



SORRY

-El aprendizaje del inglés en México-



MEXICANOS PRIMERO

Consejo Directivo

Claudio X. González Guajardo

Presidente

David E. Calderón Martín del Campo

Director General

Roberto Sánchez Mejorada Cataño

Antonio Prida Peón del Valle

Consejo académico

Miguel Basáñez Ebergery, Gustavo Fabián Iaies, Bernardo Naranjo Piñera, Roberto Newell García, Harry A. Patrinos, Federico Reyes Heróles, Alberto Saracho Martínez.

Equipo de trabajo

Cintya J. Martínez Villanueva

Dirección Adjunta

Adriana Del Valle Tovar

Dirección de Comunicación

Jennifer L. O'Donoghue

Dirección de Investigación

Manuel Bravo Valladolid y Alejandro Ordóñez González

Co-dirección de Participación

Lilia Julieta Guzmán Acevedo, Fernando Ruiz Ruiz y Pablo Velázquez Villa

Investigadores

Norma Espinoza Vázquez

Coordinación de Medios

Alfonso Rangel Terrazas

Coordinación de Diseño

Rodrigo Jiménez Solórzano

Coordinación de Comunicación Digital

Miroslava Félix Saniñana

Coordinación de Vinculación

Francisco Meléndez García

Coordinación de Operaciones

María Teresa Aguilar Álvarez Castro

Coordinación de Estudios Jurídicos

Macarena Velázquez López

Investigadora de Estudios Jurídicos

Paulina Martínez Rivera

Coordinación de Eventos

Maricruz Dox Aguillón

Analista de Vinculación y Operaciones

Iliana Martínez Oñate

Asistente de Presidencia

Laura Castillo Carro

Asistente de Dirección

Miriam Castillo Ramírez y Alicia Calderón Ramos

Analistas y asistentes

Esther Reyes Nieves

Apoyo secretarial

Gabriel Escobar López, Ernesto de Santiago Corona

Apoyo logístico

Primera edición: enero 2015.

Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México

D.R. © MEXICANOS PRIMERO, VISIÓN 2030 A.C.

Av. Insurgentes Sur No. 1647, piso 12, Torre Prisma Col. San José Insurgentes,

C.P. 03900, Del. Benito Juárez. México, D.F.

+52 (55) 1253-4000 www.mexicanosprimero.org

<http://www.facebook.com/MexPrim>

<http://twitter.com/Mexicanos10>

<http://www.youtube.com/mexicanosprimero2030>

<http://www.flickr.com/photos/38062135@N05/>

ISBN: 978-607-8438-00-6

Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México

Jennifer L. O'Donoghue

Coordinación general

David E. Calderón Martín del Campo, Lilia Julieta Guzmán Acevedo, Jennifer L. O'Donoghue, Fernando Ruiz Ruiz, Pablo Velázquez Villa, Manuel Bravo Valladolid, Miguel Székely, Hortensia Pérez, Blanca Heredia y Daniela Rubio

Investigación

Alfonso Rangel Terrazas

Producción

Jennifer L. O'Donoghue

Coordinación editorial

Alfonso Rangel Terrazas

Diseño de portada e interiores

Itzel Ramírez Osorno, Rafael Tapia Yañez y Luz Alanis

Formación

Alfonso Rangel Terrazas, Rodrigo Jiménez Solórzano, Itzel Ramírez y Rafael Tapia Yañez

Ilustración

Agradecemos a la Escuela Secundaria Reina Elizabeth por el apoyo brindado para la realización de la portada y contraportada de esta publicación.

Impreso en México / Printed in Mexico

Prohibida la reproducción o transmisión parcial o total de esta obra por cualquier medio o método o en cualquier forma electrónica o mecánica, incluso fotocopia, o sistema para recuperar información, sin permiso escrito del editor.

Índice

Presentación	6
--------------	---

Capítulo 1

Introducción: el derecho a aprender en inglés	7
---	---

David Calderón

1.1 El inglés y el derecho a una educación relevante y pertinente	8
1.2 El derecho a aprender con y en inglés	9
1.3 Un recorrido por el tema del inglés	11

Capítulo 2

¿Por qué el inglés?	13
---------------------	----

2.1 Lingua franca y el derecho a aprender	14
David Calderón	
2.2 El Plurilingüismo y la Participación Democrática	19
Jennifer L. O'Donoghue	
2.3 Inglés y desigualdad social en México	27
Blanca Heredia y Daniela Rubio	
Las lenguas y el desarrollo científico	38
entrevista con la Dra. Rosaura Ruiz Gutiérrez	
2.4 El inglés y la oportunidad económica	41
Pablo Velázquez	
2.5 El lenguaje y su impacto en el desarrollo del cerebro	50
Manuel Bravo Valladolid	

Capítulo 3

La política educativa actual del inglés en México	57
---	----

David Calderón

3.1 Aprender inglés: la versión oficial	58
3.2 Los maestros mexicanos y el inglés	64
3.3 Condiciones estructurales para enseñar inglés en México	69
El lento camino de la enseñanza de las lenguas originarias	78
Fernando Ruiz Ruiz	

Capítulo 4

El estado del aprendizaje del inglés en México

83

Miguel Székely, Jennifer L. O'Donoghue y Hortensia Pérez

4.1 El estado del aprendizaje del inglés entre alumnos	86
4.2 El estado del aprendizaje del inglés entre los maestros del idioma inglés	93
4.3 Conclusiones	93
Anexo metodológico: Estrategia de medición	96

Capítulo 5

Buenas prácticas en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas

99

Lilia Julieta Guzmán Acevedo

5.1 Buena Práctica 1: La importancia de tener una política del Estado	100
5.2 Buena Práctica 2: Una estrategia integral para la implementación	103
5.3 Buena Práctica 3: El acceso a la información	104
5.4 Buena Práctica 4: La participación ciudadana	104
5.5 Buena práctica 5: La importancia de los docentes	105
5.6 Buena Práctica 6: Incorporación de la tecnología	106
5.7 Buena Práctica 7: Estrategias pedagógicas efectivas	107
5.8 Conclusión	108

Capítulo 6

Conclusiones y recomendaciones

113

David Calderón

6.1 Conclusiones	114
6.2 Recomendaciones	119



Presentación



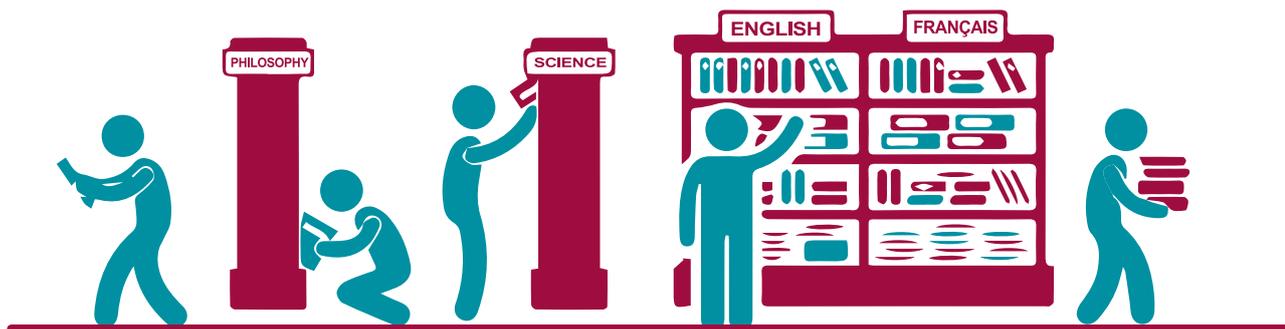
En Mexicanos Primero nos hemos propuesto siempre abordar lo que es urgente e imprescindible para legar a la joven generación la educación de calidad que es su derecho, sabiendo que traerlo a la esfera pública nunca es cómodo. Hay, en nuestro trabajo, una dimensión de denuncia que no podemos escatimar. En la construcción de ciudadanía, tenemos que exigir lo que falta, demandar que se cumpla lo planteado, transparentar lo que se ha ocultado, pedir cuentas sobre aquello que es responsabilidad de los poderes públicos. El complemento y contraparte necesaria de la denuncia es el anuncio. Nos corresponde también anunciar aquello que se ha hecho bien y que nos deja un legado positivo, las ideas y propuestas que vale la pena considerar y que tienen potencial de ensanchar el horizonte. Tenemos que afirmar lo que es derecho de nuestros niños, aunque apenas esté en embrión su cumplimiento: anunciar ese mejor futuro que podemos, entre todos, apresurar; anunciar los beneficios de una educación de calidad, las buenas prácticas que son esperanza y ejemplo, las decisiones arduas que nos ponen en la ruta correcta.

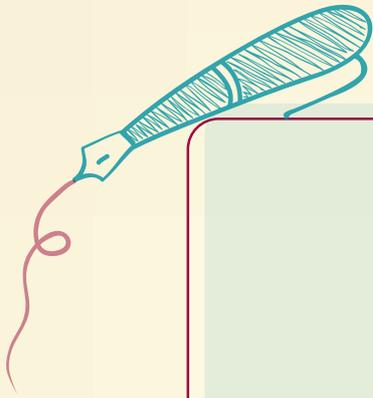
En la realización de este trabajo contamos con la colaboración de educadores e investigadores a quienes reiteramos nuestra gratitud y aprecio profesional: a Miguel Székely y sus colegas del Centro de Estudios Educativos y Sociales, quienes nos ayudaron a desarrollar el EUCIS, el instrumento para medir objetivamente el dominio de inglés con los parámetros nacionales y su equivalencia en los sistemas del Marco Común Europeo; también agradecemos a los expertos en lengua extranjera del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) que juecearon los ítems de dicho instrumento y confirmaron su validez. Tenemos que dar las gracias a los directores de bachilleratos públicos que, en diversas partes del país, se sumaron al proyecto, convencidos de la importancia de tener una medición honesta del dominio actual de inglés en los jóvenes recién ingresados; mención aparte merece el apoyo de Fundación Cinépolis y de Únete para premiar, tras la ejecución, el esfuerzo de los estudiantes, y el aporte filantrópico de Fundación Social México. Blanca Heredia y Daniela Rubio, del Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas (PIPE), adscrito al Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), contribuyeron con investigación original sobre equidad e inglés en jóvenes universitarios. Rosaura

Ruiz, actual directora de la Facultad de Ciencias de la UNAM y antes Presidenta de la Academia Mexicana de la Ciencia, nos concedió una entrevista sobre el inglés, el plurilingüismo y la ciencia. El equipo de investigadores de Mexicanos Primero hizo lo propio, y así se suman a la obra capítulos desarrollados por Manuel Bravo, Fernando Ruiz, Pablo Velázquez, Julieta Guzmán, David Calderón y Jennifer O'Donoghue, también responsable de la revisión técnica del conjunto. Además de los investigadores, el resto del equipo, como en todas las ocasiones, se sumó para que ésta sea una obra colectiva de la organización, desde la operación hasta el concepto gráfico, desde la organización de eventos hasta la vinculación con los actores del sector. Un último agradecimiento va a alumnos, padres de familia, maestros y funcionarios que nos dieron sus testimonios, los cuales aparecen aquí y allá a lo largo del libro. Son señales de diagnóstico a ras de campo, que nos hablan de una sed de mejora y una voluntad de avance indomables; de la frustración ante lo poco, mal y tarde que se ofrece desde el sistema; de las ganas de hacer algo mejor, o más precisamente, algo distinto.

Nos debatimos en cuanto al título, pues la dimensión de la denuncia tenía material de sobra: la simulación, la mediocridad y el descuido son, en esta área del aprendizaje extensísimas y arraigadas. Pero también entramos en contacto con heroicos esfuerzos que confirman la resiliencia de la gente de nuestro pueblo, desde la “doble inmersión” en Guerrero, hasta los profesores de campo que llegan a Dartmouth College. Así que nos quedamos con “Sorry”, que en su variedad de usos nos permite considerar desde el lamentable “Sorry?” que emite quien no está entendiendo nada, hasta el “Sorry, it's enough!” expresado por quienes piensan que ya basta. Denuncia y anuncio, aquí hay un primer paso para transformar el aprendizaje del inglés y con ello permitir que nuestros niños y jóvenes amplíen sus libertades y elijan sus oportunidades.

Claudio X. González Guajardo
Presidente de Mexicanos Primero





CAPÍTULO 1

Introducción: el derecho a aprender en inglés

David Calderón

~~LANGUAGE~~

language

Pronunciation: /ˈlæŋgwɪdʒ/

Definition of language in English:

NOUN

1 The method of human communication, either spoken or written, consisting of the use of words in a structured and conventional way.



Este estudio es parte del esfuerzo de Mexicanos Primero para traer al debate público temas y argumentos que abonen a **una visión más completa, exigente y solidaria sobre el derecho a aprender.**

Como ocurre con el resto de nuestras publicaciones, **la aspiración es presentar, en primer lugar, evidencia rigurosa** del estado en que se encuentra el aprendizaje de niñas, niños y jóvenes y los obstáculos que enfrentan para alcanzarlo; **en segundo lugar, plantear un examen crítico** de las reglas y las prácticas vigentes y, **finalmente, hacer propuestas concretas** para pasar a las soluciones y a mejores logros para las vidas de ellas y ellos.

1.1 El inglés y el derecho a una educación relevante y pertinente

Decidimos abordar **el aprendizaje del inglés como segunda lengua**, en el contexto del esfuerzo escolar en los años formativos de la educación obligatoria. Mapeando la discusión al respecto, hemos registrado una encendida polémica en la visión de funcionarios, maestros, padres, activistas y académicos. **Prevalen, en general, dos visiones encontradas**, las cuales pocas veces parten de argumentos sólidos, y menos aún de considerar prácticas reales y evidencias de sus efectos. Hay en ambas posturas mucho de ideología y poco de investigación y propuesta, lo que explica que rápidamente se estanque el diálogo en el mutuo rechazo.

Por un lado, se concibe **el conocimiento de la lengua inglesa como una herramienta**. Se considera al inglés como una adquisición a obtener al margen del resto del currículum de educación básica, una pieza más —aunque muy importante— en el bagaje que se espera que cuenten las nuevas generaciones, subrayando casi exclusivamente su utilidad para enriquecer la producción y facilitar la entrada a los sistemas de

empleo remunerado en un futuro indeterminado, más o menos identificado con el arranque de la vida adulta. Así es como típicamente se refiere de parte de los funcionarios del sistema escolar oficial, y como los padres justifican su deseo de que “haya más clases de inglés”.

En el otro lado, hay una **resistencia a valorar el papel del inglés en la trayectoria escolar, pues se resiente que tal inclusión pudiera significar una pérdida**. Se toma como una intromisión de los organismos como UNESCO u OCDE en el diseño de la educación pública, e incluso se piensa que un esfuerzo intenso de incorporación de esa lengua traería aparejada una pérdida de identidad nacional, la privatización, el desprecio por los valores mexicanos o hasta el sojuzgamiento de los componentes multiculturales de origen indígena. Sorprende lo extendido que está dicho prejuicio entre miembros de la comunidad académica, menos críticos de lo que les gustaría considerarse a sí mismos; desde esta postura no se explica por qué se decidió incorporar el inglés en la secundaria pública ya en 1926, en pleno fervor nacionalista y revolucionario.

Nuestro enfoque en esta obra, en cambio, contesta ambos extremos. **Nuestro referente central es siempre el derecho a aprender de las personas concretas, especialmente de las niñas, niños, y jóvenes**. Este derecho humano, reconocido en los instrumentos universales y recogido en el texto de la Constitución, implica por su naturaleza misma desmontar toda barrera para el desarrollo pleno de las potencialidades de cada uno, de cada una. Por eso sostenemos, como queda también asentado en el renovado Artículo Tercero (CPEUM, 2013), que los mexicanos tienen derecho a una educación de calidad, lo que significa que no sólo se debe asegurar el acceso o que se debe resguardar la funcionalidad, seguridad y adecuación de los espacios para aprender, sino que hay una grave responsabilidad de toda la sociedad —actuando prevalentemente a través de su agencia, que es el Estado— de **asegurar la relevancia y la pertinencia en lo que se aprende**. (INEE, 2010:30, INEE, 2014:12)

La relevancia se refiere a alcanzar aprendizajes que sean adecuados para el presente y el futuro de las personas, para las necesidades reales y las aspiraciones de sus comunidades y de su sociedad. La pertinencia se refiere a alcanzar aprendizajes que sean apropiados

según la legítima peculiaridad de ritmo, estilo, cultura y preferencias de las personas.

Así, **la educación resulta irrelevante si propone aprendizajes que no hacen sentido para la vida cotidiana en sus diversas dimensiones**, fuera de los confines de la escuela; es aquella que falla al no incluir ni considerar aquellos aprendizajes que favorecen la justicia y la prosperidad, limitando la posibilidad de las personas para participar a título pleno en su mundo y su época. **La educación resulta impertinente cuando desestima el contexto y el punto de partida** de los estudiantes, cuando no considera la cultura local y familiar; cuando omite la condición concreta en la que el aprendiz se suma al proceso de ampliación de sus horizontes.

Como puede deducirse, **relevancia y pertinencia se exigen mutuamente, se corresponden, son dos caras de la misma realidad, del mismo derecho**. Los propósitos sociales y las aspiraciones personales no pueden separarse sin grave daño. Lo que argumentaremos a lo largo de este trabajo colectivo es que la inclusión del inglés en el sistema escolar ha sido -hasta ahora, y a juzgar por los resultados generales- irrelevante e impertinente.

Ha sido **irrelevante porque no se han dado las reglas y las prácticas que permitan activar los beneficios del uso del inglés**. Con ello se está restando oportunidades de desarrollo personal y comunitario a la mayoría de la población del país, cristalizando y agravando las brechas, incluso cuando -generación tras generación escolar- se ha “cumplido” con todo el transcurso previsto por los planes y programas de la Secretaría de Educación Pública: **en México se enseña poco, mal y tarde el inglés**.

Ha sido **impertinente porque la incorporación del inglés padece de un grave déficit en lo más básico: la experiencia de aula**. Las clases de inglés concretas, los recursos, métodos y materiales se desarrollan -salvo honrosas excepciones- al margen de la realidad de los alumnos. Ni qué decir de sus familias, a las que se las deja fuera del proceso, además de que en los programas se da la espalda, en la práctica, a la vibrante diversidad de las comunidades de México. Los maestros se quedan imprevistos y no asistidos para su tarea, los programas están desenfocados en términos pedagógicos y culturales, y prevalece en

general una devastadora carencia de consideración sobre las expectativas y adquisiciones propias de los mismos estudiantes.

1.2 El derecho a aprender con y en inglés

En Mexicanos Primero sostenemos que el derecho a aprender, entendido en su amplitud propia, incluye también **el derecho a seguir aprendiendo**. Como se expresa en los principales documentos internacionales de derechos, el aprendizaje debe verse como “actividad” y no como “depósito” (UNESCO, 2014). Así, nuestro enfoque es el de aprender **con** el inglés: ampliar y profundizar la variedad de aprendizajes que se logran durante la etapa escolar y para el resto de la vida gracias a la apertura multiplicada que brinda el dominio de esa lengua para leer, para expresarse en forma oral y escrita con ella, para entender lo que se dice en la conversación internacional y participar activamente con los aportes propios. **En nuestro contexto concreto -el del México pluricultural del siglo XXI, no en el de otras naciones o culturas- reivindicamos el derecho a aprender en inglés**.

Nos desmarcamos del enfoque en el que el dominio del inglés es una simple “herramienta” en el sentido más burdo y material de la palabra. Es falaz la postura de quien la considera una adquisición inerte - una destreza reducida a poco más que interpretar textos de instructivos y contestar llamadas del exterior en una oficina- cuyo único



fundamento sea el potencial para mejorar un deprimido sueldo promedio. Con esa mentalidad, la tarea se desencamina, pues el acento se pone en los insumos y se dan por descontados los procesos y los resultados: muchas malas prácticas vienen de importar soluciones genéricas, “productos milagro” que prometen mucho y entregan poco.

Siempre viene a cuento recordar que “quien copia las respuestas de otro, no aprende de verdad”. A veces, con buena pero no tan ilustrada intención, los grupos del sector productivo toman a su cargo el pago de cursos, grabaciones y libros, para introducirlos como aporte solidario a las escuelas públicas. Se aprecia el gesto, pero ello no solamente no es escalable en amplitud, sino que acaba generando un círculo de justificaciones por los magros resultados y se hace inviable en el tiempo. Aplicadas como una especie de parche o dispositivo periférico, esas instancias para el aprendizaje no se integran orgánicamente a la cultura escolar; no la transforman, y más bien acaba ocurriendo lo contrario: la tendencia imperante de laxitud, incoordinación y falta de apoyo de las que sufre el sistema escolar actual acaba por dar al traste con esos programas, insertados sin suficiente convencimiento ni apropiación.

Nos separamos, igualmente, de la mentalidad endogámica y atrincherada de quienes desprecian la apertura al inglés como “imposición”. Es falaz la postura de quien considera que aprender esa lengua resultaría en una especie de lavado de cerebro, que dejaría indefensos a los estudiantes; como si de ello se derivara que ya no apreciarán sus orígenes y se convertirán en autómatas acríticos e insolidarios. Es **un grotesco contrasentido el sostener que ampliar las oportunidades de aprender reduce las oportunidades de pensar y de comprometerse.** El carácter liberador del conocimiento se activa por diversos caminos, y uno destacado es el plurilingüismo.

Ser proficiente en inglés permite acceder a un tesoro de ideas y procesos científicos y técnicos disponibles en esa lengua, pero también y no menos a un patrimonio de cultura humanística y política para la defensa y profundización de los derechos humanos. Además, tanto o más importante que el acceso, se encuentra la dimensión del aporte: **poder expresarse en inglés empodera a las personas y a las comunidades para plantear sus demandas, hacerse oír a nivel mundial,** dar a conocer descubrimientos logrados en

¿Por qué el inglés?



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

Director de Escuela Normal

el propio contexto local, contestar los prejuicios de otros sobre la cultura propia, reivindicar el lugar que nos corresponde en las decisiones que nos afectan.

Superar el monolingüismo es una tarea con grandes consecuencias personales y sociales. Como se expone en esta obra, el plurilingüismo juega un papel potenciador en la base neurológica misma de nuestra apertura al mundo y a los otros, a nivel de cada individuo. A nivel colectivo, **una sociedad monolingüe se condena al provincialismo y al conservadurismo, a la justificación de los privilegios vigentes, a la resignación y a la inmovilidad del estado actual de cosas.** Se confunde el “así somos” con el “así estamos, porque no nos hemos decidido a ser mejores”. Las buenas ideas tienen pies y tienen dientes: avanzan de comunidad en comunidad y generan una conciencia ampliada y renovada; no es ninguna casualidad que los regímenes totalitarios teman al contacto y a la “polinización cruzada” de ideas, para lo cual activan alarmas y barreras al uso e interacción en otras lenguas que no pueden controlar.

La tragedia en la llamada “educación indígena” de nuestro país no sólo ha sido su ofensiva precariedad, sino —como bien ha señalado Sylvia Schmelkes— la incapacidad nacional de considerar la educación intercultural como patrimonio y derecho de todos los mexicanos (Schmelkes, 2010). **No hay dilema entre el derecho a recibir escolarización en la lengua materna y el derecho a aprender en una segunda —o una tercera— lengua;** de nuevo, recordando la doctrina de la integralidad y la inseparabilidad, ambos derechos confluyen y se corresponden.

Aprender con el inglés es mucho más que “aprender inglés”. Así como la enseñanza de la lecto-escritura en la lengua materna se vuelve antipedagógica

—tanto irrelevante como impertinente— cuando se reduce a memorizar reglas de gramática y a mecanizar respuestas conductistas, la tarea de ayudar a aprender en inglés no puede ser un “área” —un compartimento estanco— en el conjunto del esfuerzo escolar. Su verdadero potencial se desata cuando se convierte en una “dimensión”, en un elemento transversal a toda la experiencia de aprender. Se aprende de música y de cine, de geopolítica y de ética, de física y de matemáticas con el inglés; propiamente, se aprende **en** inglés, como se aprende “en” español, latín o náhuatl. Así como se pasa de “aprender a leer” (= decodificar la grafía y relacionarla con sonidos y conceptos) a “leer para aprender” (= usar la lectura para la ilimitada variedad de aprendizajes a los que se pueda acceder por su intermediación), el verdadero proceso educativo pasa de “aprender inglés” a “aprender en inglés”.

1.3 Un recorrido por el tema del inglés

A lo largo de todo el texto de este libro aparecerán citas con las expectativas de padres y comunidades, dando espacio a sus voces en cuanto a lo que les significa el deseo de que los mexicanos de distintos orígenes incorporen el inglés a sus vidas. También incluiremos reflexiones de educadores, desde maestros frente a grupo hasta científicos renombrados internacionalmente, que apuntan en la misma dirección.

En el capítulo 2 nos preguntaremos **por qué es importante aprender en inglés, en México, hoy**. Expondremos diversas dimensiones que se enriquecen con dicho aprendizaje: las implicaciones de aprender en inglés, tomando en cuenta su condición de *lingua franca* de nuestra época; su rol destacado como potenciador de la ciudadanía, tanto local como global; reflexionaremos sobre su potencial para la equidad; los beneficios para la oportunidad económica personal y a nivel macro; revisaremos el papel que juega el dominio de una lengua adicional en el desarrollo neurológico.

En el capítulo 3 **pasamos revista a la política pública educativa con respecto al inglés**. Trazaremos una panorámica de los planes y programas oficiales, tanto de los incorporados al currículum a cubrirse por los estudiantes de la educación básica, como los destinados a la preparación explícita de sus maestros de inglés. Después del examen de la documentación, pasaremos a una revisión del sistema de apoyo, considerando métodos y materiales, la gestión escolar, la

supervisión, el papel de las “jefaturas” de enseñanza, sector y nivel. La idea es responder a la pregunta: *¿qué se ha hecho para que los alumnos mexicanos de educación básica aprendan inglés?*

En el capítulo 4, “El estado del aprendizaje del inglés en México”, quisimos responder a la inevitable cuestión: **¿y qué han aprendido en realidad los estudiantes mexicanos?** Se presenta, como una aportación inédita, un trabajo de evaluación del logro de aprendizaje de la lengua inglesa. Aplicamos un examen a alumnos y maestros para contar con evidencia empírica sobre sus competencias en lengua inglesa, en diversos puntos del país, al interior de instituciones oficiales de educación. Con los datos recabados directamente a través de un sólido instrumento de comprensión y dominio de la lengua, correspondiente al nivel marcado como el esperado según la normativa oficial vigente, podemos entonces normar nuestro juicio más allá de la retórica elogiosa y las impresiones anecdóticas.

En el capítulo 5 nos planteamos **qué se está haciendo bien para aprender el inglés y en inglés**, las buenas prácticas que vale la pena estudiar, adaptar, adoptar y ampliar. De la revisión de experiencias en México y otras partes del mundo —con el trabajo en escuelas oficiales, en las aportaciones de organizaciones de sociedad civil e iniciativas comunitarias, en la política educativa ejemplar en países desarrollados y en lucha por el desarrollo— queremos presentar un mosaico de alternativas exitosas, que no sólo abren una esperanza para nuestra condición actual, sino que también nos convocan a poner manos a la obra.

En el capítulo 6, “Conclusiones y recomendaciones”, recapitulamos lo aprendido y **planteamos recomendaciones de política educativa** para nuestro país. Hemos ya perdido mucho tiempo y nos hemos desencaminado por soluciones parciales, genéricas, poco fundamentadas. Es imperativo ya no posponer la discusión y los acuerdos ampliados acerca de una educación de calidad, es decir, relevante y pertinente, lo que incluye una política nacional sobre la lengua inglesa.



El aprendizaje del inglés en México ha sido promesa electoral facilona y deslumbrante; espantapájaros de ideologías retardatarias y provincialistas; aspiración abstracta sin responsabilidad de rendir cuentas; zona de desastre en términos pedagógicos y de gestión educativa; coto abierto para empresas depredadoras y engañosas; ejemplo de simulación y de incuria que nos agravia a todos. Ha resultado un techo de cemento para niñas, niños y jóvenes a lo largo y ancho de México, robándoles ocasión de crecimiento y activación.

Iniciar un debate informado es urgente. Tenemos que dejar atrás el adjetivo “Sorry” para referimos a la pobreza y limitación de nuestros aprendizajes, que dejan a nuestras niñas y niños, como indica la etimología, “distressed, grieved, full of sorrow”. Ya no podemos ser un país que diga “Sorry?” cuando es interpelado en el diálogo internacional. Ya no podemos excusarnos de actuar, y seguirle diciendo a generación tras generación “Sorry, no english”; no caben ya disculpas, lamentaciones y pretextos: **aprender en inglés es también, hoy, un derecho.**

Referencias

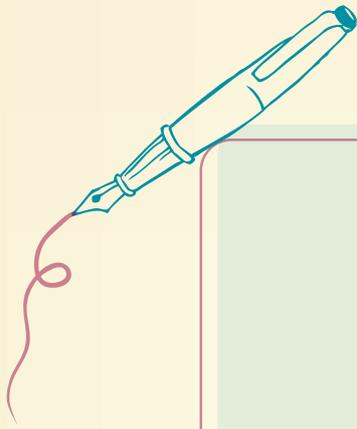
CPEUM (2013). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Artículo Tercero.

INEE (2010). *El Derecho a la Educación en México. Informe 2009*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INEE (2014). *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Schmelkes, Sylvia (2010). “Multiculturalidad e interculturalidad” en *Contracorriente*. 14 de noviembre, 2010. Disponible en: <http://www.educacioncontracorriente.org/memorias/137-multiculturalidad-e-interculturalidad-sylvia-schmelkes-i-foro-de-cuetzalan> [Consulta: diciembre de 2014].

UNESCO (2014). *Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos. I I° Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*, París Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.



CAPÍTULO 2

¿Por qué el inglés?

David Calderón,
Jennifer L. O'Donoghue,
Blanca Heredia, Daniela Rubio
Pablo Velázquez,
y Manuel Bravo Valladolid

LEARN IN X

learning

Pronunciation: /'le:nɪŋ

Definition of *learning* in English:

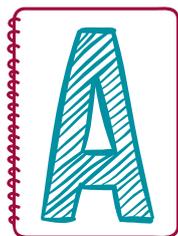
NOUN

1 The acquisition of knowledge or skills through study, experience, or being taught.

2.1 Lingua franca y el derecho a aprender

David Calderón

2.1.1 El dominio de una lengua como clima de aprendizaje



Aprender es un proceso continuo, en el que actitudes, habilidades, nociones y argumentos crecen, se desarrollan, se sustituyen unos por otros: un verdadero ecosistema. No es homogéneo ni es estático; puede evolucionar o incluso involucionar. Aun contando con un potencial específico, una persona puede pasar toda la vida sin activar su imaginación literaria, su capacidad de anticipar consecuencias, su posibilidad de tocar instrumentos musicales o de tener un discernimiento ético exigente consigo misma.

Por ello, la escuela es un dispositivo cultural de máxima importancia: es una especie de laboratorio o vivero, un espacio de clima controlado para cuidar las simientes, los brotes de talento, solidaridad y curiosidad que tendrán que desarrollarse en contacto con la intemperie. Es, idealmente, un espacio de muchas conversaciones, de diálogos que nos forman y nos conforman en la influencia mutua.

Aprender es algo que, por lo general, ocurre con más frecuencia en situaciones de diálogo que en la forma de un descubrimiento solitario. Hay grandes momentos en la historia común de la humanidad en los que la introspección intuitiva o reflexiva nos legaron grandes avances: desde el *Eureka* de Arquímedes hasta el momento en que Einstein pensó en la deflexión de la luz solar como prueba del principio de relatividad general.

Pero incluso esos momentos cobran relevancia y sentido porque se comunicaron, porque gracias al lenguaje

se difundieron, se discutieron y hoy continúan abriendo paso a nuevos aprendizajes. Más aún, debe reconocerse que ni Arquímedes ni Einstein hubieran podido concebir sus respectivos descubrimientos si no hubiesen contado con la trama de conversaciones que los involucraron desde que eran niños, una “red de base” que andando el tiempo les permitió hacer abstracciones y concebir experimentos mentales, aplicando principios generales a situaciones específicas.

El dominio de una lengua funciona en forma semejante al clima de un ecosistema: mientras más ricos y variados son sus componentes, más brotan y florecen otros nuevos aprendizajes. No es unidireccional, porque a su vez algunos aprendizajes concretos generan un “microclima”, que –si es suficientemente vigoroso– acaba influyendo también en el conjunto general de la lengua y sus hablantes.

Hay aprendizajes que facilitan otros, los multiplican y los contienen, y así es como funcionan las lenguas. Como se verá en el apartado 2.5, el “cableado” de nuestro cerebro se refiere al mundo en configuraciones variadas, y con cada nueva lengua que dominamos conectamos puntos de forma inédita y con valores diferenciados, aumentando nuestra velocidad de comprensión, la ponderación de nuestros juicios y la superación de las servidumbres.

El aprendizaje, pues, requiere de un medio común para sustanciarse y compartirse, y por ello, las lenguas naturales son la base de los aprendizajes con lenguas artificiales, como la programación de código para computadora o la notación musical. Como se argumenta largamente en *Las palabras y las cosas* (Foucault, 2008), no sólo los términos y la etimología de una lengua delimitan el espacio de lo que es pensable, sino que incluso la gramática de un idioma específico orienta el pensar, abriendo grandes posibilidades y cerrando otras. Por ello, el plurilingüismo, como ya antes comentamos, no sólo es una ampliación de posibilidades utilitarias –sin duda valiosa– sino también y sobre todo es una expansión de libertades que permite nuevas conexiones, un clima más propicio para el crecimiento personal y comunitario.

Conocer unas pocas frases nos puede sacar de un apuro (“Gracias”, “Por favor” o “Me duele la cabeza” son un gran activo para un viajero) o nos permite considerar enseñanzas válidas en la forma de frases

célebres (como pasa con tantos aforismos del latín), pero alcanzar el verdadero dominio de otra lengua nos habilita para conversaciones significativas e intercambios fecundos. Se pueden pensar más cosas, se puede pensar de maneras distintas, se puede pensar junto con muchas más personas. Desde el enfoque de derechos, es fundamental entonces reconocer la complementariedad entre la lengua materna y las que pueden ampliar el aprendizaje.

2.1.2 ¿Cuándo una lengua funciona como *lingua franca*?

En la literatura especializada, se denomina *lingua franca* a aquellas lenguas que en determinados momentos históricos juegan un papel fundamental para los intercambios de prácticas y saberes. El término viene de una lengua romance de uso simplificado —mezcla de castellano, italiano, francés y catalán, con adiciones de griego, árabe y turco— que usaban los viajeros del Mediterráneo, en boga desde inicios del 800 hasta mediados del 1700. Muchas y muy variadas son las lenguas que sirven o han servido como *lingua franca*, prestando una base común a personas de diversas etnias, dispersas en territorios extensos: arameo, griego y latín; maya, quechua, náhuatl; urdu, árabe, hindi; ruso, mandarín, francés, español.

La relevancia de una *lingua franca* es directamente proporcional a su capacidad de conectar a los diferentes. Como anota con sabor arcaico el Diccionario de la Real Academia, su valor reside en los contactos que permite, pues con una tal lengua “se entienden los naturales de pueblos distintos” (DRAE, 2012). El ejemplo más acabado de su efecto como ampliación de libertades ocurre cuando la *lingua franca* usada **no** es la lengua materna de ninguno de los conversantes: un académico libanés hablando con un empresario senegalés en francés, un artista iraní hablando con un ingeniero tunecino en árabe.

El prejuicio en contra del aprendizaje explícito de una *lingua franca* es la contraparte a las estrategias de imposición lingüística que, a lo largo de la historia, determinadas potencias establecieron como un recurso más de su control. La imposición es la mentalidad detrás de un famoso discurso realizado en 1912 por el General Hubert Lyautey ante la Academia Francesa, en el cual afirmó que “un lenguaje es un dialecto que posee un ejército, una armada y una fuerza aérea” (Nadeu y Barlow, 2014: 4).

La “resistencia lingüística” para reivindicar la propia identidad nos ha legado grandes páginas de dignidad humana y a favor del derecho a aprender en la propia lengua: todos ganamos por la negativa de catalanes, bretones, irlandeses, estonios, ayuukjä’äy o coptos a renunciar a sus lenguas maternas y a dejarse asimilar al castellano, el francés, el inglés, el ruso, el náhuatl o el árabe, respectivamente.

Sin embargo, debe distinguirse la imposición de una lengua ajena para uso cotidiano y la correspondiente programación para abandonar o despreciar la lengua materna que nos es propia —un ejercicio de violencia que sin duda debe repelerse, como algo muy distinto con respecto de la adquisición de otra lengua que nos facilita la comunicación con grupos más extensos.

Una atenta revisión histórica muestra que la condición de *lingua franca* no está inmediatamente ligada a la mera fuerza, sino que prospera precisamente por la posibilidad de intercambios más horizontales. Por ejemplo, el griego prevaleció como lengua de contacto en las ciudades de la cuenca del Mediterráneo en los siglos I a VI de nuestra era, a despecho de los intentos por parte de los administradores romanos para imponer el latín en los documentos oficiales. A pesar de ocho siglos de dominancia militar y política, el árabe no se arraigó en la Península Hispánica, y pueblos de orígenes diversos —iberos, celtas, germanos, y hasta los colonos magrebíes que fueron trasladados desde el norte de África— prefirieron el romance para entenderse en la vida cotidiana. El náhuatl, el maya o el quechua tuvieron una explosiva extensión de sus hablantes, previa o independientemente de que se consolidara un “imperio” a partir de algunas ciudades-estado.

El prestigio y el contagio de una *lingua franca* no reside solamente en su innegable conveniencia para transacciones comerciales, sino que también está determinado por su empleo como un medio para aprender y comunicar ideas. Cuando ya solo quedaba como arcana lengua ritual de los católicos, el latín jugó un papel crucial para las revoluciones científica y de filosofía política de los siglos XVII y XVIII en Europa, dando paso a encendidas polémicas con rasgos frecuentemente escépticos, agnósticos o incluso antirreligiosos. El italiano se consolidó como la *lingua franca* de la música de cámara, imprescindible para los grandes compositores, aunque hubieren nacido en el Báltico, las Islas Británicas o el corazón de Alemania. El francés resultó fundamental

desde la generación de los enciclopedistas para inspirar revoluciones –por ejemplo, la presencia de Rousseau en el fraseo del primer texto constitucional mexicano (Villoro, 2005)- y como *lingua franca* de la cultura médica hasta hace pocas décadas. No se explicarían el diálogo y la influencia mutua en la comunidad científica que produjo la lógica y la física del siglo XX sin el medio común que les brindó el idioma alemán, o la actual ampliación exponencial de la programación en las tecnologías de la información, sin el inglés.

2.1.3 El inglés como *lingua franca*

Una larga serie de peculiaridades históricas han hecho del inglés la principal *lingua franca* de nuestra época. Abonaron para ello factores como la competencia entre inglés y francés (cuando hay dominancia previa, los nuevos hablantes prefieren a la *lingua franca* “retadora”), el esfuerzo colonial y comercial del Reino Unido, la influencia del expansionismo estadounidense. Vale la pena citar, en inglés, a un mexicano-estadounidense, el director de *Zócalo Public Square*:

Even Islamist Jihadist propagandists would concede that English is a convenience in spreading their word. And any relative decline over time of America's global power and influence will actually help, rather than hurt, the cause of English worldwide, further decoupling people's perception of the language from their perceptions of the United States and its influence. (Martínez, 2014)

También hay que contar el estrecho vínculo de nuevas tecnologías y nuevos medios con el idioma: a pesar de que fueron franceses –los Lumière- los inventores del

cinematógrafo, un italiano –Marconi- el de la radio-transmisión y un ruso –Zvorykin- el del cinescopio, pronto los medios de mayor alcance para transmisión remota fueron saturados por contenidos generados en inglés: desde inicios del siglo XX y hasta hoy, el grueso del cine, la televisión y las telecomunicaciones lo reflejan.

Considerando diez factores –desde número de hablantes y de traducciones hasta índice de desarrollo humano y tasa de fecundidad- el *Barómetro Calvet de las Lenguas del Mundo*, como parte del Observatorio del Plurilingüismo Europeo, analiza las 137 lenguas que en el planeta cuentan con más de cinco millones de hablantes estables. En el Barómetro se reconoce al inglés el primer lugar en preponderancia entre las lenguas del mundo, con una gran diferencia a sus más cercanos homólogos, el francés y el español (Calvet y Calvet, 2010).

Otro aspecto no desdeñable para su prevalencia como puente comunicativo es la estructura relativamente sencilla de esa lengua: para quienes no parten de que sea su lengua materna, el inglés se presenta como una opción favorable porque en su uso cotidiano no incluye tiempos verbales complicados, la estructura léxica es modular, no hay declinaciones ni aglutinación.

Se calcula, por ejemplo, que más de 80% de las interacciones en inglés a nivel global ocurren entre hablantes cuya lengua materna no es ésta (Weil y Pulin, 2011:28). Por ello, a diferencia de lo que ocurría con la enseñanza tradicional de una lengua extranjera obligatoria en el currículum, en el que había un fuerte componente de disciplina vertical y autoritaria para acercarse al “estándar imperial”, la pedagogía de la *lingua franca* pone el acento en el contacto horizontal:

Las actitudes sobre el inglés están cambiando también a través de su uso y difusión como *lingua franca*. Por ejemplo, la pronunciación estadounidense o británica puede no ser apropiada o considerada necesaria. En la enseñanza, la pronunciación debe ser clara, para asegurar el aprendizaje efectivo. Tanto los estudiantes como los maestros tienden incluso a acostumbrarse y adaptarse a diferentes acentos y usos del inglés conforme entran en contacto con ellos. En forma similar, la atención a las formas “correctas” es menos importante que la enseñanza y el aprendizaje efectivos, por ejemplo a través



de la habilidad para crear interacción durante las lecciones. (Weil y Pullin, 2011: 29).

Así, la misma pedagogía de la lengua ha avanzado hacia considerar el aprendizaje del inglés ya no en términos de “lengua extranjera” sino de segunda lengua, o mejor aún como *lingua franca*. Una revisión de las publicaciones y redes académicas más acreditadas, como el *ELT Journal* (por ejemplo, el número 4 de 2014) o la Red de Investigación del Inglés como Lingua Franca (English as Lingua Franca Research Network), que realiza su conferencia anual para 2015 en Beijing, muestra una clara tendencia a favorecer la estrategia de aprender **en** inglés, captando intereses, ritmos y referencias de la cultura de los aprendices.

2.1.4 El derecho a aprender con la *lingua franca*

Recapitulando, el inglés como *lingua franca* implica una gran responsabilidad actual para los sistemas escolares que aspiren a cumplir con el ejercicio del derecho a aprender. No puede concebirse ya como un adición elegante y periférica, más o menos optativa, en el currículo; no proponer su dominio activamente, desde una política pública nacional, es por igual una recaída en la irrelevancia y en la impertinencia de los propósitos educativos del país.

La relevancia es clara, pues la mayoría de los materiales y publicaciones destacados en todos los campos del conocimiento y de la acción social involucran al inglés. Los estudiantes mexicanos tienen derecho al mayor alcance de aprendizajes y grados académicos que les sea posible, el “máximo logro de aprendizaje de los educandos” que consagra el multicitado tercer párrafo del Artículo Tercero constitucional; de manera que negarles por negligencia, imprevisión o simulación el acceso al inglés es inaceptable.

La pertinencia es también crucial. A diferencia de lo que ocurrió comúnmente en otros períodos históricos, el aprendizaje de la *lingua franca* está pre-motivado en la inmensa mayoría de la generación joven. Al margen de la institución escolar, su mundo ya contiene importantes referencias al inglés: en los deportes que prefieren y en la música que escuchan, en las redes que frecuentan y en los programas y películas que ven.

Pasa con frecuencia que su intuitivo acercamiento a esta lengua se ve frustrado por la ausencia de las

dimensiones lúdicas, creativas y artísticas que naturalmente les atraen y que, en cambio, están ausentes en la didáctica específica en sus aulas. Es un contrasentido que, habiendo como nunca antes una variedad astronómica de alternativas y puntos de arranque para motivar el aprendizaje en esta lengua, sigamos reiterando la gramática obtusa, el léxico memorizado, la traducción textual sin conversaciones.

Ningún aprendizaje, como ya explicamos, es inerte: se mezcla, se complementa y sirve de catalizador, de enzima, de levadura para otros aprendizajes. No se trata entonces sólo de “saber inglés”, como una especie de prevención ante el futuro de un viaje conjetural o una lejana entrevista de trabajo, sino como la posibilidad de poner a trabajar en el presente una visión ampliada, con al menos el doble de profundidad y la enésima potencia de amplitud.

Al inicio de su mandato, causaron revuelo algunas decisiones firmes del presidente de Uruguay, José Mujica, para el sistema escolar. Como lo refiere el vicepresidente de la Unión de Periodistas de Cuba, Mujica motivó sus decisiones en un contexto de crecimiento liberador y solidario, creativo y crítico: “Antes les decía que la inteligencia que le sirve a un país es la inteligencia distribuida. Ahora les digo que el inconformismo que le sirve a un país es un inconformismo distribuido. El que ha invadido la vida de todos los días y nos empuja a preguntarnos si lo que estoy haciendo no se puede hacer mejor...”, y por ello es crucial, a su juicio, aprender a navegar el internet, hacer las mejores preguntas y también incorporar el inglés desde preescolar en la educación obligatoria de su país, “porque el inglés –dice Mujica– no es solo el idioma que hablan los yanquis, es el idioma con que los chinos se entienden con el mundo. Y no podemos quedarnos fuera”. (Marrero, 2010).

Nosotros tampoco. No podemos resignarnos a la inequidad ni contentarnos con un “bad english” al final de la secundaria, que sería risible si no fuera porque resulta una tragedia presente y futura. El dominio de la *lingua franca* de nuestra época que alcancen nuestras niñas, niños y jóvenes no puede seguir ligado al poder de compra de sus padres, lo que reproduce y ahonda las brechas que tanto nos agravian y duelen. Aprender en inglés no puede ya seguir siendo un privilegio. Es un derecho.

Referencias

Calvet, Alain y Calvet, Louis-Jean (2010). *Baromètre Calvet des Langues du Monde*. Disponible en <http://portalingua.observatoireplurilinguisme.eu/Portalingua/www.portalingua.info/fr/poids-des-langues/> [consulta: noviembre de 2014].

DRAE (2012). *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, Real Academia Española, 22ª edición.

ELT Journal (2014). Volume 68(4). Oxford University Press. Disponible en: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/current> [consulta: noviembre de 2014].

Foucault, Michel (2008). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, Nueva edición, México, Siglo XXI. (Edición original: 1966. *Les mots et les choses*. Paris, Gallimard).

Marrero, Juan (2010). "Las cabezas pensantes, el conocimiento y la inconformidad", en *Cubadebate*. Disponible en: <http://www.cubadebate.cu/opinion/2010/05/23/cabezas-pensantes-conocimiento-inconformidad/#.VI0JdMaNPOS> [consulta: noviembre de 2014].

Martínez, Andrés (2014). "Why Mandarin won't be a Lingua Franca", *Time Magazine*, November 14, 2014. Disponible en: <http://time.com/3585847/mandarin-lingua-franca/> [consulta: noviembre de 2014].

Nadeau, Jean-Benoit y Barlow, Julie (2014). *The Story of Spanish*, New York, St. Martin's Griffin.

Villoro, Luis (2005). "Rousseau en la Independencia Mexicana", *Casa del Tiempo. Revista de la UAM*, VII(80), pp. 55-61. Disponible en: http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/80_sep_2005/55_61.pdf [consulta: noviembre de 2014]

Weil, Markus y Pullin, Patricia (2011). "English as a lingua franca in education. Internationalisation speaks English", *Education permanente. Revue Suisse pour la formation continue*, 2011-1, pp.28-29. Disponible en: https://www.academia.edu/459366/English_as_a_lingua_franca_in_education_-_Internationalisation_speaks_English [consulta: noviembre de 2014].

2.2 El Plurilingüismo y la Participación Democrática

Jennifer L. O'Donoghue



Vivimos en un mundo cada vez más global. Lo que ocurre en otra parte del mundo se convierte en parte de lo local. Las tendencias migratorias, los cambios demográficos y las tecnologías de la información y la comunicación han ampliado nuestro contacto con “otros” y alterado nuestra relación con personas alrededor del mundo. Hasta en los poblados más aislados, los celulares, la televisión y el internet nos conecta con familiares, amigos y extraños alrededor del mundo. Así, junto con una identidad nacional, la visión de nosotros como ciudadanos del mundo ha ganado relevancia para nuestras vidas (Green, 2012; Hosack, 2011).

Al mismo tiempo, hoy en día la mayoría de la población del planeta es bi- o multilingüe. En Europa, por ejemplo, más de la mitad de la población adulta reporta que puede conversar en una segunda lengua, uno de cada cuatro de ellos en una tercera lengua y uno de diez en una cuarta (Comisión Europea, 2012). En los Estados Unidos, uno de cada cinco personas reporta hablar en un idioma diferente al inglés en sus casas, y la gran mayoría de ellos dicen que aparte pueden expresarse bien en inglés (Ryan, 2013); en breve, aún en ese país, generalmente considerado monolingüe, una de cada seis personas es plurilingüe. De hecho, según algunas estimaciones, dos de cada tres niñas y niños alrededor del mundo están creciendo en un contexto plurilingüe: “la mayoría de los hablantes del mundo experimentan la vida a través de más de un idioma” (Marian y Shook, 2012; traducción nuestra).

Dentro de este contexto, no sorprende que las competencias lingüísticas se vinculen con la participación, no solo en los ámbitos académico y económico (como veremos en los apartados 2.3 y 2.4), sino también en cuanto a la participación ciudadana. Dentro de la Unión Europea, el plurilingüismo ya es considerado, desde hace más de una década, “necesario para la participación activa en los procesos sociales y políticos que forman una parte integral de la ciudadanía democrática” (Consejo de Europa, 2006: 5; traducción nuestra). Se sostiene que el aprendizaje de otros idiomas, cuando son reconocidos y valorados como parte del paisaje cultural, contribuye a la educación para la ciudadanía democrática y tiene la potencial de promover la justicia social y la equidad (Starkey, 2010). Incluso en México, se ha categorizado el aprendizaje de una segunda lengua, en este caso el inglés, como “alfabetismo básico para todo ciudadano global” (López Andrade, 2008).

En este capítulo buscamos profundizar más en este tema, para entender por qué y cómo el plurilingüismo en general, y el desarrollo del inglés en particular, están relacionados con la participación ciudadana democrática y el desarrollo de las competencias necesarias para activarla.

2.2.1 Una democracia creativa y una ciudadanía empoderada: algunas definiciones

En este capítulo nos referiremos a conceptos controvertidos e ideas normativas, lo que hace relevante que precisemos nuestra posición frente a estas ideas “grandes”, como son la democracia y la ciudadanía. En contraste con los teóricos que definen la democracia como un arreglo institucional entre élites para la toma de decisiones (por ej., Schumpeter) o quienes hacen hincapié principalmente en las libertades básicas (por ej., Rawls), la discusión en este capítulo parte de una tradición que concibe a la democracia como una creación continua, un proceso basado en el esfuerzo colectivo y colaborativo (por ej., Addams, 1902[1994]; Boyte y Kari, 1996; Dewey, 1916, 1927; Freire, 1990). Vista así, la democracia no es un fin en sí mismo, sino un medio para hacer y rehacer continuamente el mundo público – incorporando los diversos fines que puedan surgir en ese proceso.

John Dewey, por ejemplo, desarrolló una concepción de la “democracia creativa”, en la que la democracia es vista como un proceso constructivo, “un viaje que

los ciudadanos toman juntos” (Parker, 1996, p. 114; traducción nuestra). Del mismo modo, Henry Giroux (2002) define la democracia como un proceso social de cuestionamiento crítico y reconstitución permanente. Esta concepción lleva consigo implicaciones para el papel de los ciudadanos dentro de una sociedad – local, nacional o mundial - democrática. La participación activa de las personas se vuelve esencial, y una ciudadanía efectiva requiere que la gente se vea a sí misma como creadores del mundo público. Se trata de desarrollar una identidad pública, y tener oportunidades para promulgar esa identidad en los esfuerzos colectivos. Más allá de un estatus jurídico, la ciudadanía en este sentido comprende una identidad y una práctica de participación (Hosack, 2011).

En cambio, los ciudadanos resultan marginados cuando se limita su capacidad y se reduce su oportunidad para convertirse en actores públicos, de participar en el proceso de crear y sostener la esfera pública. Paulo Freire, por ejemplo, equiparó la opresión con la negación de la capacidad de un individuo o de un grupo de ser sujetos autodefinidos, creadores de la historia y la cultura (Glass, 2001).

Subyacente a nuestro argumento en este capítulo, entonces, es la idea de que el desarrollo y el empoderamiento de ciudadanos democráticos (nacionales y globales) exigen la eliminación de las barreras sociales, culturales, económicas y políticas que inhiban su participación, así como el fortalecimiento de las competencias que la fomenten, siendo el plurilingüismo una de ellas.

2.2.2 La ciudadanía global y la participación democrática

Las últimas décadas se han caracterizado por una trabajosa pero notable expansión de la democracia y de los derechos humanos alrededor del mundo, con implicaciones fundamentales para nuestra concepción de ciudadanía global. Más allá de lo plasmado a nivel nacional, nuestros derechos humanos son legitimados y garantizados por una serie de acuerdos y convenciones que establecen nuestra personalidad universal por encima de nuestra pertenencia a cualquier nación en específica. Dentro de estos derechos está el de tomar parte en la vida pública, de “participar en la dirección de los asuntos públicos” (Naciones Unidas, 2012).

En un mundo globalizado, temas que van desde lo político, económico, social, cultural, ecológico y tecnológico

¿Por qué el inglés?



Considero que el inglés nos sirve por razones del aprendizaje de otra cultura... Es indispensable para poder acercarnos y conocer un poco de esta cultura.

Padre, Guerrero

hasta la salud y la seguridad se entienden como mundiales, con consecuencias que son difíciles de contener; tanto geográfica como socialmente (Breidbach, 2003) y que requieren soluciones necesariamente multilaterales. Asimismo, se reconoce que la solución a estas problemáticas ya no se trata nada más de cooperación entre naciones, sino de acciones locales de cada uno de nosotros como ciudadanos. No podemos resolver las grandes problemáticas ecológicas de nuestra época, por ejemplo, sin un esfuerzo concertado, colectivo e internacional. Esto nos abre nuevas oportunidades para el desarrollo ciudadano. Nuestras acciones para reciclar o separar la basura, aunque ocurren localmente, nos conectan a un movimiento más grande, posibilitando el desarrollo de identidades que van más allá de lo local. En este proceso, nos reconocemos – y nos activamos – como ciudadanos del mundo.

Con mayor frecuencia, estas acciones locales se agrupan a través de asociaciones más formales, colectividades trabajando juntas para lograr objetivos y fines compartidos. Así, organizaciones temáticas con una larga historia como la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza o Amnistía Internacional se han expandido a todo el mundo (Ver Cuadro 2.2.1). Sin embargo, su crecimiento palidece en comparación con el de algunas asociaciones específicamente dedicadas a movilizar la ciudadanía global. En un lapso de siete años, las asociaciones Avaaz y Change.org han activado a decenas de millones de personas en casi todos los países del mundo. Como se plantea en el portal de Change.org, “la tecnología nos acerca mucho más y nos conecta mejor. Hoy, es posible que cualquier persona inicie una campaña e inmediatamente movilice a cientos de personas en su localidad y a miles en el mundo”.

CUADRO 2.2.1 UNOS EJEMPLOS DE ASOCIACIONES DE CIUDADANOS MUNDIALES

	Tema	Año de fundación	Membresía	Extensión
Change.org	Activismo ciudadano	2007	>83 millones	s.d.
Avaaz	Activismo ciudadano	2007	>40 millones	194 países
Fondo Mundial para la Naturaleza	Medio ambiente	1961	5 millones	>100 países
Amnistía Internacional	Derechos humanos	1961	>3 millones	>150 países
Greenpeace	Medio ambiente	1971	>2.8 millones	s.d.
Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza	Medio ambiente	1948	>1,200 organizaciones	>160 países
La Vía Campesina	Justicia social, agricultura sostenible	1992	164 organizaciones	73 países
Internacional de la Educación	Educación pública	1993	400 organizaciones de maestros y otros trabajadores de la educación	170 países
Frente Indígena de Organizaciones Binacionales (FIOB)	Derechos indígenas	1991	s.d.	México y Estados Unidos

Fuente: Elaboración propia con datos de: change.org, avaaz.org, wwf.org, amnesty.org, iucn.org, viacampesina.org, ei-ie.org, fiob.org

2.2.3. La importancia del lenguaje para la participación democrática

La democracia, vista como una co-creación, depende de nuestros esfuerzos colectivos en un trabajo compartido. En parte, esta labor consiste en nuestra capacidad para crear una esfera comunicativa en la cual podemos participar y mantener un discurso acerca de nuestro proyecto común, como es la construcción de una sociedad, o un mundo, democrático. Jürgen Habermas (1984), por ejemplo, argumenta que la vida pública democrática no puede desarrollarse si los asuntos de importancia pública no son discutidos por los ciudadanos. Así, la oportunidad y la capacidad para participar en el discurso público son dos de los fundamentos de

la ciudadanía democrática, brindando una importancia crítica a las políticas públicas en materia del desarrollo del plurilingüismo; “la competencia en idiomas es una característica de la ciudadanía democrática... tanto como su requisito y su práctica” (Breibach, 2003: 7; traducción nuestra).

Esta visión de la importancia de las competencias lingüísticas para la participación democrática en un mundo intercultural enfatiza el papel activo de los ciudadanos. Otros han argumentado la importancia del plurilingüismo para tener una población más informada, expresando la idea de que “como el ciudadano es una persona informada y responsable... nada de lo que se vive en la sociedad debe ser ajeno al ciudadano

democrático" (Audigier; citado en Starkey, 2010:127; traducción nuestra). Lo que queremos destacar aquí es que la importancia del desarrollo de las competencias lingüísticas va mucho más allá de *recibir*; es central a nuestra capacidad para *actuar* en y con el mundo, para dar forma al mundo que nos rodea.

En el proceso de activar nuestra ciudadanía, nuestras necesidades lingüísticas específicas dependerán en el nivel y tipo de participación (Ver Cuadro 2.2.2). Como miembros de múltiples comunidades, nuestra participación ciudadana puede ocurrir a nivel sub nacional, nacional o supra nacional, para las cuales se necesita que activemos distintas competencias lingüísticas.

Si pensamos en el caso específico de México, podemos ver la importancia a nivel sub nacional de desarrollar lenguas regionales y/o minoritarias, como son las lenguas indígenas. Según datos del censo poblacional de 2010, 6% de la población mayor a 5 años – o sea, alrededor de 6.7 millones de personas – habla una de las 89 lenguas indígenas utilizadas en México, siendo el náhuatl y el maya las más comunes (INEGI, 2010). Del resto de quienes habitamos en México, 98% no puede ni entender una lengua indígena. Por lo tanto, debemos promover el derecho al aprendizaje de todas las lenguas indígenas para que se conviertan en patrimonio de la nación.

Asimismo, en México contamos con una población de visitantes e inmigrantes creciente, sobre todo de países donde no se habla regularmente español. En 2013, más de 10 millones de visitantes de países no hablantes del español llegaron a México (INM, 2014); casi un cuarto de millón de ellos de Asia. Este número representa un aumento de más de 13% comparado con el año anterior. Aunado a estas personas que entran de manera temporal, México es un país que recibe a un número importante de inmigrantes. En 2010, casi un millón de personas nacidas en el extranjero estaban residiendo en México. Más de siete de cada diez de ellos vinieron de los Estados Unidos, pero otras poblaciones, como la coreana, están creciendo muy rápido; en una década, su número se multiplicó más de 12 veces (INEGI, 2011). En general, se concentran en las ciudades, pero 95% de los casi 2,500 municipios del país cuentan por lo menos con una persona nacida en el extranjero. Dentro de las escuelas de educación básica, hay casi medio millón de niñas y niños que nacieron en otros países, y una parte importante de ellos no hablan español como primer idioma. Resulta importante pensar en las implicaciones de estos cambios demográficos para nuestra política educativa y lingüística.

Cuando activamos nuestra ciudadanía a nivel supra nacional es tal vez aún más clara la urgencia de desarrollar una política de plurilingüismo, entendido como

CUADRO 2.2.2 NIVELES Y TIPOS DE PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA

Niveles de participación	Constelaciones de participación	Necesidades lingüísticas
Sub nacional	Comunidades regionales de lenguas minoritarias	Lenguas regionales o minoritarias
	Comunidades regionales o urbanas multilingües	Lengua nacional <i>Lingua franca</i>
Nacional	Comunidades lingüísticas nacionales	Lengua nacional
Supra nacional	Participación multilateral a través de varias comunidades lingüísticas nacionales	<i>Lingua franca</i>

Fuente: Adaptado de Breidbach, 2003.

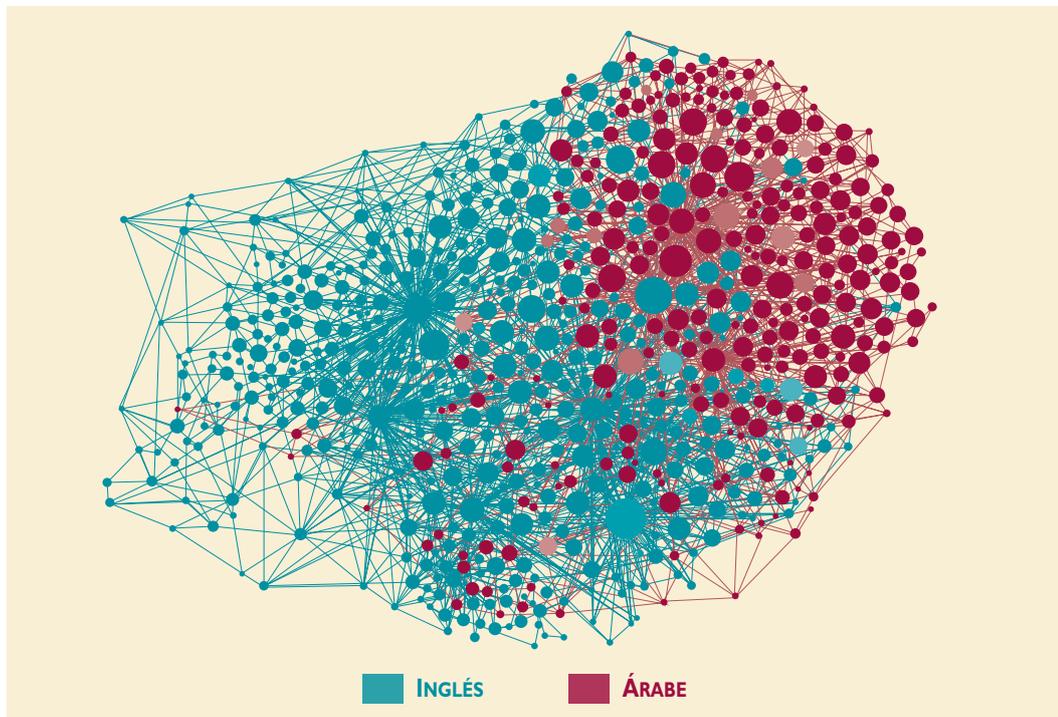
la capacidad para participar en comunicación relevante en ambientes multilingües (Breidbach, 2003). En este nivel, las comunidades de lenguas nacionales se cruzan y ya no podemos pensar en ellas como entes separados; estamos unidas por cuestiones globales y universales. Un ejemplo elocuente de la importancia de contar con las competencias lingüísticas necesarias para participar a nivel global se encuentra en los recientes movimientos democráticos en Egipto y Turquía. Los medios y las redes sociales jugaron un papel fundamental en ambos casos, tanto en la organización de los manifestantes así como en la difusión al resto del mundo. Podemos ver, por ejemplo, cómo el uso del inglés multiplicó la comunicación sobre los eventos en Egipto durante los meses de enero y febrero de 2011, meses críticos para su movimiento pro-democrático (Ver Cuadro 2.2.3; como puede notarse, la red de conversaciones en inglés, sostenida en muchos casos por los egipcios mismos, superó en número las conversaciones en árabe, la lengua oficial del país). De manera parecida, en Turquía, lo que empezó como un movimiento local que el gobierno trató de suprimir, ganó la atención del mundo cuando información sobre las protestas y la

reacción autoritaria del gobierno se extendió a otras partes del mundo por medio del inglés (Khazan, 2013). El inglés, en estos casos, sirvió como una *lingua franca* para llevar las voces, exigencias y experiencias de estos ciudadanos a diversas partes del mundo, donde se convirtieron en parte de la discusión internacional sobre la participación y la democracia.

2.2.4. El aprendizaje de idiomas y el desarrollo de las competencias ciudadanas

El concepto de la ciudadanía global ha sido definido de distintas maneras. Mientras que la ciudadanía nacional es un “accidente de nacimiento”, la global es una asociación voluntaria, una elección que significa “maneras de pensar y vivir” dentro de distintas comunidades – localidades, regiones, naciones y colectividades internacionales – que se traslapan entre sí (Green, 2012). Asimismo, la ciudadanía global se ha planteado como un “concepto ético” que trata de desarrollar sentimientos de “humanidad común”, un sentido de que pertenecemos a una comunidad mundial, la comprensión de las responsabilidades que esto conlleva y la capacidad de

CUADRO 2.2.3 RED DE USUARIOS DE TWITTER QUE TUITEARON SOBRE LAS PROTESTAS EN EGIPTO, ENERO Y FEBRERO 2011, SEGÚN EL IDIOMA UTILIZADO



Fuente: www.visualnews.com/2011/02/14/visualizing-the-egypt-influence-network/

actuar como ciudadanos del mundo (Hosack, 2011). Implica un sentido de empatía cultural, la habilidad de moverse con destreza y navegar dentro de múltiples culturas, la conciencia de la interdependencia de las personas y de los sistemas y países del mundo, así como un sentido de responsabilidad compartida. La participación ciudadana constituye la semilla y el fruto de estas actitudes y habilidades. Cuando sentimos una conexión con nuestras comunidades (de nuevo, de distintos tipos y en distintos niveles), es más probable que la traduzcamos en participación, en acción. En esta sección abordamos la relación que puede existir entre el aprendizaje de idiomas y el desarrollo de estas competencias ciudadanas.

El aprendizaje de otros idiomas ofrece oportunidades para desarrollar los conocimientos, las habilidades y las actitudes cruciales para la ciudadanía democrática.

- **Conocimientos:** por un lado, el aprendizaje de otro idioma implica conocer otras culturas, costumbres y prácticas sociales, y aprender otras historias. El desarrollo de estos conocimientos, a la vez, puede estimular mayor conocimiento de nuestra propia cultura e historia (Georgiou, 2009). Del otro lado, la experiencia de aula usando otros idiomas puede servir como un momento para investigar asuntos y acontecimientos internacionales (Hosack, 2011) y, en su mejor versión, ofrecer un espacio para explorar los derechos humanos y la ciudadanía global. Sin embargo, se ha criticado a la enseñanza de otros idiomas por tener, en la mayor parte de las experiencias de aprendizaje que se proponen, un enfoque centrado en el mundo privado (familia, escuela, trabajo) y no en los temas públicos (la paz, relaciones de género, el racismo, movimientos sociales y culturales, sistemas políticos, etc.; Starkey, 2010).
- **Habilidades:** además de poder comunicarse en otro idioma, cuando se utilizan estrategias pedagógicas comunicativas que priorizan el discurso, la discusión y el debate, el proceso de aprender otros idiomas en sí puede desarrollar habilidades centrales a la ciudadanía, como son la habilidad de escuchar a otros, de reformular sus palabras para poder entenderlos, de ofrecer otro punto de vista, o de producir un argumento válido (Starkey, 2010). Adicionalmente, desarrollan habilidades para investigar sobre otras culturas,

interpretarlas y relacionarlas con aspectos de sus propias culturas. Asimismo, algunos estudios han encontrado que las personas bilingües cuentan con mayores habilidades para resolver conflictos (NEA Research, 2007).

- **Actitudes:** los investigadores han identificado que, mediante el aprendizaje de otros idiomas, se desarrollan un amplio rango de actitudes asociadas con la ciudadanía. Los estudiantes de lenguas extranjeras son más tolerantes a las diferencias entre las personas (NEA Research, 2007; Georgiou, 2009) y se muestran “más sensibles, curiosos y abiertos” y menos propensos a juzgar otras culturas o creer en la superioridad de la propia. (Starkey, 2010). El aprendizaje de otro idioma también puede tener un impacto positivo en sus niveles de auto confianza (Starkey, 2010), así como en sus expectativas de vida (Bando y Li, 2014).

En suma, el aprendizaje de otros idiomas afecta nuestra manera de pensar, de ser, de creer, de actuar y de interactuar.

2.2.5 Conclusión

Una política pública que apoye al desarrollo del plurlingüismo y una sociedad intercultural puede tener implicaciones políticas que retan al *status quo*. El monolingüismo, como en el que vivimos actualmente en México, corresponde a una construcción impuesta como ideal, pero puede atribuirse a razones políticas, y no necesariamente educativas (Starkey, 2010). Sin embargo, las competencias lingüísticas y la comprensión intercultural ya no son componentes “extras” u opcionales; forman parte central de ser un ciudadano del mundo (Consejo de Europa, 2006; Department for Education and Skills, 2007; Ministerial Action Group on Languages, 2000). La pregunta clave para todos nosotros, los que vivimos en México, es si queremos que nuestras niñas y niños sean participantes activos en la construcción de ese mundo, o si quedarán condenados a ser recipientes pasivos de lo que decidan otros desde afuera.

Si nuestro propósito es formar a ciudadanos democráticos capaces de construir y sostener una esfera pública en la cual prevalezcan la justicia, la igualdad, la inclusión y el respeto, necesitamos ciudadanos plurlingües e interculturales, que entiendan tanto a México como al mundo, y que sean preparados para llevar lo mejor de nosotros a los demás.

Referencias

Addams, Jane (1902[1994]). *On Education*, New Brunswick, NJ, Transaction Publisher, 226 p.

Bando, Rosangela y Li, Xia (2014). *The Effect of In-Service Teacher Training on Student Learning of English as a Second Language*, IDB Working Paper No. IDB-WP-529. Disponible en: <http://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6596/int4FE4.PDF?sequence=1> [consulta: diciembre de 2014].

Boyte, Harry C., y Kari, Nancy N. (1996). *Building America: the Democratic Promise of Public Work*, Philadelphia, Temple University Press, 255 p.

Breidbach, Stephan (2003). *Plurilingualism, Democratic Citizenship in Europe and the Role of English*, Strassbourg, Language Policy Division of the Council of Europe, 24 p.

Comisión Europea (2012). *Europeans and their Languages*, Special Eurobarometer 386, Directorate-General for Education and Culture, Directorate-General for Translation and Directorate-General for Interpretation. Disponible en: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf [consulta: diciembre de 2014]

Council of Europe (2006). *Plurilingual Education in Europe. 50 Years of International Cooperation*, Strasbourg, Council of Europe Language Policy Division.

Department for Education and Skills (DfES) (2002). *Languages for All: Languages for Life. A Strategy for England*, London, Department for Education and Skills.

Dewey, John (1916). *Democracy and Education*, New York, Macmillan, 439 p..

Dewey, John (1927). *The Public and Its Problems*, Chicago, Swallow, 236 p.

Freire, Paulo. (1990). *The Pedagogy of the Oppressed*, New York, Continuum Publishers, 186 p.

Georgiou, Mary (2009). "Language learning for global citizenship: the intercultural and political dimensions of Foreign language education", en Palaiologou N. (ed.). *Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi*, Proceedings of the International Conference co-organised by the International Association for Intercultural Education (IAIE) and the Hellenic Migration Policy Institute (IMEPO), under the aegis of UNESCO.

Giroux, Henry A. (2002). *Public Spaces, Private Lives: Beyond the Culture of Cynicism*, Lanham, MD, Rowman & Littlefield Publishers, 205 p.

Glass, Ronald D. (2001). "On Paulo Freire's Philosophy of Praxis and the Foundations of Liberation Education", *Educational Researcher*, 30(2), 15-25.

Green, Madeleine F. (2012). "Global Citizenship: What are we talking about and why does it matter?", *Trends & Insights for International Education Leaders*, 1-4.

Habermas, Jürgen (1984). *The Theory of Communicative Action*, Boston, Beacon Press, 465 p.

Hosack, Ian. (2011). "Foreign Language Teaching for Global Citizenship", *Ritsumei*, 18(3), 125-140.

INEGI (2011). "Los nacidos en otro país suman 961,121 personas", *Conociendo... nos todos*, 1(2).

INEGI (2010). Censo de Población y Vivienda 2010. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/Default.aspx> [consulta: noviembre de 2014]

INM (2014). "Entradas aéreas de extranjeros, por continente y país de residencia, 2013", Registro de Entradas, Cuadro 1.4. Disponible en: http://www.politicamigratoria.gob.mx/es_mx/SEGOB/Registro_de_Entradas_2013 [consulta: diciembre de 2014]

Khazan, Olga (2013). "These Charts Show How Crucial Twitter Is for the Turkey Protesters: How a small group of 'hidden influencers' spread their message far and wide", *The Atlantic*, 12 de junio 2013. Disponible en: <http://www.theatlantic.com/international/archive/2013/06/these-charts-show-how-crucial-twitter-is-for-the-turkey-protesters/276798/> [consulta: noviembre de 2014]

López Andrade, Guillermo Pablo (2008). *La Enseñanza de Idiomas en México. Diagnóstico, Avances y Desafíos*. Ppt. Disponible en: <http://www.slideshare.net/jeancabe730605/la-enseanza-de-idiomas-en-mexico> [consulta: noviembre de 2014]

Marian, Viorica y Shook, Anthony (2012). "The Cognitive Benefits of Being Bilingual", The Dana Foundation. Disponible en: <http://www.dana.org/Cerebrum/Default.aspx?id=39483> [consulta: octubre de 2014]

Ministerial Action Group on Languages (2000). *Citizens of a Multilingual World*, Edinburgh, Scottish Executive Education Department.

Naciones Unidas (2012). "El derecho a la participación", Oficina del Alto Comisionado. Disponible en: <http://acnudh.org/2012/12/el-derecho-a-la-participacion/> [consulta: diciembre de 2014]

NEA Research (2007). "The Benefits of Second Language Study", *Regarding World Language Education*. Disponible en: <http://www.ncssfl.org/papers/BenefitsSecondLanguageStudyNEA.pdf> [consulta: noviembre de 2014]

Parker, Walter C. (1996). "'Advanced' Ideas about Democracy: Toward a Pluralist Conception of Citizen Education", *Teachers College Record*, 98(1), 104-125.

Ryan, Camille (2013). *Language Use in the United States: 2011*, American Community Survey Reports Núm. 22, US Census Bureau. Disponible en: <http://www.census.gov/prod/2013pubs/acs-22.pdf> [consulta: diciembre de 2014]

Starkey, Hugh (2010). "Language Learning for Human Rights and Democratic Citizenship", en C. Ros i Solé & J. Fenoulhet (eds.), *Mobility and Localisation in Language Learning*, Oxford, Peter Lang.

2.3 Inglés y desigualdad social en México

Blanca Heredia y Daniela Rubio¹
Programa Interdisciplinario sobre Política
y Prácticas Educativas (PIPE)
Centro de Investigación y Docencia
Económicas (CIDE)



El inglés no es un idioma más. El inglés es algo así como la electricidad o como el internet; es una plataforma que amplía y potencia las posibilidades de comunicación e información tanto individuales como colectivas. Si sabes inglés, estás conectado al mundo. Si lo desconoces, el universo en el que habitas, interactúas con otros, piensas, aprendes y te informas se reduce considerablemente.

En México, a pesar de la vecindad con el país angloparlante más importante del mundo, así como de los múltiples lazos que nos vinculan con los Estados Unidos, el nivel de dominio del inglés es muy escaso. Además de limitado en general, el conocimiento y manejo de la lengua inglesa en nuestro país es, sobre todo, profundamente desigual.

En este breve ensayo exploramos la relación entre inglés y desigualdad social en el país. Abordamos ese tema, tan poco atendido en la investigación y en el debate público, pues consideramos que resulta urgente visibilizar y discutir los altísimos costos en términos de igualdad que supone para México el carecer de una política nacional efectiva para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. Los costos sociales de dicha omisión, argumentaremos aquí, son enormes, pues la

¹ Agradecemos la colaboración de Daniel Leff para la elaboración de este trabajo.

ausencia de oferta pública de calidad mínimamente aceptable en la materia ha limitado el acceso al aprendizaje del idioma inglés a una minoría muy estrecha (la que puede pagarlo) y contribuido, con ello, no sólo a reproducir la desigualdad social, sino a exacerbarla.

2.3.1 El estado del inglés en México: Limitaciones y vacíos

La investigación empírica rigurosa sobre los niveles de dominio del inglés en México es prácticamente inexistente. De ahí la enorme importancia del estudio llevado a cabo por Mexicanos Primero sobre los niveles de dominio del inglés de estudiantes egresados de secundarias públicas en el país presentado en este volumen (ver Capítulo 4). El trabajo en cuestión es el primero en aportar una medición objetiva y rigurosa del conocimiento y manejo de ese idioma en México. El desolador panorama que ofrece sobre la enseñanza de la lengua inglesa en nuestro sistema de educación pública es consistente, sin embargo, con la información derivada de las pocas encuestas y estudios sobre el tema anteriores a dicho trabajo.

Por ejemplo, y de acuerdo con uno de los poquísimos ejercicios disponibles de evaluación comparativa del dominio del inglés como segunda lengua a nivel internacional, el Índice de Nivel en Inglés (EPI, English Proficiency Index) de la empresa Education First (EF) ubica a México en nivel “bajo” y en la posición 39 de los 63 países considerados en su edición 2014 (Education First, 2014).

Esa posición nos coloca por debajo de países como Perú, Brasil, Rusia, China, España, Vietnam y Argentina.² Más aún y de acuerdo a este mismo estudio, el nivel de inglés en México disminuyó entre 2007 y 2012 en relación a otros países latinoamericanos participantes, mismos que, conviene subrayar, presentan muy bajos niveles de dominio del inglés en relación a otras regiones del mundo.

Una encuesta sobre el tema realizada por Consulta Mitofsky en 2013, arrojó resultados similares: únicamente

² El Índice de nivel de inglés EF “ mide la habilidad promedio del inglés en los adultos de un país, utilizando datos de dos diferentes pruebas de EF realizadas por cientos de miles de adultos cada año. Una prueba está abierta a cualquier usuario de Internet de forma gratuita. La segunda es una prueba de nivel en línea utilizada por EF durante el proceso de inscripción de los estudiantes antes de comenzar algún curso de inglés. Ambas incluyen las secciones de gramática, vocabulario, comprensión escrita y comprensión auditiva.” (EF, 2014)

el 12% de los que contestaron reportaron saber hablar inglés. Resaltan en dicha encuesta las diferencias por lugar de procedencia. Por ejemplo, mientras que el 14.5% de la población urbana reporta hablar inglés, únicamente 2.4% en localidades rurales lo hace. De forma análoga, en el norte del país, al menos uno de cada cinco personas reportó saber hablar y entender inglés, mientras que en el sur la cifra correspondiente fue de tan solo uno de cada 25 personas.

En otra encuesta, realizada por el Centro de Investigación para el Desarrollo (CIDAC) en 2008 sobre Capital Humano en México, 35% de los participantes manifestó saber por lo menos un poco de inglés, pero sólo 2% reportó contar con un dominio funcional alto de este idioma. Aproximadamente la mitad de los que contestaron la encuesta señalaron no haber estudiado inglés por alguna razón económica (falta de dinero o tiempo). Los datos anteriores apuntan a que el porcentaje de la población mexicana con un buen manejo del inglés es muy, muy reducida. Las limitaciones de la información disponible (percepciones, auto-reportaje, segmentos demográficos acotados), sin embargo, también revelan la necesidad de contar con mayor investigación empírica robusta sobre esta materia. Nos referimos aquí

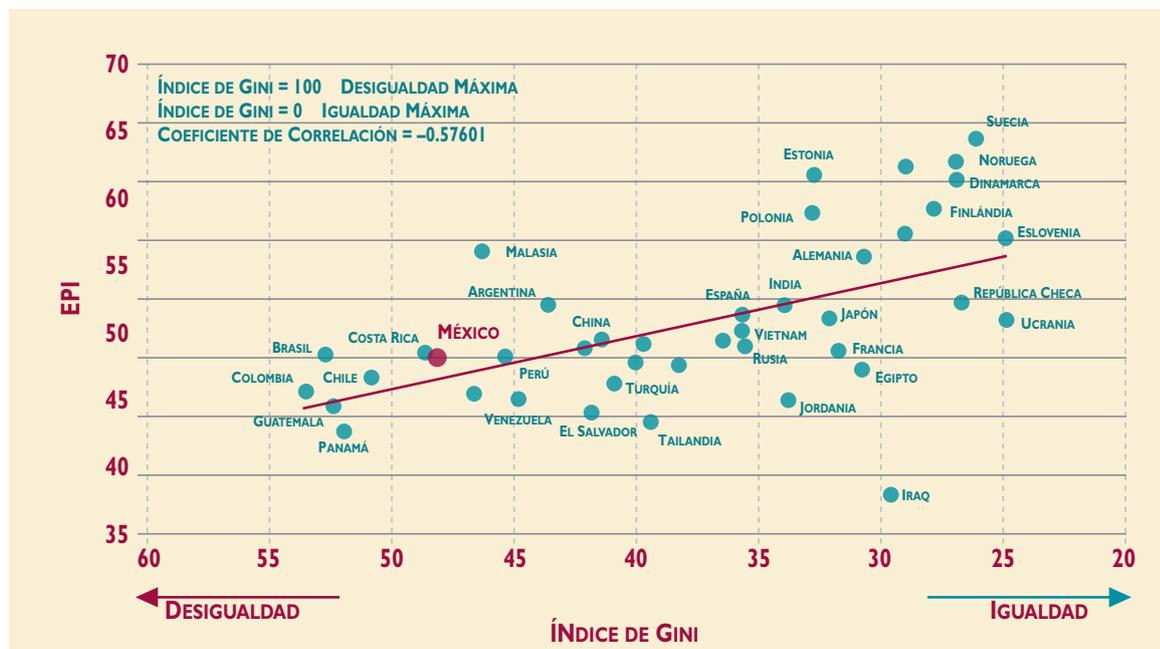
no sólo al análisis de las causas y consecuencias del estado del inglés en México, sino a algo aún más básico: la descripción cuantitativa simple del problema. Dicho de otro modo, todavía hace falta mucho trabajo para responder preguntas tan fundamentales como: cuántos, quiénes y qué tanto dominan el inglés los mexicanos.

2.3.2 Desigualdad y nivel de inglés como lengua extranjera: México en perspectiva comparada

Como mencionamos al principio de este texto, la experiencia cotidiana y la limitada evidencia empírica disponible indican que en México un buen dominio de la lengua inglesa constituye un recurso repartido de forma profundamente desigual. A fin de situar la experiencia mexicana en un contexto internacional más amplio e indagar que tanto la relación entre desigualdad y dominio del inglés es común o no a otros países, llevamos a cabo un análisis correlacional simple entre desigualdad (coeficiente de Gini) y nivel de inglés de la muestra de países representados en el Índice de Nivel de Inglés de Education First, 2013.

La Figura 2.3.1 presenta los resultados obtenidos del análisis. Cómo puede observarse, existe una relación

FIGURA 2.3.1. DESIGUALDAD Y NIVEL DE DOMINIO DEL INGLÉS



Fuente: Elaboración propia basada en datos de Banco Mundial y Education First

positiva entre igualdad social y nivel de inglés, es decir: a mayor igualdad, mejores niveles de inglés y viceversa. En la gráfica, México se sitúa ligeramente arriba de la línea de regresión, lo cual indica que presenta un nivel general de inglés un poco mayor al que sería esperable dados sus altos niveles de desigualdad social.

El hecho de que a mayor desigualdad se observe un menor nivel de inglés, si bien exige mucha mayor investigación, pudiese sugerir una relación simbiótica o de mutuo refuerzo entre ambas. Es decir, en sociedades muy desiguales el dominio del inglés es bajo en general, pues tiende a concentrarse en los pequeños segmentos poblacionales que disponen de altos niveles de ingresos. Dicha concentración, si bien reflejo de la desigualdad preexistente, suele contribuir a perpetuarla e incluso a amplificarla en virtud de los importantes beneficios económicos asociados al dominio del inglés en sí mismo, así como a su valor de escasez en sociedades en las que muy pocos hablan y manejan adecuadamente esa lengua.

2.3.3 Nivel socio-económico y dominio del inglés en México

En la encuesta de CIDAC sobre Capital Humano de 2008 se reporta que un 70% de los encuestados con ingreso familiar superior a los \$10,000 pesos mensuales declararon saber un poco de inglés, en contraste con el 25% de entre aquellos con ingreso familiar menor a los \$1,600 pesos mensuales. Asimismo, se encontró que los que tienen mayores ingresos y niveles de estudio, tienen una mayor disposición para pagar para mejorar su inglés, tanto en la proporción de personas que están dispuestas a hacerlo como en la cantidad de dinero que están dispuestos a desembolsar.

En artículos académicos, encontramos un análisis de González, Lima y Castillo (2004) realizado a estudiantes de primer ingreso en nueve distintas instituciones de educación superior en la Ciudad de México (seis públicas y tres privadas en los rankings de mejores universidades). Los autores recolectaron información socioeconómica de aproximadamente 5,000 estudiantes y analizaron la correlación entre esa información y sus puntajes en inglés. El principal hallazgo de este trabajo fue que los alumnos con mayor nivel socioeconómico —los de las universidades privadas— obtenían mucho mejores puntajes en la prueba de inglés que los alumnos de menores recursos.

Dando seguimiento a este estudio, Davies (2009) sugiere que si se observaran los resultados del estudio anterior de una forma optimista, se podría pensar que las universidades se encargarían de proveer a los estudiantes con el inglés requerido para que al término de estudios (sin importar que hayan asistido a una universidad pública o privada) obtuvieran niveles similares de conocimiento en la lengua inglesa. Lo que encuentra, sin embargo, es que la mejora en el nivel de inglés es mucho mayor en la universidad privada, mientras que en la universidad pública hay muy poco progreso. Concluye que las universidades públicas mexicanas están fallando en proporcionar a sus alumnos todas las herramientas que les permitan acceder a un mejor futuro.

A fin de profundizar más sobre la relación entre el nivel socioeconómico y el nivel de inglés, analizamos los resultados en la prueba diagnóstica de inglés aplicada a los estudiantes de primer ingreso de una universidad de alto prestigio en México que es, simultáneamente, muy selectiva por nivel académico, pero bastante diversa en términos socio-económicos. El grupo de alumnos analizados cuentan, todos ellos, con puntajes altos en la Prueba de Aptitud Académica (1424 en promedio, frente a un máximo de 1600 puntos), pues ello es requisito de admisión en esa universidad. Una vez admitidos, los alumnos deben presentar un examen diagnóstico de dominio del inglés, cuyos resultados se utilizan para ubicarlos en los cursos apropiados a su nivel de conocimiento y manejo de esa lengua. Los niveles en los que se clasifica a los alumnos son siete, que van desde el nivel básico (Elementary) hasta Inglés Avanzado para propósitos Académicos (English

¿Por qué el inglés?



Me gustaría que nos enseñaran inglés más seguido para aprender más. Porque ahorita para los de 6° ya es muy tarde que les enseñen inglés.

Alumna, 6° de primaria, Hidalgo

for Academic Purposes 3).³ Los factores principales que se toman en cuenta para determinar el nivel de cada alumno son sus resultados en el Oxford Online Placement Test y la calidad de su redacción en LEARN: Writing Tasks. El promedio obtenido por los alumnos en la evaluación de inglés fue 83 puntos, en una escala de 0 a 120.

Haciendo un pequeño ejercicio sobre el impacto que tienen distintos factores en el resultado final de su prueba de inglés, observamos que todos aquellos relacionados con el nivel socioeconómico de los alumnos, son los que tienen mayor impacto. Por ejemplo, cuando observamos la información relacionada con el ingreso familiar, observamos que por cada mil pesos adicionales que ganan los padres, el alumno obtiene 0.125 puntos más en su prueba de inglés. Así mismo, el resultado de la prueba de inglés no se ve afectado por el tipo de bachillerato al que asistieron los alumnos

(público o privado) ni tampoco por el resultado de su Prueba de Aptitud Académica.

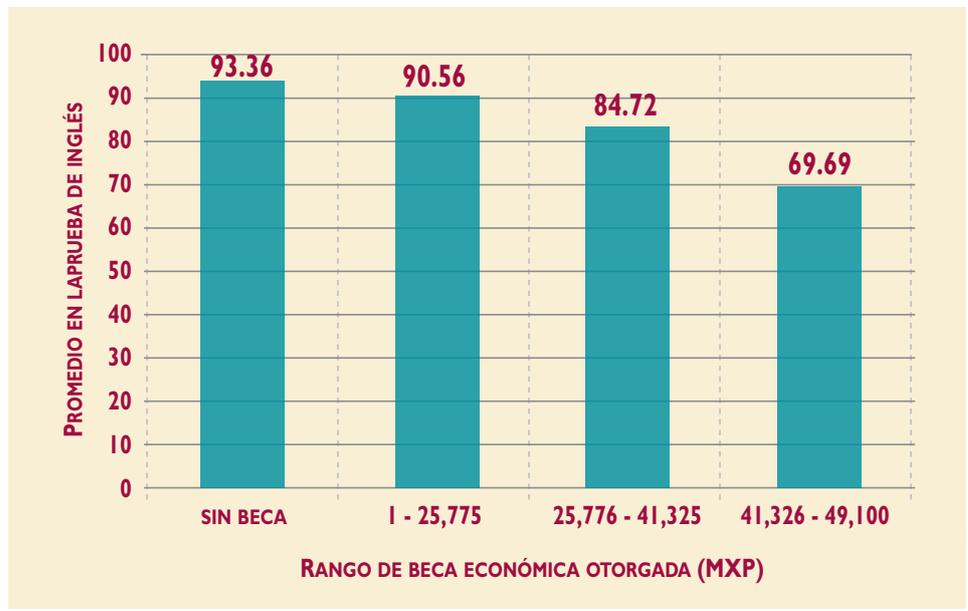
Lo que nos mostró el ejercicio fue que, si imaginamos a dos alumnos con un resultado idéntico en su Prueba de Aptitud Académica pero uno de ellos proviene de una familia con \$10,000 más de ingresos, ese alumno tiende a obtener 1.25 puntos más en su prueba de inglés que el otro. La figura 2.3.2 muestra cómo, a mayor ingreso, se obtiene una mayor calificación de inglés.

De los alumnos analizados, 72% contaba con una beca por parte de la universidad para cubrir los costos de colegiatura y vivienda. Dicha beca se otorgó como resultado de un estudio socioeconómico realizado a los alumnos y sus familias. Encontramos que este indicador era mucho mejor para entender el nivel socioeconómico al que pertenecían los alumnos, ya que no solo mide el ingreso familiar reportado por el alumno, sino que incluye una entrevista y visita a la casa en donde se observan otras variables (ejemplo: cantidad de focos en el hogar). Entre mayor porcentaje de beca otorgada, el nivel socioeconómico del alumno es menor.

³ Los alumnos de nuevo ingreso son colocados en los siguientes niveles (en orden del más bajo al más alto): Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper Intermediate, English for Academic Purposes 1 (EAP1), English for Academic Purposes 2 (EAP2), English for Academic Purposes 3 (EAP3)



FIGURA 2.3.2. RELACIÓN DEL INGRESO FAMILIAR CON LA CALIFICACIÓN FINAL EN LA PRUEBA DE INGLÉS.



Fuente: Análisis realizado por las autoras para la elaboración de este ensayo.

El resultado del ejercicio al comparar la relación entre la beca otorgada y el resultado de inglés, fue similar al anterior. Observamos que por cada mil pesos adicionales de beca otorgados al alumno, se obtiene 0.44 puntos menos en su prueba de inglés.

Nuevamente podemos imaginar a dos alumnos con un resultado idéntico en su Prueba de Aptitud Académica, pero uno de ellos con una beca económica de \$75,000 para sus estudios de licenciatura y al otro con \$25,000. De acuerdo a nuestro análisis, el alumno con la beca menor obtiene una calificación 22 puntos más alta en su prueba de inglés que el alumno con la beca mayor.

Finalmente, el factor socioeconómico más importante para la obtención de una mejor calificación en la prueba de inglés, es el nivel de educación de la madre. Nuevamente los datos sugieren que los alumnos con madres con al menos un nivel de licenciatura, obtuvieron 11 puntos más en la prueba de inglés en comparación con los alumnos con madres que no obtuvieron un grado mínimo de licenciatura.

Recordando que la muestra analizada era de un grupo de alumnos con altas capacidades intelectuales pero provenientes de diversos grupos socioeconómicos, podemos concluir que, en efecto, el nivel socioeconómico influye de manera muy importante en el nivel de dominio del inglés y muchísimo más que la capacidad intelectual.

2.3.4 El valor económico del inglés

Sabemos que en México existe una creciente demanda por capital humano capacitado y con habilidades para comunicarse efectivamente en inglés. En un estudio reciente publicado por Fundación Manpower (2014), 36% de los empleadores que contestaron su encuesta menciona que no le es fácil cubrir sus vacantes debido a una escasez de personas con conocimiento y habilidades de comunicación en una lengua extranjera. De forma similar, en un artículo publicado en el sitio Universia, se indica que “la empresa de recursos humanos OCC Mundial, estima que el 90% de las vacantes que se publican en su sitio exigen el dominio del inglés y en el sitio Trabajando.com se estima que poseer una acreditación del inglés aumenta 44% las posibilidades de conseguir empleo” (Universia, 2014). Con un aumento en las necesidades del mercado, los que pueden acceder a los mejores trabajos (que

generalmente requieren del inglés) son aquellos pocos que tuvieron la oportunidad de aprenderlo.

Conversando recientemente con un grupo de jóvenes mexicanos, que han participado en la Olimpiada Internacional de Matemáticas (OIM), surgió la siguiente pregunta: ¿Es común que las empresas se acerquen a los ex olímpicos para reclutar personas con talento excepcional? La respuesta de una de las asistentes a la reunión fue: “Mi esposo, que trabaja en Oracle, una empresa de tecnología, ha intentado reclutar varias veces a participantes de la OIM, pero nunca los contratan porque no hablan inglés. Al parecer los que son buenos en matemáticas no hablan inglés aquí en México.” A pesar de que en la reunión sí teníamos asistentes que ahora se encuentran estudiando en el extranjero, parece ser que es la excepción y no la regla. Dicho de otra manera, incluso para alumnos mexicanos tan talentosos como los seis que participan cada año en la Olimpiada Internacional de Matemáticas, ello no basta para acceder a las mejores oportunidades educativas y laborales; se requiere también contar con habilidades para comunicarse en inglés.

De forma similar, en un reporte reciente del CIDAC (2014), se entrevistaron a empleadores para entender cuáles habilidades les faltaban a los aspirantes de las vacantes, a lo cual uno responde: “Llevo más de 20 años reclutando. Si bien he visto que la gente llega mejor preparada en matemáticas, en inglés todavía dejan mucho que desear.” Asimismo, en la encuesta aplicada para este mismo estudio, al menos 30% respondieron que el inglés es una herramienta muy importante en el trabajo y muy escasa.

El dominio del inglés ofrece más y mejores oportunidades laborales. Ocurre igual con las oportunidades educativas. El inglés condiciona fuertemente acceso a estudios de posgrado en el extranjero, en particular en los Estados Unidos y demás países de habla inglesa. Al respecto, resultan interesantes los resultados de una encuesta patrocinada por la Comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Educativo y Cultural (COMEXUS) a ex-becarios Fullbright, en la que se analiza la procedencia por tipo de universidad –pública o privada- de dichos becarios. Al respecto, la principal conclusión es la siguiente: “el número de ex-becarios que cursaron estudios en universidades públicas es ligeramente superior al de universidades privadas. Sin embargo, al comparar a estos grupos de

ex-becarios con la matrícula nacional de estudiantes de licenciatura, se observa que las universidades privadas tienen una sobrerrepresentación en Fullbright del 12%” (ANUIES, 2011). (Ver Figura 2.3.3)

Éstos datos y múltiples experiencias anecdóticas nos confirman que, en efecto, el dominio de la lengua inglesa se ha convertido en un recurso clave para acceder a las mejores oportunidades educativas y profesionales. Y como mostramos en la sección anterior, en dicho dominio suele influir mucho más el origen socio-económico que factores tales como la capacidad intelectual.

2.3.5 La enseñanza del inglés como política pública

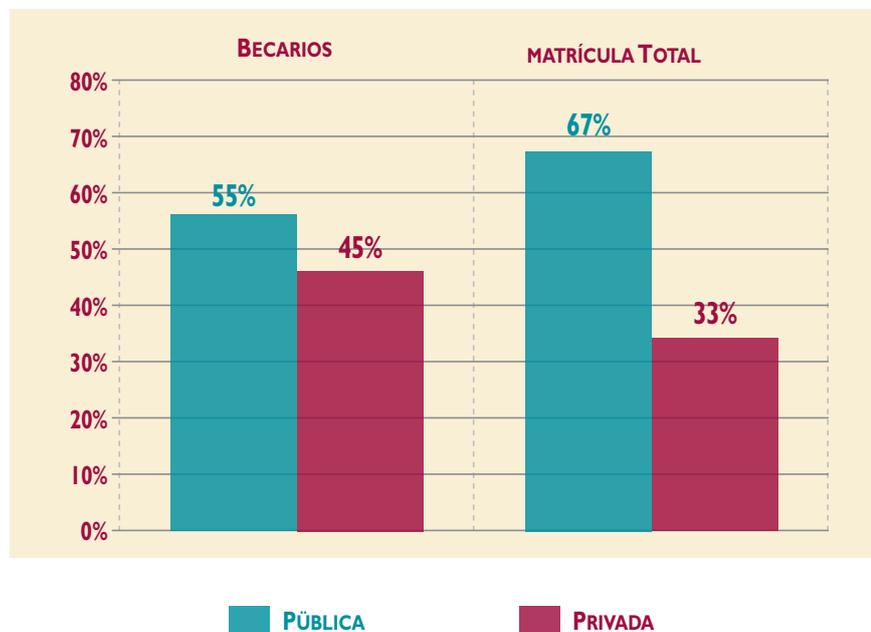
El sistema de educación pública en México ofrece a sus alumnos de secundaria inglés desde hace ya muchos años. A juzgar por los desoladores resultados del estudio de Mexicanos Primero presentados en el Capítulo 4, los programas en la materia han tenido prácticamente nula efectividad.

El último esfuerzo para llevar el inglés a todas las escuelas públicas de educación básica, se realizó en 2007.

El gobierno Federal estableció ese año el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) e inició su pilotaje en 2009. Con este programa, la enseñanza del idioma inglés se convirtió en obligatoria desde 3° de preescolar hasta 3° de secundaria (Martínez, 2011). Con el PNIEB, se establecieron estándares nacionales (por ejemplo, el cubrir 100 horas al año de inglés), pero cada estado era responsable de establecer y alcanzar sus propias metas de aprendizaje. En paralelo, se incluyó en la Reforma Curricular de la Educación Normal el inglés como materia en el programa regular dentro de las Licenciaturas de Preescolar y Primaria (Martínez, 2011).

Sin embargo, el PNIEB se ha enfrentado con una multitud de problemas, entre los que destacan: un déficit enorme de maestros, maestros con bajo dominio del inglés, así como presupuestos limitados y con importantes variaciones año con año (Serdán, 2014). Así, por ejemplo, en un estudio presentado por la Coordinación Nacional de Inglés (Martínez, 2011), se estimaba que para poder lograr una cobertura nacional adecuada, se requiere de un total de 92,441 maestros de inglés para 2020. Sin embargo, en 2010, se contaba únicamente con alrededor de 11,000.

FIGURA 2.3.3. PORCENTAJE DE EX-BECARIOS FULBRIGHT QUE CURSARON LA LICENCIATURA EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS



Fuente: Fulbright, 2011.

El déficit de maestros, entre otros, ha llevado a que las escuelas públicas no cuenten, en la mayoría de los casos, con las condiciones mínimas indispensables para la impartición adecuada de cursos de inglés. De modo que aquellos interesados en acceder al aprendizaje del idioma inglés tienen que hacerlo a través de escuelas privadas o por clases particulares.

A pesar de los esfuerzos para instrumentar programas para promover la enseñanza del inglés, es claro que el tema no ha recibido una alta prioridad dentro de nuestro sistema educativo. La insuficiencia de recursos –materiales y, sobre todo, humanos– otorgados a los programas de inglés probablemente ha limitado fuertemente su impacto y pudieran contribuir a explicar los desastrosos resultados de la evaluación de niveles de inglés entre estudiantes egresados de secundarias públicas que se reportan en el Capítulo 4 de este libro.

Conclusiones

La desigualdad social constituye el problema estructural más grave del país. Lo es porque nos rompe y porque nos impide sumar y construir juntos. A esa desigualdad extrema e injusta han contribuido y siguen contribuyendo muchos y muy diversos factores. Uno de ellos es la baja calidad educativa general y la fuerte desigualdad en el acceso a oportunidades educativas que constituyan, en efecto, plataformas para que cada uno crezca y se desarrolle.

En este ensayo presentamos una primera exploración de la relación entre desigualdad y dominio del inglés en el país. Los principales hallazgos de este trabajo aportan evidencia a favor de nuestras hipótesis iniciales en relación a la fuerte concentración del dominio del inglés y, por tanto, de las oportunidades educativas y laborales que éste abre, en los sectores de mayores ingresos. Lo que esos hallazgos sugieren es que la desigualdad en el acceso al aprendizaje del inglés no sólo reproduce la desigualdad social existente, sino que tiende a amplificarla.

Construir una política nacional para la enseñanza del inglés digna de tal nombre ofrecería a los millones de niños y jóvenes mexicanos cuya única opción educativa es la escuela pública una palanca potencialmente muy poderosa para acceder a mejores oportunidades de desarrollo. La simulación en la que estamos –programas de inglés que no enseñan inglés–, además de malgastar recursos escasos, sólo contribuye a perpetuar y exacerbar nuestras enormes desigualdades.

Seguir en el camino de siempre, con la justificación de que el inglés amenaza la identidad nacional, es una muy buena manera de que el país siga siendo horizonte y posibilidad para los mismos (poquísimos) de siempre. Urge cambiar ese estado de cosas, por todos y para todos.

Nota metodológica

La base de datos analizada contiene 122 observaciones de alumnos que han aplicado a distintas licenciaturas dentro de la institución educativa bajo consideración. De estos alumnos, 104 presentaron un examen de conocimientos del idioma inglés donde el puntaje va de 0 hasta 120. El puntaje medio fue de 82.65, el máximo 109 y el mínimo 4.

Otra variable de interés es el resultado en la prueba de aptitud académica. Esta prueba fue presentada por los 122 alumnos bajo consideración y la calificación máxima posible es de 1,600 puntos. En la muestra el puntaje medio fue de 1423.64, el mínimo 1,300 y el máximo 1,565.

Debido a que contamos con diversas variables que funcionan como fuertes indicadores del nivel

socioeconómico, hicimos varios modelos para la regresión. Ello a fin de valorar el peso real que tienen en la calificación final del inglés, así como su significancia.

Un primer modelo utiliza al ingreso familiar como proxy del nivel socioeconómico del alumno. El ingreso familiar suma los ingresos del padre, de la madre, y en su caso, del tutor. Asimismo, se incluye información sobre la educación de la madre y padre. Nos interesó también conocer si el tipo de bachillerato de procedencia (privada o pública) tenía un peso significativo en la calificación de la prueba. Por último, quisimos explorar si los resultados de la Prueba de Aptitud Académica tenían una relación fuerte o no con la prueba de inglés.

Modelo 1

$$s_i = \beta_0 + \beta_1 \text{Ingresoi} + \beta_2 \text{LicMi} + \beta_3 \text{LicPi} + \beta_4 \text{Privadai} + \beta_5 \text{Aptitudi} + \epsilon_{1i}$$

Donde s_i es el puntaje obtenido en la prueba de inglés por el individuo i ; **Ingresoi** se refiere al ingreso familiar del individuo; **LicMi** y **LicPi** toman el valor de 1 si la madre y el padre tienen una licenciatura, respectivamente, y de 0 si no la tienen; **Privadai** es una variable dummy que toma el valor de 1 sólo si el individuo proviene de una escuela privada; **Aptitudi** se refiere al resultado en la prueba de aptitud académica; ϵ_{1i} es un término de error idiosincrático y β_j es un parámetro que relaciona la variable j con el resultado del examen de inglés.

En un segundo modelo, utilizamos las mismas variables y adicionalmente, incluimos una variable referente a la beca que otorga la institución a aquellos alumnos con necesidad económica. Entre más alta sea la beca, el alumno típicamente proviene de un nivel socioeconómico más bajo.

Modelo 2

$$s_i = \beta_0 + \beta_1 X_i + \beta_6 \text{Becai} + \epsilon_{2i}$$

Donde a_i es el monto con el cual la institución educativa ha decidido becar al alumno i ; β_6 es un escalar

que relaciona el monto de la beca con el resultado de la prueba en inglés; X_i y β_j son vectores que contienen las variables y parámetros del Modelo 1 y ϵ_{2i} es el nuevo término de error idiosincrático.

En el tercer modelo, utilizamos como variables explicativas únicamente a **Privadai**, **Becai** y **Aptitudi**. Esto con tal de mostrar que la estimación del parámetro β_6 (que está relacionado a la beca) prácticamente no cambia al excluir otras variables que también funcionan como proxies del nivel socioeconómico.

Modelo 3

$$s_i = \beta_0 + \beta_4 \text{Privadai} + \beta_5 \text{Aptitudi} + \beta_6 \text{Becai} + \epsilon_{3i}$$

Donde las variables y parámetros son los mencionados con anterioridad y ϵ_{3i} es el nuevo término de error.

Finalmente, para analizar la importancia de la educación de los padres incluimos en un cuarto modelo solamente las variables **LicMi** y **LicPi**.

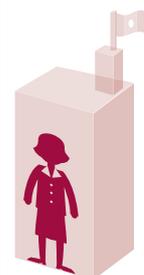
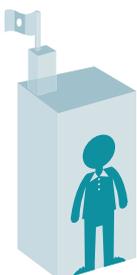
Modelo 4

$$s_i = \beta_0 + \beta_2 \text{LicMi} + \beta_3 \text{LicPi} + \epsilon_{4i}$$

Donde nuevamente las variables y parámetros son los previamente explicados y ϵ_{4i} es el nuevo término de error.

CUADRO 2.3.1 DESCRIPCIÓN DE VARIABLES

Variable	Unidades
Ingreso familia	Miles de pesos
Madre Licenciatura	1 = Madre con Licenciatura; 0 = Madre sin Licenciatura
Padre Licenciatura	1 = Padre con Licenciatura; 0 = Padre sin Licenciatura
Preparatoria Privada	1 = Privada; 0 = Pública
Beca Socioeconómica	Miles de pesos
Prueba de Aptitud Académica	Puntos (máximos posibles es 1,600)



CUADRO 2.3.2 REGRESIONES CON MÍNIMOS CUADRADOS ORDINARIOS

Variable dependiente: Calificación en el examen de inglés

	1	2	3	4
Ingreso familia	0.125* (0.0728)	0.00805 (0.07244)		
Madre Licenciatura	12.95*** (4.715)	11.04** (4.431)		11.48** (4.644)
Padre Licenciatura	1.086 (5.246)	0.334 (4.902)		1.855 (5.227)
Preparatoria Privada	8.176 (5.305)	3.678 (5.089)	1.743 (5.014)	
Beca Socioeconómica		-0.438*** (0.114)	-0.459*** (0.103)	
Prueba de Aptitud Académica	0.0436 (0.0339)	0.0359 (0.0317)	0.0355 (0.0312)	
Constante	0.0149 (48.80)	33.38 (46.39)	43.63 (45.43)	73.75*** (4.881)
Obs. R ²	100 (0.142)	100 (0.260)	103 (0.200)	103 (0.065)

Notas: Errores estándar en paréntesis

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1,

CUADRO 2.3.3 RESULTADOS DE LA PRUEBA DE INGLÉS POR CUARTIL DE BECA SOCIOECONÓMICA OTORGADA

Cuartil	Porcentaje	Beca	Promedio inglés
1	27.2%	0 - 0	93.36
2	17.5%	1 - 25,775	90.56
3	17.5%	25,775 - 41,325	84.72
4	37.9%	41,325 - 49,100	69.69
Obs	103		

Cabe notar que en nuestra base de datos la variable de escolaridad de la madre está significativamente correlacionada (utilizando un intervalo de confianza del 90%) con las variables que utilizamos como proxies de nivel socioeconómico. En conjunto, la variable de escolaridad de la madre junto con la variable de ingreso (o en su caso, de beca socioeconómica) explican el grueso de la variación en los resultados de los alumnos en la prueba diagnóstica de inglés.

En los resultados de la regresión del Modelo 1, observamos que, en efecto, el ingreso familiar tiene un peso importante en los resultados de la prueba de inglés. Entre mayor es el ingreso familiar, más puntaje en la prueba de inglés obtuvieron los alumnos.

En el Modelo 2 y 3, al ingresar la variable “beca socioeconómica” observamos que también es significativa. Entre mayor es la cantidad de beca otorgada al alumno, el puntaje en la prueba de inglés es menor. Dado que las becas bajo consideración se otorgan con base en un estudio socioeconómico, mientras mayor es el monto de la beca, más baja es la situación socioeconómica de la familia. Por eso se observa una correlación

negativa cuando se usa esta variable como proxy del nivel socioeconómico del alumno.

En los modelos 1, 2 y 4, por otra parte, encontramos que la educación de la madre es la variable que influye más en la obtención de una mejor calificación de inglés. Cabe notar que las demás variables también guardan una correlación con los resultados de la prueba de inglés, sin embargo éstas no son significativas estadísticamente. Un hallazgo interesante es que el puntaje en la Prueba de Aptitud Académica es la variable que presenta menor correlación al resultado de la prueba de inglés.

El cuadro 2.3.3 nos permite entender mejor cómo la calificación de inglés se ve afectada por el nivel de ingreso. En dicha tabla dividimos los niveles otorgados de beca socioeconómica en cuartiles. Se puede observar que aquellos alumnos sin beca económica tienen un mejor promedio de inglés. Mientras más beca les fue otorgada, su calificación es menor. Esta tendencia es especialmente notoria en el último cuartil, en el cual la calificación de inglés disminuye en aproximadamente 15 puntos en comparación con el cuartil previo.

Referencias

Fulbright (2011). Principales resultados de la encuesta a ex-becarios Fulbright-García Robles. Disponible en: <http://bit.ly/gDslXn> [consulta: octubre de 2014]

Banco Mundial (2014). Índice de Gini. Disponible en: <http://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI> [consulta: octubre de 2014]

CIDAC (2008). Encuesta CIDAC: Capital Humano en México. Disponible en: http://www.cidac.org/esp/cont/reportes/encuesta_cidac__capital_humano_en_mexico.php [consulta: octubre de 2014]

CIDAC (2014). "Encuesta de competencias profesionales ¿Qué buscan -y no encuentran- las empresas en los profesionistas jóvenes?". Disponible en: http://cidac.org/esp/uploads/1/encuesta_competencias_profesionales_270214.pdf [consulta: octubre de 2014]

Consulta Mitofsky (2013). "Mexicanos y los idiomas extranjeros". Disponible en: http://consulta.mx/web/images/MexicoOpina/2013/NA_MEXICANOSeIDIOMAS.pdf [consulta: octubre de 2014]

Davies, Paul (2009). "Strategic Management of ELT in Public Educational Systems: Trying to Reduce Failure, Increase Success", *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13(3).

Education First (2013). Índice de Nivel en Inglés (EF EPI) Reporte 2013. Disponible en: <http://www.ef.com.mx/~/media/efcom/epi/2014/full-reports/ef-epi-2013-report-mx-new.pdf> [consulta: octubre de 2014]

Education First (2014). Índice de Nivel en Inglés (EF EPI) Reporte 2014. Disponible en: <http://www.ef.com.mx/~/media/centralescom/epi/v4/downloads/full-reports/ef-epi-2014-spanish.pdf> [consulta: noviembre de 2014]

González Robles, R., Vivaldo Lima, J. y Castillo Morales, A. (2004). *Competencia lingüística en inglés de estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México*, México, ANUIES y UAM Iztapalapa.

Manpower (2014). "La Escasez de Talento Continúa". Disponible en: http://www.manpowergroup.com.mx/uploads/estudios/Escasez_Talento2014.pdf [consulta: octubre de 2014]

Martínez, Juan Manuel (2011). "Programa Nacional de Inglés en Educación Básica", Presentación en la Vigésima Reunión Nacional de Control Escolar, Guanajuato 2011. Disponible en: http://www.contralescolar.sep.gob.mx/images/archivopdf_2013/reunion11/05programaningles.pdf [consulta: octubre de 2014]

Serdán, Alberto (2014). "Análisis del gasto del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica", Documento de trabajo, Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas (PIPE), CIDE, 6 de junio de 2014.

Universia México (2014). "Los conocimientos de inglés son necesarios en el 90% de las vacantes", Sección Mercado Laboral. CNN Expansión. Disponible en: <http://noticias.universia.net.mx/en-portada/noticia/2014/01/21/1076529/conocimientos-ingles-son-necesarios-90-vacantes.html> [consulta: octubre de 2014]

Las lenguas y el desarrollo científico

Una entrevista con Dra. Rosaura Ruiz Gutiérrez



El inglés es considerado por muchos como la lengua franca de las ciencias (Van Weijen, 2012; Niño-Puello, 2013). Según estudios, la gran mayoría de las publicaciones científicas se publican en este idioma: entre 87% y 97% en las ciencias sociales, 79% en las ciencias de la salud y 96% en las ciencias físicas (García Delgado, Alonso y Jiménez, 2013). Esta tendencia ha sido creciente en muchos países europeos y asiáticos (Ven Weijen, 2012). En China, por ejemplo, se ha visto una tendencia de cambiar el idioma de publicación de sus revistas científicas del mandarín al inglés para fortalecer la innovación y su “poder tecnológico” (Cyranoski, 2010). Asimismo, en América Latina, se ha identificado un “progresivo aumento” en el porcentaje de artículos publicados en inglés desde 2008 (Sanz Valero, Tomás Casterá y Wanden-Berghe, 2014).

Al mismo tiempo, en México se han impulsado nuevas políticas y estrategias para fortalecer el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación. El Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación, por ejemplo, publicado el 30 de julio de 2014, tiene como objetivo “hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación pilares para el progreso económico y social sostenible” (DOF, 2014). Busca, en específico, crecer la inversión en la investigación científica y desarrollo tecnológico, formar y fortalecer el capital humano de alto nivel, impulsar el desarrollo de las capacidades locales y regionales, contribuir a la transferencia y aprovechamiento del conocimiento, y contribuir al fortalecimiento de la infraestructura científica y tecnológica del país.

En esta sección presentamos una entrevista con la Dra. Rosaura Ruiz Gutiérrez, Directora de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México

(UNAM) y ex Presidenta de la Academia Mexicana de la Ciencia, para pedir su perspectiva sobre la relación entre el inglés y el desarrollo científico. Ella nos habla no nada más de la importancia del inglés, sino de la necesidad de fortalecer las competencias lingüísticas en general, para ofrecer “un horizonte cultural ampliado” a nuestras niñas, niños y jóvenes.

La relevancia del inglés para los científicos de hoy en día

El idioma inglés es fundamental e imprescindible para todo aquél que se dedique al quehacer científico, pues no sólo es la lengua franca empleada por toda la comunidad científica y académica del mundo, sino que además las principales revistas y medios de divulgación científica emplean este idioma como base. A esto hay que agregar que el mundo anglosajón y sus instituciones de investigación e innovación científico-tecnológica son actores principales y abarcan una gran porción de la producción global en este rubro. En este sentido, no dominar el idioma inglés (o no manejarlo del todo) significa perder el acceso a una parte considerable de la información, tanto histórica como de vanguardia, no poder compartir los propios hallazgos al no tener acceso a los principales medios de divulgación y discusión científica, así como reducir los propios horizontes profesionales; es decir, no saber inglés hoy día significa quedar fuera de la comunidad científica internacional y marginarse.

Aunque existen excelentes traducciones de los principales textos que se utilizan para la enseñanza de las ciencias, como ya se ha dicho, la mayoría de los artículos y revistas especializados de actualidad están escritos en inglés. Estos textos son indispensables en un campo tan cambiante como el científico, por lo que promover la enseñanza y aprendizaje de esta lengua para cualquiera que se quiera dedicar a la ciencia es fundamental. A esto habría que agregar que, en la actualidad, es imposible terminar una carrera en cualquiera de las disciplinas científicas sin un dominio básico de la lengua inglesa pues esto ya es considerado un requisito oficial en la mayoría de las principales instituciones de educación superior.



Fortalecer el papel del español en la ciencia

No obstante lo anterior, uno de los principales esfuerzos que debemos llevar a cabo en México es promover una mayor producción de publicaciones de las investigaciones y desarrollos científicos en nuestra lengua, así como fortalecer sus medios de divulgación, que existen y los hay de primera línea, pero que pueden ser aún más y mejores. Al respecto no se puede ignorar que el español es la segunda lengua con más hablantes nativos (más de 410 millones), tan sólo por debajo del chino mandarín, que el español es la lengua dominante en el continente americano, que es el idioma oficial de 22 países y que además es la tercer lengua más utilizada en internet.

En el caso de la producción científica en lengua española, claro que es indispensable atraer a un público amplio, para ello se practica hacer resúmenes de los artículos científicos tanto en la lengua base como en inglés, francés e incluso en portugués para generar interés y atraer lectores de otras nacionalidades. En México, como en buena parte del mundo hispanoparlante, se hace ciencia de primera y de vanguardia, y por ello debemos enfocarnos también en hacer de nuestra lengua una vía principal de transmisión y producción de conocimiento.

Es esencial contar con herramientas para acercarnos a otras culturas, como es aprender otros idiomas, pero también debemos saber que el español puede y debe ser epicentro y fuente cultural para el mundo entero.

Las lenguas y los científicos del futuro: fomentar el interés en la ciencia

Para fomentar el interés en la ciencia no es indispensable el manejo de ninguna lengua en particular pues la ciencia es universal y sus alcances atraviesan cualquier frontera; tan sólo hay que pensar en las matemáticas y su lenguaje lógico formal que siempre será el mismo para cualquier persona sin importar su lengua materna. Por otro lado, el hecho de que la ciencia nos hable del universo, del mundo, del entorno y del ser humano la hace poderosamente cautivadora y en esto radica su capacidad intrínseca de maravillarnos a quien se acerque a ella. Por lo anterior, no es necesario que los niños y las niñas tengan dominio

del idioma inglés para que puedan interesarse por la ciencia, aunque esto sea lo ideal y más deseable.

En el contexto de México hay que partir de que somos una nación multicultural donde parte de los niños y las niñas son educados informalmente en alguna de las muchas lenguas originarias que se hablan en el país, llegando incluso a tener poco dominio del idioma español. Lo anterior hace fundamental que se promuevan proyectos y se hagan esfuerzos para que estos niños tengan acceso a una educación formal en relación a su lengua originaria además del español, desde las cuales puedan aprender los conocimientos fundamentales, es decir los principales conceptos y métodos de las ciencias básicas en un lenguaje que les sea familiar.

También es importante que se elaboren materiales para la enseñanza de las ciencias escritos en lenguas indígenas y que se formen profesores que puedan enseñar en ésta, para que puedan acceder al conocimiento científico desde una edad temprana. En mi experiencia, el que los niños y las niñas sepan inglés no determina el grado de interés que se puede despertar en ellos, pero la falta de herramientas para divulgar a los niños y las niñas que se comunican en lenguas indígenas sí afecta su aprendizaje. Por ello es imprescindible fortalecer, al mismo tiempo que la enseñanza científica, la enseñanza del español. En este sentido cabe mencionar los datos que arroja la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) que nos muestran que los estudiantes mexicanos, año con año, tienen el peor desempeño en matemáticas, lectura y ciencias de todos los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

El dominar varios idiomas será siempre una ventaja y una herramienta que nos sirve de innumerables formas en el desarrollo personal y profesional, pero antes que eso es necesario dominar la propia lengua. Por ello, si un joven decide estudiar una licenciatura científica, deberá ser consciente que tendrá que fortalecer sus conocimientos y dominio de la lengua española además de aprender, cuando menos, la lengua inglesa, tanto para su propio beneficio como porque así se lo exigirá su carrera.

Recomendaciones para mejorar el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas en México

Creo que es importante empezar temprano. Que los niños y las niñas se familiaricen con el idioma desde antes de ingresar y durante la educación primaria para que sean verdaderamente bilingües, o trilingües, y se enseñen a pensar en inglés, en español y, en su caso, en su lengua materna. Conforme el niño o la niña crece, el aprendizaje de otro idioma es cada vez más difícil, por lo que es importante que desde pequeños se les exponga no solamente a materiales escritos en inglés y español, sino a elementos audiovisuales, para que se sientan cómodos con el idioma y su aprendizaje no se convierta en una tarea desagradable, sino en una herramienta útil para la vida.

Para esto será indispensable que las escuelas –públicas y privadas- cuenten con una planta docente que,

además de integrar a educadores de la lengua inglesa en específico, toda ella sea bilingüe y esté preparada para poder fortalecer la formación de sus alumnos desde un horizonte cultural ampliado.

¿Por qué el inglés?



A veces no hacemos nada [en la clase de inglés], sólo transcribimos. A mi me gustaría, por ejemplo, hacer algo para reafirmar, aplicar lo que aprendimos.

Alumno de 3° de secundaria

Referencias

Cyranoski, David (2010). "Strong medicine for China's journals", *Nature* 467(261). Doi:10.1038/467261.

Diario Oficial de la Federación (2014). Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2014-2018. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5354626&fecha=30/07/2014 [consulta: noviembre de 2014]

García Delgado, José Luis, Alonso, José Antonio y Jiménez, Juan Carlos (2013). *El español, lengua de comunicación científica*. Madrid: Fundación Telefónica.

Niño-Puello, Miryam (2013). "El inglés y su importancia en la investigación científica: Algunas reflexiones", *Revista Colombiana de Ciencia Animal*, 5(1), pp. 243-254.

Sanz Valero, Javier, Tomás Casterá, Vicente y Wanden-Berghe, Carmina (2014). "Estudio bibliométrico de la producción científica publicada por la Revista Panamericana de Salud Pública/Pan American Journal of Public Health en el período de 1997 a 2012", *Revista Panamericana de Salud Pública*, 35(2), pp. 81-88.

Van Weijen, Daphne (2012). "The Language of (Future) Scientific Communication", *Research Trends*, 31. Disponible en: <http://www.researchtrends.com/issue-31-november-2012/the-language-of-future-scientific-communication/>. [Consulta: octubre de 2014].

2.4 El inglés y la oportunidad económica

Pablo Velázquez



Dominar el inglés abre oportunidades económicas y profesionales. Casi dos mil millones de personas están comunicándose por medio del idioma inglés hoy en el mundo (Neeley, 2012), y nuestras niñas, niños y jóvenes no deben quedar fuera de esta gran comunidad global.

Poder comunicarse en inglés sirve para que nos vaya bien económicamente como personas y como nación. Hablemos del plano personal. Considerado el idioma más expandido en el mundo (UNESCO, 2009), el inglés es importante para tener mayores posibilidades de éxito profesional (Reyes, Murrieta y Hernández, 2012). Hoy en día, 58% de los empleadores a nivel mundial señalan que “saber” inglés ayuda en conseguir un empleo, mientras que 75% de los puestos de trabajo de alta dirección exigen el dominio del inglés (Randstad, 2011). En el plano internacional, el crecimiento de compañías y trabajos transnacionales así como la migración alrededor del mundo han incrementado la demanda por “habilidades humanas transnacionales”, es decir, la habilidad de comunicarse en lenguas extranjeras, competencias interculturales, así como información y conocimiento del mundo (Díez Medrano, 2014).

Asimismo, a nivel colectivo, un país con ciudadanos capaces de comunicarse en una segunda lengua tiene mayor capacidad de incrementar su interacción en el mundo a través del intercambio de bienes, servicios y capital humano (Education First, 2014).

En este capítulo, exploramos la relación que tiene el inglés con más oportunidades de empleo y mejores salarios

a nivel individual, así como su impacto en la competitividad del país hoy en día. Finalmente, abogamos por una enseñanza y aprendizaje efectivo del idioma inglés en nuestro país como medio para cerrar la brecha socioeconómica que hoy impera en México. El inglés debe dejar de ser un privilegio para un sector de la población que tiene acceso a aprenderlo, para convertirse en un derecho que se practique día a día en México.

2.4.1 El inglés y la empleabilidad

La estadística en países no anglosajones señala que el dominio de un segundo idioma, especialmente el inglés, empieza a ser un requerimiento generalizado por empleadores. Un informe llevado a cabo en la península española señala que el dominio de otro idioma puede aumentar en un 29% las opciones para encontrar un empleo (Adecco, 2012). En México, la firma de consultoría en recursos humanos Randstad señaló que un alto porcentaje de las empresas exigen un dominio mínimo de 60% del idioma inglés (Randstad, 2011). Sin saber con exactitud qué significa para los empleadores este “60%”, podemos inferir que buscan reclutar candidatos que, al menos, comprendan los puntos principales de textos claros y que puedan explicar sus opiniones o justificar sus planes. Esta descripción correspondería a poseer un nivel intermedio en el dominio del inglés (Consejo de Europa, 2011), lo que dejaría fuera a casi cuatro de cada cinco jóvenes egresados de la secundaria en México quienes, según nuestro estudio, no tienen las competencias mínimas para comunicarse en inglés (Ver Capítulo 4).

Si nuestras niñas, niños y jóvenes no aprenden inglés en la educación básica, la probabilidad de aprenderlo disminuye en el tiempo, dada la exclusión que vivimos en el sistema escolarizado. Teniendo en cuenta que de cada 100 niños que ingresan a primero de primaria, sólo la mitad llegarán a primer año de bachillerato y sólo uno de cada tres llegará al último año de bachillerato, las posibilidades de aprender inglés se reducen considerablemente para dos de cada tres jóvenes, quienes se encontrarán excluidos de la educación formal para el tiempo que debieran alcanzar el último año de bachillerato. Es decir, dejar el aprendizaje del inglés para la etapa vocacional o de estudios superiores puede ser muy tarde para la mayoría de los jóvenes en México. El desconocimiento del inglés puede limitar a las personas a aplicar para vacantes más especializadas y/o mejor pagadas. En México, sólo 15% de las vacantes ofertadas

en bolsas de trabajo por Internet requieren un dominio del inglés (Manpower, 2014). Esto nos podría llevar a la conclusión simplista y errónea de que el inglés no es tan importante para encontrar trabajo. Sin embargo, un análisis a profundidad de las vacantes ofertadas nos demuestra precisamente qué tan central es poder comunicarse en este idioma para conseguir un trabajo con mejor salario. La mayoría de las vacantes publicadas se refieren a puestos de trabajo cuya especialización no es necesaria, por lo que tenemos un enorme denominador con vacantes que no requieren especialización ni mayor años de escolaridad, pero que tampoco ofrecen un muy buen sueldo; en cambio, las vacantes que requieren inglés ofrecen mejores oportunidades económicas.

Conforme escalamos en la cadena de valor a trabajos más especializados, los salarios aumentan. En México, casi seis de cada diez personas que trabajan en el sector primario de actividad económica perciben menos de un salario mínimo al día (ENOE, 2014). Por el contrario, alrededor de la mitad de personas que trabajan en los sectores secundario o terciario, logran percibir en promedio más de dos salarios mínimos al día. Y conforme escalamos a vacantes con mejor salario y mejor posición, poder comunicarse en inglés se vuelve primordial. Por ejemplo, a nivel mundial, tres de cada cuatro puestos de trabajo de alta dirección demandan saber comunicarse en este idioma (Randstad, 2011).

Por ello, reiteramos que el poder comunicarse en inglés no sólo ayuda a acceder a mayor variedad, sino también a mejores ofertas de empleo. Esto sin olvidar la necesidad de mejorar la calidad de la educación obligatoria en México puesto que, aunque el inglés puede englobar competencias que permiten aprender más, ello será difícil si no elevamos la calidad y cantidad del resto de los componentes de la educación de los mexicanos. Un adulto graduado de primaria que pueda comunicarse en inglés enfrentará un mercado laboral que antepone los grados escolares sobre el dominio de esa segunda lengua. Asimismo, un graduado de licenciatura sin competencias en el inglés afrontará limitaciones en su desarrollo profesional por falta de ésta. Como lo resumió un coordinador estatal de inglés mexicano, para poder ser un profesional que vaya más allá de mano de obra, los jóvenes necesitan “una buena formación que incluya el aprendizaje efectivo del inglés”.

Comunicarse en inglés no corre en paralelo a nuestro conocimiento, sino que es una fuente de combustible

para llegar más lejos en todos los aspectos de nuestro desarrollo profesional.

2.4.2 El inglés y el retorno económico

El inglés no sólo nos ayuda para conseguir trabajo, sino que también incrementa nuestro retorno económico. En India, por ejemplo, un país donde cohabitan 22 idiomas oficiales a nivel estatal, saber comunicarse en inglés muestra beneficios económicos notables en términos de salario. En un estudio en ese país, hablar fluidamente inglés resultó asociado con un salario 34% mayor en comparación a aquel obtenido por personas que no hablaban inglés (Azam, Chim y Prakash, 2013). Algunos podrían argumentar que el beneficio económico proviene no del aprendizaje del inglés, sino de pertenecer a una generación más educada. No obstante, la evidencia sugiere que no es así. Controlando por variables como edad, condición económica, años de escolaridad, sexo y tipo de industria, entre otras, la diferencia entre personas que hablan inglés y las que no sigue siendo positiva y significativa.

Estudios realizados en Israel también arrojan evidencia de que el aprendizaje del inglés se asocia con mayores salarios (Lang y Siniver, 2009). Aunque el caso israelí señala que la inversión realizada para aprender inglés es tan redituable en términos económicos como otras formas de educación, debemos enfatizar el hallazgo de complementariedad entre dominar el inglés y contar con más años de escolaridad. En otras palabras, no se trata de cambiar un año de escolaridad por estudiar un año de inglés, sino aprovechar la complementariedad que estas dos situaciones brindan. Además, la evidencia demuestra que conforme se alcanza un mayor grado de escolaridad, los beneficios de hablar inglés se multiplican (Azam, Chim y Prakash, 2013).

Otro análisis llevado a cabo en la Unión Europea utilizó como variable dependiente un índice compuesto de dos factores: la posición social y el número de bienes que un individuo posee. Aunque la variable de posición social es autoreportada y, por lo tanto, puede expresar algunos sesgos por factores inobservables, debemos tener en cuenta que esta variable da una idea de qué tan valorados se sienten los individuos en una sociedad y si dominar el inglés les produce un efecto positivo que vaya más allá del económico. Los resultados señalaron que la diferencia es positiva y significativa entre personas que pueden expresarse en inglés y las que

no. Es decir, el inglés no solamente puede incrementar el retorno económico personal, sino también la percepción social que se tiene de sí mismo. Los hallazgos son válidos para países no-anglosajones y el estudio sugiere que el efecto socioeconómico puede llegar a ser aún más fuerte en países con menor ingreso, por lo que en México los beneficios podrían ser mayores al promedio de países no-anglosajones (Díez Medrano, 2014). De manera similar, algunos autores han argumentado que hay beneficios personales atribuidos a la educación que van más allá de lo económico medido por ingreso, como son mejor salud, longevidad y mayor felicidad, entre otros (Cegolon, 2014). Podría ser que contar con una segunda lengua que abre puertas a trabajos con mayores ingresos también trae este tipo de beneficios.

En México, observamos la tendencia de que hablar inglés está relacionado con mejores salarios. En la Figura 2.4.1, podemos ver que entre más alto el salario, mayor necesidad hay de poder comunicarse en inglés. Solamente 11% de las vacantes de trabajo con un salario menor a 5,000 pesos mensuales requieren el uso del inglés. En cambio, alrededor de la mitad de las vacantes con salarios superiores a 50 mil pesos mensuales, requiere el uso de este idioma (OCC Mundial en México, 2014).

Aunque no sabemos exactamente qué porcentaje del aumento salarial corresponde a poder comunicarse en inglés, -dado que a mayor ingreso, se requieren más años de escolaridad o grados académicos superiores-, es indudable la necesidad de poder comunicarse en inglés para acceder a estas vacantes.

En conclusión, la literatura especializada nos muestra que aprender inglés trae beneficios positivos directos e indirectos en el ámbito profesional y personal. Si una persona desea tener un mejor trabajo y/o mejor salario, aprender inglés, junto con alcanzar mayores niveles educativos es una vía factible para lograrlo.

2.4.3 El inglés y el desarrollo económico nacional

México es parte de la comunidad global. Tanto en números absolutos como en porcentuales, nuestra interacción con el mundo ha ido en aumento. El comercio exterior de las mercancías de México, como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB), casi se duplicó en 24 años, al pasar de 33% en 1988 a 63% en 2012 (Banco Mundial, 2012). Asimismo, la creciente relación económica con el mundo va más allá de nuestra interacción con otros países de América Latina

FIGURA 2.4.1. PORCENTAJE DE VACANTES QUE REQUIEREN INGLÉS POR RANGO SALARIAL



Fuente: Elaboración propia con datos consultados en OCC Mundial (Noviembre 2014)

o España; 89% de nuestras exportaciones se dirigen a países que **no** hablan la lengua hispana (The Atlas of Economic Complexity, 2012).

A pesar de que la interacción económica de México con el mundo se ha incrementado, las estrategias del Estado para asegurar el aprendizaje del inglés en educación básica son todavía deficientes y sin resultados. Teniendo en cuenta la importancia del inglés como *lingua franca* (ver apartado 2.1) es inevitable reflexionar cómo, incluso con esas limitaciones, nuestra interacción con el mundo ha crecido, lo que nos exige aprovechar las oportunidades aún mayores que tendría México si existiera una política pública comprometida con el fomento del aprendizaje del inglés.

Un dato: en el Índice de Inglés de Negocios 2013 (BEI, por sus siglas en inglés), cuya finalidad es medir el nivel de competencias del idioma inglés en el ambiente de negocios, México es el tercer país peor evaluado entre 77 países que participaron en la muestra, sólo por encima de Honduras y Colombia (Global English, 2013). Analizando este resultado por sector productivo, ubicamos tres sectores que han sido fundamentales para el desarrollo económico mexicano: maquinaria eléctrica, energéticos y vehículos. Juntos, estos tres sectores emplean alrededor de 929,000 trabajadores directos (INEGI, 2014). En 2012, 52% de nuestras exportaciones se concentraron en estos tres sectores (The Atlas of Economic Complexity, 2013). Sin embargo, de acuerdo al mismo BEI, precisamente en estos sectores se registran los peores desempeños de inglés en el mundo. Por otro lado, las industrias consideradas de alto valor agregado, tales como la industria aeroespacial y la farmacéutica (OCDE, 2011), representan apenas 2% de las exportaciones mexicanas, aunque las interacciones en estos ambientes muestran mejores resultados en el BEI.

Estos datos puede deberse a una dañina causalidad inversa que tenemos con el mundo: no hablamos inglés porque las industrias que han predominado no lo demandan, estancándonos en vender, como ventaja competitiva, la existencia de una mano de obra barata. Por otro lado, no hemos podido avanzar en sectores que requieren mayores niveles de especialización y que ofrecen un mayor valor agregado al país, justo porque no hablamos inglés.

A pesar de que el mundo se conecta cada día más, el requerimiento y la práctica del inglés son todavía

bajos en México. Si consideramos que los sectores automotriz y de maquinaria pueden ser claves para un proceso de transformación estructural, nuestra situación resulta aún más preocupante. Estos sectores a nivel mundial demandan competencias específicas, las cuales no son encontradas en países latinoamericanos, incluyendo México (Enterprise Surveys, 2010). Dada esta falta de competencias específicas, terminamos ensamblando materias primas de otros países, pero no creando nuevos productos o servicios con mayor valor agregado.

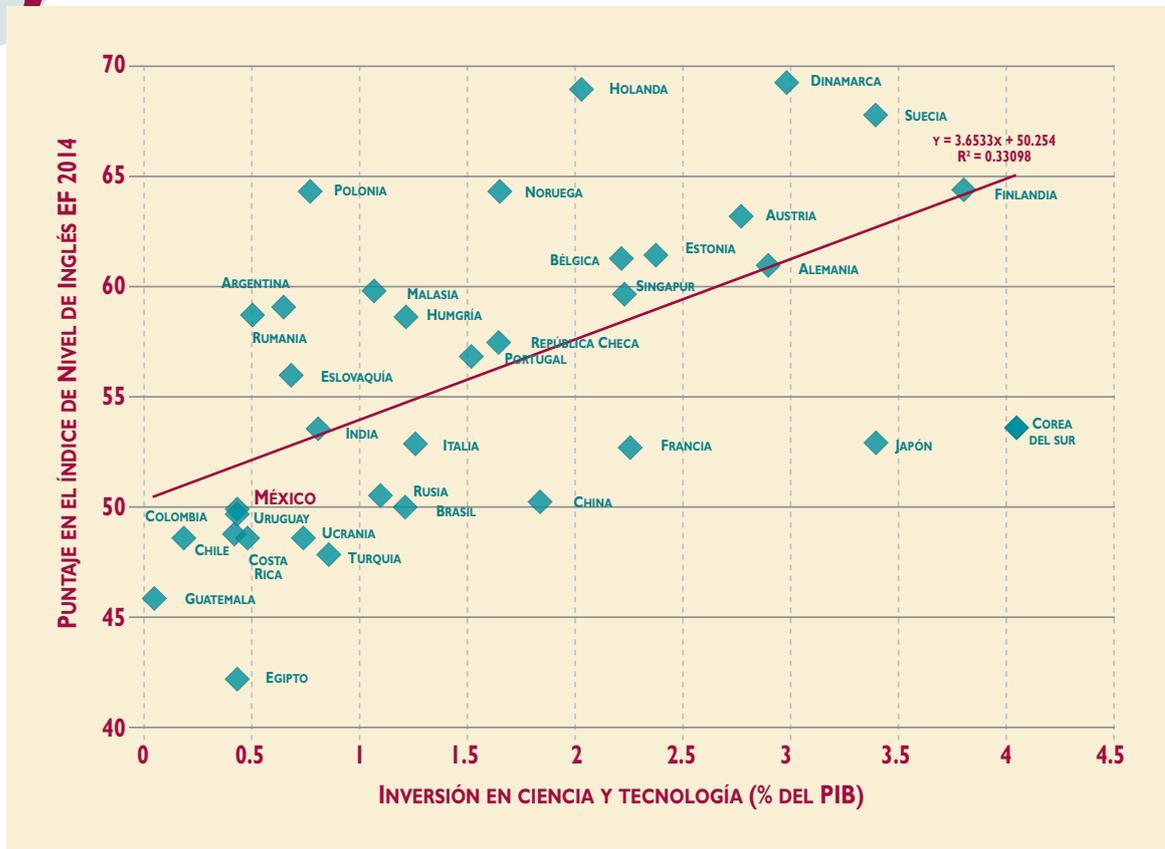
Tenemos una paradoja bidimensional en México de oferta y demanda: mientras que, por un lado, los jóvenes no se preocupan demasiado por aprender inglés, pues pocas vacantes lo requieren, por el otro, las empresas ofrecen pocas vacantes que requieren mayor especialización ante la inexistencia de personas bilingües. En la etapa de reclutamiento, sólo una de cada siete vacantes ofertadas en México requieren candidatos que sepan hablar inglés fluidamente (Manpower México, 2014). Luego, en la etapa de desempeño laboral, apenas 20% de los mexicanos que trabajan se encuentran en un lugar que requiere hablar con personas de otros países, por debajo del promedio mundial de 27%. Incluso, de aquellos que se comunican con personal de otros países, sólo 45% utiliza el inglés como idioma para comunicarse, mientras otro 46% utiliza español (IPSOS, 2012). En el mediano plazo, la baja demanda y práctica del inglés podría rezagarnos ante la competencia internacional, considerando que 68% de las compañías con planes de expansión internacional necesitarán capital humano con las competencias para comunicarse en inglés (Economist Intelligence Unit, 2012).

Pero para entender el impacto del inglés en la competitividad nacional, no sólo pensemos en atraer empleos y adquirir conocimientos, sino también en generarlos. En la Figura 2.4.2, podemos observar cómo, a mayor inversión en ciencia y tecnología, mejora el aprendizaje del idioma inglés, según el Índice del Dominio del Inglés (Education First, 2014)

De acuerdo al Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2014-2018 (PECTel), la inversión en ciencia y tecnología en México tiene como objetivo “incrementar el conocimiento científico y tecnológico y la capacidad de innovar para incrementar la productividad y los niveles de bienestar” (DOF, 2014). Restringir el acceso al conocimiento que sólo está



FIGURA 2.4.2 RELACIÓN ENTRE INVERSIÓN EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA Y POSICIÓN EN EL EPI



Fuente: Elaboración propia con datos de Banco Mundial, 2011 y Education First, 2014.

publicado en español es una gran limitante: entre 87% y 97% de las publicaciones científicas están publicadas en inglés (García Delgado, Alonso y Jiménez, 2013) y uno de cada cuatro libros publicados en 2013 fueron publicados en inglés (International Publishers, 2013). Hoy México contribuye con sólo 0.79% de la producción mundial de conocimiento, con una cifra tres veces menor que Brasil (CONACyT, 2013). Peor aún, México es de los países que menos invierte en ciencia y tecnología, quedándonos rezagados mientras vemos cómo otros países avanzan. Si México desea incrementar su participación en la comunidad científica mundial, necesita hacer efectivo el aprendizaje del inglés desde una etapa temprana.

Hay que ser claros: aumentar la inversión en ciencia y tecnología ayuda, pero resulta insuficiente. Considerando que sólo 18% de los mexicanos alcanzan niveles de educación superior (OCDE, 2014), el presupuesto

destinado a ciencia y tecnología excluiría a cuatro de cada cinco mexicanos. Una injusticia, por decir lo menos. Recalamos el efecto multiplicador de la inversión en ciencia y tecnología: mayor y mejor inversión trae y exige mayor calidad educativa. Esto favorecería un mejor dominio de lengua extranjera, lo que permitiría un mayor acceso a conocimiento y mayor probabilidad de innovación: un círculo virtuoso. Atestiguamos que no hay aplicación de los bienes públicos con mayor retorno económico que el presupuesto que se destina a educación.

México está hoy atrapado en la trampa del ingreso medio. Ese fenómeno explica que, una vez alcanzado un nivel medio de ingreso per cápita, los países encuentran dificultad para reorientar su estructura operativa a actividades más intensivas en conocimiento y tecnología, y con mayor valor agregado (Foxley, 2012). Para vencer esta inercia, es necesario aumentar el nivel

de competencias de las personas para hacer frente al cambio en la economía global y avanzar en el proceso de transformación estructural (OCDE, 2014). Es decir, ya no basta producir más bienes o servicios con menos recursos; si se busca vencer la trampa del ingreso medio, se deben crear nuevos bienes y servicios. Para ello, hay que desarrollar más y mejores competencias: mayores niveles de educación, especialización y habilidades, entre ellas, el aprendizaje del idioma inglés.

Si deseamos generar bienes y servicios de mayor valor agregado, y convertimos en un país más competitivo y con mejores salarios y oportunidades profesionales para los mexicanos, un primer paso importante es comunicarnos con el resto del mundo y para ello, necesitamos aprender el inglés.

2.4.4 Romper el círculo de la inequidad

De acuerdo al Programa para Democratizar la Productividad 2013 (DOF, 2013), uno de los factores que explican el bajo crecimiento económico de México es el escaso nivel de inversión en capital humano. Si buscamos democratizar la productividad en México, uno de los pasos críticos es hacer efectivo el aprendizaje del inglés en nuestras escuelas, como ya está establecido en el plan de estudios. De no hacerlo, seguiremos perpetuando el esquema inequitativo donde sólo los mexicanos con mayores recursos económicos y/o mayor escolaridad tienen oportunidades de aprender inglés (Ver apartado 2.3).

En una encuesta de percepción en México llevada a cabo en 2008, sólo 23% de los encuestados señaló hablar o entender el inglés (CIDAC, 2008). Sin embargo, este promedio esconde la disparidad entre la población con altos niveles de ingreso versus la población con un ingreso más bajo. Mientras 60% de la población con un ingreso mensual mayor a 10,000 pesos señaló hablar o entender inglés, sólo 11% de la población con ingresos menores de 1,600 pesos manifestó la misma condición.

La inequidad es aún mayor respecto a niveles de escolaridad. Casi dos de cada tres personas con estudios universitarios señalaron hablar inglés, pero sólo uno de cada 20 personas con educación primaria expresó lo mismo. Cabe recalcar que, al ser una encuesta de percepción, los resultados podrían estar sesgados de manera no definida. De ello se desprende la necesidad

¿Por qué el inglés?



¿Cómo los jóvenes van a poder ser más que mano de obra si no tienen una formación de calidad? Pero no pueden llegar muy lejos si esa formación no es integral, si no incluye el inglés.

Coordinador estatal de inglés

urgente de evaluar objetivamente cómo el sistema educativo nacional está realmente desarrollando las competencias de los mexicanos en el inglés. De ahí nuestro esfuerzo, en el Capítulo 4, por obtener una muestra válida del nivel de dominio del inglés que se alcanza en general en nuestro sistema educativo.

Si queremos curarnos de una enfermedad, primero debemos saber qué tan grave es el padecimiento, para suministrar el tratamiento adecuado. Hasta ahora en México, desconocemos qué tan enfermos estamos, debido a la simulación del sistema educativo a la hora de enseñar el idioma inglés.

Hacer efectivo el aprendizaje del idioma inglés en educación básica permitiría emparejar el piso para nuestras niñas, niños y jóvenes. Esto no quiere decir que se pierda nuestra herencia lingüística. Los países escandinavos tienen un sistema educativo que ha tenido mucho éxito en el fomento del aprendizaje del inglés. Los niños finlandeses, suecos y noruegos llegan a comunicarse en inglés a altos niveles desde los 14 años, pero también están entre los mejores en cuanto a sus competencias comunicativas en sus primeras lenguas (OECD, 2013). Además, en estos países, se procura que ningún niño sea dejado atrás y se les empodera a todos para aprender en su idioma y en inglés. Dejar que el acceso al inglés lo tengan sólo aquellos dispuestos y habilitados a pagar por oportunidades educativas particulares, ahonda la situación de inequidad que vivimos hoy en México. Si buscamos que todos tengan las mismas oportunidades, que aprendan en más de un idioma y que tengan un exitoso desarrollo profesional, debemos emparejar el piso en el aprendizaje del idioma inglés.

2.4.5 Conclusión

El inglés nos permite incrementar nuestro retorno económico, tanto a nivel individual como colectivo. A nivel personal, existe una asociación positiva entre poder comunicarse en inglés, tener mayores posibilidades de encontrar un empleo digno, y poder avanzar profesional y económicamente. A nivel nacional, el dominio de lenguas extranjeras, en específico el inglés, traería mayor competitividad al país. Estos deben ser motivos para que el Estado no nada más establezca una política o programa nacional, sino que garantice el aprendizaje del inglés de manera efectiva y para todos. Se trata de abrir las fronteras del conocimiento y permitir que nuestras niñas, niños y jóvenes no vean el inglés sólo

como una herramienta para tener un mejor salario, sino como un derecho que les permita aprender más y mejor, desarrollándose personal y profesionalmente. Sin embargo, en México, hoy en día el inglés es un asunto de privilegio y no de derecho. El Estado ha fallado (Ver el Capítulo 4). Perpetuamos el círculo de inequidad donde sólo las niñas, niños y jóvenes con posibilidad de pagar por el derecho a aprender inglés sean quienes puedan formar parte activa de la comunidad global. ¿Queremos que nos vaya mejor a todos? Acabemos con la simulación del aprendizaje del inglés en escuelas y exijamos que, no importando el origen, todos podamos dominar la lengua franca de nuestra época. Un país más competitivo sólo puede serlo si también es un país más equitativo.

Referencias

Adecco (2012). "III informe de empleabilidad e idiomas". Disponible en:

http://www.adecco.es/_data/NotasPrensa/pdf/380.pdf

[consulta: noviembre de 2014]

Azam, Metahbul, Chin, Aimee y Prakash, Nishith (2013). "The returns to English-Language skills in India", *Economic Development and Cultural Change*, 61 (2), pp. 335-367.

Banco Mundial (2012). "Merchandise trade (% of GDP). Disponible en:

<http://data.worldbank.org/indicator/TG.VAL.TOTL.GD.ZS>

[consulta: noviembre de 2014]

Banco Mundial (2011). "Research and development expenditure (% of GDP).

Disponible en: <http://data.worldbank.org/indicator/GB.XPD.RSDV.GD.ZS>

[consulta: noviembre de 2014]

Cegolon, Andrea (2014). "The Private Rate of Return to Education Analysis", *Nuova Secondaria*, 32(4), pp. 6-15.

CIDAC (2008). Encuesta CIDAC: Capital Humano en México. Disponible en:

http://www.cidac.org/esp/cont/reportes/encuesta_cidac__capital_humano_en_mexico.php [consulta: noviembre de 2014]

CONACYT (2013). Desarrollo, Tecnología e Innovación. Disponible en: <http://www.conacyt.mx/index.php/el-conacyt/desarrollo-tecnologico-e-innovacion> [consulta: noviembre de 2014]

Consejo de Europa (2011). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf [consulta: septiembre de 2014]

Díez Medrano, Juan, (2014). "The socio-economic returns of fluency in English as a foreign Language", *Sozialstrukturanalyse 2014*, pp. 239-257.

DOF (2014). Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2014-2018. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5354626&fecha=30/07/2014 [consulta: noviembre de 2014]

DOF (2013). Programa para Democratizar la Productividad 2013-2018. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5312422&fecha=30/08/2013 [consulta: noviembre de 2014]

Economist Intelligence Unit (2012). *Competing across borders: How cultural and communication barriers affect business*. Disponible en: <http://www.economistinsights.com/sites/default/files/legacy/mgthink/downloads/Competing%20across%20borders.pdf>

Education First (2014). English Proficiency Index 2014. Disponible en: <http://www.ef.com> [consulta: noviembre de 2014]

Enterprise Surveys (2010). "Enterprise Surveys data for Mexico". Disponible en: <http://www.enterprisesurveys.org/data/exploreconomies/2010/mexico> [consulta: noviembre de 2014]

Foxley, Alejandro. (2012). *La trampa del Ingreso Medio: el desafío de esta década para América Latina*. Santiago, Corporación de Estudios para Latinoamérica, CIEPLAN. Disponible en http://www.cieplan.org/media/publicaciones/archivos/308/Libro_Digital_La_trampa_del_ingreso_medio.pdf

García Delgado, José Luis, Alonso, José Antonio y Jiménez, Juan Carlos (2013). *El español, lengua de comunicación científica*. Madrid: Fundación Telefónica.

Global English (2013). *Heightened Urgency for Business English in an Increasingly Global Workforce*, 2013 Business English Index. Pearson. Disponible en: http://static.globalenglish.com/files/GlobEng_BEIreport%202013_EN_A4_FINAL.pdf

Neeley, Tsedal (2012). Global Business Speaks English, *Harvard Business Review*, Mayo 2012. Disponible en: <https://hbr.org/2012/05/global-business-speaks-english/ar/>

INEGI (2014). "Encuesta Mensual de la Industria Manufacturera". Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/establecimientos/secundario/emim/tabulados.aspx> [consulta: diciembre de 2014]

International Publishers (2013). Annual Report 2012-2013. Disponible en: <http://www.internationalpublishers.org/images/stories/news/AnnualReport.pdf> [consulta: diciembre de 2014]

IPSOS (2012). Languages used in Business, Global @dvisor survey, Mayo de 2012. Disponible en: <http://www.ipsos-na.com/download/pr.aspx?id=11636> [consulta: noviembre de 2014]

Lang, Kevin y Siniver, Eviz (2009). "The Return to English in a Non-English Speaking Country: Russian Immigrants and Native Israelis in Israel," *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 9(1), pp. 1-30.

Manpower México (2014). Consulta sobre vacantes que requieren inglés realizada a través de correo electrónico el 5 de noviembre de 2014 a Manpower México.

OCC Mundial en México (2014). Datos de vacantes publicadas por nivel salarial en México en el último mes. Disponible en: www.occ.com.mx [consulta: diciembre de 2014]

OECD (2014). *Perspectivas económicas de América Latina 2015: Educación, competencias e innovación para el desarrollo*. Paris, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Centro para el Desarrollo.

OECD (2013). *PISA Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Paris, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

OECD (2011). ISIC Rev. 3 Technology Intensity Definition: Classification of manufacturing industries into categories based on R&D intensities. Disponible en: <http://www.oecd.org/sti/ind/48350231.pdf>. [consulta: noviembre de 2014]

Randstad (2011). "El inglés, fundamental para el mercado laboral". Disponible en: http://m.terra.cl/noticia?n=201210241625_AGE_81694625 [consulta: noviembre de 2014]

Reyes, María del Rosario, Murrieta, Griselda y Hernández, Edith. (2012). "Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias", *Pueblos y Fronteras Digital*, 6(12), pp. 167-197.

The Atlas of Economic Complexity (2012). "Where did Mexico export to in 2012?" Disponible en: <http://atlas.cid.harvard.edu/>. [consulta: noviembre de 2014]

The Atlas of Economic Complexity (2013). "What did Mexico export in 2013?". Disponible en: <http://atlas.cid.harvard.edu/>. [consulta: noviembre de 2014]

UNESCO (2009). *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755E.pdf> [consulta: septiembre de 2014]

2.5 El lenguaje y su impacto en el desarrollo del cerebro

Manuel Bravo Valladolid

“Los límites de tu lenguaje son los límites de tu mundo”.
Ludwig Wittgenstein



Cuando Mario Vargas Llosa recibió el Premio Nobel de Literatura en 2010, nos relató que la cosa más importante que le pasó en la vida fue aprender a leer a los cinco años. Don Mario comparte que la lectura enriqueció su vida rompiendo las barreras del tiempo y del espacio. Tiene razón Vargas Llosa; el lenguaje nos transforma, nos humaniza y nos transporta. Navegamos en palabras, pensamos con palabras, el lenguaje nos conmueve, nos emociona, nos abre puertas ocultas y por eso nos conecta con nosotros y con los otros. Volamos y crecemos con las ideas que brotan a partir de las palabras. Justo en este momento lo estoy haciendo.

Si una lengua nos traslada a otros espacios; ¿Qué pasa con la adquisición de una segunda lengua? Además de la comunicación, ¿qué otros beneficios tiene aprender otra lengua? ¿El cerebro se marchita o se flexibiliza en su capacidad para aprender una segunda lengua? ¿Ayuda una lengua materna en el aprendizaje de otra? Estas son algunas de las pistas que encontramos y recuperamos en este espacio. Quizá lo más valioso que le queremos compartir es el asombro que nos provoca la capacidad y potencial que tenemos los seres humanos para aprender y para seguir aprendiendo durante toda nuestra vida.

2.5.1 ¿Qué sucede en nuestro cerebro con el lenguaje?

El cerebro se desarrolla conforme se ejercita. De hecho, entre más aprendemos más rápido trabaja nuestro cerebro, y el lenguaje resulta ser uno de los mejores gimnasios para ejercitarlo. Conversar, escribir o leer son ejemplos de las actividades más complejas que realiza nuestro cerebro (Carter, 2011; Doidge, 2007 y Dweck 2006 citados por Mehisto, 2012; Gazzaniga, 2010).

Lo anterior significa que el lenguaje no es solamente un constructo social; tiene una base biocognitiva y neurocognitiva. Veamos, como si fuera un mapa, las coordenadas cerebrales del lenguaje en nuestro cerebro. Desde hace siglo y medio descubrimos que el procesamiento del lenguaje tiene espacios específicos en nuestro cerebro, sobre todo en las áreas de Broca (descubierta en 1865) y Wernicke (en 1874), áreas nombradas con los apellidos de los científicos que las descubrieron. Un daño en la región de Broca atrofia nuestra producción de palabras, es decir, la capacidad para hablar, pero mantiene la comprensión intacta, mientras que un deterioro en la región de Wernicke destruye la comprensión y el sentido de las oraciones sin alterar la producción de palabras (Seung, 2013).

Actualmente sabemos que las funciones lingüísticas no están limitadas a las áreas de Broca y Wernicke (Bartra, 2012). Los avances tecnológicos en diferentes estudios del lenguaje nos indican que alrededor de ellas, existen grandes regiones de la corteza que muestran actividad –sin conocer aún sus funciones exactas– como se observa en la ilustración en el Cuadro 2.5.1 (Carter, 2011). Cada cerebro es distinto, aunque en la gran mayoría de las personas las áreas principales del lenguaje se ubican en el lado izquierdo del cerebro, otras lo tienen distribuido en ambos lados y algunas en el derecho (Carter, 2011). Lo que nos hace únicos entre las personas es el conjunto de todo este cableado cerebral, denominado también conectoma (Seung, 2013).

Hoy sabemos que las áreas del lóbulo temporal izquierdo además de especializarse en el habla y la comprensión del lenguaje, también lo hacen con los nombres de las cosas y la memoria verbal. Mientras que el ritmo del habla, denominado prosodia, se procesa en el lóbulo temporal derecho (Gazzaniga, 2010).

2.5.1.1 ¿Qué nos hace distintos al chimpancé del zoológico?

Una de las cuestiones que más han inquietado al hombre es ¿por qué los animales no hablan? Incluso es común y divertido la vehemencia con la que algunas personas aseguran que sus animales entienden lo que les dicen: “te juro que mi perro me comprende”. Ningún animal ha desarrollado un sistema de comunicación tan vasto y complejo como el lenguaje humano, pues no solamente comunica el presente, sino también el futuro, lo posible y la esperanza o lo deseable (Marcus, 2004). Algunos estudiosos de la mente y el lenguaje, como Steven Pinker (2007) y Noam Chomsky (2012), plantean que tenemos un instinto del lenguaje, una especie de dispositivo para la adquisición de lenguaje, que nos hace singulares para adquirir nueva información. Lo cierto es que la neurociencia ha descubierto ciertas singularidades del cerebro humano, algunas de ellas guardan relación con el lenguaje.

Michael Gazzaniga (2010), un neurocientífico especializado en las diferencias entre el cerebro humano y el resto de los animales, nos indica que una parte fundamental es la complejidad de nuestro cableado cerebral. Somos distintos porque tenemos una neocorteza tres veces mayor de lo que correspondería a nuestro

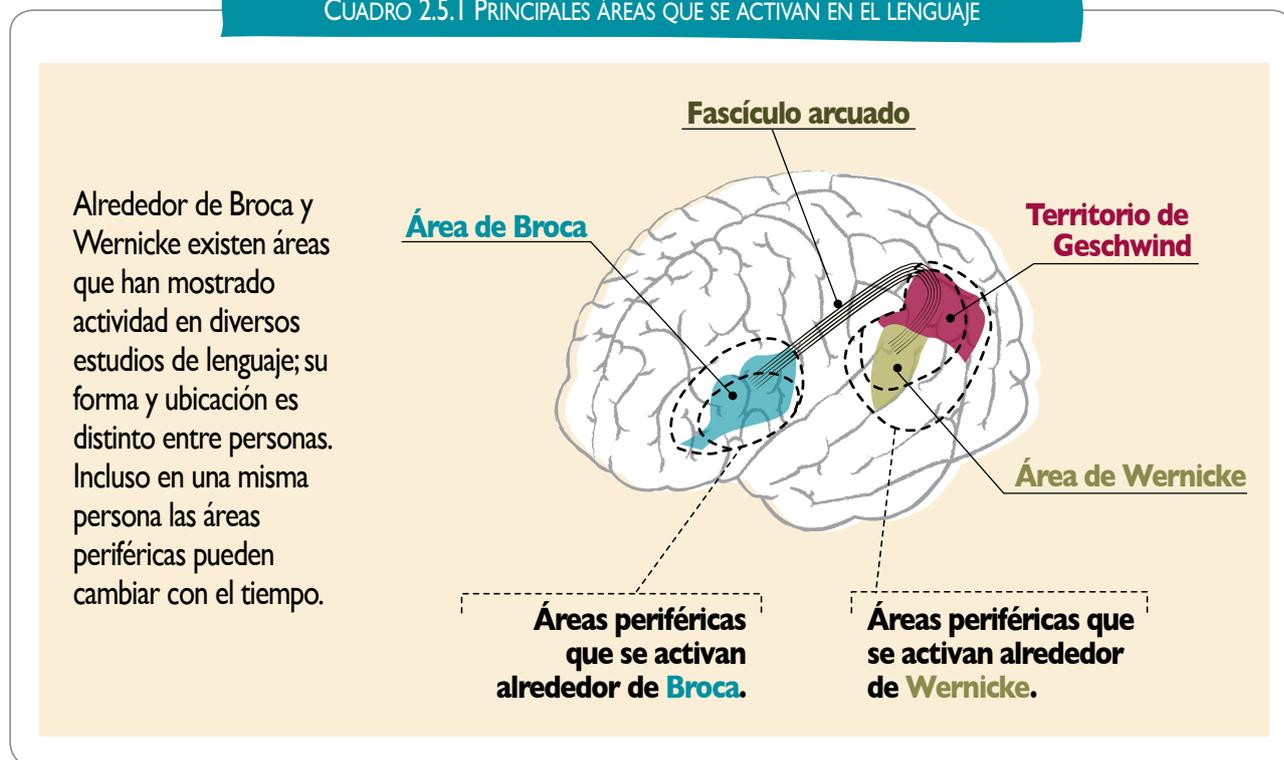
tamaño corporal. También poseemos una mayor cantidad de sustancia blanca, lo que probablemente nos lleva a tener mayores conexiones (también llamadas sinapsis). Asimismo, se ha descubierto que tenemos unas mini columnas corticales únicas ubicadas en un área de Wernicke, denominada *planum temporale*, aunque no sabemos aún con precisión qué función tienen. El *planum temporale* del hombre, chimpancé y monos resus, es más grande en el lado izquierdo que en el derecho, pero en las profundidades microscópicas, el hemisferio izquierdo humano es excepcional.

Los científicos y especialistas en el lenguaje continúan explorando estos temas. Noam Chomsky (2012), por ejemplo, plantea que probablemente algunos ligeros cambios genéticos sucedieron en un homínido en África y nos llevaron a este cableado cerebral que permitieron esta capacidad humana desde hace 100,000 años o más.

2.5.1.2 ¿Qué sucede con los cerebros de las personas bilingües?

¿Cómo es posible que un bilingüe no confunda un idioma con otro mientras habla? Los idiomas se almacenan en áreas cerebrales separadas, logrando

CUADRO 2.5.1 PRINCIPALES ÁREAS QUE SE ACTIVAN EN EL LENGUAJE



así que ninguna interfiera con la otra. Esto se explica porque el cerebro utiliza en los lóbulos frontales diferentes grupos de neuronas para generar cada idioma (Bartra, 2012; Carter, 2011). Increíblemente, la lesión de un área del cerebro podría ocasionar la pérdida completa de un idioma, pero el otro podría permanecer intacto. El cuadro 2.5.2 contrasta, por una parte, las áreas del cerebro que se encienden cuando un bilingüe cambia de idioma y por otra parte, las áreas que se activan cuando un monolingüe y un bilingüe escuchan el mismo idioma.

Asimismo el cerebro no trata de la misma forma un segundo idioma aprendido en una edad más tardía que la lengua materna. Un idioma, si es absorbido durante la infancia muestra asociaciones más amplias e intensas que un segundo idioma. Cuando una persona lee en su lengua materna se registra una mayor activación en el cerebro que leyendo en un segundo idioma (Carter, 2011).

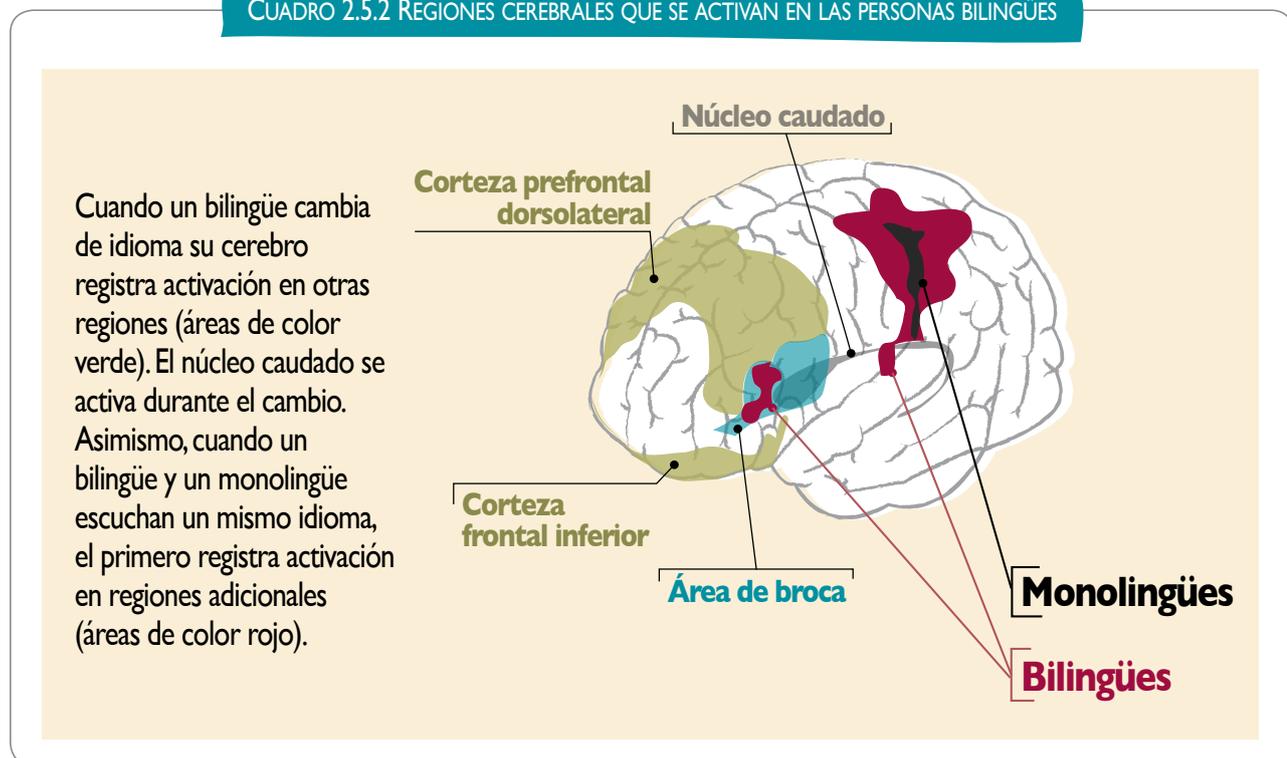
2.5.2 ¿Qué beneficios tiene aprender una segunda lengua?

Muchísimos. No existe información que nos diga que no tiene beneficios. Aquí recuperamos algunos beneficios cognitivos y otros relacionados con la salud.

Beneficios cognitivos

- Platica mejor nuestro cerebro. Al hablar un segundo idioma se crean mayores conexiones entre las neuronas y los hemisferios cerebrales. Incluso se han encontrado respuestas diferentes en bebés de diez meses de edad, favoreciendo a los bilingües (Cook, 2012).
- Diferencias estructurales. Estudios cerebrales comparativos entre monolingües y bilingües plantean diferencias en algunas estructuras cerebrales, como lo es una mayor densidad de la sustancia gris en la corteza frontal del hemisferio izquierdo. Esta densidad es más pronunciada entre quienes aprendieron antes de los cinco años (Carter, 2011; Cook, 2012). En síntesis, gracias al bilingüismo se construye una red cerebral más sofisticada (Doidge, 2007 citado por Mehisto, 2012).
- Conciencia metalingüística. Es un término que refiere al entendimiento que tenemos las personas del lenguaje y de su funcionamiento de forma explícita. Se relaciona con los conocimientos acerca del propio lenguaje, que incluyen sonidos, palabras y gramática. La conciencia metalingüística engloba

CUADRO 2.5.2 REGIONES CEREBRALES QUE SE ACTIVAN EN LAS PERSONAS BILINGÜES



también la capacidad para utilizar el lenguaje y ampliar las reglas que hasta entonces han sido implícitas. Por ejemplo, los bilingües muestran una mayor capacidad para detectar errores gramaticales (Mehisto, 2012; Woolfolk, 2010).

- Pensamos distinto. Los bilingües amplían su percepción y descripción del mundo que les rodea; piensan fuera de la caja. Cuentan con mayor riqueza para describir su entorno (Cook, 2012).
- Mejora la memoria episódica y semántica. La primera, como su nombre nos dice, guarda relación con los eventos y su relación con el tiempo, lugares, emociones y actividades. La memoria semántica incluye conocimiento en general: ideas, hechos y la solución de problemas (Mehisto, 2012).
- Pensamos mejor. Ellen Bialystok y Dana Shapero (en Mehisto, 2012) encontraron que los niños bilingües tienen una mayor rapidez en la comprensión, mayores capacidades para interpretar la información y una mayor flexibilidad cognitiva, es decir, la capacidad para trabajar con información simultánea que los monolingües. Asimismo, muestran un mejor manejo de sus procesos cognitivos, mejor atención y resolución de problemas, lo que científicamente se denominan funciones ejecutivas.
- Un interesante estudio presentado en la revista anual de neurología de 2014, presenta los resultados del bilingüismo a lo largo de la vida. Los autores estudiaron 853 participantes, quienes fueron analizados en 1947 a la edad de 11 años y nuevamente en 2008-2010, cuando tenían entre 62 y 64 años. Los bilingües se desempeñaron significativamente mejor en habilidades cognitivas, en inteligencia y en lectura. Esto incluyó a quienes adquirieron otro idioma en una etapa adulta (Bak, Nissan, Allerhand y Deary, 2014).
- Aprendemos mejor. El cuerpo de conocimiento plantea un mejor manejo de la complejidad, una mayor explicación racional y desarrollo de la metacognición (Tsui, 2012). Los altos niveles de bilingüismo están correlacionados con mejores habilidades cognoscitivas (Woolfolk, 2010). Quizá por ello, algunos estudios han encontrado mejoramientos en otros dominios del currículo, como matemáticas (Mehisto, 2012).

¿Por qué el inglés?



Las puertas están abiertas para una persona que sabe inglés... una persona que no sabe inglés ya casi es una analfabeta.

Madre, Distrito Federal

- La multicompetencia. Se le denomina así a la capacidad de incorporar en una misma persona distintas estructuras de pensamiento de diversos lenguajes. Esta facultad posibilita una capacidad cognitiva para resolver de forma ingeniosa, creativa y disfrutable los problemas (Cook, 1991 citado por Mehisto, 2012). Los monolingües cuando escuchan una palabra solamente necesitan compararla con su repertorio único de sonidos, reglas y significados, y al ponerlas en circulación solamente las dibujan desde ese repertorio único. Por el contrario, los bilingües o plurilingües lo hacen desde la riqueza de diversos repertorios de sus lenguajes. El bilingüe constantemente se pregunta: ¿Debo pensar, hablar o interpretar los sonidos de acuerdo a las reglas de mi lenguaje A, o mi lenguaje B? Es un ejercicio mental positivo que se realiza cada minuto (Diamond, 2010).
- ¿Creatividad? La Comisión Europea señaló en 2009 que existe una fuerte evidencia (más de 200 artículos científicos) de que el bilingüismo detona de alguna forma la creatividad. Sin embargo, estudios recientes señalan que no es una relación tan directa. Se plantea que son los procesos y mecanismos que detona el bilingüismo, como el estado de concentración (control cognitivo), los encargados de ejercer un fuerte impacto en el procesamiento de información, que a su vez, encienden la creatividad (Hommel, Colzato, Fisher, Christoffels, 2011).

Otros beneficios

- Seguro de vida para mi vejez. Existe un robusto cuerpo de evidencia que sugiere que aprender

¿Por qué el inglés?



Es para abrirnos puertas a trabajo u oportunidades que se nos dan en otros lados, en otros países... En muchos casos, es una segunda lengua para todos.

Alumna de 3° de secundaria

una segunda lengua podría ser una protección —o por lo menos retraso— contra algunas enfermedades degenerativas que se presentan en la vejez (Carter, 2011). Algunos estudios registran el retardo de casi cuatro años (3.9) en la aparición de la demencia y de cinco años en enfermedades como Alzheimer (Diamond, 2010; Mehisto, 2012). Esto, además de beneficiar directamente a las personas y sus familias, ofrece un ahorro considerable en materia de salud pública para los gobiernos.

- Bienestar personal y social. El bilingüismo acerca miradas distintas, por lo que puede ser un vehículo importante para el desarrollo de la empatía y el respeto al otro (Nisbett, 2012). Estudios recientes en personas bilingües han encontrado una mayor sensibilidad en la comunicación interpersonal, así como una mayor flexibilidad. La flexibilidad es una habilidad personal que aparece con frecuencia en los estudios de bienestar y felicidad, la cual también es valorada por el mercado laboral (Csíkszentmihályi, 1990; Moore, 2006; Seligman, 2007 citados por Mehisto, 2012).

2.5.3 ¿Siempre tenemos la misma capacidad para aprender una segunda lengua?

El mejor momento para aprender un segundo idioma es durante la niñez temprana. Cuanto más temprano aprendamos un segundo idioma, la pronunciación será más parecida a la nativa. Después de la adolescencia resulta difícil aprender un segundo idioma eliminando por completo el acento de la lengua materna. La explicación es que resulta difícil la adquisición tardía de

una segunda lengua debido a que los mapas mentales del habla, trazados por la lengua materna, no son compatibles con los mapas mentales que demanda la segunda lengua (Kuhl, 2000 citada por Bartra, 2012). Debe señalarse que aunque no se haya aprendido, sí ayuda haber escuchado el idioma durante la niñez para disminuir esta posible desventaja (Anderson y Graham, 1994, citado por Woolfolk, 2010).

Sin embargo, no existe un período crucial que limite la posibilidad de aprender un idioma en la adolescencia o adultez. En otras palabras, aprender una lengua no está restringido a una etapa crítica (Hakuta, Bialystok y Wiley, 2003 citados por Mehisto, 2012; Marinova-Todd, Marshall y Snow, 2000 citados por Woolfolk, 2010). Lynne Díaz-Rico y Kathryn Weed (en Woolfolk, 2010), por ejemplo, han encontrado en investigaciones sobre la adquisición de lenguaje que los adolescentes atraviesan a mayor velocidad las etapas de aprendizaje. Asimismo, plantean que los adultos cuentan con más estrategias de aprendizaje y conocimiento del lenguaje —en general— para dominar un segundo idioma. La diferencia a favor de los más pequeños es fundamentalmente en la pronunciación.

Nuestro cerebro es fascinante y ello nos inunda de esperanza a todos, tanto para los que aún no son bilingües como para las generaciones de niñas y niños que vienen. El lenguaje puede ser el ejemplo más poderoso de nuestra maquinaria de aprendizaje. En síntesis, aunque algunos estudios plantean que la mayor plasticidad cerebral para aprender una segunda lengua ocurre en la niñez, sobre todo temprana, la acumulación de léxico tiene abiertas las puertas toda la vida (Bartra, 2012).

2.5.4 ¿Ayuda una lengua materna en el aprendizaje de otra?

Al parecer sí. La hipótesis de la ventaja cognitiva que otorga el cruzar e interactuar un lenguaje con otro (dos o más idiomas) cada vez adquiere mayor fuerza (Mehisto, 2012). La literatura que aborda este tipo de cuestiones se denomina la adquisición de una segunda lengua, SLA por sus siglas en inglés (*second language acquisition*). Hasta este momento, resulta común que en las aulas se les prohíba a los maestros y a los alumnos hablar en el idioma nativo, cuando se intenta aprender otro. No obstante, las personas que están aprendiendo una nueva lengua son un todo, no aprenden de forma aislada y justo aprenden con una mente que ya conoce

una lengua. Esto influye en el conocimiento y uso de la nueva lengua. Especialistas como Vivian Cook (2012) sugieren que, en lugar de prohibir a la primera lengua (nativa) en el aula, los profesores deberían usarla como aliado. Por ejemplo, para el manejo de significados, la explicación de gramática y el cambio de códigos.

Basados en estos hallazgos, recientemente el gobierno de Singapur, uno de los sistemas educativos con mejores resultados en el Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), ha adoptado una política educativa que favorece el dominio del inglés reforzando el aprendizaje de la lengua materna (MOE, 2014; Ver Capítulo 5 para profundizar en el caso de Singapur). Una política similar es implementada en Suiza; la premisa es que si refuerzan el aprendizaje de su propia lengua, tendrán más facilidad para aprender otras lenguas (Águila Rubín, 2014).

2.5.5 Cierre

Un cerebro no funciona mucho si no se tiene lengua para disfrutarlo. Y entre más lenguas, más lo disfrutamos. En este espacio hemos visto que el bilingüismo resulta una política conveniente, no solamente por las puertas que les abre a los jóvenes mexicanos en sus oportunidades profesionales, académicas o culturales, que ya sería un argumento suficiente para defenderlo,

sino porque el bilingüismo detona beneficios cognitivos, emocionales y en la salud de las personas. En síntesis, ser monolingüe no es una alternativa.

La invitación es a mirar al bilingüismo no como una materia o dominio adicional, sino como una forma de relacionarse con uno mismo y con los otros; una manera de estar en el mundo. Ser bilingüe o plurilingüe nos permite mirar, gozar, pensar y expresar con más herramientas el mundo en el que vivimos.

Hasta ahora, el sistema educativo mexicano ha privado a muchas generaciones de obtener los beneficios de un bilingüismo. Esto debe cambiar. A los niños de México tenemos que darles lo que se merecen, que sólo es lo mejor. Nada debe impedir que las nuevas generaciones sí disfruten de los beneficios del bilingüismo y plurilingüismo.

Si queremos mejorar la educación de nuestros niños, la petición y la exigencia no bastan. Lo que debemos buscar es el encuentro a través del diálogo, un encuentro de posibilidades y de anhelos; de esperanza. Por eso, al igual que el resto de nuestros proyectos, buscamos encender una conversación, un diálogo en torno al bilingüismo, pues como decía el escritor Jorge Luis Borges (2014): "el diálogo tiene que ser infinito; una conclusión sería muy triste".

Referencias

Águila, Marcela (2014). "Integración: Comencemos con la propia lengua", Swissinfo, disponible en: <http://www.swissinfo.ch/spa/integraci%C3%B3n--comencemos-con-la-propia-lengua/5234738> [consulta: noviembre de 2014].

Back, Thomas, et al. (2014). "Does Bilingualism Influence Cognitive Aging?", *Annals of Neurology*, 75, pp. 959-963.

Bartra, Roger (2012). *Antropología del cerebro. La conciencia y los sistemas simbólicos*, México, FCE, 235 p.

Berdan, Stacie (2014). "Being monolingual is no longer an option", *The New York Times*. Disponible en: <http://www.nytimes.com/roomfordebate/2012/01/29/is-learning-a-language-other-than-english-worthwhile/being-monolingual-is-no-longer-an-option> [consulta: noviembre de 2014].

Borges, Jorge Luis (2014). Sobre la poesía en nuestro tiempo. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=shw0TYaNEL4> [consulta: noviembre de 2014].

Carter, Rita (2011). *El cerebro humano. Una guía de su estructura, funciones y trastornos*, México, Altea, 256 p.

Chomsky, Noam (2012). *The science of language. Interviews with James McGilvray*, Cambridge, Cambridge University Press, 328 p.

Cook, Vivian (2012). "The Native Speaker and the Second Language User", *Conferencia Plenaria en la Conferencia Internacional del Lenguaje Foráneo. Enseñanza y Lingüísticas Aplicadas (FLTAL)*, Sarajevo. Disponible en: https://www.academia.edu/2083622/THE_NATIVE_SPEAKER_AND_THE_SECOND_LANGUAGE_USER [consulta: noviembre de 2014].

Diamond, Jared (2010). "The Benefits of Multilingualism", *Science Magazine*, 330, pp. 332-333

Gazzaniga, Michael (2010). ¿Qué nos hace humanos? La explicación científica de nuestra singularidad como especie, Madrid, Paidós Ibérica, 470 p.

Hommel, Bernhard, et al. (2011). "Bilingualism and Creativity: Benefits in Convergent Thinking come with losses in Divergent Thinking", *Frontiers in Psychology*, 272, pp. 1-5.

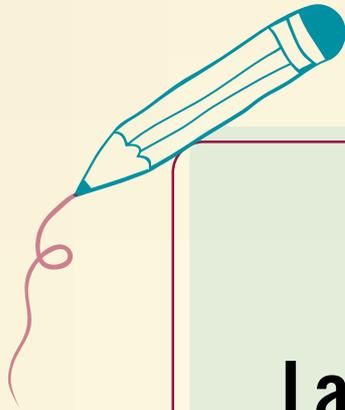
Mehisto, Peeter (2012). "The Cognitive Benefits of Bilingualism", *Cambridge Assessment Singapore*, pp. 3-11.

MOE Ministerio de Educación de Singapur (2014). Disponible en: <http://www.moe.gov.sg/education/primary/> [consulta: noviembre de 2014].

Pinker, Steven (2007). *The stuff of thought. Language as a window into human nature*, Nueva York, Penguin Books, 499 p.

Seung, Sebastian (2013). *Connectome. How the brain's wiring makes us who we are*, Boston-Nueva York, Mariner Books, 337 p.

Woolfolk, Anita (2010). *Psicología Educativa*, Estado de México, Pearson, 614 p.



CAPÍTULO 3

La política educativa actual del inglés en México

David Calderón

~~POLICY~~

policy

Pronunciation: /ˈpɒlɪsi/

NOUN

1 A course or principle of action adopted or proposed by an organization or individual.



En este capítulo daremos una visión panorámica de la política educativa sobre el aprendizaje del inglés en el sistema escolar de nuestro país. **Usaremos la expresión “política educativa” para referirnos al trazado de las decisiones y prácticas que operan en la realidad, aunque se encuentren omitidos o descoordinados muchos de los elementos** explícitos de planeación, implementación o verificación de logro que corresponden a una definición estricta de política pública.

Como se expondrá en el capítulo 5, una política educativa para el aprendizaje de una segunda lengua tiene una raíz sólida cuando parte de a) una política de Estado sobre la interculturalidad, b) una estrategia integral de implementación para el plurilingüismo y c) un acceso continuo y con certeza a la información estratégica que es relevante a su propósito. Ninguna de estas tres condiciones se cumple para México, y a ello volveremos en las conclusiones y recomendaciones de esta obra. Mientras tanto, en este capítulo nos ceñiremos a lo que está presente y visible en el esfuerzo escolar guiado por las autoridades oficiales.



A continuación, haremos un recorrido para tratar de identificar:

1. Cómo se define el aprendizaje del inglés en México desde el enfoque oficial, y **qué se espera que aprendan los estudiantes**.
- 2.Cuál es la **situación de los docentes** para favorecer esos aprendizajes, a qué estrategias pedagógicas recurren, qué acceso y uso hacen de materiales educativos específicos.
3. Cómo funciona la **red de apoyo**, el financiamiento, la coordinación y el acceso a tecnología para este fin.

3.1 Aprender inglés: la versión oficial

3.1.1 La norma y la historia

Aunque pudiera derivarse de ella una fundamentación teórica, **la Constitución de la República no hace referencia precisa a la interculturalidad como identidad y aspiración de toda la nación, ni tampoco al aprendizaje de una segunda lengua**. En la única ocasión que, en todo el texto, aparece el término “intercultural”, la Constitución establece:

Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades [Federación, Estados y Municipios] tienen la obligación de [...] garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. (CPEUM, 2014)

La educación plurilingüe e intercultural en la Constitución todavía no es descrita como derecho de todas y todos, sino restringida a, o específica de, los pueblos indígenas e, incluso en el caso de ellos, la justificación es “abatir sus carencias y rezagos”. Es significativo que la referencia aparezca en el artículo Cuarto y no en el Tercero; así, **el plurilingüismo y la interculturalidad se colocan dentro de un marco de política social compensatoria, para “poblaciones vulnerables”, pero no en el de universalidad del derecho a aprender**. De ese modo, se favorece una interpretación supletoria y de emergencia: según el actual texto constitucional, el plurilingüismo debe reconocerse como complicación a enfrentar; y no como meta a lograr; y la interculturalidad es entendida como estrategia de compensación, pero no como la valoración recíproca en la diversidad, y menos como expansión de las potencialidades y, por ello, uno de los principios rectores de la educación nacional.

Tampoco la Ley General de Educación (LGE) va muy lejos. En el listado de los fines de la educación, el plurilingüismo se plantea como un “objeto” de conocimiento para los mexicanos –algo así como un tema para historia o civismo– y hay apenas un tenue reconocimiento del derecho de los pueblos indígenas:

Promover mediante la enseñanza **el conocimiento de la pluralidad lingüística** de la Nación y

el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español (LGE, 2013, Artículo 7º, Fracción IV; subrayado nuestro).

En 2009, la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados desechó y archivó dos iniciativas –una de Lilia Cruz (Partido de la Revolución Democrática) y otra de Óscar González (Partido Acción Nacional)- ambas dirigidas a hacer explícita, en la Ley General de Educación, la obligación del Estado mexicano de incluir el inglés en el currículum oficial. Las razones que estableció la Comisión para el rechazo fueron dos: consideraron que sólo corresponde al Ejecutivo federal determinar el currículum nacional, además de que “hay escasas condiciones que aseguren la viabilidad en el corto y mediano plazos”, incluso mencionando que otro tanto ocurría con el caso de la inclusión de las habilidades digitales (Cámara de Diputados, 2009).

En el cierre mismo de este libro, el 19 de diciembre de 2014, se decretó sí incluir en la LGE la mención explícita a las tecnologías de la información “para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento” (DOF, 2014). La segunda lengua, en cambio, al parecer deberá seguir esperando una mejor ocasión.

Un rápido repaso a la historia de la enseñanza del inglés en el sistema educativo nacional brinda elementos importantes de reflexión para el presente, pues como dijimos antes, las decisiones y las prácticas definen la política efectiva de lo educativo, mucho antes -y a veces, independientemente- de los avances en profesionalidad, sistematicidad y rendición de cuentas que son el ideal de la política pública. **Las actitudes y visiones plasmadas en las normas, las decisiones oficiales y los planes y programas, explican en gran medida lo que hemos logrado, y lo que no, en el aprendizaje del inglés en México.**

Apenas cuatro años después de establecida efectivamente como rectora de la educación nacional, la Secretaría de Educación Pública (SEP) determinó incorporar en 1926 la asignatura de “Lengua Extranjera” en el plan de estudios oficial de secundaria (Martínez, 2011). En



concreto, la decisión se aplicó como enseñanza de inglés, con una pequeña presencia del francés. José Manuel Puig, Moisés Sáenz y Ezequiel Padilla, **los titulares de la SEP que instrumentaron la educación nacionalista y popular, consideraron importante ofrecer en la escuela pública una formación completa y relevante, que abriera a los estudiantes el acceso a textos más allá del español**, y para ello se empeñaron a fondo por atraer profesores capaces a las aulas para introducir una segunda lengua.

En 1932, impregnada la SEP por la visión de Narciso Bassols y como preludio a la “educación socialista”, se suspendió esa asignatura (Santos, 1998). Un botón de muestra, tomado de un discurso del mismo Bassols:

¿Qué instrumentos tendría el futuro de nuestra nacionalidad en formación, si los maestros cooperan a disolver nuestra nacionalidad convirtiéndose en oscuros roedores del edificio social que estamos tratando de construir? [...] Olvidar eso, desdeñar la obligación en que estamos todos de formar un país homogéneo y culto, es un grave daño para México. (Bassols, 1932:131).

Esa mentalidad, rancia y autoritaria, según la cual la homogeneidad de México es deseable, que se debe imponer desde arriba y desde afuera por las autoridades educativas, y que la segunda lengua atenta contra la nacionalidad, sigue teniendo lamentables ecos hasta hoy.

A partir de que se estableció de nuevo en el plan de estudios de 1941, **el inglés ha estado presente ininterrumpidamente por 74 años en el plan oficial de la secundaria**; a partir de 1960, con una carga de tres horas semanales para cada uno de los tres grados del nivel. Sin embargo, hasta el cambio en 2009 que reseñaremos en el apartado 3.1.2, **en preescolar y en primaria el inglés sólo tuvo presencia en la educación pública en la forma de algunos programas piloto y en la decisión propia de algunos estados**, entre los que sobresalen por su meritorio esfuerzo Coahuila, Morelos, Nuevo León, Sonora y Tamaulipas. (Reyes, Murrieta y Hernández, 2012). Sin esas iniciativas estatales, que arrancaron a partir de 1992, el panorama del aprendizaje temprano del inglés en la escuela pública sería propiamente desierto.

Mención aparte merece el módulo de Inglés, que se incorporó a partir del ciclo 2005-2006 en Enciclomedia, dirigido a 6° de primaria y piloteado en 13 estados (SEP, 2006). A pesar de su novedoso enfoque -especialmente la idea de que el maestro de grupo, apoyado con este recurso digital, no tenía que saber inglés para conducir el trabajo de los alumnos, su uso efectivo ocurrió en pocas escuelas. Para las escuelas seleccionadas, se determinó una carga de dos sesiones de 50 minutos cada una a la semana, además de proporcionar una guía para el maestro (en español) y un cuaderno de trabajo para los alumnos. En presentaciones semifocales se ponderaba cómo este programa se había seleccionado con la asesoría de The Anglo Mexican Foundation, y cómo su empleo tenía como punto de llegada para los alumnos, dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), el nivel A1 (Ver, por ejemplo, CSCE, 2014).

En la práctica real, los maestros tuvieron problemas para dedicar las dos horas semanales previstas, no recibieron la asesoría esperada y el prodigioso material **resulta, en términos pedagógicos objetivos, un restringido apoyo audiovisual del cual no puede pretenderse tanto como se anunció**. Ponderado con insistencia y entusiasmo en la retórica de las autoridades, el programa no tuvo seguimiento formal ni verificación de logro; acabó muriendo de olvido e incuria, sin haber sido evaluado formalmente -en tanto componente específico, no hay dato ninguno en la evaluación general de Mejía y Martínez (2010)- ni cancelado oficialmente.

Por otro lado, **no es desdeñable el papel que ha jugado la enseñanza del inglés como uno de los factores de atractivo para que los padres opten por la educación de sostenimiento privado**. En paralelo a lo que ocurre con otras dimensiones en comparativo entre escuelas de uno y otro tipo de sostenimiento, **el logro educativo con respecto de aprender con el inglés en las escuelas privadas es incierto**, salvo raras, honrosas y típicamente caras excepciones.

Saliendo del reducido circuito de las escuelas que son netamente bilingües desde el primer día de preescolar, pocas y concentradas en las ciudades principales, **la enseñanza del inglés en las escuelas particulares muestra características endebles**: poca continuidad entre grados, alta rotación de profesores, modelo de repetición-traducción-reglas gramaticales,

aislamiento con respecto del resto del currículum, baja carga horaria, contenidos alejados a la experiencia e intereses de los estudiantes.

Con todo y ser tan limitada, la introducción a una segunda lengua que reciben los estudiantes en las comunidades escolares particulares ha resultado por décadas **claramente superior a la opción de sus coetáneos de escuela pública, quienes en su gran mayoría recibían literalmente su primera clase de inglés a los doce años**, lo que tal vez todavía siga pasando hoy.

Es frecuente que los padres hagan una segunda inversión: a pesar de que se incluya el inglés en la oferta de la escuela que pagan, hacen un segundo desembolso para pagar tutorías privadas, para inscribir a sus hijos en cursos ofrecidos en contraturno (típicamente de organizaciones especializadas o “academias”, unas locales y otras subsidiarias de sistemas transnacionales), o bien para aprovechar las oportunidades de bajo costo que, crecientemente desde los años ochenta del siglo pasado, comenzaron a ofrecer algunas universidades públicas, casas de cultura y otras instancias oficiales que no están conectadas al sistema escolar obligatorio.

Los padres de alumnos de preescolar y primaria pública con mayor ingreso comenzaron por su parte a recurrir a esas mismas tres instancias: “clases particulares”, academias de inglés y programas de extensión; por supuesto, más restringidos que sus homólogos, los padres de escuelas particulares, debido a un poder de compra considerablemente inferior en promedio. **La oferta misma de inglés en el sistema público para los ciclos iniciales ha estado fuertemente subsidiada por los padres** en prácticamente todas las entidades federativas que la ofrecieron. Previo al programa “nacional” de 2008-2009, y aún durante los dos primeros ciclos de implantación de éste, los padres fueron solicitados

a aportar de su bolsillo para financiar parte o todos los materiales que sus hijos usarían (Ramírez, Pamplón y Cota, 2012), e irónicamente -en un país en donde se reitera hasta el vértigo en la retórica oficial que la educación es gratuita, y en donde se desvían regularmente millones para pagar ilegalmente a quienes tienen una plaza, pero



no realizan tareas educativas- **incluso aportando los honorarios mismos del maestro.**

La política educativa prevaleciente hasta hace menos de un lustro implicó la universalización del acceso al inglés en México, pero solo con una reducida carga de 360 horas-clase globales y comenzando apenas a partir de los doce años de edad. Una minoría de los estados de la Unión se aplicaron excepcionalmente para ofrecer, a una restringida parte de los estudiantes más jóvenes, algunas experiencias adicionales en primaria y preescolar, de disparate valor y aplicación. Los padres, por su parte, se concentraron en ampliar el acceso de sus hijos aplicando el patrimonio económico familiar, en la forma del pago de cursos adicionales o de inscripción a escuelas bilingües, sin contar para ello con un referente que les permitiera hacer un comparativo objetivo, para juzgar y decidir sobre la calidad de los aprendizajes logrados por sus hijos. En resumen, **en México el inglés se ha enseñado poco y tarde.**

3.1.2 El gran salto adelante: el PNIEB

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 planteó, como la primera estrategia para la Educación Básica, una “reforma integral”; ello se tradujo en una **elaboración escalonada de nuevos planes y programas de estudio a partir de 2008.** Dichos programas, aún vigentes en el momento de redactar este capítulo, parten del perfil de egreso de secundaria definido en 2006, incluyen un enfoque de competencias para los alumnos, precisan el logro de aprendizaje esperado con respecto de ellas y, finalmente, establecen orientaciones didácticas para la experiencia de aula.

Se puede contender lo adecuado de ese planteamiento –que, a nuestro juicio, todavía mantiene un inquietante acento prescriptivo, hostigando al maestro con indicaciones excesivamente detalladas y dejando, en cambio, como algo demasiado genérico las ejecuciones y replanteamientos hechos por los alumnos mismos. También, como lo haremos más adelante en este capítulo, se puede criticar la distancia entre lo enunciado en los documentos y discursos, por un lado y el avance efectivamente logrado en la implementación, por el otro; pero en todo caso **debe reconocerse que, por primera vez en la historia del sistema educativo nacional, el desarrollo curricular se realizó poniendo el foco en los aprendizajes logrados y organizados por el alumno.** La intencionalidad educativa se separó –por principio,

sin decidirse todavía a abandonarla por completo- de la lógica “por asignatura”, una herencia que arrastramos desde el positivismo educativo, cuando Gabino Barreda la introdujo en la educación básica mexicana del siglo XIX.

La concatenación y correspondencia entre grados y niveles no fue un componente tan explícito en los primeros documentos, pero la progresión de decisiones llevó finalmente a establecer la “articulación” de toda la Educación Básica. Desde el primero de preescolar hasta el tercero de secundaria, **se creó una malla curricular nacional obligatoria de doce grados sucesivos, el Plan de Estudios 2011**, que se plasmó en el celeberrimo Acuerdo 592 (SEP, 2011).

Para el caso del Inglés, se dio paso a decisiones en una secuencia intensa:

- a) Una revisión de los programas estatales vigentes entonces, evaluando su puesta en práctica en aula con un equipo de 34 investigadores de 12 instituciones públicas de educación superior, que empezaron a trabajar en 2008 (ver Ramírez, Pamplón y Cota, 2012, ellos mismos integrantes de ese equipo),
- b) Un acelerado desarrollo de una serie de asignaturas comunes, todavía para el ámbito “estatal”, piloteada en 2009.
- c) En forma más veloz todavía, y atropellándose con las dos decisiones previas, se determinó una única secuencia de materias obligatorias estatales en el “Plan de Estudios 2009”, y se estableció desde la SEP nacional un flamante Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB).
- d) Finalmente, se presentó en 2011 el bloque transversal y articulado de diez grados sucesivos de inglés, de 3° de preescolar a 3° de secundaria, con sus programas de asignatura y los estándares curriculares respectivos.

En el presente, **el referente normativo para el aprendizaje del inglés en el sistema escolar de educación básica es el Acuerdo 592** (SEP, 2011). En sus considerandos iniciales se establece:

Que el Plan y los programas de estudio de la Educación Básica deben favorecer un currículo

que propicie el aprendizaje de los alumnos en su lengua materna, sea ésta el español o alguna de las lenguas indígenas reconocidas en nuestro país; **el aprendizaje del inglés, como una segunda lengua**, y el desarrollo de competencias en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, como respuesta a la legítima demanda social en favor de la pertinencia, equidad y calidad de la escuela pública mexicana y de la sociedad del conocimiento (SEP, 2011:3-4; subrayado nuestro).

Es, ciertamente, un gran salto adelante. Se reconoce, especialmente en el documento conceptual (SEP, 2010), que la segunda lengua no es un agregado de mera complementariedad “co-curricular”, sino una pieza orgánica del campo formativo “Lenguaje y Comunicación”. Ya en el Acuerdo 592, **el punto de partida para la educación en inglés está incluido desde el primer rasgo del perfil del egresado, y la interculturalidad es reconocida como patrimonio personal** de cada alumno:

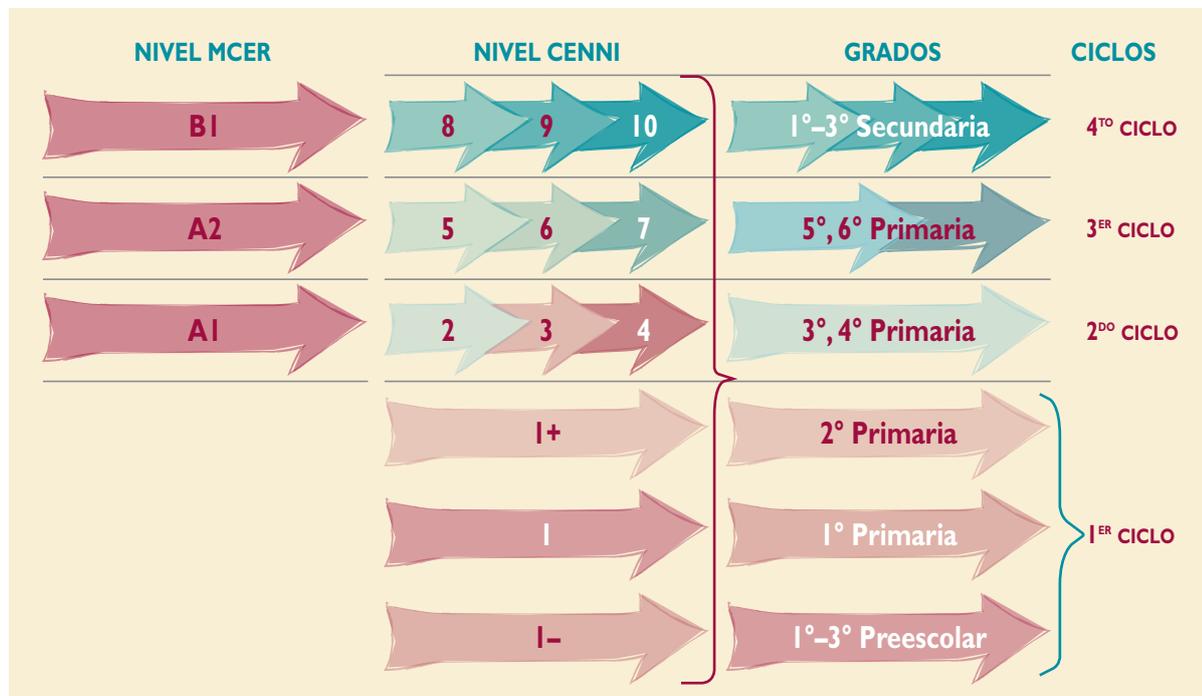
Como resultado del proceso de formación a lo largo de la Educación Básica, el alumno mostrará

los siguientes rasgos: a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para **comunicarse en Inglés**. [...] f) **Asume y practica la interculturalidad** como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística (SEP, 2011:32, subrayado nuestro).

Para el PNIEB se marcan cuatro ciclos: el primero con el último año de preescolar; 1° y 2° de primaria; el segundo engloba 3° y 4°, mientras que el tercero agrupa 5° y 6° de primaria; el cuarto ciclo incluye 1°, 2° y 3° secundaria. Cada ciclo se empata con sus respectivos referentes de logro de aprendizaje, señalados en los niveles correspondientes para los estándares nacionales del Certificado Nacional de Nivel de Idioma (CENNI) y sus equivalencias a los niveles del Marco Común Europeo (MCER), como puede verse en la figura 3.1.

El Inglés, en el planteamiento del PNIEB, comparte con el Español y las lenguas indígenas el mismo enfoque de todo el campo Lenguaje y Comunicación del

FIGURA 3.1. NIVELES ESPERADOS DE LOGRO POR CICLO Y GRADO EN EL PNIEB



Fuente: elaboración propia con base en Fig. 3, SEP, 2010:18.

currículum de Educación Básica (SEP, 2010). **Todas las lenguas -en el esfuerzo educativo formal en México- deben abordarse con el enfoque de “Prácticas sociales del lenguaje” (PSL), es decir, como interacciones entre personas.** Las interacciones que supone el PSL implican actividades específicas con el lenguaje, en especial tres:

- a) *Hacer con el lenguaje*, es decir, captar y aprender a usar el lenguaje para lograr propósitos comunicativos, como exponer ideas, ubicarse en un lugar, recopilar información,
- b) *Saber del lenguaje*, es decir, conocer y usar los aspectos fónicos y semánticos, usar la capacidad generativa de la gramática, dominar el sistema de escritura y las convenciones ortográficas, y
- c) *Saber ser con el lenguaje*, es decir, favorecer las actitudes ligadas a la interculturalidad, la socialización, la tolerancia, la inclusión y desarrollar “la confianza en la **capacidad de aprender y comunicarse en más de una lengua**” (SEP, 2010:31; el subrayado es nuestro).

En el desarrollo que se hace de este planteamiento en el Acuerdo 592, **se espera que los estudiantes desarrollen competencias específicas de comprensión (auditiva y escrita), expresión (oral y escrita), multimodalidad (las producciones que combinan imagen y sonido, los lenguajes artísticos) y actitudes (desde valoración de la propia identidad hasta la promoción de la equidad)**, en los diferentes ambientes: el cotidiano y familiar, el académico y de formación, el literario y lúdico (SEP, 2011:88-92).

Los ejemplos de aprendizajes esperados que se proponen el Plan 2011 son, a nuestro juicio, de muy dispar relevancia y pertinencia, pues se espera al final de proceso algunas producciones muy elementales, como un catálogo de productos (una ejecución en inglés de baja relevancia, porque implica una identificación casi mecánica de léxico), y al mismo tiempo se pretende que el alumno resuelva situaciones de enorme demanda, como es participar en un debate usando la segunda lengua (una ejecución de muy alta relevancia).

Sin embargo, queda claro que en el nuevo planteamiento que se hace para el sistema educativo nacional

a partir de 2011, **se aspira a una natural interacción de la segunda lengua con las demás dimensiones de la formación, lo que ya apunta a “aprender con el inglés”**, como por ejemplo ocurre con la sugerencia de desarrollar un manual de riesgos ambientales para captar aprendizajes esperados, lo que conecta con la dimensión “Exploración y comprensión del mundo natural y social”, que corresponde en secundaria al área de Ciencias.

En esta reforma del Inglés en el currículum, se pasó del paquete de las 360 horas clásicas (reducido a los tres grados de secundaria, cada uno con tres horas a la semana) a 1,060 horas totales (por la adición de 100 horas durante cada uno de los siete grados anteriores a secundaria, esto es, uno de preescolar y los seis de primaria). Así, **el parámetro de logro para el perfil del egresado se movió entonces del nivel A I (según el referente del MCER), captado en la resultante final de secundaria, hacia el siguiente escalón superior, un B I, como meta explícita.** Ello lógicamente implica la necesidad de cambiar los programas (y las prácticas) vigentes en secundaria, que de por sí tienen una enorme inercia histórica de bajo resultado, baja pertinencia y baja relevancia, y exige ajustar también el perfil de los docentes en ese nivel, con respecto de los cuales antes del PNIEB había requisitos muy genéricos. Igualmente, la decisión de migrar la variedad de programas estatales a un mismo referente nacional, implicó establecer programas de asignatura, y el correspondiente perfil de “docente especialista”, para siete grados escolares adicionales.

Sostenemos, como se puede colegir de los párrafos anteriores de este mismo apartado, que los referentes aducidos para este cambio por los diseñadores curriculares fueron muy afortunados en términos teóricos: **se pasó de un fraseo anticuado, complaciente, genérico y rústico, a un planteamiento contemporáneo, exigente, con parámetros específicos y sujetos a verificación independiente, cosmopolita y ya no vergonzosamente endogámico.**

En esta narrativa de dos tiempos del aprendizaje del inglés en México, antes y después del PNIEB, es importante hacerse cargo del contraste: **una decisión de Estado cambió en forma dramática y apresurada, en el lapso de apenas tres ciclos anuales, el arreglo institucional y las expectativas sobre**

la segunda lengua que habían prevalecido en el sistema educativo nacional durante siete décadas. No compartimos la visión de quienes, en el juicio académico sobre políticas públicas, se escandalizan ante transiciones aceleradas, un juicio ya en sí mismo típicamente desfasado, asentado en la auto-referencia de parsimoniosas investigaciones de publicación fatalmente inoportuna, pues acaban describiendo cambios en aquello que, a su vez, ya mutó de nuevo. **Si el cambio debe criticarse no es por lo repentino, sino por su ineficacia en términos de los resultados esperados o por su insostenibilidad en el tiempo;** a ello volveremos en el apartado 3.3 con respecto del PNIEB.

La experiencia nacional e internacional muestra que **la simple “mejora continua”, entendida como cambio incremental, difícilmente sirve a la calidad y equidad del aprendizaje, y prácticamente nunca resuelve la exclusión del ejercicio del derecho.** Las niñas, niños y jóvenes que enfrentan barreras opuestas a su derecho a aprender, rara vez son servidos a través de un milimétrico desmontaje de factores. En general, lo que funciona son cambios audaces y contrapuntos de alto contraste, que sacuden el *status quo*, sin duda generando angustia en muchos de los participantes en el sistema educativo formal, y especialmente en quienes deban -a partir del cambio- perder comodidad o prebendas mal habidas, pues ya no podrán refugiarse en el anonimato de la negligencia o en la placidez de la falta de exigencia.

Ya sabemos qué se espera que aprendan los alumnos mexicanos, tanto en la variedad de aprendizaje como en las métricas de desempeño, para el dominio del inglés. Hemos defendido en otros textos que la pregunta última de discernimiento para considerar exitosa o no a una política educativa es: “Y con todo esto, ¿aprendieron?”. En el caso del PNIEB, si nos atenemos a las fuentes oficiales, no lo sabemos. **Con todo su mérito de planteamiento innovador, no sabemos todavía si se está implementando bien el Plan 2011 y si se están produciendo los cambios esperados, en términos del aprendizaje de los estudiantes, que en última instancia es lo que realmente importa.** No se hizo una evaluación formal de los niveles CENNI o sus equivalente MCER alcanzados en el aprendizaje de los alumnos, no hay un reporte conclusivo del sexenio pasado que esté publicado, no ha

habido rendición de cuentas formal sobre este cambio, que en teoría, debería ser de alto impacto.

Precisamente por el valor que desde Mexicanos Primero le damos al principio de que **la política educativa deba ser juzgada desde el ejercicio efectivo del derecho a aprender**, fue que nos decidimos a ir directamente al campo y aplicar una evaluación a un grupo representativo de los estudiantes que concluyeron apenas la educación básica, para identificar si en ellas y ellos se alcanzaron los aprendizajes esperados: ése es el contenido del siguiente capítulo, el 4, con el que **queremos dar ese paso de verificación de logro que la autoridad está omitiendo.**

Sigamos entonces la revisión general, ahora poniendo la mirada en los maestros.

3.2 Los maestros mexicanos y el inglés

3.2.1. Una identidad ambigua

En México ser maestra, maestro de inglés, suele traer consigo una condición complicada y ambivalente. Por un lado, precisamente por estar dedicados a un área que no ha sido el fuerte de la población en general, **les es reconocido de entrada un cierto estatus, en el contexto de la profesión en general y del colectivo docente en particular**, pues implica un dominio académico diferenciador o la experiencia en competencias poco compartidas.

Resultan, tal vez, el mejor ejemplo de “docente especialista”: se aprecia su trayectoria y se destaca con frecuencia su esfuerzo personal, porque no es del montón. En sus propias narrativas de vida los profesores de inglés subrayan la superación permanente, el enfrentar y resolver desafíos, **un favorable efecto de su dedicación actual para su auto-concepto y la confianza en su propio desempeño delante de futuros retos, académicos, profesionales y personales** (Ver, por ejemplo, Trejo y Mora, 2014).

Por otro lado, las experiencias cotidianas que enfrentan no son tan fáciles, pues precisamente por **el hecho de participar durante pocas horas en la dinámica de cada grupo, hace que rara vez formen un vínculo significativo con sus alumnos**, pues suelen atender una importante cantidad de grupos para

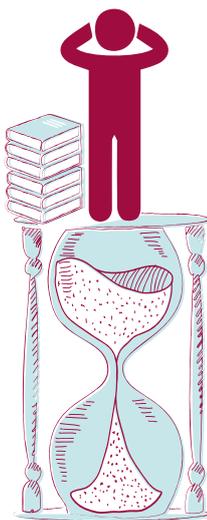
completar su ingreso económico, en la misma escuela o incluso en escuelas diferentes y distantes entre sí. En una revisión de datos del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica, se capta que **miles de maestros atienden cada uno cinco o más grupos semanales, es decir, deben interactuar con cien o más alumnos por semana**; es difícil, en esa condición, tener una intervención ajustada al ritmo y estilo de aprendizaje de cada educando, como es su derecho.

Esa misma **condición de “tiempo limitado” en la comunidad escolar disminuye gravemente su posibilidad de participar**: no disponen de tiempo para acordar estrategias comunes con los demás maestros de su asignatura; no hay periodos previstos para recibir retroalimentación de sus colegas más experimentados en otras escuelas o de los titulares del grupo (quienes conocen mejor a los alumnos) en la propia; no les da la vida para plantear proyectos o actividades conjuntas que sean de verdad interdisciplinarias, interactuando con los maestros de otras áreas. A pesar de que todo ello son expectativas explicitadas en el enfoque del Plan 2011 y sus programas, lo mismo que en las disposiciones emanadas de la Ley General del Servicio Profesional Docente, en vigor desde 2013, sencillamente no pasa. **Los maestros de inglés difícilmente participan en los espacios de planeación y celebración, y resulta remota su ocasión de coincidir con los padres de familia.** Su condición de “pisa y corre” los pone también, con una frecuencia preocupante, en una situación de debilidad relativa ante las demandas de los directores o de otros niveles del sistema.

A esas dificultades se suma un rasgo frecuente en los profesores de segunda lengua: **la dependencia cotidiana de un factor externo, su desproporcionada deferencia por “el libro”**. En parte achacable a una preparación profesional que no los acabó de instituir como protagonistas, diseñadores y generadores de situaciones de aprendizaje, y en parte debido a la presión externa de una implementación homogeneizante y no sensible al contexto -que es también tradicional en las intervenciones educativas decididas desde la cúspide- los maestros de inglés son tal vez los más dependientes de todo el gremio, con respecto a la disponibilidad y ajuste de los materiales didácticos.

Si no hay “material” o “método” al que puedan recurrir, se sienten perdidos; tienden a mantener una visión de su propio trabajo como si se circunscribiera casi exclusivamente a la mediación entre los recursos didácticos y sus alumnos, en la que, para mayor mal, tienen prevalencia los primeros sobre los segundos.

De ello se sigue una larga y deplorable cadena de desajustes: desde una preocupante y acrítica deferencia pedagógica que los mismos maestros muestran por los materiales comerciales -con la inquietante implicación de que el currículum real lo marquen las opciones e intereses económicos de unas cuantas editoriales poderosas- hasta la constante solicitud de dinero que hacen a los padres para pagar las fotocopias de los ejercicios, sin los cuales -afirman- “no se puede trabajar”.



Dos ejemplos ilustran esta debilidad: uno, los maestros suelen referir, en entrevistas de campo, que su intervención sigue puntualmente “el libro” (= los materiales específicos de una colección editorial comercial), más que mostrar un conocimiento del programa oficial y un manejo de sus posibilidades para ser interpretado con el ajuste contextual que al maestro le sea útil y a sus alumnos significativo (Pamplón y Ramírez, 2013); dos, incluso captando que los materiales didácticos son inadecuados para la realidad de sus alumnos, en lugar de desecharlos de plano y prescindir de ellos, los maestros dedican tiempo y energía preciosos para hacer “adecuaciones”, que tienen logro modesto o sencillamente confunden a los aprendices. Hay una ambigüedad de fondo: **son especialistas, y en ese sentido, se espera que muestren un talante “experto”, pero ello se contradice con la práctica de ponerse a sí mismos como comentaristas y dispensadores del libro**, de manera que el recurso didáctico cobra entonces, como diría Foucault, el “lugar del rey”, mientras que el maestro mismo se asume en un papel subordinado.

Los maestros de inglés llegan a las escuelas públicas de México o bien porque son licenciados en alguna opción que involucra explícitamente el inglés -desde la específica “educación secundaria con especialidad en enseñanza de inglés”, cursada en alguna Normal superior, hasta la elegante “letras inglesas”, cursada en una facultad humanística-, o bien porque son licenciados

en otras áreas, y fue su dominio personal de la lengua lo que los llevó a ser seleccionados para hacerse cargo de los grupos de inglés.

Con una frecuencia preocupante, **se dieron también nombramientos de maestros frente a grupo a personas sólo porque “hablaban inglés” y para darle un barniz de legalidad, tomaron algún curso rápido en las instancias oficiales para justificar la “dispensa de perfil”**. Los funcionarios de las coordinaciones estatales reconocen en corto que, en su mayoría, se trata de amigos, familiares y conocidos de los funcionarios y representantes sindicales, y que muchos son visitantes extranjeros que se arraigaron, trabajadores informales que volvieron deportados de Estados Unidos, o bien sus hijos, quienes no completaron la educación en el otro lado más allá de *High School*; en ninguno de los casos se trataba de personas con preparación universitaria alguna, y menos con competencias didácticas certificadas. Comentando este tipo de situación, los investigadores advierten que “... los programas de entrenamiento «al vapor» pueden reforzar la idea de que la enseñanza de lenguas es un pasatiempo para nativo hablantes o para personas que buscan empleo” (Reyes, Murrieta y Hernández, 2012:188).

Aunque algunas entidades de la República son mucho más ordenadas que otras, un déficit crónico de planeación hace que **el despliegue de los maestros de inglés a las escuelas sea inestable, típicamente tardío y con frecuentes ajustes una vez iniciado el ciclo escolar**. Con el viejo modelo de secundaria como referente principal, buena parte de los maestros de inglés en México tienen contratos de tiempo parcial, con “plazas” sólo de algunas horas y **muchos padecen aún con situaciones de eventualidad que no les dan certeza laboral, no proporcionan el suficiente arraigo, ni los ingresos y prestaciones que son deseables para una carrera formal en el servicio público**. De nuevo la ambigüedad: se dice que son imprescindibles y que aportan mucho al logro del perfil de sus alumnos, pero son tratados como una especie de “proveedores externos”, tan anónimos y genéricos que son intercambiables entre sí, y que por ello se pueden desplazar sin mayor consecuencia de una escuela a otra. **En el Concurso de Plazas 2014, por ejemplo, no hubo una sola plaza de inglés a nivel secundaria que correspondiera a “jornada completa”, sino solamente a nombramientos por horas**.

3.2.2. Hacia el futuro de la docencia

La llegada del PNIEB como marco ordenador de la docencia incluyó un postulado de la máxima importancia para el perfil docente: estableciendo el nivel B1 del MCER como la meta para el perfil del egreso del alumno, lógicamente **el perfil de su maestro deberá corresponder a un dominio pleno, el identificado con el nivel C1 del MCER**, tal como se ilustra en la Figura 3.2, en la parte superior.

Considerando que no sería fácil contar de inmediato con suficientes maestros que dominaran la lengua a ese nivel, se estableció en el PNIEB que **los profesores deberían alcanzar como mínimo el siguiente nivel con respecto del que están orientados a favorecer en sus alumnos**. Así, habiéndose marcado el B1 como estándar de aprendizaje correspondiente al egreso de secundaria, los profesores que atiendan a los alumnos de ese nivel deben mostrar al menos el nivel B2 (la condición de “Perfil básico docente”, en la Figura 3.2) y ser asistidos para alcanzar el nivel C1. Por ello, **en la evaluación de campo que se presenta en el capítulo 4 de esta obra, también aplicamos el instrumento de dominio de la lengua a una muestra de maestros de secundaria, esperando su dominio completo -y aún superior- del nivel al que se supone llegarán sus alumnos con su asistencia pedagógica**.

En el nuevo plan quedaron también señalados dos requisitos más para los maestros elegibles, adicionales a la certificación de su nivel de dominio de la lengua. Uno **es contar con la licenciatura** en enseñanza del inglés, o bien con una certificación sólida de habilidades en enseñanza del inglés con los parámetros ya reconocidos en el campo, como los que se identifican con las siglas TDC, ICELT y TKT. La segunda es **contar con experiencia laboral en los grados y ciclos a los que se vayan a dirigir**, con suficiente conocimiento de los planes y programas de educación básica (Martínez, 2011).

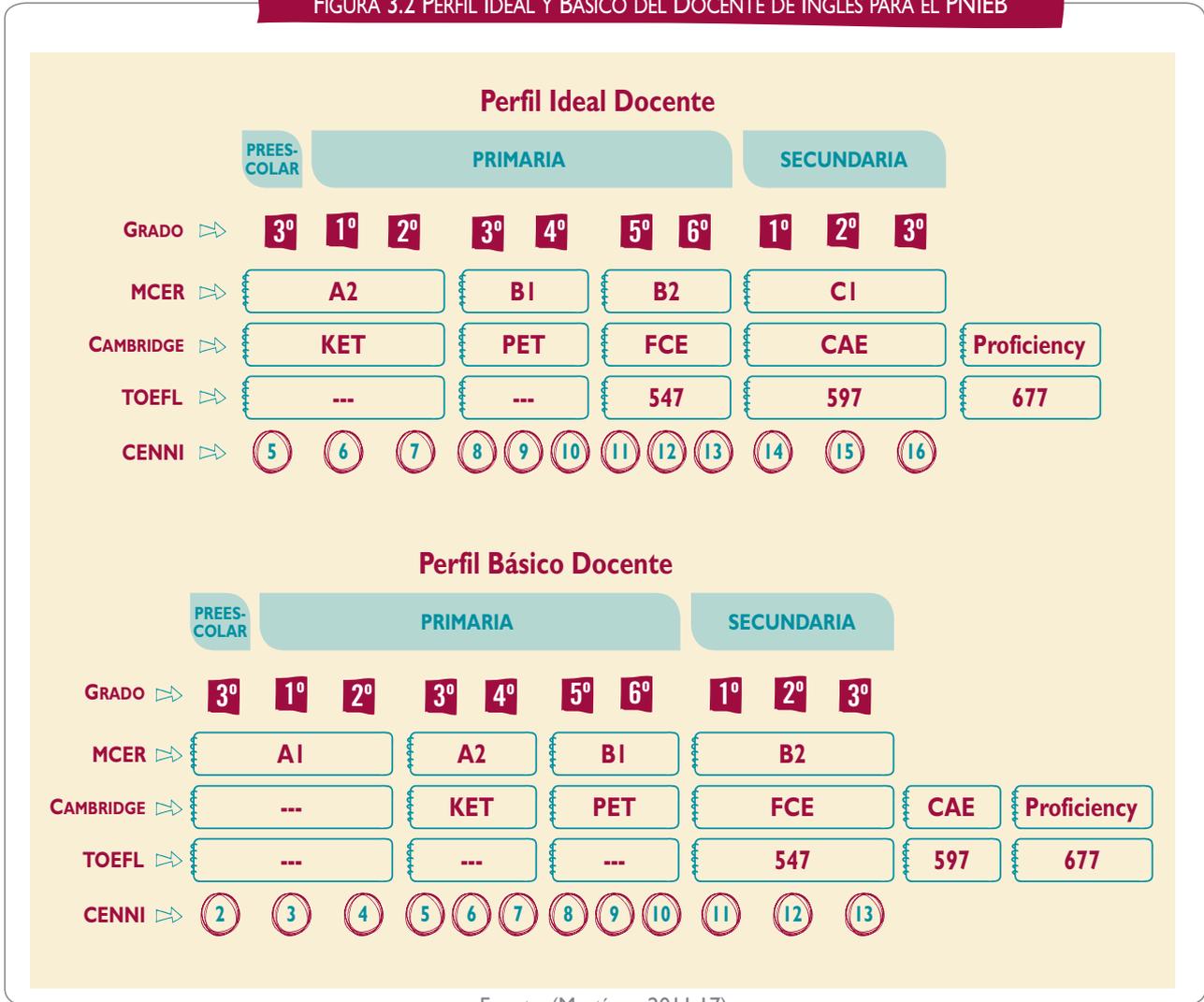
A pesar de que el Programa Nacional concibe a la segunda lengua, como quedó plasmado en el documento de *Fundamentos Curriculares* (SEP, 2010), en los avanzados términos que ya describimos en los apartados anteriores, **sin una vigorosa incorporación de los maestros a un proceso de re-enfoque y replanteamiento, sus estrategias tienden a reproducir**

las prácticas tradicionales que usaban antes del cambio curricular. Así resulta de una observación detallada de clase por parte de especialistas que quisieron verificar el grado de implementación de la metodología de enseñanza propuesta por el PNIEB:

...un volumen importante del tiempo de clase se gastó en que los estudiantes copiaran palabras y frases del pizarrón, y realizaran otras actividades como los dictados. Además, usar ejercicios aislados sacados de los libros de texto afectó la secuencia y el desarrollo de la lección en su conjunto, especialmente en los casos en los cuales no era claro cuál de estas actividades correspondía a los logros globales de aprendizaje de la lengua o a los productos esperados (Pamplón y Ramírez, 2013:4).

Así, queda clara la urgencia de apoyar a los docentes ya con nombramiento, inmune a cualquier aplicación retroactiva de la ley ahora vigente, para **que no sólo corresponda su nivel de dominio esperado al de su actual contratación, sino para que su papel de educador se cumpla según los nuevos lineamientos, con una pedagogía que subraya la comprensión, la interacción y la actividad de los alumnos.** En el horizonte hacia el futuro de los docentes de lengua inglesa en México destacan **tres tipos de esfuerzo: a) la apuesta por la habilitación masiva en estrategias de cascada, b) la continuidad de la formación continua apoyada por instituciones externas, especialmente los departamentos de lenguas de las universidades y c) la apuesta por profesores de excelencia**

FIGURA 3.2 PERFIL IDEAL Y BÁSICO DEL DOCENTE DE INGLÉS PARA EL PNIEB



Fuente: (Martínez, 2011:17).

que se mantienen en red, tutoriándose entre sí y a compañeros con menor avance.

Un ejemplo del primer tipo de esfuerzo es el proyecto que ha emprendido el gobierno del Estado de México con el apoyo del British Council para hacer formación en cascada de maestros de inglés, adaptando experiencias exitosas previamente realizadas en la India. Un grupo de 350 profesores toman un Diplomado, con el cual se espera que sean a su vez los formadores de otros 17 mil “facilitadores”, es decir, maestros habilitados para alcanzar los objetivos del PNIEB, en 2015 (British Council, 2014).

En el segundo tipo de estrategia destaca la labor de Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES-Acatlán de la UNAM, involucrado desde la redacción de los *Fundamentos Curriculares* del PNIEB (SEP, 2010), y también la del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, encargado de los primeros talleres de divulgación de la reforma entre los equipos estatales de Educación Básica. Además de estas dos instituciones, al menos 15 universidades públicas, con la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Universidad Veracruzana entre las más destacadas, han desarrollado talleres y cursos de implementación del nuevo programa, lo mismo que de certificación progresiva de dominio de la lengua, dirigidos a los docentes actuales.

En el tercer tipo de estrategia, buscando formar profesores que sean tutores de otros por un dominio de excelencia, tanto en el nivel propio de la lengua como en el de su didáctica específica, Worldfund y el Dartmouth College ofrecen dos cursos –un intensivo y otro en estrategia colaborativa– desde 2007, mucho antes del surgimiento del PNIEB. El valor agregado de los *IAPE Teachers*, como se les conoce, es formarse con un alto sentido de colegialidad profesional, como participantes de una red que permanece después de los cursos presenciales y que les ayuda a mantenerse actualizados, motivados y en contacto con nuevos recursos didácticos y con el permanente contagio de las buenas prácticas de sus pares. El programa fue evaluado en forma independiente por el BID en 2011, mostrando efectos finales muy significativos en los alumnos de los maestros IAPE, desde su logro específico en el dominio del inglés como en su motivación o en las expectativas de desarrollo académico y profesional de los propios estudiantes (Bando y Li, 2014).

La decisión de preferir, para el gran salto delante de una política nacional de inglés, a un docente especialista con certificaciones exigentes, pone una gran pregunta sobre la factibilidad y la escalabilidad mismas del modelo.

En simultáneo a la expedición del Acuerdo 592, los funcionarios registraron a 18,384 docentes participantes en la fase 2011 del PNIEB (Reyes, Murrieta y Hernández, 2012), y anunciaron en su planeación que llegarían a incorporar 70 mil docentes para 2012. No están disponibles registros oficiales publicados para saber si se cumplió dicha previsión; de hecho, la información se hace prácticamente nula para los años 2012 y 2013, y nuestra consulta a los funcionarios federales responsables en la actualidad del seguimiento no tuvo respuesta.

Como puede revisarse en los datos del apartado que titulamos “Numeralia de la enseñanza del inglés”, y que derivan de las bases del Censo de Maestros, Alumnos y Escuelas de Educación Básica (CEMABE) que recibimos en Mexicanos Primero de la SEP –entrega que fue un mandato del Pleno del Instituto Federal de Acceso a la Información (IFAI) en diciembre de 2014 como revisión ante la previa negativa de SEP– **contabilizamos los maestros de inglés así identificados en el pase de lista del otoño de 2013, llegando a 50,724 docentes de inglés en las escuelas públicas de educación básica. Ello representa alrededor de 20 mil por debajo de lo previsto como meta del PNIEB para un año antes.** No es sorprendente, entonces, la saturación: **alrededor de uno de cada diez maestros de inglés actualmente atiende a más de diez grupos** de niños.

Si esto es así, dado el déficit actual de docentes no sólo nos estamos saliendo de curso, como país, para las fases previstas en la implantación del PNIEB, sino que las correlaciones indican nudos problemáticos de atención urgente. Con los datos disponibles del CEMABE, resulta que sólo el 50% de las secundarias cuentan con maestro de inglés y otro tanto pasa para el 10% de las primarias y el 5% de los preescolares. Ello implica que **en México nos faltan maestros para atender el aprendizaje del inglés en una de cada dos secundarias, en nueve de cada diez primarias, en 95 de cada 100 preescolares.**

En el momento de escribir este párrafo, para la Educación Básica **la demanda de maestros de**

inglés en 2015 alcanzaría al menos la marca de 308,826 vacantes potenciales. En alarmante desproporción, **el Concurso de Plazas Docentes de 2014 solo incluyó 2,123 plazas; únicamente 945 sustentantes rebasaron la línea de idoneidad** en sus resultados.

De nuevo, **no hay información publicada y accesible que permita confirmar que el perfil ideal o el básico del docente de inglés del Plan 2011 hayan sido el referente para el examen aplicado dentro del Concurso de plazas, ni que alguno de los dos perfiles esté previsto para usarse como el parámetro de la evaluación de desempeño** docente prevista para 2015.

Para cerrar el círculo de política pública, revisemos finalmente cómo se pensó en el diseño y cómo se implantó en la realidad la gestión y coordinación de la enseñanza del inglés.

3.3 Condiciones estructurales para enseñar inglés en México

3.3.1. De los riesgos de la mucha política-política y la poca política pública

Las decisiones en torno al aprendizaje del inglés, como reseñamos en el primer apartado, tuvieron sus momentos de oro en la visión originaria de los secretarios de la primera hora de la SEP, en la reactivación que correspondió sobre todo a los dos períodos de Torres Bodet al frente de la SEP, el relanzamiento del esfuerzo de profesionalización en la célebre Octava Reunión de Chetumal en 1975, y después en la visión, estratégica pero bordada de ocurrencias, de algunos gobernadores y sus secretarios de educación en los tempranos noventas.

Las definiciones educativas de nuestro país han sufrido constantemente por la intervención de consideraciones políticas de corte electoral, faccioso, de la captura y posterior reparto de presupuestos o plazas, la política-política.

Ningún sistema de educación pública del mundo es ajeno a tales influencias, pero el caso mexicano realmente puede considerarse como uno de los más lamentables, en la medida en que se han pospuesto o frustrado definiciones históricas por consideraciones

de alianzas coyunturales, o bien el hecho de que **programas enteros aparecen y desaparecen, no por motivos pedagógicos, sino por el prestigio o la venganza de caudillos internos.**



Por ejemplo, la inclusión de la promesa “computadoras e inglés en todas las escuelas públicas” por parte del candidato del PRI a la Presidencia, Francisco Labastida, para el proceso de elecciones del año 2000, fue recibida con enorme hostilidad por comentaristas y académicos, aunque despertó simpatía en la población en general. Como lo refiere Valencia (2011) al reseñar *Simpatía por el rating* de Raúl Trejo, al parecer el candidato Labastida no incorporó ese componente a su plataforma de manera orgánica, sino lo hizo asesorado por mercadólogos para fines tácticos de aceptación en la campaña, quedándose posteriormente sin poder argumentar con profundidad ante los críticos, y sin vencer mayormente a las masas. Como daño colateral al proceso educativo, quien triunfó del proceso, el presidente Fox y sus colaboradores posteriores, evitaron como tabú durante los primeros años del régimen acercarse a dicha promesa, y solo cuando se toparon con una “marca propia” como fue Enciclomedia, retomaron la atención a ambos factores, de nuevo con una implementación descuidada y de relumbrón.

En ese ejemplo, como en muchos otros, aparece a nuestro juicio una pauta recurrente: en búsqueda de prestigio y beneficios, determinado grupo político con hegemonía escucha propuestas innovadoras de política educativa. **Con convicción verdadera en pocos casos, o superficial en los más, las adoptan como propias y echan a andar procesos masivos de implementación, que pueden implicar incluso grandes cambios normativos y una importante reasignación de fondos.** Comienzan a tener problemas para elegir a quienes conducirán el proyecto a sus fases de implantación, y hacen compromisos mezclando a innovadores con conservadores, para mal de la consistencia y velocidad de la aplicación.

Ante las dificultades de resistencia al cambio, los decisores van aceptando rebajar los alcances y recortar las metas originales, precisamente porque en las fases iniciales no se involucraron lo suficiente como para apropiarse de argumentos y perspectivas sobre la importancia del cambio buscado. **Aceptan transigir con la corrupción y la negligencia que**

encuentran o que empieza a extenderse desde su propio círculo; aíslan o despiden a los expertos que concibieron el cambio; acaban adoptando nuevos consultores de prestigio externo, pero que son ajenos o incluso contrarios al diseño original.

Los decisores terminan su periodo —o son terminados como funcionarios— y sus sucesores u oponentes no estudian los compromisos previos: al máximo los ponen en una fase plana de “mantenimiento” que implica una muerte lenta de los programas. Con mayor frecuencia, **los recién llegados cancelan y sustituyen las innovaciones, a gran costo del erario, enterrando la posibilidad de buenos resultados, desperdiciando los aprendizajes, desanimando a los equipos en campo.** Se podrían escribir cientos de volúmenes para ejemplificar esto, incluso con casos muy recientes: Fernando González desmontando Enciclomedia para favorecer el programa Habilidades Digitales para Todos, suspendido a su vez para dar paso a la entrega de laptops y tabletas; la administración Chauyffet revisando los Consejos Técnicos y limitando, en cambio, los Consejos de Participación Social como fueron concebidos en la administración Lujambio; el equipo de Alba Martínez extinguiendo la Estrategia Integral de Mejora del Logro Educativo que en su momento trajo, de las orillas al centro, el equipo de Francisco Ciscomani.

Con tan alta rotación y tan baja preparación de los funcionarios mayores en la SEP, la consistencia de todo programa educativo está, objetivamente, en riesgo. **Solo equipos estatales muy preparados y, a la vez, apoyados o tolerados por sus respectivos jefes políticos, logran poner un alto** o pedir reconsideración por razones válidas, ante la implantación acelerada y la explotación sin miramientos a las cuales los tienen acostumbrados los funcionarios federales. **Pocas organizaciones de sociedad civil logran cuestionar las decisiones oficiales** —porque son suficientemente aguerridas para no dejarse atemorizar, suficientemente independientes para no ser amenazadas con el corte de sus consultorías pagadas o la suspensión de las alianzas en los programas que llegan a las escuelas, y suficientemente expertas en el asunto de que se trate para no ser ninguneadas como ignorantes o desechadas como irrelevantes— y tener eco en la opinión pública, en el Legislativo, en los asesores de los organismos multilaterales o en otras áreas de la administración pública, para mitigar los efectos de esas volteretas en la conducción y avances del sistema.

El PNIEB padece de esa maldición. Fue concebido y armado bajo la égida de Fernando González como Subsecretario de Educación Básica, y en su momento gozó de prestigio y recursos casi sin límite. González y su equipo lograron involucrar a muchos y valiosos apoyadores, desde la FES de Acatlán hasta la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI); se creó una oficina ex profeso para conducir el cambio, la Coordinación Nacional de Inglés; los líderes sindicales corearon su apoyo —aun cuando muchos de ellos se habían burlado con sorna de la propuesta de Labastida— pues González les representaba la culminación del co-gobierno SEP/SNTE. Pero ese entusiasta y casi universal consenso se volvió incómodo silencio con la salida de González. Todavía el par Villalobos-Ciscomani, como secretario de Educación y subsecretario de Educación Básica, respectivamente, continuaron y reeditaron, ahora con sus nombres en la página legal, el texto de *Fundamentos Curriculares* que hemos identificado en este capítulo con la referencia SEP, 2010.

La llegada de los funcionarios del periodo siguiente, el contemporáneo a la redacción de este capítulo, trajo un importante freno a los procesos de expansión y generalización previstos para la enseñanza del inglés en México. Por decreto, desapareció de la SEP la Coordinación Nacional de Inglés, sustituida por la actual Dirección de Planeación y Apoyo Técnico, que incluso tiene como titular al mismo funcionario que trabajó como el principal vocero de las bondades del PNIEB, el Dr. Juan Manuel Martínez García. El reajuste responde a la decisión administrativa de fusionar cuatro programas preexistentes (Promoción y Fomento de Libros y la Lectura, Programa Nacional de Lectura, Reforma Curricular en Educación Básica y el PNIEB) para su gestión y financiamiento bajo el paraguas único del programa S246, Fortalecimiento de la Calidad de la Educación Básica (SEP, 2014).

A pesar de que la decisión se hizo vigente desde el 1º de enero de 2013, el diagnóstico —interno, aunque debe “considerar los elementos mínimos establecidos por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), Secretaría de la Función Pública (SFP) y del Consejo Nacional para el Desarrollo Social (CONEVAL) para tal efecto”, como se advierte en la introducción del texto correspondiente— que le da fundamento al cambio se publicó apenas en agosto de 2014 (SEP, 2014). Es decir, **el programa cambió de dimensión y de**

reglas de operación sin contar con la oportunidad de un evaluación previa, independiente y objetiva. Así ha operado en 2013 y 2014, en forma por demás confusa, pues las previsiones de avance del PNIEB se hicieron muy detalladas, marcando las etapas a cubrir año tras año hasta 2019, pero hoy mismo es casi imposible saber, desde fuera, exactamente cómo ocurre la coordinación, monitoreo y financiamiento de estos esfuerzos.

Aunque se considere políticamente incorrecto defender lo que realizó un funcionario ahora en desgracia –el “yerno incómodo”– los méritos educativos del PNIEB han de reconocerse objetivamente y valorarse en todo su potencial propio. **El circuito de las sustituciones en la administración del sistema educativo, una rueda de la fortuna en el que unas veces se está arriba y otras abajo, amenazan con hacer que el aprendizaje del inglés, después de contemplar un amanecer esperanzador, pierda momentum y orientación.** Lo que fue concebido como política nacional y currículum obligatorio para todo el país, pensado para favorecer igualdad de oportunidades y por ello con un perfil de egresado -detallado incluso hasta el punto de marcar el nivel de dominio esperado en la segunda lengua (el BI famoso, a alcanzar con la conclusión de la secundaria)- queda ahora al arbitrio de los funcionarios estatales. **Es muy alta, pues, la posibilidad de que las brechas entre estados no se cierren nunca, dada la mentalidad de “fondo concursable” que prevalece en la administración del programa marco.**

También queda claro, con esta larga reseña del programa central para el aprendizaje del inglés en el país, programa que ni se muere ni se aplica, que **la política educativa no será política pública, sino mera política-política, hasta que no prevalezcan la transparencia, la rendición de cuentas y la participación.** Hoy por hoy, y el aprendizaje del inglés lo ilustra en forma paradigmática, los ciudadanos no tenemos control democrático de decisiones de los funcionarios que implican movimiento masivo de recursos y cambios normativos mayores. No hay disponible y publicado un padrón concreto de escuelas participantes, con su respectivo nivel de implementación y los resultados alcanzados en los alumnos de cada plantel. **Trágicamente, ni ciudadanos en general, ni los maestros, ni los padres y mucho menos los alumnos, tienen la mínima esperanza de**

ser considerados o consultados en el actual cambio de rumbo o los próximos que eventualmente pudieran darse. Eso sí que necesita una reforma estructural.

3.3.2. Lo que hay y lo que falta

Con todo y lo anterior, hoy como nunca antes hay recursos para el aprender inglés en México: recursos materiales en forma de financiamiento, recursos didácticos, el tiempo, la creatividad y la dedicación de personas que no habían antes participado como educadores y planificadores. La red de apoyo, que estaba circunscrita hasta antes de 2008 a las coordinaciones de secundaria, la mayor parte de las veces con una operación rutinaria y somnolienta, se ha dinamizado. El proceso de piloteo e implantación escalonada del PNIEB trajo nuevos actores a la mesa: jefes de asignatura que esperaban una oportunidad para asumir liderazgo académico, una fecunda colaboración entre los departamentos de lenguas en las instituciones de educación superior y las áreas de formación continua de maestros de educación básica, una renovación de métodos y materiales, la incorporación de maestros y consultores jóvenes, llenos de ideas nuevas y rebosantes de ganas para llegar a los niños y jóvenes.

Los programas y los lineamientos curriculares oficiales están todos disponibles en la red, lo mismo que buena parte de los materiales usados en la formación continua de maestros en servicio y de los textos elegidos para uso de los alumnos, especialmente los dirigidos a secundaria.

La red digital ha tenido un uso intensivo como puenteo y mutua influencia. Los coordinadores han saqueado multitud de repositorios mexicanos y de otros países, subiendo textos, artículos y ejercicios para enriquecer la docencia de pequeños grupos de maestros. En la telaraña digital ahora uno encuentra planes de clase, videos hechos por los alumnos o los maestros, multitud de canciones transcritas. **Los maestros agrupados en MEXTESOL se han ido convirtiendo cada vez más en referencia obligada, como un crecientemente prestigiado colegio de profesionales.**



Algunos visionarios han hecho experiencias maravillosas de trilingüismo en preescolares y primarias indígenas.

Con comprensible y sana preocupación, muchos de los actores no oficiales siguen buscando respuestas, como fue evidente en las exposiciones que conformaron el reciente Foro “Inglés para la Competitividad y la Movilidad Social”, realizado el 21 de noviembre de 2014 (COMCE, 2014). Las exposiciones coincidieron en la baja demanda, en términos proporcionales, de los padres y los alumnos; la urgencia de formar docentes para cubrir las necesidades de la escuela pública en México, partiendo siempre del reconocimiento honesto de los rezagos terribles en cuanto a su dominio del idioma y de la didáctica específica; la importancia de que no se entienda el aprendizaje como algo al margen del contexto, sino necesariamente favorecido por un específico “ambiente de aprendizaje”, la oportunidad que es intercambiar buena práctica con naciones que tienen situaciones de partida semejantes en parte, como expusieron los representantes de Colombia, Panamá o Uruguay.

La revisión del financiamiento real al aprendizaje del inglés es complicada, pues comienza con las ambigüedades mismas de la clasificación y los reportes, aún considerando que los programas con reglas de

operación, como éste, son menos opacos que otros. En la figura 3.3 se puede ver el trazado de lo que comentamos en el apartado anterior; si nos atenemos a los datos disponibles de presupuesto ejercido, **el financiamiento público al esfuerzo educativo en inglés describe una puntiaguda parábola, con el pico en el año 2012:**

La Subsecretaría de Educación Básica tiene mucho que explicar, sobre todo en términos de la “Adenda” al convenio marco: ¿cada estado gasta o no “hasta el 65%” del total en su programa de inglés? ¿El recurso adicional debe ejercerse todo? (Véase la tabla en SEB, 2014). El Acuerdo Secretarial con las reglas de operación correspondientes a 2015, aún en espera de publicación en el Diario Oficial de la Federación mientras escribimos estas líneas, sigue igual de **confuso en la adjudicación de los montos** (70%, aunque no queda claro de cuál 100% sería entonces fracción) e igual de **laxo en los indicadores de desempeño**.

Sin casa institucional que se ocupe claramente del aprendizaje del inglés en el país, habiéndola perdido en apenas unos cuantos ciclos escolares, está en entredicho que pueda darse coordinación, seguimiento e impulso a la **red de apoyo**, el financiamiento y el acceso a tecnología para este fin.

FIGURA 3.3 GASTO EJERCIDO EN EL PROGRAMA NACIONAL DE INGLÉS EN EDUCACIÓN BÁSICA



Fuente: elaboración propia con los datos correspondientes a la Cuenta de la Hacienda Pública Federal y los Presupuestos de Egresos de la Federación. El ejercido de 2014, se obtuvo de <http://basica.sep.gob.mx/pba/index.html>. Nuevos montos para el programa de Inglés en 2014: http://basica.sep.gob.mx/pba/pdf/REF_EB_2014.pdf

Con agudeza, un profesor de Zacatecas se pregunta por el logro de objetivos que podía tener el PNIEB desde su arranque, al omitir el factor crucial de éxito, que a su juicio es preparar adecuadamente a los profesores; vale la pena citarlo en extenso, y en su original en inglés :

The program has not been launched adequately, reproducing once again one of our biggest flaws: failing to prepare the necessary human resources ahead of time. We have insufficient human capital to teach English at least for Cycles 1 and 2 of the Basic Education system. Would it not have been wiser to select and prepare the personnel before actually starting this ambitious program? Failure can be prevented, especially if experience and research tell us what must be done and how. **There is no form in which competencies will be developed in the English class if incompetent educators are in charge of teaching.** (Rodríguez, 2014:7-8; el subrayado es nuestro).

Por supuesto, la pregunta más acuciante es: **¿cómo se podría formar a tantos maestros de inglés como están previstos, para que se pudiera considerar “generalizada” la implantación del Plan de Estudios 2011?** El dominio de la lengua no se improvisa, y por ello, independientemente de su capacidad en la didáctica especial del inglés, la

indagación que se hace en el capítulo 4 de si los maestros de secundaria alcanzan el nivel de dominio del “Perfil Básico Docente” tiene una gran relevancia a la hora de pensar en las distintas alternativas.

Los problemas son mayúsculos: además de su eventual impertinencia cultural, frecuentemente los materiales parten de un nivel de dominio que es el supuesto por el mapa curricular como, por decir algo, A2 para las primeras clases de secundaria, cuando en realidad los grupos son heterogéneos y los alumnos más aventajados apenas alcanzarían a ubicarse en A1; tal es lo que reportan los coordinadores de inglés estatales, que siguen “recibiendo del centro” esos insumos con respecto de los cuales no ha sido atendida su queja y solicitud de alternativas.

Recapitulando: **en México, el inglés se ha enseñado poco, mal y tarde. Hay conmovedoras historias de éxito, en islas de excelencia y de congruencia. La oportunidad generalizada despuntó en la forma de un programa nacional, formulado entre 2008 y 2012, está que ahora mismo en riesgo como política viable y vigente.** Vayamos a la evidencia más pura y dura, a tratar de identificar si con las limitaciones de enseñanza hay restricciones en el aprendizaje. Tal es el planteamiento del capítulo siguiente.

Referencias

Bando, Rosangela y Xia Li (2014). *The effect of in-service teacher training on student learning of English as a second language*, IDB Working Papers Series 529, Washington DC, Inter-American Development Bank.

Bassols, Narciso (1932). “Discurso a los inspectores de escuelas primarias del Distrito Federal” en Aguilar, Alonso, compilador (1995), *Narciso Bassols. Pensamiento y Acción (Antología)*, México, Fondo de Cultura Económica.

British Council (2014) Diploma PNIEB México. Disponible en: <http://www.britishcouncil.org.mx/asociaciones/historias-exitos/diploma-pnieb-mexico> [consulta: diciembre de 2014].

Cámara de Diputados (2009). *Dictamen de la Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos, con puntos de acuerdo por los que se desechan iniciativas que reforman diversas disposiciones de la Ley General de Educación, 17 de febrero de 2009*. Disponible en: http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2009/03/asun_2541246_20090318_1237398796.pdf [consulta: diciembre de 2014].

COMCE (2014) *Inglés para la competitividad y movilidad social, presentación*. México, Consejo Mexicano de Comercio Exterior, Inversión y Tecnología. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=NI42u094YaU> [consulta: diciembre de 2014].

CPEUM (2014). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo 4º, Apartado B, Fracción II*. Disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf> [consulta: diciembre de 2014].

CSCE (2014). "Enciclomedia Inglés". Compromiso Social por la Calidad de la Educación. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=mZEK1fyxehY> [consulta: diciembre de 2014].

DOF (2014). "Decreto por el que se reforman y adicionan los artículos 7o., 12 y 14 de la Ley General de Educación, en Materia de Uso y Regulación de Tecnologías en el Sistema Educativo Nacional", *Diario Oficial de la Federación*, 19 de diciembre de 2014. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5376680&fecha=19/12/2014 [consulta: diciembre de 2014].

Dzul, Marisela, Funderburk, Rosa María, e Hidalgo, Hilda (2010). "La enseñanza del inglés en las escuelas de tiempo completo en Hidalgo: análisis de un caso" en *Memorias del VI Foro de Estudios en Lenguas FEL Internacional*, Chetumal, Universidad de Quintana Roo, Departamento de Lenguas y Educación. Disponible en: http://www.uaeh.edu.mx/investigacion/icshu/LI_EnsLenguas/Hilda_Hidalgo/ensenanza.pdf [consulta: diciembre de 2014].

LGE (2013). *Ley General de Educación*. Disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/leyes.php> [consulta: diciembre de 2014].

Martínez, Juan Manuel (2011). "Programa Nacional de Inglés en Educación Básica", presentación en la Vigésima Reunión de Control Escolar, Guanajuato, 2011. Disponible en http://www.controlescolar.sep.gob.mx/images/archivopdf_2013/reunion11/05programanalingles.pdf [consulta: diciembre de 2014].

Mejía, Fernando y Francisco, Martínez Félix (2010). *Un vistazo a Enciclomedia. ¿Qué sabemos del Programa Enciclomedia a cinco años de su puesta en marcha en aulas de primaria?*, México, Centro de Estudios Educativos/Secretaría de Educación Pública.

Pamplón, Elva Nora y Ramírez, José Luis (2013) "The Implementation of the PNIEB's Language Teaching Methodology in Schools in Sonora", *MEXTESOL Journal*, 37 (3), 2013. Disponible en: <http://mextesol.net/journal/public/files/bb674699bf7615b36c5a070f0684a528.pdf> [consulta: diciembre de 2014].

- Ramírez, José Luis, Pamplón, Elva Nora y Cota, Sofía, (2012). "Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa", *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2), 15 octubre 2012, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/5020Ramirez.pdf> [consulta: diciembre de 2014].
- Reyes, María del Rosario, Murrieta, Griselda y Hernández, Edith (2012). "Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias", *Revista Pueblos y fronteras digital*, 6(2), diciembre 2011-mayo 2012, México, UNAM, pp.167-197. Disponible en: http://www.pueblosyfronteras.unam.mx/a11n12/art_06.html [consulta: diciembre de 2014].
- Rodríguez, Carlos (2014). "Developing Competencies under the National English Program for Basic Education in Mexico: Is It Possible?", *MEXTESOL Journal*, 38(2). Disponible en: <http://mextesol.net/journal/public/files/891120b87c61da036808cf2094e0fd23.pdf> [consulta: diciembre de 2014].
- Santos, Annete (1998). "Historia de la Educación Secundaria en México" en Yncán, Gabriela (compiladora), *Todo por hacer. Algunos problemas de la Escuela Secundaria. Antología*, México, Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.
- SEP (2006). *Programa Enciclomedia. Libro Blanco*, Octubre de 2006, México, Secretaría de Educación Pública. Disponible en: http://sic.conaculta.gob.mx/centrodoc_documentos/523.pdf [consulta: diciembre de 2014].
- SEP (2010). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Asignatura Estatal: lengua adicional Inglés. Fundamentos curriculares. Preescolar, primaria y secundaria. Etapa de prueba*, México, Secretaría de Educación Pública,
- SEP (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2014). *Diagnóstico del Programa S246. Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica*. Agosto 2014, México, Secretaría de Educación Pública. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5016/1/images/diagnostico_del_programa_s246.pdf [consulta: diciembre de 2014].
- SEB (2014). *Tabla de distribución de recursos a los programas con reglas de operación. Ejercicio Fiscal 2014*, México, Subsecretaría de Educación Básica. Disponible en: http://basica.sep.gob.mx/pba/pdf/REF_EB_2014.pdf [consulta: diciembre de 2014].
- Trejo, Nelly Paulina y Mora, Alberto (2014). "Narrativas autobiográficas de profesores de lengua inglesa. Una mirada a la formación de sus identidad profesional", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), oct-dic 2014, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 1245-1266. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SB&criterio=ART63010> [consulta: diciembre de 2014].

NUMERALIA

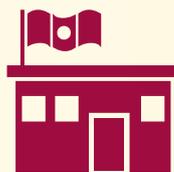
DE LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN MÉXICO

¿Cuántos grupos de niñas y niños estudian inglés en México?



Nivel	Grado	Grupos
Preescolar		10,898
		63,912
Primaria	1°	9,711
	2°	9,905
	3°	10,160
	4°	11,009
	5°	11,267
	6°	11,829
		129,050
Secundaria	1°	44,824
	2°	43,106
	3°	41,009
Ed. Especial		106

¿Cuántas escuelas cuentan con por lo menos un maestro de inglés?



25,972

Preescolar

3,476

Primaria

7,857

Secundaria

14,562

Especial

32

¿A qué porcentaje de escuelas llegan los maestros de inglés?

Preescolar

5%

Primaria

10%

Secundaria

49%

Total Educación Básica

14%





¿En cuántas escuelas trabajan los maestros de inglés?



¿A cuántos grupos atienden los maestros de inglés?



86% trabaja en una sola escuela

10% atiende a más de 10 grupos de niños

En busca de maestros de inglés: El concurso de plazas docentes 2014

Nivel	Plazas a concursar*	Sustentantes	Idóneos (número)	Niveles A y B (más altos)	Relación oferta-demanda
Preescolar	364	281	88	16	Faltan 1,893 maestros
Primaria	1,617				
Secundaria	142	2,977	857	419	Sobran 715 maestros

*Para preescolar y primaria, son plazas de jornada completa; a nivel secundaria, todas las plazas son de horas. Aquí hemos convertido horas a una plaza "completa" para reflejar el número de maestros requeridos.
Fuente: Elaboración propia con datos de las Convocatorias Estatales y <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx>

Déficit de maestros



Con la tendencia actual, **¿cuántos maestros necesitaríamos para llegar al 100% de las escuelas de educación básica?**

308,826

El lento camino de la enseñanza de las lenguas originarias

Fernando Ruiz Ruiz



Después de más de 70 años de atención educativa a los pueblos originarios del país, y a pesar de los avances legales, teóricos, políticos y administrativos en las últimas dos décadas, el Gobierno

Mexicano no ha podido hacer efectivo el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación de calidad en su lengua y cultura original.

Tomó demasiado tiempo reconocer que los pueblos prehispánicos tenían el derecho a recibir educación en sus propias lenguas y otro tanto las medidas para implementarlos. Más de un siglo después de la independencia nacional, empezó la instalación de escuelas en las zonas rurales, en donde mayoritariamente se encontraba esta población. En los años treinta y cuarenta, en medio del surgimiento de las instituciones promotoras de su desarrollo integral, se establecieron las primeras escuelas indígenas, pero fue hasta los años sesenta cuando se aceptó el uso de las lenguas indígenas en la enseñanza escolar. Dos décadas después, se reconoció constitucionalmente el carácter pluricultural de la nación y la educación bilingüe e intercultural, pero fue hasta la primera década de este siglo, cuando inició la formación inicial para docentes indígenas, la adaptación curricular y el inicio de una política plurilingüística de Estado.

Hoy, cuando no falta mucho para cumplir un siglo desde que empezamos a voltear la mirada hacia nuestros pueblos indígenas, estamos aún lejos de cerrar la deuda histórica que mantenemos con ellos y hacer efectivo su derecho a la educación.

Si bien actualmente son atendidos 1.2 millones de niños de preescolar y primaria en escuelas de modalidad indígena en 24 entidades federativas y 276 mil niños de localidades rurales e indígenas, a través de la educación comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), eso no ha garantizado el respeto de sus derechos lingüísticos. De las 68 lenguas nacionales reconocidas oficialmente (INALI, 2008) sólo son atendidas en escuelas indígenas 51 en primarias y 45 a nivel preescolar (SEP, 2011). Aunque no hay datos precisos, en las ciudades y en los campos agrícolas existe una población que no tiene acceso a la enseñanza en su lengua materna. Como consecuencia de la migración interna, el 4.6% corresponde a población indígena (Romo Viramontes, 2013). Se estimó que en 2010 había más de 1.7 millones de indígenas asentados en localidades urbanas y semiurbanas (Téllez Vázquez, 2013), en donde los servicios educativos no ofrecen enseñanza en lenguas indígenas. De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (SEP), más de 600 mil niños y jóvenes indígenas de preescolar, primaria y secundaria son atendidos en escuelas generales de educación básica (SEP, 2011). Respecto a la población agrícola migrante, sólo son atendidos alrededor de 50 mil niños (CONEVAL, 2012) de una población estimada entre 270 mil a 500 mil niños menores de 14 años y de los cuales una parte importante también son indígenas (SEP, 2013c).

Otra deuda no saldada tiene que ver con la eficacia del sistema de educación indígena. Hasta el día de hoy no contamos con un sistema nacional de evaluación que permita conocer qué tanto están aprendiendo los niños en sus lenguas originales. Los resultados obtenidos en español por los alumnos de sexto grado de las escuelas indígenas y del CONAFE en la prueba

ENLACE nos aproximan a la realidad: uno de cada tres alumnos de esos sistemas educativos tiene un nivel de aprovechamiento insuficiente al esperado. Asimismo, las evaluaciones realizadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) han detectado que los alumnos de las escuelas indígenas también obtienen los puntajes más bajos en español, aun comparándolos con los resultados obtenidos en escuelas rurales con condiciones socioeconómicas similares (INEE, 2007). Dicha investigación identifica la calidad docente como la variable que explica las diferencias de aprendizaje.

El talón de Aquiles de la educación indígena siempre ha sido contar con maestros bilingües suficientemente formados. La formación de los maestros indígenas es sumamente deficiente (Carrillo Álvarez, 2012) y sin estándares nacionales definidos para esta modalidad. Desde la creación del desaparecido Instituto Nacional Indigenista en 1948, se omitió como requisito de ingreso a esta modalidad de servicio la preparación académica, y muchos docentes tenían sólo un conocimiento oral elemental de su lengua originaria. En la formación inicial que ahora ofrecen las Normales, apenas en 2004 se abrió la posibilidad que normalistas indígenas ingresen a la Licenciatura en Educación Primaria con un campo formativo adicional específico para atender la diversidad cultural, lingüística y étnica, aunque sólo con seis horas adicionales a la semana durante su formación, y sin garantía de aprendizaje de una lengua indígena (SEP, 2004).

Aunque no hay información públicamente disponible sobre los resultados de las evaluaciones de los estudiantes de las 25 normales que ofrecen licenciatura en preescolar y primaria intercultural bilingüe, los datos globales revelan una deficiencia generalizada (SEP, 2010; SEP, 2013). Asimismo, la formación escolarizada para maestros indígenas en servicio realizada por la Universidad Pedagógica Nacional solo atiende a un número limitado de maestros y directivos, y no hay información sobre la calidad de la atención semiescolarizada en las subsedes. Aunado a lo anterior, los servicios comunitarios del CONAFE son operados mediante jóvenes sin formación docente ni profesional.

La ausencia de un plan integral de formación de maestros indígenas ha tenido como resultado una

incapacidad crónica para garantizar docentes con dominio de la lengua materna de los niños que atienden. En 2006, el INEE estimó que sólo el 63% de los maestros de 3° de primaria indígena hablaban alguna lengua indígena, en los cursos comunitarios era menos del 10% y en las otras modalidades menos del 2% (INEE, sf). Al inicio del ciclo 2012-2013 en una de cada diez escuelas preescolares y una de cada 15 primarias indígenas, los docentes no hablaban la lengua de la comunidad (SEP, 2014).

Curricularmente, hasta 2011, mediante el Acuerdo 592, se establece normativamente que desde el último grado de preescolar hasta sexto de primaria en todo el país debe ofrecerse la enseñanza de una lengua adicional, la cual puede ser la lengua materna, una lengua extranjera o el español como segunda lengua para los niños cuya lengua materna sea indígena (SEP, 2011). En todos los casos, es obligatorio dedicar 2.5 horas semanales, para un global de 100 horas anuales dedicadas al aprendizaje del idioma materno. En el caso de las escuelas de tiempo completo, deben ofrecer 5.5 horas semanales o 220 al año (SEP, 2013a).

Sin embargo, dichas disposiciones curriculares no son suficientes si no se cuenta con los parámetros curriculares correspondientes y la normalización lingüística necesaria. En la década pasada inició la implementación de los parámetros curriculares de la asignatura de Lengua Indígena en la primaria indígena y la elaboración de los programas de estudio específicos de cada lengua. En materia lingüística también recientemente se han logrado avances, pues se han

¿Por qué el inglés?



El inglés te abre las puertas a otros conocimientos.

Padre, Oaxaca

terminado y publicado las normas de escritura de nueve lenguas indígenas y seis lenguas más se concluyeron y están a la espera de su publicación (INALI, 2012). Todo lo anterior sin lugar a dudas contribuirá a crear el marco referencial para determinar el aprendizaje de las lenguas originarias que permitirá construir instrumentos para evaluar las competencias que sus hablantes obtuvieron en el aula escolar.

La lentitud de la respuesta gubernamental para atender las necesidades lingüísticas de sus ciudadanos acentúan las ya de por sí difíciles condiciones socioeconómicas y en infraestructura educativa en las que se encuentran las escuelas indígenas. Es difícil aún hoy conocer la magnitud del daño ocasionado por décadas de inacción gubernamental sobre las capacidades comunicativas y de aprendizaje de los niños y jóvenes indígenas. Una estimación del tamaño del problema lo podemos obtener de los resultados arrojados por el Censo de Población de 2010. En ese año, 9% de la población indígena de 15 a 29 años fue identificada como analfabeta (INEGI, 2011: 58) y también se identificó que entre los indígenas monolingües el 15% tenían entre 10-14 años (INEGI, 2011). En el primer caso, la falta de cobertura, deserción o falta de eficacia pueden ser la causa del problema; en la segunda situación, dado que el 37% del total de habitantes monolingües mayor de 5 años se ubicaban en el rango de edad de 5-9 años, muestra los problemas de eficiencia del sistema, ya que cerca

de la mitad de los jóvenes no lograron ser bilingües. Ambas situaciones reflejan los graves problemas de la educación indígena de las dos décadas anteriores y el reto que todavía tenemos por delante.

En los resultados preliminares de la consulta que en 2014 llevó a cabo el INEE a pueblos y comunidades indígenas, destaca su exigencia de escuelas dignas, maestros preparados en la lengua y cultura de la comunidad y una evaluación acorde a sus características (INEE, 2014).

Sin el compromiso y la participación de los padres de familia, niños y jóvenes de las regiones y localidades bilingües y monolingües para que sean ellos los que decidan su futuro, será difícil desterrar las malas prácticas institucionales, escolares y docentes que no reconocen su aportación al mundo ni garantizan el aprendizaje de nuestros niños ni en su lengua materna ni en español.

Una educación centrada en los niños exige no sólo acciones, sino resultados tangibles. Por eso no es suficiente que la educación intercultural tenga avances importantes en la elaboración de textos de buena calidad, la recuperación de la literatura en lenguas indígenas o la incorporación de estrategias pedagógicas innovadoras, sino que los niños y jóvenes de nuestros pueblos indígenas desplieguen sus capacidades inherentes para ser ciudadanos del mundo.

Referencias

Carrillo Álvarez, Jesús (2012). *Necesidades de formación docente para la educación intercultural bilingüe en el contexto indígena del estado de Durango, México*. Tesis para obtener el grado de doctor en la Universidad Complutense de Madrid.

CONEVAL (2013). *Informe de la evaluación específica del desempeño 2012-2013. Programa de Educación Básica para Niños y Niñas Jornaleras Agrícolas Migrantes*. Disponible en: http://www.coneval.gob.mx/Informes/Evaluacion/Especificas_Desempeno2012/SEP/11_S111/11_S111_Completo.pdf [consulta: diciembre de 2014].

INEGI (2011). *Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010*, México, 122 pp. Disponible en: http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/cpv2010_principales_resultados1.pdf [consulta: diciembre de 2014]

INEGI (2011). *Tabulados del Censo de Población y Vivienda 2010. Cuestionario básico: Población de 15 años y más que habla lengua indígena por entidad federativa y grupos de edad según condición de alfabetismo y sexo*. Disponible en: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=27302&s=est> [consulta: diciembre de 2014]

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2012). *Informe de rendición de cuentas 2006-2012. Memoria documental. Normalización lingüística*, México, 48 pp. Disponible en: http://site.inali.gob.mx/pdf/MD_NL.pdf [consulta: diciembre de 2014]

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). *La educación para la población en contextos vulnerables*, México, 135 pp.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (sf). *Banco de Indicadores Educativos: Indicador RS02 Características de los profesores de 3° de primaria* (2006), México. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/banco-de-indicadores-educativos> [consulta: diciembre de 2014]

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014). *Comunicado de prensa sobre los resultados de la Consulta previa, libre e informada a pueblos y comunidades indígenas sobre la evaluación educativa*. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/> [consulta: diciembre de 2014].

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*, México, Diario Oficial de la Federación, 14 de enero de 2008.

SEP (2010). *Modelo curricular para la formación profesional de los maestros de educación básica*, México, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, 185 pp. Disponible en: <http://ene.edu.mx/portal/archivos/reforma.pdf> [consulta: diciembre de 2014]

SEP (2011). *Estadística básica de educación indígena. Inicio y fin de ciclo escolar 2009-2010*, México, 81 pp. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/informacion/estadisticasDGEI0910.pdf> [consulta: diciembre de 2014]

Romo Viramontes, Raúl, et al. (2013). "Tendencias de la migración interna en México en el periodo reciente", *La situación demográfica de México 2013*, México, Consejo Nacional de Población, México, p.83-106. Disponible en: http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/La_Situacion_Demografica_de_Mexico_2013 [consulta: diciembre de 2014]

SEP (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*, México, Diario Oficial de la Federación, 28 de abril de 2014.

SEP (2013a). *Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo*.

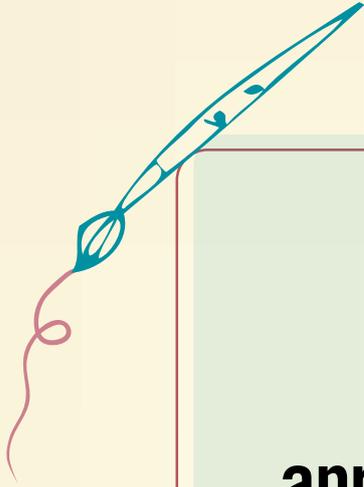
SEP (2013b). *Estrategia para la construcción del Plan Integral para el Diagnóstico, Rediseño y Fortalecimiento del Sistema Público de Normales*, México, 44 pp. Disponible en: <http://www.sev.gob.mx/educacion-media-superior-y-superior/files/2013/11/Reforma-Educativa-Esc-Normales-05.pdf> [consulta: diciembre de 2014]

SEP (2013c). *Acuerdo no. 657 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes*, México, Diario Oficial de la Federación, 26 de febrero de 2013.

SEP (2011). *Acuerdo por el que se establece la articulación de la educación básica*, México, Diario Oficial de la Federación, 19 de agosto de 2011.

SEP (2004). *Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe. Plan de Estudios 1997*, México, 45 pp. Disponible en: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/leprib/descargar> [consulta: diciembre de 2014]

Téllez Vázquez, Yolanda, et al. (2013). "Presencia indígena, marginación y condición de ubicación geográfica", *La situación demográfica de México 2013*, México, Consejo Nacional de Población, p.125-140. Disponible en: http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/La_Situacion_Demografica_de_Mexico_2013 [consulta: diciembre de 2014]



CAPÍTULO 4

El estado del aprendizaje del inglés en México

Miguel Székely,
Jennifer L. O'Donoghue
y Hortensia Pérez

MULTILINGUAL

multilingual

Pronunciation: /mʌl'tɪŋgw(ə)l/

Definition of *multilingual* in English:

ADJECTIVE

1. In or using several languages.



El primer elemento del perfil de egreso definido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para la Educación Básica (SEP, 2011a) establece que al egresar del nivel de Secundaria, todos los alumnos deberán de poseer herramientas básicas para comunicarse en inglés. Para seguir este fin, el plan de estudios oficial vigente incluye la obligatoriedad de la enseñanza del inglés como segunda lengua a todos los alumnos del país a partir de los cinco años, y establece como mínimo entre 1,060 y 1,900 horas dedicadas a este propósito desde el tercer año de preescolar hasta el último grado de Secundaria (depende del horario escolar; Ver Cuadro 4.1).

Asimismo, el Programa Nacional de Inglés en la Educación Básica (SEP, 2011b) establece que el propósito de la enseñanza del inglés en la Secundaria es que los alumnos “consoliden su dominio del inglés en situaciones comunicativas básicas y desarrollen competencias específicas, propias de prácticas sociales del lenguaje, con situaciones comunicativas variadas en las que comprendan y produzcan, de manera general,

textos orales y escritos sobre diversos temas” (p. 25). Como objetivo específico, plantea que al egresar de la Secundaria, los alumnos deben de alcanzar el equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), equivalente a estar en el “umbral” como usuario independiente del inglés (Ver Cuadro 4.2 para más sobre el MCER y 4.3 para una lista de competencias esperadas en el nivel B1).

Como hemos argumentado en el Capítulo 2 de este reporte, alcanzar estos objetivos es particularmente relevante para los jóvenes del país en el Siglo XXI. Sin embargo, en México, aunque no sabemos con claridad cuál es el estado del aprendizaje del idioma de inglés, tenemos indicios de que no estamos alcanzando las metas planteadas. Desde hace ocho años, la empresa *Education First* (EF) ha presentado el Índice de Nivel de Inglés (EPI, por sus siglas en inglés), una medida de las competencias en inglés de más de 750,000 adultos mayores de 18 años promovida como “el ranking mundial más grande según su dominio del inglés” (Education First, 2014). La cuarta edición, publicada en 2014 con datos de 2013, ubica a México en el lugar 39 de 63 países, con un nivel “bajo” y por debajo de países como Argentina, España, Corea del Sur, Vietnam, Perú, Rusia, China y Brasil.

Asimismo, se ha tratado el tema del dominio del inglés en México desde varias encuestas. La “encuesta CIDAC sobre capital humano”, por ejemplo, aplicada en marzo de 2008 a una muestra representativa de

CUADRO 4.1 HORAS DE INGLÉS EN EDUCACIÓN BÁSICA



Nivel	Horario	Horas de inglés semanales (mínimo)	Horas de inglés anuales (mínimo)
Preescolar (3°)	Todos	No se establece	100
Primaria (1° al 6°)	Medio tiempo	2.5	100
	Jornada ampliada	3	120
	Tiempo completo	5	200
Secundaria (1° al 3°)	Medio tiempo	3	120
	Jornada ampliada	5	200
	Tiempo completo	5	200
		Total	1,060 a 1,900

Fuente: Elaboración propia con datos de SEP, 2011a.

CUADRO 4.2 EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER) forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa y se ha convertido en un estándar internacional que se utiliza para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita de una lengua.

En general, describe de forma integradora el aprendizaje que deben adquirir los estudiantes para poder utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y habilidades que se necesitan desarrollar para poder actuar de manera eficaz en los diversos contextos culturales (Consejo de Europa, 2011).

El MCER establece una escala de seis niveles comunes de referencia para la organización del aprendizaje de lenguas. A su vez, los usuarios se clasifican en tres categorías (básico, independiente y competente) para describir el nivel lingüístico en el que se encuentran, dando como resultado la siguiente matriz:



Usuario	Nivel	Descriptor	Grado escolar de educación básica
Básico	A1	Acceso	4° de primaria
	A2	Plataforma	1° de secundaria
Independiente	B1	Umbral	3° de secundaria
	B2	Avanzado	--
Competente	C1	Dominio operativo eficaz	--
	C2	Maestría	--

Fuente: Elaboración propia con datos de Consejo de Europa, 2011 y SEP, 2011b.



CUADRO 4.3 COMPETENCIAS ESPERADAS EN EL INGLÉS AL TERMINAR LA SECUNDARIA (NIVEL B1)

- Obtener la idea principal y algunos detalles de una variedad de textos breves, orales y escritos, utilizando su conocimiento del mundo.
- Comprender y emplear información de diversas fuentes textuales.
- Producir textos breves y convencionales que respondan a propósitos personales, creativos, sociales y académicos.
- Adaptar su lenguaje a necesidades comunicativas inesperadas.
- Reconocer y respetar diferencias entre su propia cultura y las culturas de países donde se habla lengua inglesa.
- Expresar algunas valoraciones y opiniones sobre asuntos que les sean de interés o se relacionen con su realidad cotidiana.
- Usar registros apropiados para una variedad de situaciones comunicativas.
- Conocer recursos lingüísticos para entender la relación de las partes de un enunciado o texto.
- Editar sus propios escritos o los de sus compañeros.
- Utilizar convenciones gramaticales, ortográficas y de puntuación.
- Intervenir en actos comunicativos formales.
- Mantener la comunicación, reconocer cuando se rompe y utilizar recursos estratégicos para restablecerla cuando lo requieran.

Fuente: Programa Nacional del Inglés en la Educación Básica, SEP, 2011b.

la población de 14 a 55 años en localidades urbanas de México, encontró que 23% de la población reportó que “habla o entiende inglés” y otro 12% que sabe por lo menos un poco de tal idioma (Estrada, 2008). Según esta encuesta, más de uno de cada tres mexicanos en comunidades urbanas reporta “saber” el inglés. En cambio, una consulta llevada a cabo en enero de 2013 (Mitofsky, 2013), encontró que menos de 12% de la población adulta indica que habla el inglés. Aunque este porcentaje varió mucho de contextos urbanos (14.5%) a rurales (2.4%) y por región (22% en el norte vs. 4% en el sureste), las discrepancias tan importantes entre ésta y la del CIDAC son notorias y son indicativas de las debilidades de encuestas de percepción. Por ejemplo, si alguien ha estudiado inglés y ha recibido buenas calificaciones en sus cursos, lo más seguro es que contestará que sí conoce tal idioma. Sin embargo, como veremos en este capítulo, el hecho de haber invertido tiempo y recursos no necesariamente significa aprendizaje. Además, el índice EPI y las encuestas realizadas hasta ahora están enfocados en adultos, dificultando nuestra habilidad de evaluar las políticas públicas del sistema educativo. Todavía nos hace falta una medición precisa y representativa del aprendizaje del inglés en la educación básica.

El presente estudio, entonces, busca atender una brecha importante en nuestro conocimiento sobre el estado del aprendizaje del inglés en la educación básica pública en México. Tiene dos objetivos centrales. En primer lugar, desarrollar y realizar una medición con alta precisión del nivel de uso y comprensión del inglés alcanzado por los alumnos egresados de la educación secundaria en planteles públicos del país. En este sentido, el

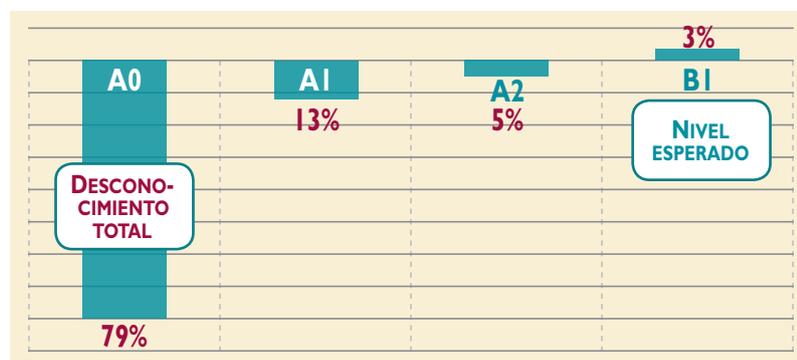
propósito es valorar en qué medida los alumnos poseen las “herramientas básicas para comunicarse en inglés” con base en los estándares nacionales e internacionales plasmados por la SEP en los objetivos del plan de estudios oficial de educación básica. Para este fin, desarrollamos el Examen del Uso y Comprensión del Idioma Inglés para Egresados de Secundaria (EUCIS). (Ver Anexo Metodológico al final de este capítulo para una discusión más completa del desarrollo del examen, así como de su aplicación e interpretación)

En segundo lugar, el estudio busca entender un factor fundamental para la enseñanza y el aprendizaje del inglés: el nivel del dominio de tal idioma entre los maestros de inglés. Entendemos que un maestro idóneo es el que no nada más domina el idioma, sino que también tiene las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) adecuadas para enseñarlo (Pérez López, Bellatón y Emilsson, 2012). Así, en este estudio nos damos a la tarea de entender cómo vamos con el primer componente de esta ecuación; medimos el nivel de uso y comprensión del idioma inglés en maestros de esta materia en escuelas secundarias públicas, utilizando los mismos instrumentos y criterios aplicados a sus alumnos.

4.1 El estado del aprendizaje del inglés entre alumnos

Casi todos los alumnos participantes – 97% - se ubicaron **en niveles inferiores al establecido por la SEP** para acreditar la Secundaria (Ver Figura 4.1). Después de pasar por lo menos 360 horas en clases de inglés en la secundaria (y muy posiblemente cientos

FIGURA 4.1 | JÓVENES POR NIVEL DE INGLÉS OBTENIDO EN EL EXAMEN DE INGLÉS EUCIS



de horas más en la primaria), cuatro de cada cinco demostraron un *desconocimiento total* de este idioma, correspondiente al Nivel A0, nivel que no existe en el MCER, pero que fue creado para categorizar los resultados arrojados por este estudio. Un poco más de uno de cada diez alcanzaron el nivel que se esperaría para un alumno de 4º de Primaria (A1), mientras que uno de cada veinte tenían el nivel que se esperaría para un alumno de 1º de Secundaria (A2). **Solamente tres de cada cien alumnos lograron el nivel establecido** como objetivo en el plan de estudios (B1).

Para dar una idea de qué significan estos resultados:

- 1 de cada 5 no podían identificar elementos de un texto como el nombre del autor, el número telefónico, la dirección o la edad del escritor.
- 1 de cada 7 contestaron mal la siguiente pregunta: My name ___ Daniel Rojas.
a) am b) is c) are

- 7 de cada 10 no pudieron contestar correctamente la pregunta:

Who is Kathy Smith?
a) Yes, she is.
b) She's fine.
c) The director.



Los resultados son contundentes: nuestros jóvenes salen de la educación básica muy lejos de tener las “herramientas básicas para comunicarse en inglés”.

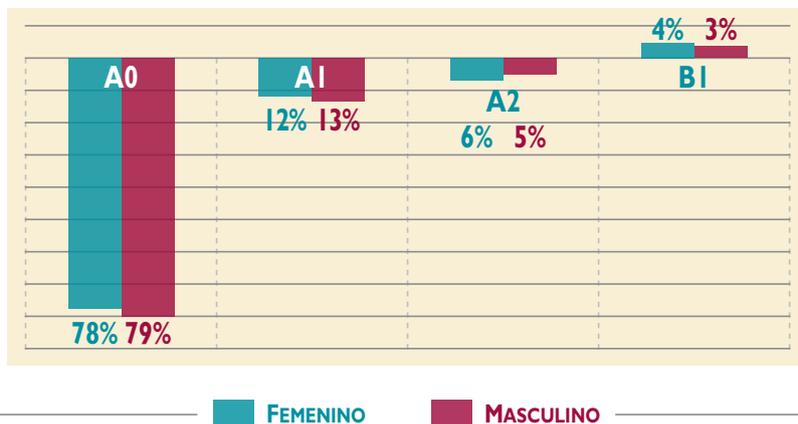
4.1.1 Oportunidad desigual: El aprendizaje del inglés por nivel socioeconómico

Un análisis de los niveles de inglés alcanzados por jóvenes de distintas características demuestra que no hay una diferencia significativa entre los y las jóvenes (Ver Figura 4.2). Las jóvenes tienen resultados ligeramente mejores, 3.6% llegan al nivel esperado (B1) comparado con 3.0% de los jóvenes, pero de cualquier modo, en ambos casos casi cuatro de cada cinco no logran salir del nivel A0. Parece que la falta de aprendizaje significativo del inglés afecta igualmente a los y las jóvenes.

Al desagregar los resultados por nivel socioeconómico, sin embargo, se observan diferencias importantes entre los alumnos de familias más aventajadas y los de familias con menos recursos (Ver Figura 4.3). Aunque en los dos casos el patrón de los resultados es igual, con la mayoría de los alumnos ubicados en el nivel A0 – desconocimiento total del idioma –, la probabilidad de que un joven que proviene de una situación vulnerable no aprenda inglés es más alta que en el caso de un joven de una situación más favorecida. Este resultado, aunque no es estadísticamente significativo, coincide con los hallazgos de Blanca Heredia y Daniela Rubio (Ver Capítulo 2.3) para jóvenes entrando a la educación superior: hay inequidades importantes en el aprendizaje del inglés en México, en este caso, dentro de la escuela pública.

Asimismo, cuando analizamos los resultados de género por nivel socioeconómico, vemos que hay una interacción entre los recursos familiares y el nivel de inglés logrado que difiere por género. En específico,

FIGURA 4.2 DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS POR GÉNERO Y NIVEL DE INGLÉS OBTENIDO



el efecto de la clase socioeconómica parece ser más fuerte en las jóvenes que en los jóvenes varones. Las que mejores niveles de inglés alcanzan son las jóvenes de las familias más aventajadas mientras que las que menos aprenden son las jóvenes de familias con menos recursos. Si consideramos la categoría A0, por ejemplo, hay una diferencia de 16 puntos porcentuales entre las más privilegiadas y las de clases más marginadas (Ver Figura 4.4); del lado de los jóvenes varones, esta diferencia es de siete puntos. Además, sólo se notan diferencias importantes de género en el NSE más alto, el A/B. Por alguna razón, las jóvenes de familias más privilegiadas han podido aprovechar más los recursos a su alcance para aprender aunque sea un poquito más que los y las demás.

4.1.2 Simulación perfecta: El aprendizaje del inglés y las calificaciones escolares

No existe una relación ni moderada entre el promedio obtenido en la materia de inglés durante la Secundaria y el Nivel alcanzado en el examen. Si consideramos, por ejemplo, la distribución de alumnos según sus resultados en el examen de comprensión y uso del inglés, tomando en cuenta su promedio en la materia durante el último año de la secundaria, esperaríamos algo como una línea ascendente que arranque a partir del 60% de aciertos (o una calificación de 6, la mínima aceptada para participar en este estudio): entre mejor calificación, mayor nivel de inglés (Ver Figura 4.5). Sin embargo,

FIGURA 4.3 DOMINIO DEL INGLÉS POR NIVEL SOCIO ECONÓMICO (NSE)

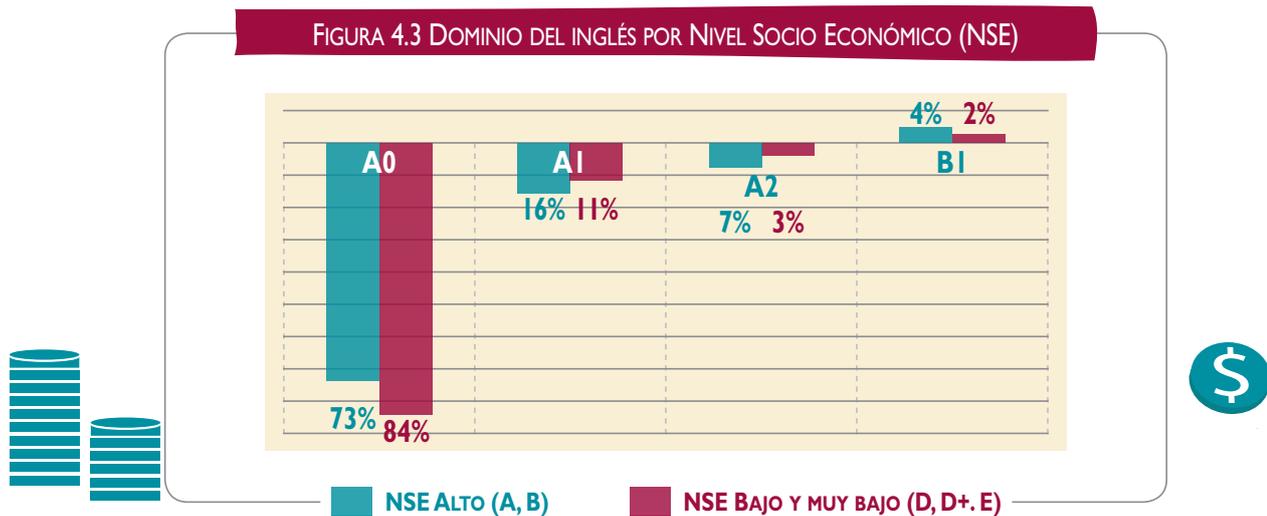
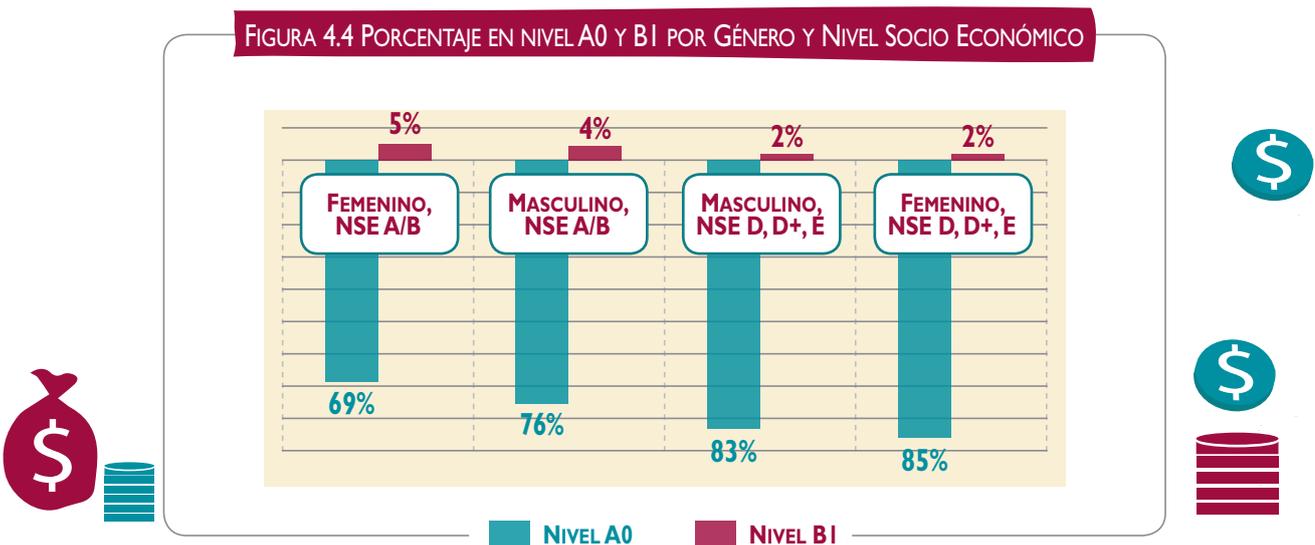


FIGURA 4.4 PORCENTAJE EN NIVEL A0 Y B1 POR GÉNERO Y NIVEL SOCIO ECONÓMICO



como podemos ver en la Figura 4.5, la distribución real está lejos de cumplir con esta expectativa.

Sacar una “buena calificación” en inglés no asegura el aprendizaje de tal idioma. De hecho, más de uno de

cada dos jóvenes con un promedio de 9 o más en la materia de inglés demostraron tener un *desconocimiento total* de tal idioma (Ver Figura 4.6). Encontramos también la situación opuesta; 2% de los estudiantes que obtuvieron un promedio menor a 7 se ubicó en

FIGURA 4.5 DISTRIBUCIÓN DE LOS RESULTADOS EN EL EXAMEN DE INGLÉS EUCIS SEGÚN PROMEDIO EN LA MATERIA DE INGLÉS DURANTE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

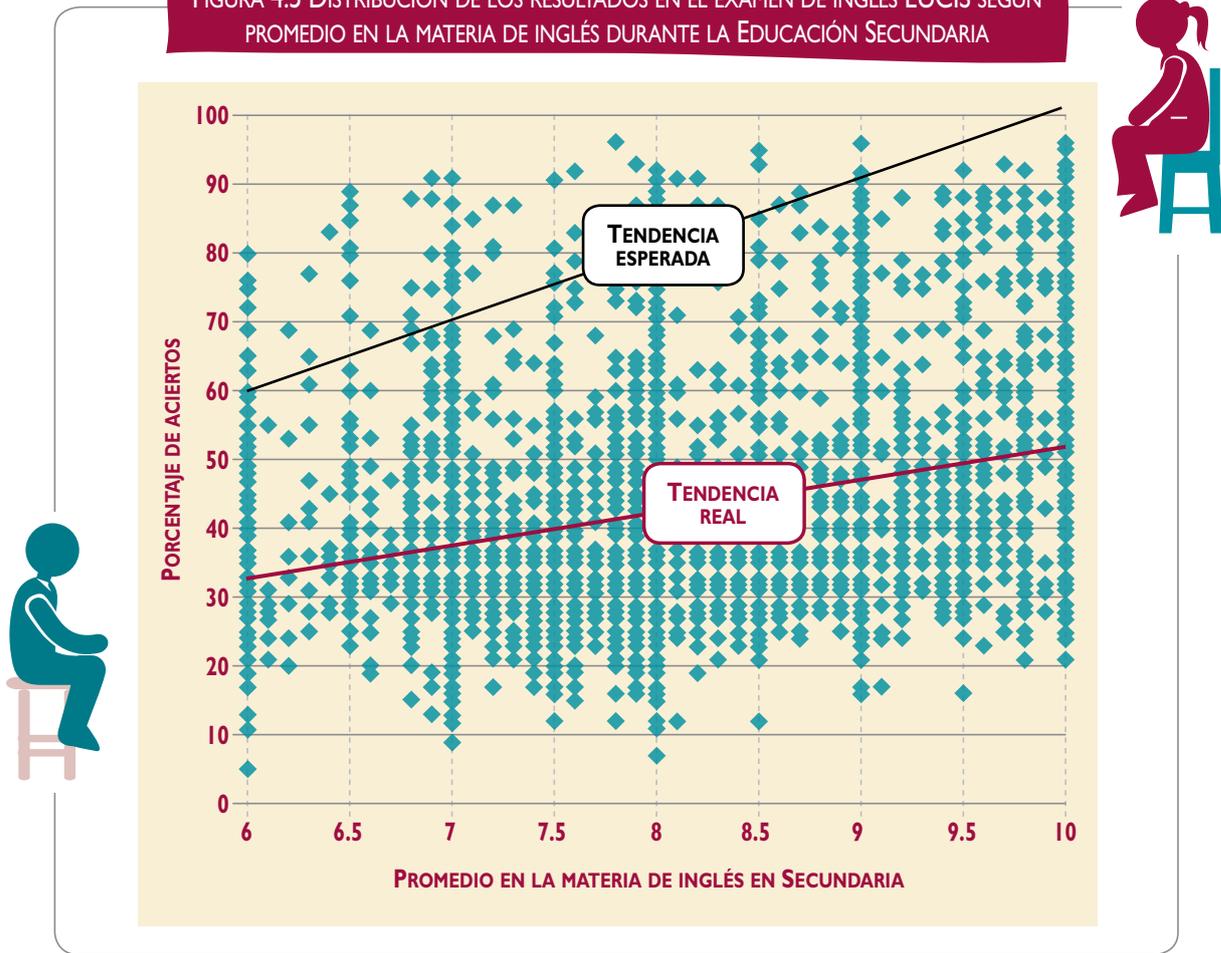
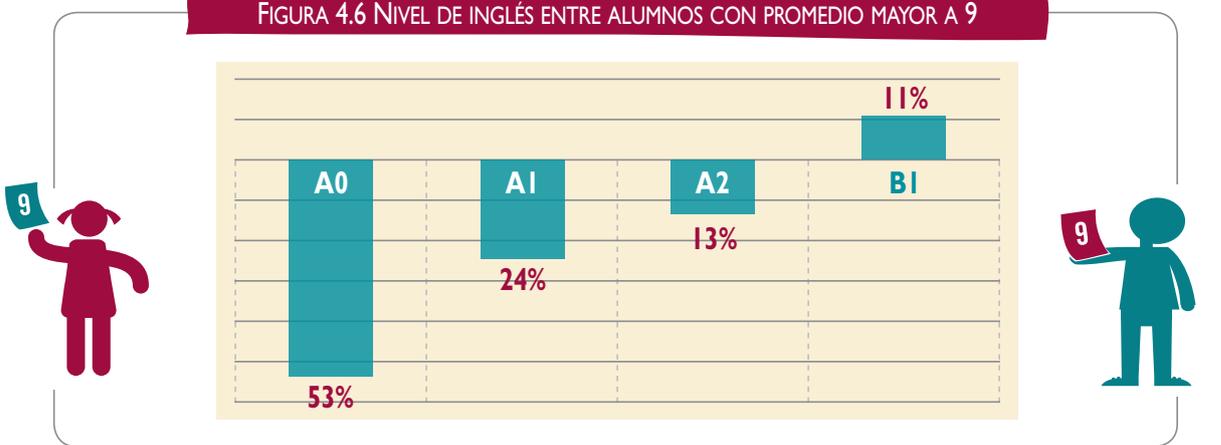


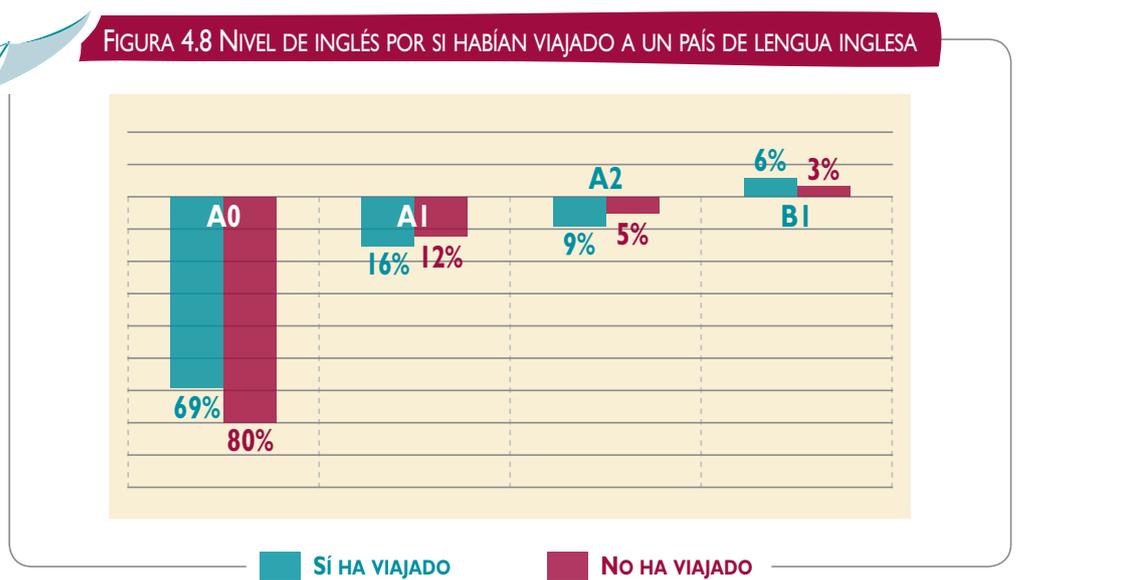
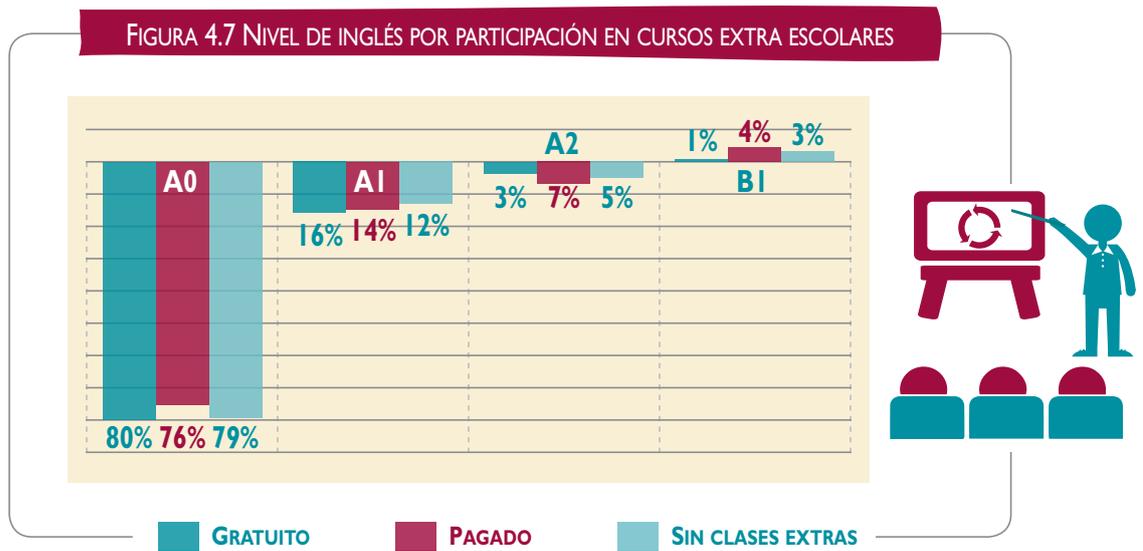
FIGURA 4.6 NIVEL DE INGLÉS ENTRE ALUMNOS CON PROMEDIO MAYOR A 9



el nivel B1. Sin embargo, es más fácil imaginar cómo alguien que sí puede comunicarse en inglés no recibió buenas calificaciones (volar la clase, no hacer la tarea, no portarse “bien”, caerle mal al maestro, etcétera). Pero, ¿cómo es posible que más de la mitad de los alumnos que recibieron una calificación de 9 o más demuestran tener un desconocimiento total del idioma? Este es un engaño para estos alumnos y sus papás que seguramente tienen la impresión de que sí están aprendiendo algo, de que sí “son buenos” para el inglés, cuando en realidad se trata de un indicio de la simulación de un sistema educativo que premia muchas cosas, pero no necesariamente el aprendizaje.

4.1.3 La importancia de la exposición: Otros factores que influyen en el aprendizaje del inglés

Alrededor de 15% de los jóvenes de la muestra reportó haber tomado un curso de inglés extra curricular. La participación en cursos extraescolares parece tener una influencia ligera en el nivel de inglés, pero depende de si el curso fue gratuito o pagado (ver Figura 4.7). Los jóvenes que pagaron un curso de inglés lograron resultados ligeramente mejores, mientras que los que tomaron clases extras gratuitas demuestran un logro muy parecido al de jóvenes que no tomaron ningún curso extra.



Otro factor de análisis se relaciona con la exposición directa de los alumnos al uso del idioma, por ejemplo cuando realizan un viaje a un país de lengua inglesa. La gran mayoría de los jóvenes reportó que no había viajado a un país de lengua inglesa. A nivel global, sólo uno de cada 10 había tenido esta experiencia, aunque varió por nivel socioeconómico. Entre los jóvenes más privilegiados, uno de cada cuatro reportó haber pasado tiempo en un país de habla inglesa, comparado con sólo tres de cada 100 entre los menos aventajados. Los que sí habían viajado, presentaron mejores resultados en nivel de inglés obtenido, como se muestra en la Figura 4.8.

Además, parece que el efecto de haber viajado o no es más fuerte entre los jóvenes de familias con menos recursos, y en específico entre los jóvenes varones de familias de escasos recursos (Ver Cuadro 4.4).

4.1.4 El uso y la comprensión del inglés

El examen EUCIS mide el dominio de inglés en cinco distintas áreas: comprensión auditiva, comprensión lectora, vocabulario, gramática y multimodalidad. Si consideramos los resultados por área de uso y comprensión, vemos patrones similares en todos los niveles. En ningún área ni en ningún nivel se superó un promedio de 64% de las respuestas correctas (Ver Figura 4.9). Esto sugiere que **las deficiencias son generalizadas**.

Aunque varía de nivel a nivel, en general, los jóvenes obtuvieron mejores resultados en preguntas sobre comprensión lectora y auditiva y peores resultados en gramática y en reactivos multimodales, es decir, preguntas que piden una respuesta que refleja un entendimiento del contexto de la pregunta o interacción (Ver Cuadro 4.6 por ejemplos). Estos resultados son preocupantes dado que, en promedio, los jóvenes sólo pudieron responder correctamente a tres de nueve preguntas de este tipo, incluso en las preguntas correspondientes a los niveles más básicos. Estos resultados parecen reflejar una enseñanza basada en entender, pero no en responder, en recibir, pero no en poner en práctica lo recibido.

¿Por qué el inglés?

Debemos tener una actividad todos los días...por lo menos que todos los días hagamos algo en inglés, empezar el día leyendo un libro en inglés, una canción o lo que a nosotros nos interese.



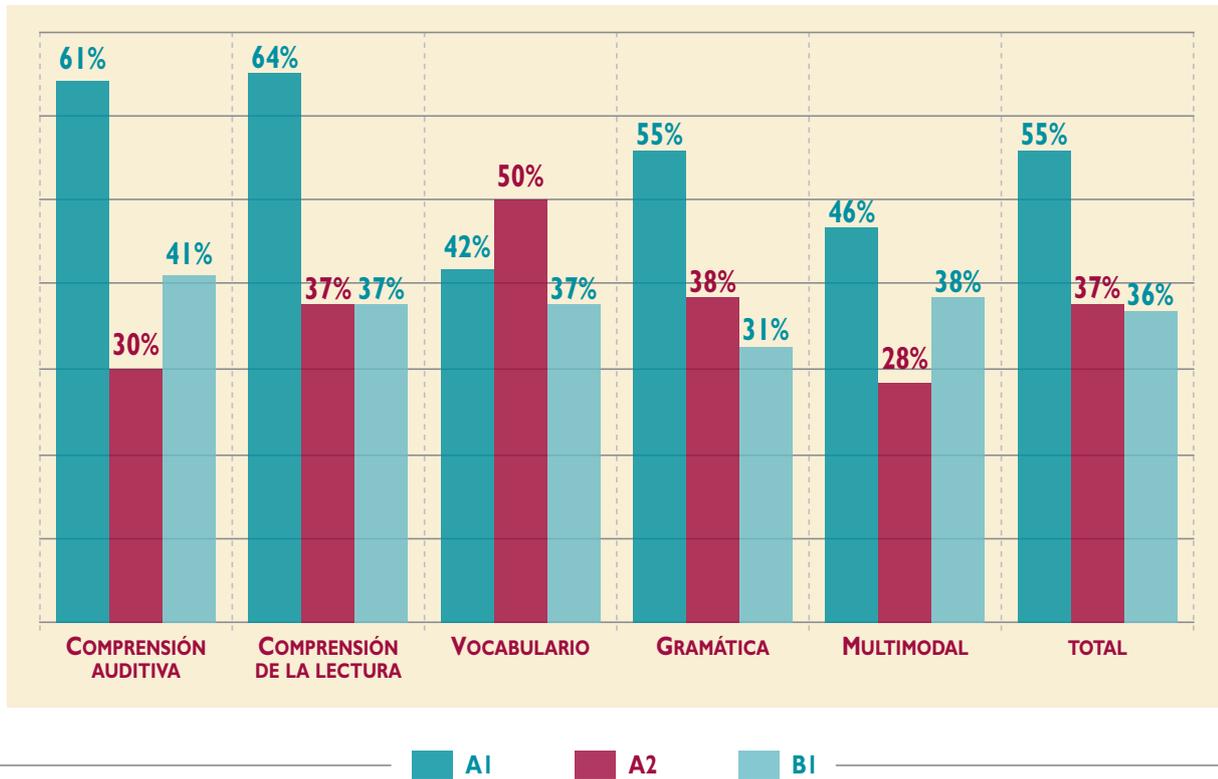
Alumno de 3° de secundaria,
Guanajuato

CUADRO 4.4 PORCENTAJE DE JÓVENES EN NIVEL A0 SEGÚN NSE, GÉNERO Y EXPERIENCIA DE HABER VIAJADO A UN PAÍS DE HABLA INGLESA



		Viajado	No viajado	“bono” de haber viajado
NSE	A/B	69%	73%	+4%
	D, D+	59%	85%	+16%
Género	Femenino	71%	79%	+5%
	Masculino	67%	81%	+14%
Género + NSE	Femenino + A/B	68%	69%	+1%
	Femenino + D, D+	83%	85%	+2%
	Masculino + A/B	71%	78%	+7%
	Masculino + D, D+	45%	85%	+40%

FIGURA 4.9 PROMEDIO DE RESPUESTAS CORRECTAS POR NIVEL DE LOS REACTIVOS Y ÁREA DE DOMINIO



CUADRO 4.6 EJEMPLOS DE REACTIVOS MULTIMODALES

Nivel A1	<p>How are your classes?</p> <p>a. Soon. b. Fine. c. Math and English.</p>	<p>It's cold in here</p> <p>a. Close the window. b. Call the doctor. c. Open the window.</p>
Nivel A2	<p>Where is she going?</p> <p>a. Now. b. To the library. c. Yesterday</p>	<p>I'm going to take a trip this summer.</p> <p>a. I'm glad you enjoyed it. b. Where did you go? c. That sounds exciting!</p>
Nivel B1	<p>Do you want to work with us on this project?</p> <p>Yes, I'm very _____ in it.</p> <p>a. interested b. interesting c. boring</p>	<p>Where's Rosa? I haven't seen her lately.</p> <p>a. She's always late. b. She's visiting her family in Mexico. c. She will be visited by her family</p>

4.2 El estado del aprendizaje del inglés entre los maestros del idioma inglés

En el caso de los maestros, **más de la mitad de los participantes registra un nivel inferior a lo que se espera que logren sus propios alumnos** (Nivel B1). Uno de cada cuatro docentes sólo alcanzó el nivel A1, que se esperaría para un alumno de 4° de Primaria y 12% el nivel A2, lo esperado para un alumno de 1° de secundaria. Tal vez el resultado más preocupante fue que **uno de cada siete maestros de inglés desconoce totalmente el idioma**.

Así como en el caso de los alumnos, no hay diferencias notorias por género, pero sí se observan diferencias entre el nivel de inglés obtenido por los maestros según su nivel socioeconómico (Ver Figura 4.10). Mientras la mitad de los maestros de NSE medio llegaron al nivel B1, sólo alrededor de la tercera parte de los maestros de recursos más bajos lograron este nivel. De la misma manera, resulta preocupante el hecho de que más de uno de cada cinco maestros de inglés de la clase media baja y baja demuestra un desconocimiento total de este idioma. Como en el caso de los alumnos, parece que la situación socioeconómica juega un papel determinante en el desarrollo de las competencias lingüísticas del idioma inglés en los maestros.

La participación en algún tipo de capacitación que los acredite como maestro de inglés fue otro factor que

parece haber influido en los resultados obtenidos. Tres de cada cuatro maestros de la muestra reportaron que habían tomado algún tipo de capacitación; dos terceras partes de ellos en una institución o programa público. Cuando comparamos a los docentes que han estado expuestos a capacitación para realizar su labor profesional contra los que no la han tenido, vemos diferencias importantes, sobre todo en los extremos – en los niveles A0 y B1 (Ver Figura 4.11). Más de la mitad de los maestros que han tenido algún tipo de capacitación obtuvieron el Nivel B1, mientras que sólo 39% de los que no han contado con este recurso alcanzó este nivel. Sin embargo, los mismos resultados de maestros con capacitación reflejan una situación decepcionante: casi la mitad no llega al nivel esperado de sus alumnos; como en el caso de las calificaciones de los jóvenes, esto sirve como un indicio de la baja calidad y la simulación también presente en las oportunidades de formación disponible para los maestros.

4.3 Conclusiones

Los resultados del presente estudio nos llevan a concluir que tenemos un sistema reprobatorio de inglés en México. No ofrecemos oportunidades significativas de aprendizaje para nuestras niñas, niños y jóvenes. Al salir de la educación básica, después de dedicar por lo menos 360 horas a clases de inglés, no pueden poner en práctica lo visto ni siquiera en una comunicación

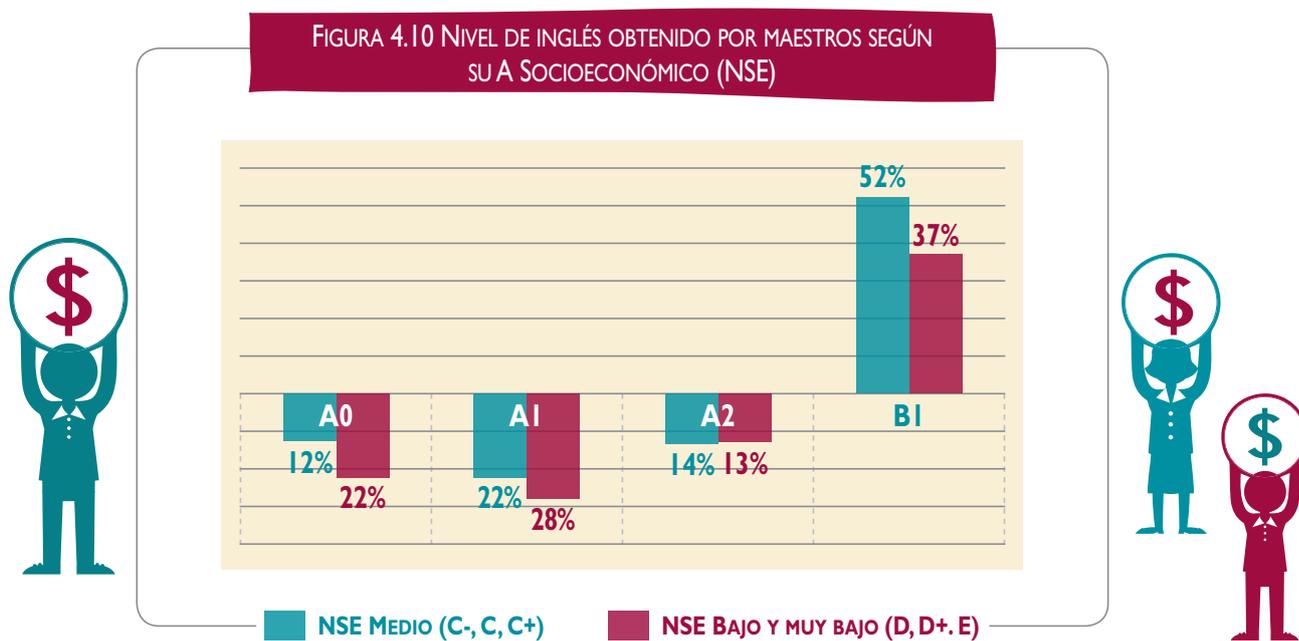
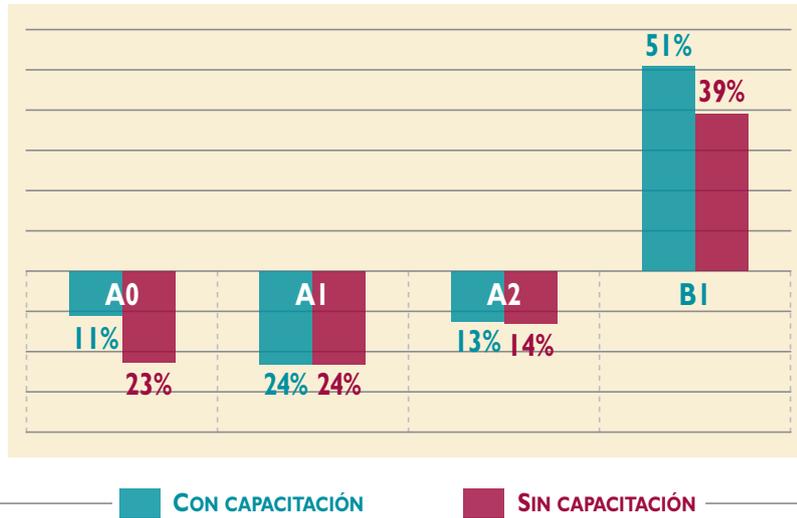


FIGURA 4.11 RESULTADOS OBTENIDOS POR MAESTROS DE INGLÉS SEGÚN SU PARTICIPACIÓN EN CAPACITACIÓN



sencilla. En cambio, los resultados evidencian la simulación de un sistema que otorga calificaciones y títulos, pero que no garantiza el aprendizaje real. Un sistema donde las características de las familias y las oportunidades que pueden ofrecer a sus hijos fuera de la escuela influyen más en lo aprendido que la misma escuela. Claramente, en el tema del inglés, el sistema educativo no cumple con su obligación de promover el derecho a una educación de calidad, al máximo logro de aprendizaje.

Los resultados obtenidos para los maestros muestran que una parte considerable del problema es que casi la mitad de los encargados de la enseñanza del idioma no alcanzan siquiera el nivel de uso y comprensión que se esperaría que desarrollaran en sus propios alumnos. Uno de cada cuatro maestros no ha recibido ningún tipo de capacitación, y de los que sí han tenido acceso a este tipo de apoyo, la mitad salen con resultados debajo de lo mínimo esperable. Los maestros tienen derecho a formación continua de calidad (DOF, 2013); la evidencia arrojada de este estudio pone en duda si

el Estado está cumpliendo con esta responsabilidad. Es urgente encontrar soluciones a la situación actual de simulación: una política educativa nacional que apoye estrategias locales que garanticen que las y los jóvenes mexicanos no solamente acrediten una materia, sino que desarrollen las capacidades para comunicarse y participar adecuadamente con el mundo y seguir aprendiendo *con* el inglés.

¿Por qué el inglés?



El inglés sirve para todos los beneficios, conseguir trabajos mejor pagados, poder viajar sin tanto problema, conocer otras culturas.

Madre, Jalisco

Referencias

Consejo de Europa (2011). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf [consulta: septiembre de 2014]

Consulta Mitofsky (2013). *Mexicanos y los Idiomas Extranjeros. Encuesta Nacional en Viviendas*. Enero 2013. Disponible en: <http://consulta.mx/web/index.php/estudios-e-investigaciones/mexico-opina/473-mexicanos-y-los-idiomas-extranjeros>. [consulta: noviembre de 2014]

Diario Oficial de la Federación (2013). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente, publicado el 11 de septiembre de 2013. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013. [consulta: septiembre de 2014]

Education First (2014). Índice de Nivel de Inglés (EPI). Disponible en: <http://www.ef.com.es/epi/> [consulta: noviembre de 2014]

Estrada, R. (2008). "Turn it on, factores asociados al dominio del inglés y la computación en México", *Este País*, 213(diciembre), pp. 24-27. Disponible en: http://estepais.com/inicio/historicos/213/7_encuesta_estrada.pdf [consulta: noviembre de 2014]

Pérez López, María Soledad, Bellaton, Patricia y Emilsson, Elin (2012). "La enseñanza de lenguas en México. Hacia un enfoque plurilingüe", *Hecho en casa*, 10. Disponible en: <http://educa.upn.mx/hecho-en-casa/num-10/92-la-ensenanza-de-lenguas-en-mexicohacia-un-enfoque-plurilinguee> [consulta: noviembre de 2014]

SEP (2011a). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf> [consulta: noviembre de 2014]

SEP (2011b). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés. Fundamentos Curriculares. Preescolar. Primaria. Secundaria. Fase de Expansión*. Disponible en: http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/pnieb/pnieb_fundamentos.pdf [consulta: noviembre de 2014]

Anexo metodológico: Estrategia de medición

Para lograr una valoración de alta precisión se requiere de cuatro componentes: un instrumento de medición adecuado, la definición de un grupo relevante y representativo para su aplicación, la implementación del instrumento en condiciones idóneas, y el uso de una metodología adecuada para la interpretación de los resultados. En esta sección, presentamos brevemente estos componentes.

1) Diseño del instrumento

Para los propósitos del presente estudio, se desarrolló un instrumento de medición del nivel de uso y comprensión del idioma inglés para estudiantes aprobados del nivel de Secundaria en México. El instrumento se denomina como “Examen de Uso y Comprensión del Idioma Inglés para Egresados de Secundaria” (EUCIS). El propósito del EUCIS es identificar el nivel de dominio del inglés en situaciones comunicativas básicas con el uso de prácticas sociales del lenguaje en un contexto cotidiano y de supervivencia, lo cual está en línea con lo establecido en el programa de Educación Básica.

El desarrollo del EUCIS comprendió las siguientes 4 etapas:

- *Etapa 1: Desarrollo del Marco Referencial*

Se tomó como referencia el Marco Común Europeo utilizado por la SEP, donde se clasifican a los alumnos en 3 niveles de uso y comprensión del inglés:

Nivel A1, el nivel más bajo del uso de la lengua, en el que un alumno puede interactuar de forma sencilla y básica, realizando afirmaciones sencillas en áreas de necesidad inmediata;

Nivel A2, en el que un alumno puede participar más activamente en conversaciones, aunque con cierta ayuda y teniendo que corregir el mensaje y buscar algunas palabras para hacerse entender;

Nivel B1 en el que se espera que los alumnos desarrollen las competencias presentadas en el Cuadro 4.1.

- *Etapa 2: Desarrollo de Banco de Reactivos*

Se conformó un grupo de expertos académicos de la Universidad Autónoma del Estado de México, la Sociedad Mexicana para la Evaluación y Desarrollo del Nivel Medio Superior, S.C., y el Centro de Estudios Educativos y Sociales, los cuales participaron en un cuerpo colegiado (comité académico de diseño), para el diseño de un banco de 450 reactivos - 150 reactivos para cada uno de los tres niveles A1, A2 y B1 - alineados al Marco Referencial para su valoración.

- *Etapa 3: Validación*

Para la validación y selección de reactivos a incorporar al examen, se conformó un grupo de 22 expertos temáticos reconocidos por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C. (CENEVAL), quienes procedieron a revisar que los reactivos cumplieran con el perfil y las especificaciones de la prueba.

- *Etapa 4: Ensamble*

Se realizó una selección final de 75 reactivos para cubrir las áreas de comprensión auditiva, comprensión lectora, vocabulario, gramática y multimodal en cada uno de los niveles de referencia (25 reactivos correspondientes a nivel A1, 25 correspondientes a nivel A2 y 25 correspondientes a nivel B1).

2a) Definición de la muestra: Alumnos

Uno de los objetivos del proceso de selección fue incorporar en la muestra a alumnos que enfrentaron condiciones relativamente favorables, y que por lo tanto se esperaba que logran los objetivos del plan de estudios oficial para acreditar la Secundaria. La población objeto de estudio son alumnos egresados de secundarias públicas del ciclo 2013-2014, que ingresaron al Nivel Medio Superior en el ciclo escolar 2014-2015. Se acotó la muestra a áreas urbanas con el fin de focalizar la medición entre estudiantes con mayor probabilidad de exposición al idioma inglés y con mayor nivel socioeconómico, de nuevo con el objetivo de sesgar la medición hacia estudiantes de mejores condiciones y logro académico.



CUADRO 4.A1 LA MUESTRA DE ALUMNOS

Área Nielsen	Ciudad	Distribución		Promedio mayor a 8.0
Área Pacífico	Tijuana	420	9%	52%
	Culiacán	418	9%	50%
Área Norte	Monterrey	491	10%	59%
	Saltillo	401	9%	50%
Área Bajío	Guadalajara	437	9%	47%
	León	446	9%	52%
Área Centro	Toluca	420	9%	51%
	Puebla	406	9%	49%
Área Sureste	Mérida	441	9%	55%
	Tuxtla Gutiérrez	410	9%	51%
Valle de México	D.F.	437	9%	54%
Total	11 ciudades	4,727	100%	52%

Seleccionamos a 11 ciudades del país, en las que se identificó un universo representativo de 4,727 egresados de Secundarias públicas que actualmente se encuentran cursando el nivel medio superior (Ver Cuadro 4.A1). Aunque el único requisito para presentar la prueba fue que hubieran aprobado la materia del inglés en la Secundaria (calificación de 6 o más), nos aseguramos que al menos la mitad de ellos tuvieran un promedio mayor a 8 en el último año de la secundaria, con el objetivo de sesgar la muestra hacia alumnos con mejor logro académico en la materia de inglés.

2b) Definición de la muestra: Maestros

Dado que uno de los factores más importantes para el aprendizaje del idioma inglés puede ser el papel que desempeñan los maestros, se realizó también un operativo de aplicación a una muestra de ellos. Se definió una muestra de 504 docentes activos que actualmente imparten la materia de inglés en secundarias públicas de los mismos centros urbanos (Ver Cuadro 4.A2).

CUADRO 4.A2 MUESTRA DE MAESTROS

Total	504	100%
D.F.	265	53%
Guadalajara	78	15%
Mérida	62	13%
Tuxtla	51	10%
León	22	4%
Toluca	11	2%
Monterrey	10	2%
Culiacán	5	1%

¿Por qué el inglés?



Aprender el inglés me daba satisfacción personal, porque sentí que había logrado algo.

Alumna, secundaria, DF

3) Aplicación del examen

Después de realizar un ejercicio piloto para el refinamiento del cuestionario y el proceso de aplicación, la prueba de inglés se aplicó directamente en 20 planteles públicos del nivel medio superior en los 11 centros urbanos seleccionados, en un entorno controlado, supervisado por personal profesional en el período del 7 al 31 de Octubre del año 2014. Se ofrecieron estímulos a los estudiantes participantes para garantizar su esfuerzo en la realización de la prueba: cinco boletos al cine por alumno participante por la aplicación completa del examen, computadora portátil (laptop) al alumno con mayor calificación por plaza y

diez tabletas electrónicas para los siguientes alumnos con mejor rendimiento en la prueba, también por plaza.

La aplicación para los docentes fue de manera individualizada en un ámbito distinto a su lugar de trabajo, ofreciéndoles estímulos equiparables a los de los alumnos participantes. De igual manera, se otorgaron incentivos al esfuerzo que constaron de cinco boletos para el cine por prueba completa, una computadora portátil para el profesor con mayor calificación, así como 10 tabletas para las siguientes mejores calificaciones.

4) Interpretación del examen

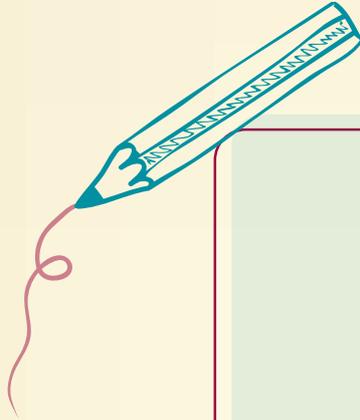
Después de haber realizado el operativo de campo, el personal experto de la Universidad Autónoma del Estado de México, de la Sociedad Mexicana para la Evaluación y Desarrollo del Nivel Medio Superior, S.C., y del Centro de Estudios Educativos y Sociales, procedieron a codificar los resultados, clasificando a los alumnos en los distintos niveles A1, A2 y B1. Adicionalmente, debido a que una proporción significativa no alcanzó el Nivel A1, se definió un nivel A0 de clasificación que incluye los casos en los que los alumnos muestran un desconocimiento total del idioma inglés.

La determinación del nivel de cada participante se hizo con base en el siguiente sistema de calificación (Ver Cuadro 4.A3):

CUADRO 4.A3 EVALUACIÓN Y POSICIONAMIENTO EN CADA NIVEL

A0	• NO SE OBTIENE 70% EN REACTIVOS A1, A2, O B1
A1	• SE OBTIENE 70% O MÁS EN REACTIVOS A1, PERO MENOS DE ESE PORCENTAJE EN REACTIVOS A2 Y B1
A2	• SE OBTIENE 70% O MÁS EN REACTIVOS A2, PERO MENOS DE ESE PORCENTAJE EN REACTIVOS B1
B1	• ALCANZA 70% O MÁS EN REACTIVOS B1





CAPÍTULO 5

Buenas prácticas en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas

Lilia Julieta Guzmán Acevedo

~~COMMUNICATION~~
communication

Pronunciation: /kəmjuːnɪ'keɪʃ(ə)n

Definition of communication in English:

NOUN

1 The imparting or exchanging of information by speaking, writing, or using some other medium.



En educación, el término “buenas prácticas” es empleado para mostrar, proponer y ejemplificar prácticas de buena enseñanza, escuelas y docentes eficaces, así como políticas públicas, recursos, condiciones y procesos que facilitan las tareas educativas. El objetivo de identificar y difundir estas prácticas es **provocar la reflexión y la mejora** a través del intercambio de los modelos y las experiencias educativas avaladas por sus buenos resultados.

Las buenas prácticas son útiles en la medida en que potencian la creatividad de las personas que las implementan, incrementan el entendimiento de los procesos implícitos en el quehacer educativo y provocan que se aprovechen al máximo los recursos que el contexto ofrece, con el fin de mejorar el desarrollo integral de los alumnos. **Una buena práctica no es simplemente una que promueva cierto estilo de enseñanza, ni la que tenga como fin facilitar los procesos administrativos en la escuela; es la que fomenta el máximo logro de aprendizaje para todos.**

Para Mexicanos Primero, no existe “la buena práctica” aplicable a todo contexto con los mismos resultados. Sabemos que las prácticas son susceptibles, por lo menos, a tres aspectos: 1) los sujetos que las llevan a cabo, 2) la serie de procesos implementados y 3) el contexto. En cuanto a la enseñanza y al aprendizaje de otro idioma, **buscamos recuperar las prácticas que, aún cuando se han desarrollado en otros contextos, nos permitan imaginar alternativas** para enfrentar los retos que como país enfrentamos en los diversos ámbitos del sistema educativo, desde las prácticas pedagógicas hasta la creación de políticas públicas.

Quisimos presentar los casos de forma que el lector tenga una perspectiva integral, que va de lo macro a lo micro en la implementación de prácticas que han sido útiles para el aprendizaje de otro idioma en el

¿Por qué el inglés?



Si no sabes el inglés,
ya te quedaste.

Alumno de secundaria, Morelia

ámbito internacional, así como en México. Presentamos, a través de breves experiencias, los factores –política pública, implementación, acceso a la información, participación ciudadana, desarrollo del cuerpo docente, incorporación de las tecnologías de la información y comunicación y estrategias pedagógicas- que a nuestro juicio son determinantes para la consolidación de sociedades plurilingües.

La exploración que hemos realizado para la elaboración de este capítulo nos permitió reconocer **un enfoque que no se reduce a la enseñanza de otro idioma con el fin de simplemente proveer una herramienta técnica** a los estudiantes o que les sirva para alcanzar los niveles establecidos en el Maco Común Europeo. En cambio, las políticas y las prácticas que presentamos apuestan al aprendizaje de otro idioma **como base de un desarrollo integral en el que la comunicación, el diálogo intercultural y el acceso a la información juegan un papel fundamental en el ejercicio del derecho a aprender.**

5.1 Buena Práctica 1: La importancia de tener una política del Estado

Aunque varios países, entre ellos México en distintos momentos, tienen una política o programa nacional del inglés, hemos elegido destacar las experiencias de Singapur y del País Vasco como **casos donde una clara política del Estado, a mediano y largo plazo, ha guiado las decisiones tomadas y las acciones implementadas** en los diferentes niveles del sistema, alcanzando resultados sumamente positivos en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Podemos ver, en ambos casos, como estas sociedades, a partir de

sus sistemas educativos, **han logrado consolidarse como comunidades interculturales realmente plurilingües, preservando sus lenguas locales al mismo tiempo que desarrollan altas competencias en otros idiomas** nacionales así como en el inglés.

5.1.1 Singapur: La construcción de una sociedad intercultural.

Ubicado en el sureste del continente asiático, a lo largo de su historia Singapur se ha caracterizado por ser un punto de confluencia de varios grupos étnicos. Desde su origen en 1819 han convivido en este territorio chinos, malayos, indios y europeos. Fue colonia inglesa hasta 1963 cuando aún formado parte de Malasia se independizó. En esta época el gobierno Malayo - con el objetivo de abordar el problema de la diversidad lingüística y garantizar que ninguno de los grupos étnicos fuera favorecido sobre el otro - declaró como lenguas oficiales al mandarín, malayo, tamil e inglés.

En 1965, cuando Singapur se independizó de Malasia, conservó y profundizó esta política lingüística. Con el objetivo de proveer una *lingua franca* para la comunicación entre los habitantes, a lo largo de varias décadas, el gobierno de Singapur implementó una serie de políticas que contribuyeron a establecer pautas para: 1) la comunicación al interior de los grupos étnicos en los que existían variantes lingüísticas, como los chinos; 2) la comunicación entre los distintos grupos étnicos; y 3) la comunicación con el resto del mundo, empleando el inglés. Desde los años ochenta, se usa el inglés en las escuelas para **la enseñanza de materias como las matemáticas, la historia, la ciencia y el arte, y al mismo tiempo, es una materia que se estudia aparte durante toda la educación** primaria y secundaria (diez años). Todos los estudiantes aprenden en inglés y en su lengua materna (mandarín, malayo y tamil) en la escuela.

Los esfuerzos han rendido frutos. Actualmente, la gran mayoría de su población total de casi 5.5 millones de personas, de las cuales 74% son chinos, 13% son malayos, 9% indios y 3% euroasiáticos y asiáticos, son bi o multilingües. Según datos del censo de población del 2010 (Low, 2014), 80% de la población alfabetizada con quince años o más de edad puede escribir y hablar en inglés, y 70.5% puede comunicarse en uno o más idiomas adicionales al inglés.

Como base de su sistema de educación bilingüe, Singapur **ha desarrollado un riguroso programa de formación de docentes de inglés**. Éste inicia con la selección de los candidatos, quienes deben comprobar sus competencias para comunicarse de manera oral y escrita en inglés. Después sigue un programa de formación en el que desarrollan las competencias necesarias para enseñar inglés y enseñar en inglés. Finalmente, al ingresar al servicio, los maestros cuentan con un sistema que les ofrece diversas áreas de desarrollo en función de sus fortalezas, preferencias y trayectorias profesionales. El apoyo bilingüe a los docentes ha significado que, como parte de su desarrollo continuo, los maestros han tenido acceso a información relevante sobre la enseñanza, el desarrollo curricular, la administración escolar y el liderazgo educativo, elaborada en inglés (Low, 2014).

Después de varias décadas de esfuerzo concertado y consistente, este tipo de educación parece haber contribuido no nada más al desarrollo de las habilidades de su población en inglés, sino también en la construcción de uno de los mejores sistemas educativos en el mundo actual. Singapur lidera la lista de los países con los mejores resultados en el Programa Internacional de Evaluación a Estudiantes (PISA) 2012 (OCDE, 2013), el Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias (TIMSS; Mullis, Martin, Foy y Arora, 2011) y el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS; Mullis, Martin, Foy y Arora, 2011). Puede ser, como afirma la Directora General de Educación en Singapur (Asia Society, 2012), que el programa plurilingüe en Singapur ha tenido el efecto de elevar las competencias cognitivas de sus estudiantes (Ver Capítulo 2.5 para más sobre el plurilingüismo y el desarrollo cerebral).

En resumen, **Singapur ha recorrido un camino de casi cincuenta años para ir consolidando, más que una educación bilingüe, una comunidad intercultural**, en la que el uso del inglés como *lingua franca* no amenaza el patrimonio cultural ligado a la lengua materna, ya que el uso de ésta se mantiene como política educativa.

5.1.2 El País Vasco: De la represión al plurilingüismo.

Situado en Europa Occidental, el País Vasco ha formado una región autónoma de España desde 1979. Anteriormente, y sobre todo durante el régimen de

Francisco Franco, sufrió las consecuencias de una política pública (escolar y extra escolar) contraria a las lenguas minoritarias y regionales, que se caracterizaba por pretender eliminar cualquier rasgo, símbolo o característica cultural que no fuera la oficial (Etxeberria, 2004). Frente a esta situación surgieron las *ikastolas* (escuelas en euskara), que de modo clandestino, y con el apoyo de los padres y madres de familia decididos a defender la lengua de los abuelos, comenzaron a cultivar la lengua y cultura vasca.

Cuando el gobierno Español aprobó el Estatuto de Autonomía en 1979, la región ganó su autonomía y, con ella, control sobre su sistema educativo. A inicio de los años ochenta, el gobierno vasco impulsó **una serie de políticas diseñadas para ofrecer una enseñanza de calidad en lengua vasca, que contribuyera a incrementar el uso y a evitar su extinción**, entre ellas el Decreto de Bilingüismo, la Ley de Normalización del Euskara, y el Decreto para la Regularización del Uso de las Lenguas Oficiales (Etxeberria, 2004). Con estas medidas, la lengua y la cultura vasca dejaron de ser patrimonio exclusivo de la *ikastola*; de ahí en adelante formarían parte del patrimonio de los estudiantes del resto de los centros escolares, tanto públicos como privados en el País Vasco.

Para la implementación de estos decretos, se ordenó la enseñanza a través de cuatro modelos lingüísticos que tenían como objetivo ofrecer distintos cauces y ritmos de aprendizaje de la lengua vasca, así como el castellano para las niñas y niños de diferente origen lingüístico (Etxeberria, 2004). Desde ese entonces, la educación en el País Vasco se imparte en estos cuatro modelos, de manera que **los padres puedan elegir el idioma al que desean darle peso en**

la educación de sus hijos. El Cuadro 5.1 presenta la actual distribución de estudiantes según el modelo lingüístico.

Asimismo, desde la política educativa **se fijaron las directrices para la formación y los requisitos mínimos que debían reunir los profesores** de lengua vasca. No iba a ser un proceso de corto ni de mediano plazo. Para el 2011, a *veintiocho años* del inicio de la implementación de los cuatro modelos lingüísticos, el sistema educativo del país vasco ya había logrado incrementar el porcentaje de docentes habilitados para la enseñanza en la lengua vasca de 5% a 80% (Gorter y Cenoz, 2011). Las estrategias empleadas para lograrlo consistieron en, primero, reclutar exclusivamente a profesores bilingües, y segundo, un programa de capacitación idiomática para maestros ya en servicio.

Además del significativo avance logrado en la educación bilingüe, el País Vasco ha demostrado ser un sistema eficaz para el desarrollo de las competencias en el idioma inglés. Al inicio de los años noventa, debido a la propagación del uso del inglés como *lingua franca* para la comunicación internacional, pero sobre todo dada la demanda de los padres de familia, el departamento de educación del País Vasco puso en marcha **un programa plurilingüe que consiste en brindar enseñanza del inglés desde los cuatro hasta los dieciséis años de edad** (Etxeberria, 2004).

Para implementar el programa, fue necesario formar y asesorar a los docentes, elaborar materiales e implementar un sistema periódico de evaluación de resultados. Estas acciones se han desarrollado con la colaboración de un equipo integrado por representantes

CUADRO 5.1 DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES EN EL PAÍS VASCO SEGÚN MODELO LINGÜÍSTICO

Modelo	Distribución lingüística	Distribución alumnos
A	Más español	15%
B	Mitad español-Mitad euskara	19%
D	Más euskara	65%
X	Sólo español	1%

de diversas universidades europeas, atendiendo a los principios del aprendizaje de idiomas y de la psicología evolutiva del niño, además de tener en cuenta la dimensión europea del currículo y la perspectiva intercultural de la educación (Etxeberria, 2004).

La eficacia del programa del inglés puede observarse en la puntuación obtenida por su población en el Índice del Dominio del Inglés (EPI por sus siglas en inglés) desarrollado por la organización *Education First*. En contraste con los mediocres resultados para España (nivel “medio”, lugar 20 de 47 países europeos), el País Vasco es uno de sólo dos regiones de este país que llega al rango de alta competencia en el uso de tal idioma (Education First, 2014). Asimismo, aunque no contamos con evidencia del impacto directo del modelo plurilingüe en los resultados que ha tenido el sistema educativo del País Vasco, cabe mencionar que el sistema es uno que se destaca entre España, y que tiene un desempeño por arriba del promedio mundial (OCDE, 2013).

Lo logrado en el País Vasco es un ejemplo de **cómo puede convertirse una lengua empleada por minorías en patrimonio cultural de un país y de cómo se pueden aprovechar los aprendizajes en la implementación de una educación bilingüe para avanzar en el desarrollo de una educación plurilingüe** al incorporar en la enseñanza una lengua internacional.

5.2 Buena Práctica 2: Una estrategia integral para la implementación

Establecer una política del Estado es un paso imprescindible para la construcción de una sociedad plurilingüe, pero **no es suficiente identificar a dónde queremos ir; tenemos que pensar en cómo llegar allí**. Hemos visto en el caso de México, por ejemplo, cómo el hecho de tener un programa nacional con objetivos especificados en papel no conlleva a una implementación eficaz de esa política, ni a los resultados queridos. Falta una estrategia integral para su implementación, definida por las características, necesidades y recursos (sociales, culturales, económicas) de la población objetivo. En una estrategia integral encontramos articuladas las acciones de los diferentes sectores con respecto a la problemática identificada

con base en objetivos definidos en las diferentes áreas y niveles a corto, mediano y largo plazo. **Sin una estrategia integral para su implementación, cualquier política pública será de bajo impacto** (Durlak, 2013).

En algunos países de América Latina, actualmente se implementan diferentes estrategias que tienen como objetivo la enseñanza del idioma inglés. Un ejemplo de una estrategia integral para la implementación es el que ofrece el gobierno de Chile con la *Estrategia Nacional de Inglés 2014-2030*, desarrollada con base en el diagnóstico del nivel de dominio del inglés en el país y con el objetivo de “desarrollar y fortalecer las competencias en el idioma inglés de la población chilena, para acelerar la inserción de Chile en el mundo global y mejorar la competitividad” (Gobierno de Chile, 2014). El gobierno establece cuatro ejes estratégicos (familia y sociedad; escuela y alumnos; formación inicial y continua de docentes de inglés; e inglés para propósitos específicos), cada uno con objetivos a corto, mediano y largo plazo, y **con acciones articuladas de los diversos actores y sectores**.

Para lograr que las acciones realizadas sean complementarias y que exista sinergia entre los diversos actores, es necesario contar con una instancia que se haga cargo de la consecución de los objetivos de la estrategia. El gobierno de Chile creó la *Unidad de Inglés para la Competitividad* que está integrada por un comité interministerial en el que participan todas las instituciones involucradas en la Estrategia Nacional de Inglés y a los ministerios de educación, economía, fomento y turismo y de trabajo y previsión social (Gobierno de Chile, 2014).

¿Por qué el inglés?



Hemos propuesto algunas veces que les den más inglés, pero nos dicen que hay que llevarlos mejor a escuelas de inglés porque en la escuela ya no hay tiempo para darles más materias.

Padre, DF

¿Por qué el inglés?

Apenas estamos concentrados cuando ya suena el timbre y no nos dejan hacer más. Sí, son 50 minutos, pero sin contar el tiempo que nos tarda sentarnos y callarnos, y si el maestro llega tarde, ya son 20-30 minutos... y el profe intenta explicar, pero lo tiene que hacer tan rápido que a veces no es entendible y en la siguiente clase ya es otro tema, pero no nos quedó muy claro el anterior.

Alumnas de 2° de secundaria, Guanajuato



Teniendo en cuenta los objetivos y metas y partiendo de la revisión de las acciones que actualmente se realizan en torno al aprendizaje del inglés en los distintos ejes establecidos en la estrategia, se definen las acciones a corto, mediano y largo plazo. En el eje de educación, **las acciones a corto plazo están planteadas para crear condiciones en las que las estrategias a mediano y a largo sean posibles**, por ejemplo: la capacitación a docentes de educación básica en el dominio del idioma y en la enseñanza del mismo es necesaria para que dentro de diez años el gobierno chileno pueda establecer la obligatoriedad de la enseñanza en inglés de matemáticas y ciencias (Gobierno de Chile, 2014).

5.3 Buena Práctica 3: El acceso a la información

La investigación es fundamental para las políticas públicas en todo momento. **Información confiable, pública y de alta calidad debe formar la base de una política, desde el diagnóstico y la definición de la problemática hasta las posibles maneras de resolverla**, para entender el contexto y a los actores, para elaborar una estrategia integral de implementación y monitorear el avance en ésta, así como para evaluar el alcance de los resultados. Esta investigación puede ser generada por instituciones académicas o gubernamentales, por organismos de la sociedad civil o por organismos internacionales o a partir de una colaboración entre éstos.

La labor realizada por el Consejo Británico (British Council) es un buen ejemplo de lo que puede aportar la investigación en relación con la enseñanza del inglés. En su estudio sobre la enseñanza del inglés en India

presentado en el 2013, elaborado en colaboración con la fundación ACER y la organización no gubernamental Pratham (Berry, 2013), el Consejo Británico ofrece información importante sobre el sistema educativo en India, misma que permite una mejor comprensión de cómo se puede mejorar la enseñanza del inglés en la región. Asimismo, resulta útil emplear la investigación para el seguimiento en la implementación de las políticas públicas y en la evaluación de impacto de las mismas, debido a que además de presentar resultados, permite observar las áreas de oportunidad y proponer estrategias para atenderlas, como lo vimos en el caso de la *Estrategia Nacional de Inglés 2014-2030* del gobierno de Chile.

Otro ejemplo es el del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, pues gracias a los resultados del diagnóstico que realizó en 2009 del nivel de dominio de inglés en los docentes, se pudo percatar de que sólo 10% de los docentes que enseñaban inglés alcanzaba el nivel B2 o superior (según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, MCER). Esta información les sirvió como base para definir, en el Programa Nacional de Bilingüismo, una línea específica para la atención de las necesidades de formación docente a través de la formulación de planes de capacitación acordes a éstas (Colombia Aprende, 2014).

5.4 Buena Práctica 4: La participación ciudadana

La participación ciudadana sirve como base para identificar problemáticas y aglutina a los actores afectados por éstas, quienes de manera organizada pueden participar en la definición de prioridades y en la implementación de estrategias para solucionar las mismas. Estos actores también son piezas clave en la ejecución, en el seguimiento y en la rendición de cuentas de los procesos. En este espacio queremos resaltar la labor de los padres y madres de familia, cuya participación es de suma importancia para hacer efectivo el derecho a aprender de las niñas, niños y jóvenes (Wilder, 2013). **En el aprendizaje de otro idioma, esta participación tiene dos vías principales. Una es la exigencia frente a las autoridades de una educación de calidad, y la otra es el apoyo a los procesos de aprendizaje en sí.** En el país Vasco, por ejemplo, las madres y padres de familia, han sido el motor fundamental para que las autoridades implementen las acciones de educación bilingüe y plurilingüe.

Un ejemplo más de la participación de padres de familia lo encontramos en la coalición estatal *Californians Together*. Ésta alía a padres, maestros, defensores de la educación y grupos de derechos civiles comprometidos con asegurar el acceso equitativo a la educación a todos los niños. Fue fundada en 1998, después de que la aprobación de la Propuesta 227 en California estableció al inglés como idioma oficial de enseñanza en las escuelas del estado, efectivamente prohibiendo la educación bilingüe, y tiene como objetivo fomentar la plena participación democrática a través de una educación de calidad para los niños y padres de familia de las comunidades marginadas. Uno de sus principales logros ha sido fomentar un modelo de enseñanza bilingüe denominado *aditivo* en el que las niñas, niños y jóvenes aprenden otro idioma sin riesgo de perder su lengua materna. Actualmente, trabajan para obligar al estado a ofrecer educación bilingüe o plurilingüe en California. **Coaliciones de ciudadanos de este tipo pueden ser fundamentales para crear la presión social a favor de una política del Estado.**

5.5 Buena práctica 5: La importancia de los docentes

Para que la relación enseñanza-aprendizaje funcione, necesitamos maestros idóneos. Un maestro idóneo es aquel que tiene las habilidades y conocimientos adecuados, que cuenta con la formación inicial y el desarrollo continuo adecuado, que tiene actitudes y valores que promueven el aprendizaje y que no sólo sabe usar los materiales didácticos y tecnológicos disponibles en las escuelas, sino que también los integra a su práctica pedagógica, al currículo y al contexto (O'Donoghue, 2013).

Una lección clara de los casos de Singapur y el País Vasco es que **el éxito de una política pública en torno al aprendizaje de otro idioma o a la educación plurilingüe depende en gran parte de la idoneidad de los maestros**. El primer paso que se debe considerar es hacer un diagnóstico del cuerpo docente para diseñar una estrategia de desarrollo que atienda las necesidades de los maestros en servicio, como vimos en los ejemplos de Chile y Colombia.

Asimismo hay que elaborar **una estrategia rigurosa de selección y de formación de futuros docentes**. Ambas deberán ir **más allá de la certificación de docentes en el dominio de la lengua**

a enseñar, para asegurarse de que tengan las herramientas pedagógicas necesarias para enseñar en dicha lengua y, en el caso de la enseñanza bilingüe, que cuenten con los conocimientos necesarios para enseñar otras asignaturas en dicha lengua. En México, por ejemplo, el estado de Guanajuato ha establecido como criterios básicos para sus maestros de inglés tanto el dominio del idioma como tener experiencia en la enseñanza de esta lengua; después, el estado brinda apoyo continuo a los maestros que va desde observaciones de clase y retroalimentación puntual a capacitación mensual para todos (comunicación personal con el departamento estatal de inglés).

Un ejemplo de formación de docentes en servicio es el que ofrece la Alianza Interamericana para la Educación (IAPE, por sus siglas en inglés). La iniciativa, que lleva a cabo *Worldfund* en colaboración con el *Centro Rassias en Lenguas y Culturas Mundiales de la Universidad Dartmouth College*, inició labores en el 2007 con el objetivo de **transformar la enseñanza del inglés en las escuelas públicas más necesitadas en México**. La propuesta consiste en capacitar, facultar y apoyar una red de maestros en la enseñanza del inglés, y de esta forma lograr cambios duraderos y sustentables en las aulas (Worldfund, 2014).

IAPE ofrece tres tipos de programas de capacitación. El primero para docentes con nivel de dominio del inglés intermedio (IAPE Intensive English), el segundo y tercero para docentes con un nivel avanzado en el dominio del inglés (IAPE Teachers' Collaborative de México e IAPE Teachers' Collaborative de Estados Unidos). Los dos primeros se ofrecen en México y el tercero se lleva a cabo en la Universidad de Dartmouth College en Estados Unidos. Los tres programas están conformados por un componente de capacitación en técnicas pedagógicas y un componente de asesoría y apoyo continuo.

La capacitación pedagógica consiste en la enseñanza del Método Rassias, un sistema "riguroso, interactivo y altamente efectivo para la enseñanza de idiomas, el cual disipa la inhibición y promueve la comunicación" (Centro Rassias en Lenguas y Culturas Mundiales, 2014). La premisa básica de este modelo es que "los estudiantes no aprenden un idioma para hablar; sino hablan para aprender un idioma". La estructura del IAPE está diseñada para que los docentes, al ir avanzando en su formación, funjan como facilitadores y después como capacitadores en los programas de formación. Esto

propicia **la creación de una red de colaboración entre maestros**. Un docente capacitado por IAPE se compromete a aplicar lo aprendido durante mínimo tres años en escuelas públicas de México, de involucrarse activamente en la Comunidad Virtual IAPE y de brindar asesoría y apoyo a sus colegas (Worldfund, 2014).

Una característica a destacar de esta iniciativa es el componente de evaluación del impacto de la capacitación en las competencias en inglés de maestros y en sus alumnos, así como los cambios en las prácticas pedagógicas por parte de los docentes. Una evaluación realizada en 2012, por ejemplo, encontró que los maestros capacitados por IAPE hablaban en inglés 14% más que sus pares no capacitados (Bando y Li, 2014); esta cobra más importancia cuando consideramos que **en promedio los maestros de inglés en el grupo control sólo hablaban inglés 28% del tiempo de sus clases**. Asimismo, los maestros de IAPE empleaban más tiempo de clase en juegos dinámicos, usaban material didáctico con más frecuencia y pasaban más tiempo escuchando y conversando con los estudiantes. En cuanto a los estudiantes, la evaluación muestra que **con docentes capacitados aumentó su interés por el aprendizaje del inglés, se sentían más seguros con respecto a su futuro académico y laboral y de acuerdo al progreso normativo avanzaron lo equivalente a diez semanas adicionales**.

La importancia de los maestros radica en que las acciones implementadas a su favor – desde la formación inicial hasta las oportunidades de desarrollo profesional continuo – los habilitan como agentes primarios para hacer efectivo el derecho de las niñas, niños y jóvenes a aprender:

¿Por qué el inglés?



También es importante porque ya para cada trabajo te piden alguna otra lengua.

Alumno de 1° de secundaria,
Guerrero

5.6 Buena Práctica 6: Incorporación de la tecnología

El avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha cambiado la forma de vida. En la sociedad actual, las niñas, niños y jóvenes tienen acceso por diferentes medios a información que antes adquirían a través de sus maestros al ir a la escuela. Si antes uno de los roles más comunes del profesor era “transmitir información”, distribuir el conocimiento humano a las siguientes generaciones, ahora ese papel ha sido sustituido por el de “enseñar a los estudiantes a enseñarse a sí mismos” (Bergmann y Sams, 2014). **Las TIC pueden ser herramientas importantes de apoyo para los docentes y alumnos en esta tarea**. En este apartado queremos destacar el papel de las TIC **en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua**.

Durante el 2007, Uruguay comenzó la implementación del *Plan Ceibal*, que se define a sí mismo como un plan de inclusión social y tecnológica implementado a través del sistema educativo (Valliant, 2013). Inspirado en el proyecto *One Laptop Per Child* (OLPC), el Plan Ceibal consiste en brindar una laptop a cada niño para promover la inclusión digital, “con el fin de disminuir la brecha digital tanto respecto a otros países como entre los ciudadanos de Uruguay, de manera de posibilitar un mayor y mejor acceso a la educación y la cultura” (Plan Ceibal, 2014). El Plan se conforma de tres componentes: 1) uno educativo, cuyo objetivo es la mejora de la calidad de la educación; 2) uno social, que tiene como objetivo la inclusión y la equidad; y 3) uno tecnológico, que busca lograr la infraestructura de telecomunicaciones que habilite una conectividad adecuada y el desarrollo de software (Rivoir y Lamschetein, 2012).

En el marco del Plan Ceibal, en 2012, como solución a la falta de profesores en inglés en Uruguay surgió el programa “Ceibal en Inglés” diseñado para la enseñanza de inglés a niños de cuarto, quinto y sexto grado, y a sus maestros. El proyecto inició con una fase piloto en la que atendió a 20 escuelas públicas; después de una evaluación detallada, el programa se extendió durante el 2013 y 2014, y hoy atiende a más de 50,000 niños en 400 escuelas en todo el país lo que equivale a 16.5% de las mismas (Instituto Nacional de Estadística de la República Oriental de Uruguay, 2014; Plan Ceibal, 2014).

Para llevar a cabo el proyecto, se desarrolló un nuevo modelo pedagógico que consiste en una forma de aprendizaje combinado entre enseñanza presencial y remota, brindada en un formato de tres clases de inglés –A, B y C– de 45 minutos a la semana. El modelo adopta un uso innovador de la tecnología de videoconferencia que según sus diseñadores permite la enseñanza remota en tiempo real sin perder los beneficios de la metodología comunicativa de enseñanza en lenguas (Plan Ceibal, 2014).

La clase A la imparte el *Profesor Remoto* (PR) vía videoconferencia; el *Maestro de Clase* (MC) tiene un rol activo que facilita el aprendizaje, además de hacerse cargo del manejo del grupo. Las clases B y C son impartidas por el MC a través de planes de clase altamente detallados que pueden incluir la revisión y reciclaje de lo que se enseña en la clase A (Plan Ceibal, 2014).

El trabajo colaborativo está en el centro del programa, por lo que la *pareja didáctica*, compuesta por el PR y el MC, se reúne –en línea– semanalmente para realizar la planeación y acordar la dinámica de clase. El PR –regularmente extranjero– cuenta con un nivel de inglés de C1 o mayor de acuerdo al MCER y un nivel mínimo de B1 en español para asegurar la comunicación y coordinación con el MR. Asimismo, cuenta con las herramientas pedagógicas para enseñar inglés como segunda lengua. El MC en general tiene un nivel bajo de inglés, pero conoce el sistema educativo uruguayo, la escuela y a los estudiantes, y al aceptar participar en el programa debe iniciar su proceso de aprendizaje del inglés (Plan Ceibal, 2014). Actualmente, el equipo técnico del programa trabaja en colaboración con el Consejo Británico, que funciona como un socio que le brinda apoyo. Por ejemplo, a través de este organismo se realiza la contratación de los PR, así como la capacitación y certificación de los MC.



El programa está diseñado para llevar a los estudiantes, después de tres años y 200 horas de enseñanza de inglés, de un nivel A0 a nivel A2 según el MCER. Los aprendizajes de los estudiantes son evaluados al final de cada unidad de trabajo (de 10 a 12 semanas) y al final del ciclo escolar (Plan Ceibal, 2014). De hecho, **un componente a destacar del programa es la evaluación de impacto** que se ha

realizado. Después de aplicar pruebas de comprensión lectora y producción escrita en línea a 7,707 estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado en distintos contextos socioculturales, encontraron que hay una relación positiva entre el tiempo de participación en el programa y los resultados de aprendizaje; entre más formación en el programa, mayores aprendizajes (Instituto de Estadística, Departamento de Monitoreo y Evaluación y Departamento de Inglés, 2014).

El modelo implementado en Uruguay, **además de ser un ejemplo en el uso innovador de las TICs, demuestra un aprovechamiento creativo de los recursos con los que cuenta el Estado para solventar las problemáticas a las que se enfrenta.**

5.7 Buena Práctica 7: Estrategias pedagógicas efectivas

Las formas en que se enseñan las lenguas cambia constantemente y puede variar considerablemente de un contexto a otro. Mucho depende del concepto de lengua que prevalezca, de los modelos de la enseñanza y de la función que se asigna a la lengua enseñada (UNESCO, 2003). El lenguaje es una de las formas más universales y diversas de expresión de la cultura humana y constituye el núcleo de cuestiones como la identidad, la memoria y la transmisión del conocimiento (UNESCO, 2006). Debemos de **fomentar una forma de enseñanza que propicie el aprendizaje de otras lenguas como medio para llegar a una comprensión más completa de otras culturas así como de la nuestra**, que no se limite a simples ejercicios lingüísticos, sino que propicie la reflexión sobre otros modos de vida, otras perspectivas y otras costumbres.

Un modelo de enseñanza que ha mostrado ser efectivo para el aprendizaje de otra lengua es el conocido como *doble inmersión*. Se caracteriza por impartir los contenidos académicos en dos idiomas por separado. Este modelo se ubica en el área de *bilingüismo aditivo*, que refiere a la enseñanza de un segundo idioma sin riesgo a perder la lengua materna (Reese y Feltes, 2014). Su meta es desarrollar altos niveles de bilingüismo y biliteracidad, es decir, que los estudiantes dominen ambos idiomas para que puedan comunicarse de manera oral y escrita (Reese y Feltes, 2014).

Un ejemplo de esta propuesta es el que brinda el *Proyecto Guerrero 50-50*, primer programa de doble inmersión que involucra a maestros y estudiantes indígenas en México. El proyecto inició gracias a la intervención de los investigadores educativos en la comunidad quienes, además de llamar la atención sobre la alta calidad de la enseñanza que se ofrece en la lengua materna (lengua ñomndaa), señalaron la importancia de propiciar un bilingüismo equilibrado en el que los estudiantes pudieran aprender a hablar en español. Conscientes de la importancia que tienen para las niñas, niños y jóvenes aprender en su lengua y aprender español, el director, junto con los docentes, realizaron las gestiones necesarias para recibir de las autoridades educativas el apoyo necesario para implementar el proyecto.

El proyecto, que inició en el ciclo escolar 2011-2012, se implementó en 21 escuelas indígenas de Xochistlahuaca, Guerrero y **tiene dos componentes principales: la formación continua de docentes y la enseñanza bilingüe.** La formación continua tiene como objetivo apoyar a los docentes en el desarrollo de la planeación, que en muchos casos es multigrado, y de estrategias de enseñanza específicas de programas de doble inmersión (Reese y Feltes, 2014).

La enseñanza bilingüe consiste en **impartir la mitad de las materias en español y la mitad en lengua ñomndaa.** A lo largo de la implementación del proyecto (tres ciclos escolares), los maestros han identificado cuáles materias se enseñan en español y cuáles en ñomndaa. Esto ha enriquecido el currículo, y por ende, la formación de los estudiantes, ya que se han integrado asignaturas que no existen en el currículo nacional - como etnomatemáticas, geografía e historia comunitaria y conocimiento ñomndaa-, pero que a juicio de los maestros son necesarias para ofrecer una educación bilingüe e integral a los estudiantes (Reese y Feltes, 2014).

El proyecto ha logrado **integrar a las madres, padres, abuelos y otros miembros de la comunidad** como curanderos, campesinos y las autoridades comunitarias en la enseñanza de los temas de cultura e identidad y medio ambiente. Sin

embargo, el más significativo de los logros ha sido el beneficio que reciben los estudiantes, quienes -después de año y medio de implementación del proyecto- han aumentado la confianza y la proficiencia oral en ambas lenguas y desde temprana edad aprenden que hay muchas maneras de ver el mundo y diversos puntos de vista (Reese y Feltes, 2014).

Los modelos plurilingües con enfoque aditivo, como los que vimos en las escuelas de Singapur, el País Vasco, y Xochistlahuaca parecen muy prometedores, no nada más para el desarrollo lingüístico, sino también para el aprendizaje integral. **Es clave que sigamos identificando otras estrategias pedagógicas, como la que se implementa en Guerrero, que tienen eficacia en distintos contextos.**

5.8 Conclusión

Aprender otro idioma va más allá de certificarse en ese dominio. Aprender otro idioma nos permite conocer otras culturas y practicar el respeto y el diálogo intercultural. Para lograrlo es necesario: a) definir una política pública basada en las necesidades de la población, que aproveche todos los recursos que el contexto ofrece; b) diseñar una estrategia integral para su implementación; c) concertar alianzas para la colaboración con organismos internacionales, instituciones de educación superior y/o organizaciones de la sociedad civil, para la implementación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas desarrolladas al respecto del aprendizaje de una segunda lengua; d) disponer de un riguroso programa de formación y selección de docentes; y e)

desarrollar una práctica pedagógica en la que la metodología de enseñanza estimule las competencias de los estudiantes para comunicarse de manera escrita y oral, y apoye el aprendizaje de otro idioma como medio para llegar a una comprensión de otras culturas.

Es necesario actuar ya. Aprender otro idioma abrirá el camino hacia la igualdad de oportunidades que merecen cada una de nuestras niñas, niños y jóvenes en el ejercicio de su derecho a aprender.



Referencias

- Asia Society (2012). "Singapore's global schools for a global society". Disponible en <http://asiasociety.org/education/learning-world/singapores-global-schools-global-society> [consulta: diciembre de 2014]
- Bando, Rosangela y Li, Xia (2014). *The Effect of In-Service Teacher Training on Student Learning of English as a Second Language*, IDB Working Paper No. IDB-WP-529. Disponible en: <http://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6596/int4FE4.PDF?sequence=1> [consulta: diciembre de 2014].
- Bergmann, Jonathan y Sams, Aaron (2014). *Pon tu aula de cabeza*, México, SM (biblioteca innovación educativa), 103p.
- Berry, Vivian (2013). *English Impact Report: Investigating english language learning outcomes at the primary school level in rural India*, London, British Council. Disponible en: http://www.britishcouncil.in/sites/britishcouncil.in2/files/english_impact_report_2013.pdf [consulta: diciembre de 2014].
- Centro Rassias en Lenguas y Culturas Mundiales de la Universidad Dartmouth College. "El método". Disponible en: <http://rassias.dartmouth.edu/method/> [consulta: diciembre de 2014].
- Colombia Aprende. *Programa Nacional de Bilingüismo*. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html#h2_2 [consulta: diciembre de 2014].
- Durlak, Joseph (2013). "The Importance of Quality Implementation for Research, Practice and Policy", ASPE Research Brief, US Department of Health and Human Services. Disponible en: http://aspe.hhs.gov/hsp/13/KeyIssuesforChildrenYouth/ImportanceofQuality/rb_QualityImp.pdf [consulta: diciembre de 2014]
- Etxeberria, Felix (2004). "40 años de educación bilingüe en el País del Euskara", *Revista De Educación*, 334. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re334.htm> [consulta: diciembre de 2014].
- Gobierno de Chile (2014). *Estrategia Nacional de Inglés 2014-2013*. Disponible en: <http://gestion2010-2014.cumplimiento.gob.cl/wp-content/uploads/2014/03/Estrategia-Nacional-de-Ingles-2014-2030.pdf> [consulta: diciembre de 2014].
- Gorter, Durk y Cenoz, Jasone (2011). "Multilingual education for European minority languages: The Basque Country and Friesland", *International Review of Education*, 57, pp. 651-666. Disponible en: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs1159-011-9248-2#page-1> [consulta: diciembre de 2014].
- Instituto de Estadística, Departamento de Monitoreo y Evaluación, y Departamento de Inglés (2014). *Programa Ceibal en Inglés 2014. Evaluación de aprendizajes. Resumen ejecutivo*. Disponible en: http://www.ceibal.edu.uy/Documents/Evaluacion_aprendizajes_Ceibal_Ingles_Resumen_Ejecutivo.pdf [consulta: diciembre de 2014].

Instituto Nacional de Estadística de la República Oriental del Uruguay. "Enseñanza". Disponible en: <http://www.ine.gub.uy/socio-demograficos/ensenanza2008.asp> [consulta: diciembre de 2014].

Low, Ee Ling (2014). "Singapore's English Language Policy and Language Teacher Education: A Foundation for Its Educational Success", *Educational Policy Innovations. Levelling Up and Sustaining Educational Achievement*, Singapur, Springer, 245 p.

Mullis, Ina V.S., Martin, Michael O., Foy, Pierre y Arora, Alka (2011). *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. Chestnut Hill, MA, TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College. Disponible en: http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_Mathematics_FullBook.pdf [consulta: diciembre de 2014].

Mullis, Ina V.S., Martin, Michael O., Foy, Pierre y Arora, Alka (2011). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA, TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College. Disponible en: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf [consulta: diciembre de 2014].

OCDE (2013). *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Paris, OECD Publishing. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> [consulta: diciembre de 2014]

O'Donoghue, Jennifer (2013). "El sentido del gasto educativo: garantía del derecho a aprender", *MalGasto. Estado de la educación en México 2013*, México, Mexicanos Primero, 222p.

Plan Ceibal, (2014).

"Ceibal en Inglés. Metodología y roles docentes". Disponible en: http://www.ceibal.edu.uy/Documents/Ceibal%20en%20Ingl%C3%A9s%20-%20Presentaci%C3%B3n%20Metodol%C3%B3gica_2014.pdf [consulta: diciembre de 2014].

"Objetivos". Disponible en: <http://www.ceibal.edu.uy/art%C3%ADculo/noticias/institucionales/Objetivos> [consulta: diciembre de 2014].

Reese, Leslie y Feltes, Joan Marie (2014). "La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrado rurales indígenas", *Sinética*, 43. Disponible en: http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=643_la_implementacion_de_programas_de_doble_inmersion_en_escuelas_multigrados_rurales_indigenas [consulta: diciembre 2014].

Rivoir, Ana Laura y Lamschetein, Susana (2012). *Cinco años del Plan Ceibal. Algo más que una computadora para cada niño*, Unicef. Disponible en: <http://www.unicef.org/uruguay/spanish/ceibal-web.pdf> [consulta: diciembre de 2014].

Vaillant, Denise (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos en América Latina. Caso Uruguay*, Unicef. Disponible en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/Uruguay_ok.pdf [consulta: diciembre de 2014].

UNESCO (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728s.pdf> [consulta: diciembre de 2014].

UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf> [consulta: diciembre de 2014].

Wilder, Sandra (2013). "Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis", *Educational Review*, DOI:10.1080/00131911.2013.780009.

Worldfund. "Programa IAPE". Disponible en: <https://worldfund.org/es/programs/iape.html> [consulta: diciembre de 2014].

EL INGLÉS EN EL MUNDO

¿Es el inglés importante? Sólo piensa en...

¿A dónde te gustaría ir?



EL INGLÉS ES EL IDIOMA OFICIAL DE 2 DE CADA 5 PAÍSES EN EL MUNDO

⇒ Es el idioma oficial de **6** de los **12** países con población más grande:

- India
- Estados Unidos
- Pakistán
- Nigeria
- Bangladesh
- Filipinas



⇒ Es el idioma oficial en por lo menos **un país** de cada continente

¿Con quién te gustaría hablar?

Se estima que **2 mil millones** de personas en **138 países** hablan inglés.

⇒ Casi **400 millones** hablan inglés como primera lengua + **800 millones** como segunda lengua.

- Y hasta **mil millones** tiene conocimiento del inglés o lo están estudiando.
- La mayoría de los hablantes del inglés **no son hablantes nativos**.

⇒ Más de **50%** de la población de Holanda, Suecia, Dinamarca, Israel, Singapur, Austria, Chipre, Finlandia, Alemania, Suiza, Bélgica, las Filipinas, Nigeria y Grecia habla inglés como segunda lengua.

⇒ En China, hay **más de 10 millones** de personas que hablan inglés “regularmente” y **300 millones** que lo están aprendiendo.



¿Qué te gustaría aprender?

- ⇒ **56%** de los contenidos disponibles en el internet están en inglés – **5%** en español.¹
- ⇒ Entre **87%** y **97%** de las publicaciones científicas se publican en inglés.²
- ⇒ En 2013 se publicaron más de **523,000** libros en inglés – **1** de cada **4** libros publicados en el mundo en ese año.³

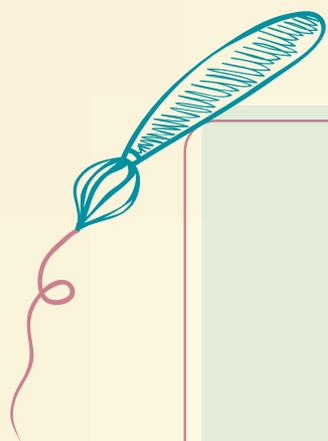
Con el español y el inglés, se podría comunicar con casi

1 de cada **4** personas en el mundo

¹ http://w3techs.com/technologies/overview/content_language/all

² García Delgado, Alonso y Jiménez, 2013

³ <http://www.internationalpublishers.org/images/stories/news/AnnualReport.pdf>



CAPÍTULO 6

Conclusiones y recomendaciones

David Calderón

PROPOSAL ✓

proposal

Pronunciation /pra'pəʊz(a)l

Definition of proposal in English:

NOUN

1 A plan or suggestion, especially a formal or written one, put forward for consideration by others...

6.1 Conclusiones



Antes de emprender esta investigación suponíamos que el logro de aprendizaje del inglés en México era muy bajo; lo que **nunca imaginamos fue encontrar cuán bajo era, qué deteriorada está -en la práctica- esta dimensión de la educación pública, y en qué terrible riesgo nos encontramos, para los próximos meses y años, de que se consume el abandono de una política pública** que comenzaba a perfilarse.

Nuestra primera y principal conclusión es que **hay que entender para cambiar. Hay que entender: no hay posibilidades para una mejora sustantiva en el aprendizaje del inglés en México si persiste la versión simplona acerca de su dominio**, como si se pudiera reponer con una habilitación rápida de pocas horas o con un paquete de materiales educativos de una editorial comercial; **y menos todavía, si queda el prejuicio contrario a su enseñanza formal, intensiva y universal como parte del currículum nacional**, lo que lamentablemente comienza por los propios funcionarios principales, que ni son educadores ni suelen prestar oídos a los expertos en pedagogía. Mientras persista esa miopía, el aprendizaje del inglés será un tema periférico, al que no se prestará atención suficiente, ni en la conversación pública ni en las decisiones oficiales.

Tenemos graves fallas y omisiones en diversos campos de la vida escolar y, en general, del esfuerzo educativo. **La discriminación contra los grupos de menor voz y agencia ha producido una desigualdad tan ofensiva que pone en aprietos cualquier intento de prospectiva estratégica.** ¿Cómo ponerse a diseñar el futuro educativo de México, si uno

de cada diez “centros de trabajo” —que son no escuelas— son auténticas pocilgas que ponen en peligro la salud de los niños y maestros que a ellas acuden? ¿Qué podemos hacer cuando el analfabetismo sigue arrastrándose con programas barateros que se anuncian cada sexenio? ¿Cómo aceptar que la “modalidad indígena” es un esfuerzo sincero, cuando se reduce a imprimir materiales en las lenguas originarias, pero los maestros están objetivamente aún menos preparados que el común de sus colegas, tienen el menor apoyo y reciben los peores sueldos? ¿Cómo no indignarse hasta el rechazo, cuando el esfuerzo de “inclusión” para la generación joven con alguna condición de discapacidad toca a menos del 10%, se hace con improvisación y negligencia, y sigue sin tener un enfoque de derechos, sino de conmisericordia mediocre?

Las verdaderas soluciones no son sucesivas, sino simultáneas. Así como no hay sistema nacional de salud que pueda sólo concentrarse en desterrar lo más básico de la desnutrición y las enfermedades transmisibles, dejando de lado toda preparación, atención y prevención distinta para la salud de los ciudadanos, así **tampoco puede esperarse el sistema educativo nacional a levantar “bandera blanca” en infraestructura básica o en atención a la diversidad para, solo entonces, empezar a abordar el sentido y valor de los aprendizajes mismos.** Así, no es pretensión excesiva y menos un “lujo” esperar que, al término de la educación obligatoria, todo ciudadano mexicano pueda escribir un ensayo con propiedad, entablar una demanda dentro del sistema judicial, organizar los datos estadísticos de varios años en una gráfica de tendencia, distribuir envíos según su urgencia, la distancia y los medios disponibles, o fundamentar y planear una intervención de resguardo ecológico en su comunidad. No es un lujo que pueda leer un artículo de opinión política en inglés, hacer una solicitud de información a un organismo de las Naciones Unidas (ONU) en esa lengua, o que pueda hacer una conversación en tiempo real con otro estudiante de su edad en China.

Si no entendemos el valor del inglés como lengua franca y, por ello, su estrecha vinculación con el derecho a aprender para toda la vida, no tendremos el valor de cambiar de raíz la forma en la que hasta ahora se ha ofrecido a las niñas, niños y jóvenes mexicanos. Si persistimos en arrastrar el nacionalismo ridículo, autoritario y populista de

¿Por qué el inglés?

Porque es un idioma ya que se practica ya en todo el mundo y para que puedas socializarte o también si vas a estudiar en el extranjero, tienes que saber el idioma.



Alumna de 2° de secundaria,
Guanajuato

los cincuentas y setentas del siglo pasado, no tendremos la visión para establecer una política nacional de interculturalidad y plurilingüismo. Esas actitudes deben ser desenmascaradas, pues postulan un mestizaje abstracto que desconoce la diversidad, un “orgullo nacional” que es centralismo, una coartada que se sigue arrastrando para elogiar al indígena muerto —en los museos de antropología, en los murales— mientras se desprecia al indígena vivo, en sus comunidades de origen, en su migración a las grandes ciudades, a los campos de labor o a la frontera del norte. Ésa es la actitud que, con cada vez mayor frecuencia, afecta a miles de niños y jóvenes repatriados: sus maestros los discriminan y sus compañeros se burlan, pues su dominio inicial del inglés no es valorado, mientras que su pronunciación y construcción en español es motivo de escarnio. Por otro lado, puede verse la mala conciencia de quienes rechazan una más sólida enseñanza; hay que hacer el desafío a la nube de funcionarios de todos los niveles, para ver si pueden encontrar un solo profesor frente a grupo, que de veras sea nahuatlato o mayahablante, que estuviera en contra del aprendizaje del inglés.

También es necesario ilustrar, con la suficiente profundidad, la visión de quienes aprecian de entrada la enseñanza del inglés, pero lo consideran una especie de complemento co-curricular. Las lenguas no son como otros campos del esfuerzo educativo, que admitieran un acercamiento ocasional y discontinuo, una especie de “taller” del cual sólo se espera un abstracto beneficio por mantener cierta disciplina y una minúscula ampliación de cultura. Aún con las enormes virtudes de algo como el ajedrez, que favorece el pensamiento ágil y reforzamiento del carácter, el inglés o cualquier

otra lengua son campos de aprendizaje radicalmente distintos, por su densidad cultural, comunicativa y de autoexpresión. Por ello, apreciando los avances hasta ahora logrados, sostenemos que **hay que entender que las acciones dispersas y puntuales no alcanzan ahora, ni alcanzarán en el futuro, para hacer una diferencia significativa, sino para una acotadísima minoría de niñas, niños y jóvenes.**

En un mercado laboral tan poco sofisticado como el nuestro, se produce un círculo vicioso: las empresas, acostumbradas a la ganancia fácil y rápida, no favorecen las contrataciones de personas con perfiles más ricos en competencias; prefieren la rotación continua y el trabajo a destajo de masas de jóvenes semi-preparados. Las recomendaciones personales y familiares, la corrupción en forma de “moches” para introducir a los aspirantes y la consideración de los diplomas como “señalización” de compatibilidad y no de mérito (los empleadores favorecen a los egresados de su propia universidad y escuela, sin establecer exigentes pruebas o exámenes que arrojaran diferenciales objetivos entre los que concursan por un puesto de trabajo) hacen que, en general, el dominio del inglés no sea directamente premiado, como debiera, con mejores sueldos o posiciones. Las empresas mexicanas no crecen lo suficiente ni se diversifican, entre otras cosas, por su incapacidad de participar en el contexto global como opción competitiva de mercado abierto, sino como nicho de materias baratas o de manufactura con mano de obra de bajo costo, precisamente por no tener suficientes dirigentes con dominio fluido del inglés, ni con equipos que puedan transitar con facilidad en la interculturalidad y el plurilingüismo. Si bien es cierto, como reportamos en esta obra especialmente en el capítulo 2.4, que el dominio del inglés favorece la empleabilidad, en el caso de México ello ocurre todavía en una medida modesta, por el “capitalismo de compadres” de nuestro medio productivo, y por eso es poco atractivo todavía como argumento central. Para desatar potencial económico, el dominio del inglés tiene que ser de suficiente nivel y extensión.

El necesario esfuerzo de fomento y de iniciativa local, realizado por instancias privadas y sociales, es muy meritorio, pero sólo cubre la mitad de una gran política: multiplica la oferta, pero no cualifica la demanda. Los padres mexicanos no solamente tienen una idea muy vaga de por qué sería valioso que sus hijos aprendieran inglés,

¿Por qué el inglés?



Para socializar,
para comunicarse
con otras personas.

Alumno de 3° de secundaria,
Hidalgo

sino tampoco están familiarizados con un parámetro objetivo de logro esperado. Es decir, no tienen los elementos básicos de información objetiva para juzgar la oportunidad y calidad de lo que se ofrece a sus hijos, sea en la escuela pública, en la escuela privada o en los cursos adicionales. Sin una vigorosa corriente de opinión pública, y sin la deseable coordinación de los esfuerzos de los sectores productivo y social, tendremos multitud de cursos “patito” que prosperarán al amparo del lema “algo es mejor que nada”, sin que se pueda aquilatar con objetividad el aporte que hacen.

Aún en aquello que se hace bien y con calidad, **la ausencia de una política nacional clara tiene el riesgo de ahondar las brechas y polarizar todavía más que ahora a la sociedad.** No sólo pasará que algunas familias serán favorecidas en lotería o según su poder de compra, sino que la divergencia entre los estados, al invertir de una forma diferenciada los fondos concursables para inglés (véase el capítulo 3, en el que referimos al cambio de reglas de operación y la actual discrecionalidad sobre el programa S246), permitirá a algunos alumnos aprender inglés desde preescolar, con el esquema de diez años continuos, mientras que otros seguirán en el esquema de un primer contacto hasta los doce años. Como afirma un profesor del Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas:

Ten years of schooling in English is aimed at empowering our people, but not being able to cover all the population at the end will empower many, but disempower the least favored sector of our

society even more, and the result will inevitably be more polarization of the society (Rodríguez-Ramírez, 2014:7).

Entendiendo, hay que cambiar el enfoque; por eso, en el concepto mismo de *Sorry* para evaluar cómo estamos en inglés en México, **no quisimos comenzar por lo que se ha podido enseñar, sino por lo que es necesario aprender.**

Recapitulemos ahora nuestras conclusiones:

- a) Es importante y valioso aprender inglés porque -como toda segunda lengua, pero más que ninguna en la actualidad- permite aprender más y seguir aprendiendo.
- b) Es parte del derecho situado a aprender; es aprender para nuestro tiempo y nuestro mundo.
- c) Proteger la herencia de los pueblos minoritarios y reconocer el multilingüismo como tal, son condiciones mínimas, pero todavía no son proyectos educativos nacionales. Ser intercultural y plurilingüe es parte del perfil predeterminado del ciudadano actual.
- d) La relevancia y la pertinencia en el aprendizaje del inglés deben cuidarse permanentemente. Son la mejor refutación a las visiones en las cuales el inglés ha sido considerado simple herramienta, u obstáculo para otros aprendizajes.
- e) El aprendizaje del inglés, en el mundo contemporáneo, guarda una especial relación con la ampliación de la participación democrática y la lucha por los propios derechos.
- f) El aprendizaje del inglés es, en México, un poderoso mecanismo de equidad, nivelando las oportunidades de las generaciones jóvenes, como puede verse en su acceso a la educación superior y a las ofertas de posgrado en el extranjero.
- g) El aprendizaje del inglés está asociado a importantes beneficios económicos, en la tasa de retorno personal (una mayor probabilidad de ingreso superior a la media) y sobre todo en la forma de una mejora en la productividad nacional.

- h) El aprendizaje del inglés tiene un impacto positivo en el desarrollo neurológico de las personas, especialmente si comienza en temprana edad. Crecer con un aporte plurilingüe favorece en las personas no solo habilidades epistemológicas superiores, como la “atención selectiva” o la ampliación de “memoria de trabajo”, sino también actitudes como la empatía y la colaboración voluntaria (Grosjean, 2010:221).
- i) La política pública sobre el aprendizaje del inglés en México ha sido, tras un arranque encomiable al inicio del siglo XX, intermitente y confusa. Tras la importante decisión de incorporarlo en secundaria, en 1926, se quedó rezagado cualquier otro enfoque nacional hasta 2009. La SEP no apoyó a los estados, que en su búsqueda de alternativas, trataron de incorporar el inglés en forma más temprana e intensiva desde los noventa. A partir de 2009, comenzó una nueva etapa, con el primer Programa Nacional de Inglés en Educación Básica; desde 2011 está vigente en el plan de estudios nacional que se plasma en el Acuerdo 592. Para 2012, se había perdido el ritmo de expansión e implementación. El cambio de régimen ha traído como saldo un reacomodo institucional y de financiamiento contrario a la expansión. Hoy se mantiene con un esquema de simulación y falta de definición muy grave: es obligatoria la carga horaria de inglés desde 3° de preescolar; pero nadie supervisa ni exige cumplimiento completo; el financiamiento lo debieran definir las escuelas, pero en realidad lo definen las administraciones estatales; no hay un equipo de apoyo funcional a nivel nacional; muy pocos estados evalúan si los maestros cumplen rigurosamente con la certificación, ni hay un referente confiable y publicado por la autoridad para saber si los alumnos alcanzan el nivel señalado por el currículum nacional.
- j) Sin contar con información confiable de parte de las instancias públicas, diseñamos y aplicamos una prueba de dominio de inglés correspondiente al nivel esperado al concluir la educación básica. Con una muestra representativa a nivel nacional y usando un instrumento que responde precisamente a la normativa escolar vigente, el EUCIS, descubrimos que 97% de los alumnos no alcanza el dominio previsto por el plan de estudios vigente, el nivel B1. Todos los alumnos examinados se encontraban en su primer semestre de educación media superior -es decir, con calificaciones aprobatorias para todo su ciclo de educación básica y admitidos en forma para el ciclo de bachillerato nacional- pero 80% *no tiene ningún dominio registrable* de la lengua (A0). 10% alcanza el nivel previsto para 4° de primaria (A1), y 5% el que se esperaría para 1° de secundaria (A2).
- k) La irresponsabilidad de las autoridades es mayúscula. 53% de los jóvenes que no alcanzaron un dominio identificable de la lengua con la prueba EUCIS tuvieron, en cambio, 9 y más de calificación en sus boletas. ¿Cómo es eso posible? Porque no se toma con ninguna seriedad la aplicación de la normativa. Los resultados de los maestros lo pintan con un nivel devastador de incuria: menos de la mitad alcanzan ellos mismos el nivel B1, al que se supone que ayudarán a llegar a sus alumnos. 12% están en A2, y 25% en A1; en el colmo de la tragedia, 14% se quedaron en A0, es decir, sin ningún elemento identificable de dominio de la lengua. En México tenemos un sistema reprobatorio de aprendizaje del inglés, en el cual los diplomas y los títulos no pueden tomarse en serio.
- l) Las buenas prácticas de las que podemos aprender son de varios niveles. En lo más alto, son exitosos los sistemas que toman posición explícita a favor de la interculturalidad y el plurilingüismo, y los que implementan con rigor y seguimiento. También hay éxito al multiplicar la participación de diversas instituciones y sectores, hasta llegar a involucrar intensamente a los padres, a los propios alumnos y a toda la comunidad circundante. Entre los elementos más concretos, destaca sin duda la formación y selección de los docentes, que son los agentes clave en la tarea de facilitar la adquisición de la lengua. Otras buenas prácticas que conviene considerar son las de implementación de prácticas pedagógicas activas, vivenciales, de “doble inmersión” y que puedan ser apoyadas por recursos tecnológicos para multiplicar su alcance o su variedad.

¿INGLÉS PARA TODOS?

En México, hay 50,274 maestros de inglés en la educación pública



1 maestro
para cada
419
alumnos.

⇒ De ellos:

- 2 de cada 3 trabajan en nivel secundaria.
- 7 de cada 10 trabajan en una escuela general o técnica.
- Sólo 1 de cada 4 labora en una Telesecundaria.
- Menos de 1 de cada 200 trabaja en una escuela indígena.

En México hay 179,505 escuelas públicas de educación básica.



⇒ Sólo 1 de cada 7 escuelas cuenta con un maestro de inglés

- 1 de cada 20 preescolares
- 1 de cada 10 primarias
- Y sólo 1 de cada 100 primarias indígenas



⇒ Y a nivel secundaria, cuando el inglés es **OBLIGATORIO**, más de 2 de cada 5 escuelas **NO CUENTA** con 1 maestro de inglés.



⇒ Casi 1 de cada 2 escuelas públicas en el **Distrito Federal** tiene un maestro de inglés...

- Pero en **Tabasco** y **Veracruz** esta cifra es menos de 1 de cada 10.

⇒ La **probabilidad** de que un alumno en una **escuela privada** tenga inglés es **4 veces** más grande que un alumno en una **escuela pública**.

- En **preescolar**, es **9 veces más** probable que la escuela cuente con maestro de inglés.

- En **secundaria**, **9 de cada 10** escuelas privadas tiene maestro de inglés.

Dentro del sistema educativo actual, la gran mayoría de los alumnos NO TIENE ACCESO a un maestro de inglés.

Es un privilegio del cual pocos pueden gozar.

6.2 Recomendaciones

Nuestra recomendación es **cambiar para entender**. Está a tal punto extendida la presencia del inglés en forma de títulos comerciales, marcas, términos sueltos y expresiones coloquiales casuales que podemos perder de vista el punto central: **lo importante no es tener algunas clases de inglés, sino poder entenderlo y usarlo para comunicarse**. El dominio no es simplemente el reconocimiento de un vocabulario, sino la *práctica social*, como se reconoce en el currículum nacional vigente, de relacionarse con otros gracias a una lengua. En nuestra aplicación del EUCIS quedó muy claro: **sólo tres de cada cien estudiantes, a los quince años, están en la ruta prevista para seguir aprendiendo ya con el inglés como medio, y no como contenido**. Rodríguez se pregunta, al comparar los resultados en PISA, cómo pueden ser los aprendizajes de inglés si ni siquiera comparten con español, matemáticas y ciencias ser considerados prioritarios: "In the end, students are not able to communicate in English in any form. In general, a great number of adolescent learners can barely comprehend or produce conventional written or oral English, often not even at a very basic level" (Rodríguez-Ramírez, 2014:6).

Como queda claro en el diagnóstico, nuestros muchos males se acumulan: tras varias décadas de omisión rotunda, un programa ambicioso en su alcance y bien orientado en su planteamiento cae en las urgencias de una implementación descuidada y que no parte de la formación de profesores, de manera que queda desde el inicio rebasada por falta de los educadores necesarios en número e idóneos en perfil. El desajuste político deja sin promotor a la iniciativa, que todavía

¿Por qué el inglés?



A veces no hacemos nada
[en la clase de inglés],
sólo transcribimos.

A mi me gustaría, por ejemplo,
hacer algo para reafirmar,
aplicar lo que aprendimos.

Alumno de 3° de secundaria,
Guanajuato

se limita más al entrar en una fusión/confusión con otros programas, en un limbo en el que nadie evalúa, el apoyo es incidental y pobre y los estados vuelven a ser dejados a su propia suerte e ingenio para financiar los esfuerzos y diseñar una estrategia escalable.

¿Qué podemos proponer para que el aprendizaje del inglés, del que ya se reconoce en teoría su relevancia, se atienda con pertinencia? ¿Cómo avanzar para recomponer un cuadro sensato y a la vez exigente de progresión en esta ruta?

A continuación, plasmamos nuestras recomendaciones.

Primera: Se necesita **una política nacional de gran nivel, no solamente escolar, que debe incluir el reconocimiento de multiculturalidad de México como hecho, y de la interculturalidad de los mexicanos como intención**. El Estado debe ser comprometido con los instrumentos legales adecuados para que evolucione la visión de "protección" a las minorías, de forma que se incluya y se ponga en el marco más amplio del derecho de los mexicanos a la diversidad cultural, como se enuncia en el Artículo 5 de la Declaración Universal de la Diversidad Cultural:

Toda persona debe tener la posibilidad de expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural; toda persona debe tener la posibilidad de participar en la vida cultural que elija y conformarse a las prácticas de su propia cultura, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales (UNESCO, 2001).

La interculturalidad tiene entonces una característica de despliegue, por la cual el dominio de una segunda lengua, o de otras más, es vista como algo que ensancha la libertad de las personas, más allá de la supervivencia o conveniencia. No hablar inglés nos hace más fácil presa de "intereses internacionales ajenos", y no al contrario. Desarrollamos, como ya se ha dicho, empatía, ciudadanía, cohesión social, acceso a la información y enriquecimiento por la interculturalidad y el plurilingüismo, y un país que no lo reconoce está frenando su propio desarrollo.

Segunda: Como parte de la política nacional, **el plurilingüismo debe ser reconocido como meta transexenal, intersectorial e intersecretarial.**

Dejamos atrás ya las etapas del multilingüismo como obstáculo a vencer (la idea de Bassols de castellanizar a los indios para redimirlos) o de peculiaridad a tolerar (en la que se vio como esfuerzo magnánimo generar materiales educativos en lenguas indígenas), y ahora necesitamos cruzar a una tercera fase, la de activamente favorecer el plurilingüismo, tal como hicieron en el País Vasco o como se ha propuesto recientemente Panamá (como comunicó en el encuentro de Tlatelolco en 2014). Que las personas puedan manejarse en varios códigos (Pérez, Bellaton y Emilsson, 2012) es un reto que debe involucrar al país entero, y que requeriría de la convergencia de esfuerzos de la SEP a la Comisión Nacional de Derechos Humanos, del Poder Judicial a las Secretarías de Turismo, Economía y Gobernación, pues sigue siendo válida la afirmación de que en México no hay política ni planificación lingüística nacional (Reyes, Murrieta y Hernández, 2012). El programa de Singapur nos parece ejemplar puesto que define el por qué de la enseñanza del inglés, la filosofía del aprendizaje, el rol del maestro y la metodología a usarse cotidianamente en los distintos grados y niveles.

Tercera: **Recuperar y reordenar el Plan Nacional de Inglés en Educación Básica.** No debemos tolerar, como ciudadanos, que el currículum explícito nacional se maneje con tanta laxitud, al punto que aparezcan y desaparezcan Coordinaciones Nacionales. Si no es el trabajo de tiempo completo de un funcionario responsable, no habrá los elementos mínimos para esperar la implementación en el tiempo de las recomendaciones primera y segunda. Todo el esfuerzo de conceptualización que ya se hizo no puede volver a empezarse, sino actualizarse y sacar un reporte lo más exacto y actualizado posible. No puede tampoco aceptarse que se introduzcan siete nuevos ciclos de asignatura en el mapa curricular oficial y que después se deje al peregrino criterio del momento y del titular si puede considerarse o no obligatoria la enseñanza del inglés. La implementación, para ser corregida o reactivada, debe tener responsables identificables, y por ello esta recomendación operativa es de la máxima relevancia. Correlativamente, el financiamiento de este esfuerzo debe ser suficiente, equitativo, transparente y eficiente, lo cual no se puede decir en absoluto de lo que hasta ahora ha ocurrido. Con los debidos ajustes, será una de las inversiones de mejor costo/beneficio

¿Por qué el inglés?



Para mi es muy importante ser bilingüe porque todo viene en inglés. Todo lo que me interesa viene en inglés.

Director,
Escuela Normal

de la historia, de manera que su examen no puede dejarse a un simple ejercicio administrativo interno; debe emplazarse a la SEP, a los estados y a Hacienda para que rindan cuentas ante los ciudadanos, y convocar al CONEVAL, el INEE, la Auditoría Superior de la Federación y el Poder Judicial para que refrenden su vocación de servicio, sabiendo que se deben a los ciudadanos y no a los funcionarios de determinada administración, y conduzcan las evaluaciones pertinentes. Será necesario contar con un sistema de información actualizado y accesible de indicadores clave de cobertura, acceso, equidad, aprendizaje, inversión, metas y desarrollo profesional docente, como vimos en capítulo 5 que están haciendo en India, Chile y Colombia, así como desarrollar, implementar y publicar los resultados de evaluaciones periódicas a estudiantes y maestros.

Cuarta: **Concertar una alianza nacional para el aprendizaje del inglés.** Como comenzó ya a pasar con el encuentro de Tlatelolco, que reunió bajo el paraguas del lema “Inglés para la competitividad y la movilidad social” a un grupo diverso de especialistas y de grupos sociales implicados en el tema, es necesario ampliar la colaboración entre organismos internacionales, instituciones de educación superior y/o organizaciones de la sociedad civil, para la implementación, el seguimiento y la evaluación de las políticas públicas desarrolladas con respecto del aprendizaje de la segunda lengua. La amarga experiencia de la pérdida de impulso del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) al cruce del sexenio, hace ver la crucial importancia de que exista la auditoría social organizada en torno a las metas educativas, pues además de brindar soporte concreto y legitimidad en cuanto al estado del conocimiento, es también la mejor garantía

de que un cambio de funcionarios no dé al traste con la continuidad de la política pública. Es una gran lección, que conviene aprender de una vez por todas: en la mayoría de los casos, en México todavía la toma de decisiones educativas no suele estar vinculada ni con una evaluación objetiva ni con la articulación de los deseos de la sociedad; es tarea de la ciudadanía organizada exigir ambas.

Quinta: **Diseñar la implementación para, en pocos años, pasar a la “doble inmersión”.** Hemos visto las dificultades del tiempo insuficiente para aprender; la desarticulación entre niveles, lo inadecuado de los materiales, el acento en la traducción y la casi ausencia total de producción oral o escrita de los propios alumnos, la falta de actitud —de funcionarios, directivos y maestros— para proponerse un sistema de verdad plurilingüe. Nos hacen falta evaluaciones complejas y estudios de impacto; no queda claro, saliendo de los grandes agregados nacionales, cuáles son en la actualidad las condiciones estructurales y el funcionamiento de la red de apoyo: ¿hay o no una “casa institucional” para el aprendizaje del inglés, o los coordinadores son funcionarios grises sin capacidad de innovar o conducir en términos educativos?, ¿cómo ocurre en la práctica y cómo hay que cambiar el financiamiento, la coordinación o el aprovechamiento de tecnología? Urge salir de la anécdota y hacer pública la investigación educativa para diseñar el futuro.

Los pedagogos en todo el mundo reconocen cada vez más que poner una barrera entre lenguas y asignaturas es inadecuado. Estudiar “inglés” por separado de determinada asignatura de contenido produce las principales fallas de pertinencia, de las cuales se desprenden los resultados decepcionantes que tenemos, incluso tras muchas horas de “instrucción”. Como hemos dicho antes, como nunca en la generación joven de nuestro México hay una propensión intuitiva y lúdica a apropiarse del inglés para sus proyectos personales y grupales, pero esa disposición de los jóvenes se capitalizará a favor del dominio de la lengua solamente si hay un diseño didáctico explícito que recoja y potencie dicha disposición. Así, la presencia del inglés debe iniciar desde los primeros encuentros con la escuela, como ya preconiza el acuerdo 592:

Debido a que los alumnos de preescolar se caracterizan por su plasticidad y receptividad para el aprendizaje temprano de las lenguas, es fundamental

que los responsables de las asignaturas vinculadas a la enseñanza del lenguaje (Español, Lengua Indígena e Inglés) hagan del aula un espacio de encuentro entre las lenguas y sus culturas; es decir, que propicien un contexto intercultural bilingüe o trilingüe (en el caso de las escuelas indígenas) que se aproveche y explote para los aprendizajes lingüísticos y culturales de los estudiantes (SEP, 2011:38).

Pero en sentido estricto **no podemos intentar circunscribirnos a hacer algo mejor de lo que se ha venido haciendo, sino de plano hacer algo distinto.** Las 1,060 horas que el PNIEB propuso —y que, en la práctica real, todavía ningún estudiante de escuela pública ha concretado— no serán suficientes para un dominio comunicativo del inglés. Lo que auténticamente puede cambiar la tendencia es el enfoque plurilingüe aditivo: tomar la decisión de que parte de la vida escolar —algunas jornadas enteras, como dos o tres días a la semana, o algunas asignaturas del plan de estudio, como ciencia o matemáticas— se desarrollen en inglés, con las actividades de aprendizaje en inglés, los equipos de estudiantes comunicándose entre sí, escribiendo y preguntando en inglés, con los maestros exponiendo, respondiendo y retroalimentando a sus alumnos en inglés. **No se aprende inglés si no se aprende en inglés.**

Ese cambio de perspectiva tiene importantes consecuencias: en lugar de materiales repetitivos, fantásticos (en las situaciones de diálogo, no hablamos de la verdadera literatura de ficción) e infantiloides, como suelen ser hoy los libros de texto y cuadernos de trabajos para inglés, se estarían usando textos en inglés de las distintas materias. Se tendría a mano la enorme experiencia acumulada por los sistemas que ya manejan ese enfoque de “salón invertido”, como pasa en Quebec, Nueva Zelanda, Singapur o la educación dual del sistema público de Cambridge, Massachusetts, la “Amigos School” (ver <http://amigos.cpsd.us>). Igualmente, el papel de la tecnología en el aula y para el aula puede cambiar, como un inmenso repositorio de oportunidades de aprendizaje (hay miles de sitios de recursos para maestros y alumnos, en una proporción geoméricamente creciente a lo disponible en español). En un audaz movimiento, el sistema educativo de Uruguay combina el apoyo del maestro titular del grupo con una conexión semanal en tiempo real con un maestro distante con dominio total de la lengua inglesa; usando dos clases de repaso

y trabajo local, se pone disponible vía internet a un maestro de Filipinas, Argentina, México o Colombia con los alumnos uruguayos para una clase más semanal, con resultados positivos (ver Brovetto, 2013). Igualmente, pensar en una activación, en un contexto de mayor rigor y de verdadera evaluación educativa, de alternativas como la que se intentó fugazmente con Enciclomedia, echando mano de todo tipo de recursos para aprender juntos, maestros y alumnos, es algo que no debe desecharse en absoluto.

Sexta: Preparar y seleccionar maestros idóneos para aprender inglés. Esta recomendación es la más inmediatamente operable de todas, y con mucho la que hace posible, o no, capitalizar los beneficios postulados por las otras cinco. En Mexicanos Primero siempre hemos sostenido que solo las personas educan a las personas, y que no hay política, programa o material didáctico que pueda sustituir el aporte de un verdadero educador profesional. Como hemos descrito en otras partes de este libro, la formación de profesores para hacerse cargo del inglés en la educación básica ha sido muy limitada, frágil y simulada. Para que haya aprendizaje, no se puede obviar la presencia y despliegue de docentes idóneos (por su perfil, formación, selección y pago), que sean expertos en estrategias de aula apropiadas, capaces de dar retroalimentación a los alumnos, a sus padres y a todo el sistema gracias a la evaluación, educadores hábiles para el acceso y uso adaptado de materiales, e incluso para generar los propios. La conclusión se impone por sí misma, cuando pensamos en las posibilidades de éxito que tenía una estrategia como el PNIEB sin haber resuelto la suficiencia e idoneidad de los maestros:

In the near past, many “speakers” of English took teaching positions in secondary schools despite being poorly trained in that language and not trained at all in the methodology of the teaching of foreign languages. The results have led to obvious disappointments. [...] The program has not been launched adequately, reproducing once again one of our biggest flaws: failing to prepare the necessary human resources ahead of time. [...] Would it not have been wiser to select and prepare the personnel before actually starting this ambitious program? Failure can be prevented, especially if experience and research tell us what must be done and how. There is no form in which competencies will be developed in the English class if incompetent

educators are in charge of teaching. (Rodríguez-Ramírez, 2014:6-7).

Aquí está la parte más ardua del asunto: no solamente debemos aspirar a que los maestros de inglés cubran plenamente con los requisitos (como ya se dijo, para educación básica, el mínimo aceptable que marca la normativa hoy es B2, con la intención de que se tenga regularmente C1 o más), sino que se les reclute intensivamente ya con ese nivel de dominio. Más todavía, se trataría de que para las siguientes generaciones de maestros, no recurriéramos a “docentes especialistas”, como se les ha llamado en la jerga oficial, sino que sean los mismos titulares-docentes frente a grupo, los que puedan hacerse cargo del inglés, tratando los temas y asignaturas que así se designaran para que sus alumnos experimenten la doble inmersión. La maestra de 4º de primaria conduciría a su grupo para algunas materias en castellano (o en una lengua originaria, como el náhuatl) y en otras materias haría lo propio en inglés.

¿Qué hacer ante el reto masivo que tal recomposición de la fuerza docente implica? Lo peor sería resignarse, simular o repetir. A nuestro juicio, se deben implementar **todas** las acciones siguientes, en un plan articulado y revisando las oportunidades y debilidades del contexto de cada estado, sin salirse de una política nacional que respete el derecho de todas y todos a aprender:

- Exigir al INEE que demuestre que sus parámetros de evaluación —para concurso de plazas y para evaluación obligatoria de desempeño— siga puntualmente la exigencia de nivel que marca el PNIEB para los maestros.
- Revisar la política de “capacitación en el trabajo”. Para todos los maestros que actualmente, en preescolar, primaria y secundaria estén en la “zona próxima de desarrollo”, es decir, a punto de llegar a B2, continuar con el esfuerzo de formación; para aquellos que no, esperar que la evaluación rigurosa los ponga en capacitación obligatoria o separación. La capacitación en cascada tiene sentido cuando hay zona próxima; de otro modo es una desviación de recursos, pues se invierte en habilitar medianamente a adultos pagados, a costa de no invertir en el desarrollo original de competencias para alumnos que son los titulares del derecho, con gratuidad, equidad y calidad.

- Confirmar que los maestros en formación con la especialidad en lengua extranjera están desarrollando el nivel esperado y tienen, a su vez, a maestros idóneos para apoyarles.
- Verificar el cumplimiento y aumentar sustancialmente la carga horaria en el plan de estudios de las escuelas normales.

Fue apenas en el Plan de Estudios 2012 que se incluyó el inglés con niveles de logro; con 4 horas semanales durante cinco semestres se espera que todo maestro en ciernes alcance el nivel B2, pero el ajuste pedagógico es muy sospechoso (por ejemplo, se espera que de 6° a 7° semestre se pase de B1 a B2, lo cual no es tan sencillo y requeriría de docentes formadores de docentes con una didáctica sobresaliente y materiales muy propicios). Definitivamente, el cambio vendrá cuando en el perfil de ingreso se pida ya a los aspirantes demostrar un dominio B2, para que sea ése el punto de partida mínimo con el que se tenga esperanza de una introducción significativa a aprender en inglés durante la educación básica; **si la Normal no reflexiona en y alcanza el plurilingüismo, el preescolar o la primaria jamás lo harán.**

- En el inter, para acercar a los alumnos, introducir un sistema que sea una adaptación ampliada de “aprender juntos” como se hizo con Enciclomedia y/o una estrategia con profesores y conversaciones

a distancia como se hace en Uruguay. Tal vez esos aprendizajes, logrados con entusiasmo y honestidad, nos muestren que pueden ser algo más que soluciones de emergencia; tal vez **la idoneidad de una parte de los maestros no esté en su dominio actual, sino en su capacidad de entusiasmar y seguir con esfuerzo las oportunidades de aprender junto con sus alumnos.**

La recomendación central es moverse a **aprender en inglés**, pues eso implica que las instancias concretas para ese aprendizaje no serán con docentes especialistas, unas pocas horas, y con un programa de “área”; aprender en inglés implica titulares bilingües, con suficiente carga en el calendario –prácticamente la mitad- y con un programa de dominio en varias asignaturas, no en una sola, suelta. Nunca llegaremos a un aprendizaje significativo y equitativamente distribuido si no damos el paso hacia ese cambio crucial.

La política educativa debe cambiar de objetivo: no debe limitarse a una “competencia para el trabajo”, que es más o menos accesoria; **debe asumirse el objetivo de alcanzar el aprendizaje bilingüe.** Los mexicanos, las niñas, niños y jóvenes, así como sus padres, necesitan saber a qué aprendizajes tienen derecho, qué mundos de oportunidades se abren con el inglés, cómo se potencia su capacidad crítica, creativa y solidaria. **Es tiempo de dejar de sentirnos apenados por ellos, sorry for them, y que cada uno pueda decir: I’m not sorry, I’m proud.**

Referencias

- Brovetto, Claudia (2013). "Ceibal en Inglés". Disponible en: <http://piap.cl/seminarios/archivos/4to-seminario/claudia-brovetto/Claudia-Brovetto-Ceibal-En-Ingles-Julio-2013.pdf> [consulta: diciembre de 2014].
- Grosjean, François (2010). *Bilingual. Life and Reality*, Cambridge/London: Harvard University Press.
- Pérez, Ma. Soledad, Bellatón, Patricia y Emilsson, Elin (2012). "La enseñanza de lenguas en México. Hacia un enfoque plurilingüe", *educ@upn.mex Revista Universitaria*, 10, 30 de agosto 2012, Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <http://educa.upn.mx/hecho-en-casa/num-10/92-la-ensenanza-de-lenguas-en-mexicohacia-un-> [consulta: diciembre de 2014].
- Reyes, María del Rosario, Murrieta, Griselda y Hernández, Edith (2012). "Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias", *Revista Pueblos y fronteras digital*, 6(12). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/906/90621701007.pdf> [consulta: diciembre de 2014].
- Rodríguez-Ramírez, Carlos (2014). "Developing Competencies under the National English Program for Basic Education in Mexico: Is It Possible?", *MEXTESOL Journal*, 38(2). Disponible en: <http://mextesol.net/journal/public/files/891120b87c61da036808cf2094e0fd23.pdf> [consulta: diciembre de 2014].
- SEP (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*, México, Secretaría de Educación Pública.
- UNESCO (2001). "Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural", 2 de noviembre de 2001, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [consulta: diciembre de 2014].