



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE LENGUAS

MEXICAN ENGLISH TEACHERS' NARRATIVES ABOUT THE TEACHING OF ENGLISH IN PUBLIC PRIMARY SCHOOLS.

A THESIS SUBMITTED TO THE FACULTY OF LANGUAGES

FOR THE DEGREE OF:

LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS

By:

MARÍA GUADALUPE MORENO BAUTISTA

JOSÉ SAMUEL CARRERA ECHEVERRÍA

PUEBLA, PUE.

APRIL 2014



Facultad de Lenguas

**MEXICAN ENGLISH TEACHERS' NARRATIVES ABOUT THE TEACHING OF
ENGLISH IN PUBLIC PRIMARY SCHOOLS.**

This research has been read by the members of the committee of

María Guadalupe Moreno Bautista

José Samuel Carrera Echeverría

And it is considered worthy of approval

In partial fulfillment of the requirements

For the degree of

LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS

Thesis Director

Mtra. María Teresa Fátima Encinas Prudencio

Committee Member

Committee Member

Mtro. Yonatan Puón Castro

Mtra. Vicky Ariza Pinzón

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Puebla., Puebla.

APRIL 2014

ACKNOWLEDGMENTS

This thesis project would not have been possible without the patience, motivation, help and guidance of so many people. All of them have changed the course of our academic and professional careers in a very different and special manner. Foremost, we would like to express our sincere gratitude to our committee chair and advisor Professor Fátima Encinas Prudencio, who has always encouraged us to accomplish our goals. She constantly and persuasively expressed an excitement in regard to our professional and personal projects as well as an enormous motivation to pursue our dreams. Without her guidance and persistent support, this project would have never been conceivable.

We are greatly indebted and very grateful to our committee members Mtro. Yonatan Puón Castro and Mtra. Vicky Ariza Pinzón, whose assiduous work and enthusiasm have demonstrated to us your commitment to education. We would like to thank you for taking the time to read this paper, for your valuable suggestions and the insightful comments you made to improve our project. Our deepest appreciation is extended to Mtro. Jorge Luis Mendoza Valladares and Mtro. Yonatan Puón Castro, who motivated us to pursue this project. Thank you for allowing us to include some interviews and contribute to this achievement. We would never finish our acknowledgments since all of you have kindhearted introduced us to the world of teaching and changed our lives. Thanks for the privilege of collaborating with you, for your friendship, deep trust and unconditional support.

DEDICATIONS

All praise and glory to my almighty God, who gave me the knowledge, strength and patience that he has bestowed upon me to accomplish this and so many other projects in my life. Your blessed love and protective arms have guided me at all times. Thank you God, for giving me the most precious gift: life, and for always being my “footprints in the sand.” “I hereby command you: be strong and courageous; do not be frightened or dismayed, for the LORD your God is with you wherever you go.” (Joshua 1:9)

“Learning inspires humility, good nature, kindness and modesty.” Thus, I dedicate this thesis to all the people who never stop believing in me: my beloved parents, my cherished little brother, my precious family and my irreplaceable friends. It is indeed their unconditional support and love that have greatly influenced and encouraged me to achieve all my goals.

“In the midst of a land without silence you have to make a place for yourself. Those who have worn out their shoes many times know where to step. It is not only their shoes you can wear, their footsteps you may follow if you let it happen.” – M. Cotter –

To my mother, Filiberta, who has taught me that the richness of learning implies humbleness, patience and perseverance. You have always shown me everything is possible when you have a keen desire to grow as a human being. Thank you for fighting for our lives with all your strength and desire. Thanks a lot for giving me the opportunity to live an amazing life and appreciate the wonders of this world. I love you so much!

To my father, Raúl, who has motivated me to discover the world with a firm conviction to pursue all my dreams. Thank you for constantly backing me up in all my decisions, even the strangest ones. You are definitely one of my favourite educators. Without your sacrifice, we could not have built our home. I love you!

To my brother, Jesús who has been with me for the past 15 years of my life. Having someone I can rely on, has definitely changed my entire life. Every single day you make me appreciate the fact that we have each other for the rest of our lives. Je t'aime mon chou!

To my dear family and exceptional friends, whom without his full love and support, I would not have recognised my full potential. You have particularly inspired different parts of my life as you arrived just in the right place at the right time. Thank you for encouraging me to confront all challenges with effort, compromise and responsibility. All of you have a very special place in my heart and my life.

“Carpe diem quam minimum credula postero.” – Horacio – (Odas, I,11)

DEDICATIONS

Many years ago, there was a woman who was pregnant. She gave birth soon. In the childbirth there were many problems and the woman and child's life were at risk. That woman was my mom and the child was me. Thus, thanks God for giving me life, for the strength, the courage and the faith that was given to my mother Carolina.

To my mom Carolina, for being the support of my life. For teaching me how to be a humble, hard-working and responsible person. For all those sleeplessness days while I was working and studying. Thank you mom for absolutely everything you had done for me. I love you mom.

Also I dedicate this work to my family; my dad and my sister that somehow they were part of my inspiration to develop this project. To all my aunts, uncles and cousins that are more than that, I've always considered you as my brothers. Thank you, for trusting in me because I learnt so much from you.

Life teaches you to value and love people. Today I feel the happiest human being because I have an unconditional support, and the huge love and affection from my girlfriend Luz Elena. Thank you for trusting in me and for giving me the pleasure to share life together. I love you.

I don't want to miss anyone who has been an essential part of this, so that's why I want to say thanks to my dear friends. I will always remember all those great memories we lived together.

To all my teachers and professors that I had had since I was in the kinder garden until university. Thank you to each of you, for motivating me to achieve this goal and for all your lessons and your teaching. This is for you, thank you so much!

TABLE OF CONTENTS

Acknowledgments	iii
Dedications	iv
List of Tables	ix
List of Figures	ix

CHAPTER I: INTRODUCTION

1.0 Introduction	1
1.1 Significance of the study	3
1.2 Purpose of the study	3
1.3 Research Questions	3
1.4 Research Aims	4

CHAPTER II: LITERATURE REVIEW

2.0 Introduction	5
2.1 Innovation in Language Teaching	5
2.2 NEPBE framework	7
2.2.1 NEPBE cycles	9
2.2.1.1 Cycle 1	9
2.2.1.2 Cycle 2	9
2.2.1.3 Cycle 3	10
2.2.1.4 Cycle 4	10
2.3 Teacher's Professional Development	11
2.3.1 Cycles in teachers' careers	12
2.3.1.1 Exploration and stabilization	12
2.3.1.2 Commitment	13
2.3.1.3 Diversification and crisis	13
2.3.1.4 Serenity or distancing	13
2.3.1.5 Conservatism or regret	14
2.4 Novice Teachers	14

CHAPTER 3: METHDOLOGY

3.0 Introduction	16
3.1 Participants	16
3.2 Methodology	16
3.3 Analyzing the data	17

CHAPTER 4: RESULTS

4.0 Introduction	18
4.1 Contextualizing ELE innovation	18
4.1.1 Analyzing NEPBE contexts	20
4.1.1.1 Level 1	21
4.1.1.2 Level 2	21
4.1.1.3 Levels 1, 2 & 3	24
4.1.1.4 Levels 2, 4 & 5	25
4.1.1.5 Level 4	26
4.1.1.6 Level 5	26
4.1.1.7 Level 6	27
4.1.1.8 Level 1, 4 & 6	27

CHAPTER 5: CONCLUSIONS

5.0 Introduction	29
5.1 General results	29
5.2 Review of the main outcomes	30
5.3 Implications of the NEPBE implementation	31
5.4 Conclusions	32
5.5. Further research	33
References	34

Appendixes

Appendix A: Transcript I	37
Appendix B: Transcript II	49
Appendix C: Transcript III	62

List of tables

5.1 Enhancing and hindering factors that are part of teaching in an innovation	31
---	----

List of figures

2.1 The hierarchy of interrelating sub-systems in which an innovation has to operate (Kennedy, 1988).	7
4.1 The hierarchy of interrelating sub-systems in which an innovation has to operate (Kennedy, 1988).	19
4.2 Adapted from Kennedy's innovation hierarchy of interrelating sub-systems ...	20

CHAPTER I

INTRODUCTION

1.0 Introduction

The implementation of English in public primary schools has increased significantly in different countries around the world. In China, for instance, there were about 8 million primary school children studying English in 1998, and that number has been increasing rapidly, with an increase of one million every year since 1994 (Liu & Gong 2001, p. 36). Today's globalized world requires competitive human beings. English represents for many people their aspirations in quality of education, an economic status, and often a symbol of power. Thus, some countries have developed and supported policies for maintaining English in primary schools, as a strong and important language of communication.

Additionally, in the last decades English has become a necessary language of communication in certain everyday activities. Therefore, English Language Teaching in primary school aims at preparing students to communicate, not just in school, also in different situations and purposes of their lives.

According to the UNESCO, education systems need to prepare students to face the new challenges of a globalized world in which contact between multiple languages and cultures is increasingly common. Therefore, the Mexican Government established new policies to improve the quality of the education. And, in 2009 *The National English Program in Basic Education* (Henceforth NEPBE) was implemented in the first piloting stage of around 5000 public primary schools in Mexico.

One of the main objectives of *Secretaria de Educación Publica* (SEP) is to increase the quality of education. Ornelas (1995) stated that Mexico has suffered a tremendous transformation; it has jumped from being in a state of economical protectionism to an open economy mostly dependant on its international relations and the demand of more well prepared citizens that can fit the standards of a globalized Mexico. This creates more demands from the Mexican education and consequently students have to improve their levels of academic achievement to have enough tools to get a better life, and at the same time to contribute to the national development.

During its piloting process, NEPBE has had a number of issues related to its implementation; for instance, the success of the program, the numbers of hours of English classes a week, the material, the space, relationship with classroom teachers, principal's expectations, beginner English teachers among other issues. However, all these issues are part of this innovation, and this implies that some new ideas or practices were successful while others were not.

English Language Teaching could be successful depending on the contexts in which English teachers work. Nevertheless, it also depends on how teachers think, believe and justify their teaching. Pratt (1998) stated the following:

A perspective on teaching is an inter-related set of beliefs and intentions that gives direction and justification to our actions. It is a lens through which we view teaching and learning. We may not be aware of our perspective because it is something we look through, rather than look at, when teaching. (p.43)

Cooper (1989) claims that implementing an innovation is a socio-cultural, not a geographical, issue. Hence, this research attempts to explore the factors that teachers consider either support or maybe enhance the implementation of this innovation and the aspects that hinder it.

1.1 Significance of the study

This study attempts to describe and analyze English Language Teachers' narratives about their teaching perspectives in the NEPBE and their professional development while they work in the program. By doing this, future generations of EFL primary school teachers would understand the circumstances that they might face.

1.2 Purpose of the study

The main purpose of this study is to explore English Language Teachers' narratives regarding their points of view about the implementation of the NEPBE and how they lived this innovation experience. Also, the research aims at finding out how these teachers overcome some drawbacks that hinder the success of the program.

1.3 Research Questions

This project addresses the following main research questions:

RQ1: How do novice English teachers narrate their experiences teaching at NEPBE?

RQ 2: Which situations enhanced and hindered their experience in NEPBE?

1.4 Research aims

This research attempts to collect data from 3 teachers' perspectives about the implementation of English in public primary schools. They joined NEPBE in different years of the piloting stage in Puebla. As the purpose of this investigation is to analyze their experiences, semi-structured interviews will help collecting the data in order to explore their narratives within this context.

CHAPTER II

LITERATURE REVIEW

2.0 Introduction

In order to carry out this study it is necessary to review other research in order to support its content. Thus, this section provides a theoretical discussion on the implementation of a new program and the teaching process involved.

2.1 Innovation in Language Teaching

Innovation has become a trendy topic in recent decades. In fact, many educational systems around the globe have pledged their commitment to significant changes in education through innovation as a complex processes. Educational systems do not merely conceptualise innovation neither as a good nor a service. Innovations need to bring up to date the organization of a specific educational system, their methods, their practices and the manner their participants respond to the new changes. Those changes are expected to have a positive impact on individuals that, in the near future, will be required to develop competencies as critical citizens. This implies that innovation can shape education so that future generations face their challenges differently.

Innovation in education is a process with a significant number of participants, such as policy makers, principals, administrators and teachers who play a very important role in the implementation of innovation. However, the role of the participants might vary according to the context. The interaction among participants often shapes and may even redefine the implementation of the innovation and innovation itself.

The implementation and adoption of any innovation is a very complex process, thus, individuals or institutions need to carefully analyze and take decisions at different moments of the implementation. Rogers (1983) suggested that there are five steps in this decision-making process. This involves potential adopters 1) gaining knowledge about innovation, 2) being persuaded of its value, 3) making a preliminary decision to adopt the innovation, 4) implementing their decision to adopt, and 5) confirming their decision to continue with the innovation. On the other hand, Fullan (1991) proposes four steps which he calls initiation, implementation, continuation and outcome.

The implementation of any innovation also depends on the context where it will be implemented and its real impact on society. It is important to take into account that this impact might have positive or negative implications depending on the outcomes that are accomplished with the new implementation. For example, Markee (1992) identifies cultural, ideological, historical, political, economic, administrative, institutional and sociolinguistics factors that might affect the implementation of a new project. Some factors are mentioned as well in one of the most popular frameworks related to English Language Education in which innovation contexts are described by Kennedy (1988) in figure 2.1. Indeed, successful innovation depends to high degree on the clear objectives and the way educational systems develop the capacities to react to social, economic and political pressures.

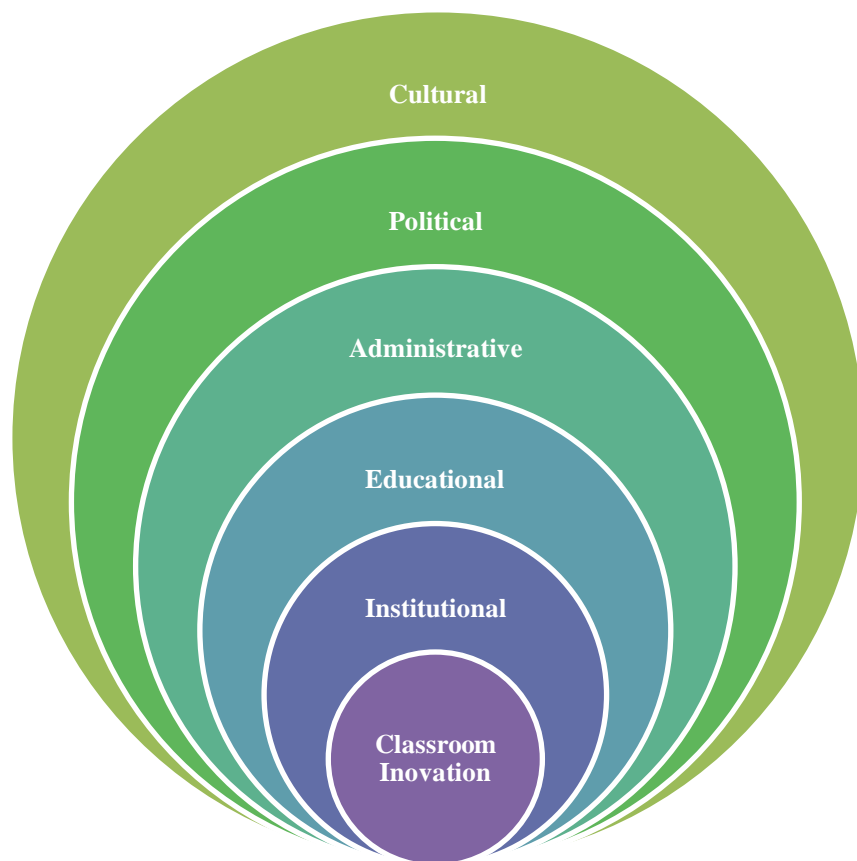


Figure 2.1 The hierarchy of interrelating subsystems in which an innovation has to operate. (Kennedy, 1988, p. 332)

2.2 NEPBE framework

There is a growing social demand for incorporating English as a subject from very early years of formal education. Thus, major responsibility of the basic education system of SEP is that providing students opportunities to gain such competencies, for which students need to develop knowledge and skills in various key subject areas for the future, such as information and communication technologies and foreign languages. This has called for the design of the National English Program in Basic Education NEPBE, SEP in 2010. Therefore; the need for a reform in the curricula was imperative. NEPBE was the result of this demand.

The mission of NEPBE as stated in the National Development Plan 2007-2012 plan points out that the main objective is to promote and guarantee integral education that responds appropriately to the demands of contemporary society and therefore offers equitable opportunities for all students to study and learn with the appreciation for ethical values, good citizenship, history, art, culture and languages.

Likewise, as a strategy to reduce the inequality in the quality of education between private and public schools, the 2007-2012 National Development Plan proposes that “the latter should offer the possibility to study extracurricular subjects related to sports, arts, culture and languages” (p. 178).

Some of the greatest benefits the program in children’s education offers are:

- Contributes to cognitive development: generates a more flexible and diversified mental structure.
- Strengthens reflection on the mother tongue: fosters a better use of L1.
- Favours openness towards other cultures and otherness: raises awareness of own cultural values and those that are different.
- Provides a wider view of the world (with its diversity and plurality): raises awareness of diverse social and political ways of organisation.

Therefore, in order to obtain effective results with the program, it is necessary to establish a relationship among preschool, primary and secondary EFL programs as a national program. The NEPBE has been divided into cycles that seek to develop the different competencies children must develop and consequently prove that the need for second language awareness is present and imperative needed.

2.2.1 NEPBE cycles

The program is divided into four cycles which seek to fulfil the needs of students of that age and provide them with the necessary conditions to participate in such conditions to reach gradual autonomy in their intellectual work and be able to transfer what they have learnt in the classroom out-of classroom communicative situations.

2.2.1.1 Cycle 1

The purpose of English Language Teaching for cycle 1 in basic education is (3rd. grade of preschool, 1st. and 2nd. grade of elementary school) is for students to raise student's awareness about the existence of a language different from their own and to get them acquainted with the foreign language by participating in routine social practices of the language via specific activities with the language which promote interaction among the students in spoken and written texts in different social environments. During this cycle the essential focus is on making students be acquainted with the language, exposing them to the most activities that will provide them with a broader vision in perceiving the language.

2.2.1.2 Cycle 2

The purpose of English Language Teaching for cycle 2 in basic education is (3rd. and 4th. grade of elementary school) is for students to acquire the necessary knowledge to understand and use the language to recognise, understand and use common expressions by participating in routine social practices of the language via specific activities with the language, related to production and interpretation of oral and written texts, in the context of their familiar, academic, literary and educational environments.

2.2.1.3 Cycle 3

The purpose of English Language Teaching for cycle 3 in basic education is (5th. and 6th. grade of elementary school and 1st. grade of secondary school) is for students to participate in some social practices of the language. These allow them to interact with oral and written texts, understand and use the language and to develop simple everyday communicative actions on familiar topics or situations. Cycle 3 is aimed at students who have had some contact with English as a foreign language since they have finished Cycle 2 and therefore, acquainted with some uses and linguistic aspects of the language.

2.2.1.4 Cycle 4

The purpose of English Language Teaching for cycle 4 in basic education is (2nd. and 3rd. grade of secondary school) is for students to solidify their language domain in English based on basic communicative situations. They must also be able to participate in activities with the language. Proper of social practices with the language with varied communicative situations in which they produce and understand, in a general way, oral and written texts about different topics. By this stage, students must be competent to communicate in different communicative situations and under different topics.

Conceiving the implementation of the NEPBE represents various challenging demands for teachers who are crucial implementers of this innovation. Therefore, there is an imperative need to understand their professional development to maximize and strengthen the potential of the program. Diverse and important factors on teachers' professional development will be broadly discussed in order to understand this process.

2.3 Teachers Professional Development

Teachers worldwide face different circumstances to grow personally and professionally. They are constantly under pressure and are required to fulfill external and internal expectations as professionals. Not being able or sufficiently prepared to overcome those circumstances, or maybe the fact that they need to adapt themselves to diverse or new standards might be the most difficult part of their professional development. In some cases they need to satisfy students, parents or institutional needs and are likely to forget personal growth.

Just like in any other profession, teachers have to face and react to everyday life situations and need to discover the possible solutions, but at the same time they need to improve not only as teachers but also as human beings. Huberman (1989) claimed that teachers' progress in their development by facing and overcoming situations in their daily lives. Thus, awareness plays a very important role when teachers need to make a decision to change the way they work. Freeman (1989) observed that the key ingredient to teacher change and long-term development is awareness. Head & Taylor (1997) also stated that teacher development draws on the teachers' own inner resource for change. It is centered on personal awareness of the possibilities for change, and of what influence changes affect the process.

As this process is continually changing, it is very important to notice that awareness is an important factor in teachers' development and somehow it is a key issue to understand the process. Nevertheless, some other factors can also influence their development significantly, such as personal goals, the context, and the interactions among individuals as

well as self-reflection that play a key role in teachers' personal and professional attitudes. Pennington (1995) argues that teacher development can be seen as a metastable system of context-interactive change involving a continual cycle of innovative behavior and adjustment to circumstances. It is certain that teachers' behavior and the control they have over positive or negative circumstances have a great inner and outer impact, as teachers it is vital to be able to recognise, confront and try to find different possible solutions to the situations they face. This means that teachers must be able to adapt themselves to their context in different moments of their lives and try to discover alternatives to their work.

2.3.1 Cycles in teachers' careers

According to Huberman (1989) teachers' progress along five distinct phases in their careers and, in the following subsections, they will be described in detail.

2.3.1.1 Exploration and stabilization

The first phase teachers go through upon entering the profession is exploration and stabilization. The theoretical knowledge gained during teacher education as well as more informal knowledge gained through the apprenticeship of observation (Lortie 1975) is confronted with the reality of the classroom. Professionals at this stage seek balance and stability and tend to develop resources for teaching in order to confront the multitude of problems arising from interaction with students, colleagues, administrators, and the wider school community. Typical teacher thinking at this stage focuses mostly on getting the teaching part right and sometimes overlooks student learning. However, once teachers have found the resources that help them cope with classroom and school situations on a daily basis, they move on to the second career phase.

2.3.1.2 Commitment

Once they know what to expect from the school environment, teachers begin to focus on improving student learning. The crisis to be resolved at this stage is providing quality teaching that will result in quality learning.

2.3.1.3 Diversification and crisis

During the third phase, teachers tend to question their role. It is at this stage when most teachers begin considering career moves, for example, moving into administration or possibly leaving teaching altogether. The crisis at this stage is an identity crisis. Teachers ask themselves whether they want to keep doing what they are doing for the rest of their lives. Hence, teacher support seems to be particularly important at this stage.

2.3.1.4 Serenity or distancing

The fourth career stage may come in one of two forms. If teachers are satisfied with their career choice, they may become settled in the position of their choice and will generally find renewed energy to pursue even better student learning. However, if for any reason teachers fail to fulfil their dream, a distancing may occur. Professionals who distance themselves from teaching are likely to comply with school regulations, but will not really pursue improvement in their teaching. These teachers need incentives to help them find new meaning in what they do.

2.3.1.5 Conservatism or regret

Finally, and towards retirement, one of two crises may happen. Some teachers become extremely conservative in their ways, thus perpetuating a model of teaching that is comfortable for them but not necessarily effective for student learning. Other teachers regret the fact that they will have to retire. This kind of teacher still feels the joy of teaching and can be a powerful motivator within the educational community.

2.4 Novice Teachers

In the field of teacher education, a topic that has gained much attention with a constant and an increasingly impact is the fact that novice teachers drive through a hard process in which they need to adapt and adopt beliefs and practices to the classroom and the educational environment. According to Huberman (1993), a novice teacher is defined as one with less than 3 years of teaching experience and one whose teaching tends to focus on “survival” and establishing basic classroom routines (Sherin & Drake, 2000). It is to say that at first, their teaching lives tend to be critical, especially for those who teach another language different to their mother tongue. For teachers of English to speakers of other languages (ESOL), this time has been characterized as a period of anxiety and a time of critical development (Farrell, 2009).

Teacher attrition often occurs in the early years of teaching and is highest among novice teachers within their first 5 years of teaching (Moon, 2007). During this process of adaptation, novice teachers are more conscious of the reality of their profession and the challenges they need to face and subsequently, they decide if teaching is the best and appropriate choice for them. Many novice teachers experience a reality shock during the

transition from teacher education programs to the first years of teaching, due to the unpredictable and dynamic nature of authentic educational contexts (Veenman, 1984, p. 143). For some teachers problems arise when they do not notice the connection between schools and the purpose of the program they are working for, some others do not feel a sense of belonging due to in some schools English as a second language is considered an extra subject in the curriculum; consequently, they feel that they do not fit in the context. Pennington and Richards (1997) and Urmston and Pennington (2008) found novice teachers unable to implement practices promoted in their teacher education program as they struggled to face local conditions such as large class size, numerous responsibilities, unmotivated students, and pressure to prepare students for examinations—realities that could have been anticipated in the preparation program.

Given the critical period novice teachers face, social support and positive attitudes need to be developed within teachers' context in order to develop feelings of security, preparedness and self-efficacy so that novice teachers feel empowered to transform their beliefs rather than feel overwhelmed and defeated by them. Teaching needs to be regarded as an ongoing process in which teaching conditions such as stress, unfamiliar environments, isolation and frustration change in novice teachers' minds so that in the future on they can be able to construct an environment that fosters positive attitudes towards education.

CHAPTER III

METODOLOGY

3.0 Introduction

The objective of this chapter is to provide a detailed description about the methodology used to carry out this thesis. This chapter describes the participants of the study, the instrument used, and the procedure followed.

3.1 Participants

In this research, the participants were three English Language teachers from Puebla. At the time of the data collection, they have worked for one or two years in the program and they had not been involved in English Language Education programs before. Their ages were ranged from twenty to fifty years-old. They worked in different public primary schools and grades of teaching. They had little experience and involvement in the NEBPE. For this study, Andrea, Brenda and Carolina narrated their experiences and points of view about the implementation of the NEPBE and the teaching process in the program mentioned before. They agreed to participate as volunteers to contribute to this study.

3.2 Methodology

The main purpose of this research is to analyze these three teacher's narratives about the implementation of the NEPBE and how they lived their experience in the program. This study explored the NEPBE implementation and aimed to interpret the teacher's narratives. This narrative research on teaching emerged from the need to explore

how teachers lived the experience of integrating an innovation to their professional and personal development.

Regarding this, the first stage was collecting the information by making three different interviews to the participants. It is important to mention that the interviews were not rigid as open conversation were held and the interviewers asked different open questions related to the program to the volunteers. This research is a narrative inquiry based on analyzing, classifying and interpreting the narratives of the participants in the National English Program in Basic Education. Semi structured interviews have been chosen as the main instrument in order to gather the information mentioned before.

Estenberg (2002) claims that semi structured interviews are much less rigid than structured interviews. The goal is to explore a topic more openly and to allow interviewees to express their opinions and ideas in their own words. Although the researcher typically begins with some basic ideas about what the interview will cover, the interviewee's responses shape the order and the structured of the interview, (p.87). Thus, semi structured interviews help to express and narrate ideas and stories into a more natural and relaxed environment.

3.3 Analyzing the data

As mentioned above, the semi-structured-interviews were made and recorded. During the second stage, they were transcribed to have a general overview of the narratives. Finally the transcriptions were taken as a reference point to find innovation contexts categorized according to Kennedy's model (1988).

CHAPTER IV

RESULTS

4.0 Introduction

Analyzing these three teachers' narratives about the NEPBE innovation process using Kennedy's theory (1988), discussed in Chapter 2, allowed us to understand this process. This chapter provides the results as well as the analysis from the data gathered in the interviews.

This section attempts to analyze the interviews from a critical perspective. This study's data was collected using semi-structured interviews which allowed teachers to reflect and express their insights by narrating their experiences and conceptualise different issues involved in this English language program.

4.1 Contextualizing ELE innovation

One of the main objectives of any ELE innovation is to raise substantial changes in the society and educational systems. The success of the implementation of a program may vary according to the level of understanding of the innovation process and its real practice.

Considering the contexts in which the innovation took place, there are different essential factors were considered to examine using different teachers' perceptions. One of the most popular frameworks related to ELE innovation contexts is the one described in figure 4.1 by Kennedy (1988, p. 331–334). It intends to conceptualise the contexts as a

central system with inner divisions. They are related to one another, but the external divisions are the ones which have a great influence on the internal divisions.

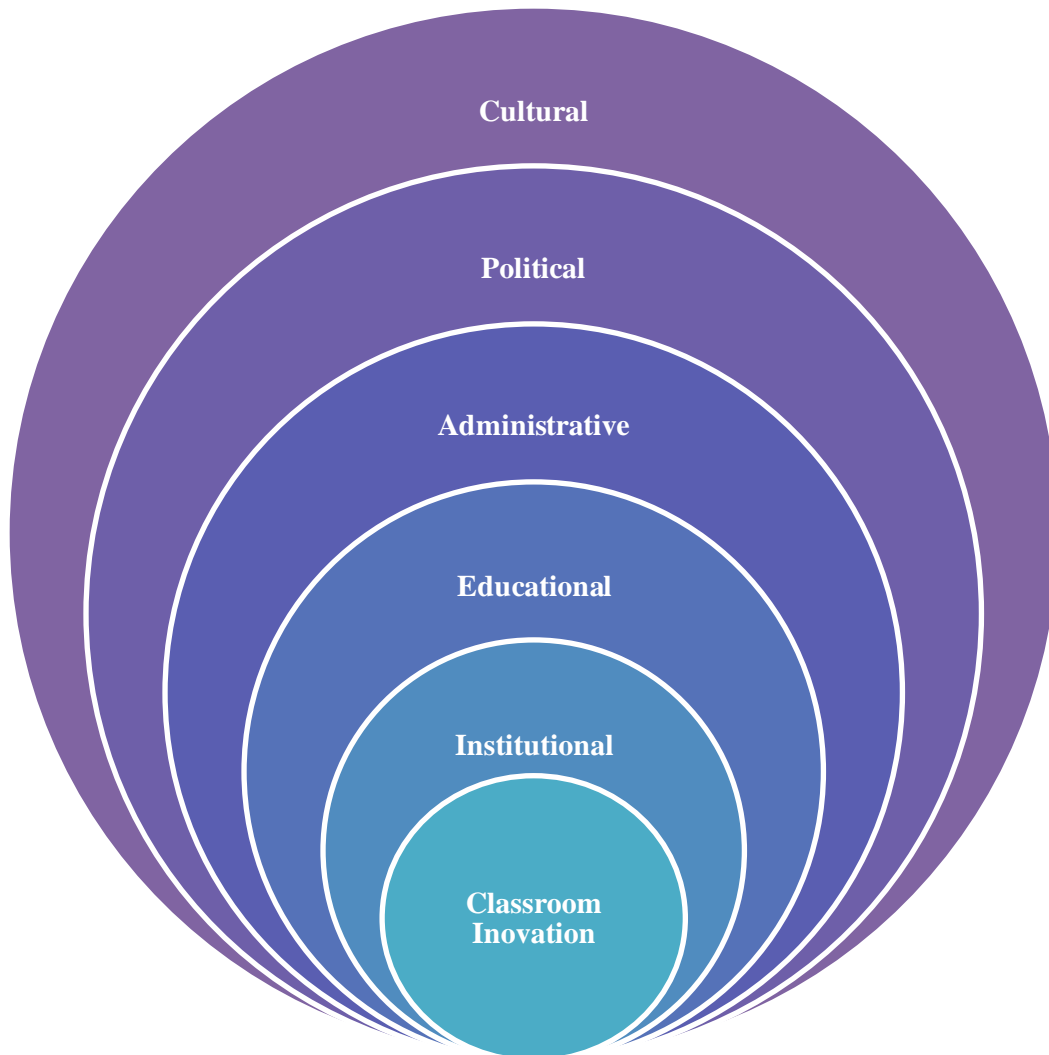


Figure 4.1 The hierarchy of interrelating sub-systems in which an innovation has to operate (Kennedy, 1988, p.332)

Kennedy's framework considered six levels as the main factors that affect any innovation process. The innovation contexts are the following: classroom innovation, institutional, educational, administrative, political and cultural.

4.1.1 Analyzing NEPBE Contexts

The hierarchy previously mentioned was taken as a base model to analyze the data collected according to the situations involved in the process. They are the basis to describe and analyze the results from teachers' narratives obtained from three interviews containing data and its influence affecting the implementation. However, we adapted Kennedy's hierarchy of interrelating sub-systems as we considered important to mention the essential role of society since parents are a fundamental part of children's education. (Figure 4.2)

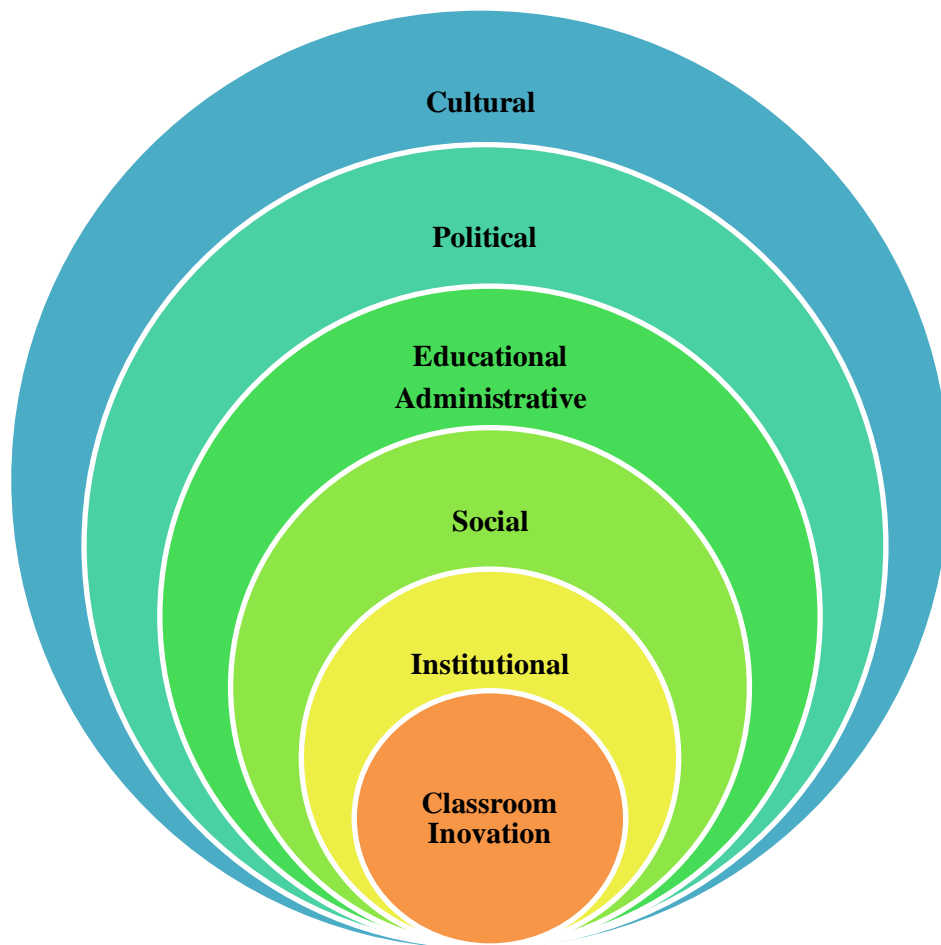
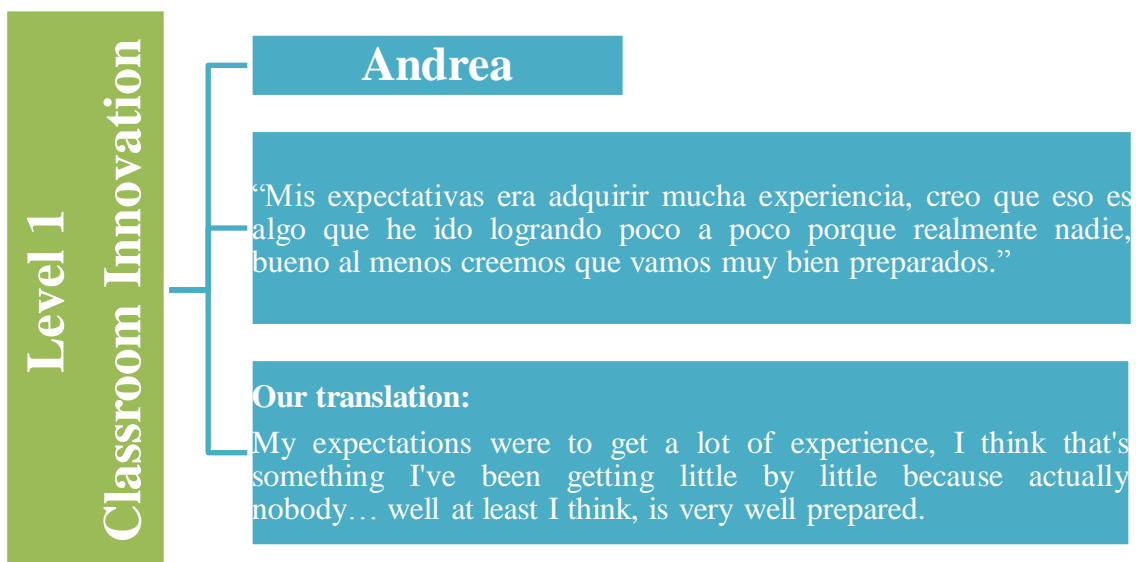


Figure 4.2 Adapted from Kennedy's innovation hierarchy of interrelating sub-systems.

Some excerpts from the narratives were taken to better understand and contextualize the main concerns that teachers lived and their attitude towards the way they interacted within their environment during the process. The following sub sections will describe how Kennedy’s innovation hierarchy can be found within the teachers’ narratives.

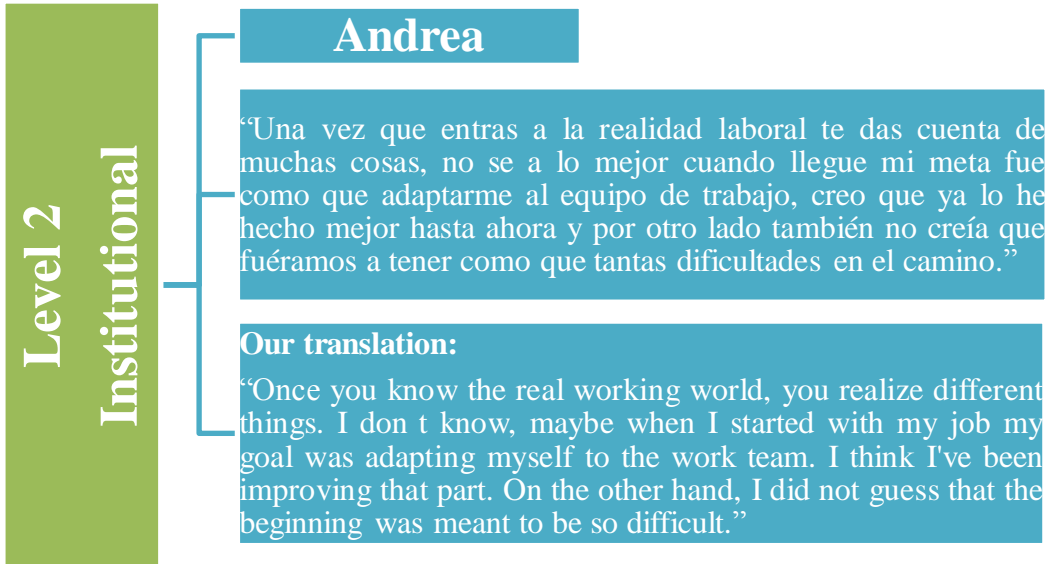
4.1.1.1 Level 1

At the beginning of this implementation teachers faced difficult situations related to teachers’ expectations considering classroom innovation as the very first level of the sub-systems as the following extract shows:

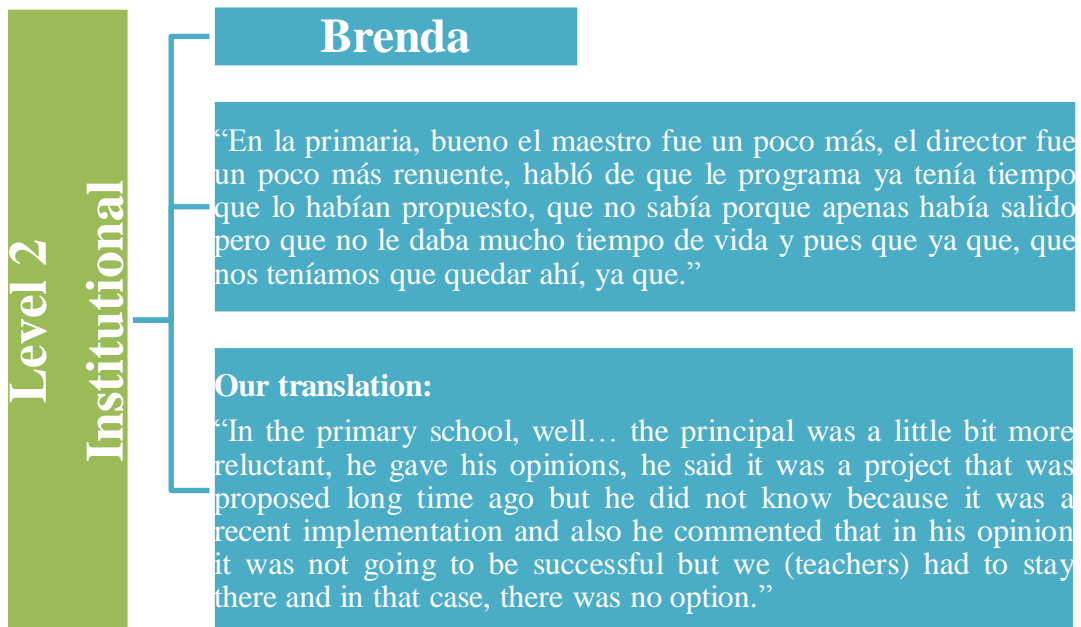


4.1.1.2 Level 2

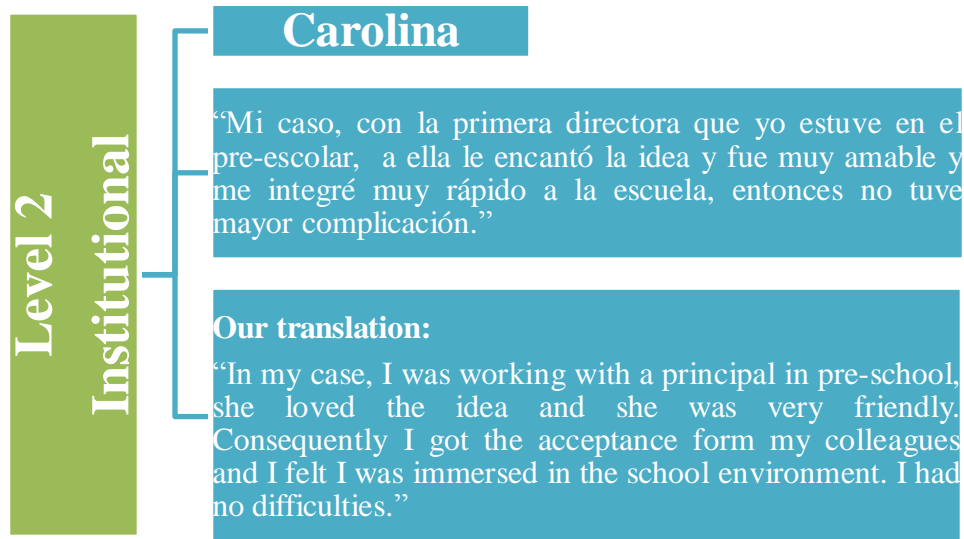
Institutional aspects affected the innovation and its implementation owing to the resistance towards the program. Teachers mentioned that adapting themselves to the institution was a hard process because most of their colleagues were not prepared to confront the innovation.



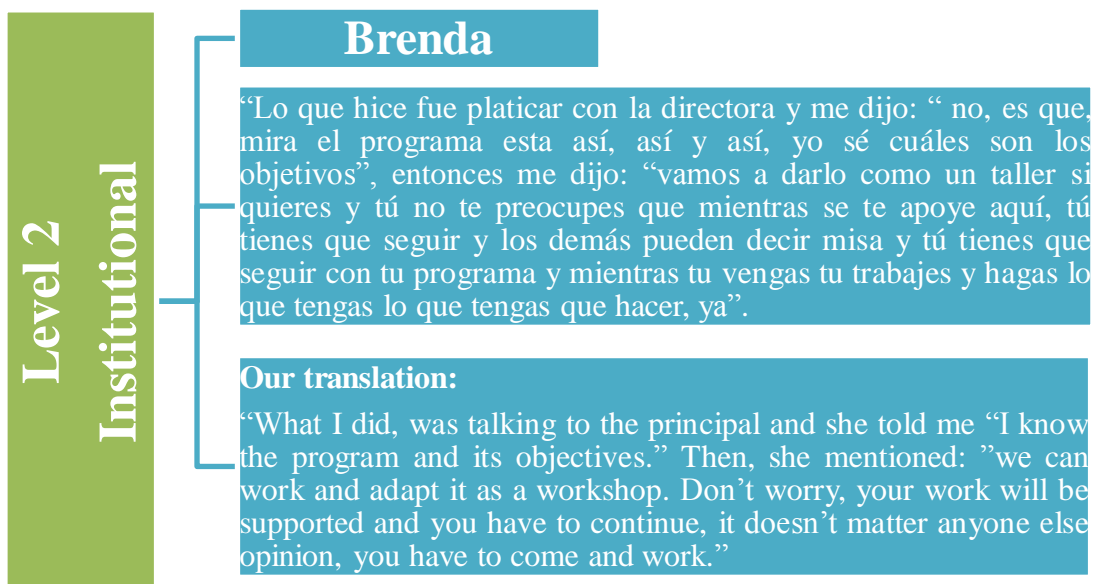
There were different institutionalized actions that teachers dealt with, as mentioned below, head teachers and principals were not always opened to accept educational changes. Consequently, subjective thoughts and decisions towards the program reduced the potential for the implementation of a new program.



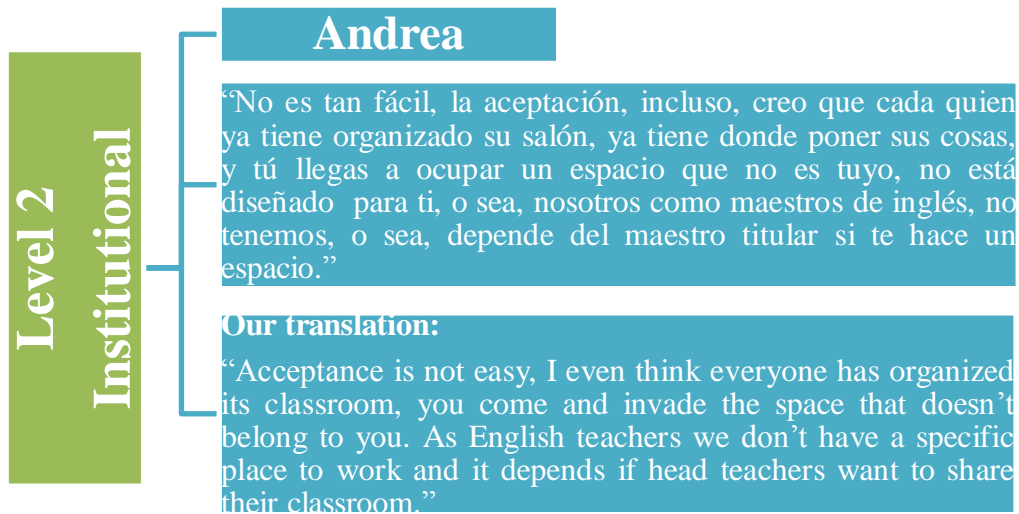
On the other hand, there were people who were not reluctant towards the program. There was also interest in empowering it, in order to benefit children's education. Thus, understanding the innovation increases the possibilities of its potential impact.



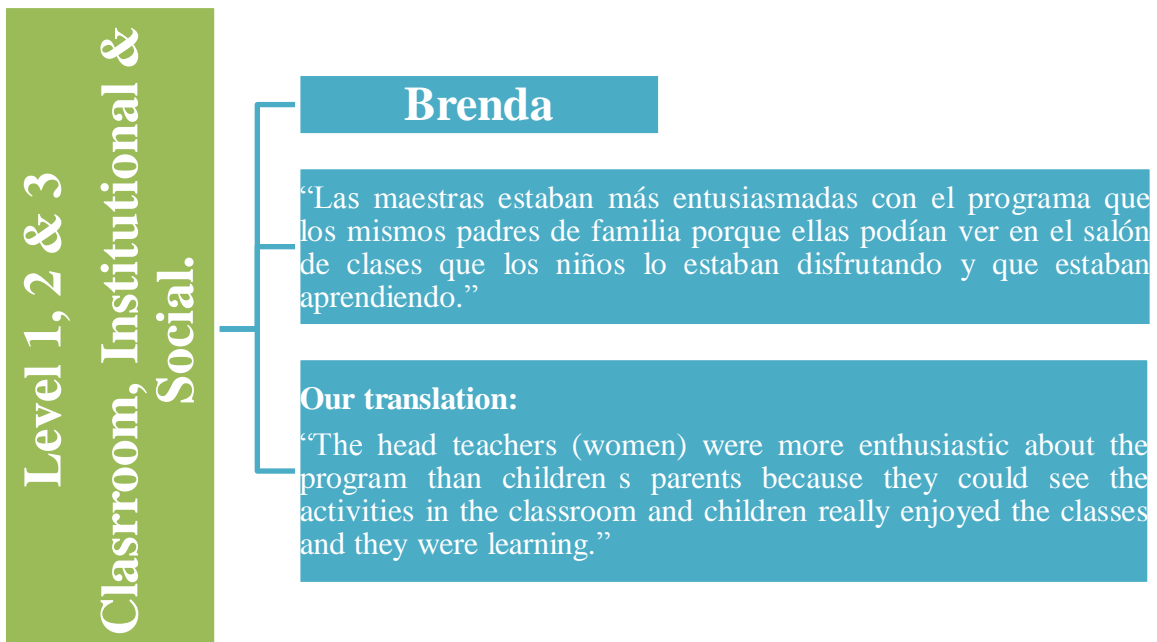
When the innovation faces institutionalization different changes emerge and sometimes the stability of the institution is disturbed. Therefore, little communication and coordinated work affected because principals did not have a clear idea of the innovation.



Individuals' attitudes define the innovation success. As we can observe below, three different levels (1, 2 and 3) describe a wide variety of situations that teachers faced at the same time. Firstly, at the classroom innovation and institutional level, we could notice effective transitions when head teachers and children were enthusiastically involved in the teaching and learning process inside the classroom.

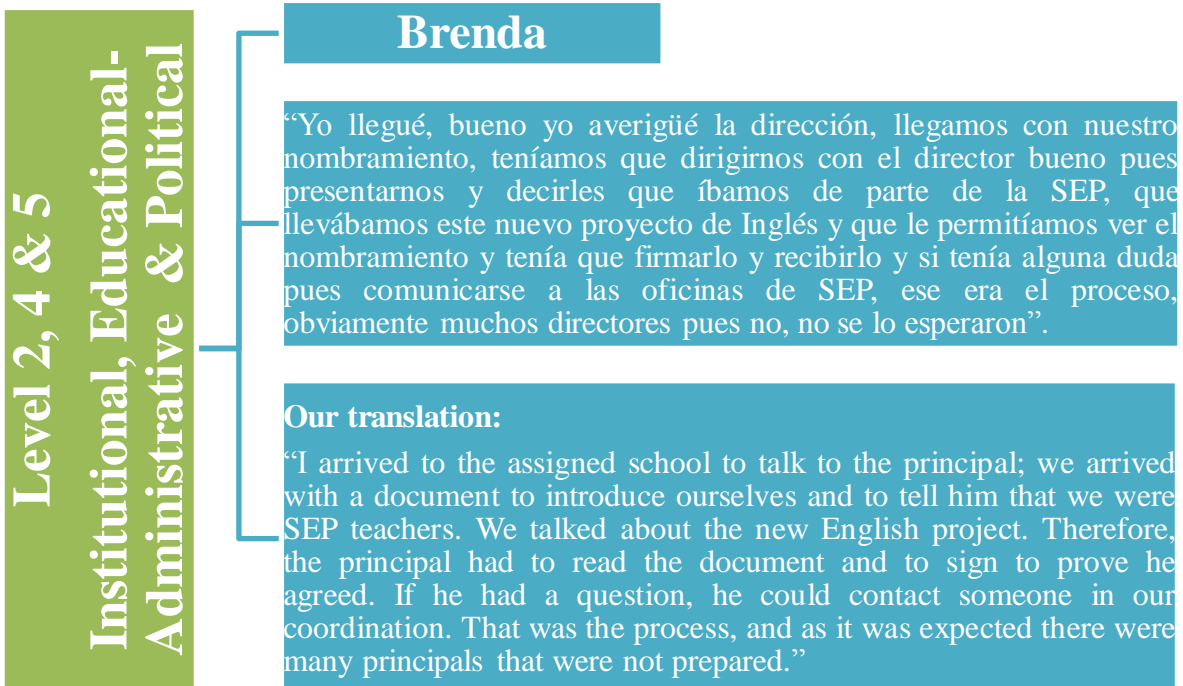


4.1.1.3 Level 1, 2 & 3



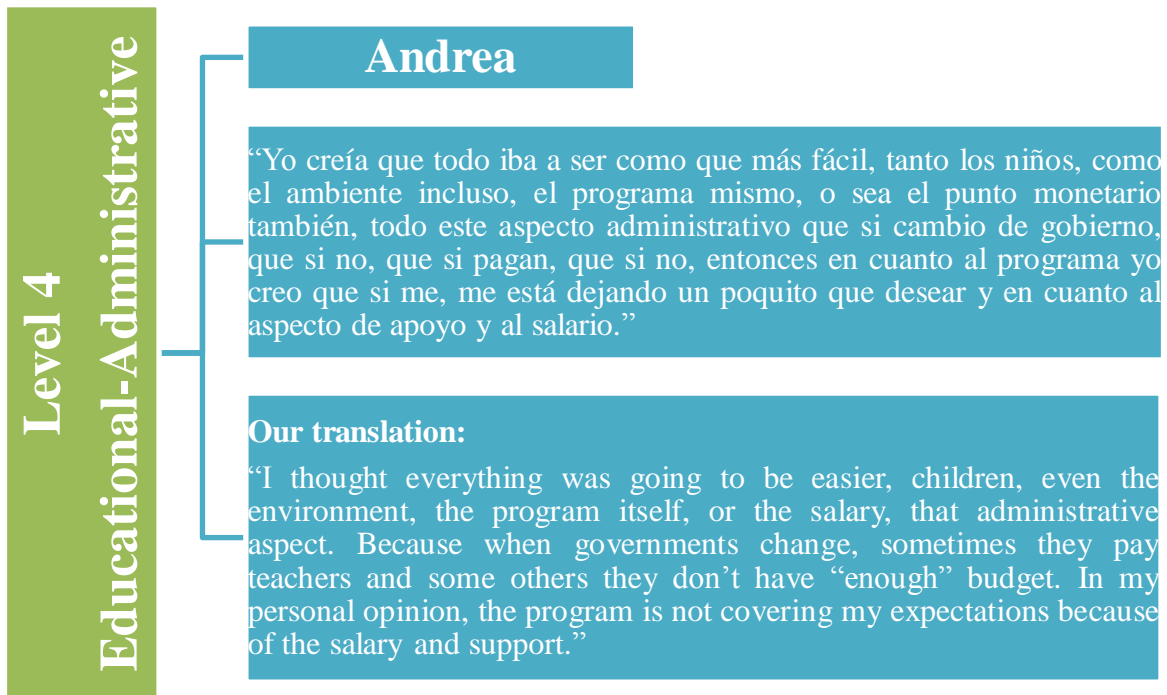
4.1.1.4 Level 2, 4 & 5

As noticed below, financial issues were found when analyzing the narratives as well as administrative aspects such as a lack of organization regarding the way teachers became part of schools and started their work. Regarding the perspective from the *SEP* it is essential to include English in basic education as part of the curriculum. Nevertheless, in most cases, there was little communication and few discussions among the different organizations involved in the education system. Consequently, when the new program was implemented there was misleading information about the innovation and not only the society and educational institutions were misinformed, but even regional governments were vulnerable to the change.



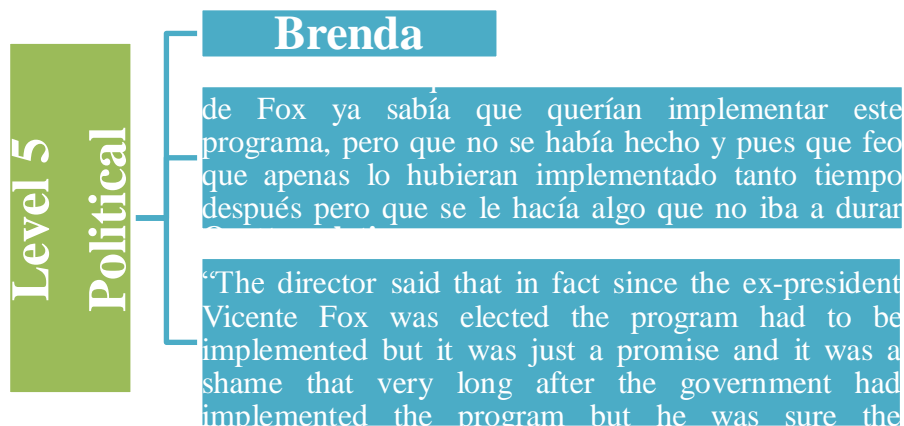
4.1.1.5 Level 4

Once an innovation has been set, it is very important to analyze the real needs of its implementation and the strategies that will be used to foster it. Unfortunately, the implementation of NEPBE is not regarded as a part of an on-going and continuous process.

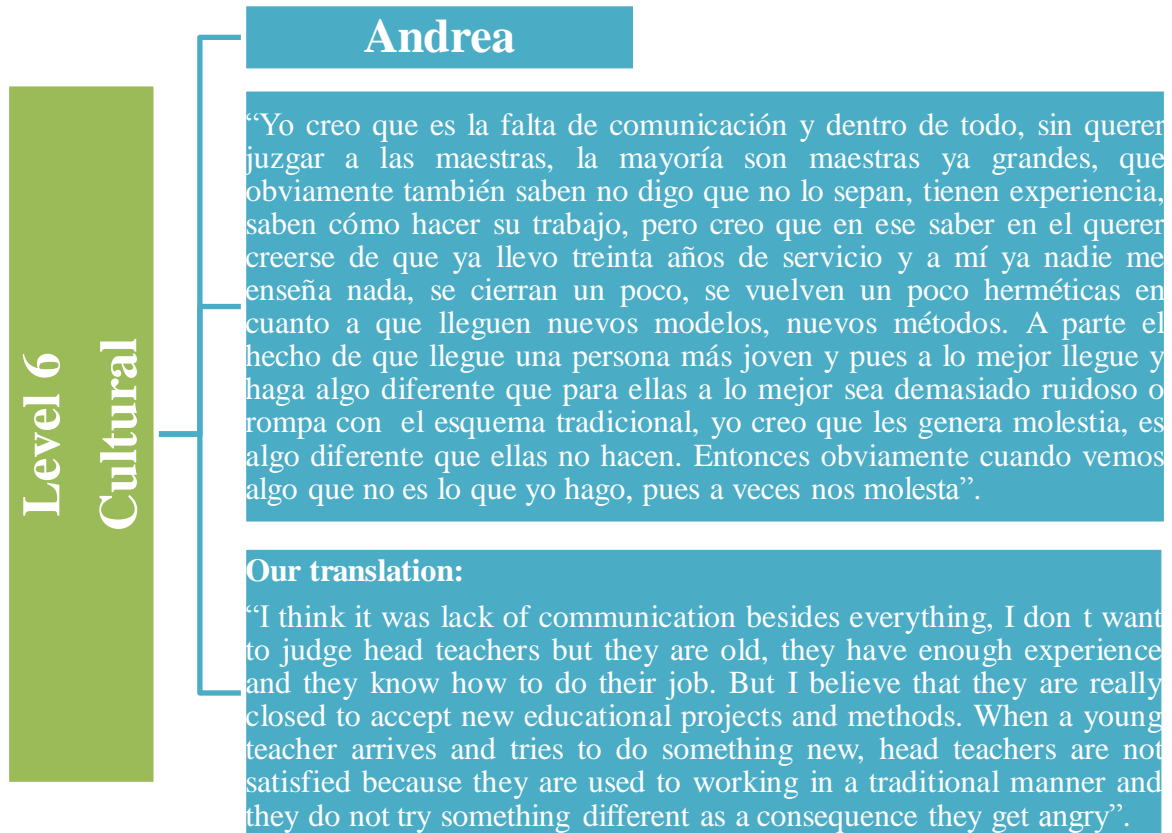


4.1.1.6 Level 5

As presented below, head teachers perceive that the program was implemented as a political decision and as a part of a policy of the educational system.



4.1.1.7 Level 6



4.1.1.8 Levels 1, 4 & 6.

Finally, as we can notice the economic issues, lack of awareness from the administration, head teachers and parents partially blocked teachers' professional development. For that reason, it is fundamental to raise consciousness among the different participants of the system involved in the process in order to accomplish its real purpose.

**Level 1, 4 & 6
Classroom, Educational-
Administrative, Cultural**

Brenda

“En el kínder yo había puesto de mi bolsillo porque a mí me gusta trabajar con mucho material didáctico, pues yo pagaba las copias, todo lo que yo necesitara: pegamento, crayones, todo lo compraba yo de mi bolsillo.”

Our translation:

"In the kindergarten I was working I had to spend my money because I had no material and I like to work a lot with different kinds of material. I had to photocopy for all my students. I had to buy everything I needed, glue, crayons, etc."

The implementation of the NEPBE depended on the level of acceptance of the different schools as potential adopters of the program. Schools are normally led in a specific manner; they follow rules and patterns. Consequently, adapting to and adopting new innovations and facing new challenges is a complicated process.

CHAPTER V

CONCLUSIONS

5.0 Introduction

This chapter presents the conclusions obtained from the analysis. First a general conclusion will be presented as a summary of the main results of this research. After that, the main outcomes will be presented by stating some issues and relevant points found in the previous chapter. Then, some implications that can be drawn from this study will be discussed, and as a final point some suggestions for further research will be mentioned.

5.1 General results

The main purpose of this research was to carry an analysis of the teachers' narratives taken from the semi-structured interviews. The results obtained from this research led us to the assumption that implementing an innovation must be a very thoughtful and detailed process that will always have consequences and will impact on society and education. Likewise, it made us reflect on the factors and contexts that need to be taken into account to implement and monitor the innovation development such as classroom innovation, institutional, social, educational administrative, political and cultural environments.

In addition, this study allowed us to visualize a conceptualization of the main reasons affecting or promoting professional development as well as positive or negative impacts of the implementation on teachers who directly involved in the process as the main implementers.

5.2 Review of main outcomes

The previous chapter pursued to acutely analyze the narratives extracted from the interviews of PNIEB teachers in order to get different outlooks of the circumstances in which they were immersed and a comprehensive overview of the program.

The study was based on the research question mentioned in Chapter I and it attempted to identify English teachers experiences dealing with some issues and situations regarding the implementation of a new program. The findings showed that since the beginning of the program, teachers faced different sort of situations considering that they had positively as well as negatively affected or influenced by the innovation process.

In English Language Education contexts, especially in EFL which is the case of the NEPBE program, the positive or negative impact of an innovation plays an essential role to implement and approve successful practices. Consequently, the opportunities teachers have to guide the program to a fruitful classroom stage are determined by the interconnected contextual elements.

Factors that teachers considered affected or contributed to their teacher's professional development within the program were divided in two main phases:

Level	Enhancing Factors	Hindering Factors
1	Children motivation	Rigid institutional rules
2	Principal support	Principals resistance
3	Economic support from parents Parents Interest	_____
4	_____	Salary
5	_____	Salary Political decisions
6	_____	Subjective thoughts about the program

Table 5.1 Enhancing and hindering factors that are part of teaching in an innovation.

5.3 Implications of the NEPBE implementation

As every innovation is a complex process, it can empower or disempower society and the educational system itself. The results obtained from the narratives gave us a perspective about the implications of the study. First of all, there was an inclination to appraise and criticize the procedure of the implementation of the program rather than evaluating the potential for adopting a new educational implementation which could benefit children if its implementation were effectively organized.

On the other hand, if responsible individuals manage the innovation and pay no attention to the contextual factors, problems within the organization and monitoring are likely to arise, since contextual elements of the innovation will not be adequate to suit and as a consequence, positive or negative reaction will arise.

The findings of this research also suggest that teachers' experiences allowed teachers to improve their professional development based on the positive and negative experiences they had during their teaching process. At the beginning teachers' emotional reactions were expressed as a part of teacher's response towards the innovation and constructed prejudices regarding the administration and the program.

Teachers directly involved in the NEPBE learned from the specific contexts in which they taught. Their behavior, ideas and attitudes towards the implementation of the program changed once they are aware of the complexity of the educational system.

5.4 Conclusions

Experiences and perceptions towards an innovation are part of the implementation. They draw a general perspective of the efficacy of the NEPBE implementation and their effectiveness to accomplish the expected learning outcomes not only inside the classroom but outside the classroom as well as to build positive impact on society.

This study focused on the implementation of NEPBE, its education practices and the way teachers perceive the innovation when they are immersed in the program. Teachers confronted the classroom and outdoor realities by adapting themselves to the context. Teachers appeared to have had an impact on the perspectives and expectations regarding NEPBE since their experiences will allow shaping their professional development.

Likewise, the research aimed to understand process of the implementation of a new in order to provide a better understanding of the program to teachers, adopters, coordinators

and society in order to monitor and develop a better organization that provides the teacher the appropriate tools to ensure better practices in new English education programs.

5.5 Further research

Even though the narratives helped us to develop this study, there are different aspects to explore when it comes to the implementation of NEPBE in the state. Further research is required to have a global position towards this implementation. It is essential to have a broader perspective about this implementation including different participants such as parents, principals, head teachers, coordinators and evaluators in Puebla. In order to establish specific criteria that could help present and future English teachers to understand the constraints they might face in the implementation process and how they could get involved and participate effectively.

REFERENCES:

- Cooper, R. L. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Estenberg, K. G. (2002) *Qualitative Methods in Social Research*. University of Massachusetts- Lowell.
- Farrell, T. S. C. (2009). *Teaching reading to English language learners: A Reflective guide*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Freeman, D. (1989). *Teacher training development and decision making: a model of teaching and related strategies for language teacher education*. TESOL Quarterly, 23(1), 14-26.
- Fullan, M. 1991. *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Head K. & Taylor P. (1997). *Readings in Teacher Development*. London: Heinemann
- Huberman, M. (1989). *The professional life cycle of teachers*. Teachers College Record, Vol. 91(1), 31-57.
- Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers*. New York: Teachers College Press.
- Kennedy, C. (1988). Evaluation of the management of change in ELT projects. *Applied Linguistics* 9.4, 329–342.
- Liu, D. & Gong, Y. (2001). *English language teaching development in schools in China.. Retrospect and Prospect – Memoirs for the 20th Anniversary of the National Foreign Language Teaching and Research Association, China Education Society*. Beijing: People’s Education Press.

- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. London: University of Chicago Press.
- Markee, N. (1992). *The Diffusion of Innovation in Language Teaching*. Annual Review of Applied Linguistics, 13, pp 229-243.
- Moon, B. (2007). *Research analysis: Attracting, developing and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practices*. Paris, France: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization.
- Ornelas, C. (1995). *El Sistema Educativo Mexicano: La Transición de Fin de Siglo*. Fondo de Cultura Económica, Mexico City.
- Pennington M.C & Richards J. C. (1997). *Reorienting the teaching universe: the experience of the first five-year English teachers in Hong-Kong*. *Language Teaching Research*, 1 (2), 149-178.
- Pratt, D.D. (1998). *Five Perspectives on Teaching in Adult & Higher Education*. Malabar, FL: Krieger Publishing.
- Rogers, E.M. (1983). *Diffusion of innovations* (3rd. ed). New York: The Free Press.
- SEP, *Programa Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Mexico.
- Sherin, M. G., & Drake, C. (2000). *Contrasting models of curriculum use for novice and veteran teachers*. Manuscript submitted for publication.
- Urmston, A. & Pennington, M. C. (2008). *The beliefs and practices of novice teachers in Hong Kong: change and resistance to change in an Asian teaching context*. In T.S.C. Farrell (Ed.), *Novice Language Teachers: Insights and Perspectives for the First Year* (pp. 89-103). London: Equinox Publishing Ltd.

Veenman, S. (1984). *Perceived problems of beginning teachers*. Review of Educational Research, 54, 143–178.

APPENDIX A

Transcript 1

Entrevistador: ¿En dónde das clases?

Andrea: en San Francisco Teotimihuacán, en una primaria federal que se llama (inaudible).

Entrevistador: ¿Qué grado estas enseñando?

Andrea: Primero y segundo.

Entrevistador: ¿Cuántos grupos tienes?

Andrea: Tengo seis grupos, tres de primero y tres de segundo.

Entrevistador: Cuándo empezaste a trabajar con el programa de inglés.

Andrea: El veintitrés de agosto cuando inició el ciclo escolar, bueno de hecho el veintitrés, no di clases porque andaban en el rollo este de (inaudible) hasta el día veinticuatro, el día veinticuatro ya empecé formalmente con mis clases.

Entrevistador: Desde el momento en que tú te enteraste del programa y que te interesaste en el programa, tenías expectativas supongo, ya algún tipo de expectativas ¿no? Ya que iniciaste el programa tus expectativas cambiaron, las confirmaste, algunas si, algunas no, como fue este proceso de (inaudible) realmente (inaudible)

Andrea: Pues realmente yo creo que algunas si y algunas no, por ejemplo: mis expectativas era adquirir mucha experiencia, creo que eso es algo que he ido logrando poco a poco porque realmente nadie, bueno al menos creemos que vamos muy bien preparados y todo pero una vez que entras a la realidad laboral te das cuenta de muchas cosas, no se a lo mejor cuando llegue mi meta fue como que adaptarme al equipo de trabajo, creo que ya lo he hecho mejor hasta ahora y por otro lado también no creía que fuéramos a tener como que tantas dificultades en el camino, yo creía que todo iba a ser como que más fácil, tanto los niños, como el ambiente incluso, el programa mismo, o sea el punto monetario también, todo este aspecto administrativo que si cambio de gobierno, que si no, que si pagan, que si

no, entonces en cuanto al programa yo creo que si me, me está dejando un poquito que desear y en cuanto al aspecto de apoyo y al salario, y en cuanto a lo académico creo que si nos están dando de alguna manera apoyo pero en material que nos han brindado por los cursos y ora sí que por la beca que nos están dando en a...

Entrevistador: Hace unos segundos mencionaste que tenías yo lo puedo ver como dos expectativas ¿no? La primera vez que tu pensaste estas, no sé si pensabas (inaudible) estabas preparada ya hasta para impartir clases a niños y no sé si esa expectativa ha cambiado respecto al mes de agosto hasta ahorita que estamos en abril, y ¿cómo te ves?, ¿si estabas preparada?

Andrea: No, no la verdad es que lo que nos daban era pura teoría y yo mis prácticas profesionales las hice con adolescentes y mi servicio social lo hice con adolescentes y por más que hacíamos simulaciones de clases con niños, pues no era lo mismo. Yo tenía la teoría y de alguna manera tenía el temor de decir “pues voy a trabajar con niños, nunca he trabajado con niños y a lo mejor es difícil ¿no?”, pero nunca me imaginé que fuera tan difícil. Pero ahorita creo que sí, ya me siento, obviamente sé que me faltan muchas cosas que mejorar pero si ya me siento como, con mucha más seguridad, ya sé qué hacer, que decir en determinado momento, no solo en el área didáctica, si no, también a veces en los aspectos psicológicos o físico porque nunca pasa que el niño se accidenta y todo, tienes que reaccionar en el momento entonces creo que son cosas la experiencia es la única que te puede ayudar a través de la experiencia y en estos meses creo que ya me desarrollo mejor en el área.

Entrevistador: Muy bien, la otra parte que, te pedía en tu traducción anterior, fue que, decías que querías, adecuarte o ajustarte a las dinámicas de la escuela en sí, ¿por qué querías tú, porque ya tenías esa idea, de que tenías que, ajustarte o incorporarte de una manera no tan dolorosa, digámoslo de otra manera? ¿Qué pensabas tú, que iba a pasar?

Andrea: Por el propio sistema, porque desde antes que nos empezaran a dar como los diplomados, esos que tomábamos, siempre hacían así, como que recalcan mucho, que los que venían de la Normal, tenían como que, ya todas las ideas de competencias, y todo eso, y nosotros no, entonces siempre marcaban así, como que, mucho la división, entre los que

venían de la Normal y tenían como que todo, toda la teoría, que ellos querían que tuvieran y la que teníamos nosotros, ¿no?, entonces, era un proceso difícil, porque era llegar a una escuela nueva, a un trabajo nuevo, donde se esperaba , que tuvieras, que tú plantearas o trabajaras en base a una norma o programa o teoría que ellos manejan que tú debes tener.

Entrevistador: Y, ya cuando llegaste a la escuela, si tuviste problemas en cuanto a, las teorías, en cuanto a los programas, en cuanto a los maestros, en cuanto a ajustarte a las, prácticas que se daban ahí, ¿Qué fue pasando, velo viendo desde el principio y en el camino como te ha ido?

Andrea: Yo creo que al principio, no sé, tal vez estoy bien o mal, así lo percibí yo, un factor importante fue mi edad, a lo mejor me veo demasiado joven para tener la credibilidad de que si sé algo y de que también tengo la capacidad de enseñarles. Mi origen, como habíamos dicho son, universitarios, no sé los normalistas, entonces, ellos, quieras o no, tienen como, muy cerrado su círculo y es como muy difícil que lo abran para que alguien más entre. Entonces, fue, de alguna manera, no, no es rechazo, porque no es totalmente un rechazo, de que, “ah sí hola”, pero, de alguna manera siento que ellos esperaban o pensaban que yo, yo no iba a durar ¿no?, ósea que yo era algo pasajero, y que a lo mejor a alguien en el momento se le ocurrió la idea de que, “Ay, si vamos a dar unas clases de inglés”, unas, no sé, unas semanitas y ya, no, no va a aguantar y se va a salir ¿no? Entonces al principio, si fue así como que difícil, porque ellos ya tenían, muchos años de conocerte entonces de repente, llega alguien nuevo, como que no es tan fácil, la aceptación, incluso, creo que cada quien ya tiene organizado su salón, ya tiene donde poner sus cosas, y tú llegas a ocupar un espacio que no es tuyo, no está diseñado para ti, o sea, nosotros como maestros de inglés, no tenemos, o sea, depende del maestro titular si te hace un espacio para que tu pongas tus cosas, porque si no, tú tienes que buscar como acomodarte, donde ponerlo, porque no hay ningún escritorio diseñado para ti, incluso no sé, pizarrones, si ellos ya copiaron la tarea, tienes que pedir permiso para borrar, para ver si tu puedes escribir o, ósea no hay esa dualidad todavía o igual a lo largo del programa, y todo, pero si es un tanto difícil para ti llegar así a un lugar que es de alguien más y que ya lo tiene organizado de alguna manera que si tu mueves algo lo tienes que regresar a su lugar, porque no es tu espacio, ¿no?. Este, si me toco el caso de, no sé siento como todo en el proceso de

adaptación, yo estaba para mí, yo estaba dando mi cien o lo mejor que yo podía, y si hubo el caso de una de mis compañeras que me dijo que no, que quería platicar conmigo y que entre todos ya habían hablado y sentían que no estaba dando ningún fruto mi trabajo, o sea que los niños no estaban aprendiendo nada y que se les hacía que realmente el tiempo que “perdían” ellos conmigo, ellos lo podían utilizar para cubrir su programa de español porque realmente era poco el tiempo con todas las intenciones que tenían para cubrir su programa y como apenas están como aprendiendo a leer y todo, este querían ocupar más tiempo, no y yo les estaba quitando mucho de ese tiempo, entonces, este, incluso me hicieron comentarios así de que las maestrías y que los de la normal, y que si los mandaron a la sierra y que ustedes están aquí cerca, que si esto, que si lo otro, y yo lo único que he dicho es que el programa estaba así, que yo había entrado así y que si había algún inconveniente que se hablara directamente con las personas encargadas del programa ¿no?, y que realmente no era una materia en sí, que yo iba a pedirles un nivel a primer grado o a segundo, que realmente el objetivo del programa en este ciclo, era que los niños se familiarizaran con el idioma no, que le agarraran el amor a una lengua extranjera, que tuvieran consciencia de que existe una lengua extranjera, incluso yo le ofrecía a esa persona que si quería le podía enviar el programa y todo, la verdad eso si me desmotivó mucho porque no fue solamente que me lo haya dicho esa persona, si no que pensar que a lo mejor todos pensaban lo mismo de mí y que a lo mejor si yo no sabía enseñar y que realmente nada más les estaba haciendo perder el tiempo, entonces lo que hice fue platicar con la directora y me dijo: “no es que mira el programa está así, así y así, yo sé cuáles son los objetivos”, entonces me dijo: “vamos a darlo como un taller si quieres y tú no te preocupes que mientras se te apoye aquí, tú tienes que seguir y los demás pueden decir misa y tú tienes que seguir con tu programa y mientras tu vengas tu trabajos y hagas lo que tengas lo que tengas que hacer, ya”. Creo que poco a poco, como que uno mismo se va buscando su lugar y ahorita pues ya te puedo decir que ya como que ese proceso de aceptación ya está como que mucho más avanzado, a lo mejor también medio (inaudible) que rápido deje de ser la nueva porque se cambiaron dos maestras, llegaron otras dos, luego entro otro maestro.

Entrevistador: ¿De inglés o titulares?

Andrea: No, titulares; de inglés yo soy la única ahí pero pues sí, de alguna manera creo que ya soy un poquito más aceptada, ya no me siento tan bicho raro, tan excluida

Entrevistador: ¿Cuándo estabas hablando de esta cuestión de adaptarse y de empezar a conocer el sistema, hablabas de gente así como ver cosas, como de los pizarrones, etc. ¿te paso alguna vez que sin saber hiciste algo que molesto a los maestros, o sea que tu trataste algo mal y que por desconocer las reglas de ese lugar, notaste alguna molestia o algún conflicto dentro del salón, que los maestros te hayan dicho específicamente: “mira no lo hagas así, o hazlo así”?

Andrea: Bueno, no tanto como molestia, si no, por ejemplo, a veces era tantito incómodo que los maestros titulares a lo mejor se salían que al baño, que aquí, que allá y yo tenía que dar mi clase, pues tenía que usar el pizarrón y borraba y cuando llegaban ellos: “maestra borró” y yo: “sí” “ay es que esa era la tarea y no la habían copiado ¿no?”; entonces si me ha pasado varias veces; y yo digo: “ay pues perdón, pero es que pues yo también tenía que usarlo, o cosas así, y en cuanto no con molestia porque de hecho la maestra me lo dijo en muy buen modo, este fue como sugerencia, porque yo le dije: ”hice un examen a mis niños”, pero, pues yo nunca había diseñado un examen para niños de primaria, entonces yo le hice con opción múltiple, y me dijo: “no pues es que nosotros no aplicamos los exámenes así, y es muy difícil para ellos, ellos no están acostumbrados a contestar un examen de opción múltiple” y me dijo: “se les va a complicar mucho” entonces yo si me preocupe porque dije: “ay, a lo mejor si ¿no?, a lo mejor si está muy difícil, pero no, no lo veía yo tan a tal grado de complejidad a que me dijo: (inaudible)si les explica bien, pues yo creo que si lo podrán hacer ¿no?, y me dio gusto que incluso con mi examen de opción múltiple hubieron niños que me sacaron diez ¿no?, como hubo quien no contestó nada, hubo quién si lo hizo y lo hizo bien ¿no?, entonces, es una manera de decir pues no subestimen a los niños ¿no?, porque realmente tienen la capacidad y al contrario hay que probar cosas nuevas ¿no? Para que seguir estancado en lo mismo y yo le acepté feliz de la vida el consejo, porque son cosas que a mí me van a servir, incluso me prestaba su examen y todo y ya lo estuve viendo para posteriormente a lo mejor pueda hacer una combinación ¿no? Mi parte de opción múltiple con algo de lo que ellos ya manejan, para que los niños tampoco se sientan tan extraños ¿no? En ese tipo de exámenes que yo estoy aplicando.

Entrevistador: Perfecto, en cuanto a la etapa de que tú de momento veías en la escuela, ¿hubo algún proceso de que el director se hiciera cargo de presentarte con los titulares y de que tu hayas podido establecer algún tipo de dialogo con los titulares? ¿Cómo fue este proceso? Llegaste con el director (inaudible) y luego ¿qué pasó?

Andrea: Yo conocí al director porque me citaron en una primaria para que me presentaran al supervisor, entonces el supervisor me dijo que yo tenía que llegar al curso, ese que daban a los maestros titulares de los tres días, entonces me dijo: “yo estoy allá en Xilotzingo y te vas a ir conmigo al curso, yo te voy a meter”, porque ves que dan proceso a maestros designados y son pocos, como ahí era (inaudible) me dijo: “tú vas “ ya me dio mis hojitas y todo, entonces me dijo que me iba a presentar al director, entonces fui el primer día y estuve todo el día en Xilotzingo, ya cuando me iba, pues le dije que ya me iba y todo. Llegue al otro día y que ya estaba ahí de nuevo y me dijo:” hoy le voy a hablar al director a ver si viene”, entonces llego el director como a medio día y el director estaba dando también curso pero aquí en San Baltasar, entonces me dijo el supervisor: “¿te vas con el director o te quedas acá? Y como yo vivo por San Baltasar pues se me hacía más cómodo ir ahí, le digo: “no pues mejor me voy a San Baltasar” entonces como el director no tenía quien le ayudara ahí con lo del curso pues me puso a mí que a pasarle cosas, que a sacar copias y eso, entonces ahí conocía yo al director, entonces ya cuando... y tuve la oportunidad de hablar con él y de preguntarle más o menos como ¿cuántos niños eran?, que más o menos ¿por dónde estaba la escuela?, incluso hasta la ropa, que si tengo que ir muy formal o ¿cómo tengo que ir? Y todo y ya me explicó. Y ya a otro día que llegué yo ya conocía al director, entonces ya entre y me dijo que me esperara tantito, fue la ceremonia del homenaje y ya este, no el primer día me llevo a, estaban las maestras titulares de cuatro grupo juntas y ya este me las presento, estaban así como sorprendidas porque nadie sabía que iban a poner inglés, las salude y todo, así como que medio platicamos tantito, ya me regresé a mi casa y ya al otro día como se forman para hacer rutina ya fue ahí cuando me presento en la ceremonia.

Entrevistador: Y ¿cómo fue el proceso de negociar los horarios? O ¿ya te los dieron?

Andrea: No, él me dijo que, le dije que, a porque yo primero le pregunte al supervisor y me dijo: ”es que tú te tienes que adaptar a lo que el director quiera”, ya después le pregunte

al director y me dijo:” no pues tú has tu horario como tú quieras y ya me lo traes” y ya, este es chistoso porque tengo la ventaja de que solamente podía chocar mi horario con la maestra de educación física, pero la maestra de educación física tenía muy mala relación con todos ahí, tenía muchas fricciones, entonces pues nadie la apoyaba, entonces a mí me dieron la oportunidad de que yo hiciera mi horario y que ella se adaptara a mi horario.

Entrevistador: ¿Crees que haya sido así como que una revancha hacia ella? Que el hecho de que se te facilito el horario

Andrea: Pues a lo mejor porque si tenían así muchas, muchas dificultades y no solo el director si no todos los maestros con la maestra tenían como que una muy mala perspectiva de la maestra, incluso yo si me llevo con ella, platicaba, la saludaba y todo, pero yo, la verdad cuando yo hice mi horario no lo hice sin pensar en educación física porque todavía no la conocía, o sea yo llene mi horario y este porque desde antes de que yo llegara y me presentaran a todos los maestros, el director me había dicho que yo hiciera mi horario, llegue y le dije: ”mire aquí está mi horario” y le puse todas mis horas así corridas y todo ya me dijo:” si, si está bien” y ya como yo desde que llegue empecé a trabajar me dijo: ”pues ya empiezas” entonces claro que cuando la maestra de educación física quiso sacar al grupo, pues yo ya estaba dando clases, o sea yo ya había empezado antes que ella ¿no?, entonces ella fue la que me tuvo que preguntar: ¡oye! ¿De aquí a dónde vas?, no pues con este, y ya ella me dijo: a bueno entonces si tú vas con este, entonces si tú vas con este, yo saco otro y así. Entonces ya después, la maestra de educación física se cambió de escuela y nos quedamos mucho tiempo sin maestro de educación física entonces a horita ya llegó uno nuevo, pero pues (inaudible) pero pues ya tenía ya hecho mi horario, entonces el también me tuvo que pedir mi horario para el adecuarse al mío.

Entrevistador: Entonces, ya pasando la etapa de fricción tal vez, ¿Qué aspectos te han ayudado para que los maestros te vayan aceptando y que ya no sea tan difícil la relación? ¿Qué has hecho tú o qué ha pasado? No necesariamente lo has hecho tú. ¿Qué ha pasado en tu entorno para que ya vaya tu relación y tu trabajo en la escuela siendo más fácil? ¿Tú qué podrías decir?

Andrea: Primero que todo, yo diría que los resultados de tu trabajo, yo creo que eso es para mí lo más importante, ver de alguna manera que mis niños estaban así en ceros y que de alguna manera ya empiezan a responder, incluso algunos les hablo mucha parte de mi clase en inglés y que a lo mejor la habilidad oral no la han desarrollado ellos bien, pero la auditiva si van bastante hábiles ya en esto, entonces incluso que luego me hagan así comentarios chistosos las maestras así de: ¡ay no sé si me están diciendo groserías y ¿que están diciendo? porque yo ni entiendo de lo que están hablando, ¿no? Y entonces ver que si ya reconocen cosas, como muchos de ellos se quedan mientras yo doy mi clase. Ver que realmente también ellos de alguna manera están respondiendo que yo estoy dando de mí, pues lo que puedo o lo mejor para que así sea y de alguna manera creo que también la humildad ¿no? Porque pues hay que empezarle desde abajo y no puedes llegar con tu pose pues de diva ¿no? y creo que también el que yo siempre trato de apoyar en lo que yo pueda, si la maestra a lo mejor tiene algún problema y tiene que salir y me dice: oye ¿te puedes quedar? Y yo: ¡claro! ¿No? Si se puede lo hago ¿no? O que a lo mejor tiene que hacer un recorte para el festival y ya no, pues si tengo tiempo, ya me lo llevo a mi casa y le ayudo a recortar. No sé, yo creo que la cooperación y el compañerismo, la humildad creo que es lo que me ha ayudado para que ellos también empiecen a aceptarme más.

Entrevistador: Y ¿tú ya sabias que cuando llegaste a la escuela, ya tenías alguna idea de que tenías que ayudarle a los maestros o de repente cuidar a los grupos? ¿Cómo se fue desarrollando? ¿Lo viste o alguien te lo sugirió? o ¿cómo fue?

Andrea: Mi familia, la mayoría son docentes y siempre me han dicho: “el ambiente es muy pesado, ahí todos te van a tirar, entonces así como que lo más sano es llevártela en paz con todos, no meterte en problemas y no nada más en el trabajo” mi familia siempre me ha dicho: “si tienes la oportunidad de ayudar a alguien pues hazlo” y también siempre me han dicho: “si vas en la vida con humildad pues no vas a tener problemas”, entonces yo ya traía esa idea que me decían mis tíos ¿no? : “pues es que tienes que ser así, tienes que ser humilde, tienes que ayudar cuando puedas y todo eso”. Pero fuera de allá, bueno fuera de todo lo que ellos me puedan decir, también he visto así cosas, por ejemplo: para la hora de las firmas cuando llegas a lo mejor si yo me pongo en la hora exacta que llegué a lo mejor mi firma puede afectar a otro que se le hizo tarde y llegó después de mí, porque según yo se

considera retardo creo 10 minutos antes, a lo mejor a mí no me afecta porque a mí en ningún momento me dijeron: "tienes que llegar 10 minutos antes" mientras yo cubra mi hora por mí está bien pero ahí está el (inaudible) entonces pues lo que yo hago es pues veo a qué hora firmo alguien y pues ya firmo yo ¿no? Más o menos a la hora que llegue, tampoco me voy a poner 20 minutos antes, pero tratando de no afectar a los demás ¿no? Porque así veo que lo hacen ellos o incluso si yo llego y veo que alguien más está ahí, pero está platicando, checo el rol y si no ha firmado pues le dejo su espacio y ya yo firmo, porque he visto que también otros lo hacen ¿no? Incluso conmigo lo han hecho, a veces me encuentro maestras así bajando del camión y vamos caminando y a lo mejor a mí me habla una mamá y me distraje, ya cuando llego la maestra me dejó mi espacio para que yo firme. O sea, son cosas que he ido viendo y como que las voy empleando también.

Entrevistador: Desde tu punto de vista, ¿qué porcentaje del 0 al 100 crees que tenga que ver el maestro titular para tu éxito en la vida?

Andrea: ¿Del 0 al 100? Híjole, yo diría que como un 80, 70.

Entrevistador: ¿Por qué?

Andrea: Porque yo creo que para empezar es la atmosfera, si tú no te sientes en un lugar cómodo para trabajar, no vas a dar el 100, una. Tus niños, también siento creo que se basan mucho en eso en la relación que tengas tú con el maestro titular, porque es la credibilidad que el titular te pueda dar a ti como docente. Si ellos ven que el titular te refleja así como "ay un maestrillo cualquiera", ellos tampoco te van a respetar porque realmente ellos pasan más tiempo con el titular y la autoridad para ellos ahí es el titular. Tú también como maestro la tienes pero digamos que no sé, un ejemplo: los titulares y el director, o sea los titulares tienen obviamente autoridad, pero ahí la autoridad máxima en nuestro caso sería el director ¿no? Y así siento que también lo ven los niños. Siento que es el ambiente, como te decía es ocupar su espacio y que ellos te permitan usarlo, porque tienes que ocupar el pizarrón, que enchufar tu grabadora, un lugar donde pongas tus cosas tu maletín, incluso pedirles permiso para pegar cosas ¿no? En la pared. Si, si es muy importante la facilidad que ellos te den, si ellos tienen la disposición para que tu trabajes, eso te sirve de mucha

ayuda, incluso si ellos te ayudan a controlar el grupo mejor porque los grupos que manejamos son 40, 45 niños y es bastante pesadito.

Entrevistador: Y ¿los papás?

Andrea: Ah, los papás. Yo siento que también al principio fue difícil, a lo mejor lo mismo por cómo me veían, incluso yo siento que como que un tanto de ego, no sé qué tan cierto sea, pero me han dicho que esa escuela es muy difícil en todos los aspectos, que el personal docente es como muy... como muy selectivo de sus amistades, que son ellos, ellos y es muy difícil que acepten a alguien que entre y también que los padres de familia son como muy... como es un pueblo, es un pueblo raro porque como que está muy pegado a la ciudad, son como muy tradicionalistas, como todos se conocen así como si ya le paso algo a Juanito, la mamá de Juanito va y le dice a Pedrito y a Juanita y a todo mundo ¿no? Entonces, al principio como los niños estaban chiquitos y lloraban luego iban las mamás, entonces pues aun así siento que siempre que vas a una clase es incómodo saber que alguien más te está observando creo que por más el maestro que seas siempre no te vas a sentir con la libertad de ser tú, o a lo mejor si yo hago una cara chistosa o bailo o hago lo que sea lo hago para los niños y para entretener a los niños y para sentirme bien con los niños pero ya que estés haciendo todo esto y que un adulto te esté viendo, pues si ya te da un poquito de pena ¿no? De repente. Entonces era así como tener a mis 45 chamacos, tener al maestro titular y encima dos o tres mamás ahí en el salón, pues si era así como que muy incómodo o incluso también porque se supone que vas para apoyar a los niños, para que su trabajo y todo, pero a veces es hasta contraproducente, porque siento que como que se chiquean más, o sea esta su mamá y a no quieren hacer nada, incluso las mamás no madamas están al pendiente de los niños, si no: “es que maestra Juanito le pegó a Pedrito, es que maestra este está molestando a mi hijo, es que no sé qué”. Incluso me pasó con un papá que estaba con su hija y yo estaba repartiendo porque yo les doy copias con las que trabajamos y eso y me dijo:” es que a mi hija no le diste”, pero me lo dijo en un tono muy grosero y la verdad si me molesté y yo me volteé y le dije: “pues como quiere que le dé si usted está parado y no me deja pasar” y ya se quedó así como que pensó que yo no le iba a contestar, pero dije: ¿quién es el como para venir a gritarme a mí en el salón? ¿no?, si, es un papá, pero en la medida que él me respete, va a recibir el respeto de mi parte y ya se

empezó a reír y me dice: “es que no le diste” y que le digo: “ sí señor, ahorita le voy a dar nada más permítame que termine yo de repartir acá”, ahí cambió la manera de que el me habló ¿no?, entonces ya, di mi clase y todo. Aun así te queda la incomodidad de que esta el ahí ¿no? Y ya mostró su mala vibra desde el principio y ya cuando terminé mi clase se acercó a preguntarme que a ¿Dónde había comprado mis discos? Y ya le dije que los había comprado en un congreso de (inaudible) en Monterrey y me dijo: “ah , es que yo viví en Estados Unidos y yo y también hablo Inglés y quiero dar clases” dice: “pero no he encontrado los discos” y le digo: “ a pues cuando usted guste, me manda los CDs y yo se los quemo, por mí no hay problema” y me dijo: “¿de verdad?”, le digo: “sí”, me dice: “y ya me dices ¿cuánto es?” le digo: “ n o, no se preocupe, no le voy a cobrar nada, nada más mándeme el disco, yo le quemo y se lo mando con su niña, por mí no hay problema” y me dice: “Ah, sí gracias” que no sé qué y le digo: “aja” y ya me salí. O incluso pues también en el área de material, las copias y eso, el director me dice que el comité me las pague ¿no? Entonces a la una persona del comité, yo tengo a sus hijos en mi grupo, entonces una vez igual fui a que me pagaran las copias y me dice: “ay maestra pues es que ¿cuánto es? Le dije: “pues no, es que es tanto” y me dice: “pues es que, es como mucho ¿no? Yo no veo que mi hija tenga copias” le digo: “no señora, pues es que la verdad yo le doy copias a los que vayan terminado, como van terminando, porque no les puedo dar y dar material si veo que no están trabajando” y ya me dice: “no dice pues es que ella no tiene nada pegado” entonces estaba ahí la intendente, incluso ella se metió y le dijo: “en lugar de estarle diciendo a la maestra dile a tu hija que se ponga a trabajar” entonces ya no dijo nada pero si al principio esta señora del comité me dijo comentarios así muy agresivos, luego me decía que porque su hija había arrancado hojas, que ella decía que yo les decía a ellos que arrancaran las hojas y ya que le digo: “pues ni yo que estuviera loca para estarles diciendo a los niños que estén arranque y arranque hojas” le digo: “una vez arrancamos una porque hicimos un dibujo y lo pegamos en la pared” y le digo: “pues es para que más o menos ellos se relacionen y vean y se acuerden de las cosas cuando las ven pegadas” me dice: “pues es que creo que estaría mejor si lo dejaran en su libreta” le digo: “señora, es que hay días que los niños ni si quiera abren su libreta y en el salón lo tiene que ver porque está pegado” y ya pues ya no me dijo nada pero si me dijo: “ es que no, yo siento que no, ya revisé su libreta y no tiene nada” le digo: “mire, pues vamos a hacer una cosa, cuando usted guste yo la espero

en el grupo usted va y yo le enseño la libreta de cualquiera de mis niños, y ya usted checa ahí si trabajamos o no trabajamos y ya usted va a ver si ella esta o no trabajando o soy yo” y ya me dice: “sí, no ya maestra” y ya no me ha dicho nada, incluso luego se me acercan, están como muy preocupados porque les hice examen y hay un niño que saco este... bueno ha, hubo quien no me hizo nada, hubo quien saco diez, hubo quien saco tres, dos, cinco, entonces se acercaron los, varias mamás se acercaron para preguntar si esa calificación les iba a salir en la boleta y ya yo les dije que no que realmente que era un programa piloto, que a lo mejor no teníamos validez y me dijo: “maestra es que no les aviso que iba a haber examen” y le digo: “no, pues es que esa era la intención ¿no?” que no, para que señora les voy a decir va a haber examen mañana y los pongan a estudiar toda la tarde y se aprenden todo de memoria y me van a sacar un diez y pasado ya no se van a acordar de nada, le digo: “así mejor se los aplico sorpresa y ya realmente ustedes van viendo que es lo que ellos saben y que no, pero no se preocupe, esa calificación no va a aparecer en la boleta” y ya me dice: “no pues sí” ya luego así me, no sé creo que fue un punto a mi favor que se me acerco una señora a preguntar le dije: “si aquí tengo el examen de su niña” y saque todo mi paquete de exámenes y ya empezó a ver ella y se acercó otra mamá, en lo que yo buscaba el examen de su niña fueron saliendo los demás, su niña había sacado tres, pero también se dio cuenta que entre todos esos exámenes habían ochos, habían nueves, habían dieces, entonces no puedes pensar que realmente todos están mal ¿no? Entonces creo que también con los papás ya ha mejorado la relación, porque también ya ellos están viendo que a lo mejor si las cosas no funcionan, no es del todo mi culpa, si no tanto que ellos tienen que poner de su parte ellos, como los niños, como yo, incluso los maestros ¿no?

Entrevistador: Si tú te llegaras a imaginar cinco cosas, cinco aspectos, cinco factores que tienen mucha importancia para tu éxito en el (inaudible), ¿cuáles serían? De cualquier tipo.

Andrea: ¿De cualquier tipo?, yo creo que el ambiente, para mi seria así como que el primordial, tanto creo que una buena relación con el director como con los padres como con los niños.

APPENDIX B

Transcript 2

Entrevistador: Buenas tardes.

Brenda: Buenas tardes

Entrevistador: Vamos a hacer una entrevista sobre sus experiencias, sobre sus experiencias en este proceso de la inserción y el trabajo que has tenido en lo que tiene que ver en el programa nacional de inglés. Primero porque no nos cuentas rápidamente ¿dónde trabajas? ¿Cuáles son tus funciones?, las horas ¿Cuándo te enteraste? ¿Qué tiempo tienes trabajando ahí?

Brenda: Bueno, pues yo estoy actualmente trabajando en la escuela “Profesora Amalia Contreras de Lobato” que está ubicada en agua santa exactamente en la explanada en la unidad habitacional, ya voy a hacer ahí un año exactamente un ciclo escolar, en el programa llevo trabajando un poco más, pero en esa escuela apenas voy a cumplir un año. Soy profesora de inglés de tiempo completo esto representa 24 horas a la semana esto quiere decir que voy de lunes a viernes jornada completa.

Entrevistador: ¿Cómo es que habías trabajado antes en el programa?

Brenda: Había entrado en pre-escolar y nada más tenía seis horas de clase a la semana, está ahí junto exactamente.

Entrevistador: Y ahora estas de tiempo completo ahí. ¿Cuántos grupos tienes?

Brenda: Ocho

Entrevistador: ¿De los diferentes niveles?

Brenda: Tengo cinco de primero y tres de segundo de primaria

Entrevistador: O sea que ¿Qué ciclo son?

Brenda: Ciclo uno nada más.

Entrevistador: Antes de que ingresaras a la escuela, a esta escuela, incluso desde que ingresaste al kínder, ¿cómo fue el proceso? ¿Te llevaron? ¿Te llevo el supervisor? ¿Te presento alguien? ¿Tú llegaste solita?

Brenda: Yo llegue, bueno yo averigüé la dirección, llegamos con nuestro nombramiento, teníamos que dirigirnos con el director bueno pues presentarnos y decirles que íbamos de parte de la SEP, que llevábamos este nuevo proyecto de inglés y que le permitíamos ver el nombramiento y tenía que firmarlo y recibirlo y si tenía alguna duda pues comunicarse a las oficinas de SEP, ese era el proceso, obviamente muchos directores pues no, no se lo esperaron. Mi caso, yo con la primera directora que yo estuve en el pre-escolar, a ella le encantó la idea y fue muy amable y me integré muy rápido a la escuela, entonces no tuve mayor complicación.

Entrevistador: ¿En el kínder?

Brenda: En el kínder, en la primaria, bueno el maestro fue un poco más, el director fue un poco más renuente, hable de que le programa ya tenía tiempo que lo habían propuesto, que no sabía porque apenas había salido pero que no le daba mucho tiempo de vida y pues que ya que, que nos teníamos que quedar ahí, ya que.

Entrevistador: Oye, pero entonces ¿él sí sabía que existía el programa?

Brenda: Si, él dice que de hecho desde la administración de Fox ya sabía que querían implementar este programa, pero que no se había hecho y pues que feo que apenas lo hubieran implementado tanto tiempo después pero que se le hacía algo que no iba a durar mucho.

Entrevistador: ¿En serio eso dijo?

Brenda: Si

Entrevistador: ¿En tu primera entrevista con él?

Brenda: Si

Entrevistador: Pero tu llegaste con tu nombramiento y ¿él no sabía que ya iba a comenzar?

Brenda: no

Entrevistador: o sea sabia de la existencia

Brenda: Sabía de la existencia, pero no sabía que le iba a tocar a su escuela. Entonces dijo que si, que estaba bien, que le entregáramos el nombramiento, que nos integráramos y ya, no nos dio recorrido, no nos explicó nada. Lo único que si dijo es: “traíganme sus horarios y vamos a ver como las acomodamos para que se vayan intercalando en las clases”.

Entrevistador: Pero desde que llegaste entonces ya tenías como las veinticuatro horas.

Brenda: Si de inicio en la primaria si ya tenía las veinticuatro horas, desde el principio.

Entrevistador: Y entonces ya nada más tuvieron como que ajustarse.

Brenda: Mis horarios

Entrevistador: ¿Fue difícil eso de ajustar las horas?

Brenda: No, hasta eso no, lo hizo muy rápido, lo hizo bastante rápido diría yo y pues nada más me dijo: “así queda tu horario, así es como podemos integrarlo, habla con las maestras, yo también voy a hablar con ellas” y ya. Lo que fue difícil fue el integrarse o el adaptarse a la forma de trabajo porque no llevábamos ningún material, no teníamos libro de texto y obviamente pues yo al menos con ocho grupos pues si necesitaba sentía que necesitaba material didáctico para trabajar, más que llegar solamente llegar y presentarme. En el kínder yo había puesto de mi bolsillo porque a mí me gusta trabajar con mucho material didáctico, pues yo pagaba las copias, todo lo que yo necesitara: pegamento, crayones, todo lo compraba yo de mi bolsillo, pero obviamente tenía nada más yo dos grupos, aquí eran ocho, entonces obviamente no podía yo hacer eso. Entonces pedí el apoyo para que pudiéramos obtener copias lo cual pues no sucedió, tuve que luchar por ello, igual, ya después se consiguió el apoyo y se sacaron las copias para los alumnos.

Entrevistador: Yo (inaudible) al momento, lo de la asignación de las horas fue como por parte del director entonces.

Brenda: Bueno las horas ya estaban asignadas por SEP, ya las había mandado SEP. Las horas clase que tenía yo que trabajar. Los horarios fueron asignados por el director. Él dijo: “bueno, tienes veinticuatro horas, ¿Cuánto tiempo debe ser por salón?” yo le dije: “bueno son dos horas y media o módulo de cincuenta minutos, tres de cincuenta minutos a la semana” él dijo: “ok, bueno pues fácil”, entonces sacó una hoja escribió: 1º A, 1ºB, 1ºC, 1ºD y entonces empezó a poner los horarios y entonces dijo: “va a quedar así” y así fue como el armó mi horario.

Entrevistador: ¿No sentiste que él estaba teniendo como un poco de..., pues no sé cómo un poco de incomodidad para los maestros a cargo?

Brenda: Pues sí, si lo sentí porque escuche varios comentarios de que, bueno, que porque tanto tiempo de inglés a la semana, porque bueno, en mi escuela en sí, yo llevaba el programa de inglés, ya lo llevaba desde hace siete años, por cuenta del director, obviamente el cobra, pero nada más lo llevaban a partir de los segundos, de segundo a sexto y nada mas era una hora a la semana. Entonces cuando llegamos nosotros obviamente abarcamos el de los segundos grados, a él le pega porque pues eso ya no lo recibe económicamente. Esa fue parte de su molestia, la otra pues que obviamente de alguna manera no estábamos totalmente delegados a él, si no él tenía autoridad en la escuela, pero pues más arriba no la tiene porque, no nos contrató el, yo siento que esa fue otra de sus incomodidades y bueno, aparte de eso el llegar, ir con las maestras y el tratar de establecer nuestros horarios también generó incomodidad por parte de ellas por eso, porque ellas decían que era mucho tiempo que les quitábamos de clase y como le iban a hacer ellas con sus materias y todo eso.

Entrevistador: Pero nunca se los dijeron a ustedes ¿o sí?

Brenda: No, directo el director si, en algún momento nos dijo que no estaba de acuerdo lo que se comentó antes que dijo que no le echaba mucho tiempo al programa, que a ver que le hacían, pero que bueno, las maestras no, pero si escuchamos los comentarios de otras personas que nos venían diciendo que estaban incómodas con la asignación.

Entrevistador: Eso fue como para comenzar...

Brenda: Eso fue como para comenzar, sí.

Entrevistador: Bueno ya estando dentro, ya que se echó a andar y ya que te presentaste, ya que comenzaste. ¿Cómo se fue dando la relación entre tú, tú como por ejemplo cómo le hiciste para tratar a tu maestra de grupo, a las diferentes maestras de grupo, ocho diferentes maestras de grupo?

Brenda: Pues, no fue fácil, me presentaron con ellas eso si el director lo hizo, mandó a llamar a todo el personal y nos presentó. Al inicio nos dijo que éramos dos nuevas docentes que íbamos a integrarnos al grupo de trabajo, que íbamos a estar trabajando con primero y segundo, bueno en mi caso dijo que yo con todos los primeros y dos segundos y la otra maestra con el resto de los segundos. Nos conocimos, nos dijo: “bueno, estos son tus maestras con los que vas a trabajar las titulares, aquí están los horarios”, me hizo que yo hiciera o sacara copias de los horarios para los ocho grupos y se los pasara yo a cada una de las maestras y bueno ya, fue así cuando acordamos que yo estaría en su grupo. De ahí pues ya me empecé a presentar en los horarios que me tocaban y: “buenos días maestra, con permiso voy a dar mi clase”, hasta la una que termino mi clase y ya así fue como empecé la relación con ella.

Entrevistador: Y que tu maestra, ¿las maestras de grupo que hacen?, ¿Cuál es su rol?, ¿Cuál es su posición?

Brenda: Bueno su función es asistirnos hasta ahora, asistirnos en el control y la disciplina del grupo cuando ellas ven que a lo mejor los chicos no nos hacen caso, o se están poniendo demasiado disciplinados o no del todo se sujetan a nuestra autoridad, ellas intervienen. También en algún momento su función es: estar ahí por cualquier percance, cualquier imprevisto que pueda suceder porque ellas siguen siendo las responsables del grupo. Lo que también en algún momento nos sucedió porque algunas de ellas pues empezaron a incomodarse y pues obviamente en las horas de inglés ellas se desaparecían, entonces pues nosotras estábamos a cargo por decirlo así.

Entrevistador: Entonces ¿se iban? O ¿ya no se van? O ¿Cómo?

Brenda: Ahora ya no se van porque surgió un accidente en uno de mis grupos y entonces el director se molestó, a parte porque tengo grupos que son demasiado, demasiado indisciplinados y loas maestras, bueno tengo dos en especial que creo que no les caigo muy bien y jamás desde el inicio me han apoyado desde que yo llegue agarran sus cosas desde que yo entro y se van y no se aparecen hasta que se termina la clase. Y pueden regresar por algo y ver que ellos están haciendo de las suyas o que me están ignorando que esta una batalla campal y ellos no abren la boca. Ni para decirles: siéntate, respeten a la miss, lo que sea, no, nada. Es como es su responsabilidad que ella lo resuelva como pueda y adiós. Y entonces apenas surgió un incidente en un salón, descalabraron a un niño durante mi clase, en un accidente de dinámica pero no estaba la maestra y, bueno, el director se molestó y le dijo que debían de estar, entonces les exigió que se quedaran, les dijo que aunque era hora de inglés ellos debían estar presentes en el grupo por cualquier cosa.

Entrevistador: Pero ¿eso no lo sabían antes? ¿No se los habían informado?

Brenda: Si sabían, solo que a ellos les vale.

Entrevistador: ¿Si se los dijo al director?

Brenda: Si, de hecho a una de ellas la mando a llamar, porque yo me fui a quejar con él acerca de la disciplina del grupo, le dije que el grupo era, muy pesado, algunos niños ya llegaban y me golpeaban o sea y yo no los podía controlar porque eran, son majaderos y no respetan a nadie entonces yo fui y le dije sabe que no se puede trabajar así, además yo no recibo ningún apoyo y por lo menos quiero que usted este enterado de que clase de grupo es y me dijo: “la maestra ¿Dónde está?” y le digo: “ella nunca está en mis clases”, entonces me dijo: “¿Cómo que nunca está?” ¿No? Ella se va; entonces si la mando a llamar obviamente esto genero más molestia en ella porque si le llamo la atención y se hizo tensión ahí y como su hermana también hace lo mismo, son las dos maestras, cuando me toca clase una se va al salón de la otra y cuando yo voy con la otra, la otra se va. Entonces, bueno mando a llamar a una y la regaño, obviamente ella le dijo que pues que no estaba enterada de que debía quedarse dentro del grupo, pero bueno él le aclaro que si sabía, o sea no tiene dos años de estar trabajando en el plantel, entonces si ya le había dicho y que si no sabía, bueno que ahora ya lo tenía claro que no quería que se fuera del salón.

Entrevistador: ¿Tú crees que eso pasaba con él, los otros maestros que estaban ahí antes de que llegaran ustedes, o sea también se irían o...?

Brenda: La verdad no sé porque como ellos bueno no sé si tenían los mismos grupos antes de que yo llegara, si tenían primeros obviamente esta situación si es nueva para ellas porque los niños de primero nunca llevaron inglés antes de que nosotras llegáramos, los de primero, pero los de segundo sí, o sea su hermana que tiene segundos, ella sí tenía inglés, ella sí debería tener conocimiento de cuando llegara el maestro, ella debía de quedarse.

Entrevistador: ¿Tú crees que es importante que la maestra se quede?

Brenda: Pues a lo mejor no precisamente indispensable que este toda la hora de clase, pero sí que haga acto de presencia porque en algunos casos si son cincuenta alumnos casi en todos los salones y bueno la mayor parte de ellas tienen ya mucho tiempo de tener control de grupo, muchas pues gritan demasiado lo cual yo no tengo mucha experiencia en eso, entonces pues si hay niños que están descontrolados en algún momento y que si hay veces me ignoran por decirlo así, entonces como apoyo a mí si me ha servido bastante cuando las maestras las otras se han quedado y me han hecho segunda para disciplinar al grupo.

Entrevistador: Bueno esto ha pasado con estas dos maestras, pareciera no encajar, y ¿con las demás maestras?

Brenda: Con las demás maestras hasta ahora he tenido buena relación creo que han visto mi trabajo, han visto que soy cumplida, que estoy ahí, yo creo que eso es lo que más da pie para que a lo mejor ellas no se sientan molestas conmigo, si hemos tenido ciertos percances de a lo mejor ¿Por qué llegue cinco minutos tarde? Porque me retrase en otro grupo calificando, porque me quede hablando con otra maestra sobre la disciplina de algún alumno entonces, si he llegado retrasada y se molestan y me dicen: “¿porque llegaste? Son diez minutos de clase” y bueno me disculpo y le digo: “sabes que paso esto” y ya queda ahí. En la medida de mis posibilidades también cuando me han pedido “ayúdame con esto” o “necesito que te quedes tantito con ellos” yo lo hago también par que ellos vean que yo también estoy dispuesta a apoyar, entonces creo que hasta ahora con las otras cinco tengo buena relación y me apoyan.

Entrevistador: Tu director, en esa reunión que tuvieron, ¿les dio como los detalles, más detalles o solamente te presento y ya fue?

Brenda: No, no dio detalles, les dijo a ellos que era un nuevo programa, que haber como resultaba, que ahí estaban los horarios y ahí están las maestras y ya. No nos dio más detalles, no nos dijo van a hacer esto, van a hacer el otro, se hace esto o sea, no.

Entrevistador: ¿Y cómo te has sentido?

Brenda: Pues vas aprendiendo sobre la marcha algunos maestros te van diciendo, bueno esto deberías de hacer, por esto no te preocupes, vete acomodando aquí, hay chismosas aquí, hay víboras por acá y así te van avisando decían es que (inaudible) solita te vas dando cuenta.

Entrevistador: Esa parte de ir aprendiendo solita ¿te ha costado trabajo? ¿Esperabas que fuera así?

Brenda: Pues, pues hasta ahora gracias a dios creo que no he tenido mayores problemas, si me han llamado la atención es ciertas ocasiones pero como te repito creo que he estado ahí, he sido, tratado de ser responsable con mi trabajo, con lo que me toca, con mis sanciones, no meterme en terrenos que no me corresponden y bueno, he ido observando cómo se manejan ciertas cosas hay unas en las que no estoy muy involucrada porque obviamente pues no soy maestra sindicalizada y cosas así, entonces (inaudible) en reuniones o algunas cosas yo la verdad si marco mi línea, para no ir de todo a las reuniones, a las fiestas, trato de marcar mucho los espacios, entonces a lo mejor por eso también pues no hay tanto conflicto considero yo.

Entrevistador: ¿Por qué te han llamado la atención?

Brenda: Pues por detalles, a lo mejor, por ejemplo en casos de disciplina que los alumnos hay algunos que cuando no están dispuestos a trabajar en algunos momentos les digo: “¡salte, salte!” y entonces el director no le ha parecido, entonces ha llegado y me ha dicho: “sabes que no los quiero afuera y no tienes por qué sacarlos y no los saques, ve como lo haces pero no los saques” o en algunas ocasiones también cuando nos han mandado a llamar de SEP y todo y nos hemos tenido que ir, las maestras son las que más se molestan

precisamente, el director está enterado, pero las maestras se molestan entonces (inaudible) una llamada de atención no como mis supervisores y mis jefes, pero si me han externado su molestia de que ¿Por qué falte? ¿Por qué no llegue?, que los padres de familia, que los niños, así de..., esos han sido los mayores problemas lo cual es (inaudible) porque se quejaron que era mucho tiempo de clase y ahora cuando no lo tienen se molestan, entonces es lo único, pero...

Entrevistador: (inaudible)

Brenda: Pues, que somos volubles de alguna manera pero...

Entrevistador: ¿Crees que sea como alguna especie de, no se quizá se sientan como invadidos en sus espacios?

Brenda: Yo creo que sí, yo creo que también he tenido, bueno en ese aspecto he tenido que lidiar y ha habido así como discrepancias con algunas por el yo creo que ahí está lo profesional porque obviamente ellas tienen a los niños todos los días, todo el tiempo y cuando llega la clase de inglés para los niños es como muy diferente, salir de lo normal muchas veces están demasiado escandalosos o son demasiado cariñosos y algunas maestras son demasiado estrictas, entonces yo la verdad no soy así, yo si me dejo que me abracen, que me besen, que me digan, entonces yo siento y he visto en algunas de ellas la molestia de que los niños sean tan afectuosos, entonces lo único que hago es de: “bueno pues ya siéntense” ya le dieron beso a su maestro también o ya la saludaron así o no sé. Lo que se me ocurre para evitar a lo mejor ese rose que ellas puedan tener de celos profesional, pero de ahí en fuera creo que...

Entrevistador: ¿Qué otra razón que haya guiado a los pequeños conflictos, las pequeñas pues que discrepancias que hay?

Brenda: Yo creo que es la falta de comunicación y dentro de todo, sin querer juzgar a las maestras, la mayoría son maestras ya grandes, que obviamente también saben no digo que no lo sepan, tienen experiencia, saben cómo hacer su trabajo, pero creo que en ese saber en el querer creerse de que ya llevo treinta años de servicio y a mí ya nadie me enseña nada, se cierran un poco, se vuelven un poco herméticas en cuanto a que lleguen nuevos modelos,

nuevos métodos. A parte el hecho de que llegue una persona más joven y pues a lo mejor llegue y haga algo diferente que para ellas a lo mejor sea demasiado ruidoso o rompa con el esquema tradicional, yo creo que les genera molestia, es algo diferente que ellas no hacen. Entonces obviamente cuando vemos algo que no es lo que yo hago, pues a veces nos molesta.

Entrevistador: ¿Tú crees que ellos, tus maestras, el director mismo, ya lo habías mencionado, pero crees que en general creen en el proyecto?

Brenda: Yo creo que no, bueno, con mi director la verdad no espero mucho, ha sido respetuoso y todo y sí, cuando le hemos pedido permiso no nos lo ha negado, pero en cuanto al proyecto yo no lo veo como, pues muy contento porque de hecho hace como dos meses lo fuimos a ver para comentarle la situación de que, bueno, no estábamos percibiendo el salario nuestro salario continuamente y pues que le pedíamos que nos apoyara, porque él nos exigió que fuéramos de uniforme como las demás y entonces le dijimos: “¿sabe qué? No, porque ni estamos bien de planta y ni nos están pagando regularmente”. Entonces el agarraba el pretexto y dijo: “bueno, es que yo la verdad, no quiero este programa en mi escuela porque el año que viene con lo que ya sé cómo llegaron libros, van a mandar maestros para todos los sextos y ya no voy a tener dos que no les pagan, si no que voy a tener seis o siete maestros que no les pagan y al rato me quieran saltar porque no les pagan o se quieran hacer un boicot y me dejan aquí con las clases botadas y yo que explicación le doy a los papas”. Lo cual nunca sucedió porque nosotras a pesar de que nosotras no nos han pagado, jamás nos hemos ahí sentado nada más porque sí, me pareció absurdo su argumento pero el directamente nos dijo que él no quería ya el programa este año, este nuevo ciclo y que tampoco a nosotras ya nos quería ahí, que prefería que no hubiera programa.

Entrevistador: ¿Te lo dijo así?

Brenda: Así, directamente, tal cual me dijo: “yo ya no quiero el programa este año que viene y la verdad para serles honestos tampoco las quiero a ustedes acá”, entonces fue así como que “ups”, esperábamos apoyo y fue todo lo contrario, dijimos: “bueno, es su opinión finalmente”, no le dijimos nada, lo único que yo si le dije es: “bueno maestro este no es un

programa capricho de nadie, es un programa federal, entonces bueno, lo manda la federación a todas las escuelas, entonces bueno ahí no sé, a lo mejor con quien usted tuviera que dirigirse para externarle su sentir” eso fue todo lo que yo le dije, en pocas palabras que no era decisión de él como sea, pero bueno.

Entrevistador: ¿y tus maestras?

Brenda: Bueno las maestras están al tanto ya saben, yo las he hecho sabedoras de que no es un programa regular, porque ellas instintivamente han querido indagar si tengo plaza, cuanto me pagan, si estoy sindicalizada y bueno pues yo les he dicho: “no”, o sea ellas están enteradas de eso. También me he enterado por muchas de las personas que las dos con las que he presentado problemas pues también son así pues ellas dicen: “pues estas no son ni maestras porque ni bases tienen ni nada, o sea son pasantuchas que vienen aquí de repente a rellenar hueco”, entonces bueno pues ahí también hay que ganarse el respeto con su trabajo y ya. Pero no siento que le tengan fe al programa. Hay algunas maestras que me dicen: “ojala el programa se quede, que bueno que esta, ojala que llegue” y bueno muchas que también tienen problemas con el director dicen: “si, ojala y llegue para que se le acabe su minita de oro de la (inaudible) que cobra a los demás grupos y bueno hay de todo, realmente hay que ser muy sabio y callarse cuando tiene uno que callar y ni modo y eso que te decía yo de ir aprendiendo sobre la marcha, oigo y me callo y ya.

Entrevistador: Pero entonces en algún momento ellas tampoco están como informadas de tu (inaudible) no se les informó y tú lo has ido como externando.

Brenda: Pues yo si les he dicho: “soy maestra de este programa está empezando, es piloto” si les he comentado también de la situación acerca del sueldo, porque también les he llegado a avisar que voy a faltar porque tengo que ir a SEP, porque tengo que ir acá si me preguntan ¿Por qué? Bueno les he dicho bueno pasa esto y así, a grandes rasgos realmente, no les doy muchos detalles, pero si lo saben.

Entrevistador: ¿Eso ha generado un poco más de empatía con ellas?

Brenda: Si, algunas si, algunas si son más... bueno, gracias a que hubo esa comunicación son más empáticas conmigo me dicen: “bueno si maestra vaya, ojala y se resuelva si

necesita algo, o debería usted hacer esto o hable con el director”, me han dado algunos consejos las que se abren para eso, hay otros que nada más reciben la información y de bueno si aja y ya.

Entrevistador: ¿Tiene alguna anécdota curiosa que quisiera comentar?

Brenda: ¿Acerca de la relación de los maestros?

Entrevistador: Con tu director o con los papás.

Brenda: Pues, lo curioso a lo mejor puede ser que a pesar de que se mostraron renuentes en un principio y de que pues no se veía gran apoyo, ni muy grandes avances dentro de los primeros días, pues después de un tiempo yo lo pude ver en el primer bimestre eran las maestras las que estaban más entusiasmadas con el programa que los mismos padres de familia porque ellas podían ver en el salón de clases que los niños lo estaban disfrutando y que estaban aprendiendo y pues lo curioso es que algunas de ellas hasta me dicen: “ bueno yo estoy viendo esto, ¿tú que vas a ver? A lo mejor podemos ver temas transversales o enséñeles también canciones de inglés” que se han ido interesando en mi avance programático de inglés para saber ellas también que enseñan, me han pedido material cuando ven mi material así de: “ah, que bonito está, a ver que día me lo presta para otra clase” y así, entonces he visto que algunos se han interesado y bueno eso es lo bueno o lo padre de este trabajo avanzando.

Entrevistador: ¿Y los papás como lo han recibido?

Brenda: los papás, en un principio se muestran apáticos como pues si y cuando ya les explicas el beneficio y todo, hay unos que sí, te dicen: “sí, apoyo a mi hijo”, pero hay otros que finalmente les da igual si el niño aprende inglés o no aprende, si están teniendo el beneficio de no pagar ya en el caso de los segundos y que yo les he externado también que si les poyan ahora y el programa continúa, van a tener ingles hasta sexto. Aun así te llegas a encontrar son el papá que le da igual, que no le manda la libreta, que ni siquiera le forra el libro que les dio la SEP, o sea que les da igual. Pero yo creo que el impacto más grande pues es el que pueden ver en sus hijos que están viendo que están aprendiendo que les gusta y que lo demuestran.

Entrevistador: Pues vamos a detenernos ahí, gracias.

Brenda: De nada.

APPENDIX C

Transcript 3

Entrevistador: Buenos días.

Carolina: Buenos días.

Entrevistador: Cuéntenos, ¿dónde da clases? Da sus clases en este...

Carolina: Este... en un pre-escolar de aquí de Puebla, Federico Coeli, impartiendo cuatro grupos, este, de tercer año y estoy un total de diez horas y estoy, este, trabajando pues.

Entrevistador: Y ¿cuánto tiempo lleva trabajando como asesora en total?

Carolina: Tengo un año de... un año, un curso escolar.

Entrevistador: ¡Ah! muy bien, muy bien ¿qué pasa con el PINIEB? Quisiera preguntarle varias cosas. La primera, la primera este, y que quiero comentar es: ¿Cómo fue el proceso de recibimiento de por parte del preescolar en el que usted está impartiendo inglés, hacia usted y hacia el programa, y hacia el idioma? ¿Cómo lo percibió al principio, o sea, la primera semana, los primeros días, el primer mes? ¿fue un proceso fácil, difícil, fue un proceso más o menos, con altas y bajas? ¿ qué paso?

Carolina: Mi caso, yo con la primera directora que yo estuve en el pre-escolar, ella le encantó la idea y fue muy amable y me integré muy rápido a la escuela, entonces no tuve mayor complicación., porque para los niños fue emocionante saber que iban a tener una clase de inglés, que nunca pues se había dado, se había impartido como una clase. El hecho que en la primer semana, el primer mes fue para ellos súper emocionante y divertido porque pues una lengua más, saber que están aprendiendo inglés para ellos es emocionante. Entonces pues en ese aspecto fue, fue fácil, que los niños lo aceptaran de una manera agradable, pero ya con el paso del trabajo del mismo proceso que ya no se ve como un juego, si no aplicarlo a lo que es, la enseñanza, pues si les iba costando trabajo ya la, este, la repetición, a la memorización hasta cierto punto, porque pues para los pequeñitos es simplemente repetición, cantos, juegos, entonces, este, pero aun así los niños a esa edad

están como esponjitas todo lo absorben, eso les motivo mucho, lo aprendieron, hasta cierto punto lo básico, colores, nombres, animales, frutas , pequeños diálogos de saludo, que se emocionan al ver que uno llega y saludan felices los niños , pues es importante para ellos el idioma.

Entrevistador: Bueno, estamos hablando del proceso del idioma, de ser como asesora de inglés en esa escuela y los, podemos percibir que los alumnos están muy abiertos muy dispuestos a recibir el idioma ¿no? Y sobre todo que es como que la materia nueva ¿no? Respecto a sus compañeras, me dijo que son cuatro grupos los que imparte, me imagino que en cada grupo que imparte hay una maestra titular ¿Cómo ha sido ese proceso de adaptación? Porque puesto que ustedes ya son dos, tienen que adaptarse a horarios, a prácticas, a formas de trabajo ¿Cómo fue ese proceso con cada una de sus compañeras?

Carolina: Bueno, pues desde el inicio no hubo ningún problema porque al presentarme la directora y yo hicimos un horario de trabajo del cual se les dio a conocer a las maestras titulares para que ellas se organizaran sus clases, porque aparte de inglés también tiene educación física, canto, otras actividades entonces ya, en base al cronograma que tenía una, pues yo tenía mis sesiones de media hora en cada grupo durante toda la semana, entonces me tocaba los lunes con el A y luego con el B, C, D al terminar (inaudible), este y el apoyo de las maestras si fue bueno porque el estar allí, presentes en el grupo pues hacían que los niños estuvieran haciendo al igual que ellas participaban con los niños y este, me apoyaban en material, en darme material o lo que yo les pedía a los niños me reforzaban, para que las mamás no fallaran con el material, esto es muy importante cuando las maestras pues también forman parte del equipo ¿no? Porque en algunas ocasiones este, yo les pedía de favor a las maestras ¿no?, pues este necesitamos tal material para mañana y pues en el pasado pues se les olvidaba, entonces si no había este apoyo, pues las mamás tampoco podían ahí es a donde un poquito de problema para los niños porque no se podía trabajar con lo planeado, pero bueno, afortunadamente fue en su mayoría el apoyo con las maestras de que este pedían el material a tiempo , este, estaban presentes en las clases, este apoyaban en organizar los equipos que a veces hacían trabajo en equipo, o sea, en lo personal no tuve problema a la aceptación de las compañeras y la directora.

Entrevistador: ¿Cree usted que este desarrollo de habilidades interpersonales con colegas dentro del sistema SEP sea algo que se aprende a la marcha? que es difícil de aprender o que es fácil de aprender llevarse bien con... cree que es importante también por un lado es: saber dar la clase, poner este control, dinámicas, etcétera, y por otro lado ¿cree que es importante el otro lado: llevarse bien? y ¿cómo se hace esto? Porque no todos lo sabemos hacer ¿o sí? ¿Cómo lo percibe usted?

Carolina: Bueno, yo creo que para, para tener buena relación en todo: en el trabajo, tanto en la escuela como con los alumnos, con los compañeros, yo creo que la base fundamental es tener o saber estar conscientes nosotros que queremos realmente trabajar, que queremos a los niños ¿no? Que estamos, este, que somos maestras para enseñar y el hecho de que... queremos nuestro trabajo pues nos vamos a adaptar al medio en donde estemos. Las relaciones, pues como en todo lugar ¿no? siempre este, llega pues como así como con ciertos temores ¿no? Pero desde el momento que uno es responsable en su trabajo, cuando llega uno a trabajar a presentarse y la misma actitud de uno yo creo que va haciendo que se integre uno a todo el personal y pues exactamente uno va a trabajar y pues ya la convivencia se va dando, se va dando con el tiempo, con la forma de ser de cada uno ¿no? Respetándonos pues en todo ¿no? El hecho de que haya una amistad sobre esa amistad pues yo quiera pues abusar de llegar tarde o de no cumplir en mi trabajo pues yo creo que eso es algo negativo ¿no?

Entrevistador: De acuerdo.

Carolina: Simplemente, pues como en todo, hay personas que nos caen bien.