

Necesidades de formación del profesorado de secundaria en el marco de la implementación del programa nacional de inglés en educación básica

Jorge Mejía Bricaire

Instituto Politécnico Nacional (IPN)

jorge288_5@hotmail.com

Fernando Briseño Hurtado

Instituto Politécnico Nacional (IPN)

brisi_fer24@yahoo.com.mx

Edgar Oliver Cardoso Espinosa

Instituto Politécnico Nacional (IPN)

eoce@hotmail.com

Resumen

En el presente documento se analizan las necesidades de formación del profesorado de secundaria en el marco de la implementación del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB). Este estudio tuvo como objetivo evaluar las percepciones del trabajo docente, a fin de describir el contexto socio-cultural en el marco de la aplicación del programa. La metodología empleada fue un estudio no experimental de tipo transversal y de carácter evaluativo. La muestra estuvo constituida por 35 profesores que llevaron a cabo el pilotaje del PNIEB en secundarias generales en el Estado de México. Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario y una escala de evaluación de tipo Likert acerca de las percepciones del profesorado entorno a las formas de trabajo del programa, cuya aplicación se realizó en diciembre de 2012. Entre las principales conclusiones obtenidas, se encontró que los docentes necesitan identificar los estándares curriculares de la asignatura, poseer una actualización pedagógica en la creación de ambientes de aprendizaje propicios para la enseñanza de este idioma; de igual manera, se percibieron dificultades en el aprendizaje del inglés como una segunda lengua en los estudiantes debido a la ausencia de materiales e infraestructura.

Palabras clave: formación de profesorado, educación secundaria, inglés, necesidades de profesorado.

Introducción

Esta investigación se centró en el nivel secundaria con la finalidad de examinar las condiciones con las que los profesores desarrollan el trabajo de la enseñanza de la asignatura de inglés en el marco del PNIEB y, así, analizar las necesidades de formación del profesorado de secundaria en el marco de la implementación del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB).

Además, fue de suma importancia identificar la fundamentación teórica, la normatividad y la evaluación del programa, así como la descripción del contexto social, cultural y percepciones del trabajo docente en el marco de la aplicación del PNIEB, que son de entrada factores determinantes en el desarrollo del programa y el cumplimiento de los objetivos del mismo en su tercera etapa de prueba.

De esta manera, en el contexto internacional, las tendencias y la prospectiva de políticas internacionales para dar cabida a la enseñanza de las lenguas extranjeras a edad temprana, entre las cuales destacan las emitidas o avaladas por diversos organismos, tales como la UNESCO en 2003 y la OCDE en 2008, han propiciado que una gran cantidad de países se encuentren impulsando la incorporación de la enseñanza del inglés con programas debidamente articulados para coadyuvar en el aprendizaje constante de la lengua. Específicamente, en Latinoamérica dicho impulso cobró mayor fuerza a finales de los años noventa en países como Argentina, Chile y Colombia (Tocalli-Beller, 2007).

Mirada al pasado de los programas de enseñanza del idioma inglés en México

Este somero análisis comienza con el programa de estudio de enseñanza del inglés 1982, ya que se considera que antes de la puesta en marcha de este plan no existía un programa definido con objetivos, enfoque y metodología. Su principal objetivo fue el conocimiento formal de la lengua, además de que el alumno fuese capaz de leer literatura en lengua estudiada (lengua meta), pues el lenguaje literario se consideraba superior al hablado. Para

poder alcanzar este objetivo, los alumnos debían conocer y memorizar las reglas gramaticales y el vocabulario de la lengua meta, a fin de traducir textos literarios.

Luego entonces surgió el programa de estudio de inglés en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1993, el cual se encontró soportado en las bases del Enfoque comunicativo (Communicative Language Teaching), que tenía como objetivo desarrollar la competencia comunicativa, entendida como la capacidad de saber “qué decir, a quién y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada”, se desplazó la atención del conocimiento formal de la lengua hacia la participación en situaciones comunicativas, es decir, la comunicación fue su propósito primordial (SEP, 2006).

En este sentido, el enfoque comunicativo-funcional en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras comienza a implementarse en el año 1971 en el Consejo de Europa con el fin de promover la movilidad de estudiantes universitarios en esos países. En una primera etapa, Wilkins (1976) distinguió los enfoques sintéticos (en los cuales los alumnos re-sintetizan aspectos lingüísticos enumerados en programas o libros de texto) y enfoques analíticos (en los cuales los alumnos analizan la funcionalidad del input presentado).

El enfoque sintético implica la enseñanza segmentada e independiente de los elementos de una lengua extranjera (gramática, fonología y funciones) y considera que la adquisición de la misma es un proceso de acumulación gradual de esas partes que se integran en el momento de usarlas para comunicarse. El enfoque analítico organiza los aspectos de la lengua a enseñar teniendo en cuenta los propósitos para los cuales los alumnos están aprendiendo dicha lengua y las situaciones comunicativas en las que la utilizarán.

Así, el enfoque comunicativo-funcional pretendió enseñar lenguas extranjeras como comunicación y no para la comunicación dejando de lado el aprendizaje de aspectos formales de la lengua como sistema y focalizándose solo en su uso funcional en contexto. Tanto en el enfoque sintético como en el analítico, el énfasis está puesto en el conocimiento y habilidades que los alumnos deben adquirir como resultado de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Entonces, a comienzos de los años ochenta, en el mundo y sobre todo en Europa surgen los programas orientados al proceso (process-oriented syllabi) como superadores de los programas orientados a la producción.

Según Nunan (1988), este tipo de programas enfatiza las experiencias de aprendizaje que facilitan la adquisición de una lengua. El enfoque basado en tareas surge como una opción que permite al docente poner en práctica un programa orientado al proceso.

El enfoque basado en tareas dentro del marco del enfoque comunicativo utiliza un programa orientado al proceso para superar los problemas que los programas orientados al producto provocaban en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, en especial en contextos exolingües (donde los alumnos no tienen la posibilidad de estar en contacto directo con el lenguaje que aprenden).

En este enfoque basado en tareas, creado por N. Prabhu (1984), el foco sigue siendo el significado, pero se enseña el material lingüístico necesario a través de tareas. Estas tareas son actividades en las cuales los alumnos articulan y utilizan diferentes aspectos del lenguaje (fonológicos, lexicales, gramaticales y contextuales), las diferentes macro-habilidades (escucha, oralidad, lecto-comprensión y escritura) y diferentes estrategias de aprendizaje, producción y comunicación.

Teniendo en cuenta lo expuesto, el enfoque adoptado por este diseño curricular, es el enfoque comunicativo basado en tareas ("Communicative Task-based Approach") que se implementa a través de proyectos ("Project-Work"). Estos proyectos serán elaborados a partir de una situación problemática ("Problem-solving situation") a resolver por los alumnos guiados por el docente y teniendo en cuenta las características particulares de cada grupo.

Es en este enfoque en el que como resultado de la Reforma Integral de la Educación Secundaria RIES se puso en marcha el programa de estudio de lengua extranjera, Inglés 2006, el cual tenía como propósito que los alumnos participaran en prácticas sociales del lenguaje y desarrollaran la comunicación en cualquier ámbito.

Entonces, en el marco de normatividad que establece el Artículo Tercero Constitucional, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y los objetivos señalados en el Programa Sectorial de

Educación 2007-2012 (PROSEDU), lo que derivó en 2009 en la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB).

La SEP reconoció la necesidad de incorporar la asignatura de Inglés a dicho Plan, para tal efecto y con el fin de instrumentar las diversas acciones que posibiliten la articulación de la enseñanza del Inglés, puso en marcha el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB, o NEPBE: *National English Program in Basic Education*), del que se derivan programas de estudio para los tres niveles de educación básica, los cuales han sido elaborados a partir de la alineación y la homologación de estándares nacionales e internacionales (SEP, 2009). Por lo tanto, el programa se instituye como el nuevo paradigma en la enseñanza del idioma inglés a partir de 2009.

Así para el PNIEB, el propósito de la enseñanza del inglés para la educación básica es que los alumnos obtengan los conocimientos necesarios para participar en prácticas sociales del lenguaje oral y escrito con hablantes nativos y no nativos del inglés mediante competencias específicas. (SEP, 2009)

En específico el propósito de la enseñanza del Inglés en el Ciclo 4 de Educación Básica (1º, 2º y 3º de Secundaria) es que los alumnos consoliden su dominio del inglés en situaciones comunicativas básicas y desarrollen *competencias específicas, propias de prácticassociales del lenguaje*, con situaciones comunicativas variadas en las que comprendan y produzcan, de manera general, textos orales y escritos sobre diversos temas, esto en el marco de la aplicación del programa. (SEP, 2009)

Al respecto se presenta el siguiente cuadro, donde se muestran las principales características de los programas de estudio para el aprendizaje del inglés en México:

Programa de estudios	Enfoque metodológico	Propósito específico
<p>Programa de estudio de enseñanza del Inglés 1982, SEP.</p>	<p>Método de gramática-traducción (Grammar-translation Method)</p>	<p>Que el alumno sea capaz de leer literatura en lengua estudiada (lengua meta), pues el lenguaje literario se considera superior al hablado. Para poder alcanzar este objetivo, los alumnos deben conocer y memorizar las reglas gramaticales y el vocabulario de la lengua meta, a fin de traducir textos literarios.</p>
<p>Programa de estudio de inglés en el ANMEB 1993</p>	<p>Enfoque comunicativo (Communicative Language Teaching)</p>	<p>Tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa, entendida como la capacidad de saber “qué decir, a quién y cómo decirlo de manera apropiada, en cualquier situación dada”, se desplaza la atención del conocimiento formal de la lengua hacia la participación en situaciones comunicativas, es decir, la comunicación es su propósito primordial.</p>
<p>Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES) 2006; programas de estudio</p>	<p>Aprendizaje por proyectos (Content-based, Task-based Approaches)</p>	<p>Que los alumnos participen en prácticas sociales del lenguaje y desarrollen la</p>

		comunicación en cualquier ámbito.
PNIEB; programas de estudio 2011, 4º ciclo (Secundaria).	Aprendizaje por proyectos (Content-based, Task-based Approaches)	El propósito de la enseñanza del Inglés en el Ciclo 4 de Educación Básica (1º, 2º y 3º de Secundaria) es que los alumnos consoliden su dominio del inglés en situaciones comunicativas básicas y desarrollen <i>competencias específicas</i> , propias de <i>prácticassociales del lenguaje</i> , con situaciones comunicativas variadas en las que comprendan y produzcan, de manera general, textos orales y escritos sobre diversos temas

Fuente: Elaboración propia a partir de programas de estudio SEP (2006)

De esta manera, en la medida que los programas de inglés han cambiado, también han cambiado las necesidades de formación del profesorado; desde la perspectiva de Ramírez (2011), en las problemáticas asociadas con estos cambios en los programas, destacan las relacionadas con el conocimiento del programa, las actitudes y niveles de aceptación, los niveles de congruencia entre discurso y prácticas, la cobertura, el financiamiento, la infraestructura, la vinculación con los directores de escuelas, así como el seguimiento de los programas; situaciones que conllevan a la revisión de las necesidades creadas para los profesores a partir de dichos desafíos.

Metodología

La metodología de este estudio fue de tipo evaluativo porque se enfocó a valorar las percepciones de los docentes de nivel secundaria; asimismo, se trató de una investigación no experimental porque las variables no se manipularon dado que ya habían sucedido, por lo que las inferencias sobre sus relaciones se realizaron sin intervención o influencia directa con el fin de describir su comportamiento en su contexto natural para su posterior análisis, (Hernández, 2005)

Entonces, se llevó a cabo un diseño transversal ya que se recopilaron los datos en un solo momento de tiempo; en diciembre de 2012.

El instrumento que se aplicó fue un cuestionario, el cual estuvo integrado por las siguientes dimensiones fundamentadas en la composición del PNIEB: 1) Datos generales; 2) Marco normativo; 3) Propósitos; 4) Fundamentación y enfoque didáctico; 6) Estándares curriculares; 7) Organización de los aprendizajes; 8) Evaluación; 9) Materiales didácticos; 10) Orientaciones didácticas; 11) Características del docente de inglés.

Dicho cuestionario se diseñó sobre una medida de escala con una frecuencia de cinco grados, que permitieron medir las opiniones de los docentes; ello obedeció al hecho de que es un procedimiento que se enfoca a determinar diferencias de grado o intensidad con respecto al objeto de estudio, en este caso la asignatura de inglés en el marco de la implementación del PNIEB (Estrada, 2008)

Además, estos estudios son comunes en la investigación, sobre todo en situaciones donde existe poca información y tienen la intención de obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa con respecto a un contexto particular (Hernández, Fernández, Baptista, 2010).

Población y contexto

A continuación se presentan algunos resultados importantes derivados de una investigación llevada a cabo en diciembre de 2012, cuyo objetivo fue revisar las opiniones del trabajo de 35 docentes de secundaria en el marco de la aplicación del Programa Nacional de Inglés en

Educación Básica, y de esta forma analizar las necesidades de formación del profesorado de inglés en dicho nivel.

Así, la investigación descrita fue llevada a cabo en la zona escolar S-096 de secundarias generales en el Estado de México, específicamente en una en donde se llevó a cabo el pilotaje del programa.

Análisis de resultados

De esta manera se presentan algunos importantes resultados que dan cabida al análisis de las necesidades de formación del profesorado de lengua extranjera en el nivel secundaria:

En la escolaridad de los docentes que participaron en el estudio, se encontró que 85.7% tiene estudios de licenciatura, 2.9% tiene especialidad y 11.4 % tiene estudios de posgrado, en este caso de maestría. Además, la edad oscila entre los 22 a 24 años y el resto desde los 25 hasta los 54, estos rangos indican que existe una plantilla relativamente joven, la cual trabaja con el PNIEB.

Por su parte, 23 profesores respondieron tener una buena opinión del programa (65.7%), otros 9 (25%) dijo tener una opinión mala del PNIEB y solo 3 profesores (8.6%) dijeron tener una regular opinión del programa; lo que indica que la mayoría tiene una buena percepción del mismo. Se observó que 65.7% de los maestros describieron positivamente al PNIEB y el 34.3% restante de manera negativa, lo que indica que la mayoría tuvo una opinión positiva.

Para 21 profesores (60%) los alcances del propósito general son amplios, mientras que 9 (25.7%) opinaron que son poco amplios y solamente 5 (14.3%) dijeron que son limitados, lo que da como resultado que solo una minoría de los encuestados percibieron que los alcances del propósito general es limitado. Por su lado, 60% de los docentes opinó que la organización de los contenidos de enseñanza y los aprendizajes esperados desarrollan comprensión, específicamente la expresión oral y escrita, mientras el otro 40% estimó en general que el programa no desarrolla dichas habilidades.

Se encontró que 62.9% de los docentes muestran que la organización de los contenidos de enseñanza y los aprendizajes esperados desarrollan actitudes pertinentes hacia el lenguaje y la comunicación si son posibles con el programa, mientras que de manera general, el otro 37.1% opinó que no es posible llevar a cabo a la práctica dichas actitudes.

Con relación a la evaluación, 16 docentes (45.7%) dijo que la evaluación es un elemento central de los programas de estudio del PNIEB, mientras que 13 (37.1%) indicó que es un elemento parcialmente importante, dado que los contenidos en sí mismos, proveen al alumno de las habilidades que ellos requieren para desenvolverse, y finalmente solo 17.1% de los docentes encuestados opinó que la evaluación no es un elemento central en los programas de estudio.

En la utilización de materiales didácticos como recursos de enseñanza, los resultados indicaron que 60% utiliza con mayor frecuencia materiales físicos (cartulinas, visuales, tarjetas), mientras que 25% utiliza materiales virtuales (páginas web, ejercicios on-line) y 5% emplea materiales auditivos (tracks, canciones) y listenings (conversaciones).

En el uso de las TIC como recurso de enseñanza del inglés, 37.1% de los profesores encuestados opinó que efectivamente son necesarias para la impartición de sesiones de inglés, esto en el contexto del PNIEB, mientras que 25.7% consideró que no, sin embargo, 37.1% percibió que algunas veces las TIC son necesarias para la impartición de sesiones de inglés. Otro interesante resultado es la percepción de los docentes sobre las características esenciales que debe tener un profesor de inglés y se halló que 34.7% de los docentes estableció que es el dominio de contenidos, seguido de 28.6%, quienes consideraron que la didáctica es más importante. Un menor porcentaje, 22.9%, percibió que el profesor debe tener una o más certificaciones de organismos evaluadores del idioma y como característica, con menor rango de aceptación, 11.4% conocimiento de los adolescentes.

Mientras que en la segunda parte, y con apego a la escala de evaluación descrita en la metodología, de los 35 docentes encuestados, 48.7% estuvo totalmente de acuerdo y consideró adecuado el marco normativo del programa; 2.9% estuvo de acuerdo, 17.1% y 5.7% se encontró en desacuerdo y totalmente en desacuerdo respectivamente, por lo que

consideraron inadecuado el marco normativo de este programa; en tanto que 25.7% está en una posición neutra.

En los niveles esperados de logro por ciclo y grado y su factibilidad con base en las características de la infraestructura de los centros escolares, se halló que 54.3% de los docentes se encuentran con una actitud de indiferencia; 11.4% se encontraron totalmente de acuerdo; como contraparte, 8.571% estuvieron totalmente en desacuerdo.

Se observó que 40.57% de los profesores estuvieron de acuerdo y 17.14% estuvo totalmente de acuerdo con la factibilidad de las metas propuestas establecidas en el propósito de la enseñanza del inglés para el Ciclo 4, que corresponde a secundaria expresamente; esto con base en las características de los estudiantes y la infraestructura del centro escolar donde laboraba, mientras que 5.574% y 14.29% estuvieron en desacuerdo y totalmente en desacuerdo respectivamente. El 42.06% de los docentes de secundaria estuvo de acuerdo y 14.29% estuvo totalmente de acuerdo en que es posible poner en práctica pautas o modos de interacción que, además de la producción o interpretación de textos orales y escritos, incluyan una serie de actividades vinculadas con estas, mejor conocidas como “prácticas sociales del lenguaje” dentro del aula en el marco del PNIEB. Aunado a esto, 31.43% percibió estar totalmente de acuerdo y 28.57% opinó estar de acuerdo en que es posible que los ambientes sociales de aprendizaje establecidos en dicho programa contribuyen a preservar las funciones sociales de las competencias específicas con el lenguaje y la posibilidad de que el alumno les atribuya un sentido personal y participe de manera activa en actos de lectura, escritura e intercambios orales; 25.71% declaró estar ni a favor ni en contra, adoptando una posición neutra sobre esta pregunta y, finalmente, 5.714% y 8.571% estuvieron en desacuerdo y totalmente en desacuerdo respectivamente.

Conclusiones

Las principales conclusiones a las que se llegaron en la presente investigación fueron las siguientes:

Así, a partir de los resultados presentados, se analiza que la plantilla docente cuenta con un perfil significativo de especialización en el campo de la lengua, sin embargo, en la formación del profesorado en el posgrado es aún baja, por lo que es necesario que los profesores adopten una profesionalización vertical orientada a la enseñanza de la lengua.

Por su lado, los docentes deben conocer la organización de los contenidos de enseñanza y los aprendizajes esperados desarrollan comprensión, específicamente la expresión oral y escrita, además se encontró que los docentes deben conocer la organización de los contenidos de enseñanza y los aprendizajes esperados, los cuales se encuentran orientados a desarrollar actitudes pertinentes hacia el lenguaje y la comunicación en el marco de la aplicación del programa en las aulas, directamente con los estudiantes.

Con relación a la evaluación, los docentes deben conocer la normatividad, así como la creación de criterios e indicadores para llevar a cabo una evaluación continua rigurosa, tal y como lo contemplan los programas de estudio de inglés.

En la utilización de materiales didácticos como recursos de enseñanza, los resultados indicaron que la mayoría de los docentes aún utiliza con mayor frecuencia materiales físicos (cartulinas, visuales, tarjetas), mientras que una minoría utiliza materiales virtuales (páginas web, ejercicios on-line) y solo una pequeña parte emplea materiales auditivos (tracks, canciones) y listenings (conversaciones), lo que indica que los docentes necesitan utilizar y conocer materiales idóneos para el desarrollo de las competencias específicas que exige el programa, además necesitan contar con una infraestructura tecnológica seria en cada escuela para el uso de las TIC como recurso de enseñanza del inglés. Los docentes consideraron un obstáculo mayúsculo para el aprendizaje del inglés como una segunda lengua si no se contaban con dichos recursos.

En la percepción de los docentes sobre las características esenciales que debe tener un profesor de inglés se estableció que estas son el dominio de contenidos, seguido de la

didáctica, asimismo, las certificaciones de organismos evaluadores del idioma y como característica con menor rango de aceptación, el conocimiento de los adolescentes.

Finalmente, el PNIEB es una decisión excelente en el terreno del cambio curricular, sin embargo, en las percepciones evaluadas se encontró que el programa presenta fallas en su operación. Los docentes opinaron que los propósitos y los estándares curriculares de enseñanza son buenos, pero para este momento los consideran difíciles de alcanzar debido a la dificultad de creación de ambientes de aprendizaje propicios para la enseñanza y el aprendizaje del inglés como una segunda lengua, así como a la carencia de materiales. Por otra parte, los docentes consideraron que el programa fomenta actitudes hacia el lenguaje y la comunicación ya que implica concentración de valores y la manera como el alumno muestra confianza en las interacciones.

Estos resultados conllevan a afirmar que las necesidades de formación del profesorado deben estar orientadas al dominio de los contenidos de la lengua, hacia la certificación del idioma de los profesores, en el dominio de la pedagogía y de las formas de enseñanza, así como también al conocimiento de los adolescentes o de los sujetos con quienes trabajan. Por último, se concluye que es necesario que los docentes posean una actualización pedagógica adecuada en la creación de ambientes de aprendizaje propicios para la enseñanza de este idioma.

Bibliografía

Cardoso, E. (2006). *Evaluación de la organización Académico Administrativa de tres programas de Maestría en el campo de la educación con Relación a Parámetros del CONACYT*. México: Tesis de doctorado, IPN

Casanova. M. (1998). *La evaluación educativa*, México: SEP-Muralla.

Castillo, S. (2009) *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. España: Pearson Educación.

Escudero, E. *Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual, un siglo, el XX de intenso desarrollo de la evaluación en educación*, en *Relieve* 2009, 2(9), Pp. 11-43.

Estrada, A. (2008). *Actitudes hacia la estadística e instrumentos de evaluación*. España: Universidad de Lleida.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Nunan, D. *Syllabus Design*. Oxford, OUP, 1988.

Prabhu, N. "Procedural Syllabuses". In T.E. Reed (ed.): *Trends in Language Syllabus Design*, Singapore University Press/RELC, 1984.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). "La evaluación orientada hacia el perfeccionamiento" en: *Evaluación sistemática, Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

UNAM, (2003). *Criterios mínimos para la elaboración, el seguimiento y la evaluación de planes, programas y proyectos de desarrollo de las entidades y dependencias universitarias*. México: UNAM, Pp. 26-45.

SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación*, México: SEP

SEP (2009). *Programa Nacional de inglés en la Educación Básica*. México: SEP.

SEP (2011). *Plan de estudios México*: SEP.

Referencia electrónica

Ramírez, J. L., Pamplón E. N., y Cota S. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México. *Revista Iberoamericana de Educación* vol. II No. 60 Octubre de 2012. En <http://www.rieoei.org/deloslectores/5020Ramirez.pdf>. (15 de agosto de 2013).