

El PRONI en la región centro-sur del Estado de Chihuahua: perspectiva de los docentes de inglés

The PRONI in the South-Central Region of the State of Chihuahua: Perspectives of English Teachers

Ana Arán Sánchez¹

ana.aran.sanchez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7149-3461>

<https://doi.org/10.22209/rhs.v14n1a09>

Recibido: noviembre 25 de 2025.

Aceptado: 10 de abril de 2026.

Para citar: Arán, A. (2026). El PRONI en la región centro-sur del Estado de Chihuahua: perspectiva de los docentes de inglés. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 14(1), 1-20. <https://doi.org/10.22209/rhs.v14n1a09>

1 Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, México.

Resumen

La presente investigación describe la implementación del Programa Nacional de Inglés (PRONI) en la región centro-sur del Estado de Chihuahua, desde la perspectiva de seis docentes, a través del análisis de los cuatro objetivos específicos de dicho programa. El estudio se posiciona en el paradigma interpretativo, se enmarca en el enfoque cualitativo y utiliza el método de estudio de caso a través de una entrevista a profundidad llevada a cabo con seis informantes clave. Los hallazgos indican que existen acciones que favorecen el cumplimiento de los propósitos del programa, como el fortalecimiento del perfil docente y la evaluación del nivel de los estudiantes; sin embargo, se advierte que las condiciones laborales de las maestras inciden de manera negativa en su ejercicio docente diario.

Palabras clave: docentes, educación básica, Inglés, PRONI.

Abstract

This research describes the implementation of the National English Program (PRONI) in the south-central region of the state of Chihuahua, from the perspective of six teachers, through an analysis of the program's four specific objectives. The study is situated within the interpretive paradigm, employs a qualitative approach, and uses the case study method through in-depth interviews conducted with six key informants. The findings indicate that certain actions contribute to the program's success, such as strengthening teacher profiles and assessing student proficiency. However, they also reveal that teachers' working conditions negatively impact their daily teaching practice.

Keywords: teachers, basic education, English, PRONI.

Introducción

A partir de la iniciativa de 21 entidades de la República Mexicana, a finales de la década del 2000 se diseñan e implementan los primeros planes y programas de estudio para la enseñanza del inglés en preescolar y primaria en el país, que operan formalmente a partir del ciclo escolar 2009-2010 (Ramírez Romero et al., 2012). Más adelante, estos estados se integran al (PNIEB) o Programa Nacional de Inglés en la Educación Básica (Pamplón Irigoyen & Ramírez Romero, 2018). Posteriormente, este plan amplía la enseñanza del inglés para incluir al tercer grado de preescolar y los seis años de primaria, anteriormente impartidos únicamente en secundaria (De León Olivares, 2021; Martínez-León, 2024; Sánchez Menéndez & Basurto Santos, 2024).

De acuerdo con Mora-Pablo y García Ponce (2024), el PNIEB está presente desde el año 2009 hasta el 2013, cuando es reemplazado por el PRONI (Programa Nacional de Inglés), implementado desde 2017 (Márquez-Palazuelos & Villezcas, 2018). Este Programa le da continuidad a los niveles de preescolar, primaria y secundaria con el propósito de que los estudiantes egresen de educación básica con el nivel A2, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Sus objetivos específicos son:

- Fortalecer el nivel de dominio en el idioma inglés de las niñas, los niños y los adolescentes de educación básica.
- Fortalecer el perfil profesional de los/as Asesores/as Externos/as Especializados/as y docentes.
- Reforzar los contenidos y procesos de aprendizaje de la adquisición del idioma inglés en los educandos.
- Garantizar que las niñas, los niños y adolescentes de educación básica, Asesores/As Externos/as Especializados/as y docentes reciban materiales educativos con el fin de coadyuvar con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula (DOF, 2024, p. 7).

Martínez-León (2023) destaca los retos que enfrenta el PRONI en la actualidad, como la ausencia de un currículum oficial, es decir, los docentes tienen que basarse en los libros y guías que proporcionan los coordinadores estatales. En este sentido, la investigación de Bonilla Raya (2023) sobre las percepciones de docentes de inglés en escuelas primarias públicas del Estado de Guanajuato evidencia que el currículo que deben seguir los profesores no se corresponde con el nivel de dominio de la lengua extranjera de los estudiantes cuestión que, según Millán Librado y Basurto Santos (2020), encuentran con los maestros del PRONI en Veracruz.

Una problemática más identificada en estudios recientes concierne a los libros de texto utilizados para la enseñanza de inglés en México. Al respecto, Luna Martínez y Magos Guerrero (2022) afirman que no propician el aprendizaje de los estudiantes por cuanto son extensos, cargados de información teórica y los ejercicios que sugieren carecen de creatividad. Ramírez Romero et al. (2012) reportan aspectos similares y añaden que los libros de texto gratuitos distribuidos por la SEP (Secretaría de Educación Pública) no se entregan al inicio del ciclo escolar; elemento con el que concuerda Martínez-León (2023).

Ante esta situación, la coordinación estatal del PRONI en Chihuahua tomó la decisión de solicitar a los docentes del programa que usaran los espacios del Consejo Técnico Escolar (CTE) para diseñar cuadernillos de trabajo con actividades para los estudiantes con base en los temas definidos en el programa mensual (Arán Sánchez, 2024).

Por otro lado, el tema de los libros de texto constituye, apenas, una de las múltiples problemáticas que enfrentan los docentes de inglés en la educación básica mexicana. Adicionalmente, los maestros señalan una falta de materiales y equipo como computadoras, grabadoras y proyectores, así

como una infraestructura inadecuada en las aulas (Millán Librado & Basurto Santos, 2020). En este orden de ideas, Basurto Santos y Gregory Weathers (2016) concluyen que, por más que los docentes de inglés traten de mejorar las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes, mientras no trabajen en condiciones adecuadas, los resultados seguirán siendo deficientes.

Otro de los retos que enfrentan los docentes del PRONI es su precaria condición laboral: reciben contratos temporales y no se les paga a tiempo, problemática que ha provocado la renuncia de muchos y la consecuente rotación de personal (Martínez-León, 2023). Al respecto, cabe destacar lo denunciado por González (2023) sobre la situación que viven estos profesores, denominados asesores e, incluso, voluntarios, quienes no causan la llamada “antigüedad laboral” por no tener contrato y carecen de prestaciones de Ley. Además, el concepto de su pago es denominado como “ayuda” por hora laborada, lo que implica, necesariamente, que no se tiene en cuenta el tiempo invertido en actividades como la planeación o la evaluación. Tal y como afirma De León Olivares (2021):

El gremio académico de inglés se convirtió en una especie de outsourcing que sólo es reconocido como asesores externos especializados, no como docentes. La falta de reconocimiento y valoración de los docentes de inglés por parte de la SEP los expone a condiciones de vulnerabilidad, al grado de convertirlos en un recurso laboral invisible. (p. 216)

Landero Arcos et al. (2024) también exponen esta problemática cuando explican que los profesores tienen un horario saturado y deben atender a múltiples y numerosos grupos de estudiantes. Lo anterior produce altos niveles de estrés y cansancio, lo que, evidentemente, afecta su quehacer educativo.

La sobrecarga horaria y los numerosos grupos de estudiantes que tienen que atender los docentes de inglés inciden en la evaluación. En su estudio con docentes del PRONI en el Estado de Veracruz, Sánchez Menéndez y Basurto Santos (2024) reportan que las condiciones contextuales (falta de tiempo y cantidad de alumnos) les impiden acudir a los instrumentos de evaluación de manera formativa, es decir, para identificar las áreas de oportunidad en el aprendizaje y retroalimentar el proceso. Sobre la evaluación, Arán Sánchez (2024) identifica que las maestras de inglés recurren a instrumentos que se adaptan a las características de los grupos que atienden y lo hacen de manera continua a lo largo del ciclo escolar.

Otro elemento destacado dentro de esta temática es la falta de maestros con formación para la enseñanza de la lengua extranjera (Martínez-León, 2023; López, 2020). En su investigación sobre los docentes de inglés en educación básica de Baja California, Márquez-Palazuelos y Villezcas (2018) señalan que la mayoría no tiene título de especialista en la enseñanza del idioma; sin embargo, los maestros entrevistados por estos autores expresan que han fortalecido su formación continua a través de programas de capacitación.

Por el contrario, Millán Librado y Basurto Santos (2020) identifican que no todos los profesores en servicio reciben actualizaciones, debido a que dependen de la organización estatal. Al respecto, Sánchez Menéndez y Basurto Santos (2024) señalan que fortalecer la formación profesional de los maestros de inglés ayudará a que implementen, de manera adecuada y congruente, los enfoques de enseñanza con el propósito de favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, López (2020) critica las escasas sesiones que tienen los estudiantes que llevan el programa PRONI por cuanto no reciben suficientes horas de inglés a la semana, pero, además, la falta de práctica ocasiona que olviden rápidamente lo que aprenden. Este aspecto se resalta en el estudio de Basurto Santos y Gregory Weathers (2016) y en el análisis de Rocha-Torres et al. (2023).

De acuerdo con lo anterior, otros investigadores mencionan la variedad de niveles de dominio del idioma en los grupos de estudiantes como un reto para el profesor de lengua extranjera (Basurto Santos & Gregory Weathers, 2016; Bonilla Raya, 2023; Sánchez Menéndez & Basurto Santos, 2024). Así mismo, se retoma la aseveración de De León Olivares (2021) acerca de los elementos que inciden en el aprovechamiento académico de los alumnos: la marginación social y económica, así como condiciones precarias de vida. En este sentido, Davies (2020) sostiene que en México la enseñanza del inglés como lengua extranjera depende, en gran medida, de que se brinde en contextos privilegiados que tienen condiciones favorables (grupos reducidos, docentes nativos, más horas de clase en el idioma, entre otras), lo que no se puede reproducir en las escuelas públicas del país.

Finalmente, se analiza la investigación de Landero Arcos et al. (2024), quienes plantean que los estados del norte de la República de México, contrario a lo que se suele afirmar, no necesariamente tienen un nivel más elevado en el idioma que el resto de la nación. Con esta aseveración concluyen que la brecha regional es relativa. A partir de estos hallazgos, los autores enfatizan en la necesidad de atender uno de los propósitos del PRONI, de acuerdo con sus reglas de operación en 2023 (Diario Oficial de la Federación, 2024), que señala la obligación de realizar una evaluación diagnóstica de los estudiantes de sexto de primaria que hayan cursado su educación en escuelas adscritas al programa durante cinco años o más.

Materiales y métodos

Este estudio se posiciona en el paradigma interpretativo por cuanto su propósito es comprender la realidad de determinado contexto educativo a través de las percepciones de los agentes involucrados (Sánchez Santamaría, 2013). A su vez, se basa en el enfoque cualitativo porque su objetivo es recuperar los puntos de vista de los participantes acerca de cierto fenómeno y se centra en un contexto histórico y cultural específico (Guzmán Arredondo & Alvarado Cabral, 2009). Acude

al método de estudio de caso, descrito por Díaz de Salas et al. (2011) como una: “investigación sobre un inter/sujeto/objeto específico que tiene un funcionamiento singular, no obstante su carácter particular también debe explicarse como sistema integrado” (p. 6). En este sentido, y de acuerdo con lo establecido por Guzmán Arredondo y Alvarado Cabral (2009), esta metodología permite explorar determinado fenómeno, como es el PRONI, desde la perspectiva de los docentes que lo ponen en práctica con el propósito de lograr información detallada a través de la entrevista a profundidad.

Este instrumento se caracteriza por ser una conversación personal y extensa en la que se favorece que el entrevistado exprese, de manera libre, sus opiniones, actitudes y creencias sobre el tema de investigación (Varguillas Carmona & Ribot de Flores, 2007). La entrevista se estructuró en dos partes: la primera fue de tipo sociodemográfico para identificar información precisa sobre las docentes, como su formación y años de antigüedad en el centro laboral, entre otros aspectos. La segunda sección se llevó a cabo en torno a los objetivos específicos del PRONI, con las categorías y subcategorías de análisis que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Objetivos específicos PRONI

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
1. Fortalecer el nivel de dominio en el idioma inglés de las niñas, los niños y los adolescentes de educación básica.	Evaluación	Diagnóstico Nivel Instrumentos Tarea
4. Reforzar los contenidos y procesos de aprendizaje de la adquisición del idioma inglés en los educandos	Didáctica	Actividades Diseño de planeación
3. Fortalecer el perfil profesional de los/as Asesores/as Externos/as Especializados/as y docentes	Formación de los docentes Capacitaciones recibidas Formación continua	
4. Garantizar que las niñas, los niños y adolescentes de educación básica, Asesores/as Externos/as Especializados/as y docentes reciban materiales educativos con el fin de coadyuvar con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.	Materiales	Libros de texto Cuadernillos

Fuente. Elaboración propia, basada en DOF (2024)

Participantes

Se hicieron entrevistas a seis informantes clave, maestras que forman parte del programa PRONI en la región centro-sur del Estado de Chihuahua y se desempeñan en el nivel de primaria. Se omitió el nombre de las escuelas y se hace mención únicamente del municipio en el que laboran; para proteger su identidad, se les asignó un pseudónimo. En la Tabla 2 se muestra la información sociodemográfica de las participantes.

Tabla 2. Informantes clave

Seudónimo	Sexo	Escuela	Años en la escuela	Formación académica	Grados que atiende	Grupos	Frecuencia	Módulos
D1	F	Camargo	8	Licenciada en Administración	2° a 6°	10	3 veces por semana	60 minutos
D2	F	Delicias	6	Licenciada en Administración, magíster en Educación	1° a 6°	6	3 veces por semana	50 minutos
D3	F	Rosales	6	Ingeniera industrial, magíster en Agronegocios	1° a 6°	10	3 veces por semana	50 minutos
D4	F	Delicias	3	Licenciada en Artes Plásticas	1°, 2° y 3°	5	3 veces por semana	50 minutos
D5	F	Delicias	5	Contadora público, magíster en Educación	3° a 6°	9	3 veces por semana	45 minutos
D6	F	Meoqui	8	Licenciada en Ciencias de la Comunicación	1° a 4°	8	3 veces por semana	50 minutos

Las entrevistas se llevaron a cabo durante el ciclo escolar 2023-2024 de manera virtual a través de la plataforma Zoom; a los docentes se les pidió la autorización correspondiente para que pudieran grabarse. Se tuvo una sesión con cada informante clave, con una duración aproximada de 30 a 45 minutos. Las grabaciones se transcribieron en el software Atlas Ti para su posterior análisis. Es importante manifestar que los testimonios de las docentes se muestran de manera íntegra y únicamente se hicieron adecuaciones menores para mayor claridad, como eliminar repeticiones de palabras.

Contexto

La presente investigación se llevó a cabo con docentes de PRONI en el nivel de primaria en la región centro-sur de Chihuahua. Dicho programa agrupa a las escuelas del Estado en zonas para optimizar la supervisión y gestión. Esta región comprende los municipios de Camargo, Delicias, Rosales y Meoqui, que ocupan los espacios 1, 2, 3 y 4, respectivamente. Esta región se presenta a continuación.

Figura 1. Región centro-sur del Estado de Chihuahua



Fuente. Elaboración propia, basada en Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2005)

En los municipios de Meoqui, Camargo y Rosales existe una escuela primaria beneficiada por el PRONI en cada caso. En el municipio de Delicias, en contraste, se concentra un mayor número de centros educativos adscritos al programa. Sin embargo, la cifra oficial no se encuentra en la página regional ni pudo ser proporcionada por los coordinadores estatales del programa. Para la presente investigación, las maestras de tres diferentes escuelas del municipio de Delicias accedieron a ser entrevistadas.

Procesamiento de la información

Para realizar esta tarea se siguió el procedimiento de siete pasos sugerido por Guzmán Arredondo y Alvarado Cabral (2009) para el análisis de datos cualitativos. Se comenzó por la organización de los datos a través de la transcripción de las entrevistas y, posteriormente, se revisó la información para marcando las más relevantes. Después, se agrupó la información obtenida de acuerdo con el criterio de temática y los objetivos específicos planteados por el PRONI. Con esta información, se crearon las categorías de primer y segundo orden, mismas que se organizaron tanto en un diagrama como a través de la interpretación y contraste con las investigaciones previamente presentadas.

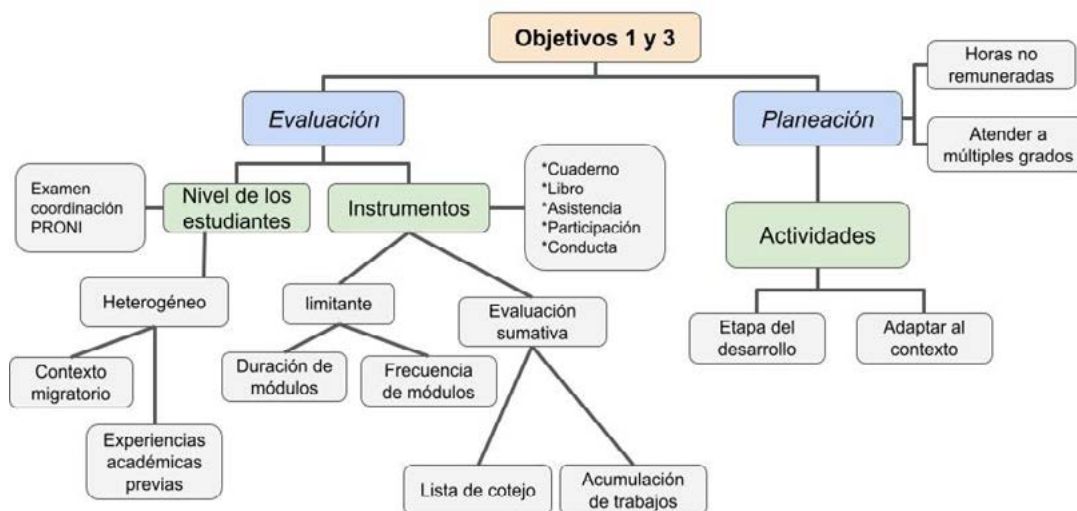
Resultados

Los hallazgos de este estudio se presentarán en relación con las categorías de análisis que surgieron a partir de los cuatro objetivos específicos del PRONI. En primera instancia, se presentan las redes categoriales y, seguidamente, se expone la interpretación de los resultados que se articulan con la teoría planteada.

Objetivos específicos 1 y 3. Fortalecer el nivel de dominio y consolidar los contenidos en los estudiantes

La Figura 2 presenta un esquema que resume los hallazgos más relevantes vinculados con el primer y tercer objetivo del PRONI en relación con el fortalecimiento del dominio del inglés en los estudiantes de educación básica y la consolidación de los contenidos y procesos de aprendizaje para la adquisición del idioma.

Figura 2. Red categorial objetivos 1 y 3



Evaluación: diagnóstico y nivel de los estudiantes

Las profesoras entrevistadas coinciden en que el nivel de dominio de inglés en sus grupos es heterogéneo (Millán Librado & Basurto Santos, 2020; Bonilla Raya, 2023), tal como comparte D1:

En noviembre vinieron de PRONI a hacernos un examen de diagnóstico y el asesor dijo que tenía alumnos con nivel muy alto y otros con nivel muy bajo. Como maestra es bien difícil: los que tienen nivel muy alto es porque han ido a clases extras, sus papás son maestros de inglés o por iniciativa de ellos lo ven, lo escuchan, están muy relacionados con el inglés. Los bajitos tienen problemas de aprendizaje, faltan mucho por descuido de los papás y no tienen una secuencia de las actividades.

Además de las experiencias académicas previas de los estudiantes, la cercanía de Chihuahua respecto a la frontera con Estados Unidos es otra de las causas de la heterogeneidad en el dominio de la lengua, como comparte D3: “En la comunidad hay muchos migrantes, niños que tienen casi un nivel C1. En todos los ciclos, tengo alrededor de cinco alumnos muy altos, dispersos en cada grado”. De manera similar, la D6 explica: “Tengo dos alumnos que vienen de Estados Unidos, vivieron allí dos años. Saben palabras básicas porque en casa casi les hablaban en español. Eso sí, traen muy buena pronunciación”. Si bien la ubicación geográfica del estado no necesariamente se traduce en mayores habilidades lingüísticas de los educandos, como reportan Landero Arcos et al. (2024), los procesos migratorios sí, aunque, como evidencian los testimonios de las maestras, el hecho de haber residido en el país angloparlante no asegura por completo la adquisición del idioma.

Por otro lado, D3 trabaja en una de las escuelas en las que el PRONI ha aplicado el examen diagnóstico a los estudiantes de sexto de primaria para identificar el nivel de dominio que alcanzan, de acuerdo con lo establecido por el DOF (2024). Sobre su experiencia, explica:

Sabemos que de primero a cuarto tienen que estar en el nivel de MCER de A1, y en 6to tienen que salir con A2. A mí me gusta al final ver cómo quedaron, si lo lograron y están todos en el nivel, si no, para el próximo año reforzarlo. A sexto les doy un chorro de carrilla, mi meta es que todos lo logren. Casi todos lo logran, aunque es imposible que sean todos por el compromiso del alumno y el de los papás, pero la mayoría lo logra porque es un nivel sencillo. Y claro que no nos quedamos ahí, con los que lo consiguen les das carrilla también para ver si pueden llegar al B1.

Evaluación: instrumentos

Los elementos que las maestras consideran para la evaluación están determinados por la frecuencia semanal de sus clases, así como su duración. Como muestra, la Tabla 2, los módulos de las docentes de la región oscilan entre los 45 y 60 minutos. Al respecto, D3 describe lo siguiente:

No tomo en cuenta la asistencia, no paso lista porque perdería mucho tiempo. Lo que hago es que veo los trabajos que llevo: si un niño faltó, a la siguiente clase lo pongo a que reponga lo que le faltó. Tampoco encargo tarea, lo hacía y no me funcionó, me la traían uno o dos. Ni encargo material, yo llevo todo. Porque no suelo tener respuesta cuando lo hago.

La D4 está de acuerdo con la anterior porque los módulos son cortos y escasos a la semana (Pamplón Irigoyen & Ramírez Romero, 2018; López, 2020). Ella explica: “no tomo asistencia por el problema de que tiempo efectivo, al final, es de media hora, o sea que muchas veces es ¿maestra, qué niño faltó? ah ok, y nada más hago la anotación, hasta ahí”. Por otro lado, la D5 ejemplifica lo señalado por Sánchez Menéndez y Basurto Santos (2024) sobre el uso de la evaluación formativa pero de manera sumativa:

Yo tengo mis listas de cotejo donde tengo este sí, este más o menos, estos se quedaron aquí, estos sí terminaron. Y siempre reviso y apunto en mis listas los trabajos (...) Ellos saben que tienen que acumular en el trimestre cierta puntuación, por ejemplo, este trimestre fue de 15 puntos. En cada trabajo les pongo “lograste un punto” y ellos al final deben tener los 15. Al final del trimestre hacemos el conteo de los puntos, me ponen en el cuaderno cuántos tienen y yo lo cotejo con mi lista.

La estrategia de evaluación de la D2 es similar y comparte su mirada: “Utilizo la asistencia, que haya trabajado en el libro y en el cuaderno. También participación y la conducta”. Por su parte, D1 muestra lo señalado por Arán Sánchez (2024) sobre cómo las docentes usan instrumentos que se adaptan a las características de los grupos que atienden y los utilizan a lo largo del ciclo escolar:

Estamos tomando en cuenta la asistencia porque faltan mucho. También la participación, porque dicen que les da mucha vergüenza cuando tienen que participar y el cuadernillo de actividades. Igual la conducta porque tengo grupos numerosos, de 28 hasta 32 alumnos. Este año decidí tomarla en cuenta porque el pasado batallé con algunos grupos; algunos te retan y cuestionan. A los alumnos más seriecitos y dedicados no los tengo que condicionar con nada, pero a algunos sí por su comportamiento.

Didáctica: actividades y diseño de planeación

Entre los desafíos que enfrentan las docentes que laboran en el PRONI a la hora de planear, se destaca el hecho de que deben atender a múltiples grupos de diversos grados, como se evidencia en la Tabla 2. Esto implica el diseño de una planeación por grado, situación que las maestras, como la D4 comparte, enfrentan de la siguiente manera:

Atiendo dos terceros, tres cuartos, dos quintos y dos sextos y tengo que planear cada grado. El primer ciclo es kínder, primero y segundo, y más o menos van ligados los temas, solo que sube un poquito el grado de dificultad. En el segundo y tercer ciclo, o sea, tercero y cuarto, quinto y sexto, es similar. Entonces se facilita el decir bueno “tercero es esto, entonces ya sé que cuarto es eso pero con algo más.

Por otro lado, D1 evidencia lo señalado por Martínez-León (2023) sobre la ausencia de un programa específico, por lo que los docentes utilizan las guías que los coordinadores estatales les proporcionan mensualmente: “PRONI nos da los temas cada mes. Por ejemplo, en diciembre con cuarto grado voy a ver anuncios publicitarios, con quinto grado noticias. Entonces hazte cuenta que yo busco actividades relacionadas y tienen que llevar una secuencia”.

El hecho de que las docentes trabajen con varios grados de primaria implica que tienen que diseñar actividades de acuerdo con la etapa de desarrollo de sus estudiantes para lograr las metas de aprendizaje, tal como señala D3: “Con los grandes les varió mucho, pongo más trabajo de todo tipo para que estén interesados y ocupados, necesitan más variedad y cantidad. Con los chiquitos debo ser entretenida para que pongan atención: actividades de juego y movimiento”. En este sentido, es necesario recordar que, debido a la precaria situación laboral de las docentes, el tiempo invertido en el diseño de la planeación no es remunerado (De León Olivares, 2021; Martínez-León, 2023; González, 2023). Como detalla D2: “Las exigencias de nuestro trabajo son muchas, y el pago nos lo dan por las horas de clase. Las horas de planeación y de hacer materiales para la clase son muchas, esas también deberían ser pagadas”.

Aunado a lo anterior y en concordancia con los autores revisados (Millán Librado & Basurto Santos, 2020; Bonilla Raya, 2023), los temas propuestos en el programa no se corresponden con el nivel del estudiantado, por lo que las docentes deben implementar adecuaciones:

En todos los grados le varió, a veces recortamos y pegamos imágenes. Practicamos el vocabulario, hojitas de trabajo de unir o contestar falso y verdadero. Otras veces les pongo un video al principio o al final de la clase, canciones también. Depende del tema. Por ejemplo, todo este mes en cuarto vamos a ver anuncios publicitarios. No les puedo poner videos de anuncios porque no los entienden, pero les voy a llevar cajas de productos para que se fijen en la información que viene en inglés (D1).

Los testimonios presentados en este subapartado no solo evidencian la necesidad de las maestras de adecuar el programa al nivel real de sus estudiantes, sino, también, el notable trabajo pedagógico que realizan para diseñar múltiples planeaciones, tomar en cuenta los niveles de maduración de los estudiantes y la variedad de recursos que acogen para lograr la adquisición del idioma. Lamentablemente, a pesar de los esfuerzos que realizan las docentes de inglés para optimizar las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes, si no se desarrollan en condiciones adecuadas, los resultados continuarán siendo nefastos (Basurto Santos & Gregory Weathers, 2016).

Objetivo específico 2: El perfil de los docentes

Para iniciar con este subapartado, en la Figura 3 se muestra una red categorial que resume los hallazgos más relevantes respecto al segundo objetivo del PRONI.

Figura 3. Red categorial objetivo 2



Formación inicial y continua

En concordancia con los hallazgos de los autores estudiados (Márquez-Palazuelos & Villezcas, 2018; López, 2020; Martínez-León, 2023) y de acuerdo con la información sociodemográfica contenida en la Tabla 2, se evidencia que la formación inicial de las profesoras no está relacionada directamente con la enseñanza del inglés. Por esta razones, es menester resaltar que dos de ellas han cursado la maestría en educación. Es el caso de la D2, quien describe: “Mi licenciatura es en administración, cuando entré al PRONI nos dieron capacitaciones en enseñanza del inglés. En la pandemia hice una maestría en educación en la UPN, entonces ya complementé mi formación”.

La D4 reconoce las acciones que se han implementado en el PRONI para lograr el objetivo específico dos (DOF, 2024) a través de la capacitación de los docentes, ya que se han certificado en la enseñanza del inglés al presentar el examen denominado TKT (*Teacher's Knowledge Test*), así como cursos y talleres, en oposición a los hallazgos de Millán Librado y Basurto Santos (2020). Por otro lado, resulta significativo que varias de las maestras que ingresan al PRONI realizan estudios de posgrado para fortalecer su formación docente por iniciativa propia, como señala la D4:

Los maestros de la región tenemos algunos años con el PRONI, mínimo tres en adelante. Nos hemos mantenido porque comenzamos y nos encantó. Yo estuve al revés, después de entrar a trabajar de profesora comencé la maestría en educación, así casi todos los maestros de

la región. Hemos descubierto que nos gusta mucho y nos encantaría que las autoridades le dieran la importancia al inglés que se merece.

Esta profesora ilustra un punto clave respecto a la antigüedad de los docentes del PRONI en la región centro-sur del Estado de Chihuahua: a pesar de no contar con las prestaciones de Ley, así como las dificultades experimentadas derivadas de las carencias estructurales de las escuelas en las que se desempeñan (Millán Librado & Basurto Santos, 2020), no se evidencia un alto nivel de rotación de personal, como el reportado en otras investigaciones (Martínez-León, 2023).

Para darle mayor relevancia al tema de las condiciones laborales, D5 expresa: “Aunque no tengamos la base, bien vale la pena cuando ves a los niños avanzando, es bien padre. Tenemos vocación, los de la región nos hemos puesto a estudiar desde la maestría hasta la carrera completa en educación”. La D2 hace eco de lo anterior, y explica “Muchos alumnos me han externado que el inglés es su materia favorita. Esa es una de las cosas por las que seguimos aquí, vale la pena por ellos”. En términos semejantes, la D4 plantea que, si bien el trabajo en el PRONI es una tarea ardua, también resulta satisfactoria en el ámbito personal, lo que no exime al programa de garantizar condiciones laborales comparables a las que goza cualquier otro docente, como denuncian diversos autores (De León Olivares, 2021; Martínez-León, 2023; González, 2023):

Nos dicen que es por amor al arte y, la verdad, es que parece que sí porque yo no conozco a nadie que se prepare, que haga todo lo que nos piden, que cumpla con todo el circo, maroma y el teatro que tenemos que hacer ante PRONI y que todavía se quede con los brazos cruzados sin hacer nada. Lo hacemos y estamos aquí porque nos gusta dar clases y disfrutamos ver a los niños. A veces dice uno “¡ay, me vas a sacar canas verdes!”, pero al día siguiente se te olvida y piensas “¡cómo los quiero!”. Entonces sí, los que permanecemos en PRONI, a pesar de las condiciones en las que trabajamos, lo hacemos por amor al arte (D4).

Objetivo específico 4. Acceso a materiales educativos

Con el propósito de sintetizar los hallazgos del cuarto objetivo del PRONI, se presenta la red categorial contenida en la Figura 4.

Figura 4. Red categorial objetivo 4



Materiales: libros de texto y cuadernillos

En concordancia con lo planteado por Luna Martínez y Magos Guerrero (2022), las informantes clave consideran que el nivel de los libros de texto gratuitos de inglés que envía la SEP a las escuelas que implementan el PRONI no es adecuado para sus estudiantes por cuanto no corresponden con las habilidades lingüísticas que tienen. Al respecto, D3 explica: “Al principio sí teníamos libros, pero me gusta más trabajar con cuadernillos porque son más aterrizados al nivel. Los libros vienen más avanzados, sólo tomaba ciertas partes y se desaprovechaba. Pienso que está mejor con cuadernillos”. De manera similar, la D1 señala:

El nivel de los libros es muy elevado y son muy teóricos, nosotros le bajamos. PRONI siempre nos ha dicho ‘el libro es un complemento, no se basen en el libro para todas sus actividades’. Yo ya tengo muchos años que no uso el libro, quizá una o dos actividades que me sirven y son prácticas, pero casi siempre busco los ejercicios de acuerdo al nivel de los niños.

La D4 coincide con lo anterior, además de describir la problemática reportada por Ramírez Romero et al. (2012) sobre la tardanza en la entrega de los libros de texto y la disyuntiva a la que se enfrentan:

Los libros de texto de inglés siempre llegan bien tarde. Ha habido ciclos escolares que llegan en marzo o abril, hasta mayo. Y tú dices: ¿Cómo para qué? A veces decidimos guardarlos para el siguiente ciclo. Pero los de sexto pasan a secundaria, no lo van a utilizar. Es un dilema: ¿Los utilizo para que los aprovechen aunque sea tantito, o no los utilizo? También algunos directores nos dicen que tener los libros es un derecho de los niños.

Incluso, de acuerdo con el testimonio de D2, hay escuelas que ni siquiera reciben este recurso: “Hace dos ciclos que no llegan los libros. Una maestra me aconsejó: *guárdelos por si no llegan, así tiene los viejitos para trabajar*. ¡Pues les he sacado un jugo! No han venido, no le han puesto atención a eso”. Como alternativa a esta situación, la coordinación estatal dio la indicación a los docentes PRONI de la región centro-sur de que elaboraran cuadernillos para sus estudiantes durante las sesiones del Consejo Técnico Escolar (Arán Sánchez, 2024).

Esta iniciativa ha sido aceptada por las maestras, como explica una de ellas: “Trabajo con los cuadernillos que generamos, nos juntamos en el consejo técnico y los hacemos más cercanos a lo que realmente nuestro grupo necesita. Una cosa es la realidad de nuestros grupos y otra lo que dice el programa” (D2). El testimonio de esta docente se relaciona con lo mencionado por Millán Librado y Basurto Santos (2020), así como Bonilla Raya (2023), sobre cómo el currículo de inglés no corresponde al nivel de dominio del idioma en los estudiantes.

A pesar de estas consideraciones, la D4 señala las características del contexto socioeconómico en el que se desempeña (De León Olivares, 2021), así como la ausencia de materiales e infraestructura escolar (Millán Librado & Basurto Santos, 2020) como impedimento para implementar esta medida. A continuación se presenta su reflexión de manera textual:

Siento que se les hace muy fácil indicarnos que hagamos y usemos los cuadernillos. Pero nosotros no podemos imprimírselos a los alumnos. Yo le doy clase a casi 300 alumnos, no puedo imprimir esa cantidad de mi dinero. Tampoco pedir a los papás que cada mes gasten \$10 en impresiones. La escuela no puede absorber ese gasto; estamos en escuelas públicas. Es muy difícil esta situación. Entonces sí te sirven los cuadernillos, te puedes basar en ellos. Pero muchas veces te tienes que adaptar con material que se tiene en la escuela o en cada salón de clases. Usar el pizarrón, el cuaderno y llevarles algún material específico que les pueda ayudar.

La reflexión de esta maestra ilustra claramente lo que sustenta Davies (2020) sobre la necesidad de que existan condiciones favorables en el contexto escolar para que la enseñanza de la lengua extranjera sea un proceso exitoso, mismas que evidentemente no ocurren en las escuelas primarias públicas, como describe la docente.

Conclusiones

Las docentes entrevistadas para esta investigación muestran, desde su perspectiva, la manera en la que se lleva a la práctica la implementación del PRONI en su contexto, en concordancia con los cuatro propósitos específicos que plantea el programa.

El primer y tercer objetivo, que se relacionan con la consolidación del nivel de los estudiantes y el reforzamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, fueron analizados en función de las categorías de evaluación y didáctica. Sobre el primero, se identifica la carencia de un programa concreto (Martínez-León, 2023) porque únicamente existe una guía que la coordinación estatal hace llegar mensualmente a los docentes. No obstante, las maestras se ven obligadas a realizar adecuaciones a este documento para que corresponda con el nivel de desempeño que tienen los estudiantes (Millán Librado & Basurto Santos, 2020; Bonilla Raya, 2023).

Además, se destaca el hecho de que las docentes tienen que diseñar una planeación para cada grado que atienden sin recibir remuneración por esa inversión de tiempo (De León Olivares, 2021; Martínez-León, 2023; González, 2023). En este sentido, es menester inferir que, para realizar dicha labor, toman en cuenta la etapa de desarrollo en la que se encuentran los estudiantes.

Sobre el tercer objetivo, referido a la evaluación, se encontró que los grupos con los que trabajan las maestras tienen un nivel heterogéneo (Millán Librado & Basurto Santos, 2020; Bonilla Raya, 2023), de los que destacan los estudiantes que han tenido experiencias migratorias en Estados Unidos. Se evidenció también que, desde el punto de vista estatal, los coordinadores del programa aplican instrumentos para detectar el grado de desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes y documentan los resultados obtenidos (DOF, 2024).

Respecto al proceso de evaluación en el aula, este se ve afectado por las condiciones en las que las maestras llevan a cabo su labor educativa (Arán Sánchez, 2024). Entre ellas, se resalta el elevado número de estudiantes por grupo, la excesiva cantidad de módulos y su limitada duración (Pamplón Irigoyen & Ramírez Romero, 2018; López, 2020), por lo que las profesoras buscan estrategias que ayuden a hacer más eficiente la formación. Por ejemplo, en su mayoría, evitan registrar la asistencia y utilizan listas de cotejo para verificar si el estudiante cumplió con la actividad asignada en el cuaderno, libro o cuadernillo. Es decir, la evaluación formativa sumativa se hace a través de la acumulación de trabajos, pero sin retroalimentar individualmente a los alumnos (Sánchez Menéndez & Basurto Santos, 2024).

Respecto al segundo objetivo, referido al fortalecimiento del perfil profesional de los docentes, las informantes clave, en coherencia con lo reportado por colectivos similares en el país (Márquez-Palazuelos & Villezcas, 2018; López, 2020; Martínez-León, 2023), cuentan con una formación de licenciatura en áreas no afines a la educación, tales como administración e ingeniería. Sin embargo, refieren haber recibido certificaciones, capacitaciones y talleres a través del PRONI para especializarse en la enseñanza del idioma.

Por otro lado, es preciso resaltar que varias de las informantes clave han continuado con su formación por iniciativa propia por cuanto descubrieron una inclinación por la docencia a partir de las experiencias con sus estudiantes. Ellas describen este evento como si hubieran adquirido una vocación tardía, pero vocación al fin y al cabo. Lo anterior resulta de especial interés si se tienen en cuenta las precarias condiciones laborales en las que laboran porque carecen de prestaciones de Ley e, incluso, son denominadas como asesoras y no como docentes (De León Olivares, 2021; Martínez-León, 2023; González, 2023).

En cuanto al cuarto propósito del programa, que versa sobre proporcionar materiales educativos que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula para estudiantes y docentes, se encontró que los libros de texto llegan a las escuelas beneficiadas por el PRONI con varios meses de retraso respecto al inicio del ciclo escolar (Ramírez Romero et al., 2012). De hecho,

una docente reporta no haber recibido este apoyo durante los últimos años. Sin embargo, es un material que no les resulta útil por su alto nivel de exigencia, el cual no corresponde con el del estudiantado (Luna Martínez & Magos Guerrero, 2022).

Ante esta situación, las maestras de la región, siguiendo la indicación de la coordinadora estatal, se reúnen una vez al mes en las sesiones de CTE para diseñar estratégicamente cuadernillos de acuerdo con el programa mensual que reciben (Arán Sánchez, 2024). Esta estrategia se ha considerado como exitosa, práctica y realista, si bien una de las entrevistadas hace notar que el costo de imprimir este material es un obstáculo para sus estudiantes, dado el contexto socioeconómico al que pertenecen y por la falta de recursos para cubrir este gasto por parte del centro escolar (De León Olivares, 2021; Millán Librado & Basurto Santos, 2020).

De lo expuesto anteriormente, se concluye que en la práctica diaria de las docentes del PRONI hay acciones que coadyuvan al cumplimiento de los objetivos específicos del programa, así como otros elementos que limitan que se logren. Como ejemplo de los aciertos, se hacen esfuerzos para fortalecer el perfil de los maestros en la enseñanza de idiomas. Sin embargo, sus condiciones laborales no son las óptimas para el desempeño de su labor, tanto sobre las prestaciones que deberían percibir como docentes en servicio, como en lo que tiene que ver con sus circunstancias de trabajo (cantidad de estudiantes y grupos e infraestructura escolar, entre otras). Davies (2023) alude a lo anterior y plantea que: “Entre los profesores de inglés de PRONI [...] el descontento radica en gran parte en los programas, los materiales y condiciones que no les permiten lograr buenos resultados” (p. 93).

Por otro lado, se detecta un área de oportunidad sustancial en lo atinente a los materiales gracias a las fallas en la distribución y entrega puntual de los libros de texto, así como su contenido, puesto que, se manifiesta, no es adecuado para el nivel de desempeño de los estudiantes. Si bien la alternativa de los cuadernillos es efectiva en ciertos contextos, su uso implica el gasto de un recurso que algunas escuelas desfavorecidas no pueden asumir ni comprender. En este sentido, la afirmación de Landero Arcos et al. (2024) resulta pertinente cuando sostiene que:

Aunque la inversión en infraestructura, el acceso a recursos y materiales, la inmersión natural en el idioma y la cobertura docente son factores que favorecen dicha implementación, no se puede negar que hay deficiencias en los planteamientos de los programas, en las estrategias y en las expectativas respecto a lo que se puede alcanzar (p. 8648).

Como tema de futuras investigaciones, se considera pertinente explorar la manera en la que las docentes de PRONI de la región han implementado el plan de estudios 2022. A su vez, hacer un comparativo por zonas del estado en cuanto al seguimiento de los objetivos específicos del programa con el propósito de evaluar las acciones que se implementan para su cumplimiento.

Agradecimientos

La autora agradece a las docentes que participaron en este estudio por su disposición, el tiempo dedicado y la apertura para compartir sus experiencias, las cuales hicieron posible la realización de esta investigación.

Referencias

- **Arán** Sánchez, A. (2024). La enseñanza del inglés en la escuela primaria pública: análisis del municipio de Meoqui, Chihuahua. *Diálogos sobre educación*, 31(15). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i31.1487>
- **Basurto-Santos**, N. M. & Gregory Weathers, J. R. (2016). EFL in public schools in Mexico: Dancing around the ring? *HOW Journal*, 23(1), 68-84. <https://doi.org/10.19183/how.23.1.297>
- **Bonilla** Raya, J. C. (2023). Teachers' Perceptions Regarding the Implementation of the National English Program (PRONI) in EFL Classes in Mexico. *Open Journal for Studies in Linguistics*, 6(1). <https://doi.org/10.32591/coas.ojsl.0601.01001b>
- **Davies**, P. (2020). ¿Qué sabemos, no sabemos, y necesitamos saber sobre la enseñanza del inglés en México? *Revista Lengua y Cultura*, 1(2), 7-12. <https://doi.org/10.29057/lc.v1i2.5471>
- **De León Olivares**, D. A. (2021). ¿Educar en otro idioma? Reflexiones sobre el aprendizaje del inglés en primaria. *Yeiyá, Revista de Estudios Críticos*, 2(2), 209-220. <https://doi.org/10.33182/y.v2i2.1507>
- **Diario** Oficial de la Federación. (2024). Acuerdo número 13/12/23 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2024. https://educacionbasica.sep.gob.mx/reglas-de-operacion/#flipbook-df_44554/7/
- **Díaz** de Salas, S. A., Mendoza Martínez, V. M., & Porras Morales, C. M. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y palabra* (75), 1-26. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199518706040.pdf>
- **González**, A. Y. (2023). *Los problemas laborales en el contexto del programa nacional de inglés (PRONI): caso Chihuahua (2009-2022)* [Tesis de maestría no publicada]. Centro de Investigación y Docencia.
- **Guzmán** Arredondo, A. & Alvarado Cabral, J. (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación.
- **INEGI**. (2005). *Marco geoestadístico municipal 2005 versión 1.0 (Censo de Población y Vivienda 2005)*. <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825292850>
- **Landeró** Arcos, J. I., Morales Vásquez, E., & Aguilera Ramírez, M. (2024). La brecha regional en México en materia de enseñanza-aprendizaje del inglés: ¿conjetura o certidumbre? *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 8634-8653. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10193
- **López**, V. Y. (2020). La enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en educación secundaria y el Programa Nacional de Inglés en educación básica: segunda lengua. En I. Cornea, N. Groult & V. Martínez (Eds.). *Miradas interdisciplinarias entre lengua, lingüística y traducción* (pp. 35-53). Universidad Nacional Autónoma de México.

- **Luna** Martínez, A., & Magos Guerrero, J. (2022). Enseñar/aprender inglés en México. Antecedentes, realidades y reflexiones. *Arts, Linguistics, Literature and Language Research Journal*, 2(7), 1-11. <https://atenaeditora.com.br/catalogo/artigo-revista/ensenar-aprender-ingles-en-mexico-antecedentes-realidades-y-reflexiones>
- **Márquez-Palazuelos**, M. del C. E., & Villezcas, V. L. (2018). Los procesos de socialización de docentes de inglés del Programa Nacional de Inglés para educación básica en las primarias públicas de Baja California. *Revista Educación*, 42(2), 42-65. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23442>
- **Martínez-León**, N. (2023). Constructing Pre-primary CLIL in Mexico. Policy Analysis and Teachers' Perspectives. En A. Otto & B. Cortina-Pérez (Eds.) *Handbook of CLIL in Pre-primary Education* (pp. 266-274). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04768-8_17
- **Millán** Librado, T. & Basurto Santos, N. M. (2020). Teaching English to young learners in Mexico: Teachers' perceptions about their teaching contexts. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 125-139. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.82105>
- **Mora-Pablo**, I. & García-Ponce, E. E. (2024). English language learning at the tertiary level in a central Mexican public university: A case study. *Higher Learning Research Communications*, 14(0), 1-17. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v14i0.1464>
- **Pamplón** Irigoyen, E. N. & Ramírez Romero, J. L. (2018). Los libros de texto para la enseñanza del inglés en las escuelas primarias públicas mexicanas y su congruencia con el enfoque oficial. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 141-157. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a10>
- **Ramírez** Romero, J. L., Pamplón Irigoyen, E. N. & Cota Grijalba, S. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie6021321>
- **Rocha-Torres**, J. A., Del Cid García, C. J. y Vera Noriega, J. A. (2023). Actividades de resolución de problemas para la enseñanza de inglés en educación media superior. *Voces de la educación*, 8(16), 174-197. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/646>
- **Sánchez** Menéndez, J. E. & Basurto Sánchez, N. M. (2024). Evaluación del aprendizaje de inglés de niños en el Programa Nacional de Inglés de México. *CPUE Revista de Investigación Educativa* (38), 78-109. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i38.2867>
- **Sánchez** Santamaría, J. (2015). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia Revista Interdisciplinar*, 16(6), 91-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4768090>
- **Varguillas** Carmona, C. S. & Ribot de Flores, S. (2007). Implicaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación de la entrevista en profundidad. *Laurus*, 13(23), 249-262. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102313.pdf>