



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

Actitudes lingüísticas hacia el inglés como segunda lengua de alumnos de secundaria en el Distrito Federal

Tesis que para obtener el Grado de
Maestro en Desarrollo Educativo
Presenta

Erick Noe Gomez

Director de tesis: **Dr. Nicanor Rebolledo Reséndiz**

CDMX

DICIEMBRE, 2016

Agradecimientos

A mi hijo

Por ser esa luz en mi vida que guía mis pasos, mis esfuerzos y mis sacrificios. Cuando puedas leer esto hijo, quiero que sepas que te amo a pesar de todo y que siempre estaré cerca para apoyarte. ¡Gracias Ian!

A mis padres

Por todo el apoyo a lo largo de los años y por haber estado presentes en mi trayectoria profesional siempre con el ánimo y la disposición para apoyarme.

A mis hermanos

Por estar ahí en los momentos de más alegría y de más dolor, por ser el ejemplo que seguí desde pequeño y de quien siempre saco fuerzas para seguir adelante. ¡Los quiero mucho!

A mis amigos

Por demostrar que siempre hay gente con la que puedes confiar cuando algo no sale bien, y para celebrar cuando las cosas salen de maravilla; en especial a Aldahara, Javier, Mariana Teutli, y a muchas personas más que se convirtieron en parte esencial de mi estancia en la maestría.

A mi asesor

Por la paciencia y la confianza que depositó en mí, y por toda la sabiduría que transmitió a mi persona durante mi estancia en la institución. ¡Muchas gracias doctor!

Contenido

Introducción	5
Capítulo I. Antecedentes y contexto.....	8
Antecedentes de la secundaria en México.....	8
Problemática de la educación secundaria en México.....	9
Antecedentes y propósitos del PNIEB.	10
El problema de la enseñanza de inglés como segunda lengua.....	13
Los alumnos de secundaria.	15
Entorno escolar de la Secundaria y sus particularidades.	16
Índices de reprobación en inglés y sus causas.	18
La enseñanza del inglés como segunda lengua en la educación básica en México: Un marco problemático.....	22
Capítulo II. Actitudes lingüísticas y enseñanza del inglés como segunda lengua.....	24
Acercamientos teóricos.	24
Las actitudes lingüísticas.....	24
Los prejuicios lingüísticos.....	29
Las actitudes lingüísticas y bilingüismo.	30
Actitudes lingüísticas y enseñanza de una segunda lengua.....	31
Actitudes lingüísticas y aprendizaje de una lengua extranjera.	34
Elementos que condicionan la enseñanza y adquisición de una segunda lengua.	36
Factores individuales que influyen en el aprendizaje de la segunda lengua.....	38
Capítulo III. Metodología, instrumentos y estrategias de investigación.....	42
La observación.....	44
Los cuestionarios.....	45

Las entrevistas.....	47
La técnica de las máscaras.....	50
Las preguntas de la técnica de las máscaras.....	52
Capítulo IV. Resultados.....	55
Resultados de los cuestionarios.....	56
Características de los alumnos y sus familias.....	56
Formación académica previa de los alumnos de tercer grado.....	63
Percepción del idioma.....	66
La importancia del estudio del inglés.....	70
Resultados de la técnica de las máscaras.....	72
Primer momento.....	74
Segundo momento.....	77
Discusión.....	82
Conclusiones.....	85
Sugerencias.....	90
Lista de Referencia.....	91

Introducción

La enseñanza y aprendizaje de una lengua trae consigo una serie de problemáticas inherentes a la implementación de reglas gramaticales, uso de morfemas, gramemas y fonemas, elementos sociales y culturales que agregan dificultad adicional durante la etapa de aprendizaje de un segundo idioma en las personas, etapa que en muchos de los casos lleva algunos años dominar.

Esta dificultad aumenta más aun cuando hablamos de una lengua extranjera pues además de la problemática antes mencionada se encuentran problemas de carácter diverso como el choque cultural o las diferencias fonéticas entre los distintos idiomas, o cuestiones más particulares como las actitudes lingüísticas.

Estas, son posiciones, opiniones, reacciones favorables o desfavorables y, se pueden observar en respuestas de conducta a un “input” contextual en este caso de carácter lingüístico de las personas nativas o no nativas de un idioma en particular e influyen y en ocasiones determinan el acercamiento de las personas hablantes o no hablantes al idioma en cuestión de forma positiva o negativa.

Dentro de las actitudes lingüísticas se encuentran posiciones sociales, culturales, económicas y políticas (por mencionar algunas) que favorecen o impiden el acercamiento de las personas hacia un idioma en particular; sin embargo, esto es más complejo de lo que parece, pues no en todos los casos el tener una actitud negativa significa tener una aversión al idioma sino que condiciona la forma en la que las personas perciben un idioma particular.

El problema de las actitudes lingüísticas en México y en particular con la implementación del PNIEB (Programa Nacional de Inglés en Educación Básica) en el Distrito Federal no ha sido estudiado a fondo ya que desde su implementación en el 2011, se puso en marcha como fase de expansión en la mayoría de las escuelas de manera obligatoria.

Si bien el programa lleva un tiempo en marcha en escuelas que fueron elegidas desde la fase piloto, los resultados no son alentadores, pues aun después de haber pasado años estudiando inglés en el kínder, la primaria y la secundaria, los alumnos muestran poco o nulo manejo del idioma.

Derivado de los aspectos analizados en este trabajo se enumeran características propias de los alumnos y su contexto, así como las condiciones globales y políticas que generan en los alumnos posiciones ya sea de carácter negativo o positivo, mismo que impacta en su desempeño académico de forma indirecta.

La recopilación de datos fue realizada en una secundaria de la Colonia Narvarte en la Ciudad de México, donde se trabajó con los alumnos de los cuatro grupos de 3er grado (aproximadamente 30 alumnos por grupo) en el turno vespertino. Dicha escuela atiende un aproximado de 250 alumnos en total contando los tres grados.

La población escolar, en su mayoría, radica en colonias aledañas a la escuela siendo primordialmente hijos de comerciantes o empleados de oficinas que se ubican en las inmediaciones, alumnos que llegaban de escuelas públicas y que mayoritariamente habían cursado los dos primeros grados en la misma escuela. Sin embargo, existían alumnos que llegaban de otras escuelas también públicas o escuelas particulares que tenían el carácter de “escuelas bilingües”.

Dichas características y la implementación del programa nacional de inglés hicieron que me preguntara cómo repercutirían las actitudes personales en el estudio del inglés de forma obligatoria en la educación básica así como en la relación familiares y culturales de los alumnos para con el idioma, en el entorno y en la relación con sus profesores y compañeros.

Me preguntaba también cómo estas influencias podrían ser utilizadas a favor de los docentes para lograr que los alumnos recibieran el idioma de una forma natural así como lo propone el PNIEB, ya que a pesar de manejar unos objetivos claros, la forma en cómo el docente puede llegar a ellos no se especifica.

Sin embargo, durante el desarrollo de la investigación, otras inquietudes surgieron y elementos no considerados anteriormente se plantearon al final de la investigación con lo cual fue necesario modificar los elementos que se buscaban obtener, así como los instrumentos y la recogida de datos.

La investigación es de carácter etnográfica/cualitativa con interpretación de resultados obtenidos mediante entrevistas y cuestionarios de los alumnos de una escuela secundaria en el Distrito Federal, con la finalidad de cruzar información y detectar las rutas de influencia en los estudiantes de tercer grado y vislumbrar que efecto tienen en el aprovechamiento de ellos en la materia de inglés.

Para el estudio y recopilación de los datos fue necesaria la utilización de una variedad de instrumentos y una técnica llamada “técnica de las máscaras”, desarrollada por Lambert, Hodgson, Gardener y Fillenbaum en 1960, con la cual se pueden “observar” características individuales de las actitudes lingüísticas en las personas así como identificar elementos concretos sobre el acercamiento de los alumnos con el idioma, como lo son el gusto por el idioma, la percepción de la dificultad y la influencia de otros agentes indirectos como cuestiones culturales e incluso económicas, entre otras.

Capítulo I. Antecedentes y contexto.

Antecedentes de la secundaria en México.

La secundaria está considerada como la parte culminante de la educación básica con carácter obligatorio¹ que incluye el nivel preescolar (niños de 3 a 5 años), primaria (6 a 11 años) y secundaria (12 a 15 años) donde el Estado y los padres de familia son los responsables del cumplimiento y transcurso de los niños en estos niveles.

La finalidad de la escuela secundaria era, en un primer momento, brindar un enlace entre la escuela y el trabajo, con la intención de preparar personal capacitado para ingresar a laborar inmediatamente después de culminar el nivel secundario pero confería poco o nulo interés a la consecución de los estudios superiores.

Como en muchos países de América Latina, la secundaria en México vio sus inicios en el siglo XIX, pero no fue sino hasta 1921 posterior a la Revolución Mexicana cuando adquiere su reconocimiento en el Sistema Nacional de Educación, y ya para finales del siglo XX es cuando se le confiere el carácter de obligatoria para todos los ciudadanos mexicanos.

A través del tiempo la educación secundaria ha sido modificada constantemente, en parte por los cambios relacionados a la densidad de la población y la economía, así como por los acuerdos internacionales entre las naciones que tienen influencia en nuestro país. Año con año las exigencias por la mejora de la educación y las recomendaciones de organizaciones mundiales no gubernamentales como Banco Mundial, UNESCO, OCDE, UNICEF, etc., condicionan ayuda, siempre y

¹ Lo fue hasta el 2013 donde se incluye ya el nivel de bachillerato como obligatorio.

cuando se realicen cambios estructurales e incluso legales en países en vías de desarrollo con la finalidad de alcanzar estándares primermundistas.

Esto genera en las naciones que reciben los apoyos, la necesidad de aplicar modificaciones que no obedecen a las características de la población y que provocan que las mejoras se vean empañadas por avances en direcciones dispares o avances a medias.

Problemática de la educación secundaria en México.

El crecimiento poblacional de las últimas décadas y la promulgación de la obligatoriedad de la secundaria, (y posteriormente el nivel medio superior) generan exigencias en el incremento de la eficiencia terminal de la primaria y de un acceso mayor al siguiente nivel², lo que a su vez le confiere una mayor carga y responsabilidad al Estado mexicano para proveer a la totalidad de la población mexicana de escuelas, maestros, servicios de calidad en la educación, equidad en el acceso, eficacia, eficiencia, pertinencia y relevancia en todas las áreas del sistema educativo nacional.

En un estudio que realizó Zorrilla (2004), se advierte que existen indicadores de eficiencia donde se pueden ubicar los principales problemas que aquejan al nivel de educación secundaria, se mencionan por ejemplo, la cobertura, la deserción, la reprobación, la eficiencia terminal y la absorción.³

Siguiendo esta línea, los profesores de secundaria representan otro de los problemas dentro del nivel en secundaria debido a que atienden a una cantidad cada vez mayor de alumnos por grupo, es así como lo confirma el estudio de Zorrilla y Fernández (2003) citado en Zorrilla (2004) donde refiere que 40% de los maestros de

² Según datos de la SEP (2001) a finales del siglo XX la eficiencia terminal de la primaria era de 86.3% en promedio y el acceso a la secundaria del 91.8%.

³ Según Zorrilla (2004, p.14) la absorción es “la proporción de alumnos que habiendo concluido el nivel anterior continúan estudiando en el nivel posterior”

secundaria atendían entre 6 y 10 grupos y un 26% atendían entre 11 y 18 grupos cada uno viéndose abrumados por la cantidad de jóvenes que tiene que atender, más aun cuando algunos maestros no cuentan con las herramientas conceptuales básicas que permitan hacerse cargo de adolescentes.

Otro elemento que afecta al sistema educativo es el efecto de las reformas educativas de los recientes años, que vienen a modificar las prácticas educativas mediante cambios a los programas y currículum repercutiendo en tiempo de adaptación en los docentes quienes poco a poco asimilan estos cambios interfiriendo muchas veces en el desempeño de los maestros.

Antecedentes y propósitos del PNIEB.

El Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) tiene su origen en las propuestas aceptadas en las reuniones ordinarias Plenarias del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) celebradas en los años 2007, 2008 y 2009, siendo el Acuerdo R.17^a.5. : emanado de la Décimo Séptima Reunión Nacional Ordinaria Plenaria del CONAEDU, celebrada en Campeche, en julio de 2009 el cual señala que: “El CONAEDU, -con relación a la asignatura de inglés en educación básica- acuerda que el grupo de trabajo a cargo del seguimiento del acuerdo anterior, elabore un modelo de viabilidad administrativa financiera para su eventual generalización en el primer ciclo escolar 2010-2011, y se realicen las gestiones necesarias para este fin.”

Igualmente, dentro de los procesos de planeación y modificación curricular que realiza la SEP, se incorporó la enseñanza del idioma inglés en el Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica y en el Plan de Estudios 2011 Educación Básica, documentos emitidos por la SEP en el año 2011; dichos documentos otorgaron al idioma inglés el carácter obligatorio y de una asignatura más dentro del mapa curricular de educación básica. Así, se hacía oficial la enseñanza de una segunda lengua en dichos niveles educativos del sistema nacional en mención. La Secretaría de Educación Pública estableció como objetivo

fundamental del Programa Sectorial de Educación “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” (SEP, 2007:11).

La inclusión de la asignatura de inglés dentro del campo formativo Lenguaje y Comunicación en el mapa curricular de educación básica consolidó el principio de pertinencia propuesto por el programa. Con el fin de instrumentar las diversas acciones que hagan posible la articulación de la enseñanza de inglés, la Secretaría de Educación Pública puso en marcha el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB o NEPBE por sus siglas en inglés), del que se derivan programas de estudio para los tres niveles de educación básica elaborados a partir de la alineación y homologación de estándares nacionales e internacionales, la determinación de criterios para la formación de profesores, así como del establecimiento de lineamientos para la elaboración y evaluación de materiales educativos y para la certificación del dominio del inglés. El Programa Sectorial de Educación establece que “los criterios de mejora de la calidad educativa deben aplicarse a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos” (SEP, 2007:11).

La UNESCO⁴ señala que “los sistemas educativos necesitan preparar a los estudiantes para enfrentar los nuevos retos de un mundo globalizado en el que el contacto entre múltiples lenguas y culturas es cada vez más común”.

El sistema educativo nacional y particularmente el relativo a la educación básica posee, en este contexto, la obligación de ayudar a los estudiantes a comprender las diversas expresiones culturales existentes en México y el mundo. A partir de esta perspectiva, la Subsecretaría de Educación Básica reconoce la

⁴ Citado en la presentación del PNIEB en la página electrónica; <http://www.pnieb.net/inicio.html>

necesidad de incorporar la asignatura de Inglés a los planes y programas de estudio de educación preescolar y educación primaria; igualmente, realizar los ajustes pertinentes en los de Inglés para secundaria, con el propósito de articular la enseñanza de esta lengua extranjera en los tres niveles de educación básica y de lograr, a través de esta articulación, que al concluir su educación secundaria los alumnos hayan desarrollado las competencias plurilingüe y pluricultural que necesitan para enfrentar con éxito los desafíos comunicativos del mundo globalizado, construir una visión amplia de la diversidad lingüística y cultural a nivel global, y respetar su propia cultura y la de los demás.

El propósito de la enseñanza del inglés en educación básica es

“... que los alumnos obtengan los conocimientos necesarios para participar en prácticas sociales del lenguaje orales y escritas con hablantes nativos y no nativos del inglés mediante competencias específicas. En otras palabras, a partir de competencias que conllevan la producción e interpretación de diversos textos orales y escritos –de naturaleza cotidiana, académica y literaria-, los alumnos serán capaces de satisfacer necesidades básicas de comunicación en diversas situaciones cotidianas, familiares y conocidas.” (SEP, 2011 p.22)

y posteriormente de aquí se desprenden los objetivos de cada uno de los cuatro ciclos en los que se divide el programa de inglés: Ciclo 1 (3° de preescolar, 1° y 2° de primaria), Ciclo 2 (3° y 4° de primaria), Ciclo 3 (5° y 6° de primaria), Ciclo 4 (1°, 2° y 3° de secundaria)

En lo que se refiere al cuarto y último ciclo del PNIEB los propósitos son,

“... que los alumnos consoliden su dominio del inglés en situaciones comunicativas básicas y desarrollen competencias específicas, propias de las prácticas sociales del lenguaje, con situaciones comunicativas variadas en las que comprendan y produzcan, de manera general, textos orales y escritos sobre diversos temas. Al final de este ciclo, se espera que los alumnos:

- 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 lengua inglesa.
- Expresen algunas valoraciones y opiniones sobre asuntos que les sean de interés o se relacionen con su realidad cotidiana.
- Usen registros apropiados para una variedad de situaciones comunicativas.
- Conozcan recursos lingüísticos para entender la relación de las partes de un enunciado.
- 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 quieran.” (SEP, 2011. p25)

El problema de la enseñanza de inglés como segunda lengua.

La empresa Education First (EF), ha venido presentando desde hace ocho años el Índice de Nivel de Inglés (EPI, por sus siglas en inglés) como una forma de medida de las competencias en inglés de más de 750,000 adultos mayores de 18 años, misma que ha sido promovida como “el ranking mundial más grande según su dominio del inglés” (Education First, 2014). En su cuarta edición publicada en 2014 con datos del 2013 se menciona que México está ubicado en el lugar 39 de 63 países, con un nivel “bajo” y por debajo de países como Argentina, España, Corea del Sur, Vietnam, Perú, Rusia, China y Brasil.

O'Donoghue (2014) realizó un estudio publicado en el informe "Sorry" sobre el estado de aprendizaje del inglés en la educación básica pública en México, donde se fijó como primer objetivo el de medir el nivel de uso y comprensión del inglés alcanzado por los alumnos egresados de la educación secundaria en planteles públicos del país para valorar en qué medida los alumnos poseen las "herramientas básicas para comunicarse en inglés" con base en los estándares nacionales e internacionales plasmados por la SEP en los objetivos del plan de estudios oficial de educación básica. Para este fin desarrollaron el "Examen del Uso y Comprensión del Idioma Inglés para Egresados de Secundaria (EUCIS)"

Como segundo objetivo se busca entender un factor fundamental para la enseñanza y el aprendizaje del inglés: el nivel de dominio de tal idioma entre los maestros de inglés pero no solo eso, sino que analiza las características y las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) adecuadas para enseñar el idioma en niveles básicos de la educación pública en México.

El estudio arrojó que un 97% de los alumnos participantes se ubicaban en un nivel inferior al que sugería la SEP para acreditar la secundaria aun después de haber pasado por lo menos 360 horas clase en secundaria y algunas más en primaria, por lo que cuatro de cada cinco alumnos demostraron un desconocimiento total del idioma, uno de cada diez alcanzó el nivel requerido para un alumno de 4° de primaria y uno de cada veinte alcanzaba el nivel de un alumno de 1° de secundaria. Lamentablemente solo tres de cada cien alumnos lograba el nivel establecido por el programa de estudios. (O'Donoghue, 2014, p.87)

Otro gran problema es que las calificaciones que los alumnos obtienen no reflejan su dominio del idioma ya que derivado del mismo estudio se observó que más de uno de dos jóvenes que obtenían 9 de calificación en la materia de inglés demostraron un desconocimiento total del idioma.

En lo que respecta a los docentes el informe señala que;

“... uno de cada siete profesores de inglés desconoce el idioma y más de la mitad registra un nivel más bajo al que se espera que logren los alumnos al terminar el último ciclo del programa. También se reporta que tres de cada cuatro docentes reconocieron haber tomado capacitación; dos terceras partes de estos docentes en una institución o un programa público.” O’Donogheu (2014, p.89)

Una cuestión que es sin duda preocupante pues si los docentes no cuentan con los niveles esperados de dominio del idioma no es de imaginar que los alumnos no lleguen ni siquiera al nivel que deberían tener los alumnos de 4° de primaria.

Los alumnos de secundaria.

La escuela atiende a poco más de 200 alumnos en el turno vespertino, siendo mayoría los alumnos de primer grado; muchos de estos alumnos provienen de zonas aledañas a la ubicación de la escuela como la Colonia Roma, Obrera, Doctores, Buenos Aires, Viaducto Piedad, Coyoacán, entre otras; muchas de las cuales están consideradas como zonas problemáticas en relación a delitos de la salud, robo de autopartes, prostitución, delincuencia organizada y narcomenudeo.

Los padres de estos alumnos en su mayoría se dedican al comercio, al hogar (en el caso de las mamás) y empleados de diversas empresas. En menor medida los padres son profesionistas y tienen un ingreso un poco mejor a los de la mayoría pero generalmente el trabajo lo realiza uno de los dos padres o tutores.

La escuela atrae a los alumnos rechazados de otras escuelas y a los alumnos que han reprobado en alguna ocasión debido a la poca captación en comparación con los turnos matutinos por lo que no puede darse el lujo de rechazar a ningún alumno que llegue a inscribirse. Esto genera que muchos alumnos considerados “problemáticos” se encuentren en grupos de hasta tres o cuatro en cada salón de

clases haciendo muy complicado el control de grupo incluso para los profesores más experimentados.

Incluso se han registrado casos en los que los alumnos ingresan a la escuela con objetos peligrosos como armas de fuego y navajas, así como sustancias prohibidas como alcohol y algunas drogas siendo los alumnos de 2° y 3° los que más veces incurrir en estos actos.

Otro hecho muy recurrente entre los alumnos y sus familias es que se han presentado casos de violencia intrafamiliar que repercuten en las relaciones entre los alumnos y los padres de familia pudiendo se ver reflejado en las conductas disruptivas de los alumnos afectados quienes podrían estar reproduciendo esa violencia con sus compañeros de clase generando lo que actualmente se le conoce como “bullying” tanto dentro de las instalaciones de la escuela como en las inmediaciones de la misma, incluso la policía ha tenido que intervenir en muchas ocasiones cuando las cosas se salen de control, como lo hacen constatar los informes de las autoridades escolares.

Un punto de igual importancia dentro del comportamiento de algunos alumnos es que en múltiples ocasiones llegan en un horario diferente al de la entrada normal, debido a que se les hace tarde o simplemente porque no querían entrar temprano. La política de la escuela es que no se le puede dejar afuera a ningún alumno que llegue a la puerta incluso si es después de la hora de entrada, por lo que los alumnos ante este hecho se han confiado y deciden llegar tarde en repetidas ocasiones afectando así su asistencia en las primeras horas de la jornada.

Entorno escolar de la Secundaria y sus particularidades.

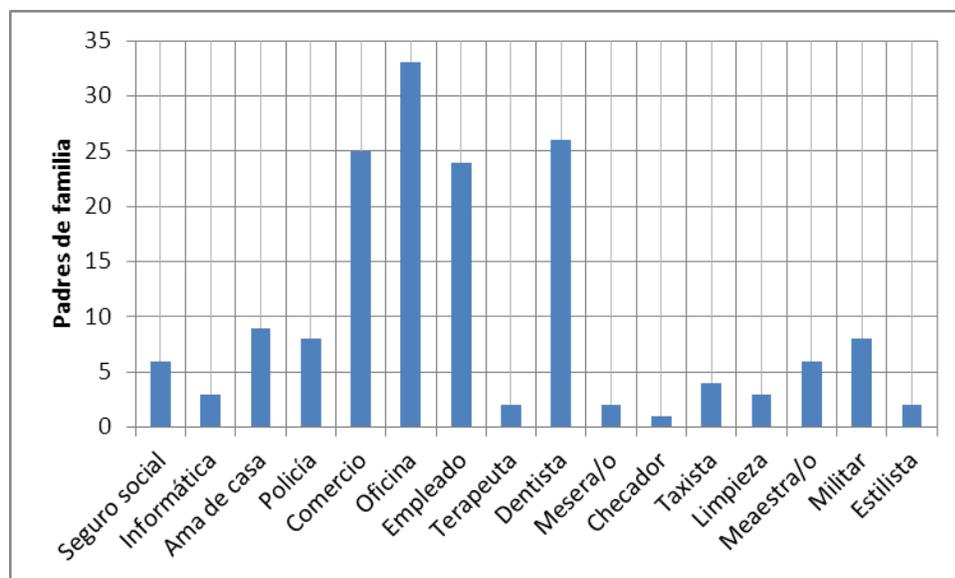
La escuela está ubicada sobre Av. Cuauhtémoc, Colonia Narvarte, en la delegación Benito Juárez. La zona está rodeada de locales y centros comerciales así como oficinas de distintos tipos; comerciales, gubernamentales, de asistencia social, religiosas, etc. En las inmediaciones de la escuela hay diferentes edificios

habitacionales de características muy variadas donde viven familias de nivel medio y medio-alto que generalmente no trabajan en la zona.

El ambiente se percibe calmo y tranquilo pues casi todo el tiempo hay un transitar de personas que se dirigen a otros lugares, paseando a los perros o llevando a los niños a las escuelas, tanto públicas como privadas que abundan en los alrededores. Las personas que visitan la zona por cuestiones de trabajo son mayoría, dado que las oficinas albergan a los trabajadores que realizan sus transacciones diarias en agencias de autos, oficinas de gobierno, restaurantes y negocios pequeños de comida, negocios informales en las banquetas y esquinas, etc.

Lo que parece contrastante es que muchos alumnos que acuden a la escuela no son nativos de la zona pues son los hijos de estos empleados o que vienen de zonas aledañas como antes ya se ha mencionado. Son realmente muy pocos alumnos (2 de cada 10) los que viven en esta colonia haciendo de esta población estudiantil un fenómeno particular.

La política de participación de la escuela secundaria dentro de la comunidad ha venido decreciendo debido a la poca participación de los padres de familia pues es evidente que por cuestiones laborales no pueden estar al pendiente de los asuntos de sus hijos y que cuando acuden al llamado de los maestros y directivos lo hacen con mucha premura, sin mucho afán de participar conjuntamente con la escuela o después de tiempos muy largos en los que se espera su visita.



Gráfica 1. Ocupación de los padres de familia.

Índices de reprobación en inglés y sus causas.

Los datos del índice de reprobación fueron recopilados de las observaciones realizadas, así como de bases de datos que tienen las autoridades educativas registradas por medio de los profesores en los archivos consultados, donde el índice de reprobación es sólo de 20% y junto con matemáticas (primer lugar) y ciencias (segundo lugar), ocupa el tercer lugar de materias más reprobadas en la escuela en tercer grado tal y como se aprecia en las gráficas 2, 3 y 4.

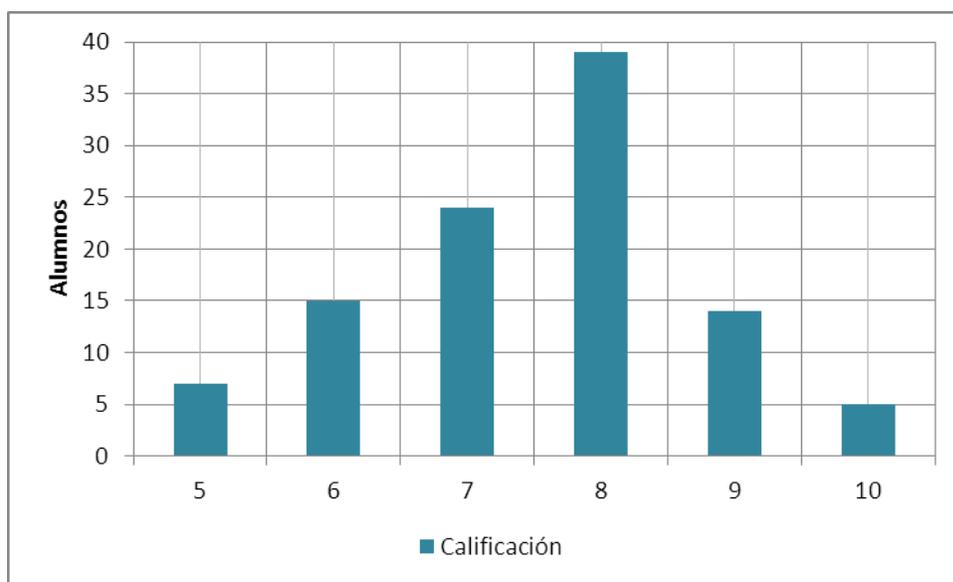
Esto puede, en primera instancia, verse como un logro por parte de los docentes y alumnos, pero por otro lado los números no reflejan de manera real el aprovechamiento de los alumnos en la materia de inglés y no son el único medio para evidenciar el aprovechamiento. Sin embargo, para fines estadísticos, las principales causas de reprobación en la escuela son el ausentismo, la falta de compromiso tanto del alumno como del padre, madre o tutor, así como la falta de maestros por periodos largos de tiempo.

La actitud hacia el inglés de forma negativa repercute en el aprovechamiento de los alumnos de forma diferente en cada caso, ya que podemos encontrar que

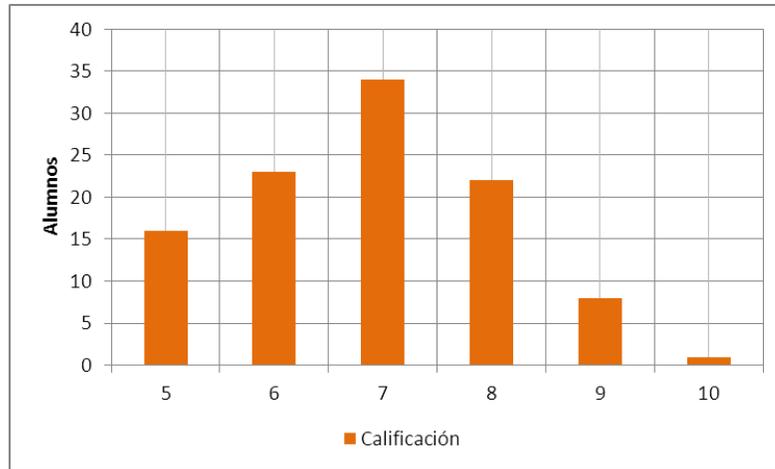
algunos no se sienten cómodos hablando o tratando de escuchar el idioma, esto hace que participen menos o que incluso se nieguen a realizar actividades que requieran una participación activa como la reproducción de un texto oral o escrito.

Otros alumnos incluso se ven intimidados por otros compañeros, limitando su actividad en los ejercicios de exposición y comunicación. Lamentablemente, estos ejercicios son evaluados de manera que su calificación impacta en su desempeño frente a grupo y por obvias razones se ve disminuida su calificación.

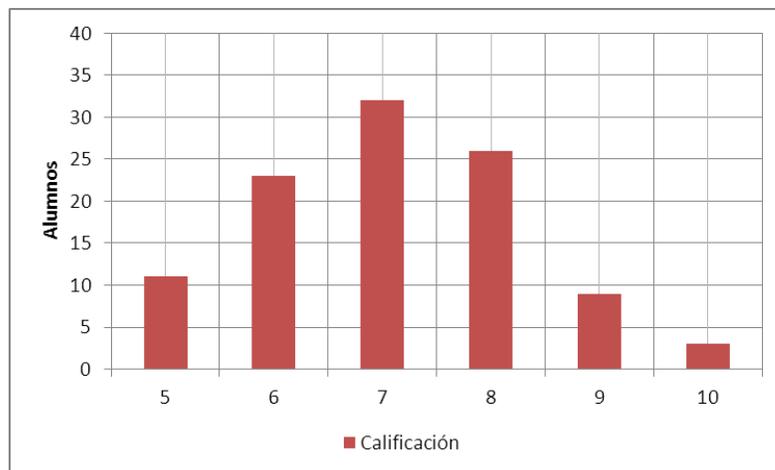
Hay alumnos que incluso refieren que el idioma no es de su agrado y que por esa razón no entienden nada y por más que se esfuercen no logran obtener buenas evaluaciones.



Gráfica 2 Calificaciones de inglés en el segundo grado (ciclo escolar 2014-2015)



Gráfica 3. Calificaciones de matemáticas en el segundo grado (ciclo escolar 2014-2015)



Gráfica 4. Calificaciones de ciencias en el segundo grado (ciclo escolar 2014-2015)

El ausentismo tiene el primer lugar dentro de la problemática de la reprobación en la escuela “n” ya que los alumnos entran a la escuela tarde perdiendo las primeras dos o tres clases cada día, esto sin incluir otras clases a las que no asistan dentro del centro escolar. Por esta razón, los alumnos se van atrasando en los temas que el profesor está revisando y no cumplen con los trabajos y tareas asignados haciendo que su calificación se vea afectada y como punto culminante, la no aprobación del bimestre en el que se encuentre.

Otro motivo de reprobación es el hecho que por cuestiones actitudinales o de conducta, los alumnos causen problemas entre los compañeros o incluso con sus profesores y cometan actos de violencia y delincuencia afectando su asistencia al centro escolar, si el alumno no se compromete a cambiar estas prácticas para que no

le afecte en su desempeño escolar se le comenta a los padres para que hablen con su hijo y tome control de la situación. Lamentablemente los padres poco pueden hacer cuando los alumnos no están comprometidos con su formación académica y únicamente cambian temporalmente para luego volver a comportarse igual.

Estas actitudes generan una barrera hacia el aprendizaje del idioma y hacen que los docentes piensen que se trata de un problema de conducta o apatía, pues los alumnos participan de manera burlona, agreden a los alumnos que se burlan de ellos o incluso pueden llegar hasta agresiones de manera física.

Sin embargo, dichas actitudes son creadas a partir de experiencias negativas anteriores con maestros o familiares haciendo que los alumnos tomen una posición de rechazo anticipado sin mostrar aparentemente un esfuerzo por comprenderlas.

Por último la situación por la que atraviesa la escuela “n” entre cambios, jubilaciones y movimientos de docentes por cuestiones burocráticas, afectan en las clases a los alumnos que en seguidas ocasiones no tienen profesores en materias como español, inglés y matemáticas, afectando la continuidad de los temas que, aunque no hayan tenido maestro, son evaluados; esto, a su vez, refleja calificaciones ficticias pues la forma de evaluar y lo que se evalúa no está relacionado con lo que los alumnos aprenden realmente siendo que se les pone una calificación solamente para aprobar la materia y no afectarlos por la falta de maestros en los bimestres previos.

Estos problemas no son particulares de la materia de inglés pero sí influyen significativamente en las evaluaciones de los alumnos en general, por otra parte hay cuestiones específicas de la materia como son la falta de formación en niveles anteriores, la falta de participación en actividades comunicativas y dentro de las clases y en menor medida las propias limitaciones que tienen cada uno de los alumnos.

La enseñanza del inglés como segunda lengua en la educación básica en México: Un marco problemático

Con la creación del PNIEB⁵ y su posterior implementación a nivel nacional (hasta 2009 en 21 de las 32 entidades federativas) vinieron consigo una serie de evaluaciones de resultados y problemáticas que venían acarreados con la puesta en práctica de un programa tan ambicioso como éste.

Entre algunos trabajos dedicados a la investigación acerca de las problemáticas que derivan de la enseñanza del inglés en México se encuentran los realizados principalmente por académicos universitarios como son Davies (2007); Terborg, García y Moore (2006); Aramayo (2005); Chepetla; Castañeda y Davies (2004), y González Robles, et al. (2004); (Ramírez et al. 2012).

Más recientemente un grupo de investigadores de diferentes instituciones de educación superior en varios estados de la República se dieron a la tarea de identificar y analizar las problemáticas relacionadas con la enseñanza del inglés en escuelas de educación pública básica para después emitir algunas recomendaciones y propuestas de solución.⁶

Esta investigación arrojó como hallazgos preliminares que las problemáticas se circunscribieron a las siguientes categorías principalmente: el conocimiento del programa, las actitudes y niveles de aceptación, los niveles de congruencia entre el discurso y las prácticas, la cobertura, el financiamiento, la infraestructura, la vinculación con los directores de escuelas y el seguimiento de los programas.

Dentro del conocimiento del programa se encontró con que la mayoría de los directivos, profesores padres de familia y alumnos, desconocen de qué tratan o en qué consisten los programas de inglés.

⁵ Programa Nacional de Inglés en Educación Básica.

⁶ Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa. José Luis Ramírez Romero, Elva Nora Ramplón Irigoyen y Sofía Cota Grijalva. Departamento de Lenguas Extranjeras, Universidad de Sonora, México, 2008.

Sobre las actitudes y los niveles de aceptación se encontró que la mayoría está de acuerdo con la implementación del programa así como la necesidad e importancia del aprendizaje del inglés en las escuelas pero que hay un grupo de padres, maestros de grupo y directivos que no consideran indispensable la enseñanza de la lengua o que incluso están en desacuerdo con ella, argumentando que resta tiempo que puede ser dedicado a otras materias. Adicionalmente, se opina por parte de algunas personas que la planeación no es adecuada y que da la impresión de experimentación al momento.

Relativo a la congruencia entre el discurso y la práctica, se detectó una discrepancia entre el apoyo moral que se brinda a los programas de enseñanza del inglés en educación básica y la débil conciencia en el sector gubernamental sobre la importancia del estudio de la lengua o una comprensión pobre del tiempo que se necesita para el estudio o la continuidad que el mismo requiere.

Con referencia a la cobertura de los programas, se encontraron insuficiencias en el alcance geográfico para cubrir la totalidad de la población de los estados donde se realizó la investigación dando prioridad a las zonas urbanas en turnos matutinos y atendiendo únicamente a aquellas personas que pagan para recibir el beneficio.

La insuficiente infraestructura y financiamiento se ven reflejadas en la necesidad de los padres de familia para realizar el pago de cuotas en los centros escolares que decidan brindar las clases de inglés en salones y escuelas que no están equipadas para dicha actividad.

Finalmente, no hay un seguimiento por parte de la SEP y se desconoce los trabajos que se realizan para la evaluación del PNIEB en algunas escuelas del país.

Capítulo II. Actitudes lingüísticas y enseñanza del inglés como segunda lengua.

Acercamientos teóricos.

Las actitudes han sido estudiadas desde diferentes campos académicos pues tienen influencia en la gente en diversas formas y situaciones, desde la forma en la que enfrentamos los retos cotidianos, hasta las relaciones interpersonales marcando así las pautas de nuestro comportamiento.

Según la psicología social, las actitudes son evaluaciones globales y relativamente estables que las personas hacen sobre otras personas, ideas o cosas que técnicamente, reciben la denominación de objetos de actitud, esto es, que el hecho de referirse a las actitudes implica un grado positivo, negativo o neutro con que los individuos o grupos juzgan los aspectos de la realidad (Eagly y Chakien, 1998; Petty y Wegner, 1998).

En esta postura se reconocen tres componentes de las actitudes organizándolas mentalmente de acuerdo a la concepción tripartita; Componente cognitivo que se refiere a los pensamientos y creencias del individuo acerca del objeto de actitud, componente afectivo que incluye los sentimientos y emociones asociados al objeto y el componente conductual referente a las intenciones o disposiciones a la acción y a los comportamientos dirigidos hacia el objeto.

Es importante señalar que las actitudes tienen un peso muy importante en la forma en la que nos enfrentamos al estudio de una segunda lengua o una lengua extranjera donde necesariamente se realiza un intercambio cultural y lingüístico.

Las actitudes lingüísticas.

El estudio de las actitudes lingüísticas ha traído una preocupación relativamente nueva en el campo de la sociolingüística, y es en 1970 cuando Rebecca Agheyisi y Joshua Fishman hacen un llamado de atención para reconocer

la importancia de las actitudes en situaciones como elección de la lengua en sociedades multilingües, la inteligibilidad, la planificación lingüística o la enseñanza de lenguas.

Las actitudes positivas pueden provocar cambios lingüísticos de manera más rápida, que en ciertos contextos multilingües domine una lengua mayoritariamente en comparación a otra o incluso pueden favorecer el aprendizaje de una lengua extranjera por sobre otras en comparación con variedades lingüísticas distintas o incluso de otras lenguas.

Existen diversas formas de entender las actitudes y de estudiarlas, pero dentro de esta variedad hay algunas que han sido estudiadas más profundamente, como la mentalista que es la disposición hacia algo entre un estímulo y su respuesta a éste (Agheyisi y Fishman, 1970: 138; Cooper y Fishman, 1974:7). La actitud se considera como un estado interno provocado por algún tipo de estímulo y que puede condicionar la respuesta subsecuente del organismo (Williams, 1974:21) citado en (Fasold 1996).

Normalmente los mentalistas dividen la actitud en tres componentes: el cognoscitivo, el afectivo y el conativo (Fasold, 1996). El primer componente está relacionado con la información que la persona piensa tener sobre el objeto de la actitud. Esa información puede ser de muchos tipos, detallada o limitada, verdadera o falsa. Las emociones que inspira el objeto en la persona, sean estas positivas o negativas son las que constituyen el componente afectivo de la actitud.

Finalmente, el componente conativo tiene que ver con las características del comportamiento de una persona que son un resultado de sus actitudes. (Garret, et. al. 2003). Este último componente se distingue de otros por ser la única parte de la actitud que se puede observar.

Hay otra postura que estudia las actitudes desde el enfoque conductista, esta define la actitud simplemente como una respuesta conductual a un “input” contextual,

es decir, su definición de actitud se refiere a la manera en que actúa el individuo sin presuponer un estado o componente mediador interno.

Los que se refieren a las actitudes como entidades concretas observables de manera directa, contrario a los mentalistas, para quienes las actitudes tienen un carácter interno y latente, así como una función de mediación. La manera en que las personas se comportan tiene una parte actitudinal; sin embargo, se puede inferir la actitud que subyace en ésta y explicar así, patrones generales en los seres humanos que sean persistentes y consistentes.

A raíz de lo anterior, Baker menciona que las actitudes son “construcciones hipotéticas”; (Baker, 1995) contrariamente, el psicólogo e investigador Allport afirma que las actitudes son reales pero no por ello fáciles de observar directamente: “...attitudes are never directly observed, but, unless they are admitted, through inference, as real and substantial ingredients of human nature, it becomes impossible to account satisfactorily either for the consistency of any individuals' behavior, or for the stability of any society” (en Garret et. al, 2003).

Es también el enfoque conductista que menciona que las actitudes se hallan en las respuestas a situaciones sociales. En particular, las actitudes lingüísticas pueden solamente indagar acerca de la lengua o sobre los hablantes de dicha lengua, haciéndola una acción más compleja.

Así pues, Cooper y Fishman (1974:5) citan cuestiones que modifican las actitudes lingüísticas, por ejemplo, que hay una definición de “comunidad lingüística” que se apoya en las actitudes colectivas ante la lengua (Labov, 1966). Y que a menudo tienen que ver con las actitudes a grupos étnicos diferentes. También pueden influir en la forma en que los maestros tratan a los alumnos (Frender y Lambert, 1972; y el trabajo de Frederick Williams y sus colaboradores, como Williams, 1974). Otros trabajos sugieren que las actitudes afectan el aprendizaje de una segunda lengua (por ejemplo Lambert et al., 1968).

Las actitudes lingüísticas pueden tener un efecto positivo o negativo en la inteligibilidad de una variedad lingüística (Wolf, 1959). Por ejemplo, es más probable que los hablantes de una lengua con estatus más alto no entiendan otra lengua de estatus más bajo, pero un hablante de una lengua de estatus más bajo sí tendrá mayor entendimiento de la lengua de estatus superior.

Algo que es indiscutible es el hecho de que las actitudes lingüísticas se ven influidas por el medio social en el que se desarrollan los individuos y esto condiciona la forma en la que se aproximan o alejan a las lenguas, personas y culturas.

Es un desafío importante obtener información sobre ellas si no son directamente observables. Como se observa de la cita de Kristiansen, las actitudes pueden ser influidas por factores situacionales, lo que significa que el comportamiento de una persona no necesariamente siempre concuerda con las actitudes subyacentes (Coupland & Jaworsky, 1997 p. 291).

Eso tiene que ver con la función que cumplen las actitudes para el individuo en la adaptación a su entorno social y en la interacción con este. Las actitudes son construcciones sociales, es decir, no son inherentes de la persona, sino que se desarrollan como parte del proceso de socialización. Eso significa que un individuo normalmente adoptará las actitudes prevalentes en la comunidad en que vive.

Estas actitudes son “la representación consciente que cada individuo hace de la realidad social, de su movimiento y de su ‘posicionalidad’ en ella”. (Campos, 1985)

En otras palabras, las actitudes nos ayudan a “organizar” el mundo y a hacerlo más comprensible. Parte de esta “simplificación” del mundo consiste en la clasificación de lo que nos rodea, muchas veces a partir de representaciones estereotipadas, o sea, esquemas sintetizados de características que se asocian con un grupo específico de objetos o personas.

El clasificar a un objeto o fenómeno desconocido como perteneciente a una clase conocida nos permite hacer inferencias sobre él, generalizando a base de las características asociadas con la clase. (Garret, et. al, 2003)

La diferenciación entre clases de objetos y personas es, entonces, un factor importante en nuestra concepción del mundo. Pero las categorías de contrastes que se perciben como significativas en dicha diferenciación dependen de convenciones sociales; es decir, las clases no son entidades “dadas” o “naturales”, sino que son construcciones aprendidas cuya significatividad es válida solo en una sociedad o un grupo específico. Por su rol en definir la posición social de una persona, la pertenencia grupal juega un papel fundamental en el estudio de la organización del mundo social y la integración de las personas en éste.

La construcción de la identidad personal se basa en la diferenciación entre el yo y el otro; al nivel grupal, entre el “ingroup” y el “outgroup”, o sea, entre las personas pertenecientes al grupo propio, y las que son miembros de otros grupos. Para que se pueda decir que unas personas constituyen un grupo, tienen que mostrar ciertas ideas, metas y acciones comunes (Campos, 1985)

Entre las características que distinguen a un grupo de otro, muchas veces se incluyen actitudes compartidas. Una actitud específica puede ser “obligatoria” para los miembros de un grupo específico o puede convertirse en una expresión simbólica de pertenencia a ese. La percepción de una amenaza al propio grupo, por ejemplo, en forma de actitudes negativas por parte de otros grupos, puede resultar en una reacción “defensiva” de los intereses comunes.

Ésta se puede ver expresada a través de actitudes negativas hacia personas que no son miembros del grupo, los “outgroup”, o hacia miembros del propio grupo que no cumplen con el comportamiento esperado, y que, por tanto, pueden ser percibidos como traidores; A este fenómeno se le llama “efecto oveja negra”. (Marquez & Yzerbyt en Gallois, et al. 2007)

Referente a las actitudes negativas hacia personas del “outgroup”, estudios muestran que un alto nivel de contacto entre grupos puede contribuir a disminuir los prejuicios, mientras altos niveles de segregación, por ejemplo de grupos minoritarios, normalmente aumentan las actitudes negativas.

Estas actitudes negativas al igual que las positivas influyen en la visión que se tiene tanto del idioma como de las personas y en relación con esto Jesús Tuson propone un análisis específico de los prejuicios, mismos que se presentan a continuación.

Los prejuicios lingüísticos.

Los prejuicios frente a otras lenguas tienen como referencia comparaciones que se realizan de forma consciente o inconsciente pero siempre con el idioma propio como referencia, buscando obtener información del interlocutor como origen social, nivel educativo, lugar de procedencia, etc., o también por la forma de la sintaxis, uso de léxico o el acento como datos que el hablante proporciona sin quererlo pues la única intención del hablante es ser entendido y no analizado (Tuson, 2010)

Un prejuicio es un acto precipitado, una expresión apresurada y torpe realizada por una persona con base a indicios insuficientes o tal vez imaginados que son motivadas por inclinaciones selectivas que son muy poco racionales; es un acto de simpatía o aversión y que normalmente tiene como causa principal la falta de conocimiento confiable hacia los hablantes y a las lenguas.

La definición de prejuicio que brinda Jesús Tuson es que “son desviaciones de racionalidad que, casi siempre, toman la forma de un juicio de valor o bien sobre una lengua (o alguna de sus características), o bien sobre los hablantes de una lengua (en tanto que hablantes). Y se trata de un prejuicio generalmente dictado por la ignorancia o por la malevolencia, ajustado a estereotipos maniqueos y dictado por la desazón que nos producen todas aquellas cosas y personas que son diferentes a nosotros” (Tuson, 2010 p. 27)

Las actitudes lingüísticas no solo están presentes en personas que aprenden una lengua extranjera ni tampoco se limitan a las personas bilingües; por el contrario, pueden presentarse en contextos de variaciones lingüísticas de la misma lengua, es común querer separar los conceptos de Lengua Extranjera y Segunda Lengua como

entidades extremadamente separadas, pero la realidad es que no están tan distantes la una de la otra así como lo proponen los diversos trabajos relacionados al bilingüismo que a continuación se presentan.

Las actitudes lingüísticas y bilingüismo.

El hombre ha tenido contacto con otras lenguas desde tiempos antiguos y en diversas situaciones pues las mismas configuraciones políticas de los países y sus diversas raíces lingüísticas provocan una diferenciación de las lenguas. Los primeros contactos surgen por la necesidad de comunicarse con el otro, ya sea por cuestiones comerciales, de guerra, desastres naturales, religión, conquista, economía, educación, etc. (Wei, 2000) o algunos orientados como modelos históricos⁷ (Fasold, 1996)

Al estar en contacto con otras culturas y con otras formas de lenguaje se va desarrollando cierto grado de bilingüismo que en la mayoría de los casos sirve como medio de comunicación primaria entre estos grupos de personas con lenguas distintas, sea por cuestiones de necesidad, o por cuestiones geográficas, etc., como vimos antes.

Esto nos lleva a una cuestión importante; ¿Qué es el bilingüismo? Según (Baker, 1997) podemos comenzar a distinguir el bilingüismo como una posesión individual y una posesión de grupo, algo que él llama bilingüismo individual y bilingüismo social.⁸

Por otra parte, (Wei, 2000) considera una gran variedad de definiciones de bilingüismo y no solamente al individuo que es fluido en dos idiomas sino que hay diversos términos para definirlos, por mencionar algunos, el bilingüe compuesto que

⁷ Los modelos históricos que sugiere Fasold son cuatro (la migración, el "imperialismo", el federalismo y las zonas fronterizas)

⁸ El bilingüismo individual es la característica de una persona o un conjunto de personas al dominar dos idiomas o lenguas sin ser necesarias para su contexto social primordial sino para actividades específicas, por ejemplo un habitante de un país monolingüe, y el bilingüismo social es la necesidad de utilizar dos o más lenguajes para desenvolverse en su cotidianeidad, cabe aclarar que no se limitan a individuos sino que puede ser una característica de un grupo de personas dentro de una comunidad.

es aquel que aprende los dos idiomas al mismo tiempo y en el mismo contexto, o el bilingüe coordinado que aprende los dos idiomas separadamente, existe por ejemplo el bilingüe que aprende los dos idiomas en su niñez, el bilingüe funcional que es aquel que puede desempeñarse en algunas tareas sin la fluidez que tendría un bilingüe balanceado quien es aquel que maneja los idiomas en la misma medida.

Un bilingüe incipiente es aquel que ha desarrollado el idioma a niveles básicos y no ha logrado adquirir del todo una segunda lengua, el bilingüe máximo que es el que maneja a la perfección dos o más idiomas y el bilingüe mínimo que solo conoce palabras o frases de una segunda lengua, entre muchos otros más.

El autor hace una definición general de la persona bilingüe como la que es capaz de entender un segundo idioma sea escrito o hablado y no necesariamente lo hable o escriba, una persona funcional en una conversación es un buen ejemplo de una persona bilingüe.

Para Romaine (1999) la condición bilingüe va más allá de la solo utilización de ambos lenguajes, pues refiere que el entendimiento de significados en las representaciones lingüísticas en cada idioma que se domine (en la medida que sea) es característico de las personas bilingües.

Es importante hacer notar que las lenguas y los idiomas no solo tienen un fin comunicativo sino que a su vez tienen un trasfondo afectivo y cognitivo, y que dependiendo del uso y la intención que tenga el intercambio de información será a su vez la forma en la que el lenguaje será aprendido. Veremos entonces las diferentes formas de enseñar el idioma y las posturas que se localizan en esta actividad.

Actitudes lingüísticas y enseñanza de una segunda lengua.

El proceso comunicativo indudablemente debe su importancia a elementos particulares y estructuras lingüísticas como fonéticas, semánticas y sintácticas que permiten el entendimiento y transmisión de mensajes. Estos procesos y particularidades son imperceptibles a los hablantes cuando se adquieren de manera natural. Sin embargo, cuando se profundiza en la conciencia de la influencia de estos

elementos en el lenguaje, ya sea por un análisis de fondo sobre la lengua madre o por un proceso de aprendizaje de un idioma distinto al nuestro, es cuando estos elementos salen a la luz.

Algunos otros elementos no menos importantes son los mencionados por Hymes (1972) quien menciona que la competencia lingüística, es decir la ejecución del habla, es insuficiente ya que existen enunciados que precisan pertinencia y aceptación en contextos diversos donde son utilizados.

Según Hymes hay reglas de uso sin las cuales las cuestiones gramaticales serían inútiles, del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizá controlan aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad, proponiendo que la competencia comunicativa incluye cuatro dimensiones; El grado en que algo resulta factible, el grado en que algo resulta formalmente posible (gramaticalidad), el grado en que algo se da realmente y el grado en que es apropiado en un contexto en particular. (Hymes, 1972. P. 278)

Por otro lado, existen elementos no menos importantes de orden psicopedagógico y sociológico que juegan un papel decisivo a la hora de adquirir o aprender un idioma, por ejemplo, Steven Krashen (1988) plantea en su Teoría del Aprendizaje (en la que basa el Modelo del Monitor sobre la Adquisición de una Lengua Extranjera) que el aprendizaje y la adquisición son dos cuestiones diferentes, donde la adquisición de una lengua es un proceso subconsciente que surge como consecuencia de un conocimiento o sabiduría de un lenguaje, mientras que el aprendizaje es un proceso consciente fruto de saber acerca de una lengua siendo que “adquirir una lengua es más próspero y duradero que aprenderla”, esto, si bien no condiciona el aprendizaje de la lengua, sí afecta la forma en la que los hablantes se aproximan al idioma logrando influir en gran medida en su desempeño comunicativo.

En el área del aprendizaje de las lenguas son dos las formas más reconocidas en las que se puede dar el aprendizaje de ellas en las personas, el aprendizaje

natural y el formal. Incluso Jasone Cenoz y Josu Perales (en Muñoz, 2000) mencionan que puede haber espacios mixtos de aprendizaje.

La adquisición de la lengua materna se da en los primeros años de vida del individuo y es la figura de los padres o tutores la que se encarga de transmitirla en un ambiente y contexto familiar, mientras crece y tiene contacto con otros contextos, el individuo se desenvuelve y progresa de manera consecutiva en lugares como la escuela, con los amigos o en su colonia, por ejemplo.

La teoría del input nos dice que en esta etapa la persona recibe de parte de sus familiares y entorno una serie de términos lingüísticos y usos sociales y culturales del medio en el que se desarrolla a través de palabras simples, frases en diminutivos, repetición y uso de entonaciones agudas para captar la atención y que el deseo de comunicación es más parecido a la transmisión de un mensaje que al aprendizaje de la lengua *per se*.

De hecho, se tiene la idea de que la adquisición natural es una forma más efectiva y apropiada para aprender el idioma dado que se acerca más a la forma en la que se aprenden las L1 o LM (primeras lenguas o lenguas maternas) y muchas personas realizan estancias en lugares donde se habla la lengua meta y se interactúa con hablantes de la segunda lengua para obtener experiencia comunicativa en mayor medida y en contextos sociales diversos. El nivel de exposición al idioma no suele ser controlado pues se lleva a cabo en contextos sociales comunes.

Por otro lado hay una diferencia significativa si el aprendizaje se realiza en un ámbito formal pues en éstos suele haber una instrucción y retroalimentación de su desempeño así como una evaluación y corrección. La exposición a la lengua es controlada o limitada por una persona encargada de la enseñanza y condicionada a su habilidad y dominio de ésta generalmente dentro de un aula.

Sin embargo, hay contextos que pueden ser mixtos combinando elementos de los contextos natural y formal que derivan en modelos de aprendizaje como los de

inmersión, la enseñanza basada en el contenido, o el enfoque basado en tareas (Genesee, 1987; Met, 1998; Nunan, 1989; en Muñoz 2002 págs. 110 y 111)

Para Cenoz y Perales (en Muñoz, 2000) el contexto sociolingüístico se refiere al conocimiento y la utilización del lenguaje en entornos sociales donde se aprende el idioma y son claramente influidos por dicho contexto. Si una lengua es utilizada en el medio social donde se aprende podemos decir que hablamos de una L2 (segunda lengua) si la lengua se aprende de manera formal y se limita al contexto donde se aprende podemos hablar de una LE (lengua extranjera).

Esta distinción, aunque muchas veces obviada y generalizada como una situación que incluye ambos contextos (formal y natural), es fundamental en el análisis del contexto sociolingüístico ya que, aunado a la diferenciación entre LE y L2, debe ser observada cuidadosamente ya que la presencia o ausencia de comunidades de hablantes de L2 repercute tanto si el aprendizaje se realiza exclusivamente en un contexto formal o mixto como en la influencia de elementos psicosociales así como las actitudes y las relaciones intergrupales entre miembros de comunidades lingüísticas distintas⁹.

Actitudes lingüísticas y aprendizaje de una lengua extranjera.

De manera general se revisaran algunas teorías recuperadas de Rueda y Wilburn (2014), basadas en la adquisición de una lengua extranjera y como se adaptan en el campo de la lingüística, y como mera referencia dentro de la investigación realizada, se mencionan el conductismo, cognitivismo, el Modelo del Monitor, el constructivismo, las teorías interaccionistas, y el modelo de Schumann.

⁹ Existe una amplia discusión entre el aprendizaje de una LE (lengua extranjera) y una L2 (segunda lengua) debido al contexto donde se les da utilidad a cada una de ellas pero para fines de mi estudio no entraremos en una discusión profunda sobre el tema sin embargo más adelante haremos una breve descripción de algunas definiciones del bilingüismo donde se podrán ubicar algunas de las situaciones de los alumnos de secundaria.

a) Conductismo

Según Skinner el lenguaje es una forma más del comportamiento y siendo que el hombre responde a estímulos, un refuerzo positivo ante una oración correcta y un refuerzo negativo ante una negativa configurarán el desarrollo lingüístico de un individuo. En el campo de la enseñanza de LE se le conoce como audio-lengua principalmente realizada a través de repetición de frases correctas reforzadas con intervenciones del profesor, corrigiendo los errores de manera inmediata sin incluirlos en el proceso de aprendizaje.

b) Cognitivism

Esta teoría surge como una respuesta a la anterior donde lo importante es tener la cuestión gramatical muy por encima de todo como punto de partida dejando todo lo demás como algo accesorio, Piaget la concibe como un proceso cognitivo que no tiene que ver con la respuesta a estímulos, esto es, que se podrá alcanzar el desarrollo del lenguaje toda vez que el individuo logre desarrollar su inteligencia y sus habilidades cognitivas a través de contacto social o el habla egocéntrica.

c) El Modelo del Monitor

Basado en la Teoría del Aprendizaje de Krashen este modelo nos dice que la adquisición de una lengua es un proceso subconsciente donde las estructuras gramaticales se adquieren de manera natural, mientras que el aprendizaje es un proceso consciente, conociendo el lenguaje por medio de modelos y estrategias distintas a la adquisición del mismo. En ambos el objetivo es la transmisión de estructuras como consecuencia de un conocimiento previo.

d) Constructivismo

Aquí convergen elementos de las teorías del Monitor y del Cognitivism, ya que, para Vygotsky, por ejemplo, se entiende la adquisición o aprendizaje de una lengua por medio de las capacidades cognitivas de los individuos centrandolo la atención en el “cómo se aprende” en lugar del “qué se aprende” y se confiere una gran importancia en el error como parte fundamental del proceso, aunado al hecho

de que la socialización juega un papel fundamental para el aprendizaje e interiorización de significados.

e) Las teorías interaccionistas

Para Bruner, la adquisición de una lengua se da en confluencia de varios factores ya sean innatos o ambientales a consecuencia de una individualidad de características diversas, condiciones contextuales diferentes y procesos de enseñanza- aprendizaje variados así como la influencia de un profesor con variantes de dosificación y carga de contenidos, así el alumno se convierte en el actor principal de la creación de sus significados pero con ayuda de los demás a través de interacciones del lenguaje.

f) El modelo de Schumann

La distancia, tanto social como psicológica contribuye al aprendizaje de una lengua ya que a nivel social se destaca el grado de integración del individuo en la comunidad o grupo donde aprende y utiliza la lengua y en el ambiente psicológico la motivación y la predisposición de la persona durante el proceso de adquisición como elementos de gran importancia.

Elementos que condicionan la enseñanza y adquisición de una segunda lengua.

Aparte de los elementos cognitivos que constituyen el aprendizaje hay ciertos elementos que influyen en la adquisición del idioma y su uso, entre los cuales se incluyen, el profesor, el alumno, el contexto y la finalidad del aprendizaje mismo.

Normalmente, en la adquisición de una lengua existe una figura transmisora de lenguaje, ya sean los padres (en el caso de LM) o un profesor (en el caso de L2 y LE) quienes a la hora de enseñar el idioma imprimen en el su sello característico y rasgos particulares.

Asimismo, el proceso se lleva a cabo en un contexto específico que contribuye de manera significativa lo que deriva en diversidad lingüística y cultural, enfocándose

en distintas áreas o tópicos y dando relevancia a algunas cuestiones en lugar de otras.

Estos dos determinantes influyen en la forma en la que el individuo se enfrenta al aprendizaje de la lengua y por consiguiente su postura frente a ella. Y es precisamente aquí donde se genera una de las cuestiones fundamentales de la problemática del aprendizaje de lenguas, ya que si se considera a todos los individuos capaces de aprender una lengua materna en periodos relativamente similares (tienen aptitudes), ¿por qué en la cuestión de las segundas lenguas, y ya no digamos en las LE, existen grandes diferencias de aprendizaje? Si bien puede haber diferencias entre las aptitudes y las actitudes estos términos vienen a ser explicados mediante las siguientes diferencias:

- Por una parte, ciertas aptitudes, como la capacidad de análisis gramatical, favorecen el “aprendizaje” de una lengua (puede ser medido con pruebas gramaticales pero tienden a ser controversiales)
- Por otro lado, ciertas actitudes, como la confianza en sí mismo, hacen más fácil la “adquisición” lingüística (medible con pruebas comunicativas)

Para Krashen (1981, p.5) la correlación entre adquisición y actitud tiene implicaciones pedagógicas si tratamos de desarrollar la capacidad comunicativa en los alumnos.

“Si existe la relación directa entre adquisición y factores actitudinales, y si nuestro principal objetivo en la enseñanza de la lengua es el desarrollo de competencias comunicativas, debemos concluir que los factores actitudinales y motivacionales, son más importantes que las aptitudes”¹⁰

Según Gardner, R y Lambert, W. (1973), dependiendo de la situación, existen dos tipos de motivación que facilitan el desarrollo de la competencia lingüística:

¹⁰ Traducción del documento en inglés.

- ✓ La motivación integrativa, que se define por el deseo de parecerse a los hablantes de la lengua meta.
- ✓ La motivación instrumental, que se define por el deseo de utilizar la lengua meta para alcanzar fines prácticos.

Estos dos tipos de motivación producen en el alumno actitudes positivas hacia la lengua. Según Dulay y Burt (1977), estas actitudes positivas reducen la influencia del filtro afectivo, que tiene como misión impedir que el “input” sea utilizado para la “adquisición” de la lengua (Krashen 1982 p.30).

Como lo menciona Stevick, (1976), reduciendo la influencia del filtro afectivo, el hablante está más abierto a la “input” que recibe, lo que le permite ser más receptivo para aprender la lengua pues el profesor no solo debe ofrecer suficiente “input” comprensible sino que también debe facilitar la reducción del filtro afectivo (Krashen 1982 p.32).

Factores individuales que influyen en el aprendizaje de la segunda lengua.

El docente y el alumno, generalmente son considerados como actores principales en el proceso de aprendizaje, pero además de ellos, existen factores que influyen en el desempeño de estos personajes. Al respecto se han realizado muchas investigaciones para poder distinguir estos elementos pero M. Bernaus (2001 p.8) los ha reunido en tres categorías, 1.- factores biológicos y psicológicos: edad y personalidad; 2.- factores cognitivos: inteligencia, aptitudes lingüísticas, estilos y estrategias de aprendizaje, y 3.- factores afectivos: actitudes y motivación.

Las cuestiones individuales así como el contexto son de suma importancia en el aprendizaje de una lengua ya que ésta no está limitada a la actuación de los alumnos, sino que se vale de factores externos donde se desenvuelven los estudiantes y el resultado de su combinación hace que el proceso enseñanza-aprendizaje se lleve a buen término.

Los elementos biológicos se relacionan desde el punto de vista morfológico y fisiológico con la persona que aprende una lengua pero de entre ellos resaltan la edad y la personalidad como las principales características de los factores individuales que condicionan el desempeño y varían en cada individuo.

Se ha estudiado mucho sobre la cuestión de la edad como un factor que influye en el aprendizaje de una lengua teniendo como base la idea de que un niño aprende más rápido una lengua comparado con un adulto, pero siempre depende del aspecto metodológico con el que se aprende la lengua.

Otros por el contrario, afirman que los adultos aprenden más rápido por ejemplo, Bernaus (2001 p.81) piensa que “los adultos aprenden con más rapidez que los niños, pero estos tienen más facilidad para adquirir mejores niveles de corrección en la pronunciación. En cuanto a vocabulario y la gramática, los adolescentes muestran un rendimiento más elevado”. Estas ideas se pueden evidenciar en dos realidades.

- ❖ Primero, los niños logran más fácil una buena pronunciación y un acento considerable, porque están más en contacto con la lengua. Esto se nota en situaciones de adquisición-aprendizaje tanto de L2 como de LE.
- ❖ Segundo, los adultos deben tener altos rendimientos en los demás aspectos, gracias al ejercicio de la metacognición y la puesta en juego de su bagaje cultural y socio-lingüístico derivado de la experiencia que han adquirido con la edad.

Los seres humanos son tan diferentes entre sí con características personales y particulares que, sin duda, la diferencia impacta positiva o negativamente en el aprendizaje de, por ejemplo, una lengua extranjera. La individualidad de los alumnos repercute en la adopción y estudio de una lengua. Los docentes día a día tienen que lidiar con cada una de las personalidades de los alumnos en el aula y proveer lo necesario para adaptar o incluir a las diferentes personalidades que ahí convergen. A través de esta gestión, el docente puede y debe conocer a sus alumnos y así vislumbrar alumnos que son extrovertidos de los que no los son, por ejemplo.

Algunas de las características de los alumnos extrovertidos son: que les gusta hablar, participan en las actividades dentro de clase, responden las preguntas del profesor y a sus compañeros, les gusta tomar la palabra en las exposiciones o se expresan de manera clara cuando se requiere. Sin duda el alumno que aprende lenguas extranjeras con este perfil es considerado como alguien con actitud positiva hacia el aprendizaje del idioma. Si el docente tiene como objetivo desarrollar una comunicación oral efectiva en el aula de lengua extranjera, tiene como deber aprovechar dicha característica en los alumnos.

Sin duda el hecho de que un alumno sea extrovertido no implica un dominio del idioma, pero puede potenciar el rendimiento en la expresión oral ya que uno de los objetivos del aprendizaje de una lengua extranjera es lograr una comunicación efectiva. Una interacción entre pares beneficia a la larga el intercambio de ideas y el aprendizaje compartido.

No obstante, la realidad es que en un grupo de alumnos, existen tanto alumnos extrovertidos como introvertidos quienes incluso se rehúsan a hablar en público. Estos alumnos rara vez participan en ejercicios de comunicación oral, dificultando así las actividades propuestas por el profesor.

Es, a final de cuentas, labor del docente mediar las características de los alumnos e integrar ambos perfiles para que de alguna manera todos desarrollen la habilidad comunicativa en un nivel accesible para cada uno de ellos.

Cabe señalar que aquí los docentes juegan un papel primordial, ya que al fijar los objetivos de enseñanza se deben considerar los alcances reales de los alumnos a partir de sus características, evitando fijar metas que pudieran dañar o limitar a los alumnos introvertidos así como llegar a aburrir a los alumnos extrovertidos.

En ocasiones las acciones represoras o controladoras de los docentes pueden generar ansiedad en los alumnos, pues con frecuencia son obligados a participar en actividades frente a grupo siendo humillados y evidenciados incluso por el mismo docente a pretexto de evaluación o corrección de errores.

Esta presión por sentirse evaluado y evidenciado, hace que los alumnos generen miedo, vergüenza y hasta rencor por sus compañeros y profesores, situación común en un sistema educativo evaluativo como el mexicano.

Un proceso educativo sin ansiedad ayuda al alumno a aprender mejor así como lo apunta Carmen Muñoz (2002: 29) en las siguientes líneas:

“(...) una persona que no tenga miedo a hacer el ridículo se arriesgará a usar una palabra o una expresión que no domina totalmente y a cometer errores; una persona que tolera la ambigüedad soportará la tensión de no entender todo lo que sucede a su alrededor; y una persona que no se queda bloqueada ante la pregunta del profesor o la perorata ininteligible del hablante nativo podrá aprovechar la situación para aprender del experto.”

Si la ansiedad del alumno de lenguas extranjeras proviene en gran medida de las actitudes docentes, habrá que reconocer entonces, que otro aspecto personal de los alumnos se convierte fundamental en el proceso de adquisición de un idioma, esto es, la autoestima y la forma en que se valoran a sí mismos.

Se entiende como auto estima a la forma en que cada uno de los alumnos se aprecia y tiene que ver con cuestiones personales características del orgullo y autoimagen, que también se ven influenciadas por factores externos como las buenas notas y el desempeño académico.

En resumen, las actitudes afectan el autoestima y este a su vez se refleja (no en todas las personas de la misma manera) en el desempeño del alumno y por consiguiente a la adquisición de un idioma como proceso educativo.

Capítulo III. Metodología, instrumentos y estrategias de investigación.

La investigación realizada en esta tesis está basada en un enfoque etnográfico/cualitativo, donde según Goetz y LeCompte (1988) hay cuatro fases dentro del proceso de investigación etnográfica que debemos tomar en cuenta:

- ✓ Se deben determinar las cuestiones de la investigación y los marcos teóricos preliminares y seleccionar a un grupo de estudio.
- ✓ Se debe considerar el acceso del investigador al escenario, la selección de informantes y fuentes de datos, estrategias de recogida y registro de información.
- ✓ El trabajo de campo en sí. (Cómo se desarrolla la investigación en el aula).
- ✓ El análisis de la información y su posterior interpretación.
- ✓

Para Aguirre (1995a:6) el proceso etnográfico comprende los siguientes pasos:

a) Demarcación del campo

- ✓ Elección de una comunidad, delimitada y observable.
- ✓ Redacción de un proyecto definido: objeto, lugar, tiempo, etc.
- ✓ Aprobación del proyecto.

b) Preparación y documentación

- ✓ Documentación bibliográfica y de archivo.
- ✓ Fuentes orales.
- ✓ Preparación física y mental.

- ✓ Mentalización.

c) Investigación

- ✓ Llegada.

- ✓ Informantes.

- ✓ Registro de datos.

- ✓ Observación.

d) Conclusión

- ✓ Elaboración de la ruptura.

- ✓ Abandono del campo.

Con dichos referentes y con el trabajo del diseño de cada uno de los instrumentos, se realizó una estancia prolongada en las aulas para observar y registrar los datos que pudieran dar cuenta de la influencia de las actitudes lingüísticas hacia el idioma inglés como segunda lengua en el aprovechamiento escolar de los alumnos de secundaria, así como de las interacciones entre el docente y la clase, el docente y los alumnos en individual, o por el docente como expositor hacia todos los alumnos, para que de esa forma se procediera a recabar información directamente de la fuente donde ocurren los eventos.

Se aplicaron cuestionarios que permitieron clasificar a los alumnos en categorías analizables sistemáticamente de datos concretos y manejables de carácter informativo para poder ordenarlos de manera efectiva.

Además, se realizaron entrevistas con los alumnos seleccionados con la finalidad de profundizar en cuestiones que por su particularidad fueron observadas y registradas en los cuestionarios aplicados y que requerían de un estudio minucioso posterior con la finalidad de encontrarles alguna relevancia.

Adicional a esto se aplicó la técnica de las máscaras o “Matched-guise technique” que es utilizada para controlar otras variables de las actitudes lingüísticas menos la de la lengua en sí, esto permite enfocar las fuerzas en la identificación de las actitudes y no distraernos con cuestiones irrelevantes a la investigación.

A continuación se detallarán las actividades realizadas y se detallarán las características de los instrumentos que se aplicaron con la finalidad de esclarecer las dudas del porqué de ellos en la investigación.

La observación.

Dentro del método etnográfico una de las cuestiones fundamentales es la observación del entorno y de los sujetos de estudio dentro del ambiente escolar, lo cual permite sumergirse en el entramado de la dinámica educativa y las relaciones interactivas que se van dando en la cotidianidad, con la finalidad de observar las características de las clases de inglés en tercer grado y la forma en la que los alumnos responden a la participación del maestro. Se ha optado por este tipo de recogida de datos para registrar la mayor cantidad de elementos que influyen en las actitudes lingüísticas de los alumnos y cómo los docentes influyen en ellos a su vez.

La entrada a los grupos costó trabajo al principio pues los alumnos se distraían con mucha facilidad volteando a verme y preguntándome si yo era un nuevo maestro o que si estaba calificando a su maestro de inglés.

Siguiendo lo que dicen los referentes metodológicos anteriores, se eligieron los grupos de observación decantándose por los alumnos del tercer grado en todos los grupos del turno vespertino, con la finalidad de averiguar la situación en la que se encontraban y de cómo se llevaba la dinámica dentro del aula en cada grupo, cómo se organizaban las actividades, las interacciones que los docentes tenían con los alumnos durante la sesión de inglés,

Dentro de las actividades de observación en la escuela se indagaron también, con el debido permiso de las autoridades escolares, los historiales académicos de los alumnos en la materia de inglés para esbozar su desempeño en los años anteriores y poder trazar un camino visible en relación a las actitudes que posteriormente se estudiaron.

Durante las sesiones de observación y registro, se puso énfasis en las interacciones del maestro y el alumno donde el inglés era llevado a un nivel emocional, conductual, motivacional, donde se hicieran intercambio de ideas y formas de pensar sobre el idioma. Esto permitió limitar la observación y obtener información más objetiva para su posterior interpretación.

Los cuestionarios.

Para Fasold (1996) los cuestionarios pueden incluir preguntas abiertas o cerradas, donde las primeras permiten a la persona expresarse con una libertad mayor pero con el peligro de desviarse del tema. Estos tipos de cuestionarios son muy efectivos cuando se necesita obtener información detallada con relación a las actitudes de un idioma o lengua en particular pero toma mucho tiempo ordenar la información por ser diferente entre cada persona. Por otra parte, las preguntas cerradas permiten obtener información más específica evitando la dificultad para los que las responden pues en algunos casos solamente hay que elegir opciones o seleccionar “sí” o “no”; el punto negativo de estas preguntas cerradas es que se ven limitadas a lo que el investigador quiere obtener y no en la riqueza de lo que los sujetos puedan pensar.

Por ese motivo se utilizó una combinación de preguntas abiertas y cerradas de modo que las personas acotaran información específica en algunos apartados e información más detallada en otros.

La aplicación de los cuestionarios fue una tarea sencilla ya que a los alumnos se les dieron en una clase que tenían disponible, con el previo permiso de las

autoridades escolares, y se les brindó un tiempo razonable para contestarlos, asimismo se les resolvían las dudas que fueran presentándose sin alterar, modificar o condicionar en forma alguna las respuestas de los alumnos.

El diseño de los cuestionarios obedeció a la necesidad de ser lo más breves posible pero que pudieran brindar información para seleccionar a los candidatos a las entrevistas, por cuestiones de tiempo y de esfuerzos únicamente se realizaron 13 preguntas pero se aplicaron a la totalidad de los grupos de tercero (4 en total con un promedio de 20 alumnos por grupo).

En primer lugar, se preguntó por la edad y el sexo de los alumnos, esto para clasificarlos, para trazar una línea que pueda decir algo sobre el sexo de los alumnos y su aprovechamiento o sus actitudes y para la realización de las gráficas explicativas. Las siguientes tres preguntas; ¿Dónde vives?, ¿Quiénes vienen contigo? Y ¿A qué se dedican tus padres?, se formularon para conocer el entorno de los alumnos así como las características de la familia y su labor económica lo cual ayuda para relacionar el nivel socio económico con su aprovechamiento escolar y las actitudes lingüísticas hacia el inglés.

La siguiente pregunta ¿Con quién pasas más tiempo en tu casa? Se eligió para saber quién o quiénes influyen de manera directa en los alumnos por estar más en contacto con él o ella pues esto puede derivar en una adopción de actitudes.

La pregunta ¿En tu familia alguien estudia o habla inglés aparte de ti? ¿Quién?, tiene la finalidad de conocer si en la familia hay alguna otra persona que tenga un acercamiento con el idioma que pudiera influir en las actitudes de los alumnos.

Las preguntas “¿Tu formación educativa (kínder, primaria, secundaria) ha sido en escuelas públicas o particulares? ¿En qué niveles?” y “¿Desde hace cuánto tiempo estudias inglés en la escuela básica?” obedecen a la necesidad por conocer

el origen de los alumnos partiendo del supuesto de que en las escuelas privadas les enseñan un inglés de mejor nivel que en las escuelas públicas y esto puede ayudar a esclarecer esos supuestos. La segunda pregunta se enfoca en el tiempo que los alumnos han venido estudiando el idioma dentro de estos niveles de educación por que el programa nacional lleva ya un tiempo en operación desde la fase piloto en el 2009 y su posterior oficialización en el año 2011.

La pregunta ¿Cómo es el inglés que enseñan en la escuela?, permite identificar las posturas que tienen los alumnos respecto a las clases de inglés que reciben en la secundaria y contrastarlas con su desempeño académico.

Finalmente la pregunta ¿Consideras importante el aprendizaje del inglés en tu vida? Detalla, permite localizar las actitudes hacia el idioma y la forma en la que conciben su estudio, posicionan al alumno ante la utilidad o no del aprendizaje de un idioma extranjero y le permite mirar desde esa perspectiva.

La pregunta que sigue ¿Te gusta el inglés? ¿Por qué?, parece ser muy obvia pero fue preferible escuchar las razones de cada uno de los alumnos y sus argumentos que obviarla y perder la valiosa información que pudiera obtenerse.

Para la pregunta ¿Crees que es diferente estudiar el inglés en la secundaria comparado con una escuela de idiomas? ¿Por qué?, se tuvieron las consideraciones de la variabilidad de la didáctica utilizada por los docentes, así como los contenidos curriculares, lamentablemente no todos los alumnos han tenido contacto con una escuela de idiomas.

Las entrevistas.

En lo que se refiera a este instrumento, Fasold (1996) sugiere el uso de este instrumento cuando se requiere profundizar en las respuestas abiertas y no se tiene el tiempo para escribir o redactarlas, también se recomienda ya que es el entrevistador el que va guiando la dirección de la charla y puede desviar o regresar al

camino cuando así lo crea conveniente, únicamente se hace el registro por medio de una grabación o video para posteriormente hacer el análisis del registro.

El punto negativo de las entrevistas es que toma mucho tiempo realizar una sola entrevista y el trabajo de transcripción y registro de los diálogos que puede llevar días incluso semanas.

Tomando en cuenta esto y la falta de tiempo que se tenía para la investigación, se decidió reducir el número de alumnos entrevistados a 20 en total ya que por lo menos en cada alumno se invertían entre 10 y 15 minutos y no era posible sacarlos de sus salones en horas de clase; por este motivo se buscaron espacios donde no hubiera ruido y con un ambiente adecuado.

La finalidad de las entrevistas fue la de obtener información más detallada de lo que los alumnos compartieron en los cuestionarios y esclarecer algunas cuestiones que no quedaron muy claras en los mismos, las entrevistas fueron realizadas a los hijos de los padres que contestaron las encuestas con la finalidad de cruzar su información con la de los alumnos y así profundizar en ella.

Una de las cuestiones que pudieran resultar complicadas es la forma en la que los alumnos responden a las preguntas pues tienden a brindar respuestas cortas y rápidas con tal de cumplir con la tarea, pero fue labor del entrevistador la de lograr que los entrevistados pensarán en las preguntas y pudieran brindar una respuesta razonada y lo suficientemente argumentada para beneficio de la investigación.

Para la realización de las entrevistas se utilizó una grabadora de voz que era colocada en la mesa donde se encontraba el alumno de un lado y el entrevistador del otro lado (el entrevistador era yo), en un primer momento se le comentaba al alumno que no había un tiempo límite, que no habían respuestas correctas o incorrectas y que tratara de dar una respuesta de manera natural pero que se tomara su tiempo para pensar y reflexionar en ella.

Las preguntas fueron las siguientes:

¿Cómo fue tu primer acercamiento o contacto con el inglés?, ¿En qué lugar, cuánto tiempo o cuántas clases duró, qué experiencias tanto positivas o negativas tuviste en ese primer momento? –La finalidad de esta pregunta es la de profundizar en el acercamiento del idioma desde que los alumnos recuerden pues muchas veces en los cuestionarios no reflexionan desde qué momento inicio su instrucción en inglés.

¿Cuál crees que sea la importancia de estudiar inglés? Tanto en un nivel económico, social, académico, así como personal. –Con esta pregunta se logra vincular la relación entre el idioma y los beneficios que los alumnos creen que pudiera traer el estudio del inglés.

¿Para qué te serviría a ti el idioma en la vida? –Aquí se hace más explícito el beneficio del estudio del idioma pero a la vez se cuestiona el aspecto individual a futuro.

¿Existen diferencias entre el inglés en la escuela y el que conoces por medio de películas, música, libros, video juegos, etc.? ¿Cuáles son estas diferencias? –Con esta pregunta el alumno reconoce las diferencias o similitudes entre el idioma “enseñado” y el idioma “real”.

¿Te gustan las clases que se imparten en tu escuela? ¿Qué cosas te gustan en particular? Y ¿Qué cosas no te gustan? – En esta pregunta el alumno analiza la forma en que aprende el idioma y lo que considera como bueno y malo de sus clases.

¿Qué te hace falta para poder usar el idioma fuera de la escuela? –Aquí el alumno tiene que reflexionar sobre el uso que le da o le daría al inglés en su vida cotidiana que en muchos casos no es cuestionada.

¿Qué opinión tienen tus padres y familiares con respecto al estudio del inglés? –La relación entre lo que la familia opina y lo que el alumno cree acerca del idioma, se pone a prueba con esta pregunta y de aquí pueden surgir cosas interesantes para análisis de resultados.

¿Cómo te sientes dentro de la clase de inglés? –Aquí el alumno nos puede compartir su sentir dentro de las clases de inglés y como percibe el ambiente del aula.

¿Cómo te llevas con tu maestro de inglés? –Nuevamente el alumno nos puede comentar como es la relación maestro-alumno en la clase de inglés y como se ve él dentro de ella.

Posteriormente, se revisaron las entrevistas y se realizó la transcripción de los audios para trabajar con los textos de manera profunda y poder hacer el cruzamiento de la información.

La técnica de las máscaras.

Este instrumento fue desarrollado por Wallace Lambert y sus colaboradores (Lambert et al., 1960; Lambert, 1967) con la finalidad de controlar todas las variables, excepto la lengua en una investigación de actitudes lingüísticas; para ello se requería de un número de hablantes bilingües que hablaran con fluidez las dos o más lenguas que eran objeto de investigación, se les grababa con ayuda de una cinta magnetofónica mientras leían el mismo texto una vez en cada una de las lenguas, estos pasajes grabados eran intercalados y escuchados por los sujetos de estudio de manera que parecieran que las personas que hablaban eran personas distintas, así

parecería que escucharían a cuatro personas hablar distintas lenguas cuando en realidad escuchaban a dos personas hablando en dos idiomas distintos.

La finalidad de este instrumento es que los oyentes tienen que evaluar condiciones requeridas por los investigadores en relación a los hablantes, tales como la inteligencia, la clase social y la simpatía, entre otros. Pero si la persona recibe puntuaciones diferentes en un idioma y en otro, se puede deducir que lo que la persona califica es al idioma y no a la persona en sí puesto que son pares de personas bilingües y no cuatro personas diferentes.

Desde luego que esta técnica tiene sus limitaciones y sus problemas, entre otros, los oyentes se ven limitados a puntuar las características que el aplicador le requiere y solamente se le pide escoger dentro de una serie de datos. Otra limitante es que el oyente puede o no resolver la prueba siguiendo todas las indicaciones requeridas o mentir en sus respuestas.

Se eligió a un hombre y a una mujer bilingües para realizar las grabaciones que los alumnos escucharían posteriormente; por una parte, el colaborador masculino era un hispanoparlante nativo con competencia en inglés de B2 según el MCER¹¹, manejaba un nivel fluido del lenguaje oral.

Por otra parte, la colaboradora femenina era una angloparlante nativa con competencia en español equivalente a C1 en el DELE¹², igualmente como el colaborador anterior, manejaba un nivel fluido en el lenguaje oral.

El desarrollo de la técnica fue con los 20 alumnos seleccionados previamente y con un tiempo aproximado de entre 5 y 10 minutos por alumno, donde se les daba a escuchar, mediante un reproductor y unos audífonos, la grabación de cada uno de los colaboradores (cuatro en total, dos en inglés y dos en español pero intercaladas)

¹¹ Marco común Europeo de Referencia.

¹² Diploma de Español como Lengua Extranjera.

para que durante la escucha de ellas fueran marcando sus resultados en los cuestionarios previamente revisados, al final se les daba las gracias y regresaban a su salón.

De cualquier forma se realizaron algunas modificaciones y adaptaciones a la técnica con la finalidad de limitar en lo posible la influencia del aplicador en los oyentes. Una de estas modificaciones fue que en lugar de leer un mismo texto en los dos idiomas, se le pidió a los colaboradores bilingües que parafrasearan la información pero que se mantuvieran dentro de la misma temática para no confundir a los oyentes, así pues “cuatro personas”¹³ hablaban de un mismo tema en dos idiomas diferentes.

Las preguntas de la técnica de las máscaras.

El diseño del instrumento obedeció nuevamente a la premura del tiempo y las pocas posibilidades de sacar a los alumnos de sus aulas, por lo que se realizaron preguntas cortas y direccionadas a la opinión de los alumnos de los hablantes “A” y “B” pero se realizaron dos pruebas, una para puntuar cada uno de los hablantes los cuales fueron nombrados como “A esp”, “B ing”, “A ing” y “B esp”¹⁴ así como el contraste en los mismos de la forma, hablante “A esp” versus “B ing” y otra para hablante “A ing” versus “B esp”.

Las preguntas de la primera sección fueron planteadas con la idea de obtener información de los alumnos referentes a la percepción de características fonológicas de los hablantes así como de la formalidad y empatía que pudieran mostrar con el simple hecho de escucharlos; para esta sección las preguntas fueron las siguientes:

¹³ Digo aquí cuatro entre comillas porque en realidad son dos personas pero hablando en los dos idiomas a investigar.

¹⁴ Entiéndase hablante “A esp” como hablante A en español, “A ing” como hablante A en inglés, “B esp” como hablante B en español” y “B ing” como hablante B en inglés.

Para el hablante “A esp”

El tono de su voz es: (adecuado/inadecuado)

La velocidad con la que habla es: (Rápida/moderada/lenta)

El nivel de formalidad de la persona es: (Muy formal/formal/informal/muy informal)

Dirías que el tema del que habla es: (Muy interesante/ interesante/ aburrido/ muy aburrido)

Si tuvieras que salir de viaje, ¿irías acompañado de esta persona? (Si/No/ ¿Por qué?)

Para el hablante “B ing”

El tono de su voz es: (adecuado/inadecuado)

La velocidad con la que habla es: (Rápida/moderada/lenta)

El nivel de formalidad de la persona es: (Muy formal/formal/informal/muy informal)

Dirías que el tema del que habla es: (Muy interesante/ interesante/ aburrido/ muy aburrido)

Si tuvieras que salir de viaje, ¿irías acompañado de esta persona? (Si/No/ ¿Por qué?)

- Aquí entra una sección de comparación entre las dos personas con la finalidad de fijar una preferencia entre alguno de los dos idiomas. A versus B

¿Cuál de las dos personas es para ti más amigable? (A/B)

¿Cuál de las dos personas sería, en tu opinión, mejor maestro(a)? (A/B)

¿Con qué persona te identificas más? (A/B)

¿Cuál de las personas es, a tu parecer, más aburrida? (A/B)

¿Quién de los dos crees que tiene un mejor empleo? (A/B)

- Posteriormente se realiza un cuestionario similar pero ahora con los hablantes “A ing” y “B esp” de la misma forma que se realizó el anterior, posteriormente se tomaron los resultados de cada hablante en cada idioma para organizarlos en una tabla donde indica la preferencia de cada alumno por cada hablante en particular.

Capítulo IV. Resultados.

Derivado de la investigación y de acuerdo con los objetivos planteados en la primera parte de este documento, se muestra la información recabada mediante los instrumentos que se eligieron para dicho fin; Cabe aclarar que mi documento no tiene la pretensión de ser minucioso pero si de poder mostrar una realidad contextual de una escuela en particular en relación al tema que se eligió en un principio,

Los resultados son mostrados de forma que puedan ser consultados y corroborados a la hora de leer el informe con las gráficas y tablas que en esta sección se aprecian, así como en las notas que en ellos se agregaron.

La información está organizada para la totalidad de los alumnos entrevistados indiferentemente del grupo al que pertenecían siendo valores reiterativos para cada una de las gráficas.

La intención de esta forma de organización obedece a la variedad de resultados y la necesidad de mostrar cada uno de los aspectos que se observaron, asimismo, de integrar y contrastar la información para su posterior análisis.

Por otra parte, se hace la aclaración de que no se persigue un fin exhaustivo de la información y que es un instrumento por el cual la información se organizó para poder mantener un seguimiento visual a los lectores, así pues, como se explica en el capítulo de la metodología, no se trata de un trabajo enteramente cuantitativo ni cualitativo sino que toma ambos enfoques para poder visualizar una problemática desde diferentes aristas en aras de un acercamiento más global.

El análisis de resultados se realizará de manera descriptiva y de manera interpretativa para lograr tener dos visiones que a su vez puedan brindar un panorama más completo de los hallazgos en la investigación.

Con la finalidad de hacer eficiente la presentación de los resultados, se realizó el análisis y presentación de los datos en un solo momento con la finalidad de utilizar los apoyos visuales y los resultados en la interpretación de los mismos en un capítulo integrado, reconociendo las dificultades que pudieran acarrear a la hora de su lectura.

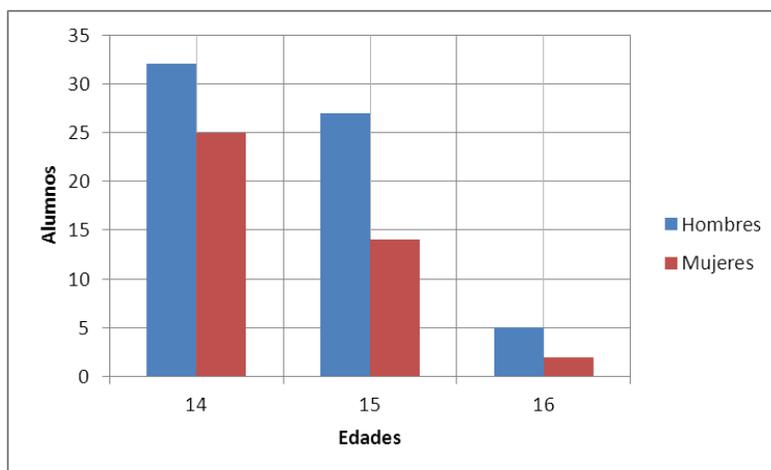
Se presentan a continuación los datos obtenidos de los cuestionarios aplicados a 105 alumnos de tercer grado integrando tanto a hombres como mujeres indistintamente del grupo al que pertenecen agrupados en cuatro grandes grupos; características de los alumnos y sus familias, formación académica previa, percepción del idioma y la importancia que tiene el estudio del inglés en su vida.

Resultados de los cuestionarios.

Características de los alumnos y sus familias.

Anteriormente, se hizo una reseña de las características del grupo y aquí solamente se retomaran algunos datos para integrarlos a las respuestas de los cuestionarios aplicados con la intención de ponerlos en contexto.

En gráfica 5 se aprecian las edades de los alumnos de los cuatro grupos, la mayoría de ellos se ubican en edades de 14 y 15 años con ligeras diferencias entre hombres y mujeres debido a que los hombres son más que las mujeres en cantidad, este factor no generó ninguna diferencia en las opiniones de los alumnos respecto a la importancia del inglés o los prejuicios hacia éste, por lo que únicamente se tomó en cuenta con fines estadísticos.



Gráfica 5. Edad de los alumnos de tercer grado

Dentro de las características de los alumnos cuestionados, se les pidió que refirieran el lugar donde se ubicaba su domicilio para poder identificar de una mejor manera la población que integra el tercer grado de secundaria y poder reconocer alguna relación entre la zona donde viven con los prejuicios lingüísticos personales.

En la gráfica 6 se ilustra la procedencia de los alumnos por colonia, de donde destacan algunas que son consideradas como zonas problemáticas debido a la delincuencia y problemas de drogadicción, predominan los alumnos procedentes de la colonia Narvarte pues es una colonia aledaña a la escuela. Esta colonia es conocida por los altos índices de delincuencia principalmente por robo a casa habitación, robo de vehículos y robo a cuentahabientes según datos de la PGJDF¹⁵. La segunda zona de donde proceden los alumnos es la colonia Roma, que igual que la colonia Narvarte está ubicada en los alrededores de la escuela, principalmente es una zona donde se ubican oficinas y comercios y que es visitada por gente que viene a trabajar a estos lugares.

La colonia Obrera, Buenos Aires y Doctores son las siguientes colonias en orden descendente de donde los alumnos llegan a la escuela con un menor número

¹⁵ Según datos del portal:
m.milenio.com/polígrafo/Christian_Von_Benito_Juarez_candidato_del_PAN_delegacion_6_522007796.html

pero que de igual forma son encontradas alrededor de la zona escolar. Colonias catalogadas como puntos de distribución de drogas y robo de autopartes así como de albergar familias enteras dedicadas a la delincuencia¹⁶.

Siguiendo con el orden, los distintos lugares y la variedad de la procedencia de los alumnos se hace más notoria habiendo alumnos de colonias un poco más retiradas de la escuela como son Iztapalapa, la colonia Portales, Chalco o Santa Cruz Atoyac, por mencionar algunos, mostrando la gran variedad de lugares de donde proceden los alumnos.

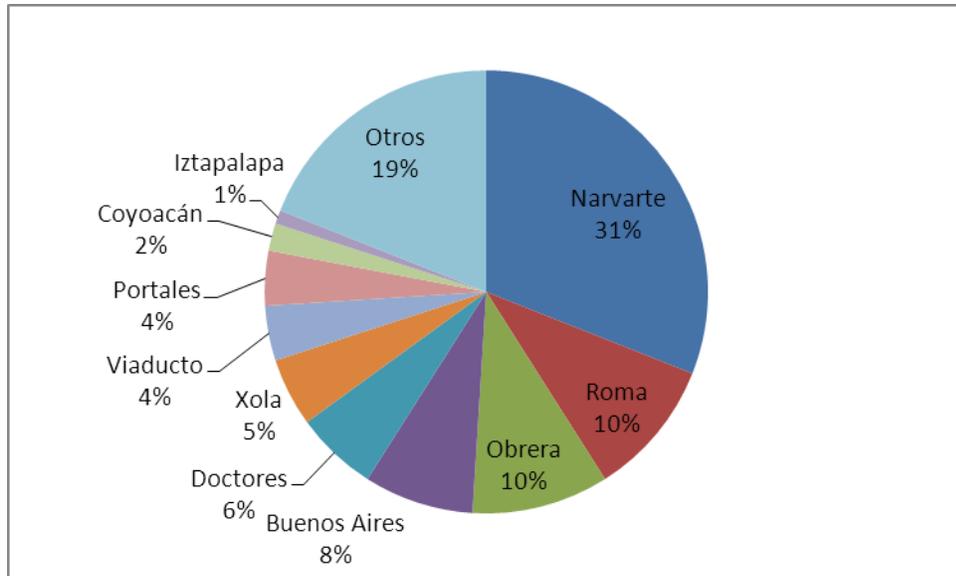
Es interesante ver que las actitudes positivas se encuentran en alumnos que vienen tanto de colonias populares como de escuelas que se ubican en zonas de clase media, la única diferencia sustancial se percibe en aquellos alumnos que estudiaron en escuelas particulares antes de la secundaria. Estos alumnos tienen una concepción del idioma como agradable, bonito, interesante y en algunos casos “mejor” que el español.

Los alumnos que no han cursado ningún nivel de inglés antes de la secundaria o en escuelas particulares generalmente tienen una idea del idioma como complicado, aburrido, sin sentido para su desempeño cotidiano, pero necesario y obligatorio para lograr “superarse” sea lo que sea.

Con lo anterior se descartó la idea de que la zona de procedencia condiciona la postura hacia el inglés y se generó la hipótesis de que entonces otro factor de posible influencia podría ser el tipo de escuela donde se realizaron estudios previos.

¹⁶ Según datos del portal:

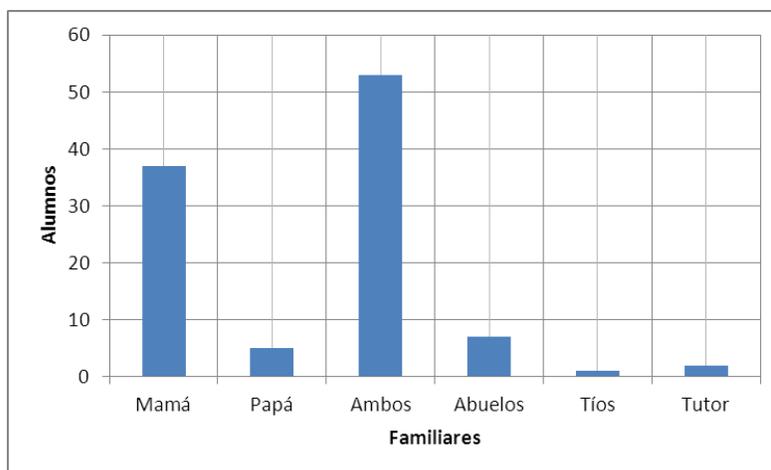
m.milenio.com/polígrafo/Christian_Von_Benito_Juarez_candidato_del_PAN_delegacion_6_522007796.html



Gráfica 6. Colonias de procedencia de los alumnos de tercero

Así como los lugares de donde los alumnos proceden son muy variados, también es la forma en la que están constituidas las familias, si bien es cierto que la mayoría son familias donde ambos padres integran el núcleo familiar, también se encuentra un gran número de familias monoparentales donde la madre es el jefe de familia, en menor medida los abuelos, los tíos e incluso el padre son las figuras que también constituyen a las familias de los alumnos; la gráfica 7 muestra cómo están integradas las familias de los alumnos de tercer grado.

Este dato es utilizado en la investigación como dato estadístico pues no se encontró una relación sustancial con las actitudes de los alumnos hacia el inglés, pero si muestra la gran cantidad de alumnos que provienen de familias monoparentales.



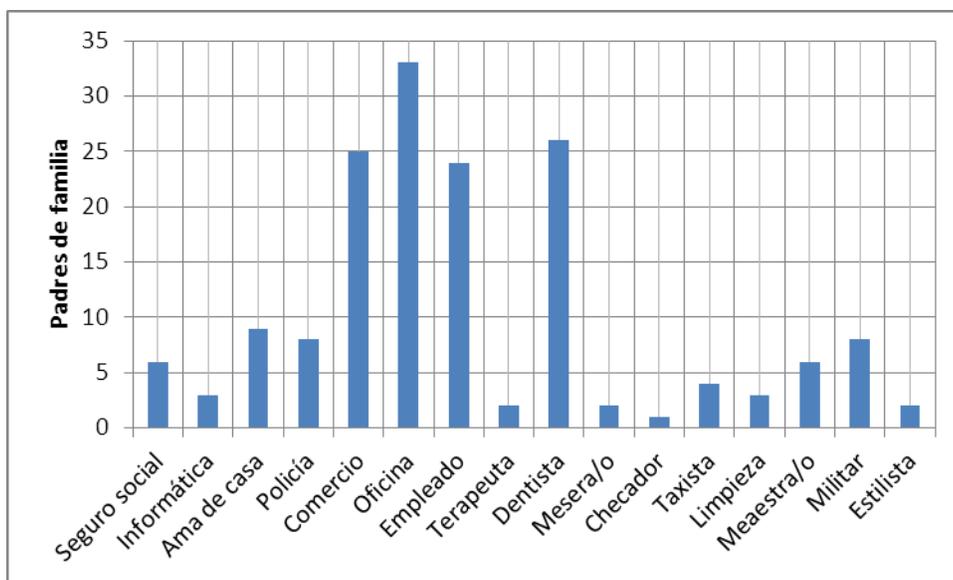
Gráfica 7. Constitución de las familias (jefe de familia).

A continuación, se muestran las actividades laborales de los padres o cabezas de familia de los alumnos, quienes se desempeñan principalmente en el área de los servicios como el comercio u oficina así como en el empleo informal, en algunos casos, las madres de familia se dedican al hogar y el padre o los hermanos trabajan como empleados de fábricas, venta de productos o alimentos en la misma zona o aledañas.

Son menos los padres dedicados a profesiones como informática, educación, seguridad, salud social, transporte o belleza, pero que también se ubican en una zona cercana al lugar donde los alumnos realizan sus estudios.

La mayor parte de los alumnos cuyos padres tienen empleos en oficinas, son comerciantes o empleados en una empresa; son jóvenes que traen consigo una historia escolar en escuelas públicas, sin ser una generalidad, estos alumnos han cursado casi toda la escuela en instituciones públicas.

Los alumnos en una minoría muy marcada son hijos de padres profesionistas o que perciben un sueldo mayor en comparación a los padres anteriores, esto no es una regla general; sin embargo, estos alumnos han cursado algunos años en escuelas privadas o incluso hay casos de alumnos que han estudiado en escuelas bilingües, como se puede apreciar en la gráfica 8.



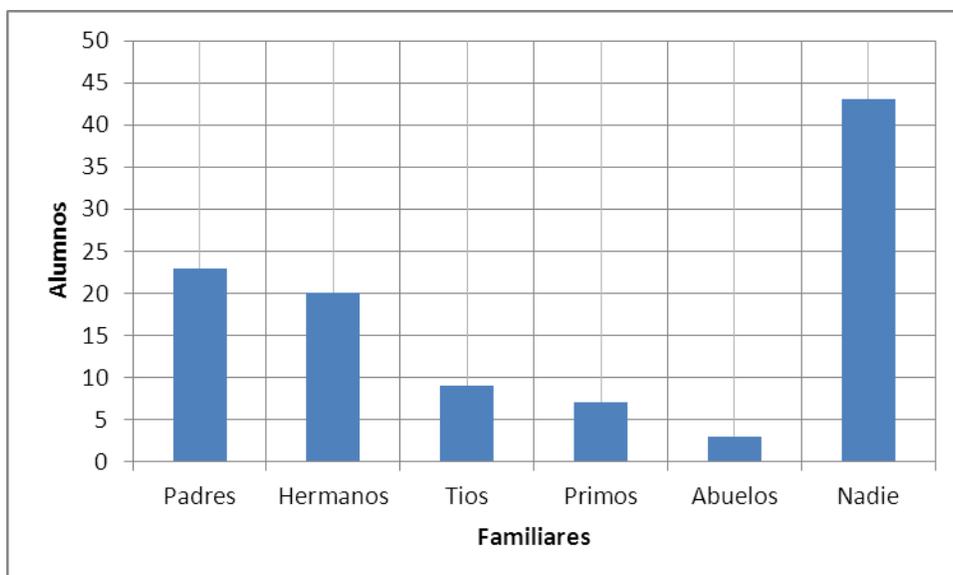
Gráfica 8. Ocupación de los padres de tercer grado.

Los familiares de los alumnos tienen de igual manera características diversas ya que en otra pregunta realizada a los alumnos se les pidió que mencionaran si alguno de sus familiares tenía estudios previos sobre el idioma o si lo hablaban en algún nivel de dominio del mismo.

Es evidente, así como el gráfico 9 permite ver, que dentro de la familia de los alumnos la gran mayoría indica que no ha tenido contacto o maneja el idioma inglés y que solo pocos miembros de su familia estudian o estudiaron el idioma alguna vez en su vida.

Un segundo grupo en clara minoría, menciona que sus padres y sus hermanos tienen conocimientos del idioma por haberlos estudiado con anterioridad ya sea en una escuela de educación básica o en una escuela de idiomas.

Cabe aclarar que para esta cuestión no fue establecido un nivel mínimo o máximo de dominio de la lengua por cuestiones de practicidad.

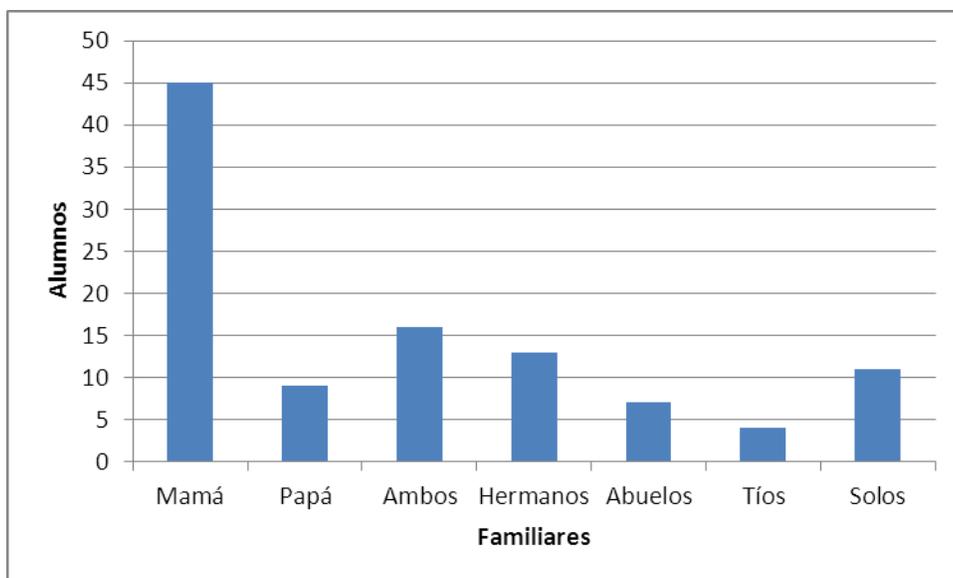


Gráfica 9. Personas con conocimiento del inglés o que lo hablan en casa de los alumnos.

Un punto interesante que surge de este segmento, es el hecho de que los padres y familiares en general, tienen una influencia en los alumnos sobre el estudio del inglés, pues de los alumnos cuyos familiares estudian o han tenido contacto con el inglés el 90% respondió favorablemente en los apartados siguientes sobre el gusto y la importancia del inglés.

Un aspecto que resultó poco productivo en términos de información, fue el resultado del cuestionamiento que se revisa a continuación pues no reveló datos sobre la influencia de las personas con las que el alumno pasa más tiempo en el hogar.

Así como se muestra en la gráfica 10 la compañía que tienen los alumnos en sus hogares revela que los adolescentes pasan mayormente su tiempo con la mamá y con los hermanos. El segundo grupo de alumnos menciona que lo pasa solo o con los abuelos o los tíos.



Gráfica 10. Personas con las que los alumnos pasan más tiempo en casa.

Los alumnos que pasan más tiempo con los padres de familia o la madre, rara vez practican el idioma en casa, pues es común que las madres de familia utilicen su tiempo para realizar las labores de la casa o los deberes escolares en vez de practicar un idioma extranjero con sus hijos, aparte de que el idioma no es usado para realizar las actividades cotidianas de los alumnos.

Un grupo menor de alumnos refiere que usa el inglés para conversar con sus familiares pero que solo lo hacen esporádicamente a manera de diversión; prácticamente es nulo el uso del idioma en el hogar.

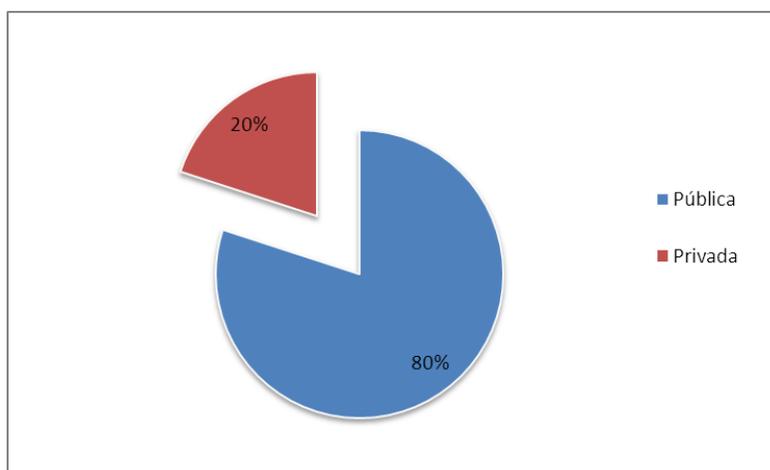
Continuando con la descripción de los resultados obtenidos de los cuestionarios en el siguiente apartado se presentan datos de la formación académica de los alumnos en los niveles previos al tercer grado de secundaria, tomando en cuenta que no todos los alumnos que cursaron el tercer grado provenían del grado anterior en la misma escuela.

Formación académica previa de los alumnos de tercer grado.

En este apartado se revisan los hallazgos referentes a la educación anterior en relación al idioma inglés, es decir que se observan datos sobre las escuelas a las que los alumnos asistieron antes de llegar a la secundaria.

En la gráfica 11 se aprecia la trayectoria de los alumnos en niveles previos de educación, esto es que algunos de los alumnos anteriormente han cursado su kínder o primaria, incluso algún año anterior de secundaria en una institución pública o privada, donde claramente hay un predominio de educación pública, pues en todos los grados ésta última, está por encima de la escuela privada.

Es en la educación preescolar y primaria donde se ubican los casos de alumnos que han cursado parte de su instrucción en instituciones de carácter privado pero a nivel secundario la brecha se ve reducida considerablemente.



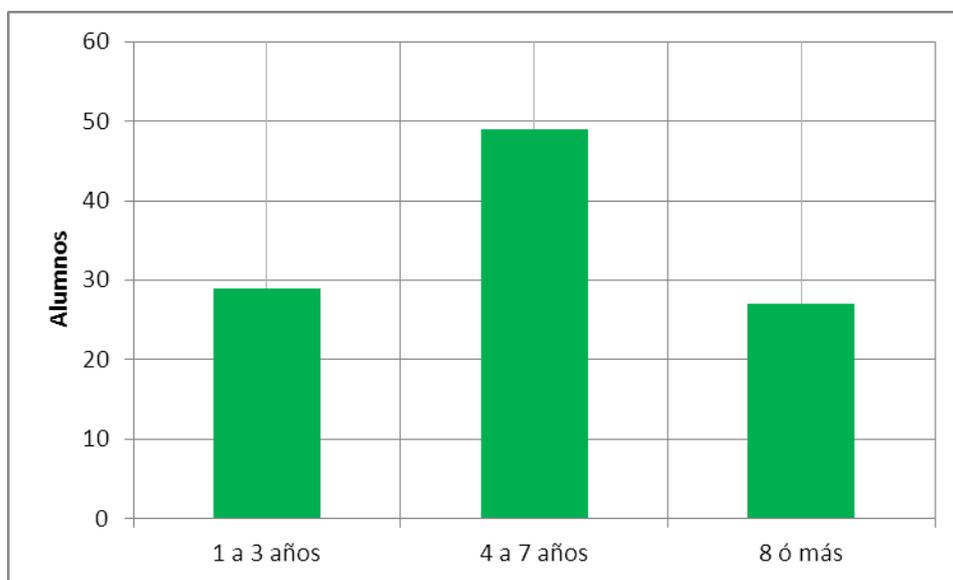
Gráfica 11. Tipo de educación previa de los alumnos.

Es aquí donde se comienzan a vislumbrar las influencias sobre el idioma en los alumnos, pues es claro que hay un predominio de alumnos con formación en escuelas públicas, pues en general, los alumnos que asistieron anteriormente a escuelas particulares mencionan que su formación en inglés era considerada de carácter bilingüe, con un gran énfasis en el estudio de la lengua.

Estos mismos alumnos fueron los que contestaron sobre el nivel bajo de las clases de inglés, así como de traer consigo actitudes positivas hacia el idioma.

Algo que parecía contradictorio surgió se les cuestionó a los alumnos sobre el tiempo previo de estudio del idioma (gráfica 12) ya que en la educación básica hay un claro predominio de un rango de 4 a 7 años ubicándolos en los últimos grados de primaria (5° y 6°) así como los primeros dos de secundaria (1° y 2°).

El siguiente grupo de alumnos se ubica en el rango de 1 a 3 donde solo se ubican los tres grados de secundaria (1°, 2° y 3°) colocándolos como la mitad de los que cursan de 4 a 7 a excepción de un grupo donde la mayoría ha cursado solo de 1 a 3 años de inglés.



Gráfica 12. Tiempo previo de estudio de inglés en la escuela.

Como se ha mencionado anteriormente, los alumnos que han cursado el inglés en escuelas públicas con clases extra son la mayoría, sin embargo, son casos donde se han tenido uno o dos años como máximo en la escuela primaria, más dos años en la secundaria.

Esto hace pensar que por el hecho de que las escuelas públicas hayan implementado las clases de inglés como obligatorias aumenta significativamente el tiempo de contacto con la lengua en alumnos de secundaria.

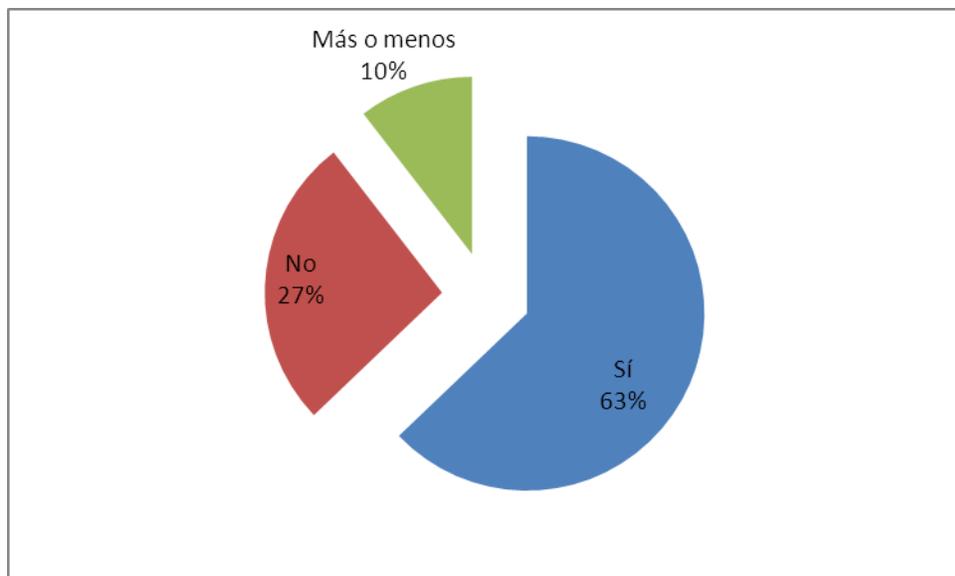
Los alumnos que han cursado el inglés por 8 años o más son, casi siempre, aquellos que provienen de escuelas particulares donde el inglés se estudiaba con regularidad, y en menor medida son alumnos de escuelas públicas donde el programa de inglés se ha aplicado con regularidad desde los primeros grados.

Aunado a la experiencia de los alumnos en escuelas públicas o privadas se les cuestionó acerca de su idea sobre el inglés en relación al gusto por el idioma así como de sus clases en la secundaria, en el siguiente apartado se profundiza sobre esto.

Percepción del idioma.

Esta cuestión fue muy reveladora aunque también puede ser algo ambiguo ya que en primera instancia se muestra la preferencia por el idioma inglés, no así el estudio del idioma ya que los alumnos mencionaron cuestiones como que el sonido era “bonito” o que al ser el idioma de sus cantantes favoritos, eso les confería un lugar dentro de sus predilecciones. Fuera de esto, los resultados representados en la gráfica 11, muestran una clara mayoría de alumnos que les gusta el idioma (63%), pero hay que resaltar que del resto de los alumnos el 27% no comparten ese gusto por el idioma. (gráfica 13)

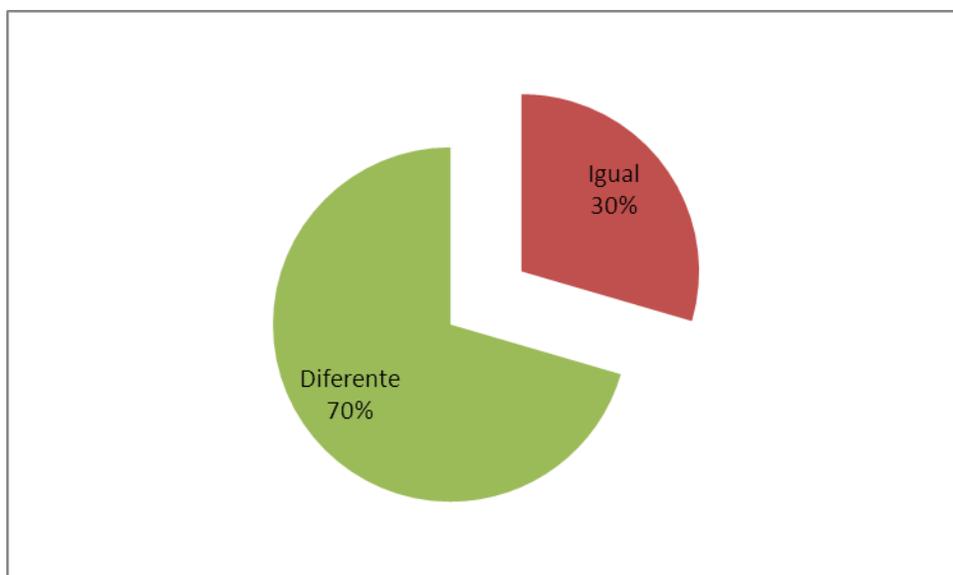
Hay también un número menor de alumnos (10%) que se muestran indecisos ya que mencionan que hay cosas que les gustan y disgustan del idioma, y que prefieren mantenerse en una postura intermedia.



Gráfica 13. Gusto por el inglés.

Otra cuestión interesante fue que los alumnos señalaron su percepción entre las diferencias del inglés dentro de la escuela y fuera de esta, es decir, el que escuchan en canciones o ven en películas, libros, comics, en las redes sociales e internet.

Claramente se observa en la gráfica 14 que despunta la opinión de los alumnos que consideran distinto el inglés escolar y el social o común (llamándolo así únicamente para diferenciarlos) y siendo una minoría quienes mencionan que no hay diferencia alguna entre uno y otro pues consideran que lo que cambia es la forma en la que se utiliza con fines educativos.



Gráfica 14. Percepción de diferencias entre el inglés en la escuela y el inglés fuera de ella.

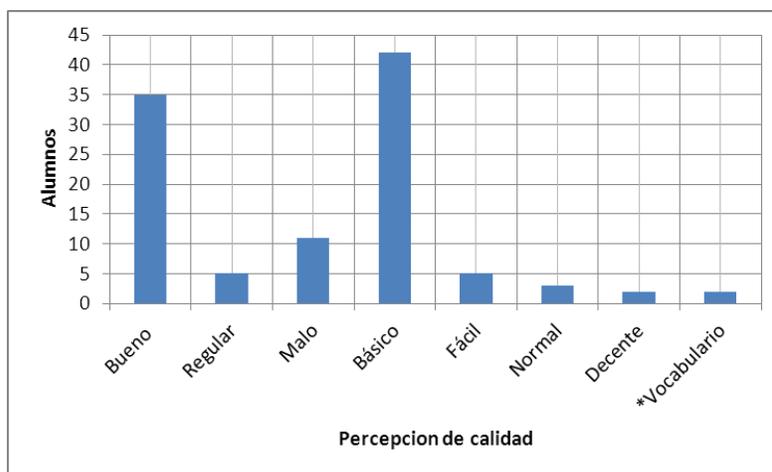
Si bien el resultado parece revelador, la realidad es otra, puesto que los alumnos que opinan que el inglés hablado en los dos contextos es diferente tienen en lugares distintos al idioma, es decir, que el inglés en la escuela poco tiene que ver con el idioma “común” por llamarlo de una forma. Implicando así que el idioma aprendido dentro de la escuela es uno y el que se habla en la calle con personas nativas o no nativas es otro diferente.

Esto es un gran problema ya que de ser esta una realidad el inglés dentro de las clases son vistas a los ojos de los alumnos como algo ajeno a lo que pasa en las calles. Este fenómeno se ve reforzado con lo que piensan los alumnos sobre la calidad del idioma impartido en las escuelas como se muestra a continuación.

En otro momento del cuestionamiento a los alumnos se les pidieron que brindaran su opinión sobre la calidad de las clases de inglés en la secundaria y claramente se le considera de una buena calidad pero de un nivel básico.

En la gráfica 15 se detallan las opiniones de los alumnos al respecto de la calidad de las clases y se tomaron las categorías que los alumnos consideraron pertinentes en el caso del vocabulario mencionaron que en su punto de vista las

clases se enfocaban únicamente en copiar un vocabulario que el profesor les escribía en el pizarrón y ellos tenían que ilustrarlo o investigar las traducciones.

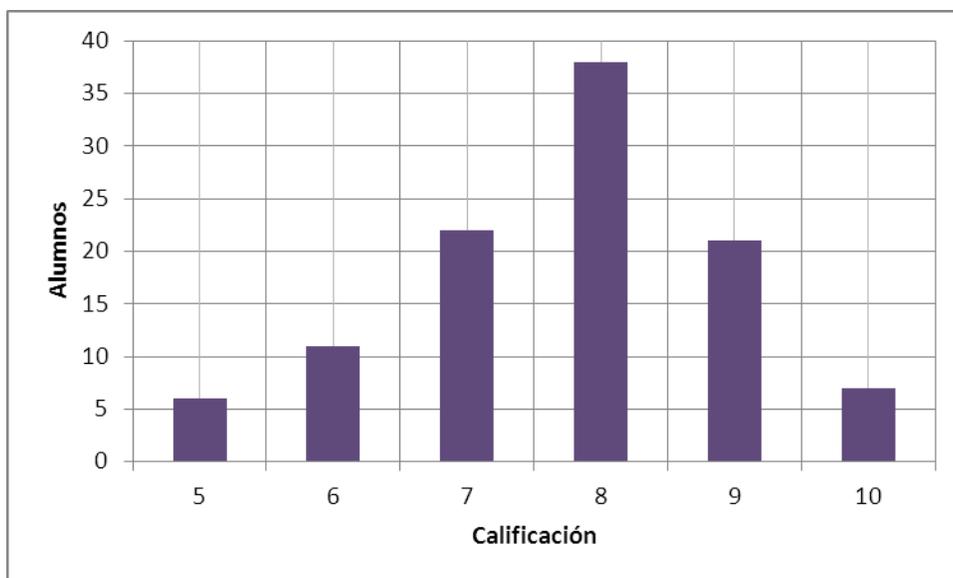


Gráfica 15. Percepción de la calidad de las clases de inglés en la escuela.

Es interesante también destacar que incluso los alumnos con poco tiempo de estudio previo del idioma mencionaran que el inglés era básico ya que nos hace pensar que reconocen que hace falta algo o lo relacionen con los comentarios de alguien más.

Algo que a mi parecer es revelador, es el hecho de que las calificaciones en el bimestre anterior sean en su mayoría aprobatorias si lo contrastamos con la opinión de los alumnos sobre la calidad podríamos sugerir que dichas evaluaciones no corresponden con el desempeño de los alumnos o que solo son tomados los exámenes y trabajos dentro de la calificación.

En gráfico 16 se muestran a detalle las calificaciones obtenidas por los alumnos de secundaria en el segundo bimestre en la materia de inglés predominando las calificaciones de 8 y 7, continuando con las de 6 y 9 y en menor medida 10 y 5 de manera que el número de reprobados y de los que sacan 10 de calificación son casi los mismos.

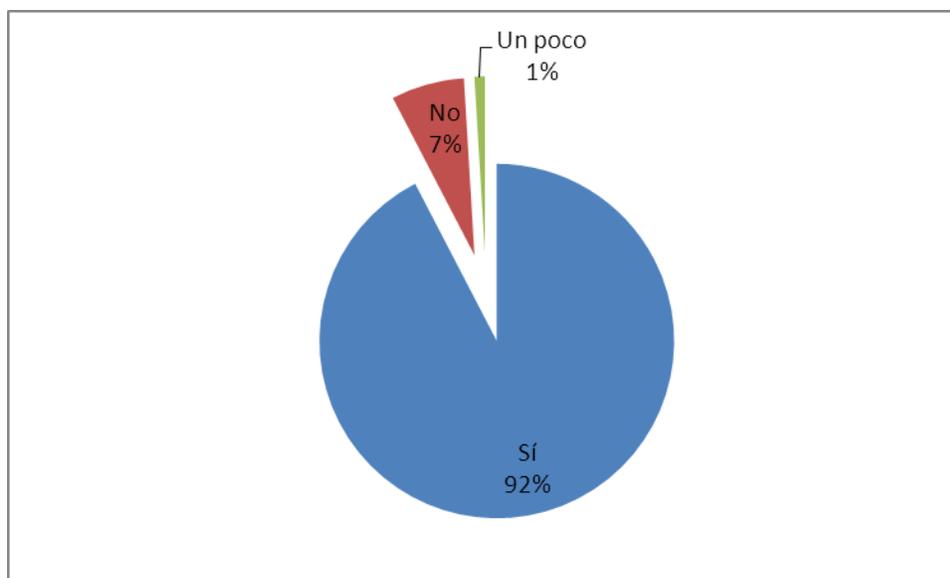


Gráfica 16. Calificaciones de inglés en el segundo bimestre de alumnos de tercer grado.

Lejos de parecer negativo reconozco que hay cuestiones que no pudieron ser analizadas a profundidad por la premura del tiempo y que sin duda dejan abierta la posibilidad de centrar los análisis posteriores sobre las opiniones de los alumnos y la aparente no correspondencia de las evaluaciones con ellas.

La importancia del estudio del inglés.

Este apartado, (grafica 17) revela una cuestión que parece más que obvia, pues los alumnos reconocen que el estudio del idioma es importante con un porcentaje relativamente alto (92%). Esto, incluso aunque a los alumnos reconocen que no es de su agrado pero que indudablemente es importante para su futuro.



Gráfica 17. Percepción de la importancia del estudio del inglés.

Sin embargo, esta pregunta encierra un significado que, a mi parecer, va más allá de un mero reconocimiento de importancia, pues al revisar las respuestas de los alumnos en las entrevistas la mayoría menciona que es importante para obtener un mejor empleo, cosa que no siempre pasa en la realidad, ya que el dominio de una lengua extranjera no es precisamente un indicador para medir el sueldo de una persona.

A mi punto de vista, esta situación crea en los alumnos la idea de beneficio económico para aquellas personas que saben otro idioma; en este caso inglés.

Otra de las respuestas de los alumnos hacia la importancia del estudio del inglés, fue que podría ser una buena herramienta para el posterior estudio del nivel medio superior, y/o para la conclusión de una licenciatura. Cosa que parece más realista pues es cierto que en algunas licenciaturas se requiera de un nivel mínimo de dominio de una lengua extranjera para obtener el grado en el nivel superior, no así en el nivel de bachillerato.

En menor medida se encontraron respuestas de alumnos sobre el uso del idioma como forma de comunicación en situaciones de viajes al extranjero o de

intercambios a otros países con fines educativos o de diversión como medio de comunicación. Otro punto que a mi parecer tiene sentido si consideramos el hecho de que en países angloparlantes requieren que los alumnos que provienen de países donde el inglés no es la lengua oficial acrediten mediante certificaciones un nivel de dominio particular para realizar estancias educativas dentro de ellos.

Finalmente, aparece un grupo que considera que el inglés no es importante en sus vidas pues no ven un beneficio real por el hecho de estudiar el idioma. Generalmente son alumnos que opinan que al estar en un país de habla hispana reduce la necesidad de comunicación en inglés. Asimismo mencionan, entre otras cosas, que no se ven estudiando una licenciatura como para tener la necesidad de estudiar inglés para acreditar los requerimientos que ese nivel requiere.

En una siguiente fase de la investigación, se realiza la técnica llamada en español de las máscaras, y a continuación se realizará el análisis de los resultados obtenidos.

Resultados de la técnica de las máscaras.

En este apartado se muestran los resultados obtenidos de la técnica de las mascarás (Matched-guise Technique) aplicada a los alumnos de secundaria, cabe mencionar que los alumnos fueron seleccionados al azar y de manera que pudieran realizarse las entrevistas y la técnica de manera inmediata para evitar así perder tiempo y de alguna manera mantener una respuesta no tendenciosa o manipulada.

Fueron seleccionados cinco alumnos por grupo; 2 mujeres y 3 hombres de 3A, 3 mujeres y 2 hombres de 3B, 4 mujeres y 1 hombre de 3C; y 2 mujeres y 3 hombres de 3D, para cerrar el número en 20 alumnos quienes fueron los que contestaron el cuestionario, la técnica de las máscaras y una entrevista para profundizar en sus respuestas.

En un capítulo anterior se explicó la estructura y conformación de las preguntas de las máscaras y en este apartado únicamente se brindarán las respuestas de los alumnos para realizar en otro momento la interpretación y análisis de los mismos.

En la primer parte de las preguntas se compararon algunas características de los hablantes como tono de voz, velocidad, formalidad, interés del tema y empatía; esto se realizó para los dos hablantes en dos momentos distintos, uno en inglés y otro en español. Las calificaciones que realizaron los alumnos se contaron con valores numéricos positivos y negativos y al final se realizó una sumatoria para cada hablante. Es decir si el alumno "x" calificó de forma positiva en cada aspecto cuestionado al colaborador masculino hablando inglés, sumando todos los valores positivos nos da una calificación de 5 para el hablante en inglés. Si por el contrario al mismo hablante pero en español le asigno 3 y -2, la suma de esos valores nos da como resultado una calificación de 1 para el mismo hablante pero en español.

Después, en una columna, se les pidió que escogieran cuál de los dos hablantes a su parecer parecía más amable, más aburrida, que tenía un mejor trabajo, con quién se identificaban más y quién podría ser un buen profesor, esto con la finalidad de volverlos a comparar pero en otro idioma y verificar si las respuestas se mantenían de la misma forma o el hecho de hablar otro idioma influía en sus decisiones.

Cuando los alumnos eligieron algún valor mayor para uno de los dos idiomas solamente se sombreó de color azul (hombres) o rosa (mujeres) la casilla del número mayor, indicando que se tenía una preferencia por el idioma en particular.

En los casos donde los dos idiomas obtuvieron calificaciones similares, se optó por sombrear la fila completa.

En la siguiente sección se detallarán los resultados obtenidos mediante la técnica de las máscaras en el primer momento de calificación¹⁷ de las características de los hablantes, estas incluyen; tono de voz, velocidad del discurso, formalidad en el lenguaje, interés del tema expuesto, y la empatía con el hablante.

Primer momento

Como podemos apreciar en la tabla 1, las evaluaciones de los alumnos de tercero se dividen de manera equilibrada en relación a la apreciación del colaborador hombre en ambos idiomas, esto es, que no existe una ventaja marcada entre el idioma inglés o español, ya que tres alumnos asignaron calificaciones de entre 4 y 5 al hablante en español y otros tres realizaron lo mismo con el hablante en inglés pero con calificaciones de 5 en cada casilla.

Un punto interesante es que dos alumnos le asignaron una calificación de 3 para ambos idiomas y otro alumno más les asignó una calificación de 5, lo que sugiere que no calificaron como diferentes las características del hablante

Máscara 1 hablante hombre			
	Inglés		Español
Alumno 1	-3		5
Alumno 2	5		1
Alumno 3	1		4
Alumno 4	3		3
Alumno 5	3		3
Alumno 6	5		-5
Alumno 7	5		3
Alumno 8	2		5
Alumno 9	5		5

Tabla 1. Apreciación de los alumnos acerca de las características del hablante masculino.

independientemente del idioma que utilizó.

¹⁷ Cabe aclarar que la calificación mínima y máxima en esta sección era -6 y 6

Para el caso de la colaboradora femenina, como se observa en la tabla 2, los alumnos calificaron de forma positiva al hablante cuando se expresó en inglés con calificaciones relativamente altas de 5 y 6 en su mayoría lo que quiere decir a primera vista es que valoraron de mejor forma a la persona cuando utilizó el idioma inglés.

En esta ocasión tres alumnos no realizaron distinción alguna entre los dos idiomas, dándole calificaciones de 1 (dos alumnos) y 5, lo que también es muy revelador, ya que así como en caso del colaborador hombre, no se distingue diferencia entre el valor de un idioma u otro.

Máscara 2 hablante mujer		
Inglés		Español
5		5
-1		1
-3		-1
1		1
-1		6
-1		5
-2		5
-1		-1
3		5

Tabla 2. Apreciación de los alumnos acerca de las características del hablante femenino.

Ahora se presentan los resultados de las alumnas realizando el mismo proceso que con los alumnos, primeramente se mostrarán las evaluaciones para el colaborador masculino, y posteriormente las evaluaciones para la colaboradora femenina.

La tabla 3 presenta la evaluación correspondiente al hablante masculino utilizando el idioma inglés, para el cual recibe un 5 de calificación en tres alumnas y una calificación de 2 asignada por una alumna. Si bien son calificaciones altas, si lo comparamos con los resultados de español, donde siete alumnas calificaron con 5 y

6 en español a la misma persona, hay una clara ventaja y preferencia por el idioma español.

Máscara 1 hablante hombre		
Inglés		Español
-3		5
4		5
3		5
5		6
2		-1
5		5
3		5
5		4
4		5
5		1
3		6

Tabla 3. Apreciación de las alumnas acerca de las características del hablante masculino.

En esta ocasión solo una alumna asignó una calificación de 5 para ambos idiomas, lo cual si observamos el patrón de calificación es congruente con las demás alumnas.

En el caso del hablante femenino hay una clara mayoría con preferencia hacia el idioma español así como se observa en la tabla 4, pues ocho de once alumnas dieron calificaciones de entre 1 y 6, algo similar a lo observado en los alumnos de la tabla 2. Solo una alumna evaluó con una calificación mayor al idioma inglés pero con un número bajo en comparación con el promedio que se presentó en el caso del idioma español.

Algo que llama la atención es que dos alumnas dieron calificaciones iguales para ambos idiomas, pero una calificó con 6 a ambos, mientras que otra alumna les brindó una calificación de -5 a ambos. Esto da la impresión que las alumnas calificaron a la persona y no al idioma pero en situaciones de extremo a extremo.

Máscara 2 hablante mujer		
Inglés		Español
2		1
-3		-1
-6		3
-3		1
-1		1
1		3
3		5
6		6
-5		5
-5		-5
-2		5

Tabla 4. Apreciación de las alumnas acerca de las características del hablante femenino.

Con relación a los datos de las primeras tablas podemos observar una clara preferencia hacia el idioma español tanto en hombres como en mujeres dejando una clara paridad entre géneros, algo que hasta aquí descartaría una tendencia por algún sexo en especial y sí por un idioma en particular.

A continuación serán presentados los resultados de la comparación entre el hablante en español y el mismo hablante usando el idioma inglés pero en un segundo momento.

Segundo momento

Los resultados de esta sección serán presentados de la misma forma como las tablas 1 a 4 pero recordando que en esta parte se les pidió a los alumnos escoger quién a su parecer era más amigable, cuál de las dos personas podría ser un mejor maestro, con quién se identificaban más, cuál de los dos parecía más aburrido y cuál de las dos personas podría tener un mejor empleo brindando una calificación positiva o negativa dependiendo de sus elecciones.

De la misma forma como en los resultados del primer momento, las evaluaciones son presentadas por alumno y por género para cada hablante en ambos idiomas.

En la tabla siguiente (tabla 5), se observan los resultados de los alumnos para el colaborador masculino, donde claramente se ve una preferencia por el idioma inglés ya que 7 de los 9 alumnos dieron calificaciones positivas de 1 y 3, y tan solo dos alumnos calificaron positivamente al español con 1 en ambos casos.

Máscara 1 hablante hombre		
Inglés		Español
-1		1
1		-1
-1		1
3		-3
3		-3
3		-3
3		-3
1		-1
1		-1

Tabla 5. Preferencias de los alumnos hacia el idioma del hablante masculino.

Este resultado no es congruente con los obtenidos en el primer momento de evaluación en la máscara anterior ya que este grupo de alumnos calificó de manera equilibrada tanto al inglés como al español y da la impresión que en último momento la preferencia se inclinó hacia el inglés.

El caso ilustrado en la tabla 6 es la opinión de los alumnos para el hablante femenino en inglés y español donde se muestra una opinión equilibrada de 4 alumnos que calificaron al inglés con 1 y 3, y 5 alumnos que también evaluaron al español con 1 y 3.

Máscara 2 hablante mujer		
Inglés		Español
-3		3
1		-1
1		-1
3		-3
-3		3
-3		3
3		-3
-1		1
-1		1

Tabla 6. Preferencias de los alumnos hacia el idioma del hablante femenino.

Con respecto a las calificaciones de la máscara en el primer momento, observamos una correspondencia muy similar a las opiniones de los alumnos, mostrando una ecuanimidad en las preferencias, lo que indica que los alumnos mantuvieron su opinión sin cambios con respecto a la primera evaluación.

Para el siguiente caso (tabla 7) se presentan los resultados de las alumnas con respecto al hablante masculino en el segundo momento donde se aprecia una preferencia por el hablante en inglés con calificaciones de 1, 3 y 5 evaluadas por nueve alumnas y únicamente dos calificaciones de 1 a favor del español.

Máscara 1 hablante hombre		
Inglés		Español
3		-3
5		-5
3		-3
-1		1
1		-1
-1		1
1		-1
3		-3
1		-1
3		-3
3		-3

Tabla 7. Preferencias de las alumnas hacia el idioma del hablante masculino.

Este resultado es contrastante con la opinión de las alumnas en el primer momento, pues indica un cambio de preferencia radical por el hablante en inglés algo similar a lo ocurrido con los alumnos cuando evaluaron al mismo hablante.

Finalmente, la gráfica indica la preferencia de las alumnas por el colaborador femenino en el segundo momento donde nuevamente hay una preferencia mayoritaria por el idioma inglés con 7 alumnas y 4 calificaciones positivas para el hablante en español.

Máscara 2 hablante mujer		
Inglés		Español
-3		3
1		-1
1		-1
3		-3
1		-1
1		-1
-1		1
3		-3
-3		3
3		-3
-3		3

Tabla 8. Preferencias de los alumnos hacia el idioma del hablante femenino.

En conjunto, estos resultados y los obtenidos en la primera fase nos brindan una idea general de las preferencias de los alumnos por los hablantes tanto de la percepción que se tienen de las características de la persona como de la opinión de los jóvenes hacia ellos, estos datos serán utilizados para discutirlos en la siguiente sección del documento.

Discusión

Derivado de los resultados de los cuestionarios, las entrevistas y la técnica de las máscaras, se retomaron tres puntos, que a mi parecer fueron relevantes dentro de la investigación, mismos que serán desarrollados a continuación.

Para fines de mi investigación me he permitido hacer la redefinición del término “prejuicio lingüístico” visto en los capítulos anteriores, así como “actitud lingüística” con la única finalidad de adaptar a mi trabajo una definición que abarque los aspectos que, a mi parecer, resultan fundamentales dentro de las actitudes hacia un idioma, quedando como las posturas tanto negativas como positivas que tienen los alumnos de secundaria hacia el idioma inglés.

Esto permite centrar la atención en las interacciones de los alumnos con el idioma y enfocar la investigación en los elementos sociales, culturales, económicos y/o políticos que influyen en las posturas de los jóvenes para con el idioma.

Esta nueva postura incluye los elementos antes mencionados como toda una “mezcla barroca¹⁸” entre elementos individuales y sociales en los alumnos, evitando caer en una definición reduccionista pero tomando el riesgo de ser ambiciosa, pues la mezcla no significa un poco de todo, sino más bien como una unidad dentro de muchas posibilidades.

El primer punto a desarrollar es el hecho de que los alumnos al parecer evaluaron las características del idioma en cuanto a tono de voz, velocidad, formalidad, pertinencia y empatía, de una manera positiva para el idioma español y una distinta en inglés, lo que, a mi punto de vista, hace pensar que discriminan los

¹⁸ Tomo el término Barroco desde las posturas filosóficas de Samuel Arriarán que durante mi curso en la maestría viene a resolver el problema de la identidad estudiantil como mezcla de características provenientes de múltiples orígenes y yo lo aplico a las actitudes lingüísticas.

sonidos de un idioma extranjero y las características de formalidad que conlleva el mensaje en inglés con tanta facilidad así como lo hacen con la lengua nativa.

Esto se puede apreciar en el primer momento de los resultados en la técnica de las máscaras pues muestran una clara mayoría de alumnos que dan calificaciones positivas al idioma español independientemente de los hablantes.

Como lo menciona Tuson (2010), podemos evidenciar que el desconocimiento de las características del idioma genera en los alumnos la sensación de dificultad que a su vez limita el interés por aprender y practicar el idioma.

El segundo punto es que los alumnos en la segunda fase, donde se evaluaron las preguntas sobre las características personales que los alumnos les adjudicaban a los hablantes, las calificaciones positivas hacia los hablantes en inglés predominaron tanto en los hombres como en las mujeres lo que en una primera impresión parece una actitud positiva hacia las personas que hablan inglés y no así al idioma por sí solo.

Finalmente el último punto es que los alumnos que mantienen calificaciones iguales para ambos idiomas cuando evaluaron a cada hablante hacen pensar que tienen una apreciación distinta sobre los idiomas y que tienen prejuicios distintos comparados con sus compañeros.

Este último punto resulta ser muy interesante a mi parecer, ya que cuando se cruza la información de los cuestionarios y las entrevistas, estos alumnos son los que provienen de escuelas particulares o de escuelas con enfoques bilingües y que no tienen al inglés como una posibilidad para obtener un mejor empleo, sino como una forma de comunicación o para el estudio de una carrera en la licenciatura.

Podríamos decir que entonces aquellos alumnos que provienen de escuelas privadas tienen un concepto distinto de la utilidad del idioma y los fines del estudio de éste.

Esta idea se refuerza cuando a los alumnos de escuelas públicas se les pregunta para qué sirve el inglés en sus vidas y ellos en su mayoría comentan que es fuente de un mejor empleo o una remuneración económica mejor.

En el caso de los alumnos que se expresaron negativamente del inglés, ellos tenían un promedio un aprovechamiento menor que los de actitud positiva y viceversa, no se puede hacer una generalización pero son muy pocos los alumnos refieren que no les gusta el inglés y de esa minoría, solo diez alumnos han reprobado el curso en segundo grado.

El caso de los alumnos con actitud positiva es también similar pues de la cantidad de alumnos que tienen una buena actitud solo cinco tienen calificación excelente y de ahí la cantidad aumenta hasta concentrarse en 7 y 8 en su mayoría.

Esto, más que aclarar una duda, pone en la mesa la situación de la calificación como reflejo del grado de motivación en los alumnos y mucho menos hablar de un dominio de la lengua, por tanto ni una actitud positiva ni negativa aseguran un mejor o peor aprovechamiento.

Conclusiones.

A continuación se redactan las conclusiones que derivan del análisis de los resultados y el cruzamiento de las cuestiones teóricas así como de las experiencias recopiladas a lo largo de la investigación así como de los comentarios recogidos de las sesiones en seminarios durante la maestría.

Siguiendo los objetivos y el análisis de los resultados, se tratará de dar una línea interpretativa de lo que en la investigación pudo recopilarse no sin antes aclarar que la intención de la investigación no es limitar ni encasillar a un programa educativo como lo es el PNIEB sino más bien de conocer una realidad en un centro educativo donde se lleva dicho programa y dar cuenta de las experiencias y actitudes de los alumnos que en ella se desenvuelven.

El programa nacional de inglés requiere de profesores que tengan el nivel B2 de dominio del idioma según el MCER, el cual se toma como nivel mínimo para poder impartir clases a nivel básico dentro del programa. Dicho programa se enfoca en el carácter meramente académico procedimental, dejando la cuestión actitudinal en manos de cada docente.

Sin embargo, el dominio del idioma es un requisito que debe complementarse con una postura hacia el idioma que ayude a los alumnos a enfrentarse no solo a las posibles dificultades que el aprendizaje de un idioma conlleva sino a las cuestiones actitudinales que se ponen en juego en el proceso de enseñanza de la materia.

Es cierto que las actitudes son tan diferentes incluso entre los mismos docentes pero puede lograrse sugerir a los maestros tomen en cuenta que las actitudes entran en el proceso de aprendizaje de manera indirecta y así poder dirigir su influencia en los alumnos de manera que afecten lo menos posible a la forma en la que ellos viven el lenguaje.

Un docente que sea consciente desde su formación del peso que tienen las actitudes personales en el desarrollo de los alumnos durante las clases favorecerá en alguna manera la forma en la que los alumnos ven el aprendizaje de un idioma, por esta razón debe hablarse del tema en una etapa de formación docente para crear conciencia del efecto que pueden tener en los alumnos.

Una actitud que favorezca una participación natural en los alumnos deriva en una confianza por poner a prueba lo aprendido, en los cursos de idiomas la participación de los alumnos es fundamental para lograr un correcto uso del idioma en situaciones comunicativas además de evidenciar el correcto uso de las expresiones, reglas, conceptos, etc., necesarios para la utilización eficaz de la lengua.

Es por ello que los docentes en su práctica diaria pueden incluir elementos que favorezcan y generen una actitud positiva hacia la participación y reproducción de textos orales y escritos mismos que favorecen la participación así como identificar y utilizar las actitudes de los alumnos a su favor.

A continuación y de manera general se enunciarán las conclusiones derivadas del análisis de los resultados y de la investigación realizada en cuestión de actitudes lingüísticas hacia el inglés.

1.- No se es posible dar por hecho que un programa funciona o no solo porque en una comunidad educativa el programa no cumpla con los objetivos planteados en su curriculum, pues se ponen en juego múltiples factores tanto culturales, sociales, económicos e incluso políticos de donde surgen las características que son puestas en marcha. Dentro de los factores culturales, encontramos lo que los alumnos perciben como miembros de una comunidad, estado o país y la interacción con personas con ideas y costumbres distintas reconociendo-se así como la forma en la que hablan, se expresan y se comunican con los demás, asimismo cómo identifican las diferencias con los hablantes de otros idiomas.

Dentro de los factores se encuentran entre otros, la precepción del idioma inglés como un medio de ingreso mayor como herramienta de trabajo y como vía de obtención de beneficios laborales.

En el aspecto político se encuentra la relación socio-histórica entre México y Estados Unidos que en su carácter de “vecinos” juega un papel importante en las concepciones que se tiene de las personas y el idioma en general.

Finalmente, la cuestión social tiene que ver en cómo los alumnos se perciben dentro de una comunidad y la interacción con comunidades similares o distintas así como de la manera en la que participan de intercambios de información.

2.- De la misma investigación puedo concluir que el programa de inglés pretende alumnos bilingües al terminar la secundaria, pero que el gobierno no ofrece oportunidades de superación para personas bilingües convirtiéndolo en un ciclo de obligación por algo que los alumnos no utilizan en su contexto diario.

Anteriormente, se ha analizado la diferencia entre una segunda lengua y una lengua extranjera, el estudio de cada una puede coincidir en la metodología y en las cuestiones generales en las que se aprende, por ejemplo, los docentes y los espacios en los que se aprende, casa, escuela, supermercado, etc.

Sin embargo, existe una diferencia primordial en el uso y el contexto donde se utiliza el idioma ya que una segunda lengua es utilizada en lugares de la vida diaria donde las personas pasan la mayor parte del tiempo ya sea para comunicarse con amigos y parientes o para realizar intercambios comunicativos dentro de la comunidad. Siendo indispensable para el estudio, el transporte, transacciones económicas, alimentación, etc., cuestiones básicas para la vida en sociedad.

Por otra parte, la lengua extranjera se ve limitada al contexto escolar donde se aprende el idioma y en lugares específicos fuera del lugar donde los hablantes se desenvuelven.

Es por eso que las características de los alumnos difieren en gran medida pues mientras una lengua extranjera requiere que los alumnos estén dentro del espacio educativo para usar el idioma o de crear un contexto artificial donde se simule el contexto de la lengua meta, el alumno de una segunda lengua utiliza el idioma de forma cotidiana y necesariamente requiere de un dominio mínimo para comunicarse de manera adecuada.

3.- Uno de los objetivos principales era conocer la influencia de las actitudes en la evaluación de los alumnos y de cómo estas permitían lograr o no obtener resultados en la materia. Lo que se descubrió fue que los alumnos traen consigo esas actitudes heredadas de los padres y/o familiares quienes a su vez hablan sobre necesidades sociales y económicas (principalmente pero no las únicas) que son exigidas por sectores políticos mundiales.

Las actitudes que se encontraron en la investigación son muy variadas y cambian de persona a persona, tanto así que es casi imposible clasificarlas todas en un solo patrón. Sin embargo, para fines de la integración de este documento se consideraron solo algunas de las actitudes de los alumnos de secundaria y que cabe aclarar que no son una generalidad de la comunidad estudiantil total y mucho menos de los alumnos del D.F.

En general, se dividen en actitudes positivas y negativas hacia el idioma pero se diversifican en cuestión de procedencia de los alumnos, escolaridad y nivel socio-económico. Las actitudes más recurrentes son de un gusto por el idioma como un lenguaje bonito, interesante, que ayuda a obtener un mejor empleo y que es considerado como el idioma mundial.

Dentro del grupo de alumnos que tienen una actitud positiva, se encuentra el grupo de alumnos de escuelas particulares, quienes ven al idioma como una forma de comunicación entre personas de diferentes países, algo indispensable para las personas que viajan a países extranjeros, y no ven al idioma como una fuente de ingreso extra a futuro.

Los alumnos provenientes de escuelas públicas ven al idioma como una forma de superación y de obtención de beneficios económicos a futuro pues refieren que el inglés “abre puertas” y que si hay oportunidad de un intercambio a otro país, será necesario para comunicarse o a la hora de estudiar una carrera universitaria, otros tantos lo ven como una forma de diversión y para entretenimiento pues se utiliza para “bajar la letra de canciones” y así saber lo que dicen, o para navegar en las redes sociales y el internet.

Por otra parte, los alumnos con actitudes negativas, refieren que el idioma es aburrido, difícil, que no se habla en México y que es obligatorio estudiar aunque no sirva para nada. Estos alumnos a pesar de tener una idea negativa del idioma, paradójicamente, ven al inglés como necesario para obtener un empleo bien pagado y para el estudio de una carrera universitaria, nuevamente siendo los alumnos de escuelas públicas los que tienen esta concepción del idioma.

4.- A riesgo de parecer pesimista y de aceptar las limitaciones de esta investigación puedo concluir que los programas educativos cumplen muy bien la labor para la cual fueron diseñados, continuar con un modelo económico y político que favorece a la clase dominante. Pero que sin duda abre la puerta a la crítica de dicho modelo y a la posibilidad de crear un programa donde el fin no sea el mejoramiento económico sino el de poder entender diversas realidades e integrarlas a la vida de los alumnos sin que tengan que sumergirse en una cultura y un idioma extranjero, es claro que la escuela pública mexicana repite un discurso de progreso en los alumnos y padres de familia mediante el aprendizaje del idioma de las potencias económicas dominantes, esto es evidente cuando se les pregunta a los

alumnos sobre la importancia del idioma inglés y ellos, en su mayoría, solo pueden referir que es para obtener un mejor empleo.

Sugerencias.

Sin duda la investigación dio un giro inesperado pues las actitudes de los alumnos hacia el idioma están ahí sin duda y que éstas vienen influenciadas por los padres de familia sin duda alguna, pero que estas actitudes están circunscritas a la realidad económica, social, cultural y política de nuestro país, así para personas que acuden a escuelas particulares, el idioma se vuelve una materia más que aprobar y que, también hay que decirlo, tienen un mejor manejo del idioma, pero que igual que otros saberes se limita al contexto escolar y no trasciende más allá de él.

Muchas cosas quedaron por descubrir con la información recabada pero lo impórtate es mostrar esa realidad de la que los alumnos son parte y de la que los maestros son constructores, sin embargo esta realidad y este contexto ofrecen una explicación de las muchas tantas que habrá del mismo tema.

Tal parece que la enseñanza tiende a fortalecer la idea de que el aprendizaje de un idioma “económicamente fuerte” trae consigo inmediatamente los mismos beneficios de los que gozan los hablantes nativos, esto debido a que durante la investigación fueron muchos los alumnos que tenían el concepto de que el inglés trae consigo beneficios económicos como un mejor sueldo o una mejor posición laboral.

¿Qué tanto la escuela está consiente de este hecho? o más bien ¿qué tanto los organismos internacionales apoyan estas prácticas en aras de perpetuar el valor económico del idioma extranjero?, no lo sé. Lo que sí sé y por los resultados de la investigación es que los alumnos saben que el inglés es importante, pero que a veces esa importancia se reduce a un mejor empleo o a oportunidades de estudios en el extranjero.

Lista de Referencia.

- Agheyisi, R.; Fishman, J. (1970): "Language Attitudes: A Brief Survey of Methodological Approaches", *Anthropological Linguistics*, 12. pp. 137-157.
- Aguirre, A. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Terrasa. Marcombo.
- Baker, C (1995). *Fundamentos de educación Bilingüe y Bilingüismo*. Cátedra. España.
- Bernaus, M. (Ed.) (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, Síntesis Educación.
- Bertely, M. (2002). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, Paidós.
- Campos, A. (1985). *Psicología Social*. San José. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Cooper, R. L., Fishman, J. A. (1974) The study of language attitudes. *International Journal of the Sociology of Language*, Vol. 3, 5-19.
- Coupland, N. & Jaworsky, A. (1997) *Sociolinguistics: a reader and course book*, St. Martin's Press.
- Eagly, A. H. & Chakien, S. (1998). Attitude structure and function en D.T. Gilbert, S.T. Fiske and G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4th ed., Vol. 1, pp. 269-322) New York.

- Fasold, R. (1996). *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística*. Visor Libros. Madrid.
- Gallois, C., Watson B. & Brabant M. (2007) *Attitudes to language and communication. Handbook of language and communication: diversity and change*, ed. M. Hellinger & A. Pauwels. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Rowley, MA: Newbury House.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*, en J.B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-285
- Krashen, S. D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. USA: Prentice-Hall International.
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City* (Washington, DC: Center of Applied Linguistics).
- Lambert, W. E., Hodgson, R. C., Gardner, R. C., & Fillenbaum, S. (1960). *Evaluational reactions to spoken language*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, 44-51.
- Muñoz, C (ed.). (2000). *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*. Ariel Lingüística. Barcelona, España.
- Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Paidós, Barcelona, España.

- O'Donoghue, J. L. (Coord.) (2015). *Revista Sorry digital. El aprendizaje del inglés en México, Mexicanos Primero, Visión 2030 A.C., México.*
- Petty, R.T. & Wegner, D.T. (1998). Attitude change: Multiple roles for persuasion variables en D.T. Gilbert, S.T. Fiske and G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4th ed., Vol. 1, pp. 323-390). New York.
- Planella, J. (2006), *Pedagogía y Hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. Revista Iberoamericana de Educación, ISSN: 1681-5653.*
- Ramirez, J. L., Pamplón E. y Cota S. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: Una primera lectura cualitativa. *Revista iberoamericana de Educación, 60(2). ISSN: 1681-5653.*
- Romaine, S. (1999). *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística. Ed. Ariel S.A. Barcelona, España.*
- SEP, (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006, México, SEP.*
- SEP, (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012, México, SEP.*
- SEP, (2011). *Programa Nacional de inglés en Educación Básica, México, SEP.*
- Tuson, J. (2010). *Los prejuicios Lingüísticos. Ed. Octaedro. España.*
- Wei, L. (2000). *The Bilingualism Reader. Routledge. London and New York.*
- Wolff, H. (1959). Intelligibility and inter-ethnic attitudes. *Anthropological Linguistics, 1(3): 34-41.*

Zorrilla, M (2004). La educación Secundaria en México: Al filo de su Reforma. En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 2, No. 1.

Referencias electrónicas.

Education First (2014). EF English Proficiency Index 4th edition. Recuperado de:
www.ef.com/epi

Rueda, M. y Wiburn, M. (2014). Perfiles educativos Vol. 36 núm. 143. México.
Recuperado de: www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50185-26982014000100018