

# LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA INGLESA DENTRO DE LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO DE NIVEL BÁSICO

Alma Alejandra Varela García

alvarela@uv.mx

## Resumen

*Hablar de la lengua inglesa dentro de la formación docente en el nivel básico, primaria y preescolar, significa primero que nada que se reconoce actualmente en el mundo globalizado, la necesidad de adquirir una segunda lengua, con la finalidad de volver a nuestros estudiantes más competentes y mejorar así habilidades cognitivas relacionadas con la competencia comunicativa en una segunda lengua. Desde 2007 este tema cuenta con un antecedente en el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) en el que se propone capacitar y actualizar a los profesores; sin embargo a partir de ello, existen varias cuestiones a revisar: si ya se capacita a los docentes en una segunda lengua ¿cómo articular la educación básica de preescolar y primaria en lengua inglesa con la educación secundaria dentro de su formación docente? Incluyendo la didáctica de lenguas extranjeras dentro de la formación docente del profesorado de educación básica referente a educación preescolar y educación primaria; el plan es ambicioso y probablemente alcanzable en un tiempo y por etapas, y el incluir en el currículum de las normales la didáctica de una lengua extranjera como lo es el inglés responde a esta necesidad, ya que se pretende que los docentes aparte de las asignaturas correspondientes, integren la lengua extranjera tanto en preescolar como en primaria. ¿Está capacitado el profesorado para cubrir la demanda que esto generaría? Y si es así, ¿qué se propone? En respuesta a ello, por ejemplo, la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENVE) cuenta, entre sus requisitos de egreso y programa de estudios, con 4 semestres de inglés obligatorio en su desglose de materias. ¿Es pertinente incluir la didáctica de la lengua extranjera, es decir, el inglés? Es un reto a observar e investigar.*

**Palabras Clave:** formación docente, didáctica, lengua inglesa, educación básica

---

• Maestra en la Facultad de Artes de la Universidad Veracruzana.

# INTRODUCCIÓN

Al analizar el fenómeno, se nota un interés general por incluir la lengua extranjera en las instituciones de educación superior (IES) y dentro de las normales públicas y privadas; asimismo, en las licenciaturas como Pedagogía de la Universidad Veracruzana y en Ciencias de la Educación de la Universidad de Xalapa, ya que dentro del campo laboral existe la oportunidad de insertarse en la Educación Básica porque pueden concursar por una plaza en el Sistema de Educación Nacional. Por lo tanto, la didáctica de la lengua extranjera se podría incorporar para fortalecer la formación docente.

Dentro de esta problemática cabe centrarse en el aspecto de la formación docente y qué entendemos por dicho concepto en su sentido más amplio; cuál ha sido su evolución, en los campos histórico – fundamentado en Arnaut (2004)–, sociopolítico –basado en los modelos de formación de Rosa María Torres– y la docencia en general. Este ensayo está dividido en dos grandes apartados: la formación docente y la didáctica de las lenguas extranjeras que son las dos grandes ideas centrales. A continuación, se mostrarán las tendencias actuales de la formación docente y las composiciones complejas entre las alternativas y modelos recientes de formación docente, con la finalidad de ofrecer un panorama general; posteriormente se verá la didáctica de la lengua extranjera; en este caso de la lengua inglesa, hablantes, su evolución, teorías utilizadas en este documento. Para finalizar, se expondrá la reforma que dio origen a la inclusión de la lengua inglesa en la educación básica y a manera de conclusión cómo la convergencia de los dos temas se presenta en la actualidad con reflexiones finales a ese respecto.

## **La formación docente: historia, ideas y conceptos**

En cuanto a la formación docente y su campo histórico, de acuerdo con Arnaut (2004), quien realiza una contextualización en su trabajo sobre el sistema de formación de maestros en México publicado por la Secretaría de Educación Pública y sus *Cuadernos de discusión* número 17, donde refiere que existe una heterogeneidad en el campo de la formación a causa de los actores que intervienen en ella; asimismo menciona que existe un sistema nacional que rige la educación básica y en especial la educación primaria que conforma el grueso de maestros.

Dentro de este sistema se encuentra el Gobierno Federal así como instituciones públicas y privadas además de los sindicatos. En cuanto a las Escuelas Normales, al principio eran la única alternativa para formar a los maestros, y su misión está marcada por sus orígenes y organización e influenciadas por el medio socio-cultural y político cambiante en el que se desarrollan; Arnaut (2004) comenta que están permeadas por el mercado laboral, sus condiciones y la remuneración percibida. Aun en ese medio heterogéneo, todas las instituciones de educación han tenido que modificarse para adaptarse al constante cambio del sistema educativo y a su vez aprovechar los incentivos de una política reformista y donde las condiciones de los empleos también se modifican.

Por lo que toca a las transformaciones de las políticas educativas Arnaut (2004) escribe que los planes y programas del sistema de formación de maestros se han reformado muchas veces, más aun que los de la educación básica y que han surgido otras opciones formadoras del magisterio. Al inicio de la educación en México, los que daban clases eran precisamente los egresados de la educación primaria y así sucesivamente los egresados de educación secundaria, luego sucedería con bachillerato; es partir del 69 que el nivel de secundaria se separó del profesional, ya después en el 84 se establece que el bachillerato sea obligatorio para todas las licenciaturas ofrecidas por las escuelas normales.

En los años 60 y 70 la expansión de la educación básica rebasó la capacidad de la escuela pública, lo que provocó una masificación de las escuelas normales públicas y dio paso a la creación de normales privadas, lo que se reflejó en la caída del nivel académico y un conflicto político, asimismo se intensificó la falta de maestros a finales de los años 60 donde se desequilibraba la oferta y la demanda, donde la mayoría de los maestros se concentraba en el área urbana y por el contrario en las zonas rurales había escasez ya que ni siquiera se llegaba a satisfacer la demanda de la educación primaria, de acuerdo con Arnaut (2004). También otras situaciones que se gestaban, eran la difusión de las instituciones públicas autónomas y tecnológicas en el país y que en los años 80 las políticas de educación superior reemplazaban el crecimiento acelerado de la educación superior por la regulación del crecimiento y la transformación de planes y programas, diagnósticos, evaluaciones externas y propias así como una serie de programas para incidir en las condiciones de trabajo y la estructura salarial del personal académico.

Por otra parte, surgen las escuelas normales rurales que contienen la problemática de que sus egresados buscan irse a las zonas urbanas donde se concentra la mayoría de maestros, y en cambio en las zonas rurales sigue habiendo demanda de maestros, siendo que ninguno se quiere ir a ninguna zona rural. Arnaut (2004) menciona otros cambios en el sistema de formación de maestros, resultado de modificaciones de la vida sociocultural del país y de su reflejo en la política y el desarrollo educativo como son las políticas públicas sobre la comunidad indígena, que toma en cuenta los grupos culturales, lingüísticos y sociales diferentes del país donde se privilegian las particularidades y necesidades formativas de los grupos minoritarios.

En los 90 se dan reformas político-educativas a pesar de la alternancia partidista de la presidencia; ya en el año 2000 sobresale la propuesta del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) que fortalecía la gestión, organización y vida académica de las instituciones formadoras de maestros, así como la capacidad de conducción, planeación y coordinación de los sistemas estatales de formación de maestros.

Lo anterior es prácticamente un panorama histórico de la formación docente; sin embargo, la reforma más significativa es la de la implantación del examen de ingreso al servicio docente y los concursos de oposición para las posiciones de directivos, supervisores y jefes, pactados en 2002; uno de los problemas históricamente al que se enfrenta el sistema de formación de maestros es la falta de planeación que ha provocado un crecimiento casi anárquico, dice Arnaut (2004).

Actualmente parece más urgente la consolidación de los programas de formación permanente que la formación inicial de maestros, ya que la renovación de la planta docente transcurrirá lentamente y está plagada de dificultades como la deficiente regulación de los programas de formación, la relación con las condiciones laborales y salariales, lo que originó el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) que en los estados también se ha replicado al interior. Esta proliferación de programas plantea toda una tarea ante la calidad, pertinencia y seguimiento en un marco normativo deficiente que no siempre se distribuye de manera unánime entre el Gobierno Federal y los gobiernos estatales. Además el aumento en la demanda de capacitación se refleja dispar con respecto a la proliferación de programas; es en esa coyuntura que nace el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) en 2007 que contiene sus principios normativos en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU) y se basan en la política pública educativa a ponerse en marcha en las próximas décadas.

Es interesante mencionar este panorama histórico expuesto por Arnaut, ya que da a entender muchas de las áreas de oportunidades y debilidades del nacimiento, evolución y estado que guarda hasta nuestros días la formación docente que ha ido cambiando rápidamente; sin embargo, no siempre ha estado a la par de dichos cambios, precisamente eso se refleja en su cobertura; dice Arnaut a manera de conclusión: “Existen escuelas del siglo XIX con maestros del siglo XX y con estudiantes del siglo XXI”, lo que en parte explica la diversidad descrita en este apartado de carácter histórico.

No es posible hablar de formación docente sin tomar en cuenta el modelo en que se aplica, por lo tanto, en esta parte se abonará en el terreno de los modelos de formación docente, sobre lo que Rosa María Torres ahonda en su artículo “Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente” (1999). Es ahí que se refuerza la idea de la diversidad de contextos y situaciones entre regiones de un mismo país aunado a la complejidad del momento actual donde los docentes deben desarrollar su quehacer profesional, así como su práctica pedagógica en una gestión escolar en un equipo que en los países en desarrollo se enfrentan a un nuevo rol docente y a un nuevo modelo de formación.

¿Cuál ese requerimiento de competencias deseadas en el docente actual? Pues el docente eficaz es un docente polivalente, profesional, agente de cambio, practicante reflexivo, investigador, intelectual, crítico y transformador que domina los contenidos, interpreta, aplica, ejerce su criterio, comprende la cultura, desarrolla una pedagogía activa, participa en grupos de trabajo y aprende en equipo, asume un compromiso, ayuda a sus alumnos, impulsa actividades educativas es aprendiz permanente e incorpora las TIC, se informa, propicia nuevas formas de participación de los padres y es percibido como un amigo y modelo; para lo cual es interesante preguntarse ¿quién es este docente que prácticamente es un ser entregado a su profesión todo el tiempo?

A todo eso, Torres (1999) complementa ¿a qué modelo educativo y tipo de sociedad responde este docente? Es decir, qué valores, competencias, sociedad, cultura que sea coherente con el modelo educativo que se vive en la actualidad, porque el escenario, las necesidades y posibilidades en la actualidad son complejas y qué de todo ello se puede aprender. Es obvio que la amplitud del listado de requerimientos encuentra al docente atrapado en la lógica de un modelo convencional planteando su

mejoría más que una transformación y en este nuevo rol docente no puede avizorar las carencias y las posibilidades que se ciernen en el futuro lejano complejizado por un mundo cambiante en todos los órdenes y que avanza a la globalización; para lo cual se abordará el modelo por competencias que actualmente permea la Educación Básica en México.

En lo que toca al contexto de México y el modelo por competencias que predomina o al menos debería predominar es un modelo positivista donde la formación e implementación han transcurrido con una crítica sobre su alcance y limitaciones nos dice Barraza (2007); donde la competencia central es la habilidad de aprender a aprender. ¿Cuáles son las competencias docentes en este modelo? Además de los contenidos, hay tareas medibles, objetivos de rendimiento especificados antes de la instrucción, el logro está basado en demostrar la competencia y la instrucción es individual, así como su co-responsabilidad con el estudiante del logro de la competencia y todo es referido a la medición de un criterio.

Continuando con lo que dice Barraza (2007), la profesión docente en este modelo se trata de objetivos para formar competencias en una visión integral y contextual dentro y fuera del aula. En este sentido, se trata de un modelo reduccionista bajo la premisa del desarrollo de programas ocupacionales donde se requieren conductas estándares de rendimiento especificados desde antes de iniciar la instrucción con características que caen en el utilitarismo y la inmediatez. Pareciera que se diseñó en una educación con una visión de tipo tecnocrática, es decir, para una racionalidad instrumental en el desempeño y su evidencia como solución de tareas técnicas, lo que crea una fuerza laboral competente necesaria en los lugares de trabajo; Barraza también profundiza en el término formación como un proceso activo que requiere mediación junto con un proceso de transformación social, pero sobretodo personal.

Desde el punto de vista filosófico, Barraza considera que este concepto viene del humanismo donde se supone a la dignidad humana como un criterio de valoraciones y normas al que se orientan las acciones y que se desea una vida valiosa considerando que se apropie de las normas institucionales y que las cumpla, que se apropie de su cultura y se configure como una formación dialéctica de formación espiritual; concepción hegeliana acuñada por varios autores y retomada por Barraza.

Por parte de la psicología se menciona el carácter procesual, con componentes estructurales y actividades donde se descubran, desarrollen las aptitudes humanas para una vida productiva y satisfactoria y en esa misma línea es una actividad de tipo educativo vinculada a los procesos de transferencia, innovación y desarrollo de la tecnología con relaciones de trabajo como una actividad laboral, ya que es profesional (Barraza, 2007).

En lo que se refiere a la definición de formación por el punto de vista de la pedagogía, Barraza menciona que el concepto de formación tiene relación con la teoría y la práctica, pero que formar es adquirir una forma, es decir, la posibilidad de actuar y reflexionar para perfeccionar dicha forma y si se enfoca al campo profesional, consiste en la intencionalidad de cumplir con las tareas requeridas para ejercer esa profesión, por lo tanto es adquirir conocimientos, habilidades, representaciones del propio rol a ejercer, lo interesante es que da lineamientos de cómo adquirir esa formación pues entonces se debe entender que es por sí mismo con una mediación. Dichas mediaciones son variadas y diversas ya que los formadores son

también humanos, sus representaciones, lecturas, circunstancias por lo que también el formador deberá trabajar en sí mismo; por lo tanto se trata de un proceso personal que trasciende la subjetividad y se realiza en relación de los otros con un orden socio-institucional y cultural; que implica esencialmente la apropiación y el retorno sobre sí mismo y una reconstrucción dentro de una organización laboral.

En lo que se refiere a las competencias genéricas docentes descritas por Barraza, a grandes rasgos comenta que son capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión siempre y cuando requieran respuestas complejas, en cambio, las competencias específicas son la práctica profesional y su vinculación a condiciones específicas de desempeño; también menciona que aparte de las competencias se deben mencionar los atributos debido al proceso intersubjetivo de la apropiación de acuerdo con Barraza.

Para concluir esta idea sobre el modelo de formación y el modelo educativo es importante estar conscientes de las nuevas demandas que el contexto plantea y el reflexionar a propósito de la transformación de contextos donde uno realice un andamiaje propio y donde se asuma el compromiso de la docencia, ya que nosotros mismos debemos generar cambios con prácticas incluyentes del mundo actual y que asumamos una filosofía de un modelo humanista que nos prepare para el cambio y la formación docente autónoma y reflexiva para auto regularnos y ser auto-eficaces y dejar así el pragmatismo laboral y tomar más en cuenta el ser emocional.

Para ser más específicos se plantean tres objetivos que son identificar el incidente crítico (IC) preocupante o recurrente, analizar conscientemente los IC cuestionando las concepciones estrategias y sentimientos de los actores involucrados y por último dotar a los participantes de recursos cognitivos y emocionales para enfrentar los IC; esto con la finalidad de darle intervención y seguimiento a futuro en la práctica docente (Monereo, 2014). De ahí su Pauta para el análisis e intervención de IC, que no es sino una metodología para abordar IC, fundamentada en la descripción, análisis, intervención y seguimiento de IC, lo que sirve a pares como una ruta crítica para la auto-reflexión y así fomentar una formación docente eficaz y auto-regulada.

En este tipo de trabajos como el de Monereo se privilegia y se mira hacia las emociones que fluyen dentro del actuar del ser humano y que también deben ser atendidas tanto en el docente como en el estudiante; al profundizar en esta dimensión personal de la práctica docente observaremos cómo Fierro (1999) dentro de la dimensión personal la enuncia que al tratarse de un práctica humana pues el sujeto tiene cualidades, características y dificultades propias con ideales, motivos, proyectos de vida que se imprimen en la vida profesional dándole cierta orientación y valor por sus experiencias significativas.

Lo que busca Fierro (1999) con su propuesta es un programa de formación docente donde exista un tiempo y espacio de reflexión sistemática como individuos y como grupo sobre el quehacer cotidiano y donde experimente la riqueza de oportunidades de aprendizaje grupal; asimismo logre ampliar sus conocimientos sobre la educación y se inserte en un proceso de compromiso con los alumnos y la sociedad, esto para generar proyectos de innovación en el aula y la escuela, es decir un perfeccionamiento continuo.

Aunado a lo anterior, la idea de los nuevos escenarios educativos a los que se enfrenta el docente le solicitan estar de acuerdo con Müller (2010) estar preparados y actualizados desde los campos científico, tecnológico y disciplinario. Otro punto es satisfacer las demandas de padres y comunidades, así como cumplir con los requisitos burocráticos, acompañar a sus alumnos en los aprendizajes instructivos y formativos, también se les pide evaluar a sus alumnos para promoverlos, mantener la disciplina y realizar frecuentemente labores de contención social. Dichos contextos escolares presentan alumnos familias dispares con una gran diversidad subjetiva y grupal en su capital cultural y conocimientos donde deben aprender e integrarse para convivir es por ello que se debe aprender a vivir en la diversidad, lo que nos obliga a revisar los salarios docentes que precisamente algunos están retribuidos en menor medida y lo que dibuja un contexto macrosocial turbulento. Estas condiciones en que viven los docentes son emocionalmente complejas y que aún en ellas el docente debe desarrollarse y continuar en su quehacer profesional. Si bien esta idea de la formación docente exigente junto con las condiciones de los estudiantes y la realidad normativa que se vive pretende dejar a reflexionar que aun en este contexto el maestro se forma y se desarrolla y aunque el panorama no se vislumbra muy halagüeño igual la formación docente tiene cabida y por lo tanto una de las condiciones a las que se enfrenta es a la exigencia de manejar una segunda lengua para poder enseñarla a la par que las demás asignaturas.

### **Didáctica de la lengua inglesa: panorama histórico y evolución**

En este segundo apartado se escriben algunas ideas con respecto a la didáctica de la lengua, cómo la evolución de sus métodos y el creciente número de hablantes de lengua inglesa la convierte en un idioma necesario para la formación de formadores y a su vez de los estudiantes.

La didáctica de la lengua inglesa tiene a lo largo de la historia sus métodos más representativos para tener una idea cómo se llega en la actualidad al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER).

En la didáctica se ponen de manifiesto las necesidades de las diferentes épocas donde se puede observar el Método de Gramática-Traducción, al cual también se le conoce como Método Tradicional que predominaba de 1756 a 1822. Posteriormente, Johan Christian Fick escribió el primer curso de inglés en Alemania alrededor del año 1790, que estaba basado en la traducción lo que era normal para los estudiantes ya que practicaban con el latín y el griego ya que la comunicación era prácticamente epistolar y sus características eran oraciones aisladas, en esa época se consideraba el idioma como un conjunto de reglas aprendibles y memorizables, la lectura era esencial y no contaba la expresión oral según Pérez (2008).

Luego de los movimientos socio-económicos de la última década del s. XIX, en el continente europeo, cambia la concepción de la enseñanza de idiomas debido a la emigración de Europa hacia E.E.U.U., a causa también de la industrialización, cuya nueva clase naciente exige un Método Directo como se conoce hasta nuestros días de acuerdo con Pérez (2008). Este método

“[...] Se enfoca hacia la práctica del lenguaje oral cotidiano, [...] en dramatizaciones y conversaciones cien por ciento en inglés, evitando la utilización de cualquier otro idioma dentro del salón de clases [...] priorizaba el lenguaje oral del idioma extranjero como medio de instrucción, el logro de una pronunciación adecuada, abolición total de la lengua materna en clase” (p.92).

En el método directo se destaca que actualmente sigue influenciando los métodos y técnicas actuales dentro de la enseñanza de lenguas. Posteriormente, “Bueno y Martínez (2002), afirman que en la década de 1920 surge el Método de Lectura con un enfoque evidentemente pragmático” (Juárez, 2013, p.92). Es importante subrayar que una de las características de este método es que retoma el uso del idioma materno durante las sesiones, el enfoque es oral se distingue entre lectura intensiva y extensiva sustentado sobre la base de la comprensión lectora únicamente.

Otro método a revisar por su irrupción con los anteriores fue el método audio-lingual surgido en E.E.U.U., que refleja la lingüística estructural y contrastiva, mientras que en se basa en la psicología conductista ya que interpreta el aprendizaje de lenguas en términos de estímulo-respuesta y sus características son la separación de las 4 habilidades: hablar, entender, leer y escribir, aunque profundizaba más en las habilidades orales (hablar y entender) sobre las escritas, utilizaba diálogos como una forma de presentación principal con énfasis en la memoria y repetición continua de diálogos, pronunciación y aprendizaje de gramática por medio de patrones de acuerdo con Pérez (2008)

En Europa comienza en 1983 el método audiovisual que enfatiza el carácter social del idioma y pondera el lenguaje ante todo como un medio de comunicación individual y social, lo que denota cómo los medios audiovisuales y sobretodo estímulos de las nuevas tecnologías se introducen a la enseñanza-aprendizaje de los idiomas. Posteriormente aparecen el método situacional basados en la teoría cognoscitiva, el enfoque humanista y comunicativo.

Dicho método situacional hay que recalcar que sus características son que todo lo que se estudie en clase debe estar relacionado con un único tema y que desde el punto de vista léxico-semántico, este método resulta interesante y puede surtir efectos positivos, ya que cuando se enseñan grupos de palabras del mismo tópico, se pueden asociar semánticamente y el nivel de adquisición se profundiza, mientras que a la hora de enseñar palabras aisladas resulta un poco más difícil de acuerdo con Pérez (2008).

A su vez existen enfoques multidisciplinarios, como el método silente, el método de aprendizaje en comunidad, el método sugestopedia, el de Darmouth y el método natural. Sin embargo, la teoría cognoscitiva considera que el estudiante construye en forma gradual la gramática de la lengua extranjera a través de sus conocimientos previos y sus procesos mentales; a su vez las actividades interactivas proveen una oportunidad para la interacción entre los estudiantes dentro de un contexto comunicativo desarrollando el aprendizaje del idioma, es lo que reporta Pérez (2008).

Sin embargo, es el enfoque comunicativo el que permea a un grupo de lingüistas y expertos en didáctica de lenguas extranjeras, filólogos que en la Comunidad Europea constituyen un documento para la estandarización de niveles, contenidos y habilidades que deben mostrar y cómo el estudiante se debe

desempeñar en cualquier lengua extranjera y donde se mencionan las temáticas y competencias que se deberán evaluar de acuerdo a su desempeño: el MCER.

Cabe enunciar que la idea de la evolución de la didáctica lingüística se ha adecuando a las necesidades culturales de cada época lo que enfatiza la importancia que siempre ha tenido el conocimiento del multilingüismo dentro de las ciencias y la reproducción de materiales así como su difusión.

Ahora bien en cuanto a la lengua inglesa según Harmer (2007), al finales del s. XX, el idioma inglés ya estaba en camino de convertirse en una *lingua franca*, lo que significa que era usado ampliamente para comunicar gente que no compartía la primera o incluso una segunda lengua. Justamente como en la Edad Media el latín se convirtió en un tiempo en el idioma de comunicación internacional (al menos en el Imperio romano) así el idioma inglés es ahora usado comúnmente en intercambios, entre empresarios japoneses y argentino. Otro fenómeno es que los hablantes nativo están siendo sobrepasados por la gente que usa el idioma inglés como segunda o tercera lengua.

El uso del idioma inglés ha crecido en las últimas décadas, por ejemplo en 1985 se estimaba que existían entre 320 y 380 millones de gente que hablaba inglés como segunda lengua, pero ya se predecía que estas cifras se aumentarían. Una predicción era que si el idioma inglés continuaba expandiéndose como hasta ahora, para el 2000 los hablantes no nativos rebasarían a los nativos, lo que de acuerdo con Harmer (2007) fue cierto y en una escala mayor de la que se habría supuesto. Las estimaciones varían pero el ratio de hablantes nativos contra el de no nativos se ha superado. “En términos numéricos se sugiere que existen alrededor de 1.5 billones de hablantes del idioma inglés alrededor del mundo de los cuales 329 millones son nativos. Un cuarto de la población mundial habla el idioma inglés” (Harmer, 2007, P.13). De ahí su relevancia, donde la economía, el intercambio de información, los viajes y la cultura popular juegan un papel importante dentro de la globalización y cambios acelerados.

Harmer apunta que el idioma inglés es enseñado en todo el mundo en una variedad de situaciones diferentes. En muchos países aparece incluso en la currícula de la educación primaria, sin embargo, en muchas universidades en diversos países continúan siendo insuficientes dentro de su competitividad del idioma inglés cuando entran en sus aulas. En otras universidades es un requerimiento obligatorio para entrar en ellas ya que el mercado global el inglés ofrece una ventaja y como usuario también se vuelve determinante.

Harmer (2007) describe que el idioma inglés enseñado en escuelas privadas e institutos en todo el mundo se hace en “ciudades inglesas”, en países como Corea y Japón donde alumnos viven en un ambiente únicamente diseñado en inglés especialmente construido para ellos; una tendencia creciente ha sido el contenido aprendido en inglés, donde en escuelas secundarias todas las materias son enseñadas en inglés, así los estudiantes aprenden matemáticas y al mismo tiempo aprenden el idioma inglés, en lugar de enseñar el idioma como un lenguaje aislado y extranjero. Así como el inglés enseñado no sólo con un propósito general sino con la finalidad meramente de intercambio, como el inglés comercial. “El idioma inglés para negocios internacionales ha crecido enormemente en los últimos 20 años, donde toma lugar en su vida comercial estudiantil o durante su vida laboral de negocios” (Harmer, 2007, Pp. 23-24).

## La educación básica en México y su reforma más reciente

Para unificar los dos temas anteriores, es decir, la formación docente con la didáctica de la lengua inglesa en México, es necesario revisar cómo se inician las políticas públicas con este respecto para lo que utilizaremos el documento de Reyes (2011), donde se ven cómo antecedentes la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación que en 1999 adopta el término educación multilingüe para referirse al uso de 3 lenguas, la materna, la regional y la internacional, esta resolución parte de la idea de los requerimientos de participación global y entre sus recomendaciones encontramos que se deben crear condiciones adecuadas para un ambiente social, intelectual y de medios que conduzca a un pluralismo lingüístico; de ahí que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) estime que por ser el inglés la lengua más usada en las transacciones económicas es un factor determinante de competitividad en los negocios.

En el contexto nacional, de acuerdo con Reyes (2011) la enseñanza oficial del inglés se había limitado a la Educación Secundaria y al Bachillerato, sin embargo, el Gobierno Federal inició una reforma curricular de la Educación Básica, combinado con los resultados en 2006 del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), y de ahí proviene la idea de alinear el currículo considerando la necesidad de reformar, reforzar y articular la enseñanza de una lengua extranjera en toda la Educación Básica.

Esto se ve reflejado en el Plan Nacional de Desarrollo (PND 2007-2010) del Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, así como en el Plan Sectorial (PSE 2007-2012) donde se plasma una educación que equilibre la formación a través de conocimientos y actividades para la convivencia democrática e intercultural que se operacionalizan en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB 2007-2012) donde se establece como una línea estratégica de la SEP plasmado como uno de los retos de la educación primaria “El aprendizaje sostenido y eficiente de una lengua extranjera –inglés-como asignatura de orden estatal” (Subsecretaría de Educación Básica, 2008, p. 74).

Esta reforma también contempla en el proyecto cuatro: Diseño y elaboración del currículo de primaria, el objetivo “Contar para antes del ciclo escolar 2009-2010 con un currículo de primaria renovado y articulado con los de niveles adyacentes: preescolar y secundaria” (SEB, 2008, p. 109) El documento enfatiza que el diseño del plan de estudios de la primaria, sea coherente con el de educación inicial y secundaria para que exista continuidad entre lo que aprenderán los estudiantes en dichos niveles. Sin embargo deberá permitir el ingreso a estudiantes que posean distintos niveles de competencia en el idioma.

De acuerdo con Reyes (2011) otra instancia, el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) organismo federal que da seguimiento sobre los avances de la reforma acordó poner en marcha el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) cuya función es diseñar planes y programas desde 3º de preescolar hasta 6º de primaria, readecuar los grados de secundaria y elaborar materiales educativos así como los lineamientos para la capacitación docente.

La CONAEDU dice que para poner en marcha el PNIEB se deben resolver factores como la capacitación de los recursos humanos, la contratación de profesores y la asignación de un espacio curricular para la asignatura dentro de la educación básica.

En concordancia con Reyes (2011) el inglés se enseña en México de manera obligatoria desde 1926 en las escuelas secundarias públicas y a partir de 1992, algunos estados comenzaron a desarrollar programas de inglés en escuelas primarias bajo iniciativa propia; con el paso de los años, más entidades se suman al esfuerzo, en la actualidad existen 23 programas estatales de este tipo.

Resume Reyes (2011) en su artículo que dentro de los estados pioneros están Morelos, Nuevo León, Sonora, Coahuila, Tamaulipas entre otros, dentro de los estados donde sus programas presentan crecimiento en cuanto a cobertura y materiales, capacitación de profesores, producción de libros y actividades que refuerzan la enseñanza del idioma.

Los resultados de los mismos por ejemplo en Morelos de su programa piloto iniciado en 1992 junto con el Tratado de Libre Comercio (TLC) y ya con más de 15 años de su creación, actualmente cubre 413 escuelas y cubre un 70% de municipios en total con una población de 283 docentes. En el caso de Nuevo León cubre “1,362 escuelas y la mayoría de los docentes, al ser contratados, cuenta con licenciatura en lengua inglesa o 550 puntos del TOEFL” (Reyes, 2011, p. 183). En lo que respecta a Sonora, actualmente cubre 688 escuelas en 29 municipios y su selección de profesores se realiza mediante el proceso ISO 9001:2000. Coahuila a más de 12 años de haberse puesto en marcha reconoce la falta de maestros para llevar a cabo el programa así como falta de recursos económicos y contratación de maestros. Por su lado Tamaulipas inicia en 2001 y su cobertura es de 1,370 escuelas que representan un 84%. La mayoría con un enfoque ya sea comunicativo o audio-lingual. Esto demuestra que cuando las políticas estatales favorecen este tipo de programas se pueden llevar a cabo de manera exitosa, claro hay que ver que no es casualidad que se trata de estados de la República que son más fronterizos y que eso también influye a su promoción. ¿Cómo apoyar a la formación docente para enseñar el inglés en México? Una de las acciones que ayudaría a fortalecer este punto sería la didáctica del inglés dentro de la currícula de los que pretendan enseñar a futuro en educación preescolar y primaria; porque no basta con que lo dominen sino que se apropien de herramientas como son la teoría y las técnicas que le apoyen a estar mejor entrenado ante un entorno escolar exigente, diverso, cambiante que cada vez se mira con una transformación casi cotidiana.

Para finalizar con este apartado, se dieron ya explicaciones con respecto al concepto de formación docente, con respecto a la didáctica de la lengua extranjera, el inglés y su implantación dentro de las políticas públicas en México, lo que representa un panorama híbrido desde su contexto histórico que ha ido creciendo y reformándose así mismo dentro de una modernidad líquida como la llama Müller (2010) que no termina de asentarse cuando ya se ven críticas frente al Modelo que predomina en México y que refleja grandes aciertos pero también grandes vacíos. En este panorama tan ecléctico entonces se cierne el idioma inglés como una de las ambiciones del Sistema Educativo Nacional y donde la formación docente debe estar mejor preparada que nunca ante este reto.

## CONCLUSIONES

Por lo tanto, dentro de esas ideas el incipiente fenómeno de la importancia cada vez mayor de la incorporación de la lengua extranjera dentro de la educación, que se hace cada vez más evidente cuando se ve cómo instituciones de educación superior (IES) han introducido las asignaturas de lengua inglesa dentro de sus programas educativos. Sin embargo, en la educación normal a nivel nacional debido a las reformas educativas, se ha planteado la misión de articular la educación básica en contenidos, es decir, establecer vínculos entre la educación preescolar, la educación primaria y la educación secundaria. En el caso del inglés como asignatura, existe dentro de la educación secundaria en el sistema educativo nacional desde los años veinte en México de manera obligatoria. Esto generó que no haya un seguimiento entre los niveles educativos por lo que se introdujo en las Normales la enseñanza de la lengua inglesa, lo que precisamente responde a esta política pública sobre bilingüismo. Sin embargo, el hecho de ser hablante de una lengua no precisamente nos convierte en docente de la misma, para lo cual se haya la didáctica de las lenguas extranjeras que es una metodología apoyada con teorías, herramientas, estrategias, actividades, técnicas e instrumentos que constituyen un área disciplinar de la pedagogía que permite enseñar. Es por eso, que se advierte la necesidad de incluir la didáctica de la lengua inglesa en la formación docente del profesorado de nivel básico: primaria y preescolar.

En este sentido, la idea de una formación docente del profesorado de nivel básico en didáctica de lengua inglesa precisamente se fundamenta en la idea que el profesor de educación preescolar y educación primaria también planifique, dé seguimiento, ponga en práctica y evalúe la asignatura de inglés junto con las demás asignaturas, esto aportará conocimientos que le apoyen a la hora de dar clases del idioma inglés en la educación básica.

Esto para articular la formación docente del profesorado que debe enseñar lengua inglesa dentro del nivel básico: primaria y preescolar; es decir, que es necesario articular la didáctica de la lengua inglesa en la formación docente del profesorado de primaria y preescolar con la didáctica de lenguas extranjeras, lo que contribuye a aprender mejor su lengua materna y a su vez a entender mejor la lengua inglesa en paralelo con la misma; ya que la formación como se ha visto anteriormente está plagada de retos y de una configuración muy peculiar que raya en el hiperrealismo.

Otro punto a considerar es que si bien la cobertura nacional de los programas nacional de inglés en educación básica será lenta es un objetivo a largo plazo lo que debe replantear la introducción de la didáctica de la lengua inglesa dentro de las Normales ya que son instituciones formadoras de formadoras y si bien hablar inglés siempre ha representado un reto para México el hecho de complementar la formación docente con una herramienta como lo es la didáctica aportará seguridad y dominio a la hora de que los docentes se enfrenten en el aula a enseñar a niños de preescolar y primaria.

No hay reto pequeño en cuanto a la formación docente en México, ya que por sus características territoriales y políticas no siempre es fácil llegar a cada una de las primarias, tampoco es sencillo asumir la responsabilidad que conlleva externar todos los recursos económicos posibles para apoyar, si bien la profesión docente se mira exigente, aún existen compañeros que pretenden vivir de la vocación que les

apasiona, que siguen inscribiéndose en las normales y en las instituciones de educación superior con licenciaturas como Pedagogía o Ciencias de la Educación aun sabiendo que no tendrán una plaza segura, aun sabiendo que muchas de las escuelas se encuentran fuera de territorio urbano y aun así vemos compañeros interesados en la profesión docente comprometidos con su propia formación, auto-reflexivos que se auto-regulan y que buscan todo tipo de herramientas físicas y tecnológicas que llenan de esperanza las mentes de los niños de preescolar y primaria, que se enfrentan a todo tipo de casos de circunstancias familiares e historias de vida, descuidando así su propia historia personal y que tal vez si se les preguntara sobre el reto de formarse en la didáctica del inglés también entrarían con todo el empuje y las ganas que esto representa.

No todo está perdido y si bien, la planta docente se irá renovando poco a poco la formación docente se verá fortalecida si se introduce la didáctica de la lengua inglesa dentro de la currícula de todo aquel que pretenda enseñar en educación preescolar y primaria en el año 2020 se verán los resultados y cómo otros estados de la República se van sumando a este enorme cambio.

## BIBLIOGRAFIA

- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Barraza, A. (2007). La formación docente bajo una conceptualización comprensiva y un enfoque por competencias. *Estudios Pedagógicos XXXIII, No. 2*. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v33n2/art08.pdf>
- Fierro, C. et al (1999) *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República 2007.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English Language Teaching*. 4<sup>th</sup> Edition. Inglaterra: Pearson Education Limited.
- Juárez L., J. (2012) *Propuesta de capacitación en Lenguas Extranjeras (Inglés y Francés) para el personal administrativo y de producción en Granjas Carroll S.RL. de C.V. en Perote, Ver.* Tesis de Maestría en Docencia Universitaria. México: Universidad de Xalapa.
- Monereo, C. (Coord.) (2014). *Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. España: Octaedro ICE-UB.
- Müller, M. (2010) *Formación Docente y Psicopedagógica*. Argentina: Editorial Bonum.
- Pérez H., R.L. (2008) *Diagnóstico de estrategias de enseñanza del idioma inglés de acuerdo al modelo académico 2003, en los planteles CONALEP Xalapa y Veracruz (Período escolar 2006-2007)*. Tesis de Maestría en Docencia Universitaria. México: Universidad de Xalapa.
- Reyes C., M. et al (2011) Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista Pueblos y fronteras digital*. México: UNAM.
- Secretaría de Educación Pública (2008) Boletín informativo, «Consejos Consultivos Interinstitucionales», año 1, n. 1, México. Recuperado de <http://www.consejosconsultivos.sep.gob.mx/index.html>
- Secretaría de Educación Pública, 2007, Plan Sectorial de Educación 2007-2012, Autor, México.
- Torres, R. M. (1999). Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *Aprender para el futuro. XIII Semana Monográfica*. Madrid: Santillana.