", ofertado por el Cuerpo Académico "Desarrollo Profesional y Evaluación en la Enseñanza de Lenguas" de la Escuela de

Lenguas-Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. Este grupo de discusión en el que participaron docentes inscritos en este diplomado se llevó a cabo en dos momentos: el primero el 19 de marzo de 2010 y el segundo fue desarrollado el 11 de junio de 2010. Fueron nueve los participantes en los dos grupos de discusión, el resto de los participantes del diplomado quedaron, durante la realización de la discusión, como espectadores, no activos, pero al finalizar la actividad tuvieron la oportunidad de agregar comentarios, preguntas y opiniones. Cabe mencionar, que las entrevistas individuales realizadas a los docentes de esta región fueron llevadas a cabo durante el diplomado mencionado, por las facilidades que este momento particular representaba. Un espacio extra para la realización de las entrevistas se tornaba difícil (Vea también anexo 3).

2. En la región Altos se organizó un grupo de discusión cuyo procedimiento fue diferente. Aunque, como parte de los trabajos que lleva a cabo el Cuerpo Académico “Desarrollo Profesional y Evaluación en la Enseñanza de Lenguas” de la Escuela de Lenguas-Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, se está pactando un proceso de asesoramiento y formación con los docentes de secundarias de esta región. Durante el tiempo en el que se llevó a cabo la investigación que aquí se reporta aún no se implementaba un diplomado; por ello el investigador se acercó en el mes de enero de 2011 a un grupo de maestros de secundarias técnicas, precisamente de la Zona 12 (San Cristóbal y sus alrededores), para preguntarles si tenían la disponibilidad para colaborar en la investigación en curso; cinco de ellos estuvieron de acuerdo y se establecieron citas para la realización de entrevistas individuales en el mes de marzo de 2011. Dos entrevistas más se realizaron con maestros conocidos en otras circunstancias. Posteriormente se les invitó a participar en el grupo de discusión para el 8 de abril de 2011. En este grupo de discusión, tomado en cuenta además de las peculiaridades regionales la experiencia del

investigador adquirida con docentes de la región Centro, se logró profundizar más la discusión y centrarla en problemáticas focalizadas por los propios docentes de la región Altos (Vea también anexo 4).

En los tres grupos de discusión llevados a cabo (dos con docentes de la región Centro y uno con docentes de la región Altos) los docentes construyeron discursos que trascienden los relatos individuales obtenidos de las entrevistas y develan aquellos aspectos que consideran más significativos en su labor como docentes.

Un aspecto muy importante en la constitución y realización de los grupos de discusión (Vea Ibañez, 1979: 295-317 y Álvarez-Gayou, 2003: 128-145) se confirmó claramente: por la propia dinámica y la apertura del discurso desarrollada en el grupo, los participantes ampliaban sus comentarios, respondían a sus compañeros y compañeras, analizaban al instante, añadían, ratificaban o criticaban los comentarios de los otros, por ende, se desarrolló una discusión abierta, sin restricciones ni límites. El investigador, actuando como moderador o preceptor, intervino realmente poco, dio las pautas y provocó explícitamente, pero se auto-limitó para dar voz a los participantes en la discusión, los docentes que enseñan inglés en secundarias de las regiones Centro y Altos de Chiapas. En la discusión, cada grupo fue perfilando los temas que les interesaba discutir, aquellos que les resultaban más apremiantes, por ende más significativos (Vea con más detalle en el capítulo 4).

### **2.3.6. Las observaciones de la práctica docente**

Los beneficios que la observación de la práctica docente ofrecen a esta investigación son múltiples, pues permiten contrastar los problemas expresados por los docentes en el Diplomado y las entrevistas con su práctica para reflexionar el actuar de los docentes. Se ha procurado que estas observaciones estén adecuadamente preparadas, diseñadas, aplicadas y posteriormente retroalimentadas. Esto depende de dos aspectos relevantes:

1. La intención de la observación.
2. La relación entre docente y observadores, los diferentes roles en el proceso de la observación o en otras palabras la distribución de los diferentes papeles.

Por eso, siempre es de mucha relevancia aclarar con todo detalle todos los objetivos de las observaciones a todos los participantes.

En este contexto es necesario subrayar que cada observación es sumamente subjetiva. Se puede disminuir esta subjetividad con las técnicas adecuadas, con hojas de observación detalladas, pero al final de cuentas todo investigador es un individuo, con percepciones particulares, con experiencias subjetivas, con una visión del mundo muy peculiar y por supuesto estos aspectos influyen siempre en la observación y por lo tanto en la investigación. No existe una observación de clase sin el factor subjetivo y parcial y se tiene que valorar este aspecto también en el análisis posterior (Vea Ziebell 2002, Krumm 1998, Dettmer 2005).

En concreto la observación participante, que se decidió aplicar en esta investigación-acción, es una técnica en donde el investigador comparte con los investigados su contexto, experiencia y vida cotidiana, en este caso la realidad escolar como docente de inglés, para conocer directamente toda la información que poseen los sujetos de estudio sobre su propia vida y su realidad diaria.

En esta investigación es relevante conocer la práctica docente directamente en los salones de clase de la asignatura de inglés. Un aspecto importante en la investigación y la observación participante es el proceso de socialización por parte del investigador al grupo investigado, para que sea aceptado como parte de él, y a la vez, definir claramente dónde, cómo y qué debe observar y escuchar. Con socialización se entiende el "... proceso mediante el cual el individuo adopta los elementos socioculturales de su medio ambiente y los integra a su personalidad para adaptarse a la sociedad" (Calderón 2010).

En esta fase de la investigación se observó un grupo de docentes de inglés de secundarias públicas. El proceso de esta socialización fue paulatino y se desarrolló poco a poco un ambiente de confianza entre ambas partes, el grupo de docentes involucrados y el investigador, que procede de un ámbito no del todo similar, pero sí de formación de futuros docentes en lenguas extranjeras.

Se grabaron diferentes clases de los docentes en activo, tanto de audio, como de video, se realizaron posteriormente un análisis con apoyo de una hoja de auto-observación sobre las características generales de la clase (Vea anexo 5). Posteriormente se proporcionaron estas grabaciones en video a los docentes participantes para su propio análisis y se realizó una discusión abierta con los demás docentes.

### **2.3.7. Relatos biográficos**

Una técnica más que resultó clave en esta investigación fue el relato biográfico, tanto profesional como personal, de cada docente de la asignatura del inglés. Los relatos permiten comprender el camino que cruzan los sujetos durante toda su vida. Muchas veces son los momentos cruciales, los *turning points*, que determinan, cambian y dan un nuevo sentido a la historia personal y/o profesional. Por un momento crucial entendemos aquellas situaciones en las que se presenta una decisión que trascienda la vida. Esta decisión es el producto final de un proceso mental-cognitivo específico de un individuo o un grupo de personas u organizaciones, el cual se denomina toma de decisiones, por lo tanto es un concepto subjetivo. Sin la detección y la comprensión de estos momentos cruciales no es posible acercarse a los sujetos en acción. O como Rivas (2005 et al.) mencionan:

*Estas experiencias tienen mucho que ver con las propias historias de los centros y los procesos que en ellos tienen lugar. Las cuales también se van formando por las propias historias personales de los profesores; las cuales, a su vez, están contribuyendo al desarrollo de las anteriores. En definitiva,*

*el desarrollo personal de los sujetos que participan de las instituciones educativas y los procesos evolutivos que tienen lugar en ellas caminan paralelamente reconstruyéndose mutuamente. ... Todo esto conduce a que los profesores vayan conformando lo que podemos llamar una identidad profesional que supone unas determinadas concepciones y prácticas de su profesión. En este caso nos encontramos con unas condiciones previas con las que los docentes acceden a la situación escolar, y que provienen fundamentalmente de sus propias experiencias escolares como alumnos y de los procesos de formación inicial (Rivas et al., 2005: 22).*

Estos relatos biográficos forman parte elemental de las entrevistas individuales a profundidad, base de esta investigación y juegan un papel relevante en el apartado 3.1. sobre las historias profesionales y personales. Son partes importantes para entender, comprender a los sujetos y a la vez reflexionar sobre su quehacer docente. No se puede ni se debe separar la vida profesional de este elemento muy particular, no existe el uno sin el otro.

## Capítulo 3

# Experiencias de docentes que enseñan inglés en escuelas secundarias de las regiones Centro y Altos de Chiapas

El propósito de este capítulo es expresar las experiencias personales narradas por profesores que enseñan inglés en escuelas secundarias que se encuentran ubicadas en las regiones Centro y Altos de Chiapas. A lo largo de la exposición se descubren algunos rasgos comunes y otros que diferencian las experiencias docentes en cada una de estas regiones.

Para su redacción se toman como base los relatos que los docentes proporcionaron en entrevistas a profundidad que fueron realizadas a lo largo de 12 meses entre el período de marzo de 2010 a marzo de 2011<sup>6</sup>, las cuales fueron transcritas para llevar a cabo el proceso de categorización realizado con apoyo del procesador de datos cualitativos Atlas-ti, cuyo procedimiento fue señalado en la introducción y se explica con detalle en el apartado metodológico anexo en esta tesis.

Acerca de la composición del capítulo se toma como punto de partida la biografía de los docentes que fueron entrevistados (en la cual se asignan los nombres ficticios que son utilizados a lo largo del capítulo para referirse a ellos), así como los cambios provocados por la Reforma Educativa implementada en el año 2006 en la enseñanza del inglés.

Posteriormente, se presentan los resultados obtenidos de la sistematización y análisis de la transcripción de las entrevistas individuales, las observaciones realizadas a lo largo de la investigación, el análisis del plan de estudios y los referentes teóricos a los que se recurrió en el proceso de interpretación que se

---

<sup>6</sup> Se sugiere a lector revisar la introducción y el apartado metodológico anexo en esta tesis para profundizar en este procedimiento que forma parte esencial de la estrategia metodológica de la investigación.

expone tomando como base las siguientes categorías: la didáctica de la enseñanza del inglés, los obstáculos administrativos que enfrentan los docentes, así como aquellos relacionados con el contexto socioeconómico y cultural en el que se encuentran las escuelas.

### **3.1. DATOS BIOGRÁFICOS PROFESIONALES DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS**

A manera de presentación de los docentes entrevistados en cada una de las regiones consideradas en esta investigación, se exponen en este apartado los trayectos laborales que han seguido cada uno de ellos, así como aquellos aspectos que cada uno considera relevante sobre su incursión en la enseñanza del inglés en escuelas secundarias de las regiones consideradas.

En seguida se presentará una breve biografía profesional de cada uno de los entrevistados. Se debe mencionar que por guardar el anonimato de los docentes participantes en esta investigación se escogieron seudónimos y se omitirá mencionar las escuelas secundarias por nombre y ubicación.

#### **Región Centro**

**Ana:** Estudió la carrera universitaria de Lingüística Aplicada en Didáctica, con énfasis en el idioma inglés, en una de las universidades del norte de México concluyendo ésta en el año de 2007. Posteriormente ingresó como maestra de inglés a la Secundaria Técnica en la misma ciudad; ahí laboró dos años y medio para después mudarse a Tuxtla Gutiérrez y hasta julio de 2010 trabajar como

maestra interina en una Secundaria Pública laborando seis horas semanales (EAAna, 21 de mayo de 2010).<sup>7</sup>

**Claudia:** Es maestra de inglés desde 1982. Comenzó a laborar en la ciudad de México, en una escuela privada. En 1984 llegó a Tuxtla Gutiérrez a trabajar en la preparatoria de Berriozábal, ahí trabajo durante dos años; posteriormente laboró en varias escuelas privadas tanto de preparatorias como de secundarias. Posteriormente ingresó a la Secundaria de Gobierno cubriendo un interinato de 30 horas, renunció por lo tanto a las otras escuelas privadas. Le ofrecieron la basificación<sup>8</sup> de 24 horas en una secundaria rural y no aceptó. Después ingresó al Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH) en dos planteles durante cinco o seis años. Salió del estado para residir unos años en la ciudad de México. Regresó y en la actualidad trabaja en dos escuelas en Tuxtla Gutiérrez, una privada en la mañana y la otra pública por las tardes, donde labora desde hace seis años en forma interina y obtiene 21 horas (EClaudia, 1 de junio de 2010).

**Cristina:** Ha iniciado con diferentes clases y cursos del idioma inglés cuando cursaba el nivel de secundaria. En la actualidad cuenta con el *First Certificate of English* de la Universidad de Cambridge, que es categorizado en el nivel B 2 del Marco de Referencia Europeo. Trabaja actualmente en dos secundarias públicas, una en un municipio a 12 kilómetros de Tuxtla Gutiérrez y la otra dentro de la ciudad. En 2004 ingresó al sistema de secundarias generales con tres horas de base. En la actualidad cuenta con 27 horas de base en dos escuelas 12 y 15 horas respectivamente (ECristina, 13 de mayo de 2010).

**Francisco:** Estudió la carrera universitaria de Licenciatura en Informática en el sureste de la República hasta el año 2001. Durante años trabajó afín a su carrera en diferentes puestos. A partir del año 2008 ingresó como maestro de inglés en una escuela privada con unas horas académicas. A partir de agosto del 2009

---

<sup>7</sup> A partir de aquí la referencia a los textos tomados de la entrevista se señalarán entre paréntesis con la letra "E" seguida del nombre asignado al docente entrevistado y la fecha en que se realizó la entrevista.

<sup>8</sup> Se refiere a la obtención de una plaza laboral de manera definitiva. El número de horas en este caso se denominan "horas de base".

laboró en una Secundaria Pública en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez cubriendo interinato de tres horas semanales (EFrancisco, 1 de junio de 2010).

**Laura:** Labora actualmente en una Secundaria Técnica en un municipio a diez kilómetros de Tuxtla Gutiérrez. Inició su actividad académica como Licenciada en Administración Turística en una Escuela Secundaria Técnica (EST), en comunidad indígena de la zona tzeltal hace 12 años laborando treinta horas semanales; después se trasladó a la zona tzotzil, ahí laboraría ocho años donde finalmente obtuvo 36 horas base. Durante este tiempo cursó la Nivelación Pedagógica en la Escuela Normal Superior con una duración de seis años en fines de semana. En el 2009 se acercó a un municipio diez kilómetros cerca de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez y sus actividades se redujeron a 15 horas laborales basificadas (ELaura, 23 de marzo de 2010).

**María:** Labora actualmente en una Secundaria Federal en un municipio localizado a 40 kilómetros de Tuxtla Gutiérrez. Comenzó en el sistema magisterial en la administración como secretaria. Hizo una nivelación pedagógica y solicitó su cambio al área de tecnología de mecanografía. Ahí duró varios años. Después inició una carrera en Escuela Normal Superior en el área de inglés. Se cambió como maestra de mecanografía a la zona costa con 18 horas semanales, después de un año en el 2006 se traslada como docente de inglés a la escuela donde actualmente labora y tiene 24 horas base (EMaría, 4 de marzo del 2010).

**Mario:** Estudió la carrera universitaria de Licenciado en Sistemas Computacionales en el centro del país hasta 1994. Se desempeñó en diferentes puestos afines a su carrera en forma particular como públicos durante los últimos 15 años. En 2008 ingresó a una Secundaria Pública en Tuxtla Gutiérrez cubriendo seis horas de interinato (EMario, 1 de junio de 2010).

**Pablo:** Estudió la carrera universitaria de Administración Turística en el Sureste de la República terminándola en el año 2005. Estuvo trabajando un año en su aérea y después regresó a casa para apoyar en el negocio familiar durante tres años. A partir de agosto del 2009 estuvo cubriendo interinato de 27 horas y hasta julio de

2010 de 21 horas en una Secundaria Técnica en un municipio del norte del estado (EPablo, 22 de abril de 2010).

**Víctor:** Labora actualmente en una Secundaria Técnica en Tuxtla Gutiérrez. No terminó su carrera universitaria de Pedagogía en la UNACH. Inició su carrera de docente de inglés en 1988 con nueve horas de interinato en una Secundaria de Tuxtla Gutiérrez. Se trasladó por un año al norte del estado para laborar dieciocho horas. Después obtuvo quince horas de base en un municipio a diez kilómetros de Tuxtla Gutiérrez en el año 1991. Paulatinamente se incrementó la cantidad de horas hasta lograr 36 horas semanales de base. En 2009 se trasladó a Tuxtla Gutiérrez con 39 horas de base semanales (EVíctor, 19 de mayo de 2010).

Hasta aquí se expuso la trayectoria de los docentes de la región Centro y ahora se procede a presentar las de aquellos que se encuentran impartiendo clases en la región Altos.

### **Región Altos**

**Beatriz:** Inició en el sistema público de Secundarias Técnicas en el año 1999 con seis horas de base en una comunidad indígena en los Altos de Chiapas. Durante 11 años labora ahí e incrementó sus horas paulatinamente a 30 horas de base. Posteriormente en el año 2010 se trasladó a una comunidad indígena cerca de San Cristóbal de Las Casas con la renuncia a tres horas, actualmente tiene 27 horas de base. Estudió la carrera universitaria de Licenciatura en Administración de Empresas Turísticas en una universidad privada de los Altos de Chiapas y terminó en el año de 2006 (EBeatriz, 14 de marzo del 2011).

**Blanca:** Estudió la carrera universitaria de Administración Turística en una universidad del sureste mexicano y la concluye en 1996, se dedicó a su carrera durante cuatro años. En el 2000 ingresó al sistema de las Secundarias Técnicas con 12 horas base en un municipio al norte del estado. En 2001 con 18 horas base se trasladó a una comunidad indígena de los Altos de Chiapas. Ahí laboró ocho

años trasladándose en el 2009 a otra comunidad indígena con las mismas horas base y pero más cerca de San Cristóbal de Las Casas. En 2010 renunció a tres horas y actualmente está laborando con 15 horas base en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas (EBlanca, 29 de marzo del 2011).

**Esteban:** Estudió la carrera universitaria de Licenciatura en la Enseñanza de Inglés en una universidad del sureste del país. Terminó en el 2009, al mismo tiempo estudiaba otra carrera de Derecho en una universidad particular. A partir de agosto del 2010 cubrió un interinato en una ciudad 15 kilómetros de San Cristóbal de Las Casas; terminó su contrato laboral en abril de 2011 (EEsteban, 7 de marzo del 2011).

**Gaby:** Estudió la carrera universitaria de Licenciatura en la Enseñanza de Inglés en una universidad del sureste del país concluyéndola en el 2005 y trabajó en una escuela particular como maestra de inglés y al mismo tiempo cubría un interinato en una Escuela Secundaria Técnica. A partir de enero del 2010 ingresó al sistema público de Secundarias Técnicas con seis horas base en un municipio al norte del estado. En agosto del 2010 solicitó su cambio y a partir de octubre del mismo año se encuentra laborando en un municipio con mayoría indígena en los Altos de Chiapas con las mismas horas (EGaby, 4 de febrero de 2011).

**Irma:** Labora actualmente en una Secundaria Técnica en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas con nueve horas de base. Estudió la carrera universitaria de Licenciatura en la Enseñanza de Inglés en el Sureste de la República concluyendo en el 2007 y el mismo año inició su carrera profesional con tres horas de base en una Escuela Secundaria Técnica en el norte del estado. Después de siete meses se traslada a una Escuela Secundaria Técnica en una comunidad indígena en los Altos de Chiapas con seis horas de base. A partir de octubre del 2009 está laborando en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas con las mismas horas de base (Elrma, 14 de marzo del 2011).

**Nelly:** Estudió la carrera universitaria de Ingeniería Civil en una universidad del sureste mexicano concluyendo en el 2004 y se dedicó a trabajos afines a su

carrera durante varios años. Inició la Maestría en Valuación en una universidad particular en el sureste. En el 2001 presentó su examen de *First Certificat of English* de la Universidad de Cambridge. Desde 2003 estaba cubriendo interinatos en diferente Escuelas Secundarias Técnicas, primero en Tuxtla Gutiérrez con una duración de seis meses, después, en 2005 cinco meses en la región Selva y en 2006 seis meses en Tuxtla Gutiérrez. En enero del 2010 ingresó al sistema público de las Escuelas Técnicas con seis horas base y se fue a un municipio principalmente indígena en los Altos de Chiapas, para octubre del 2010 se trasladó a una comunidad indígena en los Altos con 21 horas de base (ENelly, 22 de enero del 2011).

**Tania:** Estudió la carrera universitaria de Licenciatura en Lenguas Modernas en una universidad del sureste mexicano concluyendo en 2002 e inició su carrera profesional como maestra de inglés en una escuela particular en esa ciudad. En el 2003, por razones familiares se regresó a Chiapas, trabajó durante dos años como maestra de inglés a nivel preparatoria en una escuela del sistema público del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), de Chiapas, en diferentes municipios del estado. En el 2006 ingresó al sistema público de Secundarias Técnicas con seis horas base y se trasladó a una comunidad indígena de los Altos de Chiapas. En el lapso de los tres años se incrementa a 15 horas base y en 2009 se traslada a otra comunidad indígena con 18 horas de base. En el año de 2010 se traslada a comunidad indígena diferente más cercana a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas con las mismas horas de base (ETania, 25 de marzo de 2011).

### **3.1.1. Historia profesional y personal**

Los docentes de inglés de las secundarias públicas en las regiones en cuestión, cuentan con historias profesionales y personales muy particulares, en ciertos momentos hasta peculiares. A veces los aspectos profesionales y personales se entrelazan, se contraponen y ponen en conflicto a los docentes.

Además, por propia índole y origen de su profesión muchos de ellos no cuentan con una preparación afín. La preparación en el idioma inglés en las Escuelas Normales Superiores tiene sus deficiencias; además muchos de ellos ingresaron al magisterio por una vía lateral, estudiando antes o durante su carrera la nivelación pedagógica durante los fines de semana en una Normal Superior, o en algunos casos esperando que la experiencia les provea de lo necesario. Como se puede observar existe una diversidad enorme en la formación y profesionalización de los docentes de inglés. Este fenómeno se puede comparar en gran medida con la totalidad de los docentes de inglés a nivel secundaria pública en las dos regiones en cuestión. No es el afán de esta investigación averiguar con más detenimiento este aspecto, más bien de carácter o índole laboral. Sin embargo, influye en ciertos momentos esta historia profesional y personal, en el porvenir y crecimiento laboral.

Puede decirse que son los momentos cruciales, tanto profesionales como personales, los que cambian o dan otra dirección en su quehacer; situaciones en las que se presenta una decisión que trasciende en toda la planeación de su vida. Estos momentos cruciales se reflejan en muchas de las entrevistas realizadas; se quiere dar en cierto grado testimonio porque forman parte de la realidad docente y muchas veces influyen también en su propia imagen o en otras palabras en su cultura docente.

No se desea diferenciar en este apartado las dos regiones, pero sí exige una separación por género. Las maestras en cierto momento de su vida deciden embarazarse, por lo tanto implica esta situación otros cambios en su vida personal y profesional, la ubicación de su secundaria, la atención requerida de sus niños pequeños, la forma de vida en estos lugares y varios factores más que transforman la vida de cada mujer. De los 16 entrevistados, 11 son mujeres, en seguida se describirá con más detalle y explicación estos momentos cruciales.

Muchas docentes iniciaban su carrera profesional en comunidades o municipios muy retirados de los centros urbanos, alquilaban cuarto o vivían en la escuela misma, como describió Laura:

*Yo llegué con doce horas ahí. Entonces había muchos cuartos deshabitados, porque anteriormente ahí iba a ser un hotel... entonces ahí fundaron la secundaria. Entonces esos cuartitos que ya estaban, eran como 15 cuartos, en forma de ele, este, quedaron desocupados. Entonces poco a poco lo fueron habitando los maestros que se iban quedando ahí. Entonces les pusimos tablas y los forramos de plástico para que no entrara el frío, porque es una zona muy fría. A veces hacía mucho más frío que en San Cristóbal, este, y el piso era rústico, de cemento, de ese liso, que habría que trapearlo para sacarle brillo; y ahí en ese estaba la cama. Uno de mujer, pues la cama, la estufita, una mesa para trabajar, y poco a poco irlo acondicionando para poder vivir; porque al principio, pues yo nada más estaba dos noches ahí porque trabajaba 3 días, por el número de horas (ELaura, 23 de marzo de 2010).*

Esta descripción fue muy interesante, porque en forma muy extensa explicaba como era su vida en esta comunidad y sus aprendizajes en este tiempo:

*... porque como ser humano aprendí a valorar muchas cosas, con el simple hecho de que para bañarme lo tenía que hacer con una cubeta, calentar agua con una resistencia; cuando acostumbraba en mi casa la regadera el boiler, y ahí no. O sea, valora uno mucho las cosas. El agua tenía que cargar agua, porque allá no había agua potable, no venden garrafón de agua, nada ... Y luego hay temporadas que por tanta lluvia se ensucia el agua, entonces a veces recoge uno agua lodosa, ya no agua clara; entonces hay que hervirla para poder bañarse, que se te acaba el agua de garrafón hay que hervir esa agua y tomarla... Gracias a Dios nunca me enfermé por el agua, ni mi piel ni por dentro (Laura 23/03/2010).*

Sí hablamos de momentos cruciales en la vida de las docentes, el caso de Laura es peculiar porque ahí en la comunidad indígena conoció a su futuro esposo, que era compañero en la misma secundaria; nació después su hijo y en cierto momento la pareja tuvo que tomar una decisión elemental en su porvenir tanto profesional como personal:

*Sí, tuve suerte, sí, ahí conocí a mi esposo, ahí tardamos cuatro años. Luego vino el bebé y ahí lo tuvimos dos años, en el frío, pues cada fin de semana veníamos; nunca se nos enfermó también. O sea, estuvo él muy sano allá, pues también decíamos 'hasta que ya tenga edad de ir a la escuela ya vamos a pensar en movernos'; y sobre todo yo, pues conmigo tenía que jalar el bebé. ... Entonces decía, 'aquí me quedo' no me muevo; y no me movía, y así pasaban los años. Pero por la necesidad de decir, 'o mi hijo, o mi interés económico', entonces dije, 'aunque sea con tres horas que yo encuentre en Tuxtla me voy a ir' ... Ya me vengo aquí a mi casa, que mi hijo, entonces; añoro porque allá ahorrraba, el dinero ahorrraba, tenía más dinero, percepción económica, la convivencia, el trato era mejor, la convivencia con mis mismos compañeros de trabajo porque pues ahí vivíamos, era una familia. ... Profesionalmente estoy mejorando, pero en mi vida personal, me separé de mi marido, porque él se queda allá toda la semana (ELaura, 23 de marzo de 2010).*

Estos momentos de su vida que llevaron a Laura a tomar decisiones que involucran el bienestar familiar le generan incertidumbre:

*No porque me sienta aquí inadaptada, sino cambia la vida; el estar no tiene la comunidad... Tenía allá a mi hijo y todo, y el venirme acá, pues ahora vengo acá, veo a mis papás, a mis hermanas, a mi hijo ya lo llevo que a jugar al parque, que lo llevo al futbol en la tarde, que ya gasto más, porque ya salgo, voy, tengo mas oportunidades de estar... Estoy más actualizada también, porque aquí ya me meto al internet, ya checo más cosas. En cambio allá no; allá muchas veces nos quedábamos sin luz, y a vela. Y aquí*

*pues ¿cuándo se va a ir la luz? Muy rara vez. Cuando falla el transformador, o algo, pero de ahí... Entonces hay muchas cosas que añoro de allá, y cuando también estaba allá, cosas que añoraba, decía '¿Cómo no me voy a la ciudad?' O sea, ya no quiero estar aquí, porque también te enfrascas (ELaura, 23 de marzo de 2010).*

En esta descripción se puede notar claramente la complejidad de las decisiones que toman las docentes y que involucran, tanto cuestiones personales como sentimentales, profesionales y hasta económicas, porque, en su caso, Laura renunció a 21 horas base para regresar a la cercanía de Tuxtla Gutiérrez.

En otros casos similares, se realizaron cambios de adscripción por decisiones personales como es el caso de Irma:

*Y ya me cambié aquí. Me quedaron 9 horas aquí en San Cristóbal en la 66; yo tenía que tomarlas porque ya no tenía otra opción. Sí me quedaban escuelas con más horas, pero más lejos. Entonces yo, con mi condición de mamá, no podía irme de ese lugar; entonces decidí quedarme aquí en la ciudad con 9 horas (Elrma, 14 de marzo de 2011).*

O como en el caso de Tania:

*Sí, y porque está cerca de San Cristóbal y para ver a mi bebé diario. Me sentí muy contenta de haber llegado a esa escuela; los muchachitos muy animados cuando yo entraba los primeros días a clases, y hasta la fecha, porque yo siento que les gusta mucho a ellos en inglés. Y con mis compañeros igual, encontré mucho apoyo, mucha apertura, no estaban cerrados. ... Y que por la antigüedad que tengo, es muy difícil conseguir horas aquí en la ciudad; tal vez sí, pero con menos horas (ETania, 25 de marzo de 2011).*

La situación de Blanca fue similar, también es madre de dos hijos y tuvo que decidir en cierto momento de su vida, renunciar a horas base para vivir en la ciudad:

*Sí, el ciclo escolar pasado yo me cambio y me vengo a la 80; no tanto por cuestiones económica o de querer incrementar. Porque yo renuncié a 3 horas en la 80; ahorita estoy con 15 horas. Lo que quería es venirme a la ciudad por cuestiones personales, de estar más tiempo aquí en la ciudad, mi segundo hijo también. ... Ahorita mi prioridad no es tener más horas sino que por cuestiones personales estar más en San Cristóbal; estar más pendientes de mis hijos, de los juegos y de su escuela (EBlanca, 29 de marzo de 2011).*

Blanca tuvo la experiencia como madre que muchos días no estaba en casa: “En ese tiempo mi primer hijo tenía año y medio, yo lo dejaba acá, entonces yo me iba tres días y regresaba los viernes, lo atendía los fines de semana; lunes, martes y el miércoles me volvía a ir” (EBlanca, 29 de marzo de 2011). Esta difícil situación la pudo soportar durante un tiempo determinado, seguramente contando con el apoyo de familiares en el cuidado de su hijo. El apoyo familiar permite sobrellevar estas situaciones, pero por un tiempo limitado. Por ello, en muchos casos, las docentes, después de un determinado tiempo, toman la decisión de reducir sus horas base para acercarse a los centros urbanos y convivir más tiempo con sus hijos.

Cristina, que no tiene preparación universitaria, describe cómo fue su entrada al magisterio, y cómo sus perspectivas profesionales dependen también de decisiones personales: “... ya para entonces yo quería buscar algo más seguro obtuve lo que fue la base en Berriozábal” (ECristina, 13 de mayo de 2010). Más adelante explica, porqué hasta este momento no ha pensado a entrar a la nivelación pedagógica que ofrece la Normal Superior del Estado:

*Es que, honestamente, no, porque son seis años y ahorita mis hijos están pequeños. Entonces, siempre me lo han dicho mis compañeros: ‘¿no piensas estudiar la normal?’. Sí, sé que... considero que sí es necesaria, ... Ahora sí que son meros requisitos, muchos de ellos lo ven como un simple requisito; y la mayoría, como ya tiene una licenciatura, solamente cumplen*

*con asistir y exponer. Pero todos en la experiencia dicen que no aprenden mucho o que no adquieren grandes experiencias. ... Entonces en el tiempo en que yo llegué a querer trabajar, pues sí había espacio para nosotros; porque con que supieras inglés, que tuvieras un certificado que habías cubierto horas de inglés de niveles, era suficiente; y habíamos muchas personas así todavía. Claro, ya recientemente ya los egresados de licenciatura, y que ahorita ya están incluso dando en particulares, pues ya hay mucho más, ahora sí que, más competitividad. ... Con otra, para seguir teniendo mi espacio, pero sí en un futuro no tan inmediato, pues claro por las necesidades económicas, cuando los hijos crezcan, sí necesitaré de más horas... (ECristina, 13 de mayo de 2010).*

En esta explicación extensa puede notarse que Cristina está consciente de que en algún momento tiene que optar por una profesionalización, pero en este momento de su vida, con dos hijos pequeños, no es una opción. El sistema lo permite o por lo menos no pone obstáculos, porque ella en el momento actual ya tiene 27 horas base, aumentó 12 horas en el ciclo escolar 2010-2011.

Otra historia profesional y personal es la de Claudia, quien desde hace más de 25 años trabaja como docente de inglés y en un momento de su vida renunció a la posibilidad de trabajar en una Escuela Secundaria Pública por razones familiares: “Nunca trabajé, nunca me presenté, eso fue un gran error, pero pues bueno. ... pero ya sabes cómo son los maridos, con las mujeres, los que dicen ‘no cualquier cosa puede pasar’ ” (ECLAUDIA, 1 de junio de 2010), después vino el divorcio y reconsideró esta decisión:

*... y tengo el rompimiento de mi matrimonio. Entonces decido yo cambiarme de residencia, ahora sí que por cosas muy personales me voy, llego allá, igual me contratan en una escuela particular... Ahí estuve 2 años trabajando en una escuela particular, igual dando clases de inglés a nivel primaria; nada de secundaria ni nada. Y de ahí me vuelvo a regresar y me*

*incorporo aquí a la Secundaria del Estado; nuevamente me vuelvo a incorporar aquí en una particular...* (ECludia, 1 de junio de 2010).

Claudia es una maestra con mucha antigüedad y, por ende, su historia profesional y personal es más extensa que la mayoría de los otros docentes. En su caso, tenía y tiene que luchar siempre con muchos obstáculos en su carrera profesional y en este momento está estudiando una licenciatura a distancia en la Universidad de Guadalajara.

En lo general, se puede constatar la gran variedad de historias profesionales y personales, y en cada caso se vislumbra una constante, la dependencia de las circunstancias profesionales, de situaciones y acontecimientos meramente personales, por eso el término *momentos cruciales* tanto en la vida personal como profesional reflejan muy bien estas fases críticas en cada sujeto.

### **3.1.2. Profesionalización y capacitación**

Una pregunta adicional en las entrevistas realizadas a los docentes, la cual se convirtió también en parte de la historia profesional, fue la de qué cursos, seminarios, capacitaciones o actualizaciones profesionales les han sido ofrecidos en el último tiempo por la Secretaría de Educación (SEP) o de otras instancias oficiales como el Centro de Actualización de Maestros (CAM) u otros para la enseñanza del inglés o cuestiones generales relacionadas con la educación. Muchos docentes de ambas regiones comentaron que recibieron cursos y participaron en reuniones de academias, pero que no significaron una actualización, menos una profesionalización real y constructiva:

*... sí, hemos tomado cursos, pero como que los cursos han sido muy repetitivos y no cursos muy prácticos, sino cursos muy teóricos, mucho diálogo, 'a ver, lee aquí, lee acá'. Pero yo creo que esto debería llevarse más a la práctica o hacer un curso que sea más significativo. Por ejemplo, los cursos de la PRONAR, son de mucho rollo, que repiten, que te dan un*

*bonche y te dicen 'bueno, léanlo', mucho de comentar y allí queda, pero no es algo evidencial, experimental. ... Sí, que puedas decir, bueno, ¿cómo ha sido tu experiencia en el aula?, ¿cómo ha funcionado con tus alumnos?, ¿cómo lo han utilizado?, también lo de las competencias actuales ... Luego, la otra cosa que también es mucha, es la cuestión de papeles que te piden, o sea de llenar que de competencia, que de esto; o sea, de llenar muchos documentos, mucho requisito para la dirección, que a veces yo siento que... no creo que la funcionalidad del trabajo esté en los papeles que llevan, sino más bien en la práctica. Pero ¿cómo hacerlo? A muchos maestros se nos dificulta hacer en la práctica esto, porque los cursos son muy teóricos...* (EBeatriz, 14 de marzo de 2011).

Las reuniones de academia organizadas por las zonas escolares (normalmente dos o tres en el ciclo escolar), a las que tienen que asistir todos los docentes con sus jefes de enseñanza en inglés, no se llevan a cabo con la atención requerida por la ausencia de jefes de enseñanza de inglés o por falta de capacidad de los que llegan en sustitución, de otras zonas. Unos comentarios ilustran esta situación lamentable: “No he recibido cursos que tengan reconocimiento por parte de la SEP, no he recibido desde que egresé de la universidad...” (EEsteban, 7 de marzo de 2011). Pablo de la región Centro mencionó:

*No, no. Lo más que se ha hecho son las reuniones de academias que se han tenido dos en lo que va del año, en el ciclo escolar. Apparentemente se tocan los puntos, pero todo siempre queda volando; nunca se finaliza nada, nunca se concreta nada. Nada más se quedan en ideas; entonces no ha habido mayor preparación* (EPablo, 22 de abril de 2010).

Laura también de la región Centro comentó:

*No, no, o nunca ha habido un... Porque para empezar, el jefe de enseñanza de la zona allá, solamente como dos años tuve estando yo allá, tuve jefe de enseñanza. Nunca teníamos. Entonces como academias de inglés siempre trabajábamos solos; a veces con el presidente, secretario, tesorero, el*

*presidente tomaba el curso para poder impartirlo, pero era de la reforma, entonces nunca tuve una información buena. Al venir acá igual: no hay jefe de enseñanza, nos apoya el maestro M. que es de la zona 2, no pertenecemos a su zona... (ELaura, 23 de marzo de 2010).*

En el año 2006 los docentes también de inglés recibieron cursos para la introducción de los nuevos lineamientos de la Reforma Educativa que entonces iniciaba, la cual presentaba cambios drásticos en cuanto a la introducción del enfoque por competencias y los docentes con más antigüedad fueron multiplicadores de los cursos, muchos de los cuales impartidos por instructores del Centro de la República:

*Nos dieron un curso, el único así fuerte que tuvimos. Fue cuando nos presentaron el nuevo programa de inglés; nos dijeron 'viene una persona de México y nos dijo que todo el programa ya venía en inglés', pero que teníamos que manejar toda la dosificación, la unidad didáctica, todo en inglés. Porque antes no, antes todo se hacía en español, ahora ya fomentando el inglés. Nos explicaron que, por ejemplo, ahorita ya viene la dosificación por sesiones; antes tampoco era así. Que, por ejemplo, un tema te lleva 24 sesiones, entonces allí, bueno allí siempre va a haber eso que no te va a llevar las 24 sesiones porque te va a llevar más, te lleva hasta más de 30; no sé, dependiendo de cómo... Pero sí nos vinieron a dar un curso sobre la nueva forma de cómo íbamos a evaluar, cómo iba a ser la evaluación continua, la reforma de la competencia...; todo eso sí nos dieron cursos, pero que yo recuerde fue un curso así fuerte desde hace mucho tiempo; fue como en el 2006 (EBeatriz, 14 de marzo de 2011).*

También Cristina, Tania y Víctor recibieron cursos similares durante 2006 y 2007 para multiplicarlos a los demás docentes de inglés en sus respectivas zonas. Pero los docentes mencionan que hubo irregularidades, pues no se realizaron reuniones constantes después en las zonas o en las academias para profundizar, analizar y discutir la Reforma 2006. "... entonces a partir de ese cursos desde el

2008 ya no ha vuelto haber cursos, ya no ha habido eso de la zona, desde entonces para acá es lamentable para mí” (ECristina, 13 de mayo de 2010).

Entonces, depende casi en la totalidad de los esfuerzos personales de cada docente, de poner a la práctica las nuevas directrices y orientaciones didácticas que el plan de estudios, producto de la Reforma 2006, contiene en forma muy puntual y precisa (Vea apartado 3.1.3.). Una retroalimentación o un análisis crítico no se realizó, ni se realizaran en la actualidad, en ningún caso. Los docentes de inglés se las deben ‘arreglar’ como puedan o quieran. No existe supervisión o asesoría profesional en su caso. Una observación de Nelly confirma esto:

*Se maneja la carrera magisterial en donde ofrecen cursos; yo me inscribí al curso de enseñanza del inglés, pero por cuestiones de demanda no se abrió. No me sentí tan mal porque después me integré al curso de Educación Inclusiva; entonces, era algo que el término que yo no había escuchado y ciertas cosas que vimos en el curso fueron buenas. Ya de mi área no he tenido más que el año pasado, creo fue en octubre, septiembre por parte de la UNACH que tuve conocimiento de un diplomado al cual asistí al tercer módulo; eran tres módulos, pero desgraciadamente no me enteré a tiempo para poder asistir a todos. A otros que yo quise, por lo mismo de mi carencia en mi formación para enseñar inglés, tomar un diplomado en habilidades docentes que fue en verano del año pasado que llevé a cabo ese curso (ENelly, 22 de enero de 2011).*

Similar es el comentario de Blanca:

*Sí, mi licenciatura es turismo y por lo consiguiente llevé los niveles de inglés, primero el básico y después terminé el avanzado. Sin embargo, en cuestión pedagógica, yo llevé la nivelación pedagógica que lo da precisamente el CAM, es de año y medio; yo llevé año y medio para conocer más en cuestión de enseñanza. Eso lo hice cuando yo estuve aquí, iba los sábados y domingos a Tuxtla y lo dio el CAM (EBlanca, 29 de marzo de 2011).*

Estos deseos de capacitarse o de profesionalizarse como en el caso de Nelly o de Blanca se quedan a veces en el intento, porque no se abren los cursos enfocados a la didáctica del inglés o el horario les queda inaccesible, etc. Faltan cursos de profesionalización para los docentes que no tienen la preparación afín a la docencia de inglés, además de capacitaciones y/o actualizaciones específicas para el área de inglés. La consideración de Cristina en este aspecto es muy relevante e ilustrativa:

*... siempre voy, siempre he pensado que aprendes mucho de los demás y a mí me gusta ir porque siempre hay experiencias nuevas con ellos. En realidad lo que llegas a estudiar, lo que te van a mostrar, muchas veces dices: 'ah, ya lo conocía, o ya lo sabía'; pero las experiencias que llegan a darse allí te sirven muchísimo, sobre todo porque estás con maestros como tú, que están viviendo las mismas circunstancias que tú, solamente con otra áreas y haces comparaciones; y ahora que ha sido todo hacia las competencias, pues nos sirve y tenemos que estar así como muy pendientes... (ECristina, 13 de mayo de 2010).*

Para comprender la situación laboral por la que atraviesan estos docentes se expone en el siguiente punto las características generales del subsistema de educación secundaria y sus cambios recientes respecto de la enseñanza del inglés.

### **3.1.3. El Plan de Estudios 2006**

El plan de estudios vigente en las escuelas secundarias es producto de la reforma de 2006 y es otro aspecto que se analizó en forma exhaustiva en esta investigación. Se analizó la relevancia de este nuevo plan para la práctica docente, para los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como las transformaciones necesarias que este plan implica.

*El compromiso de impulsar una reforma de la educación secundaria que incluyera, además de una renovación del plan y de los programas de*

*estudio, el apoyo permanente y sistemático a la profesionalización de los maestros y directivos del nivel, el mejoramiento de la infraestructura y del equipamiento escolar, así como el impulso a nuevas formas de organización y gestión que fortalecieran a la escuela como el centro de las decisiones y acciones del sistema educativo (SEP, 2006a: 5).*

También a nivel estatal los legisladores del Congreso del Estado de Chiapas están conscientes de la problemática y del rezago educativo en el estado. En la Ley de Educación de 2009 mencionan:

*A pesar de los esfuerzos realizados en la búsqueda del avance educativo en el estado, desafortunadamente ha sido insuficiente abatir el gran rezago educativo que prevalece principalmente en el medio rural. Por ello, los Legisladores Chiapanecos en un sentido de modernidad y mayormente responsable de sus deberes con la sociedad, tenemos el compromiso histórico de legislar una ley de educación acorde a las necesidades educativas del estado (Congreso de Estado de Chiapas, 2009: 2).*

Todo esto en un marco jurídico y normativo

*que proporcione certidumbre a la sociedad en su conjunto; seguridad jurídica; justicia garantía de los derechos humanos; desarrollo sustentable y condiciones de igualdad cultural, educativa, ética, social y de género (Congreso de Estado de Chiapas, 2009: 2).*

Y en el aspecto regional específico disponen: “Fortalecer en el educando la conciencia de identidad regional y nacional mediante el conocimiento y la práctica del respeto al derecho, la democracia y la solidaridad social” (Congreso de Estado de Chiapas, 2009: 3).

De acuerdo con el Plan de Estudios del nivel secundaria 2006:

*el propósito de estudiar una lengua extranjera (inglés) en la educación secundaria es que los estudiantes obtengan los conocimientos necesarios para participar en algunas prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas,*

*en su país o en el extranjero, con hablantes nativos y no nativos del inglés. En otras palabras, a través de la producción e interpretación de diversos tipos de textos, tanto orales como escritos -de naturaleza cotidiana, académica y literaria-, los estudiantes serán capaces de satisfacer necesidades básicas de comunicación en un rango de situaciones familiares (SEP, 2006a: 39).*

Las metas a alcanzar son claras y en todo momento justificadas. Sin embargo, es cuestionable la factibilidad de los ambiciosos propósitos que establece el Plan de Estudios. Al concluir la asignatura de inglés en la educación secundaria, de acuerdo al nuevo plan, los alumnos deberán:

- *Obtener la idea principal y algunos detalles de una variedad de textos orales y escritos utilizando su conocimiento general.*
- *Responder al lenguaje oral y escrito de diversas maneras lingüísticas y no lingüísticas.*
- *Iniciar o intervenir en una variedad de conversaciones utilizando estrategias verbales y no verbales.*
- *Mantener la comunicación, reconocer cuando hay rupturas y utilizar recursos estratégicos para repararla cuando se requiera.*
- *Producir mensajes inteligibles adecuando su selección de formas lingüísticas, así como su pronunciación.*
- *Comprender vocabulario poco familiar o desconocido utilizando estrategias específicas.*
- *Buscar elementos de cohesión para entender la relación de las partes dentro de un enunciado o texto.*
- *Formar y justificar una opinión acerca de un texto.*
- *Utilizar estrategias para reconocer la forma y comprender el contenido de una variedad de textos literarios sencillos.*
- *Utilizar estrategias para buscar información específica y comprender una variedad de textos académicos.*

- *Utilizar estrategias para comprender y responder efectivamente a una variedad de textos cotidianos sencillos.*
- *Planear la escritura de textos efectivos que respondan a propósitos personales, creativos, sociales, académicos e institucionales.*
- *Producir textos coherentes que respondan a propósitos personales, creativos, sociales, académicos e institucionales.*
- *Editar los escritos propios o los de sus compañeros.*
- *Utilizar adecuadamente las convenciones gramaticales, ortográficas y de puntuación (SEP, 2006a: 39).*

Estos propósitos ambiciosos están fijados en el nuevo Plan de Estudios 2006, pero en la realidad estos planteamientos no se ven reflejados ni en la práctica docente, ni en el desempeño de los alumnos y mucho menos en las habilidades y capacidades de los egresados de las secundarias públicas. Este fenómeno no es exclusivo del estado de Chiapas, a nivel nacional podemos observar una carencia de conocimientos cuando de aprendizaje de lenguas extranjeras hablamos.

Este Plan de Estudios plantea además orientaciones didácticas para el mejor aprovechamiento de los diferentes programas de estudio. Estas orientaciones deben ser aplicables también para los maestros de la asignatura de inglés.

*Para que una reforma de la educación secundaria se convierta en realidad, debe reflejarse en el aula y depende la posibilidad que tengan los docentes de renovar su práctica, de tal manera que los procesos de enseñanza y de aprendizaje resulten relevantes y pertinentes para sus alumnos (SEP, 2006a: 45).*

Se analizó si estas orientaciones y propósitos se acercan a la realidad escolar actual en las secundarias de las dos regiones mencionadas en esta investigación. Algunas de las principales responsabilidades del docente, según este plan, son:

*Dar cumplimiento a los programas de estudio; promover diversas formas de interacción dentro del aula organizar la distribución del tiempo y el uso de materiales. Para realizar estas tareas de manera efectiva es necesario*

*planificar el trabajo didáctico tomando en cuenta el 'qué' (contenidos) de la lección, el 'cómo' (tareas), el 'cuándo' (tiempos) y el 'con qué' (materiales), así como evaluar permanentemente las actividades que se llevan a cabo, a fin de contar con elementos que permitan valorar los beneficios que han obtenido los alumnos y hacer las modificaciones necesarias (SEP, 2006a: 45).*

Para realizar estos propósitos se ofrecen nuevas orientaciones didácticas para todas las asignaturas previstas en el Plan de Estudios 2006 y se delimitan de la siguiente manera:

- *Incorporar los intereses, las necesidades y los conocimientos previos de los alumnos.*
- *Atender la diversidad.*
- *Promover el trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento.*
- *Diversificar las estrategias didácticas: el trabajo por proyectos.*
- *Optimizar el uso del tiempo y del espacio*
- *Seleccionar materiales adecuados.*
- *Impulsar la autonomía de los estudiantes.*
- *Evaluación (SEP, 2006a: 45-54).*

Es de suma importancia realizar un análisis del trabajo de los docentes de inglés en activo y la aplicación de estas orientaciones didácticas y recomendaciones que propone la SEP en la realidad escolar, particularmente en el aula, y revisar lo anterior en el contexto de las regiones en cuestión.

Por otra parte se tiene que mencionar que la elaboración del nuevo plan de estudios 2006, se llevó a cabo en los primeros años de este siglo y tenía como antecedentes la elaboración de planes de otros niveles educativos en México, así como en cambios curriculares propuestos a nivel internacional. En este marco, la Reforma 2006 es diseñada por instancias del gobierno central sin atender diferentes realidades educativas, ni observar las características de las diversas regiones y entidades del país. Es por ello que su aplicación se diferencia de

acuerdo con las necesidades específicas de los grupos y culturas regionales que responden a diferentes realidades de la educación en México.

Los 16 docentes entrevistados en esta investigación conocen el nuevo Plan de Estudios 2006 y lo aplican en la actualidad en gran medida, pero a la vez lo modifican, adaptan, transforman o reducen según sus circunstancias y condiciones. El proceso de transición del plan anterior de 1993 al plan actual de 2006 no fue vivido por todos ellos, pero quienes lo hicieron expresaron, para cada una de las regiones en que se encontraban laborando, sus experiencias, las cuales se sintetizan a continuación.

### **Región Centro**

Algunos de los docentes entrevistados en esta región tienen la antigüedad laboral suficiente para opinar sobre este importante cambio. Una de las docentes entrevistadas explicó esta transformación en pocas palabras: “Entonces, ese nuevo programa es lo que facilitó para algunos o creó una barrera para otros” (EClaudia, 1 de junio de 2010). Otro docente mencionó algo muy similar: “Es muy difícil desprenderse del programa, eh, el anterior, al menos a mí me costó un poquito, bastante me costó y este y todavía como que le metemos un poquito allá, a veces es necesario” (EVíctor, 19 de mayo de 2010). El mismo docente refiriéndose al proceso de transformación que implicó la introducción de un nuevo plan de estudios, opinó:

*...como que nos enamoramos de un programa y apenas le agarramos sabor y ya viene otro; pero si lo vemos de otra óptica, viene siendo lo mismo, nada más que es más práctico. Ahí hay que hablar más inglés, en el otro como que está más suave, más tranquilo para el maestro; bueno, se quedan con más actividades, en este no, hay que andar interactuando con los alumnos, hay que formar alumnos competentes y si han salido, porque van a un empleo, póngale que ya no van a estudiar, van a un empleo y lo primero que le preguntan ... (EVíctor, 19 de mayo de 2010).*

En una participación aún más extensa afirmó:

*Con el programa anterior, pues nos matábamos un poquito más con la garganta; nos íbamos más a la gramática, hay que ser honestos. De repente hay que hacerles ver un poquito de gramática, no enfrascarse, pero con el programa anterior mucha gramática y pues ahí nos enfrascábamos y el chamaco decía 'el do y el does, ¿para qué me va a servir'? - no le tomaban sabor. Ahora ya lo vimos en contexto, ya como que él pregunta: 'profe, ¿esto para qué es?' Ahí intervenimos, una breve explicación y seguimos; o sea, es importante este programa, sobre todo si lo sabemos aplicar. El anterior si nos llevaba una, pues como decía una maestra 'lo mismo, a los mismo cada año ...' (EVíctor, 19 de mayo de 2010).*

Una más de las docentes entrevistadas explicó de forma muy similar:

*... yo considero que el plan como tal, o sea los conocimientos que quieren que hagamos llegar, -no hablemos de la forma, sino el fondo- o sea que quieren que nosotros transmitamos, carece todavía de muchas, ¿como le diré?, de cuestiones que van a ser realmente básicas para los alumnos; es decir, enseñamos que el alumno pueda expresar sus planes a futuro, pero a lo mejor el alumno ni siquiera es capaz de entablar una comunicación con un nativo hablante ... (ECristina, 13 de mayo de 2010).*

Y añadió:

*...no podríamos decir que era mejor enseñar gramática y que ahora ya no hay funciones; sí puedo decir que es mejor, pero nos falta mucho porque los recursos son limitados y a veces, a veces aunque parezca que es la última maravilla del mundo el programa, pues aún no logra dar con lo que los alumnos necesitan... (ECristina, 13 de mayo de 2010).*

La participación activa y propositiva del docente en la lengua meta - inglés - es una de las características más particulares e importantes de la puesta en marcha de dicho plan. Al respecto una de las docentes entrevistados mencionó:

*Mira, lo vi un poquito fuerte porque se supone que nosotros teníamos que dar todas las clases en inglés, cien por ciento en inglés y, desafortunadamente, voy a ser repetitiva, en primer año me topé; aquí estaban los papás en la segunda semana: ‘no maestra, es que no le entiende nada, usted le habla todo el tiempo en inglés’: Entonces, el desconocimiento también de la materia, como que si nosotros lucharemos contra el viento (ECludía, 1 de junio de 2010).*

Esta es la opinión de una maestra experimentada y muestra una problemática real en todas las escuelas secundarias, tanto en los centros urbanos como en los rurales. En muchas ocasiones los padres de familia se oponen a los maestros porque escuchan los comentarios, hasta quejas por parte de sus hijos ‘que no se le entiende al maestro de inglés porque habla todo el tiempo en inglés’. Aquí entramos a la discusión de los métodos y de cómo se apliquen éstos, en la clase real de inglés. La maestra tal vez omitió transmitir a los padres de familia, cómo está trabajando con sus hijos en clase, qué método utiliza y con qué dinámicas cuenta. Más allá de esta problemática, la cual es más común en las escuelas urbanas, se refleja una opinión real y a la vez un desconocimiento de cómo se aprende una lengua extranjera en las aulas de escuelas públicas. Es un punto polémico y en ciertos comentarios de los entrevistados aparece marginalmente. Muchos maestros no mencionaron la colaboración con los padres de familia, sencillamente porque no existe.

Refiriéndose a un punto central en este nuevo Plan de Estudios 2006, las competencias y sus implicaciones, una maestra señaló: “Entonces te digo a mí eso de las competencias se me hace medio difícil de manejar” (EAna, 21 de mayo de 2010). Un docente que recientemente ha ingresado a la profesión de maestro de inglés opinó acerca de este tema:

*... no lo aplico mucho, no lo aplico mucho, lo único que aplico es lo de la cuestión de las competencias, de que el alumno es el que tiene que trabajar*

*más en su propia..., en la materia y enfocarse en el interés de aprender; pero en sí, no llevo una guía (EPablo, 22 de abril de 2010).*

## **Región Altos**

No existe tanta diferencia en las opiniones de los docentes de la región Centro y de los Altos respecto al tema de la introducción del nuevo Plan de Estudios. Un entrevistado mencionó al respecto:

*Yo, la verdad, trato de apegarme lo más que pueda al programa, pero muchas veces no lo hago; en algunas cosas no, algunas cosas que yo considero que debo yo de aplicar. A veces la forma como se hacía antes algunas cosas, a veces me guío mucho. Como estoy recién egresado, a veces me guío mucho de la forma en la que a mí me enseñaban en la....., con el método directo, muchas veces, pero apegándome lo más que pueda al programa (EEsteban, 7 de marzo de 2011).*

Una docente señaló que existían ciertas mejoras con el nuevo plan: “Bueno, yo ahora veo que es mejor, en el sentido comunicativo, está más la comunicación; ahora también se maneja lo que son proyectos, antes no se trabajaba con proyectos” (EBeatriz, 14 de marzo de 2011). Una de las entrevistadas admitió que no conoce el nuevo plan en su totalidad:

*No lo conozco al 100% y lo poco que he leído, a veces trabajar por competencias está un poquito difícil, lo siento más en este medio y, para ser honesta, no conozco bien todo. Lo poco que sí trato de aplicarlo para que puedan ellos desarrollarse, comunicarse. ... Por eso te digo que, siendo honesta, todo dominado a trabajar por competencia, no, al 100% no (ENelly, 22 de enero de 2011).*

Otra maestra de los Altos comentó que:

*... a partir de que empezó la Reforma del 2006 y cada ciclo escolar que nos han dado cursos y todo, le han tratado de cambiar; a veces tal vez con el fin de dejarlo más claro, a veces nos confunden más a los maestros porque*

*todo es como que le están dando vuelta a lo mismo. Yo lo sentí así, que le están dando vuelta a lo mismo de competencias. Lo otro, la transversalidad, que le dicen* (EBlanca, 29 de marzo de 2011).

Este comentario refleja una inconformidad generalizada de la forma en que fue introducido este nuevo plan, la incapacidad por parte de la Secretaría de Educación de ofertar cursos de capacitación específicos y a la vez competentes para introducir este plan en forma coherente, práctica y contextualizada. La opinión de una docente lo ejemplificó: “Y que todo debe comenzar con un texto, ya sea oral o escrito, cualquier cosa; un dibujo, para empezar la clase, pero a veces no lo llevo así, no” (ETania, 25 de marzo de 2011). La misma docente puntualizó una problemática en su práctica docente relatando:

*... sí, tengo yo ese miedito de que no los vaya yo a estar llevando a los niños por otro lado. Pero sí tomo en cuenta lo que viene en el programa en cuanto a la gramática: qué habilidades debe de tener o con qué competencias tiene que salir. Pero así como dice el programa ‘Debes de iniciar con un texto, que ellos lean’, no. ... Sí, estoy en un error, le voy a decir por qué: porque llegan a evaluar en mayo, junio los jefes de enseñanza y ¿cómo evalúan a los muchachos? por el texto y como a ellos yo casi no los pongo a leer, lógico que me salen muy mal en inglés* (ETania, 25 de marzo de 2011).

Los procesos de adaptación, de modificación y de reducción en ciertos puntos del Plan de Estudios son mencionados por la gran mayoría de los entrevistados. El plan es demasiado ambicioso, los objetivos no corresponden a la realidad escolar, por lo menos en las dos regiones de la investigación. Un aspecto importante en este contexto es la poca o nula capacitación antes y después de la introducción del nuevo plan. Los cursos ofrecidos fueron en forma muy general, sin profundizar en la asignatura de inglés, sin apuntar a las nuevas orientaciones didácticas y las transformaciones que este plan implica. Los propósitos para el egreso de la secundaria referido a la asignatura del inglés son cuestionables y se alejan en una medida considerable de la realidad escolar en los centros educativos públicos.

### 3.2. ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN ESCUELAS SECUNDARIAS

Un factor muy importante en la investigación son los aspectos metodológicos y didácticos aplicados por los docentes de inglés, incluyendo los problemas al laborar en un campo multicultural, mismos que están presentes en muchas comunidades de la región Altos y que influyen en forma directa en la enseñanza de los docentes.

Una parte importante en las entrevistas a profundidad a los docentes de inglés fue la de profundizar sobre un tema elemental en su quehacer diario, la práctica concreta y los aspectos didácticos. Cómo realizan los docentes en el aula día a día su labor, qué dinámicas y actividades utilizan, si toman en cuenta el libro de texto entregado por la SEP, qué materiales adicionales están utilizando y como desarrollan todo esto concretamente en el aula de las diferentes secundarias públicas. También preguntamos sobre las cuatro diferentes habilidades o destrezas del aprendizaje de la lengua, sobre su distribución durante las clases y evaluaciones desarrolladas por ellos mismos o por otras instancias o por el método utilizado.

El docente de inglés normalmente trabaja con distintas actividades y dinámicas dentro del salón de clase, entre ellas podemos destacar: diálogos, lecturas en voz alta, trabajos en parejas o en pequeños grupos, juego del roles, interacciones diversas como alumno-alumno, alumno(s)-maestro, actividades con la grabadora etc. Todo esto para fomentar y enriquecer las diferentes habilidades o destrezas, tanto productivas como receptivas de los alumnos y a la vez realizar actividades diversas y dinámicas, utilizando la metodología apropiada (véase Johnson, 2008: 318-326; Ellis, 1995), todo esto en un contexto variado, dependiendo de las circunstancias de cada región y de cada escuela.

Muchos docentes explicaron amplia y detalladamente el trabajo que realizan con sus alumnos, otros no tanto. Muy importante en este contexto es, que el

entrevistador no forzó las respuestas, los entrevistados se expresaron con absoluta libertad y franqueza.

Todos los docentes entrevistados afirmaron que utilizan en su quehacer diario una gran gama de actividades y dinámicas adecuadas al nivel de los alumnos y a las circunstancias locales de cada secundaria. En este sentido existe una gran diferencia entre las dos regiones en cuestión y entre centros urbanos y comunidades rurales e indígenas. Por ende, es necesario diferenciar también a las dos regiones y dejar que los mismos docentes, comenten, puntualicen, expliquen y relaten su realidad, directamente de sus aulas y de su quehacer docente. Algunos de ellos han estado laborando más de veinte años en diferentes secundarias, están diariamente luchando contra los obstáculos administrativos (Vea apartado 3.3.) y pueden comentar sin reservas y restricciones de sus experiencias, de sus dificultades y anhelos en su labor diaria, por lo tanto expresan sus deseos y exigencias para mejorar su labor docente de inglés en las secundarias públicas.

Para facilitar el acercamiento a esta temática se decidió abordarla en seis categorías de análisis:

- Selección del libro de texto para la enseñanza
- Habilidades o destrezas
- Materiales utilizados
- Actividades y dinámicas
- Evaluaciones
- Problemas y retos

### 3.2.1. Selección del libro de texto para la enseñanza

Un aspecto que preocupa a los docentes que enseñan inglés en escuelas secundarias es la selección del libro de texto utilizados en el aula, en el cual basan la planeación de sus clases.

En este contexto hace falta una aclaración sobre el uso del término 'método'. Normalmente cuando hablamos de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras se entiende bajo este término los diferentes enfoques dados durante diferentes épocas y contextos educacionales. A lo largo de la historia se han dado cambios en la forma de enseñar una lengua extranjera: el método de gramática-traducción, el método audiovisual o del audiolingüismo, el método de respuesta física total (RFT), el método comunicativo, el método de inmersión o el método de aprendizaje de idiomas comunitario, por mencionar los más importantes (Johnson, 2008: 29-35). Todos estos métodos tenían su auge en algún momento de la historia de último siglo, dependiendo también de los avances tecnológicos y en mucho del contexto educacional de los diferentes países y regiones.

En el Plan de estudios 2006 de la Secretaría de Educación Pública se define:

*El propósito de estudiar una lengua extranjera (inglés) en la educación secundaria es que los estudiantes obtengan los conocimientos necesarios para participar en algunas prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, en su país o en el extranjero, con hablantes nativos y no nativos del inglés. En otras palabras, a través de la producción e interpretación de diversos tipos de textos, tanto orales como escritos –de naturaleza cotidiana, académica y literaria–, los estudiantes serán capaces de satisfacer necesidades básicas de comunicación en un rango de situaciones familiares (SEP, 2006a: 39).*

Esta orientación hacia la comunicación, la producción y la interpretación prevalece en la actualidad en muchos países. En la introducción del 'libro de texto' que -- muchos de los entrevistados mencionaron, el libro 'Connections' explica el propósito de este:

*Connectios One is a book written in order to meet the growing demands of a rapidly changing world in which learning a foreign language is increasingly important. The materials in it have been written taking into account the needs and interests of the adolescent students in our country as well as the needs of teachers and schools. Students will be involved in a series of activities that will help them participate in the social practices targeted in the official program (Domínguez / Cacho, 2006: 3)<sup>9</sup>.*

En las entrevistas a los maestros de inglés el 'libro de texto' fue conceptualizado como el método utilizado en las aulas, refiriéndose así, no al método de enseñanza-aprendizaje arriba mencionado, sino al libro que le es proporcionado al alumno al inicio de ciclo escolar. Por lo tanto se utiliza este término tal como lo están utilizando los docentes entrevistados, sabiendo que en cierta forma es un término mal empleado.

La Secretaría de Educación Pública está ofertando últimamente una cantidad considerable de diferentes libros de texto (publicados en 15 diferentes editoriales para el ciclo escolar 2010-2011) para la asignatura de inglés a nivel secundaria (SEP, 2010: 4). El libro que sea elegido será entregado a los alumnos conjuntamente con otros libros de otras asignaturas al inicio de cada ciclo escolar en forma gratuita.

Son de diferentes editoriales comerciales y son distribuidos en toda la República. Normalmente en los meses de febrero y marzo de cada año los docentes de inglés pueden elegir el libro que quieren utilizar en el próximo ciclo escolar. En escuelas grandes esta actividad se realiza conjuntamente en las academias de inglés, mientras que en escuelas pequeñas donde existe solamente un docente de inglés la selección se realiza de forma individual. La difícil tarea de elegir un libro de texto

---

<sup>9</sup> *Connections One es un libro escrito con el fin de satisfacer las demandas crecientes de un mundo en desarrollo, en donde aprender un idioma extranjero es de suma importancia. Los materiales han sido escritos de acuerdo a los intereses y necesidades de los alumnos adolescentes en nuestro país, de igual forma las necesidades de los maestros y sus escuelas. Los estudiantes van a ser involucrados en una serie de actividades, los cuáles les ayudan participar en prácticas sociales propuestas en los programas oficiales (Trad. por el autor).*

debe ser hecha con mucha anticipación para que las editoriales estén en capacidad de surtir los métodos seleccionados y ser entregados a la SEP para su posterior distribución.

La mayoría de estos libros de texto ofrecen temas generales como: la familia, ropa y moda, alimentos y bebidas, la vida en la ciudad y en el campo, viajes, transportes etc. No toman en cuenta especificaciones regionales, ni socioculturales, ni multiculturales. Para alumnos que viven alejados de los centros urbanos, en zonas rurales, los temas ofertados por los libros de texto comerciales parecen descontextualizados, desenfocados, y por lo mismo en ocasiones hasta incomprensibles. Depende del docente de la asignatura de inglés, el cómo y en qué manera implementa el libro de texto seleccionado por él o, peor aún, por otros maestros desde el ciclo escolar pasado.

Se puede notar ciertas diferencias en el manejo y en la utilización del libro de texto por parte de los docentes de inglés, dependiendo de muchos factores, como los años de experiencia del docente, la región en donde está laborando, la habilidad con que maneja los libros de texto, la formación profesional de los mismos, los conocimientos previos, la infraestructura con la que cuenta y por supuesto la afinidad de trabajar con un libro de texto que en muchas ocasiones no seleccionó el maestro mismo.

A continuación, se exponen los criterios que los docentes entrevistados en cada región consideran para la selección e implementación del libro de texto.

## **Región Centro**

En la región Centro no existía un descontento generalizado por la utilización de un libro de texto otorgado a todos los alumnos, pero muchos de los docentes utilizan adicionalmente otros tipos de materiales, así como ejercicios para diversificar los temas y realizar actividades más interesantes y adecuadas al tipo de alumnado. A

la pregunta, si el libro utilizado era adecuado al nivel de los alumnos, una de las maestras entrevistadas mencionó: “Sí, de hecho, por eso lo seleccionamos, porque nosotros tenemos la oportunidad de seleccionar los libros, claro desde todos los que ofrecen, consideramos que fue el mejorcito...” (ECristina, 13 de mayo de 2010). A su vez, otra docente comentó: “... sí, está sencillo para ellos” (EClaudia, 1 de junio de 2010). A la pregunta adicional cómo se utiliza este libro de texto respondió una maestra explicando que “tiene parte donde se puede trabajar bien. Sí se puede trabajar bien. Sí, pero hay partes en donde es muy pesado para el niño. Entonces tengo que hacer otros ejercicios traídos de la casa. Algo más práctico” (EMaría, 4 de marzo de 2010). Otra compañera es más contundente en su respuesta: “No busco otras cosas, el libro uso unas cuatro o cinco hojas de la unidad, la verdad no lo uso todo, ...” (EAAna, 21 de mayo de 2010). En la práctica muchos de los docentes utilizan adicionalmente otros tipos de materiales y ejercicios para ampliar y enriquecer el libro de texto utilizado: “Les dejo a ellos de tarea como refuerzo una actividad del libro, de alguna manera tratar de ir avanzando a la par con el libro como con otro tipo de actividades” (EFrancisco, 1 de junio de 2010). Otra compañera entrevistada consideró que,

*... nosotros tenemos todo el plan de trabajo, y tenemos que terminar todo, los dos libros; el libro de trabajo y el libro de ejercicios, aparte los ejercicios que se llevan en el cuaderno y aparte todas las actividades extras que podamos hacer...* (EClaudia, 1 de junio de 2010).

Por otro lado existen también opiniones y comentarios más críticos sobre la edición del libro, la manera como se está aplicando en la realidad. Una participación lo demuestra:

*... pero al haber, al ser un libro editado, hecho por mexicanos, o sea por personas que hablan el idioma español, que su primer lengua es el español, pues si hay cierta diferencia, porque se pierde el sentido, porque al final de cuentas, lo que yo noto de ese material, es eso, de que las traducciones*

*son literales, es todavía con la ideología del idioma español, entonces se pierde ... (EPablo, 22 de abril de 2010).*

## **Región Altos**

En la región de los Altos las críticas y objeciones en general fueron más acentuadas y severas: "... el *Teenager*, ese libro no es muy para el nivel de ellos. ...es el que estaba utilizando el maestro es el que pidió él, sí es *Teenager*, pero ese libro tiene ejercicios muy elevados para el nivel de los niños ...” (EBeatriz 14 de marzo de 2011). La misma docente siguió explicando cómo se está utilizando el libro de texto y en qué momentos de la clase se está aplicando otros tipos de materiales:

*A veces el libro me sirve como guía para saber qué tema tengo que enseñar, pero yo ya veo la forma de cómo enseñarlo, si hay que hacer un ejercicio para reforzar lo hago en el libro, dependiendo que haya ilustraciones y que vea un ejercicio que esté fácil para que lo hagan, porque muchas veces me lo salto, no voy así es que este, este no. ... ya pedí mis libros, pedí el *Connections One, Two and Three*, porque el libro viene mucho más sencillo para los niños de esa edad, o sea no necesitan un libro muy reforzado (EBeatriz, 14 de marzo de 2011).*

En cuestiones de la selección de los temas que ofrecen los libros de texto un docente explicó:

*... en cuestiones de los temas que tienen que conocer los alumnos, me guío del libro de texto que todos los alumnos tienen. ... a veces vienen temas de la Antártida, que la verdad son muy interesantes, pero muchos no tienen ni idea pues, en algunos, entonces mejor tomo temas más cercanos, mejor hablemos del clima en Cancún (EEsteban, 7 de marzo de 2011).*

La dificultad de encontrar temas atractivos para los alumnos se refleja, de una u otra manera, en muchos comentarios, como el siguiente:

*... existe un libro de texto del cual dependiendo de cómo vamos avanzando y si realmente el tema que vimos ya quedó muy bien digamos, o para confirmar utilizo el libro de texto; no me gusta utilizar, ir al paso del libro, porque muchas veces siento que es un nivel muy alto para ellos, realmente siento que son demasiados ejercicios para ellos, incluso para niños en la ciudad... (ENelly, 22 de enero de 2011).*

Se observa en muchas entrevistas la discrepancia entre el deseo de los docentes de abarcar más, tanto de los temas como de los aspectos gramaticales, pero se enfrentan constantemente con la realidad escolar. Una docente mencionó: “No, no me enfoco totalmente en libros, nada más en algunas ocasiones para que ellos estén conscientes de que si estamos viendo el tema de la unidad, este, los llevo hacia el libro pero trato de no de no guiarme” (EGaby, 4 de febrero de 2011). La misma maestra consciente de las dificultades tanto metodológicas como didácticas comentó:

*... los alumnos están muy acostumbrados, o estaban muy acostumbrados a trabajar con el libro 100% porque cuando yo empecé a trabajar con ellos, este, empecé a trabajar con otro tipos de materiales y no enfocados al libro, entonces llegaba un momento en que los alumnos, ya este, me decían: ‘¿No vamos a trabajar con el libro?’ o sea, sienten así como que el cambio un poco brusco y como que para ellos el inglés es nada más el libro, que con eso nada más van a aprender (EGaby, 4 de febrero de 2011).*

Sobre la selección del libro de texto a utilizar en las aulas consideró:

*... ahorita llevan ellos un libro que se llama Connections y ya dependiendo el grado. Lo que tiene ese libro, yo creo que ella (la compañera de trabajo) se inclina por ese material, ... porque por cada unidad o por cada tema gramatical viene lo que nos pide en la planeación, las prácticas sociales, la función, o sea, prácticamente ya te lo da, para cuando tú ya hagas tus planeaciones ya nada más lo pases del libro a la planeación, ya no tienes*

*que estar pensando o ir al programa, a volver a ver cuál es la función, el objetivo (EGaby, 4 de febrero de 2011).*

Sorpresivamente la gran mayoría de los docentes de los Altos seleccionó o está utilizando un mismo método: "...*Connections*, para este ciclo que viene, me gusta ese material porque vienen más ilustrado y se entiende bastante, solo con ver las figuras. ... yo siempre he utilizado el *Connections* en las escuelas, porque se me facilita" (ETania, 25 de marzo de 2011). Otra compañera mencionó en el mismo sentido:

*Ahorita que yo pedí, pedí el Connections, porque con ese trabajé muy bien en Tentic; es un libro que en cuestión de ejercicios y de todo, viene un poquito más sencillos, siento yo, y más interactivos para los alumnos. ... Prácticamente el libro lo llevo como un apoyo nada más, un soporte (EBlanca, 29 de marzo de 2011).*

A grandes rasgos se puede confirmar que los libros de texto sirven en gran medida como soporte y como guía en la práctica de los docentes de inglés. Muchos de ellos lo utilizan para la planificación de sus clases y para entregar constantemente los reportes a las autoridades. O como explicó una maestra: "Sí te sirve bastante el libro, porque con eso estás ahorrando bastante para el alumno. Te digo, de vez en cuando les llevamos copias, un ejercicio, un juego, unas tarjetitas, lo que se pueda" (Elrma, 14 de marzo de 2011).

En resumen, se puede constatar que en ambas regiones los docentes afirmaron que el libro es útil para el trabajo en las aulas y apoya para planear en forma más adecuada y ordenada sus clases, sirve como guía, un medio de apoyo, pero a la vez muchos de los entrevistados opinaron, que no es suficiente trabajar solamente con el libro de texto, sino se necesita consultar y aplicar ejercicios adicionales, llevar consigo otro tipo de material, adecuado al alumnado a sus habilidades y capacidades.

Un obstáculo grande se nota en el descontento de muchas de los entrevistados con la descontextualización de todos los libros de texto con el entorno en donde

están laborando. No existe coherencia: en los temas, la dificultad, o la metodología utilizada en los libros de texto. Son demasiado generales, editados para un 'alumnado ideal' mexicano, que en realidad no existe. La estructura sociocultural multifacética y multicultural que prevalece en el país y que se refleja en las dos regiones en cuestión impide que exista un libro de texto de aplicación general. Además, se reafirma la convicción de que un libro determinado no reduce la labor docente solamente a la reproducción del conocimiento que éste ofrece, sino un maestro de inglés (pero no solo de esa materia) tiene que introducir más elementos como: materiales, ejercicios y materiales auténticos para desarrollar una clase activa, estimulante y significativa para los alumnos. O como exige el Plan de Estudios 2006 en sus nuevas orientaciones didácticas: "Incorporar los intereses, las necesidades y los conocimientos previos de los alumnos, atender la diversidad, promover el trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento" (SEP, 2006: 39), entre otros elementos fundamentales. Los maestros entrevistados en su gran mayoría están conscientes de estas orientaciones e intentan aplicarlas en su práctica docente, pero con las restricciones y objeciones antes mencionadas.

### **3.2.2. Habilidades o destrezas**

En la enseñanza del inglés como lengua extranjera un factor elemental son las llamadas habilidades y destrezas, comúnmente se habla de cuatro destrezas que son "escuchar y hablar (destrezas 'orales'), leer y escribir (destrezas 'escritas')", como nos explica Keith Johnson (2008: 254), y dependiendo del libro de texto que se utiliza se puede diferir en forma bastante drástica el énfasis que el docente pone en estas destrezas.

### **Región Altos**

Para mostrar la situación de los docentes de esta región con respecto a las habilidades o destrezas que promueven en sus estudiantes, se retoma lo que una

maestra de los Altos narró en forma muy extensa, para explicar su forma de trabajar concretamente en el aula:

*Entonces, ya empezamos a ver también lo que es vocabulario, palabras que desconocen totalmente de todo el texto, hay muchas palabras nuevas; si estás usando, por ejemplo, el pasado, depende qué venga en el texto, entonces ya tienes que empezar a explicar y todo eso. A mí a veces sí me gustaría, por ejemplo, aprender ¿cómo enseñar la gramática de una manera...? O ¿cómo puedes enseñar el inglés?, porque a veces en las cuestiones gramaticales tienes que verlas, entonces ¿cómo inducir ese aprendizaje de la gramática de una manera que no tengas que explicar?, o sea una manera más fácil. Por ejemplo, ahorita vi en los niños en los listenings, ahí no aplica mucho la gramática; bueno, la master class, que es la clase, pero que es así como de una forma muy divertida la gramática, y luego ya el drill, es para es para reforzar todo. Allí es donde yo vi que ibas a aprendiendo la estructura gramatical sin la necesidad del pizarrón; pero bueno hay cuestiones que uno ya trae un poco de aprendizaje del inglés, ... (EBeatriz, 14 de marzo de 2011).*

Otra maestra añade que en sus clases pone mucho énfasis en la práctica, en el uso del idioma y en su caso está teniendo los efectos deseados:

*Sí funciona, a veces no le entienden tanto, pero yo siempre les digo que ellos tienen que escuchar el ejercicio, sin preocuparse porque respondan todas las preguntas correctamente, 'procuren, traten lo más posible de resolver el ejercicio, pero si ustedes no lo pueden resolver, no se preocupen', o sea lo que vamos a hacer es practicar, escuchar, si no pueden, yo no voy a poner una calificación si hicieron todo bien ... (Elrma, 14 de marzo de 2011).*

Una planeación adecuada siempre es recomendable para la enseñanza de inglés en todos los niveles. Varios de los docentes entrevistados mencionaron que deben respetar en gran medida el Plan de Estudios 2006, pero lo modifican y adaptan a

las necesidades y capacidades de su alumnado. Un ejemplo planteado por Blanca en su entrevista, detalla cómo está estructurado su ciclo escolar y qué habilidades y actividades contempla:

*... nosotros trabajamos del ciclo escolar y lo dividimos en 5 bimestres, de esos bimestres nosotros elaboramos, distribución de clases y distribución de módulos. Un modulo es de 50 minutos, tú lo diseñas por ejemplo: el inicio, el desarrollo y el final; dependiendo la característica del tema, es como yo desarrollo mis actividades; por ejemplo, hay actividades que se dan para trabajar en parejas, hay otras actividades que también son para trabajar en equipos y otras definitivamente individual. Yo trabajo las habilidades, tanto de gramática, de listening y speaking (oral); por ejemplo, en cuestión de gramática, en ejercicios, en tareas, en diálogos, en conversaciones, a veces examen escrito; en cuestión de listening a veces diálogos, conversaciones, a veces les pongo películas, canciones... trato de variar (EBlanca29 de marzo de 2011).*

## **Región Centro**

En el caso de la región Centro, los comentarios de los docentes que enseñan inglés también fueron enriquecedores pero no varían muchos en comparación con los de los Altos. En cuestión de las habilidades y destrezas que promueven con sus alumnos, son muy similares a las de sus compañeros de los Altos. Un docente mencionó algo muy particular y se refiere al relacionar las actividades que desarrollan distintos maestros (SEP, 2006: 15) e intenta ver más allá de su propia materia:

*Lo que de alguna manera he hecho pero no es propiamente una transversalidad, he traído artículos de, por ejemplo que se los he pasado al inglés; por ejemplo, a mi papá le gusta mucho una revista de arqueología mexicana, entonces de ahí he tomado algunas cosas, y les llama mucho la atención. Sobre todo cuando le dice un párrafo y alguna palabra netamente*

*de lengua mexicana o incluso indígena, les llama mucho la atención y nos parece hasta chistoso, de repente sale uno así como Xocoyotzin o algo así, y les produce gracia. Pero no he tenido el cuidado de agarrar por ejemplo el libro de historia, lo que están viendo ellos y adaptarlo... (EFrancisco, 1 de junio de 2010).*

### **3.2.3. Materiales utilizados**

Todos los docentes de la asignatura de inglés están utilizando el libro de texto propuesto por la SEP (Vea apartado 3.2.1.), unos lo siguen de manera estricta mientras que otros se desvían en forma sustancial, lo abrevian, adaptan o modifican para aplicarlo a sus circunstancias especiales, a su entorno. Por falta de recursos económicos este factor juega un papel aún más relevante en las comunidades rurales e indígenas de los Altos.

### **Región Altos**

Beatriz, quien ha trabajado durante más de diez años en comunidades indígenas y está consciente de los pocos recursos económicos con que los alumnos cuentan, opta por utilizar material reciclable:

*... pero yo fomento mucho que todo material sea reciclable; que usen el cartón, el plástico, todo lo que puedan tener a la mano. Yo soy de la idea de que no gasten, sino en el cuaderno, que hagan sus dibujitos o si tienen revistas que lo recorten, o el periódico, y si no el cartón, y si no el papel..., lo que sea, que no gasten... (EBeatriz, 14 de marzo de 2011).*

Lo mismo ocurre con su compañera Irma quien, a pesar de que ahora trabaja en el centro urbano y los alumnos tienen más posibilidades de conseguir materiales adicionales, prefiere reutilizar los materiales ya existentes:

*Sí tienen que hacer unas carpetitas para guardar de lo que ellos tienen, uno siempre les dice que si tienen un pedazo de cartón en casa y eso lo pueden acondicionar, perfecto; si le sobró al hermanito un pedazo de cartulina, con ese pedacito pueden trabajar, listones de mamá, encajes de mamá, no hay problema (Elrma, 14 de marzo de 2011).*

En el diseño de tareas, Irma considera las circunstancias en que se trabaja y se enfoca en las tareas realizables en su entorno inmediato, por ejemplo en la casa tomando en cuenta lo que ahí se hace diariamente:

*Como tienen mucho miedo a hablar en inglés, porque tienen miedo de tener errores de pronunciación, no saben, no tienen el vocabulario suficiente ..., pero sí trabajos; no sé, diseñar un menú por ejemplo, que ellos tienen que escribir también ... (Elrma, 14 de marzo de 2011).*

Nuevamente se repite la misma observación anterior, los docentes que trabajan en esta región tienen que ser y son altamente creativos, se pueden adaptar fácilmente a las circunstancias locales, modificando sus actividades, dinámicas y tareas.

## **Región Centro**

En la región Centro, se observan las mismas características en uso del libro de texto y de materiales extras; comentaron al respecto: “No puedes regresarte al pasado y seguir leyendo nada más tu libro en la página 12 y ‘a ver háganme este ejercicio’ o sea, no puedes usar 100% el libro, o sea con el puro libro no van a aprender, ellos se aburren” (EMario 1 de junio de 2010). Se tiene que ser creativo, capaz de improvisar, adecuar y evaluar el método que se utiliza constantemente, como explica María:

*Tiene parte donde se puede trabajar bien. Sí se puede trabajar bien. Si, pero hay partes en donde es muy pesado para el niño. Entonces tengo que hacer otros ejercicios traídos de la casa. Algo más práctico. Ejercicios de*

*casa, sí. Pero sí, sí está bueno. Sí, extraer todo lo mejorcito (EMaría, 4 de marzo de 2010).*

Ella señala en este aspecto, que surge constantemente otro problema elemental en la enseñanza de un idioma extranjero que tiene que ver con el dominio de la primera lengua por parte del hablante:

*... porque yo pienso de que tanto en idioma inglés, pero también se trabaja un poco también el idioma español. Es un trabajo, creo, que todos los maestros de inglés también refuerzan por ejemplo la gramática, muchas veces no conocen los términos gramaticales, ni en su propio idioma, el español, entonces se tiene que reforzar también este aspecto (EMaría, de marzo de 2010).*

Muchos de los docentes están en una constante revisión de los materiales que utilizan modificando en cierto momento la utilización o no de éstos, preparando otros materiales, desarrollando así actividades más interesantes y más divertidas para sus alumnos:

*Incluso hoy tengo preparado ya mi pequeño material que voy a trabajar con mis niños, pero ya es a raíz de esto, que yo no tenía esa concepción, pero de alguna manera el tema que voy a ver hoy está en el libro, no voy a tocar el libro, pero sí está; ya quizá les deje a ellos de tarea como refuerzo una actividad del libro, de alguna manera tratar de ir avanzando a la par con el libro como con otro tipo de actividades (EFrancisco, 1 de junio de 2010).*

Ana, una docente de reciente ingreso al campo laboral, señaló:

*No, busco otras cosas, el libro uso unas cuatro o cinco hojas de la unidad, la verdad no lo uso todo, prefiero... tengo otros, tengo otros libros, el que usaba en la prepa, el que usaba en la otra secundaria o buscar en internet, también lo hago mucho y sacar ejemplos o sacar ejercicios y prefiero a veces así que me trabajen en la libreta: copiar y escribir (EAAna, 21 de mayo de 2010).*

Otra docente comentó:

*... anteriormente siempre usé textos, cuando hablamos de comida hay muchos textos, entonces si voy así trabajo con el texto, los alumnos lo analizan, extraen las palabras y trabajo como dicen, pero a veces el vocabulario es complicado y entonces lo que hago es manejarlo otra vez como un spelling, entonces voy mezclando las actividades y voy retomando, pero no puedo decir que lo tomo al 100% (ECristina, 13 de mayo de 2010).*

Por otro lado, no pueden ni quieren omitir la utilización por completo del libro de texto, porque finalmente es el que da la pauta para la planificación del curso, así como todo el ciclo escolar y es al que en cierto momento tienen que recurrir para las evaluaciones institucionales. Cristina, una maestra experimentada opinó al respecto:

*... pero creo que yo todavía me apoyo en métodos tradicionales en algunas cosas, y pruebo un poco lo nuevo y como que regreso a lo tradicional y no puedo decir que de lleno estoy trabajando como lo dicen; si hago intentos, por ejemplo, trato de iniciar con una pregunta de arranque, con un texto, pero hay lecciones sencillas para los alumnos y hasta para mí... (ECristina, 13 de mayo de 2010).*

Los quince libros de texto que propone la SEP, tienen tareas o actividades integradas en el libro o aparte, en un *work book*. Muchos docentes trabajan con frecuencia con estas tareas, para realizarlas en el aula o en casa. Víctor aclaró al respecto:

*Normalmente ocupo en la escuela lo que son las tareas, casi no dejo tareas fuera. Las tareas fuera me lo mandan por correo, ya en casa me dedico una hora aproximadamente, una los lunes, una los miércoles y una los viernes, así las reviso, para revisar las tareas por correo; ya voy checando y se me hace más tranquilo (EVíctor, 19 de mayo de 2010).*

En el caso de Víctor, quien trabaja en Tuxtla Gutiérrez, sus alumnos tienen acceso a computadoras, ellos pueden realizar ciertas actividades *online*, una ventaja muy considerable. Adicionalmente también Víctor está utilizando constantemente otros materiales:

*También trae un audio, un disco, incluso a veces les dejo estudiar un diálogo o en parejas o en equipitos de 2, 3, 4, donde vienen varios personajes, role play, lo estudian y como tienen la facilidad del disco, lo escuchan en su casa cada quien, en equipo en la escuela, y afuera ya para no salir a trabajar en equipo afuera (EVíctor, 19 de mayo de 2010).*

El libro de texto como base, pero no como recurso único, se refleja en la mayoría de los comentarios de los docentes. En el apartado anterior se explicó con más detalle las dificultades y las controversias en el uso de un libro de texto y las complicaciones que puede llevar consigo el sobreuso de este libro único. El uso de materiales adicionales adecuados es una necesidad para cada docente, más para los docentes de inglés.

#### **3.2.4. Actividades y dinámicas**

Un aspecto muy interesante son las actividades y dinámicas que realizan los docentes en sus salones correspondientes, desarrollando con ellas clases diferentes, interesantes y significativas. Lo cual es un elemento fundamental en las clases de lenguas extranjeras en la actualidad. Naturalmente se tienen que adaptar también al medio, al entorno, planearlas, analizarlas después de su aplicación y, por ende, estar en un proceso de evaluación constante. Además, se tiene que observar que no todas las actividades y dinámicas funcionan igual en todos los grupos.

Sin excepción todos los docentes, tanto de la región Altos como de la región Centro, mencionaron que están utilizando una gran variedad de actividades y

dinámicas diferentes, enfocándose siempre al contexto de la secundaria y de su alumnado.

## **Región Altos**

Gaby explicó cómo realiza, en la práctica docente, esta introducción o presentación de actividades y dinámicas en su aula:

*... trato de ir variando, hago actividades grupales, individuales, en tríos, con el grupo completo, y trato también de que, este, el mobiliario también vaya, este, ¿cómo se dice? O sea tratar de adaptar, que no siempre estén sentados en una misma posición, trato de hacer círculo, medio círculo, este, actividades en las que estén más activos, como pasar al pizarrón, o pararse, actividades lúdicas más que nada, y siento que es lo que más les ha gustado, porque antes no tenían de ese tipo... (EGaby, 4 de febrero de 2011).*

Nelly quien trabaja en una comunidad indígena comenta en forma autocrítica su comportamiento frente a grupo:

*Quizá, a veces siento que tengo más interacción maestro-alumno, que alumno-alumno, poco a poco. Esta vez me sentí muy satisfecha que con los de segundo, hicimos una pequeña conversación, pero de modelo fue con dos alumnos y les fui diciendo: ‘te voy a preguntar’ y les preguntaba y ellos contestaban y les hacía seña y ‘ahora tú pregúntale’, a veces sus compañeritos: ‘tu dile así’ le decían, les motivaban a que me preguntara lo mismo que yo había preguntado; estábamos viendo problemas de salud, yo les preguntaba si estaba bien y me tenían que decir, ‘todos están enfermos’ -les decía, ‘me tienen que decir que todos están enfermos’ y yo les voy a preguntar de qué están enfermos, hacía el diálogo con dos personas, con dos alumnos que era el modelo a seguir y ya ellos con su pareja empezaban a hacer su diálogo. Una vez que ya se revisó el diálogo*

*practicaban y lo presentaron frente a la clase para los demás compañeros (ENelly, 22 de enero de 2011).*

Beatriz quien labora también en una comunidad señala un problema de lectura en el idioma de inglés y cómo está luchando contra esta deficiencia:

*Por ejemplo, yo normalmente les leo una vez, para que vean, todos van leyendo conmigo; después ya dejo que lean, van leyendo párrafo por párrafo, si es un texto lee un niño, lee otro; luego les pregunto si entendieron algo, aunque sea una palabra y ya dicen –‘no, esto, esto’, - ‘bueno entendieron una palabra’. Entonces, para que tengan más o menos una idea ya les digo –‘el título, las palabras principales’, les empiezo a hacer gestos, les hago algo así como mímica, para que ellos adivinen, ya si le atinan, pues que es bueno... (EBeatriz, 14 de marzo de 2011).*

Ella está aplicando los ‘drills’, una técnica que fue resultado de un curso de capacitación realizado en Valle de Bravo, en el Estado de México, y opinó que tiene mucho éxito:

*Los ‘drills’ son bien fáciles de hacer, aunque yo tenga que correr, porque está amplio el salón, pero sí lo he hecho y me gusta; es como aventarte un poco a la aventura, decir ‘hoy voy hacer esto, mañana voy a practicar esto’, o sea cambiando un poco también. A veces, yo he visto que caes en una rutina y empiezas a decir, ‘no, no tengo que despertar más el interés’ para motivar al alumno (EBeatriz, 14 de marzo de 2011).*

Ésta y otras actividades se pueden aprender en los cursos de actualización o capacitación, en forma sencilla y pueden ser útiles para variar sus actividades y dinámicas, logrando con ello hacer más atractivas sus clases y sentirse satisfechos con su labor docente.

Otro aspecto que dificulta bastante el trabajo en los Altos es la timidez de muchos alumnos que no están acostumbrados a participar activamente en el aula, siempre se quedan callados, y más las mujeres que los hombres. En una clase

comunicativa como normalmente son las de la asignatura de inglés, se hace evidente este factor de timidez como un aspecto que puede obstaculizar el buen desarrollo de la clase. La misma timidez se contrapone con las actividades programadas por los docentes que incluyen, por ejemplo, trabajos en parejas o equipos, juegos de rol, presentaciones en equipo etc. Unos comentarios ilustran esta problemática:

*En equipo es un poquito difícil, a veces trabajamos lo que es en parejas y no falta que algunos terminen en trio por cuestiones de número y algunos se quedan en trio o en pareja. ... entonces algunos no querían, otros sí querían, resulta un poquito difícil que entre ellos interactúen. No todos respondían como quisiera, a veces no resultaba bien las actividades, pero sí en parejas sé que trabajan un poquito más (ENelly, 22 de enero de 2011).*

Gaby mencionó este problema también en un comentario:

*... por medio de las actividades que le mencionaba, trato de, este, de hacerlos un poco independientes, pero me he dado cuenta de que si les cuesta mucho, este tratar de hacer las cosas por ellos mismos. Siempre trato de que entre ellos mismos se apoyen, se ayuden, o que identifiquen lo que estoy tratando de enseñarles pero de una manera más autónoma, pero sí es un poco difícil, pero si me guío de lo que es el enfoque comunicativo, trato de ponerlo mucho en práctica, porque es uno de los puntos más débiles en mis alumnos, este, les da mucho miedo hablar y hacer actividades en las que tengan que hacer una participación más activa, es muy complicado, bueno al principio era más complicado, ahora creo que ya hay un poco mas de avance (EGaby, 4 de febrero de 2011).*

Los docentes consideran un reto el convencer a los alumnos de participar en una dinámica pero se esfuerzan en lograrlo porque tiene efectos positivos en su aprendizaje; comentó Tania:

*En círculo y allí sí ya puedo pasearme entre ellos, para checar como están trabajando. Sí, así es, es muy difícil pero es bonito. ... Sí, que se interesen pues los muchachos. Lo que sí he notado es, que si utilizo su lengua de ellos, sí hay más atención, se interesan pues (ETania, 25 de marzo de 2011).*

La utilización de su lengua nativa puede convertirse ahí en un factor crucial, estimulante, hasta relajante para los alumnos, como es descrito con más detalle en el apartado 3.4.

### **Región Centro**

En la región Centro se utilizan también diferentes tipos de actividades y dinámicas para variar las clases de inglés, como explicó Mario:

*Manejamos lecturas, canciones, a veces completar frases, a veces juegos que nos adivinen una palabra, y que el siguiente tenga que adivinar el verbo y el siguiente lo tiene que conjugar y así, o sea, varias dinámicas en las que se involucren más los alumnos, en donde no tengas que estar tanto tú diciéndoles que tengan que hacer o tú darles toda la clase, sino hacerlos participar (EMario, 1 de junio de 2010).*

Cristina describe detalladamente cómo están estructuradas sus clases:

*... bueno generalmente para abrir la clase como warm up en primer grado y en segundo, en tercero ya casi no, iniciamos con una canción infantil, he implementado esto de usar una canción infantil con los alumnos para integrarnos y me ha dado muy buen resultado, es una de las que más uso: Instalo una canción para todo el bimestre, durante dos meses cantamos la misma canción y al final del año pues el muchacho se sabe cinco canciones de kinder garden, pero si las conocen, se les hacen pegajosas en primer grado. En segundo grado utilizo mucho el método de, uso mucho pelota, entonces, como son grupos grandes, lo que uso es la pelota para lanzarla y*

*que ellos se vayan lanzando para preguntar, para repetir, para pues hacer diálogos a veces. Otra de las dinámicas que utilizo es por filas, uso mucho que compitamos entre filas, que arranque una hojita el de adelante y que formen una oración entre todos; bueno varias, varias, completar canciones y eso, oír canciones, lo he dejado casi siempre para el final del bimestre, muchos word puzzles en parejas o en tríos o en equipo, los propios juegos que sugiere el libro (ECristina, 13 de mayo de 2010).*

Esta creatividad la necesita cada buen maestro de inglés. También es muy importante el aspecto lúdico, lo divertido, para que las clases no se vuelvan rutinarias. Un buen ejemplo de estas actividades espontáneas lo presentó Laura:

*Adaptaba, sí tal vez no el material... me olvidaba yo del libro y con mis ejercicios en el pizarrón y todo, entonces ahí en las recetas tuve la experiencia donde les decía: 'a ver por ejemplo, que conocen ustedes de sopas o cremas' y entonces ya explicándoles que el caldo de camarón, 'todo lo que lleve agua' les decía, el caldo de frijoles, este, el caldo de pollo, de res, bueno, entonces lo aprendieron. Ahora de las comidas, que este nosotros le llamamos platos fuertes, los que vienen con carne, arroz, más frijol, o lo que le ponen tomate, porque eran cosas que ellos usaban, una carne que la asan al carbón 'como lo asan ustedes' a la leña, y 'a parte cuando comen algo', porque vendían ahí las paletas o los bolis, porque ahí sí, 'bueno eso si puede ser un postre porque ya es algo dulce' bueno, entonces les pido a ellos que hagan por equipo un menú, de lo que conocen, si lo acompañan con tortilla, con bolillo, refrescos o café, horchata, que era lo que ellos pues consumían más o menos cotidianamente, porque algunos solamente una vez a la semana comían carne, entonces también eso como lo guisaban (ELaura, 23 de marzo de 2010).*

Tomar aspectos de la realidad, propia del entorno escolar, para convertirlos en tema de clase es considerado por los docentes como un buen inicio de las clases de inglés, con ello suponen que promueven un aprendizaje significativo (Ausubel

et al., 1978). Varios de los docentes entrevistados mostraron una gran capacidad de improvisación creativa, así como de una didáctica espontánea que es necesaria para realizar clases interesantes y atractivas.

### **3.2.5. Evaluaciones**

El Plan de Estudios 2006 menciona lo siguiente como relevante:

*La evaluación implica analizar tanto los procesos de resolución como los resultados de las situaciones que los alumnos resuelven o realizan, y es fundamental que esta responsabilidad no sea exclusivamente del maestro. Los alumnos pueden emitir juicios de valor acerca de su propio trabajo o del de sus compañeros, y es necesario darles cabida en el proceso de evaluación para que resulte equitativo. Por otra parte, es necesario que el maestro explicité las metas que los alumnos deben alcanzar y los criterios que utilizará para valorar su trabajo, así les ayudará a identificar cuáles son sus limitaciones y cómo pueden superarlas. ...*

*La evaluación es un proceso continuo de obtención de información que no se reduce a la aplicación periódica de pruebas. Por lo cual es necesario, dentro de lo posible, eliminar las actividades que no promueven el aprendizaje, tales como dedicar tiempos especiales a preparar a los alumnos para la resolución de exámenes, o proporcionarles “guías de estudio” que sólo sirven para memorizar información y pasar un examen. ... La evaluación continua, sustentada en el acopio permanente de información, permite describir los logros, las dificultades y las alternativas de solución para cada alumno, pero también sirve para cumplir, de manera más objetiva, la norma que consiste en asignar una calificación numérica en ciertos momentos del año escolar. Así, la calificación puede acompañarse con una breve descripción de los aprendizajes logrados y los padres de familia sabrán no sólo que sus hijos van muy bien, regular o mal, sino*

*cuáles son sus logros más importantes y qué aspectos tienen que reforzarse para obtener un mejor desempeño (SEP, 2006a: 53/54).*

Son algunos de los puntos más importantes en la descripción detallada que señala el Plan de Estudios 2006 para las escuelas secundarias. Estas consideraciones están aún lejos de la realidad de las aulas de las secundarias públicas de las dos regiones en cuestión. En el aspecto de las evaluaciones, muchos de los docentes utilizan todavía los sistemas tradicionales, muchas veces obligados por las diferentes instancias educativas. Pocos docentes están conscientes de las dificultades y a la vez retos de la aplicación de una evaluación continua, de la evaluación como proceso. La mayoría de los maestros aplican las pruebas o exámenes todavía en forma tradicional, desconocen las alternativas que existen y se quedan en la antigua manera de evaluar con exámenes estandarizados, muchas veces sacados de los materiales dados por la Secretaría de Educación Estatal o por la SEP o de los mismos métodos utilizado en sus salones.

## **Región Altos**

Algunos docentes entrevistados reconocen los problemas de la evaluación y buscan alternativas:

*... como los niños todos quieren participar, porque cada participación es un punto, yo estoy con mi lista y el que levante la mano y dice yo, es el que le digo 'correcto y punto, y el otro...', pero siempre los motiva. Entonces, eso le gusta al niño, que sabe que cada trabajo que va hacer, ellos participan, ellos quieren ganar puntos, entonces ellos están hablando, me funciona mas así (EBeatriz 14 de marzo de 2011).*

Blanca, una maestra con una formación no afín a la docencia propone algunas evaluaciones innovadoras:

*Ahorita donde estoy, está el aula de medios; por ejemplo, hay grupos que los llevo al área de medios, tienen el internet, entonces hay a veces una*

*actividad que les dejo y utilizan el internet. En cuestión de acreditación de la materia, no soy de las maestras que deja un examen final, sino que dependiendo de la unidad yo califico; por ejemplo, con trabajos, con tareas, las tareas que pueden ser en su libreta, trabajos que ellos van guardando en un portafolio, llevo un portafolio de vivencias, de trabajo, de todo. Al final puede ser que esa unidad requiera que se haga un examen escrito o puede ser un examen oral en cuestión de exposiciones. Por ejemplo, la unidad pasada, la tercera unidad, hablamos acerca de planear viajes, entonces ellos pasaron a exponer, investigaron acerca de un lugar turístico; esa es la ventaja que tiene la ciudad, que tú les deja algo: ‘¿sabes qué? tú vas a hablar del lugar que tú quieras’; en las tardes ellos pueden venir a la presidencia municipal, van a una biblioteca, en el mismo internet lo investigan. Ellos hicieron un tríptico en inglés y aparte de eso lo pasaron a exponer; eso fue una actividad en equipo, ellos se dividieron la información y representaron un agente de viajes (EBlanca, 29 de marzo de 2011).*

Este tipo de evaluaciones están contempladas en el Plan de Estudios 2006, que fomenta y favorece este trabajo variado y diversificado aunque en la práctica los docentes sólo cuentan con su iniciativa para innovar en este sentido.

## **Región Centro**

Muy similar es la situación en la región Centro en la que los docentes sí están conscientes de los avances en los aspectos de las evaluaciones, pero pocos lo realizan, como Pablo:

*... en cuestiones de calificaciones y demás es muy diferente a lo que como alumno me tocó ver, ahora ya la forma de calificar es diferente, que de cierta forma es diferente para poder evaluar bien al alumno, para que se fuerce el alumno a aprender y la otra cuestión es el desinterés, como creen que nunca lo van a usar, entonces no se interesan en aprender (EPablo, 22 de abril de 2010).*

Resumiendo se puede constatar que falta mucho más preparación y capacitación en este aspecto de la evaluación, por parte de las instancias educativas. Existen alternativas de evaluación, también para grupos muy numerosos y de diferentes niveles pero los docentes los desconocen. Aunque están dispuestos a cambiar la forma de evaluar necesitan conocer las opciones pedagógicas para hacerlo.

### **3.2.6. Problemas y retos**

Una vez que en cada entrevista se conocieron los problemas y formas de actuar de los docentes, se les preguntó ¿Qué otras posibilidades existen para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje en la materia de inglés, reales y también utópicas? Era una pregunta polémica en ciertos aspectos, pero a la vez muy estimulante para los entrevistados por lo que se expresaron en forma sorprendentemente amplia y precisa. Son comentarios desde la experiencia misma de los maestros, que mostraron deseos, inquietudes, preocupaciones y hasta molestias con ciertos aspectos de su labor como docentes.

### **Región Altos**

En la región Altos, la preocupación clara de muchos docentes es la de no cubrir el programa, o bien que muchos alumnos muestran cierta apatía o simplemente no entienden las instrucciones; en ocasiones los maestros no saben realmente cómo actuar en estos casos, cómo superar estas fases difíciles. Blanca quien ahora trabaja en un centro urbano, pero durante mucho tiempo trabajó en comunidades indígenas comparó los dos tipos de secundarias:

*En cambio en un alumno de comunidad, por ejemplo, si tu programa te marca que debes de ver 10 temas en la comunidad, ves 5. Una actividad que tú diseñes para un modulo, a veces te lleva dos módulos, porque tienes que decir cómo lo va hacer, a veces no te entienden, por más que tú les expliques, simplemente no te entienden, entonces tienes que bajarte más.*

*Esa es una de las diferencias, en eso pues como maestra, en cuestión de enseñanza y en lo que yo quiero; o sea mi objetivo es que mi alumno aprenda y que mi alumno practique lo que estoy enseñando y que sea de mi materia, pues un alumno de ciudad. En cuestión de disciplina, pues prefiero un alumno de comunidad, porque un alumno de ciudad, nada más tantito le das las manos y al ratito ya, como dice el dicho: 'le das la mano y te agarran los pies'; entonces tienes que estar controlando mucho, sí avanzan muy bien, pero en cuestión de disciplina sí tienes que ser más dura, más estricta con ellos (EBlanca, 29 de marzo de 2011).*

En el mismo sentido comentó Gaby, agregando otro factor muy importante en las zonas indígenas, el aprendizaje del español como segunda lengua:

*Pero sí, sí es más lento siento yo, me he dado cuenta, les cuesta un poquito más, sobre todo cuando les pongo actividades escritas, les cuesta bastante, porque el español con qué esfuerzo lo han empezado a dominar; en cuanto al oral no tanto, pero, todas las habilidades las demás habilidades que es cuando enseñas, gramática, cosas escritas, de lectura sobre todo (EGaby, 4 de febrero de 2011).*

Tomando en consideración los contextos en los cuales ejercen su práctica docente, estos saben que las instrucciones y explicaciones que utilicen normalmente tienen que ser más sencillas, adaptándose al nivel de los alumnos:

*Sí, por ejemplo, en comunidades por lo general la forma que utilizas, en la forma de explicarles te bajas mucho, lo más simple que se pueda y con ejemplos, porque así es como te entienden. Es diferente, por ejemplo cuando tú le estás hablando a un alumno de la ciudad, te conoce conceptos más técnicos, pero los alumnos de comunidad son un poquito más... (EBlanca, 29 de marzo de 2011).*

En un comentario similar, Nelly señaló que tal vez se tiene que pensar en una reestructuración curricular: "... incluso para zonas indígenas siento que español debería tener más, no una hora o 50 minutos diarios, quizá dos, porque es la

segunda lengua para ellos, inglés la tercera, quizá ellos le darían prioridad al español (ENelly, 22 de enero de 2011).

La desmotivación de los alumnos es otro punto crítico y muchos docentes lo comentaron:

*... entonces ellos querían evitar todo eso, sino simplemente llegar y recibir la clase, sin participar y algunos todavía siguen llegando así; es muy difícil que yo los integre, aun cuando les digo, a un equipo, trato de motivar a los otros equipos de que los acepten, falta un poquito por parte de ellos, creo que es eso (ENelly, 22 de enero de 2011).*

Tania agregó otra actitud muy similar de la desmotivación y apatía que muestran las estudiantes mujeres: “Sí, se intenta. Los que son más activos lo hacen, pero hay muchas mujeres que no, no miran, no hablan y no ven nada y te puedes pasar la hora...” (ETania, 25 de marzo de 2011).

Por otro lado, mencionaron los docentes las ventajas de laborar en zonas indígenas y curiosamente Tania hizo este comentario: “Sí, son muy capaces, creo que todo está en el maestro, hacer que ellos se interesen, despierten y le encuentren un sentido al inglés” (ETania, 25 de marzo de 2011). Facilita también la labor docente la actitud del alumnado:

*En el caso de las comunidades, los alumnos son muy respetuosos, con el simple hecho, cuando alguien está haciendo algo, si tú le levantas la voz y ya le hablas fuerte, el niño y la niña te entienden y ya se sientan con un regaño, a diferencia de los niños de la ciudad (EBlanca, 29 de marzo de 2011).*

Otro punto crítico que consideraron muy relevante es la presión por parte de las autoridades educativas, quienes desconocen el entorno y las especificaciones de los contextos multiculturales. Tania describió esta dificultad:

*Sí, yo lo mío, más sí tengo yo ese miedito de que no los vaya yo estar llevando a los niños por otro lado, pero sí tomo en cuenta lo que viene en el*

*programa en cuanto a la gramática; qué habilidades debe de tener o con qué competencias tiene que salir; pero así como dice el programa 'Debes de iniciar con un texto, que ellos lean', no. Sí estoy en un error, le voy a decir por qué, porque llegan a evaluar en mayo, junio los jefes de enseñanza y ¿cómo evalúan a los muchachos?, por el texto y cómo a ellos yo casi no los pongo a leer, lógico que me sale muy mal en inglés (ETania, 25 de marzo de 2011).*

## **Región Centro**

En la región Centro las preocupaciones naturalmente son de otra índole. Ahí gira la problemática alrededor de las edades difíciles de los alumnos, los asuntos generales de motivación o desinterés por parte de los alumnos y el aumento de horas por semana. Por ejemplo, Mario comentó las dificultades de trabajar con alumnos que están en plena pubertad:

*Difícil, porque trabajar con alumnos de edades entre 12 y 16 años es muy difícil, las edades varían y el comportamiento también; entonces sí es difícil al principio, pero una vez poniendo las reglas y todo como se va trabajar, los niños, bueno los jóvenes pubertos entienden cuando se les habla bien, no puedes llegar muy autoritarios, porque no te hacen caso, tampoco no puedes llegar muy blandito, porque te toman la medida y te dan la vuelta y te vacilan y nomás no te hacen caso nunca, pero si ven que si tú les das facilidad, pero que tienen que responder trabajan de maravilla los jóvenes...* (EMario, 1 de junio de 2010).

En forma casi filosófica relató Mario los retos de enfrentarse a una materia nueva y convencer a los alumnos de la utilidad del aprendizaje del mismo:

*Entonces hay que hacer mucho labor de convencimiento de que les va servir en un futuro, se les pone ejemplos, incluso personales en los que nos ha ayudado el idioma y lo que falta pues; sobre todo ellos que están*

*empezando tienen que tomarle el gusto para que después lo adecuen en su vida diaria, porque eso va ser lo que van a tener que hacer en un futuro próximo, ya el inglés va hacer necesario, que ya ahorita lo es, no tanto como una materia más, sino que ya va ser necesario usarlo para todo, sobre todos los chavos que ahorita entran internet y todo viene en inglés y pocas páginas de sitios vienen en español (EMario, 1 de junio de 2010).*

Para María es más bien un reto personal porque sabe de sus límites para hablar el idioma inglés:

*Porque como primer motivo el hablar, no, el idioma, si lo puedes vivir, sí lo puedo leer, en hablarlo se me dificulta, entonces esto enfrento, ... a cuando estoy ahí, como estoy ordenando mi cerebro estructurando oraciones, unos mensajes, y pues también en casa leo, escucho música, escucho los casetes de los libros, sí, pero voy apoyándome, sí, pero sí ha sido difícil, sí ha sido difícil que estaba (EMaría, 4 de marzo de 2010).*

Otros docentes reflexionaron sobre su propio pasado, sus vivencias como alumnos de secundaria tuvieron las mismas o similares experiencias, como ahora en la actualidad sus alumnos, así explicó Cristina:

*... en secundarias la dificultad radica en que pasamos varios grupos, entonces para tener el tiempo, siento que una de las dificultades mayores que hace que los alumnos pasen tres años y no aprendan nada es precisamente ésa, y no solo en el área de inglés, yo creo que es para todas, porque mi misma experiencia como estudiante lo puede decir, las materias que me gustaban, que se me facilitaban, hasta la fecha las recuerdo y aprendí, fue aprendizaje significativo, las otras pasaron en vano (ECristina, 13 de mayo de 2010).*

Soñando un poco continuó Cristina relatando sus deseos:

*... pero así idealizando para mí sería fabuloso cinco horas a la semana, un salón para ti y un poco de acceso a tener tu grabadora y tu pantalla y un*

*pequeño reproductor, tampoco para abusar de ello, pero para tenerlo en el momento en que lo necesite* (ECristina, 13 de mayo de 2010).

Los docentes consideran que hay elementos básicos con los que deben contar para la clase de inglés, pero desgraciadamente en muchas escuelas secundarias son todavía sueños. Pablo se inclinó también por anhelar mejoras, pero en forma más concreta:

*... de algo que incluso pudiera ser factible es invertirle más en la materia, en la cuestión de materiales porque sí hace falta; sí hace falta el material didáctico para poder tener más de donde agarrar. Sería eso y este mayor capacitación, mayor capacitación, sí, o sea, irse actualizando, básicamente es eso. Porque por ejemplo el programa ya está, el libro ya está, entonces sería eso, buscar la forma de irse capacitando y tener el material para trabajar con él* (EPablo, 22 de abril de 2010).

Para terminar con este apartado se anota un comentario de Claudia, quien tiene muchos años de experiencia como docente de inglés y conoció durante su carrera diferentes tipos y estilos de enseñar el idioma; ella resumió su experiencia en pocas palabras: “Si tu sacas a tus muchachos y dices ‘van hacer esto, van hacer aquello’, eres dinámica, o eres pasiva, ya eso es de cada maestro, y se debe de respetar también” (ECludia, 1 de junio de 2010).

De lo expuesto hasta aquí, se puede deducir que la enseñanza del inglés en las regiones Centro y Altos de Chiapas no es cuestión sólo del libro de texto o de las prácticas didácticas que puedan implementar los docentes buscando responder a las necesidades que el contexto escolar les demanda; también tiene que ver con problemas administrativos, de equipo y aspectos tanto económicos como culturales que no pueden ser obviados. En los siguientes apartados de este capítulo se abordan estos aspectos que escapan muchas veces de las manos de los docentes.

### **3.3. OBSTÁCULOS ADMINISTRATIVOS**

Existe una gran cantidad de obstáculos administrativos para el adecuado desarrollo de las actividades docentes en la asignatura del inglés (aunque no solamente en esta asignatura), que en gran medida dependen directamente de las instancias superiores, o sea de la Secretaría de Educación tanto federal como estatal o de las instancias educativas directas, las escuelas secundarias en concreto. Los puntos más sobresalientes que fueron mencionados en muchas ocasiones y explicados con todo detalle son:

- La cadena de cambio y sus dificultades
- La situación de los interinos
- Diferencia salarial y retraso de pagos
- El deficiente apoyo de la Secretaría de Educación
- La falta de infraestructura básica

#### **3.3.1. La cadena de cambio y sus dificultades**

Con anterioridad ya se ha mencionado este complicado y complejo sistema de cambios de adscripción que se efectúa una vez al año, colocando a los maestros en una situación muy estresante al finalizar el ciclo escolar. Esto nos intenta explicar una maestra que tiene la antigüedad suficiente para describir este sistema:

*Sí, por ejemplo, ponen la lista desde el de mayor antigüedad hasta el más nuevo, y aparte otra lista de todas las vacantes que hay, que por jubilaciones, por decesos, por incrementos, por nuevas creaciones de escuelas, entonces el primerito de la lista ... puede escoger (ELaura, 23 de marzo de 2010).*

Una docente con menos antigüedad nos comentó sobre las ventajas que tienen los maestros de la asignatura de inglés: "... pero algo muy curioso que pasa en el área de inglés es que son poco maestros y por lo mismo se mueven, le llamamos así, se mueven un poquito más, hay más posibilidades de acercarse hacia donde uno quiere..." (ENelly, 22 de enero de 2011), y más adelante la misma docente añade:

*... porque cuando nosotros elegimos todavía había 15 lugares vacíos, entonces eso significa que todavía faltan 15 maestros o han de ser interinos y nos da opciones en las jubilaciones, normalmente hay unas 10 jubilaciones o lo que sea ... entonces mucha gente se va por las horas y no quiere moverse y otros si se mueven aunque sea con pocas (ENelly, 22 de enero de 2011).*

Esto significa que para los maestros de inglés existen más oportunidades de cambio de adscripción y con ello mejorar su ubicación, teniendo la posibilidad también de aumentar las horas de trabajo. Por otra parte esto significa que en las escuelas existe un constante cambio de docentes todos los años. Esto provoca inestabilidad tanto para los maestros, como para las secundarias mismas. Los docentes no se arraigan nunca a su secundaria, ni a su entorno social, ni a los alumnos de las diferentes zonas. O como dijo una maestra "somos nómadas" en este sistema. Añadiendo a esta situación preocupante, el maestro se enfrenta a la lenta administración de la 'cadena de cambios' y a la asignación tardía que provoca también malestares entre los docentes:

*Sí, ese es el problema, porque nosotros tenemos 'cadena' en julio, en periodo de vacaciones, no sabemos porque se da en periodo de vacaciones, debería de darse antes de que salgas... Es en julio y nosotros no nos cambian en agosto, no sé porque se lleva tanto papeleo; pero pasa agosto, septiembre, a veces octubre o noviembre (Elrma, 14 de marzo de 2011).*

La incertidumbre de no conocer la zona, la comunidad y el entorno es otro factor que provoca incertidumbre y cierto malestar entre los docentes:

*... esa vez que me fui para allá, no conocía el lugar porque siempre aparece en la lista de las opciones, por ejemplo zona altos y son pueblos que yo no conozco, entonces realmente vas ya como que al azar pues, eliges por las horas, pero no sabes cómo está (EGaby, 4 de febrero de 2011).*

Gaby sabía ya con antelación que esa escuela secundaria, siempre aparece en la lista de la 'cadena de cambios' porque solamente son seis horas disponibles y nadie las quería. En otros casos la incertidumbre de la ubicación y por lo tanto el no saber 'a dónde se va a llegar' puede provocar en los individuos frustración y desánimo por ocupar ese nuevo puesto, lo cual seguramente disminuye el desempeño y el compromiso en el lugar de trabajo. Otro aspecto importante es la situación de las mujeres y la maternidad, lo que implica tomar otras decisiones, a veces son los puntos cruciales (Vea también el apartado final de este capítulo sobre diferencias genéricas) que se tiene que tomar en algún momento. Irma opinó al respecto:

*Y ya me cambié aquí, me quedaron 9 horas aquí en San Cristóbal en la 66, yo tenía que tomarlas porque ya no tenía otra opción; sí me quedaban escuelas con más horas, pero más lejos. Entonces yo en mi condición de mamá no podía irme a estos lugares, entonces decidí quedarme aquí en la ciudad con 9 horas (Elrma, 14 de marzo de 2011).*

### **3.3.2. La situación de los interinos**

Más complicada resulta la situación de los interinatos (horas que cubren los docentes temporalmente por la ausencia de un profesor titular) y su contratación. Un docente con base y con muchos años de antigüedad indicó abiertamente: "Pues no le conviene al gobierno pagar a un maestro ya así como nosotros,

porque nos paga aguinaldo, nos paga todo. En cambio un interino nada más les paga proporcionalmente” (EVictor, 19 de mayo de 2010). Están contratados por un periodo determinado, cubriendo la plaza que el titular dejó temporalmente vacante por diferentes razones, a veces por embarazo de la titular, por comisiones en el sindicato o por enfermedad. Nunca saben con seguridad si el contrato va a ser renovado o no. Además, puede tardar medio año o más hasta que reciben el sueldo correspondiente a las horas trabajadas. Un comentario ilustra:

*Por lo menos ya salió la orden de comisión de las 6 horas que cubrí el año pasado, de los dos meses del año pasado. Entonces faltan las 21 del año pasado y las 21 de este año, o sea que todavía, pero bueno ya salió la comisión de una, faltan las demás (EPablo, 22 de abril de 2010).*

Otra maestra que tiene ya cinco años trabajando como interina comentó:

*... las finanzas del gobierno están un poquito medias cuatroleadas, porque por decirte algo o más bien darte un ejemplo, el primer año a mí me pagaron hasta al año, no me pagaban mensualmente ni trimestral, nada hasta el año y creo fue un poquito más; el segundo año me pagaron como a los 8 o 6 meses; el tercer año fue un poquito más este...Pero no mensual, no, a nosotros no nos pagan mensual. ... los maestro que estamos así de interinos... (EClaudia, 1 de junio de 2010).*

Siempre existen excepciones, vías alternas o en otras palabras el llamado ‘palanquismo’ en este momento se puede hasta ver las entradas al sistema en forma indirecta o lateral y la misma maestra manifestó:

*... ahorita ya se hizo la apertura de tener horas base acá, pero pues desafortunadamente dentro de lo que es el gobierno, tú tienes que meter o conocer a alguien para que te pueda ayudar entrar y pues no, no hay por dónde, no conozco a nadie (EClaudia, 1 de junio de 2010).*

Otro obstáculo ya mencionado es la contratación de únicamente maestros ‘normalistas’ (egresados de la Escuela Normal Superior del Estado), lo cual

disminuye o vuelve nula la posibilidad para los docentes que tienen una licenciatura universitaria, como es el caso de las Licenciaturas en la Enseñanza de Inglés que ofrece la Universidad Autónoma de Chiapas en tres sedes. Actualmente, se ha abierto la posibilidad esporádicamente a estos egresados, a pesar que tienen una preparación profesional específica orientada precisamente a la enseñanza del inglés. El comentario de la maestra Claudia subraya esta problemática: “Sí, sí existe una convocatoria, la SEP saca sus convocatorias, pero desafortunadamente nosotros nos topamos con el problema de que nada más quieren maestros normalistas, no quieren maestros con licenciaturas” (EClaudia, 1 de junio de 2010).

### **3.3.3. Diferencia salarial y retraso de pagos**

Existen dos categorías de pagos en el sector de las secundarias públicas establecidas por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público Federal (SHCP): 100% para las zonas urbanas y suburbanas y 60% para las zonas rurales. Las razones son diversas, se mencionan solamente dos: Los altos costos de vivienda y alimentación en los centros urbanos y la situación que normalmente los maestros rurales viven en los municipios o comunidades, por lo tanto los costos generales disminuyen. La realidad es otra, muchos maestros no viven en las zonas rurales, sino que viajan diariamente a su centro de trabajo, por lo tanto hay un incremento considerable para el transporte y el factor de los costos de la vivienda en este caso no es válido. Una docente describió esta situación y mencionó también las ventajas:

*10, 15 kilometro más hacia Tuxtla ya reciben sueldo completo. ... La ventaja que es, que aquí tienen menos alumnos, eso sí parece que a lo largo sí es muy beneficiosos para uno, porque no se tiene que trabajar con 50, o 55 muchachitos, sí es la mitad, si es muy agradable para el trabajo,...* (EMaría, 4 de marzo de 2010).

Se tiene que mencionar que la Secretaría de Educación Estatal ofrece un apoyo especial para disminuir la diferencia de salario otorgando un bono especial llamada Fortalecimiento Educativo (FE) para los docentes que solamente reciben 60% del salario.

Otra compañera de ella, que labora en un municipio a diez kilómetros de Tuxtla Gutiérrez comentó al respecto: “Sí el 100%, sí me ayudó, las mismas horas entre 60% y el 100% es casi igual, ahí no se ve la diferencia, la diferencia se ve en el aguinaldo porque en el aguinaldo se nota la gran diferencia” (ELaura, 23 de marzo de 2010). Se debe mencionar que esta docente renunció a 36 horas de base en una comunidad indígena para quedarse con 15 horas, pero más cerca de Tuxtla Gutiérrez, ciudad capital del estado de Chiapas.

Muchos maestros criticaron esta diferencia, por ejemplo Beatriz opinó: “San Cristóbal y Tuxtla, las comunidades normalmente son 60%; debería ser al revés, debería dar 60 al maestro que no tienen tanto esfuerzo, pero bueno... así es, 60 en las comunidades” (EBeatriz, 14 de marzo de 2011).

Otra queja recurrente es el retraso del primer pago, que para muchos docentes significa hacer sacrificios al inicio de su carrera: “Ah sí, tardé como 6 o 7 meses para que te paguen” (ETania, 25 de marzo de 2011).

Las fallas en el sistema administrativo de la educación a nivel nacional y estatal son obvias y no se puede esconder. Los docentes están conscientes de eso, están dispuestos a sufrir en los primeros meses de su carrera y toman los problemas del salario con resignación.

#### **3.3.4. El deficiente apoyo de la Secretaría de Educación**

El apoyo de la Secretaría de Educación estatal es insuficiente y se expresa en la falta de Jefes de Enseñanza por las diferentes zonas, deficiente capacitación y preparación ofrecida a los docentes y, por lo tanto, insuficiente retribución

académica, nula supervisión y apoyo académico por parte de las autoridades directas. Algunos comentarios ilustran este abandono:

*... como decía la compañera tenemos coordinadores. Por ejemplo, la coordinadora de mi escuela es la maestra de matemáticas, la que recibe todos los papeles de todas las maestras. Y no hay posibilidad de retroalimentación o de discusión o de práctica (EBeatriz, 14 de marzo de 2011).*

También se presenta la falta de coordinadores de inglés competentes en cada escuela secundaria como nos comentó la maestra Gaby "... allí sí tenemos problemas con la otra maestra de inglés, porque el que nos revisa nuestras planeaciones no es de inglés, es de tecnología que le llaman ellos" (EGaby, 4 de febrero de 2011). En el mismo sentido se pronunció otra docente:

*Tú como maestro entregabas y no sabías si estaba bien, si estabas mal, porque el maestro que te lo recogía, pues era un maestro de español o de matemáticas y pues nunca te podía decir 'sabe que maestra aquí está usted mal' y todo (EBlanca, 29 de marzo de 2011).*

Muchos de los docentes en ningún momento reciben comentarios respecto a su materia, menos retroalimentación, que es un aspecto relevante para cada práctica docente. Porque los coordinadores en las escuelas respectivas son de otra área, no tienen la capacidad de apoyar en esta materia y lo que es lo más grave, no saben hablar inglés, a pesar de que a través de la Reforma 2006 los reportes semanales y/o mensuales por parte de docentes de inglés deben ser entregados en inglés. Por lo mismo los docentes se sienten abandonados, 'dejados a su suerte'. Este mismo dilema se repite a un nivel superior, en las diferentes zonas:

*No, o que un jefe de enseñanza llegue y diga 'sabes que compañera, esto lo debes de mejorar así'. Yo siento que a la Secretaría de Educación allí le ha fallado porque debería de ser el trabajo más práctico y más funcional, yo creo que debería ser menos papeles y más real, o sea más evidencial, algo que se vea más real (EBeatriz, 14 de marzo de 2011).*

Una compañera mencionó lo mismo: "... pero debería de haber jefes de enseñanzas para cada asignatura, pero nosotros no tenemos. En la zona XII no hay jefe de enseñanza. Pues lo entregamos y dicen que sí, la verdad no sé" (Elrma, 14 de marzo de 2011). Otro docente agregó "... pero no hay una persona que revise los planes de inglés" (EEsteban, 7 de marzo de 2011). En las reuniones por zonas que normalmente se realiza por lo menos dos veces por ciclo escolar no existe un apoyo o asesoramiento real: "... siempre llega uno de tecnología. ... de otra asignatura o de otra zona, pero no es constante; entonces, por lo general en nuestra asignatura siempre nos tienen muy abandonados" (EBlanca, 29 de marzo de 2011). Hasta la incompetencia en cuestiones lingüísticas fue detectada:

*... me mandó el supervisor a tomar el curso de la Reforma, fue esa jefa de enseñanza, yo no sabía que era jefa de enseñanza y había que traducir, - '¿Qué dice aquí?', -'es que no sé y ya tiene tiempo que no...' y, ya de allí me la encuentro y que era jefa de enseñanza (ETania, 25 de marzo de 2011).*

En las entrevistas surgieron los reclamos de muchos docentes: "... que si hubiera un jefe de enseñanza pendiente de las planeaciones que el maestro hace, que verifique el maestro de enseñanza que realmente se está apegando uno al plan anual que hay, manejado por la SEP..." (EEsteban, 7 de marzo de 2011). Una maestra resumió la situación desoladora en pocas palabras: "... en cambio inglés está muy abandonado, no le dan la importancia y en la cuestión también de la escuela, como que la materia de inglés es a la de 'ahí se va' " (EBlanca, 29 de marzo de 2011).

Si se quiere realmente mejorar la calidad de la enseñanza del inglés a nivel estatal, un punto elemental sería dar más apoyo directamente en las secundarias, dar asesoría personal con jefes de enseñanza bien preparados, ofrecer cursos de capacitación académicamente validados a los docentes de esta materia por parte de las autoridades educativas directas y, en pocas palabras, dar la importancia requerida en todos los aspectos.

### 3.3.5. Falta de infraestructura básica

Una infraestructura básica, tanto de salones, de luz eléctrica, grabadoras, aparatos de DVD, entre otras cosas, son elementales para cualquier materia, pero más aún para la impartición de la materia del inglés. Sin estos elementos se complica, a veces se imposibilita dar clases adecuadas de inglés. Los docentes expresaron la falta de salones para la impartición de las clases: "... no tengo salón, yo voy buscando en donde haya salón libre" (ELaura, 23 de marzo de 2010). No puede imaginarse cómo se puede llevar a cabo una clase normal en estas condiciones, ni se puede explicar cómo existen todavía escuelas secundarias públicas sin instalaciones de luz eléctrica: "Sí, no hay luz, entonces sí siento que eso sí ayudaría mucho a que los muchachos se despierten en el inglés" (ETania, 25 de marzo de 2011). Y otro comentario:

*No tenemos luz ahorita. Yo llevé una bocina y un reproductor de mp3 y grababa algunas cosas o lo del CD, lo guardaba en el USB y lo reproducía con la bocina, pero nada más tuve la fortuna de hacerlo, creo que a principios de diciembre nos quitaron la luz,... entonces ahorita de manera auditiva, solo que yo lea las conversaciones o que sean los drills, pero grabadora ya no, no tenemos energía (ENelly, 22 de enero de 2011).*

Nelly explica la desesperación a la que puede llegar un maestro que no cuenta con esta herramienta básica. En el mismo tenor comentó una compañera:

*... siento que deberían estar un poco más acondicionadas para lo que es el idioma, porque por ejemplo, en el salón en el que yo doy clases, tuve que traer por mi cuenta material extra para apoyar un poco más lo que estamos viendo ¿no? ... en la mayoría de las escuela públicas, no hay tanto el apoyo económico, entonces el maestro tiene que arreglárselas para conseguir material para apoyar lo que son sus clases (EGaby, 4 de febrero de 2011).*

Incluso la grabadora, un instrumento esencial para todas las clases de idiomas, la tuvo que comprar la maestra misma: "... la compré con mi mínimo sueldo, yo tuve que comprar mi grabadora" (Elrma, 14 de marzo de 2011).

En resumen, se puede considerar y constatar que existen varios obstáculos administrativos en casi todas las secundarias públicas en las dos regiones en cuestión. Obstáculos que definitivamente impiden un buen desarrollo de clases de la asignatura de inglés en las escuelas secundarias.

### **3.4. FACTORES CONTEXTUALES**

Los factores socio-económicos y culturales que caracterizan el contexto estudiantil, son relevantes para el quehacer docente general en todas las escuelas públicas del país. A veces limitan el buen desarrollo de las actividades y el trabajo general, además pueden influir drásticamente en el porvenir de los alumnos, la marginación y la pobreza se ve reflejada en la labor diaria de muchos estudiantes que viven en pobreza extrema y por supuesto también en la labor docente.

#### **3.4.1. Economía familiar**

Los estudiantes que acuden a las escuelas secundarias públicas de la entidad provienen de familias de ingresos medios y bajos. Las condiciones económicas de estas familias son las más precarias en las zonas rurales que en las urbanas y, en términos generales, como ya se refirió en el primer capítulo, los indicadores de desarrollo son menores en la región Altos que en la Centro. Este fue uno de los aspectos que se abordó en las entrevistas con los docentes con la finalidad de conocer cómo la situación socioeconómica de las familias de sus estudiantes influía en el proceso de enseñanza del inglés.

La pregunta inicial en las entrevistas tanto en la región del Centro como en los Altos fue: ¿En qué medida influyen los factores socio-económicos aquí presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en general y más específicamente en la materia de inglés? Casi la totalidad de los entrevistados afirmaron que tiene una

gran relevancia el aspecto socio-económico de las familias, en el desarrollo de su quehacer docente y en el porvenir de sus alumnos.

## **Región Centro**

En esta región existen graves problemas económicos y se acentúan éstos más en zonas rurales. Unos comentarios lo reflejan en gran medida:

*... no pedir ni sangrar el bolsillo de los papás, porque no solamente existe un alumno, también puede haber que uno esté en primero, otro esté en segundo o viceversa uno en segundo y otro en primero, el gasto sí sería bastante fuerte. La diferencia es que aquí la Secretaría otorga los libros ...* (EClaudia, 1 de junio de 2010).

Cristina, quien labora en dos centros educativos públicos diferentes, considera que un factor importante es el lugar donde se ubica la escuela. Y explicó la situación que enfrenta como docente de una escuela ubicada en un municipio sub-urbano, a unos 12 kilómetros de Tuxtla Gutiérrez, donde la población se dedica a varias actividades económicas, tanto rurales como de índole urbano y donde muchos de los padres de familia trabajan en Tuxtla Gutiérrez:

*... sencillamente los alumnos parecieran estar mucho más pasivos, o sea, puedo pensar que si están callados están siendo buenos receptores, pero resulta que no, no están tan interesados porque culturalmente saben que las chicas terminando la secundaria van a casarse o quizá terminando la prepa seguramente, no tienen más aspiraciones, entonces eso hace que ellos ya no inviertan en ello, ...* (ECristina, 13 de mayo de 2010).

A diferencia en el centro urbano, estos aspectos cambian en forma considerable:

*... y aquí es diferente porque ellos están peleando como un poquito más, cumplir con la secundaria, obtener una buena calificación, porque tienen más metas o tienen alguna meta, aun cuando ambos enfrentan problemas o circunstancias familiares específicas, económicas y demás, hay un poco*

*más de interés en ese sentido en cuanto a que... entonces yo creo que sí los limita, sí los perjudica... (ECristina, 13 de mayo de 2010).*

En estos comentarios se descubre que la situación socio-económica por la que atraviesan las familias se relaciona con las percepciones que los padres de familia de una zona semi-urbana y urbana mantienen sobre la educación: la dinámica de una ciudad grande cambia también las expectativas y las opiniones en cuestiones educativas de los padres de familia, se dice con las palabras de la maestra: “hay un poco más de interés en el desarrollo de sus niños” (ECristina, 13 de mayo de 2010).

### **Región Altos**

En la Región Altos la situación es claramente más complicada y presenta una amplia variedad de circunstancias. Existen escuelas secundarias en San Cristóbal de las Casas a las que asiste alumnado de diferente procedencia económica, como nos explicó Irma:

*Sí, pues en la escuela sí hay niños que vienen de familias muy bien, porque se ve en el tipo de tenis que llevan a la escuela, en la bolsa, en los cuadernos; gente muy bien de aquí llega a la escuela. También se nota pues cuando tienen que comprar algo, cuando tienen que cooperar, porque hay cuestiones sociales, que hacen fiesta o posadas en la escuela y se nota en las cooperaciones; pero no influye para nada en el aprendizaje, hay familias que vienen de familias muy humildes y son muy buenos alumnos (Elrma, 14 de marzo de 2011).*

Y, por otro lado, se presenta una situación de pobreza precaria en zonas indígenas y rurales. Una descripción ilustra detalladamente las circunstancias en que viven las familias:

*... yo considero y es visible la falta de recursos en esas personas, en los alumnos, en la población; como mencionaba antes trabajan para el*

*autoconsumo la mayoría de ellos, alguno que otro produce café y que lo vende, pero pues es muy poco lo que reciben de allí. Puedo ver que sí afecta...* (ENelly, 22 de enero de 2011).

Otra respuesta a la pregunta inicial ilustra el grave problema:

*Pues, sí influye; uno porque los que viven en comunidades más lejanas, no tienen acceso a televisión o a un radio, que escuchen por allá una palabra en inglés; pedirles que compren diccionario es imposible, son muy pocos los que lo podrían comprar; cartulina, material didáctico uno como maestro lo tiene que llevar para que trabajen en el salón de clases, pero ellos no lo llevan y ni si quiera lo intentan conseguir* (ETania, 25 de marzo de 2011).

De acuerdo con los docentes, un aspecto que directamente influye en las clases de inglés, es la nula o escasa cooperación, disposición o posibilidad que tienen los padres de familia para brindar los apoyos necesarios; además la falta de una nutrición adecuada a su edad afecta el desempeño escolar y por lo tanto los docentes tienen la necesidad de improvisar y de modificar los planes de estudio de acuerdo con las condiciones adversas en las que trabajan. Nelly relata una situación ejemplar cuando ella propuso seguir estudiando a una joven, pero

*... por cuestiones económicas, se vio interesada en un principio, pero después me comentó, de hecho ya me había comentado antes que por cuestiones económicas no, 'es muy caro estudiar' - me decía y que lo más seguro es que se vaya a trabajar con una tía a México* (ENelly, 22 de enero de 2011).

La perspectiva para muchos alumnos de las zonas indígenas es quedarse en el lugar de origen y ya no seguir estudiando, pues la mayoría de las veces eso implica trasladarse a otra localidad donde existan escuelas preparatorias, es lo que pasa con la gran parte de los jóvenes. La otra posibilidad es salir a trabajar a otras zonas de la República o irse más lejos, a Estados Unidos.

### 3.4.2. El programa de beca 'Oportunidades'

Un factor relevante en el contexto investigado son las becas que otorga la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), a través del Programa denominado Oportunidades, el cual es “un programa coordinado que articula incentivos para la educación, para la salud y para la nutrición, con el fin de promover el desarrollo de capacidades de las familias en extrema pobreza” (SEDESOL, 2011). De acuerdo con los informes aportados por SEDESOL en 2011, los programas federales Oportunidades y de Apoyo Alimentario (PAL) entregaron “apoyos en efectivo, a 6.5 millones de familias que viven en condiciones de pobreza”, una tercera parte de los mexicanos (SEDESOL, 2011a).

Se estima que Oportunidades tiene alrededor de 35 millones de beneficiarios, principalmente en regiones rurales e indígenas, y la beca de apoyo para que las familias cubran gastos de educación de sus hijos normalmente es entregada a las madres. Referente a las regiones que se investigó, se puede constatar que en las zonas indígenas casi 100% de las familias con hijos que acuden a escuelas secundarias reciben este apoyo, en zonas rurales de la región Centro se reduce este número en forma considerable. Se detalla este programa con unos datos adicionales:

*En los últimos 10 años de operación, el número de familias beneficiarias de Oportunidades ha crecido más de 160 por ciento, al pasar de cerca de 2.5 millones de familias beneficiarias a 6.5 millones de hogares de escasos recursos y el resultado de otorgar becas a más de cinco millones de niñas, niños y jóvenes para que acumulen escolaridad... (SEDESOL, 2011a).*

Las familias beneficiadas con este programa que fomenta la continuidad de los estudios de primaria y secundaria de sus hijos “incrementaron sus salarios entre 12 y 14 por ciento, respectivamente, en comparación con los no beneficiarios” (SEDESOL, 2010).

Cabe mencionar que estos datos los emitió la propia Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) en sus diferentes comunicados. Pero también instituciones

internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) confirma el éxito de tal programa:

*El Programa de Desarrollo Humano Oportunidades es exitoso debido a su correcta focalización y progresividad, afirma la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en su 'Estudio Económico de México 2011', y destaca que a través de los apoyos en alimentación, salud y educación, las personas en condición de vulnerabilidad pueden fortalecer su capital humano, en un contexto de corresponsabilidad. .... se reconoce que el Gobierno Federal ha tenido avances importantes en la construcción de una estrategia de protección social, lo que se ha reflejado, tanto en la ampliación de la cobertura de los programas sociales, como en la diversificación de sus apoyos (SEDESOL, 2011b).*

No se pretende entrar en discusión sobre los éxitos y/o fracasos de este amplio programa federal. Para la investigación es importante saber, qué efectos tiene esta beca en los procesos de enseñanza del inglés en los que participan los docentes de las regiones Centro y Altos de Chiapas.

El comentario de un entrevistado explicó la ambivalencia de los resultados de este programa: “Muchos tienen el programa, pero desgraciadamente muchos también no se merecen esa beca; muchos sí la necesitan y le echan ganas, pero muchos no se la merecen, sin embargo tienen la beca” (EEsteban, 7 de marzo de 2011). Otra docente confirma lo mismo: “Muchos llegan solo por la beca, entonces en el fondo hay niños que llegan a la escuela, porque existe ese estipendio, por así decirlo, por parte del gobierno en el que si estudias, tienes la beca de oportunidades” (ENelly, 22 de enero de 2011). Blanca relató lo mismo: “... los que se preocupan porque van a ir al bachillerato y allá van a ver la materia y necesitan aprenderlo para que después lo practiquen, son muy pocos. La mayoría de los alumnos solo llegan por no perder la beca” (EBlanca, 29 de marzo de 2011).

Todos los docentes de la región Altos entrevistados que trabajan o trabajaron en comunidades indígenas describieron este aspecto y expresaron también, desde su

punto de vista, las desventajas que este programa conlleva, que en ciertos momentos puede ser contraproducente, además resaltaron otro aspecto elemental, la motivación del alumnado para estudiar la secundaria. Una maestra comentó:

*Sí porque un maestro, creo que era el de matemáticas o el de naturales, comentaba que él pensaba, que si el problema era solo en su materia o también pasaba en las demás asignaturas, porque dice 'yo por más que busque estrategias innovadoras, o motivos', no más los alumnos dicen –'es que me mandan a la escuela'; pero realmente no es porque ellos quieran ir, porque les dan el dinero por parte de la beca. La mayoría de los alumnos casi no se les ve interés por aprender (EGaby, 4 febrero de 2011).*

En el apartado 3.5. se aborda este factor relevante de la labor docente en la secundarias públicas, la motivación del alumnado.

Aunque los docentes señalaron también que no se puede olvidar nombrar los beneficios que éste y otros programas traen para muchos alumnos de escasos recursos, que realmente necesitan este tipo de apoyo gubernamental:

*En la escuela en que yo estaba anteriormente sí contaban con el recurso, le llaman becas alimenticias, te dan cierta cantidad dependiendo de los niños que son becados y esos niños que son becados son niños que no son de la comunidad que viven en colonias, que viven lejos de la escuela y que a la hora de transportarse lo que se les ofrece es, quizá van a gastar en su pasaje, pero van a tener desayuno y van a tener comida en la escuela; entonces es digamos la forma en que a veces se animan los niños a ir porque tenían desayuno seguro (ENelly, 22 de enero de 2011).*

Y otra maestra nos relató sus experiencias en una secundaria de una comunidad indígena donde laboraba:

*... sí había albergue, pero no lo manejaba la secundaria, sino personal de gobierno y los chicos que vienen de comunidades, lejanas a más de 3*

*kilómetros ya se quedan allí, les dan comida desayuno, cena. ... Allí viven, solo se van los viernes* (ETania, 25 de marzo de 2011).

Este complejo tema de las becas es y seguirá siendo muy controvertido, existen diferentes opiniones del cómo y en qué forma los gobiernos tienen que apoyar a la población más vulnerable, existen voces que la rechazan por completo porque son considerada de carácter paliativos, que no resuelven el problema a fondo. No se desea profundizar en este polémico debate. Lo que sí es necesario afirmar es que tiene efectos en la labor docente en las escuelas y éstos no pueden minimizarse, ni ignorarse.

### **3.4.3. Migración**

En los últimos diez años la emigración de chiapanecos hacia Estados Unidos y también a otros estados de la República, principalmente al estado de Quintana Roo (hacia la zona turística alrededor de Cancún), se ha incrementado en forma considerable. Se estima que solo en 2007, 130.000 chiapanecos han emigrado a Estados Unidos. “En el 2003 se estimaba que unos 350,000 chiapanecos se encontraban en los Estados Unidos; equivalente a aproximadamente al 8.3 por ciento de los chiapanecos que viven en Chiapas” (Nájera y López, 2009: 10). La migración de la población económicamente activa se desarrolla en casi todos los municipios. Naturalmente este aspecto también es relevante cuando se realiza una investigación en el sector educativo en regiones del estado de Chiapas, por lo tanto no se puede subestimar este factor en la investigación actual. Según datos recientes:

Chiapas ha pasado de ser una entidad de escasa migración a los Estados Unidos de América a convertirse paulatinamente, pero de manera constante, en la más representativa del flujo migratorio laboral de mexicanos rumbo a ese país. En 1995 el estado ocupaba el lugar 27 entre las entidades de procedencia de mexicanos a Estados Unidos y en 2007 el número uno (datos de la EMIF NORTE); mientras

que en términos de la recepción de remesas Chiapas pasó del lugar 27 en 1995 al lugar 11 en 2003, lugar que ha mantenido hasta 2008 (Nájera y López, 2009: 4).

Otra autora, María Eugenia Anguiano resume este fenómeno en pocas palabras:

*... no se ha logrado generar empleo en cantidades y calidades suficientes y adecuadas para que los chiapanecos permanezcan en la entidad, pues en años recientes sus movimientos migratorios, tradicionalmente de corto recorrido al interior del estado, se han ampliando e incrementando a destinos de mayor distancia, entre ellos, los desarrollos turísticos de la Península de Yucatán, las localidades urbanas fronterizas del norte de México, e incluso, y crecientemente Estados Unidos (Anguiano, 2008: 229).*

En las entrevistas, algunos docentes de la región Altos mencionan el aspecto de la emigración como algo muy notable en la comunidad y un tema recurrente entre sus estudiantes que puede tener incidencia en su interés por aprender inglés:

*Lo que yo veo ahí, es que mucha gente del pueblo que se ha ido a Estados Unidos, hay gente que tiene ya su negocio, restaurant, tienditas, farmacias; entonces muchos de los alumnos, de cierto modo en ocasiones veo, que sí le interesa aprender, aunque sea cosas básicas de lo que es la materia de inglés, expresiones para comunicarse. De hecho ellos me preguntan 'cómo se dice tal cosa', porque tienen influencia, han visto que pues sí les va bien a la gente, que se va fuera y pone su negocio y sale adelante. Muchos tienen esa idea de terminar lo básico, la secundaria, la prepa y ya irse, como ilegales para poner después su negocio (EGaby, 4 de febrero de 2011).*

Beatriz comentó al respecto:

*En la otra escuela sí había muchos, alumnos míos que se fueron a Estados Unidos y que regresaron y hablaban ya muy bien el inglés, pero aquí no sé realmente; pero yo una vez que hice una pregunta sobre eso, pues me*

*decían que no, que ellos no se iban a mover de su comunidad, ellos querían seguir allí* (EBeatriz, 14 de marzo de 2011).

Por otro lado, algunos alumnos no lo consideran tan relevante para su vida o no han reflexionado sobre esta cuestión en relación con la motivación para estudiar el idioma inglés que podría ser de mucha utilidad en un futuro próximo. Al respecto detalló Beatriz:

*... porque yo una vez les decía –‘pues aquellos que se van de mojados, y que van y que sufren, aquí al menos deben llevar las base, porque si algún día se van a Estados Unidos, al menos sepan lo más básico para poder comunicarse’, y ellos decían –‘No, porque nosotros nunca nos vamos a ir, yo aquí me voy a morir en mi comunidad, yo no quiero salir’, pues hay gente que dice eso, que no le interesa. Esa es una cuestión que sí se debe de trabajar, la cuestión del interés de aprender otra lengua, ¿cómo hacer sentir la necesidad de una persona para aprender una lengua?* (EBeatriz, 14 de marzo de 2011).

La misma docente mencionó en referencia a la secundaria en donde ella laboraba antes:

*... sí había muchos, alumnos míos que se fueron a Estados Unidos y que regresaron y hablaban ya muy bien el inglés, pero aquí no sé realmente; pero yo una vez que hice una pregunta sobre eso, pues me decían que no, que ellos no se iban a mover de su comunidad, ellos querían seguir allí ... yo les hablo de las oportunidades que pueden tener de emigrar, de salir de su país, pero como que ellos lo ven como un sueño, o sea no lo ven como algo alcanzable, muy lejos* (EBeatriz, 14 de marzo de 2011).

Preguntando específicamente a los docentes si consideran que este factor se puede desarrollar como una motivación extra para el aprendizaje del inglés, Gaby señala:

*Sí, creo yo que sí, aunque creo yo que ellos son ¿cómo se dice?, se puede decir en cierta forma algunos, no todos, tienen una mentalidad un poco conformistas, hasta que ven la necesidad es cuando se interesan, pero mientras no les interesa. Entonces en ese tipo de situaciones yo creo que sí podrían interesarse si se les presenta así un tipo de situación así, o si se les indica, o si se les explica que podrían tener esa oportunidad de viajar a otro lado, así tal vez podrían interesarse un poco más (EGaby, 4 de febrero de 2011).*

Se puede decir que los docentes conocen esta situación pero no han considerado que a partir de ella se pueda desarrollar una metodología de enseñanza del inglés.

#### **3.4.4. La labor en contextos multiculturales**

Referente al punto de enseñar inglés en un contexto multicultural se tiene que subrayar que en los lineamientos establecidos en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2001), la Ley General de Educación (SEP, 1993) y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (SEP, 2007) se establece el compromiso del Estado de ofrecer una educación democrática, nacional, intercultural, laica y obligatoria que favorezca el desarrollo del individuo y su comunidad, así como el sentido de pertenencia a una nación multicultural y plurilingüe, y la formación de una conciencia de solidaridad internacional de los educandos (Valverde, 2010: 107). La cuestión es, si en realidad el Estado mexicano y las instancias educativas están preparados “para ofrecer las condiciones que hagan posible la expresión de la diversidad cultural en un plano de igualdad, respeto y equidad en la escuela” (Valverde, 2010: 107). Para profundizar este aspecto Valverde ofrece un panorama general de las circunstancias en los que se mueve toda la educación básica del país y se está revisando en lo específico los planes de estudios 1997 y 1999 para la formación docente de educación básica.

*Planes que si bien apuntan hacia una educación intercultural, incorporando en el currículo escolar elementos de la diversidad cultural (que es sin duda un avance y una revalorización del pluralismo en sí mismo), sin embargo se encuentran dominados por enfoques restrictivos, centrados más en la aplicación de los programas de estudios, asumidos desde una perspectiva curricular de añadidos temáticos y no desde una enfoque transversal, cuestionador de los contenidos curriculares y del marco general de relaciones en la escuela y el salón de clases (Valverde, 2010: 107/108).*

Otro punto relevante en este contexto es aclarar, en forma muy resumida, qué se entiende cuando se habla de términos polémicos como son la *multiculturalidad* y la *educación multicultural* y, por otro lado, la *interculturalidad* y la *educación intercultural*, aspectos fundamentales cuando se está explorando y analizando las actividades docentes de los maestros de inglés que laboran en regiones con una población en la que coexisten diversas culturas y lenguas maternas indígenas como en Chiapas y, particularmente, en la región Altos.

Ambos términos son polisémicos y connotan múltiples significados, interpretaciones y definiciones. Incluso su conceptualización puede variar de periodo a periodo y de acuerdo con los diferentes contextos e intereses que se pretendan, como explican Sandoval et al. (2010). De acuerdo con estos autores podemos hablar del término multiculturalidad cuando se remite en gran medida a un país, un estado o una sociedad donde conviven grupos portadores de diferentes culturas en un espacio limitado geográficamente. Y se habla de educación multicultural

*cuando nos encontramos ante procesos formativos en los que participan los miembros con una diversidad cultural manifiesta, y en relación a los cuales, existen distintos niveles de aceptación, comprensión y compromiso que responden a premisas filosóficas y socio-políticas diferentes (López, 2002: 21)*

Los mismos autores nos ofrecen una diferenciación entre educación multicultural e intercultural cuando afirman que interculturalidad que “penetra la esencia misma del proceso educativo en una determinada dirección” (López, 2002: 32) y continúa:

*es necesario ir más allá de la coexistencia y de la aceptación evidente de las diferentes culturas, buscando la interacción, el intercambio, la reciprocidad, el aceptar los diferentes modos de entender la vida, la historia, las conductas sociales, etc. (Sandoval et al, 2010: 47).*

Interculturalidad entonces se refiere más bien a las acciones que lleva a cabo un gobierno o una institución para instalar una convivencia entre las diferentes culturas.

Antonio Bolívar es más específico en sus explicaciones y nos ofrece una definición más compleja refiriéndose a la multiculturalidad: “El concepto de ‘multiculturalidad’ se mueve en dos niveles: como constatación fáctica de una diversidad cultural y como propuesta normativa de la coexistencia al mismo nivel de las distintas culturas” (2004: 5). Con ello podemos decir que una educación multicultural significa aprender acerca de los diversos grupos culturales, ahondando en las diferencias culturales y con el mismo énfasis, en el reconocimiento e identificación de las similitudes culturales. A la vez la educación intercultural se puede entender como “formación integral de la persona para asegurar el futuro de convivencia entre los diferentes grupos étnicos y raciales” (Soriano, 2001: 112). Aquí el aspecto de la lengua debe jugar un papel de vital importancia en el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas al tomarlo como un puente entre diferentes culturas (López, 2010: 127).

Antonio López en su artículo sobre la docencia en la educación bilingüe, subraya las reformas y cambios que tiene que transitar tanto el estado mexicano como las comunidades indígenas para iniciar con una educación intercultural real:

*Para ello es necesario iniciar a través del acceso a la escritura, el lenguaje y el diálogo; posteriormente, toda la tradición cultural mediante el aprendizaje y práctica de contenidos y valores compartidos y lograr de esta manera una*

*sociedad multicultural. Me parece que esto es lo que las comunidades indígenas necesitan si se toman en cuenta la gran diversidad cultural junto con sus lenguas y compartir en conjunto los derechos democráticos, así como de participación y de comunicación (López, 2010: 129).*

López intenta contextualizar lo que hace falta para que se pueda hablar de una educación intercultural factible y qué se espera de un docente que labora en este entorno intercultural:

*Con una escuela de esta naturaleza en donde el profesor cambie su forma de ser, de trabajar, el trato igualitario hacia sus alumnos, a sus mismos compañeros y padres de familia, se estarían logrando los siguientes propósitos:*

- *Evitar la improvisación*
- *Promover el trabajo colegiado.*
- *Adecuar los contenidos a la realidad.*
- *Considerar la diversidad e intereses de los alumnos.*
- *Propiciar el aprendizaje significativo.*
- *Con ello se pretende construir una sociedad más justa a partir de una educación intercultural.*
- *Uso y desarrollo de las lenguas originarias.*

*Entonces podemos decir que estamos construyendo una sociedad más justa a partir de una educación intercultural (López, 2010: 133).*

Estas declaraciones son claramente parciales, pero no por eso son menos válidas y explicativas en cuestiones de la realidad actual, que se vive y se convive en comunidades indígenas.

El concepto de interculturalidad, “concebido como proyecto que implica el reconocimiento de las diversas lenguas y culturas presentes en el aula, el respeto,

la valoración y el tratamiento por igual de las mismas, a través de un aprendizaje cooperativo a partir del diálogo y la estima por la diversidad, en la que todos aportan algo y aprenden de los demás” (Prado, 2004: 111/112). Prado desarrolla una buena descripción de la educación intercultural con todas las facetas implícitas:

*... los diversos grupos culturales adoptan posturas más abiertas de diálogo, interacción, cooperación y mutuo reconocimiento de esa diferencia y diversidad como un hecho enriquecedor. Esta solución nos parece la más adecuada, ya que supone un tratamiento de respeto, igualdad e interés por la diversidad cultural presente en el aula y una forma de conocimiento y enriquecimiento mutuo (Prado, 2004: 113).*

Se vislumbra esta postura en las experiencias y comentarios que surgen en las entrevistas realizados específicamente en los Altos de Chiapas.

## **Región Altos**

Una docente subraya en este contexto específico:

*Me impactó mucho el aprender a trabajar, cómo tratar a los niños, porque al principio yo sentía que ellos me faltaban al respeto porque me hablaban de tú. Después comprendí que en su lengua materna no existe el usted. Ahí es un tú, parejo desde una persona adulta a una persona chiquita, entonces fueron aprendizajes de culturas de ahí (ELaura, 23 de marzo de 2010).*

Un aspecto muy relevante es que las escuelas secundarias en zona indígenas se nutren de escuelas primarias bilingües, quiere decir, que durante los primeros 3 o 4 años de su escolaridad en estas escuelas, los alumnos aprenden en su lengua materna. No tienen contacto con la segunda lengua, el español. A veces continúan teniendo clases en su lengua materna hasta el sexto año de primaria. Por eso la problemática lingüística, que la mayoría de los entrevistados de los Altos comentaron, prevalece día a día:

*Sí, de hecho me han comentado otros maestros que inclusive al escribir en español les cuesta mucho, porque vienen de la primaria pero no vienen preparados... allá es bilingüe las escuelas, entonces sí se les complica cuando entran a la escuela secundaria (EGaby, 4 de febrero de 2011).*

Más adelante da una explicación más a fondo de las dificultades en regiones o zonas multiculturales bilingües:

*... cuando se vayan a la secundaria, porque como no hay secundarias bilingües, se supone que ellos deben dominar ya el español, por lo menos defenderse ya en español, entenderlo, pero no es así, la realidad no lo es, así lo marcan los programas, pero la realidad no lo es (ELaura, 23 de marzo de 2010).*

Son los comentarios de una maestra que durante 10 años laboró en diferentes comunidades indígenas y explicó con todo detalle cómo fueron sus primeros experiencias y vivencias en estas localidades, qué desafíos y retos tenía que enfrentar en estos años, y más que nada las dificultades con las tres lenguas, el español, la lengua indígena, el tzotzil o tzeltal y la lengua de su asignatura, el inglés:

*... yo no dominaba tampoco su lengua de ellos, porque si por ejemplo, para mí, si yo hubiera sabido tzotzil, cuando yo llegué a enseñarles inglés, para mí no hubiera contado el español. O sea, yo hubiera explicado, y tal vez ellos hubieran aprendido más rápido, o mejor, o hubieran aprendido en algunos de los casos de los que no aprendieron. Sí, pero para mí si era una barrera, porque yo explicaba y ellos no entendían, y muchos de ellos me contestaban en su lengua, y yo no sabía que me estaban diciendo. Esa fue una parte muy difícil (ELaura, 23 de marzo de 2010).*

Más adelante detalló, explícitamente, la dificultad de no saber la lengua materna de los alumnos y la desesperación que esto le provoca al docente:

*En cambio los de primero, habían muchos niños que no entendían nada de lo que yo les estaba hablando. Entonces llegar a enseñarles otro idioma, era muy difícil para ellos y para mí, porque ¿cómo les hago entender que esto es esta cosa?, y ahí sí tenía que brincar, dibujar, enseñar. Era yo como un payaso, brincando a todos lados para que me entendieran, pero a mí me desesperaba, porque no encontraba a veces la forma de ¿cómo? Entonces poco a poco las cosas me fueron dando a entender que era bueno identificar quienes hablaban ya un poquito más, y ellos eran como mis traductores en un principio (ELaura, 23 de marzo de 2010).*

Muchas comunidades indígenas están tan retiradas que los maestros forzosamente tienen que vivir allí, adaptándose a convivir en y con la comunidad. El siguiente comentario habla de estas experiencias:

*... yo subía por el paso de las casas; ‘maestra que hay’, ya me llamaban y platicábamos, y ‘pase a tomar el café, un vasito de agua, o algo’, entonces ya platicaba con los papás, con los alumnos, que los hermanitos, que los primos de todos los que se juntaban, y entonces así se fue dando la convivencia. Ya después llegaban las mamás, ya llegaban los regalitos ‘ahí te traje tu tortilla con frijol’ y ‘es que hizo mi mamá, ahí te traje un poco de pozol’, entonces ahí es donde se dio la convivencia, fue muy bonita, porque como en las tardes estaba ahí, podía ir a visitar, o a veces habían niños que tenían problemas de conducta o algo, y los íbamos a ver a los del pueblo (ELaura, 23 de marzo de 2010).*

Esta cercanía con los padres de familia y la convivencia con ellos no se pueden subestimar. Por ejemplo en conflictos dentro de la escuela se puede y se debe recurrir inmediatamente a los padres de familia o al comité respectivo, quienes normalmente en las comunidades indígenas, tienen una gran relevancia en la toma de decisiones y acuerdos. Con diez años de experiencia en comunidades, la misma docente comentó de algunas cosas muy interesantes:

*Ahora también me tocó cosas muy penosas a la vez y chuscas, porque hay palabras en inglés que para ellos son grosería, entonces uno lo enseñaba y ya se reían, y como hablaban todo en tzotzil, yo no lo entendía: ‘y que pasó, de que se ríen, platíquenme, no lo entiendo, haber’ y ya hasta después, o alguien no faltaba que se acercaba ‘y es que maestra esto es esto’, entonces a mí hasta me daba pena, porque decía ‘ya no lo puedo volver a decir, porque lo están toman a juego’, o como les hago ver que éste es otro idioma y así se dice, y que ellos tienen esa palabra en otra lengua (ELaura, 23 de marzo de 2010).*

Los problemas que surgen del poco entendimiento o en muchos casos del desconocimiento del español por parte del alumnado en el trabajo cotidiano.

*Lo otro es que tampoco entienden mucho español, alguno que otro se desenvuelve más, conoce más palabras, se siente más seguro al comunicarse con el español; pero entre ellos se comunicaban en Tzotzil y a veces no encontraban la palabra si nos querían preguntar algo y entre ellos en Tzotzil hasta que a alguien le atinaba al español y ya nos hacía la pregunta en español. Pero, sí, en una minoría sí lo sentí un poquito difícil, porque a veces quería buscar el medio de español para explicarlo y tampoco resultaba porque su lengua materna no es el español; entonces hay palabras que dentro de su vocabulario y de su lengua no existen y me resultó un poquito más difícil, traté de ingeniármelas para que sí logran captar (ENelly, 22 de enero de 2011).*

Las dificultades que al inicio de su labor docente surgen alrededor de la comunicación y son prevalecientes en todos los comentarios:

*... tenía un poquito de problemas de comunicación, precisamente con los alumnos que venían de comunidades, pero tenía la ventaja que los alumnos que eran del pueblo les ayudaba... el problema en cuestión de enseñanza-aprendizaje era la comunicación, sobre todo con los niños de primer año. Cuando yo llegué a esa comunidad, tenía un año de ser fundada la escuela,*

*entonces no era solamente mi caso era con todos los maestros...* (EBlanca, 29 de marzo de 2011).

Otra maestra comentó: “El 100% habla tzeltal como lengua materna y creo que como un 80% habla español, o por lo menos el otro 20% sí lo entiende, pero no lo habla del todo, como que todavía están en ese proceso de aprender a hablarlo” (EGaby, 4 de febrero de 2011).

Una observación que surgió en algunas entrevistas, sobre el interés que muestran los alumnos si conocen más palabras en español, que puede ser cuestionable, porque el interés nace normalmente con el entendimiento global y la comprensión de la materia, en este caso: “Los alumnos que yo veo que hablan más español son los que me que me responden más, los que veo que participan más, los que tienen más interés...” (EBeatriz, 14 de marzo de 2011).

Una docente aclaró que puede ser útil conocer la lengua materna de los alumnos para fines didácticos y para mejorar el desarrollo en el aula: “Sí, palabras que me ayudan para jalarlos, pero me falta mucho; para no hacer la triangulación ... Lo que si he notado es, que si utilizo su lengua de ellos, sí hay más atención, se interesan pues” (ETania, 25 de marzo de 2011).

Una entrevistada confirmó este detalle, pero a la vez busca soluciones:

*... puede ser un obstáculo si no hablan español, tú no hablas tzeltal, entonces puede dificultarse bastante ... porque de hecho no lo domino el tzeltal todavía, pocas palabras que conozco. Entonces trato de usar a mis alumnos digamos de esta forma, para que ellos me apoyen, los que entienden o los que más o menos dominan un poco más la lengua, ellos me apoyan* (EGaby, 4 de febrero de 2011).

Más adelante, una entrevistada profundizó aún con más detalle la problemática de no entender ni el español ni el inglés:

*100% indígenas. Hay excepciones de niños pero que poco a poco les han inculcado en su casa que se desenvuelvan un poquito más en español.*

*Tenemos niños que llegan, por cierto, a la casa por la tarde a aprender con el maestro de matemáticas, ajedrez; con ellos he tenido un poquito más de contacto, son niños que destacan en el grupo y les gusta el ajedrez, que hablan un poquito más, son más seguros, muy inteligentes, por cierto, y quieren hablar más español para desenvolverse más; son los que hablan un poquito más y con los que uno puede platicar muy bien, aun así tienen deficiencias; ellos mismos dicen: ‘es que no sé cómo se dice’. Hay niños que no hablan más que 5 palabras en español y hay algunos que sí, de plano no nos entienden nada, más que; ‘cuál es tu nombre’ (ENelly, 22 de enero de 2011).*

Una docente puntualizó las dificultades que surgen constantemente en el desarrollo de clase y cómo los mismos alumnos intentan solucionar los problemas lingüísticos:

*Pues al principio sí se me hacía complicado, porque era algo nuevo para mí, nunca había dado clases de inglés en un pueblo en el que hablaran una lengua indígena, en este caso el tzeltal. ... había un grupito de 3, y yo siempre decía ‘por qué se sientan los 3’, pensaba que por plática o por otra cosa de distracción; una vez le llamé la atención al niño y ya me dijo: - ‘no profe es que nosotros le estamos traduciendo lo que usted está diciendo en español, porque hay cosas que no le entiende, y lo habla pero más o menos’ (EGaby, 4 de febrero de 2011).*

La misma docente explicó cómo intenta resolver este problema involucrando activamente a los alumnos en sus dinámicas y actividades de clase:

*De hecho lo hice en una clase, cuando percibí que este niño no me entendía y que le tenía que traducir; le dije a uno de sus compañeros: - ‘como ya tú estás apoyando y haces las interpretaciones, cada que no entiendan ellos algo, pues ya tú me apoyas y lo pasas al tzeltal, porque a mí se me complica’, entonces me dijo el niño bien emocionado que lo estoy involucrando –‘sí está bien’; ya por ejemplo cuando estaban haciendo*

*mucho ruido, no trabajan entonces ya le decía 'cómo se dice silencio' y ya el me iba enseñando el vocabulario y ya después, poco a poco ya se me quedaban las palabras pero sí había apoyo por parte de los alumnos para que hiciera la interpretación (EGaby, 4 de febrero de 2011).*

A la pregunta ¿está aprendiendo la lengua materna de los alumnos?, contestó una maestra:

*Muy poco, algunos colores, preguntar cómo se llaman o cuando digo niños o niñas, ¿qué más...? cuando vimos animales con los de primero, muy poco, realmente muy poco. Siento, no sé si soy mala, pero me cuesta un poquito la pronunciación, es un poquito difícil y siento que todas las palabras se parecen cuando varían ciertas cosas, entonces yo creo que tengo la inquietud de aprender un poquito más y quedarme quizá otro ciclo escolar quizá para... no profundizar pero sí tener un poquito más de vocabulario para que se refleje en el momento de impartir clases, ¿no?, apoyarme de ellos (ENelly, 22 de enero de 2011).*

Otra docente mencionó las ventajas que tiene un maestro cuando se esfuerza y conoce un poco de la lengua materna de los alumnos: “Sí, uso mucho español, porque no sé su lengua, sé palabras; pero hay cosas que ellos desconocen cómo se dice en español y si yo lo sé en su lengua se los digo en su lengua”. Y a la pregunta sí reconocen los esfuerzos comentó: “A sí, ‘¿sabes de verdad?’, – me dicen, ‘un poquito’ – les digo, aunque no sé casi nada, solo palabras, pero es para que no falten al respeto,...” (ETania, 25 de marzo de 2011).

Más adelante explicó también las razones de su esfuerzo por aprender la lengua materna tzotzil de los estudiantes:

*Sí, porque también me he interesado tantito en conocer la estructura de su lengua, entonces les explico en su lengua, para que entiendan el inglés, para hacer oraciones; que primero va el adjetivo y después el sustantivo y así rápido, pero si les explico en español les cuesta... (ETania, 25 de marzo de 2011).*

Precisamente esta maestra explicó, con una visión que va más allá de los problemas de enseñanza-aprendizaje en la materia del inglés: “Sí, no se les debe de menospreciar, sino al contrario, verlos como unos seres que son muy capaces, aunque su condición de indígena, tal vez que no tienen muchos recursos económicos” (ETania, 25 de marzo de 2011). Se está acercando a un punto elemental en las declaraciones de Antonio López arriba mencionadas el ‘uso y desarrollo de las lenguas originarias’ (Vea en López, 2010: 133), exigencias a un maestro, que quiere desempeñarse en comunidades indígenas.

Las instrucciones de trabajo son un elemento fundamental para el buen desempeño de los alumnos, no solamente del inglés, sino que representan un problema común para los maestros en las comunidades indígenas:

*Cuando yo trabajé en Chenaló, que fue el lugar donde tal vez era 99% indígenas y tal vez un alumno de todo el salón era del pueblo; allí tenían muchos problemas con las instrucciones, nada más con las instrucciones tenían problemas, leían y no comprendían; no sabemos si porque tienen problemas de lectura o porque tienen problemas de leer español; en nuestro caso era leer en inglés y ni así, ni siquiera conocían el formato de la actividad, que era peor (Elrma, 14 de marzo de 2011).*

Sobre las dificultades metodológicas de manera general mencionó una maestra:

*... he tratado de estructurar juegos, estructurar como a la antigüita, a la gramática, luego como en son de preguntas, textos, he implementado muchas cosas. Finalmente, creo que he llegado a la conclusión que el inglés, la mejor forma de enseñarlo es la forma de hablar o sea desde que entras, desde el ‘good morning’, o todo esto; es como repetición y muy poco meterte en la gramática (EBeatriz, 14 de marzo de 2011).*

Al parecer es la opinión de varios compañeros de la región de los Altos, que la comunicación oral está jugando un papel más relevante en las clases de inglés, por sus tradiciones y costumbres, donde la transmisión oral juega un papel sobresaliente. Los jóvenes están acostumbrados a escuchar a los mayores y

además la lengua misma con sus características propias es algo similar a la lengua extranjera, el inglés en este caso. Una maestra comentó a la pregunta qué actividades les cuesta menos trabajo:

*Sí yo trato de hacer más actividades orales. Sí, porque para ellos cada palabrita nueva que escuchan, ya luego, luego, la empiezan a practicar y dicen a sí dice tal, a veces afuera del salón oyes, que lo están diciendo o entre ellos lo están practicando, pero sí les llama más la atención lo que es actividades orales (EGaby, 4 de febrero de 2011).*

En el mismo orden de ideas explicó la misma maestra: "...les cuesta bastante, porque el español con qué esfuerzo lo han empezado a dominar; en cuanto al oral no tanto..." (EGaby, 4 de febrero de 2011).

Una facilidad visible es la pronunciación parecida entre las lenguas de origen maya y el inglés, como nos explica Laura:

*Ahora una ventaja de ellos era que los sonidos del tzotzil son muy parecidos al inglés, entonces eso facilitaba que yo aprendiera el tzotzil y que ellos aprendieran algo de inglés y no les daba pena decirlos, porque el sonido era de ellos también (ELaura, 23 de marzo de 2010).*

Sí es una ventaja la cercanía en cuestiones de pronunciación de la lengua materna indígena y la lengua meta, el inglés, entonces es posible pensar en el aprovechamiento directo de esta similitud. Seguramente se tiene que analizar este aspecto aún más. Si han detectado, y así parece, que a los jóvenes con sus lenguas indígenas se les facilita el aprendizaje auditivo y oral, podría pensarse en (re)estructurar las clases de la lengua extranjera (inglés), de tal forma, que sea más atractiva para ellos, con más producción oral, textos auditivos sencillos, canciones, ejercicios de *drill*, material auténtico (que en la actualidad es de fácil acceso para los maestros), para que el aprendizaje sea más significativo y duradero, y además más entretenido para los alumnos.

### 3.4.5. Relaciones genéricas en el aula

Un aspecto relevante en la investigación surgió al realizar las entrevistas en la región de los Altos, se observó que las cuestiones que giran alrededor del género de los alumnos en las diferentes secundarias era una temática que brindaba mucha información.

Particularmente en los Altos de Chiapas, los docentes de inglés se tienen que enfrentar a un contexto caracterizado por la multiculturalidad y la diversidad, muchas veces en zonas indígenas con tradiciones y costumbres propias, así como su convivencia delimitada por reglas y normas específicas en las diferentes comunidades o municipios.

Los docentes de inglés en general no cuentan con una preparación específica para laborar en estos contextos y se enfrentan a una realidad completamente diferente, desconocida para muchos, hasta extraña. “Entonces, al llegar a una comunidad, y luego era más indígena en San Juan Cancuc... me impactó mucho el aprender a trabajar, como tratar a los niños...” (ELaura, 23 de marzo de 2010). El comentario fue de una maestra que trabajó durante diez años en comunidades indígenas y describe en forma muy detallada sus primeras experiencias. Un aspecto muy importante en este contexto es la forma muy arraigada de distinción de los géneros: “Las niñas toda la vida con mucha pena, se tapaban con su rebozo, y al preguntarles era una pena, no te contestaban, y era muy difícil porque existía la separación de sexo; los hombres de un lado, las mujeres sentadas por otro lado” (ELaura, 23 de marzo de 2010). Otra docente mencionó algo muy similar:

*Eso es lo que he notado bastante, existe cierto temor, siento más que es por costumbre, las mujeres no participan mucho, son los hombres los que prácticamente guían a la comunidad; entonces se me hacía muy difícil y todavía se me sigue haciendo muy difícil que una alumna hable, muy difícil, al menos que sí tenga mucha seguridad o que después de estarla*

*motivando quiera decir algo, pero muchas veces se siente como intimidada a decir algo (ENelly, 22 de enero de 2011).*

Y añadió:

*Por cuestiones culturales, en el pueblo, en la comunidad, las mujeres se sientan en un lado y los hombres se sientan en otro lado, en la escuela sucede lo mismo. He querido integrarlos, hay unos niños y unas niñas que son más abiertos, que permiten que una compañera trabaje con ellos, pero es muy difícil, inmediatamente buscan el equipo de niños y niñas por aparte (ENelly, 22 de enero de 2011).*

Un comentario muy similar fue manifestado por otra entrevistada:

*... por ejemplo cuando yo hacía alguna actividad o hacía algún trabajo en equipo, alguna actividad en equipo trataba, les decía -'oye por qué no llamas a tu compañera', -'no es que ella es mujer'; y sí era muy difícil, a veces sí lo hacían dependiendo los grupos, sobre todo en terceros y segundos sí trabajaba, pero en primeros no. En los primeros: hombres con hombres, mujeres con mujeres (EBlanca, 29 de marzo de 2011).*

La misma docente mencionó que es muy difícil interactuar e interaccionar con las alumnas: “Se tapan con el rebozo, se tapan, y no escuchas qué es lo que dicen; donde ya bajan la cabeza ya no haces que la levanten y que te digan. Allí también está como muy arraigado lo del machismo, que el hombre es quien toma decisiones” (EBlanca, 29 de marzo de 2011).

En esta explicación se advierte la presencia de ciertos estereotipos sobre el ‘machismo’, pero en gran parte refleja las observaciones de los siete docentes de los Altos, que diariamente están enfrentándose a estos aspectos e intentando modificar su enseñanza y, a su vez, adaptándose a las circunstancias existentes. Las alumnas, al no querer participar en actividades, ejercicios o lecturas en voz alta, pueden en gran medida obstaculizar, inhibir o hasta generar un conflicto en la enseñanza del docente. Los diferentes intentos de solucionar esta problemática

plasmada en las entrevistas, quedan en esto, en el intento, no tocan la raíz de las tradiciones y costumbres del lugar, ni a los complejos manejos del género en éstas. Es un problema que va más allá de la enseñanza del inglés, es una problemática estructural que tiene facetas múltiples y por lo tanto no se puede disminuir a un asunto meramente didáctico o de metodología.

Según las observaciones de algunas de las entrevistadas la vida de las alumnas se centra principalmente en el hogar:

*... las mujeres son más arraigadas a sus familias, a sus costumbres; más bien son mujeres que piensan, que su vida va a ser en la casa, cosas del hogar, pero no tienen otras aspiraciones, pero ya he platicado con varias alumnas y con otras de otros grupos, y les he preguntado si piensan seguir estudiando y dicen 'no, solo la secundaria' (EGaby, 4 de febrero de 2011).*

Otra cuestión en este contexto es el matrimonio a edad muy temprana: "... por ejemplo las niñas se empiezan a casar, porque allá está la costumbre de que se casan muy jovencitas, de 12, 13 años se empiezan a ir..." (EBlanca, 29 de marzo de 2011). Esto significa en muchos casos la deserción escolar y no-conclusión de la secundaria. Un comentario, por demás peculiar, fue mencionado por una docente que en este momento trabaja en la región Centro, pero tiene experiencia profesional de varios años de trabajar en los Altos y subraya la complejidad del problema de género en esta región:

*Aparte las niñas allá, las niñas que estudiaban la secundaria, se cotizaban más, valían más para poderlas casar, porque ya tenían estudios, no nada más de la primaria salió y ya, tienen algo más que la primaria, muchos no llegaban a estudiar, en cambio las que estudiaban la secundaria, por lo menos un año de secundaria, ya valían más, el dote que le llaman, entonces lo hacían también los papás como negocio en cuestión de las niñas ... (ELaura, 23 de marzo de 2010).*

Una docente fue cofundadora de una Secundaria Técnica en una zona de habla tzeltal y trabajó ahí durante diez años, iniciando con seis horas de inglés y

aumentándolas paulatinamente hasta llegar a 30 horas. Describió las dificultades y retos que significa trabajar en una comunidad indígena y refiriéndose exactamente a un problema de género:

*... nosotros empezamos a introducir un poquito el uso del uniforme, los niños tenían muy arraigada todavía sus costumbre; las niñas no usaban ropa interior por ejemplo y a veces la maestra también de educación física, cuando quería hacer sus actividades, las niñas no querían hacerlo, porque tenían que sentarse y todo eso. Entonces, más o menos empezamos, no era cuestión de quitarles sus costumbre, sino que ellos se dieran cuenta que la escuela tenía reglas; entonces si nos costó mucho trabajo, pero al final sí, el ciclo en que yo llegué pusimos el uniforme, fue un gran cambio, un gran contraste que las niñas usaran pantalón, nunca en su vida habían utilizado pantalones (EBlanca, 29 de marzo de 2011).*

Estas y otras cuestiones de género son las que los maestros de inglés en secundarias públicas en la región de los Altos deben enfrentar cada día, a la vez adaptar, reorganizar y reestructurar su labor docente. En la región del Centro estas problemáticas no aparecen de la forma antes especificada. Por la edad de los alumnos, que significa cambios en sus actitudes, capacidades y habilidades, existen problemas, pero en otras dimensiones y facetas, no necesariamente menos complejos. A pesar de esto en el Centro en ninguna entrevista el tema de las relaciones genéricas en el aula o en la localidad fue mencionado como punto relevante o de interés. Fueron comentarios más generales sobre la didáctica empleada o sobre diferentes enfoques metodológicos.

### **3.5. PARA QUÉ ESTUDIAR INGLÉS**

Una vez expuestas las condiciones en las cuales se lleva a cabo la enseñanza del inglés en escuelas secundarias de las regiones Centro y Altos de Chiapas surge

este cuestionamiento: ¿para qué estudiar inglés?, lo que nos lleva a contemplar las motivaciones de docentes y estudiantes que pueden estar presentes en estas regiones. Para eso se exponen en este apartado las consideraciones que los entrevistados hacen al respecto.

La motivación para y en la clase de lengua extranjera es fundamental. Grünwald expresa lo siguiente en el contexto de la relevancia de la motivación en el proceso de aprendizaje:

*El aprendizaje está influido por factores que en gran medida actúan de manera inconsciente y guardan una estrecha relación con la motivación y las emociones. ...] Sin componentes emocionales, en el aprendizaje no funciona nada de nada (Grünwald, 2009: 81 citando a Roth y Siebert, 2003, 16).*

Por lo mismo, considera importante los cinco factores que desempeñan un papel relevante tanto en el aprendizaje como en la enseñanza que menciona Roth:

- 1. La motivación y credibilidad del profesor.*
- 2. Las condiciones de partida, individuales y emocionales de los alumnos.*
- 3. La motivación tanto situacional como general y la disposición a aprender de los alumnos.*
- 4. La motivación especial que una materia determinada despierta en los alumnos, sus conocimientos previos y el estado emocional del momento.*
- 5. El contexto de enseñanza y aprendizaje específico. (Grünwald, 2009: 81 citando a Roth, 2003)*

En la motivación influyen, en un grado notable, el interés general por otras lenguas y culturas, la valoración positiva del idioma extranjero correspondiente en particular, el reto intelectual que supone aprender idiomas y la voluntad de rendimiento en la clase (*need for achievement*), así como la valoración de experiencias anteriores de aprendizaje de lenguas extranjeras, es este caso

específico, el aprendizaje de una segunda lengua como es el español en las comunidades indígenas (Dörnyei, 1998),

*la motivación es un proceso que se desarrolla dentro de un intervalo temporal finito y en relación con un objetivo concreto que, tras dar lugar a una disposición a actuar, determinada tanto cognitiva como emocionalmente, se mantiene mediante el esfuerzo hasta que el objetivo deseado se alcanza. Esta acción orientada a un objetivo concreto puede ver debilitada su intensidad antes de tiempo por la intervención de otras fuerzas o también cesar sin haber llegado a alcanzar el objetivo (Grünwald 2009: 83 citando a Dörnyei, 1998).*

Grünwald detalla unos componentes de la motivación:

- *Perspectivas de éxito,*
- *grado en que puede alcanzarse el objetivo del aprendizaje,*
- *posibilidad de experimentar la propia competencia por parte del alumno,*
- *percepción individualizada del progreso en el aprendizaje,*
- *posibilidad de comparación y situación en una escala dentro del grupo,*
- *dinámica de grupo,*
- *diferenciación individualizada,*
- *adaptación del grado de dificultad de las tareas,*
- *estímulo de las tareas en sí,*
- *interés específico (no sólo por el objeto, sino también por el medio del aprendizaje),*
- *actitudes emocionales frente a la lengua extranjera, frente al medio en el que se realiza el aprendizaje (Grünwald, 2009: 84).*

Sobre el último punto, la emocionalidad, o en otras palabras la afectividad en el proceso del aprendizaje de una lengua extranjera Barrios (1997) comenta algo muy importante:

*Al considerar el papel y el efecto de las variables de tipo afectivo en un estudiante de idiomas debemos tener en cuenta que su propia cultura moldea y condiciona poderosamente dichas variables. Tal variación sociocultural hace difícil incluso definir y comprender muchos de los factores afectivos que intervienen en el comportamiento humano (Brown, 1987:123 citando en Barrios, 1997: 23).*

Igualmente considerable es el factor éxito en el aprendizaje, el que se puede lograr aún con pequeños pasos y la misma autora especifica más detallada:

*Ellis (1985) destaca el papel del profesor en fomentar la motivación que el alumno deriva de su sensación de haber participado con éxito en un acto de comunicación a través de una cuidadosa selección de tareas. De manera parecida, el estudio de Fairbairn y Pególo (1983, citado por Clark 1987) confirma que la motivación se fomenta de forma más apropiada en clases donde existe un énfasis en el uso de la lengua a través de una amplia gama de actividades prácticas (Barrios, 1997: 25).*

Otro punto relevante, según Barrios, se refiere a otros autores que

*coinciden en señalar que, con el fin de promover el interés en el aula de idiomas, las tareas y las actividades deberían ser interesantes, ofrecer retos a la inteligencia y a la imaginación, compensar el esfuerzo, y derivar sus objetivos a partir de las necesidades comunicativas de los alumnos (Barrios, 1997: 25).*

Barrios señala también otro aspecto importante en relación con la comunidad hablante del idioma extranjero, es que el maestro debe contar con una actitud positiva hacia la lengua para "... conducir a una mayor motivación, una de las

funciones del profesor es la de fomentar una visión abierta y favorable del grupo lingüístico y comunidad cuya lengua se estudia” (Barrios, 1997: 23).

Ella subraya la importancia de la colaboración con el alumnado y menciona:

*Como señala Ellis (1985: 119) que la motivación que se deriva de un éxito comunicativo o académico es más susceptible de ser manipulada por el profesor que la que depende del objetivo que el alumno trae consigo. Por consiguiente, es esencial que los profesores conozcan los factores y procesos que determinan la motivación que se deriva de la sensación de éxito con el fin de fomentarlos (Barrios, 1997: 26).*

También otro aspecto relevante para la motivación es el establecimiento de metas a corto plazo, que

*puede conferir al alumno una sensación de progreso en el proceso de aprendizaje que de otro modo sería difícil de obtener. No debemos olvidar en relación con este asunto que la propia selección, gradación y secuenciación que un diseño curricular conlleva tienen precisamente, entre otras, esta función (Barrios, 1997: 24).*

O, en otras palabras, la transparencia también para los alumnos sobre el plan de estudios y sus objetivos y en qué medida se piensa desarrollar tales actividades son puntos sobresalientes en una clase funcional de lenguas extranjeras.

En el caso concreto de las dos regiones investigadas, se puede constatar que la motivación sí juega un papel relevante en el quehacer docente de las secundarias e influye en forma sensible el comportamiento del alumnado, pero también las actuaciones y la labor docente concretamente en las aulas. Es claro que este aspecto siempre es ambivalente, que no se puede desestimar las percepciones y sentimientos de los docentes mismos, que se reflejan automáticamente en el comportamiento y en las actuaciones de sus alumnos, o en otras palabras, un maestro desmotivado no puede motivar a sus alumnos.

## Región Altos

El comentario de Gaby ilustra en forma muy contundente esta problemática:

*La mayoría de ellos están desmotivados se puede decir, en cuanto es a lo que es el idioma inglés, no les interesa como en la mayoría de las escuelas, lo ven como una materia de relleno. Muy pocos alumnos realmente tienen la empatía se podría decir, por el idioma y lo ven como un pretexto ¿no?, y lo ven así como que es una clases que ‘si reprobamos da lo mismo, no me va a afectar’ y trato de hacerles ver pues, que les va a servir en un futuro no muy lejano, pero aun así su mentalidad es un poco más cerrada (EGaby, 4 de febrero de 2011).*

Especialmente Gaby se ha preocupado de la motivación de sus alumnos y los cambios en el quehacer propio:

*Siento que sí, sí los he motivado, pero creo que necesito aplicar otras estrategias un poco más convincentes para engancharlos, porque sí, o sea, sí he tratado de hacer cosas para que se interesen en la materia, pero creo yo que tengo que buscarles por otro lado para convencerlos (EGaby, 4 de febrero de 2011).*

Ella sí siente un cambio positivo en las actuaciones de sus alumnos, que en la actualidad son ya más abiertos y más colaboradores:

*... me encontré con la situación de que cuando empecé con ellos eran muy tímidos y casi no participaban, entonces este, y tenía muchos alumnos también que, este, tenían un poquito de problemas de conducta, entonces al principio me empecé a enfocar en ellos, este, a motivarlos para que participaran, los ponía hacer actividades extras o adicionales para captar la atención, y este, poco a poco se han ido adaptando también a la forma en la que les enseñó, porque como tenían un maestro anterior, este, sintieron un poco brusco el cambio (EGaby, 4 de febrero de 2011).*

Se tiene que mencionar que estos comentarios se refirieron a la escuela en la región Centro, donde trabajó hasta julio de 2010. Ahora está laborando en los Altos y ahí encontró naturalmente otro ambiente laboral en muchos aspectos, que influyeron en su trabajo diario, los problemas lingüísticos por ejemplo: “ ... ya el me iba enseñando el vocabulario y ya después, poco a poco ya se me quedaban las palabras pero sí había apoyo por parte de los alumnos para que hiciera la interpretación” (EGaby, 4 de febrero de 2011). El cambio de las actividades también es importante y ella señala:

*Sí yo trato de hacer más actividades orales. Sí, porque para ellos cada palabrita nueva que escuchan, ya luego la empiezan a practicar y dicen a se dice tal, a veces a fuera del salón oyes que lo están diciendo o entre ellos lo están practicando, pero sí les llama más la atención lo que es actividades orales (EGaby, 4 de febrero de 2011).*

La satisfacción de los docentes al ver que cierto tipo de actividades y dinámicas sí funcionan no se puede subestimar, pues se trata de motivación entre los dos actores en los procesos educativos, el maestro y por otro lado los alumnos.

Entre los elementos que se pueden y se deben tomar en cuenta son los “factores y procesos que determinan la motivación que se deriva de la sensación de éxito con el fin de fomentarlos”, como menciona Barrios (1997: 26) y entre estos en la región de los Altos, seguramente juega un papel importante el turismo extranjero existente en esta región:

*Sí, en los alumnos sí es muy importante hacerles hincapié de eso, que viven en un lugar turístico y en ese lugar turístico hay muchas personas que no hablan español, y que si ellos tienen una oportunidad de aprender, no tanto por pasar la materia sino de aprender y lo practiquen tienen más posibilidades. El campo sí lo menciono, hay muchos campos de trabajo; por ejemplo, ahorita en esta unidad vimos ejemplos de conversaciones en una agencia de viajes, a ellos no necesitas explicarles qué cosa es una agencia de viajes, porque saben que están y a qué se dedican. Los alumnos lo*

*comprenden muy bien eso y es muy importante recalcarles de que viven en un lugar turístico y no solamente tienen que aprender inglés por pasar la materia, sino porque lo pueden practicar y eso les puede dar muchas posibilidades para un trabajo...* (EBlanca, 29 de marzo de 2011).

Muchos docentes buscan factores externos que puedan estimular una motivación extra para aprender un idioma extranjero, lo aplican en sus clases, pero como explicó Esteban: "... en el lado de los niños indígenas, si no lo haces es porque son niños tranquilos pero no quieren participar, son muy callados, son tímidos,..." (EEsteban, 7 de marzo de 2011). Se enfrentan con una apatía y pasividad a veces desesperante entre el alumnado. Muchos de los docentes modifican su programa, lo adaptan a sus circunstancias específicas, para tener estos momentos de éxito en su enseñanza:

*... la verdad yo sí a veces he hecho a un lado el programa, así como la escuela dice 'bueno, aquí cumplo mis requisitos, aquí esta'; pero la realidad es, que yo hice a un lado eso preocupándome más, porque aunque sea algo, pero que fuera significativo en el aprendizaje del niño, aunque sea que se acordaran de lo más esencial, pero que quedará...* (EBeatriz, 14 de marzo de 2011).

## **Región Centro**

En la región Centro, la motivación de los alumnos para estudiar inglés en las secundarias no es tan relevante o preocupante para los docentes, como en la región Altos, no aparece como un factor importante en su percepción o en su labor diaria. Sí reconocen como Pablo que en muchos alumnos "sí hay desinterés y apatía, y por la pena no se atreven a regarla, porque desgraciadamente, bueno, esa es la parte de la gente lejana a la población ... es el desinterés, como creen que nunca lo van a usar, entonces no se interesan en aprender" (EPablo, 22 de abril de 2010), la cual es una percepción personal, que no se puede generalizar, porque hace énfasis en su comentario, en un sector especial de su alumnado.

Pero muchos docentes reconocen por lo menos esta problemática, como Cristina, que a la pregunta concreta, si piensa que el factor motivación juega un papel relevante en el pensamiento de sus alumnos, el de utilizar su conocimiento del inglés en una carrera o tal vez piensen viajar o irse a Estados Unidos para trabajar, contestó: “O sea, no lo ven... he tenido alumnos que han vivido en Estados Unidos y que ya han regresado, y aún así no les es importante, no les llama la atención, no es una motivación...” (ECristina, 13 de mayo de 2010).

Para muchos docentes es difícil transmitir en sus clases el sentido o el impacto que puede significar en la vida, el aprender inglés como lengua extranjera. Un factor elemental en la motivación que se deriva de un éxito comunicativo o académico es más susceptible de ser manipulada por el profesor que la que depende del objetivo que el alumno trae consigo como señala Barrios (1997), quien afirma que los docentes sí pueden influir en forma directa en los aspectos motivacionales de sus alumnos.

La dificultad de enfrentarse a una apatía generalizada y la falta de perspectivas entre el alumnado puede desmotivar hasta a los propios docentes, puede convertirse en una peligrosa espiral des-motivacional en dónde los alumnos se aferren a la supuesta nula importancia de la materia de inglés en su porvenir personal y profesional, por otro lado a los docentes les hace falta medidas concretas para contrarrestar esta desmotivación. Añadiendo a esta problemática la falta de apoyo por todas las instancias educativas, tanto federales, estatales o de las autoridades directas, en el desarrollo de estrategias para el fomento de la motivación en los propios alumnos así como en acciones conjuntas con los docentes de inglés en las diferentes secundarias. Se puede pensar por ejemplo en el desarrollo de proyectos, en el involucramiento activo de los alumnos en su quehacer escolar diario y así estimular el aprendizaje significativo de los alumnos. En el Plan de Estudios de 2006 en una de las ‘Orientaciones didácticas para el mejor aprovechamiento de los programas de estudio’ se promueve en forma contundente los proyectos integrales como estrategias didácticas para organizar el

trabajo escolar, favoreciendo la aplicación integrada de los aprendizajes. “El trabajo por proyectos implica el abordaje de distintos temas desde las perspectivas particulares de las asignaturas, planteando retos de aprendizaje en los aspectos comunicativos, económicos, afectivos, éticos, funcionales, estéticos, legales y culturales. En este sentido, los proyectos fortalecen el desarrollo de las competencias transversales al tener la posibilidad de integrar y relacionar los contenidos de las diversas asignaturas” (SEP, 2006: 49/50). Pero la realidad escolar es otra, no solamente en la integración de proyectos, varias de las recomendaciones y orientaciones por parte de la SEP quedan solamente en el papel. En muchas ocasiones las buenas ideas y propuestas por parte de los docentes de inglés desaparecen en la inmovilidad de las autoridades directas en las secundarias o en las instancias superiores. Además las dificultades exteriores y los obstáculos administrativos, descritos en el apartado 3.4. complican en forma relevante todos los intentos de innovar su práctica docente y así motivar a sus alumnos. Estos problemas estructurales frenan en gran medida un desarrollo adecuado y exitoso de los docentes de inglés, asimismo el proceso enseñanza-aprendizaje en sus salones. Actividades prácticas para estimular el interés en el aula de idiomas, ofrecer retos a la inteligencia y a la imaginación, compensar el esfuerzo y derivar sus objetivos a partir de las necesidades comunicativas de los alumnos como señala Barrios (1997: 25), se ven frustrados en la práctica docente con todas sus implicaciones inherentes.

Los docentes están conscientes de las contradicciones, disfunciones y tensiones que existen en las escuelas y en el orden social amplio como describió Giroux (1992), también sienten la necesidad de cambio, a ser más críticos, abiertos a procesos de cambio y situar las propias creencias, valores y prácticas dentro de un contexto más amplio, pero en varias situaciones y circunstancias encuentran limitantes y obstáculos sistémicos, que detienen muchas veces sus actividades innovadores y cambiantes. No sienten en forma visible y concreta el apoyo por parte de las autoridades superiores, ni de los directivos de sus escuelas secundarias como comentó una maestra en palabras drásticas “... en cambio

inglés está muy abandonado, no le dan la importancia y en la cuestión, también de la escuela, como que la materia de inglés es a la forma de ‘ahí se va” (EBlanca, 29 de marzo de 2011). La estructura educativa en lo que se refiere a la materia de inglés en las regiones en mención, comprende una gran variedad de deficiencias que influye en forma directa la enseñanza y el aprendizaje de inglés, como ya se mencionó en los apartados anteriores.

## **Capítulo 4.**

### **Significados construidos por los docentes de secundarias sobre la enseñanza del inglés en las regiones Centro y Altos de Chiapas**

Este capítulo tiene el propósito señalar los significados que los docentes de inglés en escuelas secundarias ubicadas en las regiones Centro y Altos de Chiapas construyeron en torno a su acción docente.

Para su redacción se toman como base los grupos de discusión<sup>10</sup> en los que estos docentes participaron y en los cuales se sometieron a discusión colectiva los aspectos que resultaron significativos del análisis de las entrevistas individuales realizadas, distinguiendo las preocupaciones propias de cada región, las cuales abordan en la última parte del capítulo.

Al igual que en el capítulo anterior se asignaron nombres ficticios a ellos para guardar la confidencialidad y anonimato.

Lo que se expone en este capítulo trasciende las experiencias individuales que fueron relatadas por los docentes en las entrevistas a profundidad (Vea capítulo 3), en tanto se construye como un discurso colectivo que dota de significado la enseñanza del inglés en las escuelas secundarias de las regiones Centro y Altos de Chiapas y perfila las acciones que pueden acordar en colectivo para transformar sus condiciones de trabajo.

Los tres grupos de discusión realizados en un lapso de un año confirmaron en muchos aspectos las opiniones plasmadas en las entrevistas individuales, pero profundizaron en aquellos temas que preocupan a los docentes de cada región y resultaron más relevantes para ellos.

---

<sup>10</sup> Se sugiere a lector revisar la introducción y el apartado metodológico anexo en esta tesis para profundizar en este procedimiento que forma parte esencial de la estrategia metodológica de la investigación.

Un tema común, aunque con diferentes direcciones, fue discutido por los docentes de ambas regiones, las condiciones socio-económicas que influyen en la enseñanza del inglés (un contexto poco motivante en la región Centro y un contexto marcado por la pobreza en la región Altos). Más allá de esto, para los docentes que enseñan inglés en escuelas secundarias de la región Centro la preocupación central tiene que ver con el nuevo modelo educativo que propone la Reforma de 2006, mientras que en la región Altos los docentes se cuestionan cómo enseñar en un contexto multilingüe en el que el inglés se pretende enseñar como lengua extranjera a hablantes que no dominan la lengua materna indígena con un bilingüismo incipiente, ni el español que han pretendido enseñarles en las escuelas primarias.

Tomando como base lo expuesto por los docentes que enseñan inglés en las escuelas secundarias de las regiones Altos y Centro, en los tres grupos de discusión realizados, se interpreta en este capítulo, completando la información obtenida de los grupos de discusión, con las entrevistas, observaciones, datos documentales y bibliográficos, la compleja realidad que enfrentan resaltando las líneas de trabajo a futuro, identificadas por ellos mismos, para luchar por la transformación de sus condiciones de vida y trabajo.

#### **4.1. SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS DE LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN LAS DOS REGIONES**

Enseñar inglés en las secundarias públicas en las dos regiones, el Centro y los Altos de Chiapas, tiene muchas similitudes pero a su vez varias diferencias, tanto estructurales, como de la didáctica y metodología en la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

Una semejanza básica en las dos regiones en cuestión, parte del Plan de Estudios del año 2006 que es validado e implementado en toda la República Mexicana. Se

imparte la materia de inglés en secundarias públicas a jóvenes adolescentes entre 12-16 años, tres horas a la semana durante los tres años de esta etapa escolar. Según el Plan de Estudios 2006 de la SEP se espera que los estudiantes al egresar “obtengan los conocimientos necesarios para participar en algunas prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, en su país o en el extranjero, con hablantes nativos y no nativos del inglés. En otras palabras, a través de la producción e interpretación de diversos tipos de textos, tanto orales como escritos - de naturaleza cotidiana, académica y literaria -, los estudiantes serán capaces de satisfacer necesidades básicas de comunicación en un rango de situaciones familiares” (SEP, 2006: 39). La realidad escolar en ambas regiones es otra. Ni en la región Centro, ni en la región de los Altos son reales estos objetivos plasmados en el Plan de Estudios 2006. Las bases de ingreso a las secundarias en ambas regiones no concuerdan con las especificaciones oficiales. Muchos de los alumnos tienen ciertas deficiencias en el dominio del idioma español, este factor se agrava en la región de los Altos, por ser una región con alto porcentaje de hablantes de alguna lengua indígena. Los alumnos que provienen de escuela primarias bilingües tienen de por sí una gran desventaja lingüística al ingresar a la secundaria, ahí se tienen que enfrentar a un tercer idioma, el primer idioma extranjero, el inglés (Vea apartado 3.4.4.).

No se observa las especificaciones regionales en este Plan de Estudios 2006, ni se atiende las estructuras socio-culturales existentes en las regiones multiculturales con lenguas maternas distintas al español, ni se considera las estructuras socio-económicas disparejas en las regiones y municipios en cuestión. Son interrogantes relevantes para una revisión más detallada en los tres grupos de discusión, que en que en los siguientes apartados se abordarán con más detención y precisión, se sigue con la misma metodología utilizada en el capítulo 3, diferenciando los comentarios y puntos discutidos en las dos regiones.

## 4.2. LAS CONDICIONES SOCIO-ECONÓMICAS

La siguiente interrogante fue planteada en ambos grupos de discusión y desencadenó una fuerte polémica: ¿Cómo influyen los factores socio-económicos presentes en las localidades en el quehacer docente en las diferentes escuelas secundarias? Sin embargo, en cada región la incidencia de las condiciones socio-económicas llevó a los docentes a abordar distintos aspectos.

Este asunto en gran medida fue tratado ya en las entrevistas a profundidad individuales, todos los docentes; tanto de la región Centro como de los Altos, comentaron y afirmaron que sí influye en muchos aspectos en su labor cotidiana en las aulas, directa o indirectamente, sin embargo en los grupos de discusión fue profundizada y orientada en el sentido que los docentes de cada región consideraron conveniente.

### 4.2.1. Región Centro

En esta región, la discusión se orientó en forma rápida y sorprendente a aspectos de motivación, de desánimo de los alumnos y de las razones por este desinterés general; así lo expresó Cristina claramente, quien trabaja en dos secundarias diferentes, en una de sus participaciones:

*... las niñas tienen la idea que cursan la secundaria, pero saben que unos años más ya van a estar casadas, entonces son muy pocas aquéllas que tienen mayor expectativas. La mayoría de ellas solo piensan, que pues la secundaria es parte de su formación obligatoria y después tal vez ya no haya nada más... (GDCristina)<sup>11</sup>.*

Pablo quien labora también en una localidad lejos de un centro urbano opinó lo mismo: "... 'ah no, no me interesa, mejor me salgo de la escuela, y me pongo a

---

<sup>11</sup> Las participaciones de los docentes en los grupos de discusión son referidas con las letras GD que anteceden el nombre asignado al o la docente en esta investigación.

trabajar en lo primero que encuentre, al rato ya consigo mujer y ya listo', esos son los problemas en una población pequeña, ..." (GDPablo).

El factor motivación se destacó en varias participaciones, seguramente es una gran preocupación para los docentes de esta región. Ante la situación discutida los docentes consideran necesario redefinir su rol: "Allí nosotros tenemos que ser un poco; papás, mamás, amigos, sí entonces sí, yo creo que es bien importante que nosotros tengamos colmillo para poder jalar. Porque luego ellos te quieren dar la vuelta" (GDLaura).

Víctor, un maestro experimentado, consideró: "... hoy en día los alumnos necesitan que estén interactuando con ellos, ya no es aquél del maestro regañón..." (GDVíctor). En el grupo se expusieron detalles de algunas experiencias que les llevan a revalorar su quehacer docente en el contexto actual, como aclaró María:

*... que es un reto cada día para que los niños se adentren a la materia, tomando recursos de acuerdo al nivel donde estén, eso es todo, es un reto para nosotros cada día, para darles esas armas, para que salgan sean ciudadanos, personas (GDMaría).*

En otro comentario Francisco opinó:

*... yo creo que debemos orientar el esfuerzo en cambiar la visión de..., o no cambiarla de alguna forma autoritaria, si no orientarlos a que ellos busquen su propio conocimiento, estén o no en el aula y creo yo que por allí pudiera ser... (GDFrancisco).*

Refiriéndose a una metáfora de su propia visión de la labor docente, que fue una tarea de una sesión anterior en el diplomado antes mencionado, Cristina explicó:

*... yo pues algo de pequeños pasitos, o sea igual, no llegas quizás a esos 40 niños a la manera de cambiar la manera de pensar, pero si logras que 15 o 20 logren tener un interés por una nueva cultura, por un nuevo idioma, y a lo mejor eso, mañana, pasado, les va a servir (GDCristina).*

La discusión en la región Centro se transformó rápidamente en un discurso sobre el quehacer docente en forma más general y sobre las dificultades, problemas y retos que éste implica. Se puede evaluar como la necesidad de explicar y de tematizar un problema existente, preocupante para muchos docentes participantes en el primer grupo de discusión. En el caso de los Altos esta pregunta inicial fue tratada en forma distinta.

#### **4.2.2. Región Altos**

Blanca, una maestra experimentada, quien ha laborado en localidades urbanas y rurales explicó en forma muy detallada las diferencias:

*Sin duda el factor económico sí influye mucho, hablando de los dos tipos, vamos a dividir dos tipos de alumnos aquí, del medio rural y del medio urbano. ... yo tengo la oportunidad de haber trabajado en los dos medios,... en la zona rural, la mayoría de los niños llegan a la escuela, no tanto por el interés de aprender o porque quieren estar en la escuela, sino porque les pagan una beca de oportunidades o llámese la que sea, entonces, eso influye. En la cuestión de su material, por ejemplo, allá no les puedo exigir tanto, ellos no tienen una papelería a la mano y están muy acostumbrados a que todo se les da; se les regala hasta el lápiz, el cuaderno y todo y más bien van a la escuela, ahora sí que porque el papá los manda por obtener algo, o sea porque les dan una beca (GDBlanca).*

En una participación muy similar relató Esteban:

*.... bueno para mí lo de las becas debería ser como un estímulo, darle a los niños que vayan bien, estén en las condiciones que estén, pero apoyarles a niños que quieran echarle ganas, apoyarlos, pero niños que nada más por no tener recursos, pero no le echan ganas, no quieren; es como lo que pasa con las familias que cobran becas, tienen hijos y los mandan a la escuela, pero si reciben 5, 6 becas y de eso viven (GDEsteban).*

El factor de las becas está presente en todas las participaciones; los docentes de inglés en los Altos piensan que este aspecto tiene influencia directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos en las zonas rurales y de composición indígena, donde la gran mayoría de la población goza de este beneficio otorgado por el gobierno federal y/o estatal, a veces opinan que es un obstáculo en el desarrollo personal de sus alumnos (Vea apartado 3.4.2).

Los docentes relacionan directamente el desempeño de sus alumnos con las condiciones familiares y socioeconómicas que enfrentan e intentan dar explicaciones al alto nivel de ausentismo en la escuela: "... porque ellos están viviendo de eso, si no trabajan el campo, no trabajan en la casa, quizá no tengan algo que comer al día siguiente; pero el interés siempre hay" (GDNelly). Tanto Nelly como Esteban opinaron que esto influye en forma considerable en el buen desempeño de los alumnos:

*... quizá son muy conformistas a veces. Pero de que influye el factor económico, influye, influye en cuanto a los que tienen suficientes recursos tienen más facilidades de medios de comunicación, para hacer tareas, para investigar por su propia cuenta también; los niños de bajos recursos, aunque sean muy listos necesitan que uno les proporcione también material porque no tienen los medios o el recurso para investigar por su propia cuenta. Entonces, creo que sí influye tanto el interés como el factor económico (GDEsteban).*

Nelly en su afán de motivar a sus alumnos, a despertar el interés por la escuela, explicó:

*'Vengan acá, pero no vengan solo por su beca a sentarse, traten de tener algo mejor para su familia, sé que a veces no desayunan, no comen, ¿no les gustaría eso?', les menciono cosas y, bueno, alguno que otro quizá se interesa y muchos que otros que quizá dirán –'está loca la maestra, ¿por qué no seguimos la clase?'. Quizá no les aporte nada a ellos, porque no*

*tienen interés, la cosa es seguir llenando el hueco en la cuestión económica (GDNelly).*

En una participación más relató algo muy similar:

*... por eso digo que afecta un poquito y otro, toman el asistir a la escuela como parte de un trabajo porque al final les van a dar un premio: la beca. Entonces, hay alumnos que sí realmente van por el interés, yo trato, no soy un ejemplo excelente o que soy una maravilla, pero siempre les digo: '¿les gusta dormir donde están?, ¿no les gustaría a los que duermen en piso dormirse en su camita? Entonces aspiren, pueden hacerlo, pueden estudiar, hay internados, hay becas para niños indígenas, pero hay que echarle ganas' (GDNelly).*

Una razón que todos los docentes de los Altos mencionaron, tanto en las entrevistas individuales, como en el grupo de discusión, fue el factor pobreza que en muchas localidades rurales e indígenas prevalece, como señaló Blanca:

*Sabes qué es lo que pasa, que en el medio rural el factor económico es responsabilidad de toda la familia, de todos los miembros de la familia, hasta del niño que está estudiando, ... cuando ellos salen de la escuela, ellos se van a trabajar ... pero ese niño, por ejemplo, no tenía tiempo para hacer las tareas o un trabajo o algo y él tenía que salir a trabajar, porque si él se quería vestir, si él tenía que comprar un par de zapatos, lo tenía que ganar (GDBlanca).*

Posteriormente explicó en forma más detallada la función que tiene la familia en estos contextos indígenas:

*En el sentido del núcleo familiar, porque igual aparentemente vemos que el papá impone y todo, pero no tanto por que quiera el ordenar a su familia, sino por no quedar mal con los demás miembros de la comunidad. Lo que comentaba la maestra, los muchachos en zonas rurales son libres, ellos toman sus propias decisiones..., porque están siendo observados no*

*precisamente porque ellos quieran, que su hijo esté bien y todo, es muy rara la cultura (GDBlanca).*

En cierta forma reconoce, el desconocimiento de muchos aspectos culturales y de convivencia en las comunidades indígenas, más adelante añadió: “Pero te digo que hay mucha incongruencia en sus actos” (GDBlanca). Otra participación ilustra el complejo sistema existente en las comunidades indígenas:

*La mayoría de los alumnos de zona rural ya no siguen estudiando, unos por los medios económicos y otros porque simplemente agarran otra responsabilidad, de casarse... por ejemplo, las niñas que a veces desde primer año ya los están casando, llegan a una edad y todos se casan a una edad muy temprana; son poquitos los que se interesan ..., porque ya tienen un trabajo o porque ya tienen familia; las muchachas por lo general, creo que de diez, una a veces creo que es la que sale a estudiar; porque en los mismos papás, el sentido machista está muy dominante todavía, en el sentido de que el hombre puede salir, pero la mujer está un poquito vetada en ese sentido del estudio (GDBlanca).*

La aspiración de los alumnos por lograr algo concreto en el futuro próximo o a mediano plazo, fue un punto relevante en las participaciones:

*... creo que eso los desanima porque no aspiran algo más, invierten un tiempo que quizá después no les vaya a traer nada de beneficio digamos; ‘estuve tres años en la secundaria, con tres en el COBACH y no pude pasar de allí regreso y termino siendo campesino, entonces de que me sirve invertir seis años y otra vez estoy en las mismas’, entonces creo que eso los hace desanimarse (GDNelly).*

Irma añadió al respecto: “Esa es la aspiración, tener una familia, poder mantenerla o medio mantenerla y hasta allí, porque es lo que veo, es lo cómodo” (GDIrma). Esteban aclaró: “... de lo que me he dado cuenta también es que hay alumnos de bajos recursos que son muy listos” (GDEsteban). Este comentario ilustrativo se puede notar en varias participaciones, a pesar que en general pintan una imagen

bastante preocupante o desoladora en cuestiones de su labor diaria y de los logros para sus alumnos, existen también comentarios positivos y de ánimo entre los docentes mismos. Resumiendo Esteban aclaró:

*... a mi punto de vista y es algo malo, reconozco, es que desgraciadamente el mexicano, sea del medio urbano o rural y no todos, pero generalmente, la mayoría de los mexicanos son conformistas por naturaleza; o sea, como en el medio rural, muchos como ya habían comentado, ya tienen para mantener a sus hijos, comida, ya está bien, que el gobierno nos dé becas y de eso vivimos, son conformistas también desgraciadamente, son poquitos los que salen adelante, porque no son conformistas; en el medio urbano igual, muchos estudian, le echan ganas tienen un trabajo y ya acabó, ya no se siguen actualizando, ya no piensan en nada. Muchos desgraciadamente son conformistas, pero no todos, pero por algo México no avanza, porque es conformista, tiene un pueblo de gente conformista, vive ya, le alcanza lo suficiente... (GDEsteban).*

Los docentes realizan aseveraciones fuertes, que muestran una visión bastante escéptica sobre las posibilidades que tienen como docentes de incidir en la vida de sus estudiantes, que a la vez ilustra en cierta medida la frustración y el desgano de laborar en circunstancias muy complejas y a veces adversas a su propia cultura, por ende también en cierta manera incidiendo en sus perspectivas y autoestima profesional.

#### **4.3. CONSECUENCIAS DEL PLAN DE ESTUDIOS 2006 EN LA REGIÓN CENTRO**

Particularmente a los docentes de la región Centro les preocupa la implementación del nuevo Plan de Estudios, producto de la Reforma de 2006. Este plan sustituyó al anterior de 1993 e introdujo una nueva terminología, nuevos

conceptos y orientaciones didácticas. Su implementación requería cursos obligatorios para todos los maestros de secundaria en todo el país (Vea apartado 3.1.3). Refiriéndose a esta Reforma, a los cursos de introducción y al seguimiento de los mismos, Cristina comentó:

*En cuanto a la reforma, si fue una cuestión obligatoria cuando inició en el 2006 y de eso perduró durante los tres primeros años 2006, 2007 y 2008, cada zona tenía que reproducir un curso, para ver cómo se iba a dar el programa, era una vez al año dos en el 2008. Terminaron como cursos de la reforma y si hay zonas que hacen cursos (GDCristina).*

Cristina estuvo a cargo de la retransmisión de los cursos dados por instructores de la Secretaría de Educación Pública (SEP), muchos de ellos enviados de la ciudad de México y explicó las buenas experiencias que hasta este momento todavía brindan sus frutos:

*Pero a mí en lo particular, siento que sí me sirvió ver desde qué punto de vista íbamos a ver ahora. Y a lo mejor en inglés pasa mucho que al principio decían a que así lo hacíamos 'do, learn, review and apply'. Siempre ha sido ese círculo siempre, 'ya lo conocíamos', era lo que mencionaban muchos maestros y para otros decían 'no a mí no me gusta enseñar así, yo creo que deberíamos estar como antes', fue más bien como un choque solamente, pero no hubo más allá, no sé los demás... (GDCristina).*

Relató también de los problemas con algunos receptores de estos cursos:

*Sí peor lo único que se dedicaban a enseñarnos era esto, o sea que nos metiéramos con 'critic experience, reflexion, observation, conceptualization, and explanation', en este circulito, en eso se basaba casi todo el curso, entonces claro que los maestros llegaban al momento de que '¿y eso era todo, nada más eso vamos a hacer?'. A lo mejor si el primer facilitador en el primer curso, si nos dio ciertas estrategias, cuando ya llegué yo al otro, a lo mejor otro poquito después y luego como le digo influye mucho tu zona, en la zona en la que yo estoy a pesar que está Berriozábal, están las*

*escuelas particulares, entonces los maestros llegaban a cumplir, pero a ellos no les interesa porque ellos llegan cinco horas a la semana, nosotros tres, ellos llevan libros de Cambridge, nosotros llevábamos los de la Secretaría, entonces no, no les daba, no les llamaba la atención, entonces por eso yo creo no fue tan interesante... (GDCristina).*

Laura con sus más de diez años de experiencia profesional criticó la forma de la impartición de estos cursos, calificándolos como demasiado superficiales:

*Entonces realmente los cursos no son provechosos, porque todo mundo dice es que aquí entonces que hacemos pues, entonces esos son los cursos, que nos han dado por parte de Secretaría. Obviamente nosotros tenemos también curso de academia en algunas zonas escolares, no hay jefes de enseñanza de la asignatura, en el caso de nosotros, no tenemos jefe de enseñanza de asignatura, nos apoya el maestro Monterrosa, que es de otra zona, pero igual él, como no es su zona, tampoco nos puede dar tanto porque lo limita, lo limitan los mismos jefes de otras asignaturas de la zona, o sea porque te estás llegando a meter si no es tu zona, al menos que él está en la mejor disposición de hacerlo. Entonces cursos especializados a la materia por lo menos en la técnica en donde yo he andado no ha habido... (GDLaura).*

En los grupos de discusión se profundizó el asunto que ya había sido referido en las entrevistas individuales por varios docentes acerca que los cursos ofertados por la Secretaría de Educación, tanto estatal como federal, eran y son en su mayoría superficiales, no ofrecen asesorías concretas, no hacen hincapié en la práctica en las aulas de inglés, no ofrecen realmente apoyo para la práctica docente, muchas veces son aburridos o como señaló un docente: "...lo he visto ha sido en las reuniones de academia y aun así no avanzamos y seguimos en las mismas..." (GDPablo) y "entonces ya llega toda la información muy distorsionada" (GDMario), y además como explicó Víctor: "Pero sí siento que el programa es un poco ambicioso, muy ambicioso" (GDVíctor).

Refiriéndose a un término clave en la Reforma de 2006, las competencias y cómo se estaban introduciendo, comentó una docente:

*Es que la verdad eso está bien cuatroleado. Por allí he escuchado y yo creo que sí tienen razón, las personas que directamente están involucradas acerca de las competencias dieron todas las facilidades y todas las armas a las primeras, al primer grupo que iba a explicar las competencias, de allí se dio en cascada, pero desafortunadamente, ya a las últimas aguas que nos tocaron apenas y captaron algo y a la hora de darnos, de impartirnos todo eso, todo es una revolución y una confusión de ideas que honestamente a mí no me quedan muy claras, en lo personal, a lo mejor yo estoy mal en ese sentido (GDClaudia).*

Nuevamente Cristina, la transmisora de estos cursos, indicó que sí había cosas rescatables y aplicables del nuevo enfoque pedagógico del plan de estudios:

*... es que los maestros que anteriormente eran vistos como 'ah solo están jugando', ahora con esto de las competencias se sintieron un poquito apoyados; bueno yo lo puedo ver en esa ocasión que pude impartir el curso, porque eran pues criticado, ¿no?, que el maestro de inglés solamente ponía juegos ¿no?, juguitos, canciones. Entonces ahora con el programa de esta manera, se siente como un soporte, porque dice bueno 'este mi alumno debe saber comunicarse', entonces para mí es importante proyectar, para mí es importante escoger canciones, ver un video, hacer mucho dinamismo en la clase, y a lo mejor fue esa una ventaja para muchos maestros, que trabajan de esa manera; pero para aquellos que estaban muy acostumbrados a copiar del pizarrón ejercicios o traducciones o únicamente realizar ejercicios en el libro y poco 'speaking' o poco 'listening', les costó mucho (GDCristina).*

Ella misma, por tener conocimiento amplio en la impartición de cursos sobre el Plan de Estudios 2006, se permitió resumir esta temática:

*Sí, lo que pasa es que yo considero que el plan como tal, o sea los conocimientos que quieren que hagamos llegar, no hablemos de la forma, sino el fondo, o sea qué quieren que nosotros transmitamos, carece todavía de muchas, cómo le diré, de cuestiones que van a ser realmente básicas para los alumnos; es decir, enseñamos que el alumno pueda expresar sus planes a futuro, pero a lo mejor el alumno ni siquiera es capaz de entablar una comunicación con un nativo hablante, entonces para qué quiero que él sepa decir predicciones y pueda hacer probabilidades, pero si en realidad el alumno no domina por el poco tiempo que se le dedica lo básico...* (GDCristina).

Otro aspecto relevante que se puede notar en algunos comentarios en la discusión grupal, es la forma en que los docentes están asumiendo la reforma: “Es muy difícil desprenderse del programa eh, el anterior, al menos a mí me costó un poquito, bastante me costó y este y todavía como que le metemos un poquito allá, a veces es necesario” (GDVíctor). Y añadiendo su compañera Laura: “Pero por lo menos lo estás intentando, o sea te da miedo el cambio, pero no te cierras y dices adiós” (GDLaura). Son estos los factores

*...que incluyen tradiciones culturales y profesionales de los docentes, formas de ejercicio de poder, lógicas de organización escolar, entre otros, a partir de los cuales se realiza la integración sistémica, asumiendo diversas posiciones (resistencia, aceptación, apatía, etcétera) (Pons 2009: 2).*

En resumen, se puede puntualizar que el aspecto de la Reforma de 2006 y sus implicaciones para los docentes de inglés en las secundarias públicas en la región Centro fue expuesto y descrito en los grupos de discusión con más precisión, con más énfasis por parte de los docentes; notando que no están solos con las críticas y problemáticas planteadas.

De manera colectiva, los docentes de esta región se animaron a explicar con más detalle todas las dificultades, tanto administrativas como personales, desde su percepción y su propia adaptación, según las circunstancias en las diferentes

escuelas y las modificaciones de su plan de trabajo personal a las nuevas reformas dadas por el Plan de Estudios 2006.

#### **4.4. EL TRABAJO DOCENTE EN CONTEXTOS MULTICULTURALES EN LOS ALTOS DE CHIAPAS**

Más que la Reforma de 2006 y el nuevo Plan de Estudios, a los docentes de la región Altos les preocupa cómo trabajar en contextos multilingües y multiculturales para lo cual no se consideran preparados.

En las entrevistas individuales el tema que ocupó más espacio dentro de los comentarios, observaciones y preocupaciones de los docentes de la región Altos fue el de trabajo con grupos multiculturales, en contextos socioculturales y socioeconómicos completamente distintos a los urbanos, con grupos étnicos diferentes de la propia cultura y con una lengua materna diferente al español.

La gran mayoría de los docentes de la región Altos ha trabajado durante mucho tiempo en estos contextos multiculturales y describieron con mucha dedicación sus procesos de adaptación a las tradiciones y costumbres en estas localidades, a veces su inmersión en un proceso de aculturación, y los problemas lingüísticos y de comunicación que tienen con sus alumnos de nivel secundaria. Fueron muy amplios estos comentarios y han sido señalados en el apartado 3.4.4. En el grupo de discusión que se realizó con docentes de esta región, después de las entrevistas individuales, fue retomado este relevante aspecto para profundizarlo aún más y construir un discurso colectivo entre los participantes. En el grupo que abordó este tema participaron cuatro de los siete docentes que fueron entrevistados en la región Altos. Para iniciar la discusión se les cuestionó a estos docentes cómo se enseña inglés en comunidades indígenas, en contextos rurales y multiculturales.

Blanca, quien laboró durante varios años en comunidades indígenas y tiene por lo tanto suficiente experiencia en la enseñanza de inglés, mencionó las dificultades de la enseñanza en estos contextos:

*Pero es diferente que un alumno te reflexione, es un paso; pero es diferente que un alumno te entienda. Por ejemplo, en las zonas rurales batallas mucho que el alumno te entienda, ¿por qué?, por lo que tú mencionabas; en las comunidades, las escuelas primarias son bilingües y los maestros como también son bilingües, sus materias se las dan así, entonces los muchachos prácticamente viene a aprender español en la secundaria (GDBlanca).*

Los docentes coinciden que sus alumnos transitan por un proceso educativo complejo porque inician en una primaria bilingüe (lengua indígena y español), en la que muchos no aprendieron a la perfección su segunda lengua, el español. Llegaron a la secundaria y tienen que aprender su primera lengua extranjera, el inglés. Un docente se autocuestionó en la siguiente participación:

*¿Qué es mejor?, ¿enseñar cómo enseñamos nosotros, que del español pasamos al inglés? o ¿enseñar como las escuelas bilingües que es su mismo idioma?, pero con todas las deficiencias que nosotros sabemos que el alumno trae, aún cuando fue a una escuela bilingüe, en donde se supone le están enseñando en su lengua todos los contenidos: de matemáticas, de geografía, de español, de todo y se lo están enseñando en su lengua y el alumno aún así viene con problemas de comprensión de lectura ... .. o sea hasta ese punto llegamos cuando va el alumno a una escuela bilingüe que viene retrasado en eso; problemas de lectura, el alumno no sabe leer, por lo tanto no hay esa capacidad de análisis, de reflexión, que no sabe leer; producto una cosa de la otra. Yo creo que sí es problemático, aquí no pasa tanto decía la maestra, sí te llegan casos, pero en Chenaló sí era grave el asunto. Platicábamos con Martin el otro día, que ni siquiera las instrucciones, ni siquiera el formato que le estás dando al alumno; de que si*

*tiene columnas, que relacione una con la otra, ni siquiera saben lo que van a hacer; les estás dando la copia o el libro, les estás diciendo que es lo que van hacer (GDBlanca).*

Irma comentó lo mismo: "... son a los que más les cuesta a veces entender instrucciones y cosas así; como el espacio analítico que les falta, es analizar lo que les estás diciendo" y más adelante se hizo la misma pregunta: "¿Cómo hacerle entender?, porque ni siquiera hay ese análisis, esa reflexión, de que te entiendan, eso es lo que tienen que hacer..." (GDIrma). Esteban puntualizó otra dificultad que tienen los alumnos con lengua materna indígena:

*En la mayoría de dialectos o lenguas indígenas, no hay artículos, en el español sí hay, en el inglés también; pero si uno les habla de los artículos, ni en español saben qué es un artículo; no saben distinguir lo femenino de lo masculino, pues el casa o la perro y en inglés menos. Hay cosas que no existe en su lengua materna, por eso es difícil de que ellos digan, 'que es esto',... (GDEsteban).*

Él aclaró de forma detallada esta problemática:

*... el primer idioma es el más difícil de aprender, el segundo, el tercer ya es más sencillo. Entonces, tienen esa capacidad más desarrollada de aprender otro idioma, porque ya tienen ese lóbulo del cerebro desarrollado, porque ya aprendieron el español, ese es más difícil, el primer idioma extranjero es el más difícil para aprender. Sin embargo, como mencionaban las compañeras, el problema es que, si no dominan bien el español, no van a entender las indicaciones de cómo van a formar las frase en inglés; la cosa sería que fuera directo de su dialecto al inglés, porque ya tienen una parte de su cerebro más desarrollada que los niños que solo hablan español; pero el problema es ese, que no dominan bien el español, entonces no entienden las explicaciones (GDEsteban).*

Blanca explicó algunas técnicas que utilizó en comunidades para acercarse más a sus alumnos y romper la barrera de las diferentes lenguas, pero admitió también sus límites:

*... no conocen las reglas gramaticales de su propio idioma. A veces tú les preguntas, ... o a veces hacíamos apuestas, -'a ver quién aprende primero los nombres de animales, si ustedes aprenden primero o me enseñan a mí tzotzil y a ver quién lo aprende', y a veces lo escribían y todo, haber -'pero ¿cómo se escribe?', -'No maestra se dice así' -'Pero ¿Cómo se escribe?', -'¿Es una t o una h, qué lleva?', -'Hay no sé maestra, tu nada más dilo así', y yo lo escribía como ellos. A veces hay palabras, había textos que llevaban un apostrofe o algo así, les digo -'Bueno ¿qué significa este apostrofe?', -'No sé maestra'; o sea no tienen ellos una regla gramatical, que ellos sepan pues. Bueno, digo, los maestros de primaria va lo que tú dices, si ellos le enseñan en su idioma, me imagino que también les deben enseñar a los niños; por ejemplo, en español el 'abecedario', el 'abecedario' en tzotzil y las reglas, por lo menos las básicas, me imagino que sí se las deben de enseñar (GDBlanca).*

Nelly, quien actualmente trabaja en una comunidad indígena, pero ha laborado también en contextos urbanos comentó un problema grave, el desinterés por la lectura en español, aunque ya son alumnos de secundaria:

*... aquí en la ciudad, que no tienen una lengua materna indígena, ¿cómo te las arreglas?, si no me entendieron ni papa, les dije en inglés todo, entonces allí va fácil, les explico en español y te dicen '¡ah!, era eso', entonces queda aclarado y te dicen '¡ah ya!, ah ya, sí, como que tenía idea'; pero en el tercer idioma, entonces ¿cómo le haces?, recurres al segundo, resulta que el segundo apenas y te lo mastican. Yo tengo alumnos que te dicen pocas palabras en español, tengo como dos o tres niños que no, no te dicen, no los sacas de sí, no y una que otra palabra en español; niños que no te saben leer el español, se quedan mudos en una lectura; porque*

*ahorita estamos implementando el programa de lecto-escritura, son los niños que quizá por el miedo o algo no reconocen, no saben leer, entonces vienen mal de la primaria y así están en primero de secundaria; entonces estamos viendo que va a pasar con ellos (GDNelly).*

Nelly describió sus intentos de superar esta problemática lingüística y de desarrollo escolar:

*Tú te quedaste en el 'abecedario' y aquellos ya están diciendo 'my name is', o qué sé yo, y ellos no pasan del 'abecedario' o del 1 al 10 y todavía no comprenden. Entonces, yo trato de buscar, soy muy mala para la cuestión auditiva, me cuesta repetir palabras en tzeltal; entonces, poco a poco hago algunas cosas, por ejemplo, no sé si hago mal, pero yo creo que para que vayan relacionando los verbos a veces les digo 'drinking', en lugar de drinking water, les digo: 'drinking max, pozol', y ellos dirán '¿pozol, como qué es, se comerá, se tomará, se lavará? ¿qué cosa se hará con el pozol?', les pongo palabras, o wacash, que es vaca 'entonces, ¿qué he estado comiendo?, pues la vaca no la puedo lavar ni la puedes tomar', entonces como que la vas relacionando un verbo con otra palabra, para ver si así de esa manera les puede entrar ese verbo, porque más que se le repita no pasa, entonces trato de meter una que otra palabra (GDNelly).*

Existen momentos críticos que los docentes compartieron en los que se cuestionaron su trabajo y explicaron que a veces se tienen que regresar profesionalmente al nivel preescolar: “Como si estuvieran trabajando con niños de kínder ...” (GDEsteban) o como aclaró Blanca: “No nos queda más que iniciar de cero, así como que sus primeras palabras. Recurres mucho, bueno, yo recurría mucho a actividades de kínder, de dibujos, de ejemplos y fotografías” (Blanca). Y Nelly admitió: “Entonces sí hay momentos frustrantes en donde dices: ‘si me quedo con ellos no pasas de allí’,...” (GDNelly).

Pero a pesar de todo, los docentes piensan que existen soluciones, técnicas y estrategias para combatir esta difícil problemática, como mencionó Irma: “Para

que él entienda qué cosa es y ya sepa o al menos, una de dos, que nosotros aprendiéramos su idioma de ellos, para no estar usando el español, sino directamente su idioma al inglés” (GDIrma), que pudiera ser un camino factible, evitar el desvío con la utilización de la lengua española. Nelly añadió: “... mi meta que yo propongo es, que aunque sea poco... es muy ambiciosa, siempre he dicho: el libro de texto es muy ambicioso para la zona; el libro de inglés si es ambicioso para la ciudad, ahora para la zona rural, no, no, no...” (GDNelly).

Reflexionó y mencionó una alternativa en otro estado de la república mexicana:

*... en Michoacán, es una universidad de indígenas, o sea las materias se imparten en lengua indígena, multicultural algo así se llama la educación, porque ellos tienen derecho a tomar su carrera universitaria en su propio idioma, entonces dicen, -¿Por qué me enseñas en español, sino es mi idioma?’ Es como una contrariedad, porque a fuerza les estamos metiendo que lleven español; ni modo que no lo lleven, los demás maestros tienen que enseñar en español, porque no sabemos una lengua indígena, es un plus para aquellos que conocen una lengua indígena; pero si queremos que ellos trasciendan, a menos aquí no tenemos una universidad, que les enseñe en su idioma, en su dialecto, entonces ahorita es prepararlos para que conozcan el español y se puedan desarrollar (GDNelly).*

Esteban, quien trabajó en un contexto mixto, con un alumnado proveniente del municipio (mestizo) y de comunidades cercanas indígenas explicó porqués muchos alumnos de primarias bilingües no saben hablar español cuando llegan a las secundarias:

*Muchos maestros en el medio indígena, los maestros bilingües, no saben también de sus áreas, simplemente se le dio la plaza porque sabe el dialecto pues, la mayoría de maestros preparados no hablamos un dialecto, no podemos entrar como maestros bilingües, entonces allí quieren personas que hablen el dialecto, -¿Terminó la primaria?’, -‘Sí, yo hablo dialecto y español’, entonces ya está el trabajo (GDEsteban).*

Nelly añadió en el mismo sentido: “Pero muchos maestros son honestos y dicen ‘es que no hablo muy bien español, lo poco que puedo les hablo en español, ya lo demás...’, definitivamente no va a hablar nada si su conocimiento, ya no da...” (GDNelly). Parece que es un problema generalizado en las comunidades indígenas, muchos alumnos llegan a las secundarias sin dominar en forma básica el español, se enfrentan con todas las materias impartidas en español, con maestros que no saben hablar su lengua materna, con métodos facilitados por la SEP, producidos en el centro de la República y que no se planean para ser aplicados en estos contextos multiculturales, y lo más relevante para los docentes de inglés, llegan con un tercer idioma, una lengua extranjera, con sus métodos producidos en el centro y con un plan de estudios que tampoco se preocupa de los problemas en las comunidades rurales, menos de las comunidades indígenas. ¿Qué desarrolla un docente de inglés bajo estos contextos?

Surge así la polémica interrogante de si en estos contextos rurales, indígenas, esa necesario el aprendizaje del inglés. Esteban relató en su participación:

*No. Para mí, yo siento, que los mismo alumnos no demuestran tanto interés, porque ellos están preocupados por ayudar en el trabajo en casa, trabajo para la comida, para sostener a sus hermanitos, ellos quizá le echan más ganas en matemáticas, porque para eso viven, son comerciantes; o en todo caso aprender bien el español, para ir a trabajar a la ciudad, pero el inglés para ellos no lo toman como algo importante, a excepción de uno o dos que dicen –‘papá yo sí quiero seguir estudiando’, -‘bueno hijito vamos a ver cómo te mandamos a la ciudad, el inglés es importante hoy día’. Pero, en el medio rural en general, yo me he dado cuenta que ellos no lo ven tan importante, porque para ellos yo creo que lo importante es defenderse en cuentas y en el español, para comunicarse con la gente a la que podrían vender productos (GDEsteban).*

Irma cuestionó, o más bien se autocuestionó acerca de las razones para estudiar inglés:

*¿Cuántos tienen que aprender inglés en la secundaria, porque van a ir a la prepa y necesitan llevar otra vez la asignatura, ¿cuántos tienen tratos con turistas?, ¿cuántos van a irse a Estados Unidos?, será que los demás que van a ser amas de casa y demás, ¿necesitan llevar inglés?, ¿les va a servir?, porque el chicle se lo pueden comer, aunque no sepan lo que dice. Sí tienes razón, nosotros como maestros de inglés tenemos que defender nuestra asignatura, entonces, si es polémico (GDIrma).*

Son preguntas que puede emitir cualquier maestro de cualquier materia en cualquier nivel en cualquier escuela. Estas preguntas existenciales vienen a la mente en algún momento de todos los docentes. En algunas participaciones se sintió cierta incertidumbre:

*Yo creo que podría ser una ventaja, es muy difícil impartirlo, pero siempre ante algo nuevo estás como interesado, ¿no?, quizá probarlo te guste o no te guste, pero siempre haces el intento, ‘voy a ver qué tal está, si me gusta me quedo, si no me gusta me salgo’; entonces a mí me ha pasado, siempre quieres probar algo nuevo, dicen ‘ah, qué padre, me gustó esto o que feo que aburrido’, algunos quizá encuentran algo bonito, interesante (GDNelly).*

Irma aclaró en este contexto la importancia de su materia:

*Pero independientemente del vocabulario que traigan de la asignatura, que traigan un poquito más de contacto con el tipo de cosas que se le va a pedir al alumno en la secundaria, por lo menos el acercamiento al inglés y a las estructuras que les vas a pedir, sería bastante ayuda (GDIrma).*

Esteban confirmó con su participación la opinión de todos:

*... pero en el inglés yo creo que les falta mucho, yo creo que son poquitos los alumnos que quieran aprender más o que van aparte de la escuela a un curso extra en el medio urbano. Incluso en el medio urbano son poquitos los que se interesan por aprender el inglés, todavía falta más interés por parte de la mayoría... (GDEsteban).*

En otra participación profundizó esta imagen:

*Que lo vean como una materia típica como matemáticas, español, que sea una materia que saben que desde chiquito lo llevan ya, que no lo vean como 'que si me va a servir o no', que lo vean que es una materia que si lo llevan desde la primaria es porque es importante como cualquier otra (GDEsteban).*

La pregunta de la relevancia del inglés queda en el aire. En este grupo de discusión no se notó una idea clara ni razones convincentes. Se debe profundizar esta problemática en un contexto más amplio, tomando en cuenta también la obligatoriedad general de inglés en todas las secundarias del país y las dificultades específicas en escuelas en contextos multiculturales.

## Conclusiones

### **Transformar la enseñanza del inglés en escuelas secundarias de las regiones Centro y Altos de Chiapas**

Para finalizar se resumen los hallazgos de la investigación y se establecen las conclusiones que se derivan de la misma. Sin embargo es necesario recalcar que estos resultados, para ser congruentes con la epistemología, la perspectiva teórica y con el enfoque metodológico de la investigación-acción, se han producido a lo largo del proceso y expresan el constante diálogo entre la teoría y la realidad encontrada en y con los docentes de la asignatura de inglés en secundarias públicas en las dos regiones en cuestión, Centro y Altos de Chiapas.

A lo largo de la indagación, el investigador se integró al grupo de docentes de secundarias como un docente más que, desde la universidad y como instructor de diplomados de formación y actualización al que se inscriben una parte de los docentes, dialogó con ellos de manera permanente provocando la reflexión sobre la práctica docente.

En el enfoque metodológico de la investigación-acción, como fue mencionado en varias ocasiones en el segundo capítulo, un aspecto relevante es 'dar voz a los sujetos', dejar que ellos se expresan libremente, sin restricciones, sin límites, sin miedo y con absoluta franqueza. En las 16 entrevistas y en los tres grupos de discusión, los docentes así lo percibieron y lo realizaron. Para ellos se abrió un espacio de expresión, de crítica y de autocrítica, de reflexión y de propuestas. El papel del investigador fue antes que nada el de escuchar, de registrar el discurso de los docentes, de cuestionar para profundizar en ciertos aspectos y citando a Elliott:

*Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará 'lo que sucede' con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones*

*sociales en la vida diaria ... contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas con ellos ...debe haber un flujo libre de información entre ellos (1990: 24-26).*

Ese fue el reto a cumplir en esta investigación, así se realizó y así fueron los resultados. Son reflejos de la realidad docente, transcripciones de sus percepciones, sus opiniones, sus críticas, sus experiencias, sin intervenciones por parte del investigador. Era importante para los participantes, los sujetos de esta investigación, abrir este espacio, para muchos era la primera vez que pudieron articular en forma libre sus opiniones y percepciones, ser escuchados por el otro, por los investigadores que, como señala Jacob: “... *están comprometidos en el proceso; no son solamente observadores de la realidad, o sea, ellos participan y actúan*” (Jacob, 1985. En: Oliveira de Vasconcelos y Waldenez, 2010: 11).

Unos de los más relevantes principios éticos de la investigación-acción, que muchos autores mencionan y subrayan, es la confianza mutua entre investigador y los participantes, ellos tienen que ser enterados de todo el proceso de investigación en todas sus etapas (Vea apartado 2.2). Se logró este objetivo en su totalidad, los participantes están en constante contacto e intercambio con el investigador, siguen en gran parte recibiendo cursos y diplomados por parte de su Cuerpo Académico y están atentos al proceso de la investigación.

### **La historia profesional y personal como elemento esencial en el enfoque metodológico de la investigación-acción**

Como primer punto sobresaliente en esta investigación se debe señalar la historia profesional y personal, así como los relatos biográficos que surgieron del acercamiento a los sujetos, de las entrevistas y en menor parte de los grupos de discusión. Sin poner énfasis en estos aspectos no se puede hablar de una investigación-acción válida, se necesita para la comprensión y el análisis de sus realidades profesionales y por ende en la parte personal, conocer el contexto y la

historia de los sujetos. No se puede hablar, ni analizar, ni mucho menos juzgar a los sujetos antes de

*ir a sus propios contextos laborales, a sus puestos de trabajo, y explicar desde ahí estas prácticas. Y más aún, había que acudir a sus propias biografías profesionales para conocer cómo habían ido elaborando y construyendo estas concepciones y prácticas profesionales, cómo habían ido adquiriendo su 'condición de profesor'... (Rivas, 2005: 3).*

Desde esta perspectiva se podía constatar las influencias de estas historias profesionales y personales en sus realidades como docentes de inglés y en su quehacer diario. No se puede, ni se debe separar éstas de su práctica profesional. Factores de género de los docentes, de antigüedad, de los momentos cruciales en su vida profesional y de las percepciones personales de su entorno profesional influyen en forma directa en su porvenir.

Las docentes, en cierto momento de su vida, toman la decisión de embarazarse y priorizar a los hijos, antes de su vida profesional; muchas están dispuestas a renunciar a sus horas base para acercarse a los centros urbanos para vivir y convivir con su familia, permanecer más cerca de los servicios de salud y de la educación de sus hijos y otros aspectos relevantes en el crecimiento de ellos. Se observó también que las docentes en cierto momento de sus vidas anteponen prioridades familiares (como la de ser madre) frente a las posibilidades de profesionalización o de crecimiento profesional. Este aspecto no se notó en ningún caso en los docentes.

Cada sujeto, en algún momento de su vida, valora más las circunstancias personales al del porvenir profesional y en cierto momento sobreponen éstas al campo laboral. Igual que Rivas *et al.* (2005) se puede constatar que “los profesores elaboran formas de trabajar producto de sus propias historias personales y las tradiciones propias de los contextos donde tienen que trabajar, las cuales reflejan unas determinadas condiciones institucionales” (Rivas, 2005: 3). Esta influencia, puede decirse hasta interdependencia, por un lado el campo laboral y en otro el campo personal se refleja en muchos comentarios, parece ser

una constante en la vida laboral de los docentes de inglés. Las circunstancias del trabajo son en muchas ocasiones difíciles y adversas a la convivencia de los sujetos, por lo tanto se comprende que en algún momento crucial de su vida toman decisiones a veces contradictorias a su porvenir profesional.

### **La falta de cursos de profesionalización, actualización o capacitación especializados en la enseñanza de inglés afecta la práctica docente**

En cuestiones de cursos de profesionalización, actualización o capacitación todos los docentes argumentaron y criticaron la poca o nula atención de sus autoridades educativas, que normalmente debe ofrecer e impartir estos cursos. En los años recientes, sí recibieron cursos de introducción al nuevo Plan de Estudios 2006, en la gran mayoría en forma general, no específicos para la materia de inglés. Los instructores o multiplicadores fueron muchas veces los mismos compañeros de trabajo. Ellos mismos comentaron las fallas en la impartición de estos cursos y consideran que en la actualidad ya no existen cursos sobre la reforma, ni sobre retroalimentación, seguimiento o evaluación de ésta, menos cursos específicos de la materia de inglés.

### **La aplicación del nuevo Plan de Estudios 2006 por parte de docentes de inglés está funcionando, a pesar que ellos mismos lo modifican, adaptan, transforman o reducen según sus circunstancias locales**

Refiriéndose al nuevo Plan de Estudios 2006, sus objetivos y metas bien establecidas, sus elementos centrales en la definición de un nuevo currículo y sus orientaciones didácticas para el mejor aprovechamiento de los programas de estudios (Vea SEP, 2006) no son aplicados en su totalidad. No se dieron claramente las razones de implementar este nuevo plan, no se transmitió en forma adecuada las nuevas formas de la impartición de clase, ni las innovaciones en aspectos didácticos y metodológicos. Muchos docentes de inglés argumentaron “nunca tuve una información buena. Al venir acá igual, no hay jefe de enseñanza...” (ELaura, 23de marzo de 2010) o hicieron comentarios similares. La

desatención en este aspecto relevante en la preparación y profesionalización de los docentes es muy notoria y fue criticada severamente. La pregunta que surge automáticamente es: ¿Dónde queda 'el compromiso de impulsar una reforma de la educación secundaria que incluyera, además de una renovación del plan y de los programas de estudio, el apoyo permanente y sistemático a la profesionalización de los maestros y directivos del nivel...' (SEP, 2006: 5). Pons comentó en este contexto otra línea argumentativa relevante:

*Cuando se presenta una propuesta exógena de cambio educativo (proveniente de estas instancias más amplias que conformen el sistema escolar), desde el interior de la escuela, con base en las características que asumen las interacciones que realizan cotidianamente sus actores, se ponen en juego diversos factores que incluyen tradiciones culturales y profesionales de los docentes, formas de ejercicio de poder, lógicas de organización escolar, entre otros, a partir de los cuales se realiza la integración sistémica, asumiendo diversas posiciones (resistencia, aceptación, apatía, etcétera (2009: 2).*

Esas posiciones se observaron en varias consideraciones recabadas en las entrevistas y los grupos de discusión. Sí aceptan el nuevo plan, tratan de aplicarlo en sus aulas, pero lo modifican, adaptan, transforman o reducen según sus circunstancias y condiciones, tanto locales, socioeconómicas de sus alumnos o administrativas en sus diferentes centros de adscripción. Existe en todos los docentes la voluntad de mejorar su enseñanza, en aspectos metodológicos y didácticos, existe el deseo, pero muchas veces se enfrentan a una realidad adversa a estas intenciones.

### **La falta de infraestructura educativa dificulta de manera sustancial las actividades docentes**

Las escuelas secundarias públicas en las dos regiones sufren todavía muchas deficiencias, instalaciones defectuosas o inexistentes, como por ejemplo la falta de luz eléctrica en zonas indígenas de la región de los Altos, falta de equipamiento

con aparatos adecuados a la enseñanza de inglés (los TIC's, así como también grabadoras, DVD, monitor o televisión etc.). En ambas regiones existen secundarias donde los docentes cambian constantemente de salón porque no tienen uno asignado, por lo mismo no lo pueden adecuar a sus necesidades, ni utilizar carteles o pósteres. Un salón de clases de inglés necesita forzosamente cierto equipamiento y cierta estructura, para que se puedan impartir adecuadamente las clases; en la gran mayoría de las secundarias este requerimiento no existe, por lo tanto se dificulta en forma relevante la impartición de esta asignatura. Los docentes se adaptan a las circunstancias encontradas, hacen esfuerzos extraordinarios para sobrellevar estas carencias, la improvisación es una constante en su quehacer docente; este esfuerzo les marca también sus límites, qué se puede hacer si no existen los recursos necesarios para desarrollar efectivamente las clases de inglés.

**La falta de personal preparado y capacitado para dar el seguimiento requerido a la enseñanza de inglés es notoria y obstaculiza el buen desarrollo académico**

Otro factor relevante es la desatención de las autoridades de educación especialmente en la asignatura de inglés. Falta de jefes de enseñanza, capacitados para un asesoramiento eficaz a los maestros de inglés. En muchas zonas ni existen estos jefes de enseñanza, por lo tanto en las reuniones de zonas los maestros de inglés no son atendidos especial y adecuadamente por personas que tengan interés e información suficiente para asesorías reales de apoyo para su labor docente. Para mejorar la enseñanza del inglés sin duda hace falta también promover la profesionalización de los maestros por parte de las instancias educativas responsables de esta área, a través de más cursos de capacitación y actualización que no tengan el carácter endogámico como los que han tenido hasta ahora, asimismo preparar a los jefes de enseñanza y aumentar las plazas para este importante puesto.

La gran cantidad de los obstáculos administrativos mencionados para un desarrollo adecuado de las actividades docentes en la asignatura del inglés, dependen directamente de las instancias superiores, pero muchas veces también de las instancias educativas directas, refiriéndose en concreto a las escuelas secundarias. En muchos casos los esfuerzos financieros y/o administrativos no son tan relevantes para una mejora sustancial a veces, es cuestión de visión y voluntad de los involucrados, por supuesto incluyendo a los docentes de inglés.

### **La cadena de cambios y sus implicaciones obstaculizan las actividades académicas**

Un punto relevante en los comentarios de todos los docentes es la cadena de cambios y sus implicaciones. Todos los docentes quieren obtener mayores ingresos salariales y a la vez mayor comodidad de acceso a su lugar de trabajo, es entendible esta lógica, es humano. Por lo mismo, los docentes con cierta antigüedad ingresan cada año a esta cadena, aspirando a obtener más horas de clases y mejorar la ubicación de la escuela secundaria en donde laborar. Muchas veces cambian constantemente su adscripción hasta que encuentran una secundaria que satisfaga sus expectativas, tanto financieras como de ubicación. En muchos casos este constante cambio de docentes influye negativamente en la labor docente:

- Los maestros difícilmente se arraigan a una escuela.
- El tiempo de adaptación es demasiado corto, en pocos meses no es posible lograr una adaptación adecuada a las circunstancias laborales y a los factores socioeconómicos, lo cual depende de la región o zona donde se encuentra la secundaria.
- Los docentes consciente o inconscientemente laboran con la idea del cambio al siguiente puesto, en corto tiempo.

En las regiones en cuestión, las regiones Centro y los Altos de Chiapas, las escuelas secundarias públicas muestran un constante cambio de docentes de inglés cada año, aún más en las zonas rurales o indígenas.

Son datos preocupantes pero al mismo tiempo obvios. Nadie puede impedir a los docentes buscar mejoras en su contratación, tanto en lo económico como en la ubicación de su centro de trabajo.

### **La falta de un libro de texto adecuado a las necesidades en las distintas regiones dificulta en forma relevante la práctica docente**

Muchos factores influyen en la didáctica de la enseñanza del inglés concretamente en las escuelas secundarias en las regiones en cuestión, en estas conclusiones se desea mencionar solamente los más relevantes. La selección del libro de texto ofertado, distribuido y entregado en forma gratuita por la SEP, el cual es utilizado por los docentes en sus clases, contiene varios puntos críticos, que se ven reflejados en muchos comentarios:

- No toman en cuenta especificaciones regionales, ni socioculturales, ni multiculturales. Los temas ofertados por los libros de texto comerciales son descontextualizados, desenfocados, por lo mismo en ocasiones son incomprensibles para el alumnado de las regiones en cuestión, como fue comentado en el apartado 3.2.1. Cuestionan muchos docentes la utilización de estos textos, los cuales son absolutamente inadecuados, inútiles, a veces hasta contraproducentes. Se podría pensar en el desarrollo de un libro de texto adecuado a las necesidades de las distintas regiones. Si se exige la enseñanza del inglés a todos los alumnos de secundaria en el país, se tiene que exigir libros de inglés adecuados a las necesidades y exigencias de cada región.
- Se puede notar ciertas diferencias en el manejo y en la utilización o no utilización del libro de texto por parte de los docentes de inglés, dependiendo de muchos factores: los años de experiencia del docente, la región en donde labora, la habilidad con que manejan los libros de texto buscando alternativas, la formación profesional de los mismos maestros, los conocimientos previos, la infraestructura con la que cuenta el docente etcétera.

- Muchas veces el libro de texto es escogido por los docentes del ciclo anterior, el nuevo docente en esta escuela, tiene a fuerzas que adaptarse a este libro, trabaja a disgusto con él u omite su utilización por completo.

A través de los comentarios recabados se puede constatar que en cuestiones de didáctica los docentes que participan en esta investigación, sí están bien preparados y capacitados, aplican una gran variedad de estrategias y técnicas en sus aulas, utilizan materiales adicionales para enriquecer las dinámicas en clase y aplican evaluaciones, como se exige en el Plan de Estudios 2006. Todo esto sin supervisión, sin colaboración por parte de las autoridades. Como ya se mencionó antes, los docentes de inglés en las secundarias públicas actúan en muchas ocasiones solos, muchos de ellos como maestro único de la asignatura, lo que dificulta aún más su labor.

### **La disposición de participar en los cambios necesarios en las instituciones educativas existe en todos los docentes participantes en la investigación-acción**

Los docentes de inglés a nivel secundaria de las dos regiones, han mostrado en todas las entrevistas individuales y también en los tres grupos de discusión, un gran compromiso y responsabilidad con su profesión, así como con la institución educativa en la que laboran, pero sobre todo con sus alumnos. Se puede considerar estos elementos como indispensables para iniciar transformaciones de la sociedad o como nos señala Boisier en su descripción del llamado desarrollo endógeno que necesita individuos con ciertas habilidades

*su nivel de instrucción y educación, y la pertinencia de todo ello al territorio en cuestión; entendido también el concepto de recurso como conocimientos y un stock de elementos psicosociales, tales como auto-confianza colectiva, la fe en el porvenir, consciencia de la capacidad social para construir el futuro, asociatividad, perseverancia, memoria histórica colectiva, deseo etc. (1997: 62).*

En este sentido, los docentes están conscientes de sus carencias así como de sus capacidades, saben bien que están trabajando en un sistema educativo, que tiene en muchos aspectos deficiencias, desperfectos y fallas, asimismo están conscientes de las necesidades para transformar ciertos aspectos de este sistema o como describe Max-Neef

*el rol tradicionalmente semi-paternalista del estado latinoamericano, en rol estimulador de soluciones creativas que emanen desde abajo hacia arriba y resulten, por lo tanto, más congruentes con las aspiraciones reales de las personas (1993: 32).*

Max-Neef se refiere exactamente a estas instancias y exhorta la introducción de “nuevos mecanismos institucionales capaces de conciliar la participación con heterogeneidad, formas más activas de representatividad y mayor receptividad en cada una de las instancias públicas” (1993: 33). Los docentes, sujetos en la investigación exigen exactamente estos cambios, porque notan que las instancias existentes no brindan el apoyo necesario, que los cursos ofrecidos

*son de mucho rollo, que repiten, que te dan un bonche y te dicen ‘bueno léanlo’, mucho de comentar y allí queda, pero no es algo evidencial, experimental. ... Sí, que puedas decir, bueno, ¿cómo ha sido tu experiencia en el aula?, ¿cómo ha funcionado con tus alumnos?, ¿cómo lo han utilizado? (EBeatriz, 14 de marzo de 2011).*

O como señaló otra docente “como academias de inglés siempre trabajábamos solos... al venir acá igual, no hay jefe de enseñanza...” (ELaura, 23 de marzo de 2010) o “no hay posibilidad de retroalimentación o de discusión o de práctica” (EBeatriz, 14 de marzo de 2011). El descontento en este y otros comentarios es obvio y categórico. Con más énfasis se notó la disposición de participar en los cambios necesarios en las instituciones, en el caso específico de los grupos de discusión, que por su característica y dinámica propia, favorecen a externar comentarios controvertidos y polémicos.

## **La revitalización y la reformulación de la educación ciudadana permanente es un factor importante en las percepciones de los docentes de inglés**

En este contexto se debe retomar los argumentos del representante de la pedagogía crítica Henry Giroux quien explicó con una visión emancipadora, las transformaciones que exige la sociedad:

*Apunta a criticar aquello que es restrictivo y opresivo y simultáneamente a apoyar la acción que sirve a la libertad y al bienestar individual. Este modo de racionalidad se interpreta como la capacidad del pensamiento crítico para reflexionar acerca y reconstruir su propia génesis histórica; es decir pensar acerca del proceso del pensamiento mismo (1992: 241).*

Y más adelante subraya que

*la racionalidad emancipadora plantea su interés en la autoreflexión con acción social diseñadas para crear las condiciones materiales e ideológicas en las que existen relaciones no alienantes y no explotadoras. Este sugiere una perspectiva de educación ciudadana basada en una visión diferente de sociabilidad y relaciones sociales que las existen actualmente (1992: 241).*

Muchas de las propuestas que planteo Giroux en su libro “Teoría y resistencia en educación” (1992) se reflejan en muchos comentarios y participaciones de los sujetos de esta investigación. Según Giroux los docentes deben

*combinar la crítica histórica, la reflexión crítica y la acción social, deben ser abiertos a procesos de cambio y situar sus propios creencias, valores y prácticas dentro de un contexto más amplio comprendidas, deben intentar comprender el significado de las contradicciones, disfunciones y tensiones que existen en las escuelas y en el orden social amplio y contribuir así a una teoría más radical de la educación ciudadana y la educación ciudadana debe ser fundamentada en una reformulación del papel que los maestros han de desempeñar en las escuelas (Vea en Giroux, 1992: 244-257).*

En otra parte argumentó que las prácticas educativas están todavía basadas en lo técnico, en la eficiencia y el control, que es también un argumento válido en el contexto mexicano, desgraciadamente, Giroux formula como consecuencia de

estas descripciones, que se debe “revitalizar y reformular la educación ciudadana favoreciendo una sociedad más noble y justa, que tendrá que liberarse de la carga de su propia historia intelectual e ideológica” (1992: 216). Más adelante sigue argumentando que por lo tanto se tiene que desarrollar una nueva racionalidad y una nueva problemática más crítica, que genere nuevas categorías y así examinar la relación entre la escuela y la sociedad (1992: 217). La escuela en ningún caso se puede concebir como una institución aislada, es más bien el reflejo de toda la sociedad.

### **El aislamiento no deseado por parte de los docentes afecta en forma considerable la práctica docente**

Por lo mismo es relevante retomar los conceptos de Alain Touraine, quien explica con toda claridad en sus diferentes obras (1997, 2009, 2011) el valor que tiene el sujeto en todos los acontecimientos y la conciencia de todos los seres humanos, tomando la responsabilidad de todos los sujetos y de todos los grupos de sujetos por sí mismos, de actuar con esta responsabilidad en todas sus acciones conjuntamente con los otros (2009: 146). Son los sujetos los transformadores de la sociedad, por lo tanto esta concepción del sujeto se puede reflejar en el grupo de docentes, que a la vez son miembros muy específicos de un grupo social, con sus reglas, normas, sus actuaciones y comportamientos muy particulares. Según Touraine la individuación de los sujetos está avanzando en todos los ámbitos y con mayor intensidad en los últimos tiempos. También en los docentes en las escuelas públicas, y más aún en los docentes de inglés se puede observar esta manifestación claramente, muchas veces ellos laboran como único maestro en su asignatura, no cuentan con el apoyo de las autoridades educativas, directas o de nivel central, el intercambio con compañeros de inglés de otras escuelas secundarias es complicado o nulo. Rivas *et al.* hablan en su trabajo del aislamiento, “y no de individualidad porque pensamos que en definitiva ésta no es sino una consecuencia más del primero. Es decir, lo que el docente se encuentra en el ejercicio de su profesión es una situación parcelada y acotada, donde las

responsabilidades de cada uno se dirimen en el interior de su propio coto privado” (Rivas *et al.*, 2005: 22).

Recuperando más factores del trabajo de Rivas *et al.* se puede constatar que los resultados de su investigación concuerdan en muchos aspectos con los de nuestro trabajo. Tres de las cinco características de la cultura profesional son muy similares con las de nuestra investigación:

- La tarea del profesor se define en torno a la enseñanza.
- La identidad profesional de los docentes se construye en un marco relacional con el alumno.
- El aislamiento caracteriza el trabajo de los profesores (2005: 19).

Como conclusión final en su trabajo Rivas *et al.* confirman observaciones parecidas a las de nuestra investigación:

*Normalmente se trabaja a ciegas, sin más referencias que las que marcan las tradiciones profesionales, con fuertes presiones sociales sobre esos mismos resultados que desconocen y que, por tanto, le abocan a la inseguridad y al desengaño. Pero que aun así son capaces de entusiasmarse por su trabajo, de fascinarse por esto que llamamos educación y hacer lo mejor que saben desde sus propias perspectivas, aunque estas a veces no sean las más adecuadas (2005: 23).*

En el caso investigado la gran mayoría de los docentes de inglés realmente laboran en forma individual, sin apoyo de las instancias educativas, sin acompañamiento de colegas, ni de autoridades superiores, es un aislamiento en cierto modo dado por las circunstancias difíciles de su asignatura. En muchas ocasiones intentan salirse de este aislamiento no deseado, pero las mismas circunstancias difíciles lo impiden.

**La falta de profesionalización de varios maestros de inglés es notable, pero no es factor preponderante para su labor docente**

Se puede constatar que la profesionalización de los maestros de inglés es en muchos casos inconclusa o no afín a su carrera docente, ellos mismos docentes

en varias ocasiones solicitaron más cursos de actualización, capacitación, profesionalización, también del idioma meta. Esta situación fue durante varias décadas la normalidad, no había suficientes docentes adecuadamente preparados, por lo mismo entraron a esta profesión muchos profesores que no tenían una preparación afín, ya tienen sus horas base, laboran en algunos casos más de veinte años en el sistema. Los mismos docentes están conscientes de esta situación, exigen cursos de profesionalización y de capacitación, como ya se mencionó con anterioridad. En ningún caso se notó grandes diferencias entre docentes quienes tienen una preparación afín a su carrera profesional y personas que no la tienen. En sus años de práctica en las aulas de inglés estos docentes seguramente adquirieron las herramientas, estrategias y técnicas suficientes para impartir clases adecuadas a su asignatura, a pesar de las deficiencias en cuestiones didácticas y en el dominio del idioma propiamente admitidas. Los problemas didácticos, de metodología y de la administración son reconocidos por todos los docentes, hacen aclaraciones al respecto y realizan propuestas. Son críticas propositivas y autocríticas acertadas.

### **La desatención por parte de las autoridades educativas es notoria**

Parece que casi nadie se preocupa de la calidad de la enseñanza de inglés, ni de la eficacia de la impartición de este idioma en regiones con contextos multi- o interculturales y con deficiencias múltiples. Si, como proclaman casi todas las autoridades educativas, el dominio del idioma inglés es indispensable en el mundo actual globalizado y su aprendizaje un deber, entonces por qué no actúan adecuadamente y se preocupan por mejorar las condiciones de la enseñanza de inglés en todos los niveles, pero sobre todo al nivel secundaria, en donde ya desde casi dos décadas, el inglés es una materia obligatoria para todos los alumnos de la república. Pareciera que las autoridades educativas solamente se interesaran por números en vez de calidad. Las autoridades mismas encargadas del área, no dominan el inglés, a pesar que el Plan de Estudios 2006 pide la

entrega de los formatos y de toda la papelería en inglés. Esta situación parece un absurdo, pero desgraciadamente es la realidad escolar.

**En pláticas motivacionales que realizan constantemente los docentes faltan argumentos, incentivos, perspectivas para explicar a los alumnos, por qué es importante estudiar el idioma inglés en la actualidad**

Un aspecto relevante en todo el aprendizaje de todas las materias es la motivación de los alumnos, en la enseñanza del inglés es una cuestión aún más compleja. Como ya se mencionó en el apartado 3.5. para muchos docentes entrevistados es difícil transmitir en sus clases, el sentido o el impacto que puede significar en su vida, el aprender el inglés como lengua extranjera. Un factor elemental en la “la motivación que se deriva de un éxito comunicativo o académico es más susceptible de ser manipulada por el profesor que la que depende del objetivo que el alumno trae consigo” como señala Barrios (1997: 26), quien afirma que los docentes sí pueden influir en forma directa en los aspectos motivacionales de sus alumnos. Los docentes confirmaron que, con sus argumentos y pláticas motivacionales logran despertar el interés de algunos alumnos, pero les faltan más argumentos, incentivos, perspectivas para explicarles porqué es importante estudiar el idioma inglés hoy en día, encuentran límites en su discurso y en sus actuaciones. Muchas veces los alumnos se encierran en ‘su mundo’ y desgraciadamente saben muy bien, que las vías para salir de este pequeño mundo son muy difíciles y complejas, para muchos inalcanzables. En este aspecto se pide más apoyo por parte de las autoridades educativas, más soporte y más capacitación especializado en los aspectos motivacionales.

**Falta preparación adecuada para enfrentarse a la problemática referente a los tres idiomas que están en juego, límites en el conocimiento de la cultura, las tradiciones y costumbres, las reglas y normas de las comunidades indígenas**

En el apartado 3.4.4. se explica en forma amplia otro factor esencial cuando se está analizando la enseñanza de la asignatura de inglés, la labor en contextos multiculturales. Es un aspecto fundamental en la región de los Altos donde muchas secundarias técnicas se localizan en comunidades indígenas, donde existe una convivencia, normas y reglas muy particulares y donde prevalece un problema casi existencial para los docentes de inglés, la enseñanza de un tercer idioma en estos contextos. Como señala López en su artículo, se exige otras actitudes y capacidades a un profesor que trabaja en contextos interculturales:

*... el profesor cambie su forma de ser, de trabajar, el trato igualitario hacia sus alumnos, a sus mismos compañeros y padres de familia, se estarían logrando los siguientes propósitos:*

- *Evitar la improvisación*
- *Promover el trabajo colegiado.*
- *Adecuar los contenidos a la realidad.*
- *Considerar la diversidad e intereses de los alumnos.*
- *Propiciar el aprendizaje significativo.*
- *Con ello se pretende construir una sociedad más justa a partir de una educación intercultural.*
- *Uso y desarrollo de las lenguas originarias (2010: 133).*

Exigencias que los docentes de inglés en muchos casos intentan llevar a la práctica, con sus deficiencias e imperfecciones, pero constantemente llegan a límites, límites referentes a los tres idiomas que están en juego, límites en el conocimiento de la cultura, las tradiciones y costumbres, las reglas y normas de las comunidades indígenas. No están preparados adecuadamente para laborar y vivir en estas comunidades.

Además de estas conclusiones obtenidas en la investigación en curso con aspectos relevantes y sobresalientes, se desea regresar al eje central de esta tesis y a la metodología elegida, la investigación-acción, refiriendo nuevamente a Oliveira de Vasconcelos y Waldenez de Oliveira (2010) quienes explican que

*en el proceso de la investigación-acción todas las personas relacionadas están en constante formación: por medio de la reflexión sobre la acción, por medio de las relaciones sociales en que se involucran, de las estrategias metodológicas de las que echan mano para abordar objetivos comunes, entre otras. Cuando las personas reflexionan sobre sus problemas y buscan soluciones conjuntamente en dirección a una transformación de la realidad en que están inmersas, se supone que deben buscar también una modificación en sus valores, en sus actitudes, en las relaciones interpersonales; así, la transformación social partiría, obligatoriamente, de una transformación individual (2010: 8).*

Este proceso de transformación social e individual fue fundamental en este trabajo, tanto de los sujetos involucrados en el proceso de la investigación como del mismo investigador, quien en todo momento es parte en el proceso de la investigación-acción, está en constante intercambio de ideas y es copartícipe en la formación de los docentes involucrados. Siguiendo la construcción de una metodología que permite un diálogo permanente entre teoría y práctica, entre la reflexión y la acción, entre el saber académico y el saber popular, persiguiendo la superación de problemas apuntados por personas de la comunidad, que representan los propios sujetos en su formación (2010: 12). En este contexto se tiene que mencionar que la investigación-acción con un enfoque sociocrítico exige esta participación directa con los involucrados y asimismo la transformación de ambas partes. En ningún momento el investigador es un ente fuera de este contexto educativo, al contrario, es participé creativo en los procesos educativos en que están inmersos los docentes de inglés en las secundarias estudiadas. En este sentido se tiene que referir a Giroux, uno de los defensores de la pedagogía crítica que señala que,

*... los conflictos y las contradicciones deben ser estudiados y analizados por los maestros como cuestiones a ser problematizadas y usadas como puntos de discusión y como vehículos para conectar las prácticas del salón de clases con las cuestiones políticas más amplias (1992: 253).*

Este aspecto es esencial en la investigación concreta que es anclada en la teoría crítica y comprometida con los sujetos involucrados y se liga a una idea de repensar la realidad o, citando otra vez a Giroux (1990):

*Para estar a la altura de esta tarea hay que aprender a analizar situaciones concretas de tal forma que aparezca claro cómo (y con qué limitaciones) cualquier relación social o forma institucional puede ser transformada por medio de la acción intencional. La formulación concreta que se dé a esos análisis depende, naturalmente, de opciones específicas acerca de cómo está constituido el mundo social (1990: 182).*

En el caso concreto de la investigación se tiene que contemplar la correlación específica del investigador universitario implicado en la formación de docentes de inglés y por otro lado los docentes involucrados del sistema educativo público. Se intenta disminuir con esta investigación, la distancia existente entre estos sectores educativos, que de por sí, están dependiendo uno de otro, en forma directa con la preparación profesional del personal docente y por el otro la incursión de los egresados a este mercado laboral. Giroux (1990) describe explícitamente como se puede reconstruir las relaciones entre universidades y las diferentes escuelas.

*Como discurso teórico y crítico, los estudios curriculares tendrán que redefinir la relación entre teoría y práctica, no tanto reforzando como superando la división de trabajo entre ellas. Sobre todo porque define el nexo entre instituciones de educación superior y las escuelas públicas, el estudio curricular deberá reconstruirse en consonancia específica con formas activas de vida comunitaria. La cuestión clave es cómo se pueden conectar estas formas de producción teórica y de práctica dentro de un proyecto común informado por los lenguajes de la crítica y la posibilidad. Esta conexión requiere que nos replanteemos nuestra posición personal*

*como educadores. Ello contribuirá a redefinir los estudios curriculares como pilares de los educadores-profesores como intelectuales transformativos. (1990: 186/187).*

Este proceso de transformación fue propuesto varias veces por los mismos docentes. En una discusión extensa que se llevó a cabo el 7 de julio de 2010, después del segundo grupo de discusión, se plasmó en forma muy concreta el deseo de una colaboración con la universidad para replantear, redefinir y redistribuir el plan de estudios. Una participante lo expuso de la siguiente forma: “no nos quedemos nada más con lo que te pone el programa, que es lo alcanzable, lo que debemos de alcanzar, que nosotros nos dijéramos, bueno, ‘nos armemos y hagamos un plan que le permita al alumno integrarlo’ ” (GD Participante). Este cambio curricular se puede llevar a cabo solamente con una fundamentación académica bien sustentada como se argumenta en el siguiente comentario:

*Cuando la clave está en el sustento, en la fundamentación que hagas, todo proyecto necesita un sustento. Es evidente, que no nos vamos a salir de nuestro plan y programa oficial, porque no vas hacer tu propio plan ... sino que la norma está; lo único que vas hacer es adecuar, adaptar, reorganizar y hacer una nueva jerarquización de los contenidos ... acepta unas pequeñas incrustaciones de otra índole, que puede ser de cuestiones lingüísticas, por ejemplo, entonces sobre esa base no creo que haya ningún problema (GD Participante).*

Otro comentario subraya esta intención:

*... somos puntas de flechas porque ahorita tenemos el sustento de ellos; inclusive si hacemos como tipo proyecto como tú estás comentando, que se me hace súper excelente la verdad, y estamos con un sustento académico, que es un proyecto, que nosotros ahorita somos parte de su proyecto; si nosotros ahorita nos ponemos a trabajar para estructurar un programa y llevarlo a cabo... (GD Participante).*

Lo interesante en este debate constructivo con los participantes del segundo grupo de discusión, además de otros docentes que participaron en el diplomado ya mencionado, fue el surgimiento de la idea de un proyecto colectivo conjuntamente entre los docentes de las diferentes secundarias y los instructores del diplomado, miembros del Cuerpo Académico “Desarrollo Profesional y Evaluación en la Enseñanza de Lenguas” de la Escuela de Lenguas-Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. Se subrayó en varias participaciones la convicción que solamente desde la base, concretamente en este caso de los docentes del inglés se puede iniciar un cambio real y sustancial de la práctica docente como se puede constatar en los diferentes comentarios:

*Pero nosotros que lo vivimos somos los que tenemos que sentarnos a hacerlo; porque yo digo, pasas dos años frente a grupo, pasas dos años y te sigues cansando de que nada más te lleguen a decir qué hacer. Tú sí sabes qué hacer, pero necesitas sentarte... (GD Participante).*

Los docentes activos, laborando en las secundarias están conscientes que la única vía para iniciar una transformación educativa está en ellos mismos:

*... tiene que haber ese conocimiento, pero viene de nosotros, los que estamos en el grupo, porque nosotros tenemos ya visto ‘primero tiene que hacer...’, ‘segundo es así...’, ‘tercero...’ o sea sí, ¿entonces quienes lo pueden definir?: Nosotros, porque estamos ahí, los que están allá sentados saben científicamente, hacen cálculos y estadísticas, pero nosotros lo vivimos (GD Participante).*

Saben que si es exitosa su labor transformativa va a reflejar esto en los docentes de otras asignaturas:

*... también depende mucho de los maestros. Si ellos tienen la disposición de llevar a cabo un proyecto, bien fundamentado y todo, yo creo que sí se puede hacer en cualquier asignatura, no solo en inglés, y si empezamos los de inglés a hacer esto, ahora sí que vamos a ser el botón de muestra... (GD Participante).*

Giroux propone exactamente esta colegialidad para iniciar esta transformación en el proceso educativo, fomentar el trabajo en equipo:

*Como académicos e intelectuales debemos estar cada día más interesados en la creación de estructuras que apoyen el trabajo en equipo, tanto con respeto a la investigación y la búsqueda de datos como con respeto a la enseñanza en equipo o la redacción de textos en colaboración con otros autores. Estas estructuras tal vez parezcan triviales, pero en la dinámica concreta de la vida cotidiana pueden asumir una importancia frustradoramente brutal (1990: 190).*

Con todos estos argumentos, comentarios y citas, observando los lineamientos así como conceptos de la metodología de investigación-acción, lógicamente se planea desarrollar un proyecto conjuntamente con los docentes que participaron en la investigación. En este tipo de investigación es consecuente que después del análisis de la situación, de la discusión amplia con los involucrados y de la tesis misma, se continúe con propuestas concretas y acciones conjuntas para indagar más, pero sobre todo para contrarrestar o por lo menos intentar resolver unos problemas señalados. En las características de la investigación-acción es este el paso a seguir, después de la fase de la investigación donde se busca por medio del diálogo percibir los problemas concretos de una realidad social, actuar conjuntamente con las personas que viven esos problemas en lo cotidiano y buscar la transformación social a través de una mayor concientización de los actores involucrados (Oliveira de Vasconcelos y Waldenez, 2010: 9).

Por lo mismo se propone desarrollar un proyecto conjunto con los docentes de inglés de secundarias públicas involucrados y por otro lado las instancias universitarias, en este caso específico el Cuerpo Académico “Desarrollo profesional y evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras”. El objetivo de este proyecto sería analizar en forma exhaustiva la impartición del plan actual de inglés, tanto el plan oficial de la SEP del año 2006, como el plan real y su programación en los diferentes contextos educativos de nuestras regiones, proponer reestructuraciones, modificaciones o como señaló un docente “adecuar,

adaptar, reorganizar y hacer una nueva jerarquización de los contenidos” (GD Participante). Esto implica a la vez desarrollar nuevos materiales adicionales, contextualizados a las necesidades y circunstancias específicas existentes en las dos regiones. Al mismo tiempo se desarrollará una red de docentes activos de inglés para apoyar al intercambio académico entre los diferentes docentes de inglés (muchas veces aislados en su campo de trabajo), intercambiar experiencias y materiales de su práctica docente y fortalecer así la académica de inglés de las secundarias públicas en las dos regiones en cuestión. El Cuerpo Académico “Desarrollo profesional y evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras” y el investigador toman en este caso el papel de coordinadores y de asesoría académica, así como de ofertar cursos de capacitación, de actualización y de evaluación de todos los materiales desarrollados.

En cierta forma se contextualiza el Plan de Estudios 2006 de la SEP, cumpliendo con el objetivo del mismo plan:

*Para que una reforma de la educación secundaria se convierta en realidad, debe reflejarse en el aula. En otras palabras, el logro de los objetivos propuestos en el presente Plan de Estudios depende, en gran medida, de la posibilidad que tengan los docentes de renovar su práctica, de tal manera que los procesos de enseñanza y de aprendizaje resulten relevantes y pertinentes para sus alumnos (SEP 2006: 45).*

Este proyecto sería una contribución relevante para mejorar la situación actual de los docentes de inglés a nivel secundaria en las dos regiones, y al mismo tiempo una contextualización de su labor docente a sus circunstancias específicas profesionales, mejorando así el proceso enseñanza-aprendizaje de la materia de inglés en forma considerable.

## Bibliografía

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1993). *Teachers Investigate their Work. An introduction to the methods of action research*, Londres: Routledge.

Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Mexicana.

Ander-Egg, Y. (1990). *Repensando la Investigación Acción Participativa: Comentarios, críticas, sugerencias*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Anguiano, M.E. (2008). *Chiapas: territorio de inmigración, emigración y tránsito migratorio*. En: Papeles de población. Toluca, México. 56. 215-232: 229.  
Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/112/11205610.pdf>

Ausubel, D., Novak, J. & Henesian, H. (1978). *Educational Psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Barrios, M.E. (1997) *Motivación en el aula de lengua extranjera*. En: Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas, 9. (17-30).

Bausela, E. (1992). *La docencia a través de la investigación-acción*. Revista Iberoamericana de Educación. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). 20. (7-36)

Boisier, S. (1997). *El vuelo de una cometa. Una metáfora para una teoría del desarrollo territorial*. Revista de Estudios Regionales. Málaga: Universidades Públicas de Andalucía, 48, (41-79).

Boisier, S. (1988). *Palimpsesto de las regiones como socialmente construidos*. Buenos Aires: Fundación Friedrich-Ebert-Centro de Estudios Urbanos y Regionales.

Bolívar, A. (2004). *Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural*. En: Investigación educativa, Secc. Temática Educación Intercultural. México Revista Mexicana VOL. XX, Num. 20, 2004.1.

Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall.

Calderón, N. (2010). *Socialización*. Recuperado de <http://www.psicopedagogia.com/socializacion>

Clark, J.L. (1987). *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Congreso de Estado de Chiapas (2002). Ley de Educación para el Estado de Chiapas. Recuperado en <http://201.159.134.50/Estatal/CHIAPAS/Leyes/CHIALEY14.pdf>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos 2011. *Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917*. Texto vigente-última reforma publicada DOF 13-04-2011. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>

Convocatoria para Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes de jornada y plazas por hora-semana-mes del ciclo escolar 2011-2012 (2011). Recuperado de <http://www.concursonacionalalianza.org/CONAPD11/docs/convocatoria/ConvocatoriaNuevolIngreso2011-2012.pdf>

Delors, J. (1997). *La educación o la utopía necesaria*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.

Dettmer, M. (2005). *La observación de clase – amenaza o apoyo*. En: 8° Encuentro Nacional de Formación para Docentes de Lenguas Extranjeras de la Escuela de Lenguas-Tuxtla de la UNACH.

Diario Oficial de la Federación (2011). *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*. Última reforma publicada DOF 13-04-2011. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>

Domínguez, E., Cacho, G. (2006). *Connections One-Student's Book*. México, D.F.: Editorial Nuevo México

Dörnyei, Z. (1998). *Motivation in second and foreign language learning*. En: *Language Teaching* 31. (117-135).

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Ellis, R. (1995). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Fals Borda, O. (1991). *La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones*. En: Salazar, M.C. *La investigación- acción participativa. Inicios y desarrollos*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina. U.N. Colombia (65-84).

Galeano, M. E. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. Madrid: Morata.

García, R.J. (2008). *El asesoramiento escolar en sociedades complejas*. En: Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. 12-1. Recuperado de <http://www.ugr.es/recfpro/rev121ART8.pdf>

Giddens, A. (1995). *Tiempo, espacio y regionalización*. En: La constitución de la sociedad. Buenos Aires: Amorrortu. 143-175.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.

Giroux, H. y Simon, R. (1990). *Estudio curricular y política cultural*. En: Los profesores como intelectuales – Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. 179-192

Gobierno del Estado de Chiapas (2007). *Programa Institucional del Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa 2007-2012*. Tuxtla Gutiérrez:

Gobierno del Estado de Chiapas (2008). *Chiapas 07 – Indicadores*. Recuperado de [www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/file.do?idFile=3074](http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/file.do?idFile=3074)

Grünewald, A. (2009). *La motivación de los alumnos en la clase de lengua extranjera*. Resultados de una investigación empírica en el contexto del uso de las tecnologías de comunicación e información. En: Pulso 2009. 32. (75-93).

Grundy, S. (1982). *Three modes of action research*. En: Kemmis, S. & McTaggart, R. (ed.) (353-364): *The Action Research Reader* (3ª ed.), Victoria: Deakin University.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. 2 vols. Madrid: Taurus.

Ibañez, J. (1979). *Más allá de la sociología*. Madrid: Siglo Veintiuno.

Instituto Nacional de Estadísticas, Geografía e Informática (INEGI) (2006). // *Conteo de Población y Vivienda 2005*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/sisnav/default.aspx?proy=aee&edi=2008&ent=07>.

Instituto Nacional de Estadísticas, Geografía e Informática (INEGI) (2011). *Perspectiva estadística Chiapas*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?ent=07>

Jacob, A. (1985). *Metodología de la investigación acción*. Buenos Aires: Humanitas.

Johnson, K. (2008). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras-Una introducción*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Kemmis, S. y Mc Taggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Krumm, H.-J. (1998). *Grundlagen der Unterrichtsbeobachtung*. En: Ziebell, B. (1998) *Materialien zur Unterrichtsbeobachtung*. München: Goethe-Institut. 8-19.

López, A. (2010). *¿Qué debe conocer un docente intercultural bilingüe?* En: Sandoval, E.A. et al (2010). *Políticas públicas de Educación Superior Intercultural y experiencias de diseños educativos*. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros/2010e/830/index.htm>

Mardones, J.M. y Ursua, N. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México, D.F.: Ediciones Coyoacán.

Max-Neef, M. (1986). *Economía descalza*. Montevideo, Uruguay: Nordan-Comunidad.

Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana*. Montevideo, Uruguay: Nordan-Comunidad.

Max-Neef, M. (2004). *Fundamentos de la transdisciplinariedad*. Valdivia, Chile: Universidad Austral de Chile.

Muñoz, J.F., Quintero, J. & Munévar, R.A. (2002). *Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación*. En: Revista Electrónica de Investigación Educativa. 4 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>

Nájera, J. / López, J. (2009). *Migración de chiapanecos a los Estados Unidos de América, una visión desde la Encuesta sobre Migración en la Frontera Norte de México*. EMIF NORTE. México, D.F.

Oliveira de Vasconcelos, V. y Waldenez de Oliveira, M. (2010). *Trayectorias de investigación acción: concepciones, objetivos y planteamientos*. En: Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3390Oliveira.pdf>

Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica, CIDE, NAFIN.

Palacios, J. J. (1983). *El concepto de la región: dimensión espacial de los procesos sociales*. En Revista Iberoamericana de Planificación, XVII: 66, 56-68.

Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-acción - aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.

Periódico Oficial del Estado de Chiapas (2009). *Ley de educación para el Estado de Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Pieper, R. (1972). *Aktionsforschung und Systemwissenschaften*. En: *Aktionsforschung*. Haag, F. (Hrsg.). 100-116.

Poder Ejecutivo de la Nación (2011). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (actualizada)*. Diario Oficial de la Federación el 14 de julio de 2011. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>

Pons, L. (2009). *Federalización educativa y metodologías dialógicas participativas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: Conferencia Magistral del Foro Regional de Investigación Educativa del COMIE.

Posch, P. (2009). *Aktionsforschung und Kompetenzentwicklung*. Vortrag auf der 14. Fachtagung Oldenburg 2009 des Nordverbunds Schulbegleitforschung. Recuperado de [http://www.nordverbund-schulbegleitforschung.de/allg\\_material/Nordverbund\\_Posch\\_Text.pdf](http://www.nordverbund-schulbegleitforschung.de/allg_material/Nordverbund_Posch_Text.pdf)

Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: Editorial La Muralla.

Rivas, J. I.; Sepulveda, M. P.; Rodrigo, P. (2005). *La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: Un estudio biográfico*. En: Archivos Analíticos de Políticas Educativas 13(47). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n49/>

Roth, G. & Siebert, H. (2003). *Gespräch über Forschungskonzepte und Forschungsergebnisse der Gehirnforschung und Anregungen für die Bildungsarbeit*. En: Report (Literatur- u. Forschungsreport Weiterbildung) 26/3, (14-19).

Roth, G. (2003). *Warum sind Lehren und Lernen so schwierig?* En: Report (Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung), 26/3, (20-28).

Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

Sandoval, E.A. (2010). *Las dimensiones de la Interculturalidad: El discurso de los rectores de las Universidades Interculturales*. En: Sandoval, E.A. et al (2010). Políticas públicas de Educación Superior Intercultural y experiencias de diseños educativos. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros/2010e/830/index.htm>

Sandoval, E.A. et al (2010). *Políticas públicas de Educación Superior Intercultural y experiencias de diseños educativos*. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros/2010e/830/index.htm>

Secretaría de Gobierno Chiapas (2009) *Ley de Educación para el Estado de Chiapas, Decreto 248*. Periódico Oficial, núm. 189, 23 de septiembre de 2009. Recuperado en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Chiapas/wo21036.pdf>

SEDESOL (2010). Recuperado de [http://www.oportunidades.gob.mx/Portal/wb/Web/jovenes\\_que\\_estudiaron\\_con\\_apoyo\\_de\\_oportunidades\\_ \(JÓVENES QUE ESTUDIARON CON APOYO DE OPORTUNIDADES LOGRAN MEJORES SALARIOS\). 026/2010](http://www.oportunidades.gob.mx/Portal/wb/Web/jovenes_que_estudiaron_con_apoyo_de_oportunidades_(JÓVENES_QUE_ESTUDIARON_CON_APOYO_DE_OPORTUNIDADES_LOGRAN_MEJORES_SALARIOS).026/2010)

SEDESOL (2011). Recuperado de [http://www.oportunidades.gob.mx/Portal/wb/Web/funciones\\_de\\_oportunidades](http://www.oportunidades.gob.mx/Portal/wb/Web/funciones_de_oportunidades)

SEDESOL (2011a). Recuperado de [http://www.oportunidades.gob.mx/Portal/wb/Web/en\\_10\\_anos\\_oportunidades\\_ha\\_crecido\\_mas\\_de\\_160 \(EN 10 AÑOS OPORTUNIDADES HA CRECIDO MÁS DE 160 POR CIENTO\). 09/2011](http://www.oportunidades.gob.mx/Portal/wb/Web/en_10_anos_oportunidades_ha_crecido_mas_de_160_(EN_10_AÑOS_OPORTUNIDADES_HA_CRECIDO_MÁS_DE_160_POR_CIENTO).09/2011)

SEDESOL (2011b). Recuperado de [http://www.oportunidades.gob.mx/Portal/wb/Web/oportunidades\\_programa\\_reconocido\\_por\\_OCDE \(OPORTUNIDADES, PROGRAMA RECONOCIDO POR SU FOCALIZACIÓN Y PROGRESIVIDAD: OCDE\). 12/2011](http://www.oportunidades.gob.mx/Portal/wb/Web/oportunidades_programa_reconocido_por_OCDE_(OPORTUNIDADES,_PROGRAMA_RECONOCIDO_POR_SU_FOCALIZACIÓN_Y_PROGRESIVIDAD:_OCDE).12/2011)

SEP (1993). *Ley General de Educación*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/normateca/LeyGeneraldeEducacion.pdf>

SEP (2006a). *Plan de Estudios para la Educación Secundaria 2006*. Recuperado de <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/programas/2006/planestudios2006.pdf>

SEP (2006b). *Un acercamiento al modelo renovado de Telesecundaria*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Recuperado en <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>

SEP (2009). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2008-2009*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2010). *Lista de libros de texto autorizados por la Secretaría de Educación Pública para su uso en las escuelas secundarias del Sistema Educativo Nacional ciclo escolar 2010-2011*. Recuperado de [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/211/2/images/LISTA\\_OFICIAL\\_2010-2011\\_DOE.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/211/2/images/LISTA_OFICIAL_2010-2011_DOE.pdf). Consultado el 18 de junio de 2011

SEP (2011). *Convocatoria para Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes de jornada y plazas por hora-semana-mes del ciclo escolar 2011-2012*. Recuperado de <http://www.concursonacionalalianza.org/CONAPD11/docs/convocatoria/ConvocatoriaNuevoIngreso2011-2012.pdf>

Soriano, E. (2001). *La construcción de la ciudadanía intercultural y el avance en el cruce cultural: Una respuesta educativa a los conflictos interétnicos. El caso del Ejido desde la perspectiva escolar*. En: *Identidad cultural e identidad intercultural*. Madrid: La Muralla (111-155).

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Thiollent, M. (1997). *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Cortez-Editora Atlas.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.

Touraine, A. (2000). *Crítica de la modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica, 2ª ed.

Touraine, A. (2009). *La mirada social*. Barcelona: Paídos.

Touraine, A. (2011). *Después de la crisis*. Barcelona: Paídos Espasa Libros

Ursua, N. y González, J.d.D. (2006). *Introducción a las ciencias humanas y sociales*. México, D.F.: Ediciones Coyoacán.

Valverde, A. (2010). *La formación docente ante el reto de la educación intercultural*. En: Sandoval, E.A. et al (2010). Políticas públicas de educación superior intercultural y experiencias de diseños educativos. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros/2010e/830/index.htm>

Wikilibros (2011). *Atlas.ti*. Recuperado de <http://es.wikibooks.org/wiki/Atlas.ti/Introducción>

Ziebell, B. (2002). *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. München: Langenscheidt.

### **Periódicos:**

El Heraldo de Chiapas. 14 de junio de 2011

El Heraldo de Chiapas. 11 de julio de 2011

Notimex / La Jornada. 19 de junio de 2011

## **Anexo metodológico**

### **Anexo 1:**

#### **Informe de investigación**

El origen de mi investigación y por lo tanto de todos sus aspectos, como son la problemática original, los objetivos tanto principales como específicos y todos los demás elementos, se basan en mi labor docente de más de veinte años en la Escuela de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Todos los docentes tanto del Departamento de Lenguas con alumnos de todas las áreas de la universidad, como los de la Licenciatura en la Enseñanza de Inglés se preocupan por el bajo nivel de inglés con que llegan a la universidad la gran mayoría de los alumnos, a pesar de cinco años de inglés curricular en las secundarias y preparatorias públicas. Naturalmente el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés es muy complejo y por supuesto, tiene sus múltiples deficiencias en todos los niveles y ámbitos. Para mí desde el inicio de mi doctorado en Estudios Regionales era obvio retomar esta problemática en mi investigación doctoral. Y ante la inexistencia de investigaciones profundas sobre este fenómeno en estas regiones, me propuse analizar este proceso de manera más exhaustiva. Para delimitar el objeto de estudio de la investigación y después de una fase inicial de acercamiento a éste, decidí concentrarme en los actores centrales del proceso educativo, los docentes de la asignatura de inglés a nivel secundaria, la etapa en dónde la gran mayoría de los alumnos de escuelas públicas por primera vez tienen contacto con este idioma extranjero, aunque, y este punto es muy relevante subrayar, en ningún momento se olvida la existencia de otros sujetos de igual importancia, los alumnos, los directivos, los administrativos y todos los demás involucrados.

En el caso concreto de esta investigación se plantea desde un enfoque sociocrítico, claramente cualitativo, que sigue los principios y elementos de la

investigación-acción. El investigador que emplea esta metodología cualitativa estudia la realidad social en su contexto inmediato y tal como aparece, intenta indagar sobre el sentido y la interpretación de la realidad estudiada a partir de los significados propios de los protagonistas. Para mí, estos elementos que utiliza la metodología de la investigación-acción, eran los más adecuados para la aplicación en mi tipo de estudio. La definición que ofrecen Kemmis y McTaggart sobre la investigación-acción es muy precisa y aclara en forma contundente los objetivos de esta perspectiva:

*Es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales, con el objetivo de mejorar la racionalidad y la justicia en sus prácticas sociales o educativas, así como una comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar (1988: 9).*

La investigación-acción exige entonces constante atención, sistematización, profundización y reflexión, para que los distintos objetivos, deseos, ritmos, valores y prácticas, por un lado del procedimiento científico y por otro de las personas inmersas en la investigación, para que ellos puedan dialogar en condiciones de igualdad. (Oliveira de Vasconcelos y Waldenez, 2010).

Esta estrategia metodológica comprende diversas fases que se estaban llevando a cabo durante el proceso de la investigación, en ningún momento de manera lineal, sino como respuesta a los avances y acuerdos que se establecen sobre la marcha.

Muy importante fue la búsqueda de información en el contexto educativo de las secundarias públicas y a la vez el acercamiento a los centros de trabajo donde quería realizar mi investigación, esto incluyó entrevistas informales con los directores y a veces la realización de las entrevistas individuales a los docentes de inglés participantes en la investigación.

El 4 de marzo de 2010 realicé la primera entrevista formal para mi investigación con una docente de la región Centro. Fueron nueve entrevistas formales semi-dirigidas que realicé hasta el 1 de junio de 2010 en esta región. Aparte apliqué seis entrevistas más (con su respectiva transcripción) para obtener información más detallada sobre mi objeto de estudios, y siete entrevistas más durante primavera de 2011, esta vez en la región de los Altos de los docentes de inglés en secundarias públicas en Chiapas.

Se inició esta etapa de entrevistas individuales dando una introducción y explicando los objetivos de la investigación así como de la entrevista misma. La duración de las entrevistas fue entre 35 y 90 minutos y la realización se llevó a cabo en diferentes lugares, a veces en las escuelas mismas, otros en la Escuela de Lenguas-Tuxtla y una vez lo realizamos en mi casa. Las entrevistas en la región de los Altos realicé en un café céntrico.

.

Para el acercamiento a los participantes en mi investigación, me facilitó mi estatus de externo a su ambiente escolar directo, pero a la vez también, estar interesado e involucrado en la preparación de nuevas generaciones de docentes de inglés. Un aspecto que pensé podría ser influyente, hasta obstructivo fue mi estatus de extranjero, pero para mi sorpresa en ningún momento fue relevante.

Una semana después iniciábamos con el diplomado ofertado por nuestro Cuerpo Académico “Desarrollo Profesional y Evaluación en la Enseñanza de Lenguas” titulado “Formación Profesional en la Enseñanza de Lenguas” con un total de 120 horas dividido en tres módulos con diferentes subtítulos, el primero titulado “El quehacer docente”, el segundo “Didáctica en la enseñanza de lenguas” y el tercero con el subtítulo “La práctica en el aula”. Los temas fueron muy variados: Aspectos psicológicos del aprendizaje de lenguas, fonética y fonología, reflexión en el proceso de enseñanza-aprendizaje, integración lengua-cultura, las diferentes didácticas de las cuatro habilidades, dinámicas de clase y observación e

introspección fueron algunos de los temas, la mayoría de ellos fueron impartidos en el idioma meta, el inglés. Y en total fueron seis los docentes instructores.

En la segunda semana, exactamente el 19 de marzo apliqué el primer grupo de discusión. Estuvo integrado por nueve docentes de diferentes secundarias públicas, tanto técnicas, como generales de la zona Centro de Chiapas. Se llevó a cabo a las 17:30 horas en las instalaciones de la Escuela de Lenguas-Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. Los otros participantes en el diplomado fueron en el transcurso de la impartición de este grupo de discusión solamente espectadores críticos.

Para dar una perspectiva más amplia, presento a continuación la descripción de los pasos seguidos en el diseño y la organización del primer grupo de discusión:

- La invitación se realizó con una semana de anticipación a todos los participantes, avisándoles los objetivos de este grupo de discusión.
- Al inicio se dio una breve introducción a todos los participantes.
- Se invitó a nueve docentes que cumplieron con el perfil deseado.
- Se pidió autorización a los participantes para la grabación de la sesión, tanto por audio, como por video.
- Las preguntas abiertas realizadas por el moderador (investigador) fueron las siguientes:
  - ¿Cómo influyen los factores socioeconómicos presentes en éstas localidades, en el quehacer docente en sus escuelas?
  - A parte de los problemas exclusivamente socioeconómicos, seguramente existen otros que surgen dentro de las secundarias mismas. ¿Pueden mencionar algunos problemas administrativos o técnicos que dificultan su labor como docente de inglés?
  - Obtuvieron cursos de formación y / o capacitación en forma general, o en forma específica para la asignatura de inglés. ¿Pueden mencionar algunos? ¿Con qué fin fueron proporcionados? ¿Por quién fueron proporcionados?

- Al finalizar se agradeció a los integrantes.
- La duración fue de una hora con 16 minutos.
- Después se inició el registro formal con la transcripción del audio del grupo de discusión y la verificación posterior con el video.
- Al finalizar esta etapa se procedió a la entrega de la transcripción al grupo de discusión para su verificación, corrección o ampliación de ciertas informaciones recabadas.

Por razones de tiempo en la primera sesión no fue posible tocar un punto central en la investigación, el Plan de Estudios 2006 y sus problemas de la aplicación en las aulas. Por tal razón se planteó un segundo grupo de discusión el cual se realizó el 11 de junio a las 19:30 horas con una duración de 35 minutos. Participaron los mismos nueve docentes del primer grupo. Después de la realización del segundo grupo de discusión, en los mismos términos antes señalados, se realizó una discusión ampliada con los otros integrantes sobre este importante punto que había sido abordado constantemente por los docentes durante el diplomado.

Las categorías derivadas del primer análisis de los grupos de discusión, al igual que las entrevistas individuales, se establecieron con el apoyo del programa Atlas-ti y se presentan a continuación. Cabe señalar que este no era un trabajo terminado, las categorías se estaban reagrupando, ampliando y redefiniendo constantemente:

- Aspectos socioeconómicos de los alumnos
- Carrera profesional
- Competencias
- Contratación actual
- Cursos y talleres de capacitación, formación y profesionalización
- Didáctica en el salón de clases
- Dificultades personales versus docencia

- Evaluaciones y exámenes institucionales
- Experiencia profesional (cantidad)
- Experiencia profesional (cualidad)
- Mejorías posibles
- Migración y sus efectos
- Momento crucial personal
- Momento crucial profesional
- Obstáculos administrativos en el desarrollo laboral
- Plan de estudios 2006
- Recursos financieros otorgados por parte del gobierno
- Relación de circunstancias laborales versus docencia
- Situación actual en la escuela

En la revisión exhaustiva de estas categorías y después de una extensa plática con mi directora se vio la necesidad de reducirlas y agruparlas de acuerdo a los objetivos iniciales de la investigación. Finalmente se definió las siguientes:

- Historial profesional y personal incluyendo la capacitación y profesionalización
- Didáctica, metodología y evaluación
- Plan de estudios
- Factores administrativos
- Aspectos externos

La etapa con las siete entrevistas individuales en los Altos la inicié el 22 de enero de 2011 y se terminó con la última entrevista el 29 de marzo de 2011. En esta etapa las entrevistas serían enriquecidas con las experiencias de los dos grupos de discusión en la región del Centro y fueron por lo tanto, más explícitas en ciertos aspectos y más detalladas en cuestiones que giraron alrededor de problemas específicos de esta región, como son por ejemplo los aspectos de la enseñanza en grupos multiculturales y los problemas de género.

Se programó abrir otro, el tercer grupo de discusión, con los siete docentes entrevistados en fechas anteriores, para obtener testimonios ampliados de docentes que trabajan en esta región de Chiapas. En este caso el diplomado no se llevó a cabo, pero se habían previsto otras estrategias para convocar a los docentes a partir de contactos proporcionados por profesores que habían llegado al primer diplomado en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, además de algunas peticiones derivadas de las reuniones académicas a las que asistí en esa región. Se llevó a cabo este grupo de discusión con cuatro docentes de secundarias técnicas de la región Altos de Chiapas, el 8 de abril de 2011 a las 18:30 horas en el café “La Paloma” en el centro de San Cristóbal con una dinámica distinta al primer grupo de discusión en la región Centro. Una docente más llegó, pero con su niño enfermo en los brazos y por lo tanto no podía participar en este grupo. La duración de este grupo de discusión fue de una hora cuarenta minutos, a pesar de lo reducido del grupo de participantes.

Con base en la experiencia obtenida, se puede afirmar que la técnica del grupo de discusión es un excelente instrumento para la recolección de datos, que permite al investigador interactuar con los participantes, tienen un efecto sinérgico que lleva a profundizar en el tema y que son flexibles al permitir una amplia diversidad en el tratamiento de temas, con una variedad de individuos y de lugares (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003).

Por otra parte, el apoyo que brinda el programa Atlas-ti para el procesamiento de la información ha sido de suma utilidad. Cabe señalar que

*Atlas-ti es una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de, principalmente grandes volúmenes de datos textuales. Puesto que su foco de atención es el análisis cualitativo, no pretende automatizar el proceso de análisis, sino simplemente ayudar al intérprete humano agilizando considerablemente muchas de las actividades implicadas en el análisis cualitativo y la interpretación, como por ejemplo la segmentación del texto en pasajes o citas, la codificación, o la escritura de*

*comentarios y anotaciones; es decir, todas aquellas actividades que, de no disponer del programa, realizaríamos ayudándonos de otras herramientas como papel, lápices de colores, tijeras, fichas y fotocopias (Wikilibros, 2011).*

En esta breve descripción de los mismos autores del Atlas-ti se resume muy bien las facilidades ofrecidas por este programa y todavía estoy aprendiendo más ventajas en su utilización.

Desgraciadamente no pude realizar la etapa de las observaciones de la práctica docente tal como lo planifiqué al inicio de la investigación, más que nada por la falta de tiempo, porque esta etapa bien planeada y ejecutada conlleva mucho tiempo, energía y mucha organización. Solamente podía visitar y observar a seis docentes de los 16 involucrados. Lo grabé por audio y video, realicé anotaciones durante mis observaciones y después realicé el ejercicio de llenar el mismo formato de observación que entregué a los docentes participantes en este proceso, conjuntamente con el DVD de las diferentes grabaciones. No pude realizar las revisiones conjuntas con los docentes participantes. Solamente se realizó una sesión general con unos docentes. En fechas futuras voy a retomar estos y nuevos videos para seguir con los objetivos implícitos de una investigación-acción y regresar los resultados a los implicados, retroalimentar así tanto a la investigación misma, como contribuir en una discusión abierta y a la vez en la superación de su práctica docente y contrarrestar así su 'aislamiento no deseado'.

Otros elementos que durante mi investigación siempre están presentes son los relatos biográficos. Sin conocer datos y relatos biográficos de los docentes involucrados sería difícil comprender su realidad o en otras palabras "son partes importantes para entender, comprender a los sujetos y a la vez reflexionar sobre su quehacer docente. No se puede ni se debe separar la vida profesional de este elemento muy particular, no existe el uno sin el otro" (Vea 2.3.7.: 62). Desde el

inicio de la investigación estos elementos fueron unos de los más enriquecedores, aportaron muchos aspectos para la investigación misma y para formar una idea ya más exacta de mi vía a recorrer.

En este breve anexo metodológico quería mencionar el recorrido que durante casi dos años de investigación concreta transcurrió, con los obstáculos y los éxitos, con transformaciones en mis objetivos e ideas. Desde el momento en que decidí optar por la utilización de elementos básicos de la investigación-acción empecé a cambiar mi forma de pensar y de actuar en ciertos aspectos. Confirme lo que Oliveira de Vasconcelos y Waldenez de Oliveira opinaron, que la investigación-acción

*tiene como horizonte la construcción de metodologías que permitan un diálogo constante entre teoría y práctica, entre la reflexión y la acción, entre el saber académico y el saber popular, persiguiendo la superación de problemas apuntados por personas de la comunidad, que representan los propios sujetos de su formación ... (2010: 12).*

En este sentido me siento comprometido con el grupo de docentes con quienes realicé la investigación. Estoy completamente satisfecho con este proceso de investigación.

## Anexo 2:

### Guía de la entrevista a profundidad:



#### **Entrevista semidirigida a profundidad a docentes que imparten clases de inglés a nivel básico (secundaria)**

En esta entrevista anónima queremos hablar sobre sus experiencias como maestro de inglés, profundizar para la investigación en curso, ciertos aspectos de su quehacer diario y hablar también sobre posibles cambios en el futuro en el proceso enseñanza-aprendizaje, en su escuela y en forma general. El tema de la investigación es: Enseñanza del inglés en escuelas secundarias públicas en las regiones Centro y Altos de Chiapas.

¿Tiene usted algunas preguntas adicionales antes de iniciar la entrevista? ¿Da su autorización para grabar la entrevista?

1. Queremos iniciar hablando un poco de su carrera profesional: ¿Cuál fue su carrera inicial? ¿En dónde estudio? ¿Desde cuándo está trabajando como docente de la asignatura de inglés? ¿Qué preparación como maestro de inglés tiene usted?
2. ¿Desde cuándo está trabajando en la escuela actual, como maestro de inglés? ¿Cuáles fueron las escuelas anteriores?
3. (Queremos hablar sobre sus experiencias en la escuela en una comunidad indígena: ¿Cuáles son las diferencias principales?)
4. ¿Cuántas horas de inglés da usted actualmente?
5. ¿Contaba desde un inicio con esta carga de horario o fue progresivamente aumentando?

6. ¿Tiene cargas adicionales aparte de sus clases del inglés?
7. ¿Vive aquí en la localidad (en el municipio, en la colonia) o viaja todos los días?
8. En el grupo focal del 19 de marzo hemos ya hablado sobre este aspecto: ¿En qué medida influyen los factores socio-económicos aquí presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en general y más específico en la materia de inglés?
9. ¿Recibió cursos, seminarios y talleres de capacitación y formación últimamente? En forma general y específicamente en la materia de inglés?

Vamos a hablar ahora sobre sus clases concretas:

10. ¿Cuántos alumnos tiene en promedio por grupo?
11. ¿Cuántas horas efectivas invierte a la semana en la docencia del inglés?
12. ¿Qué material utiliza para sus clases de inglés? ¿Utiliza un libro de texto? ¿Cuál? ¿Utiliza materiales adicionales? ¿Cuáles?
13. ¿Qué dinámicas utiliza durante sus clases? (trabajos en parejas o en grupos, juegos de rol, presentaciones grupales o individuales, interacciones entre profesor-alumno o alumno-alumno etc.)
14. ¿Conoce y aplica la nueva terminología de los nuevos programas, por ejemplo las competencias?
15. ¿Cree que las nuevas reformas curriculares mejoran la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en la materia de inglés? ¿Y por qué?
16. ¿Qué otras posibilidades existen para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje en la materia de inglés, reales y también utópicas?
17. ¿Qué aspectos que competen a la enseñanza del inglés se podrían cambiar, concretamente en esta escuela o en el sistema educativo?

**Espero que tengamos otras oportunidades de tener un contacto personal a futuro con usted y le agradezco mucho su colaboración.**

### **Anexo 3:**

#### **Guía del grupo de discusión en la región Centro:**



#### **Primer grupo de discusión: 19 de marzo de 2010**

Grupo: Docentes de secundarias generales y técnicas de la región centro de Chiapas

Lugar: Escuela de Lenguas-Tuxtla de la UNACH

Antes de iniciar esta última parte de la reflexión en el proceso de enseñanza-aprendizaje quiero explicarles con más detalle sobre mi proyecto de investigación.

Desde hace 14 meses estoy estudiando un doctorado en Estudios Regionales, ofertado por el Consorcio de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas. Al final del año pasado presenté mi proyecto de investigación e inicié ya en forma en enero de este año.

El título de mi proyecto es: Enseñanza del inglés en escuelas secundarias públicas en las regiones Centro y Altos de Chiapas: Una mirada crítica.

Parte del planteamiento del problema es que el proceso de enseñanza y de aprendizaje del inglés en las escuelas secundarias públicas en las regiones Centro y Altos de Chiapas, muestra una gran variedad de problemas. Ante la inexistencia de investigaciones profundas sobre este fenómeno se propone analizar este proceso de manera más exhaustiva. Para limitar el objeto de estudio la

investigación se concentra en los actores centrales del proceso educativo, los docentes de la asignatura de inglés a nivel secundaria, aunque en ningún momento se olvida la existencia de otros sujetos de igual importancia, los alumnos, los directivos, los administrativos y todos los demás involucrados.

Me enfocaré entre otros puntos al rezago educativo en la entidad, conocer cómo los docentes enfrentan éste rezago social y educativo, además de los factores socioeconómicos y culturales presentes en las regiones centro y altos de Chiapas y que inciden en la enseñanza del inglés. Analizaré también la situación actual de organización y administración del sistema educativo en Chiapas con relación a la asignación de plazas y requisitos de contratación de los docentes que imparten la asignatura de inglés en escuelas secundarias públicas. Asimismo, un elemento relevante en la investigación sería analizar el nivel de experiencia en la enseñanza del inglés a nivel básico de estos docentes. Otro factor importante y complementario para la labor docente sería, analizar la existencia de la oferta de cursos, seminarios y talleres de capacitación y formación que ofrecen las diferentes instancias educativas, tanto en forma general, como en forma específica para la asignatura de inglés. Y finalmente analizaré la introducción del nuevo plan de estudios de 2006 y sus consecuencias en la impartición de la asignatura de inglés.

En el primer fin de semana de este primer módulo del diplomado, “Formación Profesional en la Enseñanza de Lenguas”, iniciamos comentando y explicando sobre el quehacer docente en las diferentes escuelas públicas. Ahora, queremos profundizar este tema y realizar una discusión abierta, enfocándonos en aciertos y problemas en cada institución, encontrar similitudes y diferencias e intentaremos mencionar posibles soluciones a estas problemáticas.

Para facilitar la investigación y recuperar la información de forma auténtica quiero pedirles la autorización de la grabación de la siguiente discusión. Sí me otorgan el permiso de grabarla, entonces iniciaremos la discusión:

Ustedes trabajan en diferentes escuelas secundarias, ubicadas en zonas urbanas, suburbanas y rurales. ¿Cómo influyen los factores socioeconómicos, presentes en éstas localidades, en el quehacer docente en sus escuelas?

¿En qué medida se puede combatir estos problemas?

A parte de los problemas exclusivamente socioeconómicos seguramente existen otros que surgen a dentro de las secundarias mismas. ¿Pueden mencionar unos problemas administrativos o técnicos que dificultan su labor como docente de inglés?

¿Creen que la experiencia laboral ayuda en su quehacer como docente de inglés?

Seguramente obtuvieron cursos de formación y / o capacitación, en forma general, o en forma específica para la asignatura de inglés. ¿Pueden mencionar algunos? ¿Y con qué fin fueron proporcionados? ¿Y por quién fueron proporcionados?

Han mencionado que últimamente obtuvieron cursos sobre la implementación del nuevo plan de estudios para las secundarias, el cual salió en el año 2006. ¿Cómo fueron estos cursos? ¿Fueron generales? ¿O fueron específicos para la asignatura del inglés? ¿Existen diferencias con el plan anterior?

**Grupo de discusión con los mismos nueve docentes de la primera sesión, todos de secundarias (técnicas y generales) de la región Centro de Chiapas, realizado el 11 de junio a las 19:30 horas en la sala de usos múltiples en la Escuela de Lenguas-Tuxtla de la UNACH**

Seguramente conocen que el nuevo plan de estudios 2006, está fundamentado en el enfoque por competencias, también en la asignatura de inglés. ¿En su práctica docente estas competencias influyeron directamente en sus clases?

Hemos llegado al final de esta sesión. Quiero agradecer infinitamente su buena disposición y colaboración en esta discusión, seguiremos en contacto en las próximas sesiones y sí me permiten en las entrevistas personales y en visitas a sus escuelas.

## **Anexo 4:**

### **Guía del grupo de discusión en la región Altos:**



### **Guía para el grupo de discusión en los Altos: 8 de abril de 2011, San Cristóbal, Café “La Paloma”, 18 horas**

**Grupo:** Docentes de secundaria técnicas de la región de los Altos de Chiapas

Antes de iniciar quiero explicarles con más detalle sobre mi proyecto de investigación.

Desde hace 27 meses estoy estudiando un doctorado en Estudios Regionales, ofertado por el Consorcio de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas. Al final del año antepasado presenté mi proyecto de investigación e inicié ya en forma en enero del año pasado.

**El título de mi proyecto es: Enseñanza del inglés en escuelas secundarias públicas en las regiones Centro y Altos de Chiapas: Una mirada crítica.**

Parte del planteamiento del problema es que el proceso de enseñanza y de aprendizaje del inglés en las escuelas secundarias públicas en las regiones Centro y Altos de Chiapas, muestra una gran variedad de problemas. Ante la inexistencia de investigaciones profundas sobre este fenómeno se propone analizar este proceso de manera más exhaustiva. Para limitar el objeto de estudio la investigación se concentra en los actores centrales del proceso educativo, los

docentes de la asignatura de inglés a nivel secundaria, aunque en ningún momento se olvida la existencia de otros sujetos de igual importancia, los alumnos, los directivos, los administrativos y todos los demás involucrados.

Me enfocaré entre otros puntos al rezago educativo en la entidad, conocer cómo los docentes enfrentan éste rezago social y educativo, además de los factores socioeconómicos y culturales presentes en las regiones Centro y Altos de Chiapas y que inciden en la enseñanza del inglés. Analizaré también la situación actual de organización y administración del sistema educativo en Chiapas con relación a la asignación de plazas y requisitos de contratación de los docentes que imparten la asignatura de inglés en escuelas secundarias públicas. Asimismo, un elemento relevante en la investigación sería analizar el nivel de experiencia en la enseñanza del inglés a nivel básico de estos docentes. Otro factor importante y complementario para la labor docente sería, analizar la existencia de la oferta de cursos, seminarios y talleres de capacitación y formación que ofrecen las diferentes instancias educativas, tanto en forma general, como en forma específica para la asignatura de inglés. Y finalmente analizaré la introducción del nuevo plan de estudios de 2006 y sus consecuencias en la impartición de la asignatura de inglés.

Queremos profundizar estos temas y realizar una discusión abierta, enfocándonos en aciertos y problemas en cada institución, encontrar similitudes y diferencias e intentaremos mencionar posibles soluciones a estas problemáticas.

Para facilitar la investigación y recuperar la información de forma auténtica quiero pedirles la autorización de la grabación de la siguiente discusión. Sí me otorgan el permiso de grabarla, entonces iniciaremos la discusión:

**Ustedes trabajan en diferentes escuelas secundarias, ubicadas en zonas urbanas, suburbanas, rurales y meramente indígenas. ¿Cómo influyen los**

**factores socioeconómicos, presentes en éstas localidades, en el quehacer docente en sus escuelas?**

¿En qué medida se puede combatir estos problemas?

A parte de los problemas exclusivamente socioeconómicos seguramente existen otros que surgen a dentro de las secundarias mismas o de las diferentes instancias educativas. ¿Pueden mencionar unos problemas administrativos o técnicos que dificultan su labor como docente de inglés?

¿Creen que la experiencia laboral ayuda en su quehacer como docente de inglés?

Seguramente obtuvieron cursos de formación y / o capacitación, en forma general, o en forma específica para la asignatura de inglés. ¿Pueden mencionar algunos? ¿Y con qué fin fueron proporcionados? ¿Y por quién fueron proporcionados?

**Quiero dedicarme ahora en un punto esencial en el trabajo docente en los Altos, el trabajo con grupos multiculturales**, con alumnos que tienen como lengua materna una lengua indígena, que fueron a primarias bilingües y que frecuentemente no dominan bien el español cuando llegan a las secundarias. ¿Pueden describir un poco la situación y el trabajo en sus secundarias referente a esta problemática o situación especial en sus actividades como docente de inglés?

¿Cómo manejan sus grupos? ¿Dan una atención especial a ciertos alumnos? ¿Cómo es la relación entre ustedes, docentes de inglés con sus alumnos? ¿Consideran que sea necesario para sus alumnos el aprendizaje del inglés? ¿Qué beneficios les proporcionaría el aprendizaje del inglés?

**Han mencionado que últimamente obtuvieron cursos sobre la implementación del nuevo plan de estudios para las secundarias, el cual**

**salió en el año 2006. ¿Cómo fueron estos cursos? ¿Fueron generales? ¿O fueron específicos para la asignatura del inglés? ¿Existen diferencias con el plan anterior?**

Seguramente conocen que el nuevo plan de estudios 2006, está fundamentado en el enfoque por competencias, también en la asignatura de inglés. ¿En su práctica docente estas competencias influyeron directamente en sus clases?

**Hemos llegado al final de esta sesión. Quiero agradecer infinitamente su buena disposición y colaboración en esta discusión, seguiremos en contacto en las próximas semanas en el Diplomado, y sí me permiten en visitas a sus escuelas.**

## Anexo 5: Hoja de auto-observación

### Auto-observación de las clases de docentes activos en secundarias públicas

Escuela: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Área	N°	Indicadores	L	PM	NL	NO
<b>Ambientación</b>	1	El aula está preparada para realizar la clase.				
<b>Planificación</b>	2	Cuenta con una planificación clara y acorde al propósito de clase.				
<b>Motivación</b>	3	Hace presentación atractiva de los objetivos de la clase.				
	4	Considera las experiencias previas de los alumnos.				
	5	La dinámica propuesta a los alumnos es interesante.				
	6	Existe empatía con los alumnos.				
<b>Dominio de curso</b>	7	Capta la atención de todos los alumnos.				
	8	Mantiene una adecuada disciplina.				
	9	Maneje un tono de voz adecuado.				
<b>Dominio de contenidos</b>	10	Se expresa fluidamente.				
	11	Domina la materia y la hace atractiva.				
	12	Se apoya con material pertinente.				
<b>Metodología</b>	13	Usa metodología dinámica.				
	14	Favorece trabajos en equipo si la situación lo requiere.				
	15	Las actividades son pertinentes y entretenidas.				
	16	La clase fluye con naturalidad.				
	17	Formula preguntas dinamizadoras.				
	18	Atiende la diversidad.				
	19	Presenta situaciones desafiantes.				
	20	Utiliza el entorno contextualizando.				
	21	Los alumnos realizan preguntas con naturalidad.				
	22	Responde adecuadamente a consultas por parte de los alumnos.				
	23	Realiza un monitoreo sí la situación lo merite.				
	24	Aprovecha adecuadamente el tiempo.				
<b>Evaluación</b>	25	Considera la opinión de los alumnos en la evaluación.				
	26	Efectúa una retroalimentación.				
	27	Lleva un registro de las evaluaciones.				
	28	Comparte criterios de evaluación con los alumnos.				
	29	Contextualiza y enfatiza lo relevante.				

Escala de valoración: L = Logrado PM = Puede mejorar NL = No logrado NO = No observado