



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA

*LA DIDÁCTICA Y LOS SABERES DE LOS DOCENTES QUE
IMPARTEN INGLÉS EN LA ESCUELA SECUNDARIA.*

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE: MAESTRA EN
PEDAGOGÍA

P R E S E N T A
LENIA AMARANTA ROSAS BRUGADA

TUTORA: DRA. EDITH GUTIÉRREZ ÁLVAREZ
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO/FES ACATLÁN

SANTA CRUZ ACATLÁN, ESTADO DE MÉXICO, AGOSTO 2018.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

GRACIAS. . .

A mi madre y a mi padre por ser la principal fuente de apoyo para terminar esta tesis. Nunca les podré pagar lo que han hecho por mí. A mis hermanos por guiarme y animarme en todas las etapas de esta investigación.

A la Dra. Edith Gutiérrez Álvarez por creer en mí, por adoptarme como asesorada, por dirigirme la investigación y por darme soporte académico y moral dentro y fuera del posgrado. Mejor asesora y guía no pude tener.

Al Dr. Javier Rafael García García por su calidez humana y por todo su apoyo antes y durante la maestría. A la Dra. Leticia Cortés Ríos, al Dr. Luis Antonio Velasco Guzmán, al Dr. Ignacio Pineda, a la Dra. Ana María Valle y al Dr. Mario Guillermo González Rubí por compartir su conocimiento conmigo.

A la Mtra. Irma Herrera Maya por permitirme hacer las observaciones de clase en la Secundaria 294 “José Pagés Llergo”, a la subdirectora del plantel, al personal docente y a los trabajadores de la dirección por incluirme en su espacio escolar y recibirme con los brazos abiertos. Estoy especialmente agradecida con las maestras de inglés que aceptaron participar en esta investigación y compartir su didáctica y sus saberes conmigo.

A la Dra. María de Lourdes Domínguez Gálvez por animarme durante la Lic. en Literatura Inglesa a continuar con la maestría en pedagogía.

Índice

Introducción	p. 4
Capítulo I: Sobre la teoría: Didáctica y saberes	p. 7
1.1 Tradiciones didácticas	p. 7
1.2 Perspectivas sobre saberes docentes	p. 12
1.3 Programa Nacional de Inglés en Educación Básica	p. 23
Capítulo II: Metodología de investigación	p. 35
2.1 Estado del arte	p. 35
2.2 Presentación de la problemática	p. 41
2.3 Pregunta central y objetivo principal	p. 43
2.4 Justificación	p. 43
2.5 Método y enfoque	p. 44
2.6 Universo de estudio	p. 51
2.7 Instrumentos de acopio de información	p. 57
2.8 Recolección de los datos	p. 60
Capítulo III: Didáctica del inglés: el caso de tres profesoras de secundaria	p. 63
3.1 La didáctica de las maestras de inglés	p. 65
El perfil de egreso del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Lengua Extranjera (Inglés) (1999)	p. 65
Didáctica de la informante A	p. 68
Didáctica de la informante B	p. 75
Descripción de las asignaturas del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Media con especialidad en Inglés (1983)	p. 85
Didáctica de la informante C	p. 85
Capítulo IV: Saberes docentes: el caso de tres maestras que imparten inglés en secundaria	p. 96
4.1 Saberes de las tres informantes	p. 96
Conclusiones	p. 131

Introducción

La presente investigación, titulada *La didáctica y los saberes de los docentes que imparten inglés en la escuela secundaria*, tiene como propósito analizar y caracterizar la didáctica y los saberes de los enseñantes de lengua inglesa en este nivel educativo. El estudio se llevó a cabo en la Escuela Secundaria General No. 294 “José Pagés Llergo” de la Ciudad de México, que con apego al *Plan de Estudios de Educación Básica 2011* de la SEP, brinda servicios educativos principalmente a los estudiantes de la demarcación territorial de Azcapotzalco.

En esta escuela, como en otras, las maestras de inglés deben responder a las exigencias de diversos actores sociales. No obstante, en su cotidianidad, en la realidad áulica donde llevan a cabo su labor docente, dan cabida a saberes y estilos didácticos propios.

Las maestras de inglés en secundaria aplican las políticas educativas de acuerdo a lo establecido en el plan y los programas de estudio vigentes, con su correspondiente perspectiva psicopedagógica. Sin embargo, en el ámbito concreto de la práctica docente, son diversos los estilos de enseñanza y distintos los saberes que se manifiestan en un mismo contexto escolar, porque cada maestro los enriquece con sus propios conocimientos y didáctica.

Izquierdo *et al.* (2017), Espinoza (2014) e Izquierdo *et al.* (2014) aluden a las diferencias didácticas entre los maestros de inglés en secundaria y Herrán (2008) a la diversidad de estilos de enseñanza en los maestros de secundaria. Por su parte, Gutiérrez y Rosas (2017), Ramírez y Casillas (2017), Elizondo y Villanueva (2016), Santana, Román y Alcaraz (2014), Padilla y Espinoza (2014), Rafael (2013), Córdoba y Araya (2010) y Sandoval (2009) expresan que los saberes docentes de los maestros de secundaria y de inglés son diversos.

Esta multiplicidad de saberes y estilos didácticos cotidianos de los maestros de inglés en secundaria, aunada a la escasa atención que se ha puesto a estos aspectos, alimentó el deseo de indagar: *¿Cuáles son y cómo se caracterizan la didáctica y los saberes de los maestros de inglés en secundaria?*

En relación con la didáctica, hay que considerar que ésta es fundamental para una enseñanza efectiva del inglés, porque saber dominar una lengua no equivale a saber enseñarla.

De acuerdo con Escribano (1998), el concepto de didáctica implica lograr que otros se apropien del conocimiento. Su etimología se refiere a “*enseñar*, instruir, explicar, hacer saber, demostrar” (p. 22).

A su vez, los saberes docentes de los maestros de inglés en secundaria representan el cúmulo de informaciones que dirigen su enseñanza. Tardif (2004) los define como “un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (p. 29).

La intención de analizar y caracterizar la didáctica y los saberes docentes de los maestros de inglés en secundaria implicó utilizar el método cualitativo (Álvarez-Gayou, 2012) con perspectiva de estudio de caso (Stake, 2013). De acuerdo con Stake (2013), el caso es “uno entre muchos”, “un sistema integrado” y también “específico, algo complejo, en funcionamiento” (pp. 15-16). Este estudio también exigió tocar las puertas de una escuela secundaria pública para adentrarnos en sus aulas, donde tres enseñantes de inglés llevan a cabo su labor docente. Comprender esta labor requirió observar sus clases y grabarlas porque, mediante su interacción con los estudiantes y lo que reflejó su discurso, se logró analizar la didáctica y los saberes que utilizaron.

Los instrumentos de acopio de información fueron un cuestionario abierto, registros de campo y quince observaciones participantes de clase (5 por docente) de aproximadamente 50 minutos de duración. El cuestionario abierto se aplicó para conocer más de cerca el contexto de las docentes e incluyó preguntas sobre su entorno social y educativo. Su didáctica se recuperó mediante las notas hechas en los registros de campo durante las observaciones de clase y durante la transcripción de las grabaciones. A su vez, dichas observaciones permitieron también analizar y caracterizar los saberes de las maestras, los cuales se recuperaron, de igual modo, a partir de las notas llevadas a cabo en los registros de campo y durante la transcripción de los audios.

Para las grabaciones de las clases se utilizó un teléfono LG Stylus 2 y para cada transcripción se tomó como referencia el registro de campo ya diseñado con apartados de las didácticas más importantes (tradicional, tecnocrática y crítica); un apartado de saberes listados por Tardif (2004), Porlán y Rivero (1998) y Mercado (2002); así como un apartado de nuevos saberes docentes, no listados en los textos de estos teóricos, que se fueron encontrando en el trabajo de campo.

Las grabaciones se llevaron a cabo entre septiembre de 2016 y mayo de 2017. Los resultados se muestran en el capítulo tercero, donde los testimonios de las docentes se organizaron por número de informante (A, B o C) y por número de registro de campo de cada docente (1, 2, 3, 4 o 5).

El primer capítulo consiste en el marco teórico de esta tesis. Se inicia con un repaso de las tradiciones didácticas (la tradicional, la crítica y la tecnocrática). Más adelante, se abren las perspectivas de los saberes con Heller (1977), se continúa con Tardif (2004), Mercado (2002) y Porlán y Rivero (1998). Finalmente, se menciona en qué consiste el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB).

El segundo capítulo constituye el apartado metodológico de la tesis. En éste se incluye: el estado del arte, la problematización, la justificación, la pregunta central y el objetivo centrales, la metodología utilizada, el enfoque que guio la investigación, el contexto de la institución donde se llevó a cabo el estudio, los detalles del acercamiento con la secundaria y con el profesorado de inglés, los instrumentos de acopio de información y la descripción de la recopilación de los datos.

En el tercer capítulo se listan los resultados del cuestionario aplicado a las tres enseñantes de inglés, organizado por casos. También se analiza y caracteriza la didáctica de las informantes con base en los perfiles de egreso establecidos en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Lengua Extranjera (Inglés) (1999) y en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Media con especialidad en Inglés (1983), carreras impartidas en la Escuela Normal Superior de México, donde las informantes realizaron su formación inicial como docentes.

En el cuarto capítulo se analizan y caracterizan los saberes de las enseñantes de inglés y, por último, se incluyen la conclusión y el apartado bibliográfico.

Capítulo I: Sobre la teoría: Didáctica y saberes

La docencia es una puesta en escena del saber, es un proceso de institucionalización del acto de enseñar cuya función principal es el movimiento de saberes. Pineda (2013).

En este apartado se definirán a grandes rasgos tres dimensiones que forman parte sustancial del objeto de estudio. En primer lugar, nos enfocaremos en las dimensiones de la didáctica; en segundo lugar, en las diferentes perspectivas sobre saberes; y, en tercer lugar, en qué consiste el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB). Respecto a la didáctica, se considera relevante hacer alusión a su etimología, así como a las tradiciones didácticas más importantes: la tradicional, la tecnocrática y la crítica. En relación con los saberes, éstos serán abordados desde las perspectivas de Heller (1987), Porlán y Rivero (1988), Mercado (2002) y Tardif (2004).

1.1 Tradiciones didácticas

De acuerdo con Escribano (1998), el concepto de “didáctica” desde su etimología tiene una relación estrecha con la “enseñanza” puesto que se deriva de la palabra griega *didaskein*, entre cuyos significados están “enseñar, instruir, explicar, hacer saber, demostrar” (p. 22). De este modo, desde la perspectiva de este teórico, la didáctica se podría resumir en cómo enseñan los docentes los saberes que poseen. Una vez definido este concepto, en los siguientes párrafos se resumen las principales tradiciones didácticas: la escuela tradicional, la escuela tecnocrática y la escuela sociopolítica-crítica.

Didáctica tradicional

Tiene sus orígenes en la era moderna, empezando por el Renacimiento y culminando con la Revolución Industrial. En ese periodo se generaron grandes cambios sociales, como los que originaron los ideales de la Ilustración, el dominio del paradigma positivo en las ciencias

naturales y un enfoque centrado en el ser humano. Entre sus principales exponentes se encuentran: Juan Amós Comenio, John Locke, Juan Jacobo Rousseau, Juan Enrique Pestalozzi, Juan Federico Herbart, Herbert Spencer y Emile Durkheim.

En esta tradición didáctica, el docente es la principal referencia del alumno, mediador entre éste y la información que debe aprender. El maestro es la autoridad que ejerce la disciplina y controla las interacciones sociales del proceso, además de que es quien posee todos los conocimientos y decide cómo enseñarlos. A él se le considera transmisor de información hacia el alumno y responsable de la manera en que la transfiere.

El concepto de enseñanza es considerado “intuitivo” u “objetivo”. Está influido por una psicología “sensual-empírica” que concibe que todas las ideas provienen de lo percibido por los sentidos (Aebli, 1973, p. 55). Para transmitir conocimientos en el día a día, el docente se ayuda de un método expositivo y verbal exhaustivamente planificado que ordena el lugar, la duración de las actividades o la conducta que debe seguir el alumno. La utilización de un método expositivo y riguroso es esencial porque “el aprendizaje era considerado un proceso repetitivo y la enseñanza una transmisión cultural [. . .] A la instrucción se le consideraba sinónimo de ‘formación intelectual’ y adquisición de hábitos” (Asprelli, 2010, pp. 22-23).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje es sinónimo de adquisición reiterativa de conocimientos por parte del estudiante, a través de la imitación o la sobreexposición a la información o a determinadas conductas. El aspecto intelectual en la enseñanza se considera esencial y se le favorece sobre el aspecto afectivo, el cual es sustituido con reglas, comportamientos a seguir, pero sobre todo, con contenidos a dominar.

En relación con la concepción del alumno dentro de esta tradición didáctica, el discente ocupa un rol pasivo y se limita a ver, escuchar y obedecer al maestro, porque se le considera “una especie de tabla rasa sobre la que se imprimen progresivamente las impresiones suministradas por los sentidos” (como citado en Aebli, 1973, p. 55). De este modo, se reconoce al estudiante como un individuo sin conocimientos previos cuya participación no influye en su aprendizaje, pero sí su asistencia a la clase y su habilidad para recrear mentalmente las imágenes y experiencias que perciben sus sentidos.

Didáctica tecnocrática

La tradición tecnocrática se instauró con el proceso de innovación tecnológica que ocurrió a mediados del siglo pasado en América Latina y trajo consigo la divulgación de ideas tecnocráticas en el ámbito educativo, así como la implementación de invenciones extranjeras (Santiago, 2007, p. 42). Entre sus principales exponentes se encuentra Skinner. El enfoque tecnocrático tiene sus bases en la “neutralidad” y objetividad científicas y en la psicología conductista.

Por la influencia conductista en esta tradición, el aula se asemeja a un laboratorio y el profesor es responsable de los estímulos y los reforzamientos aplicados a los estudiantes. Aunque el maestro dirija la mayor parte de la clase, su influencia no se centra en el conocimiento disciplinar elegido por el currículo sino en el control de las técnicas de enseñanza. Este poder es limitado porque el docente estructura la forma en que imparte sus lecciones siguiendo módulos, métodos y técnicas con base en lo que dicta el programa y el currículo, lo que lo convierte en “un ejecutor de programas” (Santiago, 2007, p. 45).

Las bases científicas y conductistas de esta tradición también se reflejan en su enfoque de la enseñanza, porque concibe a los procesos de instrucción y aprendizaje como altamente manipulables: “La tecnología educativa [. . .] entiende al aprendizaje como conjunto de cambios y/o modificaciones en la conducta que se operan en el sujeto como resultado de acciones determinadas, y a la enseñanza como el control de la situación en la que ocurre el aprendizaje” (Morán, 1986, p. 12). Dentro de esta tradición, el aprendizaje no se centra en la retención de contenidos sino en innovaciones en el comportamiento de los discentes después de ejecutar determinadas labores. Desde esta perspectiva, que sigue el método científico, las condiciones necesarias de aprendizaje se pueden replicar dentro del aula y no existen factores internos o externos que impidan que el alumno adquiera determinada conducta si se le presentan los estímulos y reforzamientos adecuados. Por ende, la instrucción se guía por objetivos, hipótesis o experimentos bien delimitados y busca ser siempre práctica, activa y de aplicación inmediata.

En relación con la concepción del alumno, dentro de esta tradición al discente se le considera un individuo cuya conducta se puede modificar si el maestro sigue las estrategias y contenidos que los expertos en la materia especifican. No obstante, para que el discente aprenda, es

necesario que éste posea previamente un “criterio rígido de organización lógico-psicológica” (Morán, 1986, p. 12), acorde con el método científico y la psicología conductista. No obstante, en un interés por hacer que el conocimiento se transmita de manera clara, directa y práctica a los alumnos para que aprendan mejor, éstos se someten “a la tecnología. . . a los instrumentos de enseñanza: libros, máquinas, procedimientos y técnicas; en pocas palabras, al discurso ideológico del individualismo y de la neutralidad” (Morán, 1986, p. 13).

Didáctica crítica

Esta tradición se origina en contraposición a los elementos “técnicos” de la didáctica, busca reflexionar sobre el conocimiento dado y cuestionarlo (Asprelli, 2010, pp. 72-73). La didáctica crítica se contrapone a los elementos técnicos pedagógicos y didácticos, dado que concibe que las instituciones educativas tienen la “prioridad ética” de empoderar a los sujetos ideológicamente para que dominen técnicas que responden a una lógica mercantil (McLaren, 2003, p. 258). Entre los principales exponentes de esta tradición didáctica se encuentran: Apple, Giroux, Popkewitz, Young, Green, Carr, Kemmis, Grundy, Díaz Barriga, Furlan, Remedi de Tezanos, Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, Contreras Domingo.

En relación con el papel del docente, éste se conceptualiza como un activista social o un luchador político que se rebela contra el sistema opresor de su tiempo y que busca la liberación y la emancipación de los oprimidos. De tal modo, en su clase se refleja su lucha social e incita a sus alumnos a cuestionar el orden establecido y a adoptar formas de vida alternas. El docente es reflexivo y deconstruye intencionalmente la historia, el poder, la cultura y el lenguaje que permean el sistema actual. Su preocupación es “por la educación moral y política” y no “por la argumentación ideológica dominante en el sentido de que trabajan para llegar a ser expertos en planes de estudio o en políticas o en técnicas del aula altamente especializadas” (González *et al.*, 2002, p. 103).

Respecto al método de enseñanza, dentro de esta tradición didáctica, la instrucción va más allá de la transmisión de información y se centra en la comprensión de otros modos de vida. De acuerdo con Giroux, la enseñanza se entiende: “como la construcción y transmisión de subjetividades, que nos permite conocer mejor la idea global del programa de formación que

empleamos, yendo más allá de la iniciación de los estudiantes a las disciplinas y metodologías de enseñanza particular, sirviéndose como introducción a una forma de vida particular” (en González *et al.*, 2002, p. 102). En este tipo de instrucción, el nivel micro-social se une al macro-social por medio de las subjetividades orales de los participantes que se contextualizan y se relacionan con los textos a aprender para generar nuevo conocimiento. Al contextualizar sus vivencias y relacionarlas con las de los textos, se espera que los alumnos también cuestionen cómo está estructurado el plan de estudios. En lugar de limitarse a la transmisión de conocimientos y a la manera de enseñarlos, se espera que los estudiantes vislumbren cómo viven otros grupos de personas y su lucha por su emancipación.

En cuanto a la concepción del alumno, dentro de esta tradición didáctica el discente representa un actor, aunque el docente sea el “andamio” y guíe el proceso de enseñanza-aprendizaje. La participación comunicativa del estudiante es esencial tanto para la expresión de su subjetividad como para la construcción de otras subjetividades. Además, su indagación crítica es importante para cuestionar el poder que tienen la raza, el sexo, la clase y los discursos hegemónicos sobre los oprimidos. El estudiante también tiene un lugar especial en la proyección de la acción práctica de la enseñanza crítica porque: abre los horizontes del discurso propio, cuestiona la cultura en la que vive, pero sobre todo, busca en trabajo conjunto perspectivas de mejora dentro de la comunidad a la que pertenece (González *et al.*, 2002, p. 102).

En este apartado de tradiciones didácticas se establecieron diferentes concepciones para el maestro y para el alumno. Para la escuela tradicional, el maestro es dueño de los conocimientos, valores y actitudes a seguir, mientras que el alumno es un contenedor vacío donde se vierten conocimientos. En cambio, para la escuela tecnocrática el docente se asemeja a un técnico que sigue planes y programas diseñados por otros con el fin de que el estudiante reciba los estímulos y recompensas adecuados que favorecen el aprendizaje. Es en la escuela crítica donde se da un cambio: los docentes son guías sabientes y auto reflexivos que dirigen a los estudiantes en la búsqueda y construcción de sus propios saberes. Los estudiantes dejan de ser *tabulas rasas* y se conciben como participantes activos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque las tradiciones didácticas son muy diferentes entre sí, establecen marcos de referencia que contribuyen a guiar la labor de los docentes, por lo que resultan muy importantes. A continuación, se definen diferentes perspectivas sobre saberes.

1.2 Perspectivas sobre saberes

Los saberes según Agnes Heller

La discusión sobre los saberes inicia con Agnes Heller (1987). Éstos son tan importantes que millones de alumnos asisten diariamente a la escuela para apropiarse de ellos. De acuerdo con la filósofa húngara, en su obra *Sociología de la vida cotidiana*, los saberes permiten que el humano: funcione en sociedad en el día a día, se configure como persona, ordene su pensamiento, tome decisiones, adquiera mayores conocimientos, se desarrolle individualmente, asegure la supervivencia de las generaciones futuras, entre otros. Para que una persona produzca saberes y actúe, necesita la acción conjunta de la percepción, el pensamiento y el sentimiento (Heller, 1987, 342), pero sobre todo, construir con lo que posee un cuerpo personal de saberes.

La acción de saber implica “que el particular se apropia de las opiniones (doxa) presentes, incorpora en ellas su propia existencia, y adquiere la capacidad de llevar a cabo los heterogéneos tipos de acciones cotidianas” (Heller, 1987, p. 347). Así, de sus experiencias diarias el alumno adquiere lo que le sirve para vivir. No obstante, además de apropiarse de las opiniones o doxas ajenas, los jóvenes también necesitan tener acceso a otros tipos de saberes. Y es aquí donde la escuela ocupa un lugar primordial. La escuela es un lugar periódico en la existencia experimental de los estudiantes y, a su vez, un ámbito artificial donde su pensamiento se edifica a través de los maestros, quienes como portadores de los saberes guían a los más jóvenes en sus respectivas disciplinas.

Los enseñantes incorporan al pensamiento de sus estudiantes diferentes tipos de saberes en los que son expertos, como el saber científico, el filosófico o el artístico. Estas *epistemes*, a diferencia del saber cotidiano que se basa en opiniones o *doxas*, “deben ser válidas en la realidad (praxis) y deben ser *situables dentro de un determinado sistema cognoscitivo*” (Heller, 1987, p. 344).

Entonces, para complementar el saber experiencial de los alumnos, los docentes los familiarizan con diferentes materias funcionales en la práctica y respaldadas por teorías ampliamente aceptadas o estudios académicos que les otorgan validez. Generalmente, estas ramas del conocimiento siguen un método, ya sea científico, humanístico o científico-social.

Enseñar a sus discentes requiere del profesor diversos saberes y didáctica procedentes de diferentes fuentes que se adhieren y derivan especialmente de la práctica cotidiana, porque “del saber cotidiano, de la experiencia acumulada, el particular se apropia sólo de lo que le es necesario o puede serle necesario para mantener y estructurar su vida en la época y en el ambiente determinado” (Heller, 1987, 333). De este modo, el saber de los docentes es una mezcla de diversos contextos y se estructura principalmente en la cotidianidad, para reproducir su hacer diario y contribuir a que sus discentes atesoren y experimenten los saberes que guiarán sus propias vidas.

Heller (1987) expresa: “El hombre, formando su mundo (su ambiente inmediato), se forma también a sí mismo” (p. 24). La práctica confiere a los enseñantes diversas oportunidades para adquirir, construir, validar y experimentar con una gran gama de saberes, al mismo tiempo que se reconfiguran como individuos únicos. En este proceso creativo que es la enseñanza, los docentes forman un *corpus* personal de saberes para responder a las demandas contextuales, curriculares y personales de sus alumnos. Porque, aunque varios maestros impartan la misma materia en determinado nivel escolar, “son poquísimas las actividades que tiene [cada maestro] en común con los otros hombres, y además éstas sólo son idénticas en un plano muy abstracto” (Heller, 1987, p. 19). Cada enseñante es único, como sus circunstancias que lo convierten en “un hombre histórico” (Heller, 1987, p. 21-22).

Los docentes son personas históricas situadas en contextos vinculados a un espacio, a lugares y alumnos específicos, con demandas únicas que deja entrever la cotidianidad. Por medio de su trabajo diario, adquieren los saberes necesarios para responder a las necesidades de donde laboran, auxiliados siempre de un saber disciplinario adquirido durante su formación inicial.

Aunque los enseñantes sean sujetos históricos, su trabajo trasciende a los lugares donde se encuentran porque, a través de su didáctica y de sus saberes, asisten al alumno para que incorpore en su pensamiento información valiosa proveniente de diferentes fuentes y tomen lo que les sea necesario para vivir sus propias vidas.

A continuación, se inicia la discusión de los “saberes docentes” de acuerdo con Porlán y Rivero (1998), Tardif (2004) y Mercado (2002).

Los saberes: perspectiva de Porlán y Rivero

Porlán y Rivero (1998) declaran que el conocimiento profesional dominante de los profesores se fundamenta en la unión de cuatro tipos de saberes: los “saberes académicos”, los “saberes basados en la experiencia”, las “rutinas y guiones de acción” y las “teorías implícitas”. Para estos teóricos, los “saberes académicos” se refieren “al conjunto de concepciones disciplinares que tienen los profesores, sean éstas relativas a los contenidos del currículum o a las Ciencias de la Educación” (p. 60).

A su vez, los saberes profesionales de los enseñantes representan todos los conocimientos que adquirieron en una institución educativa o universidad. Estos saberes son en su mayoría teóricos y los docentes, en sus prácticas cotidianas, escogerán de todo lo aprendido durante su formación inicial qué información les es útil para desempeñarse efectivamente en su contexto específico. Al parecer, Porlán y Rivero (1988) no establecen una distinción entre los saberes que los maestros pudieron haber adquirido durante su formación respecto al currículum y lo demás que aprendieron en sus cursos de la universidad.

Aunado a los saberes profesionales, Porlán y Rivero (1998) listan como parte del conocimiento dominante de los docentes a los “saberes basados en la experiencia”, los cuales se refieren “al conjunto de ideas conscientes que los profesores desarrollan durante el ejercicio de la profesión acerca de diferentes aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje. . .” (p. 60).

Estos saberes representan el cúmulo de conocimientos que los docentes han edificado durante sus años frente a grupo y del cual están conscientes. No obstante, en esta tesis se argumenta que los mismos maestros pueden no ser conscientes de todos los saberes experienciales que poseen respecto a la enseñanza, dada la inmediatez de este proceso. Existen saberes que surgen de la improvisación o como respuesta a problemas que se generan en el aula y que son difíciles de recordar hasta que se produce nuevamente un problema similar.

Si bien estos saberes pueden volverse ideas conscientes mientras se utilizan dentro del aula, en la psique del docente no constituyen un conjunto de datos organizado y formal, sino subjetivo, que varía de acuerdo con la personalidad, estilo, conocimiento y años de experiencia del docente.

Finalmente, es necesario señalar que, aunque son parte del pensamiento de los docentes, estos saberes no siempre pueden identificarse a través de la observación, dado que se muestran como “creencias, principios de actuación, metáforas, imágenes de conocimiento personal, etc.” (como citado en Porlán y Rivero, 1998, p. 60).

El tercer tipo de saber que se encuentra en el conocimiento profesional dominante de los maestros está íntimamente relacionado a la cotidianidad y se expresa en forma de “rutinas y guiones de acción”, que se refieren “al conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso de los acontecimientos en el aula y que contienen pautas de actuación concretas y estandarizadas para abordarlos” (como citado en Porlán y Rivero, 1998, p. 61). Las rutinas y guiones de acción estructuran el trabajo de la clase y se reflejan en acciones como pasar lista, escribir la fecha en el pizarrón, pedir que los alumnos saquen sus cuadernos, checar un ejercicio o pedir que digan correctamente alguna instrucción, etc. A pesar de su naturaleza repetitiva, las rutinas y guiones de acción a menudo tienen fines que trascienden su misma estructura. Por ejemplo, pasar lista puede tener como objetivo llevar el control de los alumnos que asisten a clase y los que no, pero también familiarizarse con su estado de salud o problemas que pudieran tener.

Además de las “rutinas y guiones de acción”, existe un cuarto componente del conocimiento profesional dominante de los profesores: las “teorías implícitas”. Éstas apuntan “más bien a un *no saber* que a un saber, en el sentido de que son teorías que pueden dar razón de las creencias y de las acciones de los profesores en función de categorías externas” (Porlán y Rivero, 1998, p. 63). Las teorías implícitas representan un conocimiento experiencial de los docentes. Este saber es práctico, personal y tiene como fin establecer conexiones entre los aprendizajes de los enseñantes. Estas conexiones pueden tener un nombre formal dentro de la teoría pedagógica sin que los maestros estén conscientes de éste y, por tanto, puedan reconocerlo. Es por ello que Porlán y Rivero (1998) lo describen como un “no saber”. No obstante, que no sea teórico no lo desprovee de su naturaleza como “saber”, dado que es la manera en la que los docentes dan coherencia a su práctica profesional. Además de que existe la posibilidad de que los docentes posean saberes todavía no reconocidos en la teoría.

Ya mencionado el modelo de conocimiento profesional dominante que ofrecen Porlán y Rivero (1998), se continúa con la tipología de Tardif (2004).

Los saberes según Tardif

Tardif (2004) empieza con una definición específica de “saber docente” e incluye en su tipología cinco tipos de saberes. Para el teórico canadiense, el saber docente es: “un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (p. 29). La definición respecto al saber de los maestros de este autor reconoce las diferentes fuentes de las cuales éstos obtienen información útil para la enseñanza: ya sea de su propia práctica o de la teoría. Esta definición permite identificar los lugares de donde los maestros se apropian de saberes útiles para su enseñanza.

Ya definida la noción de saber docente para Tardif (2004), se continúa con su tipología. Según este teórico originario de la provincia Quebec, existen cinco tipos de “saberes docentes”: los saberes profesionales, los saberes disciplinarios, los saberes curriculares, los saberes experienciales y el saber cultural.

Los “saberes profesionales” son un “conjunto de saberes transmitidos por las instituciones de formación del profesorado (Escuelas de Magisterio o Facultades de Ciencias de la Educación” (Tardif, 2004, p. 29). Se refieren a todo saber obtenido durante la formación inicial de los enseñantes, ya sea dentro de una universidad o de una Escuela Normal. También incluyen la formación continua de los profesores, siempre y cuando ésta haya sido impartida por una institución de formación del profesorado.

A diferencia de los “saberes académicos” de Porlán y Rivero (1988), que aluden a los aprendizajes educativos o curriculares de los maestros, los “saberes profesionales” de Tardif (2004) también consideran a las instituciones donde estos conocimientos se originaron. El teórico canadiense, a diferencia de los académicos mexicanos, distingue entre los conocimientos curriculares y educativos de los enseñantes. Esta diferencia es necesaria porque los docentes podrían obtener conocimientos curriculares de lugares diferentes a instituciones de formación del profesorado.

Además de los “saberes profesionales”, el teórico canadiense lista los “saberes disciplinarios” o “los saberes de que dispone nuestra sociedad que corresponden a los diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas, dentro de las distintas facultades y cursos” (Tardif, 2004, p. 30).

Como parte de los “saberes disciplinarios” incluye a las materias que se imparten en la universidad, o en los diferentes niveles de la educación básica, más allá de las facultades o escuelas dedicadas a la formación docente. Esta distinción es acertada porque los docentes a menudo utilizan saberes obtenidos de otras disciplinas en sus prácticas de enseñanza. Para éstas, la didáctica no es suficiente sino también requieren el cuerpo de saberes de otras ramas del conocimiento. Por ejemplo, saberes informáticos o de cultura general, porque aunque las disciplinas dividan al conocimiento, éste es uno y muchas las necesidades prácticas de los estudiantes.

Aunados a los “saberes profesionales” y a los “saberes disciplinarios” se encuentran los “saberes curriculares”, que “corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define” (Tardif, 2004, p. 30). En el caso del contexto mexicano, las escuelas que presentan los saberes sociales no los seleccionan ellas sino las dependencias gubernamentales y los profesores deben acatarlos. No obstante, dentro de las aulas, los maestros tienen el poder de aplicar los programas como mejor les convenga a sus alumnos, si es que aquellos son lo suficientemente flexibles para lograrlo. Y es que, muchas veces, los enseñantes priorizan erróneamente lo que exige el currículo sobre lo que ellos consideran que es valioso y sobre sus estudiantes, cuando cumplir con las necesidades de éstos resulta más trascendente.

Los saberes más subjetivos de los maestros, de acuerdo con Tardif (2004), son los “saberes experienciales”:

[. . .] los mismos maestros, en el ejercicio de sus funciones y en la práctica de su profesión, desarrollan saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio. Esos saberes brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser. (p. 30)

Estos saberes son muy importantes para el profesor, ya que no sólo le aportan seguridad y un sentido de identidad profesional, sino que ratifican la efectividad de sus prácticas así como sus comportamientos de acuerdo con sus conocimientos.

Siguiendo la misma línea de pensamiento de Heller (1977), según Tardif (2004) la

cotidianidad y la experiencia adquiridas en su contexto más inmediato provee a los individuos con conocimientos diferentes a los disciplinarios o teóricos. Estos saberes prácticos se adhieren al pensamiento de los maestros y, a su vez, transforman su manera de pensar y sus prácticas. Complementan sus conocimientos teóricos y, muchas veces, resultan más trascendentes dentro del aula que lo aprendido en la escuela.

Aunado al “saber experiencial”, un saber contextual de los enseñantes que considera Tardif (2004) es “el saber cultural heredado de su trayectoria de vida y de su pertenencia a una determinada cultura que comparten, en mayor o menor grado, con los alumnos” (p. 219). Este saber también lo poseen los alumnos y representa una manera de crear relaciones horizontales en lugar de jerárquicas en clase; puede contribuir a promover la interacción en el salón así como la enseñanza de varias áreas del conocimiento si se toma como base.

Así, Tardif (2004) ofrece una tipología de cinco “saberes docentes” básicos y uno compartido entre maestro y alumnos (el “saber cultural”), que poseen y transmiten los maestros de primaria y secundaria. Las consecuencias de esta tipología son principalmente tres. Primero, que los “saberes docentes” son un cuerpo personal, pero a la vez plural, de informaciones con diferentes orígenes. Segundo, que los maestros de educación básica poseen y transmiten saberes que ellos mismos producen. Este aspecto dignifica su labor cotidiana y refuta la idea de que son técnicos que difunden conocimientos generados por otros. Tercero, la tipología de Tardif (2004), en la misma línea de pensamiento de Agnes Heller (1987), atribuye un gran peso a los saberes que se generan en la vida diaria de las personas, los cuales representan las bases de su trabajo cotidiano y de su profesionalidad. A continuación, se discute la perspectiva de saberes según Mercado (2002).

Los saberes docentes de acuerdo con Mercado

Al igual que Tardif (2004), Mercado (2002) ofrece una tipología de saberes cuya base, en parte, son las investigaciones del teórico canadiense. Del mismo modo que Heller (1977), Mercado (2002) le otorga un papel preponderante a la cotidianidad en la construcción y validación de los saberes de los enseñantes durante su prácticas docentes (2002, p. 36).

Para esta académica, los maestros utilizan una multiplicidad de saberes que trascienden tiempos y fronteras: “En la apropiación de ese particular conocimiento, los maestros crean y reelaboran saberes provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales [. . .] En ese sentido, los saberes docentes son pluriculturales, históricos y socialmente construidos” (Mercado, 2002, p. 36).

Según Mercado (2002), el salón de clases es el lugar físico que atestigua cómo los enseñantes se apropian, crean y reelaboran los saberes necesarios para ejercer su profesión. Estos saberes traen consigo la sabiduría de varias culturas, aluden a múltiples contextos humanos y se edifican junto con los alumnos. Un factor que contribuye a ello es su naturaleza dialógica, la que por medio del discurso puede trasladarnos a otros tiempos y contextos. A través del lenguaje, estos saberes contienen voces ajenas dentro de sí (como expresa Bajhtín en Mercado, 2002, p. 36).

Desde esta visión bajtiniana de la cual se apropia Mercado (2002), en las clases de los docentes están presentes voces sociales como la de la actualización magisterial, la del currículum, la de los libros de texto, la de una ocupación paralela a la docencia, la de las experiencias que se tuvieron como estudiante, la de la formación recibida en la Normal [en el caso de los enseñantes normalistas] y, lo más importante, la voz del alumnado (p. 159). En este sentido, los docentes no sólo emplean y reutilizan saberes que incluyen voces sociales ajenas, sino que, en el salón de clases, construyen saberes durante su interacción con el alumnado.

De hecho, la investigadora se basa en los estudios de Maurice Tardif (2004) para señalar que es a través de la relación con los discentes donde los saberes docentes “privilegiadamente se constituyen” (Mercado, 2002, p. 92). De este modo, los saberes docentes que identificó se generaron por medio de la relación entre alumnos y maestros. Algunos ejemplos de saberes docentes que se listan en las conclusiones del trabajo de la académica, que implican una interacción entre el maestro y los discentes, son los “saberes encontrados en las actividades planteadas por los maestros para lograr que éstos realizaran las acciones propuestas” (p. 160).

Dado que los alumnos no siempre tienen una buena actitud hacia el estudio en general o durante ciertos días, los enseñantes enfrentan el reto de interesar a sus alumnos cognitivamente para promover el aprendizaje. Lograr que los discentes lleven a cabo determinadas actividades representa un logro en una sociedad cada vez más visual, que demanda menor tiempo de atención

y concentración. Para que los jóvenes trabajen por sí mismos y no mediante el uso de advertencias, ellos deben sentirse motivados, interesados e incluidos.

Otros conocimientos de los docentes de educación básica que surgieron en el trabajo de Mercado (2002), relacionados con los saberes anteriores, son los “saberes relativos a cómo lograr que los alumnos lleguen a realizar cierto tipo de tareas escolares” (p. 160). A menudo, los estudiantes participan en actividades junto con el profesor, pero cuando deben trabajar solos sus ánimos disminuyen. De este modo, lograr que los estudiantes realicen tareas escolares en el salón de clase representa también un saber. Algunos ejemplos de tareas escolares que los maestros incitaron a sus alumnos a realizar, contemplados en el estudio de Mercado (2002), fueron: escritura e interpretación personal de textos, realización de juegos, interacción con actividades curriculares y exposición de éstas (p. 160).

Además, la investigación de Mercado (2002) destacó los “saberes referidos a la búsqueda, uso y combinación de apoyos que los maestros consideraron pertinentes para la enseñanza” (p. 160). Según esta teórica mexicana, los materiales más utilizados por los maestros fueron libros de distintos tipos (de texto, comerciales, complementarios) y otros materiales de referencia (p. 160).

Así, detrás del material utilizado para complementar una clase se encuentran horas de planeación y un conocimiento previo sobre qué herramientas son más efectivas para promover el aprendizaje. Los apoyos para la instrucción son variados: desde una actividad encontrada en internet hasta golosinas que los enseñantes traen consigo al salón como premio por determinados logros de los estudiantes.

Un cuarto cúmulo de conocimientos son los “saberes docentes relativos a las dimensiones individual y colectiva de la enseñanza” (Mercado, 2002, p. 161). Estos saberes se refieren al monitoreo grupal e individual que los maestros llevan a cabo constantemente al atender a sus grupos. Por muy sencilla que sea la actividad que los enseñantes lleven a cabo, deben mantenerse alertas la mayor parte del tiempo y responder a las necesidades de los alumnos. Muchas veces, los docentes tienen que responder a tres personas al mismo tiempo sin dejar de lado al resto del grupo. Espontáneamente, los estudiantes funcionan como un grupo, como equipos y como individuos durante la clase. Los profesores experimentados ya están acostumbrados a mantener la atención en distintos focos durante sus prácticas docentes.

Además de las dimensiones individual y colectiva de la enseñanza, otros conocimientos que surgieron en la investigación de Mercado (2002) fueron los “saberes en relación a hacer partícipes a los demás [alumnos] del avance de algunos en relación a un contenido” (p. 162). Estos saberes se relacionan con los anteriores, porque el docente se ayuda con el ejemplo de los alumnos más avanzados para nivelar al resto del grupo en conocimientos. Al mostrar a los discentes cómo es que un estudiante adquirió determinada habilidad o al resolver una duda para un alumno, la maestra obliga al grupo a repasar lo ya visto. Del mismo modo, al pedir a los alumnos modelo que asistan a sus otros compañeros, la enseñante apela a un concepto constructivista para lograr que todos lleguen al saber experto: el andamiaje.

Mercado (2002) también consideró los “saberes referidos a la planeación o anticipación de la enseñanza” (pp. 162-163). La planeación didáctica brinda sentido y organización a la labor docente. El tiempo dedicado a esta tarea, generalmente fuera de las horas de clase, no es reconocido institucionalmente ni académicamente sino que se considera inherente a la docencia. Sin embargo, como declaran los hallazgos de Mercado (2002), la planeación se anticipa con horas, días o meses y se complementa con elementos que quedan fuera de los planes de clase escritos o por medio de la improvisación (pp. 162-163). Los planes representan guías a modificarse con los múltiples elementos que influyen en clase como las interrupciones, el ánimo de los estudiantes, las actividades extracurriculares, la efectividad de una actividad, entre otros.

Un último grupo de conocimientos que la investigadora mexicana encontró en sus observaciones de clase fueron los “saberes en relación a prever cómo y cuánto tiempo dedicar a cada actividad tomando en cuenta el tiempo disponible” (Mercado, 2002, p. 163). La planeación del tiempo también es un elemento esencial en la organización y monitoreo de las prácticas docentes. El tiempo regula la naturaleza de las actividades a realizarse, la profundidad con la que se enseñarán determinados temas, lo largas que serán las evaluaciones, la planeación de los maestros, entre otros factores. Ante el reto del escaso tiempo con que cuentan los enseñantes para cubrir determinado currículo, ellos se ven presionados para sacar ventaja de los minutos en los que están frente a grupo y esta organización representa un saber bien anclado en la experiencia.

Mercado (2002) listó siete tipos de saberes que los maestros construyen con sus alumnos. Estos conocimientos son prácticos y se caracterizan por surgir en la cotidianidad y no por haber sido aprendidos en las instituciones de formación del profesorado.

Aunque, a primera vista, estos saberes dan la impresión de ser parte del sentido común, en realidad son elementos propios que distinguen a la profesión docente. Solamente las personas que han estado frente a un grupo conocen la importancia de estas acciones, que se llevan a cabo antes, durante y después de la enseñanza. Estos saberes, a su vez, resaltan la complejidad del trabajo de los enseñantes, porque éste requiere de conocimientos bien cimentados pero también de grandes dosis de espontaneidad. Si bien los conocimientos teóricos de los maestros guían su labor, los saberes experienciales cobran un peso muy importante en sus prácticas cotidianas porque constituyen las maneras en las que enfrentan las dificultades y responden a las necesidades de su contexto.

A lo largo de este apartado se muestra cómo Heller (1977) establece un parteaguas al declarar que el humano produce saberes en su vida cotidiana. Porlán y Rivero (1998), por su parte, se enfocan en los saberes docentes para definir un modelo de conocimiento profesional de los maestros. A su vez, Tardif (2004) expresa que estos saberes provienen de distintas fuentes y presenta una tipología de acuerdo con los orígenes de estos conocimientos: el curricular, el disciplinar, el profesional y el experiencial. Mercado (2002), por su parte, profundiza en las investigaciones de Tardif (2004) y encuentra nuevos saberes docentes centrados en el lugar de acción donde los maestros llevan a cabo su enseñanza.

La enseñanza es un proceso imbricado de saberes docentes, pero también de mandatos curriculares.

El Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) establece el marco político que define la didáctica y los saberes docentes que los maestros de inglés en secundaria deben aplicar en sus clases diarias. Contempla el plan y los programas de estudio prescritos para los maestros de inglés en secundaria, así como los lineamientos a nivel nacional para que se alcancen los estándares educativos definidos para todo el país. Como se describe más adelante, el PNIEB tiene bases constructivistas por lo que aboga por un estilo didáctico flexible, lo que permite a los docentes asumir uno propio, como el tecnocrático o el crítico.

El enfoque constructivista del PNIEB favorece el estilo tecnocrático, dada la importancia que le da a las nuevas tecnologías y a la enseñanza del idioma por medio de objetivos claros con la ayuda de recursos didácticos prediseñados. A su vez, promueve el estilo crítico porque anima al

docente a instaurar en el alumno una reflexión sobre su propio ser.

Aunque el PNIEB no hace referencia a la creación de saberes propios de los docentes en sus labores cotidianas, de acuerdo con lo que establecen Heller (1977), Porlán y Rivero (1988), Tardif (2004) y Mercado (2002), indirectamente sí alude a la multiplicidad de saberes que los maestros deben poseer para instaurar en sus alumnos conocimientos relacionados con las áreas del saber ser, saber hacer y del conocer. A continuación se describe brevemente en qué consiste el PNIEB.

1.3 Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB)

Documentos detrás de la creación del PNIEB

El marco para la creación del PNIEB fue establecido por el artículo tercero constitucional, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, las metas del Programa Sectorial de Educación -Prosedu- (2007-2012), la SEP y la UNESCO (SEP, 2011a, pp. 8-9). La reforma del año 2013 al artículo tercero constitucional alude a que el estado tiene como obligación ofrecer educación de “calidad”.

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en el eje “Igualdad de oportunidades”, expresa que los alumnos de escuelas públicas deben tener las mismas ventajas que los estudiantes de instituciones privadas y que la educación, “para ser completa, debe abordar, junto con las habilidades para aprender, aplicar y desarrollar conocimientos, el aprecio por los valores éticos, el civismo, la historia, el arte y la cultura, y los idiomas” (como citado en SEP, 2011a, p. 11). De este modo, la introducción del inglés como lengua extranjera en educación básica cobró importancia como vía para que la instrucción en este nivel fuera integral e igualitaria, al menos en el área del aprendizaje de lenguas.

A su vez, con base en los resultados insuficientes obtenidos en el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) en 2006, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) estipuló una serie de recomendaciones para México, que el gobierno homologó con los objetivos del Programa Sectorial de Educación -Prosedu- (2007-2012) y con

los de la SEP (SEP, 2011a, p. 8).

En su primer objetivo, el Prosedu estableció la meta de “Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (*Ibidem.*). Así pues, la manera de responder a las recomendaciones de la OCDE fue proponerse elevar la calidad de la educación. Entre las medidas para lograrlo se plantea: un cambio del enfoque de enseñanza (la introducción del enfoque por competencias y situaciones sociales del lenguaje en el caso de la materia de inglés), así como la impartición de la asignatura de inglés desde preescolar, cuando sólo se había ofrecido en secundaria.

El gobierno no solamente decidió responder a las recomendaciones de la OCDE, sino también a las de la UNESCO. Según se declara en los fundamentos curriculares del PNIEB, éste organismo “ha señalado que los sistemas educativos necesitan preparar a los alumnos para enfrentar los nuevos retos de un mundo globalizado en el que cada vez es más común el contacto entre múltiples lenguas y culturas” (SEP, 2011a, p. 9). Así pues, por recomendación de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI a la UNESCO, considerando la globalización, el gobierno mexicano implementó la enseñanza del inglés para preparar a los jóvenes para interactuar con varios idiomas y sociedades.

Es así que el inglés se integró al campo formativo “Lenguaje y Comunicación” del Plan de Estudios de Educación Básica (2011), complementado con la asignatura de Español y articulado en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. No obstante, al ser recientemente introducida desde preescolar, esta asignatura presenta dos características diferentes al resto en sus programas de estudio: 1) éstos están divididos por ciclos (el cuarto ciclo se refiere a los tres años de secundaria) y 2) son “abiertos y flexibles” (SEP, 2011a, p. 12).

Lo cual quiere decir que los programas de estudio para la enseñanza del inglés en educación básica no son cerrados sino adaptables, dado que sus contenidos se relacionan con las *prácticas sociales del lenguaje* y con *las competencias específicas con el lenguaje*, los cuales varían según el aprovechamiento de los discentes, su aprendizaje significativo, las situaciones de aprendizaje y, más importante aún, las demandas de las situaciones cotidianas.

El enfoque para la enseñanza del inglés es por competencias lingüísticas, definidas por la

SEP. Los programas de estudio, de acuerdo con esta dependencia gubernamental, se articulan alrededor de las prácticas sociales del lenguaje. Es a través de las prácticas sociales del lenguaje y de las competencias adquiridas a lo largo de los tres años de secundaria que se espera que los estudiantes alcancen un Nivel B1 de Inglés según el MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas). En el siguiente cuadro se explica lo que es capaz de hacer un estudiante que domina el Nivel B1 de una lengua extranjera.

Como el cuadro muestra, se espera que los alumnos al egresar de secundaria entiendan los puntos más importantes de textos en inglés que traten temas familiares para ellos, que puedan participar en las conversaciones que requieran al hacer un viaje a algún destino de habla inglesa y

Nivel	Subnivel	Descripción
A (Usuario básico)	A1 (Acceso)	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
	A2 (Plataforma)	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
B (Usuario independiente)	B1 (Intermedio)	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
	B2 (Intermedio alto)	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
C (Usuario competente)	C1 (Dominio operativo eficaz)	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
	C2 (Maestría)	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

escriban textos simples relacionados con sus intereses:

Tabla 1. Niveles comunes de referencia escala global. Fuente: Consejo de Europa (2002).

Propósitos del PNIEB

El PNIEB tiene propósitos generales y específicos para cada ciclo en que se imparte. El propósito general del PNIEB radica en que los discentes obtengan competencias específicas para

comunicarse en una segunda lengua (SEP, 2011a, p. 20) y que los alumnos alcancen el nivel B1 de dominio del lenguaje al terminar la secundaria. La naturaleza de estas competencias se expresa con detalle más abajo, pero en todos los ciclos se enfatiza que los estudiantes puedan expresarse en situaciones cotidianas. El objetivo general de la enseñanza del inglés para el cuarto ciclo es que los discentes escriban y hablen la lengua en situaciones fundamentales pero diversas, por medio de las prácticas sociales del lenguaje (SEP, 2011a, p. 21)

El PNIEB establece que la forma en que los discentes deben de aprender el idioma es por medio de prácticas y situaciones que repliquen la vida cotidiana en que los hablantes no nativos y nativos del idioma se comunican. Este modelo enfocado en las “competencias específicas” y en “las prácticas sociales del lenguaje” se centra en el aspecto “práctico” del idioma, pero, de acuerdo con la SEP, al interesarse por los detalles culturales y sociales del inglés, los alumnos también lo harán por los gramáticos.

Estas metas son una mezcla de objetivos gramaticales, culturales y comunicativos. El aspecto que más privilegian es el comunicativo (7 metas), después el gramatical (4 objetivos) y, por último, el cultural (1 meta). Se espera que los alumnos cumplan con doce objetivos comunes que se transcriben literalmente del documento oficial, los cuales proponen que los estudiantes:

- Obtengan la idea principal y algunos detalles de una variedad de textos breves, orales y escritos, utilizando su conocimiento del mundo.
- Comprendan y empleen información de diversas fuentes textuales.
- Produzcan textos breves y convencionales que respondan a propósitos personales, creativos, sociales y académicos.
- Adapten su lenguaje a necesidades comunicativas inesperadas.
- Reconozcan y respeten diferencias entre su propia cultura y las culturas de países donde se habla la lengua inglesa.
- Expresen algunas valoraciones y opiniones sobre asuntos que les sean de interés o se relacionen con su realidad cotidiana.
- Manejen registros apropiados para una variedad de situaciones comunicativas.
- Conozcan recursos lingüísticos para entender la relación de las partes de un texto.
- Editen sus propios escritos o los de sus compañeros.
- Utilicen convenciones gramaticales, ortográficas y de puntuación.

- Intervengan en actos comunicativos formales.
- Mantengan la comunicación, reconozcan cuándo se rompe y utilicen recursos estratégicos para restablecerla cuando lo requieran. (SEP, 2011a, p. 21)

Estándares curriculares

Los estándares curriculares del PNIEB están alineados con los del nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Estos estándares curriculares se dividen en generales y específicos para cada habilidad que evalúan. Los estándares generales son los que se presentan tal como se obtuvieron del documento oficial:

- Interpretar el sentido general, las ideas principales y algunos detalles de textos orales y escritos breves de diversas fuentes utilizados en distintos contextos de comunicación.
- Producir de manera convencional textos breves con propósitos creativos, personales, sociales y académicos que expresen algunas opiniones sobre asuntos relacionados con la vida cotidiana.
- Intervenir en intercambios comunicativos, manteniendo la comunicación y utilizando registros apropiados, y adaptar el lenguaje a necesidades comunicativas inesperadas.
- Valorar y respetar las diferencias entre su propia cultura y la de otros. (SEP, 2011a, pp. 24-25)

Los estándares curriculares generales se centran en cada una de las cuatro habilidades del inglés (la comprensión auditiva, la comprensión de lectura, la expresión oral y la expresión escrita). La comprensión auditiva (*listening*) se refiere a la capacidad de los alumnos para entender conversaciones o textos orales de hablantes nativos o no nativos de la lengua inglesa. La comprensión de lectura (*reading*) señala la aptitud del discente para entender textos escritos en inglés. La expresión oral (*speaking*) indica la competencia del individuo para hablar en esta lengua extranjera, mientras que la expresión escrita (*writing*) señala la habilidad del alumno para producir textos redactados en inglés. A continuación se presentan los estándares curriculares de inglés para secundaria de acuerdo con la SEP:

1. Comprensión

La comprensión en este nivel implica la participación activa y propositiva en situaciones comunicativas propias de contextos cotidianos y de interés personal.

1.1. Comprensión auditiva

La comprensión auditiva en este nivel implica tanto la capacidad de comprender y participar activamente del sentido general, y algunos detalles de intercambios orales breves utilizados en distintos ambientes sociales, como la de identificar la idea principal en programas de radio y televisión. (SEP, 2011a, p. 25)

1.2. Comprensión de lectura

La comprensión de lectura en este nivel implica comprender y usar con fines específicos la idea principal, y algunos detalles de textos breves tomados de distintas fuentes, además de leer para editar textos propios y ajenos. (SEP, 2011a, p. 26)

2. Expresión

La expresión en este nivel implica la participación propositiva y espontánea en distintos intercambios comunicativos que se presentan en distintos ambientes sociales, y la capacidad de explicar de manera breve opiniones y proyectos, así como la de narrar una pequeña historia.

2. 1. Expresión oral

La expresión oral en este nivel implica la capacidad de participar espontáneamente como interlocutor en intercambios breves y habituales, que se producen en distintos ambientes sociales, a partir de secuencias articuladas de enunciación apropiadas al contexto y a una audiencia

2.2. Expresión escrita

La expresión escrita en este nivel implica la producción de textos breves que responden a propósitos personales, creativos, sociales y académicos, mediante los cuales es posible expresar impresiones, valoraciones y opiniones, a partir de secuencias de enunciados en las que se utilizan registros apropiados según el tipo de texto de que se trate (SEP, 2011a, p. 27).

Además de fortalecer las cuatro habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir), los programas de estudio contemplan que los estudiantes relacionen las habilidades que vayan adquiriendo para utilizarlas en conjunto a través de la “multimodalidad”. De acuerdo con la SEP, por medio de la multimodalidad los estudiantes podrán conocer las funciones de los medios de audio y video; descifrar las convergencias entre imágenes y textos; utilizar elementos visuales para comprender textos en lengua inglesa de mejor manera; relacionar el lenguaje hablado con el visual y no hablado así como ayudarse de imágenes y elementos escritos para descifrar partes de textos específicos (SEP, 2011a, p. 27). Por último, se espera que los alumnos generen las siguientes actitudes hacia el idioma y el proceso comunicativo (las cuales se transcriben literalmente del documento oficial):

- 4.1. Mostrar confianza y asertividad en la interacción oral y escrita.
- 4.2. Valorar la creatividad y la proposición en el trabajo colaborativo para lograr consensos destinados a un beneficio común.
- 4.3. Actuar con ética, respeto, amabilidad y cortesía en la convivencia cotidiana.
- 4.4. Emplear la lengua con conciencia de sus efectos sobre otros.
- 4.5. Reconocer el valor de entretenimiento que ofrecen diferentes manifestaciones culturales.
- 4.6. Mostrar actitud positiva hacia el aprendizaje, la autoevaluación y el desarrollo de la autonomía.
- 4.7. Mostrar compromiso y solidaridad cívicos, así como sentido de pertenencia a la comunidad.
- 4.8. Apreciar y disfrutar expresiones literarias y culturales en lengua inglesa.
- 4.9. Reconocer el valor de la lengua para promover el diálogo con integrantes de otras comunidades y culturas.
- 4.10. Actuar y tomar decisiones favorables sobre uno mismo y el entorno.
- 4.11. Prevenir y enfrentar problemas.
- 4.12. Valorar a las personas, sus culturas y lenguas sin discriminación alguna.

- 4.13. Valorar utilidad, beneficios y riesgos de adelantos científicos y tecnológicos.
- 4.14. Promover la retroalimentación y la discusión constructiva.
- 4.15. Hacer valer derechos ciudadanos.
- 4.16. Promover el respeto al trabajo ajeno al usar fuentes de información. (SEP, 2011a, p. 28)

Enfoque didáctico

Desde la perspectiva de la SEP, junto con el aprendizaje de la lengua los alumnos también se apropian de los aspectos sociales y culturales de ésta porque: “el aprendizaje del lenguaje implica adquirir las convenciones (implícitas) de uso impuestas socialmente y los modos de usarlas en los diversos ámbitos sociales en los que participan las personas” (SEP, 2011a, p. 30). La dependencia gubernamental declara que los alumnos aprenderán a comunicarse en inglés en situaciones cotidianas, apreciarán la riqueza cultural de la lengua inglesa y apreciarán el valor del idioma materno. Lo anterior se logrará por medio de las “prácticas sociales del lenguaje” o situaciones comunicativas que incluyan interacciones entre los alumnos y el maestro que además incluyan la edificación de textos (orales o escritos) así como la alusión a situaciones culturales (SEP, 2011a, pp. 30-31).

Estas prácticas van más allá del aspecto gramatical o comunicativo del lenguaje y se centran en el reforzamiento de la lengua inglesa con base en los aspectos culturales de las sociedades de donde ésta proviene. Dentro del aula, se insiste en el elemento cotidiano del lenguaje a través del uso de actividades que repliquen circunstancias sociales de la vida diaria de las culturas donde se utiliza este idioma. Se espera que los alumnos se apropien de las prácticas sociales de la lengua por medio de “competencias específicas” o “configuraciones complejas y articuladas de haceres con el lenguaje, saberes sobre el lenguaje y maneras de ser con el lenguaje” (SEP, 2011a, p. 31). El concepto se relaciona con habilidades prácticas, conocimientos y actitudes cuya finalidad es mantener los usos del inglés en situaciones de la vida diaria.

De acuerdo con la SEP, los contenidos pragmáticos del PNIEB se componen de 3 elementos: El primer contenido se llama “hacer con el lenguaje” y cubre la parte oral del aprendizaje de la

lengua, ya que “corresponde a las acciones comunicativas desarrolladas en situaciones concretas de interacción” (SEP, 2011a, p. 31). Estas labores de expresión, que se dan por medio de la reciprocidad entre docente y alumnos, permiten la adquisición de diferentes competencias porque el discente practica el idioma mientras se comunica con los demás.

El segundo contenido pragmático del PNIEB es el “saber con el lenguaje”, dígase la parte estructural o gramatical del idioma o “un conjunto de conceptos, aspectos y temas de reflexión sobre propiedades, características y elementos del lenguaje” (como citado en SEP, 2011a, p. 33).

El tercer contenido pragmático de este programa es el “ser con el lenguaje” y se refiere “a los aspectos relacionados con el papel de la educación intercultural en general y la diversidad del lenguaje en particular, así como a las múltiples funciones que cumple, además de las actitudes y valores implicados en la interacción oral y escrita” (como citado en SEP, 2011a, pp. 33-34). De todos los contenidos pragmáticos éste quizá sea el más difícil de reconocer a simple vista y de calificar, porque su adquisición es intrínseca.

Estos contenidos se enseñan por medio de ambientes de aprendizaje, los cuales son esenciales para que los alumnos aprendan, dado que en la sociedad mexicana, en general, casi no existen lugares donde los discentes puedan practicar el inglés fuera de clase. El primer ambiente de aprendizaje es el “familiar y comunitario” (SEP, 2011a, p. 36). Se espera que este entorno le permita al alumno aprender de manera más fácil el idioma utilizando ejemplos de su vida que le son importantes y así le sea más sencillo trasladar esta significación a su comunicación en la lengua extranjera, utilizando, por ejemplo, datos relacionados de su familia y de sus pasatiempos.

El segundo ambiente de aprendizaje es el “literario y lúdico”, el cual trata que el alumno utilice diferentes habilidades por medio de los textos escritos y “el acercamiento a la literatura por medio de la participación en la lectura, la escritura e intercambios orales” (SEP, 2011a, p. 36). La promoción de este ambiente de aprendizaje es esencial ante la predominancia visual y tecnológica en nuestra sociedad. Los textos escritos representan la manera en que los alumnos desarrollan sus habilidades cognitivas, de escritura y de habla. El reto es implicarlos en lo leído para que puedan producir sus propios textos orales y escritos en relación con la temática abordada.

El tercer ambiente de aprendizaje es el “académico y de formación”, donde se “destacan las

estrategias necesarias para aprender y estudiar en situaciones que involucran, de forma oral y escrita, un lenguaje académico” (SEP, 2011a, p. 37). Este ambiente se dirige al aspecto formal de la lengua que requiere el uso de un inglés propio y escolar, ya sea en situaciones académicas o laborales.

A pesar de que estos ambientes de aprendizaje se presentan separados, se espera que cada uno complemente a los demás. De hecho, la forma de evaluación será global, continua y formativa. En los siguientes cuadros se muestra la organización de estos ambientes de aprendizaje, primero en relación con la distribución de las prácticas sociales del lenguaje y, después, de cada uno en particular.

Como muestran los cuadros, el PNIEB en secundaria establece tres ambientes de aprendizaje principales, donde las prácticas sociales del lenguaje -o los usos cotidianos de la lengua- se van a enseñar. Este modelo didáctico del PNIEB en secundaria tiene rasgos constructivistas, dado que el alumno es el protagonista del proceso de aprendizaje; busca que los elementos lingüísticos de la lengua meta se aprendan de forma práctica y en entornos parecidos al real; además de que su diseño es flexible para posibilitar otros estilos didácticos. Aunque al estilo didáctico tradicional no se le da mucha cabida, al estilo tecnocrático sí porque, con ayuda de libros y tecnología, se espera que los alumnos se adueñen de aprendizajes bien especificados. Del mismo modo, la didáctica crítica puede estar presente al esperarse una reflexión de los alumnos sobre su papel como ciudadanos en su entorno familiar y comunitario.

Aunque el PNIEB no establece la manera en que los maestros lograrán satisfacer las exigencias establecidas en los documentos teóricos, esto requiere de diversos saberes que utilizarán los maestros de inglés en secundaria y que serán construidos mediante su experiencia al desarrollar los programas de estudio. A grandes rasgos, la creación del PNIEB responde a las demandas de organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO. El gobierno mexicano, bajo el argumento principal de mejorar la calidad de la educación, alineó las recomendaciones de estos organismos con el artículo tercero constitucional, el Prosedu (2007-2012) y el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. El nivel (B1), que se espera que los alumnos logren al egresar de la secundaria, también fue alineado con lo que establece el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

TRANSICIÓN Y CONSOLIDACIÓN B1: 1º, 2º Y 3º DE SECUNDARIA		
FAMILIAR Y COMUNITARIO	LITERARIO Y LÚDICO	ACADÉMICO Y DE FORMACIÓN
Comprender y expresar información sobre bienes y servicios.	Leer y comprender diferentes tipos de textos literarios propios de países donde se habla inglés.	Comprender y escribir instrucciones.
Interpretar y expresar información difundida en diversos medios de comunicación.	Participar en juegos de lenguaje para trabajar aspectos lingüísticos específicos.	Leer y reescribir textos de divulgación propios de una área de estudio.
Comprender y producir intercambios orales sobre situaciones recreativas.	Comprender y expresar diferencias y semejanzas entre algunos aspectos culturales tanto de México como de países donde se habla inglés.	Producir textos para participar en eventos académicos.
Interpretar y expresar indicaciones propias de la vida cotidiana.		

Tabla 2. Distribución de prácticas sociales del lenguaje para el Ciclo 4 por ambiente. Fuente: Secretaría de Educación Pública (2011a).

Tabla 3. Distribución de prácticas sociales del lenguaje para el Ciclo 4 en el Ambiente Familiar y Comunitario. Fuente: Secretaría de Educación Pública (2011a).

Ambiente Familiar y comunitario

PRÁCTICAS SOCIALES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS		
	1º DE SECUNDARIA	2º DE SECUNDARIA	3º DE SECUNDARIA
COMPRENDER Y EXPRESAR INFORMACIÓN SOBRE BIENES Y SERVICIOS.	Dar y recibir información sobre la prestación de un servicio comunitario.	Ofrecer y comprender sugerencias para adquirir o vender un producto.	Expresar quejas orales sobre un servicio de salud.
INTERPRETAR Y EXPRESAR INFORMACIÓN DIFUNDIR EN DIVERSOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN.	Intercambiar opiniones sobre el contenido de un programa de radio.	Componer diálogos e intervenciones para un cortometraje mudo.	Compartir emociones y reacciones provocadas por un programa de televisión.
COMPRENDER Y PRODUCIR INTERCAMBIOS ORALES SOBRE SITUACIONES RECREATIVAS.	Intercambiar preferencias y animadversiones en un diálogo.	Compartir experiencias personales en una conversación.	Interpretar y ofrecer descripciones de situaciones inesperadas compartidas en un intercambio oral.
INTERPRETAR Y EXPRESAR INDICACIONES PROPIAS DE LA VIDA COTIDIANA.	Comprender y expresar advertencias propias de lugares públicos.	Dar y entender indicaciones para realizar actividades de la vida cotidiana.	Interpretar y ofrecer indicaciones para planear un paseo.

Los propósitos del PNIEB se resumen en que los estudiantes logren las “competencias específicas” de las “prácticas sociales del lenguaje” para comunicarse en la lengua inglesa. La implementación de este programa representa un esfuerzo por generalizar la enseñanza del inglés

en las escuelas públicas de educación básica.

Ambiente Literario y lúdico			
PRÁCTICAS SOCIALES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS		
	1º DE SECUNDARIA	2º DE SECUNDARIA	3º DE SECUNDARIA
LEER Y COMPRENDER DIFERENTES TIPOS DE TEXTOS LITERARIOS PROPIOS DE PAÍSES DONDE SE HABLA INGLÉS.	Leer cuentos clásicos y componer una historia breve a partir de ellos.	Leer literatura fantástica y describir personajes.	Leer literatura de suspenso y describir estados de ánimo.
PARTICIPAR EN JUEGOS DE LENGUAJE PARA TRABAJAR ASPECTOS LINGÜÍSTICOS ESPECÍFICOS.	Participar en juegos de lenguaje para reconocer y comprender el tiempo futuro en pronósticos.	Participar en juegos de lenguaje para reconocer ritmo, acentuación y entonación de enunciados.	Participar en juegos de lenguaje para comprender y escribir formas verbales irregulares.
COMPRENDER Y EXPRESAR DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS ENTRE ALGUNOS ASPECTOS CULTURALES TANTO DE MÉXICO COMO DE PAÍSES DONDE SE HABLA INGLÉS.	Leer e interpretar canciones para reconocer valores humanos en países donde se habla inglés y en México.	Leer ensayos literarios breves para comparar aspectos culturales entre países donde se habla inglés y en México.	Leer obras de teatro para comparar actitudes y conductas asumidas por personas en países donde se habla inglés y en México.

Tabla 4. Distribución de prácticas sociales del lenguaje para el Ciclo 4 en el Ambiente Literario y Lúdico. Fuente: Secretaría de Educación Pública (2011a).

Ambiente Académico y de formación			
PRÁCTICAS SOCIALES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS		
	1º DE SECUNDARIA	2º DE SECUNDARIA	3º DE SECUNDARIA
COMPRENDER Y ESCRIBIR INSTRUCCIONES.	Escribir instrucciones para usar un diccionario bilingüe.	Comprender y redactar instrucciones para enfrentar una emergencia ambiental.	Interpretar y escribir instrucciones para realizar un experimento sencillo.
LEER Y REESCRIBIR TEXTOS DE DIVULGACIÓN PROPIOS DE UN ÁREA DE ESTUDIO.	Redactar notas para describir componentes de aparatos del cuerpo humano en un esquema.	Reescribir información para explicar el funcionamiento de una máquina o un aparato.	Escribir un informe breve sobre un acontecimiento histórico.
PRODUCIR TEXTOS PARA PARTICIPAR EN EVENTOS ACADÉMICOS.	Reescribir información para presentar una exposición gráfica.	Escribir puntos de vista para participar en una mesa redonda.	Escribir acuerdos y/o desacuerdos sobre un tema de estudio para intervenir en un debate.

Tabla 5. Distribución de prácticas sociales del lenguaje para el Ciclo 4 en el Ambiente Académico y de Formación. Fuente: Secretaría de Educación Pública (2011a).

No obstante, existen didácticas y saberes que los maestros de inglés en secundaria generan en sus prácticas docentes cotidianas que no se incluyen en los documentos oficiales. Esta problemática, las investigaciones que se han llevado en relación con la didáctica y los saberes de los enseñantes de inglés en secundaria, así como la metodología de esta investigación, es lo que se aborda en el segundo capítulo.

Capítulo II: Metodología de la investigación

... toda actuación del profesorado se infiltra de representaciones subjetivas, que luego reconfiguran su forma de concebir la formación docente más allá de cualquier planteamiento institucional.
Gutiérrez (2013).

2.1 Estado del arte

El primer objeto de estudio sobre el cual se buscaron investigaciones fue la didáctica de los maestros de inglés en secundaria. Se encontraron investigaciones relacionadas con la temática en los estados del conocimiento coordinados por Ávila *et al.* (2013) y Ramírez (2007). Las investigaciones de Varela *et al.* (2016) e Izquierdo *et al.* (2017) también se relacionan con la didáctica de la lengua inglesa, así como las que se mencionan a continuación:

a) En la tesis doctoral cuyo objeto de estudio principal es la práctica docente de los maestros de inglés de tercero de secundaria, Espinoza (2014) exploró: a) ¿De qué manera las dimensiones personal y didáctica están presentes en la construcción de la práctica del profesor de inglés de 3º de secundaria de escuelas públicas con diferente nivel de competencia lingüística en inglés? La investigadora se basó en las dimensiones de la práctica docente especificadas por Fierro, Fortoul y Rosas (1999) para establecer que existe una dimensión didáctica, la cual consiste en los mecanismos que lleva a cabo el docente para que el alumno oriente su aprendizaje. La autora también cita a Díaz Orozco y Gallegos (2002), quienes incluyen la importancia de los recursos didácticos como elemento que favorece el aprendizaje.

La investigación cualitativa, basada en el estudio de casos, se llevó a cabo gracias a la participación de cuatro docentes de inglés en una secundaria pública de Aguascalientes y dos maestros de secundarias en Andalucía, España, como casos de contraste. Entre los instrumentos se tuvieron: el NELT (*Nelson English Language Test*), un cuestionario, observaciones directas y entrevistas semi-estructuradas. En relación con los métodos y técnicas de enseñanza, se encontró que los maestros utilizaron en gran parte el método directo y el gramatical para enseñar, así como que la mayoría de las actividades docentes fueron percibidas por los alumnos como de baja ayuda para el aprendizaje.

Las actividades que percibieron como de alta ayuda para el aprendizaje fueron investigaciones, diálogos, repaso de temas, debates, presentación de temas por los alumnos y retroalimentación. Otras estrategias útiles resultaron ser: actividades que activaron los conocimientos previos, proyectos situados, estrategias discursivas y de enseñanza, diseño de textos académicos en forma frecuente y de organización de información nueva por aprender.

Dos casos de cuatro utilizaron material didáctico considerado de alto apoyo, como la tecnología, los carteles y gráficos elaborados por los estudiantes, lecturas y los creados en forma autónoma por los estudiantes en proyectos (Espinoza, 2014, pp. 328-329). En relación con la evaluación, los maestros siguieron lo que establece el PNIEB, haciéndola continua, global y formativa. De acuerdo con las investigaciones de Tardif (2004), se encontraron saberes curriculares y pedagógicos. Dos casos de cuatro no dominaban el PNIEB por su reciente implementación y tres casos expresaron debilidad en la etapa metodológica durante su formación normalista.

b) En el artículo cualitativo cuyo objeto de estudio son las prácticas y competencias docentes de los maestros de inglés en secundaria, Izquierdo *et al.* (2014) indagaron, entre otras cosas, las competencias de enseñanza que caracterizan la labor docente de estos enseñantes. Para el concepto de competencia didáctica, tomaron principalmente como referencias a Chomsky (1968) y Perrenoud (2004). Los participantes del estudio fueron 74 maestros de secundarias públicas de Tabasco y se seleccionaron con base en su experiencia docente. Los instrumentos de acopio de información fueron un cuestionario del perfil profesional, un cuestionario de la autoevaluación de la práctica educativa y un esquema de observación de la práctica didáctica.

En la autoevaluación de la práctica educativa se encontró que las competencias más usadas según reportaron los maestros fueron las 6, 4, 9, 1 y 5. Las competencias 9 y 5 se relacionan con la promoción de una ciudadanía democrática en el salón de clase y con el uso de tecnologías educativas (Izquierdo *et al.*, 2014, pp. 7-8). No obstante, se reconoció una discrepancia entre las competencias que los enseñantes declararon poseer y lo que los investigadores observaron en sus clases. Durante éstas, no se utilizaron suficientes recursos tecnológicos (competencia 9), no se integró el inglés con otros campos del currículo (competencia 1) y no hubo innovación entre docentes por medio del trabajo colaborativo (competencia 7) (Izquierdo *et al.*, 2014, p. 15).

Además, los enseñantes mostraron carencias en los siguientes rubros: responder a las necesidades particulares de los alumnos (competencia 6), la ya mencionada formación para la ciudadanía (competencia 5), dominio de la lengua (competencia 11) y valoración de las prácticas docentes (competencia 8) (Izquierdo *et al.*, 2014, p. 15). En términos generales, los hallazgos muestran que los maestros cuentan con formación disciplinar y didáctica en la lengua inglesa, pero que las clases siguen siendo gramaticales, por lo que se recomienda que los maestros tomen cursos donde la lengua abarque aspectos que vayan más allá de los contemplados en el currículo. Además, se plantea la necesidad de que los docentes se certifiquen internacionalmente, participen en programas de inmersión e incluyan la tecnología en sus clases.

c) En el artículo teórico que tiene como objeto de estudio la metodología didáctica en secundaria, Herrán (2008) lista las dificultades que hacen lento el desarrollo de este tema en España. El autor expresa que existen pocos textos al respecto, que los docentes tienen otras prioridades y que el cambio metodológico es una tarea personal que implica dejar atrás malos hábitos (Herrán, 2008, p. 2). Tras expresar las raíces del problema, el autor propone: a) situar al alumno por encima del docente e b) innovar por demandas externas, pero más importante aún, por “el sentido de la profesión” (Herrán, 2008, p. 2).

Más adelante, el académico plantea el problema de cómo enseñar en secundaria entre tantas didáctica posibles: la didáctica general y las específicas, para luego proponer sus propios principios didácticos. Entre éstos se encuentran: a) Principios relativos a las condiciones de enseñanza, b) Principios relativos a intenciones de enseñanza, c) Principios relativos a la orientación didáctica del alumno, d) Principios relativos a una transversalidad necesaria y e) Principios didácticos de radicalidad posible.

Las investigaciones encontradas en relación con la didáctica de los maestros de inglés en secundaria fueron las de Espinoza (2014) e Izquierdo *et al.* (2014). Herrán (2008), por su parte, retoma el tema de la didáctica de los maestros de secundaria de España. Esta búsqueda reflejó la abundancia de estudios de didáctica sobre la lengua inglesa, como los especificados en el estado del conocimiento dirigido por Ramírez (2007) y el coordinado por Ávila *et al.* (2013), pero también la escasez de investigaciones sobre didáctica centradas en el nivel secundaria y relacionadas con otros objetos de estudio.

Entre las investigaciones vinculadas a la temática de los saberes docentes de los maestros de secundaria se tienen las de Ramírez y Casillas (2017), Rafael (2009), Elizondo y Villanueva (2016), Santana, Román y Alcaraz (2014) y Sandoval (2009).

Relacionados con los saberes propios de los maestros de inglés, o de inglés en secundaria, se tienen los siguientes trabajos:

a) En el estudio que usó la etnografía y cuyo objeto principal fue la formación, Aguilera (2015) investiga cuál es la relación que construyen los practicantes normalistas de inglés con los maestros de secundaria que se convierten en sus tutores. Los participantes en el estudio fueron los estudiantes del 7° y 8° semestres de la Licenciatura en Educación Secundaria (con especialidad en Inglés) de la Escuela Normal Superior de México. Para su marco teórico, en relación con las prácticas docentes y la tutoría, la investigadora se refiere a Ferry (2011), Lave (1988), Chaiklin y Lave (2001) y Lave (2011).

Para ahondar en el estudio del desempeño docente, la autora utiliza a Martagón y Sepulveda (2011), Zabalza (2010), Mercado (2007 y 2013) y Sandoval (2009). Para indagar sobre la relación tutorial, la investigadora se basa en Levinson *et al.* (1978), Hammersley (1996), Tashakkori y Teddlie (1998), Cid et al (2011), Zabalza y Cid (1998), Henderson (1985), Tomlinson (1995), Bullough (2005), Devalle de Rendo (1996) y Raposo y Zabalza (2011).

Los instrumentos de acopio de información fueron entrevistas hechas a los tutores de los maestros practicantes de inglés en secundaria y a los mismos tutorados. A partir de estas entrevistas se reconocieron varios saberes. Entre los saberes identificados en los tutores o maestros de inglés en secundaria estuvieron los denominados “para la acción”, como ser entusiasta, organizado y precavido. Entre los “saberes discursivos”, nombrados por la autora, se encontraron los relacionados con dar y poner atención a los estudiantes. También se reconocieron “saberes emergentes” que surgieron cuando los tutores tuvieron que intervenir ante el problema de un tutorado, así como “saberes de las prácticas”. Entre los saberes de los futuros maestros de secundaria o tutorados, se identificaron: saberes para la preparación de la clase y saberes para la reflexión de la propia práctica además de “saberes de las prácticas”.

b) En la investigación que utilizó el estudio de casos múltiple y que tuvo como objeto principal las prácticas docentes de los maestros de inglés en Secundaria, Padilla y Espinoza

(2014) inquirieron cómo las dimensiones personal y didáctica se hicieron presentes en la construcción de la enseñanza de cuatro maestras de inglés que laboraron en secundarias del estado de Aguascalientes. Respecto al concepto de enseñanza, se refirieron a Navarro (2004) que lo definió como un proceso de transferencia de conocimientos (en Padilla y Espinoza, 2014, p. 5).

Las investigadoras retomaron a Fierro, Fortoul y Rosas (1999) para listar seis dimensiones de la práctica docente: interpersonal, social, institucional, valoral, didáctica y personal, centrándose en las últimas dos. Para el concepto de “saber docente” utilizaron a Tardif (2004), quien expresa que este saber se compone de una combinación de conocimientos que emanan de la formación profesional, de las reflexiones sobre la práctica educativa, de las diferentes disciplinas académicas, del currículo y de la experiencia (en Padilla y Espinoza, 2014, p. 6).

Los instrumentos de acopio de información fueron: observaciones de clase, cuestionarios y entrevistas semi-estructuradas aplicadas a las docentes, al principio y al final del ciclo escolar, así como también la prueba Nelson English Language Test (NELT) para medir la comprensión lectora de los estudiantes (al inicio y al final del ciclo escolar) y un cuestionario a los alumnos que plantea la pregunta: ¿Las actividades organizadas regularmente por tu profesora de inglés en la clase te ayudaron en el aprendizaje del idioma?

Se encontró que las cuatro docentes planeaban semanalmente; que se ajustaron a los lineamientos oficiales y reconocieron el enfoque por competencias, aunque el método tradicional fuera el que más usaran; que la interacción maestra-alumnos fue abundante y alumno-alumno casi inexistente. Un caso utilizó investigaciones, diálogos, debates y presentaciones en su clase, 2 casos personificaciones, diálogos, actuaciones, desarrollo de proyectos, ejercicios de traducción y juegos y una última docente solamente explicaciones, exposición del texto y ejercicios del libro.

Las estrategias discursivas fueron muy usadas en los cuatro casos; en tres de ellos se evaluó con participación individual y grupal, proyectos en equipo, trabajo en clase, exámenes parciales y bimestrales. Aunado a la didáctica, se encontraron:

a) Saberes profesionales: todos los casos reportaron insuficiente formación en la Normal, aunque dos casos contaron con maestría y dos con licenciatura. Las actividades de los casos con maestría fueron valoradas por los alumnos como de alto apoyo; b) Saberes disciplinares: sólo se encontró que un caso se preparaba en el inglés de forma continua; c) Saber curricular: los cuatro

casos mostraron debilidad en el conocimiento del plan y los programas de estudio actuales; d) Saber experiencial: se descubrió que las 4 docentes habían aprendido de sus experiencias lo que les había ayudado en sus clases.

c) En una investigación etnográfica mediante el estudio de casos, Córdoba y Araya (2010) indagaron: a) cuáles son los principios epistemológicos y axiológicos que configuran el saber docente que cuatro maestros de inglés aplicaron en sus prácticas dentro de preparatorias rurales en San Ramón, Alajuela, Costa Rica. Respecto a su noción de saber docente, los investigadores argumentan que, desde una visión cognitiva, dicha noción remite a un saber teórico-práctico; desde el punto de vista socio-discursivo, a un saber histórico (Heller, 1994); y, desde la pedagogía crítica y la sociología de la educación, a un saber cotidiano (Salgueiro, 1998, Heller, 2004).

En relación con la enseñanza-aprendizaje del inglés, reconocieron el saber docente desde dos enfoques filosóficos: el cognitivo y el económico. El aspecto cognitivo representó los conocimientos relacionados con el dominio de las cuatro habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir. Por su parte, el enfoque económico consistió en un conocimiento técnico que provee a los alumnos con habilidades para que se desarrollen en el campo empresarial (Córdoba y Araya, 2010, p. 3). La investigación se llevó a cabo por medio de observaciones participantes y no participantes (siguiendo una guía de análisis) de las clases de inglés durante dos años, así como de entrevistas semi-estructuradas para los docentes.

Se encontró que el manejo técnico o “formal” del inglés (gramática, vocabulario y pronunciación), fue un saber que organizó la enseñanza-aprendizaje del idioma y fue considerado como referente de la calidad docente. Este saber gramatical se mostró como disciplina legítima y resultó ser más importante que los procesos socioeducativos, afectivos, culturales, discursivos e ideológicos en la enseñanza del inglés (Córdoba y Araya, 2010, p. 17). La enseñanza-aprendizaje del inglés se llevó a cabo por medio del enfoque instrucción de contenidos, en el que cada tema tiene sus contenidos gramaticales a dominar.

La metodología contribuyó a conformar el saber docente tradicional puesto que permitió el desarrollo de las clases y constituyó una interpretación del currículo para que éstas se impartieran en el orden técnico.

El dominio legal-institucional representó el saber más importante en relación con las actividades relacionadas a la profesión docente. En relación con el dominio económico-funcional, el gran valor del inglés para conseguir un trabajo fue una idea que compartieron todos los maestros.

La descripción de las investigaciones sobre los saberes docentes termina aquí. De los estudios mencionados, solamente dos abordaron los saberes de los docentes de inglés en secundarias públicas en México: el de Aguilera (2015) y el de Padilla y Espinoza (2014). El segundo, retoma además el tema de la didáctica de los enseñantes. Estas investigaciones dejan ver importantes cuestiones sobre la didáctica y los saberes de los maestros de inglés en secundaria, considerados como objetos de estudio.

2.2 Presentación de la problemática

Los estudios arriba mencionados, en relación con la didáctica de la lengua inglesa, señalan una falta de orientación hacia la secundaria como nivel educativo y no relacionan la didáctica con otros objetos de estudio. Lo anterior refleja una escasez de investigaciones sobre estos temas. Por otra parte, existen investigaciones centradas en los saberes docentes en el nivel secundaria, más denotan una falta de orientación hacia el inglés como materia curricular. Debido a ello, se puede hablar también de una escasez de investigaciones sobre los saberes de los maestros de inglés en secundaria. De este modo, la didáctica y los saberes de los maestros de inglés en secundaria no han sido suficientemente explorados. Si esto es así, también se puede hablar de un vacío en las investigaciones respecto a la relación entre la didáctica y los saberes de los maestros de inglés en secundaria como objetos de estudio.

Podría argumentarse que la didáctica y los saberes de los maestros de inglés en secundaria derivan del discurso curricular oficial descrito en el capítulo primero y que, por lo tanto, estos saberes y estilos didácticos ya están listados. No obstante, hay que recordar que el currículo de inglés en secundaria es prescriptivo, funge como una guía para que los docentes impartan sus clases y no fue diseñado por los propios maestros de inglés:

En el ámbito de la práctica educativa, el plan de estudios y los programas de las asignaturas son documentos en los que se concreta el currículo, contienen una serie de normas y lineamientos que guían la práctica docente; el profesor, en particular el de educación secundaria, tiene en ellos los referentes más inmediatos para realizar su trabajo.

Esta situación coincide con la perspectiva que considera al currículo como producto, ya que los profesores no inciden en su diseño, además de estar sujetos a supervisión constante para evaluar su práctica bajo los criterios de eficiencia que caracterizan a la sociedad actual. (Elizondo y Villanueva, 2016, pp. 75- 76).

El currículo de secundaria, al ser prescriptivo, se encarga de establecer los estilos didácticos y los saberes deseados a seguir por los maestros de inglés. Así pues, el currículo, en lugar de enfocarse en la didáctica y los saberes que los maestros de inglés derivan durante la acción misma de su enseñanza, representa una guía estandarizada a seguir por los enseñantes en sus clases diarias. Este currículo, además, al no ser diseñado por los propios docentes de inglés en secundaria, no manifiesta completamente la didáctica y los saberes que estos docentes pudieran construir en la realidad cotidiana donde llevan a cabo sus prácticas.

De hecho, apartada de los documentos oficiales, la cotidianidad presenta un rico y variado panorama de la didáctica y de los saberes de los maestros de inglés en secundaria. Las tradiciones didácticas analizadas en el marco teórico expresan una variedad de estilos que los enseñantes utilizan diariamente durante sus clases. Heller (1987), por su parte, expresa que los humanos son sujetos históricos que construyen y se apropian de saberes durante el cumplimiento de sus funciones cotidianas específicas en la sociedad. Porlán y Rivero (1998), Tardif (2004) y Mercado (2002), a su vez, ofrecen tipologías detalladas sobre la naturaleza de los saberes que los docentes construyen en sus clases diarias. La teoría sobre la didáctica y los saberes de los docentes muestra así un rico panorama cotidiano factible de explorarse; sin embargo, las investigaciones que abordan estos elementos en relación con los maestros de inglés en secundaria son escasas, como evidenció el estado del arte. Por lo anterior, la presente tesis aborda la siguiente pregunta central y el objetivo principal.

2.3 Pregunta central y objetivo principal

Pregunta central: ¿Cuáles son y cómo se caracterizan la didáctica y los saberes que pone en juego el maestro de secundaria pública en la instrucción del inglés?

Objetivo principal: Analizar y caracterizar la didáctica y los saberes que pone en juego el profesor de secundaria pública en la enseñanza del inglés.

2.4 Justificación

El estado del arte dejó entrever razones muy específicas por las que esta investigación debería llevarse a cabo. Aunada a la escasez de investigaciones sobre la didáctica de los maestros de inglés en el nivel secundaria y con los saberes de los maestros de secundaria que imparten la materia de inglés, existen otras razones de este estudio.

Primero, porque actualmente la enseñanza del inglés ha cobrado especial relevancia por las políticas educativas nacionales. En un contexto como el que se describe, resulta necesario llevar a cabo investigaciones relacionadas con este tema. Especialmente tomando en cuenta que, dentro de la pedagogía, el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras necesita fortalecerse. Segundo, el interés por estudiar los saberes y didáctica cotidianos de los enseñantes de inglés radica en que ellos enriquecen el aprendizaje habitual de los estudiantes, se encuentran más cercanos a las necesidades de los alumnos y complementan las demandas curriculares. Además de que estos saberes y didáctica de los maestros, por ser prácticos, no son generalmente reconocidos y representan así una temática pendiente de estudio.

Tercero, estudiar los saberes de los maestros de inglés en secundaria también es necesario para contrarrestar la noción de los maestros como ejecutores de conocimientos diseñados por otros y no como dueños de saberes propios. Cuarto, además de estudiar los saberes de los docentes de inglés en secundaria, esta tesis también hace lo mismo con su didáctica. Si bien se encontraron varios estudios que versan sobre la didáctica de los docentes de inglés en todos los niveles educativos, estas investigaciones conciben, en su mayoría, a la didáctica de los profesores de inglés como el proceso de transmisión de una lengua, soslayando el aspecto formativo de la

enseñanza del idioma.

Por el contrario, en esta tesis no se descartan los elementos formativos que podrían estar presentes en la enseñanza del idioma inglés. Ya mencionados los motivos para llevar a cabo esta investigación, a continuación se explica por qué el método cualitativo y el enfoque interpretativo son los más adecuados para este estudio.

2.5 Método y enfoque

El método cualitativo, enfocado en la comprensión del fenómeno a estudiar, es adecuado para esta investigación debido a la naturaleza de lo que se investiga y a los sujetos de estudio que incorpora.

El método cualitativo responde a la naturaleza de la didáctica y los saberes de los docentes de inglés en secundaria como procesos subjetivos e históricos, inherentes a los individuos enseñantes, porque el hacer de los maestros no puede cuantificarse pero sí comprenderse. Y, si bien para Weber la medición es más acertada como método, ésta también tiene sus desventajas dado que, “cuando se selecciona un aspecto de la realidad para ser cuantificado, también se hace un corte arbitrario de ella” (Tarrés, 2015, p. 53). La didáctica y los saberes son inseparables en el proceso de enseñanza. Así pues, aunque el presente estudio cualitativo no está dotado de precisión numérica, se beneficia con la comprensión holística de las prácticas de los maestros de inglés, que es lo que se busca en primera instancia.

Además de responder a la naturaleza de la didáctica y de los saberes de los docentes, el método cualitativo también es adecuado para esta investigación dado que los sujetos que se incorporaron a ésta son reducidos en número, pero tan únicos e importantes que son dignos de estudio. Álvarez-Gayou (2012) asevera que en la investigación cualitativa “no interesa la representatividad; una investigación puede ser valiosa si se realiza en un solo caso (estudio de caso), en una familia o en un grupo cualquiera de pocas personas” (p. 33). La metodología cualitativa respalda la importancia de los maestros de inglés porque se centra en la riqueza subjetiva de los actores dentro de un contexto social, de tal manera que, comprendidos a profundidad, pueden establecer pautas para el entendimiento de un problema a nivel macro-

social.

El método cualitativo también es adecuado para este estudio porque, al compartir la investigadora el mismo contexto social de las docentes de inglés, se facilita una *comprensión desde dentro*. Como expresa Dilthey: “La sociedad es nuestro mundo. Presenciamos con toda la energía de nuestro ser entero el juego de las interacciones dentro de ella” (en Mardones y Ursua, 2010, p. 68). Dado que la investigadora tiene la oportunidad de atestiguar las interacciones en la sociedad, es más probable que pueda “ponerse en los zapatos” de sus sujetos de estudio y, mediante la empatía, comprender mejor el comportamiento de éstos para develar los sentidos y significados detrás de su labor docente.

En esta misma línea de pensamiento, relacionada con las participantes en el estudio, Dilthey advierte que: “Las dificultades del conocimiento de una unidad psíquica aislada se multiplican por la gran diversidad y singularidad de estas unidades” (como citado en Mardones y Ursua, 2010, p. 68). Si bien las diferencias entre más de una unidad psíquica dificultan la investigación, es necesario considerarlas para comprender mejor el tema de estudio. El método cualitativo permitirá tomar como base las clases y el contexto de tres docentes para establecer los aspectos didácticos y los saberes que hacen única su enseñanza, así como las afinidades que tengan en estos ámbitos comparados con la instrucción de otros enseñantes.

Además de ser oportuno para estudiar a las docentes que participan en el estudio, el método cualitativo también es recomendable para esta tesis porque ofrece una variedad de instrumentos que favorecen la comprensión de la didáctica y los saberes de los docentes de secundaria, que solamente se pueden dilucidar por medio de la interpretación. Aunque la didáctica y los saberes de los docentes son parte de procesos subjetivos, “la comprensión no es un acto intuitivo. Por el contrario, debe basarse en evidencias y usar técnicas interpretativas de los significados para poder replicarlas y así verificarlas de acuerdo con los cánones establecidos por el método científico” (Tarrés, 2015, p. 52). De este modo, para realmente dilucidar cómo llevan a cabo su didáctica los maestros de inglés y qué saberes utilizan, la investigación debe seguir un método y técnicas acordes con el tipo de fenómeno a estudiar, en este caso no cuantificable pero sí sujeto a interpretación.

En esta investigación se busca interpretar los hallazgos con base en la “autenticidad” o “la

necesidad de lograr y asegurar la obtención de la situación real y verdadera de las personas a las que se investiga. . . ” (Álvarez-Gayou, 2012, pp. 31-32). Por ende, los resultados de este estudio comprensivo buscan dilucidar exhaustivamente la didáctica y los saberes de las docentes de inglés en secundaria de la manera más apegada al contexto y la manera de ser de las maestras. Comprender la didáctica y los saberes de las participantes en el estudio implica explicar a qué tipo de conocimientos les dan prioridad y por qué las maestras enseñan de determinada manera. Esta interpretación se llevará a cabo respetando siempre sus prácticas, así como evitando el prejuicio y la evaluación, porque como personas sabientes, las enseñantes saben mejor que nadie las necesidades de su contexto y sus acciones siempre están mediadas por factores externos.

Como ya se expresó con anterioridad, la enseñanza es un proceso subjetivo, local y cualitativo que no se puede cuantificar ni evaluar adecuadamente con herramientas numéricas. Al ser comprendidos e interpretados, los resultados de este estudio, como recomienda Weber, “deben ser juzgados como guías o indicaciones ‘explicativas contra las cuales se puede comparar y medir la realidad para lograr exploraciones y explicaciones posteriores’” (en Tarrés, 2015, p. 54), más nunca deben considerarse como explicaciones universales de la realidad social que tienen como fin establecer patrones en el comportamiento de los docentes.

A partir de todo lo anterior y de la premisa básica de que la didáctica y los saberes de los docentes son procesos subjetivos, es que se considera que el método cualitativo es adecuado para este estudio. Como en toda investigación, ya discutido el método, en las líneas siguientes se describe el enfoque escogido para esta tesis. El enfoque interpretativo resultó ventajoso para esta investigación porque es flexible e inclusivo, se centra en la comprensión de un fenómeno por medio de la interpretación y abarca todas las ventajas de los enfoques pertenecientes a este rubro.

Erickson (1989) argumenta que designar con el término *interpretativo* a todos los enfoques relacionados con la investigación observacional-participativa es provechoso porque es inclusivo, trasciende la caracterización de los enfoques cualitativos como no cuantitativos y busca dilucidar los sentidos y significados de los actores en sociedad (en Wittrock, 1989, p. 196). Siguiendo la línea de pensamiento de Erickson (1989), este enfoque es adecuado para el presente estudio porque se puede beneficiar de las características de todos los métodos que utilizan investigación observacional, porque la naturaleza del fenómeno a indagar requiere de una comprensión cualitativa y porque a través de la interpretación se descifrarán los saberes y didáctica de los

docentes de inglés en secundaria.

Así, resulta positivo centrarse más en las similitudes entre los enfoques de investigación que en sus diferencias, debido a que esto implica mayor flexibilidad investigativa y la posibilidad de nutrir esta tesis con las ventajas de los diferentes enfoques observacionales. Aunado a ello, la propia naturaleza de la investigación requiere del enfoque interpretativo.

De acuerdo con Lincoln y Guba (1985, en González, 2001) cinco axiomas caracterizan a la investigación interpretativa. El primer axioma tiene que ver con cómo se concibe la realidad. En lugar de considerar a ésta como un elemento estático, que se puede manipular y cuantificar, para el enfoque interpretativo “las realidades son múltiples, holísticas y construidas” (en González, 2001, pp. 228). El tema de la didáctica y de los saberes requiere de tal concepción de las realidades porque, en la enseñanza, el bagaje conceptual y el estilo de cada maestro son únicos, multifactoriales y edificados. Aparte de la naturaleza del fenómeno a estudiar, percibir las realidades de esta manera permite al investigador educativo analizar el tema desde distintas ópticas y hacer conexiones más profundas entre las posibles razones por las que los individuos actúan de determinada manera.

El segundo axioma que establecen Lincoln y Guba (1985) se refiere a la “relación entre el investigador u observador y lo conocido” (en González, 2001, pp. 228-229). El objeto de estudio de esta tesis se relaciona con la labor docente subjetiva de tres personas. La naturaleza cualitativa y social del objeto de estudio pone a las participantes de la investigación y a la investigadora en el mismo contexto institucional. Partiendo de la interdependencia entre el investigador y las participantes del estudio es que se puede llevar a cabo la investigación en una primera instancia. Durante la práctica de campo no sólo se obtienen datos, sino todo un entramado de valores, interacciones y significados entre los individuos.

Estar consciente de esta relación representa ventajas para la presente tesis. Primero, porque reconocer la interdependencia entre el investigador y los sujetos de estudio permite la construcción de relaciones horizontales durante la investigación. Segundo, porque este elemento favorece la edificación de nuevos conocimientos entre los individuos por medio del diálogo y las interacciones. No sólo se generan nuevos saberes sino nuevas maneras de pensar por medio de un determinado nivel de empatía, lo que favorece la comprensión de la situación de los docentes y la

interpretación de los resultados.

Aunado a estos dos axiomas, Lincoln y Guba (1985) establecen un tercero que consiste en la “posibilidad de generalización” (en González, 2001, p. 229). Esta característica consiste en la capacidad de las investigaciones cualitativas de describir un objeto de estudio en el nivel micro-social, cuyos resultados pueden utilizarse para construir generalizaciones en relación con problemas de alcance macro-social. Mientras que la didáctica y los saberes de las personas estudiadas en esta investigación no son universales, sí pueden dar a los lectores una mejor comprensión del fenómeno estudiado en general. Entre las ventajas de la posibilidad de generalización de los datos de este estudio se encuentran: ratificar la didáctica y los saberes docentes como procesos personales, pero a la vez generalizables, así como comprender mejor a los maestros de inglés en secundaria.

Además de estos tres axiomas, Lincoln y Guba (1985) establecen un cuarto que consiste en la “posibilidad de nexos causales” (en González, 2001, p. 229). Contrario a la investigación cuantitativa, en los estudios cualitativos no se pueden establecer relaciones concluyentes de causa y efecto respecto de los fenómenos educativos, ya que son varios los orígenes detrás de los temas sociales. En la naturaleza existen leyes universales. No obstante, en el mundo social no es posible predecir las actitudes, acciones y pensamientos de los individuos, porque cada uno de ellos interpreta de diferente manera su realidad y actúa de acuerdo con esas conclusiones.

De este modo, en el presente estudio no es posible establecer nexos causales concluyentes entre los saberes y la didáctica de los docentes, pero sí posibles relaciones entre ambos objetos. Lo anterior se traduce en una ventaja para la investigación, porque se aleja de la prescripción de estilos didácticos y saberes que se “tuvieran” que encontrar en otros docentes de inglés en secundaria. Y se promueve la idea de que la enseñanza no es un proceso que se pueda replicar, evaluar numéricamente ni cuantificar, en un contexto político donde se difunde la idea de que la instrucción de un idioma es una tarea fácil que se puede homogeneizar, calificar y medir.

Finalmente, el quinto axioma que se le asigna al enfoque interpretativo es “el papel de los valores en la investigación” (Lincoln y Guba, 1985, en González, 2001, pp. 228-229). El presente axioma alude a la presencia de la subjetividad en todo estudio, cualitativo o no. Este punto guiará aspectos fundamentales de la tesis como: no atender contra la ética de la escuela donde se lleva a

cabo la investigación, explicar detalladamente a las docentes en qué consiste el estudio, no juzgar la labor de las maestras sino comprenderla, no modificar los datos obtenidos con el fin de lograr que exista coherencia entre los hallazgos y los elementos teóricos del estado del arte, no invadir el espacio dentro del aula de las profesoras, respetar sus deseos de participar o no en la investigación, parar su participación en el estudio cuando ellas lo deseen, compartir con las enseñantes los hallazgos si así lo requieren, así como manejar con tacto la información que ellas pudieran facilitar fuera del aula.

Aunado a los axiomas y similitudes de los enfoques observacionales que nutren a la presente investigación y que responden a su naturaleza misma, el enfoque adoptado se centra en la interpretación: concepto esencial en la comprensión de un suceso. Dilthey (2000) se refiere a la interpretación como “el comprender técnico de manifestaciones de la vida fijadas de modo permanente” (p. 197). Así pues, para que un investigador genere un entendimiento de las acciones cotidianas, debe trascenderlas. Paradójicamente, la interpretación se vuelve un medio y un fin en la decodificación de sentidos y significados porque, como expresa Gadamer (2004), ésta termina convirtiéndose en “la única inmediatez y el único dato real” (p. 327), generando en el investigador una responsabilidad moral para desentrañar los datos obtenidos de la mejor manera posible. Ya descrito el enfoque, a continuación se profundiza en el estudio de casos que facilitó el análisis, la interpretación y la organización de los resultados.

De acuerdo con Stake (1999), el caso es “uno entre muchos” (p. 15), “un sistema integrado” y también “específico, algo complejo, en funcionamiento” (p. 16). Las docentes de inglés en secundaria representan casos, porque son individuos entre un gran número de personas que también se dedican a la misma profesión. Son sistemas integrados porque están conformadas de pensamientos, acciones e interacciones. Por último, son específicas, complejas y en funcionamiento porque son únicas y su labor, así como su persona, están en redefinición constante. Así pues, el estudio de casos permitirá separar y comprender cada caso en específico, con sus similitudes y diferencias de los otros.

Utilizar el estudio de casos para la interpretación y organización de los resultados de esta tesis representa grandes ventajas que se señalan a continuación. La primera es que el estudio de casos, por sus características inherentes, favorece enfocarse en los participantes de la investigación. Stake (1999) expresa que el o los casos que se estudian son pocos, “pero se estudian en

profundidad” (19). Así pues, este método favorece una detallada interpretación de los resultados de las investigaciones cualitativas micro-sociales, porque la labor de los informantes se comprende y analiza exhaustivamente para contrarrestar la falta de representatividad en la muestra.

Las investigaciones basadas en el estudio de casos podrán ser micro-sociales o analizar pocos participantes, pero son útiles para “producir modificaciones válidas de las generalizaciones” (Stake, 1999, p. 20) una vez que sus resultados fueron analizados e interpretados. Así pues, el estudio de casos permitirá al investigador centrarse completamente en las labores docentes cotidianas de los maestros de inglés en secundaria, además de presentar la posibilidad de que los resultados modifiquen las nociones sociales o epistemológicas que se tienen en relación con estos maestros. Esta investigación será micro-social. No obstante, sus resultados podrían ser la excepción a una generalización previamente estructurada en el colectivo social o dentro de la academia. Es la anterior posibilidad lo que convierte la falta de representatividad en una fortaleza de los estudios de casos.

El estudio de casos no solo permite que el investigador se centre en éstos y produzca modificaciones válidas a generalizaciones, sino que contribuye también al análisis a fondo de problemas sociales, pues en este método de investigación, especialmente en el estudio de casos instrumental, existe “el interés en un problema conceptual o empírico más amplio que el caso puede iluminar” (Neiman y Quaranta, 2006, p. 219). De hecho, el análisis profundo de las acciones de los actores sociales permite responder a cuestiones sobre los problemas relacionados con ellos, así como a cuestiones de índole investigativa o epistemológica. Esta posibilidad representa una ventaja para la investigación, ya que el estudio tratará de vincularse con problemas macro-sociales, tomando como referencia datos obtenidos a nivel micro-social.

Además de permitir una comprensión profunda de los problemas sociales relacionados con los casos estudiados, este método de investigación se vincula sólidamente con la producción de conocimiento, especialmente cuando los casos son cruciales de acuerdo con la tipología de Eckstein (1975), ya que éstos “son situaciones en las que es posible rechazar una proposición teórica, incrementarla o reforzarla” (en Tarrés, 2015, p. 240). Los casos de esta investigación son cruciales porque existe un sustento teórico que la guía y la respalda. En esta tesis, las aseveraciones y las tipologías de los académicos establecen una base respecto a la didáctica y los

saberes que se pretenden encontrar en la vida cotidiana.

No obstante, este estudio no pretende solamente comprobar lo ya escrito, sino aportar nuevos hallazgos, partiendo de la idea de que el contexto cotidiano es muy rico en didáctica y saberes de los maestros de inglés en secundaria.

Esta didáctica y saberes se dilucidarán a través de un análisis del lenguaje utilizado por las docentes con sus alumnos durante sus clases, ya que este discurso cotidiano “privilegia, en esta medida, la descripción por sobre la estandarización generalizadora de las codificaciones numéricas” (Tarres, 2015, p. 253). La descripción, favorecida por el estudio de casos, permitirá un análisis y una interpretación efectiva del trabajo de las maestras de inglés en secundaria, dado que se pretende comprender esta labor, no evaluarla o calificarla. Ya descrito el estudio de casos, se continúa con el universo de estudio que permitió llevar a cabo la investigación.

2.6 El universo de estudio

El universo de estudio se integró con la descripción de la misión de la escuela, el plan de estudios que rige en la institución, la ubicación de la secundaria, las principales problemáticas de la colonia donde ésta se ubica, la descripción del contacto con la institución, la descripción de la familiarización con el contexto de la escuela, los alumnos, docentes y el personal administrativo de la institución y la selección de las participantes en el estudio.

El plantel donde se realizó la investigación es la Escuela Secundaria Diurna #294 “José Pagés Llergo”. Su planta docente consiste en 40 maestros: seis de Español, cuatro de Matemáticas, uno de Química, uno de Biología y Química, uno de Biología, uno de Física, uno de Geografía, dos de Historia, dos de Formación Cívica y Ética, uno de Asignatura Estatal, dos de Francés, cuatro de Inglés, uno de Artes, dos de Educación Física, uno de Tecnologías de la Información y Comunicación, uno de Taller y Fis., cinco para los diferentes talleres, uno de Tecnologías de la Información y Comunicación, uno de Vida Saludable, así como una Médica Escolar y un ayudante de laboratorio (Secundaria #294 “José Pagés Llergo”, 2016).

De acuerdo con María del Pilar Tetetla, secretaria de la dirección, el número de alumnos

inscritos dentro del plantel es de 289 y su porcentaje aproximado de egreso es del 90% (comunicación personal, noviembre 4, 2016).

Además de esta información, en el documento titulado “Plan Estratégico de Transformación” facilitado por la Mtra. Irma Herrera Maya, directora del plantel, la misión de la secundaria se transcribe literalmente a continuación:

Somos una Escuela Secundaria integrada al Sistema Educativo Nacional, promotora del desarrollo integral del ser humano, fundamentándonos en el artículo tercero constitucional, buscamos elevar la calidad de la formación de los estudiantes que terminan la educación primaria.

Contribuimos a elevar y fortalecer aquellos conocimientos, habilidades, competencias y valores dentro y fuera de la escuela, para facilitar la incorporación productiva y flexible de nuestros alumnos al mundo del trabajo.

La unión y el esfuerzo de cada elemento del plantel son fundamentales para que desde su función se establezca el compromiso y se trabaje de la mejor manera, y acorde con los propósitos de la Escuela Secundaria en general, lo cual nos permitirá cumplir nuestra labor educativa. (Secundaria #294 “José Pagés Llergo”, 2017)

Como expresa la misión de la escuela, ésta está comprometida con la educación y los valores de sus estudiantes, dentro del marco del artículo tercero constitucional, con el fin de prepararlos para el mundo laboral y para el nivel educativo siguiente. Otro aspecto que refleja la misión de la escuela es la importancia del trabajo conjunto del personal administrativo y docente para llevar a cabo los objetivos de la institución. A continuación, se incluye más información de la secundaria, que permitirá conocer acerca del contexto de los estudiantes así como de las participantes en el estudio.

Plan de estudios que regula la institución y ubicación de la escuela:

El plan de estudios que rige en la institución es el Plan de Estudios de Educación Básica, establecido por la SEP en 2011 (SEP, 2011b). La secundaria se encuentra ubicada en Calzada de

PROGRAMA INTEGRADO TERRITORIAL PARA EL DESARROLLO SOCIAL 2001-2003								
	✓ Apoyo a Adultos Mayores	✓ Créditos a Microempresarios						
	✓ Apoyo a Personas con Discapacidad	✓ Desayunos Escolares						
	✓ Apoyo a Niños y Niñas en Pobreza y Vulnerabilidad	✓ Apoyo a la Producción Rural						
	✓ Ampliación y Rehabilitación de Vivienda	✓ Apoyo al Empleo						
	✓ Rescate de Unidades Habitacionales	✓ Apoyo a Consumidores de Leche Liconsa						
Perfil Sociodemográfico 2000**		%	GRADO DE MARGINACION					
			MUY ALTO	ALTO	MEDIO	BAJO	MUY BAJO	N/D
POBLACION								
Manzanas	35	-	7	19	8	-	-	1
Población total	11,186	100.00%	1,749	6,722	2,711	-	-	4
Población masculina	5,515	49.30%	881	3,281	1,353	-	-	-
Población femenina	5,667	50.66%	868	3,441	1,358	-	-	-
Población de 0 a 4 años	1,151	10.29%	200	652	299	-	-	-
Población de 0 a 14 años	3,270	29.23%	557	1,927	786	-	-	-
Población de 6 a 14 años	1,891	16.91%	318	1,146	427	-	-	-
Población de 12 años y más	8,091	72.33%	1,269	4,844	1,978	-	-	-
Población de 15 años y más	7,514	67.17%	1,174	4,490	1,850	-	-	-
Población femenina de 15 a 49 años	3,151	28.17%	500	1,860	791	-	-	-
Población de 15 a 64 años	7,082	63.31%	1,105	4,223	1,754	-	-	-
Población de 15 a 24 años	2,094	18.72%	338	1,256	500	-	-	-
Población de 18 años y más	6,918	61.85%	1,086	4,115	1,717	-	-	-
Población de 65 años y más	432	3.86%	69	267	96	-	-	-
Población de 70 años y más	259	2.32%	47	148	64	-	-	-
Población femenina de 70 años y más	146	1.31%	28	80	38	-	-	-
Población masculina de 70 años y más	113	1.01%	19	68	26	-	-	-
EDUCACION								
Población de 6 a 14 años	1,891	100.00%	318	1,146	427	-	-	-
Población de 6 a 14 años que sabe leer y escribir	1,747	92.38%	293	1,056	398	-	-	-
Población de 6 a 14 años que asiste a la escuela	1,824	96.46%	309	1,101	414	-	-	-
Población de 15 a 24 años	2,094	100.00%	338	1,256	500	-	-	-
Población de 15 a 24 años que asiste a la escuela	840	40.11%	103	527	210	-	-	-
Población de 15 años y más	7,514	100.00%	1,174	4,490	1,850	-	-	-
Población de 15 años y más alfabeta	7,259	96.61%	1,129	4,335	1,795	-	-	-
Población de 15 años y más sin instrucción	325	4.33%	69	189	67	-	-	-
Población de 15 años y más con primaria incompleta	793	10.55%	132	498	163	-	-	-
Población de 15 años y más con primaria completa	1,514	20.15%	273	916	325	-	-	-
Pop. de 15 años y más con primaria e instr. secundaria o estudios téc. o comer.	2,323	30.92%	418	1,419	486	-	-	-
Población de 15 años y más con secundaria completa	1,741	23.17%	323	1,060	358	-	-	-
Población de 15 años y más con secundaria incompleta	527	7.01%	92	323	112	-	-	-
Población de 18 años y más	6,918	100.00%	1,086	4,115	1,717	-	-	-
Población de 18 años y más sin instrucción media superior	4,556	65.86%	825	2,771	960	-	-	-
Población de 18 años y más con instrucción media superior	1,537	22.22%	180	899	458	-	-	-
Población de 18 años y más sin instrucción superior	6,093	88.07%	1,005	3,670	1,418	-	-	-
Población de 18 años y más con instrucción superior	801	11.58%	81	424	296	-	-	-
Grado promedio de escolaridad	8.5	-	7.8	8.4	9.3	-	-	-
EMPLEO								
Población económicamente activa	4,359	100.00%	676	2,555	1,128	-	-	-
Población de 15 a 24 años económicamente activa	954	21.89%	164	555	235	-	-	-
Población de 15 a 29 años económicamente activa	1,726	39.60%	297	1,013	416	-	-	-
Población económicamente inactiva	3,713	100.00%	592	2,277	844	-	-	-
Población de 12 años y más económicamente inactiva que es estudiante	1,109	29.87%	159	708	242	-	-	-
Población de 12 años y más económicamente inactiva que se dedica al hogar	1,738	46.81%	318	1,039	381	-	-	-
Población Ocupada (P.O.)	4,286	100.00%	662	2,516	1,108	-	-	-
Población de 15 a 24 años ocupada	917	21.40%	160	534	223	-	-	-
Población de 15 a 29 años ocupada	1,676	39.10%	289	987	400	-	-	-
P.O. en el sector secundario	1,459	34.04%	259	888	312	-	-	-
P.O. en el sector terciario	2,730	63.70%	390	1,567	773	-	-	-
P.O. como empleado u obrero	3,133	73.10%	521	1,811	801	-	-	-
P.O. como jornalero o peón	25	0.58%	4	13	8	-	-	-
P.O. trabajadora por cuenta propia	951	22.19%	127	586	238	-	-	-
P.O. que no recibe ingreso por trabajo	74	1.73%	10	38	26	-	-	-
P.O. que recibe hasta 2 salarios mínimos mensuales de ingreso por trabajo	2,121	49.49%	395	1,250	476	-	-	-
P.O. con más de 2 y hasta 3 salarios mínimos mensuales de ingreso por trabajo	774	18.06%	121	462	191	-	-	-
P.O. con más de 3 y hasta 5 salarios mínimos mensuales de ingreso por trabajo	607	14.16%	79	365	163	-	-	-
P.O. que recibe más de 5 salarios mínimos mensuales de ingreso por trabajo	496	11.57%	42	265	189	-	-	-
P.O. que recibe más de 5 y hasta 10 salarios mínimos mensuales de ingreso por trabajo	361	8.42%	40	204	117	-	-	-
P.O. que recibe más de 10 salarios mínimos mensuales de ingreso por trabajo	135	3.15%	2	61	72	-	-	-

Figura 2. Perfil sociodemográfico. Fuente: Gobierno de la Ciudad de México (2001-2003).

Aunado a la pobreza, la baja escolaridad es otro problema que enfrentan los habitantes de la zona. Como se puede apreciar en el cuadro anterior, 11,186 habitantes vivían en la colonia hasta

2003. El promedio de escolaridad es de 8.5 años y solamente un 11.58% de su población cuenta con algún tipo de estudios en el nivel de educación superior.

Además de la baja escolaridad, otra dificultad que tienen los habitantes de la colonia es la falta de acceso a empleos bien remunerados. En el cuadro anterior se puede apreciar que la mayoría de la población vive con algún grado de marginación, ya sea muy alta, alta o media.

Los residentes de la colonia se emplean como asalariados, obreros o por cuenta propia. De todas las familias, sólo el 3.15% de la población ocupada recibe más de 10 salarios mínimos mensuales de ingreso por su trabajo, mientras que el 49.49% recibe sólo dos salarios mínimos. Además de los bajos salarios, otro problema que aqueja a las familias es el trabajo en los jóvenes. Destaca un gran porcentaje de población de entre 15 y 29 años ocupada, lo que representa un 34.60% de las personas económicamente activas. El trabajo de los jóvenes se traduce en menor oportunidad y tiempo para ellos de estudiar, debido a que deben aportar dinero que sirva como sustento en sus casas. De estos porcentajes de jóvenes ocupados, un 34.04% trabaja en el sector secundario y más del 63.70% en el sector terciario.

Como muestra el cuadro anterior, la secundaria está ubicada en una zona geográfica con desventajas socioeconómicas, donde los estudiantes están en peligro de abandonar la escuela debido a que deben de contribuir al sustento de su familia. Además del riesgo de una pronta inserción al trabajo, los estudiantes también enfrentan dificultades económicas y baja escolaridad en sus familias. Estos factores dificultan su experiencia escolar y también tienen una influencia indirecta en su aprendizaje. En un contexto tan difícil, las docentes de inglés tienen obstáculos extras que deben enfrentar, aunados a la reconfiguración de la didáctica y de sus saberes. Ya mencionado el contexto de la secundaria, a continuación se describe cómo se generó el contacto con la institución.

Descripción del contacto con la secundaria

El primer contacto con la secundaria se dio el lunes 5 de septiembre de 2016. Ese día se habló con Susana Ramos Salvador, subdirectora del plantel, y se expresó el interés por hacer una investigación pedagógica con el profesorado de inglés. La escuela se seleccionó con base en el

conocimiento previo que la investigadora tenía del contexto educativo de la zona. Ese día se informó a la investigadora que la directora era muy flexible a la hora de aceptar gente externa: tanto practicantes de la Normal como investigadores.

La subdirectora entonces pidió a la investigadora que regresara al otro día a las 12 a.m. para hablar personalmente con la directora, requiriéndole los siguientes documentos: cédula profesional, prueba de pertenencia al Posgrado en Pedagogía de la UNAM y una breve descripción de la investigación a realizar.

El martes 6 de septiembre de 2016, a las 12:15 del día, la investigadora habló con la directora del plantel alrededor de veinte minutos. Durante la plática, la directora revisó la documentación, pidió una breve reseña de la trayectoria académica y profesional de la investigadora y finalmente aceptó que se llevara a cabo la investigación, solicitando que la autora de esta tesis impartiera tres horas semanales de clase frente a grupo, en un horario de 7:30 a 10:30 a.m., como retribución simbólica a la institución. Ese día se notificó a la investigadora que regresara días más tarde nuevamente con copia de la cédula profesional, del protocolo de investigación y una carta del Posgrado en Pedagogía. Esta documentación fue entregada el viernes 14 de octubre de 2016.

Entre los factores que facilitaron que se abrieran las puertas en la secundaria a la investigadora están: a) que conocía el contexto escolar de la institución porque seis meses antes había ingresado como becaria en una primaria de la zona; b) que la directora estuviera familiarizada con algunos académicos y alumnos del Posgrado en Pedagogía de la FES Acatlán, dado que funge como docente de la carrera de Relaciones Internacionales en la misma universidad y c) el apoyo que la directora brindaba a todos los estudiantes universitarios debido a su interés por las investigaciones en diferentes rubros del conocimiento. Ya que se describió cómo se le abrieron las puertas de la institución a la investigadora, a continuación se menciona cómo se llevó a cabo el conocimiento del contexto escolar.

Descripción de la familiarización con el contexto de la escuela, los alumnos, docentes y el personal administrativo de la institución

Desde la semana que inició el 12 de septiembre de 2016, la investigadora acudió a la institución a

impartir un mínimo de tres horas de clase, como se había acordado, práctica que sirvió para su familiarización con el contexto institucional, así como con maestros y alumnos. Durante ese tiempo también se diseñaron las guías de observación de clase. La directora del plantel ya había informado a las maestras de inglés sobre la investigación a realizarse. No obstante, la investigadora habló con las enseñantes de inglés personalmente en la sala de maestros y ellas aceptaron voluntariamente participar en la investigación. Sin embargo, al informarles que el estudio requeriría de grabaciones de audio, una de las cuatro docentes declinó su participación. De este modo, las tres maestras restantes se seleccionaron con base en la asignatura que impartían y en su amable disposición para colaborar en el estudio.

Selección de las participantes en el estudio

Fue durante los días 3 y 4 de noviembre que la investigadora platicó detalladamente con cada maestra de inglés y le llevó a cada una la descripción de su investigación escrita, así como una copia de la guía de observación de clases y, a petición de la dirección, se comprometió a darle a cada docente las transcripciones de cada clase que fuera grabando, para que estuvieran enteradas sobre qué versaba el estudio y también para que a les sirviera como material de auto-reflexión respecto a su práctica docente. Como se expresó anteriormente, tres aceptaron y una declinó. De este modo, las grabaciones de clase empezaron formalmente la semana del 7 de noviembre y la investigadora continuó asistiendo a la secundaria a impartir clases como retribución hasta meses después.

Las grabaciones de clase fueron esenciales en la configuración de este estudio, pero no fueron los únicos instrumentos para el acopio de información. A continuación se describen con detalle las características de las herramientas utilizadas para recabar datos y el proceso de interpretación de los mismos. Los resultados encontrados se muestran en el tercer y último capítulo.

2.7 Instrumentos de acopio de información

Los instrumentos aplicados fueron un breve cuestionario “no restringido (forma abierta)” del

perfil docente de las informantes, registros de campo y observaciones participantes de las clases del profesorado de inglés. Se aplicó el cuestionario para conocer más sobre el contexto educativo y profesional de las maestras quienes, como afirma Heller (1977), son sujetos históricos permeados por un contexto. De acuerdo con Best (1982), los “cuestionarios no restringidos (forma abierta)” son aquellos cuyo formulario “requiere una respuesta libre y con la redacción propia del sujeto” (p. 135). Se seleccionó el cuestionario abierto dado que las trayectorias de las maestras son únicas y, por ende, sus respuestas no podían limitarse a un “sí” o a un “no” genéricos, sino que requerían de un espacio en blanco para que las docentes expresaran sus respuestas personales.

Además de dar cabida a respuestas personalizadas, el “cuestionario de respuestas abiertas” permitiría a las colaboradoras brindar información complementaria sobre sus antecedentes profesionales si así lo deseaban. Justo como afirma Best (1982), en tal cuestionario “el formulario abierto proporciona probablemente respuestas más profundas. El sujeto revela su marco de referencias y posiblemente las razones de sus respuestas” (p. 135). Dejar espacios para conocer detalles sobre el marco de referencia de las maestras sería de gran utilidad a la hora de interpretar los resultados del estudio.

Figura 3. *Cuestionario aplicado (L. A. R. B., 2018).*

Cuestionario
<p>Maestra: Para responder a la parte metodológica del estudio e informar a los lectores sobre las docentes participantes, es necesario agregar información sobre el contexto socio-cultural de ustedes, así como de sus trayectorias escolares o académicas. Por tal motivo, sería muy importante que contestaran las siguientes preguntas. No es necesario dar muchos detalles si no lo desean, pero sí ayudaría a analizar de mejor manera de dónde provienen sus saberes y a comprender mejor su didáctica.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es su edad? 2. ¿Cuál es su sexo? 3. ¿De qué escuela egresó? 4. ¿Cuenta con título? 5. ¿Con qué grados académicos cuenta?

7. ¿Con cuántos años de experiencia cuenta?

8. ¿Cuáles son los lugares dónde ha trabajado y años en los que laboró ahí (si no desea poner dónde exactamente puede ser más general como “secundaria particular”, “escuela de idiomas”)?

Muchísimas gracias

Aunado al cuestionario no restringido (forma abierta), se seleccionaron los registros de campo con observación participante de las clases del profesorado de inglés. De acuerdo con Schensul y cols. (1999), la observación participante es un “proceso de aprendizaje mediante la exposición a las actividades del día a día o rutinarias de los participantes en el entorno de investigación, o la participación en ellas” (Angrosino, 2012, p. 82). La exposición a las prácticas docentes del profesorado se llevó a cabo durante las horas de clase dentro del aula. Tal exposición permitió un contacto directo con el contexto y con las participantes en el estudio, obtener la información de primera mano, así como recolectar notas y grabar audio de los momentos en los que se llevaron a cabo las prácticas docentes. La exposición directa al contexto donde se llevó a cabo la acción didáctica, la recolección de notas y la grabación de los audios nutrieron la investigación, porque gracias a ellas se pudo llevar a cabo posteriormente un análisis más completo de la situación observada.

Cabe destacar que existen distintos roles que lleva a cabo el investigador que usa la observación participante en el contexto que estudia. El rol que se adoptó en este estudio fue el de “*observador-como-participante*” y es el que corresponde al investigador que “lleva a cabo observaciones durante breves períodos, quizá para establecer el contexto para las entrevistas u otros tipos de investigación. El investigador es alguien conocido y reconocido, pero se relaciona con los ‘sujetos’ del estudio únicamente en *calidad de investigador*” (Angrosino, 2012, p. 82).

Lo anterior representó grandes ventajas, porque la impartición semanal de clases, las observaciones de clase y el trato con las docentes permitió a la investigadora tener un mejor conocimiento del contexto y de las maestras que participaron en el estudio. No obstante, esta interacción no fue en todo momento, por lo que la investigadora pudo tomar distancia durante la interpretación y el análisis de los resultados. A continuación, se continúa con la descripción de la

recolección de los datos.

2.8 Recolección de los datos

La grabación de las observaciones como participante se llevó a cabo durante 15 sesiones de aproximadamente cincuenta minutos cada una (5 clases por cada docente), en clases sin fecha previamente establecida. No fue posible hacer un plan exacto de los días y horas en los que se iba a grabar. Este previo desconocimiento de las docentes de las fechas exactas en las que la investigadora iba a presenciar la clase fue de gran beneficio, ya que contribuyó a que las enseñantes no modificaran su sesión sabiendo de antemano que iban a ser grabadas.

Para la grabación se utilizó un celular LG Stylus 2. En días posteriores a la grabación de la observación participante de cada clase, se recurrió a los apuntes escritos durante la clase para repasar e identificar los saberes docentes que se pudieron capturar en vivo. Posteriormente, se abrió en Word la guía de observación de clase como participante y se escuchó la grabación completa, haciendo pausas en los saberes no recopilados durante el desarrollo de la sesión y poniendo atención a los que sí se capturaron en ésta. Una vez identificados los saberes, se detuvo la grabación, se captó el minuto y segundo del audio y se transcribió el pedazo dónde se utilizó el saber docente encontrado. Muchas veces se tuvo que regresar la grabación.

Figura 4. *Formato de registro de campo (L. A. R. B., 2018).*

REGISTRO DE CAMPO		
Fecha:	Hora exacta de inicio:	Hora exacta de término:
Salón:	Nombre del (a) maestro (a):	
Contexto:		
Dimensiones: Saber docente	Definición	Categorías de análisis: prueba grabada
Saberes profesionales (Tardif, 2004) o Saberes académicos (Porlán y Rivero, 1998)		
Saberes disciplinarios		

Saberes curriculares (Tardif, 2004) o saberes académicos (Porlán y Rivero, 1998)			
Saberes experienciales o saberes basados en la experiencia			
Saber cultural			
Rutinas y guiones de acción			
Teorías implícitas			
Saberes encontrados en las actividades planteadas por los maestros para lograr que ellos realizaran las acciones propuestas			
Saberes relativos a cómo lograr que los alumnos llegaran a realizar cierto tipo de tareas escolares			
Saberes referidos a la búsqueda, uso y combinación de apoyos que los maestros consideraron pertinentes para la enseñanza			
Saberes docentes relativos a las dimensiones individual y colectiva de la enseñanza			
Saberes en relación a hacer partícipes a los demás del avance de algunos en relación a un contenido			
Saberes referidos a la planeación o anticipación de la enseñanza			
Saberes en relación a prever cómo y cuánto tiempo dedicar a cada actividad tomando en cuenta el tiempo disponible			
Nuevos saberes encontrados			
Tradición didáctica tradicional	Tradición didáctica tecnocrática	Tradición didáctica crítica	

Posteriormente, por cada saber docente encontrado se incluyó una breve descripción del momento de la clase en que fue captado y un breve análisis de éste. De igual manera, por cada saber nuevo identificado se construyó un nuevo apartado, se transcribió el fragmento de audio, se analizó y se redactó una breve descripción de la parte de la clase donde se utilizó.

Así, por cada 50 minutos de clase se dedicaron aproximadamente 4 o 5 horas a hacer todo lo anterior. Finalmente, se guardó el archivo en Word en una carpeta especial para cada maestra y las grabaciones se colocaron en una carpeta de un correo electrónico para que estuvieran seguras y disponibles en todo momento. Se imprimieron los hallazgos y se entregaron a cada maestra como material para la reflexión sobre su práctica.

Para la interpretación y organización de los resultados se utilizó el estudio de casos. De este modo, los resultados del cuestionario abierto aplicado a los tres casos se listaron por separado. Más tarde, al identificar la formación normalista de las tres docentes de inglés, se consideró necesario leer el perfil de egreso del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Lengua Extranjera (Inglés) (1999) y la descripción de materias del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Media con especialidad en Inglés (1983), impartidas en distintos momentos en la Escuela Normal Superior de México, para interpretar a la luz de estos documentos la didáctica de las maestras de inglés.

Después de analizar la didáctica, se imprimieron los quince registros de observación, se agruparon por cada enseñante, se enumeraron los saberes docentes ya especificados por Porlán y Rivero (1998), Mercado (2002) y Tardif (2004), para verificar cuáles de los listados por ellos utilizaron las maestras. Posteriormente, los nuevos saberes recolectados en las grabaciones que no fueron listados por los teóricos se agruparon en hojas aparte con diferentes tonos de color para su interpretación. Por cada saber docente nuevo se escribió un apartado que abarcó la importancia de este conocimiento en el aula para los estudiantes, una descripción de su uso por determinada docente o por las tres y los testimonios en la grabación. Finalmente, se estableció una correlación entre los saberes y la didáctica de las enseñantes.

Capítulo III: Didáctica del inglés: el caso de tres profesoras de secundaria

En definitiva, los adolescentes y el profesorado [. . .] construyen en sus interacciones sociales –un mundo intersubjetivo— a partir del cual establecen vínculos y acciones que se traducen en experiencias simbólicas y significativas para ellos. Gutiérrez (2016).

En el capítulo anterior se listaron las investigaciones llevadas a cabo en relación con los objetos de estudio que nos conciernen: la didáctica y los saberes de los maestros de inglés en secundaria. Las investigaciones encontradas no solamente fueron escasas sino que también señalaron una necesidad de llevar a cabo un estudio centrado en los saberes y en la didáctica de la población docente ya aludida. Por tal motivo, se tocaron las puertas de una secundaria de Azcapotzalco, se reclutaron para este estudio a tres docentes de inglés y se recopilaron los datos necesarios siguiendo la metodología cualitativa, utilizando los siguientes instrumentos: un cuestionario abierto y quince observaciones de clase, cada una con su respectivo formato de campo, grabación, transcripción y análisis. En este apartado se muestran los resultados del cuestionario abierto y se analiza la didáctica de las tres informantes.

Como describe el capítulo anterior, tres docentes de inglés de cuatro que laboraban en la Escuela Secundaria #294 “José Pagés Llergo” decidieron participar en el estudio. La selección de estas informantes fue por azar. Ellas accedieron a dejarse observar y grabar durante sus prácticas docentes. Aunado a lo anterior, fueron muy amables y facilitaron a la investigadora el material didáctico que utilizaron en sus clases para que analizara de mejor manera su didáctica y sus saberes. Además, las enseñantes de inglés siempre mostraron cálida disposición para hablar de su didáctica, de sus saberes y de los alumnos fuera del aula. Aparte de las pláticas informales fuera del salón de clase, el cuestionario aplicado develó datos que permitieron conocer más sobre el contexto del profesorado de inglés. A continuación, se transcriben los datos contextuales de las tres informantes.

Informante A

La primera informante tiene 27 años. La institución donde obtuvo su título de Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Inglés es la Escuela Normal Superior de México. Su promedio de la carrera fue 8.7. Cuenta con cuatro años de experiencia docente, tres en escuelas particulares y uno en escuela pública. Impartió clases en el Centro de Lenguas de la Escuela Normal Superior de México, teniendo a su cargo al grupo de niños y preescolares. También trabajó en el “Centro RIA”, dando clases a niños, adolescentes y adultos. Actualmente, en su cuarto año de servicio profesional, se desempeña como docente de cinco grupos de primer grado de secundaria.

Informante B

La segunda informante tiene 37 años. Se tituló en la Escuela Normal Superior de México (ENSM), luego de cursar la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Inglés. La informante no recordó de su promedio en el momento de llenar el cuestionario. Cuenta con 11 años de experiencia docente, durante los cuales se desempeñó en la Secundaria #243 turno vespertino, en la #18 turno vespertino, en la #2 turno vespertino y en la #294 de tiempo completo. Además, tiene dos años de experiencia en preescolar y dos años y medio en primaria.

Informante C

La tercera informante tiene 54 años de edad. Su institución de procedencia es la Escuela Normal Superior de México (ENSM), donde obtuvo el título de Licenciada en Educación Media con especialidad en Inglés. Su promedio de licenciatura fue de 9.8 y tiene 21 años de experiencia en secundaria, de los cuales 20 han sido frente a grupo. Esta informante ha enseñado en las secundarias #174, #294, #66, #67 y #15. Asimismo, laboró en el Colegio de Bachilleres Plantel 10 durante dos años y por doce años en el Instituto Salesiano “Domingo Savio”, en los niveles de primaria, secundaria y preparatoria.

El cuestionario aplicado reveló diferencias en la edad de las maestras y en sus años de experiencia. Un dato que destacó fue la experiencia docente que tuvieron en niveles distintos a la secundaria, aunado a sus años de servicio en este nivel escolar. El cuestionario también puso en evidencia la formación inicial similar que las enseñantes tuvieron al egresar de la Escuela Normal Superior de México (ENSM). No obstante, debido a su diferencia de edad, se infiere que cursaron distintos planes de estudio. Sin embargo, su bagaje educativo normalista fue garantía de que habían obtenido una fuerte formación didáctica, aunado a un conocimiento estructural y lingüístico del idioma inglés durante su formación inicial. A continuación se continúa con el análisis de la didáctica de las informantes.

3.1 La didáctica de las maestras de inglés

Para Heller (1977), los individuos son sujetos históricos que influyen y a la vez se nutren del contexto donde desempeñan diferentes ocupaciones sociales. De este modo, advertir que el contexto educativo de las tres informantes fue similar, dada su formación normalista, hizo necesario revisar los planes de estudio de la especialidad en inglés de la Licenciatura en Educación Secundaria, impartida en la Escuela Normal Superior de México (ENSM). Con esos datos, hubo que analizar si existía una concordancia entre la didáctica de las informantes y los objetivos establecidos en el plan de estudios vigente en el año que egresaron de su formación inicial. Los planes de estudio que concordaron con las fechas aproximadas de egreso de las participantes fueron el 1999 (informantes A y B) y el 1983 (informante C). A continuación se describe el Plan de Estudios 1999.

El Plan de Estudios 1999 fue resultado de una reforma al plan anterior de la especialidad en inglés. Los objetivos del Plan 1983 eran muy ambiciosos y, al no cumplirse, se reformularon las metas y su diseño. Mientras que el Plan 1983 tenía como objetivo que los normalistas, al egresar, formaran estudiantes altamente competentes en inglés, se reconoció que el tiempo con que contaban para lograrlo era muy reducido, por lo que en el Plan 1999 la meta principal se modificó para que al egresar los maestros normalistas fueran capaces de convertir a los estudiantes de secundaria en *usuarios principiantes* de lengua inglesa (SEP, 2000, p. 5).

Además, el enfoque gramático de aprendizaje del inglés se dejó de lado y se sustituyó por el método comunicativo, centrado en que al alumno: se le presentaran “retos didácticos” para que se expresara y escuchara en inglés, pronunciara la lengua practicando, explorara herramientas de uso diario en inglés para que desarrollara sus intereses, participara en destrezas variadas, se le evaluara sistemáticamente y se tomaran en cuenta sus necesidades individuales (SEP, 2000, p. 7). Entonces, un maestro normalista al egresar de la especialidad en inglés con el Plan 1999 debería contar con el siguiente perfil de egreso (tomado literalmente del plan de la especialidad en inglés):

a) El dominio de la lengua extranjera. El conocimiento de una lengua no se reduce a saber hablarla. Para garantizar el perfeccionamiento de la competencia comunicativa en la lengua extranjera, se requiere ejercer de manera sistemática las habilidades para comprender lo que se escucha y se lee y para expresarse en forma oral y escrita en contextos y situaciones diversas. Por estas razones, el uso de la lengua extranjera con fines comunicativos se promoverá en el conjunto de las asignaturas de la especialidad. Asimismo, los futuros maestros conocerán las variedades de habla (según países, regiones, generaciones). Para ello, en el transcurso de la formación inicial aprovecharán los medios audiovisuales a su alcance para familiarizarse con las variedades de habla inglesa, lo que contribuirá a fortalecer el desarrollo de la comprensión auditiva.

b) La comprensión de los procesos que implica el aprendizaje de una segunda lengua para los adolescentes y de los factores que lo favorecen u obstaculizan. El estudio de estos procesos contribuirá que los futuros maestros sean más sensibles a las reacciones de los muchachos en la clase y a identificar las formas de trabajo que mejor contribuyan al logro de los propósitos educativos.

c) El conocimiento de la estructura de la lengua extranjera, de sus componentes y de la normativa relacionada con el uso de la expresión oral y escrita (gramática, fonología, ortografía, vocabulario, morfología). El estudio de estos elementos se realizará combinando el análisis de los aspectos teóricos particulares con la revisión de estrategias didácticas orientadas al aprendizaje reflexivo de las características formales de la lengua en

situaciones de comunicación reales que permitan comprender mejor la manera de aplicarlas en el aula de educación secundaria.

d) El conocimiento de la literatura y los géneros literarios. Los futuros profesores deberán practicar de manera sistemática la lectura, como hábito y como fuente de conocimiento de otras culturas de habla inglesa. Además, estudiarán elementos de historia de la lengua inglesa (por ejemplo, sus orígenes y los cambios producto de colonizaciones y migraciones). La lectura de obras literarias en lengua extranjera favorece, además de la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades para analizar, interpretar y relacionar hechos tratados por los autores, para distinguir los géneros literarios y para desarrollar la sensibilidad, el gusto por la lectura y la capacidad de reflexión. Siempre que sea posible, la literatura será aprovechada para reflexionar sobre el trabajo educativo que puede hacerse con ella en la secundaria a fin de fomentar en los alumnos el interés por la lectura en lengua extranjera y por el conocimiento de otras culturas.

e) La competencia didáctica para seleccionar, diseñar y aplicar estrategias y recursos de enseñanza que contribuyan al desarrollo de las habilidades de comunicación en los adolescentes, así como para organizar el trabajo en el grupo y atender las dificultades o necesidades específicas que manifiesten algunos alumnos en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua. Los alumnos normalistas requieren aprender las formas de enseñanza que propician la comprensión lectora, la comprensión auditiva, la expresión oral y la escritura, de acuerdo con los propósitos de la educación secundaria.

f) La capacidad para organizar y desarrollar el trabajo de enseñanza de una lengua extranjera con alumnos de secundaria en distintos grupos y grados escolares. Las experiencias de observación y práctica docente que realicen los normalistas durante su formación inicial les brindarán los elementos necesarios para conocer las condiciones reales en que desarrollarán su trabajo como futuros profesores. (SEP, 2000, pp. 9-11).

Debido a su formación normalista, se tornó pertinente valorar el desempeño didáctico de las informantes con base en el perfil de egreso vigente en la Escuela Normal Superior de México cuando ellas se titularon. La didáctica de estas enseñantes también se analizó con base en las tradiciones didácticas más importantes ya mencionadas en el capítulo primero, dado que esta

información complementó la del perfil de egreso de la ENSM. A continuación se ofrece un análisis de la didáctica de las informantes A y B con base en los elementos del perfil de egreso del Plan 1999 para la especialidad en Inglés (Licenciatura en Educación Secundaria).

Informante A

“Yo sí se hablar inglés”

En las clases grabadas, la informante tuvo un inglés oral y escrito fluido, tanto para comunicarse como para improvisar si es que olvidaba una palabra o algún término. Su dominio de la lengua abarcó varios rangos y temas. Estableció conversaciones en inglés con las otras docentes y con los alumnos sin titubear. La maestra comprendió sin problema los diálogos de enseñantes y alumnos a su alrededor. Comprendió los significados de textos en inglés para planear sus clases y hacer búsquedas de actividades complementarias. Además, la informante escribió sin errores ortográficos información en el pizarrón. Respecto a la capacidad de la informante A para reconocer las variantes lingüísticas del inglés, solamente utilizó la norteamericana y no incluyó ejercicios de escucha, audiovisuales o de pronunciación con otras variantes de inglés.

“Enfrentarse a las barreras de los estudiantes en el aprendizaje de inglés”

En sus cinco clases, la informante tuvo buena comprensión de los procesos de aprendizaje de sus alumnos, de los factores que los obstaculizaban y respecto a cómo contrarrestar estos problemas. En la primera clase, los obstáculos que impidieron el aprendizaje de los alumnos fueron: su falta de interés y que no leían con atención. La maestra remedió lo anterior instándolos a leer las instrucciones y formulando preguntas individuales sobre lo leído.

En la segunda clase, la informante identificó algunos de los elementos que frenaban el aprendizaje de los alumnos: la indisciplina, que ellos encubrían su mal comportamiento con mentiras, que no seguían reglas y sus constantes interrupciones. Para remediar la situación, la informante creó un ambiente empático y dialogó con ellos: les hizo ver sus fallas, acordó con ellos nuevas reglas y estableció compromisos a seguir.

En la tercera clase, la informante sabía que los alumnos tenían dificultades para hablar en

inglés, desinterés por aprender, además de que no podían distinguir sustantivos de adjetivos y adverbios. Para incitarlos a practicar, la maestra creó una atmósfera de confianza: no les preguntó individualmente las respuestas, no los reprendió si se equivocaban, les explicó varias veces lo aprendido, habló en español cuando los alumnos no entendieron un concepto y permitió que adivinaran las respuestas. Esta flexibilidad animó a los alumnos a que llevaran a cabo las tareas que la maestra les pidió.

En la cuarta clase, la informante identificó un nuevo problema que afectaba el aprendizaje de sus estudiantes: que no entregaban trabajos con las disposiciones que los maestros requerían. Las acciones que la maestra tomó para remediar lo anterior fueron: utilizar sus experiencias como estudiante de preparatoria para recordarles que los maestros en el nivel medio superior eran más exigentes, que si no entregaban buenos trabajos no irían a la universidad, aludir al valor de la responsabilidad, dejar de responder por los jóvenes ante los padres, revisar los cuadernos constantemente, así como amenazarlos con dejarlos sin recreo si no entregaban tareas.

En la quinta clase, la informante notó que los alumnos no dominaban algunos de los temas vistos durante el curso y que tampoco estaban familiarizados con los exámenes del primer bloque. Para habituarlos con la estructura del examen y para que repasaran los contenidos, les aplicó una prueba similar a la que serían sometidos en el futuro y después la calificaron juntos. Dado que la mayoría obtuvo una mala calificación, la maestra los motivó a resolver de nuevo la prueba a cambio de puntos extra en su calificación. Las descripciones anteriores muestran que la informante enfrentó los obstáculos en el aprendizaje de inglés de los estudiantes.

“Una gramática enseñada de manera lúdica”

La informante mostró dominio básico gramatical de la lengua. Cabe destacar que este dominio fue expresado por la informante cuando sus alumnos lo necesitaron. Lo anterior se ejemplificó en las clases tercera y quinta. En la tercera clase, la maestra revisó la tarea oralmente con sus alumnos. De su conversación destaca un conocimiento básico de las funciones de sustantivos, verbos y adjetivos. Además de estas funciones, la maestra dominó vocabulario y pronunciación en relación con los colores, las ocupaciones y adjetivos en inglés, como mostró en las oraciones que escribió en el pizarrón: a) The janitor sits in the brown chair, b) Students are handsome, c)

The secretary drinks a tasty red tea.

En la quinta clase, la informante aplicó un examen a sus alumnos con las siguientes instrucciones: “Hello! My name is Julio. I am eleven years old. I love sports but there are things that I like, things I love, things I dislike and things I hate. Take a look at the list and complete the blank spaces.” En estas instrucciones resalta un conocimiento del verbo ser en inglés, de cómo presentarse ante otra persona, dominio de los nombres de los deportes, así como de las estructuras gramaticales “yo amo” (I love), “me gusta” (I like), “no me gusta” (I dislike) y “odio” (I hate).

Los deportes cuyos nombres los estudiantes tuvieron que dominar en inglés, de acuerdo con el examen, fueron: football (futbol), swimming (natación), bowling (boliche), American football (futbol americano), boxing (boxeo) y baseball (béisbol). Los contenidos del examen fueron propios de un usuario debutante en la lengua. Durante la revisión de los exámenes, la informante también revisó con sus estudiantes reglas de escritura en inglés relacionadas con la utilización de mayúsculas, así como la identificación de errores encerrando en un círculo una palabra cuando estuviera mal escrita, detalles que reflejaron el dominio básico de la profesora de reglas de escritura y ortografía en lengua inglesa.

“Sobre la cultura inglesa”

La maestra llevó a cabo lecturas en inglés durante su búsqueda de materiales para preparar sus clases, pero éstas no fueron literarias. Las grabaciones e interacciones con la informante no permitieron dilucidar si leía literatura en lengua inglesa con regularidad. No obstante, su conocimiento de los orígenes y evolución del inglés se hizo presente durante la quinta clase, en la que unas alumnas le preguntaron el significado de la palabra “iceberg” para la clase de geografía. Si bien la enseñante iba a buscar el origen etimológico de la palabra, supo descartar las culturas a las que no pertenecía el vocablo y, cuando se le informó que “berg” era de origen germánico, completó que la palabra “era inglés antiguo” y aludió a las conquistas germánicas en Inglaterra que influyeron en la composición del inglés en el pasado.

“Una didáctica muy didáctica”

La competencia didáctica de la informante se reflejó en cuatro rubros principales: aplicar recursos, favorecer la comunicación, organizar el trabajo en grupo y atender las necesidades de los alumnos. La maestra aplicó recursos didácticos. En la tercera clase, el recurso didáctico fueron las oraciones de un ejercicio para los alumnos que diseñó. En la quinta clase, el recurso didáctico fue un examen que estructuró. Este examen implicaba completar oraciones con la palabra de inglés adecuada según indicaba la imagen. La informante representó las frases del examen con emoticonos de Facebook, que supo utilizar eficazmente para obtener la atención de sus estudiantes. Las clases y materiales mostraron planeación y organización previa, pero algunas actividades fueron improvisadas ante las circunstancias negativas en las que los estudiantes no hacían la tarea o no dominaban un tema.

Además de aplicar recursos diseñados por ella, la informante favoreció la comunicación. En la segunda y cuarta clases, creó una buena atmósfera para dialogar y, junto con sus grupos, renovó acuerdos para prevenir que no volvieran a tener un comportamiento inapropiado. En las clases de inglés (3 y 5), las habilidades que más practicaron los alumnos fueron la escritura y la expresión oral de manera controlada. La escritura se dio principalmente al llenar los espacios en blanco de los ejercicios y la expresión oral al responder preguntas. Por ejemplo, en la tercera clase, las preguntas insistentes de la maestra contribuyeron a que los alumnos contestaran lo que se les cuestionaba sobre el tema: *“Recuerden, ¿qué es un sustantivo? Ya lo habíamos visto, what is a noun?”* *“(dice un alumno) ¿sirve para designar objetos, personas!”* *“Persons, ¿Qué más?”* *“Places”* (Informante A, registro de campo #3).

Otro elemento que favoreció la comunicación en el aula de la informante fueron las pistas: *“El perro está comiendo duro.”* *“No.”* *“El verbo. El perro está comiendo duros huesos.”* *“Por ahí vamos.”* *“El perro está comiendo huesos duros.”* (Informante A, registro de campo #3). Esta estrategia oral sirvió para interesar a los alumnos en la clase y animarlos a participar en la actividad. Las preguntas y las pistas promovieron la interacción unidireccional entre maestra y alumnos principalmente.

Aunado a la comunicación, un tercer factor que reflejó la competencia didáctica de la informante fue la organización del trabajo en el grupo. En la tercera clase, la informante organizó una actividad conjunta con los estudiantes para identificar los adjetivos, sustantivos y adverbios en dos oraciones. La maestra resolvió el trabajo con sus discentes para aclarar sus dudas sobre el

tema, antes de ponerles una actividad en solitario. Así pues, organizó el trabajo grupalmente para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

En la segunda parte de la clase, la informante también improvisó la manera en que sus alumnos repasarían el tema visto, ante la dificultad de que no habían hecho la tarea. La maestra convirtió la tarea no hecha en una actividad complementaria de la clase para incitar a sus alumnos a trabajar, si no en casa, durante la hora de inglés.

En la quinta clase, la informante aplicó a los discentes un examen sobre los temas que habían estudiado en clases anteriores. La aplicación de esta prueba implicó organizar el salón para tal tarea: pedir sus cuadernos a los alumnos para que no copiaran y ordenarlos por filas. Por medio de instrucciones claras, dadas antes, durante y después del examen, es que éstos mantuvieron la disciplina y respondieron la prueba.

Aunado a la organización del trabajo de clase, un último aspecto que evidenció la competencia didáctica de la profesora fue que atendió las necesidades de los alumnos. En la primera clase, asistiendo a los jóvenes en las computadoras, manteniendo la disciplina, asegurándose que respondieran todas las preguntas del examen, que entendieran lo que contestaban, dirigirlos al aula de computación y de regreso al salón. En la segunda y cuarta clases, generando un espacio para el diálogo, señalando los obstáculos que impedían el aprendizaje de sus alumnos, así como posibles soluciones. En la tercera clase, organizando el trabajo de acuerdo con sus necesidades, preguntándoles aspectos importantes de los temas a aprender y resolviendo dudas.

Algunas acciones de la quinta clase, que evidenciaron cómo la informante atendía las necesidades de sus alumnos, fueron: coordinar cuándo ellos empezaban y acababan determinada tarea, ejemplificar los errores que pudieran encontrar en el examen, resolver sus dudas, así como organizar las próximas clases de acuerdo con las áreas difíciles para los alumnos, improvisar, tomar lista, regañar individualmente a los estudiantes irresponsables, recoger cuadernos, calificar las actividades de los discentes que terminaban, expresar instrucciones y monitorear constantemente.

“Inglés a la carta”

La informante era responsable de los grupos de primer grado en la secundaria donde se llevó a cabo la investigación. Aunque siempre fue flexible con sus estudiantes, organizó y desarrolló el trabajo de inglés de distinta manera, de acuerdo con las necesidades del grupo que le correspondía atender en ese momento. En este apartado se mencionan las clases tres y cinco, por ser las que se centraron en la enseñanza de la lengua extranjera. En la primera mitad de la clase tres, la informante realizó junto con sus alumnos un ejercicio gramatical. Sus comentarios y preguntas hacia el grupo aludieron a conocimientos que les había enseñado en sesiones pasadas, lo que denota determinada coherencia entre esta sesión y las anteriores:

“Now, what is an adjective? ¿Qué era un adjetivo, chicos? ¿Se acuerdan que les dibujé aquí en el pizarrón un mapita? ¿Qué es un adjetivo? Díganmelo ustedes.” “Las características de algo” “Las características para describir algo y describen generalmente a los sustantivos, son palabras que me van a llevar a que yo pueda saber más detalles de alguna cosa y se los puse de ejemplo con la silla. ¿Qué podríamos decir de la silla?” “Es blue, old, yellow” (Informante A, registro de campo #3).

Aunque en este espacio sólo se reporta un pequeño comentario de la informante, ésta aludió a clases pasadas durante todo el ejercicio, lo que demuestra la adaptación de la actividad a este grupo en particular. En la segunda parte de la clase, la maestra permitió que los alumnos resolvieran la tarea gramatical que no habían hecho para ese día. La modificación de la actividad que ya tenía planeada también evidencia las adaptaciones exclusivas que la profesora hizo en este grupo.

En la clase quinta, la informante organizó y desarrolló el trabajo de clase de acuerdo con las demandas de ese grupo en particular. La maestra les pidió a los discentes sus cuadernos para revisarles una actividad que dejó en la clase anterior, lo que expresa la coherencia entre la sesión pasada y ésta. A la hora de aplicar el examen, la maestra dio instrucciones detalladas sobre cómo contestarlo y después calificarlo. Esto fue así porque era la primera prueba de este tipo para el grupo, de acuerdo con lo que la enseñante declaró a un alumno:

“Este es un ensayo para el examen del primer [bimestre], tómelo como un ensayo, como una práctica” (Informante A, registro de campo #5).

Las palabras de la profesora denotaron un fin didáctico detrás de la aplicación de este examen

de prueba, que era familiarizar a los estudiantes con lo que contendría la próxima evaluación. Otro de los objetivos de la aplicación del examen para la informante fue conocer el nivel de conocimiento del grupo en general. Esto evidenció que existen objetivos visibles y latentes por los que la informante de inglés llevó a cabo determinadas acciones didácticas. Estas acciones generalmente no pertenecen a determinada tradición sino que se centran en lo que los estudiantes requieren, siguiendo el mandato constructivista de centrar la didáctica en el alumno.

“Ensalada de didácticas”

A partir del análisis de las clases grabadas, se reveló que en la enseñanza de la lengua extranjera de esta informante se utilizaron las tradiciones didácticas más importantes, pero siempre impregnadas de un cariz constructivista.

a) Didáctica tradicional:

En las clases tercera y quinta, la informante utilizó el modelo tradicional de enseñanza mezclado con una visión constructivista de la educación. Las actividades centrales fueron la resolución de ejercicios gramaticales y un examen.

b) Didáctica tecnocrática:

En la primera clase, la informante utilizó la tradición tecnocrática. El salón de computación asemejó a un laboratorio donde los alumnos ejecutaron un programa y respondieron a un examen de opción múltiple. La maestra los asistió, mantuvo la disciplina, reprendió a los que no leyeron bien las preguntas del examen y resolvió dudas computacionales. En otras palabras, se enfocó en aplicar técnicas didácticas para que los alumnos respondieran a las demandas de la prueba virtual. De los ocho significados del concepto de enseñanza de Aguirre (2004), esta clase se puede asociar con la “dirección del aprendizaje (modelo tecnológico)” (p. 404). La informante fungió como una ejecutora de programas diseñados por otros, a lo que contribuyó la tecnología.

c) Didáctica crítica:

En la segunda y cuarta clases, la informante expresó una visión de la enseñanza como producción de cambios conceptuales, la cual parte de la idea de la educación como un “proceso de

transformación” (Asprelli, p. 2010, p. 94), que conlleva al cambio de maneras de pensar y de conductas. En estas dos horas de diálogo con los estudiantes, la enseñante se enfocó en que adquirieran los valores y actitudes necesarios para responder a las demandas de la secundaria con éxito. Aunado a ello, buscó generar en los alumnos una autorreflexión respecto a su papel como miembros de una sociedad.

En general, destacó la flexibilidad de la informante en actitud y trato hacia los estudiantes, así como su preocupación por ellos en ámbitos que trascendieron el espacio escolar. La maestra trató a los alumnos como seres sintientes, además de expresarles su alegría o tristeza por sus logros o fracasos académicos. La juventud de la enseñante le ayudó a conceptualizar a los estudiantes como iguales, sin perder por ello su lugar como docente frente al grupo.

d) Elementos constructivistas:

En la primera clase, la informante utilizó elementos constructivistas, porque a pesar de ser quien contaba con el conocimiento, fungió como facilitadora del aprendizaje de sus estudiantes mediante su interacción con ellos. Además, permitió que fueran ellos quienes dirigieran la velocidad con la que aprendían los temas y cómo se llevaba a cabo la comunicación dentro del salón. En la tercera y quinta clases, la enseñante se esmeró por hacer el material atractivo para sus alumnos con el fin de inmiscuirlos e incluyó actividades lúdicas para hacer su aprendizaje significativo. A continuación, ya terminado el análisis de la didáctica de esta informante, se expone la didáctica de la informante siguiente.

“Ser bilingüe”

Informante B

La informante B entabló conversaciones espontáneas y formales en lengua inglesa, dentro y fuera del aula. Cuando olvidaba algunas palabras en inglés, inmediatamente las sustituía por otras. Aludió a textos escritos en inglés relacionados con el currículo, de las actividades extra que buscó y de cultura en general. La maestra comprendió sin problemas películas en inglés, los diálogos de otros maestros y de los propios estudiantes. Asimismo, manejó el vocabulario necesario para llevar a cabo la clase y responder a las preguntas de los alumnos. Su vocabulario

abarcó diferentes ámbitos: el gramatical, el cultural, el didáctico, el científico y el lúdico. En sus clases no aludió a otras variedades de habla en lengua inglesa, solamente a la americana.

“Soluciones creativas a problemas áulicos”

En sus clases, la informante mostró buena comprensión de los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera en los jóvenes, así como de los obstáculos que los dificultaban y cómo enfrentarlos. En la primera sesión, la informante identificó que un obstáculo importante para que los alumnos aprendieran la segunda lengua era su escaso interés para adquirir conocimientos gramaticales y las partes principales de un cuento. Para enfrentar la situación, hizo repasar el material a sus alumnos, liderando varias actividades.

En la tercera y cuarta clases, la informante aplicó un mismo experimento con diferentes grupos, con el fin de practicar los pasos del método científico, los colores primarios y la forma imperativa gramatical en inglés. Los principales obstáculos para lograr lo anterior fueron el desconocimiento de los alumnos de términos científicos en inglés y que no traían el material que la maestra les había pedido. Para lograr que los jóvenes se familiarizaran con los pasos del experimento a llevarse a cabo, la informante les pidió que abrieran su libro de texto en la página 41 y ordenaran las imágenes.

Asimismo, la maestra recapituló todo el experimento teórico para que los alumnos recordaran los pasos a seguir, así como cuáles eran los colores primarios. Para guiarlos durante el experimento, ella también escribió los pasos del método científico, los materiales y los colores primarios en el pizarrón.

Para resolver el problema de los alumnos que no llevaron material, la maestra les permitió que salieran del salón y lo pidieran prestado o lo buscaran; a los que sí lo llevaron, les pidió que lo compartieran con quienes no.

En la cuarta clase, la informante repitió el experimento de la clase 3 con un grupo distinto. Este grupo tuvo problemas similares al anterior: no traía material, poseía débil dominio de los pasos del método científico y de la gramática en lengua inglesa, además de desinterés por la clase. En relación con el problema del material, la informante permitió que sus alumnos lo buscaran fuera del salón o que lo compartieran si lo traían. Respecto al problema del débil

conocimiento de los alumnos, la informante logró que estudiaran el material, insistiéndoles con preguntas y permitiéndoles que revisaran sus notas.

Además de las preguntas, la informante les pidió que le dictaran las instrucciones para que los alumnos retuvieran el contenido. Otras estrategias utilizadas para lograr que los discentes repasaran los contenidos gramaticales de la lengua inglesa fue aprovechar los verbos enunciados en los pasos del método científico para preguntar por los tiempos en los que estaban conjugados. Por último, la informante contrarrestó el desinterés de los jóvenes por la clase, permitiendo que fueran creativos con sus experimentos y vinculando sus comentarios con los contenidos de la clase para no perder el sentido de lo que quería enseñarles.

En la quinta clase, la informante tuvo como objetivo que los estudiantes repasaran el imperativo y el presente en inglés. El principal problema fue cómo no hacerlo gramaticalmente. Por tal razón, diseñó una actividad lúdica con diferentes juegos de mesa, para los cuales los estudiantes tuvieron que escribir sus propias instrucciones. Para preparar bien la actividad, la maestra preguntó a los alumnos cuáles eran las instrucciones de los juegos que habían visto, escribió unas instrucciones genéricas para todos los juegos con ayuda de ellos, los incitó a copiar este contenido en sus cuadernos y les dio una lista de verbos. Las acciones anteriores estuvieron diseñadas para que los jóvenes repasaran lo ya visto y fueron herramientas para impulsarlos a generar contenidos nuevos.

“Una gramática divertida”

La enseñante mostró un dominio de los aspectos estructurales de la lengua a nivel básico e intermedio. En la primera clase, la informante transmitió a sus estudiantes la estructura de una oración en inglés (sujeto, verbo y complemento). De igual manera, mostró su conocimiento gramatical y de vocabulario, pues practicó con sus discentes verbos como returned (regresar), care (cuidar), became (convertirse en pasado) y sentir (feel). La maestra clarificó con sus estudiantes el significado de los verbos que desconocían, además de mostrarles la pronunciación correcta. En el caso del verbo sentir (feel), rectificó la manera en que se escribía. De esta forma, los alumnos practicaron la ortografía y la fonología.

En la tercera clase, la informante introdujo a su grupo al experimento que llevarían a cabo. Al especificarles el número de página y de ejercicio, la maestra utilizó su conocimiento de los números en inglés y sobre las letras, al explicarles cómo debían ordenar las imágenes numeradas de la A a la G. La informante también se cercioró de que los alumnos reconocieran las palabras del material a utilizar: a white flower (una flor blanca), a plastic bottle (una botella de plástico) y artificial colors (colores artificiales), así como los colores primarios (primary colors): azul (blue), rojo (red) y amarillo (yellow).

Del mismo modo, la maestra transmitió a sus estudiantes el vocabulario relacionado con los pasos del método científico, así como su pronunciación (en las clases sólo se escribieron los contenidos en inglés, pero aquí se incluye su traducción al español): 1) Pregunta (question), en este caso: ¿Qué pasa si pongo una flor blanca en agua de color? (What happens if I put a white flower into colored water?). 2) Investigación (investigation), 3) Hipótesis (hypothesis): la flor cambia de color (the flower changes its color), 4) Experimentación (experiment), 5) Observación (observation), 6) Análisis de los resultados (analysis of the results), 7) Escribir un reporte (write a report).

Un tema gramatical que los alumnos practicaron durante el experimento fue el imperativo: 1. Llenar la botella de plástico con agua limpia (Fill the bottle with clean water), 2) Agregar gotas de color al agua (Add color drops to the water), 3) Cortar el tallo de forma opcional (Cut the stem in an optional shape), 4) Poner la flor en la botella (Put the flower into the bottle), 5) Observar el proceso y checar el tiempo: Enero 11, 2017, 8:53 a.m. (Observe the process and check the time: Jan 11, 2017, 8:53 a.m.). Los alumnos también repasaron los números y los días de la semana, cada vez que la maestra preguntaba la fecha.

En la cuarta clase, la informante llevó a cabo el mismo experimento con otro grupo de alumnos, que aprendieron elementos similares. No obstante, en esta sesión la informante reforzó el vocabulario con sus estudiantes, por ejemplo, palabras como tallo (stem) y efervescencia (effervescence). Además de los pasos del método científico, de los colores, de los números y de vocabulario científico, la informante aprovechó las instrucciones del experimento para que sus estudiantes repasaran contenidos gramaticales: determinados verbos, la forma imperativa en inglés, así como oraciones simples y compuestas:

“Now, please, do you remember what are the verbs?” “Fill” “Ok, Monse. Fill.” “Add. (dice otro alumno) Put.” (Informante B, registro de campo #4).

“Entonces, luego se forma la parte imperativa para dar instrucciones, comandos, o, eh, órdenes. Revisamos: one verb, two verbs. Tenemos oraciones simples y compuestas. Simple sentence has one verb, one idea. Ok? One verb, one idea, simple sentence. Complex sentence: how many verbs? ¿Cuántos verbos tiene mi oración compuesta? Simple sentence, simple sentence. Is complex sentence. ¿Cuántos verbos tiene?” (Informante B, registro de campo #4).

En la quinta clase, la informante mostró conocimiento del vocabulario de distintos juegos de mesa. Todo lo anterior se escribió en inglés, pero aquí se incluye también en español: a) juego de la oca (oca game), b) bingo (bingo) y c) damas chinas (chinese checkers) así como del material que se necesitó para jugarlos 1) tablero (board), 2) dados (dice), 3) piezas para jugar (playing pieces) y el número de personas para las que está diseñado el juego -en este caso 6- (It is for six people).

Para jugar bingo se requirió: 1) 9 tarjetas del tablero (board cards), 2) 54 tarjetas (cards) y 3) piezas para jugar -bombones que la informante llevó para hacer la actividad más atractiva- (playing pieces or marshmallows). El juego fue para 9 personas (nine people). Para jugar damas chinas fue necesario: 1) 1 board (tablero), 2) 40 marbles (canicas). Este juego es para 2-4 personas (2-4 people).

Además del conocimiento del vocabulario, la informante escribió un banco de verbos que evidenció su conocimiento gramatical. Los verbos fueron: sigue adelante (go ahead), mueve (move), cambia (change), llena (fill in), gana (win), escoge un turno (choose a turn), escoge (choose), espera (wait), llama (call out), pon (put), brinca (jump), lanza (throw), completa (complete) y llega (arrive). Estos verbos sirvieron de andamio para que los alumnos formaran oraciones sobre cómo jugar juegos de mesa y practicaran la forma imperativa en inglés, aspectos que reforzó el conocimiento gramatical de la maestra.

“De Harry Potter a la Llorona”

La informante conocía algunos géneros literarios, como poesía, cuento y novela. Por ejemplo, en la clase cuatro, aludió a la magia de Harry Potter y en la primera sesión a versiones en inglés de leyendas como “La Llorona”. De hecho, en la primera clase la informante dominó las partes esenciales de un cuento: título, cuerpo, lugar, tiempo, personajes y final. Aunque en el resto de las grabaciones la maestra no hizo alusiones a literatura inglesa, su vocabulario reflejó que sí leía material en inglés con frecuencia, fuera éste literario o no. En las grabaciones no se registró que tuviera conocimiento de aspectos formales de otras variantes de lengua inglesa, más sí de algunas diferencias entre la cultura inglesa y americana.

“Los alumnos primero y los recursos didácticos después”

La enseñante tuvo una competencia didáctica eficaz, como reflejan los recursos didácticos aplicados, la comunicación con sus estudiantes, la organización del trabajo en grupo y la atención a las necesidades de sus alumnos. Respecto a los recursos didácticos, en la primera clase la profesora escogió una adaptación de la leyenda de “La Llorona” en inglés, para que sus alumnos estuvieran familiarizados con el texto y se les hiciera más fácil aprenderlo en inglés. Además, elaboró una hoja con preguntas respecto al título (title), tiempo y lugar (context), cuerpo (body) y final (ending), para que sus alumnos la llenaran con los datos de su película favorita y repasaran los elementos ya establecidos.

En la segunda clase, la informante utilizó la película de Tarzán y la vio junto con sus estudiantes para que incrementaran su habilidad auditiva en inglés. A primera vista, ver una película en inglés no conlleva ningún aprendizaje. No obstante, los estudiantes se familiarizaron en esta sesión con un texto auditivo auténtico y se acercaron a la cultura norteamericana a través de él. En la tercera y cuarta clases, los recursos didácticos fueron: a) el texto *All Ready 3! Student Book*, en el que la enseñante se basó para llevar a la práctica el experimento, b) los pasos del método científico, c) un diagrama sobre cómo se formaban los colores primarios y colorante vegetal que complementó el material de los estudiantes.

Aunque la clase se basó en el libro, los alumnos sólo llevaron a cabo un ejercicio del texto para repasar el experimento. El diagrama y los pasos del método científico guiaron a los estudiantes en la realización de la actividad y el colorante vegetal fungió como recurso para

atraer su atención a la clase. En la quinta sesión, los recursos didácticos fueron el juego de la oca, las damas chinas, el bingo y la lotería, así como un banco de verbos del que los alumnos se ayudaron para escribir unas instrucciones en lengua inglesa.

Aunado a la aplicación de recursos didácticos, la informante favoreció la comunicación con sus estudiantes. En general, las habilidades comunicativas que éstos practicaron en las clases fueron, en el siguiente orden: la comprensión auditiva, la expresión oral, la escritura y la comprensión lectora. En sus clases, la informante permitió que sus discentes le respondieran en español o en inglés. En la primera clase, la comunicación entre alumnos e informante se generó principalmente de forma conductista, puesto que la maestra presentaba primero los estímulos comunicativos a los que los alumnos respondían. Dado que el nivel de éstos era básico, lo anterior era esperado.

En la segunda clase, la informante no favoreció mucho la comunicación con sus alumnos pues vieron una película. En las clases tercera y cuarta, la maestra favoreció la comunicación entre alumnos permitiendo que trabajaran juntos. Además, dirigió las preguntas hacia sus estudiantes sin un patrón definido porque, al tratarse de un experimento, la participación de éstos fue espontánea. De este modo, las preguntas fueron una de las maneras más importantes en las que la informante favoreció la comunicación. En la clase cinco, la maestra volvió a utilizar las preguntas como recurso para favorecer la comunicación con sus discentes, además de organizarlos por equipos para que entre ellos escribieran y hablaran en inglés.

Además de favorecer la comunicación, la informante organizó de manera efectiva el trabajo de grupo. Con base en su conocimiento de los estudiantes, supo cuándo llevar a cabo las actividades de manera conjunta con ellos, cuándo permitir que trabajaran individualmente y cuándo organizarlos por equipos. En general, la maestra llevó a cabo las actividades con sus discentes en las ocasiones en las que éstos necesitaban reforzar lo aprendido. La informante incitó a sus alumnos a trabajar individualmente, especialmente cuando los iba a evaluar; y los organizó por equipos cuando requería que demostraran que habían aprendido lo anteriormente visto.

Por último, además de organizar de manera efectiva el trabajo de grupo, la maestra atendió las necesidades de los alumnos. Dio instrucciones, los monitoreó constantemente, resolvió sus dudas, pasó a sus lugares, revisó sus trabajos, se aseguró de que hubieran traído material y de que

participaran en clase, se preocupó por familiarizarse con sus intereses y por hacer su aprendizaje significativo, mantuvo la disciplina, se aseguró de que repasaran los contenidos de clase de manera divertida y fue flexible con ellos cuando se equivocaban o no cumplían con la tarea.

“Me adapto a ti, a ti, a ti, a ellos y a ustedes”

La informante organizó y desarrolló el trabajo de la lengua con distintos grupos, pero no con diferentes grados escolares, porque en la secundaria solamente era responsable de los grupos de tercero. Aunque la informante aplicó el mismo experimento en dos salones, adaptó la actividad al grupo donde estaba, como muestra el siguiente análisis de lo que hizo en cada clase.

En la tercera sesión, la informante: 1) pasó asistencia, 2) checó que los alumnos hubieran traído el material, 3) escribió en el pizarrón un cuadro con los colores primarios, los pasos del método de la ciencia y las instrucciones del experimento, 4) repasó con sus estudiantes el vocabulario del material, así como los pasos del experimento, 5) les preguntó cómo se formaban los colores primarios, 6) ordenó a los alumnos bajar uno por uno con sus botellas para llenarlas de agua, 7) pasó a los lugares de sus estudiantes para preguntar qué color vegetal querían para pintar su agua, 8) escribió la hora en la que se llevó a cabo el experimento, 9) dio instrucciones para continuar el experimento al día siguiente, 10) escribió en el pizarrón las respuestas al ejercicio del libro, 11) instó a sus alumnos a responder un ejercicio del libro.

En la cuarta clase, la informante: 1) pasó asistencia y checó si los alumnos traían material, 2) les preguntó si recordaban las instrucciones del experimento que les había dictado la clase pasada, 3) les pidió que le dictaran los pasos del experimento, 4) los estudiantes salieron por parejas a llenar sus botellas con agua, 5) la informante pasó con su colorante vegetal a las bancas de los alumnos preguntando qué color deseaban para pintar el agua de sus botellas, 6) les explicó que si metían una pastilla efervescente al agua con color, la flor absorbería más rápido el color vegetal del agua y se teñiría también de color, 7) apuntó la hora en la que empezó el experimento, 8) de los pasos del experimento retomó los verbos para que los alumnos repasaran la forma imperativa gramatical, 9) explicó en qué consistía la forma imperativa y para qué servía, 10) dejó una hoja al grupo para que escribiera los cambios que había tenido la flor tras el experimento, 11) pidió a sus discentes que trajeran el libro de inglés para el lunes.

Como evidencian las acciones de ambas clases, aunque los estudiantes de cada grupo llevaron

a cabo el mismo experimento, las sesiones que tuvieron fueron diferentes: el orden de las actividades varió, los contenidos fueron revisados de manera distinta, un grupo avanzó más que el otro, la disposición para trabajar fue mejor en el segundo, el primer grupo no terminó la actividad mientras que el segundo hizo un ejercicio gramatical del experimento. Asimismo, una clase fue más teórica que la otra. Además, mientras que los alumnos de la primera clase bajaron en parejas a llenar sus botellas con agua, los de la segunda lo hicieron individualmente porque eran más indisciplinados.

“Jugo de didácticas”

La informante utilizó elementos de las tres tradiciones didácticas e incluyó elementos constructivistas en sus clases.

a) Didáctica tradicional:

En la primera sesión, la informante utilizó la didáctica tradicional, porque fue el referente teórico para los alumnos dado que no pudieron ser independientes. Éstos requirieron de constante monitoreo. La maestra fungió como dueña del conocimiento. En la tercera y cuarta clases, utilizó el enfoque tradicional porque sabía que era el referente de conocimiento para los alumnos, que apenas se estaban familiarizando con los pasos del método científico en inglés, con los experimentos en general y con la forma imperativa en la lengua anglosajona.

b) Didáctica tecnocrática:

El estilo didáctico de la primera clase de la enseñante tuvo un tinte tecnocrático, porque se basó en los contenidos curriculares y del libro. En las clases tercera y cuarta también utilizó la didáctica tecnocrática, porque el experimento fue una adaptación que la enseñante hizo de un ejercicio del libro de la SEP *All Ready 3! Student Book*. No solamente seguir las actividades del libro, sino también los pasos del método científico y las instrucciones del experimento, dejaron entrever que la enseñante en esta clase aplicó los conocimientos generados por otros. En la quinta clase, la informante también utilizó la tradición tecnocrática porque, como reflejó la grabación, siguió el plan de estudios y el currículo especificados por la SEP: *“la unidad, el tema de la unidad en esta ocasión son juegos didácticos, vamos a estar trabajando con juegos, pero también*

tenemos el trabajo, o sea escribir un ratito, jugar, escribir” (Informante B, registro de campo #5).

c) Didáctica crítica:

En las clases tercera y cuarta, la informante utilizó la tradición didáctica crítica porque, por medio del experimento, favoreció la reflexión en sus estudiantes respecto a las repercusiones del método científico en la investigación.

d) Elementos constructivistas:

En la primera clase se encontraron estos elementos, porque la informante diseñó unas papeletas a llenar por los estudiantes, con el inicio, personajes, contexto y final de su película favorita. Así pues, la maestra se esforzó porque los alumnos relacionaran lo aprendido con aspectos de su vida cotidiana, como sus películas favoritas. De acuerdo con Pozo, para que un aprendizaje sea significativo deben existir las siguientes circunstancias: el alumno debe tener cierta “predisposición” para aprender, conocimientos previos y los contenidos a adquirirse deben enseñarse de manera ordenada (en Álvarez y Soler, 1999, p. 79). En esta clase, la informante motivó a sus alumnos a realizar el ejercicio, porque lo hizo con ellos, los introdujo al tema y permitió que produjeran contenidos propios.

En la segunda clase también se denotan elementos constructivistas, porque los estudiantes fueron al auditorio escolar a ver la película de Tarzán. Presentar la película no significó necesariamente que los alumnos se apropiaran de los contenidos en inglés, pero sí representó un esfuerzo para que hicieran su aprendizaje significativo. En la tercera y cuarta clases también se incluyeron elementos constructivistas, porque la docente, como dicta el andamiaje, fue guiando poco a poco a los estudiantes hacia la apropiación del contenido. Primero, asegurándose que los jóvenes trajeran el material y supieran el nombre de éste en inglés; después, dibujando un diagrama que explicara la formación de los colores primarios; escribiendo los pasos del método científico y los pasos para llevar a cabo el propio experimento. En la quinta clase también se encontraron rasgos constructivistas, porque la enseñante logró que los alumnos repasaran contenidos gramaticales de manera lúdica. Ya analizada la didáctica de esta informante, se continúa con la tercera.

Informante C

Los saberes y la didáctica de esta informante no pudieron valorarse con base en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria (1999), dado que egresó de la ENSM cuando regía el Plan 1983. Por ser un plan ya en desuso, en la biblioteca de la ENSM solamente se encontró el Plan de Estudios 1983 de la especialidad en Inglés, publicado en el año 1993, más no perfiles de egreso de los estudiantes. Este plan consiste en descripciones de materias y los objetivos de ellas formuladas por diferentes profesores, por lo que no representa un cuerpo homogéneo realizado por las mismas personas, ni tampoco cuenta con una paginación consistente sino que los números de página se repiten por apartados. Dado que no existe un perfil de egreso específico, la didáctica de la informante se interpretó con base en las ideas generales obtenidas de la lectura de los contenidos y propósitos de cada materia en particular ofrecida en la especialidad de Inglés en el Plan 1983.

17 materias conformaron la línea específica de conocimientos de lengua inglesa, pero también se incluyeron materias de docencia que eran parte de la línea de formación pedagógica, porque se adaptaron especialmente a la enseñanza-aprendizaje del inglés. En el primer semestre, los alumnos tomaban la materia de Inglés I, en el segundo la de Inglés II, en el tercer semestre Taller de expresión oral I e Inglés III. En el cuarto semestre, los estudiantes tomaban Taller de expresión oral II e Inglés IV. En el quinto semestre, Fonética y Fonología además de Literatura Inglesa I. En el sexto semestre, Lingüística, Historia de la cultura de los pueblos de habla inglesa I y Literatura Inglesa II. En el séptimo semestre, Taller de redacción y composición, Historia de la cultura de los pueblos de habla inglesa II y Literatura Inglesa III. Finalmente, en octavo semestre cursaban el Seminario de evolución del conocimiento del área, Taller de redacción y composición II, Literatura Norteamericana y Literatura Inglesa IV (SEP, 1993).

La materia de Inglés I se enfocaba en la enseñanza gramatical de los elementos básicos del idioma (las partes de la oración) (Curso de Inglés I, SEP, 1993, pp. 4-7). En el curso de Inglés II se continuaba con la enseñanza gramatical estructural de la lengua: con los modificadores de la oración, conjunciones y cláusulas (SEP, 1993, pp. 5-7). En el Taller de Expresión Oral I se pretendía que los alumnos practicasen su comprensión auditiva y expresión oral (SEP, 1993, p. 2) y se estudiaban los elementos básicos de la expresión oral y la comprensión auditiva por medio de situaciones familiares, culturales, sociales, recreativas, profesionales (SEP, 1993, p. 7), la

comprensión de textos orales y escritos para enriquecer la expresión oral (SEP, 1993, p. 8), características específicas de la expresión oral en prosa y verso (SEP, 1993, p. 11) y formas elementales de la expresión oral: monólogo, diálogo, discusión y exposición (SEP, 1993, p. 12).

La materia de Inglés III versaba sobre gramática estructural y comunicativa y se enfocaba en el aprendizaje de tipos de verbos así como sus voces, modos, tiempos, números y personas (SEP, 1993, p. 2). El Taller de expresión oral II se centraba en las características de la expresión oral, la comprensión de textos y práctica de las formas de expresión oral (monólogo, diálogo, discusión, exposición, discurso y conferencia) (SEP, 1993, pp. 8-11). La materia de Inglés IV se enfocaba en la lingüística de la lengua y en las preposiciones, frases preposicionales y verbos de dos palabras (SEP, 1993, pp. 6-8).

En la materia de Fonética y Fonología, se introducía al estudiante al sistema de sonidos en inglés, a los principios fundamentales de la fonología para la clasificación de las vocales y a la clasificación de los sonidos de las consonantes (SEP, 1993, pp. 6-10). En Literatura Inglesa I, se estudiaba el periodo anglosajón y el periodo medieval (SEP, 1993, pp. 6-7).

En el plan también se incluyeron materias del área pedagógica, ya que se centraban en la enseñanza-aprendizaje de inglés: principios psicológicos del aprendizaje, teorías de enseñanza de lenguas y enfoques de enseñanza (SEP, 1993, pp. 6-8). En el curso de Lingüística, los normalistas estudiaban la naturaleza del habla humana, sintaxis, fonología, sociología, psicolingüística, estilística, lingüística aplicada y lingüística histórica (SEP, 1993, pp. 5-8).

En Historia de la cultura de los pueblos de habla inglesa, se analizaban los periodos: 1200, Edad Media y la época isabelina (SEP, 1993, pp. 3-5). El curso de Literatura Inglesa II consistía en los géneros literarios empleados durante el Renacimiento y el Racionalismo (SEP, 1993, p. 2). En el laboratorio de Docencia II, se estudiaban técnicas de enseñanza-aprendizaje del inglés, prácticas escolares, taller de ayudas audiovisuales y ayudas audiovisuales (SEP, 1993, pp. 8-11). En el laboratorio de Docencia III, se aprendía sobre conocimiento y elaboración de planes de clase, técnicas grupales y técnicas para la afirmación de los conocimientos en inglés (SEP, 1993, pp. 8-10). En el taller de Redacción y Composición I, se esperaba que los estudiantes repasaran los signos de puntuación, las estructuras de la oración, la voz pasiva y los elementos de la oración (SEP, 1993, 6-8).

La materia de Historia de la cultura de los pueblos de habla inglesa II se centraba en el estudio de la historia de Estados Unidos, desde 1607 hasta el periodo de posguerra (SEP, 1993, pp. 1-3). En Literatura Inglesa III, se pretendía introducir al alumno a la literatura inglesa, al romanticismo y a los victorianos. En el laboratorio de docencia IV, se cubrían las características visuales de los medios informativos y se estudiaba el contenido de todo tipo de textos (SEP, 1993, pp. 7-12). En Docencia IV, se enseñaba a los alumnos a identificar la idea principal de un texto y sus detalles de apoyo, textos descriptivos, de contraste, argumentación y lógica (SEP, 1993, pp. 7-11). En Evolución del conocimiento del área, se revisaban los diferentes métodos de enseñanza en inglés desde los iniciales a los más recientes (SEP, 1993, pp. 7-10).

En Redacción y Composición II se estudiaban reglas gramaticales y los usos de la lengua para la escritura de textos como: el gerundio, el uso de iniciales, pronombres, preposiciones, conjunciones, interjecciones, partes de la oración y de los párrafos, escritura concisa y figuras retóricas (SEP, 1993, pp. 8-11). En Literatura Norteamericana, se cubrían textos de los fundadores de esta literatura, se exploraban los inicios del cuento y de la crítica norteamericana (SEP, 1993, p. 6). En Literatura Inglesa IV se cubrían los elementos de diversos géneros literarios, el estudio de obras del siglo veinte así como los criterios para que una obra fuera considerada literaria (SEP, 1993, pp. 5-9).

A partir del análisis de los contenidos del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Media (1983) para la especialidad en inglés, se concluye que las materias se agrupan en diferentes rubros por orden de presencia: a) el dominio estructural de la lengua gramático y lingüístico, b) el dominio literario, c) el dominio de comprensión sobre cómo aprenden los jóvenes una lengua extranjera y d) la competencia didáctica. En esta tesis se agrega, además, un quinto rubro: e) los tipos de didáctica utilizadas en clase por la informante. Este rubro se agregó para analizar la didáctica de la informante de mejor manera.

“Saber inglés y dar consejos para aprenderlo”

La docente tuvo un conocimiento lingüístico y gramatical de la lengua. En las tres primeras clases grabadas, la enseñante preparó a sus alumnos para un concurso de deletreo. El vocabulario básico que ellos deletrearon fue el siguiente: train (tren), plane (avión), ball (pelota), doll

(muñeca), bike (bicicleta), marbles (canicas), skates (patines), car (carro) y computer game (juego de computadora). Al revisar que los alumnos deletrearán correctamente las palabras, la informante demostró poseer dominio fonético del abecedario en inglés y de vocabulario en esta lengua.

Este saber fonético, además, fue transmitido a sus alumnos por medio de recomendaciones durante varias clases. Por ejemplo, en la cuarta clase, la informante practicó con sus estudiantes una canción de navidad y ellos no pronunciaron bien la siguiente estrofa: “Jingle bell, jingle bell, jingle bell rock/ Jingle bells swing and jingle bells ring/ Snowing and blowing up bushels of fun/ Now the jingle hop has begun” (canción *Jingle Bell Rock*). Por medio de recomendaciones, la enseñante sacó a relucir sus conocimientos y se los transmitió a sus alumnos:

Aquí no es swim de nadar ¿eh? Aquí es 'swing' (Informante C, registro de campo #4).

Fíjense bien, es 'sssssnowing' así como cuando alguien se cae le hace 'ssss' o como cuando te enchilas (Informante C, registro de campo #4).

El conocimiento lingüístico de la maestra se transmitió por medio de recomendaciones. Estas alusiones a onomatopeyas que la maestra utilizó para prevenir errores se utilizaron con el fin de hacer el conocimiento significativo para sus alumnos, porque enchilarse o caerse se relaciona con sus vidas. Los comentarios también reflejaron el conocimiento experiencial de la maestra porque, a través de los años, ella había experimentado con otros grupos de alumnos los mismos errores y ese conocimiento le permitió en esta ocasión prevenir a los estudiantes para que no se equivocaran.

En la quinta clase, la informante practicó la misma canción con otro grupo. La maestra supo que sus alumnos tendrían dificultad con la tercera oración de la primera estrofa y, por tal motivo, les advirtió de antemano cómo se pronunciaba correctamente la oración:

Esa palabrita que tienen de 'blowing' y luego 'up' va junto y digo 'blowingup' (Informante C, registro de campo #5).

De igual manera, la informante se percató que los alumnos cometían el mismo error que el salón con el que anteriormente había dado clase y corrigió la pronunciación de la palabra nevar (snowing):

“A ver, snowing” “esnowing” “(primero se dirige a un alumno y después a todo el grupo) Pero no debes decir 'esnowing', se dice 'snowing', si ahí ven ustedes no tienen una letra 'e', la 's' sé que les cuesta trabajo, pero debemos iniciar con 'sssss'” (Informante C, registro de campo #5).

En este ejemplo se atestigua que la informante fue más directa que con el grupo anterior respecto a la explicación de la pronunciación; no aludió a onomatopeyas, pero reconoció que era muy difícil para los alumnos en general pronunciar correctamente la letra `s`. Los comentarios y recomendaciones de la informante denotan el dominio de los contenidos básicos en inglés y una manera efectiva de lograr que sus estudiantes se apropiaran de tales.

Además del conocimiento estructural de la lengua, la informante tuvo un amplio conocimiento comunicativo del idioma, lo que hizo que sobrepasara el entrenamiento lingüístico recibido en la ENSM. La informante habló en inglés para dar instrucciones, incitar a los alumnos a participar, regañarlos y clarificar contenidos. Ella se comunicó en inglés con sus discentes y entabló conversaciones con otros maestros. La informante utilizó varios textos en inglés para planear sus clases y se concentró en leer con propiedad, buena entonación y dicción el material a enseñar. Por último, la informante escribió varias oraciones y algunos textos en el pizarrón espontáneamente.

“El vacío literario”

Aunque en la ENSM los alumnos del Plan 1983 tuvieron una fuerte preparación en la literatura inglesa, en las clases grabadas con la maestra C no salió a relucir este conocimiento, posiblemente por la época en la que se hicieron los registros de campo, durante la cual hubo un incremento de actividades extracurriculares.

“Animar a los jóvenes a aprender inglés”

En su labor docente, la informante mostró buen entendimiento de los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera. Tres de las clases grabadas fueron práctica del *Spelling Bee* y dos de una canción navideña. Aunque tuvieron contenidos temáticos similares, las necesidades de los grupos

fueron distintas. En la primera clase, la maestra preparó el ambiente de aprendizaje en el que sus alumnos practicarían para el evento antes de introducirlos a éste. La informante acomodó unas sillas al frente, seleccionó a los estudiantes que participarían en la primera ronda de práctica y le preguntó al salón si recordaba las palabras a dominar. La informante hizo esto porque sabía que un factor que obstaculizaba la enseñanza era que sus alumnos no estudiaban lo anteriormente visto.

Ya preparado el ambiente de aprendizaje, la maestra repasó con sus alumnos el material: pronunciaron juntos las palabras y las deletrearon. En un tercer momento, se llevó a cabo el primer round del *Spelling Bee*. La informante repitió las instrucciones del juego así como las formalidades del evento. Como los alumnos que no estaban participando en el deletreo estaban inquietos, la informante solucionó este factor que impedía la enseñanza incluyéndolos en la actividad y recalcándoles que fungirían como observadores, no sólo dentro del salón sino el día del evento.

Aunque la segunda clase también versó sobre el *Spelling Bee*, ésta fue más teórica, porque en este grupo la informante debía clarificar primero con los estudiantes las palabras a deletrear. Ella sabía que los alumnos no dominaban el deletreo de las palabras y, para que las repasaran, las escribió con sus respectivos sonidos en el pizarrón e instó a todos a copiarlas. La informante conocía de antemano que algunos factores que impedían el aprendizaje de sus estudiantes eran el desinterés y realizar trabajos de otras materias en su clase. Por este motivo, animó a todos los jóvenes a apuntar lo escrito en el pizarrón, aunque solamente algunos fueran a participar en el concurso de deletreo.

La informante revisó que escribieran correctamente las palabras en su cuaderno y los incitó, conforme fueron terminando, a practicar en grupos de dos. La anterior actividad complementó la parte teórica de la clase con un componente práctico al mismo tiempo, lo que evitó que los estudiantes que fueran terminando de escribir se comportaran mal. Que los jóvenes decidieran con quién practicar también facilitó su participación en clase. Esta sesión precedió a una totalmente práctica.

En la tercera clase, la informante empezó directamente con la práctica del *Spelling Bee*, puesto que ya había introducido previamente el tema. A pesar de las dudas que ya había solucionado, los

alumnos continuaron con dificultades. Una de ellas, desenvolverse frente a los demás. Para resolver este problema que limitaba su aprendizaje, la informante les hizo una recomendación:

Aprendan a dominar eso. Como les he dicho. La vista ¿hacia dónde? A un punto allá, no le veo la cara a nadie. No veo a los ojos. Mi mirada a un punto arriba de las cabezas o a un punto arriba. No tengo que ver a nadie (Informante, registro de campo #3)

Durante el resto de la clase, la informante enfrentó otro problema: la apatía de los alumnos que no pasaron al frente. Ella contrarrestó la indiferencia de éstos animándolos a participar individualmente y en general. Asimismo, la informante utilizó la misma técnica que utilizó en la clase uno para mantener la disciplina: aludir a la responsabilidad de los alumnos como espectadores en el evento. Recordarles a los estudiantes su papel como participantes pasivos permitió un mejor manejo de clase y representó una oportunidad para clarificar algunas dudas. En la cuarta clase, los obstáculos para el aprendizaje de los jóvenes fueron: el poco tiempo disponible para dominar la canción, su poca participación y sus problemas de pronunciación. Estos obstáculos se solucionaron por parte de la informante centrándose totalmente en la actividad, animando a los jóvenes a participar y abordando o previniendo los errores comunes de dicción.

En la quinta clase, la informante contó solamente con tres horas de sesión disponibles para que el grupo se aprendiera la canción. Durante la primera hora, se enfocó en que los alumnos la pronunciaran correctamente y en la prevención de errores, para poder así cantarla junto con la grabadora en la segunda hora. Esta decisión fue acertada porque, antes de enfocarse en el ritmo y en la música, los alumnos se centraron en el dominio estructural de los párrafos. Para evitar que los estudiantes se distrajeran, la informante cambió la dinámica de pronunciación de la canción: una vez que todo el grupo la entonó, cada fila lo llevó a cabo. Del mismo modo, para vencer el desánimo de los alumnos, los motivó con puntos extra e incitándolos a quitarse ideas de derrota en su cabeza:

Bueno, ahorita se están riendo y todo lo que quieran. Pero no quiero burlas y risas porque dicen “ay es que me da pena pronunciar”, “ay es que se van a reír de mí”, “yo no sé inglés”, “es que no puedo”. Todas esas ideas se las van a quitar de la cabeza, no quiero risas ni burlas. (Informante C, registro de campo #3).

En varias ocasiones, los estudiantes no participaron en las actividades que requirieron pasar al frente. Esta inseguridad aumentó porque la actividad se llevó a cabo en una lengua extranjera y ellos no poseían todavía el bagaje requerido para expresarse con confianza en el segundo idioma. La informante hizo lo posible para promover un ambiente donde los alumnos se sintieran confiados al participar.

“Una buena competencia”

La informante tuvo una buena competencia didáctica porque aplicó recursos, favoreció la comunicación, organizó el trabajo en grupo y atendió las necesidades de los alumnos. Los recursos que incluyó en sus clases uno a tres, fueron unas hojas con las palabras a deletrear con su respectiva imagen, además de unas tarjetas para practicar el *Spelling Bee*. Las hojas con las palabras a deletrear tuvieron la finalidad de familiarizar a los estudiantes con la correcta escritura y significado del vocabulario en inglés de una manera visual.

Los tarjetones con las palabras y sus respectivas imágenes contribuyeron a practicar de forma más realista el vocabulario en el salón, pues fue el mismo que los alumnos utilizarían en el auditorio. En las clases cuatro y cinco, la informante utilizó un folleto con la letra de la canción *Jingle Bell Rock*. La selección de esta canción fue efectiva porque los alumnos estaban familiarizados con una versión anterior de la misma y porque sus estrofas rimaban.

La informante favoreció la comunicación entre ella y sus discentes. De hecho, de todas las informantes, ella fue quien más animó a sus estudiantes a inmiscuirse en clase y a participar en las actividades. En las tres primeras clases, la comunicación se centró en los estudiantes que participaron en las rondas del *Spelling Bee* y la profesora, pero ella también se dirigió individualmente a los estudiantes que no habían participado para que lo hicieran, para que trabajaran o para que pusieran atención. En una parte de la clase, la informante organizó a los estudiantes por parejas para que practicasen el vocabulario. En las clases tercera y quinta, la informante lideró las actividades de canto entre filas, con el grupo completo e individualmente con algunos alumnos. La comunicación que más se generó en los salones fue entre maestra y alumnos.

Además de promover la comunicación, la informante organizó el trabajo en grupo durante una instancia en las clases 1 a 3 y durante otra en las sesiones 4 y 5. Cabe destacar que casi no hubo trabajo individual en estas sesiones. Los alumnos de las clases 1 a 3 que no desearon participar en el concurso de deletreo, sí estudiaron individualmente en silencio. Y, aunque los discentes de las clases 1 a 3 participaron individualmente, la informante inmiscuyó como espectadores a los estudiantes que no estaban al frente. Por último, la informante atendió las necesidades de sus alumnos, como evidenciaron las siguientes acciones: repasó los contenidos de clase las veces necesarias, motivó a sus estudiantes, los monitoreó, preparó los ambientes de aprendizaje, resolvió dudas, impartió recomendaciones, revisó el trabajo de los jóvenes, mantuvo la disciplina, repitió indicaciones y elaboró material didáctico.

“Mix didáctico”

La informante utilizó diferentes tipos de didáctica e incluyó elementos constructivistas en sus clases.

a) Didáctica tradicional:

En las primeras tres clases, la informante usó esta tradición didáctica porque se mostró como referente respecto a saber llevar a cabo un concurso de deletreo en inglés y respecto a cómo calificar la participación de los estudiantes. Por ejemplo, en la segunda clase, la informante fungió como dueña de todos los conocimientos y del método de enseñanza: los alumnos siguieron sus indicaciones de copiar lo que estaba en el pizarrón y de repetir las palabras hasta memorizarlas.

En la tercera clase, la informante estableció las reglas del juego y las palabras que los discentes tenían que deletrear. Estableció las normas de conducta también y regañó a los estudiantes cuando no obedecían. La cuarta y quinta clases también fueron tradicionales, porque la informante utilizó la repetición para que los jóvenes aprendieran la canción. Los estudiantes dependieron de la maestra también para su monitoreo y ella fue el receptáculo del saber.

b) Didáctica tecnocrática:

Las cinco clases fueron tecnocráticas porque la enseñante siguió órdenes institucionales para organizar un concurso de deletreo junto con otros maestros. De este modo, siguió el diseño de otros para sus clases de inglés.

c) Didáctica crítica

En la segunda clase de esta informante, había estudiantes que no querían participar en el concurso de deletreo ni tampoco copiar las palabras a estudiar. En esta instancia, la maestra hizo un espacio en su clase para expresarles la obligación que tenían como estudiantes de aprender lo especificado por los maestros y su función social como aprendientes. Lo anterior generó una reflexión en los discentes sobre su papel en la escuela. Otra instancia donde se expresó esta tradición didáctica fue en la tercera clase, en la que la informante se dirigió a los estudiantes que no querían participar en el concurso de deletreo y los incitó a portarse bien, refiriéndose a su papel como personas respetuosas en situaciones sociales.

d) Elementos constructivistas

En la segunda clase, además de incitar a los alumnos a memorizar las palabras, la enseñante diseñó un juego para que los estudiantes repasaran el abecedario en inglés de manera lúdica. Del mismo modo, diseñó juegos y competencias para que sus alumnos memorizaran la canción navideña de mejor manera. El aprendizaje a través del juego es un aspecto del constructivismo. Aunado a ello, la maestra permitió que sus estudiantes participaran en una gran cantidad de actividades extra curriculares lúdicas, lo que aumentó el interés de éstos por la materia.

A lo largo de este capítulo se mostraron los resultados del cuestionario abierto aplicado, así como un análisis de la didáctica de cada informante. El cuestionario aplicado develó la formación inicial similar que compartieron las informantes, así como particularidades en relación con su contexto académico y laboral. La similitud en la formación inicial de las informantes permitió, a su vez, analizar y caracterizar la didáctica de las informantes en servicio con lo que ellas aprendieron en la ENSM. En efecto, las maestras aplican en clase el bagaje teórico aprendido en la Escuela Normal, pero también construyen otros estilos didácticos en sus labores diarias.

Como refiere este apartado, la didáctica de las informantes se adaptó al contexto y a las necesidades de los grupos en específico. Aunque varió el grado de utilización de las tradiciones didácticas de las enseñantes, todas utilizaron un poco de ellas, lo que deja entrever la flexibilidad en sus estilos de enseñanza. Estas informantes también mostraron preocupación por sus discentes. Además de generar estilos didácticos propios, las enseñantes construyeron saberes docentes personales que son los que se comentan en el próximo capítulo.

Capítulo IV: Saberes docentes: El caso de tres maestras que imparten inglés en secundaria

Las informantes de inglés en secundaria no sólo poseen un bagaje teórico didáctico que aplican en clase, sino que también construyen estilos didácticos propios durante sus labores de enseñanza. Aunado a estos estilos, también construyen diversos saberes. Como declara Heller (1977), la vida cotidiana estableció un marco rico donde las informantes, a través de su profesión, generaron saberes. Estos saberes docentes fueron tan únicos como las circunstancias de cada una, pero también generalizables a los tres casos, dado que las docentes compartieron un mismo contexto escolar. Los saberes docentes surgieron en la interacción entre las maestras y los estudiantes. Los alumnos entonces fueron co-constructores junto con las enseñantes de estos saberes docentes.

4.1 Saberes de las tres informantes

En sus investigaciones, Porlán y Rivero (1998) establecen un modelo de conocimiento profesional de los maestros. Tardif (2004), por su parte, expresa que los saberes docentes son un conjunto de conocimientos procedentes de distintos ámbitos: el profesional, las disciplinas escolares, el currículo y la experiencia (p. 29). A su vez, Mercado (2002) declara que son varios y cotidianos los saberes generados dentro del salón de clase. Ampliando las investigaciones de estos autores, en esta tesis se encontraron catorce saberes docentes no especificados por ellos. Los saberes se listan a continuación por tipo y se ejemplifica cada uno de acuerdo con la informante que haya mostrado poseerlo durante las grabaciones de las clases de inglés.

1. Saberes informáticos

En la actualidad, los docentes deben dominar las nuevas tecnologías, dado que “la escuela, en todos sus ámbitos, procesos y agentes, ha sido trastocada por Internet y la cultura digital” (Ramírez y Casillas, 2017, p. 7).

Estos saberes informáticos generalmente son aplicados por los docentes en la planeación de clase y búsqueda de materiales didácticos. No obstante, durante las grabaciones, la informante A mostró un conocimiento de los saberes informáticos en su labor docente.

Informante A

La informante llevó a sus alumnos a la sala de computación para que contestaran un examen en línea. Aunque el maestro de informática estuvo presente durante la prueba, la informante asistió a los estudiantes con el manejo de la computadora, como evidencian los diálogos de la grabación:

“Introduzcan una clave donde se les pide para ingresar al examen. (Pregunta al maestro de computación) ¿En dónde le van a dar clic?” “(les dice a los alumnos) Aquí. Pongan control menos” “La primera clave chicos, que está en el pizarrón. La de español. Esa es la que van a poner.” (Informante A, registro de campo #1).

“Den clic donde salga su nombre.” “Maestra no se pone en mayúsculas.” “Con ésta, ¿Ya?” “Ya” (Informante A, registro de campo #1).

En esta situación imprevista, la informante mostró saberes informáticos que no formaban parte del currículo de la enseñanza de inglés, pero que demandó el nuevo contexto tecnológico. Este contexto exigió conocimientos informáticos básicos como ingresar a páginas de internet y dominar el teclado de una computadora. El rápido desarrollo de las tecnologías y su inclusión en las escuelas obligan a los docentes a poseer saberes informáticos. Estos saberes, al parecer, conciernen a todos los niveles educativos y a todas las materias, no sólo la de inglés.

2. Saberes en relación con alternar el uso del español y el inglés con un fin didáctico

La alternancia del inglés con el español con un fin didáctico (“translanguaging”) fue una práctica que las informantes llevaron a cabo inconscientemente, pero que formó parte de su conocimiento experiencial que tuvo fines didácticos beneficiosos como los que establece Baker (2011): generar significado, moldear las experiencias y utilizar las dos lenguas para obtener entendimiento y conocimiento (en García y Wei, 2014, p. 20).

Para darse a entender con los alumnos, que en su mayoría apenas se estaban familiarizando con el inglés, las tres informantes intercalaron el uso de esta lengua con el español en un gran porcentaje de la clase. Las transcripciones de los registros de campo mostraron este intercambio de lenguas con un fin didáctico, como se muestra a continuación.

Informante A

La primera informante balanceó el uso del español y el inglés en sus clases. El inglés de los alumnos fue limitado por ser de nivel básico; no obstante, contestaron cuando se les preguntó y algunos relacionaron ejemplos de otras clases con el tema. Sin caer en la cuenta, tanto la informante como los estudiantes hicieron uso de ambas lenguas durante su interacción en clase:

“¿Cuáles serían chicos, aquí, the nouns? (la oración es The principal in my school is pretty)” “(un alumno dice) ‘School’ (otro dice) ‘principal’ (otro) ‘pretty’” “(la maestra señala la palabra ‘school’) This and this (señala la palabra ‘principal’), ok. Do we have verb? ¿Tenemos verbo ahí? ¿Cuál sería el verbo ahí?” “(un alumno contesta) Pretty” “No. Acuérdense, ¿cuál sería? Por ejemplo, ‘The principal in my school is pretty.’” “(responde un discente) ‘Is’. This is a pear. (Dice otro estudiante) Y el adjetivo es ‘pretty’” “Yes.” (Informante A, registro de campo #2).

En esta situación, la informante utilizó el español para formular preguntas, aunque los términos permanecieron en inglés. El español resultó adecuado para inquirir a los estudiantes sobre los temas de la clase y facilitar que comprendieran las preguntas. No obstante, que la informante haya utilizado el concepto en inglés para preguntar cuáles eran los sustantivos de la oración y que los alumnos hayan contestado en ese idioma denotó que una parte de sus procesos cognitivos se llevaron a cabo en la lengua anglosajona. Lo anterior se acentuó cuando uno de los alumnos identificó el verbo ser de la oración *The principal in my school is pretty* (o 'La directora de mi escuela es bonita'), mediante una relación con una oración ya aprendida previamente: *This is a pear* (Esto es una pera). La comunicación mezclada en ambas lenguas favoreció la estimulación cognitiva y reflejó el aprendizaje de los estudiantes a través de la asociación.

Informante B

La segunda informante también hizo uso de la comunicación combinada en español y en inglés. Esta enseñante fue quien incorporó el idioma extranjero en mayor grado en sus clases. Al igual que la informante A, utilizó preguntas para desarrollar la comunicación con sus estudiantes, quienes inconscientemente hicieron conexiones entre ambas lenguas, como expresa el siguiente ejemplo:

“(la docente pregunta) Setting, ¿qué significa?” “(un alumno contesta) Tiempo” “Tiempo y lugar, ¿En dónde se desarrolla esa historia?” “En un rancho” “En un rancho, ok, is a ranch.” “A ranch” “Hay otra palabrita que dice ‘village’ en una villa en una village ¿ok? Nos faltó identificar el setting, lo único que encontramos fue characters. ¿Qué más representa la apertura del texto? What is the opening about? Characters is number one, setting is number two. ¿Qué más?” “Como en un bosque ¿no?” “No, in a town, pueblo” (Informante B, registro de campo #1).

En esta clase, la informante les enseñó a sus alumnos las partes básicas de un texto escrito que fueron: los personajes (characters), el cuerpo del texto (body) y el contexto (setting). La informante utilizó el inglés para que los alumnos recordaran el nombre del concepto. No obstante, hizo uso del español para complementar el significado que sus discentes tenían de la palabra “setting”. De igual manera, la maestra se ayudó del español para que los estudiantes entendieran la segunda pregunta que formuló. Al notar que los alumnos contestaban en español, tradujo la palabra para continuar su comunicación con ellos.

Además, utilizó palabras similares en inglés y en español como “ranch” para rancho y “village” para “villa”, continuando el hilo de la conversación. La mención de un bosque por parte de una alumna refiere a su construcción de significado. La corrección de la informante se llevó a cabo con el fin de que los alumnos fueran más allá de lo que imaginaban y aprendieran correctamente el concepto.

Informante C

La tercera informante también se comunicó con sus alumnos en inglés y en español inconscientemente, como cuando practicaron para el concurso de deletreo. En una instancia, la informante les pidió a sus estudiantes que deletrearán la palabra *tren* (*train*) y ellos se equivocaron al pronunciar la vocal `i` de la palabra como si fuera dicha en español, aunque en inglés ésta se pronuncia `ai`:

“Train” “(los alumnos deletrean) Train: ti, ar, ei, i, en” “Acuérdense cuando les digo que les voy a dar un pellizco, ¿cómo dicen?” “Aaaiii” “La ‘i’ es cómo el pellizco, a ver: train” “ti, ar, ei, ai, en, train” “Very good” (Informante C, registro de campo #1).

Aunque en esta instancia los estudiantes empezaron deletreando en inglés, después de que cometieron el error en la pronunciación, la informante cambió al idioma español para enfatizar la recomendación que les dio con la finalidad de que recordaran cómo se emite el sonido de la letra `i` en inglés: como el sonido que alguien emite cuando lo lastiman. Después de la recomendación, los estudiantes relacionaron la letra `i` en inglés con el sonido que ellos hacen en español cuando les duele algo.

El uso de dos lenguas en clase denotó los procesos cognitivos combinados tanto de las informantes como de los alumnos. Este intercambio de lenguas, aunque inconsciente, tuvo fines didácticos que favorecieron el aprendizaje del inglés a través de la asociación. El uso de ambos idiomas en clase, por lo analizado en las grabaciones, requirió de habilidades específicas de las enseñantes para dilucidar cuándo era necesario utilizar determinada lengua y lograr el objetivo requerido en ese momento.

3. Saberes sobre consensuar acuerdos con los estudiantes

Establecer reglamentos grupales dentro del salón, implica saberes sobre consensuar acuerdos con los estudiantes. Estos saberes requieren un trabajo conjunto y una buena interacción con los discentes, así como crear un ambiente de diálogo horizontal donde sus opiniones se tomen en cuenta. Durante las grabaciones salió a relucir que una informante consensuó acuerdos con sus estudiantes. No es coincidencia que esta maestra haya sido la menos autoritaria de las tres y hubiera favorecido generar consensos con los estudiantes, en lugar de dar órdenes.

Informante A

La informante logró generar un ambiente de relaciones horizontales en el aula a la hora de consensuar los acuerdos que, tanto ella como sus alumnos, iban a seguir. No obstante, lo anterior no significó que los jóvenes siguieran las reglas que habían creado junto con la maestra:

¿Ven? No respetan ni siquiera las reglas que ustedes mismos acordaron. Nosotros mismos hicimos un reglamento que valió. (Informante A, registro de campo #2).

Sin embargo, formar parte de la negociación de las reglas obligó a los alumnos a responsabilizarse cuando estas normas se rompían. Cuando la informante reprochó a sus estudiantes y les preguntó las razones por las que no respetaban las reglas acordadas, ellos admitieron su falta de responsabilidad. Este diálogo con los estudiantes representó también una nueva oportunidad para generar acuerdos dentro de un proceso de negociación constante, como evidenció el siguiente diálogo:

“Entonces, ¿qué vamos a hacer? ¿A qué nuevas cosas se van a comprometer conmigo? Digo, ya tengo dos compromisos, el tercero quizá sea el vencido” (informante A, registro de campo #2).

Como expresa la grabación, el salón de clases representó un ámbito social donde los individuos generaron acuerdos implícitos y explícitos para normar las interacciones entre ellos. Tomar a los alumnos en cuenta en la negociación de reglas contribuyó a que se responsabilizaran de sus propias conductas, aunque no se haya traducido en un seguimiento al pie de la letra de dichos acuerdos.

4. Saberes sobre organizar, monitorear y acompañar a los alumnos

Dentro de la teoría del origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores, liderada por Vygotsky, los maestros desempeñan el papel de facilitadores en el aprendizaje de los alumnos. De hecho, se espera que el docente guíe a sus estudiantes para convertirlos en expertos de determinados saberes por medio del andamiaje. De acuerdo con Baquero (1990), el concepto de andamiaje se refiere a:

una situación de interacción entre un sujeto experto, o más experimentado en un dominio, y otro novato, o menos experto, en la que el formato de la interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto (p. 148).

La interacción representa entonces una oportunidad para que el docente contribuya a que el estudiante se apropie del saber que él ya posee. Cómo ser un facilitador efectivo significa que el maestro posee saberes sobre organizar, monitorear y brindar acompañamiento a los alumnos cuando lo requieren. Con la instauración del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica, el enfoque comunicativo de enseñanza de inglés se sustituyó por uno basado en competencias y situaciones sociales del aprendizaje que, en parte, toma como referencia la teoría del origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores.

Aunque el papel de facilitador es difícil de implementar al cien por ciento en clases de inglés como lengua extranjera a nivel básico, ya que los alumnos dependen mucho del profesor todavía para el entendimiento de la lengua, las informantes en ocasiones desempeñaron este papel de guías, principalmente en actividades lúdicas que tuvieron como fin reforzar lo visto en clase.

Informante A

Durante un juego que organizó, la informante fungió como *organizadora, monitora y acompañante* de los alumnos. Fue *dueña de saberes sobre organizar* a sus estudiantes porque primeramente los preparó para que llevaran a cabo el juego:

“Van a hacer dos equipos. Voy a jugar con ustedes. Se van a dividir en dos. (cuenta a los alumnos) Uno, dos, tres, cuatro y cinco. A ver Norma, vente para acá.” “(dice la alumna) Sí” “(les dice a los alumnos que se portaron mal y que están en un círculo) Ustedes se ponen a hacer veinte oraciones. Ahorita, así.” “(dice una alumna) Niñas contra niños ¿va?” “¿Niñas contra niños o por grupos? (les dice a los alumnos castigados) Las quiero ya, si no no salen. Now, you see my dice. Están viendo mi dadito. Se acuerdan que jugamos con stormy, cloudy . . . ” (Informante A, registro de campo #5).

La informante contó a los jóvenes para dividirlos en dos equipos que iban a competir uno contra otro. En este diálogo, se alude indirectamente a que los estudiantes indisciplinados se

encontraban organizados también en un círculo y que se disponían a realizar una actividad gramatical que les impidiera interrumpir el juego que la informante planeó. Una vez que les asignó trabajo a los alumnos desobedientes, la informante prosiguió con los jóvenes que sí iban a participar en la actividad lúdica para explicarles que el dado que tenía en sus manos contaba con cuatro imágenes, cada una representando un verbo: gustar (like), disgustar (dislike), amar (love) y odiar (hate). Y que, dependiendo de la imagen que apareciera una vez tirado el dado, era el verbo en el cual se iban a basar los líderes de cada equipo para escribir una oración en el pizarrón.

Además de fungir como *organizadora*, la informante también desempeñó el papel de *monitora* de la clase, como evidenció el siguiente diálogo:

“Who is the first? ¿Quién va a ser el primero?” “(dice un alumno) yo (dice otro estudiante) yo” “Come to the blackboard. Ok. Pay attention.” “(le dice un alumno) Ahorita sigue él” “¿Qué?” “Ahorita sigue él y yo.” “Si (tiran el dado y sale la palabra hate u odiar, un alumno le dicta a su compañera de equipo cómo se escribe) h, a, t, e (la niña escribe I hate soccer u odio el soccer)” “Ok, it is correct” (Informante A, registro de campo #5).

Durante el juego, la informante fue la encargada de controlar y darle continuidad a la actividad mediante las siguientes funciones: tirar el dado, seleccionar a los participantes, responder a los comentarios de los alumnos, checar que las oraciones escritas fueran correctas y definir qué equipo ganaba las rondas. Durante este juego, la informante también desempeñó el rol de *acompañante* de los alumnos. Si bien por la naturaleza de la actividad el acompañamiento no fue total, sí fue perceptible, como muestran los diálogos a continuación:

“Acuérdense ¿eh? cómo se escribe todo.”

“Bravo, Mariana, acuérdense de escribir siete.”

“You need an o, te faltó una `o` (la niña escribe I like fotball` o `Me gusta el fútbol` pero le faltó una `o` al lado de la primera `o` para que la palabra estuviera correcta). Ya anotó football, ¿qué falta? Hockey.” (Informante A, registro de campo #5).

La informante incitó a sus alumnos a repasar los verbos antes de iniciar la actividad, revisó el trabajo de los que pasaron al pizarrón incluida la estudiante mencionada en el diálogo y les brindó pistas sobre los nombres de los deportes que no habían utilizado, para que variaran sus oraciones y repasaran más palabras. Como evidencia el ejemplo, este acompañamiento fue individual y general.

Informante B

La segunda informante también demostró *saberes sobre organizar y monitorear a los alumnos*. A ella, la actividad rutinaria de pasar lista le permitió *organizar y monitorear* a los estudiantes en dos momentos distintos. En un primer momento, pasar lista le ayudó a distinguir a los discentes que sí habían traído material de los que no. Dilucidar quién había traído material y quién no le permitió también organizar a los alumnos por parejas (un alumno con material con otro sin), con el objetivo de que todos tuvieran oportunidad de trabajar aunque no hubieran cumplido con la tarea:

“Bien, paso asistencia y me enseñan su material. Acuérdense que pueden trabajar de manera individual o por parejas. (le dice a un alumno que sí trae una flor) Bueno, pero compártela. ¿Ok? (le dice a otro alumno) Bien.” “(le responde otro alumno) Pero la botella sí la traje” “Ok. A ver, te espero.” “Profa le di mi flor a (menciona el nombre de una alumna) yo traigo una flor” “Ok. ¿Mayra? ¿Emily?” (Informante B, registro de campo # 3).

Pasar lista representó una oportunidad para que la profesora organizara a sus alumnos. Esta organización de los alumnos por parejas fue improvisada, con base en la situación actual del grupo. En lugar de cancelar la clase y reprender a los estudiantes, la informante prefirió trabajar con los recursos disponibles, emparejando a los que sí trajeron lo requerido con quienes no, y a los que presentaron sólo una parte del material con los que aportaron el restante. Pasar lista también permitió a la informante monitorear las razones por las que determinados alumnos no habían asistido a la escuela:

“Thank you. Fátima? OK. You are not standing up Fátima. Stand up. Thank you. Ok. Ana Laura?” “(dice un alumno) No vino.” “Absent, ok. ¿Alguien sabe si Ana Laura está enferma o

algo así?” “(dice un alumno) Se desmayó. (dice otro estudiante) Tiene problemas en su casa maestra. (un estudiante más expresa que además de Ana Laura hay otro alumno que también está ausente) García no ha venido en dos semanas. (otro estudiante confirma lo anterior) Noo, tiene problemas en su casa.” “Oh, ok. Yair? Stand up.” (Informante B, registro de campo #1).

Por medio de la actividad de pasar lista, la informante tuvo oportunidad de darse cuenta cuáles alumnos sí habían asistido a clase y cuáles no. A través de este ejemplo se atestigua la función de las tareas rutinarias para cumplir también tareas de monitoreo de los estudiantes. En esta secundaria, dos prefectos vigilaban que los alumnos entraran a clase y, cuando un maestro no asistía a la escuela, a los grupos sin tutor se les asignaba un profesor de “servicio”, por lo que los estudiantes siempre estaban bien vigilados. De este modo, cuando un estudiante no se presentaba a la escuela por varios días, lo más probable es que no hubiera asistido por problemas de algún tipo más que por haber evadido las clases.

Informante C

Durante sus clases, esta informante fungió como *monitora* y *organizadora* de sus alumnos. Cabe destacar que el papel de *acompañante* no se enfatizó en este ejemplo, debido a la naturaleza de la actividad que desarrolló con el grupo, enfocada más en la competencia entre discentes. En esta ocasión, la informante *organizó* la primera ronda de *Spelling Bee* describiendo los pasos a seguir y, a su vez, *monitoreó* la actividad corrigiendo errores y sustituyendo a unos discentes por otros:

“Let`s start. Sí, empecemos. Stand up please. Y empezamos con Jessica. Mira, ya sabes, eliges tu palabra al azar, no la ves, se la entregas a la maestra y ella te la va a decir para que la digas” “(sale la primer palabra) Car” “(la alumna deletrea cada letra, pero olvida decir la palabra completa al principio además de pronunciar mal la letra ere) Ci, ar, er” “No, hubo error. ‘Ci’, ‘ei’, ‘ar’, car. Sit down Jessica. En esta primera ronda no importa, es un ensayo. Este, pásale Brisa. Come to the front” (Informante C, registro de campo #3).

En esta instancia, la informante organizó la actividad a través de instrucciones y la monitoreó fungiendo como juez. Las palabras de la informante dejaron entrever que su atención se dirigió hacia varias partes: hacia los estudiantes que fungieron como espectadores, hacia los alumnos

que estaban participando, hacia la discente que se equivocó y hacia la alumna que iba a sustituirla. Al igual que esta informante, las informantes A y B demostraron los papeles tan variados que los maestros tienen que cubrir dentro de un salón de clase.

5. Saberes sobre propiciar la interacción en clase

En relación con la enseñanza de lenguas, Ellis (1985) coloca en el centro del proceso a la interacción porque: “Se cree que la calidad de esta interacción tiene una influencia considerable en el aprendizaje” (en Richards y Lockhart, 2002, p. 128). En la secundaria, la comunicación verbal y no verbal entre estudiantes y maestras fue esencial para la adquisición del inglés como lengua extranjera ya que, en la mayoría de los casos, la interacción en clase representó la única oportunidad que los discentes tuvieron para estar en contacto real con la lengua por la falta de materiales de inglés en casa.

Este apartado se centra solamente en la interacción entre maestras y alumnos, dado que la comunicación entre los estudiantes mismos generalmente se dio en español y no fue de ayuda para reforzar sus conocimientos en inglés ni para practicar la gramática o la pronunciación. Aunque todas las informantes utilizaron la interacción para favorecer el aprendizaje del inglés, sólo una resaltó la utilización de estrategias para favorecer esta interacción.

Informante B

Esta informante *favoreció la interacción por medio de preguntas, sin descartar las respuestas de sus alumnos aunque fueran incorrectas:*

“¿Cuáles son los pasos del método de la ciencia? Science method.” “(un alumno dice)¿Guardar silencio?” “Ok, that is something important, pero no es el primer paso” “(expresa otro alumno) Utilizar bata.” “Ok. That is a safety step. Ese es un paso de seguridad. Una medida de seguridad, pero no es el primer paso.” (Informante B, registro de campo #3).

Aunque las réplicas de los alumnos no contestaron la pregunta que la informante emitió, la actitud de ésta promovió la interacción, porque en lugar de rechazar la información de sus estudiantes los fue acercando poco a poco a los datos que buscaba. El primer paso del método científico es la observación y la segunda respuesta de uno de los discentes relacionó al método con llevar a cabo experimentos en un laboratorio y usar bata. Permitir a los estudiantes expresarse y equivocarse sin represalia favoreció la comunicación entre informante y alumnos, porque éstos se sintieron confiados para responder lo que pensaban sin preocuparse de si su respuesta estaría mal o bien. Una segunda manera en que la maestra *contribuyó a la interacción con sus estudiantes fue por medio de la lectura individual:*

“¿Qué dice mi oración? ¿Qué dice la pregunta Emmanuel?” “(el alumno contesta) Question: What happens if I put a white flower into colored water?” “Ok. A ver, in Spanish” “In Spanish?” “Ajá” “¿Qué pasa si metemos la flor ... no sé” “Con agua de color.” “¿Qué pasa si metemos la flor en una botella con agua de color?” (dice otro alumno) “Se pinta la flor, los pétalos.” (Informante B, registro de campo # 3).

La informante reflejó poseer saberes sobre propiciar la interacción en clase porque favoreció la comunicación por medio de preguntas generales, como mostró el ejemplo anterior, pero también instando a los alumnos a leer información que estaba en el pizarrón. La maestra llevó a cabo con ellos un experimento y aprovechó para que practicasen la fonética además de los pasos del método científico. Después de que el estudiante pronunció con algo de dificultad la pregunta en inglés, la informante lo animó a explicar en qué consistía la pregunta en español. Él sólo descifró la mitad de la oración, pero ella llenó el espacio que el alumno no comprendía. Con esta ayuda, el estudiante logró interpretar por sí mismo el fragmento de la pregunta que le faltaba.

La informante hizo un buen trabajo al motivar al alumno a seguir interpretando la oración, aun cuando éste no entendía todo el significado, porque así el estudiante aprendió a no darse por vencido a la primera cuando no lograra entender un texto en inglés. Además de animar al joven a seguir intentado, la interacción se promovió con la actitud flexible de la maestra. Y ella acertó en mantener esta actitud flexible, ya que en la actualidad se indica que, para desarrollar la lectura en inglés, no es necesario que los alumnos comprendan todo el texto sino que se formen una idea general sobre lo que leen. Formarse una idea general de lo que se lee es más importante que traducir literalmente lo leído en una lengua extranjera, ya que la mayoría de las veces la

estructura de ambas lenguas es diferente y no se puede entender todo traduciendo literalmente del idioma extranjero al materno.

Una tercera manera en que la informante *demonstró poseer saberes sobre propiciar la interacción con sus estudiantes fue a través de la mímica*. A la hora de preguntarles cómo tenían que cortar el tallo de la flor para que ésta absorbiera el agua con colorante, la enseñante se ayudó de señas para captar la atención de los alumnos:

“¿Cómo lo corto? (la docente pone el tallo de la flor de manera horizontal) Like this?” “(contesta un alumno) No, diagonal.” “Across? or Diagonally?” “Así. (Otro alumno dice) Diagonal” (Informante B, registro de campo #3).

La informante utilizó la mímica para reforzar la interacción con sus estudiantes. En esta circunstancia, percibió que los alumnos no estaban familiarizados con las orientaciones de los objetos en inglés (horizontal/diagonal). Esta estrategia no verbal para mantener la interacción con los discentes en caso de no estar familiarizados con el vocabulario inglés fue efectiva, especialmente si se reconoce que los códigos no verbales pueden representar hasta un 93% de nuestro lenguaje total (Mehrabian, 1972 en Prado, 2011, p. 149).

Una cuarta manera en que la informante *demonstró saberes sobre propiciar la interacción con sus alumnos fue permitiendo que tomaran decisiones individuales*. En esta clase de lengua extranjera, el tipo de interacción que estuvo mayormente presente fue la de la informante hacia sus estudiantes. Sin embargo, contrario a la didáctica tradicional donde la interacción entre discentes y profesor es jerárquica y unidireccional, en esta sesión la informante promovió la participación de los jóvenes, permitiéndoles tomar decisiones. Los estudiantes respondieron positivamente ante estas oportunidades ya que su punto de vista se tomó en cuenta:

“Podemos dejar la flor aquí, debajo de su escritorio o se la llevan a su casa. As you prefer. Y la traen la siguiente clase cuando ya esté pintada” “ (dice un alumno) La dejo” “¿La dejan?” “(dice otro alumno) La dejo (otro estudiante declara) Yo me la llevo” “Vamos a hacerla a la mitad. Tengo ¿cinco flores? Vamos a hacer solamente dos.” “(Los alumnos dicen) La mía, la mía.” “Una azul y la otra de otro color.” (Informante B, registro de campo #3).

Como muestra el ejemplo, varios de los estudiantes respondieron animosamente cuando su opinión se tomó en cuenta. De hecho, la informante modificó la actividad con base en las decisiones de los discentes. En ese momento había cinco flores ya dentro de una botella de agua y con el tallo cortado horizontalmente. La informante entonces escogió dos flores para que se quedaran en el salón y los alumnos pudieran ver cómo la planta absorbía el color vegetal del agua y se coloreaban sus pétalos blancos. Tomar en cuenta a los alumnos como individuos responsables generó una buena atmósfera en el salón. Misma que se nutrió de una comunicación que intentó ser por momentos horizontal, entre iguales. Los esfuerzos de la profesora por atraer la atención de los alumnos favoreció la interacción en inglés. Cuando los estudiantes se sintieron tomados en cuenta fue cuando su actitud hacia la clase mejoró y su atención aumentó.

6. Saberes sobre dar instrucciones para explicar paso a paso las tareas educativas

Las instrucciones tienen diferentes funciones como expresar a los alumnos los pasos a seguir y estructurar una clase. De acuerdo con Penny Ur (1991), las instrucciones son las directrices que se dan para introducir un material a aprender que incluye algún tipo de actividad independiente por parte de los alumnos (en Liruso y Villanueva, 2003, p. 143). En las clases de inglés como lengua extranjera, las maestras tienen que dar las directrices en inglés y en la lengua materna porque los alumnos en varias ocasiones no entienden lo que se les dice. Las tres informantes dieron instrucciones en sus clases.

Informante A

La informante dio instrucciones a sus discentes en varias ocasiones. En este ejemplo las dio para que sus alumnos participaran en un juego de escritura de oraciones en el pizarrón:

“¿Se callan por favor? Gracias. Entonces, van a tener las cuatro palabras y los deportes. Les voy a dar tres minutos para que estudien los deportes. Pasa un niño y una niña. Entonces, el equipo, el primero que termine de escribir, si su oración está correcta ganan un punto. Y si no, el otro equipo va a tener tiempo para seguir escribiendo su oración.” (Informante A, registro de campo #5).

En este ejemplo, las instrucciones fueron útiles para guiar a los estudiantes en lo que tenían que hacer, especialmente porque desconocían el juego. Este conjunto de normas representó también una manera de la informante de dar a conocer a sus alumnos el plan de clase. Ella, de manera explícita, hizo saber que la actividad lúdica tenía como fin repasar lo anteriormente visto. Este testimonio refleja también la planeación que llevó a cabo la informante previamente.

Informante B

La segunda informante, por su parte, dio instrucciones con el fin de explicar el experimento que llevó a cabo con varios grupos del mismo año escolar:

“Now please, take your book. Take out your book. Please check your book. Ponemos la flor allá abajo.” “¿La flor?” “Hay que ponerle nombre. Hay que etiquetar su trabajo. Page 41. You have the experiment. A ver, página 41 está el experimento. Están las imágenes en desorden. Hay que ponerles números. What is number 1? A ver, what is number one?” (Informante B, registro de campo #3).

En este ejemplo, la informante utilizó tanto el español como el inglés para indicarle a sus estudiantes la transición de una actividad a otra. Una vez que terminó la parte práctica del experimento, éstos tuvieron que abrir su libro y ordenar los pasos del método científico. En este caso, las instrucciones funcionaron para estructurar la clase, establecer qué se esperaba de los alumnos y mantener su disciplina. Comunicar claramente los pasos a seguir evitó además que los discentes formularan preguntas innecesarias sobre lo que tenían que llevar a cabo.

Informante C

La tercera informante también dio instrucciones con el fin de clarificar a sus alumnos cómo se iba a llevar a cabo el concurso de deletreo. De las tres informantes, ella fue quien clarificó en mayor grado los pasos a seguir para llevar a cabo las actividades, como muestra el siguiente ejemplo:

“Let’s start. Sí, empecemos. Stand up please. Y empezamos con Jessica. Mira, ya sabes,

eliges tu palabra al azar, no la ves, se la entregas a la maestra y ella te la va a decir para que la digas” (Informante C, registro de campo #3).

Esta informante dio instrucciones varias veces durante sus clases. Como expresan sus palabras hacia una alumna, “ya sabes”, la maestra ya había repetido las instrucciones más de una vez. De todas las informantes, esta docente fue quien más paciencia demostró para explicarle a sus alumnos los pasos a seguir. Sin embargo, las tres informantes mostraron que dar instrucciones es un elemento esencial para organizar y desarrollar el trabajo de clase. Pero además que una actividad exitosa no solamente depende de las explicaciones de las enseñantes, sino también de la actitud de los estudiantes, de la atención que pongan y de su interés por llevarla a cabo.

7. Saberes sobre cumplir con las demandas institucionales

Rockwell (1997) considera a la escuela como “un espacio de formación en donde la experiencia escolar marca aprendizajes tanto para alumnos como para profesores” (en Sandoval, 2009, p. 188). Estos aprendizajes muchas veces vienen en forma de demandas. Aparte de responder con las demandas del currículo, de los padres, de los supervisores y del gobierno, los maestros tienen que cumplir con las exigencias institucionales. Un gran número de estas exigencias son extracurriculares. Por ejemplo, durante el año escolar, la informante C organizó un concurso de *Spelling Bee* en conjunto con los maestros de francés, una canción para Navidad y una clase pública, además de estar a cargo de la elaboración de las tarjetas que los alumnos iban a entregar a sus madres el 10 de mayo. Estas actividades demandaron parte de su tiempo y no recibió retribución por ellas. Aunque las haya llevado a cabo con gusto y a buen término, es importante mencionar que esto le restó tiempo para cumplir con las demandas curriculares.

Informante C

Las actividades extracurriculares requieren de saberes curriculares, pero también de conocimiento respecto a cómo comportarse en situaciones sociales, como muestra el siguiente ejemplo, donde la maestra les explicó a los estudiantes cómo se lleva a cabo un *Spelling Bee* y cómo debían comportarse en esa situación social:

“And please pay attention. Así como están sentados, así va a ser la participación en el auditorio. Por eso esta vez no nos formamos sino que nos sentamos como deben de estar. Habrá veinte lugares. Estoy seleccionando cinco por grupo de segundo. La participación va a ser ocho veinte en el auditorio. Los seleccionados de cada grupo que sean ustedes cinco por ejemplo van a pasar. El resto del grupo, si es que los pueden acompañar, van a estar como observadores escuchando. Nada más escuchando y callados. También ustedes los de enfrente, los participantes, en silencio por favor, quien esté hablando, gritando, haciendo cosas indebidas los descalifican y pierden. Ahora, toman su tarjeta, generalmente pasan los de la derecha, la maestra es la juez, (le dice a un alumno en específico) tú seleccionas la tarjeta, recuerda que no la tienes que ver, la maestra te va a decir ‘marbles’, la que seleccionaste tú sin verla. Y en tu mente la vas a tener ahí. Tú vas a decir ‘marbles’ y empiezas: ‘em, ei, ar, bi, el, i, es, marbles’. Es muy importante repetirla al principio, deletrearla y repetirla al final. Cualquiera que te falte de esas tres, go back to your seat, te regresas a tu lugar. ¿Sí?” (Informante C, registro de campo #1).

En este ejemplo se manifiesta cómo la informante practicó con el grupo las palabras que algunos de sus alumnos iban a pasar a deletrear frente a los padres, la directora, los docentes y otros estudiantes. Aunado a lo anterior, la informante también les explicó a sus discentes cómo se llevaba a cabo el deletreo. Desde cuántos lugares habría en el auditorio y la hora en que empezaría la actividad, hasta qué deberían hacer los alumnos que serían seleccionados para participar en esta actividad extraescolar. Es muy importante resaltar que los saberes sobre cumplir con las demandas institucionales también implicaron *poseer saberes sobre organizar este tipo de actividades, respecto a saber practicar con los alumnos dentro del aula lo anteriormente planeado y sobre saber monitorear la actividad mientras ésta se llevaba a cabo.*

8. Saberes relacionados con mantener la disciplina

Un ambiente armónico en el aula contribuye a que una clase de inglés como lengua extranjera se lleve a cabo de mejor manera. No obstante, existen diferentes factores que interfieren con este objetivo como: un gran número de alumnos en un salón, obligar a los discentes a tomar la materia de inglés, la poca importancia que los jóvenes le dan a este idioma así como sus antecedentes

culturales y académicos (Wadden & McGovern, 1991 en Almeida Soares, 2007, p. 43). Siguiendo esta línea de razonamiento, la indisciplina es un problema que atañe a todos los grupos, independientemente de la calidad del maestro. Los docentes entonces deben hacer lo posible por mantener la disciplina en sus grupos. De acuerdo con Ausubel (1961), ésta se define como “la imposición de las convenciones y controles externos sobre el comportamiento individual” (en Medrano, 1998, p. 258). En la secundaria, las tres maestras utilizaron diversas estrategias para mantener la disciplina de sus grupos y obtuvieron resultados diversos.

Informante A

Esta informante salvaguardó la disciplina hablando con los alumnos, pidiéndoles que guardaran silencio, reprendiéndolos y castigándolos, como muestran los siguientes testimonios:

“Una parte fundamental también es eso, que vengan a divertirse y a relacionarse a la escuela pero cumpliendo con sus cosas. Créanme que el relajo no está peleado con el trabajo.” (Informante A, registro de campo #4).

“No los quiero hablando. Tienen trabajo.” (Informante A, registro de campo #4).

“Hablan mucho les voy a hacer como en el kínder les voy a cantar . . . un candadito nos vamos a poner, el que se lo quite va a perder, 1, 2, 3.” (Informante A, registro de campo #6).

La informante utilizó primordialmente el diálogo para disciplinar a sus estudiantes, a tal grado de hacer espacio en su clase para abordar esta problemática. No obstante, con los alumnos que seguían comportándose mal, su actitud dejó de ser amable y los castigó con trabajo extra o gramatical. En última instancia, utilizó las destrezas que aprendió como maestra en niveles escolares más bajos y con una canción logró que pusieran atención.

Informante B

La informante mantuvo la disciplina a través de explicaciones, amenazas y demandas formales a sus alumnos, como expresan los siguientes fragmentos de grabación:

“A ver, para poder tener calificación no nada más tienen que traer material, hay que estar pendiente de los que están trabajando al frente. De este lado, ¿quieren reporte?” (Informante B, registro de campo #3).

“Nadia, be quiet please . . . what is the date today? . . . A ver, Nadia, ¿queremos reporte? Está a una llamada de atención más.” (Informante B, registro de campo #3).

“Emmanuel, Emmanuel copy that. A ver, a ver, si no está el experimento escrito no va a haber calificación del experimento. La parte teórica y la parte práctica son dos cosas.” (Informante B, registro de campo #3).

Por lo general, la informante fue empática y disciplinó a sus alumnos sin perder los estribos. Usualmente escuchó a sus estudiantes y los mantuvo ocupados con diferentes actividades para evitar que se comportaran mal. Si bien hubo alumnos con malas actitudes, los estudiantes que no llegaron a estar interesados en su clase se callaron y no hicieron travesuras. Posiblemente lo anterior ocurrió porque, como muestran los ejemplos, los regaños o amenazas de la informante vinieron acompañados de explicaciones que los justificaban y no se dieron por sí solos.

Informante C

Esta informante mantuvo la disciplina por medio de una actitud flexible, utilizando palabras educadas, amenazas o cambiando de lugar a los alumnos problemáticos:

“Voy a volver a repetir las indicaciones. Amador escucha. Ahorita haces eso. Vamos a hacer el ejercicio” (Informante C, registro de campo #1).

“Listen to me Eduardo. And please pay attention (Informante C, registro de campo #1).

“Please sit down!” (Informante C, registro de campo #2).

“Ya guarden su material por favor, si no voy a hablar con su maestra” (Informante C, registro de campo #2).

“A ver tú, cámbiate de lugar” (Informante C, registro de campo #5).

Los grupos de la informante C, al igual que los de la A, fueron especialmente indisciplinados, pues tenían a líderes negativos que incitaban a los demás estudiantes a portarse mal. Por lo anterior, es que en los comentarios vemos llamadas de atención hacia determinados alumnos en específico. Por muy difícil que haya sido la situación, la maestra se mantuvo serena y se esforzó por utilizar frases educadas que invitaran a sus estudiantes a comportarse. Cuando los jóvenes no ponían atención, ella alzaba la voz y les hacía advertencias. Esta informante, junto con las informantes A y B, se esmeró por mantener la disciplina en su grupo, aunque esto sólo haya sido posible durante una parte de la clase porque, como se expresó más arriba, los problemas de indisciplina son inherentes a todos los grupos de alumnos y son varios los factores que contribuyen a ella.

9. Saberes tendientes en relación con seguir un reglamento escolar

Todas las instituciones educativas tienen reglamentos para regular comportamientos en el espacio áulico. Estos preceptos son diferentes de acuerdo con cada escuela, pero los docentes muchas veces negocian sus propios códigos con sus alumnos para normar los espacios locales donde dan clase. De este modo, podemos hablar de reglamentos institucionales, pero también grupales. En sus prácticas docentes, las tres maestras incitaron a los alumnos a seguir las reglas escolares como parte de mantener el orden en el salón, más sólo una informante mencionó directamente el reglamento institucional y la serie de reglas locales que ella había acordado con sus discentes para regular la interacción en el aula.

Informante A

En una clase que dedicó a dialogar con sus estudiantes, la informante se refirió a los códigos que construyó junto con sus alumnos para regular las conductas en el espacio áulico y propiciar la armonía:

“Suben comiendo al salón y está prohibido: en el reglamento ahí está. Firmaron sus papás

y aquí mismo también ustedes mismos pusieron sus reglas. Prohibido comer en el salón de clase. Y es lo mismo que hacen todas las clases. Lo mismo que igual me dice la maestra Norma. Llego y también están comiendo. Se enojan si les digo que guarden la comida. Disculpen si ustedes tienen la costumbre de hacer la tarea comiendo, pero aquí no chicos, por eso se les dan veinte minutos en la mañana y veinte minutos por la tarde. Les he dicho: “pueden tomar agua”, sí, pero no, no quiere decir que voy a sacar todo mi tianguis y poner mi sándwich, me voy a servir mi jugo como le hacen en la mañana, suben con el atole y con el tamal y están comiendo mientras el profesor está dando clase (risas de los alumnos). Ni ponen atención al tamal ni ponen atención a la maestra. Hasta corren el riesgo de ahogarse. Entonces chicos, no me pregunten por qué está cancelado el convivio de diciembre cuando ustedes mismos se han dado la respuesta” (Informante A, registro de campo #1).

La informante regañó a los alumnos porque, al finalizar el recreo comieron en el salón, aun cuando el reglamento escolar y la normatividad que acordaron con la maestra les prohibía hacerlo. La enseñante les recordó que tanto ellos como sus padres eran conscientes de las reglas que habían acordado. La importancia de crear reglas locales dentro del salón enfatiza lo diferentes que son los contextos y los actores implicados en el proceso de enseñanza, así como la necesidad de establecer normas en todo ámbito social para una convivencia armoniosa. La actitud renuente de los alumnos a obedecer, así como su comportamiento de subir comida al aula, reflejó sus costumbres en casa, las cuales chocaron con la normatividad institucional.

El énfasis en no comer en clase no provino de una prohibición sin sentido, sino que ésta buscaba favorecer la interacción armoniosa entre los estudiantes, porque les permitía hablar libremente, no interrumpían la clase, sus alimentos no ensuciaban el salón ni generaban olores desagradables y, más importante todavía, prevenían la creación de fauna nociva dentro de las aulas. Ensuciar el salón no sólo era una falta de respeto para sus demás compañeros, sino que contribuía a la creación de plagas. La informante también reprendió las conductas inapropiadas de sus estudiantes no sólo para mantener la armonía en el espacio áulico, sino porque sus comportamientos atentaban contra su propio bienestar: comer en clase les impedía poner atención y los ponía en riesgo de atragantarse o de ahogarse con la comida.

10. Saberes sobre valores

Desde la perspectiva de la didáctica tradicional, el docente es transmisor de conocimiento pero también ejemplo de comportamiento. Con la visión técnica de la educación, el ámbito formativo tomó un rol secundario, aunque siempre formó parte del currículum oculto. El área de las actitudes y los valores, o “saber ser”, ha sido reconocida en la actualidad (Díaz y Hernández, 2004, p. 56) e incluida en el enfoque de enseñanza vigente en educación básica. Este apartado se centra en los valores. De acuerdo con Sarabia (1992), los valores morales son “principios éticos interiorizados respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso ‘de conciencia’, que permiten juzgar lo adecuado de las conductas propias y ajenas” (en Díaz y Hernández, 2004, p. 57).

Aunque en el plan y los programas de estudio de inglés en secundaria se hace referencia al área del “saber ser”, en éstos se especifican solamente los valores que deben adquirir los alumnos en determinadas situaciones que refieren a su papel como ciudadanos. No obstante, el currículo actual no alude a valores relacionados con el rol de los alumnos como estudiantes. Una informante de tres aludió directamente a determinados valores que ayudarían a sus estudiantes a ser mejores alumnos.

Informante A

En el diálogo con sus alumnos, la informante se refirió a valores morales como la tolerancia, el buen comportamiento, la disciplina, la honestidad y la obediencia. Ella fue la encargada de uno de los grupos más problemáticos de la secundaria y les reclamó a sus estudiantes que se pelearan entre ellos, que fueran indisciplinados con varios maestros y que le mintieran. La informante aludió a estos principios éticos interiorizados en la mente de los alumnos sobre lo que un buen estudiante debería representar y los incitó a reflexionar al respecto:

“Deben de aprender a cumplir con sus cosas, deben de aprender a tolerar a las personas, deben de aprender a saber comportarse en un lugar donde ustedes tengan un trabajo van a tener un jefe peor que los maestros que tienen aquí y les van a exigir peor” (Caso A, registro de campo #4).

El perfil sobre lo que un “buen estudiante” representa, de acuerdo con la informante, incluía ser responsable, tolerante y tener buena disciplina. Estos valores fueron discordantes con los de los alumnos y se mostraron como cualidades deseables, no sólo dentro de la escuela sino también en el mundo laboral. La informante utilizó su saber experiencial en el mundo del trabajo para advertirles a sus alumnos que sus jefes serán rigurosos con ellos y no tolerarían malas actitudes y comportamientos. De este modo, la clase de inglés se mostró como un espacio donde a los estudiantes también se les pretendió formar en valores que serían útiles y beneficiosos para su vida futura. La experiencia de la informante, así como su posesión de esos valores, la ratificó como modelo a seguir por los estudiantes. Ella también se refirió al valor de la honestidad:

“Deben de ser honestos. Y ustedes mismos notificar a sus papás qué están haciendo bien y qué están haciendo mal. . . Yo no lo voy a hacer.” (Informante A, registro de campo #4).

Al deslindarse de la tarea de notificarles a los padres cuáles eran los errores de sus hijos, la informante convirtió a sus alumnos en responsables de sus propias acciones. En este ejemplo, se penetró en el ámbito de la moral misma porque la maestra invitó a sus estudiantes a construir su discernimiento personal sobre lo que para ellos representaban el bien y el mal. En este proceso de diálogo que incitó a la introspección de los alumnos, se promovió su autoconocimiento personal como seres autónomos y reflexivos que estaban llamados a actuar coherentemente. Como se expresó anteriormente, este saber de la informante sobre valores invitó a los alumnos a ser auto-reflexivos e independientes, pero dentro de los márgenes que imponía el contexto donde los profesores representaban la autoridad moral e intelectual:

“Ya les dije que van a tener un año a los mismos maestros, deben de aprender a trabajar como los maestros se los piden, no como ustedes quieran” (Informante A, registro de campo #4).

Dentro de este espacio, aunque el currículo abierto promoviera un modelo constructivista en las relaciones docente-alumno y al maestro se le concibiera como un facilitador, dentro del currículo oculto en el ámbito del “saber ser”, éste continuó representando un referente en relación a cómo los alumnos se deberían de comportar, imagen que los docentes mantuvieron durante sus clases en la escuela. A diferencia de sus interacciones con los estudiantes, en la sala de maestros los enseñantes adquirieron actitudes más flexibles entre ellos, que los ayudaron a contrarrestar la presión del trabajo, de las demandas administrativas y de los requerimientos de los padres.

11. Saberes sobre actitudes

Como se declaró en el apartado anterior, los contenidos actitudinales también forman parte del área del “saber ser”, que a menudo queda implícito en las prácticas docentes. De acuerdo con Bednar y Levie (1993) y Sarabia (1992), las actitudes son “constructos que median nuestras acciones y que se encuentran compuestas de tres elementos básicos: un componente cognitivo, un componente afectivo y un componente conductual” (en Díaz y Hernández, 200, p. 56). Así pues, las respuestas personales que tenemos hacia el entorno son una mezcla de nuestros procesos mentales, comportamientos y sentimientos hacia determinados objetos, personas o situaciones. Respecto a las informantes, dos de tres hicieron alusiones a un cambio de actitud en los estudiantes.

Informante A

La informante incitó a sus alumnos a cambiar de actitud con base en ejemplos de su propia experiencia:

“ . . . en la preparatoria se los juro que así va a ser y el maestro les va a decir: estás reprobado y estás reprobado. . . ” (Informante A, registro de campo #4).

“ . . . cuando ustedes trabajen van a saber lo que es ganarse el dinero que sus papás les dan para venir y estudiar. . . ” (Informante A, registro de campo #4).

“Pero para ganarse un lugar en la universidad, en la vocacional o en un CCH deben de trabajar. Y si no se quedan en ninguna de esas tres escuelas [preparatoria, vocacional o CCH], olvídense de que tengan pase directo a la universidad, viene el examen para entrar en una universidad y ustedes han visto y han oído en las noticias de cuántas personas se quedan sin una escuela y ustedes tienen la escuela gratis” (Informante A, registro de campo #4).

Como expresan las advertencias, los alumnos solamente se dedicaban al estudio, aun cuando su situación económica era precaria y sus padres hacían un gran esfuerzo para mantenerlos. No obstante su adversa situación, los jóvenes no estudiaban y hasta pedían segundas oportunidades cuando se veían en riesgo de reprobación. La informante sabía que en el nivel medio superior los

profesores serían más exigentes y que para que sus alumnos tuvieran la oportunidad de cursar la preparatoria, necesitarían un promedio mínimo de ocho y un puntaje alto en el examen de ingreso. Por tal motivo, les sugirió esforzarse. Porque si no estudian, ellos mismos estarían truncando sus posibilidades de ir a la universidad. Tomando como referencia la importancia de que se esforzaran en un contexto adverso, se tornaron importantes los contenidos sobre actitudes positivas ante el estudio, aunque éstos formalmente no constituyeran parte de la clase.

Informante C

Esta informante generó espacios más breves en el aula para instaurar un cambio de actitud en sus alumnos. Mientras que los objetivos de la informante A fueron más generales, como lograr que sus alumnos estudiaran más, los objetivos de la informante C se enfocaron en modificar las actitudes de los discentes respecto a su clase en específico. Después de observar que algunos alumnos que estaban sentados se mofaban de un alumno que estaba al frente practicando una canción en inglés, ella incitó a los burlones a respetar al prójimo, además de que incitó a los que cantaban a ser más seguros:

“Aquí son muy burlones, fastidian mucho a su compañero y nadie se ha visto a sí mismo con sus defectos, nada más los de los demás. Les voy a pedir que dejen de estarse molestando psicológicamente y que me dejen trabajar. Si no quieren trabajar, tengo todavía cuatro grupos con los cuales trabajar. Pero se pierden de su diez. Yo no veo el compromiso. Número uno, se ríen de quien se equivoca. Amador no pone atención. . . y de alguna manera me fastidian a los que quisieran pero dicen “no puedo” ¿Por qué dicen “no puedo”? Porque sólo están esperando la burla y el escándalo de los que están por aquí. . . Y si yo aquí soy la persona que nada más esperando qué va a decir el de al lado, nunca voy a hacer nada.” (Informante C, registro de campo #5).

Con el objetivo de que cambiaran de actitud, la informante recordó a los jóvenes que se reían de los demás que ellos también cometían errores y los invitó a cesar su violencia psicológica. La maestra también enfatizó la inutilidad de las ridiculizaciones. La amenaza de concluir el trabajo con ese grupo y de no ponerles buena calificación fortificó su advertencia. En este espacio donde florecían las relaciones interpersonales negativas, la enseñante instó a los que sí querían cantar a

pensar en que sí podían. De este modo, los contenidos sobre actitudes representaron una herramienta que ayudó a las informantes a disminuir la negatividad de sus estudiantes ante el estudio, así como para empoderarse individualmente en un contexto social adverso. Estos saberes actitudinales que las enseñantes abordaron trascendieron un saber teórico y seguro serían útiles para otras áreas de la vida de los educandos.

12. Saberes sobre propiciar la motivación en los estudiantes

En el aprendizaje de un nuevo idioma intervienen elementos objetivos y subjetivos. Entre los elementos subjetivos se encuentran: el nivel de ansiedad del estudiante al enfrentarse a un nuevo lenguaje, su confianza y su motivación. De acuerdo con Krashen (2009), en su hipótesis del filtro afectivo, las variables afectivas positivas como tener una alta motivación contribuyen a la adquisición de una segunda lengua (p. 31). De este modo, que los maestros de inglés motiven a sus alumnos resulta esencial para el aprendizaje formal e informal de la lengua. En sus clases, las informantes motivaron a sus estudiantes, lo que fue más allá de sus regaños, advertencias y reproches.

Informante A

La informante motivó a sus alumnos con una nueva oportunidad para que se ganaran el derecho de tener un convivio después de portarse mal:

“ . . . si de verdad quieren convivir chicos, tienen una semana para portarse bien. Una semana para entregar los cuadernos completos. . . ” (Informante A, registro de campo 2).

La informante recurrió a este tipo de motivación porque, para enseñar inglés, primero debía cerciorarse de que hubiera buena disciplina en el salón. Antes de poder enseñar algo, se torna pertinente crear las condiciones para lograrlo. Por esta razón, la informante también motivó a sus alumnos a tener buena conducta con juegos, con dejarlos usar plumas de colores, con permitir que trabajaran en equipo, con estampas y con elogios como reflejaron las clases grabadas.

Informante B

Esta informante también motivó a sus estudiantes al dejarlos trabajar en equipo, al utilizar elogios como “*excellent*”, “*thank you*” y “*very good*” cuando los alumnos respondían correctamente, con firmar y darles participación a los que acabaran primero el trabajo, además de ofrecer recompensas por traer material: “*Quienes tengan el libro pongo doble sello*” (*Informante B, registro de campo #2*).

Informante C

La informante elogió a sus alumnos recompensándolos con buenas calificaciones si trabajaban, expresando que deletreaban bien, declarando que sí se sabían las cosas, que iban bien, que se podían equivocar y enfatizando el esfuerzo de su grupo en relación con otros:

“Se notaba la diferencia abismal en la pronunciación de ustedes y en la rapidez y seguridad al decir las cosas, las palabras, enfrente de los otros grupos. Y ¿saben por qué? Porque estuvimos trabaje y trabaje en ello” (*Informante C, registro de campo #4*).

En las observaciones de las tres informantes se evidenció que los alumnos reaccionaron de mejor manera ante los estímulos positivos. La motivación de los estudiantes de lenguas extranjeras es especialmente importante, ya que generalmente desdeñan esta materia al no comprender lo que se les dice, sobre todo si estudian el nivel básico. Los discentes tienen que ser estimulados en gran medida también si provienen de contextos donde están en riesgo de dejar la escuela, donde permean actitudes negativas ante el estudio o si poseen baja autoestima, como fue el caso de la institución donde se llevó a cabo la investigación.

13. Saberes sobre normas de etiqueta social

Arditi (1998) expresa que la palabra “etiqueta” se introdujo por primera vez en el idioma inglés alrededor del siglo dieciocho, para denotar “buen comportamiento o propiedad” (p. 1). Los espacios áulicos e institucionales son sedes de múltiples interacciones sociales regidas por normas de etiqueta que promueven la armonía entre las personas. En la secundaria, las

enseñantes de inglés no solamente fueron modelos a seguir para sus alumnos, sino también portadoras de saberes sobre normas de etiqueta social. No resulta extraño así que las maestras guíen a sus alumnos sobre cómo comportarse en situaciones sociales o repreben comportamientos o actitudes inciviles como los insultos o peleas.

Informante C

Por ejemplo, las palabras de la informante C del apartado “Saber cumplir con las demandas escolares” incluyen saberes sobre normas de etiqueta. Esta maestra instó a sus alumnos que participarían en el concurso escolar de deletreo a sentarse correctamente en el salón, justo como harían en el auditorio: “Así como están sentados, así va a ser la participación en el auditorio. Por eso esta vez no nos formamos sino que nos sentamos como deben de estar” (Informante C, registro de campo #1). Igualmente, la enseñante animó tanto a los alumnos que pasarían al frente como a los que fungirían como público a guardar silencio:

“El resto del grupo, si es que los pueden acompañar van a estar como observadores escuchando . . . También ustedes los de enfrente, los participantes, en silencio por favor, quien esté hablando, gritando, haciendo cosas indebidas los descalifican y pierden” (Informante C, registro de campo #1).

Estar en silencio y en sus lugares fueron requisitos que los estudiantes llevaron a cabo para que la actividad siguiera su curso sin interrupciones, además de mostrarse respetuosos ante los demás individuos que trascendieron la comunidad escolar. Estos *saberes sobre etiqueta social* no formaron parte del currículo oficial, pero estuvieron diseñados para que los alumnos supieran comportarse en eventos sociales de su comunidad. Al hacer uso de este saber, la informante dejó entrever que la educación es un proceso holístico que también implica el área de los valores, los buenos modales y las actitudes.

14. Saberes sobre conocer a los alumnos (14.1 saber dilucidar las intenciones reales detrás de su comportamiento; 14.2 saber familiarizarse con su progreso o su retroceso individual y general; 14.3. saber comprender las razones por las que ellos rompen las normas escolares)

La enseñanza es una actividad interactiva que va más allá de la transmisión de conocimientos porque implica relacionarse con los estudiantes. Conocer a los alumnos es un saber totalmente práctico que se desarrolla conforme ocurren las clases y el docente se familiariza con los miembros del aula: con sus personalidades, comportamientos, gustos, retos y fortalezas. Este saber de los alumnos, “se convierte en una condición para saber orientar su aprendizaje” (Mercado y Luna Elizarrás, 2013, p. 43) porque todos los grupos de personas son distintos y se espera que desde sus necesidades personales parta el enseñante para diseñar una clase de inglés.

Los saberes sobre conocer a los alumnos implican: *saberes sobre dilucidar las intenciones reales detrás de su comportamiento*. Debido a la actitud negativa de los estudiantes en relación con el estudio, muchas veces éstos utilizaron diferentes pretextos para no trabajar y eludir la clase: ya fuera pidiendo permisos para salir del salón o guardándose información sobre sus malos comportamientos. En las ocasiones donde solicitaron un permiso o los estudiantes guardaron información, las informantes se vieron obligadas a evaluar la coherencia entre el comportamiento de éstos y sus palabras, con base en el conocimiento que ya poseían de ellos o por medio de diferentes estrategias. Las tres enseñantes utilizaron herramientas para esclarecer las intenciones de sus estudiantes.

Informante A

Esta informante ya conocía lo traviosos que eran sus alumnos de un grupo y, por medio de la comunicación que mantuvo con otros profesores, logró desacreditar las mentiras de sus estudiantes:

“ . . . el martes pasado tuvieron el descaro que cuando yo llegué dijeron “maestra, todos los maestros nos han felicitado porque hemos estado sentaditos sin hacer nada, ni nos han reconocido”, pero no contaban ustedes con que la maestra Norma ya me había mandado mensaje que los había encontrado corriendo por todo el salón. La maestra Celia también me dijo lo mismo, que los había encontrado jugando. Entonces, ¿ustedes creen que yo les voy a creer cuando me digan algo así?” (Informante A, registro de campo #3).

En este ejemplo se muestra la discrepancia entre lo que los estudiantes le indicaron a la informante y su comportamiento habitual. Los discentes ignoraron el alto grado de convivencia entre los maestros, que contribuyó a que la enseñante estuviera familiarizada con su mal comportamiento. Otro factor que favoreció la detección de la mentira por parte de la informante fue la escasa probabilidad de que sus estudiantes se disciplinaran con un historial tan frecuente de mal comportamiento.

Informante B

La informante sabía qué alumnos eran responsables con sus tareas escolares y quiénes no. Por lo anterior, fue insistente cuando un estudiante que, al parecer generalmente cumplía con la tarea, no traía material:

“¿Javier? ¿Qué fue lo que te faltó?” “No traigo nada. Vea.” “¿Seguro?” “Seguro.” “¿Por qué no?” “Mira. ¿Qué hay ahí?” “Es mi mochila.” “Ajá” “Sí es mi mochila.” “No traigo nada.” “Ajá.” “Ay, ¿a dónde lo voy a traer?” (Informante B, registro de campo #4).

En este ejemplo, la informante preguntó varias veces a su alumno si traía el material porque infirió que él era responsable, pero bromista. Dígase que el estudiante sí traía lo requerido para trabajar en clase aunque fingiera que no. La maestra cuestionó varias veces al muchacho para dilucidar la verdad. Las preguntas insistentes mostraron ser útiles en estos casos, en los que el comportamiento habitual de los estudiantes no era coherente con sus palabras. Y es que cabe destacar que la mayoría de los discentes de secundaria se encontraban dejando la niñez o en plena adolescencia y, por ende, tendían a ser juguetones y a divertirse haciendo bromas en el salón.

Informante C

La informante distinguió las intenciones reales de sus alumnos al negarse en una primera instancia a cumplir con sus demandas y analizando después su comportamiento. Por ejemplo, cuando acababa de entrar al salón algunos de sus estudiantes le preguntaron si podían ir al baño y ella se negó. Los alumnos entonces le preguntaron en qué iban a trabajar:

“Can I go to the bathroom? May I go to the bathroom please?” (varios alumnos preguntan)
“May I go to the bathroom?” “I do not know. No. Sorry.” “Maestra, ¿entonces nos pone
trabajo?” (Informante C, registro de campo #1).

La informante sabía que cuando varios alumnos quieren ir al baño al mismo tiempo es porque desean salir a jugar y no por una verdadera necesidad fisiológica. Su negativa a dejarlos salir y la respuesta de éstos de que entonces les pusiera trabajo inmediatamente aludió a que estaban aburridos. Esta estrategia de la maestra no solamente funcionó para este caso sino para otros:

“Este maestra ¿ahorita puedo ir al doctor?” “No hay doctor hoy, acuérdate. Hoy no
viene.” “Estaba abierto ahí.” “La doctora sólo viene tres días a la semana: Lunes, Miércoles y
Viernes (el alumno deja de insistir).” (Informante C, registro de campo #3).

En este último ejemplo, el estudiante pidió permiso para ir al médico porque supuestamente se sentía mal. Y, aunque el alumno insistió en salir, la maestra se negó en una primera instancia para analizar su comportamiento. Ante el argumento de que el doctor no venía el día en que el discente pretendía salir, el alumno no tuvo otra opción más que dejar de insistir. La informante concluyó que su intención no era buscar ayuda sino salir del salón y evitar la clase. Cabe destacar que en caso real de enfermedad, el joven hubiera pedido ir con el médico escolar o hubieran llamado a su casa para que sus padres fueran a recogerlo.

Saber dilucidar las intenciones reales detrás del comportamiento de los alumnos se convirtió en una estrategia esencial de las profesoras para reconocer cuándo los estudiantes sólo querían distraerse y evitar la clase o realmente tenían necesidades importantes como ir al baño, ir al doctor, saciar su sed o atender la llamada de un maestro. En un contexto donde no existía una actitud positiva ante el estudio, los alumnos utilizaron su inteligencia en diseñar estrategias para salir del salón y no para estudiar de manera efectiva.

Los saberes sobre conocer a los alumnos no sólo implicaron saber dilucidar las intenciones reales detrás de su comportamiento, sino también *saber familiarizarse con su progreso o su retroceso individual y general*. Dentro del aula, los estudiantes son individuos únicos así como un grupo heterogéneo. Así pues, habituarse a ellos representa un saber, especialmente si éste se relaciona con su progreso en la materia impartida, porque el fin último de la enseñanza es que los alumnos mejoren sus destrezas en esa área del conocimiento. Es importante remarcar que algunos

discentes sobresalen más que otros, ya sea por ser estudiosos o por su indisciplina. Sólo una de las informantes se mostró familiarizada con el progreso general e individual de los alumnos.

Informante A

La informante se mostró consciente de la situación individual de sus estudiantes, como evidenció su siguiente comentario:

“¿Qué espero de ti Julio para cambiar esos seises y sietes? Igual que usted Ana Cristina. Sabes cuál es tu problema: la conducta. Entonces te he dejado libremente pero ya no como tu tutora personal... Igual con Julio con sus interrupciones: ¿qué vamos a hacer?. . . Igual con Edson, si no es Edson es Citlalli... Igual con ustedes dos (pronuncia un nombre que no se alcanza a escuchar) y Kimberly, no quiero cuadernos debajo de su banca. . .” (Informante A, registro de campo #2).

La informante sabía que dos de sus alumnos tenían calificaciones regulares y que necesitaban mejorar, especialmente la alumna de la que fue tutora, lo que indica que los docentes también poseen saberes como tutores. De acuerdo con la informante, seis alumnos eran los que interrumpían constantemente la clase y una que tenía cuadernos que no eran de la clase en su asiento. En este caso, la informante fue consciente de que las calificaciones de sus discentes mejorarían si ellos se portaran bien y pusieran atención en clase, si ella controlara más la disciplina de su tutorada y si no se entretuvieran los estudiantes con cuadernos de otras asignaturas. Además de estar pendiente de los obstáculos de los alumnos que impedían su progreso, la maestra también tomó responsabilidad al preguntarles qué iban a hacer juntos. Además de estar familiarizada con el progreso individual de los estudiantes, la informante también mostró conocimiento sobre su avance general (el cual fue limitado), como expresa la siguiente acotación:

“Voy a terminar decepcionada, todos nada más entendieron dos actividades de la segunda mitad del bloque. Dos, ni siquiera cinco ni siete.” (Informante A, registro de campo #3).

De acuerdo con la informante, el grupo entero comprendió solamente dos actividades, factor que dejó entrever el bajo conocimiento del grupo en general. La desilusión de la docente se

relacionó con el esfuerzo que había hecho para que los alumnos aprendieran el idioma. Sin embargo, no hay que olvidar que este aprendizaje no dependía totalmente de la maestra, sino que influyeron otros factores para el retroceso del grupo, como contar con un programa de estudios muy demandante para alumnos que apenas se empezaban a familiarizar con un segundo idioma; las escasas oportunidades que éstos tenían para practicar la lengua fuera del aula; el poco interés de los padres para que sus hijos dominaran esta segunda lengua, así como su falta de acceso a materiales en lengua inglesa.

Aparte de estar familiarizado con su progreso individual y general, los saberes sobre conocer a los alumnos también implicaron *saber comprender las razones por las que ellos rompieron las normas escolares*. Si bien los estudiantes rompieron las normas escolares conscientemente, en muchas ocasiones existieron razones detrás de su mal comportamiento que fueron más allá de un deseo explícito por desafiar a la autoridad. Las clases grabadas evidenciaron dos situaciones en las que las enseñantes comprendieron las razones por las que sus alumnos quebrantaron las normas escolares.

Informante A

La informante explicó la indisciplina de sus discentes como una imitación de los comportamientos que éstos percibían en su casa:

“Y entonces, cuando le faltan al respeto a un compañero quiere decir que en su casa les faltan al respeto. O su mamá o su papá les faltan al respeto o a su papá o a su mamá les faltan al respeto” (Informante A, registro de campo #4).

Para la informante, sus alumnos reprodujeron en el aula lo que vivían en casa, por lo que infirió que eran descorteses con sus compañeros ya sea porque a ellos no los respetaban en el ámbito familiar o a sus tutores. La escuela es un espacio social donde permea la cultura familiar de cada alumno, reflejada en sus acciones, actitudes y diálogos. La región geográfica donde se ubica la escuela da cuenta de un contexto con muchas carencias, relacionadas con la baja escolaridad de sus habitantes y la falta de acceso a empleos bien remunerados ya que, como se describió en el capítulo segundo, de todas las familias que vivían por la zona, sólo el 3.15% de la

población ocupada recibió más de 10 salarios mínimos mensuales. Estas presiones podrían contribuir al estrés en las familias de donde provenían los estudiantes y traducirse en violencia verbal, física, económica o psicológica.

Informante B

Las prohibiciones familiares también podrían haber intervenido en la forma de actuar de los estudiantes en la escuela, de acuerdo con esta informante. Ella interpretó el énfasis de un alumno por utilizar su celular en clase como desafío ante la prohibición de sus padres de usarlo en el espacio escolar:

“¿Alfredo, qué pasa con ese teléfono Alfredo? Creo que lo saca porque sólo lo puede usar en casa” (Informante B, registro de campo #4).

El estudiante pareció utilizar el teléfono en la escuela porque en su casa reprobaban tal acción. Otro ejemplo donde no solamente la cultura familiar sino la escolar influyeron en el comportamiento de los alumnos fue en el cuidado de sus pertenencias. Cuando la maestra pidió a un estudiante que trajera un objeto de fuera, el alumno se llevó su mochila, aun cuando sabía que estaba prohibido salir del salón con sus pertenencias:

“Alan no puedes sacar la mochila (se escuchan burlas). Ven para acá. ¿O tienes desconfianza? Vente para acá” “(dice un alumno) También ahí la robamos maestra (dice otro alumno) de donde sea.” (Informante B, registro de campo #4).

La informante no reprendió al estudiante porque comprendió que él se llevó su mochila ante la amenaza de que sus compañeros tomaran sus pertenencias. Probablemente los estudiantes le hubieran hecho las advertencias de broma. No obstante, él tomó sus precauciones ya sea porque en su casa lo incitaron a cuidar sus pertenencias, porque en su familia hayan experimentado un robo o porque en la escuela se le hayan extraviado posesiones propias. El temor a ser robado también habla del ambiente inseguro que rodeaba a los estudiantes. En un contexto difícil, las informantes A y B mostraron ser comprensivas con las razones que incitaban a sus alumnos a romper las normas escolares.

En este apartado, se corroboró la naturaleza práctica y cotidiana de los saberes. Asimismo, se analizaron y caracterizaron catorce nuevos saberes docentes que salieron a relucir en conjunto durante las clases grabadas de las informantes. Aunque los saberes de estas informantes fueron muchas veces aplicables a los tres casos, ellas expresaron de manera única estos saberes porque se adaptaron a las necesidades de cada grupo en particular. Algunos estudios del estado del arte ya habían anunciado los saberes informáticos, más no el resto, información que señala la riqueza de los saberes encontrados en las clases de las docentes de inglés en secundaria, los cuales complementan a los conceptuales y a los psicopedagógicos.

Conclusiones

El análisis de la didáctica y de los saberes de las tres informantes de inglés en secundaria permitió establecer correlaciones entre estos elementos, las cuales se listan a continuación.

Informante A

La didáctica de la informante se caracterizó con los rasgos establecidos en el perfil de egreso del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Inglés (1999) de la Escuela Normal Superior de México (ENSM). De todos estos rasgos, el único que no se reflejó en las clases de la informante fue: d) conocimiento de la literatura y los géneros literarios, aunque sí se aludió en un comentario de la maestra.

En relación con el resto de los rasgos del perfil de egreso, las clases grabadas mostraron que la didáctica de la informante sí se pudo caracterizar a partir de éstos porque estuvieron presentes en las cinco clases. La informante: a) reflejó su dominio de la lengua inglesa; b) demostró su comprensión de los procesos que implicaba el aprendizaje de una segunda lengua al adaptar su enseñanza a las necesidades de sus alumnos, al mencionar los obstáculos para el aprendizaje de los estudiantes y al proponer soluciones para éstos.

La informante: c) manifestó conocimiento de la estructura de este idioma extranjero al cubrir varios aspectos gramaticales en clase; e) fue dueña de competencia didáctica al promover la comunicación con los estudiantes, organizar el trabajo en el grupo y responder a sus necesidades y f) evidenció su capacidad para enseñar inglés en diferentes grupos a través de una atención individual a las demandas de determinado grupo en cuestión, aunque los contenidos a instruir fueran los mismos. En relación con el rasgo g), añadido en esta tesis, se encontró que la informante utilizó las tres tradiciones didácticas más importantes en distintos grados: en mayor grado la crítica, seguida de la tecnocrática y la tradicional en menor grado.

Tomando como referencia que cinco de los seis elementos del perfil de egreso del Plan 1999 para la especialidad en Inglés de la Licenciatura en Educación Secundaria estuvieron presentes en la didáctica de la informante, se puede expresar lo siguiente: a) que el perfil de egreso fue una herramienta efectiva para caracterizar la didáctica de la informante y b) que la didáctica de la

informante utilizada en clase se encuentra en consonancia con lo que aprendió durante su formación inicial en la ENSM. No obstante, la informante sobrepasó los contenidos aprendidos durante su formación normalista porque, dentro del aula, utilizó las tres tradiciones didácticas a conveniencia de los alumnos y además incluyó elementos constructivistas. Dígase, el contexto escolar incitó a la informante a ser una artista y a seleccionar qué tradición y teoría funcionaban mejor en determinado momento, independientemente de las diferencias o antagonismos entre ellas.

En relación con los saberes, se encontró que la informante trascendió los conocimientos listados por cuatro académicos expertos en saberes docentes ya que, durante sus prácticas, construyó nuevos: a) saberes relacionados con organizar, acompañar y monitorear a los alumnos; b) saberes respecto de dar instrucciones para explicar paso a paso las tareas educativas; c) saberes sobre mantener la disciplina; d) saberes tendientes a seguir un reglamento escolar, e) saberes sobre consensuar acuerdos con los alumnos, f) saberes en relación con alternar el uso del español y el inglés con un fin didáctico, g) saberes sobre valores, h) saberes sobre actitudes, i) saberes sobre propiciar la motivación en sus alumnos, j) saberes informáticos y k) saberes sobre conocer a los alumnos (saber dilucidar las intenciones reales detrás de su comportamiento; saber familiarizarse con su progreso o su retroceso individual y general; y saber comprender las razones por las que rompen las normas escolares).

En el capítulo segundo, se declaró que la didáctica y los saberes son dos variables que no se pueden separar de la enseñanza de un maestro. Estas dos variables, además, influyen una sobre la otra. El estilo didáctico de la informante favoreció, en parte, la creación de estos saberes. Por ejemplo, al incluir elementos constructivistas y hacer uso de la tradición tecnocrática, la informante se preocupó por ser una buena guía para sus estudiantes y por enfocarse en su proceso de enseñanza. Lo anterior se expresó en su gran producción de saberes en relación con procesos didácticos. El deseo de la maestra por ser una guía para sus alumnos también se expresó en darle prioridad a los problemas de éstos y favorecer la inclusión de saberes actitudinales-valorales en sus clases.

El interés de la enseñante por sus estudiantes también le redituó en tener un conocimiento

sobre ellos. Finalmente, los conocimientos informáticos posicionaron a la informante como la maestra que incluyó otros conocimientos disciplinares en sus clases de inglés. Ya terminado el balance entre los saberes y la didáctica de la primera informante, se continúa con la próxima docente.

Informante B

Respecto a la didáctica de la informante B, ésta se caracterizó con los elementos establecidos en el perfil de egreso del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Inglés (1999) de la Escuela Normal Superior de México (ENSM). En relación con los rasgos establecidos en el perfil de egreso, todos se reflejaron en sus clases. La informante: a) demostró su dominio de la lengua inglesa al usarla en clase, b) enfatizó su comprensión de los procesos que implicaba el aprendizaje de una lengua extranjera al identificar los problemas de sus estudiantes y aplicar soluciones para facilitarles el proceso de enseñanza.

La informante también: c) demostró conocimiento de la estructura del inglés al incorporar la gramática en casi todas sus clases de una manera divertida y práctica; d) reflejó conocimiento sobre la literatura y los géneros literarios al recobrar este tema en una sesión; e) tuvo competencia didáctica al favorecer la comunicación con sus alumnos, instaurar trabajo colectivo y al adaptarse a sus demandas y f) evidenció su habilidad para instruir la lengua inglesa en distintos salones cambiando el orden de las actividades y adaptando su enseñanza a las particularidades del salón donde dio clase.

Respecto al rasgo g), agregado en esta investigación, relacionado con el tipo de didáctica utilizado por la informante, se encontró que utilizó las tradiciones didácticas más importantes en diferentes grados: primero la tecnocrática, después la tradicional y, por último, la crítica. Dado que todos los rasgos del perfil de egreso del plan de estudios 1999 para la especialidad en Inglés de la Licenciatura en Educación Secundaria se encontraron en el trabajo de esta informante, se declara que el perfil de egreso caracterizó detalladamente la didáctica de esta maestra. En pocas palabras, la didáctica de esta informante concuerda con los conocimientos que ella obtuvo durante la licenciatura en la ENSM.

Sin embargo, cabe destacar que la docente trascendió los conocimientos obtenidos durante su formación inicial normalista, ya que utilizó las tres tradiciones didácticas en el salón de clase conforme a las necesidades de sus grupos, aunado a la inclusión de elementos constructivistas. En pocas palabras, el contexto áulico invitó a esta informante a seleccionar la mejor tradición a utilizar de todas las presentes en su cuerpo de saberes, de acuerdo con los requerimientos inmediatos del contexto escolar. La informante también trascendió las investigaciones de cuatro expertos en saberes ya que construyó otros nuevos en sus clases:

a) saberes sobre organizar y monitorear a los alumnos, b) saberes sobre dar instrucciones para explicar paso a paso las tareas educativas, c) saberes relacionados con mantener la disciplina, d) saberes sobre propiciar la interacción en clase, e) saberes sobre alternar el uso del español y del inglés con un fin didáctico, f) saberes sobre propiciar la motivación en sus alumnos y g) saberes sobre conocer a los estudiantes (saber dilucidar las intenciones reales detrás de su comportamiento y saber las razones por las que rompen las normas escolares).

La presencia de estos saberes también expresa que en sus clases: a) la informante se centró en los procesos de enseñanza del inglés; pero además que b) conocía a sus discentes y c) que los motivó. La didáctica de esta enseñante favoreció, en parte, la creación de estos saberes. El uso mayoritario de la tradición tecnocrática dio como resultado la creación de saberes docentes centrados en los procesos de enseñanza. Asimismo, la didáctica tradicional, combinada con la tecnocrática, lograron que la maestra se apegara marcadamente al currículo, pero relegando los saberes actitudinales-valorales. No obstante, los tintes constructivistas en las clases de la informante permitieron que ésta se considerara guía de los alumnos y generara conocimientos sobre ellos.

Informante C

La didáctica de esta informante se caracterizó con los rubros obtenidos de la descripción de materias del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Media con especialidad en Inglés (1983) de la Escuela Normal Superior de México (ENSM). De los rasgos del perfil de egreso, el conocimiento de la literatura y los géneros literarios fue el único que no se reflejó en las clases grabadas de esta informante, aunque su formación inicial haya incluido un fuerte dominio

literario. Así pues, de cuatro rubros en los que se centraron las materias del plan de estudios 1983, la didáctica de la informante se caracterizó con tres: a) presentó un dominio estructural de la lengua reflejado en la corrección, revisión, enseñanza de la pronunciación, gramática y vocabulario básicos ingleses; b) demostró su comprensión de los procesos que implicaba el aprendizaje de una segunda lengua al identificar los problemas de sus estudiantes y establecer soluciones para éstos y c) demostró competencia didáctica al adaptar las actividades de su clase a las necesidades del momento y explicarlas varias veces, resolver dudas, reforzar el material, entre otras cosas.

Además de los rubros en los que se concentraron las materias, respecto al rasgo que se agregó en esta tesis relacionado con la didáctica que utilizó la enseñante, se encontró que: e) la informante utilizó las tres tradiciones didácticas más importantes en diferentes niveles: primeramente usó la tradicional, después la tecnocrática y, finalmente, la crítica. Dado que tres de los cuatro elementos de la descripción de materias del Plan 1983 para la especialidad en Inglés de la Licenciatura en Educación Secundaria se encontraron en la didáctica de la enseñante, se puede declarar que esta didáctica fue coherente con lo que la maestra aprendió durante su formación inicial.

No obstante, la docente sobrepasó los conocimientos adquiridos en la Normal, lo que se evidenció en el uso de didácticas aparte de la tradicional y por medio de la inclusión de tintes constructivistas en sus clases, según le demandó la cotidianidad. Las prácticas docentes de la informante se mostraron como espacios abiertos para la inclusión de tradiciones y teorías didácticas diversas, no solamente las contempladas por el currículo. La informante también trascendió los estatutos de cuatro teóricos expertos en saberes, porque construyó nuevos saberes en sus clases: a) saberes sobre organizar y monitorear a los alumnos, b) saberes sobre dar instrucciones para explicar paso a paso las tareas educativas, c) saberes relacionados con mantener la disciplina, d) saberes sobre cumplir con las demandas institucionales, e) saberes en relación con alternar el uso del español y el inglés con un fin didáctico, f) saberes sobre actitudes, g) saberes sobre propiciar la motivación en sus alumnos, h) saberes sobre normas de etiqueta social e i) saberes sobre conocer a sus alumnos.

Estos saberes nos indican: a) que la maestra tuvo un interés central en los procesos de enseñanza porque la mayoría de saberes se refiere a estos procesos, b) que se interesó por una

breve inclusión de saberes sobre actitudes y c) que manejó un conocimiento sólido acerca de sus alumnos.

La didáctica de la enseñante favoreció los saberes listados por las razones que se declaran a continuación. La enseñante, al utilizar un estilo preponderantemente tradicional, se consideró el referente principal de conocimiento para sus estudiantes, lo que hizo que pusiera atención especial a los procesos de enseñanza-aprendizaje y creara saberes relacionados con los procesos de enseñanza (la segunda tradición que utilizó en mayor grado fue la tecnocrática). No obstante, los tintes constructivistas de su clase, aunados a la utilización de la tradición crítica, dieron como resultado la inclusión de saberes sobre motivación, normas de etiqueta social, actitudes y saberes sobre conocer a los alumnos.

En este capítulo se develó el contexto de las informantes, que fue similar durante su formación inicial. Que las informantes compartieran un mismo contexto de formación inicial conllevó a analizar los perfiles de egreso de los planes 1999 y 1983 de la Licenciatura en Secundaria y Media, respectivamente, con especialidad en Inglés de la ENSM. Los elementos de esos planes permitieron establecer una comparativa con las clases grabadas de estas informantes y concluir que su didáctica concordaba con lo aprendido durante su estancia en la Normal. Aun así, la mezcla de didácticas y elementos constructivistas en sus clases devino en que trascendieran lo especificado en su institución de formación inicial y aportaran elementos propios según demandaba el contexto.

Aunado a lo anterior, los catorce nuevos saberes encontrados en las clases de estas informantes en conjunto denotan también que trascendieron lo aprendido durante su formación normalista y las investigaciones de cuatro teóricos expertos en saberes. Este resultado no es sorprendente dado que la mayoría de estos saberes son prácticos y, más que pertenecer al ámbito de la formación inicial, se generan durante la realidad cotidiana donde las enseñantes llevaron sus clases a cabo. Estos saberes docentes las legitiman como expertas en lo que hacen y productoras de saberes propios, independientemente de los actores políticos, educativos y sociales que se relacionan con su labor.

En el primer capítulo de esta investigación, se construyó un marco teórico sobre las didácticas más importantes (tradicional, crítica y tecnocrática), el origen de los saberes (Heller, 1977), los

saberes docentes (Tardif, 2004; Maldonado, 2002 y Porlán y Rivero 1988) y los aspectos generales del Plan Nacional de Inglés en Educación Básica. El segundo capítulo consistió en el apartado metodológico de esta tesis, donde se incluyó: el estado del arte en relación con la didáctica y los saberes docentes como objetos de estudio, la problematización en relación con la didáctica y los saberes de los maestros producidos en la cotidianidad, la justificación para llevar a cabo el estudio, la pregunta central y el objetivo centrales, por qué la metodología cualitativa fue utilizada, los detalles del enfoque interpretativo, el estudio de caso, el universo de estudio, los instrumentos de acopio de información y la descripción de la recopilación de los datos.

Finalmente, el tercer capítulo se enfocó en los resultados de esta tesis. La pregunta central de esta tesis fue: ¿Cuáles son y cómo se caracterizan la didáctica y los saberes que pone en juego el maestro de secundaria pública en la instrucción del inglés? La didáctica de las informantes A y B de inglés en secundaria que participaron en el estudio se caracterizó con el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Inglés (Plan 1999) de la Escuela Normal Superior de México, el cual se centra en los siguientes aspectos resumidos: a) El dominio de la lengua extranjera, b) la comprensión de los procesos que implica el aprendizaje de una segunda lengua para los adolescentes, c) el conocimiento de la estructura de la lengua extranjera, d) el conocimiento de la literatura y de los géneros literarios, e) la competencia didáctica para seleccionar, diseñar y aplicar estrategias y recursos de enseñanza y f) la capacidad para organizar y desarrollar el trabajo de enseñanza de una lengua extranjera con alumnos de secundaria en distintos grupos y grados escolares (SEP, 2000, pp. 9-11).

Además, se encontró que la didáctica de la informante C se caracterizó con los rubros obtenidos de la descripción de los contenidos del Plan 1983 para la especialidad en inglés: a) el dominio estructural de la lengua gramático y lingüístico, b) el dominio literario, c) el dominio de comprensión de cómo aprenden los jóvenes una lengua extranjera y d) la competencia didáctica. Lo anterior permitió establecer, además, una consonancia entre la didáctica que las informantes utilizaron en sus clases y el conocimiento que ellas recibieron en la ENSM. No obstante, se encontró que las informantes sobrepasaron los conocimientos obtenidos en la Normal porque utilizan en sus clases, en diferentes grados, las tres tradiciones didácticas más importantes (la tradicional, la crítica y la tecnocrática), además de incluir elementos constructivistas en sus prácticas. Así pues, las tres informantes se manifestaron como artistas que adaptaron su didáctica

a las necesidades del contexto donde trabajaron.

Aunado a su didáctica, se encontró que las tres informantes también sobrepasaron los conocimientos adquiridos durante su formación inicial normalista porque la cotidianidad demandó de ellas catorce saberes docentes (contados en conjunto), necesarios para responder al contexto donde se encontraban. Estos saberes, además, superaron las investigaciones de tres expertos académicos en saberes docentes: Tardif (2004), Mercado (2002) y Porlán y Rivero (1988). Los saberes se resumen a continuación: 1. Saberes informáticos: se relacionan con el uso de las Tics, 2. Saberes en relación con alternar el uso del español y el inglés: se vinculan con utilizar determinado idioma para promover el aprendizaje, 3. Saberes sobre consensuar acuerdos con los estudiantes: consisten en negociar normas a seguir con los alumnos, 4. Saberes respecto a organizar, monitorear y acompañar a los alumnos en la clase: se relacionan con fungir como guía para los alumnos, 5. Saberes sobre propiciar la interacción en clase: se vinculan con estrategias para comunicarse con los alumnos.

Los saberes restantes se describen a continuación: 6. Saberes sobre dar instrucciones para explicar paso a paso las tareas educativas: consisten en explicar los pasos seguir para llevar a cabo determinada actividad efectivamente, 7. Saberes sobre cumplir con las demandas institucionales: consisten en adaptarse y cumplir con los requisitos de determinado contexto educativo, 8. Saberes relacionados con mantener la disciplina: se relacionan con mantener en orden a los estudiantes, 9. Saberes tendientes a seguir un reglamento escolar: tienen que ver con hacer conscientes a los estudiantes de las normas, 10. Saberes sobre valores: se vinculan con la inclusión de esta área del saber ser en las clases de inglés, 11. Saberes sobre actitudes: se relacionan con la promoción de un cambio en los alumnos sobre su manera de concebir las cosas, 12. Saberes sobre propiciar la motivación en los estudiantes: se expresan en animar a los alumnos a estudiar, 13. Saberes sobre normas de etiqueta social: implican enseñar a los alumnos a comportarse respetuosamente y 14. Saberes sobre conocer a los alumnos: suponen familiarizarse con los discentes.

Así pues, la cotidianidad de sus prácticas docentes demandó de estas profesoras la construcción, junto con sus alumnos, de saberes. Estos saberes complementaron los conocimientos que las maestras ya poseían respecto a cómo enseñar inglés y del idioma mismo.

Las maestras de inglés en secundaria no solamente demostraron ser artistas que creativamente utilizaron los recursos didácticos a su alcance para cubrir las necesidades de sus estudiantes, sino también ser productoras de diversos conocimientos durante sus clases cotidianas. Enseñar inglés, para estas maestras normalistas, significó mucho más que poseer conocimientos didácticos, disciplinares y curriculares previos. Significó escoger los conocimientos didácticos que tenían, incluir elementos constructivistas a esta combinación y construir diversos saberes para responder a la inmediatez de su contexto educativo.

Referencias

- Aebli, H. (1973). *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.
- Aguilera, M. (2015). *La formación de futuros profesores de inglés en la relación tutorial durante las prácticas intensivas. Contextos, relaciones y saberes* (tesis de maestría). Recuperada del Repositorio de Tesis UPN-Ajusco.
- Aguirre, I. (2004). Didáctica (Objeto de la). En Mata, F. *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (pp. 401-416). México: Gil Editores.
- Alcalá R. (2002). *Hermenéutica: teoría e interpretación*. Ciudad de México, México: UNAM/Plaza y Valdés.
- Almeida, D. (2007). Discipline Problems in The EFL Class: Is There a Cure?. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 8(1). Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10819/11304>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Distrito Federal, México: Paidós Educador.
- Álvarez, L. & Soler, E. (Coords.).(1999). *Enseñar para aprender. Procesos estratégicos*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Arditi, J. (1998). *A genealogy of manners transformations of social relations in France and England from the fourteenth to the eighteenth century*. Chicago, Estados Unidos: The

University of Chicago Press.

Asprelli, M. C. (2010). *La didáctica en la formación docente*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Ávila, A., Carrasco, A., Gómez, A. A., Guerra, M. T., López-Bonilla, G., & Ramírez, J. L. (Coordinadores) (2013). *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México Matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y lenguas extranjeras 2002-2011*, colección Estados del conocimiento, Ciudad de México: ANUIES-COMIE.

Baquero, R. (1990). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Argentina: Aique.

Best, J. W. (1982). *Cómo investigar en educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Córdoba, G., & Araya, K. (diciembre, 2010). Principios epistemológicos y axiológicos del saber docente en la enseñanza del inglés. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(3).
Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44717980009.pdf>

Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Distrito Federal, México: McGraw-Hill Interamericana.

_____. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (2da ed.). Distrito Federal, México: McGraw-Hill Interamericana.

Dilthey, W. (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica: El surgimiento de la hermenéutica y los*

esbozos para una crítica de la razón histórica. Madrid, España: Ágora de Ideas.

Elizondo, R. G. & Villanueva, O. E. (mayo, 2016). El currículo de educación secundaria y los saberes docentes. *Innovaciones educativas*, 18(24). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5607287>

Ellis, R. (1997). *The Study of Second Language Acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press.

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación* (pp. 203-247). Barcelona, España: Paidós MEC.

Escribano, A. (1998). *Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general*. Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.

Espinoza, L. C. (2014). *La práctica docente del profesor de inglés de 3º de secundaria. Un estudio de casos en escuelas públicas con diferente nivel de competencia lingüística en inglés* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1146/394967.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Foucault, M. (2014). *Defender la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Madrid, España: Palgrave, MacMillan.

Gadamer, G. (2004). *Verdad y Método II*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

Gobierno de la Ciudad de México, Jefatura de Gobierno de la Ciudad de México, Secretaría de

- Desarrollo Social de la Ciudad de México, Coordinación de Planeación del Desarrollo Territorial. (2000-2003). *Sistema de Información del Desarrollo Social: Delegación: Azcapotzalco. Unidad Territorial: 02-068-1. Santiago Ahuizotla*. Recuperado de: http://www.sideso.cdmx.gob.mx/documentos/ut/AZC_02-068-1_C.pdf
- Goetz, J. P. & Le Compte. M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Ediciones Morata.
- González, A. P. *et al.* (2002). *Didáctica general: modelos y estrategias para la intervención social*. España, Madrid: Editorial Universitas, S. A.
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 15. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/12862>
- Gutiérrez, E. (2016). Introducción. En I. Lozano & E. Gutiérrez (Coords.) *De relajos y malestares: la producción de sentidos en la escuela secundaria*, (pp. 12-17). Ciudad de México, México: Plaza y Valdés.
- Gutiérrez, E. (2013). Introducción. En Lozano, I. & Gutiérrez, E. (Coords.) *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes*, (pp. 13-18). Ciudad de México, México: Díaz de Santos.
- Gutiérrez, E., & Rosas, L. (Noviembre, 2017). *Los saberes de tres profesoras que imparten la asignatura de inglés en la escuela secundaria*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE, San Luis Potosí.
- Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Herrán, A. de la (2008). Metodología didáctica en Educación Secundaria: Una perspectiva desde la Didáctica General. En de la Herrán, A. & Paredes, J. (Eds.), *Didáctica General: La práctica*

de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/metdides.pdf

Izquierdo, J., Aquino, S. P., García, V., Garza, G., Minami, H., y Adame, A. (enero/junio, 2014). Prácticas y competencias docentes de los profesores de inglés: diagnóstico en secundarias públicas de Tabasco. *Sinéctica*, 42. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X2014000100010&lng=es&tlng=es.

Izquierdo, J., de-la-Cruz-Villegas, V., Aquino-Zúñiga, S., Sandoval-Caraveo, M. y García, V. (2017). Teachers' Use of ICTs in Public Language Education: Evidence from Second Language Secondary-school Classrooms. *Comunicar*, 50, 33-41. doi: <https://doi.org/10.3916/C50-2017-03>

Krashen, S. D. (2009). *Principles and practice in second language acquisition*. Recuperado de: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

Liruso, S. M. & Villanueva, E. (2002-2003). Giving Oral Instructions to EFL Young Learners. *Encuentro Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 13-14. Recuperado de <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/979/Giving%20Oral%20Instructions%20to%20EFL%20Young%20Learners.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mardones J. M., & Ursua, N. (2010). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Ciudad de México, México: Editorial Fontamara.

McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.

Medrano, C. (1998). La disciplina: concepto, modelos y estrategias de desarrollo en el aula. En Goñi, A. (Ed.), *Psicología de la educación sociopersonal* (pp. 255-274). Madrid, España: Editorial Fundamentos.

Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mercado, R. & Luna, M. E. (2013). Conocer a los niños es importante para enseñar. En Mercado & Luna, *Conocer a los niños es importante para enseñar*, (pp. 43-60). Recuperado de: <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/1/d1/p1/Conocer%20a%20los%20ninos%20es%20importante%20para%20ensenar-%20Ruth%20Mercado.pdf>

Morán, P. (1986). Instrumentación didáctica. En Pansza, M., Pérez, E.C. & Morán, P. (Eds.), *Fundamentación de la didáctica* (pp. 1-23). Recuperado de http://depa.fquim.unam.mx/dsa/PAIDOS/A10-Instrumentacion_Didactica.pdf

Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 313-327). Buenos Aires, Argentina: Gedisa.

Nicholls, S., & Hoadley-Maidment, E. (Eds.). (1988). *Current Issues in Teaching English as a Second Language to Adults*. Londres, Inglaterra: Edward Arnold.

Padilla, L. E., Espinoza, L. (2015). La práctica docente del profesor de inglés en secundaria: Un estudio de casos en escuelas públicas. *Sinéctica*, 44. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n44/n44a15.pdf>

Pineda, I. (2013). Saberes profesionales de la docencia universitaria. En: Sánchez, A. R. & Pineda, I. (Coords.), *Sujetos de la docencia: itinerarios, saberes e identidades* (pp. 81-106). México, Ciudad de México: UNAM Posgrado/Ediciones Díaz de Santos.

Porlán, R., & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla, España: Díada Editora.

Prado, J. (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid, España: La Muralla.

Rafael B. Z. (2013). Los saberes de los formadores en los espacios de observación y práctica docente en la escuela normal. En Lorazo, I. & Gutiérrez, E. (Coords.), *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes* (pp. 65-94). Ciudad de México: Díaz de Santos.

Ramírez, A., y Casillas, M. A. (Coords). (2017). *Saberes digitales de los docentes de educación básica. Una propuesta para la discusión desde Veracruz*. Xalapa, México: Secretaría de Educación de Veracruz.

Ramírez, J. L. (2007). *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México*. Distrito Federal, México: Plaza y Valdés.

Richards, J. C., & Lockhart, C. (2002). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid, España: Cambridge University Press.

Román, R., Santana, L., & Alcaraz, M. (julio-diciembre, 2014). Los saberes docentes en las prácticas escolares. *Educatconciencia*, 4(5). Recuperado de <http://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/76>

Sandoval, E. (2009). La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1). Recuperado de http://www.ub.edu/obipd/docs/insercion_a_la_docencia_maestro_de_secundaria_en_mexico.pdf

Santiago, J. A. (enero-junio, 2007). La educación tecnocrática y la evaluación con pruebas objetivas. *Evaluación e Investigación*, 2(1). Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/24078/2/articulo4.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (1993). *Escuela Normal Superior de México. Programas de la licenciatura en inglés. Plan 1983 1a. versión* [Programa de Estudios]. [Distrito Federal], México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2000). *Licenciatura en Educación Secundaria. Campo de formación específica Especialidad: Lengua Extranjera (Inglés). Programa para la Transformación y el fortalecimiento académico de las Escuelas Normales*. Recuperado de: <http://ensem.edomex.gob.mx/sites/ensem.edomex.gob.mx/files/files/ingles.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2011a). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés. Programas de Estudio Ciclo 4. 1.º 2.º y 3.º de Secundaria. Prueba en aula*. Recuperado de: <http://www.pnieb.net/documentos/2012/Programas%20de%20Estudio/PNIEB%20C4%20para%20web.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2011b). *Plan 2011. Educación Básica*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.

Tarrés, M. L. (2004). Lo cualitativo como tradición. En Tarrés, María Luisa (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 35-60). México: Porrúa/Colegio de México/FLACSO,

Varela G., A. *et. al* (2016) .La Didáctica de la Lengua Inglesa dentro de la Formación del Docente del Profesorado de Nivel Básico. *Universita Ciencia*, 5(12). Recuperado de: <http://ux.edu.mx/file/6-LA-FORMACION-DOCENTE-DEL-PROFESORADO-DE-NIVEL-BASICO.pdf>

Secundaria #294 “José Pagés Llargo” (2016). *Horario escolar* [Panfleto]. Ciudad de México:
Secundaria #294 “José Pagés Llargo”.

(2017). *Plan Estratégico de Transformación*. Ciudad de
México: Secundaria #294 “José Pagés Llargo”.