

# Enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en un entorno multilingüe. Discriminación, desuso y desigualdad de idiomas en una escuela pública de Chihuahua, México

English language teaching and learning in a multilingual environment.  
Language discrimination, disuse and inequality in a public school in Chihuahua, Mexico

OMAR HAZZAEI PÉREZ JUÁREZ • JOSÉ REFUGIO ROMO GONZÁLEZ

**Omar Hazzael Pérez Juárez.** Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es candidato a Doctor en Educación, Artes y Humanidades por la UACH y Maestro en Antropología Social por la Escuela de Antropología e Historia del Norte de México. Ha sido profesor de distintas materias desde nivel preescolar hasta universitario. Ha trabajado en instituciones y programas académicos como el ProNI, la Unidad Regional de Culturas Populares e Indígenas, la EAHNM y el Instituto Estatal de Seguridad Pública, así como en organizaciones de la sociedad civil como la Alianza Sierra Madre A.C., donde fungió como coordinador y asesor de proyectos culturales. Correo electrónico: omarhazzael@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4510-6370>.

**José Refugio Romo González.** Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores y cuenta con Perfil Prodep. Doctor en Administración por la UACH y Maestro en Gestión de la Información y el

## Resumen

Este avance de investigación aborda cómo el Programa Nacional de Inglés en México justifica la enseñanza de dicho idioma, bajo la premisa de que los estudiantes de nivel básico deben recibir una educación que los prepare para enfrentar un mundo cada vez más globalizado. El programa alcanza escuelas que por sus características se podrían considerar multilingües, no obstante, no ha contemplado plenamente intereses, conocimientos y percepciones de los principales actores educativos, por el contrario, en contextos específicos suelen ser discriminados, invisibilizados o se ponderan unos más que otros. Mediante un enfoque etnográfico, se realizó trabajo de campo durante un periodo de seis meses en una escuela de la ciudad de Chihuahua, capital del estado homónimo en México. Se utilizó fundamentalmente la observación participante y la entrevista para la obtención de datos. Los principales hallazgos fueron que el español impera sobre cualquier otro idioma en la enseñanza; existe un desuso de la lengua materna en el entorno escolar; los profesores de este programa se encuentran en la precariedad laboral, y el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera tiene un efecto limitado en la vida diaria de los estudiantes.

*Palabras clave:* enseñanza de inglés, migración, rarámuri, multilingüismo, Programa Nacional de Inglés.

## Abstract

This research-in-progress explores how Mexico's National English Program justifies the teaching of English language based on the premise that basic education students should be prepared to face an increasingly globalized world. Even when the program reaches schools that, due to their characteristics, could be considered multilingual, it has not fully considered the interests, knowledge, and perceptions of the key educational agents; on the contrary, in specific contexts, certain groups tend to be discriminated

Conocimiento por la Universitat Oberta de Catalunya. Integrante del núcleo académico básico del Doctorado en Educación, Artes y Humanidades y en la Maestría en Innovación Educativa. Miembro del Cuerpo Académico consolidado “Estudios de la Información”. Ha publicado varios libros, capítulos y artículos científicos arbitrados e indizados, ponente en diversas conferencias y congresos nacionales e internacionales. Correo electrónico: jrromo@uach.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4810-4357>.

against, rendered invisible, or prioritized over others. Using an ethnographic approach, fieldwork was conducted over a six-month period at a school in the city of Chihuahua, the capital of the Mexican State of the same name. Data collection was primarily carried out through participant observation and interviews. The main findings indicate that Spanish dominates over all other languages in the classroom; indigenous languages are largely absent from the school environment; teachers working under the program face precarious labor conditions, and the teaching-learning process of English as a foreign language has limited impact on students’ everyday lives.

*Keywords:* English teaching, migration, Rarámuri, multilingualism, National English Program.

## INTRODUCCIÓN

Algunas de las ideas más difundidas y esparcidas a la sociedad en general por organismos privados y gubernamentales vinculados al aprendizaje del idioma inglés son que quien adquiera dicha *lingua franca* tendrá más oportunidades de acceder a mejores trabajos, a tecnologías de punta, a un conocimiento científico internacional, viajes al extranjero o a una educación de mayor calidad. Pero, ¿cómo se configura entonces la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en escuelas donde la mayoría de sus actores perciben que no pueden acceder a recursos, tecnologías y materiales adecuados, o los profesores de la materia se encuentran en condiciones laborales precarias?

El reporte parcial de investigación aquí presentado forma parte de una investigación más amplia. Su objetivo general fue analizar cómo se desarrolla la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en una escuela pública de la ciudad de Chihuahua, a partir de la implementación del Programa Nacional de Inglés –PRONI–. Los objetivos específicos fueron:

1. Examinar las percepciones y experiencias de los estudiantes con respecto a la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en el entorno escolar.
2. Analizar los métodos y recursos utilizados por los profesores del PRONI en este tipo de escuelas.
3. Conocer cómo las condiciones laborales y la capacitación docente afectan en la motivación y retención laboral de los profesores del PRONI.

La enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en escuelas públicas de México se imparte desde 1926 en el nivel de secundaria (Chablé, 2017; Cruz, 2022). En las últimas dos décadas esta asignatura se ha integrado como complementaria en nivel básico, incluyendo preescolar (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2023). A nivel global, algunos países han desarrollado programas similares para edades tempranas, argumentando beneficios como el desarrollo cognitivo, social y cultural de los estudiantes (Ramírez et al., 2012; Zein et al., 2020). En México, la creación del PRONI obedeció en parte a recomendaciones de organismos internacionales como la Organización

de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO–, que impulsó una política sobre el aprendizaje de al menos dos lenguas extranjeras. A esta política se le otorgó cierto grado de prioridad en los sistemas educativos de los países miembros. Los objetivos fueron fomentar la diversidad lingüística, el plurilingüismo y la movilidad social e internacional como herramientas de desarrollo; enmarcarlo en un contexto global, de formación de profesores y en una edad temprana de los alumnos (UNESCO, 2019).

De modo que el PRONI tiene entre otros objetivos apoyar a docentes y estudiantes en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera desde un nivel básico. Se fundamenta en la idea de que la educación que deben recibir los alumnos del siglo XXI tiene que cubrir las necesidades que exige un mundo cada vez más globalizado, con dominio de tecnologías innovadoras y lenguajes considerados globales (DOF, 2023). Sin embargo, la globalización entendida como un fenómeno que promueve la libre interacción social y económica también genera dinámicas complejas, heterogéneas y llenas de limitaciones (Pries, 2017).

En consecuencia, la materia de inglés se ha introducido en la *educación intercultural bilingüe* –EIB– y en muchas escuelas de este tipo ya no solo interactúa el español con alguna lengua indígena de las que se hablan en México (Czarny y Briseño-Roa, 2022). La EIB, desarrollada en un principio en zonas monolingües-rurales, se ha vuelto necesaria en entornos multilingües-urbanos debido a la migración de las poblaciones indígenas hacia las ciudades (López, 2021; Rebolledo, 2023). Pero en este tipo de espacios se presentan retos como la discriminación hacia las lenguas indígenas y la preferencia por el bilingüismo que incluye algún idioma extranjero como el francés o el inglés (Cruz, 2022).

En el caso de Chihuahua, la movilidad de las poblaciones indígenas provenientes de las zonas serranas a las principales ciudades del Estado, junto a un patrón de instalación de los recién llegados a lo largo y ancho de la ciudad, hace más difícil identificar quiénes de ellos necesitan acceder a una educación intercultural bilingüe. El PRONI en Chihuahua, aunque tenía identificadas algunas escuelas indígenas y las atendió en el pasado, al momento que se llevó a cabo la investigación no estaban incluidas en su padrón de beneficiarios. La escuela analizada en este estudio no era catalogada como indígena ni intercultural bilingüe, a pesar de que la mayoría de sus estudiantes eran de origen rarámuri.

La población estudiantil estaba conformada por 110 alumnos: 60% rarámuri, de los cuales 30% eran migrantes recién llegados y el resto residentes permanentes; 38% mestizos que vivían cerca de la escuela o cuyos padres trabajaban en los alrededores; 2% niños retornados de Estados Unidos que ya dominaban el idioma inglés. El 95% de los estudiantes rarámuri pertenecían a una Casa Hogar para Niñas –en adelante Casa Hogar–. En este contexto se utilizará el término “multilingüismo” para describir la coexistencia de varias lenguas en la comunidad escolar, aunque es importante diferenciarlo de “educación plurilingüe”, que implica el uso sistemático de al menos tres

lenguas en el ámbito educativo: la lengua materna, una lengua regional o nacional y una internacional. Este planteamiento sugiere un bilingüismo muy diferente del llamado “bilingüismo sustractivo”, cuyo objetivo es que los niños trasciendan a una segunda lengua como lengua de enseñanza (UNESCO, 2003).

## SUSTENTO TEÓRICO

Como sustento teórico utilizamos principalmente tres enfoques. El primero es el de Bourdieu y Passeron (2009), quienes sostienen que el sistema educativo contribuye a la reproducción de las desigualdades sociales. Ellos argumentan que la educación no actúa como un mecanismo igualador, sino que perpetúa las diferencias de clase a través del capital cultural que los estudiantes traen consigo. La escuela es un lugar donde se crean y reproducen formas de pensar y de actuar en relación directa con la familia. Moldea diferencias sociales que luego son utilizadas para etiquetar a los estudiantes en términos de capacidades, dotes, aptitudes o talentos. De esta manera se crea una forma de legitimar la dominación y la desigualdad entre los alumnos. Los estudiantes de clases sociales favorecidas suelen tener un mejor rendimiento académico debido a que poseen un mayor capital cultural, lo que les permite navegar más eficazmente por el sistema educativo. Estos autores critican la idea de que la educación es un medio neutro para el ascenso social; explican la desigualdad institucionalizada en la escuela a partir de la cultura escolar, la cual está relacionada con el capital cultural de las clases privilegiadas, pero no dan cuenta de cómo otros conocimientos y saberes pueden ser útiles dentro del entorno educativo.

Por ello, un segundo enfoque utilizado en esta investigación es el de González y Moll (2002), quienes argumentan que los fondos de conocimiento son aquellos recursos intelectuales y culturales que los estudiantes de clases menos privilegiadas ya poseen y que pueden ser valiosos en el proceso de aprendizaje. Ellos trabajaron con migrantes mexicanos que estaban aprendiendo inglés como segunda lengua y que seguían teniendo una conexión con sus lugares de origen. Demostraron que, al reconocer y valorar estos fondos, los educadores podían crear entornos de aprendizaje más inclusivos y relevantes, fomentando un mayor vínculo entre la vida de los estudiantes y el currículo escolar. Por el contrario, se dieron cuenta de que al no visualizar dichos fondos se incentivaba una desigualdad educativa y el desuso de conocimientos propios en el medio escolar. Esta teoría desafía la noción de que solo el conocimiento académico es valioso, promoviendo una visión más amplia y diversa del aprendizaje.

Aunque las dos teorías anteriores son relevantes para entender la desigualdad, la discriminación de conocimientos o lenguajes, así como la existencia de saberes no académicos que pueden ayudar en el proceso educativo, se quedan cortos al suponer que la educación es un proceso acabado. Así pues, el tercer enfoque considerado en este estudio es el de Ingold (2020), quien retoma los mismos principios de las teorías anteriores, pero en lugar de ver el aprendizaje como un producto final (como un conjunto de conocimientos o habilidades), lo describe como un proceso continuo

y fluido que se desarrolla a lo largo de la vida. Consideramos estos enfoques muy importantes para la presente investigación, pues ayudan a entender que los principales actores de la escuela, sobre todo profesores y autoridades educativas, pueden estar más enfocados en obtener los resultados que exigen las políticas lingüísticas como producto final, también en resolver problemas que entorpecen los procesos de enseñanza-aprendizaje, tales como la precarización y flexibilidad laboral o la escasez de recursos; por tal motivo, están más propensos a dejar de lado aspectos de la educación fuera del aula, la vida cotidiana, el entorno y los conocimientos que ya poseen sus estudiantes y por medio de los cuales se puede llegar a enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## METODOLOGÍA

La investigación se basó en una inmersión etnográfica durante seis meses en la escuela seleccionada. Las principales herramientas utilizadas fueron la observación participante y el registro en un diario de campo. El análisis de los datos se realizó mediante codificación e identificación de saturación, a partir de la interacción directa de uno de los investigadores en las actividades diarias de la escuela, en dos capacitaciones dirigidas a los profesores de inglés, así como en entrevistas estructuradas y semiestructuradas realizadas tanto dentro como fuera del entorno escolar.

Se llevaron a cabo entrevistas individuales y grupales con los estudiantes. Las entrevistas grupales incluyeron actividades creativas, como responder preguntas sobre su vida diaria en hojas de colores (por ejemplo: “¿qué es lo primero que hago al levantarme?”, “¿tomo clases de inglés fuera de la escuela?”, “¿qué me gusta hacer?”, “¿me gusta el inglés?”). A los estudiantes que aún no sabían escribir se les solicitó expresar sus respuestas a través de dibujos. Durante estas actividades, el investigador profundizaba en las respuestas o exploraba temas relacionados con el objetivo de la investigación, asegurando la participación de todos para enriquecer los resultados.

Estas dinámicas permitieron conocer aspectos de la vida cotidiana de los estudiantes fuera de la escuela y su percepción sobre el idioma inglés en sus actividades diarias. Las niñas que vivían en Casa Hogar, por ejemplo, pasaban los fines de semana con sus familias, lo que les permitía mantener vínculos comunitarios. Sus respuestas reflejaron rutinas similares entre ellas. Por otro lado, los niños y niñas que no pertenecían a Casa Hogar mostraron actividades diarias más diversas.

En el contexto escolar, la participación en las clases de inglés permitió observar y analizar los métodos de enseñanza utilizados por los profesores. El investigador asumió roles duales: como estudiante, compartiendo experiencias con los alumnos, y como profesor, impartiendo clases y colaborando en el aula. También se realizaron entrevistas en profundidad con otros maestros de la escuela, profesores de inglés de otras instituciones, y se asistió a dos capacitaciones dirigidas a docentes de inglés. En estas últimas se intercambiaron experiencias fuera del aula. Esta combinación de

estrategias facilitó la recopilación de datos de primera mano y permitió contrastar las observaciones con las respuestas obtenidas de los profesores y estudiantes, enriqueciendo el análisis y los hallazgos de la investigación.

## DISCUSIÓN Y RESULTADOS

La escuela fue percibida como una institución de “escasos recursos”. Esta percepción se basó principalmente en que no contaban con suficiente dinero reunido de las actividades o cuotas en comparación con los del turno matutino de esa misma institución. Debido a que regularmente solo se inscribían alrededor de cien alumnos cada año, consideraban que las cuotas de inscripción no eran significativas para cubrir todos los gastos necesarios; ello a pesar de que la mayoría de los alumnos pagaban sus inscripciones, incluyendo las niñas que formaban parte de Casa Hogar. Es relevante mencionar que los padres o familiares también cubrían los costos de estancia de las niñas en Casa Hogar de lunes a viernes.

La falta recurrente de agua, luz, internet o gas dentro de las instalaciones de la escuela para el uso de calentones, bebederos con agua potable, baños o aires acondicionados generaba inconformidades entre maestros o tutores. Ellos consideraban que la escuela no estaba en condiciones óptimas para el desarrollo de las clases. En particular, la carencia de agua era constante y afectaba tanto la higiene como el uso de los baños, los cuales eran percibidos como insalubres. Ante la ausencia de personal de intendencia, el aseo tanto de los salones como de los baños recaía en maestros y estudiantes, lo que generaba conflicto y una percepción negativa del entorno escolar. También existieron otros tipos de disputas entre directivos, profesores y padres de familia que les hicieron sentir la afectación en el desarrollo normal de las clases.

Dichas tensiones hacían que los profesores no pidieran apoyo a los tutores para la recaudación de fondos, ya fuera a través de actividades o dinero en efectivo, porque se pensaba que los papás eran problemáticos o que no contaban con la disponibilidad para hacer aportaciones. Pero esto último era más “por tradición de la escuela” (como lo mencionó un maestro) que por situaciones que hubieran experimentado los profesores con los padres de familia.

Aunque Ingold (2020) no habla de la enseñanza del idioma inglés, sí hace una crítica general sobre cómo el entorno educativo influye en los procesos de aprendizaje. Su visión rechaza las categorías que definen y limitan a las personas basándose en condiciones materiales, ya que considera que esas etiquetas suelen simplificar la complejidad de las experiencias educativas y se pueden crear expectativas que restringen el potencial de los estudiantes. En este estudio consideramos que esas etiquetas, tales como “falta de recursos”, son una forma de prejuicio que limita y condiciona la experiencia tanto de los profesores como de los estudiantes. En las entrevistas salió a relucir el prejuicio que existe hacia los estudiantes indígenas debido al desconocimiento de sus formas de vida; también que los profesores no generan vínculos más estrechos entre la escuela

y los padres de familia por la creencia anticipada de que va a existir apatía, rechazo o se van a generar conflictos.

A los alumnos del turno vespertino de esta escuela gran parte de los otros actores los consideró niños “con mayores problemas de aprendizaje”, “los de la tarde” o “los apestados”. A las niñas de Casa Hogar se les veía como “pobres”, “vulnerables”, “de escasos recursos”, “sin dinero”, “huérfanas”, “sin hogar”, “sin papás” o “sin familia”, a pesar de que, como ya se mencionó, todas tenían familiares en la ciudad de Chihuahua. De los niños o niñas que todavía no dominaban bien el español hablado y escrito se decía que “no hablan bien el español”, “no saben leer ni escribir”, “van atrasados” o “son tímidos”. A los estudiantes que vivían en los alrededores de la escuela se les consideraba “de barrio”, “marginados” o “sin recursos”.

Desde el planteamiento de Bourdieu y Passeron (2009), este tipo de etiquetas contribuyen a moldear y perpetuar desigualdades sociales al influir en cómo se perciben las capacidades de los propios estudiantes. Aunque estos autores no abordan específicamente la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, en la presente investigación se sostiene que tales etiquetas, combinadas con un bilingüismo desequilibrado, generan desigualdades y discriminación en el uso y valoración de las lenguas que se hablan en este contexto específico.

Se hablaba de la necesidad de que los profesores fueran formados para conocer más sobre la cultura y lengua rarámuri, la educación inclusiva o la intercultural, pero también se expresaron percepciones que limitaban el potencial de inclusión: “el idioma rarámuri no sirve en la ciudad”, “necesitan utilizar menos su lengua materna para mejorar en español”, o “su lengua nada más la usan cuando les conviene”. Lo anterior refleja una falta de valorización de la diversidad lingüística.

Por su parte, los alumnos manifestaron interés por aprender inglés. Les gustaba hablar en rarámuri, pero también querían aprender otros idiomas extranjeros como coreano o japonés. No tenían acceso a clases extracurriculares de inglés, sus familiares tampoco llevaban una relación cercana con dicha lengua y sus interacciones con el idioma se limitaban a productos, anuncios o videojuegos cuyos significados desconocían en gran medida. Tampoco era común entre ellos viajar a otras partes del mundo a visitar a familiares, aprender otro idioma, vivir de manera temporal o definitiva fuera del país. En un número muy reducido habían ido o les gustaría ir a Estados Unidos de visita y a practicar inglés. Lo anterior habla de que la relación con el idioma inglés se limitaba a clases regulares, percibidas en ocasiones como aburridas y repetitivas.

En lo que respecta a saberes más allá del aula, los niños poseían fondos de conocimientos tales como la fabricación de artesanías, vestidos tradicionales o la elaboración de piñatas, solo por mencionar algunos ejemplos. Pero fueron minimizados al comentarlos con algunos profesores y no habían sido tomados en cuenta para la generación de pedagogías. Con ello se coincide con González y Moll (2002) en que al no ser valorados y reconocidos estos fondos de conocimiento es más difícil lograr una conexión especial entre la vida diaria de los estudiantes y el currículo escolar.

Esto da pie a hablar de los métodos de enseñanza y los materiales utilizados por los profesores, los cuales eran heterogéneos y abiertos. Los maestros de inglés entrevistados mencionaron que ellos no eran los profesores titulares de los grupos, eso les restaba autoridad y una relación más cercana con los niños. Solo estaban frente a grupo tres veces a la semana y en clases de 50 minutos, tiempo que consideraban insuficiente para la enseñanza. Esta última se desarrollaba en un ambiente creado y explícito. En algunas capacitaciones docentes les recomendaban que sus clases fueran de preferencia de forma natural e inmersiva, que les hablaran a sus estudiantes solo en inglés para generar una relación más natural con el idioma. Esto era difícil para los profesores, pues el inglés solo lo utilizaban dentro del aula, los niños no prestaban atención cuando no entendían y se perdía el control del grupo. Por ello, los maestros preferían combinar sus clases con el uso del español y mencionaron que la enseñanza era insuficiente para la adquisición, aunado a que durante los días festivos, puentes largos o vacaciones los niños no lo practicaban en casa.

Los profesores de inglés mencionaron tener dificultades para aplicar sus metodologías, debido a la falta de materiales como copias, marcadores para el pizarrón, proyectores, bocinas, computadoras o incluso salones y escritorios propios con internet para el desarrollo de sus clases. Este tipo de materiales y herramientas tecnológicas, en caso de ser utilizados, en su mayoría eran propiedad de los mismos profesores de inglés, quienes a lo largo del tiempo los iban juntando. También reunían canciones, libros, bailes, estrategias, conocimientos y experiencias que les permitían planear sus clases. A los niños se les otorgaba un libro de texto gratuito cada año, pero algunos profesores no siempre los utilizaban, pues preferían usar los que consideraban mejores o con los que estaban más familiarizados.

Por otro lado, en las capacitaciones que recibieron los docentes de inglés, socializaron con sus compañeros, intercambiaron ideas, materiales o inconformidades. No eran muchas al año, así como tampoco las certificaciones. Los profesores con mayor antigüedad fueron los que tuvieron la oportunidad de certificarse o de recibir lo que percibían como las mejores capacitaciones. La mayoría de ellos consideraban que eran buenas y salían motivados, aunque otros mencionaron que aplicar los conocimientos adquiridos a sus propias realidades era difícil, pues sus estudiantes y escuelas no eran tan ideales como en la teoría. También mencionaron que regularmente las capacitaciones, aunque eran buenas, no eran suficientes para que pudieran aprender más sobre pedagogía, planeaciones o actualizaciones, sobre todo cuando se trataba de algún tipo de educación especial.

Por último, a los maestros de inglés la falta de vacaciones, aguinaldos, seguridad social, prestaciones, capacitaciones adecuadas o materiales y herramientas tecnológicas los desmotivaba para continuar con sus labores. Muchos de ellos decidieron buscar trabajo en otros lugares, lo veían como un empleo complementario para obtener ingresos extra o temporal para obtener experiencia.

## CONCLUSIONES

En el contexto de la escuela analizada, la adquisición del inglés como lengua extranjera enfrenta diversas dificultades: percepciones sobre escasez de recursos, condiciones escolares inadecuadas, estigmatización y prejuicios, desconexión entre el currículo y sus vidas diarias o fondos de conocimiento, limitaciones en la enseñanza, intereses y barreras de los estudiantes, así como las condiciones laborales de los docentes de inglés.

En esta institución las preocupaciones predominantes se centran en problemas cotidianos, como la falta de agua potable, las condiciones de limpieza y la lucha contra los estigmas asociados a los estudiantes. Los actores escolares también identifican como prioritarias las capacitaciones y conocimientos que promuevan una mejor convivencia y comprensión mutua.

Particularmente, tanto los profesores como los directivos señalan la importancia de profundizar en el conocimiento de la cultura rarámuri, su idioma y tradiciones, así como en estrategias de educación intercultural. Sin embargo, esta necesidad no se refleja en las prácticas educativas. En lugar de fomentar un multilingüismo inclusivo, el uso del español se impone como lengua dominante en la educación básica, desplazando tanto la enseñanza de lenguas indígenas como la de idiomas extranjeros. En este contexto, el aprendizaje del idioma inglés, a pesar de su estatus de “idioma de prestigio”, no tiene un efecto en la vida cotidiana de los estudiantes, mientras que las lenguas maternas permanecen prácticamente ausentes en el ámbito escolar.

Además, el Programa Nacional de Inglés –PRONI– enfrenta limitaciones estructurales que afectan su implementación y sostenibilidad. La ausencia de una relación laboral formal entre los docentes y el programa provoca alta rotación de personal, deserción, y una conexión más débil con los objetivos de enseñanza. Esto genera un seguimiento insuficiente en las escuelas beneficiarias, carencias en la capacitación docente y en última instancia deficiencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés.

Este avance de investigación se encuentra limitado y deja una ventana abierta hacia investigaciones comparativas, en donde se puedan observar escuelas en las mismas condiciones y llegar a conclusiones generales; profundizar en los espacios familiares y en los fondos de conocimiento para la implementación de pedagogías pertinentes. Mientras tanto, aquí no se sugiere eliminar la enseñanza del idioma inglés, sino replantear su enfoque. Se destaca la importancia de reconocer y aprovechar las fortalezas inherentes a las lenguas maternas, la vida cotidiana de los estudiantes y sus fondos de conocimiento. Asimismo es fundamental abordar las debilidades relacionadas con las etiquetas sociales impuestas a los alumnos y las condiciones laborales precarias de los profesores. Integrar estas perspectivas con los métodos, políticas educativas y actores escolares puede fortalecer significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando un modelo más inclusivo, relevante y sostenible.

## REFERENCIAS

- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura* (2a. ed.). Siglo XXI.
- Chablé, L. (2017). El aprovechamiento del Programa Nacional de Inglés en la educación pública preescolar. *IC Investig@cción*, (12), 34-45. [https://revistaic.instcamp.edu.mx/uploads/Ano2017No12/Ano2017No12\\_34\\_45.pdf](https://revistaic.instcamp.edu.mx/uploads/Ano2017No12/Ano2017No12_34_45.pdf)
- Cruz, I. (2022). Los bilingües LOE y los bilingües ELE. Reflexiones sobre un trato desigual en México. *Verbum Et Lingua*, (19), 116-136. <https://doi.org/10.32870/vel.vi19.175>
- Czarny, G., y Briseño-Roa, J. (2022). Dicotomías y emblematicaciones persistentes en la educación intercultural bilingüe. Una lectura desde México. *Runa, Archivo para las Ciencias del Hombre*, 43(1), 171-187. <https://doi.org/10.34096/runa.v43i1.10045>
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (2023, dic. 16). *Acuerdo número 16/12/23 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2024*. <https://sido.f.segob.gob.mx/notas/docFuente/5712607>
- González, N., y Moll, L. (2002). Cruzando el puente: Building bridges to funds of knowledge. *Educational Policy*, 16(4), 623-641. <https://doi.org/10.1177/0895904802016004009>
- Ingold, T. (2020). *Llevando la vida: antropología y educación*. UAH.
- López, L. (2021). Hacia la recuperación del sentido de la educación intercultural bilingüe. *Ciencia y Cultura*, (46), 41-66. [http://www.scielo.org.bo/pdf/rcc/v25n46/v25n46\\_a03.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rcc/v25n46/v25n46_a03.pdf)
- Pries, L. (2017). *La transnacionalización del mundo social. Espacios sociales más allá de las sociedades nacionales*. El Colegio de México, Centro de Estudios Internacionales.
- Ramírez, J., Pamplón, E., y Cota, 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>
- Rebolledo, N. (2023). Migración indígena y diversidad lingüística. Perspectivas de educación intercultural en la Ciudad de México. *Etnografías Contemporáneas*, 9(17), 118-138. <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/1466/3446>
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2003). *Educación en un mundo plurilingüe*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728_spa)
- UNESCO (2019, mar. 8). *La enseñanza de idiomas extranjeros y la diversidad lingüística*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366997\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366997_spa)
- Zein, S., Sukyadi, D., Hamied, F. A., y Lengkanawati, N. S. (2020). English language education in Indonesia: A review of research (2011-2019). *Language Teaching*, 53(4), 491-523. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000208>

---

Cómo citar este artículo:

Pérez Juárez, O. H., y Romo González, J. R. (2025). Enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en un entorno multilingüe. Discriminación, desuso y desigualdad de idiomas en una escuela pública de Chihuahua, México. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 9, e2345. <https://doi.org/10.33010/recie.v9i0.2435>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

---