



Instituto de Investigación
en Educación

REVISTA

Actualidades
Investigativas
en Educación

Actualidades Investigativas en Educación

Revista Electrónica publicada por el
Instituto de Investigación en Educación
Universidad de Costa Rica
ISSN 1409-4703
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>
COSTA RICA

PRINCIPIOS EPISTEMOLÓGICOS Y AXIOLÓGICOS DEL SABER DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

EPISTEMOLOGICAL AND AXIOLOGICAL PRINCIPLES OF THE ENGLISH TEACHER KNOWLEDGE

Volumen 10, Número 3
pp. 1-41

Este número se publicó el 15 de diciembre de 2010

Gustavo Córdoba González
Karla Araya Araya

La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



PRINCIPIOS EPISTEMOLÓGICOS Y AXIOLÓGICOS DEL SABER DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

EPISTEMOLOGICAL AND AXIOLOGICAL PRINCIPLES OF THE ENGLISH TEACHER KNOWLEDGE

Gustavo Córdoba González¹
Karla Araya Araya²

Resumen: El presente artículo es resultado de una investigación etnográfica desarrollada con cuatro profesores de inglés que laboran en diferentes colegios rurales de la región de San Ramón, Alajuela, Costa Rica. El objetivo principal de este trabajo es analizar los principios epistemológicos y axiológicos del saber docente en la enseñanza del inglés. Los datos fueron obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas y estructuradas aplicadas a los sujetos de investigación, así como mediante observaciones participantes y no participantes. Los resultados evidencian la configuración de cuatro dominios principales: el contenido-técnico, el metodológico, el legal-institucional y el económico. Estos dominios funcionan como agentes reguladores y moldeadores de la práctica y del saber docente. La trascendencia de estos dominios del saber demuestra una preocupación fundamental sobre aspectos técnicos lingüísticos y metodológicos, conocimientos administrativos y legales en lo que respecta al valor y ejercicio de la enseñanza y aprendizaje del inglés. Finalmente, el valor y la importancia de enseñar y aprender inglés se percibe exclusivamente en términos económicos como un valor agregado de las habilidades y competencias que un individuo puede ofrecer en el mercado laboral.

Palabras Clave: SABER DOCENTE, ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL INGLÉS, EDUCACIÓN FORMAL BILINGÜE COSTARRICENSE, DOMINIOS DEL SABER DOCENTE

Abstract: This article shows the results of an ethnographic research carried with a group of four teachers working in rural high schools from San Ramón, Alajuela, Costa Rica. The main objective is to analyze the constitutive epistemological and axiological elements of the English teacher knowledge of this population. Data were collected through multiple non-participatory class observations, semi and structured interviews. The results evidence four principal areas of knowledge identified as the technical content domain, the methodological domain, the legal-institutional domain and the economic domain. There is evidenced a huge concern on technical linguistic and methodological matters as well as on the need of administrative and legal considerations to teach and learn English. Finally, the English teaching learning process is valued and appreciated because it has an apparent economical benefit.

Key Words: TEACHER KNOWLEDGE, ENGLISH LANGUAGE TEACHING-LEARNING, BILINGUAL FORMAL COSTA RICAN EDUCATION

¹ Magíster en la Enseñanza del inglés, profesor e investigador de la Sección de Inglés de la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica. Dirección electrónica: tavocor@gmail.com

² Magíster en la Enseñanza del inglés, profesora de la Sección de Inglés de la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica. Dirección electrónica: arayaka@gmail.com

Artículo recibido: 4 de marzo, 2010

Aprobado: 6 de diciembre, 2010

1. Introducción

A continuación, se esbozan los resultados sistematizados de un estudio etnográfico desarrollado durante cuatro años con un grupo docente de la enseñanza del inglés. Este trabajo se planteó mediante diversas interrogantes asociadas a la configuración y a la reinterpretación del saber disciplinario, pedagógico y cotidiano de un profesor y tres profesoras de inglés en sus contextos educativo-laborales.

Como interrogante principal se buscó dar respuesta a la pregunta: *¿cuáles son los principios epistemológicos y axiológicos aplicados por el grupo de profesores de inglés en su práctica que configuran su saber docente?* A través de este planteamiento, se pretendió identificar los elementos de razonamiento y de convencimiento que rigen el saber y la práctica docente en los procesos de enseñanza del inglés, llevados a cabo en instituciones de educación media de algunas zonas rurales de San Ramón, en Alajuela. Los principios reguladores fueron clasificados, primordialmente, en epistemológicos y en axiológicos, precisamente porque éstos se refieren a diversos conocimientos que desembocan en rituales y/o prácticas pedagógicas e institucionales que los individuos realizan en lo cotidiano de su quehacer de manera consciente e inconsciente.

2. Referente Teórico: sobre el saber y quehacer docente

Generalmente, cuando se habla y se estudia el saber docente el abordaje se da desde la perspectiva cognitiva de la especialidad a la que se haga referencia. Es decir, cognitivamente *saber docente* implica un saber teórico-práctico de los aspectos que componen una disciplina y su propuesta curricular educativa. Sin embargo, aún cuando ese saber ha sido principalmente reconocido como una construcción académica sobre las especificidades técnicas de las disciplinas, desde el punto de vista socio-discursivo ese saber docente también constituye un saber histórico; un saber cotidiano que organiza, valida y deslegitima creencias, valores, posiciones ideo-políticas, prácticas y sensibilidades con respecto a las disciplinas mismas y otras, a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a las visiones de mundo sobre el yo, las demás personas y el entorno.

En el caso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés, el saber docente ha sido fundamentalmente reconocido como tal a partir de dos enfoques filosóficos: el cognitivo y el económico. En el primer plano, el saber docente se ha referido a una serie de conocimientos técnicos sobre el desarrollo y manejo de habilidades lingüísticas de escucha, habla, lectura y escritura. Esta perspectiva se evidencia en la mayoría de trabajos de investigación en esta

área, trabajos finales de graduación y planes de estudio en la enseñanza del inglés de universidades públicas y privadas, así como los procesos de capacitación docente impulsados por el Ministerio de Educación Pública (MEP)³.

Este saber docente cognitivo está estrechamente ligado y subordinado por los intereses económicos de capitales transnacionales. En la presentación del informe del primer año de labores del Plan Nacional de Inglés "Costa Rica Multilingüe", el señor expresidente de la república Dr. Oscar Arias Sánchez justifica la enseñanza y aprendizaje del inglés diciendo que

Hoy, los jóvenes están más conscientes de la importancia que tiene el inglés para su futuro bienestar y el de sus familias. A lo largo del país, con frecuencia los jóvenes me manifiestan su interés en aprender a dominar ese idioma. Este Plan Nacional de Inglés, viene a atender esa necesidad tan sentida. Porque de nada sirve que elevemos las expectativas de nuestros jóvenes, brindándoles la posibilidad de trabajar en una gran empresa, si no les damos las herramientas para que puedan entrar a esa empresa y crecer en ella. Una vez más, el Gobierno y el sector privado se unen para hacer realidad un sueño que es de todos los costarricenses: el sueño de que la Costa Rica desarrollada del Bicentenario hable también en inglés (11 de marzo del 2008)

Consecuentemente, desde la perspectiva económica el saber docente ha venido a configurarse como un conocimiento técnico lo suficientemente calificado para dotar a quienes aprenden esta lengua de habilidades que les permitan desempeñar exitosamente actividades en el campo empresarial, principalmente, en las compañías transnacionales de atención al cliente; es decir, el saber docente es determinado por las demandas de los capitales de inversión porque

La inserción de Costa Rica en los mercados internacionales ha propiciado la diversificación de las exportaciones y el aumento de la inversión extranjera directa

³ Ver el acuerdo N° 278 "Convenio Específico entre el Ministerio de Educación Pública y el Consejo Nacional de Rectores para el Plan de Ejecución de la Iniciativa Costa Rica Multilingüe" aprobado y firmado el 04 de marzo del 2009 por el Ministerio de Educación Pública (MEP) y el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), Costa Rica. Recuperado 14 de octubre 2010, de [http://www.tec.cr/sitios/Vicerrectoria/vie/cooperacion3/Convenios%20suscritos/Convenios%20Nacionales/Sector%20Academico/382%20CONARE%20Ministerio%20de%20Educacion%20Publica%20\(Conv%20Especifico\).PDF](http://www.tec.cr/sitios/Vicerrectoria/vie/cooperacion3/Convenios%20suscritos/Convenios%20Nacionales/Sector%20Academico/382%20CONARE%20Ministerio%20de%20Educacion%20Publica%20(Conv%20Especifico).PDF)

(IED) en sectores no tradicionales (servicios de alta tecnología, dispositivos médicos y electrónica) además del sector turístico. Sin duda, el país ha tenido relativo éxito en su posicionamiento global.

Por ello, las condiciones actuales de competitividad país llevan a Costa Rica a plantearse diversos retos, uno de estos es específicamente el desarrollo de las competencias lingüísticas en un segundo idioma que para todos los efectos tiene como prioridad mundial el inglés.

Lo anterior es evidente en la demanda de recursos humanos con formación bilingüe, por parte del sector productivo nacional y transnacional. Como puede leerse en el diagnóstico de este documento [Plan Nacional de Inglés Costa Rica Multilingüe] diversos estudios han mostrado esta necesidad, que fue también ha sido planteada por la Estrategia Siglo XXI en el documento Conocimiento e Innovación hacia el 2050 en Costa Rica.

No obstante los esfuerzos en este sentido son valiosos y Costa Rica tiene amplio reconocimiento en este mismo sentido, si se desea seguir creciendo en competitividad de recursos humanos es necesario hacer un esfuerzo mayor.

Es por ello que el Plan Nacional de Desarrollo acoge dentro de la directriz nacional de mejorar la pertinencia y calidad de los recursos humanos, la necesidad de plantear un Plan Nacional de Inglés.

Este esfuerzo está encabezado por el Ministerio de Comercio Exterior (COMEX), el Ministerio de Economía, Industrias y Comercio (MEIC), el Ministerio de Educación Pública (MEP), el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), CINDE y el proyecto Estrategia Siglo XXI (Plan Nacional Costa Rica Multilingüe).

No obstante, en grandísima medida, este enfoque del conocimiento académicamente aprendido ha propiciado y ha fortalecido ciertos intereses que en la mayoría de las veces se aleja del desarrollo del pensamiento crítico.

El saber docente también implica el abordaje particular de los elementos curriculares que le son dados; es decir, el saber docente está en gran medida determinado por el currículo, pues éste constituye una de las principales y más importantes herramientas para la ejecución de la práctica docente. En el caso de la enseñanza y aprendizaje del inglés en el tercer ciclo y educación diversificada, el saber docente está determinado por la propuesta curricular del Ministerio de Educación Pública (MEP) (2005) costarricense, donde se plantean

funciones concretas para el uso de la lengua inglesa.

En relación con el sétimo año, se espera que el estudiantado sea capaz de saludar, presentarse y dar información personal en conversaciones básicas introductorias; crear y llenar cuestionarios personales; entender, dar y responder instrucciones, así como decir los números; saber la organización de un diccionario y buscar significados de palabras nuevas; identificar objetos de clase, decir la hora, dar y pedir información sobre los objetos de la clase; localizar objetos y personas; utilizar el diccionario para identificar el significado de palabras rápidamente; ofrecer, aceptar y no aceptar bienes y servicios, dar y pedir información al respecto; dar y seguir instrucciones, entender y seguir secuencias.

Para el octavo año, la lengua inglesa debe servir para identificar los miembros de la familia y otros parientes; describir, comparar y clasificar rasgos físicos de personas; comparar, preguntar y hablar sobre características de la personalidad; deducir el significado de palabras por contexto; preguntar y dar información acerca de los medios de transporte y horarios así como hablar de rutinas; saber las características más relevantes de los medios de transporte; hablar sobre planes de viaje; preguntar, ubicar y ofrecer bienes y servicios; hablar y entrevistar sobre gustos, preferencias y cosas que no gustan; identificar y clasificar las partes de la oración e identificar el orden, la función y formación gramatical de las palabras; dar y seguir direcciones, leer mapas y entender direcciones; identificar y describir diferentes ocupaciones y trabajos así como averiguar información relacionada con éstos.

Los objetivos para el noveno año son identificar, clasificar, describir y analizar información sobre deportes y actividades recreativas; identificar, describir, dar sugerencias e instrucciones, solicitar información sobre artefactos eléctricos; analizar y formar palabras mediante la identificación de raíces, sufijos, afijos y prefijos; identificar, clasificar y comparar medios de transporte, sus cualidades y usos; expresar opiniones, ventajas y desventajas de las computadoras y la tecnología en nuestra vida actual así como comparar situaciones pasadas, actuales y futuras relacionadas a este tema; sugerir, expresar opiniones, preguntar y dar información sobre los recursos naturales y la promoción de su conservación; entender el uso de diferentes estilos y registros lingüísticos utilizados en diversos contextos; identificar, analizar, expresar opiniones y dar recomendaciones sobre asuntos ambientales.

Para el décimo año se propone que el estudiantado realice las siguientes funciones con la lengua: reportar y describir eventos; narrar situaciones, solicitar y brindar información sobre atletas nacionales, sus vidas y logros; pedir, dar información, expresar ideas, comparar eventos y discutir sobre arte, música y artesanía costarricense; buscar palabras en el

diccionario, así como deducir el significado mediante el contexto; convencer, ofrecer, aceptar, refutar respetuosamente comidas típicas costarricenses; reportar, sugerir, solicitar y dar información sobre feriados y celebraciones en Costa Rica y otros países de habla inglesa; dar instrucciones a otros sobre cómo hacer algo, identificar causas y efectos del mal uso de los recursos naturales; definir palabras conectoras de la oración; buscar información sobre atracciones turísticas, lugares para visitar y facilidades, sugerir, persuadir o dar instrucciones para hacer algo; solicitar, expresar preocupación, ofrecer información relacionada con síntomas, enfermedades comunes y epidemias; pedir, dar opiniones, aprobar o desaprobar situaciones referidas a la democracia, ideologías, políticas y acciones de gobiernos; describir procedimientos, comparar hechos, eventos relacionados con las posibilidades, facilidades, ventajas y desventajas de carreras, trabajos y estilos de vida.

Finalmente, para el estudiantado de undécimo año se plantea que la función del uso de inglés sea para solicitar y ofrecer información sobre comidas, sugerir a alguien hacer algo, describir y evaluar resultados de una acción o evento; requerir y ofrecer información sobre atracciones turísticas, manifestar y averiguar sobre preferencias, persuadir, dar sugerencias y describir lugares; expresar coherencia en el uso de conectores; comparar las opciones existentes en la demanda laboral, discutir posibilidades de hacer algo y resumir información relacionada con trabajos; reportar hechos científicos y tecnológicos; manifestar acuerdo o desacuerdo, opinar, persuadir, solicitar y dar información referida a valores; buscar palabras en el diccionario y deducir el significado mediante el contexto; solicitar y dar información sobre aspectos de género, requerir e instar a otros a hacer algo, expresar preocupación, aceptar o refutar sugerencias; solicitar y dar información relacionada con adultos mayores y manifestar preocupación sobre algo; discriminar el significado de palabras que tienen igual pronunciación; identificar, describir situaciones y hechos, solicitar, brindar información, manifestarse en acuerdo o desacuerdo sobre algo relacionado con los medios de comunicación.

Desde la pedagogía crítica y la sociología de la educación, el saber docente ante todo remite a un saber cotidiano; ese espacio de convivencia donde se construyen y deconstruyen prácticas e identidades de acuerdo con las condiciones socio-históricas que interpelan a los individuos. En este sentido, Salgueiro apunta que

[d]urante sus actividades docentes en el centro escolar, el profesorado se apropia de saberes y prácticas históricamente construidos, deriva nuevas prácticas a partir de ciertos saberes o produce nuevos saberes en torno a las prácticas. Estos saberes, que

se encuentran implícitos en las prácticas cotidianas de los enseñantes, quedan ignorados e infravalorados. (1998, p. 19)

En consecuencia, el saber docente implica un proceso constante de identificación y alienación de conocimientos disciplinarios, del contexto y las circunstancias a las que se ven expuestos docentes. Tal situación, como señala Heller, provoca que el y la docente como sujeto histórico

ante todo deb[a] aprender a "usar" las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas, esto es, deb[a] conservarse exactamente del modo necesario y posible en una época determinada en el ámbito de un estrato social dado. Por consiguiente, la reproducción del hombre particular es siempre reproducción de un hombre histórico, de un particular en un mundo concreto. (1994, pp. 21-22)

En otras palabras, el saber docente es un saber cotidiano que revela las realidades engendradas desde su disciplina y aquellas nacidas de los contextos sociales a las que se ve expuesto y supeditado ese saber. Por esta razón, de muchas maneras, la cotidianeidad funge al igual que la disciplina misma como una fuerza reguladora y normalizadora de lo que cada docente considera como propio, ajeno, correcto e incorrecto a su identidad profesional y accionar, lo cual, a su vez, convierte a quienes se dedican a la docencia en especies de artistas que leen su contexto para luego crear su obra; su práctica docente.

Foucault explica que el autor -diremos docente- *"es quien da al inquietante lenguaje de la ficción sus unidades, sus nudos de coherencia, su inserción en lo real"* (2002, p. 31). O sea, docente es quien re-de-construye el saber académico, un saber de pertenencia, un saber social y un saber histórico a partir de lo cotidiano en su formación profesional y después en su espacio laboral. Este saber dota al cuerpo docente, el estudiantado, a la academia y a la sociedad en general, de un discurso y una forma de actuar sobre los enfoques, contenidos, sensibilidades y valores adscritos en este caso a la enseñanza del inglés.

Pero este discurso, como señala Foucault

para poder pertenecer a una disciplina, una proposición debe poder inscribirse en cierto tipo de horizonte teórico: baste con recordar que la investigación de la lengua primitiva, que fue un tema perfectamente admitido hasta el siglo XVIII, era suficiente, en la segunda mitad del siglo XIX, para hacer caer no importa qué discurso no digo en

el error, pero sí en la quimera, en la ensoñación, en la pura y simple monstruosidad lingüística. (2002, p. 35)

Entonces, para que un saber logre ese espacio de reconocimiento disciplinario, social y pragmático se crean patrones de comportamiento -rituales los llama Foucault- muy propios de cada realidad y docente, pero que de una u otra manera mantienen cierta regularidad discursiva a través del conocimiento generado en los componentes canónicamente reconocidos en cada disciplina. El ritual, aclara Foucault

define la cualificación [características] que deben poseer los individuos [profesores(as) de inglés] que hablan (y que, en el juego de un diálogo, de la interrogación, de la recitación, deben ocupar tal posición y formular tal tipo de enunciados); define gestos, los comportamientos, las circunstancias, y todo el conjunto de signos [saberes] que deben de acompañar el discurso; fija finalmente la eficacia supuesta o impuesta de las palabras, su efecto sobre aquellos a los cuales se dirigen, los límites de su valor coactivo. (2002, p. 41)

Tomando en cuenta la propuesta de Foucault, puede afirmarse que la enseñanza y el aprendizaje del inglés, como disciplina, encierra una serie de enunciados que necesitan ser identificados y analizados porque como, también B. Bernstein explica, la matemática, la historia, la música -diremos también que la enseñanza del inglés- forman parte de una *categoría de discurso* que genera posiciones jerárquicas y alienantes para definirse como "x" disciplina. Consecuentemente, la enseñanza del inglés como lengua y disciplina que se enseña en instituciones educativas, genera relaciones de poder que transmiten la o las ideologías del o de los grupos dominantes que influyen en su concepción disciplinaria.

En el proceso de la enseñanza del inglés, la gramática es una parte esencial de las categorías de discurso de esta práctica docente. En términos generales, el estudio de la gramática está dividido en cuatro áreas conocidas como: los niveles fonético-fonológico, sintáctico-morfológico, léxico semántico y pragmático. Estos niveles pueden ser abordados desde varias perspectivas y tipos de gramática, entre ellas, la descriptiva, la prescriptiva o normativa, la histórica o evolutiva, la comparada, la funcional, la estructuralista, la generativa transformacional y la formal. La gramática descriptiva, como su nombre lo indica, establece descripciones y caracterizaciones de forma y uso sin pretender emitir juicios de valor al respecto. Por el contrario, la gramática prescriptiva estudia la lengua siguiendo normas

consideradas estándares, por ende, las construcciones lingüísticas que no cumplan con esos parámetros son discriminadas.

En este sentido, las explicaciones sobre la forma en cómo funcionan las diferentes partes de la oración se rigen por estrictas reglas gramaticales. En el caso de la gramática histórica o evolutiva, se enfatizan los cambios de uso y forma que "x" léxico haya tenido a través del tiempo en determinadas poblaciones. El estudio de las similitudes y diferencias existentes entre varias lenguas es el campo de acción de la gramática comparada. Las comparaciones gramaticales buscan establecer las posibles relaciones e influencias fonéticas y semánticas entre las lenguas a comparar.

Por su parte, la gramática funcional tiene como objetivo principal determinar la forma en cómo son usadas las palabras y oraciones de acuerdo con los espacios sociales y contextos. La gramática estructuralista está basada en la propuesta teórica conocida como estructuralismo que fue expuesta por Ferdinand de Saussure y que explica que

el estructuralismo se distingue por tres características definitorias. La primera es el rechazo frontal de la filología: *la realidad de la lengua no se encuentra en los textos escritos, sino en la palabra hablada*. Por ello la filología se convierte en lingüística. La segunda plantea que el objetivo primario de la lingüística es establecer la distribución de sonidos para formar palabras y las palabras para formar oraciones. Es decir, lo que hoy llamamos morfología y sintaxis. La lengua se concibe como *una estructura de estructuras*: de un "nivel inferior" se pasa a otro "nivel superior". En tercer lugar, la lengua es ante todo y sobre todo una realidad social: *el hombre la recibe, la aprende de la sociedad y a su vez el hombre crea la sociedad al utilizar la lengua* (2000, p. 37).

Esta percepción estructural de la lengua trata de organizar las producciones orales mediante el estudio diacrónico -evolución lingüística- de las unidades básicas que forman las estructuras del lenguaje. Similarmente, la gramática generativa transformacional, desarrollada por Noam Chomsky, propone que la lengua es una "*estructura de estructuras*" compuesta por diferentes niveles; sin embargo, Chomsky incorpora una visión matemática sobre la construcción del lenguaje y su uso estableciendo una lógica sintáctica compuesta por un número infinito de *frases nucleares* y *no-nucleares*. Augusto Ponzio explica que

el análisis lingüístico de una lengua L debe establecer cuáles son las secuencias gramaticales [...] De esta manera ya están determinados los deberes de una gramática

generativa transformacional. Ésta debe generar, es decir caracterizar, todas las frases posibles de L, estableciendo las modalidades de su formación. (1974, p. 10)

Finalmente, la gramática formal ha sido desarrollada por la lingüística computacional debido a su aplicación en la escritura computacional. Este tipo de gramática centra su atención en una serie de reglas que forman un conjunto de cadenas de caracteres organizados, de tal manera, que permitan la generación de lenguajes en la escritura basada en el reconocimiento de las reglas gramaticales prescritas en las cadenas.

La fonética es otro aspecto importante en las categorías discursivas del saber docente en la enseñanza del inglés. Como rama de la lingüística, la fonética estudia la forma como son producidos los sonidos del discurso. Los dos principales enfoques de análisis son: la fonética articuladora y la acústica. La primera se refiere al estudio de los mecanismos fisiológicos que intervienen en la ejecución y obtención de cada uno de los sonidos identificados en una lengua; es decir, la identificación de los órganos, la manera en que éstos se encuentran y se mueven al producir los sonidos. Mientras tanto, la fonética acústica define y explica cada uno de los sonidos como unidades -fonemas- sonoros de ondas específicas.

Otras categorías discursivas del saber docente permanecen como aspectos implícitos que forman parte de un currículum oculto que guía, determina y matiza las prácticas, creencias y valores referidos a la enseñanza y aprendizaje del inglés. Refiriéndose al currículum oculto, Jurjo Torres explica que

con un currículum así concebido es posible sacar a la luz las implicaciones sociales de la escolarización y del conocimiento que la institución académica promueve. En consecuencia, todo lo que las alumnas y los alumnos aprenden mediante un modelo de enseñanza y aprendizaje específico está determinado por variables sociales, políticas y culturales que interaccionan en un determinado espacio geográfico y un particular momento histórico. (1998, p. 32)

El saber docente y su práctica implican, entonces, algo más que la oficialidad expresada en las propuestas curriculares escolares y disciplinarias. Este saber también involucra formas de pensar y actuar que están predeterminadas por presiones y juicios de valor implícitos, que aún cuando no forman parte de lo oficial-obligatorio se conforman como un saber indispensable que desarrollar la práctica docente.

Al respecto, Giroux apunta que

[a] diferencia del currículum oficial, con sus objetivos cognitivos y afectivos explícitamente enunciados, el currículum oculto, en este caso, se apoya en aquellos aspectos organizativos de la vida del aula que generalmente no son percibidos ni por los estudiantes ni por los profesores. (1990, p. 11)

En el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés existen diversos aspectos que funcionan como parte de un currículum oculto sobre las categorías discursivas anteriormente expuestas. Dichos aspectos se entrelazan con los requerimientos explícitos de la labor docente dando forma y caracterizando los dominios del saber docente identificados en este trabajo.

3. Aspectos metodológicos

Esta investigación etnográfica fue desarrollada mediante el estudio de casos. Según Hammersley y Atkinson, la etnografía es una investigación que

alude a un método concreto o un conjunto de métodos. Su principal característica sería que el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un período de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que sirva para arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación. (2001, p. 15)

La selección de este método encuentra su justificante en una de las principales interrogantes de esta investigación: *¿cuáles son los principios epistemológicos y axiológicos que conforman y rigen el saber docente en el campo de la enseñanza del inglés de un grupo de profesionales de la región de occidente?* Como señala Colás

la etnografía se interesa por describir y analizar culturas y comunidades para aplicar las creencias y prácticas del grupo investigado, con el objetivo de descubrir los patrones o regularidades que surgen de la complejidad. Por lo tanto, la cultura es la temática central. Por cultura se entiende todo aquello que los humanos aprenden y que se plasma en "patrones de conducta" y "patrones para la conducta." Los primeros son fácilmente observables y se refieren a la estructura social y su organización. Los "patrones de conducta" son vistos como fenómenos mentales o sistemas mentales que

rigen las decisiones. Por lo tanto la cultura se refiere a la suma total de conocimientos, actitudes y patrones habituales de conducta que comparten y transmiten los miembros de una sociedad particular. (Buendía, Hernández, 1998, p. 233)

En este sentido, los principios que rigen el saber y la práctica docente figuran como fenómenos mentales que obedecen a la cultura educativa en donde se encuentran los y las docentes.

Dentro del método etnográfico, se utilizó el estudio de casos como una técnica valiosa para la recolección de información. Colás, leyendo a Stake (1994), explica que existen tres tipos de estudio de casos: los intrínsecos, los instrumentales y los colectivos. Esta investigación desarrolló el estudio de casos colectivos pues

se estudian varios casos conjuntamente con objeto de indagar dentro del fenómeno [para este caso saber docente en la enseñanza del inglés], la población y las condiciones generales. Los datos obtenidos no siempre manifiestan características comunes. Pueden ser redundantes o variados, similares o distintos. Se eligen porque se piensa que la comprensión de ellos llevará a un mejor entendimiento teórico, al ser más extensiva la recogida de información. (Buendía, Hernández, 1998, p. 257)

El estudio de casos colectivos de esta investigación se llevó a cabo en tres colegios públicos rurales pertenecientes a la ciudad de San Ramón, en Alajuela, Costa Rica, con un profesor y tres profesoras de la enseñanza del inglés. Los sujetos fueron seleccionados tomando en cuenta, como variable principal, la institución educativa superior de donde se egresaron -en este caso de la Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente. El otro criterio utilizado para la selección de la población fue el nivel académico del grupo docente, pues debían contar con el bachillerato y la licenciatura en la enseñanza del inglés.

Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron dos: observación y entrevista. Se aplicaron ambos tipos de observaciones, participante que consiste, según Buendía, en que *"la persona observa simplemente lo que sucede, sin limitar sus observaciones a detalles particulares del comportamiento previamente categorizados"* (Colás, Hernández, 1998, p. 158), y no participante en donde *"un plan previamente preparado concentra la atención en ciertos aspectos de la conducta, sin interacción entre el observador y el sujeto o grupo observado"* (Colás, Hernández, 1998, p. 158). Las observaciones al grupo docente se realizaron por un período aproximado de dos años. Con

respecto a las entrevistas, se aplicaron las no estructuradas y las semiestructuradas. De acuerdo con Buendía, en la entrevista no estructurada

la flexibilidad es total. Sólo se determina a priori el tema de la entrevista. El entrevistador tiene libertad para formular el contenido, el número y la secuencia de las preguntas, pues, en la medida que avanza, exige ir recreando las cuestiones que interesan conocer, sin olvidar la situación global para la que está siendo realizada. Sus principales características son:

- Pretende comprender más que explicar.
- Busca maximizar el significado.
- Adopta el formato de estímulo/respuesta sin esperar la respuesta objetivamente verdadera, sino subjetivamente sincera.
- Obtiene con frecuencia respuestas emocionales, pasando por alto la racionalidad. (Colás, Hernández, 1998, p. 129).

Desde esta perspectiva metodológica, se buscó identificar y entender -para luego sistematizar y profundizar- los aspectos que cada individuo consideraba como algo común, importante o no relevante en su práctica y saber docente.

Al mismo tiempo de realización de las observaciones, se procedió con las entrevistas no estructuradas. Posteriormente, se desarrollaron entrevistas semiestructuradas en donde el entrevistador tiene la libertad para alterar el orden y la forma de preguntar, así como el número de preguntas a realizar. Se dispone de un guión base que puede modificarse por intereses de la entrevista, aunque manteniéndose el objetivo para el cual fue preparado y los diversos puntos sobre los que debe obtenerse información. (Buendía, Colás, Hernández, 1998, p. 128)

El proceso de esta investigación etnográfica siguió las siguientes cuatro etapas: fase inicial, fase descriptiva, fase focalizada y la fase de análisis e integración teórica.

La *fase inicial* o *de inmersión* fue preparativa. Durante esta etapa se contactaron docentes y visitaron centros educativos que cumplieran con los criterios de las variables para la selección de la población e instituciones (colegios rurales públicos). A la vez, se estableció la disponibilidad y el visto bueno de las partes involucradas en esta investigación. También, se sistematizó el marco teórico que orienta este trabajo bajo cuatro enfoques generales:

sociología de la educación, teoría de la vida cotidiana, pedagogía crítica y currículum oculto.

La fase *descriptiva* correspondió a la *recolección de información* mediante la aplicación de las técnicas de observación y entrevistas con cada sujeto en su ambiente educativo. Primeramente, se realizaron observaciones participantes de clase que permitieron la identificación preliminar de aspectos a los que los sujetos de investigación le daban mayor y menor importancia durante su práctica docente. Esta recogida de datos se complementó, después, con la aplicación de entrevistas no estructuradas que permitieron la identificación base de los elementos que determinaban qué se hacía, qué se debía o no hacer y cómo en lo que respecta la enseñanza del inglés (objetivos, métodos de enseñanza, materiales, plan de estudios, evaluación, formación y conocimiento docente) en el aula y dentro de la institución (aspectos administrativos, curriculares y extracurriculares).

Posteriormente, se inició un período de análisis preliminar a través de un proceso de decodificación discursiva -según las bases teóricas que fundamentan este estudio- permitiendo la elaboración de matrices descriptivas y explicativas que ayudaron a focalizar las observaciones y entrevistas posteriores en cuatro ejes: el cognitivo, el metodológico, el institucional y el económico.

La tercera fase correspondió a la focalización a profundidad de los aspectos de la práctica y saber docente identificados en las observaciones no participantes y entrevistas no estructuradas de la segunda fase investigativa. El propósito de esta focalización tuvo un carácter confirmatorio y de validación con respecto a las matrices descriptivas y explicativas previamente determinadas. Por lo tanto, las observaciones fueron más estructuradas, es decir, se convirtieron en observaciones no participantes que siguieron una guía de análisis basada en las matrices descriptivas.

De igual forma, las entrevistas se tornaron más semiestructuradas sobre los aspectos discursivos obtenidos de las entrevistas no estructuradas que presentaban mayor y menor consistencia con los aspectos pragmáticos para así desarrollar un proceso de identificación, validación y sistematización de los principios epistemológicos y axiológicos que conformaban el saber docente en la población seleccionada. Dichos aspectos, también, formaron parte de un proceso de análisis general con respecto a los programas de estudio del bachillerato y licenciatura en la enseñanza del inglés de la Sede de Occidente y la propuesta curricular educativa para la enseñanza del Ministerio de Educación Pública debido a la constante referencia discursiva hecha por los sujetos.

La última fase correspondió a la integración teórica para el *análisis y sistematización de la información*. Para tal efecto, en primer lugar, se procedió a la categorización de los datos derivados de las matrices interpretativas identificadas durante el proceso focalizado. Mediante la integración teórica del curriculum oculto, sociología de la educación, sociología de la vida cotidiana y la pedagogía crítica se desarrollaron el análisis y la sistematización de la información, mediante la categorización de cuatro dominios. Cada dominio registra los principios epistemológicos y axiológicos del saber docente en el dominio de contenido, el metodológico, el legal-institucional y el económico.

4. Análisis de resultados

De acuerdo con la información suministrada por los sujetos de investigación los principios, rituales y discursos que rigen sus prácticas cotidianas se enmarcan dentro de cuatro principales dominios aquí identificados por su naturaleza discursiva y pragmática como: el contenido, el metodológico, el legal-institucional y el económico. Las personas a quienes se hace referencia serán llamadas por confidencialidad: Liz, Carmen, María y Pablo.

4.1 Dominio contenido

Este saber es referido al manejo técnico-performativo de la lengua inglesa que todo profesional en la enseñanza del inglés desde la perspectiva del grupo docente investigado debe tener. Los principios reguladores (rituales) que conforman este saber enfatizan la competencia en el componente formal de la lengua inglesa, específicamente, en términos de los aspectos prescriptivos de la gramática, el vocabulario y la pronunciación. Este saber está articulado desde el enfoque prescriptivo y generativista del estudio y concepción de la lengua.

Con respecto a la gramática, Pablo apunta que
eso siento yo que son conocimientos que el profesor tiene que tener, pero no son aplicables en algunos casos. Eso tiene que ver mucho con el nivel que usted está enseñando y dónde lo esté enseñando. Por ejemplo, aunque no sea tan práctico o necesario para la comunicación, en el colegio hay que enseñarle a los chiquillos los tipos de oraciones, auxiliares, la clasificación de los verbos, etc. (Entrevista realizada el 04 de septiembre de 2006)

Pareciera, entonces, que aún cuando este dominio del saber no sea considerado necesario para el desarrollo de habilidades comunicativas -principal objetivo del MEP-, el estudio gramatical de la lengua inglesa es un conocimiento considerado esencial. En este sentido, la gramática es un saber aprendido en la academia que prevalece como elemento organizador de la disciplina y de la calidad docente. Esta gramática no es concebida como un saberpreciado de carácter académico, donde su aplicación no trasciende el ámbito de las explicaciones de reglas gramaticales sobre la organización de la lengua. La aplicación de la gramática, al menos para Pablo, la determina el contexto laboral para la institución educativa en donde se labore, lo cual implica que en algunas instituciones se estudia más la gramática que en otras.

En todos los casos de estudio, el abordaje de la gramática se configura como un elemento identitario que demanda un uso *formal* de la lengua, pues no reconoce ninguna "variable"⁴ de la composición estructural del inglés que no sea la forma "estándar". El inglés estándar es entendido como la forma presentada y legitimada en los textos educativos, los diccionarios y los procesos académicos formales de la educación superior; variable privilegiada que cada docente de la enseñanza-aprendizaje del inglés y *sus estudiantes* deben saber.

Cuando quienes se dedican a la enseñanza del inglés se alejan de ese ideal estándar gramatical se genera resistencia y un fuerte cuestionamiento sobre la calidad preformativa en la lengua inglesa y en todas las otras áreas de su saber disciplinario y cotidiano. En otras palabras, la valorización del conocimiento y calidad docente la determina el tipo de gramática que se sepa y utilice. Por consiguiente, todo el resto de saberes disciplinarios sobre la enseñanza-aprendizaje del inglés no son considerados como elementos primordiales que un profesional deba poseer. En este sentido, Pablo comenta sobre sus experiencias académicas y el efecto que hasta hoy día han tenido en su imaginario del buen profesional. Él señala

¡Que vergüenza!, yo me acuerdo cuando estaba empezando la carrera y a cada rato me tenían que corregir los profesores y se aburrían porque era a cada rato. No se por qué no dejaba de comerme [omitir] las terceras personas en inglés. Seguro porque no entendía que era eso de agregarle una s o -es a los pronombres en singular... los

⁴ Por variable se entiende las formas socio-lingüísticas utilizadas en la comunicación e interacción cotidiana que irrumpen con algunos aspectos -fonéticos, sintácticos o gramaticales- la norma estandarizada propuesta en los libros de texto y diccionarios.

profesores le dicen a uno cómo tiene que hacer las cosas, pero muchas veces no le explican ¿por qué?, es simplemente porque así es. Hasta que después de practicar mucho empecé a incluirlas y me empezó a ir mejor, porque mejoré mi gramática. Las prácticas de los libros me ayudaron mucho, porque yo soy muy visual y necesito ver las cosas para aprendérmelas. Por eso, yo siempre trato de hacerles "quisillos" a los chiquillos de gramática, para que estudien y practiquen y se aprendan las reglas. (Entrevista realizada el 04 de septiembre de 2006)

Así, resulta más importante saber de aspectos formales de la gramática que, por ejemplo, procesos socioeducativos, afectivos, culturales, discursivos y/o ideológicos de la lengua que se estudia; es decir, más vale saber sobre una regla gramatical que del uso y las repercusiones que esa regla tenga en el contexto de la convivencia social y de la comunicación. Ser competente en el manejo gramatical "estándar"⁵ de la lengua inglesa es un aspecto esencial que también se traslada a la concepción de buen estudiante, lo cual trasciende su impacto en la práctica docente y en lo que se demanda de las calidades y cualidades del "buen" estudiantado.

La gramática tiene características específicas que la identifican como disciplina legítima en el saber docente del profesorado de la enseñanza del inglés. Para el grupo de profesionales en cuestión, la gramática correcta es aquella que demanda el saber de la regla gramatical por la regla. La regla es, en sí misma, el poder regulador más importante de cualquier producción oral y/o escrita que se considere aceptable y respetable. Esta regla gramatical se configura como un conocimiento docente legítimo de la lengua, situación que a su vez se asocia con la calidad del saber docente. La trasgresión a la regla formal constituye una especie de acción hereje, porque de ninguna manera se considera dicha trasgresión como una forma de conocimiento sobre otras variables lingüísticas del inglés que no sea la concebida como la forma estándar. En su efecto contrario, la "variable" se percibe como un "anti-saber" que no puede ser propio de la enseñanza y aprendizaje del inglés.

⁵ El término "estándar" se refiere a forma prescriptiva y estructuralista de la lingüística formal en la que el uso aceptado de la lengua es basado en la idea de que *"la variable estándar del inglés es la que se emplea en los periódicos y libros, la que se usa en los mass media y la que se enseña en las escuelas"* (Yule, 1999, p. 227). Traducción de autores. Para O'Grady, Dobrovolsky y Aronoff la lengua estándar es *"la variable superimpuesta de un país generalmente usada por el gobierno y los medios de comunicación; es enseñada en las escuelas, y es la única o la principal lengua escrita"* (199, p. 5597). Traducción de autores.

La regla gramatical que se considera válida y deseable es la que los libros de texto para la enseñanza-aprendizaje del inglés presentan. A través del libro, la regla se convierte en saber correcto y verdadero; consecuentemente, en ritual de la práctica docente. Liz manifiesta

Si usted sabe que a usted le cuesta la gramática, entonces tiene que buscar libros, revisar, practicar porque no puede quedarse con ese vacío. Yo veo que hay muchos profesores que les da pereza y salen diciendo cada barbaridad que bueno..., [¿cómo qué? -entrevistador-], como "can to", "I like buy shoes", "I go" (cuando están hablando en pasado) bueno y mejor no sigo porque se va a asustar. Pero si usted es de verdad profesional, usted va y busca materiales que le ayuden a mejorar [¿cómo cuáles recomendaría usted? -entrevistador-]. Bueno, libros que tenga reglas explicadas de manera sencilla que le ayuden a identificar las formas correctas. También, uno puede leer bastante en inglés y así internalizar de manera inconciente las reglas; cosas tan simples como cuándo se usa "teacher" y cuándo "professor", o cuál es la diferencia entre "many" y "much", hasta para aprender de cultura como por ejemplo la palabra "love" que no necesariamente significa amar, puede ser querer o estimar (Entrevista realizada el 02 de octubre de 2006).

La razón que justifica este conocimiento como propio del saber docente está relacionada con el hecho de que la enseñanza del inglés se desarrolla principalmente bajo el paradigma de estudio lingüístico de la gramática prescriptiva y generativa; es decir, la práctica docente se rige por la revisión y la evaluación de las reglas gramaticales y sintácticas que dan origen a la construcción de oraciones formales de concordancia y organización estructural entre sujeto, verbo y complemento. Pablo comenta que cuando

los chiquillos [estudiantes] llegan y dicen "profesor ¿por qué en esta palabra se hace este cambio y no este?" entonces entra en juego un poco la gramática. Entonces yo lo que hago es prepararme un poco para darles motivos de por qué, gramaticales, verdad. Por ejemplo, en las terminaciones i-n-g cuándo se duplica esta letra y cuándo no. Aunque a mí me gusta más que todo que el aprendizaje sea más comunicativo, pero siempre la parte gramatical no se puede dejar de lado (Entrevista realizada el 04 de abril de 2007).

La preocupación de Pablo evidencia que la gramática es una organización de poder de la disciplina misma y de la interacción docente-estudiante. En otras palabras, a través de la gramática, el y la docente de inglés logra también legitimarse como individuo sabiente del saber que imparte, y esto le da autoridad y poder sobre sus estudiantes. No manejar este dominio genera la pérdida de la autoridad que enviste su profesión y práctica.

Consecuentemente, la gramática es por sí misma uno de los principios de control de la práctica docente más fuertes porque ella ritualiza lo que se enseña y la forma en que se desarrolla el proceso educativo. Carmen -en respuesta a la pregunta ¿cómo es una clase normal de inglés?- apunta

Bueno uno llega, calma a los chilquillos, o sea, les pide que se sienten y que no hagan bulla -la mayoría son muy hiperactivos y escandalosillos-. Luego paso lista y escribo la fecha en inglés en la pizarra. Les doy las instrucciones en inglés sobre lo que vamos a hacer. Si es un tema nuevo, vemos primero las "language functions" [funciones de la lengua] [¿cómo cuáles -entrevistadora-?]

Las que pide el MEP... "asking for, giving information" [pedir y dar información], bueno, eso depende del tema. Después, vemos las reglas para formar las estructuras que vamos a ver, el vocabulario y hacemos prácticas del libro o alguna práctica escrita que yo les traiga. Algunas veces, los pongo a leer en voz alta los diálogos del libro para que practiquen pronunciación, pero les cuesta mucho.

[¿Cómo que cosas se evalúan en esas prácticas? -entrevistadora-]

Si entendieron la forma de hacer preguntas... el orden de las palabras que componen las preguntas, la manera de responder, si pueden completar correctamente los ejercicios con las palabras que faltan, o por ejemplo, si asocian correctamente dibujos con palabras, o palabras con significados, o preguntas con las respuestas respectivas... cosas de esas.

[¿Cómo sabes que los y las estudiantes hicieron los ejercicios bien? -entrevistadora-]

Bueno, principalmente si aplican lo que vimos en clases como las reglas para hacer preguntas y responder, y si saben el significado de las palabras que les di en clase. O sea, si pueden relacionar, por ejemplo, los dibujos con la definición dada. (Entrevista realizada el 06 octubre de 2006)

Es evidente que los rituales que se conforman como prácticas propias del saber docente están caracterizados por una visión prescriptiva de la lengua inglesa; o sea, el

proceso de enseñanza se centra en el estudio de las reglas gramaticales sobre construcción de tiempos verbales, conjugaciones, uso de pronombres y posesivos, función de auxiliares, organización sintáctica de una oración o pregunta, entre otros aspectos. Esta perspectiva se enfoca, exclusivamente, en los componentes y funciones gramaticales y sintácticas de la lengua.

En lo que respecta a los asuntos semánticos, pragmáticos y socioculturales, el abordaje prescriptivo y generativista también es evidente. Esta percepción normativa trata, en exclusivo, de explicar la evolución histórica del uso de la lengua en tiempo, espacio y significado. Desde esta visión formal, la práctica docente se centra en el libro, porque este recurso ofrece un sentido de seguridad. El libro de texto es asumido como la norma a seguir y, por esta, razón manejar su contenido formal, estructural y prescriptivo permite al docente ejercer su autoridad como profesional que sabe.

En la práctica, el saber sobre la gramática le permite al docente "desarrollar" la propuesta curricular educativa del MEP y "cumplir" (desde la perspectiva del profesorado y no precisamente la ministerial) con lo que curricularmente se espera para cada nivel escolar. Es necesario señalar que la visualización del cumplimiento de las metas educativas gubernamentales es pensada y asumida por el grupo investigado como el estudio académico de los temas y aspectos gramaticales propuestos en el programa de estudio. Consecuentemente, la enseñanza y el aprendizaje del inglés es, en principio, desarrollada mediante el enfoque "content-based instruction" (instrucción de contenidos) y no mediante el enfoque comunicativo como lo estipula el MEP.

Dentro del contexto laboral, el contenido es principalmente entendido como "*las reglas gramaticales de la lengua inglesa y los temas del programa de estudios del MEP*" (Pablo, entrevista realizada el 25 de abril de 2007); "*es sobretudo el vocabulario, la gramática y la pronunciación que tienen que saber de acuerdo al nivel en que estén los estudiantes*" (Liz, entrevista realizada el 03 de mayo de 2007); "*básicamente son las temáticas que establece el MEP para cada año como por ejemplo "occupations, professions, goods and services, natural resources [ocupaciones, profesiones, bienes y servicios, recursos naturales] temas de ese tipo*" (Carmen, entrevista realizada el 24 de junio de 2007); "*se refiere principalmente a los temas del programa de estudios y las cosas que uno tiene que darle a los estudiantes de acuerdo a cada contenido; por ejemplo, si estoy viendo objetos de la clase entonces hay que darles la parte teórica de las preposiciones y las reglas gramaticales para que las distinguan*" (María, entrevista realizada el 29 de noviembre del 2006).

Finalmente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, el contenido temático y gramatical es entendido y abordado desde el estudio formal de disciplinas como la química, los estudios sociales, la biología, etc. En contraposición a los programas de estudio de inglés, el contenido no figura como un medio de acceso a la información que permita el desarrollo de habilidades socio-lingüísticas; en su lugar, el contenido se asume desde el manejo académico que propicia un conocimiento concreto sobre sí mismo; es decir, contenido por contenido. Esta situación es principalmente causada por dos factores: 1) el asocio simbiótico exclusivo de contenidos con temáticas gramaticales y 2) la presión ejercida por los exámenes del ministerio.

Con respecto al primer punto, el grupo docente piensa que cada aspecto gramatical se estudia en relación única al contenido temático que propone el MEP; en otras palabras, cada contenido temático tiene su correspondiente gramatical. Así, por ejemplo, es necesario e importante "cubrir un tema" como el "target content nº 6: personal travel plans" (contenido: planes personales de viajes) del octavo nivel, porque éste abarca la formulación de preguntas. A su vez, el tema anteriormente mencionado puede ser estudiado dentro de los aspectos a evaluar en las pruebas nacionales de bachillerato del MEP. En este sentido, el contenido temático y gramatical es el eje central de estudio y, por consiguiente, de la práctica docente anteponiéndose al uso de éstos para el desarrollo de habilidades socio-lingüísticas como lo establece la propuesta del MEP.

El otro aspecto que condiciona el saber docente es la prueba nacional de inglés tanto en noveno año como la de bachillerato. A criterio de las autoridades educativas del MEP, estas evaluaciones pretenden regular las acciones en torno al control de calidad del proceso educativo. El resultado de la presión por obtener altos porcentajes de aprobación en dichas pruebas hace que docentes consideren que estudiar y evaluar los elementos formales de las estructuras gramaticales de la lengua es la garantía para tener "buenas" promociones. Dicho de otro modo, la enseñanza-aprendizaje del inglés es visto como un proceso de revisión del contenido técnico de la lengua, porque la cotidianidad del aula se desarrolla en torno a los exámenes nacionales. Al respecto, María afirma

Para mí es indispensable ver cosas de gramática y vocabulario, porque, bueno, uno tiene que preparar a los chiquillos para el examen del ministerio. Entonces, no tengo tiempo para ponerlos a hablar, sino, se me va toda la clase en eso; imagínese, ¿a qué hora pongo a hablar treinta y tantos estudiantes? ¡No se puede! De todos modos, el examen no es oral, es de comprensión de lectura y de gramática, entonces para qué

perder tiempo qué no se tiene en la parte oral. (Entrevista realizada el 22 de junio de 2007)

En este sentido, Carmen argumenta que *"generalmente yo [ella] veo las cosas relacionadas a los contenidos que el MEP les va a evaluar, para que ellos puedan pasar el examen del ministerio. Yo creo que si uno les da buen vocabulario y les explica las reglas gramaticales, los estudiantes van a salir bien"* (Entrevista realizada el 27 de junio de 2007).

Para lograr un resultado satisfactorio en el desarrollo *académico* del dominio *contenido-técnico* de la lengua inglesa, se debe también organizar y estructurar la clase a través del planeamiento. El factor más importante para la elaboración y ejecución del plan de lección es el tiempo destinado al estudio de los contenidos propuestos por el MEP. Pablo señala que *"si uno se prepara para ir a dar una clase, usted aprende a manejar el tiempo de la lección y eso le permite tener una mayor organización de los contenidos que hay que ver en todo el año"* (entrevista realizada el 25 de abril de 2007). Nuevamente, sobresale el hecho de que el docente piense y actúe en términos de "ver contenidos" distribuidos en ciertos períodos de tiempo.

El manejo "eficiente" de la relación tiempo-contenido es además un criterio empleado para determinar las "buenas" cualidades y practicas docentes. Un "buen" saber docente es capaz de realizar un planeamiento de clase que distribuya los tiempos de preparación anticipada a las lecciones y la ejecución de dicho plan. A cambio, se obtienen beneficios propios que el grupo sujeto de investigación consideran como elementos de calidad académica y profesional. Pablo comenta que

Por medio del planeamiento de clase, [...] aprende más inglés, más vocabulario y cosillas de gramática por ejemplo. Si yo me limito a nada más a ir a enseñar lo que yo sé y no me preparo, siento que tal vez va a ser como muy... no sé, básico, porque lo que uno vio en universidad fue muy general o porque de no practicar se le olvidan las cosas que vio. Pero si yo me meto a Internet, busco en libros y reviso el vocabulario y la gramática, por ejemplo, para equis tema, van haber un montón de cosas que yo no sabía, aprendo y luego lo voy a enseñar. (Entrevista realizada el 25 de abril de 2007)

De forma similar, Liz comenta que

cuando hay grupos que lo empujan [demandan] a uno a mí me gusta mucho trabajar con estos chiquillos, porque aunque diga uno ¡Dios mío! ¡No sé nada! Pero lo empujan

a usted a aprender. Este año, para ponerte un ejemplo claro y concreto, tengo un chiquillo de noveno. El chiquillo es muy bueno en inglés, ya lo tuve en séptimo y lo tuve el año pasado en noveno, pero se quedó en matemáticas y está repitiendo, siempre se me sienta aquí a la par, y siempre anda con una libretilla, y siempre estamos repasando lista o lo que sea y me pone la libretilla aquí a la par para que yo le ayude con unas palabras o con unas expresiones. Ese chiquillo a mí me motiva mucho, porque hasta me enseña, yo aprendo de él. Yo le digo: ¿de dónde agarró usted esta palabra?, ¿en qué contexto estaba?, ¿cómo funcionaba? Y él me da la explicación o si no sabe me remite a otras cosas. El hecho de que él me empuje, al menos en un área tan básica como vocabulario, me hace seguir aprendiendo de él o de ellos, este grupillo es así. Entonces, ahí yo siento que es un proceso que va en doble vía. Por eso, yo tengo que planear mejor las clases con este grupo; especialmente, la distribución del tiempo, porque hay que hacer un balance entre las preguntas que ellos tengan y lo que yo tengo que ver del programa para que no me pase que al final del año me falte un tema por cubrir por falta de tiempo. (Entrevista realizada el 12 de setiembre 2007)

Liz considera que el profesorado en enseñanza-aprendizaje del inglés necesita seguir aprendiendo, y que éste aprender-saber es un proceso continuo que se da cuando se prepara un plan de lección y se estudia vocabulario, porque esto, a criterio de Liz, incrementa su conocimiento. Su perspectiva sobre el planeamiento de clase está muy orientada al manejo del tiempo de clase, de manera que éste le permita satisfacer ciertas demandas particulares del estudiantado y lo que ella considera como el cumplimiento del programa: estudio de los contenidos del programa.

Tanto en el caso de Pablo como en el de Liz, la relación tiempo-contenido-cumplimiento de labores-saber docente es en grandísima medida concretizada a través del planeamiento de clase. Este planeamiento se encarga de organizar principalmente las prácticas docentes en lo que se refiere -sin salirse del dominio técnico del contenido- a los aspectos formales en el estudio lingüístico de la lengua inglesa, así como las connotaciones de palabras y reglas gramaticales. Esta relación mediatizada por el planeamiento también se conforma con un elemento propio del saber docente.

Para María, la fonética es más importante que cualquier otro conocimiento, pues "*un profesor de inglés que no pronuncie correctamente no sería profesor*" (entrevista realizada el

12 de septiembre de 2007). Ese saber "correcto" de la fonética, María lo entiende como un ideal de aproximación a los patrones estándares donde *"para pronunciar bien el profesor tiene que tratar de imitar lo más cercanamente posible, bueno..., entre más igual mejor, la pronunciación y el acento de los nativos de habla inglesa"* (entrevista realizada el 12 de septiembre de 2007). Este aspecto del dominio académico sobre el contenido-técnico de la fonética -al igual que en la gramática y en algunos casos el vocabulario- se configura como aspecto identitario donde el acento de la lengua materna española y las variaciones fonéticas no son parte, ni se consideran como propios del saber docente. Más bien, el no "parecerse" al hablante nativo del inglés está fuera del ritual disciplinario.

Consecuentemente, el saber docente se conforma como un dominio de conocimientos técnicos de la lingüística formalista y estructuralista. El grupo investigado precia el estudio de la forma y la estructura en sí misma y no lo que se diga con el empleo de "x" forma escrita, articulada o auditiva. Este enfoque del saber es, al mismo tiempo, trasladado a la práctica docente y, por consiguiente, a las responsabilidades y a los conocimientos que el estudiantado debe tener para "garantizar" el éxito del proceso educativo en la enseñanza-aprendizaje del inglés, aún cuando lo que se hace en la línea del paradigma lingüista formal y educativo no corresponde, primordialmente, a lo que se propone en el programa nacional.

4.2 Dominio metodológico

En la conformación del saber docente, la metodología es un aspecto muy importante, porque a través de ella se desarrolla la actividad profesional, así como la interpretación operacional del currículo. Las propuestas y las prácticas metodológicas son también la forma en cómo se ha parcelado ese conocimiento derivado de los planes de carreras pues se tienen cursos especializados en ciertas metodologías. En otros términos, es mediante cierta(s) metodología(s) que cada docente busca satisfacer lo que él o ella considere importante y necesario para cumplir con su interpretación del proceso de enseñanza-aprendizaje y/o cumplir con los requerimientos institucionales y gubernamentales. En este sentido, Parcerisa señala que *"cada profesor y profesora aplica en el aula el currículo planificado, analiza el currículo oculto y, en definitiva, toma numerosas decisiones en relación a los distintos alumnos y alumnas que constituyen el grupo"* (1999, p. 15); situaciones que fueron observadas con ciertas particularidades en la población estudiada y que no implican, en todos los casos, un análisis, toma de decisiones o aplicaciones conscientes de las repercusiones ideológicas y político-económicas de sus acciones en el

escenario escolar y socio-cultural.

Al analizar la forma en que los tres grandes procesos expuestos por Parcerisa son asumidos por el grupo docente, se nota que tanto la aplicación como el análisis -y por ende las decisiones tomadas- sobre el plan de estudios y su puesta en acción se dan en el orden técnico; es decir, permiten resolver un formalismo de primer nivel: la revisión del contenido en sí mismo y el trabajo en función del examen nacional. Como ya fue expuesto anteriormente en el dominio contenido-técnico, el currículo planificado, que obedece a la propuesta del MEP, es principalmente entendido desde la revisión de temas en asociación a estructuras, funciones lingüísticas y vocabulario. El análisis del currículo oculto revela la exclusiva preocupación y necesidad de obtener buenas promociones en las pruebas nacionales afectando la aplicación del currículo planificado. No se revela una consciencia sobre las consecuencias discursivas del uso lingüístico propuesto en los contenidos y metodologías a emplear. En lo referente a las decisiones basadas en las características estudiantiles, lo que predomina es el acto formal-legal de tener que realizar "x" actividad o evaluación recomendadas por un comité escolar según las adecuaciones curriculares que se presenten con estudiantes que tengan necesidades específicas o de acuerdo con el nivel de asimilación que un contenido tenga en cada grupo.

Las decisiones sobre qué enseñar y cómo hacerlo se fundamentan, principalmente, en el deber institucional, laboral y personal; en los objetivos y metas propuestos; y en las condiciones y recursos con que se cuenten para la consecución de tales propósitos. Con lo que respecta al deber, objetivos y metas, las decisiones de tipo metodológico-organizativo del currículo obedecen (en teoría) a intenciones concretas, cuyos referentes fundamentales son las políticas educativas, las bases psicopedagógicas y socio-críticas. De acuerdo con Parcerisa

las intenciones educativas constituyen la justificación de la vida escolar: las tareas que se realizan en el centro educativo y las intervenciones de su profesorado deben de responder a algo, deben de servir para algo. Este algo son las intenciones que especifican lo que pretendemos enseñar y, consecuentemente, lo que pretendemos que aprenda el alumnado. Dichas intenciones deben ser claras (e interpretadas en el mismo sentido por el conjunto de profesorado del centro) para que realmente sirvan de referencia. (1999, p. 15)

Sin embargo, aún cuando Parcerisa propone una interpretación colectiva similar sobre

el currículo, en la práctica docente las demandas mediatas de los contextos y presiones socio-institucionales hacen de los procesos interpretativos una lectura particular sobre lo que debe ser la enseñanza-aprendizaje y la forma en que debe llevarse a cabo.

Para que una propuesta curricular tenga ese sentido referencial del que Percherisa habla, sería entonces necesario que exista una interrelación muy fuerte entre las propuestas educativas oficiales y los currículos ocultos que se desprenden de ellas. Si esta conexión no es clara o no existe del todo, el saber docente y su práctica se adaptarán al contexto inmediato, buscando satisfacer primeramente aquellas necesidades sobre las cuales se ejerza mayor presión en el proceso educativo; por ejemplo, las de orden burocrático como abordar al pie de la letra el "Programa" o los contenidos, estudiar "x" estructura lingüística sólo con "y" contenido" o utilizar primordialmente la metodología del libro para lograr promociones altas en los exámenes estandarizados del MEP. Todos estos son ejemplos concretos de lo que el saber docente de los sujetos de investigación ha tomado como sentido referencial curricular y metodológico.

Existe una relación muy fuerte entre el dominio metodológico y el académico (contenido-técnico), lo cual a su vez, limita las actividades de clase al libro y a la prueba nacional. Debido a que el grupo profesional considera que los objetivos lingüísticos del programa de inglés están exclusivamente relacionados a un contenido específico, el diseño y la aplicación de metodologías se caracterizan por estar enfocadas en la presentación, abordaje y evaluación de los temas del programa en relación al vocabulario y estructuras gramaticales que se organizan para cada tema; en otras palabras, el estudio de la forma y función de la lengua se da en el plano teórico-formal de la comprensión de lectura principalmente asociada a cierto contenido. Como resultado, las metodologías, actividades, desarrollo de habilidades y materiales se elaboran y utilizan en función de determinado contenido gramatical (y en algunos casos el fonético) sin que prevalezca el principio curricular fundamental propuesto por el MEP (contenidos para el desarrollo de las habilidades de habla, escucha, escritura y lectura bajo el enfoque comunicativo). En este sentido, Pablo explica

Si yo decido en algún momento hacer una actividad interactiva de unos minutillos o de una lección a la semana de conversación, entonces yo ya sé que me voy a atrasar con el planeamiento, porque al final siempre hace falta tiempo; o que los estudiantes van a quedar con un vacío de los contenidos del MEP y eso les puede perjudicar para los exámenes nacionales. Entonces, lo que trato de hacer es darles muchas prácticas

escritas de diferentes fuentes. Algunas veces las practicas las hago yo mismo, pero por falta de tiempo, la mayoría de las veces las saco de libros que tengo o de Internet (Entrevista realizada 10 de noviembre de 2006).

Por la razón que apunta Pablo, la práctica docente es condicionada a la "metodología de libro", a seguir lo que el libro de texto demanda, porque esa es la forma más segura para no alejarse del contenido teórico del programa de estudios del MEP. Por consiguiente, el libro constituye una fuerza reguladora por decisión docente ante las posibilidades prácticas que éste ofrece para desarrollar la propuesta curricular del MEP en las condiciones laborales en las que se trabaja. Existe la idea de que el libro es el medio que más ayuda a "cumplir" con lo propuesto por MEP en términos de contenidos metas. A su vez, el libro funge como puente entre las limitaciones que apuntan el grupo en estudio a nivel laboral (limitaciones de tiempo) y los planteamientos metodológicos y didácticos. Estos dos últimos aspectos se manifiestan a través de prácticas escritas, elaboración de antologías y utilización de materiales bajo el enfoque y presentación de libro.

Por su parte, el MEP plantea en la propuesta curricular para la enseñanza-aprendizaje del inglés el uso de un enfoque metodológico comunicativo que busca desarrollar todos los aspectos contemplados en el programa y, por consiguiente, de las actividades de clase. Las características y propósitos principales que, según el MEP este enfoque comunicativo debe tener, son

1. Crear un ambiente libre de estrés que promueva el aprendizaje de la lengua con muchas oportunidades para comunicarse.
2. Proveer suficientes oportunidades para la interacción estimulando un ambiente agradable, cálido y placentero caracterizado por la retroalimentación positiva del profesor y compañeros.
3. Las necesidades e intereses de los estudiantes son tomados en cuenta haciendo de estos el centro del proceso de aprendizaje.
4. La metodología usada es participativa, dinámica y ofrece la oportunidad del uso real de la lengua.
5. El profesor guía el proceso de aprendizaje, pero comparte esta responsabilidad con los estudiantes. Ellos usan pensamiento crítico para resolver problemas, trabajan en grupos, toman riesgos, discuten diferentes temas y aprecian y fortalecen su cultura así como la de las culturas de habla inglesa.

6. El profesor y los estudiantes toman decisiones juntos. Al hacer esto, el estudiante se compromete con el proceso de aprendizaje de la lengua y se hace responsable de éste.
7. Los objetivos del programa desarrollan las funciones comunicativas de los elementos de la lengua (2005, p. 24) Traducción de autores.

A pesar de que esta es la proposición del MEP, en términos de desarrollo de habilidades socio-lingüísticas y abordaje de contenidos, la misma se configura como un elemento de resistencia generado por la naturaleza de las pruebas nacionales, las condiciones laborales docentes y los factores administrativos, en especial los relacionados con el tiempo y el número de lecciones de inglés.

En cuanto a los exámenes, debido a que el MEP sólo evalúa la comprensión de lectura existe una tendencia a aplicar metodologías y actividades más relacionadas con la traducción, respuestas escritas y, en algunos casos, a la repetición de sonidos, palabras y/o diálogos. Carmen señala que

si uno los pone a hacer otro tipo de cosas, otro tipo de actividades, lo que usted necesita es mucho tiempo y "training", verdad... o sea, entrenar a los muchachos para que ellos poco a poco lo que vayan viendo lo pongan en practica en forma oral. Pero esto es muy difícil, porque tiempo es lo menos que uno tiene por la presión de todo lo que hay ver y evaluarles. A eso súmele la cantidad de estudiantes por grupo, ¡es imposible! Al final yo lo que hago es priorizar las actividades y ejercicios que se asemejan más al examen de bachillerato y que yo pueda evaluar más rápido. Cuando el grupo se presta porque son muy "chispas" [audaces] y avanzo más rápido, los pongo [a los(as) estudiantes] a escuchar y repetir oraciones o diálogos para que practiquen la parte oral como la pronunciación (Entrevista realizada el 05 de diciembre del 2006)

En este mismo sentido, Liz comenta cómo su saber y práctica docente también se ven reducidas al uso de metodologías tradicionales, donde el estudiantado es expuesto, en particular, a ejercicios mecánicos de poco dinamismo e interacción. Esta situación promueve y favorece la "metodología del libro", o sea, el trabajo de clase se reduce a lo que el libro de texto en uso dicte

Una de las frustraciones más grandes es esa [seguir al pie de la letra los contenidos del programa de inglés del MEP]. El hecho de preparar a los muchachos tres años para que ganen un examen hace que uno no sea tan creativo a la hora de planear actividades porque al fin y al cabo lo que el MEP valora es que ganen la Prueba de Noveno. Usted los tiene que preparar en vocabulario, los tiene que preparar en comprensión de lectura, gramática. Entonces ¿qué pasa haciendo usted tres años? Dándoles gramática, vocabulario, listas de verbos, poniéndolos a leer y a que saquen información para responder preguntas. Eso es frustrante, porque no hay tiempo para conversar y menos para discutir o debatir. Si yo decido en algún momento hacer una actividad más comunicativa y activa de unos minutillos yo ya sé que me voy a atrasar con el planeamiento y con el programa, porque al final siempre hace falta tiempo. Por eso básicamente lo que yo hago es ver los ejercicios del libro que usamos; más las copias que les traigo para que practiquen. Pero si yo no estuviera atada al examen del MEP y tuviera más lecciones por grupo con menos estudiantes definitivamente me gustaría trabajar más con el "communicative approach" [enfoque comunicativo]. (Liz, entrevista realizada el 05 de diciembre del 2006)

Como se evidencia, existe una consciencia sobre cuál metodología daría más satisfacción a la labor docente en la enseñanza del inglés: la de un "enfoque comunicativo". Sin embargo, por las condiciones laborales, tales como número de estudiantes, cantidad de lecciones y cumplimiento con los temas del programa de estudios, la metodología se configura con un aspecto de orden técnico que se reduce al examen. La metodología se caracteriza por ser técnicamente un medio de acceso a los ejercicios propuestos en los textos de estudio. Es importante señalar que como indica Liz, el libro, al mismo tiempo, se limita a abordar los contenidos metas del programa de inglés desde la perspectiva y naturaleza de las pruebas nacionales de comprensión de lectura, conocimiento de reglas gramaticales y vocabulario. De igual manera, las actividades de clase están subordinadas a un trabajo metodológico de orden pasivo-receptivo y mecanicista con muy pocos espacios para desarrollar habilidades socio-lingüísticas, eco-lingüísticas y socio-políticas más complejas y críticas.

Las situaciones administrativas y *las limitaciones laborales* a las que se ve expuesta la población estudiada provocan, al igual que en el caso de la naturaleza de las pruebas nacionales, que las actividades respondan a las demandas de situaciones técnicas

concretas. Docentes como María son conscientes de que el empleo de metodologías más activas y críticas puede dar mejores resultados con respecto al desarrollo de habilidades socio-lingüísticas. No obstante, factores laborales y administrativos hacen que María sienta que todo su conocimiento se reduce al contenido del programa, pues ella debe re-deconstruir su saber y práctica de acuerdo con las demandas cognitivas del contenido temático del examen nacional de inglés. Así, María expresa que

jamás podría desarrollar las clases bajo el enfoque comunicativo, no porque no quiera, de hecho eso es lo ideal, pero no me alcanzan cuatro o cinco lecciones por semana por un grupo; que para darte un ejemplo, es de 30 a 40 estudiantes. No es que no se quiera, es que no se podría bajo esas condiciones y eso es una lástima. (Entrevista realizada el 21 de febrero del 2007)

De igual manera, Pablo expresa que hay situaciones laborales que limitan mucho su quehacer

El tiempo completo son las cuarenta y cuatro lecciones. Estamos hablando por ejemplo, que en este momento yo tengo treinta... treinta y tres lecciones... si. Bueno tengo un poquillo más porque estoy dando las tutorías, y estoy dando también la coordinación, llevo la coordinación del departamento, entonces hago un poquillo más de lecciones. Nunca me ha gustado trabajar el tiempo completo por eso, porque yo siento que no doy, que no me alcanza el tiempo, que me gustaría hacer otras cosas y yo llego a la casa y es a revisar papeles y a modificar planeamiento, porque no alcanzaron las dos lecciones, o porque "x" cosa pasó, o hubo un imprevisto ahí cualquiera... que sé yo una reunión y de pronto suspendieron clases. Entonces, ya hay que modificar el plan de clase o en algún grupo una actividad no funcionó entonces antes de ir otra vez a cometer los mismos errores con otro grupo es mejor modificarlos. O sea, es un trabajo de todos los días después de clases, no es que yo salgo de aquí a las cuatro y media y ya salí. No, uno llega siempre a preparar algo o a acomodar algo (Entrevista realizada el 05 de diciembre del 2006).

Aún cuando la percepción de los contenidos del programa de estudios de inglés es técnico-académico -lo cual no implica un requerimiento, sino más bien una forma de organizar el currículo del MEP-, las variables tiempo, cantidad de estudiantes y pruebas nacionales se conforman como elementos de resistencia hacia otras variables que están

más relacionadas con la satisfacción de las necesidades estudiantiles y contextuales.

4.3 Dominio legal-institucional

Este es, quizás, el dominio del saber más importante en términos de limitaciones, regulaciones y cumplimiento de todas las actividades relacionadas al quehacer docente, tales como: la elaboración y presentación de planeamientos de clase diarios y/o mensuales, consideraciones técnicas para la elaboración de pruebas, aplicación de adecuaciones curriculares, aplicación del reglamentario de disciplina, control y reporte de asistencia, participación en las diferentes comisiones instituciones y otras actividades curriculares y extracurriculares. Hay una constante referencia sobre la importancia del cumplimiento legal para obtener estabilidad y seguridad laboral.

El grupo docente determina lo que es bueno y/o malo siguiendo un razonamiento principalmente legal. Para el profesorado es de suma importancia tener una perspectiva legal de lo que se puede o no hacer en el salón de clase, y de la forma en se deben hacer y conducir las tareas administrativas de la institución y los asuntos estudiantiles con las familias. De igual forma, el saber legal opera como agente previsor de problemas. Ante todo, el grupo profesional señala que *deben* saber sobre la legalidad porque eso *"le permite a usted saber si lo que se está haciendo está bien o está mal... Más en estos días donde algunos padres de familia, estudiantes o incluso directores alegan por todo"* (Liz, entrevista realizada el 08 de mayo del 2007).

La profesora siente que *debe* saber sobre legislación educativa, porque por medio de ella *"uno puede darse cuenta y reclamar algunos beneficios como el incentivo por categoría docente. Si usted no sabe los reglamentos sobre sus derechos, nadie del MEP le va decir nada"* (Carmen, entrevista realizada el 08 de mayo del 2007). Pablo comenta

Una vez me pidieron los planeamientos y les dije que eso era una obra intelectual propia y que no se los iba a dejar para que luego se los facilitaran a otros profesores para que no tuvieran que hacer el gasto. El vacilón fue que me lo creyeron y no me los pidieron durante todo el año. Eso sí, al año siguiente ya no estaba laborando en esa institución [le cortaron el nombramiento interino]. Sin embargo la normativa dice lo contrario, que hay que los planeamientos. Solamente en el colegio nocturno recibí una carta donde me solicitaban entregar los planeamientos de los meses ya laborados, y que de lo contrario me arriesgaría a una llamada de atención. Yo los entregué, pero hubo planes de algunos días que me faltaron y por esos recibí una sanción. (Entrevista

realizada el 22 de mayo del 2007)

Evidentemente existe una amenaza y un temor latente en la cotidianeidad del contexto educativo, donde mucho del accionar docente funciona mediante la coacción más que por convencimiento académico, moral y social de las repercusiones positivas o negativas del trabajo pedagógico que se hace.

Además, existe una legalidad institucional que funciona como oculta, como una especie de currículo que se debe cumplir para asegurar un buen ambiente laboral. Las respuestas a la pregunta: ¿hay alguna otra cosa, además de los ya mencionados que el profesional en la enseñanza-aprendizaje del inglés deba saber?, evidencia un saber sobre las dinámicas institucionales implícitas en relación del trabajo y la práctica docente. María responde *"yo diría que es muy...muy importante que el profesor se integre a las actividades extra curriculares que organiza el colegio; especialmente, los nuevos porque eso afecta la percepción que tengan de usted no solo como persona sino también como profesional"* (entrevista realizada el 22 de mayo del 2007). Por su parte, Carmen enfáticamente dice que

ser docente implica también apoyar todas las actividades de la institución. En mi caso, yo los fines de semana me dedico a calificar trabajos o exámenes y a planear las clases; pero cuando en el cole se planea que un bingo o feria para recaudar fondos hay que participar. A veces es muy cansado, pero eso también ayuda a que vean que uno esta ahí y quiere trabajar. (Entrevista realizada el 28 de mayo del 2007)

Pablo afirma que participar en diferentes actividades en el colegio le ha dado la oportunidad de que lo tomen más en cuenta para desarrollar proyectos relacionados con su disciplina y por eso *"los profesores implícitamente aprenden a que deben participar en las actividades extracurriculares para tener presencia en la institución y que no lo agarren entre ojos"* (entrevista realizada 09 de marzo del 2007). Esta participación coaccionada en actividades extracurriculares forma parte de un curriculum oculto aplicado por la administración educativa institucional hacia el cuerpo docente; población que ha asumido estos requerimientos laborales implícitos como parte de su saber docente. Este dominio legal-institucional es, en un inicio, concebido como un conocimiento pragmático que incorpora creencias, valores y acciones que curricularmente no están explícitos en las propuestas curriculares, pero que se conforman como prácticas comunes y necesarias para desempeñarse asertivamente.

Al respecto, el grupo docente ha aprendido a re-de-construir su saber a partir de una dinámica institucional que bajo presión implícita exige su participación en actividades extracurriculares. Explícitamente, esa presión se ha convertido en un dominio del saber docente sumamente importante para gozar de un buen ambiente laboral con ciertos privilegios y de estabilidad laboral en caso de interinazgo.

El fenómeno laboral "oculto" es entrelazado con la necesidad de tener un conocimiento legal mínimo sobre derechos y deberes, pues en caso de que algún docente decida no participar de las actividades extracurriculares se recurre al aparato legal para evitar el prejuicio y el hostigamiento laboral ya que, como indica María

cuando uno no participa en las actividades que se desarrollan en el colegio fuera del horario laboral, los directores y algunos compañeros de trabajo lo empiezan a molestar con trámites burocráticos [¿como cuáles –entrevistador-?] como los planeamientos o van a supervisarle constantemente las clases para hacer comentarios que nada que ver y ponerle notas bajas. Yo sé que legalmente un director puede hacer eso, pero también he aprendido que ellos deben de justificar muy bien la nota que le dan porque si no lo hacen uno puede apelar; y si lo molestan mucho usted puede alegar que lo están hostigando, claro que usted debe de justificar cómo lo hostigan. Yo por ejemplo, una vez tuve un problema en el colegio, porque no podía asistir a un bingo que planearon para un sábado y el director se empeñó en exigirme que yo tenía que ir, pero yo no fui. Entonces me hizo una nota de amonestación que según él iba con copia a mi expediente. Yo tuve que correr a buscar asesoría legal con el sindicato y para no cansarle con el cuento, le envíe una carta donde le indicaba los artículos que él estaba violando. Al final, él tuvo que retractarse, pero desde entonces me lo eché encima y ahora tengo que andar con pies de plomo, porque yo sé que a la mínima me manda otra amonestación. Esas cosas uno las va aprendiendo con el tiempo. (Entrevista realizada 09 de marzo del 2007)

Toda esta dinámica laboral funciona como un currículo oculto que re-define la práctica docente y la institucional. Por último, la participación extracurricular se percibe como un "deber" implícitamente construido que determina la aceptación o no dentro de la comunidad socio-educativa llamada "colegio".

4.4 Dominio económico-funcional

Este dominio del saber docente expresa el valor y la importancia del aprender la lengua inglesa desde la perspectiva laboral, pues el grupo investigado considera que el inglés es necesario por la única razón de que las personas hablantes del inglés tienen la oportunidad de acceder a más bienes y servicios pero desde la posición de empleado. En este sentido, los horizontes laborales se dibujan en las empresas; principalmente transnacionales, de atención al cliente que comercializan bienes y servicios. El otro horizonte es el turismo donde a través del inglés se espera conseguir trabajos de recepcionistas, secretarías, meseros o como guías de turismo para alguna agencia de tours operadores, entre otros. Esta noción económico-funcional de la lengua inglesa es la principal justificante para su enseñanza-aprendizaje, porque el objetivo principal de las autoridades gubernamentales -situación también asumida desde las carreras- es generar mano de obra calificada al servicio de las compañías y corporaciones transnacionales.

Para el cuerpo docente, enseñar y aprender inglés *"en estos días es muy importante porque, por ejemplo, los chiquillos pueden encontrar trabajo bastante rápido"* (Liz, entrevista realizada el 05 de junio del 2007); además

el inglés le abre las puertas a las personas en muchos campos. Ahora hay muchas empresas que contratan a las personas que hablan inglés. Antes le pedían a uno como mínimo el bachillerato, pero ahora pareciera que primero está hablar inglés y después el bachillerato. Yo conozco chiquillos de FUNDATEC que aún siendo muy jovencillos ya están trabajando en "call centers" y se dan gustos que ni yo puedo darme por las obligaciones que tengo. (Pablo, entrevista realizada el 08 de junio del 2007)

Carmen cree que *"hoy en día el inglés le da la oportunidad a uno de trabajar en muchas áreas diferentes como turismo o en "call centers"* (entrevista realizada el 05 de junio del 2007). María señala que

hoy día la gente quiere aprender a hablar inglés con la esperanza de encontrar trabajo. La gente anda como loca haciendo cursos que le sirvan para hacer curriculum aún cuando el trabajo o el lugar donde aspiran laborar no demanda el uso del inglés. A mí eso me llama la tensión. Pero bueno, igual el inglés es importante por eso (Entrevista realizada el 08 de agosto del 2007).

Este dominio revela una visión economicista sobre la enseñanza-aprendizaje del inglés en donde su función está estrictamente ligada a la obtención de un trabajo, cuya demanda laboral es principalmente dictada por el aparato comercial e industrial transnacional. Consecuentemente, el inglés es percibido como un "plus" que se puede adicionar a un conocimiento técnico o académico para obtener mayor aceptabilidad en el mercado laboral. Sin embargo, esta percepción laboral no trasciende mayores escenarios laborales que los dispuestos por las compañías.

5. Conclusiones

Las creencias, los rituales, los discursos y las resistencias que constituyen, articulan y regulan el saber docente del grupo estudiado están principalmente influenciadas por una perspectiva técnica de la educación y la lengua. Los dominios de contenido y el metodológico evidencian que la preocupación del saber docente en inglés se centra en cuestiones concretas y técnicas del uso y la forma de la lengua. Por su parte, los ejes de los contenidos temáticos propuestos por el Ministerio de Educación Pública (MEP) se configuran como temas de estudio, y no precisamente como medios para desarrollar diferentes habilidades socio-lingüísticas.

El principio epistemológico y axiológico, que opera en la forma en que se piensa y aborda la propuesta curricular para la enseñanza del inglés, se basa en un pensamiento que asocia estructuras lingüísticas, fonéticas y de vocabulario a temas específicos del programa; es decir, cada función de la lengua es estrictamente presentada, estudiada y evaluada en relación simbiótica con "x" contenido. Las funciones de la lengua son abordadas desde las prácticas gramaticales y de comprensión de lectura, por lo tanto, existe una discrepancia con respecto al uso comunicativo del inglés pretendido por las autoridades educativas; discordancia que es paradójicamente reforzada por el MEP.

El saber y la práctica docente se desarrollan siguiendo la secuencia organizativa del currículo nacional, pero con la preocupación primordial de estudiar los temas de conversación en función de las pruebas nacionales de inglés. La naturaleza de los exámenes nacionales coacciona el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues debido a otros agentes extracurriculares como la presión por obtener buenas promociones de aprobación y graduación hace que el grupo docente reinterprete su práctica y saber en función de dicha prueba. Debido a la importancia institucional y gubernamental que tiene la aprobación de las pruebas nacionales de inglés, el proceso educativo se concentra en ofrecer al estudiantado

las herramientas cognitivas técnicas necesarias para resolver una prueba, cuyo objetivo y función esencial es evaluar la comprensión de lectura y el conocimiento prescriptivo de algunos aspectos gramaticales de la lengua inglesa.

El contenido como dominio del saber docente asume y privilegia la idea de la forma correcta asociada con el tema "estándar," al mismo tiempo, la forma estándar es pensada como una estructura ordenada sintáctica y/o fonéticamente pronunciada como nativos estadounidenses. Esta forma "estándar" no recibe ningún tipo de cuestionamiento, porque por lo general es legitimada a través de los libros de texto para la enseñanza del inglés, diccionarios usados y los procesos de formación profesional. Consecuentemente, cualquier producción lingüística que no cumpla con las anteriores prescripciones gramaticales y fonéticas constituye un elemento de resistencia del saber, un anti-saber. Esta posición no sólo forma parte de la práctica pedagógica, sino que, también, se traslada a la concepción del buen profesional; o sea, aquel o aquella docente que "verdaderamente" *sabe* inglés. De esta manera, el saber docente del profesorado en la enseñanza del inglés es una vez más reducido al manejo técnico de ciertas habilidades lingüísticas.

El dominio metodológico evidencia una coherencia directa con respecto a la satisfacción de la presentación, revisión y evaluación de los contenidos. Como ya se ha dicho, el estudio de la lengua inglesa se enfoca sólo en ciertos *contenidos* sobre las funciones lingüísticas, estructuras, sonidos y vocabulario. El enfoque comunicativo es considerado valioso, pero poco apto para las condiciones laborales y educativas de las instituciones donde laboran. Por esta razón, el grupo docente prioriza la enseñanza y aprendizaje del inglés como si fuera una asignatura semejante a la de español, estudios sociales, ciencias y/o matemáticas.

La metodología utilizada se centra en presentar los temas de estudio en inglés, para luego desarrollar las actividades propuestas en los libros de texto. Indiscutiblemente, el tiempo y todas las temáticas de la propuesta curricular limitan el uso de otras metodologías más interactivas, comunicativas y participativas. Bajo este panorama, el saber docente ha favorecido, a pesar de la poca satisfacción que esto representa para algunas docentes, el uso del libro como el medio metodológico a implementar en el salón de clase. Es muy importante utilizar un libro de texto que esté destinado para la enseñanza del inglés y cuya organización de los contenidos esté en suma armonía con la propuesta curricular del MEP. El principio que regula dicha práctica es promovido por una presión laboral que es "cumplir", al menos desde una perspectiva administrativa e institucional, con lo que se solicita y

demanda en las pruebas nacionales de inglés: comprensión de lectura y conocimiento general de gramática.

Consecuentemente, el uso del libro de texto se complementa con prácticas escritas que necesariamente *deben* tener ejercicios de gramática y vocabulario para ser considerados como buenos recursos educativos y didácticos. El grupo docente brinda mayor importancia a aquellos materiales formalmente creados para la docencia en inglés limitándose a la metodología del libro: desarrollo de ejercicios de completar diálogos, oraciones, cuadros, selección, identificación de información, comprensión de lectura, asocies, formulación de preguntas y respuestas. Como resultado, en la práctica docente la habilidad lingüística más estimulada es la de lectura seguida por la escritura a nivel muy básico y rudimentario.

Mientras tanto, el enfoque comunicativo propuesto por el MEP es una metodología a la que el grupo docente se resiste. La principal preocupación al respecto es el poco tiempo con que se cuenta para abarcar todas las temáticas de clase -pues son muy pocas las lecciones y muchos los temas-, el número de estudiantes por grupo es muy elevado y, además, hay que cumplir con una serie de trámites administrativos como planeamientos, reportes de asistencias, reuniones, trabajos de comités, entre otros. Resulta importante señalar que el grupo docente reconoce que la habilidad de habla requiere de un tiempo mayor para su abordaje en la clase; especialmente, si es pretendida desde el enfoque comunicativo, pues el profesorado considera que el desarrollo de habilidades lingüísticas comunicativas requiere un mayor tiempo de lecciones y un menor número de estudiantes por grupo.

En suma, la metodología se conforma como un dominio del saber docente re-de-construido, porque además de ser parte de los conocimientos adquiridos en la formación académica-profesional, ésta toma nuevos matices y roles en la cotidianidad escolar. Aquello que se aprendió en la universidad es radicalmente transformado en la práctica docente. Los discursos de la academia referidos a la importancia y necesidad de metodologías constructivas para el acceso y la promoción de habilidades de escucha, habla, lectura y escritura bajo el paradigma de una educación inclusiva, respetuosa y crítica se ven doblegados por los aspectos técnicos y administrativos de las instituciones laborales a las que se pertenece y por las políticas administrativas y de control de calidad (en el caso de las pruebas nacionales) del MEP. En resumen, la práctica docente y su conocimiento se adapta y re-de-configura en función de la prueba escrita donde lo propio del saber se encuentra en enseñar y aprender a resolver los ejercicios del examen.

El conocimiento y manejo de elementos básicos legales relacionados con el ambiente escolar también figuran como elementos del saber sumamente preciados y necesarios. El profesorado considera el *saber legal* como parte de su saber pedagógico. Esta situación desemboca en un reclamo hacia la formación disciplinaria recibida, pues el grupo docente considera que lo aprendido en el campo legal es limitado y bastante empírico; por esta razón, el grupo manifiesta que debería de existir algún tipo de preparación académica en esta área del saber en la formación profesional.

Con respecto al dominio económico del saber docente, el discurso economicista del gobierno ha calado profundamente en la percepción del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. El inglés es valorado como un "*idioma comercial*" que posibilita el acceso a ciertos bienes y servicios. Implícita y explícitamente el profesorado asume el valor de su trabajo de acuerdo con los estándares de las demandas de la economía transnacional global. La importancia sociocultural y discursiva de una lengua, en especial una como el inglés que es enseñada y aprendida en un contexto mayoritariamente hispánico, no figura como un aspecto de consideración, porque los principios epistemológicos y axiológicos de análisis empleados por el grupo docente se enmarcan solamente en lo economicista y técnico del uso y las funciones "comunicativas" del inglés en ambientes laborales de atención y servicio al cliente; dicho de otro modo, para muchas autoridades educativas y docentes, el saber inglés es importante y necesario por la única razón de que el manejo de esta lengua es considerado un valor agregado para desempeñar un trabajo.

En consecuencia, muchas de las nociones cognitivas y económicas del saber docente han desarrollado posiciones enajenantes y comercializadas donde la enseñanza-aprendizaje del inglés se percibe y se promueve como objeto de consumo alejado de lo que una lengua implica en el plano de la convivencia social y discursiva. El hecho de que el grupo docente considere que tener un buen nivel de conocimiento del inglés es sinónimo de tener *acento norteamericano* discrimina y menosprecia la identidad nacional. Semejante deseo utópico evidencia una ideología de desarraigo hacia la identidad nacional en términos lingüísticos y socio-históricos. En este sentido, Quesada Pacheco apunta que

El atropello lingüístico y cultural ha sido enorme, probablemente, y en forma parcial debido a que por años, muchos han visto con desprecio lo que consideran 'dialectos' sin darse cuenta que todos hablamos un dialecto [...] No solo se ha ignorado la situación de los hablantes de lenguas indígenas; también se ha incurrido en la misma falta con las comunidades de hablantes de mek-a-tel-yu [...] bien vale la pena revisar

con detalle cómo adecuar los actuales programas de español que el Ministerio de Educación Pública distribuye a todas las escuelas y colegios de Costa Rica [...] Un atropello contra una lengua lo es también contra su cultura. No se puede enseñar la llamada lengua estándar, la lengua de mayor prestigio social, en total desconocimiento de su contexto lingüístico y cultural (1997, pp. 176-177)

Si bien es cierto que Quesada Pacheco se refiere a los programas de la enseñanza-aprendizaje del español, esta situación también se está presentando en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, pues se favorece una variable "estándar" del inglés de los Estados Unidos de Norte América que sólo puede ser identificada a través de libros de texto, porque dentro de lo cotidiano de la comunicación verbal, las variables lingüísticas en ese país son muchas. Así, se desconoce por completo las variables que se hablan en Costa Rica y en otros muchos países.

Para finalizar, la lengua entendida como un fenómeno socio-cultural de posiciones ideológicas, identitarias y discursivas, trascienden el campo de acción del estudio de la lingüística tradicional y prescriptiva referida a las formas y estructuras morfológicas, sintácticas, gramaticales, fonéticas y/o fonológicas de una lengua. Es en este sentido que una lengua como el inglés puede -o no- liberar y empoderar a sus hablantes. Para ello, es necesario tomar en cuenta los aspectos más abstractos y complejos de la cotidianidad humana bajo una perspectiva crítica que pueda analizar lo que las personas hacen, dicen, piensan y sienten al menos en términos de las implicaciones sociales-culturales, político-económicas y ecológicas de los procesos educativos en los cuales están involucrados.

Es necesario entender que cada docente es, ante todo, un sujeto social e histórico que proyecta un contexto, una institucionalidad, una disciplina, un currículo, pero fundamentalmente una intencionalidad. La forma en que se abordan y satisfacen las demandas educativas en el proceso de enseñanza del inglés opera bajo un saber cotidiano coaccionado por las presiones gubernamentales e institucionales; pero también, por aquellas exigencias nacidas durante el período de formación profesional universitaria. Así pues, el reto por tener procesos educativos en la enseñanza y aprendizaje del inglés más críticos, participativos, comunicativos y sanos es una tarea colectiva de universidades, gobiernos e instituciones laborales.

A la luz de los dominios aquí analizados, resulta necesario repensar las prácticas, expectativas, objetivos y metas educativas planteadas en esta área del saber para poder

trascender más allá de la inmediatez técnica y burocrática hacia una educación socio-lingüística más consciente de su impacto en el plano social, histórico, económico, cultural, ambiental y laboral; un proceso educativo consciente de que lo que se dice en inglés tiene una carga ideológica y discursiva en la vida de las personas hablantes y el imaginario colectivo.

Referencias

- Arias Sánchez, Oscar. (2008, 11 de marzo). **Presentación del informe del primer año de labores Plan Nacional de Inglés Costa Rica Multilingüe**. Escuela Buenaventura Corrales, San José. Recuperado 10 de octubre 2010, de <http://www.teachenglishcostarica.com/resorces/Informe%20Anual%20CRML.pdf>
- Buendía, Leonor E.; Colás, Pilar B.; Hernández B., Fuensanta P. (1998). **Métodos de investigación en psicopedagogía**. Barcelona: Mc Graw-Hill.
- Foucault, Michael. (2002). **El orden del discurso** (2a ed.). Barcelona: Fábula.
- Giroux, Henry. (1990). **La educación social en el aula: la dinámica del curriculum oculto en Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Barcelona: Paidós. Recuperado 16 de setiembre 2010, de <http://www.educacionemocional.cl/documentos/escuela02.pdf>
- Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul. (2001). **Etnografía: Métodos de investigación** (2da ed). Barcelona: Paidós.
- Heller, Ágnes. (1994). **Sociología de la vida cotidiana** (4a ed.). Barcelona: Ediciones Península.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2005). **Programas de Estudios de Inglés III Ciclo y Educación Diversificada**. San José: MEP.
- Parcerisa Aran, Artur. (1999). **Materiales curriculares: Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos**. (4ta ed.). Barcelona: GRAÓ.
- Ministerio de Educación Pública, Ministerio de Comercio Exterior, Ministerio de Economía, Industria y Comercio; Instituto Nacional de Aprendizaje, Coalición Costarricense de Iniciativas de Desarrollo, Proyecto Estrategia Siglo XXI. (Setiembre 2007). **Plan Nacional de Inglés**. Recuperado 14 octubre 2010, de <http://www.competitividad.go.cr/bibliotecaimages/documentos/Plan%20Nacional%20de%20Ingles.pdf>
- Ponzio, Augusto. (1974). **Gramática transformacional e ideología política**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

- Quesada Pacheco, Jorge A. (1997). **Introducción hacia la sociolingüística: Su incorporación a la enseñanza del nuestro español**. Heredia: EFUNA.
- Salgueiro, Ana María. (1998). **Saber docente y práctica cotidiana: Un estudio etnográfico**. Barcelona: OCTAEDRO.
- Torres, Jurjo. (1998). **Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado** (3a. ed.). Madrid: Morata.
- Vez, José Manuel. (2000). **Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Yule, Gorge. (1999). **The study of language**. (2a. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Grady, William; Dobrovolyky, Michael and Mark Aronoff. (1993). **Contemporary linguistics: An introduction** (2a. ed.). Canada: St. Martin's Press.