

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS, Y DE SU APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE LA CARRERA DE MÉDICO CIRUJANO PARTERO DE LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

Por

M. E. S. Ivonne Háuad Marroquín

Como requisito parcial para obtener el Grado de Doctor en Filosofía con Especialidad en Educación

Septiembre, 2008

Directora de tesis:

Dra. Lidia Rodríguez Alfano

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS Y DE  
SU APRENDIZAJE

Presentado por

M. E. S. Ivonne Háuad Marroquín

Este trabajo se realizó León, bajo la dirección de la Dra. Lidia Rodríguez Alfano, fungiendo como directora de la tesis, Maestra e investigadora del Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

El trabajo de campo se llevó a cabo en el Centro de Autoaprendizaje de Lenguas extranjeras de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Nuevo León, así como en el Departamento de Inmunología de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Nuevo León, bajo la supervisión y orientación del Dr. Mario César Salinas Carmona, Director de dicho departamento, contando siempre con sus acertadas recomendaciones, y guía.

## AGRADECIMIENTOS

A mi padre, a mi familia, a mis amigos

A la Dra. Lidia Rodríguez Alfano, por todas sus acertadas enseñanzas durante la realización de la tesis.

Al Dr. Mario César Salinas Carmona, por todo su apoyo incondicional desde el primer año de mi doctorado hasta el final, quién compartió conmigo todos los momentos difíciles, contando siempre con su apoyo para seguir adelante.

Al Dr. Nicolás Barragán Codina, quien al igual que el Dr. Salinas Carmona siempre me brindó el coraje para continuar.

Al Dr. Alfonso Fernández, gran maestro, que siempre me alentó a continuar con este proyecto.

Al Dr. Rocha, enseñándome la humildad.

Al Dr. Roberto Mercado por reencontrarme con los números.

A Luz María, por su amistad, en fin a todos aquellos que durante mi proceso de aprendizaje con su ejemplo me mostraron con su humildad su grandeza, mi respeto y admiración por siempre.

Tabla de contenido.....	IV
Introducción.....	10
Antecedentes: Política lingüística en México respecto al bilingüismo.....	16
Proyecto piloto.....	17
Propósito de la investigación.....	20
Declaración del problema.....	21
Las preguntas que conformaron el problema de investigación.....	22
Justificación.....	24
Hipótesis de la investigación.....	24
Objetivo general.....	26
Objetivos específicos.....	26
Marco teórico conceptual.....	28
Bilingüismo y multilingüismo.....	39
Planteamientos teórico metodológicos.....	40
Entrevistas.....	45
Encuestas y categorías.....	48
Primera categoría de análisis.....	48
Segunda categoría de análisis.....	49
Tercera categoría de análisis.....	51
Organización de la investigación.....	53
Capítulo 1. Representaciones sociales de la identidad y su co- construcción.....	59
1.1. Distintas perspectivas para enfocar los hechos sociales.....	60
1.2. El discurso como práctica social.....	61
1.3. Significado, valores e intereses en la identidad social.....	63
1.4. La alteridad en la relación ínter subjetiva yo-tú.....	67
Fragmento de entrevista E10.....	71
Fragmento de entrevista E10.....	72
Fragmento de entrevista E10.....	73
Fragmento de entrevista E10.....	75
Fragmento de entrevista E5.....	77
Fragmento de entrevista E5.....	78
1.5. Las representaciones sociales.....	80
Fragmento de entrevista E2.....	83
Fragmento de entrevista E2.....	84
Fragmento de entrevista E2.....	85
1.6. Ética y diversidad cultural.....	88
Fragmento de entrevista E2.....	90
1.7. Construcción del sujeto, de su identidad... identificación.....	92
Fragmento de entrevista de E5.....	94
Conclusiones parciales.....	95
Capítulo 2. Representaciones sociales de las lenguas extranjeras.....	97
2.1. Modelos personales frente a representaciones sociales.....	99

2.2. Primera categoría de análisis: Creencias, actitudes y motivaciones hacia Las lenguas extranjeras.....	101
2.2.1. Primera subcategoría de análisis: Percepción de los estudiantes de las Cualidades necesarias para el aprendizaje de las lenguas extranjeras.....	101
2.2.2. Segunda subcategoría: Co-relación entre las actitudes de los Estudiantes acerca de las lenguas extranjeras y su aprendizaje.....	107
2.2.3. Tercera subcategoría: Tiempo, lugar y modo de estudio de lenguas extranjeras.....	111
2.2.3.1. Primera dimensión: Tiempo o edad de inicio del aprendizaje de LE.....	112
Fragmento de entrevista de E2.....	115
2.2.3.2. Segunda dimensión: lugar de estudio de las LE: tipo de institución.....	116
Fragmento de entrevista de E2.....	117
2.2.3.2.1. Referencias numéricas.....	118
2.2.3.3. Tercera dimensión: País de estudio de las lenguas extranjeras.....	121
2.2.3.4. Cuarta dimensión: Forma de estudio.....	122
Fragmento de entrevista de E3.....	125
Fragmento de entrevista de E1.....	126
2.2.4. Cuarta subcategoría: Entorno familiar, su influencia en el aprendizaje de las LE.....	130
2.2.4.1. Primera dimensión.....	130
2.2.4.1. Subcategoría: Entorno familiar, su influencia en el aprendizaje de las LE.....	131
2.2.4.2. Segunda dimensión: ¿Quién de los padres o familiares, hablan alguna lengua extranjera? ¿Por qué motivos?.....	134
Fragmento de entrevista de E5.....	137
2.2.5. Quinta subcategoría: Percepción del contexto educativo y su influencia en el estudio de LE. Fragmento de entrevista de E3.....	138
2.2. Segunda categoría de análisis: Representación social de ser bilingüe....	139
2.2.1. Primera dimensión de la subcategoría de análisis representación social de ser bilingüe: ¿Aprendió primero a hablar o escribir lengua extranjera?.....	142
Fragmento de entrevista de E4.....	143
2.2.2. Segunda dimensión: medios o herramientas empleados para aprender LE.....	144
2.2.3. Tercera dimensión de la subcategoría representación social de ser bilingüe: Percepción de sí mismo en la LE.....	148
2.2.4. Cuarta dimensión: continuidad en el tiempo de estudio de las LE.....	150
2.2.5. Quinta dimensión: sensación de progreso o avance en el dominio de la LE.....	151
Fragmento de entrevista de E8.....	152
2.2.6. Sexta dimensión: estrategias cognitivas empleadas para aprender LE.....	153
2.2.7. Séptima dimensión: elección de estrategias o herramientas de aprendizaje de LE.....	156
2.2.8. Octava dimensión: visualización del aprendizaje de las LE.....	159
2.2.9. Novena dimensión: motivos de abandono de aprendizaje de LE.....	160
Conclusiones parciales.....	162

Capítulo 3.....	169
3.1. Tercera categoría: Grado de identificación del sujeto con la cultura de la LE.....	169
3.1.1. Primera subcategoría: percepción de sí mismo en LE para obtener el éxito profesional y personal.....	173
Fragmento de entrevista de E6.....	175
Fragmento de entrevista de E3.....	181
Fragmento de entrevista de E5.....	182
3.1.2. Segunda subcategoría: creencias y estereotipos de ser bilingüe, al hablar y escribir una LE.....	184
3.1.3. Tercera subcategoría: interiorización de la cultura de la lengua extranjera..	192
Fragmento de entrevista de E5.....	196
3.1.4. Cuarta subcategoría: percepción de identidad y cultura en la Lengua Materna (LM).....	199
Fragmento de entrevista de E5.....	201
Fragmento de entrevista de E10.....	207
3.1.5. Quinta subcategoría: manejo del estrés y angustia al hablar LE.....	209
Fragmento de entrevista de E8.....	212
3.1.6. Sexta subcategoría Estereotipos rechazo-aceptación a razas, lenguas, culturas, ideologías.....	214
Fragmento de entrevista de E2.....	216
Fragmento de entrevista de E3.....	220
Fragmento de entrevista de E10.....	222
3.1.7. Séptima subcategoría: percepción de las lenguas indígenas y de los indígenas mexicanos.....	223
Fragmento de entrevista de E2.....	228
Identidad étnico-cultural y procesos de aculturación.....	231
Conclusiones parciales.....	233

Capítulo 4. Respuestas a las categorías y subcategorías de análisis y a las siete hipótesis de la investigación.....	236
Respuestas a las categorías de la primera categoría de análisis.....	237
Primera categoría.....	237
Tercera subcategoría: Tiempo, lugar y modo de estudio de las lenguas extranjeras. Incluye cuatro dimensiones:	
Primera dimensión: Tiempo, edad de inicio del estudio de LE: variables 34-35.....	238
Segunda dimensión: Lugar de estudio de las LE: tipo de institución	
Variables 30-31.....	238
Tercera dimensión: País de estudio de las lenguas extranjeras. ....	238
Cuarta dimensión: Forma de estudio Variables 32,33.....	238
Cuarta subcategoría: Entorno familiar, su influencia en	
El aprendizaje de las LE V128-136.....	239
Primera dimensión: 1ª) ¿Quién de los padres motivó a estudiar lenguas extranjeras? Incluye las variables: 36-40.....	239
Segunda dimensión: ¿Quién de los padres hablan alguna LE?	
¿Por qué motivos?.....	239

Respuestas a la segunda categoría de análisis: Representación social de ser bilingüe.....	240
1) Habilidades que desarrolló primero como el hablar o escribir: Variables 41-42.....	240
2) Herramientas o medios más empleados para aprender LE.....	241
Tercera dimensión de la subcategoría representación social de ser bilingüe: Percepción de sí mismo en la LE.....	241
Cuarta dimensión: continuidad en el tiempo de estudio de las LE.....	242
Quinta dimensión: sensación de progreso o avance en LE.....	242
Sexta dimensión: Estrategias cognitivas empleadas para aprender LE incluye las variables 59- 61.....	242
Séptima dimensión: elección de estrategias o herramientas de aprendizaje de LE. Incluyo las variables 161- 166. ....	243
Octava dimensión: visualización del aprendizaje de las LE incluye las variables 66 y 67. ....	243
Novena dimensión: motivos de abandono de aprendizaje de LE incluye las variables: 167-172.....	244
Tercera categoría de análisis.....	244
Respuestas a la tercera categoría de análisis.	
Primera subcategoría: Percepción de sí mismo en la LE para la obtención del éxito profesional y personal, cuánto influye hablar una LE: variables 75-78.....	245
Segunda subcategoría: creencias, mitos y estereotipos de ser bilingüe, al hablar y escribir una LE. Lo que le significa ser bilingüe: variables 79-84.....	245
Tercera subcategoría: Interiorización de la cultura de la LE: variables 89- 93.....	247
Construcción de identidad; si al hablar lengua extranjera siente que su identidad se pierde, disminuye, o se enriquece: variables 101- 102.....	247
Cuarta subcategoría: percepción de su identidad y cultura en su propia lengua. Si le gusta el español, si se identifica con su lengua materna, si se ve y siente en su lengua materna: 183-184 y 186-190. ....	247
Quinta subcategoría: manejo del estrés y angustia al hablar LE.....	248
Sexta subcategoría: estereotipos, filtros afectivos tales como aceptación- rechazo hacia ciertas lenguas, culturas, religiones, ideologías, costumbres.....	249
Séptima subcategoría: percepción de las lenguas indígenas y de los indígenas mexicanos. Sentimientos hacia ellos como indiferencia, desprecio, superioridad, inferioridad, o bien hacia sus costumbres y tradiciones.....	250
Primera hipótesis: ¿Para los estudiantes de 5º y 6º año de la carrera de Médico Cirujano Partero de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Nuevo León que estudian lenguas extranjeras, que fueron encuestados y entrevistados que les significa el aprender una lengua .....	251
Segunda hipótesis: ¿La lengua extranjera que estudian que les representa? .....	251
Tercera hipótesis. ¿El aprender una lengua extranjera que les simboliza?.....	252
Cuarta hipótesis: ¿Estos sujetos de estudio son trastocados al estar en contacto con las lenguas extranjeras lo cual se manifiesta en su identidad?.....	252
Quinta hipótesis: ¿Las transformaciones después de adquirida la lengua extranjera incluyen cambios en su cultura, en cuanto son capaces de percibir en la lengua extranjera elementos como las tradiciones, costumbres, ideologías, valores?.....	253
Sexta hipótesis: ¿Los estudiantes de esta muestra de estudio están abiertos a interiorizar los valores implícitos en la lengua extranjera, aunque no tienen conciencia de ello?.....	253

Séptima hipótesis: ¿Ven esas lenguas como instrumentos para marcar más las diferencias entre los sujetos en su entorno y aun superioridad?.....	254
Propuesta de una educación intercultural.....	255

Capítulo 5. Discusión. Elementos que componen el núcleo y los elementos periféricos.....	274
Conclusiones generales.....	300
Para las tres primeras hipótesis de trabajo.....	307
Primera hipótesis: ¿Qué significado le otorgan los sujetos a la acción de aprender una lengua extranjera?.....	308
Segunda hipótesis: ¿Qué les representa el aprender una lengua extranjera?.....	308
Tercera hipótesis: ¿Qué les simboliza aprenderla?.....	308
¿Estos cambios adquieren nuevos significados a lo largo de su vida?.....	309
Cuarta hipótesis: ¿Estos sujetos son trastocados al estar en contacto con las LE? .....	310
¿Admite al aprender la LE, algunos mitos, creencias, actitudes o estereotipos...?	310
¿Es el aprender una LE un constructo social? Esta en ¿La memoria colectiva de los sujetos? .....	313
¿Estrategias que implementan o han ellos implementado para aprenderlas?.....	319
¿La representación social que los sujetos tienen de cómo es o debe ser el Aprendizaje de las LE dentro del aula?.....	319
¿Causas de abandono del aprendizaje de las LE?.....	320
Cuarta hipótesis, de la que se derivan dos: ¿Cuál es la RS de la Cultura en su LM? y en ¿la LE? ¿Cuál es la percepción de su cultura en su LM?.....	321
Referencias bibliográficas.....	333

### **Anexo 1. Índice de tablas**

Tabla 1.....	103
Tabla 2.....	108
Tabla 3.....	113
Tabla 4.....	107
Tabla 5.....	122
Tabla 6.....	122
Tabla7.....	131
Tabla 8.....	135
Tabla9. ¿Aprendió primero a hablar o escribir LE? .....	143
Tabla 10. Medios o herramientas empleados para aprender LE.....	145
Tabla 11. Percepción de sí mismo en la LE.....	149
Tabla 12. Continuidad en el tiempo de estudio de las LE.....	150
Tabla 13. Sensación de progreso.....	151
Tabla 14. Estrategias cognitivas empleadas para aprender LE.....	154
Tabla 15. Elección de estrategias o herramientas de aprendizaje de LE.....	156
Tabla 16. Resultados de las variables que corresponden a la percepción del sujeto del aprendizaje de las LE.....	159
Tabla 17. Resultados cuantitativos de las variables: motivos de abandono de aprendizaje de LE.....	160

Tabla 18. Percepción de sí mismo en LE para la obtención del éxito profesional y personal.....	173
Tabla 19. Creencias y estereotipos de ser bilingüe al hablar y escribir LE.....	185
Tabla 20. Interiorización de la cultura de la LE.....	193
Tabla 21. Percepción de identidad y cultura en LM.....	200
Tabla 22. Los resultados cuantitativos de las variables 118-127.....	210
Tabla 23. Estereotipos rechazo-aceptación a razas, lenguas, culturas, ideologías.....	215
Tabla 24. Percepción de las lenguas indígenas y de los indígenas mexicanos.....	224

## **Anexo 2. Índice de diagramas.....**

Diagrama 1. Grado de asociación entre las variables que refieren a cualidades para aprender LE.....	105
Diagrama 2. Grado de asociación entre las variables que refieren a actitudes hacia las LE y su aprendizaje.....	109
Diagrama 3. Grado de asociación entre lugar, país y forma de estudio y el aprendizaje de la LE.....	124
Diagrama 4. Grado de asociación entre influencia del entorno familiar y el aprendizaje de L. E.....	133
Diagrama 5. Grado de asociación entre entorno familiar y aprendizaje de LE.....	136
Diagrama 6. Grado de asociación entre las variables que refieren a los medios empleados para aprender lenguas extranjeras.....	147
Diagrama 7. Representación del grado de asociación entre las variables que corresponden a las subcategorías de estrategias cognitivas empleadas al aprender lenguas extranjeras.....	155
<i>Diagrama 8.</i> Representación del grado de asociación entre las variables que refieren a las estrategias para aprender LE.....	158
Diagrama 9. Representación del grado de asociación entre las variables que refieren a las subcategorías sociales motivos de abandono de aprendizaje de lenguas extranjeras.....	161
Diagrama 10. Grado de asociación entre las variables 75 -78.....	174
Diagrama 11. Grado de asociación entre las variables que refieren a las percepciones y creencias por hablar y escribir una lengua extranjera. Mayor o menor sensibilidad para entender ideologías, costumbres, tradiciones. ....	190
Diagrama 12. Grado de asociación entre variables 89-93.....	194
Diagrama 13. Actitudes y percepción de ser bilingüe.....	198
Diagrama 14. Percepción de ser bilingüe, manejo de sensaciones, emociones Y sentimientos: ansiedad frustración, estrés.....	212
Diagrama 15. Grado de asociación entre las variables 107-111.....	217
Diagrama 16. Representación del grado de asociación entre variables que refieren a las representaciones de las lenguas indígenas y de los indígenas mexicanos.....	225

<b>Anexo 3. Índice de figuras.....</b>	
Figura 1. Teoría de la enseñanza integrada al aprendizaje.....	179
Figura 2. Modelos y estrategias de comprensión.....	180
Figura 3. Diagrama de estrategias.....	191
Figura 4. Mapa cultural de Edward T. (en Lengua y cultura. Rodríguez de Flores Humanitas, 1980) al que se prefiere identificar como: Complejidad e incidencia de la cultura bilingüe.....	272
Figura 5. Integración de reflexiones personales mostrando diversas posturas para la observación del hombre y su construcción. Su relación íntima con el lenguaje, la cultura, la búsqueda y generación del conocimiento humano. La relación de la ideología, las fuerzas de poder.....	273

## Introducción

El presente trabajo constituye una búsqueda de conocimiento orientado a conocer las representaciones sociales del aprendizaje de las lenguas extranjeras (LE), sus formas simbólicas y el significado otorgado al aprendizaje de las mismas. Parte de una reflexión personal sobre la experiencia docente y su contexto social y global donde las lenguas extranjeras se consideran una herramienta de interacción planteada desde la perspectiva del mutuo entendimiento y el respeto al otro.

El presupuesto básico en esta investigación propone que las instituciones educativas deberían ajustarse a las nuevas necesidades que la sociedad moderna demanda, y concentrarse en la formación con calidad académica de sus estudiantes, para asegurar una exitosa inserción cada vez más competitiva en el mundo laboral. Se ha de atender a la petición de características distintas de hombres reconocidos como *preparados* a la vez que *sensibles* y *humanos*, al asumir con plena conciencia de sí mismos y valorar sus acciones dentro del mundo social y cultural.

En efecto, las transformaciones que ha sufrido el mundo y los que ahí vivimos son complejas. Por esto en la presente investigación se considera que aprender una lengua distinta a la propia implica aprender el uso social y cultural de la misma, su interactuar con los demás distintos e iguales a mí, y los procesos que esto implica. Es el discurso el portador de significados, de simbolismos, de ideas que se manifiestan en el día a día, hasta en los menores actos que realizamos. En su interactuar el hombre produce y reproduce significados de tipo social y cultural que guían sus acciones,

algunos de ellos *aprendidos* dentro de su contexto familiar y colectivo, significados que son como una especie de gui3n que se sostienen en una estructura ideol3gica. En su art3culo sobre transculturaci3n Rodr3guez P3rez (1999), coincide, en mi opini3n, con lo que advierten los pedagogos cr3ticos, la fuerte tendencia hacia una homogenizaci3n de la poblaci3n mundial. La autora destaca el imperialismo cultural impuesto por los Estados Unidos en el mundo al se1alar la penetraci3n del ingl3s, su influencia en los estratos sociales altos de la zona metropolitana de Monterrey, donde constituye una forma de prestigio, de poder, al ser los sujetos biling3es, mientras que en los estratos medio y bajo, es el medio de sobrevivencia, que ocasiona la diglosia o el "spanglish". Representa el dominio del ingl3s una herramienta indispensable para la obtenci3n de un *trabajo respetable, m3s o menos bien remunerado*, pero al mismo tiempo esto conlleva el gran riesgo de ahogar las culturas locales. En la opini3n de la investigadora, para el caso de la ciudad de Monterrey, en su estudio concluye que es una aculturaci3n flexible asociada a la estructura social impactada por los retos de la competencia del mercado, las nuevas tecnolog3as y otros. Contrasta este fen3meno con lo que sucede en el centro y sur de M3xico, lo relacionado con movimientos indigenistas, donde el uso del espa1ol en la escuela y en otras actividades dentro de la comunidad, amenaza las lenguas ind3genas en esas comunidades, y pone en riesgo su identidad cultural. Sabemos que las lenguas ind3genas, las regionales y los dialectos desaparecen cotidianamente en su interactuar en la comunidad, al implementar en comunidades rurales el uso exclusivo del espa1ol en la escuela y en otras

actividades de la comunidad. Este *predominio* del español sobre la lengua indígena pone en riesgo su patrimonio nacional, regional, local, o tribal. Es bien conocido el rol tan importante que desempeña el lenguaje dentro de la estructura social de un país. Comparto la postura de muchos investigadores en diferentes áreas que alertan sobre la influencia de los Estados Unidos tanto en México como en otros países, ya que se impone como un factor de dominación cultural en este juego de poder desigual entre las naciones en un mundo globalizado que hoy vivimos. Esto provoca cada vez más desigualdad y más pobreza en Latinoamérica y en otros continentes o países en vías de desarrollo.

Las investigaciones en las didácticas del plurilingüismo apuntan a mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras basadas en la interacción de los pre-saberes lingüístico-culturales de los alumnos con datos relacionados a una nueva lengua y una cultura meta.

Cada lengua tiene sus propios rasgos y que nuestro objetivo como maestros de lenguas, es el de formar *buenos alumnos*, éstos no pueden ser formados sin una experiencia plurilingüe, es decir, enmarcar la enseñanza de la nueva lengua o lengua extranjera en condiciones de equidad y de respeto a ambas lenguas, con todas las tradiciones que en ellas se encierran. Al no suceder de esta manera el bilingüismo o plurilingüismo sólo conducirá a ser una competencia o un accesorio más.

La didáctica del plurilingüismo se sirve de un concepto empírico de la lengua y del aprendizaje, reconoce la variedad de las distintas situaciones sociolingüísticas de los alumnos, cuyos saberes lingüísticos y culturales así

como sus experiencias didácticas son diversos. Se interesa también por las lenguas de partida para descifrar sus perfiles lingüísticos, y la diferencia entre las lenguas que un individuo adquirió en interacción social con personas de la cultura meta y aquellas lenguas aprendidas intencionalmente en el ámbito escolar o universitario y al contexto de aprendizaje de hoy en día, donde la didáctica del plurilingüismo se preocupa cada vez menos por un modelo de locutor nativo con una competencia máxima. También se enfoca en preparar a los alumnos con los saberes que les permitan la comunicación intercultural en sintonía con las exigencias de la sociedad. El hecho de adquirir un idioma extranjero es de ya una actividad compleja que exige mucho tiempo.<sup>1</sup>

Investigaciones como la de Cummins, Safir, y Ausbuel (1978), por citar algunas, se enfocan en el proceso de aprender significativamente, y entienden que, al hacerlo así, se posibilita la constitución de un sujeto que incide sobre el mundo en el que vive, que es capaz de desarrollar ideas, conceptos, valores, una conciencia histórica y aun lingüística. Desde estos enfoques, las lenguas extranjeras son vistas como complejas, donde se identifican elementos no sólo de tipo cognitivo, sino afectivos o emocionales, sociales, culturales, que son altamente significativos para que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera se lleve a cabo de una manera *exitosa*. Más que lograr el dominio lingüístico, estos autores proponen que se dé al estudiante la oportunidad de *adquirir una segunda identidad, una segunda*

---

<sup>1</sup> Artículo: Didáctica del plurilingüismo y didáctica pluricultural. MAQ 1

*personalidad*, puesto que a través del lenguaje el sujeto se construye una imagen de sí mismo y de su colectividad, y muestra en ella su ideología, sus valores, sus creencias, sus sensibilidades, lo que le dan su sentido de pertenencia: su identidad. Esto es porque mediante el lenguaje el sujeto define su comportamiento o conducta social, se distingue del otro, del *alter*, le otorga espacio y se lo da él mismo. El concepto de cultura, como concepto cotidiano, se usa en referencia a forma de vida del país de uno, como cultura nacional, y cuando se refiere a un grupo más restringido dentro del país, solemos usar el término de subcultura. (Millán, Austin, 2003).

La concepción simbólica de la cultura plantea en su re-concepción, una concepción estructural que se basa en la concepción simbólica formulada por Geertz (1987), que enfatiza tanto el carácter simbólico de los fenómenos culturales como el hecho de que tales fenómenos se insertan siempre en contextos sociales estructurados ( White, 1940 en Thompson, B. John, 1998). En el capítulo tres de esta investigación, con apoyo de otros autores se ampliarán las concepciones actuales de la cultura.

Es importante destacar que el fenómeno de la globalización da al aprendizaje de las lenguas extranjeras, como a las llamadas lenguas internacionales, un renovado impulso. Resulta innegable que el Tratado de Libre Comercio (TLC) México-EUA-Canadá transformó las demandas educativas en este campo de las lenguas, al grado de ser consideradas indispensables como herramientas de trabajo, y con mayor razón en el mundo académico. Al tiempo de admitir la consigna: *Hay que saber inglés* principalmente, y *si se domina otra lengua extranjera, mejor se desencadenó*

el *boom* de la educación bilingüe en diversas instituciones educativas en nuestro país; en consecuencia, hace buen tiempo, incluso desde temprana edad el niño entra en contacto con una lengua extranjera. En este sentido resulta una actitud reduccionista el seguir pensando en el TLC como factor único que hizo volver la mirada hacia las lenguas extranjeras y a la importancia de su *dominio* en igual medida que la informática; basta con ver la serie de cambios que han sufrido las sociedades designadas como *posmodernas* tanto en países llamados del *primer mundo*, como en los que se catalogan como en *vías de desarrollo*.

Vivimos en un mundo globalizado, un mundo de múltiples interrelaciones, de relaciones culturales, tecnológicas, médicas, humanas, y otras. Lo que nos lleva a participar en un mercado de trabajo más competitivo y de desafíos. Es inútil querer seguir viendo a las lenguas extranjeras como mero *accesorio*, necesario e incluso indispensable para el tan mencionado *éxito* en la vida laboral o profesional. La humanidad tiene una historia ligada a las lenguas y a la cultura que en ellas se encierra.

Desde la perspectiva interpretativa de Erickson: “los seres humanos, crean interpretaciones significativas de los objetos físicos y conductuales que los rodean en su medio”. Con esto se entiende que debemos distinguir entre las conductas y las acciones, donde las conductas de las personas pueden ser actos físicos con características semejantes, y sin embargo, tener significado diferente para cada uno de ellos, destacando que es la acción la que interesa. (Erickson 1977, en Casarini Ratto, 2002:37)

### **Antecedentes: Política lingüística en México respecto al bilingüismo**

Con base en la distribución del tiempo y trabajo en el primer y segundo grado de primaria en términos generales, el sistema de educación pública no considera la enseñanza de otras lenguas internacionales, además del español que es lengua nacional, en los seis grados de primaria. Sin embargo, existen excepciones, como lo señala Ibarrola (1997): “apoyados en la relativa autonomía que propicia la federalización, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2001) algunos gobiernos de los estados están proponiendo la enseñanza del inglés en los últimos grados de la primaria”; y, al igual que muchas otras escuelas privadas, imparten esta asignatura desde los primeros años.<sup>2</sup> Se constata así, en la literatura que se refiere al bilingüismo en los sistemas educativos a nivel mundial, la preocupación por cuestionar y mediar las ventajas del bilingüismo en el aula y decidir la edad idónea para su inicio en el sistema escolar.

En la actualidad el hecho de aprender una lengua extranjera se convierte en una herramienta cultural, social y laboral indispensable; necesidad que de un tiempo a acá ha venido remarcándose aún más, bajo el contexto del entorno global en el que vivimos las sociedades de este siglo. Conscientes de esta necesidad, las autoridades universitarias en Monterrey han dirigido estrategias, desde ya hace algunos años, para introducir las lenguas extranjeras en los niveles medios, transformando la educación monolingüe en bilingüe. Diversos son los estudios en las áreas de la

---

<sup>2</sup> Cfr. Institute of International Education, 1998; Reforma 2001; Mextesol, Vol. 26, No 3 y 4, pp. 78. Signoret Dorcasberro, Bilingüismo y educación con lenguas internacionales

psicología social, cognitiva, sociología, antropología y sociolingüística que nos hablan de la importancia del lenguaje, su rol social, cultural, y de sus beneficios al aprenderlo, sobre todo en etapas primarias de la formación del individuo.

A partir de una convicción relativa a lo expuesto anteriormente, en la presente tesis se revisaron algunos antecedentes teóricos en la enseñanza de LE y su aplicación en algunas universidades locales. Enseguida se exponen algunos resultados de esa investigación previa, que realicé en el Centro de Investigación de la Educación Bilingüe (CIDEB), de la Universidad Autónoma de Nuevo León, en mi último año de mi doctorado. El objetivo era tener un acercamiento con los estudiantes de dicho Centro de estudios de nivel medio superior con sistemas o planes de estudio bilingüe y bicultural, que luego se transformaron a bivalente e internacional. El proyecto piloto de investigación fue el primer encuentro con las representaciones sociales: las percepciones simbólicas, creencias, ideas, actitudes del aprendizaje de una o más lenguas extranjeras, de un grupo pequeño de alumnos que estudiaban una tercera lengua, ya que la mayoría de los alumnos eran considerados bilingües puesto que eran evaluados antes de ingresar al Centro, y como un requisito de ingreso era el que fueran bilingües tempranos o tardíos, con un buen nivel de dominio o de conocimiento del idioma inglés.

**Proyecto piloto.** Hace algunos años se inició la creación de programas bilingües y biculturales dentro de las instituciones del nivel medio superior en la Universidad Autónoma de Nuevo León, como es el caso del Centro de Investigación de Educación Bilingüe, el CIDEB. Hay dos programas de

bachillerato, uno llamado bivalente con duración de dos años, y otro llamado internacional, en los que se imparten todas las clases en inglés, con excepción de dos materias: la de español y la de ciencias sociales. El bachillerato internacional, que tiene una duración de 3 años, ofrece en su currículo, 150 horas de francés durante un año, que equivale a 150-200 horas. Se puede considerar que el curso que estos estudiantes siguen es de inmersión parcial.

Toda la clase se intenta dar en francés pero se respeta la necesidad de los alumnos del uso del español, y se toma en cuenta que es su primer contacto con la lengua francesa, lo que resulta estresante para algunos imponer el uso exclusivo del francés, al menos en las primeras sesiones. Los cursos son solamente de dos frecuencias por semana, cada una con una duración de hora y media, sin tener otro contacto con la lengua francesa durante el resto del tiempo que permanecen en el Centro. Esto es, no hay otro acercamiento con la lengua a través de música, literatura, arte, u otro. El aspecto cultural no se incluye dentro de la enseñanza de la lengua, excepto por algún comentario dentro del libro de texto o método empleado, que generalmente es muy escaso.

Ahora bien, hay métodos diseñados por expertos franceses para enseñar lenguas a adolescentes extranjeros, y de su aplicación podrían desprenderse otras investigaciones; pero no hay antecedentes de investigaciones similares dentro del Centro para la educación bilingüe de la Universidad Autónoma de Nuevo León, ni en el Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma Universidad, o si las hay, no se

refieren a efectos de la lengua extranjera, ni a representaciones sociales del aprendizaje de las lenguas extranjeras. Existen sólo datos o registros, los obtenidos en un formulario en el departamento escolar ya que al momento de inscribirse al Centro de Idiomas, o al Centro de la Educación Bilingüe, después de pasar el examen TOEFL, se llena un pequeño cuestionario con los datos generales del alumno, nombre de los padres, dirección, teléfono, y otros datos. Por lo anterior, resulta conveniente iniciar este tipo de investigaciones descriptivas, primeramente como Centro de Investigación con el propósito de mejorar la calidad de la educación del Centro. A partir de las circunstancias administrativas y académicas que se dieron en 2004, la suscrita investigadora realizó una investigación que constituyó el proyecto piloto del trabajo doctoral.

Al tomar en cuenta ese antecedente, se plantearon los siguientes supuestos para esta investigación piloto:

- Las percepciones e identidades de los individuos se constituyen día a día, y el entorno social es decisivo en ello
- Las formas simbólicas y expresivas se alojan dentro de las prácticas culturales del medio no sólo educativo, sino en el medio familiar y social de los individuos
- El conocimiento que se ve como un producto relacionado con el significado y las formas sociales con las que los estudiantes dan relevancia a sus vidas y experiencias: como las historias que la gente cuenta, los medios de comunicación, sus propios juicios, su

pertenencia a grupos sociales, políticos o religiosos y con base en tales presupuestos se propusieron las siguientes interrogantes:

- ¿Es realmente un bilingüismo profundo lo que viven ellos en el CIDEB?
- ¿Están autoridades y alumnos conscientes de esta tendencia del proceso del bilingüismo hacia la pluriculturalidad?
- ¿Van de acuerdo las políticas educativas actuales con la tendencia hacia un plurilingüismo verdadero o a un pluriculturalismo?

Derivadas de estas interrogantes se construyó una pequeña encuesta que fue contestada por aproximadamente 30 estudiantes de francés del CIDEB, encuesta que se sometió después a un tratamiento estadístico, encontrándose datos muy reveladores acerca de las significaciones, simbolizaciones, representaciones sobre el ser bilingüe, y ser bicultural. Los datos obtenidos obteniendo de este proyecto piloto, sirvieron de base para realizar la encuesta y las entrevistas del proyecto formal de tesis. Con esto se concluyó el proyecto piloto.

Enseguida se establece el propósito de la investigación, el problema, las preguntas, la justificación, las hipótesis, el objetivo general y los objetivos específicos.

### **Propósito de la investigación**

El propósito central es un primer acercamiento y las interpretaciones correspondientes a las representaciones sociales acerca del aprendizaje de una lengua extranjera, el significado o los significados otorgados al mismo

aprendizaje, a las creencias, a los mitos, a los valores, a los estereotipos, a los sentimientos y a las actitudes hacia la lengua extranjera que se aprende por parte de un grupo de estudiantes de 5° y 6° año de licenciatura de Médico Cirujano Partero de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Por otra parte, y dado que es importante enmarcar o contextualizar el trabajo de investigación de esta tesis, y no menos importante, señalar las razones de la elección de los instrumentos o procesos metodológicos empleados en ella, enseguida se presenta la definición del problema, las preguntas de investigación, la justificación, las hipótesis, el objetivo general y los objetivos específicos, el marco teórico conceptual, y el marco teórico metodológico, donde se ubica la investigación.

### **Declaración del problema**

Una de las principales inquietudes en esta investigación es la representación que tiene el sujeto de sí mismo, su autorepresentación en su propia lengua que es el español y la representación que tiene de los demás. La representación del sujeto como bilingüe; su representación del aprendizaje de las lenguas extranjeras en diferentes momentos de su vida, como en su niñez, adolescencia y ahora en la etapa adulta; la repercusión que este hecho ha tenido y tiene en él como sujeto que se construye día a día, sujeto que se transforma, que actúa e interactúa en un contexto social, ideológico que también se transforma.

Desde la perspectiva de un paradigma sociológico, y del interaccionismo simbólico, el problema de investigación, considera que el hombre se

construye a sí mismo, construye su yo social; desde la subjetividad que interioriza al actuar e interactuar con los otros, con su yo interno, como su influencia en el que aprende la lengua extranjera.

Para ello se indagaron los entornos culturales tanto en el medio educativo, social y familiar, como su influencia en el que aprende la lengua extranjera, para conocer: cuáles son las representaciones sociales que tienen los sujetos de estudio en su propia lengua y en la lengua extranjera

**Las preguntas que conformaron el problema de investigación son:**

- ¿Cuáles son las cualidades que según ellos se deben poseer para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, las motivaciones y las actitudes de parte de los sujetos para aprenderlas?
- ¿Cómo influye el contexto familiar y educativo en este acercamiento a las lenguas extranjeras? ¿Quiénes de los padres o familiares motivaron este acercamiento a las lenguas extranjeras? ¿Algunos de los padres hablan alguna lengua extranjera y por qué motivos? ¿Los maestros han propiciado este acercamiento?
- ¿Cómo es el manejo de las emociones como el estrés, la ansiedad, la frustración, el sentimiento de superioridad o inferioridad al estar en una situación real de hablarlo con un nativo de esa lengua?
- ¿Cuáles son las estrategias que implementan o han implementado para aprenderlas?
- ¿Cuál es la representación social que los sujetos tienen de cómo es o debe ser el aprendizaje de las lenguas extranjeras dentro del espacio llamado aula?

- ¿Cuáles son las causas de abandono del aprendizaje de las lenguas extranjeras? ¿Costos? ¿Tiempo?
- ¿Cuál es la representación social de los sujetos de ser bilingües?
- ¿Creen los sujetos que por hablar y escribir la lengua extranjera ya son bilingües?
- ¿Consideran los sujetos que el aprender una lengua extranjera enriquecen su identidad y su cultura? ¿La disminuyen? ¿La pierden?
- ¿Cuál es la representación social de la cultura en su propia lengua y en la lengua extranjera?
- ¿Cuál es la representación social de su propia lengua, el español, la identificación que sienten con ella? ¿Cuáles son los sentimientos? de orgullo, de vergüenza, de indiferencia. ¿El español forma parte de su identidad nacional, al igual que las tradiciones y costumbres nacionales?
- ¿Los sujetos de estudio han interiorizado los elementos culturales de la lengua extranjera que aprenden?
- ¿Cuál es la representación social de los sujetos de estudio de las lenguas indígenas; de los indígenas mexicanos; de su cultura; de sus tradiciones; de sus costumbres.
- ¿Cuáles son los sentimientos y actitudes de los sujetos hacia las lenguas indígenas?
- ¿Cuáles son las reacciones de los sujetos al estar cerca de ellos?

## **Justificación**

Esta investigación pretende explicar y establecer parámetros que conduzcan a la comprensión de cómo se estructuran las percepciones implícitas en las representaciones sociales, y significaciones sobre el aprendizaje de la lengua extranjera. Aborda tal objeto de estudio desde una actitud interpretativa de las representaciones sociales, las formas simbólicas, las creencias, los mitos, los estereotipos acerca del aprendizaje de las lenguas extranjeras, y si éstas han influido en la percepción que tienen del mundo que les rodea en su construcción como sujetos sociales y culturales de un grupo de estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Nuevo León a través de las lenguas extranjeras.

**Nota aclaratoria:** es pertinente aclarar que dada la gran cantidad de variables que conforman cada una de las categorías y subcategorías de análisis, y para dar respuesta de una manera más clara y contundente a las 7 hipótesis de la investigación que se apoya en tres categorías de análisis, se precisa que cada una de estas categorías contiene a su vez subcategorías y dimensiones lo que conduce al planteamiento de las siguientes hipótesis de la investigación.

## **Hipótesis de la investigación**

Derivadas de esas preguntas se plantean las siguientes hipótesis:

1ª. Para los estudiantes de la licenciatura de Médico Cirujano Partero de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Nuevo León que

estudian lenguas extranjeras ¿Qué les significa el estudio de una lengua extranjera?

2ª. Para los estudiantes de 5º y 6º año de la licenciatura de Médico Cirujano Partero de la Facultad de Medicina que fueron encuestados y entrevistados, que estudian lenguas extranjeras ¿Qué les representa el estudio de una lengua extranjera?

3ª. Para los estudiantes de 5º y 6º año de la licenciatura de Médico Cirujano Partero de la Facultad de Medicina que fueron encuestados y entrevistados ¿Qué les simboliza el aprender una lengua?

4ª. Estos sujetos son trastocados al estar en contacto con las lenguas extranjeras, ¿lo cual se manifiesta en su identidad? ¿Cambian sus creencias, sus actitudes, sus percepciones, sus estereotipos hacia ciertos grupos, ciertas razas?

5ª. Las transformaciones inherentes a la adquisición de lenguas extranjeras, como son las manifestaciones culturales como las tradiciones, las costumbres, la ideología, los valores a los que fueron expuestos, ¿les representan cambios de actitud y percepción hacia la lengua meta? ¿Les representa una interiorización de los valores implícitos en la lengua meta?

6ª. ¿Están conscientes los sujetos de las transformaciones adquiridas?

7ª. ¿El aprendizaje de una lengua extranjera lo ven como instrumento para marcar diferencias entre los sujetos y su entorno? ¿Para ser aceptados socialmente?

Para demostrar éstas siete hipótesis se plantean las siguientes tres categorías de análisis:

- Primera categoría: Creencias, actitudes y motivaciones hacia las lenguas extranjeras (LE), con cinco subcategorías que se describen más adelante en el apartado de los planteamientos teórico metodológicos (página: 29- 40).
- Segunda categoría: Representación social de ser bilingüe con nueve dimensiones (página: 29-40).
- Tercera categoría: Grado de identificación del sujeto con la cultura de LE, con siete subcategorías que se definen en el apartado de los planteamientos teórico metodológico que refiere a entrevistas y encuestas y categorías (página: 29-40).

### **Objetivo general**

El objetivo consiste en determinar las relaciones entre las variables que conforman las categorías y subcategorías de análisis de las encuestas y de las entrevistas, mediante el análisis cuantitativo y cualitativo

### **Objetivos específicos**

1) Identificar las representaciones y significaciones otorgadas: a la lengua extranjera; a sí mismo como sujetos sociales en su propia lengua y en la extranjera; las cualidades que según ellos se deben poseer para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, las motivaciones y las actitudes de parte de los sujetos para aprenderlas; a su propia cultura, y a la cultura de la lengua extranjera con sus respectivas tradiciones, costumbres, creencias, ideología y política entre otras.

2) Definir el significado que cada sujeto otorga: al dominio de una lengua extranjera; a ser bilingüe dentro y fuera del aula; a ser bilingüe para obtener el éxito laboral y académico; a ser bilingüe solo por hablar y escribir la lengua extranjera; a ser bilingüe y aceptar – interiorizar- los aspectos culturales de la lengua que aprende; a la influencia del contexto familiar, del educativo y del social; a las estrategias empleadas por el maestro de lenguas extranjeras; a las estrategias empleadas por él para aprender una lengua extranjera; saber si son las mismas estrategias utilizadas en español para aprender la biología; si distingue entre herramientas y estrategias; manejo de las emociones, de los sentimientos al estar en situación de hablar con el nativo de la lengua extranjera; aceptación o rechazo del estudiante de lengua a los estereotipos hacia otras lenguas, otras ideologías, otras filosofías, otros grupos minoritarios, otras razas, otras religiones, otras costumbres y otras tradiciones; a los indígenas mexicanos y sus lenguas, sus costumbres, sus tradiciones, y todo lo demás.

3) Caracterizar las estructuras en las que se sostienen los argumentos o las ideas expresadas por los sujetos individuales y por sujetos colectivos en lo que respecta a la construcción del significado de: el aprendizaje de las lenguas extranjeras; las expectativas de los aprendientes para lograr su dominio; las características de producción que adjudican a la diversidad de los contextos familiares y educativos, y a su circulación dentro de los grupos.

4) Reconstruir la percepción global de los sujetos individuales y colectivos respecto a su identidad, actitud y percepción respecto de su propia lengua y la lengua extranjera.

Es aquí donde se ubica el presente acercamiento a las lenguas, planteado desde una perspectiva en que se articulan la sociolingüística, la antropolingüística, la pragmática, y el análisis del discurso, a fin de estudiar el proceso de construcción del sujeto al tiempo que aprende una lengua extranjera.

**Nota aclaratoria.** En el capítulo cuatro de esta tesis, se precisa que: con el único interés de dar respuesta a las siete hipótesis de la investigación, y los objetivos específicos planteados, se tomó la decisión de tomar como hilo conductor las categorías de análisis y sus subcategorías, considerando que esto nos permitiría un mejor y mayor acercamiento. Aclarando también que dado la gran cantidad de información obtenida resultado del número de categorías y subcategorías, y de los dos paradigmas (etnográfico y estadístico) bajo el cuál se observó el problema de la investigación, se seleccionaron las categorías y subcategorías de análisis de mayor interés para fines de esta investigación, dejando las demás para futuras investigaciones.

### **Marco teórico conceptual**

El hombre se relaciona con su sistema social, su socio-espacio y sus subsistemas, y su entorno, o contexto, a través de la comunicación. Los espacios son vistos como vivos, cambiantes, que se transforman día a día.

Los elementos de la realidad que conforman el ambiente de una persona, sea lo natural o lo construido y social, se van integrando al sujeto de manera

que forman parte de su vida y forma de ser, que constituye lo que Pichon-Rivière llama ecología interna.

En este nuevo contexto mundial, tan convulsionado por las transformaciones políticas, económicas, sociales y tecnológicas, nos obliga a *aprehender significativamente y de manera reflexiva y respetuosa, con más conciencia de nosotros mismos y de los que nos rodean.*

“La transferencia de tecnología de la información equivale a una transferencia de modelos globales de organización de poder” (Mattelart y Schumcler; 1983:13).

Estos modelos globales fundamentados en el binomio tecnología-economía en el contexto de la política neoliberal y en la parte técnica en las telecomunicaciones hacen posible la noción MacLuhiana de aldea global, donde la comunicación sucede en cualquier momento y en cualquier lugar. Los impactos de la globalización o mundialización muestran cómo se ha minado la soberanía de los estados y se ha aumentado la desigualdad y la pobreza; se ha producido una concentración de la pobreza extrema así como de la extrema riqueza.

Desde una perspectiva de la diversidad de dialectos, razas, géneros, clase y la pertenencia a alguno de ellos, implica la ruptura con la uniformidad o la homogenización que la globalización quiere imponer a nivel mundial; el reto para la pedagogía crítica en opinión de Peter McLaren (1992), es dirigirse hacia una ética de la compasión, de una ética revolucionaria multicultural, donde el mismo autor plantea la necesidad urgente de resolver el problema del multiculturalismo.

Para Laclau (1988), sí hay un sentido de posmodernidad, un conjunto de referencias pre-teóricas que establecen ciertas similitudes entre sus diversas manifestaciones, dado esto por el proceso de erosión y desintegración de categorías como: *fundamento, nuevo, identidad, vanguardia, estado nación*, entre otros. Lo que la posmodernidad pone en cuestión es el status y lógica de construcción de identidades sociales y culturales.

Todo esto nos representa un mundo globalizado en el que vivimos, un mundo de *inter-relaciones* humanas, económicas, culturales, tecnológicas, médicas, fenómeno que nos lleva a participar en un mercado de trabajo que brinda más facilidades, pero también nos demanda más desafíos y competencias, desde el multilinguismo sea hoy la norma para la mayoría de la humanidad. Es la manera natural de vida para cientos de millones de personas en todo el mundo del siglo XXI.

Alrededor de 5000 lenguas coexisten en más de 200 países y es evidente que una gran cantidad de contactos lingüísticos deben llevarse a cabo (Crystal, 1994, en Ferreiro 1997). Grosjean (1982), especifica que la mitad de la población del mundo en este momento es bilingüe.

Toda lengua debe ser cuidada y conservada, para lograr con éxito participar en este “tejido globalizado” actual. Las lenguas internacionales toman un sentido y una función muy particular, en este mundo de inter-relaciones, donde se convierten en un instrumento de comunicación, de acercamiento y de comprensión.

El conocimiento de una lengua internacional será indispensable para el mundo global y para el mercado mundial del siglo XXI, éste puede representar la herramienta indispensable para adquirir conocimientos científicos y tecnológicos más recientes que ayudarían al país a alcanzar los niveles modernos de desarrollo tecnológico. Por lo que respecta al individuo, esto le representará para su desarrollo personal mejores opciones de empleo, salario y bienestar familiar.

Son las lenguas una manifestación de la identidad cultural y social de los grupos de esas sociedades donde se hablan, ya que las lenguas se construyen con el tiempo, no son inmutables, están en constante cambio, y que se transforman al adoptar e incorporar palabras de otras lenguas.

En atención a las propuestas de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI de la UNESCO, en su publicación del 2000, se presupone lo siguiente:

- “Falta atención y cuidado a la enseñanza generalizada de una segunda o tercera lengua. La Comisión considera que se debería insistir más sobre la enseñanza de las lenguas, para que la mayoría de los jóvenes aprendieran otra lengua aparte de la propia o nacional.
- El conocimiento de una lengua internacional será indispensable para el mundo global y mercantil de este siglo, representando una herramienta indispensable para adquirir conocimientos científicos, tecnológicos y culturales” ( Delors, 2000:142)

- Motivar a niños y jóvenes a aprender varias lenguas es darles los medios indispensables para triunfar en el mundo del mañana (Delors, 1996:142)
- El bilingüismo puede ser un factor que permita la pluralidad y la tolerancia en el mundo. El hecho de aprender, de adoptar y de entender un sistema simbólico del *otro* es un buen principio para poder respetarlo. Contrario al bilingüe, el monolingüe está encerrado en su lengua y vive en un aislamiento cognitivo y simbólico (Renard, 2000).

Para el lingüista francés Claude Hagège (1980), con el bilingüismo es posible extender la cultura, la paz y el espíritu de alteridad. Él mismo propone que el bilingüismo debería de comenzar desde temprana edad, en la escuela maternal, antes de los primeros cuatro años de la escuela primaria; debería, en su opinión, ser introducida una lengua bajo la forma oral en una situación de inmersión parcial, dos horas al día, no como una simple materia de más sino como un instrumento de comunicación, con el fin de aprovechar las capacidades cognitivas ilimitadas del niño.

Numerosos investigadores piensan que el bilingüismo es un factor que promueve la conciencia lingüística y en consecuencia el desarrollo lingüístico y cognitivo en temprana edad (bilingüismo precoz); esta conciencia lingüística facilita el aprendizaje posterior de otras lenguas (Hagège, 1997).

Al respecto Duverger (1995), asocia la enseñanza bilingüe con el desarrollo de capacidades de abstracción, capacidades metalingüísticas que le permiten al estudiante comparar y conceptuar entre dos sistemas

lingüísticos. Gagliardi (1995), consejero técnico del proyecto para la formación de la educación multicultural / intercultural, BIE-UNESCO, piensa que los niños bilingües tienen más habilidad que los monolingües para desarrollar otros sistemas abstractos, simbólicos y lógicos como el de las matemáticas.

Numerosos son los autores que defienden la idea del bilingüismo y sus ventajas, como la flexibilidad cognitiva de los bilingües. Hagège lo describe como una ventaja adquirida y no una actitud con la que se nace, y que requiere de una rigurosa reflexión. En este sentido, Emilio Ferreiro (1997), piensa que en el presente y futuro será importante plantearse el bilingüismo como una ventaja, destacando el presupuesto que: una lengua es una visión determinada del mundo, la cual conviene descubrir desde temprana edad, subraya que las visiones del mundo no son absolutas sino relativas.

En resumen, se parte del presupuesto general de que es importante reflexionar sobre el lugar que ocupa el bilingüismo entre las lenguas internacionales en el ámbito educativo de México y otros países. Ha de considerarse que los “beneficios potenciales esperados de la enseñanza no son

Automáticos” sino que un “cierto número de condiciones deben reunirse para lograr estos beneficios” (Duverger, 1995). Reflexionar también acerca del manejo psicológico, emocional, social, lingüístico y pedagógico del bilingüismo en las escuelas y universidades, resulta necesario.

Dados los procesos migratorios y factores sociopolíticos en España, Margarita Bartolomé Pina (2001), de la Universidad de Barcelona, plantea un marco de educación intercultural que supone necesaria para el diálogo y la interrelación positiva entre personas que pertenecen a distintas culturas y pueblos, así como la búsqueda de modelos y estrategias educativas que faciliten la cohesión social en una sociedad como la española, con alto riesgo de vivir la fragmentación, la exclusión y marginalidad de grupos y personas (Bartolomé Pina, 2001). Lo extraño, lo extranjero, lo diferente a mí, a lo que pienso, a lo que hablo, en lo que creo, el ser inmigrante, el ser emigrante, las costumbres, las ideas, las creencias, el ser migrante, está en el imaginario colectivo y en el individual representando generalmente el rechazo (Ibíd).

Al reflexionar en lo anterior, parecería que la migración sucede sólo en Europa, y no en México, y si se da es hacia fuera, hacia los Estados Unidos de América, no hacia adentro. Hecho totalmente falso, así como los mitos que en México no somos racistas, ni ejercemos la segregación, la exclusión y la discriminación.

Cientos, miles de mexicanos, y no sólo indígenas, se trasladan a las grandes ciudades en busca de su supervivencia, y sufren día a día, atentados a su integridad, a su dignidad al ser despreciados, marginados o bien ignorados por los mismos mexicanos en los diferentes ámbitos.

Parecería que los mexicanos, concretamente los regiomontanos y dependiendo del estrato social al que se pertenezca, preferimos estudiar una lengua extranjera como el inglés, francés, alemán, italiano, o la lengua que

domina, constituye un “distintivo”, una forma de prestigio o característico de una clase social alta. Para los estratos medios y bajos, el dominio del inglés es el medio de supervivencia en un mundo laboral competido – donde hablar inglés al 100%- es requisito para ingresar a un trabajo, incluso les permite a los jóvenes trabajar medio tiempo en un “Call Center” de compañías americanas filiales que operan en la ciudad.

Desde la perspectiva lingüística algunos autores consideran que el aprendizaje de una lengua extranjera debe basarse en la trilogía vocabulario-gramática-traducción (Gramática de corte tradicional). Otros como Skinner (1989), propone “liaisons intra verbales” es decir relaciones o ligas entre las palabra madre y la extranjera como reforzamientos de variables colaterales.

Con todo, ha de admitirse que un método de idiomas o lenguas debe antes que nada considerar al idioma como un comportamiento a adquirir, por lo que se debe colocar lo más posible al alumno en situaciones o condiciones de producciones de comportamiento, no sólo hacer comentarios sobre el comportamiento como lo hacen en el libro cuando refieren a la costumbre del país de origen de la lengua que se aprende. (Posición opuesta a la gramatical).

Por otra parte, algunos autores como Chomsky (1989), consideran que una lengua no puede aprenderse de manera mecánica, puesto que la lengua no es una simple combinación de “comportamientos o de movimientos aprendidos”.

El lingüista canadiense James Cummins (1984), formuló la teoría de la “competencia subyacente común (CSC), sobre la “interdependencia” de los

conocimientos lingüísticos de una primera y segunda lengua. Esta postura se contrapone al modelo llamado de “competencia subyacente independiente” (CSI) aceptado en su tiempo por cierto número de lingüistas entre ellos McNamara quienes proclamaban que: “los seres humanos tienen un potencial o quizás una capacidad psicológica y neuronal para el aprendizaje de idiomas, consecuentemente el conocimiento de un idioma restringe las posibilidades de aprender otros” (Appel y Muysken, 1987). Cummins (1979), ha sostenido que en vez de restringir el aprendizaje de otros idiomas, un desarrollo continuado del primer idioma en el niño, aumenta realmente las posibilidades de desarrollar un segundo lenguaje o idioma en el campo del aprendizaje escolar.

Esto se debe en parte porque el dominio del lenguaje académico, como el dominio de la lectura y escritura adquiridos en un idioma pueden ser “transferidos” a otro de la misma forma que los conceptos desarrollados dentro y a través de un idioma pueden ser subsecuentemente expresados, experimentados y desarrollados en otro idioma (Hammersley y Woods, 1995).

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, donde autores como Giroux, (1999) McLaren, Freire, definen al mundo como: Una confluencia de múltiples culturas en las cuales se dan relaciones de poder.

Esta propuesta de la pedagogía crítica se enfoca en la enseñanza y el trabajo con grupos marginados o desfavorecidos. Promueven la acción autónoma de los sujetos. Replantea el multiculturalismo como diferencia y no como diversidad.

Parte de una pedagogía de las diferencias que transite hacia una pedagogía de la esperanza. Pone en evidencia posturas dominantes ejercidas por los grupos de poder que generan resistencias por parte de los desfavorecidos o marginados. Se intenta en este nuevo planteamiento del multiculturalismo ver y leer el mundo de diferente manera para poder así transformarlo. Para lograrlo se promueve en las escuelas la formación de ciudadanos conscientes y activos, involucrados con su entorno social. Un ciudadano político que luche por las diferentes formas de vida pública y comprometida con la justicia social, otorgándole así las armas para lograr la transformación social.

Para ello la investigación se apoya también en la postura teórica, de la fenomenología del ser social en la configuración del yo, donde el yo es concebido u organizado en percepciones o concepciones en la interacción de los unos con los otros (Bisquerra R, 1989), donde los elementos se organizan progresivamente tanto como elementos centrales y elementos periféricos en función de las interacciones ligadas con otros significados en estructuras de diferente significación jerarquizados y dinámicos; y donde en estas interacciones entre los individuos es a través de la comunicación, el lenguaje desempeña una función fundamental.

Distinguir entre una segunda lengua y una lengua extranjera, desde posturas muy tradicionalistas, se entiende “lengua meta” aquélla que se está aprendiendo, y que puede ser una segunda lengua o una lengua extranjera. La diferencia entre segunda y extranjera confunde a todos, y así aparece en libros o textos sobre el lenguaje que competen sólo al campo de los

educadores. Generalmente, esta diferencia es vista desde la perspectiva de donde se aprende y las funciones sociales que la lengua desarrolla en ese lugar. Así, la segunda lengua tiene una función social comunicativa dentro de la comunidad donde es aprendida; ejemplos de ella se dan en países como Canadá o Bélgica, poblaciones multilingües donde sus habitantes necesitan más de una lengua para realizar acciones sociales, económicas y profesionales; mientras la lengua extranjera (como el inglés aprendido en México) no se usa en la vida cotidiana, el aprendiente de ésta no requiere tener competencia comunicativa y social de manera inmediata dentro de la comunidad, aunque sí en los lugares donde la usa, como en el trabajo de los encargados de operaciones mercantiles en la Bolsa de valores , por poner un ejemplo local.

El concepto de lengua extranjera remite a cualquier lengua que no sea la nativa del país por ejemplo, los inmigrantes o refugiados en Francia, Alemania o Estados Unidos que tienen que aprender la lengua reconocida como la oficial del país al cual han llegado para ser residentes. Dado que se impone la sobrevivencia en el país de adopción, admiten las diferencias en el contexto de esa lengua; por tanto, ésta deja de ser “su lengua extranjera” y pasa a ser su “segunda lengua”.

Los lingüistas tradicionalistas siguen definiendo las diferencias entre “lengua extranjera” y “segunda lengua” en relación con el método de enseñanza, los propósitos de aprendizaje, los usos económicos, los sociales y los culturales. No obstante, en un sentido más estricto, se define una lengua como extranjera como una lengua no nativa del país o lugar, que se

enseña y aprende en las escuelas nacionales y locales y no tiene categoría de medio de comunicación rutinario en el país; y una segunda lengua, como una lengua no nativa que funciona de manera amplia en la comunicación cotidiana o rutinaria en el país en donde es la lengua nacional, sea en el terreno educativo, negocios, y otro. Ahora bien, la enseñanza del inglés o del francés, como lenguas extranjeras en México, se promueve ampliamente; mientras que las lenguas indígenas, cuyos hablantes nativos constituyen una minoría, que no se les da el valor nacional con el que cuentan y, en consecuencia, no se equiparan a las lenguas extranjeras habladas por millones de migrantes de diversos orígenes como en los Estados Unidos, lo mismo para el francés, el español y otras lenguas cuyo uso y enseñanza sí se promueven en el mundo.

### **Bilingüismo y multilinguismo**

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española en su vigésima primera edición define el bilingüismo como: el uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona. En este sentido, se es bilingüe cuando se hablan dos lenguas; pero ésta es una definición simplista o reduccionista, ya que ser bilingüe implica otros aspectos importantes.

Por otra parte, se busca dominar una lengua de modo que se maneje con la misma fluidez que el hablante de la lengua; sin embargo, esta definición resulta ser demasiado exigente, ya que generalmente una de ellas se habla con mayor fluidez que la otra. Muy pocos individuos logran ese

ideal teórico de competencia lingüística y control perfecto y equilibrado en ambas lenguas; la mayoría se colocan en distintos puntos entre las dos lenguas (distancia social entre las lenguas) acercándose o alejándose de ellas. El llamado “dominio ideal“ de una lengua implica no solo capacidades que se refieren al habla, a la escritura, a los sonidos, sino que conlleva al desarrollo, a la par, de las habilidades sociales y afectivas ya mencionadas, que resultan tan importantes como las primeras.

Se consideran otras categorías de bilingües:

- Bilingües dormidos o recesivos: los que han empleado la(s) lengua(s) a lo largo del tiempo, o bien alguna de ellas al menos de manera regular en su vida cotidiana.
- Bilingües con alto nivel de destreza en la comprensión de una lengua extranjera, pero que no la hablan, sólo han aprendido a leerla, sin hablarla o escribirla.
- Bilingües con amplia destreza en una o varias lenguas, incorporan a su lengua sin dificultad palabras de otras lenguas, como en el caso de la diglosia.

### **Planteamientos teórico metodológicos**

Los planteamientos teórico-metodológicos en que se apoya el análisis de los datos provienen de propuestas diferentes:

Para el planteamiento de la teoría de la argumentación, los aportes de la Escuela Francesa de Análisis del Discurso, con autores como Pêcheux, Foucault, que señalan la necesidad de realizar el análisis en relación con las

producción, circulación y recepción del discurso producido en la situación concreta de las entrevistas.

Existen en la producción del discurso elementos estructurales que designan lugares determinados en la estructura de una formación social; estos lugares están representados en los procesos discursivos donde están puestos en juego. “Lo que funciona en el proceso discursivo, es una serie de formaciones imaginarias que designan el lugar que cada sujeto atribuyen cada uno a sí mismo y al otro, la imagen que ellos se hacen de su propio lugar y del lugar del otro”. Todo proceso discursivo supone la existencia de estas formaciones imaginarias (Pêcheux-Fuchs, 1975:110-111).

“Si esto es así, existen en los mecanismos de toda formación social reglas de proyección que establecen las relaciones entre las situaciones (objetivamente definibles) y las posiciones (representaciones de estas situaciones)”. (Ibíd)

En la consideración de la teoría del Pensamiento Complejo, las propuestas de Edgar Morín, donde plantea una concepción de sociedades posmodernas donde el hombre necesita replantearse en la reflexividad, sujeto con la lengua, con una herencia cultural dentro de las sociedades modernas en la biosfera, el sujeto autopoietico, capaz de organizarse él mismo y su entorno, autoreferirse, creando así su identidad y alteridad, la traducción de la cultura resulta de reglas, principios o bien de normas de carácter social, socioculturales y políticas.

Para la clasificación de las representaciones sociales, el apoyo es en Denise Jodelet, y Jean Claude Abric, al igual que en la ideología en el

discurso planteado por van Dijk, para distinguir entre cognición social, modelos personales y representaciones sociales.

Para la inclusión del aspecto cognitivo en los procesos sociales (sin la cual, ni a nivel macro sería completo) el análisis explícito propuesto por van Dijk con el objeto de identificar el papel que desempeñan las creencias sociales, entre las que se incluyen el conocimiento, las opiniones, actitudes, normas y valores de los grupos; además, la comprensión e interpretación social del nivel micro, esto es, de los procesos concernientes a la interpretación del entorno social realizada por los miembros sociales (Cicourel, 1973 en van Dijk, 2003).

En la evaluación del racismo y el etnicismo, incluida su reproducción, el punto de vista de van Dijk (2003), que le asigna dimensiones tanto cognitivas como socioculturales que han de relacionarse explícitamente a fin de comprender los mecanismos del proceso de reproducción.

Respecto a la argumentación, planteamientos teórico-metodológicos como los referidos por Rodríguez Alfano (2004), acerca de que es una de las macro-operaciones presentes en casi todos los discursos, desde el acto simple de dar nuestra opinión, sin importar el mayor o menor grado de intención de convencimiento a nuestro interlocutor tratando de validar lo afirmado y de entre los argumentos que se emplean en su apoyo. La argumentación se utiliza en la vida cotidiana con propósitos que comprenden desde obtener una información, un empleo, motivar al otro a que revise sus actitudes, o por el placer de compartir con otro nuestro punto de vista respecto a algo o a alguien (Rodríguez Alfano, 2004).

En cuanto a la entrevista, las propuestas la definen como un intercambio comunicativo estructurado en forma dialógica con el receptor presente, de modo que el sentido de lo dicho es integrado con la participación de ambos interlocutores; por tanto, la construcción del sentido no puede reducirse al significado semántico de las palabras o de otras unidades lingüísticas, según plantea Rodríguez Alfano (2004). Asimismo, se toman en cuenta modelos de la pragmática que enfocan situaciones concretas y consideran a los sujetos del discurso, especialmente al emisor y el grado en que éste se hace presente en lo enunciado. Se aplican, por tanto, modelos de Ducrot y Kerbrat-Orecchioni sobre lo implícito y la modalización, así como las relaciones del discurso con la cultura, lo que a su vez se articula con los presupuestos de Grice, referentes a los preconstruidos culturales, según los describe Rodríguez Alfano (2004).

Para la inclusión del proceso de la interpretación, se propone el análisis de situaciones concretas, incluyendo aspectos socio-históricos y culturales, donde se pone en relevancia el discurso del entrevistado. (Ibíd)

Sobre la metodología, se aclara que la muestra de estudio está conformada por 54 encuestas sometidas al análisis cuantitativo y 10 entrevistas sometidas al análisis cualitativo. Para las entrevistas nos apoyamos en las argumentaciones producidas por 10 estudiantes de la licenciatura de la carrera de Médico, Cirujano Partero de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Se incluyeron:

Estudiantes de ambos géneros de 5º y 6º año de la carrera de Médico Cirujano Partero, bilingües o plurilingües.

Estudiantes que hayan vivido ya la experiencia de un Intercambio Académico con alguna Institución Hospitalaria o Educativa en algún país de la Comunidad Europea o bien fuera de México, con estancias cortas (1-3 meses) o bien largas (6 meses-1 año).

Se incluyeron estudiantes de preferencia bilingües tempranos o tardíos, es decir, que aprendieron una lengua extranjera desde pequeños o bien en la adolescencia en la secundaria o en el nivel medio superior, la preparatoria, que hubieran estudiado en preparatorias biculturales o bilingües.

También se incluyeron estudiantes en programas internacionales, o bien que estén cursando inglés avanzado o médico, el de competencia comunicativa en inglés, así como niveles intermedios altos o avanzados de alemán, francés, e italiano.

Una parte del trabajo de campo se llevó a cabo en el Centro de Autoaprendizaje de Lenguas extranjeras de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Nuevo León, así como en el Departamento de Inmunología de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Nuevo León, bajo la supervisión y orientación del Dr. Mario César Salinas Carmona, Director de dicho departamento, contando siempre con sus acertadas recomendaciones, y guía.

Los instrumentos de trabajo son de dos tipos: las entrevistas a profundidad y las encuestas.

## **Entrevistas**

Éstas se realizaron a estudiantes bilingües o plurilingües, de preferencia con la experiencia de haber estado en un programa de intercambio académico en el extranjero del 5º y 6º año de licenciatura de la carrera de Médico Cirujano y Partero de la misma Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Nuevo León, fueron entrevistados en relación a las representaciones simbólicas y los significados que dan a una lengua extranjera al tiempo de aprenderla; y, además, se consideró pertinente incluir en el universo de análisis, 54 encuestas aplicadas a estudiantes bilingües o plurilingües del 5º y 6º año de la licenciatura de Médico Cirujano Partero de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Se adjunta copia de la encuesta.

El formato de las entrevistas a profundidad se realizó a partir de un guión amplio, basado en las preguntas que forman parte del cuerpo del problema de investigación. El “guión” de la entrevista permite al mismo tiempo incorporar otros temas, o bien detenerse en aspectos que despiertan el interés de los entrevistados, al mismo tiempo que permite conservar las interrogantes del entrevistador (Casarini, Ratto, 2002). Es el estar “cara a cara”, registrar las visiones de los entrevistados, las experiencias o las situaciones tal y como las expresan en sus propias palabras (Ibíd). El guión de la entrevista recupera en el relato de los entrevistados tres momentos de la vida de los sujetos y su relación con la lengua extranjera: su niñez, su adolescencia y su edad adulta. En estos tres momentos se representan los sujetos en sus argumentaciones, y en cada uno de ellos adjudican

significaciones simbólicas a la lengua extranjera, y refieren su relación y crecimiento logrado mediante su aprendizaje. Mediante este guión, los sujetos describen momentos importantes ligados a la nueva lengua en estos períodos de sus vidas. Ellos, como actores, se representan, se ubican, se mueven, se proyectan al futuro en el discurso que emiten y que sostiene sus representaciones.

Se hicieron análisis cualitativos de las entrevistas a profundidad y cuantitativos de las encuestas, adoptando la perspectiva interdisciplinaria. Como lo refiere Rodríguez Alfano (2004), esta perspectiva se sustenta en que el análisis lingüístico ha de complementarse con el de otras ciencias del lenguaje: la pragmática que incluye el estudio de lo implícito, las dimensiones del sujeto y la modalización discursiva, entendida como la continua aparición del emisor en su discurso; y la adopción de una dimensión sociológica que permita ubicar a los sujetos individuales o colectivos para enfocar la diferenciación grupal de las estrategias discursivo-argumentativas.

Con apoyo en esos planteamientos teórico-metodológicos se realizó el análisis y, aunque en algunos temas o ítems se traslapan, su consideración por separado se justifica porque permiten valorar el empleo de estos instrumentos en la obtención de los datos. Por otra parte, aun cuando es menor el número de las entrevistas que el de las encuestas, no se les da menor importancia a los datos que éstas arrojan, puesto que, además de que en ambas se cuenta con un corpus o guión predeterminado, los aspectos que surgieron en las entrevistas se incluyeron para su verificación en las encuestas.

Al recuperar las voces de los estudiantes entrevistados que participaron en esta investigación, los resultados de este trabajo permiten mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras al capturar la realidad del acto de aprender una lengua extranjera en el contexto actual, en un mundo globalizado, mundializado o *MC Donalizado* donde el dominio de una lengua extranjera resulta no sólo ser necesario, sino que parece una cualidad fundamental para no ser discriminado, excluido o segregado del contexto profesional, académico y social. En el siglo XXI, no se puede pensar en un simple dominio de una o varias lenguas extranjeras, sino en lo que subyace bajo ese aprendizaje: la cultura de la lengua, la ideología, las creencias, las prácticas sociales, las tradiciones las costumbres; en otras palabras, *ha de adoptarse una manera distinta de ver el mundo a través de la nueva lengua que se aprende.*

El análisis de las entrevistas evidencia que somos un mundo cada vez más plural, y dentro del contexto social, son las lenguas y lo que en ellas se encierra, las herramientas de acercamiento a otros *mundos socioculturales* diferentes del nuestro; y que requerimos para aprender a ser más tolerantes, flexibles, adaptables, y hasta *mutables* capaces de *hibridizarnos* con otras formas culturales, despojándonos así de falsas actitudes, creencias, mitos, estereotipos como el que al aceptarlas, arriesgamos perder nuestra identificación social y cultural, que atentan incluso como lo piensan algunos nuestra identidad nacional, que nos dan el sentido de pertenencia a determinados grupos sociales y culturales.

## **Encuestas y categorías**

El formato de las encuestas recupera en la narrativa de los encuestados estos mismos momentos de la vida de los sujetos en su relación con la lengua extranjera: el rol que ésta ha tenido y tiene en cada uno de esos momentos; los significados asignados por ellos a la lengua (antes/ahora); su visión, sus sensaciones y percepciones de sí mismos y de los otros en su propia lengua, en el tránsito a la extranjera y en su dominio de ambas lenguas. En torno a los datos más significativos de las entrevistas, se elaboró una serie de preguntas cuyas respuestas se agruparon según categorías de análisis. Ha de advertirse que muchas de las categorías que fueron consideradas al planear el formato de la encuesta no obtuvieron respuesta o bien causaron confusión, por lo cual fueron eliminadas para fines del análisis. En consecuencia las categorías consideradas en el análisis cuantitativo son:

### **Primera categoría de análisis incluye las siguientes subcategorías:**

1) Actitudes y motivaciones hacia las lenguas extranjeras (LE), esto es, creencias, cualidades y actitudes necesarias que según los sujetos del estudio se requieren para estudiarlas: variables: 5-21.

2) Tiempo, lugar y modo de estudio, que incluye cuatro dimensiones:

Tiempo, edad de inicio del estudio de LE: variables 27-28.

Lugar de estudio (escuelas públicas o privadas): variables 30-31.

Modo: educación formal/informal: variables 32-33.

País donde se estudió la LE: variables 34-35.

3) Entorno familiar, con tres dimensiones:

¿Quién lo/la motivó a estudiar LE? (papá, mamá, maestro, por sí mismo):  
variables 36-40

¿Quién de sus familiares cercanos habla una LE? : Variables 128-132.

¿Cuáles son los motivos por los cuales esos familiares estudiaron la LE?  
(Gusto, necesidad, trabajo) variables 133-136

**Segunda categoría de análisis:** esta categoría se acerca al sujeto bilingüe a fin de averiguar sus estrategias cognitivas, los medios o las herramientas de las que se ha valido para aprender las lenguas extranjeras; esto es, estrategias o herramientas empleadas para aprender lenguas extranjeras así como las habilidades desarrolladas al estudiarlas. Se buscó incluir subcategorías como:

1) Habilidades que desarrolló primero como el hablar o escribir: Variables 41-42.

2) Herramientas o medios más empleados (video-juego, canciones, libros, etc.), lectura, conversación, escritura en lengua extranjera: variables 43-52.

3) Capacidad para visualizarse hablando otra lengua distinta a la suya, así como su percepción de lo que aprende, es decir si requiere ver una imagen para entenderlo, o sólo le basta el escucharlo. Las reglas, la gramática de la lengua extranjera si son importantes para el sujeto, o simplemente le interesa hablarlo: variables: 53-55.

4) Período o tiempo de estudio de lengua extranjera, es decir, si ha abandonado su estudio, por cuánto tiempo, y por qué motivos. Ha estudiado de manera continua o interrumpida Tiempo en que retoma o reanuda su

estudio de lengua extranjera. La sensación de progreso de su aprendizaje de LE: variables 56-58.

5) Estrategias o herramientas implementadas para aprender cómo leer, conversar, escribir, memorizar, cantar, Chat, y otras. Estrategias cognitivas de procesamiento de la información en la lengua extranjera. Si son las mismas que en su lengua materna, o si son las mismas que emplea al estudiar en su lengua materna como las que emplea al estudiar español, matemáticas, biología. La importancia otorgada por el sujeto al conocimiento de la gramática de la lengua extranjera que aprende, o si le interesa sólo hablarlo: variables 59 – 67

6) Maestros de lenguas. Se buscó averiguar si las estrategias metodológicas empleadas por los maestros de lenguas extranjeras son las mismas, o diferentes: variables 68-73.

7) Percepción del estudiante de sí mismo, su visualización del éxito profesional, académico y personal asociado al hecho de hablar y escribir una lengua extranjera: variables 74-78.

8) Percepciones y creencias de los estudiantes respecto al *dominio* de la Lengua, si al hablar o escribir la lengua extranjera logra entender la manera de pensar, de actuar, si entiende las costumbres, tradiciones, los cultos, y otros aspectos culturales de los hablantes nativos de esa lengua: variables 79 -83.

9) Si es escribir más fácil que hablar. Si al hablar o escribir la lengua extranjera piensa-traduce primero a su lengua materna y luego a la lengua extranjera: variables 84 – 88.

**Tercera categoría de análisis:** categoría que se acerca a los mitos, estereotipos, creencias hacia otras culturas, religiones, grupos minoritarios; se refiere a la sensibilidad de los sujetos para la aceptación o rechazo de los aspectos culturales de la lengua que aprende, como el leer en la lengua extranjera, preparar platillos, celebrar festividades, interesarse por su política, religión, y otros e incluye nueve subcategorías:

1) Percepción de sí mismo en la LE para la obtención del éxito profesional y personal, cuánto influye hablar una LE: variables 75-78.

2) Creencias, mitos o estereotipos acerca del hablar y escribir una lengua extranjera dentro y fuera del aula, en el trabajo, en la casa, cuando se está en contacto con nativo de la lengua. Sentimientos de ansiedad, frustración, temor, inferioridad, igualdad. Lo que le significa ser bilingüe: variables 79-84

3) Interiorización de la cultura. Si canta, lee, escucha música, prepara Platillos del país de la lengua: variables 89- 93.

4) Construcción de identidad; si al hablar lengua extranjera siente que su identidad se pierde, disminuye, o se enriquece: variables 101- 102.

5) Percepción de su identidad y cultura en su propia lengua. Si le gusta el español, si se identifica con su lengua materna, si se ve y siente en su lengua materna: 183-184 y 186-190.

6) Actitudes y percepciones de ser bilingüe, de ser bicultural, toma de conciencia y significado del mismo; subcategoría que incluye varias dimensiones:

Si por hablar y escribir una lengua extranjera cree usted que ya es bilingüe: variable 114.

Si se siente bilingüe sólo en el aula o en el trabajo o en casa: variables 115-117.

7) Manejo del estrés, angustia, frustración, ansiedad al hablar lengua extranjera. Construcción del alter, si cuándo habla con un nativo de la lengua extranjera, le da vergüenza, si le preocupa hablar bien, su acento, cometer errores, no encontrar la palabra adecuada; si se siente superior a él, igual, diferente: variables 118– 120 y 122-127.

8) Estereotipos, filtros afectivos tales como aceptación- rechazo hacia ciertas lenguas, culturas, religiones, ideologías, costumbres. Incluye las variables: 107-111.

9) Percepción de las lenguas indígenas y de los indígenas mexicanos. Sentimientos hacia ellos como indiferencia, desprecio, superioridad, inferioridad, o bien hacia sus costumbres y tradiciones. Si considera necesarias las lenguas indígenas o útiles, interesantes, exóticas, no útiles para trabajar, si sólo son útiles para antropólogos y lingüistas, si son inferiores, no interesantes, si sólo es bueno conocerlas por cultura general, o por curiosidad, Si ha visto indígenas, si ha platicado con ellos, si se ha acercado a ellos, si los ha visto con desprecio o indiferencia, si los ha ignorado o los ha visto como inferiores: variables 191-207.

Tres aportaciones relevantes en esta investigación son:

- 1) El logro de atrapar la realidad de ese momento del proceso de aprender una lengua extranjera, a través de la narrativa de las historias de vida de los entrevistados, sus emociones, percepciones, *olores, sabores, juegos*, tradiciones guardadas en su memoria

personal y quizá en la memoria histórico-social compartida del grupo social al que pertenecen .

- 2) La determinación en cuanto al dominio de la lengua extranjera, como un mero accesorio para distinguirse aún más del otro, para mostrar más las diferencias con el otro distinto a mí resaltando mi supremacía sobre el otro, más que buscar las similitudes o puntos en común para propiciar el acercamiento respetuoso.
- 3) En el nivel más concreto, esta tesis permitió tanto de forma teórica como metodológica, elaborar marcos comprensivos que permitan captar aspectos de una realidad concreta a través de los entrevistados: un grupo de alumnos de la carrera de Médico Cirujano y Partero de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Nuevo León que están estudiando una segunda, tercera o cuarta lengua extranjera en este momento, dentro de la Facultad, fuera de ella, o bien en clases particulares.

### **Organización de la investigación**

Esta investigación se estructura de la siguiente manera:

**En la introducción** se plantean algunos presupuestos teóricos acerca de las transformaciones que ha sufrido el mundo, y el rol importante que tienen algunos factores sociales, destacando en esta investigación el dominio de una o más lenguas extranjeras y la cultura que contienen. Se destaca la importancia del lenguaje en la construcción del sujeto; del discurso, lleno de significados, que se sustenta en una estructura ideológica. El efecto de

agentes sociales dominantes como el imperialismo del idioma inglés en el contexto mundial y local que influyen en la cultura local, proceso de aculturación, que pone en riesgo la identidad cultural de los pueblos, y de las naciones, creando más desigualdad.

Se revisan didácticas del plurilingüismo, de la cultura, y se exponen algunos resultados de una investigación previa que denomine proyecto piloto.

Se revisan algunos antecedentes sobre la política lingüística en México respecto al bilingüismo.

Se plantea el problema de investigación su justificación y los presupuestos que permiten acercarse a las representaciones sociales del aprendizaje de las lenguas extranjeras, de un grupo de estudiantes de 5° y 6° año de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Se plantea la hipótesis de trabajo así como los objetivos de la investigación. Se presenta el marco teórico conceptual de la investigación. Se presenta información sobre el bilingüismo y multilingüismo. Se hacen los planteamientos teórico metodológicos que permitan acercarse a las representaciones sociales desde diversas perspectivas como: el análisis del discurso donde autores van Dijk, Pêcheux, Rodríguez Alfano la argumentación para el análisis de las entrevistas. Para acercarse a las representaciones sociales autores como Jean Claude Abric, Denise Jodelet.

Se precisa la muestra de estudio 10 entrevistas a profundidad y 52 encuestas, y se describen las características de la muestra de estudio y el lugar donde fue realizada la investigación.

En el apartado ( ) de las entrevistas en la página 31, y en el apartado ( ) el de las encuestas que se encuentra en la página 34, se describe el formato de las mismas y las categorías y subcategorías de análisis que la conforman.

**El capítulo uno:** trata de las representaciones sociales de la identidad, su co-construcción. Se revisan las diversas perspectivas para enfocar los hechos sociales. El significado, valores e intereses involucrados en la construcción del sujeto, en esa reconstrucción que lleva a cabo día a día al interactuar con el otro- el alter- la relación intersubjetiva del *yo-tú*, el distinto a mí, que me permite a través de ello construirme, identificarme individualmente y socialmente. El discurso como práctica social, el significado, los valores e intereses en la identidad social; la alteridad en la relación intersubjetiva yo-tú.

Se introducen conceptos teóricos sobre las representaciones sociales, así como la construcción del sujeto, de su identidad, de su identificación se presentan los primeros encuentros con las entrevistas y su respectivo análisis; Se tratan aspectos sobre la filosofía de la modernidad, que refieren a la conciencia, a la ética, a la identidad étnica en esta diversidad cultural que vivimos actualmente. Y por último se dan las conclusiones parciales para este primer capítulo.

**El capítulo dos:** trata sobre las representaciones sociales de las lenguas extranjeras, se presentan los planteamientos teóricos de corte etnográfico y las diversas perspectivas transcultural, sociocultural, sociopolítica sobre las relaciones entre lenguaje, desarrollo cultura y poder, de diversos autores como la de Peter McLaren, Giroux, Freire, que alzan la voz a favor de los

desprotegidos, de los pobres , que denuncian lo inequitativo que resulta el mundo actual, y que en todo acto cotidiano existen fuerzas de poder desiguales, el fuerte, el débil, el que sabe y el que no sabe, el que lee y el que no. el rico contra el pobre. Promueve un multiculturalismo crítico – pedagogía crítica- una mayor conciencia y misericordia hacia ellos, compartiendo lo planteado por Edgar Morín desde el pensamiento complejo. En este capítulo dos se presentan los resultados obtenidos del análisis cuantitativo de las 54 encuestas, concentrándose en las 3 primeras categorías y sus subcategorías de análisis correspondientes. Se presentan también los resultados obtenidos del análisis del discurso de algunos de los fragmentos seleccionados del total de las 10 entrevistas.

Se distinguen los modelos personales y las representaciones sociales; representación social de ser bilingüe se analizan cuales estrategias implementa el estudiante al aprender lenguas extranjeras. ¿si aprendió primero hablar o escribir lengua extranjera? ¿Cuál es la percepción de sí mismo en la LE? El tiempo de estudio de LE. Sensación de progreso de LE; Estrategias cognitivas empleadas para aprender LE. La visualización del aprendizaje de las lenguas extranjeras. Y por último se presentan las conclusiones parciales de este segundo capítulo.

**El capítulo tres** esta conformado de la siguiente manera: se presentan al igual que en el capítulo 2 resultados de tipo cuantitativo de las encuestas y las categorías y subcategorías de análisis y fragmentos de las entrevistas bajo el análisis cualitativo, de la tercera categoría de análisis: grado de identificación del sujeto con la cultura de la lengua extranjera. Con la primera

subcategoría de análisis: percepción de sí mismo en LE para la obtención del éxito profesional y personal.

La segunda subcategoría de análisis: creencias y estereotipos de ser bilingüe, por hablar y escribir una lengua extranjera.

La tercera subcategoría de análisis y de las más importantes: la interiorización de la cultura de la lengua extranjera con las subcategorías que la comprenden. Se presentan aspectos referentes a la cultura, a ¿Cómo enseñar una cultura distinta a la propia? Se muestran figuras que refieren a lo complejo que es la cultura y los múltiples factores que la conforman. Se ven aspectos teóricos que refieren al impacto cultural, la distancia social entre las lenguas, y se habla de la identidad étnico-cultural y procesos de aculturación.

Por último se dan las conclusiones parciales.

**En el capítulo cuatro:** este capítulo cuatro se da respuesta a las tres principales categorías y subcategorías de análisis, que conformaron el corpus principal de la encuesta y de la entrevista; también se da respuesta a las siete hipótesis planteadas al inicio de esta investigación.

En la parte final de este capítulo, se hacen algunas propuestas sobre educación intercultural de las lenguas extranjeras

**El capítulo quinto** se construye de la siguiente manera: preciso que no estaba contemplado al inicio de la investigación, ni planteada como hipótesis del trabajo de investigación el descubrir los elementos que componen el núcleo y los elementos periféricos de la representación social del aprendizaje de las lenguas extranjeras. Motivada por los resultados obtenidos durante la

investigación, y las lecturas, no resistí la *tentación* de ir más allá de lo propuesto al inicio. Pese que esto representaba mayor tiempo a invertir, creo que es el que más he disfrutado y considero que en éste al igual que en el capítulo anterior, pese a que son los primeros contactos con las representaciones sociales del aprendizaje de las lenguas extranjeras, nos abre un amplio panorama para futuras investigaciones en este campo.

Paso a describir la conformación de este último capítulo que considero el más importante del trabajo de investigación.

El objetivo en este capítulo es interpretar los elementos que componen el núcleo y los elementos periféricos de las representaciones sociales de las lenguas extranjeras por parte del grupo de estudiantes bilingües de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Nuevo León que conformaron la muestra de estudio.

Bajo el apartado de conclusiones generales se da respuesta a las preguntas que me condujeron a las hipótesis planteadas. Consideré conveniente retomarlas y no solo ajustarme a dar respuesta simple si fue o no contestada la hipótesis planteada. Incluir mis interpretaciones y las categorías y subcategorías de análisis no solo en base a los resultados de las encuestas y entrevistas pretendí hacer el cierre de esta investigación desde mi perspectiva.

## **Capítulo 1. Las representaciones sociales de la identidad, su co-construcción**

Se enmarca esta parte del trabajo de investigación de la siguiente manera: conocer los *efectos* en la formación identitaria de los sujetos que están en situación de aprendizaje de una o más lenguas extranjeras. Conocer las motivaciones para estudiarlas, sus actitudes, sus percepciones, que se reflejan en sus discursos.

Ese conocimiento proviene de los resultados del análisis aplicado a las 54 encuestas y las 10 entrevistas a profundidad, donde en ambos instrumentos, el discurso, y sus respuestas fueron semidirigidos con el propósito de acercarse al sujeto a través de sus respuestas retomando momentos de sus vidas ligados al contacto aprendizaje de la lengua extranjera; esto es considerando que:

“La concentración en los discursos de unos cuantos sujetos permite conocer con mas profundidad, los procesos psicosociales que enmarcan la construcción de las formaciones identitarias” (Picos Bovio, R., 2000).

En efecto, conocer los *efectos* en la formación identitaria de los sujetos que están en situación de aprendizaje de una o más lenguas es el propósito perseguido en este capítulo, que se refiere a las representaciones sociales de los sujetos respecto a las lenguas extranjeras. Se inicia hablando de la construcción del sujeto, refiriendo para ello nociones de alteridad y su relación ínter subjetiva, el yo-tú, y sus dimensiones,

interacciones que se da en nuestro quehacer cotidiano para luego sostener un primer encuentro con algunos fragmentos de nuestras entrevistas que reflejan esta construcción del sujeto a través del otro o los otros. Retomando algunos fragmentos de las entrevistas realizadas durante el proceso de trabajo de campo de esta investigación a sujetos involucrados con las lenguas extranjeras desde temprana edad, a través de sus relatos, y de sus historias de vida, se reflejan otras historias que coinciden en este caminar por el sendero de la enseñanza – aprendizaje de lenguas extranjeras.

### **1.1. Perspectivas para enfocar los hechos sociales**

Los científicos han establecido varios paradigmas para comprender los fenómenos sociales que afectan a los individuos al interactuar con otros y su entorno (Beebe Leslie, 1999: 68). La realidad social es construida históricamente y por lo tanto provisional y contingente, realidad que puede ser aprendida, ya que ha sido configurada a lo largo del tiempo. Influenciada por factores sociales, económicos, políticos, culturales, étnicos y de género, cristaliza en estructuras que, aunque instaladas de formas provisionales, contingentes y cambiantes, pueden considerarse reales, al condicionar la vida de los grupos humanos (Pérez Gómez A, 2000).

Dentro de la postura relativista se afirma la existencia de múltiples realidades sociales en virtud no sólo de la historia diferencial de grupos humanos, sino también de las distintas perspectivas subjetivas desde las que se construye. El enfoque constructivista interpretativo considera que la

realidad social tiene una naturaleza constitutiva radicalmente, diferente de la realidad natural. El mundo social no es ni fijo, ni estable, sino dinámico y cambiante por su carácter inacabado, subjetivo, intencional y constructivo.

Ibíd

No hay una sola realidad, sino múltiples realidades en correspondencia con las múltiples miradas de quienes las viven. Cada una ofrece una perspectiva diferente, matizada de manera singular por cada sujeto o grupo (Pérez Gómez, A, 2000). En este enfoque se sostiene que los hechos sociales son importantes porque constituyen representaciones subjetivas de los hechos mismos: a los hechos se suman los valores. Insiste este autor, en que los hechos sociales son redes complejas de elementos subjetivos y objetivos, siendo tan importantes las características observables de un acontecimiento como la interpretación subjetiva que le concedan sus participantes.

## **1.2. El discurso como práctica social**

La Escuela Francesa del Análisis del Discurso, desarrollando las propuestas de Foucault, sostiene que el habla no puede ser individual en cuanto está controlada por una serie de procedimientos de exclusión mediante los cuales actúan los mecanismos sociales del control del discurso que se manifiestan en las prácticas discursivas (Picos Bovio, 2003).

A partir de su fundación por Michel Pêcheux, la Escuela Francesa del Análisis del Discurso considera la necesidad del acercamiento, en un

discurso dado, a sus condiciones de producción, circulación y recepción, que ni puede ser disociado de los factores estructurales ni coyunturales en los que éste se genera, ya que las prácticas discursivas se relacionan específicamente con las estructuras de poder y los funcionamientos de la ideología subyacente.

La concepción de Pêcheux (1969), sobre las condiciones de producción y recepción de los discursos corresponde a su planteamiento en torno a la triple relación que se establece entre la formación social, la formación ideológica y la formación discursiva, que a su vez implica las formaciones imaginarias, las representaciones que los sujetos del discurso se hacen de sí mismos, de su interlocutor y del objeto de su discurso. Una de las formas en que se entienden las condiciones de producción y recepción de los discursos es la propuesta de Pêcheux sobre las formaciones imaginarias que se hacen los sujetos del discurso desde el lugar que ocupan en la estructura social.

Pêcheux sostiene que todo discurso remite a las formaciones imaginarias que se hacen el emisor y el receptor desde el lugar social donde es producido su intercambio comunicativo. Desde esta perspectiva, el discurso es un reflejo de la ideología, de la concepción del mundo que el emisor asume como propia, y que se muestra cuando se ubica en el lugar que le es determinado en el conjunto de relaciones sociales de una comunidad, lo cual se manifiesta a través de su lenguaje (Picos Bovio, R, 2003).

Jiménez (2000), García (2000), Sánchez (2000) y Sieglin (2003), destacan la relación entre la identidad y el contexto que aparece como marco cognitivo y normativo, ligando a éstos, la importancia que en esto tienen las relaciones políticas, y las relaciones de poder (Sieglin, 2003). La formación del sujeto se ubica dentro de un campo de dominio y sometimiento donde el acto de sujeción no debe ser entendido como algo impuesto al sujeto desde afuera sino como una relación del individuo consigo mismo, acompañada por un conjunto complejo de prácticas cognitivas, afectivas y corporales (Maihofer, 1995 en Sieglin, V. 2003). No puede comprenderse un fenómeno social o educativo sin entender las interpretaciones subjetivas de quienes de una u otra forma lo viven (Pérez Gómez, 2000).

### **1.3. Significado, valores e intereses en la identidad social**

Para entender la complejidad de los fenómenos sociales es imprescindible llegar a los significados, los valores y los intereses para acceder al mundo conceptual de los individuos y a las redes de significados compartidos por los grupos, comunidades y culturas. La complejidad en la investigación social es acceder a los significados, puesto que éstos solo pueden captarse de modo situacional, en el contexto de los individuos que los producen e intercambian y a través de los significantes lingüísticos. Señala Pérez Gómez (2000), que los comportamientos del sujeto, sus procesos de aprendizaje y las peculiaridades de su desarrollo, solamente pueden entenderse si somos capaces de entender los significados que se generan en sus intercambios

con la realidad física y con la realidad social a lo largo de su particular biografía.

Se entiende por significados tanto las ideas como los valores, sentimientos y actitudes e intereses del sujeto humano individual o colectivamente construido y considerado. Siendo dos de los supuestos teóricos que conforman la ontología constructivista interpretativa: primero el carácter radicalmente inacabado de los fenómenos sociales, su dimensión creativa, auto formadora, abierta al cambio intencional; segundo, la dimensión semiótica de los mismos. La relación es siempre indeterminada, y por tanto polisémica, entre el significante observable y el significado latente (Pérez Gómez A. 2000).

El investigador y el objeto de investigación se encuentran fuertemente vinculados de manera interactiva, al grado de que los descubrimientos y conocimientos producidos se crean y construyen a medida que el investigador evoluciona como consecuencia de su modo de proceder, de los valores y propósitos que lo animan, así como de las condiciones materiales, sociales y profesionales que le mueven. Todo proceso de investigación es un fenómeno social caracterizado por la interacción donde la realidad investigada es en cierta medida condicionada por la situación misma de la investigación, pues reacciona ante el que investiga o ante la misma situación experimental. El investigador, es influido por las reacciones de la realidad estudiada, por el conocimiento que va adquiriendo, por las relaciones que establece, por los valores que intercambia y por los significados que comparte, siendo casi imposible evitarlo, modificarlo o neutralizarlo, lo más

recomendable es reconocerlo y comprenderlo. Sin vivencias compartidas, no se alcanza la comprensión del mundo de los significados, no se entienden los contextos que los inducen y matizan, sean éstos individuales o grupales. Sin implicarse afectivamente no existe auténtico conocimiento de los procesos latentes, ocultos y subterráneos que caracterizan la vida social de los grupos y personas (Pérez Gómez, 2000).

Esta perspectiva se sitúa dentro de la corriente epistemológica constructivista en el sentido plural y dialéctico de constructivismo que defienden autores como: Blumer (1969), Stake (1995), Winter (1989), Woods (1992), Guba y Lincoln (1995), Denzin y Lincoln (1995), donde se diluyen las fronteras rigurosas entre la ontología y la epistemología (Pérez Gómez, 2000).

La capacidad de las personas para definir su identidad de maneras diferentes con el fin de funcionar de forma efectiva en entornos y contextos culturales distintos, está relacionada claramente con su búsqueda de la supervivencia y el éxito (Trueba, 2001). Este autor menciona que no hay desajustes, ni anomalías, ni falta de lealtad a ciertos grupos étnicos; en su lugar, plantea como hipótesis que las múltiples identidades simultáneas (no las identidades en serie o secuenciales) requieren una destreza y flexibilidad única por parte de los jóvenes inmigrantes de todos los grupos étnicos. La *nueva* sociedad postmoderna, para Trueba, está liderada más que nunca por una nueva juventud que no acepta los límites étnicos como una luz roja en el desarrollo de sus posibilidades. Los fenómenos de inmigración y emigración de muchos países en las sociedades industriales

occidentales y los movimientos de la población dentro de las mismas, no son fenómenos nuevos. Lo nuevo es su magnitud y las estrategias de adaptación de los inmigrantes /emigrantes. Hay fuerzas inesperadas que conducen a estrategias adaptativas. Agrega el autor que a diferencia de la inmigración del último siglo desde los países europeos a los Estados Unidos, los últimos treinta años revelan un cambio drástico Trueba (2001). Suárez-Orozco, señala que hoy en día uno de cada seis niños de los Estados Unidos vive en una familia encabezada por inmigrantes. En los colegios públicos de la ciudad de Nueva York el 48% de los niños son de familias inmigrantes y hablan un total de más de 100 idiomas distintos, hecho que contrasta con las décadas anteriores donde nuevas formas de transnacionalidad dan lugar a la ola de inmigración del siglo XXI. Los inmigrantes son culturalmente y racialmente heterogéneos y estratificados. Algunos consiguen subir mientras que otros, especialmente los inmigrantes de color, se encuentran aislados y encerrados en trabajos de servicios, semicalificados y mal pagados (Trueba, 2001).

Suponer que cada persona sólo tiene una identidad fija, que permanece sin cambios a lo largo de sus experiencias culturales y sociales, es simplista y reduccionista, hay distintas identidades que coexisten y funcionan sin conflicto al mismo tiempo en contextos distintos. Una aculturación o proceso de asimilación unilineal de una cultura a otra no sería funcional, o ni siquiera posible, para la mayoría de los inmigrantes.

De hecho, su capacidad de *recuperación y éxito* (definido en términos de adaptación psicológica y movilidad social), y su poderosa influencia en la

sociedad en general, son el resultado de su capacidad creativa para convertirse en *otro* y participar en mundos distintos. Además, sostiene el autor, los inmigrantes tienen que adquirir unas destrezas comunicativas en otro idioma y otra cultura, sin privarse de su propia esencia ni de la seguridad de una cultura de procedencia. Practicar con otras identidades *es parte del proceso de adaptación*. Los modelos de aculturación y /o asimilación son demasiado simplistas en la opinión de Trueba, y se contradicen por la presencia de enclaves culturales y económicos de inmigrantes en Europa y Estados Unidos. Parece que las nuevas generaciones de inmigrantes en Europa y Estados Unidos no ven ningún conflicto en mantener sus identidades étnicas y al mismo tiempo aprenden la cultura de los países anfitriones y llegan a dominar los nuevos. Estas nuevas generaciones de americanos-asiáticos, latinos, y otros están orgullosos de ser ciudadanos establecidos, conscientes de una nueva cultura y satisfechos de ser participantes completos en las instituciones americanas y al mismo tiempo, ser miembros activos de un grupo étnico, dominando el mandarín, el español, el coreano, o bien otro idioma. Es decir, estos están cada vez más conscientes de pertenecer a más de un grupo étnico y usan patrones comunicativos distintos en cada grupo.

#### **1.4. La alteridad en la relación inter subjetiva yo-tú**

La alteridad se da en la vida cotidiana desde el momento que hablamos con alguien, ya que se muestra una intencionalidad, una dirección de la

conciencia del otro *yo soy* frente a otro que dice *yo*, y que me es necesario, por consecuencia, tener en cuenta como un *tú*: es un *yo* en relación al cual *yo mismo soy un tú*. El *tú* denota un interés, un acercamiento, un ir-hacia, sea para admitir o combatir, orientación distinta a la establecida con lo otro no humano, al cual *yo* puedo aislar, en tanto que cosa, objeto (objetivización). Decir *tú*, es desear entrar en relación práctica, positiva o negativa con el otro. Ese deseo no tiene sentido si ese otro no es un sujeto que se revela en un momento similar. El otro es al principio un *tú* que se presenta como un *yo*; individuo adverso que se pronuncia en calidad de conciencia –del sujeto-y que por el lenguaje, por el obrar o actuar, se presenta como origen y potencia de novedad. El discurso del otro anuncia a la vez la alteridad parlante de mi propio discurso y la experiencia que *yo* hago de una palabra adversa; mi discurso es puesto en acción por este discurso de alteridad. El *otro* es, a su manera, como *yo soy*; él ejerce, de acuerdo a su condición, ese acto que *yo* ejerzo de acuerdo a la mía, y que se interioriza en mi conciencia, es mi reafirmación

La alteridad, así, sólo designa una simple diferencia entre las determinaciones dadas por la diversidad, su exterioridad e independencia recíprocas. En otras palabras la alteridad es una diferencia exterior e indiferente a los términos diferenciados, es producto de una reflexión subjetiva que se propone comparar, distinguir y clasificar los conceptos que ella mantiene separados. La diferencia consiste de esta forma para cada término a ser otro con relación a los otros de tal manera que esta relación no

afecta su propia determinación. Enseguida se mencionan dos manifestaciones de la alteridad:

Primer grado: lo que se opone al ego, otra cosa u otra persona, simplemente como tales, es la alteridad que se desprende ella misma de la alteridad que envuelve el No-Yo en general.

Segundo grado: consiste en oponer las cualidades, las actividades, las actitudes de lo –otro- (cosa o persona) a aquéllas del ego, reforzando y redoblando eso que la alteridad por ella misma tiene de negativo (en el sentido de ser menos que...), por ejemplo: no solo las personas son menos *otras* para nosotros que las cosas, sino que un animal es menos *otro* que una planta. Así el carácter negativo pasa al accionar, llega a ser considerado como oposición, conflicto, hostilidad; es la desviación que se establece entre relación a un modelo preconcebido.

Al integrar estas dos manifestaciones para intentar interpretar aspectos del accionar o actuar humano, la intencionalidad, entendiéndola como la raíz común del pensamiento y el deseo, es el accionar o actuar del ser humano en su doble línea de desarrollo que nos permite aclarar el sentido de dicho accionar. Con base en esto, se produce una tipología de nuestras actitudes hacia el *otro*, lo que se puede considerar como alteridad al hacer aparecer al *otro*, tanto en el objeto como en el sujeto. El *otro* se presenta revestido de características que lo identifican y modifican como *lo otro*: lo extraño, lo raro, lo diferente, lo rechazado, lo indiferente, lo inquietante, lo temeroso. Por ello se le aborda desde diversos ángulos como: el temor, la hostilidad, la admiración, la curiosidad, el temor, el deseo. Lo

*otro* presenta a la vez aspectos positivos y negativos, lo *otro* es algo, alguien y no es yo.

Tejiendo y destejiendo las entrevistas, lo que arrojan los entrevistados son: sus creencias, los sentimientos hacia *sí mismos* y a los *otros*, bajo el cristal de las lenguas extranjeras, con lo que se ha construido la representación del otro, distinto al yo del sujeto estudiado, con el fin de definir su *identidad*, su *identificación*.

En este primer contacto con las nociones de alteridad en la construcción del sujeto a través del otro, este *otro u otros*, *eran invisibles*, *imperceptibles*, imaginarios; antes de emprender el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, hasta ahora, estaban sólo representados en la otra lengua, y eran *conocidos* por los sujetos educados en dos lenguas desde pequeños. En la *inconciencia* de un aprendizaje *forzado/ obligado* de la nueva lengua ha de admitirse el argumento: *es por mi bien hacerlo*. En el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, y de manera imperceptible se construye el sujeto, recibiendo a través de la lengua extraña, lejana, no sólo sonidos y símbolos, sino también otros elementos *invisibles*, *imperceptibles* que van en la lengua.

Para este primer capítulo que habla de las creencias y mitos que se tienen acerca de las lenguas extranjeras, se ha elegido un fragmento de la entrevista E10 que se refiere al contacto con la lengua extranjera en su país México, aclarando que *E* seguido de un número corresponde al entrevistado, y la letra *E* corresponde al entrevistador. Enseguida se presenta un

fragmento de entrevista de un estudiante que llamaremos E10 corresponde al entrevistado número 10.

E. ¿Cuándo fue su primer contacto con la lengua extranjera? ¿Fue de pequeño? ¿Cuénteme usted? ¿Lo recuerda? ¿Anécdotas? ¿Experiencias? ¿Porqué el interés de sus padres que sus hijos estudien una lengua extranjera?

*E10. Bueno/ estudiaríamos/ pues al empezar/ yo creo que por mis padres/ mis padres/ sobre todo mi padre/ eh/ no tuvo esa oportunidad y el se quedó/ con la cosa/ de que no aprendió bien/ y eso en contra de su voluntad y también, se quedó/ con un poco de coraje porque todos sus/ eh/ tenía cinco hermanos más/ y todos sus hermanos sí iban a buenos colegios/ al americano y él no/ entonces//*

Sorprende ver que al inicio de la entrevista, el sujeto utiliza en su argumentación un discurso incluyente donde se reconoce parte de la historia que está a punto de narrar, como si él fuera el protagonista de la historia y no el padre, una historia que conoce muy bien, como si fuera la suya propia. El hijo se *separa* del padre, *evoca*, *recuerda*, para observarlo, al otro, distinto al yo, lo observa construyéndose a través de sus experiencias, de la historia de la vida del padre.

Observa y narra un padre sometido, excluido, discriminado por su propia familia, negándole la oportunidad de estudiar como a los *otros*, sus hermanos, y se quedó con un *poco de coraje*. Minimiza esta discriminación el hijo, pero parecería que al emplear el adjetivo *poco*, justifica el coraje acumulado por su padre, dadas las injusticias que sufrió él mismo, quien es representado ante los ojos de su hijo como *padre discriminado y excluido*, reivindicado por sus ganas de superación, pese a todo, y que al final logra el éxito. La reivindicación es también dada en su propia historia de *triunfo*, inserta en el relato del éxito donde el hijo, reivindica a su padre: estudia

medicina, aprende inglés desde pequeño, sabe algo de italiano, francés y alemán. Es decir, la historia del hijo es diferente a la del padre, él no es excluido, discriminado, puesto que tiene elementos que el padre a su edad no tuvo. Es claro que esa historia no le pertenece, pero la reinterpreta en la suya. Al no tener la oportunidad de estudiar la lengua extranjera, el inglés en este caso, ni de ir a buen colegio (privado) donde sí le enseñarían el inglés, sino a escuela pública, distingue la educación de mejor calidad, un *buen colegio de paga*, una educación que, entre otros beneficios, incluye la lengua extranjera, a diferencia de las escuelas públicas.

*E. ¿Puedo preguntar, si no es indiscreción, cuál fue el motivo por el que no tuvo esa facilidad escolar de seguir estudiando desde pequeño como sus hermanos?*

*E10. La verdad/ no sabría decirle/ no /más /hay de que/ con el otro hermano/ iba a una escuela pública/ y después de otro hermano/ que no aprendió tan /bien/ se fue a estudiar a Austin su carrera y /ya tiene vida allá/ entonces el fué junto con otro hermano/ se pagaron la carrera/ hacer su maestría/ y todo/ lo demás/ estudiar en el tec sus carreras/ es médico de aquí de la Universidad//*

E10 argumenta que el hermano de su padre, aprendió tan bien el inglés porque iba a colegio privado, se fue a estudiar a Austin su carrera y ya tiene vida allá...Es decir, expone como resultado un alejamiento que no solo es geográfico, pues se desprende este hermano de la familia. Continúa el relato el entrevistado haciendo la separación en su discurso con un *entonces* y después de retomar la historia del padre y del otro hermano, remarca que estudiaron en el *Tec*, asociando de nuevo el prestigio otorgado al Instituto Tecnológico de Monterrey (*Tec*) puesto que está en la memoria colectiva de la comunidad regiomontana, y vuelve al mismo referente social de *ricos* y

*pobres, y a los contrastes entre lo público y lo privado, la clase baja, la clase alta, los que tienen oportunidad, los que no tienen oportunidad.*

E. Sin embargo / ¿No tuvo la oportunidad de estudiar otra lengua/ como una carrera como él hubiera querido?/

*E10. Estuvo en clases de inglés pero/ ya /muy /grande/ de estar aquí /en la escuela/ entonces pues/ leyendo/ sabe que el aprender /no /muy/ bien/ se tiene que empezar desde chico/ usted sabe/ entonces/ mi madre/ también ella /sí estudió/ inglés/ un poco/ y sí tiene más conciencia/ que mi papá/ y entre los dos/ se pusieron de acuerdo/ y dijeron/ que todos sus hijos/ iban a estar en escuela de inglés/ entonces yo estudié/ me metieron a los tres años/ al kinder/ al instituto Columbia/ es una escuela en donde es /puro/ inglés/ tienen un sistema /como el colegio americano/ y hice en la universidad unas tres o cuatro clases/ después estuve ahí tres años/ en el kinder los seis de primaria /y los tres de secundaria//*

E10: percepción del sujeto y alteridad

Percepción del sujeto de la historia de su padre. Utiliza en su argumentación el verbo estar para ubicarlo en el tiempo y espacio. Para referir al pasado de su padre- entonces- conecta con el tiempo en que su padre estudió...de estar aquí. Se vale de adjetivos calificativos como: grande, bien, chico, poco, el estar en clases de inglés, ya/ muy grande, / de estar aquí, / entonces, pues, leyendo, no muy bien. Se tiene que empezar desde chico, usted sabe, entonces mi madre, estudió un poco, y si tiene más conciencia que mi papá, y entre los dos, se pusieron de acuerdo, dijeron

El sujeto al recuperar de su memoria la historia del padre introduce en su discurso, y no obstante en su argumentación se representa como *experto* y emite el juicio sobre el aprendizaje tardío del padre en la Universidad, donde el padre ya estudiaba la carrera de medicina, aprendizaje que él califica de *muy grande*. Este juicio es justificado con el argumento: *tienes que empezar desde*

*Chico* que el emisor suaviza con *usted sabe* expresión mediante la cual pretende ganar la aprobación de su interlocutor. Enseguida expone la historia de su madre reforzando la argumentación con el adjetivo *poco* que alude a la asimilación social de las mujeres que como su madre, no estudiaban carrera universitaria y menos el inglés, a diferencia de los hombres proveedores del hogar y figura fuerte y dominante de la estructura social, con el derecho y obligación de hacerlo y bien. El sujeto revalora a su madre en su argumentación reconociéndole que tiene más *conciencia* que su papá, aunque luego acerca la representación de uno y otra argumentando su visión por hacer que todos sus hijos fueran a escuela de inglés. Por último, retoma su propia historia entrelazada en la historia de sus padres y apoyada por la *conciencia* de su madre.

El sujeto describe su caminar en las lenguas extranjeras ponderando en su argumentación a aquellas instituciones donde se enseña *puro inglés*. Al respecto, Ibáñez T, (1994), en Casarini Ratto, M (2002), sostiene que las representaciones son un concepto híbrido en el que convergen nociones de tipo sociológico como cultura e ideología, y nociones que proceden de la psicología como imagen o pensamiento, idea que explica el fragmento analizado, aun cuando también se incluyen ahí elementos filosóficos y antropológicos .

Enseguida se presenta un fragmento de la entrevista de E10, producido en un contexto natural de la lengua extranjera, en Alemania, durante un intercambio académico.

E .Pasemos a su estancia en Alemania,/ al momento de estar en Alemania,/ allá en Alemania /bueno ya me platicaba usted en la entrevista anterior/ el tipo de sensación/ de que al momento de llegar /no entendió del todo, /los sentimientos que usted tuvo al momento de estar en contacto con una lengua,/ con la gente que hablaba...// trató de averiguar un poco más de la ideología, de la política,/ de la manera de pensar de los alemanes, /no se sus costumbres,/ de sus tradiciones.//

*E10. En cuanto a sus costumbres y tradiciones si/ de los demás/ de política/ la verdad que no//*

*E. No, ¿Por qué no lo hizo, sintió que no le interesa el alemán, en México?*

*E10. Sí pero lo político / la verdad /y muchas personas /piensan que estas mal/ pero la verdad/ es que a mí/ no me gusta/ este/ hablar sobre los sistemas yo no digo que no/ pero el pasarme mucho tiempo/ discutiendo/ la verdad no se me hace interesante//*

*E./ ¿Ni siquiera un poquito?/*

*E10. Ni siquiera / Si me lo pregunta/ sí / sin/ discutir/ discutir/ como amigos/ O sea / saber que /pues/ somos dos/ o sea/ yo/ sabría que la otra persona/ es una persona/ que puede/ discutir conmigo/ sin que afecte/ nuestra relación origina/ con una discusión//*

E10: Percepción del sujeto en torno a una lengua extranjera

El sujeto argumenta se autodefine que hablar de política, religión no, ni en México, ni en Alemania, ni en ningún otro lado. No le gusta se auto-reconoce incluso se justifica diciendo si yo se que es una persona que puede discutir interpretándolo como dialogando con respeto de las ideas del otro y de las suyas, sin que afecte nuestra relación original-la amistad- con una discusión. Que hablar de costumbres y tradiciones, si, hablar de política o bien de otros temas no, si me lo preguntan contesto, pero sin discutir,” discutir como amigos” o sea saber que somos dos, o sea yo, y el otro con ideas distintas a mi, y yo de él .Hablar sobre los sistemas políticos no se me hace interesante...

Estas referencias a la política pueden explicarse con apoyo a lo que refiere Geertz (1991), cómo la teoría científica social resultó fuertemente

influenciada por casi todos los movimientos intelectuales importantes del último siglo y medio: marxismo, darwinismo, utilitarismo, idealismo, freudismo, conductismo, positivismo, operacionalismo y las innovaciones, en la parte metodológica, por la ecología, etiología, psicología, estadística, cibernética. Resalta Geertz que el esfuerzo de construir una ciencia independiente de lo que Kenneth Burke (en Geertz 1991), llamó "acción simbólica" donde lingüistas como Whorf o Sapir, se cuestionan cómo los símbolos *simbolizan*, cómo funcionan para expresar significaciones: "No hay una ciencia empírica natural de la conducta simbólica como tal" se lamenta el novelista Walker Percy (Geertz, 1991).

La acción de pensar, la conceptualización, la formulación, la comprensión de algo consiste no sólo en un proceso que se desarrolla en la cabeza de alguien, sino en un cotejo de los estados y procesos de modelos simbólicos con los estados y procesos del mundo exterior (Geertz, 1991). Al respecto en el fragmento anterior, E10 expresa simbólicamente su postura ideológica. Para Geertz toda percepción consciente es como lo ha sostenido Percy, un acto de reconocimiento, un acto en el cual un objeto o un hecho, acto o emoción, es identificado al compararlo con un símbolo apropiado. Geertz (1991). En nuestro caso, el símbolo apropiado es la noción de "discusión": toda referencia a la política, y a la religión es para el emisor de E10, por ejemplo, es motivo de debate. Por tanto y siguiendo aún a Geertz, puede decirse que lo que falta y aquéllo por lo que se pregunta es un modelo simbólico en el cual se hace entrar "algo no familiar" para volverlo o convertirlo en algo familiar.

Enseguida se presenta el fragmento de otra historia la de E5. El sujeto (E5) estuvo en contacto con el inglés como lengua extranjera, desde pequeña, incluso su padre y familiares son ciudadanos americanos, pese a ello, ella admite en una parte de su relato el rechazo hacia la lengua, y que siempre la estudió con molestia, con fastidio. Estos fragmentos cuentan esos primeros contactos con la lengua y cómo la construye ella a través de estas convivencias con *lo extraño* de la lengua al oír la usar por los primos cada vez que venían de visita por motivo de fiestas navideñas y donde usaban el inglés, y así mismo cómo cambió su actitud, años más adelante ya en la Universidad en el 4º año de su carrera de medicina va a Canadá para estudiar el inglés, pero en el capítulo 3 se describirán con más detalle. En este fragmento E5 se refiere a sus cursos de inglés en la escuela primaria, secundaria, preparatoria, y cuando llega a la Facultad de Medicina.

*E5. Sí/ era para que no/ nos enteráramos /de ciertas cosas/ El inglés /en la escuela /es muy superficial/ siempre/ es lo mismo/ igual eso/ es/ vaya el problema/ era como lo exponía/ siempre/ estás/ traduciendo todo/ en español/ siempre traduciendo/ los maestros/ en secundaria/ siempre en español/ así/ eran mexicanos/ no creo que estuvieran/ formados para ser maestros//*

*E. /¿En preparatoria fue así?/*

*E5. Sí/ prácticamente/ igual/ no le tomaban/ mucha importancia/ Soy /de Músqiz Coahuila/ en nueva Rosita Coahuila / el inglés/ no lo necesitas /mucho/ Ha cambiado/ es el problema/ de cómo te lo enseñan/ es una clase/ aquí tienes el cambio del switch/ todo en inglés/ las formas/ el acento/ son las mismas que en español//*

*E. /¿Al llegar aquí cambió su perspectiva del inglés?/*

*E5. Presenté/ un examen de inglés/ y creo que salí/ muy mal/ pero realmente/ no nos exigían/ cuando yo entré/ yo sabía/ que era muy importante/ mis hermanos fueron a estudiar/ a Estados Unidos / hubo varios problemas/ en casa y/ yo /no pude ir a Estados Unidos/ a aprender el inglés/Ya estando aquí/ en la carrera me di cuenta /de la importancia/ ya viendo la necesidad//*

En este fragmento se identifican los símbolos que el sujeto utiliza para emitir sus juicios de valor en torno a la lengua en la que se halla en proceso de aprendizaje, como se observa enseguida:

*El inglés en la escuela es muy superficial/ siempre es lo mismo/ igual eso es/ vaya el problema era como lo exponía/ siempre estas traduciendo/ todo en español/ así/ eran mexicanos/ en secundaria/ siempre en español/ siempre traduciendo/ lo mismo/ lo superficial/ mismo/ igual/ siempre/ todo así/ siempre/ traduciendo al español //*

Enseguida se presenta un fragmento de la entrevista de E5, donde emite juicios de valor en torno a la importancia del aprender una LE.

El sujeto en su argumentación emplea adjetivos, adverbios, comparativos, pronombres de sujeto.

*Ya aquí en la carrera me dí cuenta de la importancia/ ya viendo la necesidad// Presenté un examen/ me fué muy mal/ pero no nos exigían// yo sabía que era muy importante// Mis hermanos fueron a estudiar a Estados Unidos/hubo varios problemas y ya no pude ir//*

El sujeto contrasta el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en el extranjero como en su país y emite juicios donde muestra actitud de infravaloración al proceso de enseñanza según se da en México.

Otro fragmento de la entrevista de E5 que refiere a su rechazo al inglés en otro momento de su vida...

*E5. Ya aquí /me puse a estudiar el inglés/ en una institución privada/ pero también era en español/ traducíamos/ se llama ingles individual/ Siempre/ continué/ con el rechazo/ no me gusta/ el inglés/ siempre /con la misma actitud/ pero tengo que hablarlo/ siempre la presión /  
E5. La gran experiencia/ que me cambió/ fué en Canadá/ No hablo fluido/ y me daba vergüenza/ aquí/ me topaba mucho/ con los mismos compañeros/ lo juzgan/ por el acento/ te critican en el aula/ y eso te inhibe o te intimida/  
E. / ¿Cuándo fue el gran cambio?/*

El sujeto en su narrativa reitera el uso del adverbio “siempre” y la alusión a “la presión ejercida” en el entorno en el aula y también en el exterior, como se ilustra a continuación en otro fragmento de la entrevista.

En el fragmento de la entrevista de E5 que se presenta enseguida manifiesta el rechazo a la exigencia y a la presión ejercida por el entorno familiar y por sus compañeros dentro del aula, y también refiere a la presión ejercida por ella misma en el entorno natural de la lengua extranjera en Canadá.

*Aquí/ me puse a estudiar el inglés en institución privada/ pero era en español/ traducíamos, se llama inglés individual/ siempre la misma actitud/ pero tengo que hablarlo/ siempre la misma presión/*

En esta parte el sujeto se refiere al momento actual, el nivel superior, donde se siente presionada, preocupada por las críticas de los alumnos dentro del aula.

El gran cambio fue Canadá: (...) *Tengo que hablarlo, siempre la presión, te juzgan por el acento y eso te inhibe, te da vergüenza, te intimida.*

Vuelve a manifestar en su discurso las diferencias entre los sistemas de enseñanza de lenguas extranjeras, concretamente las estrategias empleadas por los maestros en México. Compara con las empleadas por los maestros en Canadá, donde el inglés no es una lengua extranjera sino nacional; así en su discurso resalta la presión ejercida por el entorno dentro y fuera del aula, donde se siente juzgada por el acento reconociendo que esto la inhibe, la intimida.

Vuelve a manifestar el rechazo por los sistemas de enseñanza de lenguas en México a diferencia de las estrategias en países donde el inglés no es una lengua extranjera; así redescubre diferencias y similitudes y se reconoce como un simple ser humano.

### **1.5. Las representaciones sociales**

El estudiar las representaciones sociales constituye una poderosa alternativa de los modelos de la cognición social, ligada fuertemente al lenguaje, al universo de lo ideológico, de lo simbólico y de lo imaginario social, con un rol importante en la orientación de las conductas y de las prácticas sociales. Los sujetos comprenden e interpretan de manera diferente la situación en que se encuentran y no se comportan de manera similar ante un procedimiento que se mantiene idéntico.

La primera representación que elabora un grupo sobre lo que debe llevar a cabo, define objetivos y procedimientos específicos para sus miembros. Las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Son imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que permiten interpretar lo que sucede a los miembros del grupo, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; son categorías que les sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tienen algo que ver. Subyacen en ellas algunas teorías que permiten establecer hechos sobre los sujetos que conforman esos grupos, su ubicación en una realidad concreta. Por tanto, corresponden a representaciones sociales.

Las representaciones sociales son: una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social. La actividad mental hecha por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones. “La vida social interviene de diferentes maneras: en el contexto en que se sitúan los individuos y los grupos; a través de la comunicación entre ellos; a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; y a través de códigos , valores, ideologías relacionadas con las posiciones y pertenencias sociales específicas” (Jodelet D, 1986:471,473).

La noción de representación se ubica entre lo psicológico y lo social. Para Jodelet, es la manera como nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan. El conocimiento *espontáneo*, *ingenuo* ése que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común, o pensamiento natural por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición (Jodelet, 1986). La autora sostiene que este conocimiento es un conocimiento socialmente elaborado y compartido en ciertos aspectos e intenta dominar esencialmente nuestro entorno, es un conocimiento práctico. Él forja las evidencias de nuestra realidad consensual, participa en la construcción social de nuestra realidad; y añade que para Moscovici (1961), este conocimiento es el eje central de la psicología del conocimiento, la mente social (Jodelet, 1986).

En la representación tenemos el contenido mental concreto de un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente que aproxima algo lejano. Dice Piaget (1968), el representarse algo es darse, conjunta e indiferenciadamente, el estímulo y la respuesta. “este fenómeno es una característica de la interacción del sujeto y el objeto que se enfrentan modificándose mutuamente sin cesar” El sujeto no es un organismo sede de procesos psicobiológicos, sino un sujeto social, ya que su actividad es tanto simbólica como cognitiva (citado por Jodelet ,1986).

Atendiendo a la objetivización, la representación permite intercambiar percepción y concepto, al poner en imágenes las nociones abstractas, da una textura material a las ideas, hace corresponder cosas con palabras, da cuerpo a esquemas conceptuales; esto es porque objetivizar es reabsorber un exceso de significados materializados (Moscovici, 1976, citado por Jodelet, 1986). Se trata de la propiedad de hacer concreto lo abstracto, de materializar la palabra. Así, la forma, la objetivización, se define como una operación formadora de imagen y es estructurante. Hace del sujeto el portador de determinaciones sociales, basa la actividad representativa en la reproducción de los esquemas de pensamiento socialmente establecidos, de visiones estructuradas por ideologías dominantes o en el desdoblamiento analógico de relaciones sociales.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Boltanski, L. 1971; Bourdieu y Passeron, 1977; Attkinson, Davies y Delamont, 1995. En Racismo y discurso de las élites. van Dijk Teun, 2003: 50).

En los grupos y situaciones socialmente definidos, el modelo de construcción o de reconstrucción de la realidad permite comprender la génesis de los contenidos representativos. La intervención de lo social como determinación interna de las operaciones de construcción de la representación puede especificarse derivando los procesos cognitivos movilizados por las condiciones normativas o de vital interés para la colectividad o el individuo. Elementos del fondo cultural presente en el universo mental de los individuos y los grupos pueden ser movilizados en la actividad de estructuración y destacar a título de referentes ideológicos o modelos culturales, organizándose o estructurándose en torno a “organizadores socioculturales”, Jodelet (1986).

En la entrevista siguiente la de E2 se presentan representaciones sociales que no refieren sólo al dominio de la lengua del país, sino también a la incorporación de elementos culturales del país asimilados a través de sus propios referentes y la de las personas que se van integrando a sus historias, elementos todos que reafirman la identidad social y cultural del sujeto en el nuevo contexto social. En los siguientes fragmentos de E2 se ponen en evidencia los cambios que él constata en su hermano al regresar a su país bien *adaptado empleando para nada*. A él no lo aceptaron, con ello refiere a que no le revalidaron sus estudios en México hechos en Estados Unidos.

E. ¿Se incorporaron ustedes a la escuela?

E.2. *Si, / Diego regresa a su escuela/ a él si lo aceptaron /bien adaptado / para nada / Diego no mostró cambios / Al contrario Diego podía estar más tiempo en la calle //*

En el siguiente fragmento se muestran los cambios sufridos durante su permanencia en los Estados Unidos, y el regreso a México, refiere en su discurso el entrevistado no solo habla por él sino por todos los miembros de la familia, resaltando la injusticia, la corrupción existente en México, y refiere también la enseñanza “allá” de los Estados Unidos de defender sus valores y como termina por aplicarlo aquí, en México, su país: en lo mío, en lo que yo quiero, nadie las hace por mí.

E. / ¿Sus papás sufrieron cambios?/

*E2. Sí/ se dan cuenta/ que hay/ mucha injusticia / corrupción / el haberme ido/ me marcó el carácter /me enseñaron a defender mis valores / y terminé aplicándolo a lo mío / Las cosas que yo quiero/ yo lo hago/ nadie/ las hace por mí //*

Nótese cómo en este fragmento subyace un proceso de anclaje y objetivización que posee un núcleo figurativo: estructura de imagen que reproduce de manera visible una estructura conceptual. El anclaje, como enraizamiento en el sistema de pensamiento, remite a una representación que no se inscribe sobre una tabla rasa, sino que siempre encuentra “algo que ya había sido pensado” latente o manifiesto. El contacto entre la novedad y el sistema de representación preexistente se halla en el origen de dos órdenes de fenómenos, opuestos de tal manera que dan a las representaciones una dualidad en ocasiones sorprendente. Esta dualidad consiste en ser tanto innovadoras como rígidas, tanto movibles como permanentes, y en ocasiones, en el seno de un mismo sistema al que Moscovici (1976), esto se refiere con la hipótesis de la “polifagia cognitiva”.

El cambio cultural que tiene lugar desde que se inicia el aprendizaje de una lengua extranjera puede incidir sobre los modelos de pensamiento y de conducta que modifican de manera profunda las experiencias por mediación de las representaciones. Las representaciones adquieren autonomía y realizan un trabajo en los modos colectivos de pensamiento, fenómeno que refería Durkheim (1895), cuando proponía que la psicología estudiase “de qué manera las representaciones se interpelan, se excluyen, se fusionan o se distinguen entre sí” (Jodelet, 1986). Tal transformación se evidencia en el siguiente fragmento de E2 donde refiere a las reacciones de Diego su hermano que no sabía nada de inglés al igual que a sus padres y que *todos* ejercían presión sobre de él.

*E. / ¿Qué pasó con Diego? / / ¿Diego no se sentía abrumado, presionado porque todo mundo estaba sobre de él?/*

*E.2. A todos/ él se quejaba/ se sentía presionado/ pero aprendió / Mi mamá tomaba clases de inglés en un lugar comunitario / Le ayudaron a ella/ y le...*

El sujeto se refiere a la presión de Diego por todos, el de que aprendiera la lengua, pero también a las costumbres, las tradiciones que había que aprender, las relaciones interpersonales, las tradiciones que enriquecen sus propias identidades culturales y sociales; y continúa en este mismo tenor:

*E. / ¿Alguna vez le comentó su mamá su experiencia de convivir con gente de otras culturas?/*

*E.2. Sí/ mi mamá sostiene ahorita por carta/ una amistad con una amiga dominicana / ella les enseñaba a hacer el “pico de gallo”/ Todos teníamos en común/ que estábamos en un país/ que no era el nuestro //*

*Esa señora/ se le puede considerar /como un ángel / una señora dominicana / la llevó / le indicó /dónde comprar / dónde tomar el autobús / Ellos hacían fiestas en su casa / había gente de Puerto Rico / Republica Dominicana / todos teníamos en común/ la lengua/ y las costumbres /*

Se reafirma así la nueva identidad colectiva, social con referentes comunes como la lengua y las costumbres, al tiempo que se van anclando a este bagaje los nuevos ingredientes de la cultura en la que estaban inmersos, dándose lo que algunos autores llaman *hibridación* o *mestizaje* la incorporación de elementos de otra cultura a la propia. Desde esta perspectiva la *familiarización de lo extraño* junto al *anclaje*, hará prevalecer los antiguos marcos de pensamiento arraigados en la propia cultura guardados en la memoria. Esta modalidad de pensamiento caracterizada por la memoria y el predominio de posiciones establecidas, subsuma y pone en práctica mecanismos generales como la clasificación, la categorización, el etiquetaje, la denominación y procedimientos de explicación que obedecen a una lógica específica. Comprender algo nuevo es hacerlo propio y también explicarlo. El sistema de representación proporciona los marcos, las señales a través de las que el anclaje clasificará dentro de lo familiar y explicará de una forma familiar.

Y es que, hacer propio algo nuevo, es aproximararlo a lo que ya conocemos, calificándolo con las palabras de nuestro lenguaje. Pero nombrar, comparar, asimilar o clasificar supone siempre un juicio que revela algo de la teoría que uno se hace del objeto clasificado. En la base de toda categorización, un sustrato representativo sirve de presuposición. Esta manera de clasificar en relación con un prototipo nunca es neutra, ofrece una matriz icónica de rasgos en referencia a los cuales el nuevo objeto es situado en relación positiva o negativa.

El anclaje autoriza así conclusiones rápidas sobre la conformidad y la desviación respecto al modelo. Procede por un razonamiento en el que la conclusión ha sido planteada de antemano y ofrece al objeto clasificado una matriz de identidad en la cual pueda quedar fijo. Este sistema de clasificación presupone una base de representación compartida colectivamente, referente a lo que debe incluirse en una clase determinada. Las propias categorías son establecidas socialmente (Jodelet, 1986).

Así, el anclaje garantiza la relación entre la función cognitiva básica de la representación y su función social. Además proporcionará a la objetivización sus elementos gráficos en forma de preconstrucciones, a fin de elaborar nuevas representaciones.

Para Geertz (1984), la propuesta que define esta manera de abordar el pensamiento en *plein air, al instante/ en el aire*, es la que, siguiendo a Galanter y a Gerstenhaber puede llamarse “teoría extrínseca;” según ésta, el pensamiento consiste en la construcción y manejo de sistemas de símbolos que son empleados como modelos de otros sistemas físicos, orgánicos, sociales, psicológicos, etc. de manera tal que la estructura de esos otros sistemas sea “comprendida”. La acción de pensar, la conceptualización, la formulación, la comprensión o lo que se quiera no consiste en un proceso que se desarrolla en la cabeza de alguien, sino en un cotejo de los estados y procesos de modelos simbólicos con los estados y procesos del mundo exterior (Geertz, 1991).

Toda percepción consciente es como lo ha sostenido Percy, un acto de reconocimiento, un acto en el cual un objeto o un hecho, acto o emoción,

es identificado al compararlo con un símbolo apropiado (Geertz, 1991). Lo que falta y aquello por lo que se pregunta es un modelo simbólico en el cual hago entrar *algo no familiar* para hacerlo así familiar.

### **1.6. Ética y diversidad cultural**

León Olive (1994), insiste en que la filosofía de la modernidad puede validar la existencia de culturas diferentes que conserven su identidad y valores propios. Se cuestiona ¿Cómo deben involucrarse las culturas en el cambio, pero preservando su identidad? Señala el autor, que centrándose en la filosofía de la modernidad, la diferencia se encuentra entre legitimación y legitimidad de normas y valores, y sus repercusiones en la identidad étnica o cultural. La legitimación es la aceptación o aceptabilidad de una creencia de un sistema normativo o valorativo, y la legitimidad se da en la medida en que este sistema de valores o normas no sea impuesto desde fuera, sino sea el resultado de la discusión y negociación entre los interesados. Según Olive, ambas se introducen en el terreno de las moralidades en la perspectiva del relativismo ético y en la reflexión sobre la manera en que la modernidad pudiera fortalecer la identidad cultural (1994).

Es la filosofía de la modernidad la que se ocupa de la coexistencia de múltiples identidades y culturas dentro de una cultura mundial más extensa. Esta filosofía examina la coexistencia de varios bloques de poder económico, integrados en un solo proyecto de globalización económica (Olive, 1994).

Señala Olive que la visión o concepción del mundo en las sociedades modernas que se apoyan en la filosofía occidental o en los países

occidentalizados, es: defender la universalidad de ciertos principios normativos, aunque a veces planteados como principios abstractos con una función regulativa; y legitimar la tendencia a homogenizar el mundo, hablando desde una perspectiva cultural, así como a considerar como universales ciertos principios normativos formales. La conciencia y la identidad étnica de cada cultura pueden mantenerse a pesar de participar en la interacción que impone el mundo moderno y no solo de no sólo aceptar sino también de contribuir en esos principios formativos aceptables para todos, como universales. Para Olive, las comunidades étnicas de una cultura, que no se autocuestionen, o acepten el cuestionamiento del exterior, por normas y valores las opciones son el aislamiento absoluto o la interacción. El problema es que, en el caso de interacción entre culturas, lo más probable, dice Olive, es que una de ellas pretenda la hegemonía, o con mayores recursos técnico-económicos para imponer como buenos o válidos (Olive, 1994).

Véase al respecto el siguiente fragmento de *E2, donde el emisor*, en su relato, revela las representaciones simbólicas, sus significados que coinciden con el relato anterior y el hecho que también es estudiante de medicina de 9º semestre actualmente y que ambos E2 y E10 tuvieron una educación bilingüe desde temprana edad. Pero E2, a diferencia de E10, cursó su tercer año de la secundaria en otro país, en los Estados Unidos; y así se incorporó a un sistema educativo sin dificultad, cosa que no sucede igual para el hermano pequeño y los padres. Esta historia aunque parece ser una, y realmente lo es, se entreteje al mismo tiempo con la del resto de los

miembros de la familia reflejando no sólo la construcción de su identidad con respecto del otro, de los otros, no sólo de los miembros de su familia, sino contrastan éstas con las de los sujetos que se van integrando en esta nueva experiencia de vida, así como a lo largo de sus historias se reflejan sus representaciones sociales del entorno totalmente diferente al que se enfrentan en este nuevo contexto sociocultural, del que la narra, sino las historias paralelas o simultáneas que ahí se generan. La experiencia vivida en la ciudad de Chicago en los Estados Unidos durante cerca de un año, y la estancia motivada por una cuestión de trabajo del padre, se involucran en él, el resto de los miembros de la familia, y en ella se reflejan cómo son trastocadas las historias personales de cada uno de ellos durante su estancia.

Enseguida se presenta un fragmento de la entrevista de E2 que refiere a su estancia en los Estados Unidos

*E. / ¿Su primer contacto con la lengua extranjera?/*

*E.2. Mi papá trabajaba/ para la industria automotriz/ y /lógicamente/ ahorita/ las potencias/ o son japonesas/ alemanas/ o estadounidenses/ y mi papá /trabajaba para la Ford/ y mi papá vio /gran ventaja/ con /todos /sus trabajadores/ los que hablaban inglés/ desde ahí/ el pensó/ que la/ mejor/ que podía darnos era la educación bilingüe/*

*E2: Ética y diversidad cultural*

Argumentación del sujeto. En su relato el sujeto inicia dando una panorámica de la situación mundial en la industria automotriz, cuando el padre decide mudarse con su familia a los Estados Unidos, viendo una gran ventaja para la familia, apoyándose para reforzar la postura... con sus trabajadores que

hablaban inglés. Desde entonces, él pensó, es decir, el padre vio en este proyecto la posibilidad de superación personal y la de su familia.

En su discurso argumentativo, el sujeto manifiesta su representación simbólica acerca de las *potencias* con base en la cual le parece *lógico* que su padre trabaje para ese emporio; De este modo se hace evidente la relación que en su percepción establece entre la ética y los valores entorno a la diversidad de culturas de quienes hablan el inglés que califica como *ventaja*.

En este sentido la pregunta es: ¿Se puede hablar de cambios catastróficos en los valores sin que se altere la identidad? Dice Olive (1994), que suena paradójico pero posible en donde las sociedades modernas son el ejemplo mismo de que sí se puede. El secreto está en que estas sociedades en su interactuar con su entorno han propiciado mecanismos que incorporan innovaciones y cambios importantes en sus formas de vida sin alterar de forma catastrófica su identidad. Éstos tienen diferentes grados de desarrollo y fortaleza. Es a través de ello que se permite mantener la identidad a través de cambios sucesivos. La razón mas sólida que puede tener una cultura para cambiar es tener la capacidad de asimilar cambios sin destruir su identidad. Y cobrar conciencia que ningún sistema de valores, ni de normas como de creencias es irreversible ni se le puede otorgar una validez absoluta. El hecho de revisar y cambiar algunas creencias, o normas, o valores, no implica que se transforme la identidad étnica o la identidad cultural de una sociedad, afirmarlo sería negar la historia. La identidad se perfila mejor a través de los cambios.

Reconocer, señala Olive (1994), cómo las diversas culturas pueden incorporar rasgos de modernidad sin atentar contra su identidad es el reconocimiento de las personas como agentes autónomos. Esto es, que la sociedad desde su interior determine con la discusión y la negociación cuáles adoptar por voluntad propia, no por imposición.

### **1.7. Construcción del sujeto, de su identidad...identificación**

La lengua y la cultura están en el corazón mismo de los fenómenos de identidad. Desde la década de 1970, la noción de identidad ha adquirido una trascendencia creciente en el campo de las ciencias sociales. Denys Cuché (1996), comenta la gran cantidad de definiciones y de reinterpretaciones acerca de la identidad definiéndola como el conjunto de los repertorios de acción, de lengua y de cultura que le permiten a una persona reconocer que pertenece a cierto grupo social e identificarse con él. Pero este mismo autor señala que la identidad no sólo depende del nacimiento o de las elecciones hechas por los sujetos, agregando que en el campo político de las relaciones de poder, los grupos pueden asignar una identidad a los individuos, ejemplo de esto son los franceses que tienen la tendencia a amalgamar a los inmigrantes del África occidental en una única identidad africana, cuando en realidad, subjetivamente, estos no siempre se reconocen entre sí (Warnier,J, 2002), Con estas observaciones, el autor señala la conveniencia de hablar de identificación en lugar de identidad y decir que la identificación es contextual y fluctuante. Y que en el marco de la mundialización de la cultura, el mismo individuo puede asumir identificaciones múltiples que movilizan

diferentes elementos de lengua, de cultura y de religión en función del contexto.

Esto no quiere decir que un *wolof* o un *francés* puedan perder en un instante sus idiomas, sus hábitos alimentarios, sus repertorios reacción, en suma, su cultura, para confundirse perfectamente en otra entidad sociocultural a merced de las relaciones de fuerza, el pensarlo es absurdo.

*(Ibíd)*

La tradición a través de la cual se transmite la cultura nos impregna tanto el cuerpo como el alma, desde la infancia y de manera indeleble. Ejemplo de esto es que una persona que no aprendió de niño un idioma y lo aprende ya siendo adulto, rara vez lo habla sin acento, esto debido a que su aparato fonatorio no asimiló los movimientos que permiten producir correctamente los sonidos de una lengua dada. La producción de sonidos de la lengua materna se inscribe en los estereotipos motrices memorizados por el aparato neuromuscular. La producción de esa determinada lengua privilegia ciertos músculos y deja en reposo otros. Luego la memoria del cuerpo obstaculiza la emisión normal de la mayor parte de los sonidos de las demás lenguas. Lo mismo ocurre con muchos elementos de cultura que constituyen otros tantos repertorios de acción y de pensamiento permanentes que nos moldean porque los hemos incorporado. *Ibíd*

La identificación individual y colectiva que produce la cultura tiene como corolario la producción de una alteridad en relación con los grupos que tienen una cultura diferente. El contacto intercomunitario suscita reacciones muy diversas: idealización del otro, atracción por lo exótico, por el “aborigen

bueno”; pero también suscita desprecio, incomprensión, rechazo y hasta puede desembocar en la xenofobia (el odio por el extranjero) y el aniquilamiento. (Ibíd)

El segundo encuentro con E5, realizado en 2006, contiene un relato relacionado con las lenguas extranjeras en México. Desde pequeña, su caminar en la escuela, su percepción de cómo le enseñaban, sus emociones, sus sentimientos, y cómo todo esto que durante su estancia en Canadá. Muestra este relato las significaciones, los modelos personales y los de la familia que han alimentado las del sujeto, quien se ha construido a través de las representaciones del aprendizaje del padre, ciudadano americano, y las propias. Subyace en su discurso el cambio de actitud, la receptividad hacia otras culturas, que admite haber tenido siempre, pero que se exacerban en Canadá.

Enseguida el fragmento de E5.

*E. /Su experiencia en Canadá, / / ¿Como se sintió conviviendo con gentes de distintas partes del planeta?/ / ¿De distintas creencias, de distintos lenguajes?/*

*/ ¿Costumbres?/ /Me impactó lo que me dijo, / por ejemplo antes/ / ¿todo el cambio de actitud para aprender las lenguas?/*

*E5. No /claro/ que siempre/ me ha gustado mucho/ conocer/ acerca de otras culturas/ pero no siempre en realidad/ me gustaría conocer/ o sea /mucho/ me gusta/ ver opiniones/ puntos de vista/ pero como se han ido de acuerdo a su cultura/ o sea no sé/ esto es lo único/ que he ido aprendiendo/ poco a poco/ he ido/ viendo puntos de vista/ las diferentes personas entonces/ ahí es donde como/ yo te decía anteriormente/ de que entonces yo digo que cada /quien tiene su verdad/ y eso es lo importante/ como lo vas viviendo/ dependiendo de cómo ha sido toda tu cultura/ y que todos/ no de que ser diferente/ a ti /está equivocado/ o no / definitivamente/ cada quien/ tenemos nuestra esencia/ y a mí me encanta conocer/ y claro me digo me sentí/ mucho más receptiva al estar en contacto con otras personas totalmente/ pensaban tan distinto pero a la vez nos podíamos complementar/ y ser/ como uno/ ahí es donde dices/ no independientemente de que seas no sé/ chino/ japonés/ mexicano/ americano/ eres humano/ en eso somos iguales/ todos*

*ahí/ es donde todos tenemos sueños/ metas/ deseamos hacer muchas cosas/ y en eso también somos iguales//*

En este relato se manifiesta la construcción del sujeto, su identificación e identidad, mediante una argumentación acerca de cómo se ha ido transformando y ha ido *siendo más receptiva...todos somos distintos, según como haya sido la cultura en la que has crecido reconoce una igualdad, todos tenemos metas, sueños, deseos de hacer muchas cosas, somos iguales, todos tenemos nuestra esencia.*

Admite esta receptividad como un proceso que se fue dando poco a poco, proceso en que le ayudó el estar rodeada de culturas tan distintas a la propia; pero admite esta complementariedad en las diferencias. Se auto reconoce, se autodefine como sujeto, se identifica y re-identifica con ella misma interactuando con las diferencias y similitudes, los sueños, las ganas de hacer algo.

### **Conclusiones parciales**

En este primer capítulo acerca de las representaciones sociales de la identidad, donde a través de las narraciones de los sujetos se pone en evidencia los significados, los simbolismos que les representaron, las experiencias de estar en contacto con otras culturas, cómo se construyen los sujetos, a lo mejor de una manera inconsciente, no percibida la interacción entre las culturas y los sujetos que les representan, donde las historias de vida, desde la perspectiva de Olive, las comunidades étnicas que no se

autocuestionan, o acepten el cuestionamiento del exterior, por normas y valores, las opciones son el aislamiento absoluto o la interacción. La interacción entre culturas lo más probable dice Olive (1994), que una de ellas pretenda la hegemonía, o con mayores recursos técnico-económicos puede imponerse como buenos o válidos.

Interesante resulta la experiencia de los sujetos que viajan a otro país, sea por motivos de trabajo del padre, o bien para perfeccionar la lengua extranjera, intercambio académico, o que vivieron desde pequeños hasta cierto momento de su vida en un contexto multicultural, son o están más *abiertos más receptivos sensibles* a las diferencias, a la diversidad de acciones, comportamientos, ideologías, religiones.

El aprendizaje de lengua extranjera dado en estos ambientes, propicia cambios de actitud, un cambio en su identidad o identificación, donde el aprendizaje de la LE es el pretexto para la adquisición de una segunda personalidad, lo cual da como resultado la adquisición de otra(s) identidad(es) o identificaciones tanto a nivel individual como colectivo- múltiples identidades- múltiples identificaciones-con otros seres humanos, compartiendo y comprendiendo sus diferencias sin juicios de valor pre-establecidos, eliminando falsas creencias, estereotipos hacia ciertas razas, ideologías, religiones.

## **Capítulo 2. Representaciones sociales de las lenguas extranjeras**

Los contenidos de este capítulo se sustentan en planteamientos de corte etnográfico que proponen un trabajo transdisciplinar y las perspectivas croscultural, sociocultural, sociopolítica y sociohistórica, sobre las relaciones entre lenguaje, desarrollo, cultura y poder, como los trabajos hechos por Jean Lave, Bárbara Rogoff, Elinor Ochs, y Marjorie Goodwin citados en *Pedagogías de disenso y transformación*, en Peter MacLaren (1997). De ahí que tales contenidos no se circunscriban al enfoque de una sola disciplina (sea pedagogía, lingüística, psicología, u otra.) sino desde una perspectiva multidisciplinaria.

A diferencia del capítulo anterior donde se aplicó una metodología exclusivamente cualitativa, en éste se combina con la cuantificación aplicada a las encuestas. Se anotan algunos planteamientos teóricos que fundamentan el análisis; se presentan los resultados de dos categorías de análisis, la primera que versa sobre las actitudes y motivaciones hacia las lenguas extranjeras y la segunda, sobre la percepción de los estudiantes acerca sí mismos como hablantes bilingües. Asimismo se consideran las subcategorías que las integran, procedentes de las 54 encuestas, y en cada caso, los resultados se explican de acuerdo con la teoría.

Más adelante, se vuelve a la metodología cualitativa al retomar fragmentos de las entrevistas en profundidad que se analizan bajo criterios desde el análisis del discurso, con el fin de recuperar el significado que los entrevistados y/o encuestados adjudican a la lengua extranjera, y se rescatan

a través de sus voces las vivencias con la lengua en diferentes momentos de su vida, los roles que han desempeñado mediante el aprendizaje de esa lengua, y la influencia que han tenido de diversos actores en su contexto socio-familiar (padres, tíos, primos) o bien del contexto educativo (maestros titulares, auxiliares, maestros de primaria, secundaria, preparatoria, privados).

Los criterios empleados para el análisis cuantitativo se basan en tablas de frecuencia para determinar el número y porcentaje de respuestas a las preguntas elaboradas por categorías de análisis. El análisis cluster (análisis multivariado de grupos) se llevó a cabo para determinar el grado de asociación entre las respuestas a las variables en cada dimensión y su(s) dimensión(s).

En las correlaciones se parte de las siguientes condiciones: si el signo  $r$  es positivo, implica que hay una tendencia directa, y cuando la mayor frecuencia de respuestas de una variable está en las valoraciones altas, en la otra variable también lo están, o se encuentran bajas en ambas.

Interpretación de signos:

$r$ = coeficiente de correlación

$p$ = significancia (probabilidad de asociación)

$n$ = número de respuestas conjuntas en ambas variables.

Si el signo  $r$  es negativo, implica que hay una tendencia inversa: cuando la mayor frecuencia de respuestas de una variable está en las valoraciones altas, en la otra variable la mayor frecuencia se encuentra en las valoraciones bajas o viceversa; asimismo, mientras que en las tablas de

correlación un asterisco indica la asociación significativa, lo que indica que al menos un 95% de confianza en este tipo de asociación.

### **2.1. Modelos personales frente a representaciones sociales**

Se distingue entre el conocimiento individual, las opiniones y las representaciones personales, que incluyen las relaciones con grupos y eventos étnicos, por un lado, y por el otro, las creencias sociales que son compartidas por los miembros de un grupo. Los primeros se almacenan en la memoria a largo plazo, o episódica, o memoria personal. El conocimiento personal se representa mediante modelos, es decir, como representaciones mentales únicas en situaciones, eventos, acciones y personas específicas. Son modelos que juegan un papel importante en la teoría de la reproducción porque unen las experiencias personales con las compartidas por grupos, las opiniones individuales con las actitudes sociales, y el texto y habla individuales con el discurso social, político o cultura de un grupo (van Dijk, 2003).

En contraste la teoría de la cognición social se interesa más en las representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo son el conocimiento, las actitudes, normas, valores y las ideologías sociales. Se supone que éstas se almacenan en la memoria a largo plazo o semántica, a la que van Dijk (2003) prefiere llamar memoria social para distinguirla del área de memoria donde se almacenan como modelos las experiencias personales. Mediante procesos de descontextualización, de generalización y de abstracción, los miembros de un grupo pueden deducir representaciones

sociales a partir de sus modelos personales sobre eventos sociales determinados. También pueden adquirirse de manera más directa mediante inferencias a partir de representaciones sociales existentes y mediante el discurso y la comunicación con otros miembros de un grupo (Cfr. Bartal 1990, van Dijk, 2003).

Una variedad de la representación social se refiere a los esquemas de conocimiento y creencias que la gente construye alrededor de su propio grupo y de otros grupos; estos esquemas comprenden opiniones evaluativas generales y suelen explicar el concepto tradicional de las actitudes sociales. Esquemas de este tipo, como el que se refiere a estereotipos o prejuicios de grupo, pueden representarse en estructuras jerarquizadas de opiniones a un alto nivel: *no me gustan los negros*, y de opiniones más detalladas en cuadros inferiores: *los negros son demasiados suspicaces sobre la discriminación*.

Los esquemas de grupo pueden organizarse asimismo por una o más categorías mentales socialmente relevantes, como las que se refieren a origen, a la apariencia, a los objetivos socioeconómicos, que son a los que aspiran, y a las propiedades socioculturales, que se refieren a qué idioma hablan. Estas categorías son relevantes para el análisis de género o de otras representaciones sociales. Términos como *actitud* y *prejuicio* se usan en el sentido de representaciones mentales en la memoria social, consistentes en esquemas estructurados de opiniones generales compartidas por un grupo, y no al título de opiniones personales específicas (van Dijk, 2003).

Melich (1996, en Cassarini Ratto, 2002), se refiere a la atribución de significado que los sujetos le conceden a algún suceso, la cual remite al valor que le otorgan en la vida personal, grupal y/o institucional, con base en que el símbolo y el valor no se pueden separar, ya que el símbolo no sólo refiere al significado sino que es un horizonte de sentido, es un punto de apoyo o de referencias a acciones y decisiones. Por ello, para este autor la fuerza simbólica es el resultado del valor que encierra dicho símbolo.

Estos planteamientos sirven de apoyo a los resultados del análisis cuantitativo de la primera categoría, la de Actitudes y motivaciones hacia las lenguas extranjeras con sus respectivas subcategorías, cuyos datos que se exponen enseguida.

## **2.2. Primera categoría de análisis: Creencias, actitudes y motivaciones hacia las lenguas extranjeras**

La primera categoría, tal como se expuso en la introducción, comprende cuatro subcategorías cuyo análisis cuantitativo y cualitativo se expone en cada uno de los siguientes incisos.

### **2.2.1. Primera subcategoría de análisis: Percepción de los estudiantes de las cualidades necesarias para el aprendizaje de las lenguas extranjeras**

Respecto a la pregunta número dos de la encuesta: la percepción de los estudiantes acerca de las cualidades necesarias para el aprendizaje de las lenguas extranjeras a las preguntas para completar esa misma pregunta en

cada inciso, corresponden los siguientes porcentajes, y el número de frecuencias de respuestas para cada una de las variables.

Tabla 1. En la tabla 1 corresponde a la primera subcategoría de análisis: la percepción de los estudiantes acerca de las cualidades necesarias para el aprendizaje de las lenguas extranjeras (LE). Se presentan el número de frecuencias y porcentaje de respuestas a las preguntas que tienen que ver con las siguientes variables:

V11= Inteligente V12= Dedicado V13= Gusto por lo diferente V14= Gusto por viajar V15= Ser diferente V16= Ser malinchista V17= Amante de lo extranjero V18= Poco o nada patriota V19= Ser rico

Nota: Para cada tabla en la que la suma de los porcentajes no sea 100, el porcentaje faltante a 100, representa las preguntas no contestadas.

Nota: Para cada tabla en la que la suma de los porcentajes no sea 100, el porcentaje faltante a 100, representa las preguntas no contestadas. El valor entre paréntesis debajo de cada variable corresponde al número de respuestas, y en el de cada columna es el porcentaje.

Tabla 1.

	Si	No	Poco	Más ó menos	Mucho	Muchísimo
Percepción de los estudiantes actitudes necesarias aprender LE						
V 11 (54)				32 (59)		
V 12 (55)				3 (6)	32 (58)	16 (29)
V13 (55)				19 (35)	18 (33)	10 (18)
V14 (55)		9 (16)	10 (18)	17 (31)	10 (18)	
V15 (55)	1 (2)	16 (29)		19 (35)	7 (13)	
V16 (55)			13 (24)	8 (15)	6 (11)	
V17 (55)		48 (87)	3 (6)	2 (4)	1 (2)	
V18 (55)	3 (6)	25 (46)	9 (16)	15 (27)		
V19 (55)		49 (89)	1 (2)	3 (6)		2 (4)

Análisis: Nótese que para la V11= Ser inteligente de un total de 54 respuestas 59% con una frecuencia de 32 contestó que más o menos; para la V12= Ser dedicado, de 55 respuestas analizadas 58% con una frecuencia de 32 contestó que mucho; 29% muchísimo con una frecuencia de 16; 6% con una frecuencia de 3 contestó que más o menos. Para la V13= tener el gusto por lo diferente de 55 respuestas analizadas, 35% con una frecuencia de 19 contestó más o menos; 33% mucho con una frecuencia de 18; 18% muchísimo con una frecuencia de 10. Para la variable 14= Tener el gusto por viajar de las 55 respuestas 31% consideró que más o menos con una frecuencia de 17; 18% contestó poco con una frecuencia de 10; 18% mucho con una frecuencia de 10. 16% que no con una frecuencia de 9. Para la

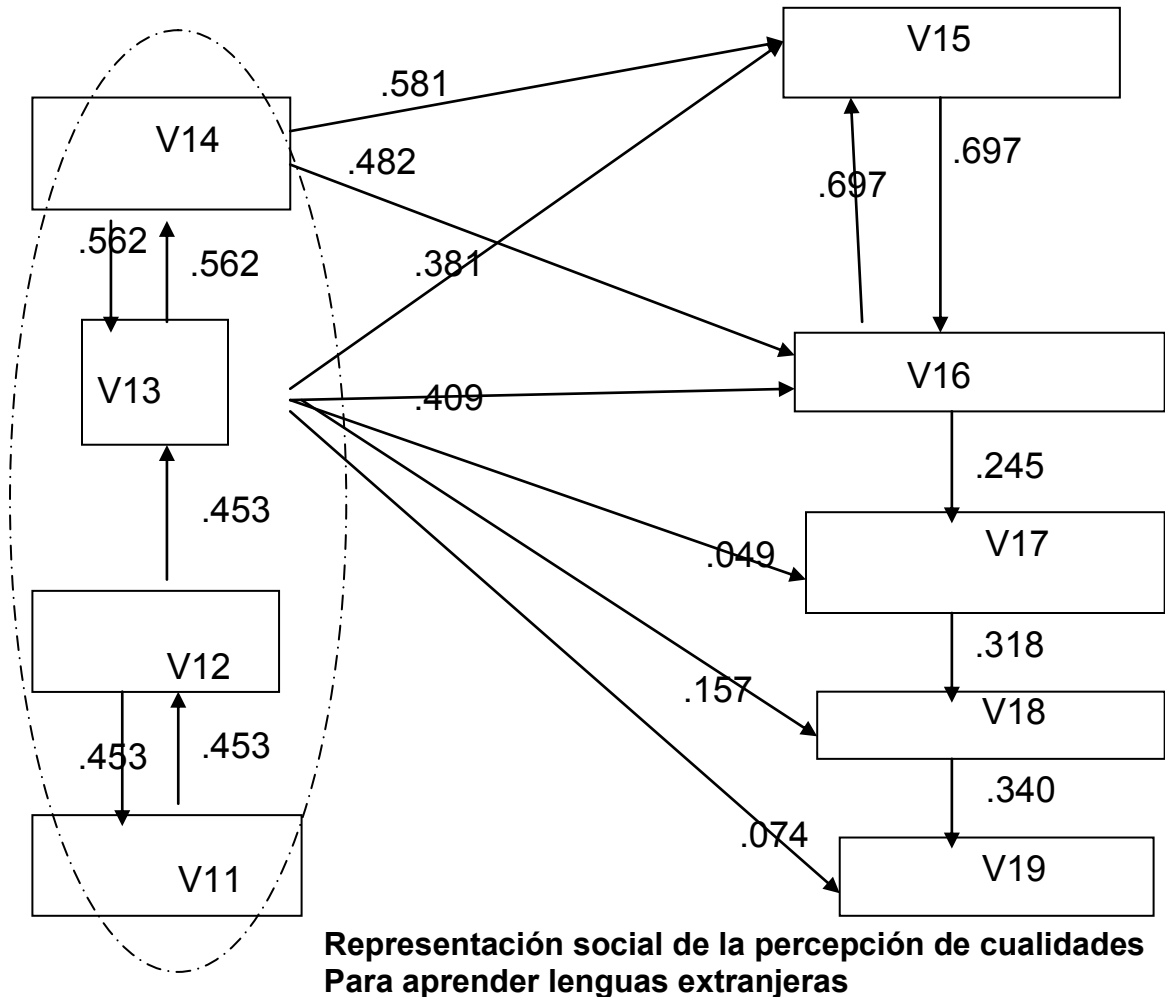
variable 15= Ser diferente de 55 respuestas analizadas 35 % contestó que más o menos con una frecuencia de 19; 29% contestó no con una frecuencia de 16; 2% sí con una frecuencia de 1; 13% mucho con una frecuencia de 7, La variable 16, ser malinchista, el 24% contestó poco con una frecuencia de 13; 15% más o menos con una frecuencia de 8; 11% mucho con una frecuencia de 6. El valor de esta expresión coloquial o popular que refieren al gusto por lo gringo gusto por lo americano lo que es lo mismo a ser amante de lo extranjero, de lo no hecho en México, en contraste con un 15% que contestó que más o menos con una frecuencia de 8. En resumen, este 15% de la población, de los 54 sujetos encuestados y de las respuestas analizadas, admite que para estudiar lenguas extranjeras se es o se tiene que ser algo malinchista.

Sorprende ver que esta expresión coloquial no causó problema alguno para su comprensión por parte de los sujetos la gran mayoría de los cuales son jóvenes. Es evidente que los jóvenes tienen interiorizada la expresión y su significado tanto en su memoria individual como en la colectiva.

Otro dato de interés es que, en torno a las variables que siguen, como la 17 que se refiere al mismo significado de ser amante de lo extranjero, un 87% contestó que no con una frecuencia de 48; 6% que poco con una frecuencia de 3; 4% que más o menos con una frecuencia de 2. La variable V18 ser poco o nada patriota, que se refiere al patriotismo y al nacionalismo, el 50% de los sujetos con una frecuencia de 25 contestaron que no, y sólo un 6% que sí; 16% que poco con una frecuencia de 9, y 27% que más o menos con

una frecuencia de 15. Sorprende que el 27% reconozca que para estudiar las lenguas hay que ser poco o nada patriota para acercarse a las lenguas.

Diagrama 1. Grado de asociación entre cualidades y aprendizaje de LE



De estos datos obtenidos del análisis estadístico se puede inferir que respecto a la pregunta 2, en las variables 11 Inteligente y 12 =Dedicado, relativa a las cualidades necesarias para aprender lenguas extranjeras, el coeficiente de correlación fue de  $0.453^{**}$  (altamente significativo =  $p < 0.01$ ); en la variable 13= Tener el gusto por lo diferente y la variable 14= Tener el gusto por viajar, el coeficiente de correlación fue de  $0.562^{**}$  (altamente

significativo  $p < 0.01$ ). En la variable 15= Ser diferente y la variable 16= Ser malinchista, el coeficiente de correlación fue de  $0.697^{**}$  (altamente significativo =  $p < 0.01$ ), mientras que en la variable 17= Amante de lo extranjero con la variable 19= Ser rico el coeficiente de correlación fue de  $0.546^{**}$  ( $p < 0.01$ ). Estas correlaciones ilustran las creencias de los sujetos respecto a las cualidades y actitudes necesarias para estudiar LE. De la interpretación de los resultados ilustrados en el siguiente diagrama se puede inferir que, a la pregunta 2, variable 11, referente a las cualidades necesarias para estudiar o aprender lenguas extranjeras, los estudiantes encuestados admiten que ser inteligente y tener el gusto por lo diferente y por viajar son las razones predominantes. Además, véase en el diagrama 1 el fuerte grado de asociación entre las variables 15 y 16 que se refieren a: ser diferente (15) y ser malinchista (16).

En cuanto a la percepción de las cualidades que según los sujetos se poseen o se deben poseer para aprender lenguas extranjeras, admiten que se requiere V11ser inteligente y V12= ser dedicado, además de tener V13=tener el gusto por lo diferente. Aparece una estrecha relación entre las variables 15 y 16, donde se asocian fuertemente el ser diferente con ser malinchista; al igual que ser rico con ser amante de lo extranjero. Obsérvese, en la parte superior el diagrama 1, la ilustración del alto grado de asociación entre las variables 11, 12 y 13, al igual que la 14.

Estos datos explican, como señala Jodelet (1984), que cuando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican, los explican y, además, los evalúan, con base en la representación social de ese objeto.

La misma autora señala que representar un objeto es hacer un equivalente, pero no en el sentido de una equivalencia fotográfica, sino que un objeto se representa cuando está mediado por una figura, y es sólo en esta condición que emerge la representación y el contenido correspondiente (Jodelet, 1984 en FLACSO, 2002).

En los resultados de las encuestas se comprueba que las personas conocen la realidad que les rodea y la representan mediante explicaciones que extraen de procesos de comunicación y del pensamiento social. Así, en las representaciones de las cualidades necesarias para el aprendizaje de una lengua extranjera, se sintetizan dichas explicaciones y, en consecuencia, los sujetos hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana, es decir, del conocimiento del sentido común (FLACSO, 2002).

Por otra, el sentido común es una forma de percibir, razonar y actuar (Reid, 1998 en FLACSO, 2002). El conocimiento de este sentido es de índole social puesto que incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que tiene una función no sólo en ciertas orientaciones de las conductas de las personas en su vida cotidiana, sino en las formas de organización y comunicación que poseen tanto en sus relaciones interindividuales como entre los grupos sociales en que se desarrollan.

### **2.2.2. Segunda subcategoría: Co-relación entre las actitudes de los estudiantes acerca de las lenguas extranjeras y su aprendizaje**

La pregunta uno -inciso a) de la encuesta- corresponde a la variable 5 que explora las actitudes y motivaciones expresadas por los sujetos en torno al

aprendizaje de las lenguas extranjeras ¿Considera usted que las lenguas extranjeras como el inglés, francés, italiano, alemán, u otro en el contexto académico y profesional actual son necesarias, importantes, complejas, interesantes, fáciles, útiles?, el resultado de su análisis cuantitativo arroja los siguientes datos:

Tabla 2. En esta tabla que se presenta a continuación corresponde a la segunda subcategoría de análisis que refiere a: la co-relación entre las actitudes de los estudiantes acerca de las lenguas extranjeras y su aprendizaje. Se presentan el número de frecuencias y porcentaje de respuestas a las preguntas que tienen que ver con las siguientes variables: V5= Necesarias V6= Importantes V7= Complejas V8= Interesantes V9= Fáciles V10= Útiles

Nota: Para cada tabla en la que la suma de los porcentajes no sea 100, el porcentaje faltante a 100, representa las preguntas no contestadas. El valor entre paréntesis debajo de cada variable corresponde al número de respuestas, y en el de cada columna es el porcentaje.

	Si	No	Poco	Más o menos	Mucho	Muchísimo
V5 (55)	36 (66)					
V6 (55)	30 (55)					
V7 (55)			28 (51)			
V8 (55)	3 (6)			1 (2)	24 (44)	27 (49)
V9 (55)				38 (69)		
V10 (55)				2 (4)	16 (29)	35 (64)

Análisis: para la V5= Necesarias de las 55 respuestas analizadas, un 66% con una frecuencia de 36 contestó que son necesarias; V6= Importantes 55% con una frecuencia de 30 reconocen que son importantes; V7= Complejas

51% de las 55 respuestas analizadas 28 sujetos 24% admitieron considerarlas complejas; V8= Interesantes 49% con una frecuencia de 27 contestaron muchísimo, y un 44% con una frecuencia de 24 contestó que mucho; 2% con una frecuencia de 1 consideró que más o menos, y 3 sujetos 6% contestaron que si.

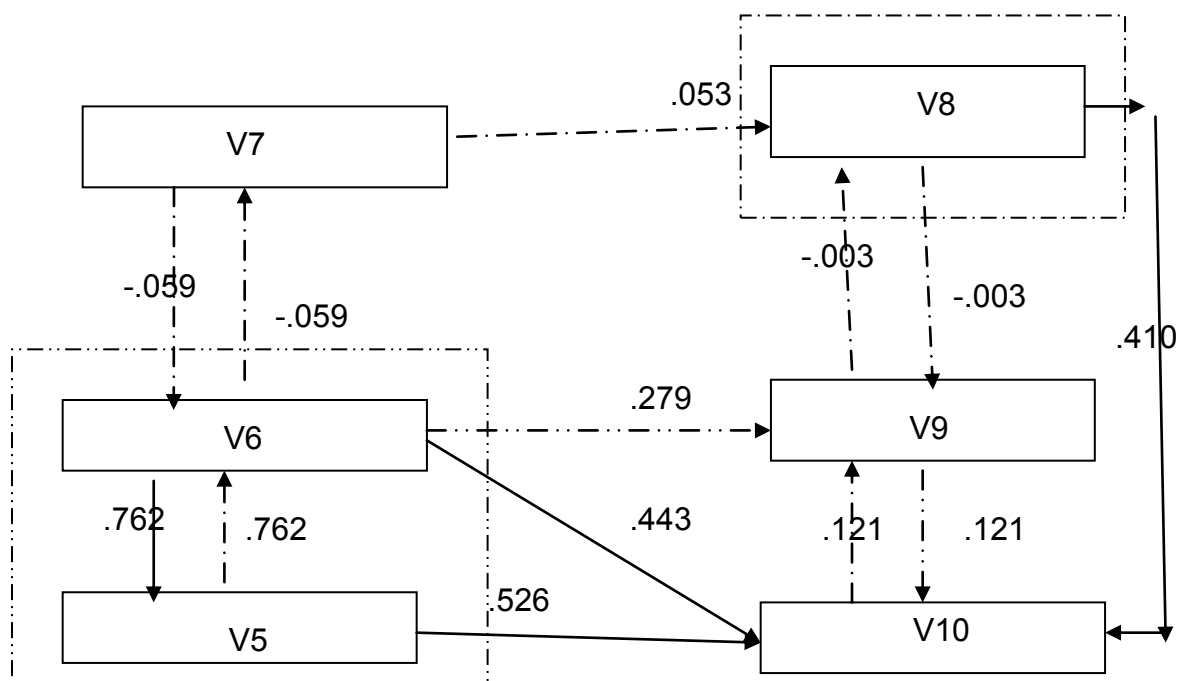


Diagrama 2. Grado de asociación entre actitudes hacia las LE y su aprendizaje

Del análisis de estos datos, se puede inferir que, respecto a la pregunta 1, el coeficiente de correlación entre las distintas variables es como sigue:

Entre las variables 5 necesarias y 6 importantes, es de  $0.762^{**}$  (altamente significativo =  $p < 0.01$ ). Entre las variables 5 necesarias y 10 útiles, es de

0.526\*\* ( $p < 0.01$ ). Entre las variables 8 interesantes y 10 útiles, es de 0.410\*\* ( $p < 0.01$ ).

Entre las variables 10 fáciles y 6 importantes, es de 0.443\* (poco significativo =  $p < 0.05$ ).

Tales datos acerca del grado de importancia de las cualidades, actitudes necesarias para el estudio de las lenguas extranjeras, remiten a observar que los sujetos admiten la necesidad del aprendizaje de lenguas, al igual que su importancia y lo interesante y útiles que éstas les resultan.

Por otra parte, aunque aparentemente los entrevistados no hablan de su complejidad, en el diagrama 2 se comprueba la influencia que esta variable tiene en su correlación con las variables 5 y 6, y también ha de anotarse que estas mismas variables tienen efecto en las variables 9 y 10.

Un planteamiento teórico que explica estos datos viene de van Dijk (2000), quien distingue entre conocimiento episódico, conformado por creencias personales o particulares que son condicionadas por el contexto; y conocimiento social, que remite a creencias generales, abstractas, desligadas del contexto situacional. El mismo autor añade que las ideologías están constituidas por creencias generales, socialmente compartidas, a diferencia de las creencias personales que, aun cuando pueden estar influidas por las ideologías, no son socialmente compartidas por un grupo y, como tales, no son parte de las ideologías, ya que las ideologías incluyen creencias evaluativas u opiniones sociales basadas en valores. Todo esto se refleja en lo que han expresado los estudiantes encuestados acerca de la lengua extranjera que están en proceso de aprender.

Si, como sostiene van Dijk, las ideologías pueden definirse primeramente en términos de creencias y éstas pueden estar organizadas de distintas maneras, en general como *sistemas de creencias* en la forma estándar de hablar sobre ideologías, entonces los valores cuantificados e ilustrados en el diagrama anterior corresponden a creencias de la vida cotidiana que pueden considerarse como creencias ideológicas grupales. Y si las ideologías pertenecen a las creencias sociales, resulta consecuente que se ubiquen en la memoria social, con lo que se extiende que las ideologías sean sistemas de creencias sociales. Aunque las ideologías son una propiedad de los grupos sociales, los miembros individuales pueden por supuesto tener o participar de una ideología como miembros del grupo, es decir, pueden personalmente adherirse a, aceptar o utilizar una ideología de grupo en sus prácticas cotidianas. Las ideologías, según van Dijk (2000), son como las lenguas naturales. Lenguas como el inglés, o el chino son sistemas de conocimiento, esencialmente sociales y compartidos por los miembros del grupo, es decir, los hablantes de esas lenguas, pero no significa que los miembros de estas comunidades lingüísticas no conozcan o no utilicen la lengua individualmente.

### **2.2.3. Tercera subcategoría: Tiempo, lugar y modo de estudio de lenguas extranjeras**

Esta subcategoría, como se aclaró en la introducción, comprende cuatro dimensiones correspondientes a distintas preguntas de la encuesta: una, referente al tiempo en que se inicia el proceso de aprendizaje de LE;

una más, sobre el tipo de institución pública o privada, dimensión que para fines de esta investigación se designa como *lugar*; una tercera, que atañe al *país* donde se desarrolla el aprendizaje; y una cuarta, que remite al *modo*, o sea al grado de formalidad de los estudios. Los siguientes incisos dan cuenta de los resultados correspondientes a cada una de esas cuatro dimensiones.

### **2.2.3.1. Primera dimensión: Tiempo o edad de inicio del aprendizaje de LE**

Respecto a la pregunta 3 de la encuesta: ¿Desde cuándo estudia lengua extranjera?, habiendo como el 74% de las preguntas no fueron contestadas en las variables 20-26, se decidió eliminarlas; sin embargo se observa que en la asociación de la variable 28 con la variable 20 y viceversa, los resultados muestran un valor negativo (-.159); y que el 100% de los encuestados no respondió a la variable 29.

Tabla 3. En esta tabla 3 se presentan el número de frecuencias y porcentaje de respuestas a las preguntas que tienen que ver con la primera dimensión de esta subcategoría, que incluye las siguientes variables:

V20-V26= de 1 año- 6 año

V27= pequeño

V28= adolescente

Nota: Para cada tabla en la que la suma de los porcentajes no sea 100, el porcentaje faltante a 100, representa las preguntas no contestadas. El valor entre paréntesis debajo de cada variable corresponde al número de respuestas, y en el de cada columna es el valor del porcentaje.

Tabla 3. Tiempo o edad de inicio del aprendizaje de LE

V20-26 eliminadas	No	Muchísimo
V 27 (pequeño)	( 64) no contestó	(37)
V28 (adolescente)	(84) no contestó	( 16 )

Análisis: Rescatando las variables 27 =desde pequeño y 28 = ya adolescente, entre las cuales sí hay cierto grado de asociación (0.334), los resultados son: en la variable 27= ¿estudia desde pequeño?, de un total de 55 respuestas analizadas, en un 64% no fueron contestadas; y un 37% de los informantes contestó que desde hace muchísimo; y en cuanto a la variable 28 =adolescente, del total de 55 respuestas (quitando el 84% que no fueron contestadas), un 16% de informantes contestó que desde hace muchísimo. Con base en estos resultados se infiere que, en un 16%, los sujetos han estudiado desde pequeños; y que el 36% lo ha hecho desde la adolescencia.

Las teorías de la adquisición de lenguas extranjeras explican, en parte, estos resultados. Sostienen que hay una estrecha relación entre la edad en que se adquiere la segunda o tercera lengua y su aprendizaje. Diversos autores reconocen la importancia de la edad para la obtención con éxito del *dominio* de una segunda o tercera lengua. Llamam periodo crítico que se traduce como el al momento ideal para el aprendizaje de esta segunda o tercera lengua que va de es de los 4-8 años de edad; otros consideran que puede extenderse hasta los diez o doce años. Después de estos tiempos estas edades resultará mucho más difícil lograrlo dada el *endurecimiento* del

sistema fonológico. Sin embargo, no todo se explica por el factor *edad*. Tomas Scovel (*Issues in Second Language Acquisition*, 1988), propone que, en cualquier edad, los aprendientes de LE pueden sufrir ansiedad, la cual proviene de múltiples factores como la propia personalidad del individuo. En cambio Gardner y MacIntyre (*Bilingual education Perspective, Issues in second language*, 1992), no comparten esta posición ya que argumentan en apoyo al contexto informal, que es voluntario, y tiene la ventaja de que los individuos eligen participar o no en el proceso de adquisición de la lengua extranjera.

Lo compartido por todos estos autores es que no se ha desarrollado aún una teoría adecuada de la identidad social que integre al aprendiente de lenguas con el contexto de aprendizaje. Éste implica un juego de fuerzas de poder, empezando por el maestro en el aula y, en general, en el entorno social y la manera como éstas interactúan en los aprendientes de la L2. Muchos teóricos de las lenguas extranjeras como Ellis (1985), Krashen (1981), Schumann (1978) y Spolsky (1983), reconocen que el aprendiente de las lenguas no vive en un mundo o comunidad idealmente homogénea, sino cambiante, heterogénea y compleja. Por tanto, el exponer a niños desde temprana edad a otra lengua conlleva el riesgo de que se pierda la identificación con su propia lengua; y este mismo riesgo se corre al someter a los jóvenes a cursos de inmersión total en la segunda lengua. Véase lo que expresa E2 de la incursión de su hermano en cursos de inglés de inmersión total en los Estados Unidos, su segundo año de primaria, sin saber nada de inglés.

*E. / ¿Su hermano Diego nació en Monterrey?/ / ¿También lo estimulaba su papá?/*

*E2. Fue muy distinto/ porque sufrió el primer mes/ el segundo mes él ya hablaba inglés/ Empieza su segundo de primaria con 8 años/ en Michigan sin saber nada de inglés/ La empresa/ le dio muchas ventajas/ le brindó un maestro de inglés para todos/ mi papá/ mi mamá/ y nosotros los hermanos/ la compañía pagó todo/ a mí me hicieron exámenes y me dijeron que no necesitaba/*

*E2. Ellos hacían fiestas en su casa/ había gente de Puerto Rico/ todos teníamos en común la lengua/ y las costumbres/*

*La cultura panameña/ dominicana preparaba en estas reuniones y compartían todo/ Los que más me impresionaban son los dominicanos/ son tan cálidos/ toda la gente del Caribe/ comparte el gozo de vivir/ compartir/ el de adaptarse/ Todos teníamos en común el proceso de adaptación/ Si estábamos por gusto/ mi madre no estaba muy segura de vivir en Estados Unidos/ pero después de conocer a su amiga dominicana/ le enseñaba a mi mamá el slang/ al principio ella se deprimió mucho/ lo supero y logramos quedarnos más tiempo/*

*Yo quería quedarme más tiempo, hasta novia tenía/ A mí me deprimió tener que regresar//*

Por tanto, más allá de la edad en que se inicie el proceso de aprendizaje, las teorías del buen aprendiente de lenguas han sido desarrolladas desde la premisa que éste puede elegir en qué condiciones él puede interactuar con los miembros de la lengua meta, dependiendo de la motivación que el aprendiente tenga. Así, aunque el individuo se someta en edad tardía a los 8 ó 10 y aún 12 años, si es un buen aprendiente, logra superar esa ansiedad. Actualmente en el terreno de la investigación educativa, ha habido grandes avances en lo que a esto respecta, lo que nos permite hoy en día tener una mejor comprensión de ellos, y así considerar la edad de los estudiantes como el empleo de otras didácticas para lograrlo.

### 2.2.3.2. Segunda dimensión: Lugar de estudio de las LE: tipo de institución

Respecto a la pregunta número 4 de la encuesta: ¿Estudió lenguas extranjeras en escuelas o instituciones públicas o privadas? Corresponde a la segunda dimensión de esta subcategoría. En esta tabla 4 se presentan el número de frecuencias y porcentaje de respuestas a las preguntas que tienen que ver con la primera dimensión de esta subcategoría, que incluye las siguientes variables:

V30= Escuelas públicas

V31= Escuelas privadas

Nota: Para cada tabla en la que la suma de los porcentajes no sea 100, el porcentaje faltante a 100, representa las preguntas no contestadas. El valor entre paréntesis debajo de cada variable corresponde al número de respuestas, y en el de cada columna es el valor del porcentaje.

Tabla 4. Lugar de estudio de las LE: tipo de institución

	Si	No
V30 (55)	26 (48)	
V31 (55)	45 (83)	9 (17)

Análisis: La interpretación de estos datos es que la mayoría, 82% de los sujetos encuestados ha estudiado en algún momento de su vida en escuelas privadas, sea desde pequeños, que para algunos es desde la pre-primaria o el preescolar, primaria, y secundaria, dependiendo del año en que realizaron

su estudio. Al respecto hay que recordar que la importancia de la enseñanza del inglés en las escuelas públicas tiene aproximadamente de 15-18 años de haberse reconsiderado y este dato ha de asociarse con la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) que impulsó la enseñanza de esta lengua; y en lo que respecta al francés, es aún más reciente pues probablemente su inclusión en los programas de ese 48% de escuelas públicas data de finales de los noventa o bien inicios del 2000.

En este sentido, y volviendo a la entrevista de E2, nótese cómo el mismo entrevistado hace una diferencia entre estudiar en una institución privada, como estudiaron él y su hermano menor, donde además de las relaciones en el aula, los aprendientes asistieron a un centro comunitario la madre y el niño y a clases particulares.

*E. / ¿Su primer contacto con el inglés?/*

*E2. Mi padre nos llevaba desde niños/ el nos cantaba/ películas, todo lo que estaba en inglés/ la antena parabólica/ todo era en inglés/ Nos estimulaba mucho a ver caricaturas en inglés/*

*E. / ¿Todo esto fué en Monterrey?/*

*E2. En el colegio Panamericano/ pre-primaria/ secundaria/ bueno parte de ella/en segundo y tercer año/ el tercer año es High School/ Esto de la prepa fue en Michigan/ Mi padre siempre diciéndonos/ que entre más lo practicáramos/ sería mejor nuestro futuro/Tengo 21 años y mi hermanito 15//*

*E. / ¿Se comunicaban entre ustedes en inglés?/*

*E2. Entre mi hermano y yo/ si algo como slang/ la escuela fue privada/ y ahí le pusieron una maestra de clases extra/ y ahí en total tenía Diego tres maestras/*

Es importante señalar al respecto que en las escuelas públicas es discontinuo el aprendizaje y está desvinculado de la currícula, a diferencia de las escuelas privadas donde hay cursos de inmersión total y parcial. Desde 1998 existe gran preocupación por parte de maestros investigadores del área de la lingüística así como parte de directivos tanto de Universidades como

parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) por la necesidad de incluir los idiomas, en los programas de estudios, principalmente el inglés en el nivel secundaria al igual que la introducción del francés en el año de 1999. Se reporta el inicio por parte de la SEP el lanzamiento de un llamado plan piloto para introducir el francés en ciertas escuelas secundarias pero no hay un registro o control que dé seguimiento al proyecto por parte de las autoridades de esta Secretaría.

Parecería que la inclusión del inglés o francés dentro de las currículas o programas de estudio siempre se piensan, y hasta se llevan a cabo, de una manera forzada u obligada, generalmente sin vinculación ni visión integrada al resto de las materias del programa de estudios. En términos generales, la lengua extranjera se concibe como otra materia más que hay que incluir en el programa. Hay que reconocer también la falta de maestros bien capacitados para la impartición de lenguas extranjeras, especialmente en el inglés.

#### **2.2.3.2.1. Referencias numéricas**

A continuación se presentan a consideración algunas cifras proporcionadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) de la ciudad de Monterrey, Nuevo León, que tienen que ver con el número de alumnos inscritos tanto en el idioma inglés como en el francés, número de grupos y de profesores, que a su vez corresponden al período del 1993 al 2002. Se incluyen también número de alumnos inscritos semestralmente, los aprobados y los reprobados; la relación de alumnos; y el número de maestros del idioma inglés dentro del periodo de 1993 al 2002. Estos datos fueron

proporcionados por el Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Datos proporcionados por la SEP correspondientes al idioma inglés

Años	Número de Alumnos	Grupos	Maestros	Escuelas
1993-1994	8,000	266	202	101
1995-1996	12,000	400	297	156
1996-1997	12,000	400	297	165
1997-1998	9,500	316	295	174
1998-1999	16,950	601	213	315
1999-2000	19,930	661	167	370
2000-2001	24,690	824	160	488
2001-2002	35,162	1,253	217	693

Relación de alumnos inscritos en el idioma francés en el plan piloto en escuelas secundarias de la Secretaría de Educación Pública en Monterrey, Nuevo León, durante el periodo 1998-2002.

Recuérdese que el plan inició entre 1998-1999.

Años	Número de De Alumnos	Grupos	Maestros	Escuelas
1998-1999	200	4	3	2
1999-2000	590	14	4	3
2000-2001	1450	29	6	5
2001-2002	2088	47	7	4

Relación de alumnos inscritos en el idioma inglés en el Centro de idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, durante el período 2000-2002.

Período 2000-2002.

Semestre escolar	Alumnos Inscritos	No presentaron	Reprobados	Aprobados
Febrero-Julio 2000	3917	142	402	2775
Agosto-Enero 2001	3744	137	384	2698
Febrero-Julio 2001	3488	107	290	2609
Agosto 2001 Enero 2002	3739	126	274	2869
Totales	14888	512	1350	10951

Relación de alumnos inscritos en el idioma francés Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (2000-2002).

Semestre Escolar	Alumnos Inscritos	No Presentaron	Reprobados	Aprobados
Febrero –Julio 2000	423	18	29	285
Agosto-Enero 2001	356	33	17	241
Febrero-Julio 2001	323	22	21	226
Agosto-Enero 2002	289	11	14	221

### 2.2.3.3. Tercera dimensión: País de estudio de las lenguas extranjeras

Tabla 5. Corresponde a la tercera dimensión de esta subcategoría: País de estudio de las lenguas extranjeras. En esta tabla 5 se presentan el número de frecuencias y porcentaje de respuestas a las preguntas que tienen que ver con la primera dimensión de esta subcategoría, que incluye las siguientes variables: V34= México V35= Extranjero

Nota: Para cada tabla en la que la suma de los porcentajes no sea 100, el porcentaje faltante a 100, representa las preguntas no contestadas. El valor entre paréntesis debajo de cada variable corresponde al número de respuestas, y en el de cada columna es el valor del porcentaje.

Tabla 5.

	Si	No
Variable 34 (52)	42 (81)	10 (19)
Variable 35 (42)	9 (18)	49 (82)

Para resumir estos datos, al menos para el momento en que se aplicó la encuesta, de estos sujetos (supuestamente todos bilingües), la mayoría estudió en su país, y muy pocos en el extranjero.

#### **2.2.3.4. Cuarta dimensión: Forma de estudio**

Tabla 6. En esta tabla 6 se presentan el número de frecuencias y porcentaje de respuestas a las preguntas 5, 6 y 7 que tienen que ver con la cuarta dimensión de esta subcategoría, que incluye las siguientes variables:

V32= Estudiar de manera formal

V33= Estudiar de manera

informal

Nota: Para cada tabla en la que la suma de los porcentajes no sea 100, el porcentaje faltante a 100, representa las preguntas no contestadas. El valor entre paréntesis debajo de cada variable corresponde al número de respuestas, y en el de cada columna es el valor del porcentaje.

Tabla 6. Forma de estudio: formal/ informal

	Si	No
Variable 32 (50)	41 (82)	
Variable 33 (51)	30 (59)	20 (39)

Análisis: Por forma de estudio se entiende el grado de formalidad conseguida por haber aprendido la lengua extranjera dentro de una institución o colegio con reconocimiento por parte de la Secretaría de Educación o del gobierno del país. Al respecto, los datos muestran que la mayoría de los encuestados ha estudiado formalmente las lenguas extranjeras.

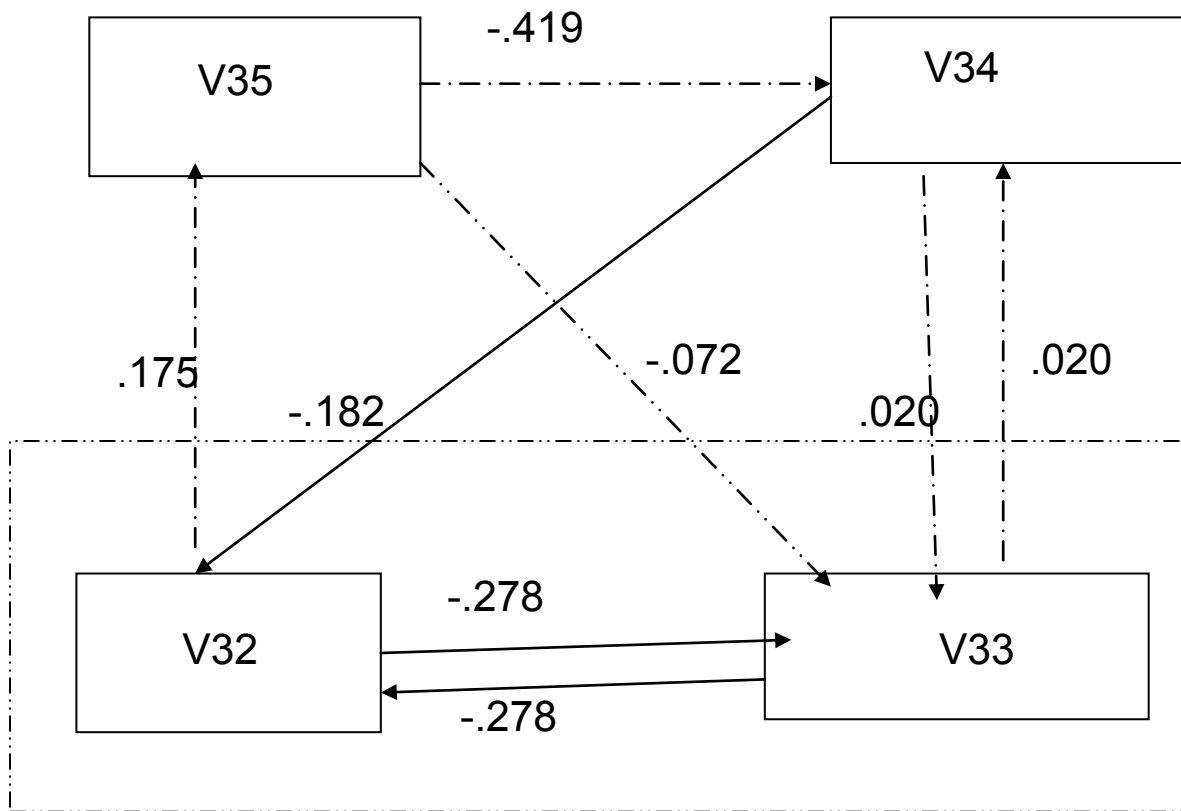


Diagrama 3. Grado de asociación entre lugar, país y forma de estudio de LE

V32= Estudiar L.E. de manera formal  
 V33= Estudiar L.E. de manera informal  
Extranjero

V34= Lugar de estudio México  
 V35= Lugar de estudio Extranjero

En este diagrama 3 se ilustran estos datos. Nótese el mismo valor para las variables 34 y 35 que corresponde la primera a México y la segunda a el extranjero (.419) y para lo que concierne a formal e informal (-.278). Por tanto, la tendencia marcada en este grupo de categorías es hacia el estudio formal de las lenguas extranjeras, así como el empate entre los sujetos que estudiaron tanto en el extranjero como en México.

En torno al estudio formal o informal, se muestran los datos cuantitativos que los sujetos lo han hecho de ambas maneras, y, aparentemente, no con muy buenos resultados. Una reflexión al respecto es, de nuevo, que las estrategias implementadas dentro de un aula generalmente son aburridas, como lo afirman los entrevistados: estudiar de manera formal es someterme a lo mismo desde hace años, a lo aburrido, tedioso, a nada nuevo o interesante. Es realmente necesario replantearse el rol del maestro y no tanto el rol del estudiante.

A propósito de estos datos, Gardner y MacIntyre (1992), argumentan en apoyo al contexto informal, que es voluntario, y tiene la ventaja de que los individuos eligen participar o no en el proceso de adquisición de la lengua extranjera.

Véase lo expresado por E3 en un fragmento de su entrevista del entrevistado E3 donde refiere en su discurso el aprendizaje informal de algunos de sus familiares, contrastando con el formal de uno de ellos durante sus estudios profesionales, pero pese a ello *no lo sabe*.

*E. / ¿Dónde estudiaron sus familiares el inglés?/*

*E3. Tres en MacAllen y otros en...*

*E. / ¿Todos sus tíos estudiaron en México?/*

*E3. Todos en México/ sólo uno no estudio una carrera/ todos ejercen su profesión menos la arquitecta ella esta dedicada al hogar/*

*E. / ¿Todos sus tíos estudiaron el inglés de manera formal?/*

*E3. No creo / todos por necesidad / mi papá lo aprendió/ y estudió/ el inglés aquí / pero no lo sabe / Mi tía odontóloga/ tiene pacientes tanto/ americanos y mexicanos/ la práctica/ y/ el trabajo/ así aprendieron/*

En otro fragmento, ahora de E1, se ofrece una visión del contraste entre el estudio formal que está inducido en el discurso del docente, y las ventajas del aprendizaje informal:

Enseñanza formal de la lengua extranjera (inglés) desde pequeño entrevista con E1.

*E. / ¿Cuándo fue su primer contacto con la lengua extranjera?/*

*E1. Desde el kinder en México/ en Nuevo Laredo/ siempre he vivido en Nuevo Laredo//*

*Luego en primaria/ nos enseñaban muy bien/ eran todos los días una clase de 2 horas/ Una clase de inglés y llevamos libros de lectura/ nos ponían a leer como cuentos/ nada más en inglés/ historias en inglés/ y nos hacían preguntas/ después del tema de la historia/ discutíamos la historia/ las palabras que no entendíamos/ le preguntábamos a la maestra/ después/ todo en inglés/*

*E. / ¿Todo en inglés?/*

*E1. Ese mismo método fue en inglés/ los maestros siempre fueron mexicanos//*

*E. / ¿Recuerda si sus maestros eran americanos o mexicanos si habían estudiado en Estados Unidos?/*

*E1. No/ no lo recuerdo/ eran maestros mexicanos o mexicanas/ no recuerdo como ellos aprendieron el inglés/ ellos hablaban perfectamente el inglés/*

*En la prepa/ me cambié a otra escuela/ las dos eran particulares/ no públicas/ en la preparatoria me cambié a otro colegio/ avance más/ porque nos hacían más/énfasis/ en el aprendizaje/ nos ponían a hacer más ensayos/ creo que mi maestra si estudió en Estados Unidos/*

*E. / ¿Su maestro le enseñó como hacerlo?/ / ¿La clase era totalmente en inglés?/ / ¿Cuánto duraban sus clases?/ / ¿Eran diarias?/*

*E1. Eran 7 horas distribuidas en la semana*

*E. / ¿Era su misma maestra?/ / ¿Con las mismas estrategias?/*

*E1. Sí/ sí fué la misma maestra con las mismas estrategias/ escuchar/ escribir/ leer/ escribir/ nos enseñaban mucha gramática/ y hacíamos mucha gramática/ Ahí sentí que aprendí más/ más que en otros años/ fue en el ultimo año de prepa/ despego en el inglés/ construyo mejor mis ensayos/ y al hablar/ nos exigían hablar en inglés/ tuve más fluidez/*

*No casi no/ era escribir/ hablar/ ahí sentí que crecí más/ nos enseñaban más la gramática/ construyo mejor el ingles/ tuve mas fluidez//*

Ibek (1967 en H. Ned Seelye 1984), en su libro *Teaching Culture* ofrece una interesante discusión del efecto interferencia entre el inglés y el francés, lengua nativa de estos hablantes considerados grupos minoritarios en los Estados Unidos. Ibek (1967), proporciona ejemplos de errores de significado causado por préstamos directos de *cognados* entre las dos lenguas. Es decir palabras que en las dos lenguas tiene un sonido similar

pero con un significado distinto en ellas. En el lenguaje directamente tomadas o prestadas de los puntos léxicos para designar nuevas cosas a través de la traducción. Esto para llegar a la introspección de la naturaleza de los cambios lingüísticos o biculturación; y, al respecto, Seelye (1984), para promover la enseñanza de la cultura de la lengua meta, propone cápsulas culturales que se preparan fuera de la sala de clases por los estudiantes, pero que se presentan durante el tiempo de clases en cinco o diez minutos al final de ella (Seelye, 1984).

Este concepto fue elaborado por el profesor de lenguas Darrel Taylor con el antropólogo John Sorenson (1961) citado en Seelye (1984), hacen la descripción de su técnica que apareció publicada en *The Modern Language Journal* (Taylor and Sorenson, 1961). En resumen, una cápsula cultural consiste de un párrafo o de una explicación de una mínima diferencia entre un americano y las costumbres o costumbre de la cultura meta, y se valen para ello de fotos que lo muestren. Taylor y Sorenson ofrecen como ejemplo las corridas de toros que ilustra una diferencia transcultural (en Ned Seelye, 1984).

Puede seleccionarse una mínima diferencia cultural o bien un episodio de la misma, pero nunca disociadas del contexto social donde ocurre. El contenido de las cápsulas que se eligen puede representar varias relaciones en el modelo emergente de Norstrand (1966), con una explicación de las diferencias entre una cultura y otra. Ejemplo de ello es la cápsula cultural que refiere al pan francés, se lleva al salón de clases un baguette, o panes de distintas regiones de Francia, queso, mantequilla y mermelada para mostrar

a los alumnos la diversidad de panes existentes en este país, así como los quesos. Se les habla de hábitos o costumbres de los franceses por el pan y el queso en diferentes comidas del día, según se esté en la ciudad o en provincia, o en el campo. Se practican juegos de simulación de situaciones dentro de una panadería, para distinguir entre una pastelería y una panadería, según la propuesta de Blossom (Adler en Taylor and Sorenson, 1961).

Todos los alumnos colaboran en la búsqueda del material didáctico que ejemplifique estas situaciones que pueden resultar extrañas para los estudiantes de la lengua meta. La mayoría de las metodologías empleadas para enseñar lengua extranjera, se eligen pensando en satisfacer el currículo o los programas de la institución que los ofrece. Pero las cosas han cambiado mucho en lo que respecta a las metodologías de las lenguas extranjeras. La educación bilingüe en México, país con gran variedad de modelos, ve en ellos el punto intermedio donde el recién llegado inmigrante a través de la lengua extranjera, se incorpora, se asimila en forma parcial o total con lo que hace a un lado su propia lengua y por ende su propia cultura, enfoque que es llamado asimilación a la cultura americana o sustractivo (Otheguy, 1982). Actualmente las políticas de la enseñanza de LE tienden al reconocimiento de la lengua madre del aprendiente, de su cultura, de sus tradiciones quizá orales en ciertas lenguas como reporta la literatura de España, país de acogida de inmigrantes árabes.

En el contexto global se ha transitado de un bilingüismo a un plurilingüismo, en una concepción distinta, incluyente y respetuosa que

propicie contextos interculturales en donde se reconozcan los elementos que contienen las lenguas. La literatura en general respecto de la enseñanza de lenguas insiste en la necesidad de propiciar ambientes naturales donde las dos lenguas se encuentren, circulen libremente, y se resalten las similitudes, si las hay, así como las diferencias. Es en la cultura de las lenguas meta, precisamente en donde se reconozca la identificación con respeto de las diferencias generalmente dadas no sólo por los códigos lingüísticos, y sus sonidos, sino por los aspectos culturales.

Es definitivo que actualmente existen diversas posturas respecto a la enseñanza de las lenguas extranjeras desde una actitud pluralista o de orientación aditiva. Se promueven, sobre todo en grupos minoritarios, la conservación de su lengua materna, y su uso para aprender la nueva, la extranjera. Países como Canadá, España, Francia, Alemania con una tradición de acogida a migrantes de diversos países, se han visto en la necesidad de reflexionar en sus programas educativos, al considerar esta diversidad cultural, lingüística en la que sus habitantes están inmersos día a día.

Diversos programas de enseñanza de lenguas extranjeras abarcan una diversidad de modelos de enseñanza. El Dr. Hakuta afirma, que en estudios realizados en los Estados Unidos de América, una evaluación de la calidad de la educación bilingüe tiende a enfatizar habilidades de bajo nivel, y considera que sólo el 3% de los maestros de educación bilingüe han recibido algún nivel de capacitación, lo que explica el poco éxito de la educación

bilingüe en los Estados Unidos y el avance de movimientos en este país como el de English Only. (*Currículo, Perspectives*, 1995).

En mi experiencia personal con técnicas innovadoras tales como excursión a museos, tours en francés, entre otras, en lugar de listas de palabras y lecturas exclusivas al libro de texto o método, se manejan estrategias didácticas como juegos de simulación, lecturas de periódicos o revistas con temas de la vida cotidiana. Hay una lectura previa e indagación de las palabras o expresiones que no son familiares para discutir las o explicarlas en clase, con ello se establecen discusiones con intercambio de opiniones, y se promueve así la habilidad comunicativa, de una manera más enriquecedora.

#### **2.2.4. Cuarta subcategoría: Entorno familiar, su influencia en el aprendizaje de las LE**

Como se expuso en la introducción al explicar la metodología, la subcategoría entorno familiar comprende dos dimensiones para su análisis, las cuales corresponden a las preguntas: ¿Quién de los familiares motivó a estudiar lenguas extranjeras?, y ¿Quién de los padres o familiares, hablan alguna lengua extranjera y por qué motivos? Enseguida se exponen los resultados de su análisis.

##### **2.2.4.1. Primera dimensión:**

Tabla 7. En esta tabla 7 que corresponde a la primera dimensión de esta subcategoría ¿Quién de los padres o familiares motivó a estudiar LE?

Se presentan el número de frecuencias y porcentaje de respuestas que incluye las siguientes variables:

Nota: Para cada tabla en la que la suma de los porcentajes no sea 100, el porcentaje faltante a 100, representa las preguntas no contestadas. El valor entre paréntesis debajo de cada variable corresponde al número de respuestas, y en el de cada columna es el valor del porcentaje

### 2.2.4.1. Subcategoría: Entorno familiar, su influencia en el aprendizaje de las LE

Primera dimensión: ¿Quién de los padres o familiares motivó a estudiar LE?

V36= Padres V37= Familia V38= Maestro V39= Nadie V40 = Yo mismo

Tabla 7.

Entorno familiar ¿Quién motivó?	Sí	No	Poco	Más o menos	Mucho	Muchísimo
V36 (53)	39 (74)					
V37 (53)	7 (13)					
V38 (53)	11 (20)					
V39	Eliminada		Eliminada		Eliminada	
V40 (53)	36 (68)					

Análisis: Para la variable 36 = padres de las 53 respuestas analizadas 74% contestó que sí con una frecuencia de 39; Para la variable 37= Familia, de las 53 respuestas analizadas 13% con una frecuencia de 7 contestó que sí; Para la variable 38= Maestro, 20% contestó que sí con una frecuencia de 11; Para la variable 39= Nadie no fue contestada por lo tanto se eliminó; Para la

variable 40= Yo mismo el 68% con una frecuencia de 36 contestó que sí. Destaca en base a los datos obtenidos la variable 40 y la 36. Para estas dos variables es notable la influencia del entorno familiar directo, el de los padres, para el acercamiento a las lenguas extranjeras. En mi opinión creo que la creencia por parte de los padres o familiares en que los hijos hablen, dominen una LE es muy fuerte, esta fuertemente presente –anclado- en el discurso circulante en el contexto social, educativo y familiar. Quizá este sea un *constructo social que se trasmite o hereda de padres a hijos*, en la *visualización o percepción del éxito* en el contexto académico, profesional-laboral y personal. Resulta de interés que a la variable 38, que corresponde al inciso b) de la misma pregunta, sólo un 21% de los encuestados contestaron que si habían recibido recomendaciones por parte de sus maestros para acercarse a las lenguas extranjeras.

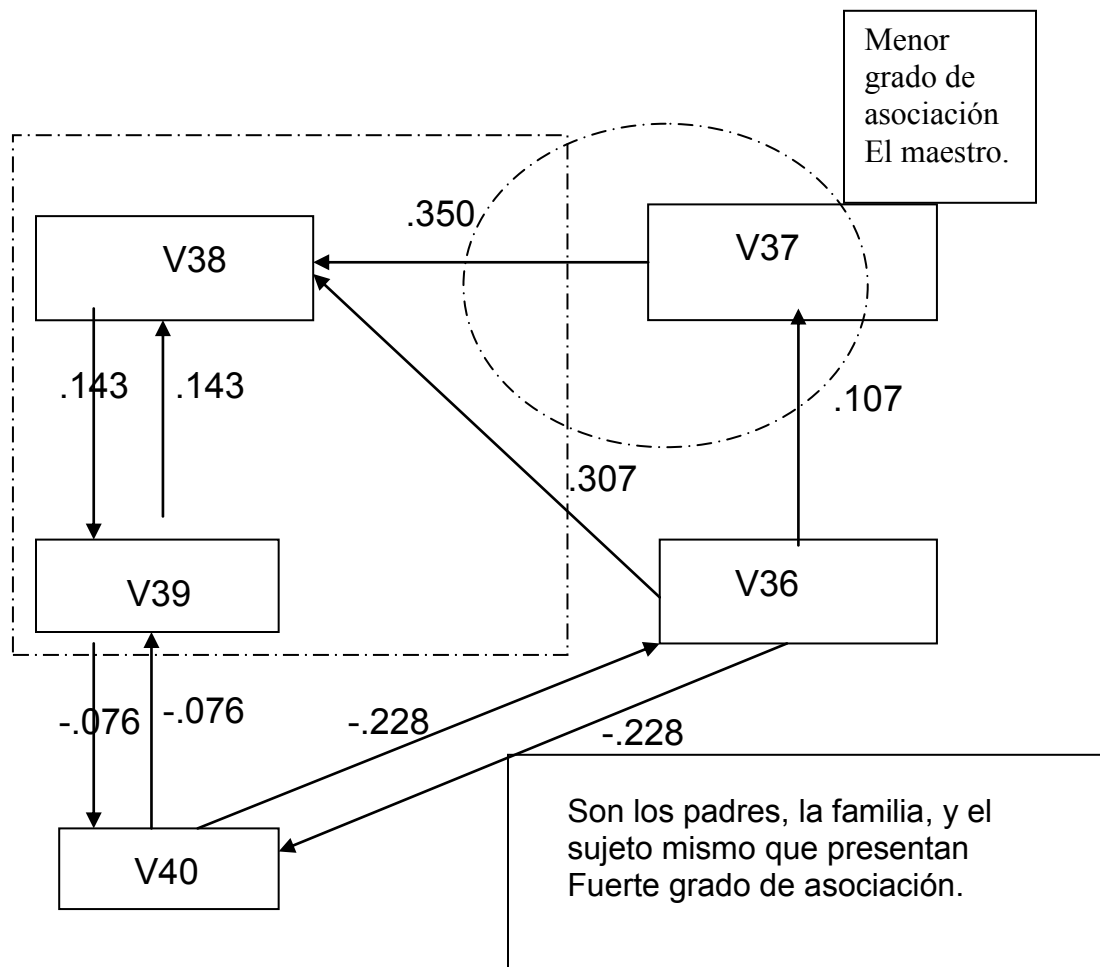


Diagrama 4. Grado de asociación entre influencia del entorno familiar y el aprendizaje de L. E.  
 V36 = Padres V37= Familia V38= Maestro V40= Yo mismo

Análisis: Recuérdese que esta dimensión de análisis refiere a las actitudes y motivaciones del contexto o entorno familiar hacia el estudio de las lenguas extranjeras. Obsérvese el fuerte grado de asociación entre las variables 37 que refiere a *la familia* y la variable 39 que refiere a *nadie* y la variable 38 que refiere al maestro y la 40 yo mismo. Se aclara que la variable 39 no obtuvo respuesta, probablemente no se interpretó de manera correcta.

Sobresalen en esta dimensión social la influencia marcada de la familia, los padres principalmente, al igual que los sujetos mismos al auto determinarse en una auto-conciencia, en una interiorización de la importancia de las lenguas extranjeras en el contexto global actual para determinar y tomar la decisión de estudiarlas. Son ellos mismos los que deciden el estudiar las lenguas extranjeras, quizá fuertemente influenciados por los slogans publicitarios como: *Vales doble al hablar inglés, Asegura tu éxito hablando inglés, Asegura tu futuro hablando inglés, o Sin gramática, habla inglés en corto tiempo, Eres un looser si no sabes computación e inglés.*

**2.2.4.2. Segunda dimensión: ¿Quién de los padres o familiares, hablan alguna lengua extranjera? ¿Por qué motivos?**

En esta dimensión de análisis se pretende averiguar si los padres o familiares cercanos hablan alguna lengua extranjera, y los motivos por lo que lo hacen; he aquí los resultados: A la pregunta 42 de la encuesta ¿Padres o algún familiar cercano hablan alguna(s) lengua(s) extranjera(s)? ¿Cuáles?

En la tabla 8 que se presenta a continuación, la cual corresponde a la segunda dimensión de esta subcategoría ¿Quién de los padres o familiares hablan alguna LE? ¿Porqué motivos?

Se presentan el número de frecuencias y porcentaje de respuestas que incluye de las variables 128 a la 136.

Nota: Para cada tabla en la que la suma de los porcentajes no sea 100, el porcentaje faltante a 100, representa las preguntas no contestadas. El valor entre paréntesis debajo de cada variable corresponde al número de

respuestas, y en el de cada columna es el valor del porcentaje .Sus significados son los siguientes:

V128= Padres o familiar que hablen LE V129= Padres / familiares no hablen LE

V130= Familiar que hable inglés V131= Familiar que hable francés

V132= Familiar que hable otra LE V133= Por trabajo

V134= Por estudios V135= Por gusto

V136= Otros motivos

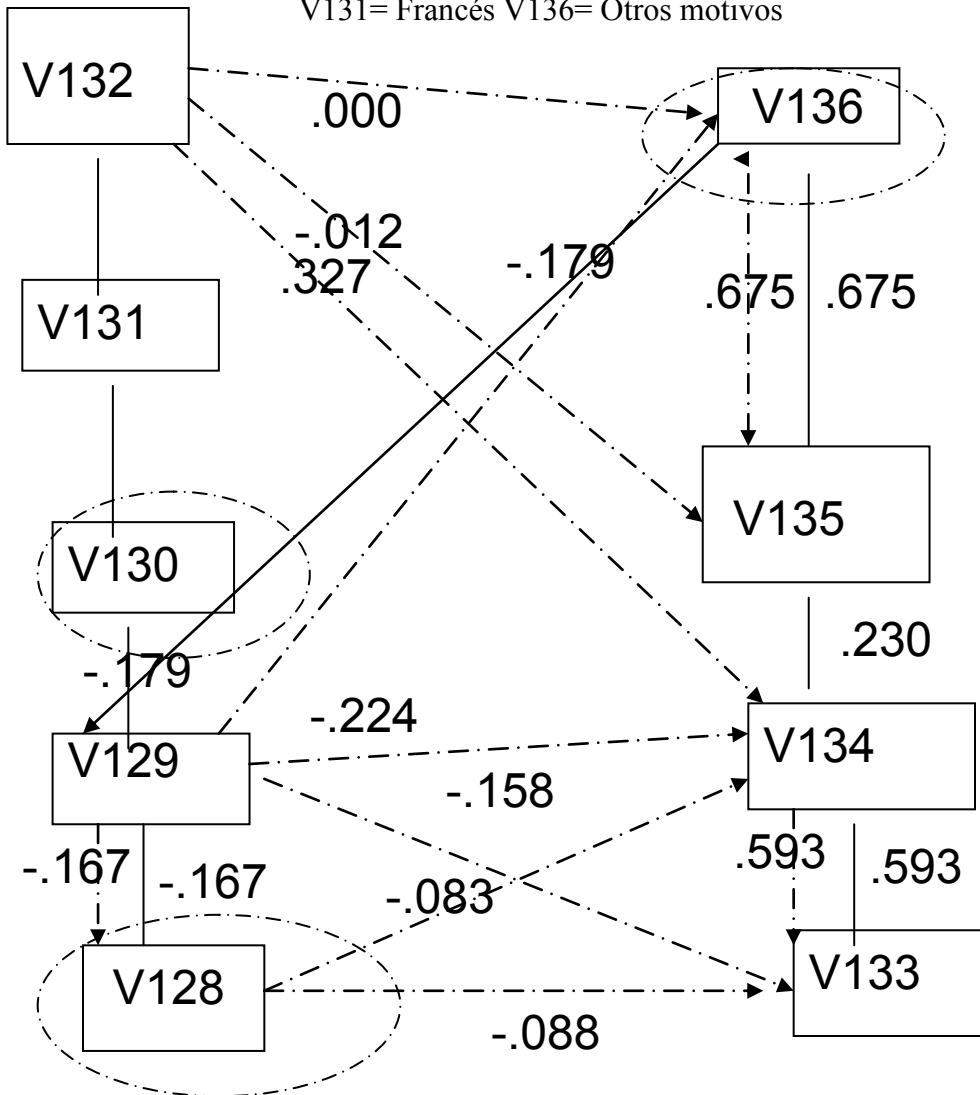
Tabla 8. Los resultados del análisis cuantitativo de la segunda dimensión de esta subcategoría son los siguientes:

	Si	No	Poco	Más o menos	Mucho	Muchísimo
V128 (54)	25 (46)	10 (19)	3 (6)	3 (6)	5 (9)	7 (13)
V129 (54)	6 (11)	34 (63)	4 (7)	7 (13)	1 (2)	
V130 (45)	45 (100)					
V131 (55)		7 (13)				
V132 (40)	38(95)	2 (5)				
Motivos por los que hablan LE						
V133 (32)	4 (13)	16 (50)				
V134 (17)	7(41)	5 (29)				
V135 (49)	12(25)	12 (25)		3 (6)	6(12)	4(8)
V136 (53)	22(42)	9 (17)	1(2)	3(6)	5(9)	5 (9)

Análisis: Parecería que los padres o familiares hablan una lengua extranjera por estudios o bien por gusto, aunque hay un empate entre respuestas afirmativas y negativas (25%), pues cerca de la mitad de los encuestados (42%) exponen que el motivo o razón no fue por trabajo.

Diagrama 5. Grado de asociación entre entorno familiar y aprendizaje de LE

Padres o familiares que hablen lenguas extranjeras  
 ¿Cuáles? V132 = Otras lenguas extranjeras  
 V128 = Si V133 = Trabajo  
 V129 = No V134 = Estudios  
 V130 = Inglés V135 = Gusto  
 V131 = Francés V136 = Otros motivos



Resultan de interés algunas correlaciones, por ejemplo, en la variable 132, en la que el 95% de los encuestados contestó que sí, es decir, que sus padres o familiares hablan otra lengua extranjera diferente del inglés y francés; al correlacionar esta variable con las siguientes variables 133, 134: los motivos por los que las hablan, se puede inferir que quizá aprendieron el inglés por estudios en algún momento de su vida, cuando estaban más jóvenes, pero no por el trabajo. Asimismo en la variable 135: los familiares que hablen por gusto la LE, se puede inferir que son más los padres que sí hablan una lengua extranjera por gusto o por otros motivos que por estudios o trabajo.

Tal resultado remite a constatar que cada persona forma su propia opinión y elabora una particular visión de la realidad sin que esto signifique que dicha elaboración constituya un proceso individual. El aprendizaje a fin de cuentas es un proceso que se da socialmente, por tanto, la influencia del entorno es fundamental. Al respecto, en el siguiente fragmento de entrevista de E5 se evidencia el influjo del padre, la abuela y los primos sobre el estudiante del inglés:

*E. / ¿Cómo se ve usted en el español, al ser mexicana? / ¿Se identifica con la lengua? /*

*E5. Mi papá/ no se siente americano de hecho mi abuelita quería/ que vivieran en Estados Unidos el adora/ el rancho/ son mexicanos/ sus raíces son realmente españoles/ como somos aquí/ no sé si mi abuelo/ vivieron mucho tiempo en Estados Unidos/ de hecho mis primos se consideran americanos/ son güeritos de ojos verdes/ se sienten americanos/*

Lo que se evidencia en este fragmento discursivo es que la realidad social que cada persona elabora y que corresponde a la visión que posee, pese a que es una elaboración individual, está determinada por las

inserciones de las personas en diferentes categorías sociales incidiendo en la elaboración individual de la realidad social, lo que genera visiones compartidas de la realidad e interpretaciones similares de los acontecimientos. La realidad de la vida cotidiana es una construcción intersubjetiva, un mundo compartido, lo que presupone procesos de interacción y comunicación mediante los cuales las personas comparten y experimentan a los otros y otras (FLACSO, 2002).

### **2.2.5. Quinta subcategoría: Percepción del contexto educativo y su influencia en el estudio de LE. Análisis cualitativo de una entrevista en profundidad**

Para complementar el análisis por subcategorías incluido en los puntos anteriores, en este apartado se ha seleccionado un fragmento de la entrevista E3, que corresponde a las preguntas encaminadas a evaluar la percepción del sujeto sobre el contexto educativo en el cual se realiza su aprendizaje de la lengua extranjera.

*E3. /En el kinder (pre-escolar) fué mi primer contacto con el inglés. /*

*E. / ¿Porqué sus padres estaban motivados a que estudiaran ustedes inglés?/*

*E3. Bueno /aunque ellos no saben/ bueno/ un poquito /*

*A mi no me gusta el inglés / si me gustaba/ pero ya me fastidió/*

*E. / ¿Antes le gustaba y ahora no?/*

*E3. No se/ desde la prepa/ ya no quiero ir a la clase de inglés / ya son demasiadas clases / nunca termino. /*

*E. / ¿Sus clases no han cambiado?// ¿Cómo le enseñaban antes? /*

*E3. Antes/ estaban padres / cuando estaba en secundaria / en la prepa cambiaron/ para/ peor / Era antes/ muy elevado/ el inglés / trabajábamos/ con muchos tiempos / y aquí en la prepa / Se crece lingüísticamente / la madurez / como el vocabulario / no corta uno las frases /*

*El quiere/ que vayamos/ para que/ le traduzcamos/ las cosas.*

El sujeto relata su encuentro desde pequeño con el inglés, y manifiesta su desencanto con él. Narra como le resultaba el estudiar la lengua extranjera antes y ahora, y los sentimientos que le despiertan. Remite el sujeto a su percepción del interés de sus padres en que ellos, los hijos, aprendieran inglés y el deseo de ir a vivir allá para buscar trabajo. Al expresar que son demasiadas clases, se manifiesta su rechazo, en consecuencia refleja. Una conclusión que puede obtenerse es que la enseñanza de LE debería no enfocarse al desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escribir, leer, entender, y promover el desarrollo de otro tipo de habilidades como las estrategias de tipo afectivo-sociales.

## **2.2. Segunda categoría de análisis: Representación social de ser bilingüe**

Antes de analizar los datos es pertinente preguntarse ¿qué se entiende por bilingüismo? Bloomfield (1935 en Elmiger, 2001), define el bilingüismo basándose en el dominio de dos lenguas como la propia o materna, esto por supuesto representa una postura determinista y absoluta al definir al verdadero bilingüe o perfecto bilingüe bajo esos parámetros.

Lingüista V. Weinrich y Corder (Beebe, 1999), considera que hay dos tipos de bilingües, el que llama bilingües *cordonnés*, que posee lazos o ligas, esto es, posee dos tipos de sistemas conceptuales simultáneos, uno para cada lengua; a diferencia del bilingüe compuesto que solo posee un sistema para ambas lenguas, lo cual es resultado de una educación bilingüe precoz,

donde dos lenguas son utilizadas de manera cambiante o intercambiable en el ambiente del niño.

El bilingüismo se refiere a la condición en que la persona utiliza indistintamente dos lenguas, piensa y se comunica en una u otra lengua, sin necesidad de traducirlas; puede incluso pasar de una lengua a otra en el curso de un mismo proceso de pensamiento. Esto se define como bilingüismo total, en contraste con el bilingüismo parcial donde el sujeto no domina la segunda lengua como la materna. Son las lenguas manejadas por estos individuos bilingües establecen relaciones con la *otra lengua*, jugando un rol importante en la construcción de su identidad.

El bilingüismo implica la existencia y el manejo de dos lenguas en un mismo individuo, manifiesta generalmente más habilidad en una al usarla, lo cual puede distinguirse según las habilidades mostradas en tres tipos de bilingües: i) los bilingües con un alto nivel de destreza, en todas las habilidades en ambas lenguas por lo que se les considera como bilingües completos; j) los bilingües con alto nivel en la comprensión de la lengua extranjera pero que no lo hablan, o los que la leen pero no la hablan o escriben; k ) los bilingües recesivos o dormidos, que las dominan pero las usan en forma esporádica o bien dejaron de hacerlo.

Ser bilingüe es poseer una plasticidad cognitiva más desarrollada que el individuo monolingüe, debido esto a la activación de estrategias de análisis comparativas que favorecen el conocimiento más profundo de las dos lenguas. La necesidad del manejo de otras lenguas distintas a la propia se da desde los inicios de la civilización, que surge de la necesidad de

comunicación entre pueblos o comunidades con lenguas diferentes, por razones económicas, políticas, religiosas, sociales o culturales. La globalización acentúa esta necesidad de comunicación, dadas las necesidades de desplazamiento del ser humano.

En este apartado se analizan cuantitativa y cualitativamente las representaciones que tienen los sujetos del ser bilingües, los mitos y creencias de serlo, y si se consideran bilingües por el hecho de hablar y escribir una lengua extranjera. Se buscó comprender cómo la identidad social de la lengua en estudio o que se ha estudiado al paso del tiempo, ha contribuido o no a la incorporación de otras formas sociales y culturales de comportamiento, al diversificar de manera más compleja el repertorio cultural del sujeto, lo enriquezca o no. Se enmarca esta categoría de análisis con aspectos teóricos que refieren al bilingüismo, a las estrategias afectivas y sociales para aprender lenguas extranjeras, teorías acerca del procesamiento de la información en las lenguas extranjeras.

En esta categoría de análisis se realizó un acercamiento al sujeto bilingüe para averiguar sus estrategias cognitivas y los medios o herramientas de las que se ha valido para aprender lenguas extranjeras. Las preguntas son: ¿Qué les representa ser bilingües? ¿Asocia este dominio con la obtención del éxito profesional y académico?

Se incluyen las siguientes nueve dimensiones:

- ¿Aprendió primero a hablar lengua extranjera? o ¿a Escribir?
- Medios o herramientas empleados para aprender lengua extranjera

- Percepción de sí mismo en la lengua extranjera. Dominio de la lengua extranjera para la obtención del éxito profesional y personal.
- Continuidad en el tiempo de estudio de la lengua extranjera
- Sensación de progreso en el dominio de la lengua extranjera
- Estrategias cognitivas empleadas para aprender lengua extranjera
- Estrategias o herramientas utilizadas para aprender las lenguas extranjeras
- Visualización del aprendizaje de las lenguas extranjeras
- Motivos de abandono de las lenguas extranjeras

**2.2.1. Primera dimensión de la subcategoría de análisis representación social de ser bilingüe: ¿Aprendió primero a hablar o escribir lengua extranjera?**

En la tabla 9 se presentan el número de frecuencias y porcentaje de respuestas que incluye las variables 40 y 41 siendo sus significados los siguientes:

V41= ¿Cuándo aprendió LE aprendió 1º a hablar? V42= ¿Aprendió 1º a escribir?

Nota: Para cada tabla en la que la suma de los porcentajes no sea 100, el porcentaje faltante a 100, representa las preguntas no contestadas. El valor entre paréntesis debajo de cada variable corresponde al número de respuestas, y en el de cada columna es el valor del porcentaje.

Tabla 9. ¿Aprendió primero a hablar o escribir LE?

	Si	No	Poco	Más o menos	Mucho	Muchísimo
V41 (53)	40(76)	11(21)				
V42 (54)	23(43)	19(35)				

Análisis: Estas dos variables indican que la habilidad de la producción oral es la que más se desarrolla, quizá la más promovida en las diversas didácticas o metodologías. Interesante sería replantearse el recurrir más a otras estrategias apoyadas en instrumentos como la lectura donde la literatura resulta un recurso sumamente rico en muchos aspectos, revistas, novelas, periódicos (material auténtico).

Con todo, ha de observarse que existen casos especiales, como el de E4, estudiante de medicina en Monterrey donde toma clases de inglés médico, aunque nació en los Estados Unidos, el español *se hablaba en casa y con los familiares*, y el inglés *fuera de ella*, en la escuela con los compañeros de la escuela y la maestra.

*E. / ¿Cuándo nació usted?/*

*E 4. Después de 17 años de casados/ nació yo/ Siempre en vacaciones veníamos a Monterrey/*

*/Con los primos aquí/ batallaba con el español/ era medio pochita/ sobreprotegida/ tímida a morir/ yo ponía esa barrera/ para no sentirme vulnerable/*

*E. / ¿Eran medio agresivos con usted los primos?/ / ¿A lo mejor ellos también ponían una barrera?/*

*E4. Yo siempre/ he estado en un ambiente/ de puros grandes/ mis papás mis tíos/ abuelitos/ no había niños/ los que viajaban/ con nosotros/ eran los solteros/ la consentida de mi abuelito/*

*E. / ¿Cuénteme de su primera experiencia en la escuela en el kinder en los Estados Unidos?/*

*E4. /Cuidaba mi mamá a un primito Jessy/ y mi prima Lisa/ desde pequeñito/ yo traía una faldita de tabloncitos de color rosa/ era mi consentida/ y Jessy traía*

*un overall/ y mi mamá nos tomo una foto/ como que mi primito no entendía porque mi mamá se iba/  
E. / ¿Y su maestra?/  
E4. /Había dos clases/ una de inglés y otra de español/ en mi casa el español/  
Mi lengua madre es el inglés/ no el español/ yo ya sabía español y solo duró.../  
Un día/ me hicieron una fiesta/ nos dieron quequitos/pintábamos/ dibujábamos/ no me acuerdo//*

El sujeto se define como 'medio pochita' (en referencia a la manera de hablar en dos códigos lingüísticos, el inglés y el español) rodeada de adultos. Por tanto, al estudiar el inglés su necesidad particular va hacia el dominio de la escritura y de los usos formales. Por tanto, en su caso es recomendable utilizar los procedimientos que refuercen esta necesidad especial: dictado más la realización de resúmenes, ensayos para promover la escritura que permite desarrollar y afianzar habilidades como: la comprensión de textos, enriquecer el vocabulario, la redacción (sintaxis), y la gramática. No hay que olvidar que el uso del video es una herramienta con gran potencial para trabajar dentro del aula, y que el foco en los objetivos es el desarrollo de la producción escrita. Recuérdese que resulta más frecuente encontrar sujetos que tienen un alto dominio de la expresión oral pero deficientes en la comunicación o expresión escrita, por lo que resulta pertinente y conveniente para los maestros de lenguas extranjeras enfocarnos más a la promoción de la escritura.

### **2.2.2. Segunda dimensión: medios o herramientas empleados para aprender LE**

Tabla 10. Medios o herramientas empleados para aprender LE. Corresponde a la segunda dimensión de esta subcategoría. En la tabla 10 se presentan el

número de frecuencias y porcentaje de respuestas que incluye las variables 43 a la 52 siendo sus significados los siguientes:

V43= Video-juegos V44= Computadora V45= Canciones V46= Canciones  
 V47= Chat V48= Otros V49= Conversación V50= Leer V51= Escribir V52=  
Otros

Nota: Para cada tabla en la que la suma de los porcentajes no sea 100, el porcentaje faltante a 100, representa las preguntas no contestadas. El valor entre paréntesis debajo de cada variable corresponde al número de respuestas, y en el de cada columna es el valor del porcentaje

Tabla 10. Medios o herramientas empleados para aprender LE

	Si	No	Poco	Más o menos	Mucho	Muchísimo
V43 (54)	7(13)	25(46)	10(19)	6(11)	3(6)	
V44 (54)	17(32)	4(7)	11(20)	10(19)	4(7)	4(7)
V45 (54)	17(32)	4(7)	1(2)	18(33)	8(15)	5(9)
V46 (54)	20(37)	1(2)		15(28)	14(26)	3(6)
V47 (54)	6(11)	22(41)	7(13)	7(13)	4(7)	3(6)
V48 (54)	19(35)	12(22)		2(4)	2(4)	3(7)
V49 (54)	11(20)	6(11)	2(4)	1(2)	4(7)	5(11)
V50 (50)	5(10)	8(16)	3(6)	5(10)	3(6)	3(6)
V51 (50)	9(18)	3(6)	1(2)	5(10)	9(18)	8(16)
V52 (50)	7(14)	7(14)	3(6)	5(10)	6(12)	

Análisis: En la tabla 10 notamos que no son los video-juegos ni el Chat las herramientas más empleadas para aprender o reforzar el aprendizaje de las lenguas extranjeras; más bien lo son las canciones y otros medios (los videos, las películas). Con todo, los sujetos contemplan estas herramientas como parte extra de las clases, extra aula, y se emplean por iniciativa propia no motivados por el maestro, ni contemplados por los sujetos como herramientas usadas dentro del aula. Recordemos el valor de las variables:

V43= video -juegos V44= Computadoras V45= Canciones V46= Libros V47= Chat V48= Otros V49= Conversación V50= Leer V51 = Escribir V52 = Otros

Por los resultados son el conversar, leer, escribir, video-juegos y otras estrategias como el Internet, el Chat, y las canciones que parecen presentarse como favoritas.

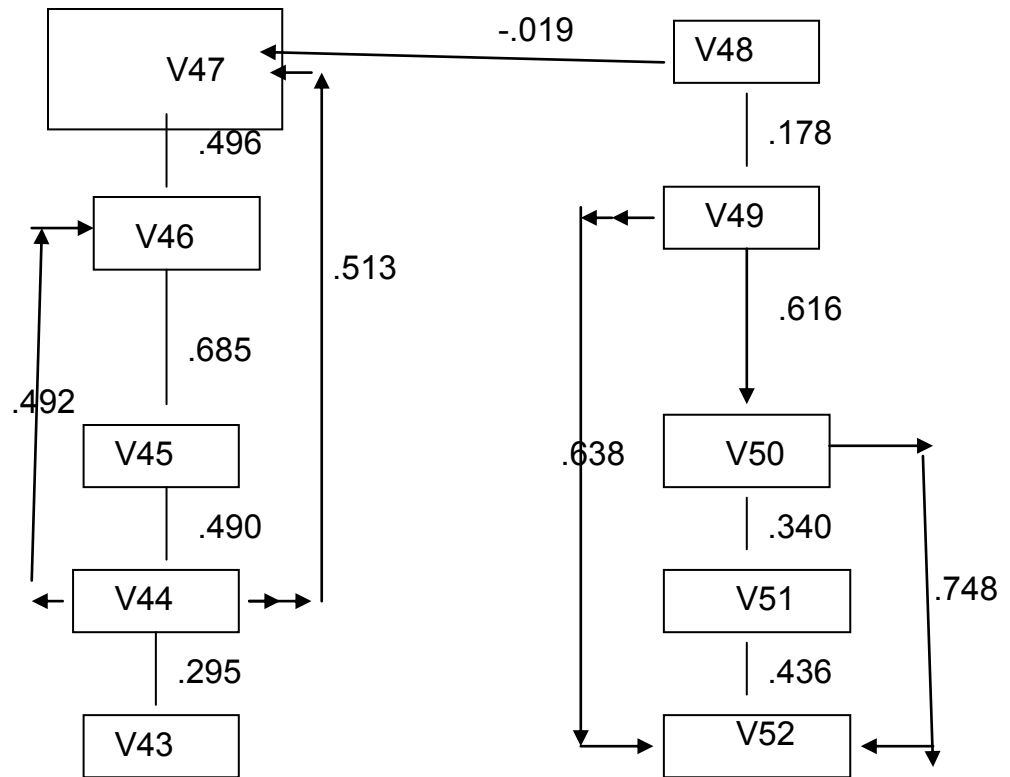


Diagrama 6. Grado de asociación entre las variables que refieren a los medios empleados para aprender lenguas extranjeras.

En el diagrama 6 se observa que la gramática y la escritura presentan una fuerte correlación al igual que el uso de material didáctico extra, no sólo el uso del método ó del libro de texto. En cambio es de tomarse en cuenta la correlación con otras variables de esta dimensión de análisis, se observa que la gramática, la escritura, la fonética, la música y la literatura se incluyen entre otras estrategias, como material didáctico extra. Al respecto, resulta pertinente observar que las prácticas hegemónicas que estructuran la pedagogía centrada en el profesor de tantas aulas con estudiantes

biculturales se desenvuelven en el micro nivel, es decir, en las interacciones momento a momento entre el profesor y los estudiantes cuando participan en el aula. Estas prácticas del lenguaje en las escuelas, a pesar de las intenciones de introducir una enseñanza bilingüe, proporcionan el medio más efectivo de negar el acceso al conocimiento para muchos individuos. Las actuales estrategias lingüísticas, que tienen como objetivo que los niños pasen rápidamente del uso de su lengua nativa al uso del inglés, son prácticamente iguales. Dichos programas lingüísticos tienen raíces históricas en las estrategias y prácticas de una sociedad monocultural y monolingüe en la que la asimilación es altamente valorada y necesaria. En cambio otras estrategias reconocen las complejas necesidades lingüísticas y sociales de una sociedad multicultural, y reconceptualizar y revalorar a los niños o estudiantes biculturales es como un recurso valioso para las sociedades futuras (MacLaren, Peter, 1997). Esta postura se reconoce como multiculturalismo crítico y se diferencia de la agenda multiculturalista crítica de los conservadores y de los liberales.

### **2.2.3. Tercera dimensión de la subcategoría representación social de ser bilingüe: Percepción de sí mismo en la LE**

Corresponde a la tercera dimensión de esta subcategoría. En la tabla 11 se presentan el número de frecuencias y porcentaje de respuestas que incluye las variables 53 y 55.

Sus significados son:

V53= ¿Al hablar o escribir se visualiza en LE? V55= ¿Para entenderlo necesita ver imagen?

Nota: Para cada tabla en la que la suma de los porcentajes no sea 100, el porcentaje faltante a 100, representa las preguntas no contestadas. El valor entre paréntesis debajo de cada variable corresponde al número de respuestas, y en el de cada columna es el valor del porcentaje

Tabla 11. Percepción de sí mismo en la LE

	Sí	No	Poco	Más o menos	Mucho	Muchísimo
V53 (49)	16(33)		2(4)	3(6)	11(22)	17(35)
V55 (44)	25(57)		1(2)	5(11)	12(27)	

Análisis: para la variable 53 la visualización de sí mismo en la lengua extranjera 33% contestó que Sí, 22% que mucho, 35% muchísimo, sólo 4% poco, y 6% que más o menos. Lo que hace pensar que verse sentirse en la lengua extranjera en la nueva lengua es un proceso largo, que no se da de un día a otro. Para la variable 55 el 57% de los sujetos requieren ver el dibujo para entender la lengua extranjera, 11%, 2% poco, 11% más o menos y un 27% mucho.

Lo que se puede interpretar la necesidad de la imagen por el aprendiente para entender el texto. Lo que refuerza que el aprender una lengua extranjera es un *proceso*, un *continuum*, formar una segunda piel, adquirir otra personalidad, otros lentes para ver el mundo y entran en juego

una diversidad de estrategias que el sujeto desarrolla durante este *continuum*.

Para ilustrar el discurso donde se manifiesta la visualización del sujeto como hablante de la LE, véase el siguiente fragmento de E8, cuando estando en 10º semestre refiere al nivel académico de sus compañeros diciendo que ni siquiera hablan inglés y agrega: *expresarte en una lengua es comportarte, vestirte, comer, es un estilo de vida*; ¿Qué mejor ilustración de la percepción de sí misma en refuerzo de la imagen que le proyectan sus compañeros?

#### **2.2.4. Cuarta dimensión: continuidad en el tiempo de estudio de las LE**

En la tabla 12 se presentan el número de frecuencias y porcentaje de respuestas que incluyen las variables 56 y 57 cuyos significados son: V56= Estudiar de manera continua V57= Estudiar de manera discontinua

Los datos cuantitativos que se muestran a continuación en la tabla 12 corresponden a la cuarta dimensión de la categoría representación social de ser bilingüe.

Nota: Para cada tabla en la que la suma de los porcentajes no sea 100, el porcentaje faltante a 100, representa las preguntas no contestadas. El valor entre paréntesis debajo de cada variable corresponde al número de respuestas.

Tabla 12. Continuidad en el tiempo de estudio de las LE

	Si	No	Poco	Más o menos	Mucho	Muchísimo
V56 (42)	6 (14)	15 (36)	7(17)	11(26)	4(7)	
V 57 (42)	6(14)	15(36)	7(17)	11(26)	3(7)	

Análisis: Tanto para las variable 56 y 57 se observan los mismos porcentajes, excepto por una pequeña diferencia para la variable 57 en el valor mucho, encontramos respuestas similares para ambas variables, con lo que podemos deducir que la mayoría de los sujetos han estudiado de manera continua la LE y luego interrumpido sus estudios o completamente abandonado para luego de un cierto período retomarlos.

### **2.2.5. Quinta dimensión: sensación de progreso o avance en el dominio de la LE**

Tabla 13. Sensación de progreso o avance en el dominio de la LE  
Corresponde a la quinta dimensión de esta subcategoría. Se presentan el número de frecuencias y porcentaje de respuestas que incluye la variable 58 que significa la sensación de progreso del aprendizaje de LE.

Nota: Para cada tabla en la que la suma de los porcentajes no sea 100, el porcentaje faltante a 100, representa las preguntas no contestadas. El valor entre paréntesis debajo de cada variable corresponde al número de respuestas.

Tabla 13. Sensación de progreso

	Si	No	Poco	Más o menos	Mucho	Muchísimo
V 58 (39)	8(21)	8(21)	1(3)	5(13)	5(13)	1(3)

Se ve la percepción de avance o asimilación en iguales significados de un 21%; esto es tanto para el sí como para el no; la misma situación de similitud para los de más o menos y mucho, ambos con un porcentaje de 13% y sólo un 3% el muchísimo. Ver este resultado como mera coincidencia resulta incorrecto puesto que se trata de un empate estadístico que puede interpretarse como que parecería que no estamos acostumbrados a la auto-evaluación, y que las herramientas implementadas para hacerlo son exámenes que evalúan o miden parámetros, competencias lingüísticas, sólo la superficie de lo que es aprender una lengua extranjera. Al dejar de ser extranjera es precisamente cuando se vuelve afín, aliada, compañía, confidente, un código lingüístico distinto al propio pero que viene a enriquecerlo, que acompañará el resto de la vida del sujeto, a quien acerca a eventos quizá insospechados.

Véase otro fragmento, del discurso de E8:

*E8. .. Casi/ de hecho/ no fue nada agradable/ no me gustó nada/ nada / Es con una familia que se parezca a la tuya/ si el papá ingeniero/ la muchacha era de mi edad/ era similar/ todo muy similar.../ entonces llegué/ ya llevaba un año de estudiar francés/ este llegamos a París 3 días/ bien bonito/ con esos tres días tuve/ como que ya no me quería ir/ pero de ahí te mandaban a cada lugar.../ Pero ellos se quedaban con tu boleto/ para que no lo fueras a perder.../ yo salí ilusionada/ feliz/ entonces se suponía que tenía que ir de Paris a Ginebra en avión/ y como este pueblito estaba muy cerquita de Ginebra/ estaba como aquí/ estaba casi en frontera/ entonces viajabas en avión/ me iban a recoger y ya me iba/ la cosa es que en Suiza no esta en la Unión Europea y entonces no tenía visa para entrar/ y como que nadie se había percatado del hecho/ me mandan a Suiza/ este no me dejan pasar/ ni siquiera me dejan entrar ahí en el aeropuerto me detienen maletas/ todo/ me piden entonces que empiece a hablarles en francés/ y entonces/ yo no podía mucho/ sabía palabritas pero no como para poder entablar una conversación.../ yo empezaba a hablar en ingles puesto que era lo que sabía/ entonces estas en territorio suizo/ y tienes que hablarme en el idioma del país/ y yo /entendía todo/ lo que me decían/ pero poder comunicarme/yo batallaba bastante/ entonces/ yo estaba ahí/ me regreso a México, ya conocí*

*Paris/ ya no quiero saber nada/ total ahí/ empecé a hablar en español/ si no quieres que te hable en inglés entonces te voy a hablar en mi lengua/ le hablaba en español y me decía que no me entendía/ entonces era lo mismo/ yo se que no me entiendes, pero bien desesperado /el guardia/ pero bien prepotente/ horrible/ total/ yo no sé de dónde sacaron a un colombiano/ ...Ya después de unas 5 horas me soltaron/ ya llegué a la casa/ les hablé y les conté y yo estaba llore y llore y llore/ ya me quiero ir/ ya me quiero ir/ pos bueno/ ya llegué y todo en la casa/ me ponían a hacer cosas a las que no estaba acostumbrada/*

*E. / ¿Lavar baños?/*

*E8. Sí de hecho/ yo dije no estaba acostumbrada para nada/ ha hacer esas cosas/ y total que no me gustó y ya/*

*E. / ¿De entrada una experiencia horrible?/*

*E8. /Entonces todo el mes así/ se desesperaban mucho conmigo/ de tal manera que me la pasaba hablando en inglés/ no aprendí nada de francés/ no aprendí nada/ estaba en el ático/ de hecho/ muy romántico/ sí cuando estás bien abrigada/*

Análisis: la percepción del sujeto acerca de su progreso en la lengua es totalmente negativa, por lo que se representa con una sensación de frustración, lo cual se puede explicar con base en la teoría posmodernista de Weedon (1987), que se distingue de otras por definir a la subjetividad como los pensamientos inconscientes y emociones del individuo, su sentido de sí mismo, y sus maneras de entender su relación con el mundo. Muestra el impacto cultural entre las dos culturas y la distancia social entre las mismas que acortar las distancias implica una disposición es decir una actitud abierta respetuosa no solo por ambas partes, de otra manera resulta como en el caso del entrevistado anterior totalmente desmoralizante y traumatizante la experiencia cultural vivida en el contexto natural de la lengua meta.

## **2.2.6. Sexta dimensión: estrategias cognitivas empleadas para aprender LE**

Se presentan el número de frecuencias y porcentaje de respuestas que incluye las variables 59 a la 61 que significan:



*Estrategias cognitivas empleadas para aprender lenguas extranjeras*

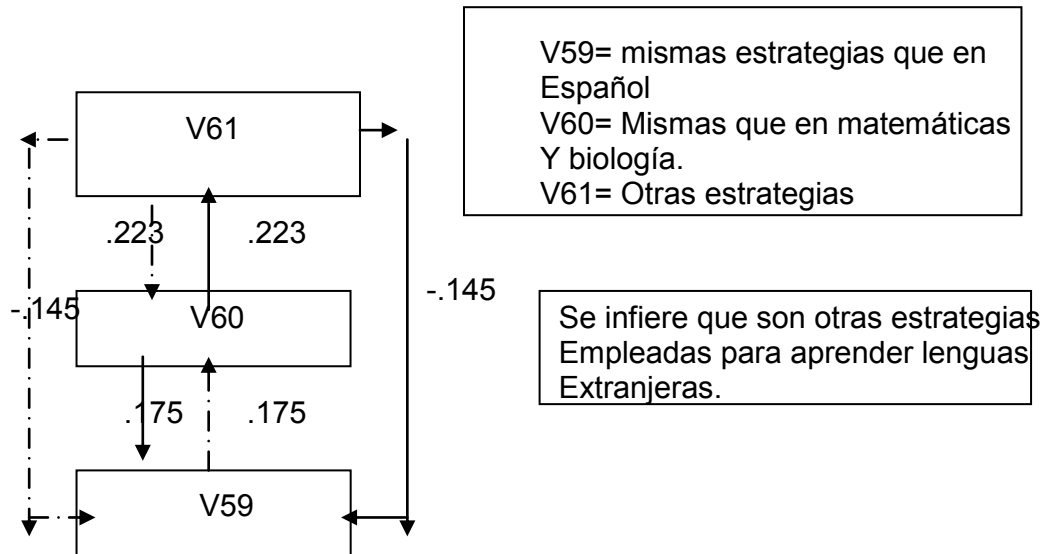


Diagrama 7. Representación del grado de asociación entre las variables que corresponden a las subcategorías de estrategias cognitivas empleadas al aprender lenguas extranjeras.

Resulta de interés la evidencia sobre la percepción de los sujetos respecto a que las estrategias empleadas para aprender lenguas extranjeras son equiparables a las empleadas para aprender matemáticas, biología; es una concepción nada equivocada ya que algunos autores se refieren a que el aprender una lengua extranjera implica procesos y operaciones cognitivas equiparables a las empleadas en matemáticas, como la decodificación y la inferencia, por mencionar algunas; lo sorprendente es que los estudiantes no tienen *conciencia* de las estrategias alternativas en su aprendizaje.

### 2.2.7. Séptima dimensión: elección de estrategias o herramientas de aprendizaje de LE

Los datos cuantitativos respecto a estas herramientas son como sigue:

Se presentan el número de frecuencias y porcentaje de respuestas que incluye las variables 161 a la 166 que significan lo siguiente:

V161= Gramática V162= Escritura V163= Fonética V164= Material didáctico extra (no solo el texto) V165= Interacción dentro y fuera del aula (intercambio de música y videos) V166= Sólo libro de texto y algunas ocasiones material didáctico.

Nota: Para cada tabla en la que la suma de los porcentajes no sea 100, el porcentaje faltante a 100, representa las preguntas no contestadas. El valor entre paréntesis debajo de cada variable corresponde al número de respuestas.

Tabla 15. Elección de estrategias o herramientas de aprendizaje de LE

	Si	No	Poco	Más o menos	Mucho	Muchísimo
V161 (54)	4 (7)	15 (28)				
V162 (54)		18 (33)				
V163 (54)	13 (24)	1 (2)		4 (7)		33 (61)
V164 (54)	15 (28)	1 (2)		2 (4)		31 (57)
V165 (54)	16 (30)	1 (2)	1 (2)			33 (61)
V166 (54)	26 (48)	1(2%)		1 (2)		26 (48)

Análisis: La evidencia es que la mayoría de los sujetos no prefieren ni la gramática ni la escritura como estrategia o herramienta de aprendizaje de lengua extranjera, siendo ésta una de las estrategias didácticas más

empleadas por los maestros; no así la fonética, que contestaron muchísimo al igual que no sólo el libro de texto al igual que la interacción dentro y fuera del aula con intercambio de videos y música. 48% de los sujetos marcan en sus respuestas solo el libro de texto y algunas veces material didáctico extra. Sorprende que los sujetos acepten la escritura y la fonética como herramientas o estrategias; pero un porcentaje más alto de respuestas remite al empleo de otros instrumentos o estrategias como son el uso de videos, música, literatura, artículos, no sólo el uso del libro de texto sino la interacción dentro y fuera del aula al intercambiar lecturas, música y canciones.

En lo que respecta al material didáctico de apoyo o complemento como revistas, artículos, videos, no sólo el libro de texto, el 33% de los sujetos contestaron preferirlas muchísimo, junto con un 28% de ellos contestaron afirmativamente; específicamente en la variable 165, que se refiere a la interacción dentro y fuera del aula, intercambiando lecturas, videos, música, literatura el 61% de las respuestas de los sujetos indicaron que muchísimo. En contraste con las respuestas de la variable 166 que remite a concentrarse en el uso exclusivo del libro de texto y de vez en cuando el uso de algún otro material didáctico extra, 48% de las respuestas analizadas contestaron muchísimo, y 48% de las respuestas resultaron afirmativas. Parecería que se describe una clase ideal de lengua extranjera. Normalmente los maestros se concretan y apegan al libro de texto pretextando el corto tiempo del curso. Véanse las correlaciones ilustradas en el siguiente diagrama 8.

Elección de estrategias de aprender lengua extranjera

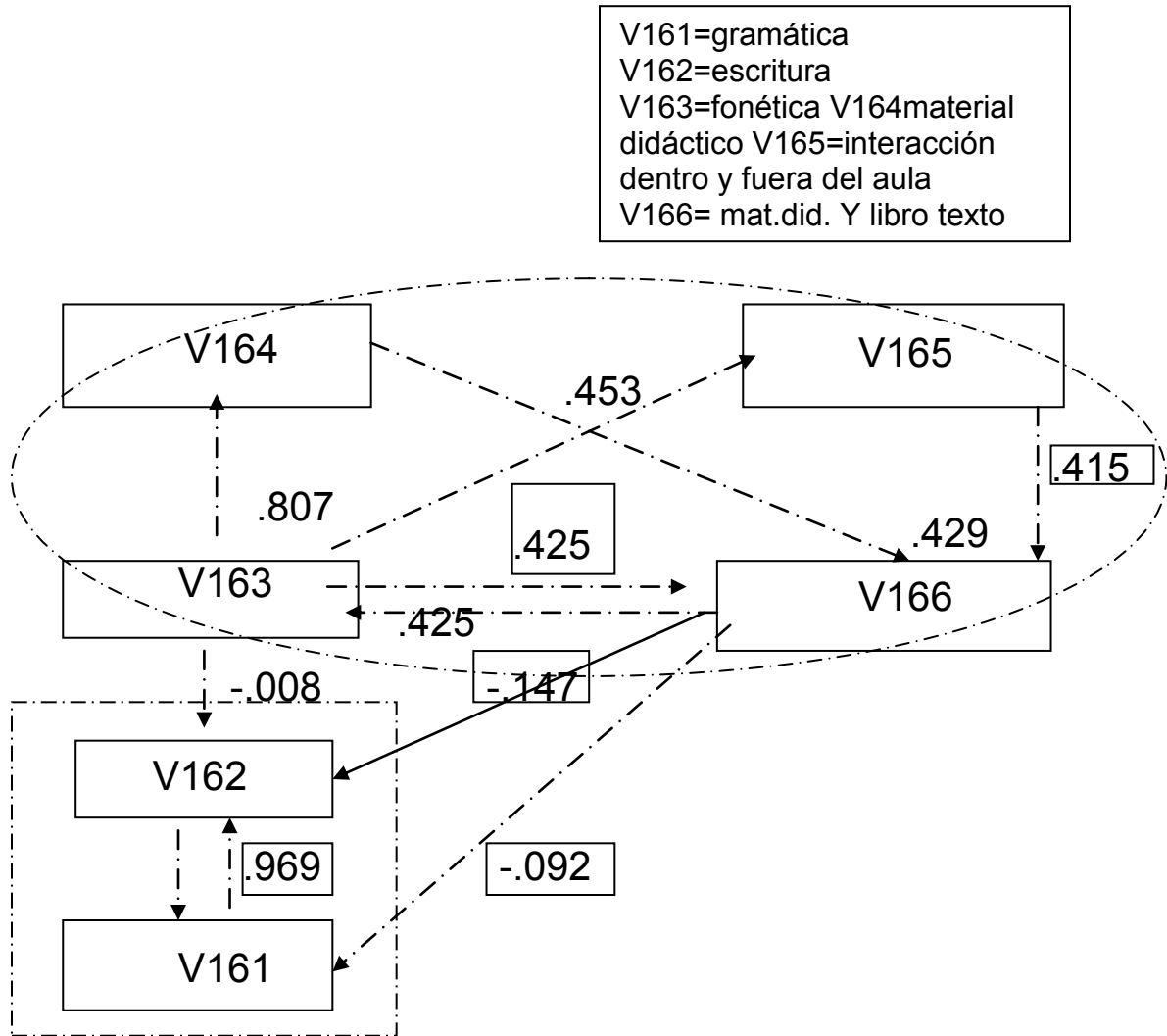


Diagrama 8. Representación del grado de asociación entre las variables que refieren a la categoría de análisis estrategias para aprender lenguas extranjeras

Ante los resultados para la variable 166, con el 48% de respuestas acerca de que sí elegirían el uso exclusivo del libro de texto y de vez en cuando material extra, surge el cuestionamiento sobre si los sujetos prefieren el

método tradicional de apegarse al libro de texto combinado con el uso de material didáctico extra de cuando en cuando o si aceptarían otras estrategias y el modelo o representación simbólica que tienen acerca del aprender una lengua.

Esto es: ¿Qué es para ellos una lengua? ¿Ven las lenguas sólo como una serie de reglas, signos, sonidos? ¿Elementos culturales, sociales de la lengua que aprenden pasan inadvertidos para ellos? ¿Para que aprenden una lengua?

### 2.2.8. Octava dimensión: visualización del aprendizaje de las LE

En la tabla 16 se presentan las frecuencias y porcentaje de respuestas a las preguntas que tienen que ver con la visualización del aprendizaje de las LE:

V66= Aprender gramática de LE V67= Interés solo por hablar LE

Para cada tabla en la que la suma de los porcentajes no sea 100, el porcentaje faltante representa las preguntas no contestadas.

Tabla 16. Resultados de las variables que corresponden a la percepción del sujeto del aprendizaje de las LE

	Si	No	Poco	Más o menos	Mucho	Muchísimo
V66 (53)	3(6)	15(28)		2(4)	2(4)	1(2)
V67 (53)	2(4)	14(26)				

Análisis: Sorprende que predomine el no, pues parecería que a los sujetos no les significa mucho el conocer y dominar la gramática para lograr el hablar y escribir bien. 14 de las respuestas (26%) contestaron que no para la variable

67 tener interés solo por hablar LE; 15 de las respuestas (28%) de las respuestas dadas para la variable 66 el interés por aprender la gramática de la LE. 70% no contestaron.

### 2.2.9. Novena dimensión: motivos de abandono de aprendizaje de LE

En esta tabla 17 se muestran las frecuencias y porcentaje de respuestas a las preguntas que refieren a los motivos de abandono del aprendizaje de LE, donde las variables son:

V167= Costos V168= Tiempo V169= Mal maestro V170= Aburrido V171= Por no hablar bien el maestro V172= Usar las mismas estrategias de LE.

Para cada tabla en la que suma de los porcentajes (%) no sea 100%, el porcentaje faltante a 100% representa las preguntas no contestadas.

Tabla 17. Resultados cuantitativos de las variables: motivos de abandono de aprendizaje de LE.

	Sí	No	Poco	Más o menos	Mucho	Muchísimo
V167 (54)	29 (54)	1 (2)				23(43)
V168 (53)	9 (17)	28 (53)	1 (2)	1(2)	1(2)	11(21)
V169 (53)	11 (21)	28 (53)				
V170 (54)	44 (82)	5(9)				
V171 (54)	9 (17)	30 (56)				
V172 (54)	7 (13)	29 (54)				

Análisis: Sorprende ver que 29 de los sujetos afirmaron haber abandonado por costos sus cursos de LE; 23 (43%) contestó que muchísimo. No es por el tiempo por la falta de él para continuar con el estudio de LE. 29 de los sujetos

(53%) no por ser malo el maestro. Obsérvese el valor para la variable 170 por ser aburrido el curso – el maestro- pero no por hablar mal el maestro (v 171); y la mayoría no por emplear las mismas estrategias de enseñanza.

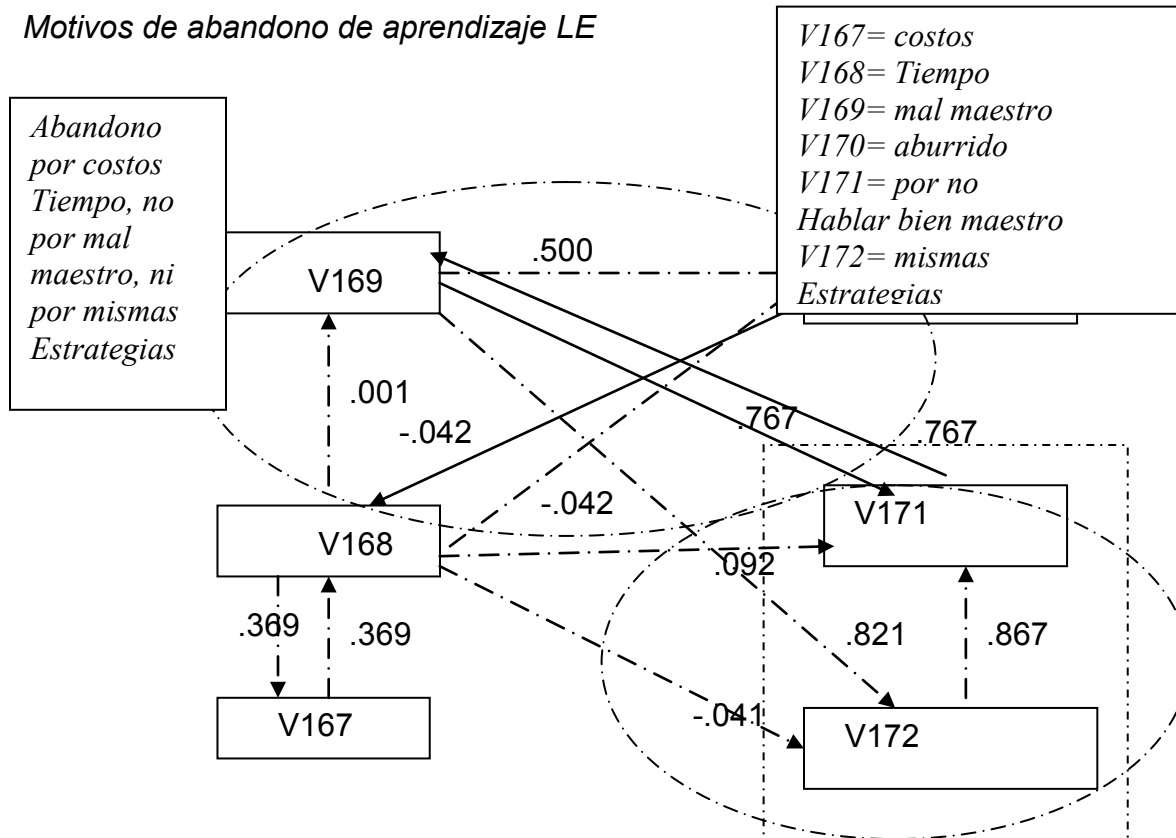


Diagrama 9. Representación del grado de asociación entre las variables que refieren a las subcategorías sociales motivos de abandono de aprendizaje de lenguas extranjeras

Véase, en el diagrama anterior, el valor de las siguientes variables:

La 169 con la 170 (0.500\*\*), con la 171 de (0.767\*\*) y con la 172 (0.821\*\*).

La 170 con la 169 (0.500\*\*) y con la 171 de (0.351\*\*) y con la 172 (0.469\*\*).

La 171 con la 172 con un valor de (0.867\*\*). La 172 con la 169 (0.821\*\*), con la 170 (0.469\*\*) con la 171 de (0.867\*\*).

Análisis: interesante destacar en esta subcategoría social la fuerte correlación entre las variables de causas de abandono de los cursos de lenguas extranjeras son los costos y el tiempo no disponible. No es el maestro o las estrategias que emplea para enseñar la LE. Si les interesa también si el curso es aburrido ya que un 82% de los encuestados contestaron que si y un 9% que no.

### **Conclusiones parciales**

El examen cuantitativo y cualitativo de las encuestas muestra evidencia de que los procesos de enseñanza-aprendizaje, que anteriormente se centraban (y se siguen centrando) solo en el desarrollo de ciertas habilidades o competencias que el estudiante o el que aspiraba a lograr el conocimiento, requiere un nuevo enfoque con el fin de desarrollar realmente estas habilidades.

La educación bilingüe en los Estados Unidos, que es el modelo que generalmente se sigue, tiene como objetivo proporcionar a los grupos étnicos minoritarios una muy limitada habilidad comunicativa en la lengua meta, proporcionándoles la habilidad comunicativa que busca la integración de esas minorías étnicas en sus sistemas educativos o en sus sistemas comerciales; sin ir más allá.

En este capítulo se evidenció la influencia del entorno socio-familiar y educativo en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Asimismo se patentó, en los estudiantes del inglés como LE, la identidad cultural como una forma específica de identidad social,

caracterizada por pertenecer a un grupo social con unos esquemas comunes de pensamiento, creencias, sentimientos y valores que resultan de las experiencias compartidas y del aprendizaje común, basado en un sistema cultural de referencia (Aguirre, 1998). Con base en esta concepción, la identidad cultural resulta definida como la propia cultura del grupo, como... un sistema de conocimiento que nos proporciona un modelo de realidad, a través del cual damos sentido a nuestro comportamiento (Aguirre, 1997).

El análisis del discurso de las entrevistas permite concluir que la representación social del grupo, anclada en ciertos elementos culturales, influye en la forma como se percibe el aprendizaje de una LE. Esta imagen siempre se está reelaborando, es un elemento dinámico, ya que los colectivos o grupos culturales no viven aislados del mundo social que les rodea. Y al respecto Fishman (1976), señala las carencias que actualmente enfrenta la educación bilingüe en Estados Unidos, donde destaca el éxito en los programas de educación bilingüe para algunos grupos minoritarios asiáticos, sin embargo no para los mexico-americanos.

Genesee (1987), señala lo que múltiples investigaciones indican que: además de los factores de diferencia socioeconómica y cultural el factor de ambivalencia ante la propia cultura y la cultura del grupo mayoritario juega un papel importante en los logros alcanzados por los estudiantes. Existe una diversidad muy amplia de modelos de programas para la “instrucción” o “enseñanza” de una lengua extranjera, donde la mayoría

de ellos pretenden solo instruir, alcanzar el dominio de la lengua extranjera, es hablarlo y escribirlo.

Como señala Theo Goldberg, las prácticas educativas generan desigualdad, ya que estas están enraizadas de manera histórica en creencias sobre capacidades y jerarquías raciales, creencias que son una parte inherente de las sociedades monoculturales y monolingües. De ahí la resistencia a la implementación de pedagogías radicales que abogan por una práctica transformadora, como por ejemplo programas lingüísticos que favorezcan una “bilingüización”, es una resistencia al multiculturalismo y multilingüismo y a otros cambios que amenazan el mantenimiento de las formas de vida racial (McLaren, 1997).

Siendo la lengua una de las características de un grupo social determinado, lo que lo distingue de otros grupos o etnias, lo que le da en cierto sentido “su pertenencia” a un grupo social, al igual que ciertas características iguales a los individuos que las poseen, involucrando en la lengua una serie de elementos diversos como: creencias sociales, políticas, religiones, actitudes todas ellas asociadas fuertemente a una praxis social, dándole a los sujetos de esa misma lengua una identificación común (Halliday, 1986).

Atendiendo a H. Muñoz (1986), en la lengua subyace la identidad, el ethos, la cosmovisión. La lengua de una comunidad o sociedad resume su proceso socio histórico hablante, manifiesta su forma de vida, representa la realidad de esa comunidad, de su pertenencia a ese espacio.

Siendo el concepto de identidad cultural, como la identidad social, complejos compuestos estos dos de múltiples factores que se pueden interpretar como el resultado de las interrelaciones entre los miembros de un grupo de acuerdo a su realidad social, pudiendo presuponer al ponerse en contacto los hablantes de dichas lenguas puesto que interactúan experiencias culturales y sociales de los individuos, experiencias tan diferentes, ciertas dificultades entre ellos, como lo es el de la identidad social.

Fenómenos como la globalización, los procesos transnacionales e interculturales que se están dando en nuestro país, han dado como resultado otras formas de pensamiento, comportamiento y actitudes, así como la creación de nuevos modelos de sociedades pluriculturales. Así, la firma del TLC trajo por consecuencia un reconocimiento de la necesidad del aprendizaje de LE. Sin embargo, las teorías acerca de la adquisición de una segunda lengua no han desarrollado una teoría comprensiva adecuada de la identidad social que integra el aprendizaje de una lengua extranjera con el contexto de aprendizaje del mismo.

Existe un gran debate entre los teóricos de las lenguas extranjera en las definiciones o conceptualizaciones de las relaciones del aprendizaje de la lengua y el amplio y complejo proceso social; la mayoría de ellas poseen distinciones “artificiales” distinciones o diferenciaciones entre el aprendizaje de lenguas y el contexto del aprendizaje, donde en ellas se suele describir al individuo con respecto a variables de tipo afectivas de las cuales dependerán su motivación

para aprender la lengua extranjera, pero dichas consideraciones se hacen solo considerando a las de la lengua extranjera meta, no la lengua materna.

En este sentido, Peirce (1993), señala que los expertos en lenguas no han estudiado en forma adecuada lo desiguales que pueden ser las relaciones de poder y las oportunidades de los aprendices de la lengua meta o lengua extranjera, en practicarla fuera del aula. La misma autora propone la creación de una teoría de identidad social que contribuya al debate del aprendizaje de la segunda lengua, asumiendo que las relaciones de poder juegan un rol crucial en las interacciones sociales entre los aprendices de la L2 y los hablantes de la L1 (Pierce, 1993). El crecimiento del rol del lenguaje se constituye como un factor de identidad social en el aprendiz de la L2 o LE, y que va cambiando al paso del tiempo y se va modificando en la medida que el aprendiz negocia consigo mismo o con los demás, y es en la medida que va interactuando con el medio de la L1 y las fuerzas de poder que el ejerce sobre él (Pierce, 1993).

La lengua extranjera no se contempla según la misma autora como un solo medio de comunicación neutral, sino con un sentido o significado social. Por tanto, es necesario desarrollar una concepción del aprendizaje de los aprendices, partiendo de que éste tiene una compleja identidad social y que debe ser entendida como una amplia y compleja estructura desigual que día a día se reproduce en la interacción social (Pierce, 1993).

En consecuencia, resulta inaplazable entender que hablar, dominar una lengua distinta a la propia es un proceso largo, como llaman algunos autores un continuum, que implica como todo proceso, un cambio de actitudes, apertura para acercarse a la nueva lengua. Que la lengua encierra más cosas que signos y sonidos distintos a los propios. Los maestros han de colocarse en una perspectiva postestructuralista donde el mundo se percibe plural con una gran diversidad cultural, donde las lenguas juegan ya un rol muy importante, se requiere reconceptualizar las teorías de la adquisición de lenguas extranjeras, desde una perspectiva social que conciba al aprendizaje de los individuos con una propia y compleja identidad social, y que al entrar en contacto con un entorno cultural y social distinto al suyo, establezcan relaciones entre estos dos universos.

Tal propuesta en esta investigación se enmarca de acuerdo a la concepción de la pedagogía crítica de disenso y transformación, donde la tarea de transformar la instrucción o la enseñanza no solo de las lenguas extranjeras, donde la investigación-acción etnográfica es una forma de avanzar en esta lucha, donde la construcción de un nuevo currículo emerja de las experiencias lingüísticas y socioculturales de los participantes en los que la enseñanza y el aprendizaje conduzcan a una práctica crítica-reflexiva. A partir de ello se concluye que es esencial comprender las prácticas escolares (tal como es el aprendizaje de LE) como una producción o construcción del conocimiento y de aquél a quien pertenecen esos conocimientos construidos. Desde esta perspectiva de la pedagogía para transformar

las escuelas de arriba abajo, para comprender la construcción social de la cultura del aula, de cómo son construidos los sujetos.

Desde esa perspectiva las representaciones sociales constituyen en definitiva sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que orientan las actitudes de manera positiva o negativa. Se constituyen en códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, las que rigen de manera normativa marcando límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo (FLACSO, 2002); y es que el mundo de la vida cotidiana es aquel que se da por establecido como *realidad*, el sentido común que lo constituye se presenta como la *realidad por excelencia*. Se impone sobre la conciencia de las personas ya que se les presenta como una realidad ordenada, objetivada (FLACSO, 2002).

## **Capítulo 3. Grado de identificación del sujeto con la cultura de la lengua extranjera y la propia**

### **3.1. Tercera categoría: Grado de identificación del sujeto con la cultura de la LE**

El tema central de este capítulo corresponde a las representaciones sociales de la cultura que evidencian la identificación de los hablantes con su propia lengua y con la lengua extranjera que están aprendiendo; y, para fines de la presente investigación, en estas representaciones se incluye la percepción de las lenguas indígenas y de los indígenas.

A través del análisis de las narraciones expresadas en las entrevistas se recuperan los significados y simbolismos que manifiestan estas representaciones. La referencia a eventos, tradiciones y festividades pone de manifiesto los elementos que, según las percepciones de los sujetos, corresponden a su propia cultura y a la correspondiente a la lengua extranjera que han aprendido a lo largo del tiempo; asimismo muestran si han percibido en la nueva lengua estas manifestaciones ancladas en la memoria de la lengua extranjera, o si han tenido experiencias con ella que hayan marcado sus vidas, como estancias o permanencias en el extranjero por intercambio académico, o bien si se han visto involucrados en dos culturas a través de la convivencia con familiares que los visitan en determinadas épocas del año (navidad, XV años, boda, u otras ). La respuesta a preguntas encaminadas a la obtención de esos datos (referentes al aprendizaje de sí mismos respecto a los otros; sí se percibieron como distintos o iguales a ellos; y sí sienten que comparten experiencias culturales

y sociales o les parecen distintas en la cultura de la lengua que aprenden) muestra en el discurso aspectos que refieren a la construcción de su identidad, su enriquecimiento, y el cambio en las percepciones de la propia lengua y la extranjera y sus actitudes al respecto. Evidencia el grado en que los aprendices de la LE comparten juicios de valor, creencias, estereotipos, mitos, que manifiestan la aceptación, rechazo o bien la integración de esos nuevos elementos culturales inmersos en la lengua y en el contexto de donde la aprendieron. Las referencias a estos aspectos se ligan a las nuevas identidades sociales y culturales del sujeto en la lengua meta (alteridad y toma de conciencia del mismo).

Por la importancia que cobran los datos arrojados en las entrevistas, en este capítulo se presentan de manera intercalada fragmentos de las 10 entrevistas en profundidad que muestran la aceptación e incluso asimilación de la otra cultura, es decir, el enriquecimiento de la propia además de la ganancia o beneficio de ser bilingüe; o bien, el rechazo, el impacto cultural, la distancia social entre las lenguas, el temor al rechazo por el acento latino, a ser discriminado en el medio ante su convivencia con dos culturas que los puede llevar a ser identificados como: los otros, los primos de allá, los que se visten raro, todo suelto, y hablan entre ellos “spanglish”. Los referentes simbólicos guardados en la memoria de los sujetos se evidencian en anécdotas, en la expresión de recuerdos, en evocaciones donde emiten opiniones con juicios de valor, y ponen de manifiesto sus estereotipos, en mitos, creencias acerca de los otros distintos a ellos mismos, a los estilos de vida de los gringos, así como su aceptación o rechazo. Los sujetos reafirman

su identidad al evocar situaciones estresantes vividas al entrar en contacto con la lengua meta y al identificar las manifestaciones culturales del otro o de los otros; manifiestan sentimientos como la desesperación, ansiedad, frustración, superioridad, inferioridad, que motivaron la asimilación o integración de la otra cultura, o bien el rechazo a ella. En consecuencia, el eje analítico en este capítulo es la tercera categoría social: cultura e identidad, y sus siete subcategorías.

Al igual que en el capítulo anterior se combinan la metodología cuantitativa proveniente de las encuestas y la proveniente del análisis cualitativo de las entrevistas en profundidad. Se anotan algunos planteamientos teóricos que fundamentan el análisis; y se explican los resultados de ellos tanto a la luz de la teoría del análisis del discurso para las entrevistas como el análisis cuantitativo de esas encuestas.

Desde esta problemática son muchos los trabajos en el campo de la investigación educativa, de la lingüística y/o la sociolingüística que desde hace un tiempo han surgido en diversos países del mundo, que se preocupan por grupos de personas que se desplazan a otros países o continentes y que tienen que integrarse súbitamente a una nueva cultura, nuevas costumbres, nuevos sistemas sociales.

Estos países de acogida han tenido que replantearse sus políticas sociales, y educativas incluyentes, respetuosas de las diferencias de los otros los extraños, los extranjeros que conviven día a día con los lugareños. Por lo tanto, resulta pertinente, en esta tercera categoría de análisis, hacer un recorrido a través de las lenguas y sus funciones o roles dentro de las

sociedades modernas enmarcadas en la pluralidad; esto es, sociedades plurilingües con este sello de multiculturalidad que distingue a las llamadas posmodernas, hipermodernas, hiperconsumistas, como lo señala Lipovetsky (conferencia en Monterrey, octubre, 2007), donde la convergencia de culturas se da día a día en diversos contextos.

Estas nuevas sociedades están conformadas en gran parte por sujetos de lejanas latitudes, con conciencia histórica, lingüística, costumbres, tradiciones, valores y creencias ligadas a su pasado, que viven un presente a veces nada agradable por ser marginados, excluidos, menospreciados debido a sus rasgos, lengua, acento, u otras causas como éstas. Como producto de guerras civiles o hambrunas en su lugar de origen, miles de personas se ven en la necesidad de emigrar a otros países. Países como Alemania, Francia, España, Inglaterra, Italia, han sido llamados países de acogida por la sensibilidad que han manifestado al ayudar a estos inmigrantes y a sus familias al tiempo que viven en las situaciones difíciles de su integración a la nueva cultura. En estos países se ha replanteado e implementado una serie de políticas encaminadas a conseguir la seguridad y la asistencia social, a la educación; y desde luego, en éstas se incluyen políticas lingüísticas.

Enseguida se presentan los resultados cuantitativos de la tercera categoría que refiere a las representaciones sociales de la cultura y de la identidad y de las nueve subcategorías que la integran; Asimismo se exponen, de manera alterna, fragmentos de entrevistas que se relacionan con ellas, y su explicación a la luz de la teoría.

### 3.1.1. Primera subcategoría: percepción de sí mismo en LE para obtener el éxito profesional y personal

En la tabla 18 se presentan las frecuencias y porcentajes de respuestas a las preguntas que tienen que ver con la percepción de sí mismo para obtener el éxito profesional y personal. Siendo el significado de estas variables:

V75= Poco V76= Más o menos V77= Mucho V78= Muchísimo

Para cada tabla en la que la suma de los % no sea 100%, el porcentaje faltante a 100% representa las preguntas no contestadas.

Tabla 18. Percepción de sí mismo en LE para obtener el éxito profesional y personal

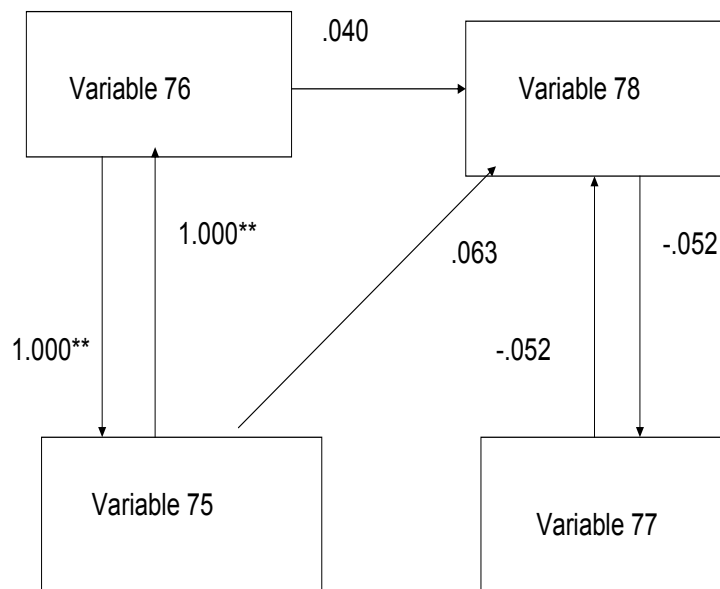
	Si	No	Poco	Más o menos	Mucho	Muchísimo
V75 (36)	4 (11)	9 ( 25 )	1 (3)	2 (6)	3 (8)	
V76 (36)	4 (11)	8 (22)	1 (3)	2 (6)	3 (8)	
V77 (42)	12(29)	1 ( 2 )		6 (14)	17 (41)	6 (14)
V78 (44)	6 (14)	1 ( 2 )		3 (7)	16 (36)	17 (39)

Análisis: en la tabla 18 podemos observar primeramente que para la variable 75 de las 36 respuestas analizadas el 25% respondió que No con una frecuencia de 9; 11% que Sí con una frecuencia de 4; 3% que poco con una frecuencia de 1; 6% que más o menos con una frecuencia de 2; y 8 % que mucho con una frecuencia de 3. Sin embargo para la variable 76 que equivale al más o menos de las 36 respuestas analizadas el 22% contestó que no con una frecuencia de 8; 8% que mucho con una frecuencia de 3.

Para la variable 77 de las 42 respuestas analizadas sólo el 2% que no asocian el dominio de la LE con la obtención del éxito profesional y académico contra un 29% que sí, con un frecuencia de 12; un 14% más o menos con una frecuencia de 17; 14% muchísimo con una frecuencia de 6.

Para la variable 78 que corresponde a muchísimo sólo el 2% contestó que no, con una frecuencia de 1; 14% que sí, con una frecuencia de 6; 7% que más o menos con una frecuencia de 3; 36% contestó que mucho con una frecuencia de 16 y 39% muchísimo con una frecuencia de 17.

Diagrama 10. Grado de asociación entre las variables 75 -78



En el diagrama 10, obsérvese el valor de la variable 75 con la 76 (1.000\*\*) así como el grado de asociación entre estas variables, que corresponden al

valor otorgado al conocimiento de una lengua extranjera. Mediante la interpretación de estas respuestas se evidencia que, en el aprendizaje de LE, sí influye el hecho de usarla al hablar y escribir.

En otra dimensión del análisis, el dato relativo es que el 39% de los sujetos encuestados le apuestan muchísimo al conocimiento de las lenguas extranjeras para la obtención del éxito profesional y personal; esto es que reconocen que, poseer la LE, o, mejor aún, dominarla, asegura un lugar en un mundo global tan competido, donde la pérdida de fronteras conlleva la posibilidad, cada vez más cercana, de trabajar en otras latitudes, de verse rodeado de un contexto diverso, heterogéneo, distinto al mío propio, no sólo en el contexto laboral o profesional, sino también académico e incluso personal. La interpretación de ese dato estadístico es que los encuestados representan la LE como posibilidad de verse socialmente aceptables, al ser aceptados, en lo individual y en lo colectivo, de acuerdo con las normas del entorno: pese a ser éste tan, mutable, tan *cambiante*, el sujeto inmerso en él se percibe como *adaptable*, *hibridable*, al medio en el que se desenvuelve.

Enseguida se presentan fragmentos de una entrevista que muestran esta primera subcategoría referente a la percepción de sí mismo en la lengua extranjera para la obtención del éxito profesional y personal.

La experiencia en los Estados Unidos de E6

*E6. /Cuando yo me fui/ al principio no te das cuenta/ te cambia el cassette/ el cerebro/ como que le da un clic/ y ya estas en el otro lado/ el cerebro pensando/ ya no traduces las palabras del español al inglés/ sino simplemente piensas en inglés y lo dices en inglés/ hasta uno puede decir bromas/ chistes/ se reían porque hasta yo hacia juego de palabras en inglés. Los señores se decían como puedes hacer juego de palabras/ estaban sorprendidos//*

*E. / ¿Cuándo tiempo permaneció en Estados Unidos?/  
E6. /Estuve en el estado de Washington 10 meses allá//  
E. / ¿Dentro de un intercambio? ¿Con una familia?/  
E6. Son americanos/ todavía mantengo el contacto con ellos/ vinieron en diciembre/ pero hace como 3 años vinieron a Tabasco/ y ahora iba a venir una amiga de mi hermana//*

El sujeto narra sus experiencias vividas en los Estados Unidos, con anécdotas referentes a él, a su proceso de aprendizaje del inglés, en un programa de intercambio con una familia americana. Emite anécdotas y al hacerlo manifiesta cómo supera el impacto cultural al vivir ese proceso.

Al respecto, Guiora, describe las cuatro fases que pasa el estudiante de lengua, donde la personalidad del sujeto, su auto estima, corresponden a lo que reconoce como ego-lenguaje; esto es, el proceso del desarrollo de la identidad social en el segundo lenguaje como esencial, y lo define en términos de adición de otra personalidad. En este sentido la experiencia, para cualquiera que se encuentra en el proceso de adquisición de una segunda lengua, lo hace percibirse como si fuera una *nueva persona* en la lengua meta, donde se encuentra haciendo cosas de manera inconsciente, no vividas previamente en la lengua materna. Dependiendo de la personalidad y el grado de identificación del sujeto con su propia lengua, el aprendizaje de una lengua extranjera se da en un contexto vivo, muchas veces en condiciones de supervivencia, mientras que en situaciones de inmigración y ante la necesidad de encontrar un trabajo, los sujetos se ven obligados, en muy poco tiempo, a aprender un código lingüístico distinto al suyo-al propio- y a desarrollar una nueva identidad social: proceso que

comprende a veces el enojo, la irritabilidad, mostrando en ello el rechazo al enfrentarse a costumbres diferentes a las suyas.

Al respecto, Bonny Norton Peirce (1995), argumenta que los teóricos necesitan conceptualizar la relación entre el aprendiz de una nueva lengua y el mundo social, ya que hasta ahora no han desarrollado una teoría comprensiva de la identidad social que integre al aprendiz de la lengua y el contexto de aprendizaje de la lengua (en *Tesol Quarterly*, 1995); Por su parte, Guiora (1995), sugiere que el proceso de aprendizaje de una LE incluye cuatro etapas de aculturación, en las dos primeras, el aprendiz todavía se encuentra anclado a la identidad de su primera lengua; mientras que en la tercera y la cuarta etapa se requiere que el aprendiz adquiera una relativa identidad autónoma de la segunda lengua, por lo cual la transición de la etapa de la dos a la tres es crucial.

Las personas que aprenden una LE, y con ella se enfrentan a una segunda cultura experimentan sentimientos como enojo, irritabilidad, pánico, ira, frustración, infelicidad, melancolía. Estas emociones son producto del avance hacia la nueva cultura, la nueva lengua, donde los filtros emocionales hacen su trabajo en la medida en que los sistemas cognitivos y afectivos de las dos lenguas entran en contacto, conciliándose y separándose a la vez. Este proceso de acercamiento y distanciamiento se conoce como impacto cultural. El impacto cultural puede pensarse como una forma de ansiedad, que es el resultado de la percepción y el entendimiento de los signos y símbolos sociales de este inter-trayecto. Es una especie de defensa contra las diferencias culturales, y este estado de ansiedad comprende varias fases:

represión, regresión, aislamiento y rechazo. En este proceso, el aprendiente encubre su inseguridad y sus emociones (como la ira y la frustración) y realiza un auto-conocimiento de sus habilidades para entender estas diferencias.

El antropólogo George M. Foster (1962), describe el impacto cultural en términos más fuertes. Es una familia o clase de estados mentales, y la víctima no sabe lo que le aflige, pese a que se encuentra irritable, deprimido y alterado, por la falta de atención que le muestran los otros (quienes son hablantes nativos).

De acuerdo con ello, el bilingüismo no asegura de manera inmediata obtener los patrones de la otra cultura; y un enfoque de éste no es, en sí mismo, la respuesta para entender los problemas culturales de las personas. Es necesaria una mayor sensibilidad educativa, y la adopción de un enfoque donde se articule el conocimiento de la lengua con el conocimiento del entorno social, el religioso y el económico y de las actitudes de las personas que están en el proceso de aprendizaje que se somete a estudio en la presente tesis (Jay, 1968).

Farb (1974), resalta la importancia del trabajo de Whorf referente a que el lenguaje tiraniza a los hablantes a pensar de cierta manera. Insiste en que importa resaltar la fuerte alianza entre el lenguaje y la cultura del discurso de la comunidad (Geertz, 2000).<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Whorf (cf. Carroll, 1956) al citar el trabajo de Sapir (1962), afirma que la visión del mundo es una comunidad hablante donde se reflejan los patrones lingüísticos que los miembros usan. Es decir, la realidad está inserta o entretrejida en los patrones o estructuras de

A continuación se presenta la figura 1 que muestra la teoría del aprendizaje en enseñanza (tomado de Gimeno Sacristán, 2000)

## INTEGRACIÓN DE LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE EN ENSEÑANZA

J. GIMENO SACRISTAN

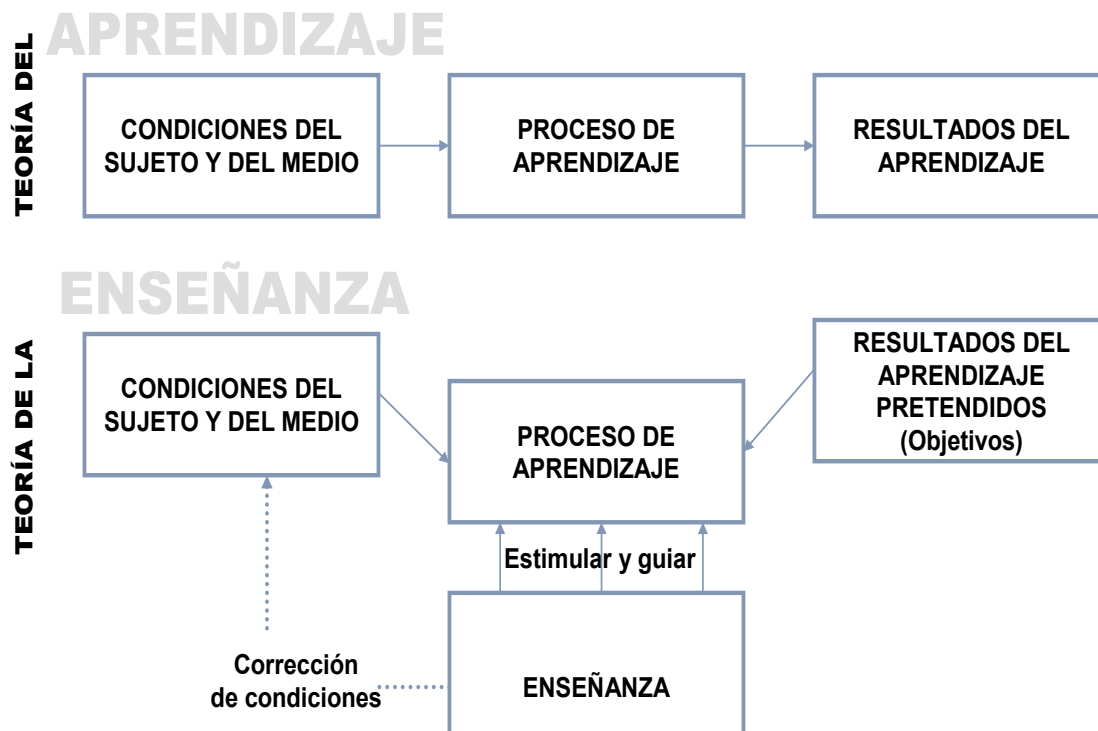


Figura 1. Teoría de la enseñanza integrada al aprendizaje

En esta figura 1 se ilustra la teoría de la enseñanza integrada al aprendizaje (Gimeno Sacristán, 2000) con referencia a que el enseñar y el aprender, son procesos tan similares que muchos pedagogos siguen considerándolos como un binomio, el enseñar da por hecho que se aprende. En consecuencia,

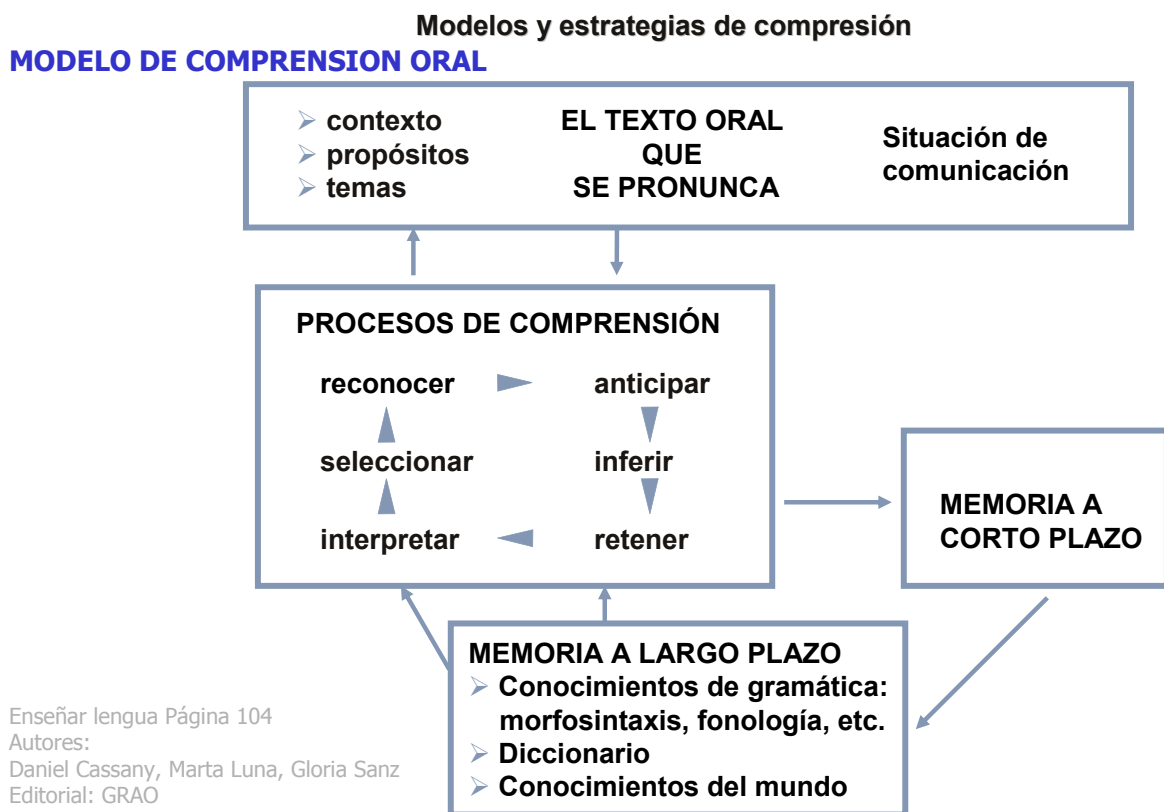
---

lenguaje (la percepción de colores, el espacio, el tiempo, las relaciones) que difieren una lengua de otra

factores como la personalidad del sujeto, su auto-estima, el discurso y políticas culturales dentro de la institución y del aula, juegan un rol importante en la construcción de significados por parte del sujeto. En este sentido, el maestro es visto como quien estimula y guía el aprendizaje al corregir las condiciones en que se enseña al sujeto, es decir, que el maestro forma parte del contexto en que se realiza el aprendizaje.

Véase ahora la siguiente figura 2.

Figura 2



Enseñar lengua Página 104  
 Autores:  
 Daniel Cassany, Marta Luna, Gloria Sanz  
 Editorial: GRAO

A diferencia de la figura 1 en ésta figura 2 se muestran los recursos puestos en marcha así como las estrategias empleadas para llegar a la comprensión del texto (sea al leerlo o al comunicarlo mediante la expresión).

Se identifica el tema o los temas puestos en un contexto determinado. Este proceso se inicia con la búsqueda en la memoria a largo plazo: según los temas, se hace una aproximación haciendo uso de conocimientos previos, como los gramaticales, la morfosintaxis, la fonología y conocimientos de la vida en general. Se continúa, en la memoria a corto plazo, con la realización de operaciones cognitivas, como la anticipación, el reconocimiento de la estructura o frase, y la acción de ligar el nuevo conocimiento con el conocimiento previo, cercano o aproximado. De esta manera se establecen nexos con los nuevos conocimientos, se aproxima a éstos, se selecciona lo pertinente, se sacan inferencias, y se produce la retención.

Enseguida se expone un fragmento de entrevista de E3 que manifiesta la influencia del entorno social en el aprendizaje de las lenguas extranjeras; en éste se muestra que, pese a no estudiar de manera formal la lengua extranjera, la emisora la ha aprendido por necesidad en la práctica, en el trabajo:

*E. / ¿Todos sus tíos estudiaron en México? /*

*E3. / Todos en México/ sólo uno no estudió una carrera/ todos ejercen su profesión menos la arquitecta, ella esta dedicada al hogar//*

*E. / ¿Todos sus tíos estudiaron el inglés de manera formal?/*

*E3. / No creo/ todos por necesidad/ mi papá lo aprendió y estudió el inglés aquí/ pero no lo sabe//*

*E3. / Mi tía odontóloga tiene pacientes tanto americanos y mexicanos/ la práctica y el trabajo así aprendieron//*

Este fragmento de la entrevista a E5, contrasta con el anterior de E3, en cuanto que el entrevistado dice haber estudiado siempre la LE de manera formal, pero con desgano, con tedio, forzado u obligado: tienes que saber inglés. Según lo expresado por E5, el gran cambio tuvo lugar en Canadá,

donde también buscaba estudiar el inglés de manera formal, pero lo interesante es que sin darse cuenta, además del aprendizaje dentro de la formalidad, el sujeto está expuesto a un contexto vivo, dentro y fuera del aula, que transforma su perspectiva de la lengua, del aprendizaje, de sí mismo y de los demás. En consecuencia, el sujeto se reconstruye, se reafirma en su identidad y la enriquece con referentes culturales de los otros que la rodean.

E. / ¿Cuándo cambió su actitud hacia el inglés?/

*E5. / ¿Cuándo fue el gran cambio la gran experiencia que me cambió? Fue en Canadá/Cuando tomaba el inglés aquí/ aquí se enfocaban más a la gramática/*

*Era más avanzado en Canadá/ cuando me hablaban yo me decía no entiendo/ no entiendo/ no me pregunten porque yo no entiendo/ Al ver que todos estamos aprendiendo/ como que son muy pacientes/ todos son emigrantes/ era cuestión de aventarse/ y cuando platicaba con mi maestra/ ellos esperan que seas 100% bilingüe/ era que ya eres bilingüe/ poco a poco/ no te preocupes por eso/ con el tiempo/ con años/ sigues aprendiendo// De hecho viví con mi maestra/ tuve varios maestros/ todos canadienses/ todos muy preparados para enseñar/ entendían como tratar al alumno extranjero// Entendían que no sólo era la lengua/ sino la cultura/ fue lo que más disfruté/ el contacto con tantas culturas//*

Al analizar la argumentación del sujeto, se observa que al referir la plática con su maestra canadiense respecto al ser bilingüe, contrasta su visión y la de sus maestros mexicanos, quienes enfatizaban más la gramática; su aprendizaje fue más avanzado en Canadá, donde todos los estudiantes eran inmigrantes. Así, de nuevo se pone de manifiesto el modelo de Alexander Guiora, para quien el aprendizaje de una segunda lengua y el desarrollo de la personalidad conforman el ego-lenguaje (Guiora y Acton, 1979).

En otro fragmento E5 expresa: *Lo que más disfruté fue el contacto con tantas culturas*. El sujeto, probablemente sin percatarse de ello, en su relato describe el gusto, el disfrute de las otras culturas. Ya no es el sujeto que le atemoriza hablar, que le provoca ansiedad, angustia y quizá frustración el tener que hablar una lengua distinta a la suya, como manifiesta en otros fragmentos de su entrevista donde ella pedía que no le hablaran, porque ella no entendía, con ello muestra estos sentimientos que le provocaban el hacerlo. Lo evidente es que ha pasado a la fase donde su autoestima está más elevada, y el sujeto se percibe como más identificado con el entorno, disfruta ya del contacto con la cultura del país y las otras culturas que le rodean.

Estos fragmentos de entrevista del mismo sujeto permiten corroborar la validez de las recomendaciones que Norstrand (1966b), hace a los maestros de lenguas extranjeras, con respecto a la comunicación crosscultural, para contrarrestar las emociones a las que hace referencia, Norstrand recomienda a los profesores de lenguas extranjeras, dos objetivos al enseñar la forma de vida extranjera: la comunicación crosscultural y entendimiento del mismo. Insiste el autor en el cambio o la reestructuración de nuestras actitudes y nuestra visión del mundo.

Enseñar las connotaciones culturales, las barreras culturales; subraya las tendencias de los maestros de lenguas en subestimar la inteligencia de los miembros de otra cultura. Entender y disfrutar al hablante nativo, sus referentes culturales, su visión del mundo y sus formas lingüísticas para expresarlo. La cultura envuelve patrones de la vida diaria, las palabras que

se usan tienen connotaciones culturales de nuevas formas y tamaños, se habla de una manera con los extraños y de otra con los mismos de la comunidad. El discurso de la persona indica o refiere al sexo, edad, clase social, lugar de residencia y evoca imágenes culturales al hacerlo. La práctica educativa en el contexto intercultural promueve el desarrollo de las relaciones humanas igualitarias orientadas a un intercambio de experiencias, basadas en una comunicación eficaz que facilite el desarrollo profesional del individuo en un ámbito intercultural que le permita afrontar los retos futuros. La competencia comunicativa intercultural pretende promover competencias de los estudiantes para reconocer, respetar, tolerar e integrar las diferencias culturales, y de ese modo preparar ciudadanos para nuestro entorno global. De ahí la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras, que apuntan hacia la enseñanza intercultural y la apertura de la mente con énfasis en las otras culturas.

### **3.1.2. Segunda subcategoría: creencias y estereotipos de ser bilingüe, al hablar y escribir una LE**

En la tabla 19 se presentan las frecuencias y porcentajes de respuestas a las preguntas que tienen que ver con las creencias y estereotipos de ser bilingüe.

Para cada tabla en la que la suma de los % no sea 100% el porcentaje faltante a 100% de las preguntas no contestadas.

Incluye las siguientes variables:

V79= ¿Cree que por hablar y escribir LE ya la domina?

V80= ¿Puede entender la manera de pensar y actuar de la gente nativa de LE? ¿Poco? V81= ¿Más o menos? V82= Mucho V83= Muchísimo  
V84= ¿Al hablar o escribir LE piensa primero en LM y luego en LE?

En torno a estas creencias y estereotipos, los resultados cuantitativos son:

Tabla 19.

	Si	No	Poco	Más o menos	Mucho	Muchísimo
V79 (41)	6 (15)			1 (2)	10 (24)	12 (29)
V80 (40)	4 (10)	2 (5)			3 (8)	13 (13)
V81 (50)	5 (10)	1 (2)		3 (6)	13 (26)	18 (36)
V82 (40)	4 (10)	10 (25)	2 (5)	19 (48)	4 (10)	
V83 (42)	4 (10)	9 (21)	3 (7)	11 (26)	4 (5)	1 (2)
V84 (46)	5 (11)	6 (13)	4 (9)	9 (20)	5 (11)	1 (2)

Análisis: para la variable 79 cuyo significado es: ¿cree usted que por hablar y escribir LE ya la domina? De 41 respuestas analizadas, el 29% de los encuestados contestó que muchísimo con una frecuencia de 12; 24% que mucho con una frecuencia de 10; 15% que sí con una frecuencia de 6; 2% que más o menos con una frecuencia de 1; 29% no contestó con una frecuencia de 12.

Para la variable 80= ¿Cree usted que por hablar y escribir LE sin dificultad ayuda a entender a la gente nativa de ese lugar, su manera de pensar y actuar, sus cultos y costumbres? De un total de 50 respuestas el 5% contestó que no con una frecuencia de 2; 10% que sí con una frecuencia de 4; 8% que mucho con una frecuencia de 3; 33% contestó que muchísimo con una frecuencia de 13.

Para la variable 81 que equivale a más o menos, de las 50 respuestas analizadas, 36% contestó que muchísimo, con una frecuencia de 18; 26% mucho con una frecuencia de 13; 10% que sí con una frecuencia de 5 y 2% que no con una frecuencia de 1.

Para la variable 83 que equivale a muchísimo de las 42 respuestas analizadas 26% con una frecuencia de 11 contestó que más o menos.

Obsérvese a asociación entre la necesidad de ver la imagen o dibujo para entender la LE (mucho) y la importancia de la gramática y el hablar. Esta asociación manifiesta una representación de la LE como conjunto de habilidades promovidas o tomadas como indicadores para determinar si se posee o no el dominio de la LE, la cual a la vez evidencia que, si el dominio de LE se reduce a eso, se está muy lejos de realmente lograr su aprendizaje. Por otra parte, si sólo el 6% de las 46 respuestas dicen que no procesan la información directamente en la lengua extranjera, se hace el señalamiento de que la mayoría de los sujetos convocados a participar en esta investigación asumió ser bilingüe avanzado o completo; sin embargo, piensan primero en su lengua materna y luego en la lengua extranjera; es decir, que casi todos pasan por el proceso de transferir de una lengua a otra, de lo cual puede inferirse que no se han alcanzado o no se han desarrollado del todo los mecanismos cognitivos involucrados en el verdadero dominio de la lengua meta.

En resumen, el 33 % de las respuestas indica que los sujetos tienen la creencia de que por hablar y escribir dominan la LE y eso les permite entender incluso la ideología subyacente en ella. Muy pocos tienen la

conciencia que se requieren otras cosas para llegar a entender estos niveles de la lengua que refieren a aspectos culturales y sociales, que conllevan el desarrollo de otras estrategias socio-afectivas por parte del alumno o aprendiz y también por parte de los maestros de conducirlos a descubrirlas; por tanto, puede inferirse que tal vez ni el maestro sabe que existen esas posibilidades, o se concreta a entender ideología y cultura solamente en relación con el cambio de hábitos, como el consumo del queso amarillo y las hamburguesas o la afición por ciertos cantantes y futbolistas. Ante estos resultados se evidencia una actitud ingenua que manifiesta la tendencia a creer que basta hablar y escribir la lengua extranjera para dominarla; el cuestionamiento que puede plantearse al respecto es: ¿dónde están los elementos culturales, sociales de la lengua extranjera que aprenden? ¿Los visualizan o perciben que van inmersos en la lengua que aprenden? ¿Los maestros de LE se los hacemos ver? ¿Están ellos conscientes de su importancia? ¿Se conforman con las cápsulas culturales del libro de texto? O bien ¿Con realizar sólo una o dos veces al año reseñas gastronómicas de la lengua extranjera?

Los resultados obtenidos del análisis cuantitativo conducen a la revisión del concepto de competencia comunicativa intercultural, que incluye el desarrollo de competencias o habilidades no solo cognitivas, sino también afectivas, y, además, la consideración del contexto donde se dan los intercambios de carácter lingüístico que encierran significados culturales y sociales. Este tipo de competencia puede definirse como la habilidad para negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces;

se basa en un grado de comprensión, aceptable para los interlocutores conforme al contexto, no solo de las normas culturales, sino también de: las relacionadas con el lugar en que se da el encuentro comunicativo, las relaciones entre los interactuantes (amistad, amor, noviazgo) y el motivo de esa comunicación.

Una aportación del presente estudio es la observación referente a que puede definirse la competencia comunicativa intercultural como el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, de modo que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz. Por tanto, implica el conocimiento consciente de todos los elementos culturales y comunicativos propios y de los otros, que sea lo suficientemente comprensivo para que promueva una comunicación efectiva. En tal conocimiento destaca lo relacionado con:

- las normas del uso apropiado de la nueva lengua según la situación y el contexto
- la influencia de la cultura en la lengua
- la comprensión de los aspectos comunes y diferentes del comportamiento humano
- la identificación de la diferencia en la comunicación según la cultura
- el control de la incertidumbre

El conocimiento así integrado determina la capacidad de alternatividad interpretativa como redefinición de nuevas categorías que permitan dar el sentido más adecuado a las conductas de los demás, minimizando los

prejuicios, el conocimiento de similitudes y diferencias entre la cultura propia y de los interactuantes.

Pensar solo en dimensiones cognitivas, afectivas y comportamentales, para el favorecimiento de la comunicación intercultural satisfactoria sería falso, ya que existen otros elementos que pueden favorecerla o no, entre los cuales se incluyen: una alta auto-estima, esto es, un concepto elevado sobre sí mismo; ser abierto de mente; y la convicción de que el aprendizaje ha de partir de una situación de igualdad, de simetría, y no del refuerzo a relaciones de poder intergrupales. Entre otros, los factores contextuales que inciden en la eficacia comunicativa comprenden: la atracción interpersonal entre los que se comunican, la confianza, la satisfacción con la propia comunicación, y el desarrollo de relaciones interpersonales. En consecuencia, de suma importancia resulta ser la competencia comunicativa intercultural en un mundo actual globalizado. Véase el siguiente diagrama 11 que ilustra la representación del grado de asociación entre las variables que refieren a la categoría de análisis bilingüismo y las subcategorías relativas a creencias y mitos acerca del dominio de la lengua extranjera (bilingüe por sólo hablar y escribir) que el sujeto construye y lo manifiesta en su discurso.

Bilingüismo.  
 Percepción y creencias por hablar y escribir una lengua extranjera.  
 Apertura, mayor sensibilidad para entender costumbres, ideologías, cultos, Religiones. La variable 84 refiere al proceso cognitivo al hablar o escribir Lengua extranjera. Primero se piensa en l.m. luego le.

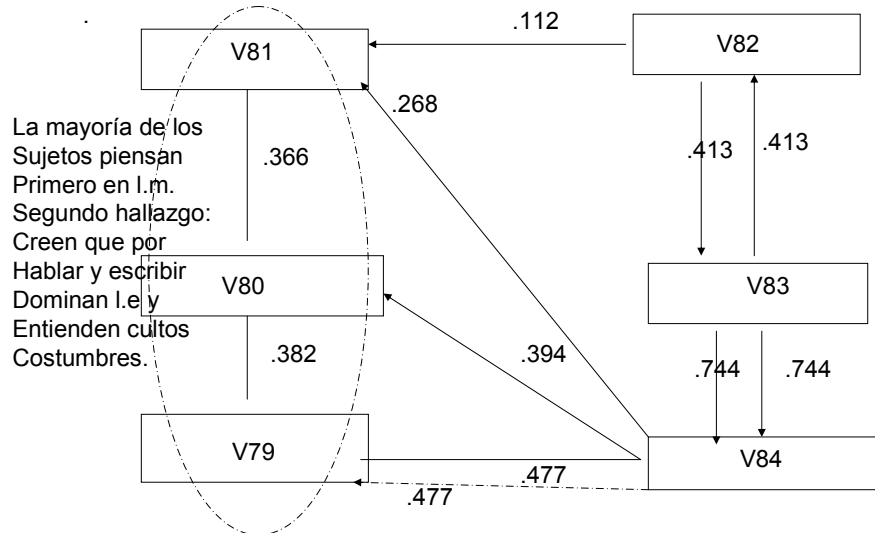
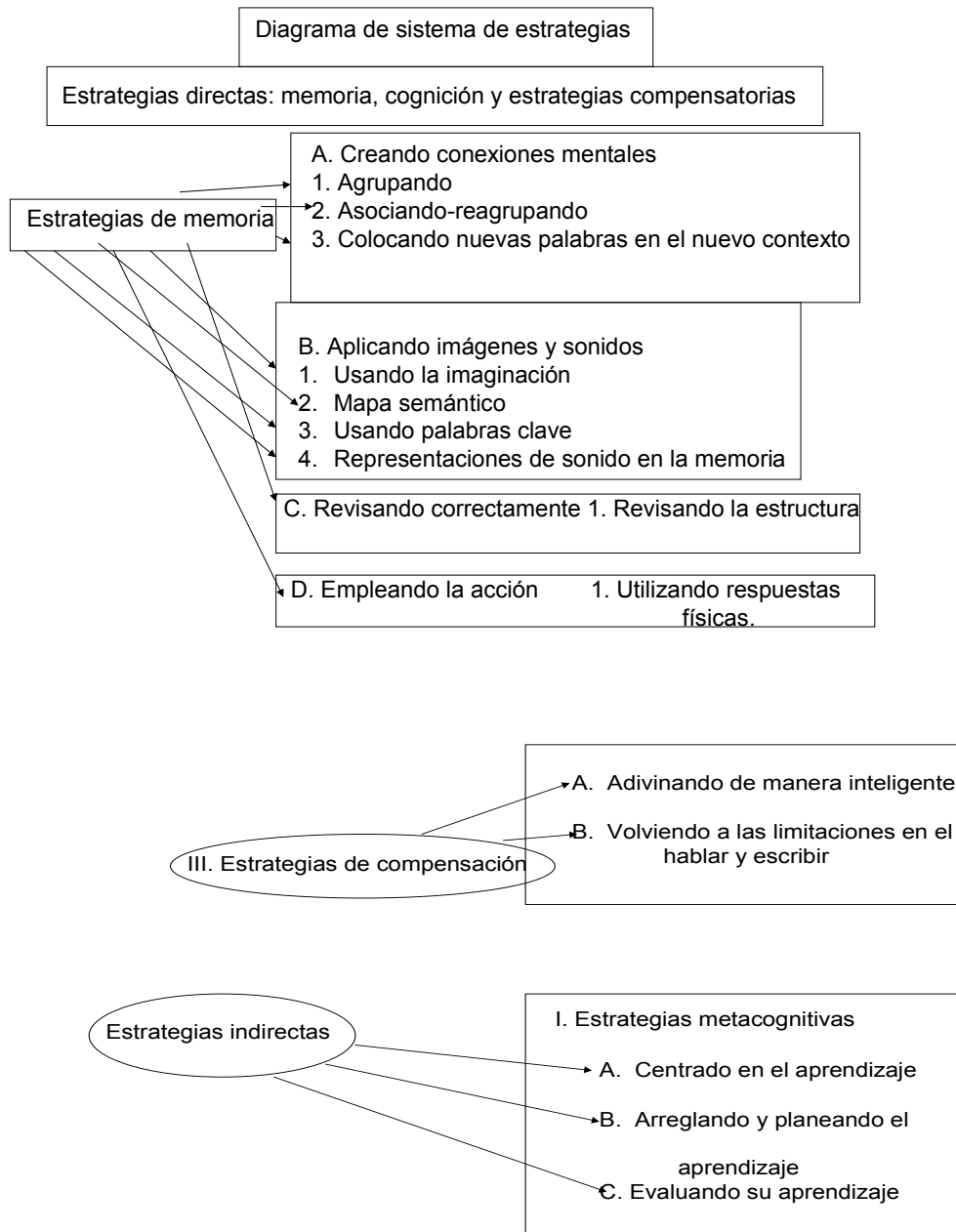


Diagrama 11. Grado de asociación entre las variables que refieren a las percepciones y creencias por hablar y escribir una lengua extranjera. Mayor o menor sensibilidad para entender ideologías, costumbres, tradiciones.

Puede hablarse de una representación social de los sujetos respecto al dominio de una lengua extranjera –el ser bilingüe- por el simple hecho de que el dominio de la LE se pueden entender la manera de pensar, las tradiciones, los cultos y las religiones de los sujetos de esa lengua. La literatura ya revisada y citada anteriormente indica que es un proceso largo, lo llaman continuum, el que desarrolla otra personalidad, el ego-lenguaje (Guiora), e involucra estrategias no solo cognitivas sino también afectivas.

Enseguida se presentan la figura 3, que refieren al tipo de estrategias que el sujeto en situación de aprendizaje de LE tiene que desarrollar durante el proceso de aprendizaje de lengua extranjera.

Figura 3. Empleo de las estrategias directas, donde se crean eslabones mentales, es decir se establecen vínculos con la lengua madre, se recurre a imágenes y sonidos en ambas lenguas se revisa y se auto examina, y se actúa. Se recurre a las estrategias de tipos afectivas y sociales.



Se toman las propuestas de Rebeca L. Oxford (1990), esta figura, 3, que ilustra las diferentes fases donde se emplean las estrategias cognitivas directas e indirectas que se aplican en situaciones de aprendizaje de LE. Las primeras, las directas, comprenden: a) se crean eslabones entre las lenguas la propia y la LE; b) se aplican sonidos e imágenes de reconocimiento en la LE; c) se revisa bien; d) se actúa en la LE; e) se practica; f) se reciben y envían los mensajes en la LE; g) se analizan y razonan (se infiere y se racionaliza); y e) se crean estructuras de entrada y salida en la LE.

En las fases dos y tres se aplican estrategias de compensación; es decir, se adivina de manera inteligente y se reconocen las limitaciones en el hablar y el escribir; y en la siguiente fase, se aplican estrategias metacognitivas centradas en el aprendizaje, que se arregla, se evalúa y se corrige, esto es, se realiza una auto evaluación. Se trata de estrategias afectivas donde se baja la ansiedad, se anima uno mismo, se toma la temperatura al autoevaluar sentimientos de ansiedad, frustración y timidez; y al mismo tiempo se alternan estas estrategias con otras de índole social, como la de hacer preguntas, mediante las cuales se interactúa con los demás

### **3.1.3. Tercera subcategoría: interiorización de la cultura de la lengua extranjera**

En la tabla 20 se presentan las frecuencias y porcentajes de respuestas a las preguntas que tienen que ver con la interiorización de la cultura de la LE. Siendo sus significados:

V89= ¿Lee literatura en LE? V90= ¿Escucha canciones en LE?

V91= ¿Canta usted en LE? V92= ¿Come usted platillos de la LE?

V93= ¿Prepara platillos de la LE?

Para cada tabla en la que la suma de los % no sea 100, el porcentaje faltante a 100% representa las preguntas no contestadas.

Resultados cuantitativos de las variables 89- 93

Tabla 20.

	Si	No	Poco	Más o menos	Mucho	Muchísimo
V89 (46)	6 (13)	10 (22)	1 (2)	1 (2)		
V90 (51)	11 (22)	7 (14)	4 (8)	2 (4)	5(10)	
V91 (54)	10 (19)	5 (9)	3 (6)	15 (28)	12 (22)	
V92 (54)	6 (11)	5 (9)		1 (2)		2 (4)
V93 (53)		12 (23)	1(2)			

Nota: 40 de las 53 respuestas = 76% para las variables 92 y 93 no fueron contestadas. Y 70% (28 respuestas) de la variable 89 no fueron contestadas.

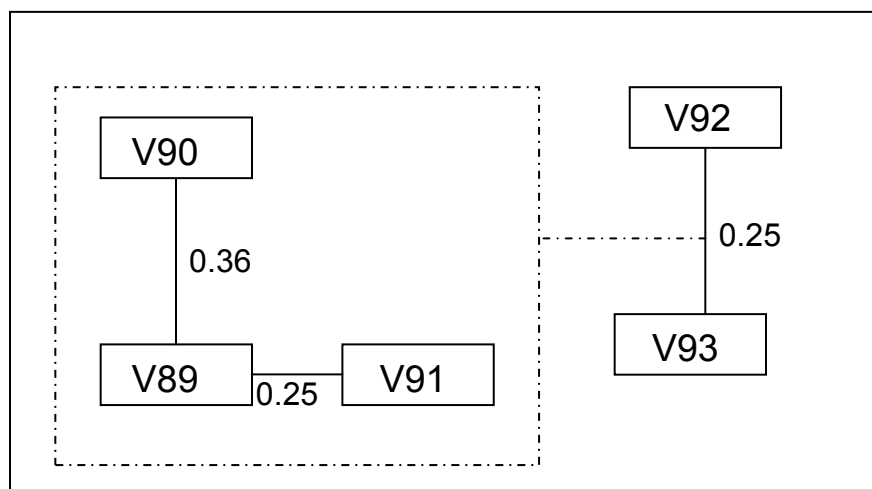
Análisis: Al considerar estas subcategorías como algunas de las más importantes de la investigación, resulta de interés observar los porcentajes elevados de preguntas que no fueron contestadas, además de que: 22% de los sujetos contestó que no lee literatura en la lengua extranjera; 51%, que no escucha canciones en la lengua que están aprendiendo; y 23%, que no prepara platillos típicos del país donde se habla la LE. Estos datos se contrarrestan un poco con el que arrojan las respuestas a la pregunta referente a si canta en la lengua extranjera, pues al 4% de los informantes que contestó muchísimo, se suma el 22% que anotó: mucho, y el 19% que sí;

esto es que un 45% dice que canta en la LE, aunque no lea literatura, ni escuche canciones, y tampoco prepare platillos típicos del país donde se habla ese idioma que está aprendiendo.

En el siguiente diagrama 12 se sintetizan estos resultados al tiempo que se representa el grado de asociación entre las variables que refieren a la interiorización de la cultura de la lengua extranjera.

Diagrama12. Grado de asociación entra variables 89-93

## Cultura



Es evidente que no son ni el comer, ni preparar platillos tradicionales de la lengua que se aprende, y desgraciadamente ni leer literatura, las “actividades” favoritas de los sujetos. Más bien lo es el cantar canciones y escuchar música las actividades más empleadas fuera del aula.

De acuerdo con Warnier (2002), se explican estos resultados, porque el individuo no es alguien influenciado completamente por el exterior, aunque sí ha incorporado en su interior la cultura correspondiente a la sociedad a la

cual pertenece. Ejerciendo nuestra mucha o poca libertad y nuestra racionalidad, actuamos sobre nosotros mismos y sobre los demás en mayor o menor medida; y lo mismo hacen los otros, siguiendo el principio de vivir en sociedad. La cultura y la identificación desempeñan un papel importante, en cuanto ponen a la disposición de los actores sociales, repertorios de acción y de representación que les permiten obrar de conformidad con las normas del grupo. Cuando los individuos las adoptan y las ejercen, le dan a sentido a su acción; en otras palabras, esas normas legitiman al sujeto ante sí mismo y ante los demás participantes en el proceso de aprendizaje de LE.

Para Jean Pierre Warnier (2002), la orientación se define como la capacidad que posee la cultura para establecer relaciones significativas, pues a partir de la historia personal de cada uno y de la historia de los grupos a los cuales se pertenece, los individuos se preparan para asumir distintos roles; en consecuencia, para todo el mundo, la cultura cumple la función de una brújula de modo que la influencia de la cultura y de la tradición, se evidencia aunque la reproducción de un conjunto de hábitos no sea idéntica y éstos no resulten petrificados. Esto es, en cuanto las lenguas y las culturas cambian, están inmersas en las turbulencias de la historia. A fin de asegurar su función de orientación, deben integrar el cambio. La cultura es una totalidad compleja, hecha de normas, de hábitos, y de repertorios de acción y de representación; y es adquirida por el hombre en su condición de miembro de una sociedad. Toda cultura es singular, está geográfica o socialmente localizada, es un objeto de expresión discursiva de una lengua dada, es factor, a la vez: a) de identificación para los grupos y los individuos, y b) de

diferenciación respecto de los demás; y también es un factor de orientación de los actores en sus relaciones mutuas y en sus relaciones con el ambiente que los rodea. Toda cultura se trasmite a través de las tradiciones reformuladas en unión del contexto histórico. Las culturas están constituidas por prácticas y creencias religiosas, educativas, alimenticias, artísticas, lúdicas. Tienen que ver también con las reglas de organización del parentesco, de la familia y de las agrupaciones políticas. Las prácticas y creencias relativas al cuerpo, la salud y la enfermedad ocupan en ellas un lugar importante. Trasmítilas, assimílarlas, lleva tiempo, mucho tiempo. La diversidad de culturas, todas ellas con raíces en una tierra y en una historia local propias, contrasta con la difusión planetaria de los productos culturales de la industria que han soltado sus amarras locales (Warnier, 2002)

Para ilustrar la manifestación de esta concepción de cultura, a continuación se presentan fragmentos de una argumentación, reflexión, que hace el entrevistado al tiempo que evidencia su percepción y justifica las diferencias culturales de las personas con las que convivió en su estancia en Canadá, y se refiere a las diferencias de comportamiento según el entorno donde se halla, ejemplo de esto es un fragmento de la entrevista de E5:

*E5. (...) vas viviendo dependiendo de cómo ha sido toda tu cultura/ y que todos no es de que sea diferente a ti/ esta equivocado o no/ definitivamente cada quien tenemos nuestra esencia/ y a mi me encanta conocer/ y claro me digo me sentí /mucho más receptiva/ al ahora si estar en contacto/ con otras personas que totalmente pensaban tan distinto/ pero a la vez nos podíamos complementar/ y ser como uno ahí es donde dices no independientemente/ de que seas no se chino/ japonés/ mexicano/ americano eres humano/ en eso somos iguales/ todo ahí es donde todos tenemos también sueños/ tenemos metas deseamos hacer muchas cosas /y en eso también somos iguales/ también tenemos sentimientos /y eso es lo que me encantó/ o sea*

*saber como aunque pensáramos/ a veces tan distinto por nuestra sensibilidad (...).//*

En la siguiente figura 4, se muestra lo complejo de la cultura y su incidencia en el sujeto que aprende una LE. Como puede observarse, en esta figura se muestran los diversos aspectos (dimensiones) que conforman la cultura, donde se construyen conceptos como: humor y juego, posiciones de la mujer y el hombre en la sociedad, las dimensiones espaciales y temporales, las relaciones interpersonales, la educación, el gobierno, la tecnología, la religión, las ceremonias, las estructuras sociales, el medio ambiente y su explotación, los ciclos biológicos de los seres vivos. Las estructuras económicas, etc., etc. En otras palabras, se evidencia la complejidad de la cultura y su simplicidad al mismo tiempo.

Figura 4. Mapa cultural de Edward T. (en Lengua y cultura. Rodríguez de Flores Humanitas, 1980) al que se prefiere identificar como: Complejidad e incidencia de la cultura bilingüe.

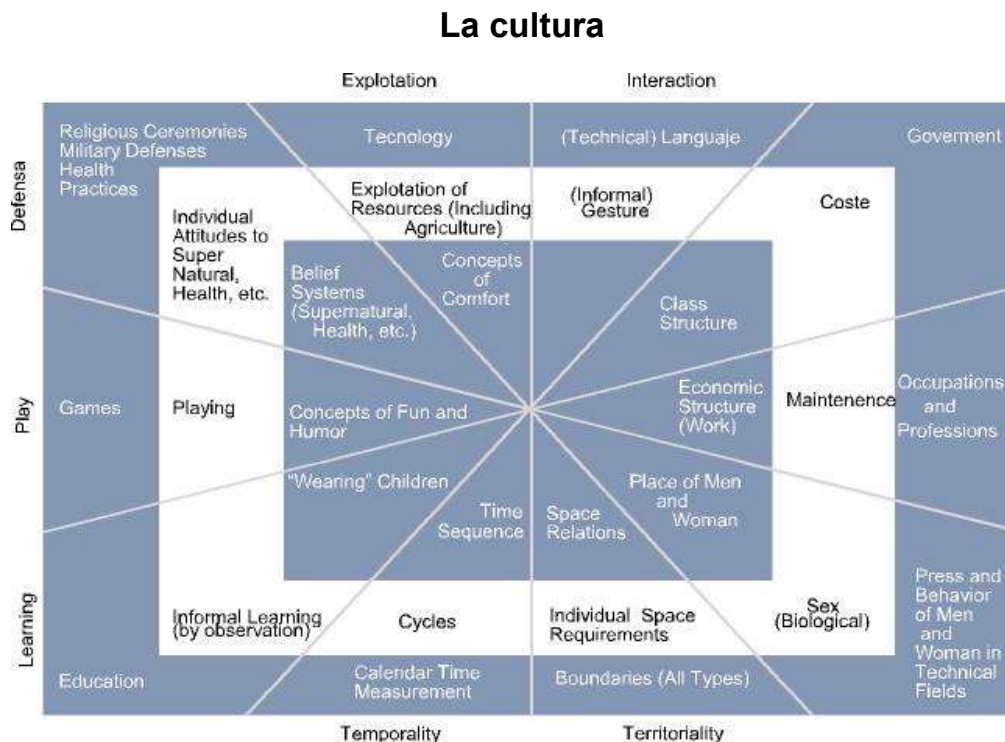
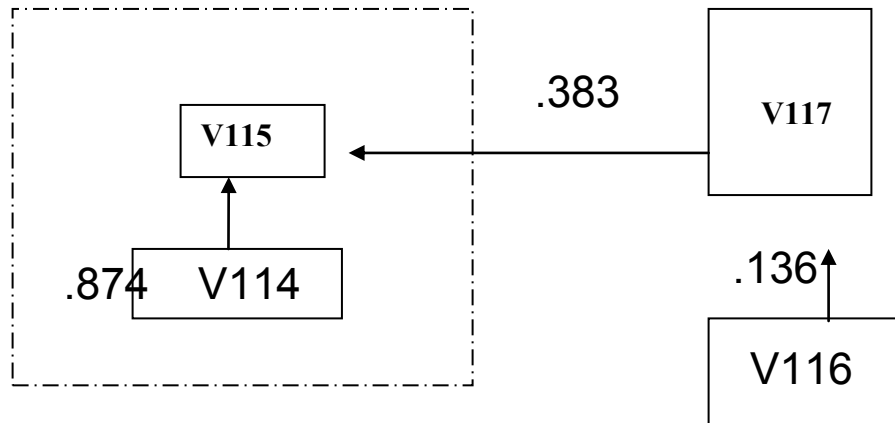


Diagrama 13. Actitudes y percepciones de ser bilingüe

V114= Por Hablar y escribir ya es bilingüe  
V115= Sentirse bilingüe sólo en aula  
V116 =Sentirse en el trabajo  
V117 = Casa



Nótese en este diagrama 13, el fuerte grado de asociación entre la variable 114 y 115 es sentirse bilingüe sólo por hablar y escribir lengua extranjera y sólo en el aula. Mediante esa incidencia de la cultura puede explicarse que los sujetos en sociedad afirmamos nuestra pertenencia sin dejar de actuar de acuerdo con nuestra identidad social y cultural o quizá deba de decir identidades puesto que son muchas las que poseemos. Siempre intervienen siempre aparecen, incluso en los conflictos de poder y de interés con otros actores. Todas nuestras acciones parten de un referente que es al mismo tiempo personal y colectivo; por ende, a veces nos resulta incomprendible el actuar de los otros, porque no tenemos acceso a sus representaciones ni a sus modelos o repertorios de acción. En este contexto la cultura y la identificación cumplen una función de brújula o de orientación, y ofrecen la manera de relacionar elementos, de mediar entre ellos.

Las nuevas perspectivas de la enseñanza de las lenguas visualizan a sujetos bilingües o plurilingües identificados con su cultura. Hablar de multilingüismo o plurilingüismo es hablar de la coexistencia de las lenguas, donde el sujeto se define al convivir con el otro distinto a él, en sus diferencias plantea políticas educativas y lingüísticas distintas. Al respecto, puede sostenerse que la lengua y la cultura pueden contribuir a transformar el planeta, donde conviven y comparten 7,000 lenguas en 200 países; pero a fin de lograrlo, se ha de educar en la pluralidad, donde los flujos migratorios imponen proyectos sociopolíticos, donde la diversidad se ve como un proceso normal o natural, un proyecto de convivencia.

Recuérdese que la diversidad es y será un hecho básico de la humanidad, se plantea una biodiversidad al igual que la socio-diversidad. Al partir de la hipótesis de la universalidad, la pluralidad aparece como elemento de la unidad humana y de la toma de conciencia, al reconocer la diversidad como elemento que fundamenta el plurilingüismo.

#### **3.1.4. Cuarta subcategoría: percepción de identidad y cultura en la Lengua Materna (LM).**

En la tabla 21 se presentan las frecuencia y porcentajes de respuestas a las preguntas que tienen que ver con la percepción de identidad y cultura en la LM.

Para cada tabla en la que la suma de los % no sea 100%, representa las preguntas no contestadas.

El significado de las variables son los siguientes:

V183= ¿Le gusta su LM? V184= ¿Se identifica con su LM? V186= ¿Se siente orgulloso? V187= ¿Al hablar LM le da vergüenza? V188= Indiferente  
 V189= Me da lo mismo V190= No siento nada

Tabla 21 .Los datos cuantitativos para este grupo de variables son los siguientes:

	Si	No	Poco	Más o menos	Mucho	Muchísimo
V183 (52)	9 (17)	43 (83)				
V184 (52)	15 (29)	37 (71)				
V186 (55)	35 (64)					
V187 (46)	46 (84)					
V188 (55)		1 (2)				
V189 (48)	23 (48)	1 (2)	2 (4)	2 (4)	12 (25)	8 (17)
V190 (54)		42 (78)	2 (4)			

Análisis: la variable 183 cuyo significado es ¿Le gusta su lengua materna el español? Tomando en cuenta las 52 respuestas analizadas, el 83% con una frecuencia de 43 resultaron negativas, y 17% afirmativas con una frecuencia de 17.

Para la variable 184= ¿Se identifica usted con su lengua materna el español? De un total de 52 respuestas, 71% con una frecuencia de 37 contestaron negativas; 29% afirmativas con una frecuencia de 15.

Para la variable 185= ¿Al hablar su lengua materna se siente usted orgulloso? De 55 respuestas, 64% fueron afirmativas con una frecuencia de 35, y el resto no contestó.

V187= ¿Se siente con vergüenza al hablar su lengua materna? De las 55 respuestas analizadas el 84% fueron afirmativas y el resto no contestó.

V188= Indiferente. Sólo 2% con una frecuencia de 1 resultaron negativas; 48% fueron afirmativas con una frecuencia de 23; 25% contestaron mucho con una frecuencia de 12; 17% muchísimo con una frecuencia de 8. Para la V189= Me da lo mismo 23 (48%) contestaron que sí; 12 (25%) que muchísimo; 12 (25%) mucho; 2 (4%) poco; 2(4%) más o menos.

V190= No siento nada. De las 54 respuestas analizadas 78% resultaron negativas, y un 4% poco con una frecuencia de 2.

Nota: en este conjunto no hay respuestas que se puedan asociar por lo tanto se procedió a eliminarlas; pero pese a que se tomó esta decisión, resulta de gran interés correlacionar estos resultados de la encuesta con el siguiente fragmento discursivo de una entrevista en profundidad:

*E. / ¿Se siente orgullosa de ser mexicana? ¿De hablar español?/*

*E5. /Sentías emoción/ yo no puedo juntarme con latinos/ yo no estuve/y siempre me estaban preguntando por mi cultura/los demás/todos eran orientales/*

*E. / ¿Tenían una concepción del ser mexicanos?/*

*E5. /Definitivamente/ el sombrero/ morenitos/ chaparritos/ yo no identificaba coreanos de japoneses/ se parecen a italianos/ yo no puedo identificarlos//*

La entrevistada muestra en su discurso la percepción de los estereotipos que tenían los otros en Canadá de los mexicanos, y sus propios estereotipos respecto a los orientales, percepciones de los sujetos de otras culturas con

las que convivió durante su estancia en ese país. Yo, no identificaba coreanos de japoneses, se parecen a italianos, yo no puedo identificarlos.

La entrevistada dice literalmente en su argumentación: yo no identificaba coreanos de japoneses, es decir que usa el verbo identificar en lugar del de diferenciar. En ello subyace una manifestación de la forma en que el hablante se identifica con su lengua materna, y el rechazo que parece tener a los rasgos físicos de los hablantes de lenguas orientales: estatura, pigmentación, color de piel, y manera de vestir como: chaparritos, morenitos, con sombreritos; y a la vez, esta referencia pone de manifiesto una concepción de identidad basada en rasgos, vestimenta tradicional, lengua, costumbres. De ahí su necesidad de explicar su confusión entre japoneses con coreanos, ambos con rasgos físicos muy similares, mientras que acerca los rasgos lingüísticos de esas lengua al italiano.

Y es que existen dos tipos de cultura: una expresiva y otra instrumental. La primera refiere a la tradición, costumbres, peculiaridades, conservación de la propia identidad colectiva y los aspectos generales de la cultura como el arte, la literatura, el folklore y otros. La cultura instrumental se concibe como el instrumento de supervivencia siempre en evolución, basado en la adaptación y que les permite a los grupos sociales enfrentar los problemas de la vida en un contexto particular. La cultura sería en ese sentido un programa para la supervivencia y la adaptación de un grupo a su ambiente (Fremoso 1992 en Castiel Menda, 1994). En cambio la cultura popular se entiende como heterogénea, no tiene un rasgo común, no se inserta en lo interior de un sistema único, es plural de transmisión oral,

representada por el folklore, creencias, artesanías, costumbres y las instituciones que regulan la convivencia y el trabajo; y la cultura dominante sería una imposición de las clases sociales dominantes a través de los medios de comunicación de masas y aparatos del estado, está más influenciada por concepciones extranjeras, impregnadas de modernidad.(Ibíd)

Las producciones culturales tienden a mostrar una visión del mundo de determinados grupos o clases sociales, a veces por medio de movimientos sociales, partidos políticos, corrientes de opinión, instituciones, iglesias y sectas. Esta problemática de la cultura se manifiesta en el escenario mundial debido a las migraciones intensas, aceleradas y a la eliminación de las fronteras geográficas (Castiel Menda, 1994).

Hall (1977), menciona que las identidades nacionales no nacen con el individuo, son formadas y transformadas en el interior de la representación cultural, los hombres participan de la idea de nación tal como se representa en su cultura nacional. Las culturas tradicionales no son solo instituciones nacionales, son símbolos, un determinado discurso, un modo de construir significados que influyeran y organicen tanto las acciones individuales y colectivas, como la concepción que los individuos van a adquirir de sí mismos. Sin importar que tan diferentes sean entre sí los miembros de una nación una cultura nacional procura unificarlos en una identidad cultural para representarlos como pertenecientes a una familia nacional.

“Las culturas nacionales son una forma moderna, la lealtad y la identificación en sociedades mas tradicionales y en una era premoderna, se les otorgaba a

las tribus al pueblo, a las religiones y a las provincias, fueron transferidas gradualmente en las sociedades occidentales a la cultura nacional” ( Castiel Menda, 1994:148) .

Esto es en cuanto las intensas migraciones y un mayor intercambio y fluctuación cultural que han dado como resultado que las naciones modernas son todas híbridas culturalmente. Las identidades culturales surgen, son productos complicados de cruces y mezclas culturales, cada vez más comunes en un mundo globalizado, no son fijas, están en transición (Hall, 1997, en Castiel Menda, 2001: 38).

Hall (1997), propone dos alternativas: 1) volver a las raíces; 2) que ocurra una homogenización global de la cultura. Y propone una tercera que es la traducción cultural, que se da cuando las personas dejan su tierra natal se ven “obligadas” a negociar con las nuevas culturas en las que tienen que vivir, sin ser asimiladas por ellas y sin perder completamente sus identidades. Tienen los rasgos de las culturas, tradiciones, lenguas e historias con las que fueron marcados. La diferencia es que estas historias nunca serán unificadas en el viejo sentido ya que son el producto de varias historias y culturas interconectadas, pertenecientes no solo a una casa sino a varias (Castiel Menda, 2001). Estas personas, para el autor, pertenecen a culturas híbridas y renuncian a soñar con la restitución de una identidad cultural pura y perdida o de un absolutismo étnico, ya han sufrido una traducción. La identidad según el mismo autor, se construye en la interacción entre el yo y la sociedad. El sujeto tiene un núcleo o esencia interior que es el yo real pero éste se forma y modifica en el diálogo continuo con los mundos culturales

exteriores y las identidades que esos mundos ofrecen. Pensar en la educación multicultural será pensar en trabajar en las culturas traducidas, respetando la cultura expresiva de cada individuo. De ahí la importancia del aprendizaje de la cultura meta en los cursos de lenguas extranjeras, es momento de empezar a hacerlo al mismo tiempo de manera sistemática al enseñar la lengua extranjera meta, al igual que mostrar la importancia del lenguaje en el pensamiento humano en estudios sociales si aspiramos a desarrollar habilidades interculturales comunicativas. (Castiel, Menda, 2001).

La cultura con frecuencia es vista como una colección elitista de hechos relacionados con el arte, la literatura, la música, la historia, la geografía; esto es totalmente equivocado puesto que la cultura refiere a aspectos de la vida diaria de la gente común en determinado tiempo y espacio.

La pregunta pertinente a esta subcategoría del análisis es “¿Cómo enseñar la cultura distinta a la propia? Y es que pretender enseñar la cultura distinta a la propia implica desarrollar habilidades, lo que autores como Seelye, (1984) habilidades comunicativas transculturales o interculturales (Seelye, 1984). En el caso de estudiantes de lenguas extranjeras, se indica que en el 90% al final del 2º año, considera que la cultura debe ser enseñada durante los dos primeros años, siendo estos referentes culturales solo los relacionados con la parte lingüística, ejemplo de ello usar el clásico viaje a Francia para visitar una familia, y se introduce algunos patrones estructurales de presentación (reglas de cortesía) y cierto vocabulario (Debyser, 1967).

Marquardt (1969), describió el método o la manera de sensibilizar o capacitar a los estudiantes de vivir la experiencia que se siente ser miembro de una cultura. El autor habla de la empatía “hábito de intentar en tiempo de conflicto o problema, ver las cosas de la manera del otro” (1969:13,14). Esta empatía es el producto final deseado del aprendizaje, o bien el punto de partida, principalmente en el aprendizaje de habilidades comunicativas. El autor ve en la literatura la manera ideal de desarrollar la empatía entre personas de diferentes culturas, a través de la cual sienten el deseo de explorar los sentimientos de los demás, ponerse los lentes en los que el ve su mundo.

Enseñar lenguas extranjeras tiene como objetivo desarrollar las famosas habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer, escribir en la lengua meta; pero gran parte de los problemas que presentan los alumnos tiene que ver con problemas de comunicación inherentes a la lengua meta; y más problemático, la mayoría de las actividades culturales son fuera de tiempo de clases, o bien porque se carece de tiempo, y los maestros argumentan no poder enseñar todo, o bien estas inquietudes se plantean de manera tardía.

Es conveniente, en este punto, imaginar la cantidad de malentendidos posibles entre dos personas que piensan en diferentes lenguas. Se considera que si los objetivos comunicativos interculturales, no se piensan y enseñan durante los primeros cursos de la lengua meta, solo algunos estudiantes lograrán el éxito, ya que lenguaje y la cultura con sus pertinentes habilidades comunicativas aparecen como divorciados. No se considera que los patrones de entonación, el sistema de sonidos, la escritura, y el significado de las palabras de cada lengua sean distintos. Las palabras solas no tienen

significado, hay que considerar el contexto en el que están colocadas, y el significado que éstas adquieren en él. Ignorar la connotación cultural que éstas tienen en dicho contexto, como el social, el político, el religioso y el económico es no querer dar el gran paso.

Véase en la siguiente entrevista de E10 el significado que para éste tiene la propia cultura, en su país, y luego a través de la otra cultura, ya que parte durante 3 meses a un intercambio en Francia y España; en su discurso al ser entrevistado a su regreso, se autoreconoce en su propia lengua, en su propia cultura, además establece la diferencia entre hablar y comunicarse...*es muy difícil saber comunicarse.*

E. / ¿Usted no esta cerrada a vivir en otro país? // / ¿En otra cultura? / ¿Por el manejo de la lengua se siente insegura? ¿Por eso es que le gustaría irse al extranjero?

E10. *No/ es muy difícil comunicarse/ Por no saber comunicarme//*

E. / ¿Que entiende usted por comunicarse? / ¿Es simplemente hablar la lengua? /

E10. */Es algo muy especial/ movimientos/ no es sólo hablar la lengua/*

E. / ¿A través de la lengua siente usted que ha aprendido algo? / ¿Siente que la lengua extranjera le ha permitido conocer a esas personas que se van atravesando en su camino de una manera distinta? // Recordemos el aprendizaje de la lengua extranjera / ¿cuando estaba usted mas pequeña, / lo hacía de una manera distinta? /

E10. */Si/ porque por ejemplo/ ellos hablan muy mal el inglés/ va a juzgar a la persona/ no juicios/ opiniones//*

E. / ¿Es poder comunicarse con gente de otros países? / ¿El proceso de aprendizaje de la lengua extranjera// de pequeña aprendió a ver a la gente de una manera distinta? /

E10. */ Se juzga a la persona/ no hay que generalizar/ Hay juicios/*

E. / ¿A favor o en contra? /

E. / ¿Siente usted que al aprender una lengua beneficia a las personas, / no sólo en el plano educativo, aprender más? / ¿Ver películas, literatura, entender a una persona distinto a ti? / ¿Qué le benefició el aprender una lengua? /

E10. */Te sientes más completo como persona/ yo me siento más completa/*

E. / ¿En que sentido más completo? /

E10. */En esa sensación/ vas escalando y te sientes satisfecho// Bueno te sientes mas completo al aprender otra lengua/ te sientes con más*

*satisfacción en todo los que haces/ eres más tolerante con las personas/ te sientes mas satisfecho/ no superior/ de haberlo logrado//*

Lo que se evidencia en estos datos es que la cultura es un amplio concepto, que se define generalmente en función de las bellas artes, la historia, y la geografía que muestra ser una definición muy corta<sup>5</sup>. Dewey's (1987), observa que el lenguaje es generalmente tratado en libros de pedagogía como la expresión del pensamiento, lo que es verdad, pero es principalmente un instrumento social por lo que este autor dice no entender la separación o divorcio de sus usos en la sociedad. Por tanto, Nelson Brooks (1968), en su libro menciona que Dewey's y Chao, observan en su estudio del lenguaje que discurso y acción están mezclados, que es probable establecer una correlación entre cambios lingüísticos y cambios sociales. Chao (1968:123) designa al lenguaje: "este no es completamente uniforme en cualquier comunidad parlante o hablante" (en Seelye, 1992:15). Generalmente hay una mezcla de dialectos en la misma localidad, siendo ésta una diferencia en el discurso de diferentes personalidades, incluso dentro de un mismo dialecto o de la misma clase, es una diferencia de estilo como en lo individual. El autor añade que cuando uno habla con las personas y las escucha, otros son capaces de hablar entre ellos, lo que llama non standard dialects (switching=

---

<sup>5</sup> Diversos autores afirman la relación de la cultura ligada a la LE: Paul Simon (1980) inicia su libro *The Tongue Tied American con la leyenda: Welcome to the United States*, con la frase: *We can' not speak your language*. Francis Bacon recoge como punto central de su artículo sobre el etnocentrismo, lo que llama la falacia de la Tribe "es crítico saber cómo penetra la otra cultura, conocer otra lengua extranjera es imperativo" (123). Nelson Brooks (1968) gran promotor de la importancia de la cultura ligada al lenguaje, identifica 5 diferentes tipos de cultura y sus ligas con el lenguaje: crecimiento biológico, el refinamiento personal, literatura y las bellas artes, patrones de vida, en suma el modo de vida. Destaca este autor la relevancia de la cultura en las clases de lengua o bien cualquier otro curso de comunicación intercultural. Brooks identifica los "patrones de vida" que lo define como "el rol individual en el abanico de situaciones de vida, reglas y modelos de actitudes y conductas en ellos. Estos patrones de actitudes y conductas nos ligan al orden social en el cual estamos colocados.

cambio entre dos variedades de la misma lengua se le conoce como diglosia).

Señala Rubin's (1968: 22), la ingenua presunción en maestros de lenguas extranjeras en el dominio de los patrones de la cultura extranjera pensando como el nativo incluso hay quienes siendo más lejos pretenden eliminar el acento de la lengua materna hablar con el acento del nativo

### **3.1.5. Quinta subcategoría: manejo del estrés y angustia al hablar LE**

En la tabla 22 se presentan las frecuencias y porcentajes de respuestas a las preguntas que tienen que ver con el manejo del estrés y angustia al hablar LE.

Las variables que se incluyen en esta subcategoría son:

V118= ¿Cuándo habla LE con nativo de LE se siente bilingüe cómo él?

V119= ¿Le da vergüenza al hablar con nativo?

V120= ¿Le preocupa hablarlo bien?      V121= ¿Le preocupa su acento?

V123= ¿Le preocupa no encontrar la palabra adecuada? V124= ¿Se siente usted inferior a él? V125= ¿Se siente usted superior? V126= ¿Se siente igual

que él? V127= ¿Se siente usted diferente a él?

Esta subcategoría resulta ser de las más importantes en esta investigación, ya que refieren las diversas variables que la conforman a sentimientos y emociones positivas o negativas que le provocan al sujeto al estar en situación *real* de hablar con el hablante de la lengua que el aprende y cree dominar. Realmente ésta subcategoría me permitió acercarme lo más posible a la representación del sujeto mismo con respecto a otro completamente

distinto a él, puestos aparentemente en situación de *igualdad*, a través de un código lingüístico que encierra cargas afectivas, referentes personales de ambos sujetos, asociados estos a experiencias anteriores *vividas* por los sujeto o por sus familiares; historias de vida *retomadas, maquilladas, distorsionadas* , revividas a través de las anécdotas de alguna festividad como por ejemplo el cumpleaños de los abuelos que nacieron en México, que no estudiaron ni siquiera la escuela primaria, pero que desde hace más de treinta o cuarenta años emigraron a los Estados Unidos , pero que *pasan* dos o tres meses en México. Se mueven en dos mundos, en dos culturas. ¿De que herramientas se habrán valido para lógralo? ¿Lo habrán hecho como lo han dicho los expertos antes mencionados?

Tabla 22.Los resultados cuantitativos de las variables118-127

	Si	No	Poco	Más o menos	Mucho	Muchísimo
V118 (51)	20 (40)	10 (20)	1 (2)	7 (14)	5 (10)	5 (10)
V119 (53)	21(40 )	8 (15)	4 (8)	8 (15 )	4 (8 )	5 (9)
V120 (53)	15 (28)	6 (11)		16 (30)	8 (15)	6 (11)
V121 (43)	13 (30)	6 (14)	5 (11)	7 (16)	9 (20)	3 (7)
V123 (52)	8 (15)	11 (21)	8 (15)	14 (27)	8 (15)	2 (4)
V124 (52)	9 (17)	10 (19)	10 (19)	15 (29)	5 (10)	2 (4)
V125 (54)	2 (4)	47 (88)	2 (4 )	1 (2)		
V126 (54)	2(4)	48 (87)	2(4)	1(2)		
V127 (54)		50 ( 91 )	1(2)	2(4)		

Al analizar estos datos se observa que parece haber un empate entre los sujetos

Que sí se sienten bilingües al hablar con nativos y quiénes no, así como el 10% de los que evalúan ese sentimiento como mucho y muchísimo. Sin embargo, y pese a que se sienten bilingües al hablar con los nativos de LE, les da vergüenza, les preocupa hablar bien, se perciben como diferentes, sea por tener sensación de superioridad o de inferioridad.

En el siguiente diagrama 14, se presenta el grado de asociación entre las variables correspondientes a la subcategoría social que refiere al sentirse bilingüe sólo por hablar y escribir una lengua extranjera en el aula, en el trabajo, en la casa, con nativo y los sentimientos que esto les provoca.

Sentimientos como la ansiedad, la frustración, sentimientos de igualdad, de inferioridad o de superioridad.

Las variables 118 y 119 presentan fuerte grado de asociación. Obsérvese en el diagrama el grado de asociación de la variable 126 y 127 en las 118 y 119. Para la variable 118 40% de las respuestas analizadas de un total de 51 resultaron afirmativas es decir se sienten bilingües al hablar con nativo de la lengua; sin embargo les provoca sentimientos de vergüenza, si les preocupa hablarlo bien (40%) (V120); no cometer errores (30%) (V122), sin embargo para la V123 (40%) dijeron no preocuparles no encontrar la palabra adecuada al hablar con nativo de la LE.

Percepción de ser bilingüe, manejo de sensaciones, emociones  
Y sentimientos: ansiedad frustración, estrés.

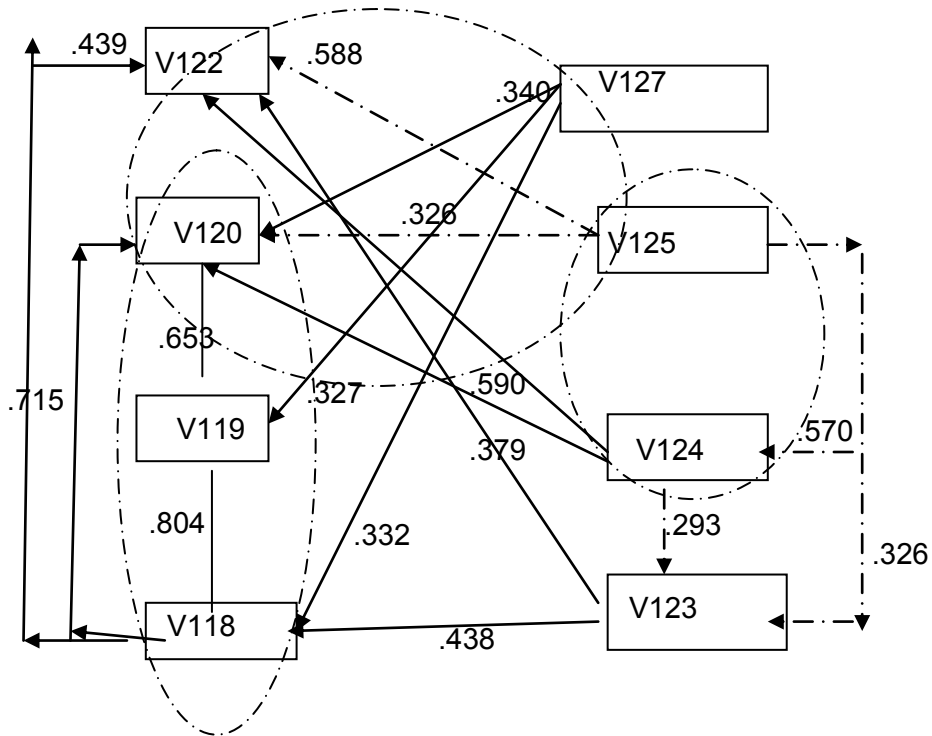


Diagrama 14. Grado de asociación entre las variables 118, 119, 120, 122-125, 127.

Estos resultados se manifiestan en las entrevistas; por ejemplo, en el siguiente fragmento del discurso de E8:

E. / ¿Platíqueme usted? / ¿le interesa a su mamá que aprendiera el inglés o no?/

E8. / Bueno cumplí mis 15 años/ terminé el inglés/ sí entré a la prepa bilingüe en el Tec/ no es la bicultural/ la bicultural es toda en inglés/ la bilingüe es en español/ con una clase de inglés//

E. ¿Por qué no entró usted a la bicultural?

E8./ Los que entran a bicultural/ por lo general vienen de escuelas bilingües/ yo venía de una escuela donde se hablaba español/ tenía mi clase de inglés/ pero no me sentía segura como para entrar al bicultural/ y entonces entré al bilingüe/ pero el nivel que traía/ sí era un inglés bicultural/ y entonces entré con ellos/ los de bicultural/ no era una clase de "inglés normal"/ sino era una clase de literatura/ léele y estúdiale/ cuando llegó el primer día de clases/ y la maestra es mexicana/ y nada más no le entendía nada/ no entendía nada de lo que me estaba diciendo// Entonces llegué a mi casa bien traumatada//

E8... /Total fue un discutir/ no que el inglés/ es muy importante/ donde te van a enseñar/ tienes que aprender inglés/ sino es ahí/ donde te van a enseñar/

*no se cuánto/ total/ no me dejó cambiarme// pero todos mis compañeros era al contrario/ venían de secundarias bilingües/ no tenían los puntos/ por eso tocamos en la misma clase/ y ahí todos hablaban perfecto inglés/ no sabían español/ muy mal/ no lo sabían redactar/ mucha ortografía/ totalmente deficiente su español//*

*E. / ¿Porque habían destacado tanto entonces?/*

*E8. /La mayoría venían del Panamericano/ las clases todo en inglés/ y una de español/ por lo que tenían grandes deficiencias en español/ entonces yo les ayudaba con la materia de química y ellos me ayudaban con la materia de inglés/ yo me frustraba mucho porque yo tenía que pasar al frente y exponer la clase en inglés/ bien difícil/ pararme al frente//*

*E. / ¿Era sensible su maestra?/*

*E8. / Ella se daba cuenta y entonces/ ella estaba como que muy al pendiente mío//Si/ bien buena gente/ jamás me vio como la “burra” para nada/ me decía tienes que aprender /si me daba ejercicios extra//*

Nótese los sentimientos de angustia y otras emociones negativas (frustración, ansiedad...) en el aprendizaje de LE, se contrarrestan mediante estrategias de tipo afectivas que regulan la ansiedad o frustración al estar en situación de aprendizaje de LE.

Estrategias didácticas diversas han sido elaboradas por maestros de lenguas de diferentes instituciones (Anales del V Congreso Nacional de lingüística, 1999:88), como lo es el método cooperativo que recomienda Rebeca L. Oxford. Incluso en el Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León se practica una parte de estas propuestas en lo que se conoce como “método colaborativo; pero en lo ilustrado en esta figura se va más allá considerando la personalidad; además, es recomendable que se realicen cursos de inmersión total como los referidos por E8 en su aprendizaje en Canadá.

De las estrategias propuestas por Ned Seelye (1992), destaca la que, siguiendo a diversos autores, denomina Say Cheese. Esta estrategia consiste en acercar a los estudiantes a las diversas connotaciones culturales

asociados con la palabra queso en la cultura meta mediante las siguientes actividades:

- a) Los estudiantes deberán estar capacitados para decir “ejemplificando” el rol del queso en la cultura francesa.
- b) Los estudiantes deberán citar un ejemplo de la literatura francesa donde el queso desempeña un papel importante (La fontaine, Le corbeau et Le renard).
- c) Los estudiantes deberán citar advertencias o desventajas en cartoncillos de la interrelación del queso y la cultura.
- d) Los estudiantes deberán proporcionar una lista con cierto número de ejemplos de la relación entre el queso y la cultura mostrándolo con una escena irónica.
- e) Los estudiantes deberán estar preparados para identificar determinado número de quesos por el sabor y textura o apariencia.
- f) Los estudiantes al final deberán identificar los quesos más conocidos y consumidos en Francia y fuera de ella, así como hablar de sus propias experiencias al realizar esta investigación.

### **3.1.6. Sexta subcategoría Estereotipos rechazo-aceptación a razas, lenguas, culturas, ideologías**

En la siguiente tabla 23 se presentan las frecuencias y porcentajes de respuestas a las preguntas que tienen que ver con los estereotipos rechazo-aceptación a razas, lenguas, culturas, ideologías.

Para cada tabla en la que la suma de los porcentajes no sea de 100% el porcentaje faltante al 100% representa las preguntas no contestadas.

Significado de las variables

V107= ¿Ha sentido rechazo hacia ciertas lenguas? V108= ¿Ha sentido rechazo hacia otras culturas? V109= ¿Ha sentido rechazo hacia otras religiones?

V110= ¿Ha sentido rechazo hacia otras ideologías? V111= ¿Ha sentido rechazo hacia ciertas costumbres?

Tabla 23. Los datos cuantitativos para estas variables son:

	Si	No	Poco	Más o menos	Mucho	Muchísimo
V107 (44)	5 (11)	29 (66)	3 (7)	4 (9)	2 (5)	1 (2)
V108 (38)	17 (45)	2 (5)	7 (18)	5 (13)		5 (13)
V109 (47)	3 (6)	37 (79)		2 (4)	1 (2)	2 (4)
V110 (51)	3 (6)	36 (70)		2 (4)	1 (2)	2(4)
V111 (52)	3 (6)	32 (62)	5 (10)	2 (4)	5 (10)	2 (4)

Análisis: Sorprende que para esta dimensión la mayoría de los sujetos no han sentido o mostrado rechazo a otras lenguas, a otras ideologías ni a otras costumbres, pero sí a otras culturas. La percepción de la propia cultura se opone a la *de ellos los primos* que hablan spanglish muestran hibridación en sus percepciones; asimismo, la percepción del sujeto de ser bilingüe en un contexto cultural distinto al suyo, con los primos que viven allá, y que se

visten muy flojo y hablan spanglish, manifiesta que no hay muchos rasgos en común.

Véase este fragmento de la entrevista de E2.

*E. / ¿Cómo son sus costumbres en Navidad? / ¿Son mexicanas o americanas? / O ¿Una mezcla? /*

*E2. /Son totalmente americanas/ no existen los Reyes Magos/ no las siguen/puro Santa Claus/ hay una mezcla/ un chorro/ la ensalada de manzana/hay regalos que trae Santa/*

*E. / ¿Cómo adornan el árbol? /*

*E2. /Con focos y esferas/ se pone el nacimiento totalmente mexicano/ el musgo el heno/*

*E. / ¿Sus tíos como celebran sus cumpleaños? / ¿Cantan las mañanitas o el Happy Birthday? /*

*E2. /Los dos/ ellos hablan tanto el inglés como el español/ mi primo el chico de 17 años/ no hablamos/ porque casi nunca vamos o vienen/ Platicamos de la escuela/*

*E. / ¿Le platica de sus amigos? / ¿La música? /*

*E2. / Mis primos se visten muy aguado/ todo grande//*

*E. / ¿Usa perforaciones? ¿Habla pocho? / ¿Cómo habla? / ¿Cómo se comporta? /*

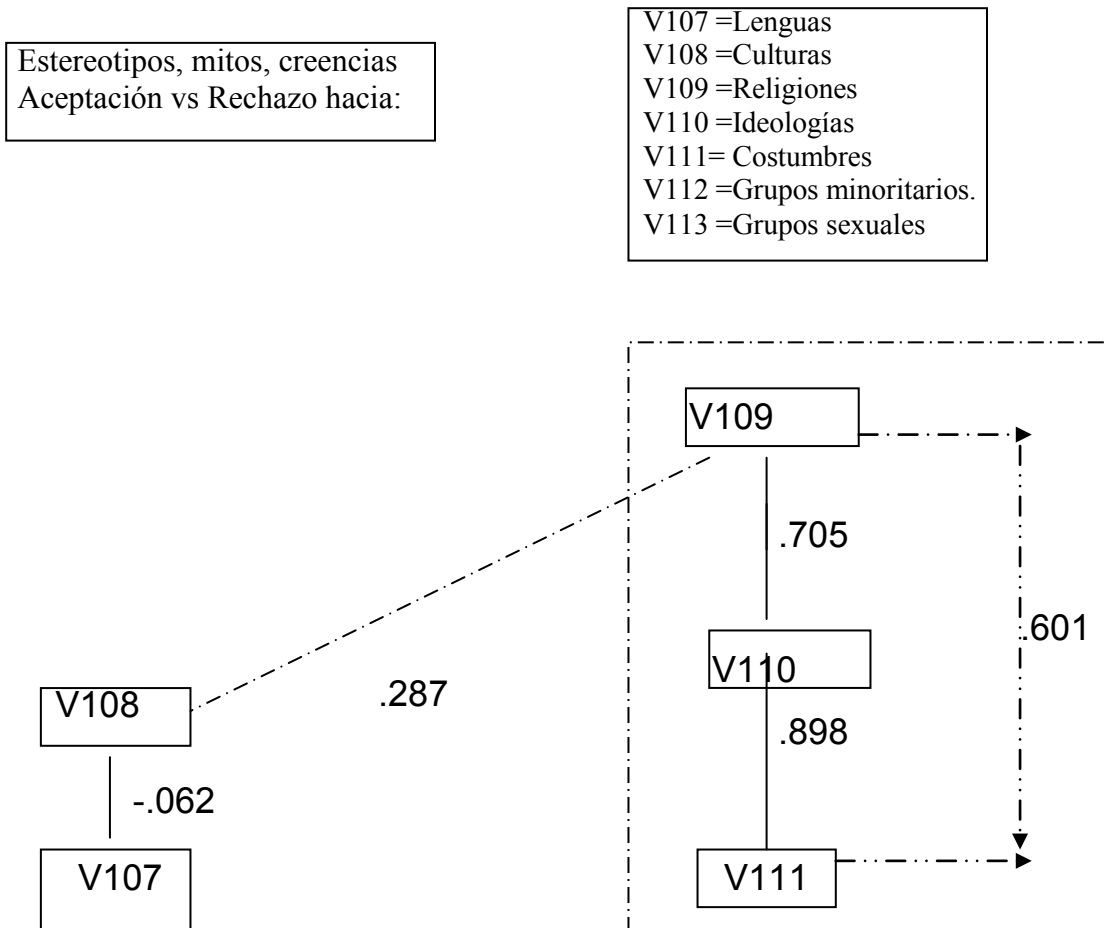
*E2. Habla partes o ratos en español/ y luego en inglés/ yo le contesto en español/ /Antes éramos más unidos/ compartíamos más juegos/ ahora ya no/ ya crecimos/ todos mis primos son pequeños//*

*E. / ¿Pero usted tiene más hermanos pequeños? /*

*E2. /Porque son de su misma edad comparten se comunican en español/ los juguetes/ los juegos/mi primo siempre está jugando con el videojuego de matar gente/ mis primas/ si traen juguetes/ muñecas entre mis primas/ si hablan en inglés entre ellas//*

Como puede observarse el entrevistado afirma que en casa de sus primos el árbol navideño es totalmente americano, sin embargo, pasa inadvertida la presencia de un elemento cultural mexicano, el nacimiento, y el heno en su base. Esta contradicción muestra la hibridación que se da en situación de culturas en contacto. Véase el siguiente diagrama 15

Diagrama 15. Grado de asociación entre las variables 107-111



Lo ilustrado en este diagrama 15 es el grado de asociación entre las variables que refieren a la dimensión estereotipos, mitos, creencias, rechazo o aceptación a culturas, lenguas. Al respecto, Alessandro Duranti (2000), insiste en que en algunos casos las personas pueden no ser conscientes del grado de diversidad que se expresa en su comunidad y hasta se podría sostener que las prácticas lingüísticas son instrumentos útiles para perpetuar una visión homogénea de la cultura. Los lenguajes proporcionan categorizaciones ready-made y generalizaciones que se aceptan como

dadas. Por ejemplo, se habla de americanos, mexicanos, japoneses, como si fueran grupos monolíticos. Se usan expresiones como: en este país creemos en la libertad o el inglés prefiere frases breves, a pesar de que la noción de “libertad” no es algo que compartan todos los miembros de la sociedad, y de que las nociones de frase breve en los mexicanos dependen en gran medida del contexto. El lenguaje, insiste Duranti, no es solo un sistema de clasificación sino una práctica o forma de dar y recibir al y del mundo; nos viene con muchas decisiones ya tomadas sobre el punto de vista y la clasificación. Lo que no significa que cuando dos individuos utilizan la misma expresión compartan necesariamente las mismas creencias o la misma comprensión de una situación determinada, los estereotipos se reproducen constantemente mediante el uso irreflexivo de las expresiones lingüísticas que presuponen el género, la raza o la diferencia de clase. Menciona Duranti que los primeros trabajos sobre la cultura y la personalidad que introdujeron la visión alternativa de la cultura como organización de la diversidad fueron los de Anthony Wallace (1961), sobre lo que caracteriza a la gente que comparte la misma cultura: no es la uniformidad sino su capacidad de predecirse unos a otros. Tanto si la predicción es un factor como si no lo es, se sabe que las comunidades prosperan o al menos sobreviven con un grado aceptable de conflicto interno, no cuando todo el mundo piensa lo mismo, sino cuando pueden coexistir diferentes puntos de vista y representaciones.

Por otra parte, los problemas de discriminación racial, étnicos y de género, y de violencia son manifestaciones de los problemas para aceptar

plenamente otros modos de existencia, incluyendo el modo de hablar. El trabajo de Gumperz y colaboradores sobre el uso del lenguaje en comunidades multilingües revela los distintos modos que tiene el lenguaje de constituir un obstáculo para la integración social (Gumperz, 1982a, 1982b; Jupp, Roberts y Cook-Gumperz, 1982, referido en Duranti, 2000).

La cultura es comunicación, significa entenderla como un sistema de signos, es decir, desde la teoría semiótica de la cultura según la cual la cultura es una representación del mundo, un modo de darle sentido a la realidad objetivizándola al hacerla objetiva en historias, mitos, descripciones, teorías, proverbios, productos artísticos y espectáculos. Desde esta perspectiva todos estos productos culturales, que también incluyen a los rituales, son clasificaciones del mundo natural y social, y pueden también verse como ejemplos de apropiación de la naturaleza por los seres humanos mediante la habilidad para establecer relaciones simbólicas entre los individuos, los grupos y especies ( Duranti, 2000).

En un fragmento de E3, el entrevistado manifiesta los estereotipos y mitos asociados a los hablante y la cultura de LE cuando narra cómo a los abuelos les gusta más México, pero justifica su permanencia “allá” por el sistema de seguridad social, la pensión, y agrega el pago otorgado a los abuelos por cuidar a los nietos, con la intención de hacerlos sentir útiles, y añade otras referencias que resultan muy pertinentes en esta subcategoría del presente estudio:

E. / *¿Ella, su tía, está casada con un americano? /*  
E3. /*Con un americano/ se llama Jorge y sus papás son de Michoacán, pero él nació en Estados Unidos. /*  
E. / *¿Cómo es él?/*  
E3. /*Él habla no muy bien el inglés/ él habla con nosotros el inglés// Pueden alternar el español y el inglés/*  
E. / *¿Las comidas son mexicanas o americanas?/*  
E3. /*Él es como si fuera mexicano/ también/ con Coca / caldo de pollo / barbacoa / cabrito / carne asada / un chorro/*

La hibridación cultural se manifiesta en el discurso del sujeto, ciudadano americano, cuando se refiere al cabrito, al caldo de pollo, a la barbacoa, a la carne asada e insiste usando “un chorro” que interpreta como su dieta cotidiana, pero con el ingrediente de una Coca Cola, bebida de origen americano y de difusión internacional. En ello se realiza el encuentro intercultural, al estar absorbiendo, permeando los ingredientes de su entorno. La teoría que puede explicar esta percepción del sujeto es desarrollada, desde la concepción simbólica de la cultura, por Clifford Geertz, que considera que hay que *interpretar* la cultura, no analizarla ya que considera que el hombre se teje, se entreteje, se desteje a lo largo de su vida a través de los significados otorgados a los eventos, acciones, momentos significativos. Este autor describe a la cultura como: una jerarquía estratificada de estructuras significativas que consiste en acciones, en símbolos, en signos, en enunciados, en conversaciones, y otros. Al analizar la cultura, se evidencia la necesidad de descifrar capas de significado, de describir, o re-describir acciones y expresiones que son ya significativas para los individuos que las producen, perciben e interpretan en el curso de sus vidas diarias. Geertz (1940) sostiene que la etnografía es el proceso de fijación de lo dicho del discurso social, y en el intento, el intérprete busca

captar lo que se dice en un discurso significativo y fijar lo dicho en un texto escrito. Este enfoque interpretativo de la cultura de Geertz se apoya en la concepción simbólica que puede entenderse como el patrón de significados incorporados a las formas simbólicas, entre las que se incluyen acciones, enunciados, objetos significativos, expresiones significativas de distintas clases, ligadas o relacionadas a procesos históricos y contextos sociales, donde los individuos, a través de los mismos, se comunican y comparten experiencias.

Geertz, distingue cinco características de las formas simbólicas:

- a. Intencional: estas formas, que son producidas y empleadas por un sujeto, tienen una intención de expresarse él mismo y a los demás, y al recibirla, la perciben como la expresión de un sujeto con un mensaje a comprender.
- b. Convencional: se refiere al empleo de las formas simbólicas así como a su interpretación de quienes la reciben. Implica el uso de reglas, o bien de códigos gramaticales, o bien de codificación o descodificación, al hacer que la interpretación de las formas simbólicas sea diferente, por ejemplo el lenguaje científico.
- c. Estructural: estas formas simbólicas presentan una estructura articulada, se componen de elementos que se interrelacionan, con una estructura que se puede analizar, ejemplo de ello son las imágenes de un cuadro, la narrativa.
- d. Referencial: estas son construcciones que representan algo, se refieren a algo o dicen algo en determinado contexto.

- e. Contextual: las formas simbólicas se insertan en el contexto y procesos socio-históricos, dejando huella por la palabra empleada, tono de voz, medio (ejemplo: discursos, programas de televisión, obras de arte).

De acuerdo con Duranti, puede sostenerse que la cultura que E3 manifiesta cuando habla del tío americano llamado Jorge y de sus hábitos alimenticios y lingüísticos, se construye de diversas formas y de manera compleja. Cultura es la configuración de un modelo de significaciones persistentes y compartidas, adquiridas por su afiliación a un grupo, que le conduce a interpretar los estímulos del ambiente y a sí mismo según sus actitudes, representaciones y comportamientos, comúnmente valorados, que tiende a proyectarse en las producciones y comportamientos, y que en consecuencia, induce a asegurar su reproducción a través del tiempo (Castiel Menda, 2000).

Ya anteriormente en este mismo capítulo tres (p: 189) habíamos referido las conceptualizaciones de la cultura de Frenoso (1992), y retomado por Castiel Menda (1994) resaltando no solo los dos tipos de ésta, sino el rol que la cultura desempeña, considerándolo este mismo autor como el “programa” para la supervivencia y la adaptación de un determinado grupo a su ambiente.

Véase ahora el orgullo con que E10 muestra su identidad cultural:

*E. / ¿Usted quiere irse a vivir a otro país?/ ¿Si tuviera que elegir una lengua cual elegiría?*

*E10. /Al español/ me siento orgullosa de hablar español/*

E. / ¿Siente usted que domina el inglés? / ¿Siente que conoce y habla bien su lengua?/

E10. *No// todavía me falta//*

E. / ¿Usted sigue estudiando el español? /

E10. */Es muy complejo// Luego por gusto elegiría el francés/ el inglés en tercero/no por gusto// Al inglés lo veo sin chiste/ no tengo nada contra el inglés/*

E. / ¿No cambia su perspectiva de la lengua al escuchar a la persona que lo habla?/

E10. */No/ las palabras no cambian/ la frialdad la sequedad son las palabras en sí//*

E. / ¿O? ¿Son las personas?/

E10. */No son las palabras, no las personas/*

E. / ¿Estaría dispuesta a vivir en los Estados Unidos?/

Lo dicho por E10 puede explicarse con base en Geertz (1940), quien describe que la etnografía es el proceso de fijación de lo dicho del discurso social. La cultura como una concepción simbólica con un patrón de significados.

### **3.1.7. Séptima subcategoría: percepción de las lenguas indígenas y de los indígenas mexicanos**

En la tabla 24 se presentan las frecuencias y porcentajes de respuestas a las preguntas que tienen que ver con la percepción de las lenguas indígenas y de los indígenas mexicanos.

En cada tabla en la que la suma de los % no sea 100, el porcentaje faltante representa las preguntas no contestadas.

La pregunta es: ¿Qué piensa usted de las lenguas indígenas (LI)?

El significado de las variables es: V191= Son innecesarias V192= ¿Útiles?

V193= Interesantes V194= ¿Exóticas? V195 = No útiles para trabajar

V196= ¿No útiles para estudiar? V197= ¿Sólo útil para antropólogos? V198= ¿Inferiores? V199= ¿No son interesantes? V200= ¿Sólo por cultura general? V201= ¿Sólo por curiosidad? V202= ¿Ha platicado con indígenas? V203= ¿Ha intentado acercarse a ellos? V204= ¿Los ha visto con desprecio? V205= ¿Los ha ignorado? V207= ¿Conoce algún dialecto?

Tabla 24. Los datos cuantitativos muestran lo siguiente:

	Sí	No	Me da lo mismo	No siento nada	Otro sentimiento
V194 (54)	1 (2)	35 (65)	2 (4)		
V195 (54)	4(7)	27 (50)	2 (4)	2 (4)	6 (11)
V196 (54)	21 (40)	10 (19)	4 (7)	2 (10)	4 (7)
V197 (54)	40 (74)	2 (4)	3 (6)		6 (11)
V198 (54)	24 (44)	13 (24)	1 (2)	2 (4)	4 (7)
V199	13 (24)	25 (46)	2 (4)	1 (2)	4 (7)
V200 (54)	15 (41)	22 (41)	3 (6)	1 (10)	4 (7)
V201 (54)	11 (20)	25 (46)			4 (7)
V202 (54)	12 (22)	30 (56)			2 (4)
V203 (54)	2 (4)	40 (74)	1 (2)		2 (4)
V204 (54)	7 (13)	32 (59)	1 (2)		2 (4)
V205 (54)	28 (52)	15 (28)			3 (6)
V206 (54)	26 (48)	17 (32)			2 (4)
V207 (54)	42 (78)	12 (22)			

Son sorprendentes los resultados de esta subcategoría. Los de mayor impacto en la presente investigación remiten a contradicciones en las respuestas: por un lado, los porcentajes más altos en las respuestas correspondientes indican que los encuestados conocen algún dialecto y han

visto indígenas; y, por otra parte en la variable 203 que se refiere al acercamiento a los indígenas, un 74% contestó que no. En las variables respectivas, los encuestados dicen ver a los indígenas como iguales, no inferiores y no con desprecio; y en otras, que los han ignorado, que no se han acercado a ellos, mucho menos a platicar (variable 202). Véase el siguiente diagrama 16.

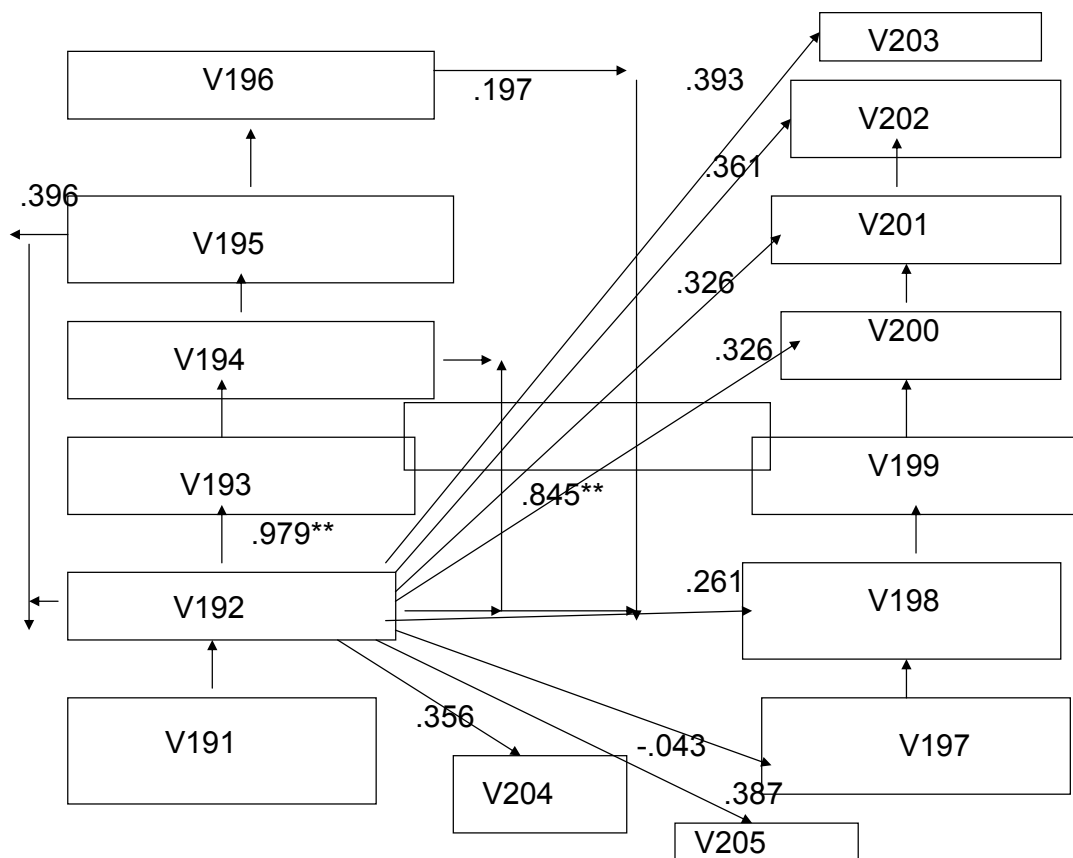


Diagrama 16. Representación del grado de asociación entre variables que refieren a las representaciones de las lenguas indígenas y de los indígenas mexicanos

La correlación de variables permite inferir que, dentro de la subcategoría que se refiere a las representaciones sociales acerca de las lenguas indígenas y de los indígenas mexicanos, de los resultados del análisis estadístico (que se

ilustra en el diagrama anterior) resalta un dato significativo: la indiferencia de los sujetos encuestados por sus conciudadanos indígenas, a quienes ven a la vez tan cerca y tan lejos.

Al respecto, van Dijk (2003), insiste en que abordar el problema complejo de la reproducción del racismo en la sociedad requiere de un enfoque multidisciplinar, lo que también implica que teorías y metodologías no siempre son compatibles. Esto es porque tradicionalmente la noción de racismo se aplicaba a aquellas formas de dominio de grupo donde las diferencias específicas de apariencia física, principalmente de color, servían para propiciar la inclusión o exclusión de un grupo (Miles, 1989). Las diferencias entre el grupo de fuera y el de adentro fueran mínimas y a veces no se dieron su construcción social se fundamenta en operaciones cognitivas para definir la diferencia racial, por ejemplo mediante prototipos, la exageración de diferencias intergrupales y la minimización de la variación dentro de un grupo (van Dijk, 2003). La diferenciación y categorización de grupo basada en la apariencia física va casi siempre acompañada de otras asociaciones por diferencias de origen del grupo, y en especial de las atribuciones de características culturales, como el idioma, la religión, las costumbres, las normas, los valores, los hábitos, e incluso los rasgos de carácter y sus prácticas sociales asociadas. La apariencia y el origen suelen ser los criterios principales para la diferenciación de grupo, es posible que surjan otros, por ejemplo que un conjunto de características culturales se convierta en un factor predominante en el proceso de categorización y de diferenciación (M. Barrer, 1981, en van Dijk, 2003).

Siguiendo a Mullan (1985, en van Dijk, 2003), el dominio de grupo basado en estas formas de diferenciación de grupo puede denominarse etnicismo; en otras palabras, el etnicismo es una dimensión del racismo, ambos el etnicismo y el racismo son acompañados por elementos diversos como pueden ser elementos geográficos, fisiológicos, culturales, sociales y cognitivos. Esta separación sociocognitiva es fundamental para categorizar a las personas en miembros de otros grupos según criterios socialmente establecidos, de atribución de distinciones de origen, apariencia física, y otros aspectos culturales que se relacionan de manera inherente a la identidad racial o étnica del grupo, y en la reproducción social de estas construcciones. El propio van Dijk, sostiene que ni en la sociología ni en la antropología suelen tomarse en cuenta el racismo ni su reproducción en términos de la cultura. Las élites dirigentes en política, los medios de comunicación, la universidad, la enseñanza, la empresa y otros dominios sociales controlan el acceso a los privilegios y recursos sociales valorados y son los principales responsables de la falta de paridad entre los grupos mayoritarios y los minoritarios. Al hablar del discurso de élite en la reproducción del racismo, ha encontrado este autor dimensiones culturales de discriminación. El racismo actual ya no es racial, se sustenta y legitima en la cultura. Lo que presupone que los miembros integrantes de grupos dominantes también funcionan a base de jerarquías culturales de grupo, y que el racismo también implica predominio cultural (van Dijk, 2003).

El plurilingüismo impacta en lo comunicativo a través de la diversidad lingüística en las comunidades donde se implementa generando poderes

globales y sociales que crean espacios intermediarios como los de las uniones regionales, que generan una identidad común, estaciones geoculturales, de uniones regionales. Genera también en sujetos plurilingües una diversidad de visiones del mundo y su cultura al revitalizar las identidades frágiles en poderosas, producto a veces de la hibridación entre flujos que generan a su vez una pluriculturalidad que lleva consigo una serie de estereotipos como los que se evidencian en el discurso de E2: *Aprendí que entre la raza o entre los negros si se pueden decir, adquirí más sensibilidad y respeto hacia los demás.*

Este fragmento de la entrevista de E2 muestra cómo la cultura y sus manifestaciones, a través de una forma de vestir, hablar, y aun de comer, dificulta el acercamiento entre los seres que se ven forzados a convivir una vez al año por las festividades navideñas. Conviven en un ambiente híbrido que toma aspectos y manifestaciones culturales de ambas culturas en las que viven y se desenvuelven. El ser visto por el otro de manera extraña, y soy visto también por él mismo como extraño.

Nótese que, a partir de los estereotipos, los mitos y el rechazo hacia lo diferente o distinto a mí, se construye la identidad social, y se perciben la propia cultura y la de los de ellos, los primos de quienes hablan spanglish, y asumen la hibridación, la aculturación. Todo ello se pone de manifiesto en otro fragmento de la entrevista de E2:

*E. / ¿Dentro de su formación en la escuela le inculcaron de respetar a los no iguales?/*

*E2. / Algo de manera natural/ ya estaba consciente de que no se podía hacer eso//Desde que estaba ya en Monterrey/ veía en la tele/ donde veía el*

*racismo era serio allá/ Me hicieron ver como estaba socialmente los Estados Unidos/*

*E. / ¿Se le enseñó eso en el aula?/*

*E2. / Siempre me sentí orgulloso de ser mexicano/ La verdad esas cosas no las notaba/ y si las notaba era porque me hacían a un lado// Y este siempre fui delantero y me dijo de una manera despectiva un insulto/ como llaman a los puertorriqueños/ lo entendí algo peyorativo/ desde el primer año mis amigos/ me informaron de que forma me podían agredir/ Era muy pequeño el grupo/*

*Lo que nos unía era el deporte/ No caer en el juego de la provocación/ y la lista de palabras que le pudieran decir para insultarlo/ eran polacos/ y ellos nacieron en Estados Unidos/ no conocían a ningún latino/ yo fui el primero/ en Michigan o son alemanes/ polacos/ los que más llegué a conocer//*

*E. / ¿Cuénteme del regreso a México?/*

*E2. /Mi padre decidió regresarnos a México/ 6 meses antes/ me faltaban 2 años para terminar mi prepa/ hice todo lo posible para quedarme/ yo no quería regresar/ De hecho hasta representante de generación iba a ser/*

*E. / ¿La decisión fue consultada?/*

*E2. /Yo era un adolescente/ mi hermano era pequeño/ Siempre regresábamos a México 2 veces al año// Mis papás se arrepienten de haberse regresado/*

En esta argumentación, el sujeto narra el aprendizaje natural del respeto a los demás, que no fue inculcado en la escuela, pero probablemente al decir *natural* se refiere al ambiente o contexto de casa, al de la familia, al tiempo que conoce el racismo a través de la televisión. En el nuevo contexto social desarrolla el sentido de pertenencia a una comunidad deportiva, una especie de cofradía establecida en la práctica del deporte.

Las sociedades actuales se caracterizan por que en ellas cohabitan individuos de diferentes razas, creencias, mitos, ideologías, estereotipos. Son individuos con identidades tanto culturales, sociales, ambientales que interactúan todas en un mundo plural, diverso que se transforma día a día; y siendo el lenguaje una manifestación de la identidad cultural y social de los grupos, de sociedades, que se construye con el tiempo, que se hereda, que

no es inmutable, inamovible, que para la construcción de la misma se requiere tiempo, cuidados.

Al respecto, Neil Harvey, en Rojas (2002), opone a: “la interpretación hegemónica de la ciudadanía mercantilizada que se quiere imponer como correlato de la globalización económica, la noción de ciudadanía pluriétnica, donde los indígenas para este autor han vuelto a una reafirmación de sus identidades y prácticas culturales para poder crear un espacio propio dentro de la nación mexicana globalizada” (Harvey, 2002:15). Para Rojas (2002), hay un surgimiento de una nación heterogénea y un Estado pluricultural, donde los indígenas ejercen su ciudadanía. Tanto Rojas como Harvey, critican la concepción liberal de los derechos ciudadanos pensados para naciones culturalmente homogéneas y unificadas por el consumo y el mercado; los derechos de los pueblos indígenas como entes colectivos, y de los sujetos indios, en lo individual, como ciudadanos de un Estado plural, con características culturales diferenciadas (Harvey, 2002:87-88)

En este sentido ha de considerarse que cerca de 23 lenguas indígenas están en peligro de extinción, probablemente desaparecerán en dos generaciones más. Las lenguas consideradas como un patrimonio de la humanidad declaradas recientemente de esta manera por la UNESCO se deben defender, cultivar y guardar, así como sus otras manifestaciones que en ella se encierran como lo son cultos, las ceremonias, las comidas, las costumbres, y todo.

## **Identidad étnico-cultural y procesos de aculturación**

La identidad étnica, según el modelo de Isajiw (1990), está conformada por componentes externos e internos que caracterizan las interacciones de lo psicológico con lo social. Los componentes de la identidad étnica externa se refieren a las conductas sociales y culturales observables. Son conductas que se manifiestan en: el lenguaje, los grupos de amigos, la participación en actividades del grupo étnico, los medios de comunicación étnicos y las tradiciones étnicas (Bartolomé Pina, 2001).

En cambio, los componentes de la identidad étnica interna aparecen subdivididos en tres dimensiones:

- La cognitiva que se refiere a la etnicidad de la persona: auto imágenes e imágenes de su grupo étnico, conocimiento de la herencia, su pasado histórico y los valores de un grupo étnico.
- La afectiva se refiere a los sentimientos de pertenencia de la persona con respecto a su grupo étnico: simpatía y preferencia asociativa con miembros del propio grupo y de otros grupos y satisfacción con los patrones culturales del propio grupo étnico y de otros grupos.
- La moral se refiere a los sentimientos de las obligaciones de la persona hacia su grupo que se traducen en compromiso y solidaridad hacia él.

Ambas dimensiones, interna y externa, componen el conjunto o totalidad de la identidad étnica. No deben considerarse interdependientes sino que pueden variar independientemente. Lo que hace que las personas puedan presentar varias formas de identidad étnica, según las distintas

combinaciones que pueden originarse a partir de los componentes de las dimensiones señaladas antes según Isajiw (1990, en Bartolomé Pina, 2001).

De acuerdo con esta propuesta, la identidad étnica es: “un constructo psicosocial que incluye la percepción, conciencia y valoración de sí mismo como perteneciente a un grupo étnico”. La aculturación es un: “fenómeno social multidimensional que refleja la socialización de la persona en un grupo cultural diferente del propio” (Isajiw, 1990, en Bartolomé Pina 2001:75,76).

La cultura popular se entiende como heterogénea, no tiene un rasgo común, no se inserta en lo interior de un sistema único, es plural de transmisión oral, representada por el folklore, las creencias, las artesanías, las costumbres y las instituciones que regulan la convivencia y el trabajo.

La cultura dominante sería una imposición de las clases sociales también dominantes a través de los medios de comunicación de masas y aparatos del estado, está más influenciada por concepciones extranjeras, e impregnadas de modernidad. (Ibíd)

Las producciones culturales tienden a mostrar una visión del mundo de determinados grupos o clases sociales, a veces por medio de movimientos sociales, partidos políticos, corrientes de opinión, instituciones, iglesias y sectas. Esta problemática de la cultura se manifiesta en el escenario mundial debido a las migraciones intensas, aceleradas y a la eliminación de las fronteras geográficas (Castiel Menda, 2000).

Por otra parte, la cultura con frecuencia es vista como una colección elitista de hechos relacionados con el arte, la literatura, la música, la historia, o la geografía. Esto es totalmente equivocado puesto que la cultura se refiere

a aspectos de la vida diaria de la gente común en determinado tiempo y espacio; y sin embargo, se ilustra en el siguiente fragmento:

*E10. Sí a tener un curso/ a tener las bases/ es parte de tu formación/ es muy importante saber otra lengua es parte de tu educación/ te sientes más feliz/cuando sabes una palabra nueva/*

Retomando a Menda, puede interpretarse que el hombre es el actor de sus propias historias pero que se construyen interactuando con los demás; en este juego él se *desempeña jugando ciertos roles y jerarquías*, mitos y creencias de sus antecesores, creando a su vez las propias, infiere *leyes o teorías* de lo observado.

### **Conclusiones parciales**

De las perspectivas más comunes de la cultura deriva una concepción de acuerdo con la cual algo aprendido, transmitido, heredado de generación en generación a través de las acciones humanas, casi siempre toma la forma de una interacción cara a cara mediante la comunicación lingüística. Esta perspectiva de la cultura permite explicar por qué cualquier niño, al margen de su herencia genética, crecerá siguiendo los modelos culturales de las personas que los han educado. Al ser éste separado de sus parientes de sangre y al colocarlo en unas sociedades diferentes, se convertirá con el tiempo en un miembro más de la cultura de sus padres adoptivos, debido en gran parte a la socialización lingüística, por medio de la cual adquirirá la cultura además del lenguaje de las personas con las que vive.

En antropología, una cultura son los modelos de conducta aprendida y compartida característica de una comunidad determinada. La cultura se aprende de los parientes y otros miembros de la comunidad, así como de varias formas materiales como libros, programas de televisión. No se nace con una cultura, sino con la habilidad de adquirirla por medios como la observación, la imitación, el ensayo y el error (Oswalt, 1986).

La visión de la cultura como algo aprendido suele comprenderse por oposición a la perspectiva de una conducta humana como producto de la naturaleza, como una dotación que se trasmite de generación en generación por medio de la genética. La dicotomía naturaleza -medio ambiente ha dividido a los especialistas que se formulan la misma pregunta: ¿qué tienen de especial los seres humanos? La respuesta a ello radica en la encrucijada de la biología y la cultura, la herencia y la adquisición. Mejor ejemplo de ello es el lenguaje.

Los seres humanos tienen la capacidad de adquirir un lenguaje, esta capacidad es independiente de la habilidad de oír sonidos. Es por lo tanto que pues que la adquisición del lenguaje, la naturaleza y la cultura interactúan de varias maneras para producir el fenómeno único de los lenguajes humanos.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> (Cfr. Monaghan, 1996; Padden y Humphries, 1988; Sacks, 1989; Lane, 1984)

Desde esta perspectiva, el lenguaje forma parte de la cultura, específicamente los lenguajes sirven para categorizar el mundo natural y cultural. Son valiosos sistemas de clasificación (taxonomía) que pueden aportar indicios sobre creencias y prácticas culturales. Estos sistemas de clasificación son arbitrarios, muestran también las familias lingüísticas indicios sobre cuáles son las diferencias sociales relevantes para un grupo determinado, esto es de lo que tiene una lengua como de lo que carece.

Si la cultura se aprende entonces una gran parte de ella puede pensarse en términos de conocimiento del mundo. No significa primero que solo los miembros de esa cultura deban saber ciertos hechos o ser capaces de reconocer objetos, lugares, personas. Significa que deben compartir ciertos modelos de pensamiento, modos de entender el mundo, de hacer inferencias y predicciones.

La cultura de una sociedad consiste en todo lo que uno debe conocer o creer a fin de obrar de una manera aceptable para sus miembros, cualquier papel que ellos acepten para sí mismos. La cultura entendida como aquello que diferencia de lo que aprendemos mediante la herencia cultural, debe consistir en el producto final del aprendizaje, que es el conocimiento, en un sentido más general y relativo. La cultura no es un fenómeno material, no trata de las cosas, la gente, la conducta o las emociones, sino de una organización de todas ellas. Lo que la gente guarda en su cabeza son las formas de las cosas, modelos para percibirlas, relacionarla, y en todo caso interpretarlas.

## **Capítulo 4. Respuestas a las categorías y subcategorías de análisis y a las siete hipótesis de la investigación**

En este capítulo cuatro se da respuesta a las tres principales categorías y subcategorías de análisis, que conformaron el corpus principal de la encuesta y de la entrevista; también se da respuesta a las siete hipótesis planteadas al inicio de esta investigación.

En la parte final de este capítulo, se hacen algunas propuestas sobre educación intercultural que pongo en la mesa como punto de reflexión, con la intención de motivar a los profesores de lenguas extranjeras a ver la enseñanza de la lengua extranjeras desde otra perspectiva distinta al de la lingüística.

Se requiere un cambio en las percepciones de los que enseñamos lenguas, sean estas lenguas internacionales, lenguas regionales o lenguas indígenas, deberemos de hacerlo dentro del respeto, de la equidad de raza, de género.

En los tiempos actuales no podemos desligar del aprendizaje de una lengua extranjera conceptos esenciales como el de la diversidad, la ética, la ciudadanía, la identidad, y la cultura.

Hoy en este momento del cierre de mi investigación estoy convencida que al aprender una lengua distinta a la propia nos trastoca, nos cambia, y nos permite ver el mundo y a los que ahí habitan de distinta manera.

### **Las tres categorías de análisis son:**

- Primera categoría: Creencias, actitudes y motivaciones hacia las lenguas extranjeras (LE), con tres subcategorías que se describen más adelante en el apartado de los planteamientos teórico metodológicos (página: 29- 40).
- Segunda categoría: Representación social de ser bilingüe con nueve dimensiones (página: 29-40).
- Tercera categoría: Grado de identificación del sujeto con la cultura de LE, con siete subcategorías que se definen en el apartado de los planteamientos teórico metodológico que refiere a entrevistas y encuestas y categorías (página: 29-40).

### **Respuestas a las categorías de la primera categoría de análisis.**

**Primera categoría:** Actitudes y motivaciones hacia las lenguas extranjeras (LE), esto es, creencias, cualidades y actitudes necesarias que según los sujetos del estudio se requieren para estudiarlas: variables: 5-21.

Las cualidades necesarias para aprender lenguas extranjeras según los resultados de los encuestados y entrevistados son: se requiere ser más o menos inteligente, mucho muy dedicado, en cierta forma tener el gusto por viajar al igual que ser más menos diferente, admitieron ser más o menos malinchista. Sin embargo un fuerte porcentaje contestó que no hay que ser poco patriota, al igual que rico para estudiarlas.

En lo que respecta a la segunda subcategoría de análisis que refiere a la correlación entre las actitudes de los estudiantes acerca de las LE y su

aprendizaje. Variables 5-10. La mayoría de los estudiantes admitieron que son muy necesarias, muy importantes, poco complejas, muy interesantes, más o menos fáciles, y muy útiles.

**Tercera subcategoría: Tiempo, lugar y modo de estudio de las lenguas extranjeras. Incluye cuatro dimensiones:**

**Primera dimensión: Tiempo, edad de inicio del estudio de LE: variables 34-35.**

Pese a que el 74% de estas variables 20-26 no fueron contestadas, y se eliminaron, la variable 27 que refiere a estudiar desde pequeño, un 37% contestó que desde hace muchísimo. Otra inferencia que se puede hacer es para la variable 28 que equivale a estudiar desde la adolescencia un 36% contestó que sí.

**Segunda dimensión: Lugar de estudio de las LE: tipo de institución variables 30-31.** Dadas las respuestas obtenidas se infiere que la mayoría de los sujetos encuestados han estudiado en algún momento de su vida en escuelas privadas, y un porcentaje más bajo en públicas.

**Tercera dimensión: País de estudio de las lenguas extranjeras.**

**Variables 34-35.** La variable 34= México V35= extranjero

Lo que se puede inferir en base a los resultados es que la mayoría de los sujetos de estudio han estudiado en México, y muy pocos en el extranjero.

**Cuarta dimensión: Forma de estudio**

**Incluyó las variables 32 y 33.** Que equivalen a: V32= estudiar de manera formal y la variable 33= estudiar de manera informal. Entendiéndose la formalidad al estudiar dentro de alguna institución, colegio, con

reconocimiento por la Secretaría de Educación Pública, con continuidad. La mayoría de los sujetos de estudio han estudiado de manera formal, pocos admitieron hacerlo de manera informal, sería interesante investigar si esta informalidad refiere al autoaprendizaje con métodos que existen en el mercado.

**Cuarta subcategoría: Entorno familiar, su influencia en el aprendizaje de**

**las LE.** Comprende dos dimensiones: 1ª) ¿Quién de los padres motivó a estudiar lenguas extranjeras? Incluye las variables: 36-40

2ª) ¿Quién de los padres hablan alguna LE y por qué motivos? Incluye las variables: 128-136

**Primera dimensión:** 1ª) ¿Quién de los padres motivó a estudiar lenguas extranjeras? Incluye las variables: 36-40.

La mayoría de los sujetos admiten que alguno de los padres o familiares motivaron para que ellos estudiaran LE. Sorprende muchísimo los resultados que sean ellos mismos que decidan estudiar LE, quizá podamos hablar de una auto motivación. Otra inferencia que se puede hacer es la poca motivación brindada por los profesores.

**Segunda dimensión: ¿Quién de los padres hablan alguna LE? ¿Por qué motivos?** La mayoría de los sujetos admitieron 95% que sí, y que por estudios, no por el trabajo. Interesante la respuesta para la variable 135, que refiere a padres o familiares que hablan LE por gusto, donde admitieron 25% de los sujetos que sí y un igual porcentaje 25% que no. Marcaron para la variable 136, que equivale a padres hablar LE por otros motivos, 42% contestaron que sí.

**Respuestas a la segunda categoría de análisis:** Representación social de ser bilingüe

Incluye las siguientes dimensiones: esta categoría se acerca al sujeto bilingüe a fin de averiguar sus estrategias cognitivas, los medios o las herramientas de las que se ha valido para aprender las lenguas extranjeras; esto es, estrategias o herramientas empleadas para aprender lenguas extranjeras así como las habilidades desarrolladas al estudiarlas. Se buscó incluir subcategorías como:

**1) Habilidades que desarrolló primero como el hablar o escribir:  
Variables 41-42.**

40 de los sujetos (76%) para la variable 41 que significa aprender primero a hablar LE contestaron que sí. Para la variable 42 que equivale a desarrollar primero la habilidad de escritura, 23 de los sujetos de estudio (43%) contestaron que sí. Podemos inferir que la mayoría de las estrategias didácticas en la enseñanza de LE están dirigidas a desarrollar la habilidad de comunicación oral. Lo que me conduce a reflexionar que las nuevas didácticas de las LE insisten en desarrollar ésta habilidad con ingredientes o elementos nuevos como la de no buscar al *bilingüe perfecto* ya que definitivamente la literatura apunta que es difícil lograr el dominio perfecto de todas las habilidades. Otro aspecto interesante es el de buscar los maestros de lenguas la pérdida del acento original en la propia lengua, no llevarlo a la lengua meta la LE, acción considerada como inaceptable en el contexto intercultural actual.

**2) Herramientas o medios más empleados para aprender LE** (video-juego, canciones, libros, etc.), lectura, conversación, escritura en lengua extranjera: variables 43-52.

Las herramientas más empleadas por los estudiantes para aprender LE son las canciones y otros medios visuales como lo son los videos, las películas. Desgraciadamente no es la lectura, ni el escribir. Otro aspecto interesante es que este tipo de herramientas son contempladas fuera del espacio aula. Marcan el conversar quizá a través del Chat, donde evidentemente escriben mensajes breves.

**Tercera dimensión de la subcategoría representación social de ser bilingüe:** Percepción de sí mismo en la LE

3) Capacidad para visualizarse hablando otra lengua distinta a la suya, así como su percepción de lo que aprende, es decir si requiere ver una imagen para entenderlo, o sólo le basta el escucharlo. Las reglas, la gramática de la lengua extranjera si son importantes para el sujeto, o simplemente le interesa hablarlo: variables: 53-55.

La mayoría de los sujetos admiten visualizarse en la LE al hablar o escribir con porcentajes con valores que van para ésta variable 53 de un 35% sí (muchísimo) 22% (mucho). Contrasta con la variable 55 que significa para entenderlo necesita ver una imagen donde 25 sujetos (57%) contestaron que sí requieren ver el dibujo o imagen para entender la LE, 12 sujetos (27%) contestaron que mucho. Interesante resulta estos resultados, parece que hay una contradicción ya que dicen identificarse, visualizarse en la LE sin embargo necesitar el recurso de la imagen o dibujo.

#### **Cuarta dimensión: continuidad en el tiempo de estudio de las LE**

4) Período o tiempo de estudio de lengua extranjera, es decir, si ha abandonado su estudio, por cuánto tiempo, y por qué motivos. Ha estudiado de manera continua o interrumpida Tiempo en que retoma o reanuda su estudio de lengua extranjera. La sensación de progreso de su aprendizaje de LE: variables 56-58.

Para la variable 56= estudiar de manera continua, la mayoría de los sujetos han estudiado de manera continua, interrumpido y retomado un tiempo después.

#### **Quinta dimensión: sensación de progreso o avance en LE.**

Para la variable 58 encontramos de nuevo un *empate* entre los sujetos que contestaron sí, y los que contestaron no; sin embargo 5 de los sujetos (13%) contestaron que más o menos y 5 (13%) mucho.

Estrategias o herramientas implementadas para aprender cómo leer, conversar, escribir, memorizar, cantar, Chat, y otras. Estrategias cognitivas de procesamiento de la información en la lengua extranjera. Si son las mismas que en su lengua materna, o si son las mismas que emplea al estudiar en su lengua materna como las que emplea al estudiar español, matemáticas, biología. La importancia otorgada por el sujeto al conocimiento de la gramática de la lengua extranjera que aprende, o si le interesa sólo hablarlo: variables 59 – 67

**Sexta dimensión: Estrategias cognitivas empleadas para aprender LE incluye las variables 59- 61.**

24 de las 51 respuestas analizadas contestaron si emplear las mismas estrategias que en español, contrastando con 8 de las mismas respuestas analizadas que no, es decir admitieron no emplear las mismas estrategias que en español.

Para la variable 60 que equivale a emplear las mismas estrategias que en biología o matemáticas, 19 sujetos (50%) de 38 respuestas analizadas, contestaron que sí. Para la variable 61 cuyo significado es emplear otras estrategias sin especificar cuáles, 16 de los sujetos de las 41 respuestas contestaron que sí; 10 (24%) respondió mucho.

**Séptima dimensión: elección de estrategias o herramientas de aprendizaje de LE. Incluyo las variables 161- 166.**

La interpretación que podemos hacer de los resultados obtenidos de las encuestas, refieren a la fonética como herramienta o estrategia preferida o consentida por ellos para usar dentro del aula. Mi reflexión personal al respecto es los maestros de LE hemos desechado el empleo de este recurso dentro del aula, como si este fuera pasado de moda y aburrido, al igual que la escritura. La mayoría de los sujetos de estudio dicen no categórico al uso exclusivo del libro de texto, y claman por una interacción dentro y fuera del aula y el empleo de otros recursos como el video, música, literatura, por mencionar algunos.

**Octava dimensión:** visualización del aprendizaje de las LE incluye las variables 66 y 67.

Retomemos el valor de la variable 66= aprender gramática de LE. 15 de los sujetos para esta variable (28%) contestaron que no contrastando con 3 de

ellos (6%) contestaron sí. Con esto interpreto que a la mayoría considera que el *conocer dominar* la gramática no la visualizan como una estrategia que los conduzcan a un buen dominio o conocimiento de la LE.

Para la variable 67 = interés solo por hablar LE, preciso que el 70 % de los sujetos no contestaron, sin embargo 14 sujetos (26%) de las 53 respuestas analizadas contestaron que no, contra 2 (4%) contestaron que sí.

**Novena dimensión:** motivos de abandono de aprendizaje de LE incluye las variables: 167-172.

Para la variable 167 que equivale al significado de costos, como motivo de abandono, 29 de los sujetos (54%) de las 54 respuestas analizadas contestaron que sí; 23 sujetos (43%) de las mismas 54 respuestas analizadas contestaron que sí muchísimo. No es ni el tiempo (V168), ni por ser mal maestro (V169), ni por emplear estas mismas estrategias (V 172), ni por no hablar bien el maestro (V171); pero si admitieron 44 de los sujetos (82%) de las 54 respuestas analizadas, como causa o motivo de abandono: por ser aburrido (V170). Mi reflexión en esta dimensión es ¿Qué no son elementos determinantes en un curso de LE el que el maestro emplee las mismas estrategias, o no hablar bien la LE para hacerlo aburrido? Pero esto será como probablemente muchos de los resultados motivo de otras investigaciones.

**Tercera categoría de análisis:** categoría que se acerca a los mitos, estereotipos, creencias hacia otras culturas, religiones, grupos minoritarios; se refiere a la sensibilidad de los sujetos para la aceptación o rechazo de los aspectos culturales de la lengua que aprende, como el leer en la lengua

extranjera, preparar platillos, celebrar festividades, interesarse por su política, religión, y otros e incluye nueve subcategorías.

### **Respuestas a la tercera categoría de análisis**

**Primera subcategoría: Percepción de sí mismo en la LE para la obtención del éxito profesional y personal, cuánto influye hablar una LE: variables 75-78.**

Interesantes los resultados para las variables 77 y 78 que equivalen respectivamente a mucho y muchísimo, preciso que 17 de los sujetos (41%) de 42 respuestas analizadas para la variable 77, visualizan en la LE un medio para la obtención del éxito profesional y personal; para la variable 78, 17 sujetos (39%) de 44 respuestas analizadas contestaron que muchísimo.

**Segunda subcategoría: creencias, mitos y estereotipos de ser bilingüe, al hablar y escribir una LE. Lo que le significa ser bilingüe: variables 79-84.**

Siendo estas subcategorías que encierran ésta tercera subcategoría, las de mayor relevancia para el problema de investigación planteado y reflejado en las hipótesis, me detendré un poco más en mis interpretaciones.

Para la variable 79= ¿Cree que por hablar y escribir LE ya la domina?

12 sujetos (29%) de 41 respuestas analizadas, contestaron que sí (muchísimo); 10 (24%) sí (mucho); 6 (15%) de las mismas 41 respuestas analizadas contestaron que sí.

Sin embargo para la variable 80= ¿Puede entender manera de pensar y actuar de la gente nativa de LE por hablar y escribir? ¿Poco? 13 sujetos (13%) de las 40 respuestas analizadas contestó que sí (muchísimo).

Para la variable 82= mucho, 19 sujetos (48%) de las mismas 40 respuestas, respondió que sí (más o menos); 10 de ellos (25%) contestó que no.

Para la variable 83= muchísimo, 11 sujetos (26%) de 42 respuestas analizadas contestó que sí más o menos, solo 1 (2%) contestó que muchísimo.

Para la variable 84= ¿Al hablar o escribir LE piensa primero en LM y luego en LE? 9 de los sujetos (20%) de las 46 respuestas analizadas contestó que sí (más o menos); 5 de ellos (11%) admitió que sí (mucho) y 5 también admitieron simplemente que sí.

Retomo lo que me parece de suma importancia las respuestas obtenidas para las variables 81, 82 y 83, donde admitieron los sujetos pensar primero en LM y luego en LE concentrándose las respuestas en los rangos de más o menos a muchísimo, es decir no procesan completamente la información de LE en LE, sino que lo hacen en LM y luego transfieren a LE.

Para la variable 84= ¿Al hablar o escribir LE piensa primero en LM y luego en LE? De las 46 respuestas analizadas, solo 5 sujetos (11%) lo admiten; 6 (13%) dijeron no; 9(20%) sí más o menos; 9(20%); 5(11%) mucho; 1 (2%) sí muchísimo.

No se si las respuestas dadas fueron generadas por una mala comprensión del significado de las variables. Esto me conduce a la reflexión relacionando los resultados obtenidos en las categorías anteriores. Estudiantes que han iniciado desde temprana edad o adolescencia su aprendizaje de LE, en escuelas privadas, de manera continua y formal, automotivados o bien con

un contexto familiar sensible al aprendizaje de LE, y ¿siguen procesando en LM? No ¿en LE?

**Tercera subcategoría: Interiorización de la cultura de la LE: variables 89-93.**

Para la variable 89= Lee literatura en LE 10 de los sujetos (22%) de las 46 respuestas analizadas contestaron que no; 6(13%) contestó que sí.

Para la variable 90= Escucha canciones en LE 11 de los sujetos (22%) de 51 respuestas analizadas, contestaron que sí; 7(14%) contestó que no.

Para la variable 91= Canta usted en LE 10 de los sujetos (19%) de 54 respuestas analizadas, admitieron sí; 15(28%) admitieron que sí (más o menos); 12(22%) sí (mucho).

Para las variables 92= ¿Come usted platillos de la LE? Y la variable 93= ¿Prepara platillos de la LE? Los resultados no son nada alentadores, ya que para V92 sólo 6 (11%) de los sujetos admitieron que sí, de las 54 respuestas analizadas. Para la V93 12 de los sujetos (23%) no prepara platillos de la LE; sólo 1(2%) dijo que no y el resto no fueron contestadas.

**Construcción de identidad; si al hablar lengua extranjera siente que su identidad se pierde, disminuye, o se enriquece: variables 101- 102.**

Preciso que estas dos variables si fueron consideradas en el análisis cuantitativo, sin embargo considerando tener demasiada información recabada, se decidió no considerarlas.

**Cuarta subcategoría: percepción de su identidad y cultura en su propia lengua. Si le gusta el español, si se identifica con su lengua materna, si se ve y siente en su lengua materna: 183-184 y 186-190.**

Para la variable 183= le gusta su LM de 52 respuestas analizadas, 43 de los sujetos (33%) contestaron que no.

Para la variable 184= Se identifica con su LM de las 52 respuestas analizadas, 37 de los sujetos (71%) contestaron que no; 15 de ellos (29%) que sí.

Para la variable 186= se siente orgulloso 35 de los sujetos de las 55 respuestas analizadas contestaron si sentirse orgullosos de su lengua madre, y el resto no contestaron.

Para la variable 187= al hablar LM le da vergüenza 46 de los sujetos (84%) contestaron que sí y el resto no contestaron.

La variable 188= indiferente al hablar LM la mayoría de los sujetos no contestó. Sin embargo para la variable 189= me da lo mismo hablar LM de las 48 respuestas analizadas 23 de los sujetos (48%) dijeron que sí. Para la variable 190= no siento nada de las 54 respuestas analizadas, 42 (78%) de los sujetos contestaron que no. Mi lectura de estos datos que me sorprenden la no identificación con su propia lengua, quiero pensar que no se entendieron las preguntas y por eso obtuve esas respuestas.

#### **Quinta subcategoría: manejo del estrés y angustia al hablar LE**

Manejo del estrés, angustia, frustración, ansiedad al hablar lengua extranjera. Construcción del alter, si cuándo habla con un nativo de la lengua extranjera, le da vergüenza, si le preocupa hablar bien, su acento, cometer errores, no encontrar la palabra adecuada; si se siente superior a él, igual, diferente: variables 118– 121 y 123-127.

La variable 118= ¿cuándo habla con nativo de LE se siente bilingüe como él? Admitieron 20 de los sujetos (40%) de las 51 respuestas analizadas que sí, sin embargo para el resto de las variables 119-127 en resumen pese a sentirse bilingües admitieron la mayoría de los sujetos preocuparles hablar bien, les da vergüenza. Si se perciben como diferentes ya sea por sentirse superiores o inferiores. Admitieron también en esta subcategoría tener sentimientos de angustia, estrés, frustración, presión, provocados por el interés o preocupación que tienen al hablar LE con nativo por no cometer errores, no encontrar la palabra adecuada, el acento éste elemento señalado en las entrevistas sobre todo en entrevistados que han vivido en el extranjero.

**Sexta subcategoría:** estereotipos, filtros afectivos tales como aceptación-rechazo hacia ciertas lenguas, culturas, religiones, ideologías, costumbres. Incluye las variables: 107-111.

En esta subcategoría para la variable 107= ¿ha sentido rechazo a ciertas lenguas? 29 de los sujetos (66%) de 44 respuestas analizadas contestaron que no, y solo 5 (11%) que sí.

Para la variable 108= ¿Ha sentido rechazo hacia otras culturas? 17 sujetos (45%) de 38 respuestas analizadas contestó que sí; 5(13%) que si mucho, y con el mismo valor que muchísimo.

La variable 109= ¿rechazo hacia otras religiones? 37 sujetos (79%) dijo no; para la variable 110= hacia otras ideologías 36 de los sujetos (70%) contestó que no.

Variable 111= rechazo hacia otras costumbres, 32 de los sujetos (62%) contestó que no. En resumen son los sujetos de estudio totalmente abiertos a otras costumbres, ideologías, religiones. Hechos que contrastan con lo expresado por algunos sujetos en las entrevistas, sujetos que han estado en el extranjero por períodos cortos se han sentido discriminados por ser latino, por hablar con acento. Por ver a los primos que vienen en navidad raros o extraños.

**Séptima subcategoría:** percepción de las lenguas indígenas y de los indígenas mexicanos. Sentimientos hacia ellos como indiferencia, desprecio, superioridad, inferioridad, o bien hacia sus costumbres y tradiciones. Si considera necesarias las lenguas indígenas o útiles, interesantes, exóticas, no útiles para trabajar, si sólo son útiles para antropólogos y lingüistas, si son inferiores, no interesantes, si sólo es bueno conocerlas por cultura general, o por curiosidad, Si ha visto indígenas, si ha platicado con ellos, si se ha acercado a ellos, si los ha visto con desprecio o indiferencia, si los ha ignorado o los ha visto como inferiores: variables 191-207.

**Siendo esta séptima subcategoría de gran interés,** pese a que parece no encajar en esta investigación dado que se trata de las lenguas extranjeras, las reconocidas , las internacionales, las aceptadas en los contextos académicos, laborales y sociales, creo que por la falta de respuestas dadas a esta subcategoría y las dadas interpreto que “les causo mucho ruido” a los encuestados por las respuestas tan contradictorias obtenidas como las siguientes: dijeron conocer algún dialecto, que han visto indígenas como

iguales, no con desprecio ni como inferiores, sin embargo dicen haberlos ignorado en otros momentos de la encuesta.

Para contestar las siete hipótesis me apoyaré principalmente en la segunda y tercera categoría de análisis

**.Primera hipótesis: ¿Para los estudiantes de 5º y 6º año de la carrera de Médico Cirujano Partero de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Nuevo León que estudian lenguas extranjeras, que fueron encuestados y entrevistados que les significa el aprender una lengua**

El significado que los sujetos le otorgan esta asociado al éxito profesional y social. Ven en el dominio de una o más lenguas extranjeras como una herramienta más para asegurar de cierta manera la aceptación en el mundo social. Tienen la mayoría de los sujetos las creencias que son importantes, útiles, necesarias, complejas, admiten que para estudiarlas hay que ser un rico, tener tiempo, ser dedicado, tener de cierta manera el gusto por lo diferente, por lo extranjero.

**Segunda hipótesis: ¿La lengua extranjera que estudian que les representa?**

Para los estudiantes encuestados y entrevistados el saber, el dominar una lengua extranjera les representa la posibilidad de hacer una especialidad en el extranjero, incrementando así las posibilidades de un mejor salario, y el reconocimiento en el contexto social. No manifestaron en su discurso en las entrevistas el deseo de vivir en el extranjero, por el contrario manifestaron abiertamente su rechazo al modo de vida de los *gringos*, de las libertades *exageradas*, de las costumbres distintas a la suya. Al preguntarles durante la

entrevista si vivirían en el extranjero, dijeron sí...pero no por largo tiempo, sólo por motivo de estudios, no para vivir.

**Tercera hipótesis. ¿El aprender una lengua extranjera que les simboliza?** Admiten por los resultados obtenidos en las encuestas, y entrevistas, visualizarse en la lengua extranjera, sentirse bilingües por el simple dominio de hablar y escribir sin problema la lengua extranjera. Admitieron sentir ansiedad, estrés, presión, tanto en el aula, como al hablar con el nativo de la lengua. Estar preocupados por no encontrar la palabra adecuada, por el acento, por la pronunciación, quizá por el temor al rechazo *al descubrirse latino* al estar en situaciones reales. Sin embargo pese a que se visualizan en la lengua extranjera, procesan en su propia lengua, y algunos tienen que ver la imagen para entender mejor; utilizan las mismas estrategias que en español, biología. No distinguen entre herramientas y estrategias. Refieren el abandono de sus clases de inglés por los costos, falta de tiempo debido a la carga académica (clases), y no por que el maestro emplea las mismas estrategias.

**Cuarta hipótesis: ¿Estos sujetos de estudio son trastocados al estar en contacto con las lenguas extranjeras lo cual se manifiesta en su identidad?**

No, la mayoría de los sujetos no han interiorizado aspectos culturales de la lengua extranjera, no leen, no se interesan en las costumbres, las tradiciones, la política del país de la lengua extranjera. Sin embargo admiten que al estudiar una lengua extranjera, enriquecen su cultura, no la disminuyen. Pocos de los sujetos admitieron en las encuestas y de las

entrevistas, haber sentido en algún momento de su vida rechazo a estudiar una lengua extranjera. Otros, los menos admitieron haber sentido rechazo a ciertos grupos, razas.

**Quinta hipótesis: ¿Las transformaciones después de adquirida la lengua extranjera incluyen cambios en su cultura, en cuanto son capaces de percibir en la lengua extranjera elementos como las tradiciones, costumbres, ideologías, valores?**

No, para la mayoría de los encuestados y entrevistados no manifestaron cambios en su cultura, o la percepción de elementos en la cultura de la lengua extranjera, pese a ser bilingües tempranos, provenientes de ambientes familiares sensibles al aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo para los estudiantes encuestados y entrevistados que si han vivido en el extranjero si hubo un gran cambio.

**Sexta hipótesis: ¿Los estudiantes de esta muestra de estudio están abiertos a interiorizar los valores implícitos en la lengua extranjera, aunque no tienen conciencia de ello?**

Pocos, la mayoría no. Quizá esto se deba a la quizá a la falta o poca *promoción o concientización* de los mismos por los maestros que enseñan las lenguas extranjeras.

Sin embargo los sujetos que han vivido en el extranjero, están más *sensibles*, más *abiertos* a ellos. Reconocen durante su experiencia la diversidad de costumbres, de creencias, de religiones, de maneras de pensar, al grado de aceptarlas sin establecer juicios de valor, reconociendo que antes de su llegada al país si tenían ideas, creencias, acerca de sus costumbres. En

otras palabras admitieron tener estereotipos hacia ciertos grupos e ideologías, y lo más interesante haberlos desechado.

**Séptima hipótesis: ¿Ven esas lenguas como instrumentos para marcar más las diferencias entre los sujetos en su entorno y aun superioridad?**

Si, la mayoría de los sujetos encuestados ven en las lenguas la manera de distinguirse del otro, de ser *diferente*, de *poseer el perfil para ser competitivo*, de *calidad*, *ser ciudadano de primera no de tercera*, *pertenecer al mundo global, donde los que son*, no en el interés de acercarse al otro en igualdad, con respeto.

## **Propuesta teórica de una educación intercultural**

Las conceptualizaciones actuales sobre el multiculturalismo solo ponen al descubierto defectos actuales en las mismas asociados a las formulaciones teóricas de las mismas; y esto plantea un reto a los educadores que consiste en la necesidad de considerar nuevos enfoques para comprender la política de la diferencia, e involucrarse en ella con una conciencia multicultural teórica.

“Cada vez es más evidente la necesidad de preparar personas capaces de estudiar, trabajar, vivir, convivir de manera eficiente con una actitud más reflexiva en ambientes multiculturales, es por ello que debemos replantearnos los que enseñan lenguas extranjeras, donde una nueva perspectiva que incluya contenidos significativos en la amplia otredad de la cultura de la lengua que se enseña, con el fin de promover encuentros biculturales críticos. (...) Hay una desculturización de la experiencia intercultural sustentada en la lingüística, cuya ideología tiende a rechazar matices culturales en aras de considerar la lengua como un objeto de estudio” (Lee Zoreda, 2000: 1)

Y en efecto, en la propuesta alternativa que aquí se plantea con apoyo en las propuestas de Zoreda (2000), se sostiene la necesidad de desarrollar esquemas para la enseñanza de la lengua inglesa y yo agregaría el de otras lenguas, que incluya contenidos significativos en la amplia otredad de la cultura, con el fin de promover encuentros interculturales críticos. Ha de entenderse que “el multiculturalismo es todo y nada: fue mal usado el término a finales del siglo XX, y aplicado como tal a la educación multicultural, da entender a la gente que alude por lo menos a los temas siguientes: raza, clase socioeconómica, género, lenguaje, cultura, preferencia sexual, discapacidad, y también a la diversidad y aun a un fenómeno social en torno a los cambios demográficos que están ocurriendo en las sociedades

occidentales; y esto es porque Estados Unidos, el Reino Unido, Canadá, Australia, Francia, España, Nueva Zelanda, y Alemania, han experimentado una inmigración y varios movimientos de conciencia racial y de género que han obligado a sus habitantes a enfrentarse a cuestiones relativas a su definición propia y de sus instituciones. Se han replanteado si son realmente sociedades abiertas y democráticas, pero el debate actual sobre la naturaleza multicultural de las sociedades occidentales comprende un conjunto de posiciones identificables, que son influenciados por la clasificación que hace Peter McLaren (1994b), de los posicionamientos multiculturales, donde se reconocen cinco tipos de multiculturalismo, al quinto se le identifica en esta investigación como multiculturalismo teórico” Kincheloe L, Joe y Steinberg, R, Shirley, 1999: 25,26).

Las sociedades occidentales actuales no pueden hablar ni podrán en el futuro hablar a la ligera de su naturaleza cultural, valores y misión. Esta nueva situación social obliga a las sociedades occidentales a afrontar las contradicciones culturales, y aceptar que viven en una sociedad multicultural. El multiculturalismo ya no es una cuestión de creer, o de estar o no de acuerdo, sino que representa una condición del modo de vida occidental de fin de siglo: vivimos en una sociedad multicultural (Peter McLaren 1994).

“Lo anterior conduce a la reformulación de unas definiciones del mundo social que compiten entre sí, y que corresponden a intereses sociales, políticos y económicos particulares. Las relaciones de poder juegan un rol importante en esta reformulación: ayudan a configurar la forma en que los individuos y las organizaciones, los grupos y las instituciones reaccionan

ante la realidad del multiculturalismo. Y es que el multiculturalismo educativo no es nuevo y se refiere a la naturaleza de la respuesta en los campos de la enseñanza que atañen no solo a la escuela sino que incluye otros enlaces culturales". (Ibíd).

De acuerdo con Peter McLaren (1993), los analistas (Carby, 1992; Perry y Fraser, 1993 y Swartz) clasifican diversas formas de multiculturalismo educativo, y todos coinciden en la consideración de las diversas formas de diversidad centradas en raza, clase social y género; y a la vez McLaren (1994) coincide con lo dicho por Ellen Swartz (1993) en los planteamientos o definiciones del multiculturalismo educativo al sostener que éstos deben ser provisionales y han de reformularse y re-conceptualizarse a medida que cambian las circunstancias (Kincheloe y Steinberg, 1999).

Para los autores mencionados, estas reflexiones a finales del siglo XX y principios del XXI representan un multiculturalismo democrático preocupado por la justicia social y por la construcción de la sociedad. El análisis es un conjunto de posicionamientos multiculturales que incluye al multiculturalismo conservador o monoculturalismo de finales del siglo XX. El autor McLaren, lo compara con una nueva forma de colonialismo (neocolonialismo) donde la supremacía es del hombre blanco y éste se protege de las acusaciones de racismo, o sexismo, o prejuicio de clase, y culpa a su propia desgracia de haber caído fuera de los límites de una clase media alta. Extiende estas posturas colonialistas hasta plantear cómo las razas indígenas y africanas se han considerado como de clase inferior, desprovistas de los derechos y privilegios de la clase superior (la europea), y

cómo se sigue viendo a los Estados Unidos como la tierra prometida, y a las cruzadas cristianas como la salvación de los paganos. Se aclama así a los neocolonialistas en su discurso multicultural, la identidad occidental, sin hacer caso de la injusticia social y el sufrimiento de los marginados en las escuelas y otras instituciones sociales (Sleeter y Grant, 1994; Taxel, 1994; McLaren, 1996, y Giroux, 1997 en Kincheloe y Steinberg, 1999).

La educación bajo el modelo monoculturalista o el multiculturalismo conservador admitirá a las personas capaces de adaptarse a las normas de las personas de la clase media blanca. Los conservadores dan al multiculturalismo un carácter de enemigo interno, y consideran que a los hijos de los pobres de color les falta algo al aludir que ello se debe a una falla genética o cultural, porque creen a éstos inferiores a los blancos integrantes de la clase media alta; hacen estas insinuaciones en privado, donde proclaman valores familiares ideales. Los monoculturalistas, reclaman una cultura en común, pugnan por un crisol de culturas; sin ver que las diferencias crean divisiones. Se propone que la única manera de construir una sociedad es a través del consenso, aun cuando ellos mismos reiteran la supremacía de la sociedad occidental. Porque necesitan reformas, desconocen que en occidente nunca ha existido una cultura común en la que todos los grupos sociales participen de manera igualitaria. Grupos raciales, de clase social y de género caen fuera de la norma cultural dominante, y han sido relegados a una cultura del silencio a lo que ellos interpretan como la adquisición de las normas predominantes (Ibíd).

Esta presente tesis no comparte la postura de los monoculturalistas conservadores, donde el dominio de una o más lengua extranjera, entre otras llamadas *habilidades* o *competencias* en este mundo global, sean considerados como elementos de la cultura común que contribuya a marcar la desigualdad entre grupos raciales o sociales, género, clases sociales. Por el contrario plantea un multiculturalismo incluyente, que brinde a todos y a todas las mismas oportunidades, con una amplia conciencia del otro distinto a mi, con un sentido más humano, más sensible, más respetuoso.

Uniéndome a las voces de estos autores antes citados me pregunto: ¿Quién determina quiénes quedan dentro o fuera de los límites de la cultura común? Me pregunto ¿Es el dominio de una o más lenguas extranjeras un elemento de esta cultura común? ¿Dependerá de ello la aceptación o rechazo a esta cultura blanca dominante? Y ¿los que no tienen acceso al aprendizaje de una lengua extranjera? ¿Serán también discriminados? ¿Qué pasara con ellos?

Comparto el proyecto conservador más amplio de Michael Apple (1996) donde propone redefinir conceptos como: democracia, igualitarismo y bien común. Va más allá en su propuesta al afirmar lograr la unidad social al darles voz a las minorías, a los grupos excluidos como el de las mujeres, el de los pobres, de los grupos indígenas, a los grupos de ciudadanos de segunda o de tercera categoría, en un intento de lograr la unidad social, eliminando formas de racismo ocultas o disfrazadas, donde para ser aceptado y considerado por un determinado grupo social hay que reunir

determinadas características no sólo físicas sino determinados patrones y comportamientos culturales.

Michael Apple (1996) señala las nociones de un proyecto conservador más amplio que redefine lo que se entiende por democracia, igualitarismo y bien común: la mejor manera de alcanzar la unidad social no es a través del enmudecimiento de las voces de las minorías, de las mujeres y los pobres, sino mediante las denuncias y la erradicación de varias formas de racismo, sexismo, prejuicio de clase que se encuentran dentro de la cultura (Frankenber, 1993; Macedo, 1994; Sleeter y Grant, 1994 y Taxel, 1994); e insiste en que la pedagogía cultural pretende poner de manifiesto las dinámicas pedagógicas de los programas televisivos, las películas, los videojuegos, la música popular, etc., esto es, la representación del mundo social desde la supremacía blanca, y así se difunden contenidos pedagógicos raciales (Fiske, 1993; Gray, 1995 y Grossver, 1995) (Kincheloe y Steinberg,1999).

En México existe una tradición de acogida a emigrantes o inmigrantes motivada por la guerra civil española y la segunda guerra mundial. Grupos de migrantes que se han adaptado a la cultura mexicana.

Miles de mexicanos intentan cruzar la frontera con los Estados Unidos, pese a los riesgos que todos señalan, muro, medidas de vigilancia extremas. Quienes lo han logrado probablemente vivan en la clandestinidad expuestos al temor a ser detenidos y deportados a su país de origen. Existen millones de mexicanos actualmente en los Estados Unidos que representan una gran fuerza laboral para dicho país, mexicanos que confrontan miles de

problemas, entre ellos el adaptarse a una sociedad distinta a la suya, donde se actúa, se piensa, se come y se vive distinto. A diferencia de sus padres, sus hijos, nombrados como mexico-americanos, asisten a escuelas públicas americanas que desde hace ya varios años tuvieron que replantearse nuevos modelos y estrategias educativas que facilitaran la cohesión social de estos nuevos miembros; pues de no hacerlo, estas personas viven en alto riesgo de fragmentación de su propia identidad cultural y social que, de no superarla, les causa la exclusión y la marginación dentro de esa sociedad.

Probablemente si se hiciera una encuesta en las escuelas públicas y privadas de la ciudad de Monterrey, para preguntar la cantidad de estudiantes extranjeros actualmente inscritos en sus programas escolares, no representen estos aún una población importante. Es necesario puntualizar que en esa encuesta sería conveniente agregar estudiantes “migrantes” o inmigrantes de otras poblaciones o comunidades de nuestro país, que hablen o lean en otra lengua distinta al español, como las lenguas indígenas.

Quizá en estos tiempos y como producto de la alfabetización emprendida ya hace más de 40 años en nuestro país, los profesores prohibían (en comunidades indígenas o rurales) que en la escuela se hablaran las lenguas indígenas, y se pugnaba por el uso exclusivo del español como la única lengua oficial. Parecería que en nuestro país ésta situación de flujo continuo de inmigrantes y su inclusión en la sociedad resulta lejana, improbable distinta, nada comparable con la de países como

Canadá, España, Francia, Alemania, Inglaterra, por mencionar algunos, que han tenido que replantearse políticas educativas y sociales distintas.

En la antigüedad, las sociedades eran multilingües, con las guerras, invasiones, migraciones y colonizaciones, donde la lengua del que dominaba predominaba, fue pasando a un segundo plano la lengua de la población sometida. A veces se daba el proceso de hibridación, resultando en una fusión interesante e enriquecedora; mientras que al establecerse y delimitar las fronteras de sus posesiones, las poblaciones permanecieron aisladas en aras de conservar sus costumbres, su lengua, su cultura.

Como producto de las sociedades industrializadas, hace 50 ó 60 años, se establecieron contactos de tipo económico-comercial entre los países y surgió así la necesidad de comunicación entre ellas, siendo el inglés la lengua reconocida para ello. Se empezó a plantear en el ámbito comercial la necesidad de ser bilingüe, es decir hablar la propia lengua y el inglés, lengua hegemónica actualmente no sólo en el mundo económico sino en el académico también. Luego, con el crecimiento de la informática, se dio un nuevo acercamiento entre los pueblos, se aceleró el proceso de modernización (globalización) y se empezó a plantear la necesidad no ya de ser bilingüe sino de considerar la cultura como elemento inmerso en ella. Así se empezó a hablar de sistemas educativos multiculturales.

Esto es efecto de los cambios generados por la globalización o americanización de las sociedades modernas, la transformación de conceptualizaciones como las de: ciudadanía, ética, modernidad, planeta, estado, nación, etnia, migración, y otros. Se desencadenaron nuevas

perspectivas y replanteamientos hacia procesos como los de educación, cultura, arte, estética, así como también la asimilación de la cultura y los procesos en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras, donde se subrayaba la formación de la identidad o de identidades para los actuales y futuros ciudadanos de este planeta tierra.

Actualmente se vive la transición quizá de sociedades tribales versus sociedades complejas, donde se pone de manifiesto la ineficacia de sistemas lineales y surgen otros parámetros ante estas nuevas sociedades donde el sujeto es capaz de organizarse y de organizar su entorno. Se auto-refiere con respecto al otro y su entorno (el alter) creando así su identidad al interactuar con el otro y con los otros y todo lo que le rodea. Es un sujeto con una herencia cultural, donde el lenguaje y lenguas forman parte de este *bagage*.

La educación intercultural o multicultural, involucra un replanteamiento de la enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva más profunda, retomo e interpreto los planteamientos de Lee Zoreda, que comparto totalmente y propongo una enseñanza de lenguas extranjeras mucho más reflexiva, incluyente de los contenidos significativos de la *otra lengua* de la *otra cultura* en un marco de igualdad de ambas lenguas, propiciar el encuentro en las diferencias y en las similitudes. Reconsiderar la riqueza de las culturas, crear y recrear ambientes multiculturales.

Zoreda, propone que la cultura de la lengua no está incluida o considerada en la enseñanza de esa lengua extranjera, y tampoco lo está el uso social y cultural que éstas poseen; por eso esta autora enfatiza la

necesidad de enseñar la lengua con contenidos significativos en el respeto de la cultura de la lengua que se enseña

Margarita Bartolomé Pina sostiene que:

“La multiculturalidad expresa una situación “de hecho”: la existencia en una sociedad o en un grupo humano de dos o más culturas en contacto. “Usado como concepto, actitudes, estrategia o valor, el multiculturalismo aparece como el ojo del huracán social que se arremolina en torno a los cambios demográficos que están ocurriendo en las sociedades occidentales, incluidas los Estados Unidos, el Reino Unido, Canadá, Australia y Nueva Zelanda” (Bartolomé Pina, 2001, en Kincheloe y Steinberg, 2000:25).

“La interculturalidad remite siempre a la interdependencia, reciprocidad y simetría de las culturas. Supone una actitud abierta ante la diversidad cultural, que se descubre con simpatía y aprecio, por parte de todos. Implica el diálogo, la comunicación entre los que son diferentes: personas y grupos” (Bartolomé Pina, 2001:76).

En efecto, implica un diálogo que, como apunta Rodrigo (1999), debe ser crítico, pero también auto-crítico, un diálogo que se inicia con la aproximación y el conocimiento de la otra cultura, que supone la lucha y la eliminación en la medida de lo posible de los estereotipos culturales que cada cultura produce acerca de las otras culturas, y que implica, por último, desde la relativización de la propia cultura, el descubrimiento y comprensión de valores alternativos y su consideración para adoptarlos y realizarlos. Bartolomé Pina (2001), señala que en el mismo trabajo de Rodrigo (1999), la concepción de educación intercultural aparece con poca claridad en escritos norteamericanos o ingleses bajo multicultural education.

En España los términos “intercultural” e “interculturalidad”, refieren a cualquier acción educativa llevada a cabo en un contexto multicultural y que

aspire a tener una cierta calidad en su desarrollo, han adquirido en el campo educativo en fechas recientes un rango importante. Desde hace casi 20 años se están analizando diferentes modelos educativos que se han puesto en juego para responder a proyectos políticos determinados, a concepciones de sociedad y a ideologías y mentalidades que subyacen en ellos. Banks (1986 en Bartolomé Pina, 2001) menciona 10 modelos que presentan una progresión histórica, lo que no supone un proceso lineal, dadas las fluctuaciones ideológicas y políticas y los movimientos migratorios producidos en los diversos países. El criterio fundamental se basa en qué se pretende conseguir con ellos.

La *multiculturalidad* es un concepto que califica a ciertos fenómenos sociales o educativos, y se usa en el mundo europeo no anglosajón. En el mundo anglosajón se usa “interculturalidad” para darle más fuerza a la hora de caracterizar el fenómeno (en Margarita Bartolomé Pina, 2001). Existe fuerte relación entre el proyecto social y el proyecto educativo. Un proyecto educativo intercultural sólo es posible en el marco de una sociedad en la que se ha dado un proyecto social intercultural, es decir, dentro de un marco más amplio que oriente el sentido en dirección de la acción política elegida por ese grupo humano.

Perotti (1989), señala la necesidad de articular en los diferentes países el proyecto social y el proyecto educativo ya que devienen inseparables. Han surgido estudios comparativos sobre la implementación de la educación intercultural en diferentes países europeos que, como el del Alemán Ghionda (1995), se proponen entender la variabilidad existente entre

ellos en educación intercultural, el conocimiento de las directrices políticas, la acción pedagógica y los resultados de la investigación educativa. Las condiciones previas que este autor plantea para construir un proyecto educativo intercultural son:

- Tener voluntad política de integración
- Avanzar hacia el reconocimiento del carácter pluricultural de la sociedad.
- Desarrollar políticas educativas, sociales y culturales de conjunto.
- Repensar el papel y el funcionamiento de la institución escolar, dentro de una concepción educativa más amplia, como puede ser la concepción la construcción de un nuevo tejido social.
- Alertar sobre la “necesidad” de migraciones exteriores en algunos países europeos si éstos aspiran a sobrevivir. ¿Cómo aprender?

La propuesta de una educación intercultural hacia la identidad ciudadana en la multiculturalidad ha sido criticada en los últimos años, argumentando que carece de potencial transformador, de capacidad de denuncia de la desigualdad social en sociedades multiculturales. La culpa también de acentuar la diversidad cultural y lingüística, y de no haberse consolidado su existencia en las aulas ni en los profesores que demuestren un interés por conocerla, así como las posibilidades reales de aplicación de estrategias de educación intercultural en el aula, según sostiene Bartolomé Pina (2001). Esta misma autora señala que Banks (1986) con su modelo holístico es uno de los autores que más han escrito en estos años sobre educación multicultural entendida en sentido amplio.

Para Banks (1997) nada de lo que sucede en la escuela debe plantearse al margen de la educación intercultural: la política educativa, el desarrollo del currículum, la política y práctica lingüística, las estrategias de orientación educativa, las relaciones en la escuela, la organización, el proceso de construcción del conocimiento, el currículum oculto... en otras palabras, se debe vivir la interculturalidad como un “clima” global de referencia en el que se desenvuelve toda la acción educativa. Un clima que desde todas las áreas curriculares contribuyen a desarrollar competencias interculturales en el alumnado, objetivo fundamental del currículo intercultural. Banks (1997), quien tiene una influencia importante del pensamiento socio crítico, enfatiza el enfoque global del modelo educativo, y presenta las siguientes dimensiones de la educación multicultural:

- La integración de contenido: uso que hace el profesorado o que podría hacer de ejemplos y contenidos de una amplia variedad de culturas.
- El proceso de construcción del conocimiento, que estudia desde este enfoque en qué medida se encuentra influenciado o está sesgado por posiciones étnicas o de clase social de las personas y grupos.
- La reducción del prejuicio, en el que se analiza las actitudes raciales y desarrolla las estrategias que pueden ser utilizadas para promover valores y actitudes democráticas.
- La pedagogía de la equidad, que supone una política clara en la escuela que promueva la utilización de técnicas y métodos de enseñanza que faciliten el éxito de todo el alumnado.

- El poder de la cultura escolar y de la estructura social, que trabaja desde esta dimensión, la reestructuración de la cultura escolar y de la organización de la escuela donde el alumnado de diferentes grupos raciales, étnicos y de clase social experimenten la igualdad educativa y adquieran “poder” los grupos más desfavorecidos.

Todas estas perspectivas acercan extraordinariamente la educación intercultural y la educación para la ciudadanía multicultural.

Este último nos lleva a repensar no sólo el papel de los educadores y de las instituciones escolares, sino el papel mismo de la educación y los espacios donde ésta se da. Los educadores necesitan legitimar a las escuelas como lugares que proporcionen un servicio público esencial para la formación de ciudadanos y ciudadanas activas.

Grandes retos enfrentan las instituciones educativas actualmente: la lucha contra la exclusión social que afecta principalmente a minorías, cada vez más numerosas y el desarrollo de una mayor cohesión social; temas han sido objeto de estudio por parte de los países que han experimentado un crecimiento en los flujos migratorios que reciben, ejemplo de ello es Cataluña, España que desde finales de los años 50 y principios de los 60 acogió alta población de migrantes internos (de España), uniéndoseles a éstos, inmigrantes magrebíes, subsaharianos y latinoamericanos, con lo que se aprecia un alto nivel de integración a la población autóctona; y esta lucha representa un gran reto al desarrollo de estrategias educativas que posiblemente favorezcan la asunción de valores comunes compartidos, así

como la participación en un proyecto social y político común que pueda ser construido y/o asumido por los diferentes grupos sociales. Bartolomé Pina retoma lo dicho por Flor Cabrera y afirma:

“la construcción de una identidad ciudadana asociada a una comunidad intercultural es posible desde una participación que desarrolla unos vínculos afectivos entre sus miembros que pueden reconocerse mutuamente como diferentes al mismo tiempo que crean unos valores comunes que impregnen el tejido social y las acciones colectivas.” (Bartolomé Pina, 2001:83)

Se trata de una tarea social y educativa porque participar en la creación y el desarrollo de un proyecto común desde sociedades plurales significa que todas las personas que las constituyen pueden acceder a esa participación en igualdad de condiciones, lo que implica dotar a las sociedades de estructuras y procesos donde la participación sea posible, insiste Bartolomé Pina (2001). Asimismo se requiere de procesos formativos no sólo para la población inmigrante sino para la población autóctona, puesto que han de reconocerse mutuamente sus derechos y responsabilidades. En esta formación surgen, según esta autora, los conceptos de identidad y ciudadanía, no vinculada a una identidad étnica cultural determinada, sino al sentido de pertenencia a una comunidad más o menos amplia, según el nivel de ciudadanía: local, estatal, nacional, mundial.

La concepción de Pêcheux (1969) sobre las condiciones de producción y recepción de los discursos corresponde a su planteamiento en torno a la triple relación que se establece entre la formación social, la formación ideológica y la formación discursiva, que a su vez implica las formaciones imaginarias, las representaciones que los sujetos del discurso

se hacen de sí mismos, de su interlocutor y del objeto de su discurso. La Escuela Francesa del Análisis del Discurso considera la necesidad del acercamiento a un discurso dado, sus condiciones de producción, circulación y recepción; las formaciones imaginarias que de acuerdo con Pêcheux representan los lugares determinados en la estructura social. El análisis de las condiciones de producción, circulación y recepción de los discursos no puede ser dissociado de los factores estructurales ni coyunturales en los que este se genera. Considera también las prácticas discursivas, que se relacionan específicamente con las estructuras de poder y los funcionamientos de la ideología subyacente.

Pêcheux, sostiene que todo discurso remite a las formaciones imaginarias que se hacen el emisor y el receptor desde el lugar social donde es producido su intercambio comunicativo, donde desde esta perspectiva el discurso es un reflejo de la ideología, de la concepción del mundo que el emisor asume como propia, y que se muestra cuando se ubica en el lugar que le es determinado en el conjunto de relaciones sociales de una comunidad, lo cual se manifiesta través de su lenguajes ( en *Trayectorias*, 2003).

“Comprender una nueva idea o familiarizarse con un objeto inusual ya es interpretarlo, explicárselo de algún modo. La integración de un objeto inusual y extraño se realiza a través de una cierta transformación a la que se somete esta integración en función de los valores y de las normas existentes“(Moscovici, 1976<sup>a</sup>, en *Trayectorias*, 2005).

Todo mundo lleva lentes de sol y es a través de estos cristales de color que se percibe el mundo exterior. No hay que imaginarse que la comprensión o la adquisición de un conocimiento vienen a ser como poner una cosa en una caja vacía, en realidad siempre está llena. Al encontrar un objeto o información, son inmediatamente interpretados en función del conjunto de conocimientos, sedimentados y organizados previamente. Ibíd

Señala también que la incorporación de elementos extranjeros no significa la transformación de uno mismo en el extranjero, y que permite conservar el sentimiento identitario sin tener la impresión de sufrir una influencia coercitiva por parte del mundo exterior.

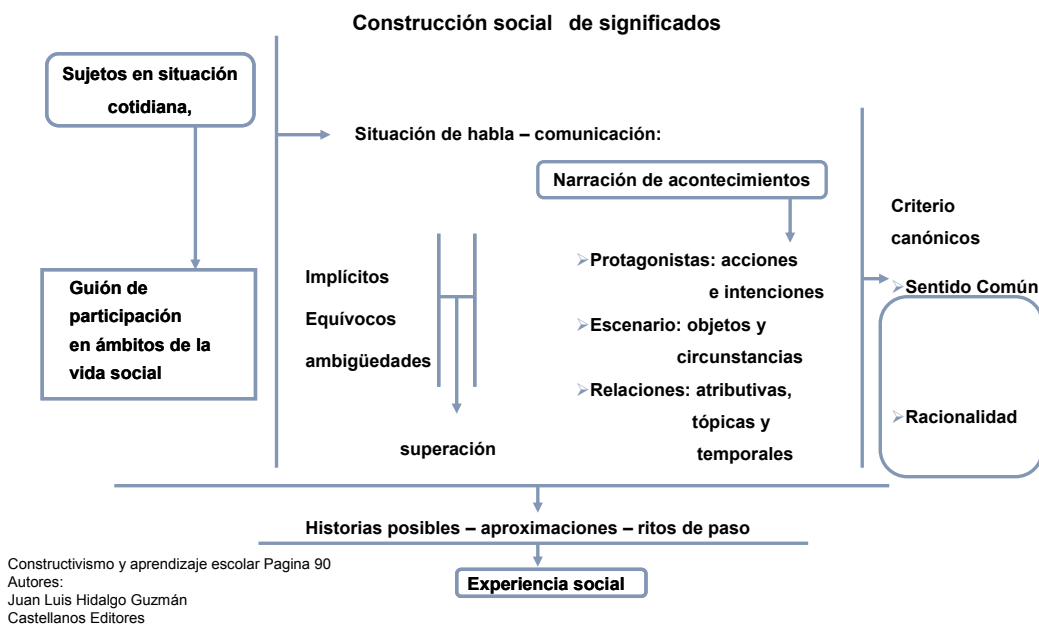
Kozakai (2001) propone un modelo de identidad cultural que se compone, de una parte central y otra periférica. Algunos elementos que se perciben subjetivamente por los actores en juego como primordiales para definir su identidad, y otros como sentidos como menos esenciales. Los conflictos dados al contacto intercultural se absorben primero en la periferia, lo que asegura la estabilidad relativa de la identidad cultural, y sirve como una zona amortiguadora entre el medio interior y exterior que funciona como una defensa frente a la invasión del objeto extranjero. (Flament, 1989 en Kozakai, 2005).

Al estar en contacto la zona exógena con el exterior, es decir los elementos receptores-colonización- la aculturación toma la forma de imposición cultural en una relación de fuerzas desigual entre las dos partes. De suceder así, la cohabitación- la interacción- cotidiana ejerce una influencia permanente en ámbitos como los lingüísticos, los culturales, en la

religión, la política y la economía. En cambio cuando el cambio es indirecto, señala Kozakai (2000), permite a los actores sociales separar los elementos que les interesan, adoptar solo aquellos que desde el punto de vista identitario, son poco peligrosos, y rechazan al mismo tiempo los objetos que les resulten peligrosos o incompatibles con su visión del mundo. Se procede de esta manera a la selección de ideas y objetos exógenos sin poner en riesgo o cuestionamiento su integridad identitaria (en Trayectorias, 2005).

En la figura 4, se muestran desde la perspectiva del constructivismo y el aprendizaje (Juan Luis Hidalgo Guzmán) mostrando la construcción social de significados por los sujetos en la vida cotidiana, quiénes en el espacio llamado aula -escuela- interpretan, deducen, re-interpretan sus significados y agregan nuevos.

Figura 4. Construcción social de significados



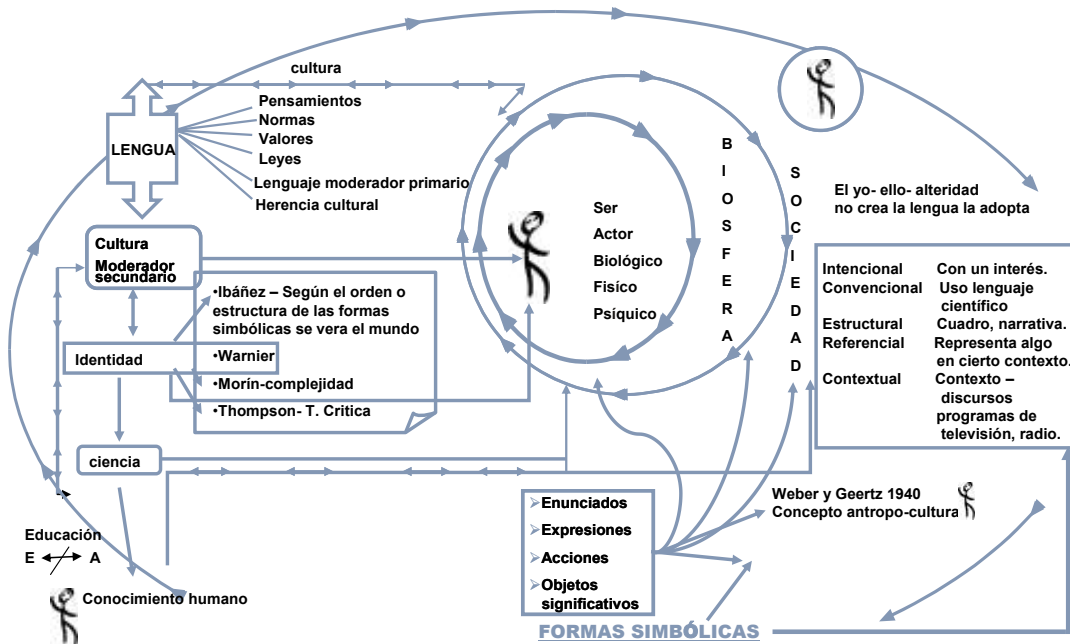


Figura 5. Integración de reflexiones personales mostrando diversas posturas para la observación del hombre y su construcción. Su relación íntima con el lenguaje, la cultura, la búsqueda y generación del conocimiento humano. La relación de la ideología, las fuerzas de poder. El conocimiento humano. La relación de la ideología, las fuerzas de poder.

Esta re-creación se realiza a través de la comunicación y del discurso, de las culturas dentro del medio, y partiendo de la propia historia de vida de los sujetos –“su guión de vida social” – su experiencia social- que ha sido adquirida, impresa, a través de la comunicación entablada con otros sujetos, y que, al narrar, asume el sujeto al percibirse como protagonista

## Capítulo 5. Discusión

Pese a no estar contemplado al inicio de la investigación, en este último quinto capítulo se interpretan los elementos que componen el núcleo y los elementos periféricos de las representaciones sociales de las lenguas extranjeras por parte del grupo de estudiantes bilingües de 5º y 6º año de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Nuevo León que conformaron la muestra de estudio.

Como señala Abric (2001), la simple identificación del contenido de una representación es insuficiente para reconocerla y especificarla. En la organización de ese contenido es esencial la presencia de dos representaciones que pueden ser radicalmente diferentes, si la organización de ese contenido y la centralidad de ciertos elementos son distintas. “Toda representación está organizada alrededor de un núcleo central, elemento fundamental de la representación ya que determina la significación y la organización de la representación” (Abric, 2001: 20). El núcleo central o estructurante garantiza dos funciones: a) generadora: elemento mediante el cual se crea, se transforma la significación de los elementos constitutivos de la representación, toman sentido, un valor. b) función organizadora: es el núcleo central el que determina los lazos de unión entre los elementos de la representación, en otras palabras es el elemento unificador y estabilizador de la representación. Este constituye el elemento más estable de la representación, garantiza su permanencia- perennidad- en contextos movibles y evolutivos. El núcleo central está constituido por uno o varios elementos, que en la estructura de la representación ocupan una posición

privilegiada y le dan su significación a esta representación. El núcleo central así concebido es a la vez determinado: a) en parte, por la naturaleza del objeto representado; b) en otra parte, por la relación que el sujeto o el grupo mantiene con dicho objeto; y c) finalmente, por el sistema de valores y normas sociales que constituyen el entorno ideológico del momento y del grupo.

Al admitir lo anterior se puede sostener que el aprendizaje de las lenguas extranjeras es el objeto de la representación cuya significación está dada por la naturaleza misma, su aprendizaje por parte del sujeto, por el valor agregado que representa, por el entorno ideológico del momento, y del grupo social (familiar, educativo y social) de los sujetos.

En las respuestas dadas por los encuestados de la presente investigación se llega a resultados con base en los cuales se plantean las siguientes consideraciones:

Dada la naturaleza de la representación social –aprendizaje de lenguas extranjeras- el núcleo de esta representación tiene dos funciones: generadora y organizadora, que en situaciones prácticas permitirá la operatividad, donde los elementos centrales contenidos en el núcleo entrarán en función para llevar a cabo con éxito la tarea. Con esto, elementos como las estrategias cognitivas, afectivas y sociales, como elementos constituyentes adicionales del núcleo central, entrarán en operación para lograr el objetivo de hablar la lengua extranjera en situaciones reales. Este es el caso que se da al hablar con el nativo de la lengua extranjera, donde se experimentan sentimientos de ansiedad, estrés, frustración, sentimientos de

inferioridad o de igualdad al lograr con éxito la comunicación con el *–el otro– distinto a mí*. Tales sensaciones son más notorias en los sujetos del presente estudio que tuvieron la experiencia de vivir en el extranjero y distinguen con claridad que es distinto hablar que comunicar, y describen las sensaciones y emociones sentidas al conocer una nueva palabra. Tiene esta representación del aprendizaje de LE la función normativa ejercida por el núcleo central, donde la norma o estereotipo acerca del *dominio* de las LE para la obtención del éxito profesional y el sentido de *status* dentro del contexto actual intervienen directamente y dan las dimensiones socioafectivas o ideológicas asignadas a este *dominio* de LE. Aunado a esto están los juicios de valor y estereotipos sobre el dominio de la LE que se hallan arraigados en las convicciones de los padres, y son promovidos por los medios de comunicación masivos, donde se nos dice *si hablas inglés vales doble*. Tal vez por esto en las encuestas aparecen los padres en representación de quienes motivan a sus hijos, o casi *los obligan* a estudiar las lenguas extranjeras. Tienen una conciencia social de la importancia del dominio del inglés, hacen un esfuerzo por poner a sus hijos desde pequeños en escuelas bilingües para *asegurar* ese dominio o habilidad.

Es importante aquí hacer la reflexión de que es innegable la importancia que tiene el saber una o más lenguas de las llamadas *extranjeras*. Lo grave o triste de ello es seguir viéndolas como el medio o vehículo para lograr el éxito, entendiéndose su *dominio* como instrumento para marcar más las diferencias o distinciones con los otros, donde el que las posea será superior al otro que no las tiene. En otras palabras, dadas las funciones del núcleo

central de la representación, las LE son generadoras y normativas de las conductas o comportamientos de los sujetos sociales, determinadas éstas por las relaciones establecidas entre los sujetos y el objeto de la representación, que a su vez se rigen por las normas sociales del grupo.

En la opinión de Abric, para que un objeto sea parte de una representación, es necesario que los elementos organizadores de su representación formen parte o estén directamente asociados con el objeto mismo. En el caso de la representación social del aprendizaje de una o más lenguas extranjeras, como elementos organizadores o asociados a la representación están el éxito, el *asegurar* un lugar en el mundo laboral y el académico, así como una buena remuneración, equivalente a una *seguridad* o *estabilidad social*. Todos estos elementos se traducen en el afán de que la LE sirva para obtener un lugar en el medio social colectivo, altamente competitivo y competido, donde la calidad y el liderazgo son promovidos.

Flament (1987), desarrolla y enriquece la definición de las representaciones en dos grandes tipos: autónomas y no autónomas.

a) Las representaciones autónomas cuyo principio organizador se sitúa al nivel del objeto mismo. Ejemplos: la representación del psicoanálisis estudiado por Moscovici (1961), la enfermedad mental estudiada por Jodelet (1989b); y/o la inteligencia estudiada por Mugny y Carugati (1985). En esta última investigación, los autores demuestran la existencia de un núcleo central (que nombran “núcleo duro”) constituido por la experiencia vivida de las diferencias de inteligencia entre un individuo y otro (Abric, 2001).

b) Las representaciones no autónomas, cuyo núcleo central se sitúa fuera del objeto mismo, se ubican en una representación más global en la que el objeto está integrado. Es el caso por ejemplo de la representación del cambio de tren.<sup>7</sup> Para descubrir que su significación se debía buscar en otro lado más que en el objeto en sí: en la representación del traslado y en la imagen de sí (de su estatus social) presente en los viajeros. Este tipo de estudios requiere un análisis particular desarrollado y propuesto por Flament. En este tipo de situaciones, se puede pensar que una norma, un estereotipo, una actitud fuertemente marcada estarán en el centro de la representación (Abric, 2001).

Con base en esto se puede determinar si la representación del aprendizaje de las lenguas extranjeras es una representación autónoma o no. Resulta demasiado ambicioso establecerlo como inferencia a partir de los resultados de la presente investigación. Más bien se requeriría continuar con más estudios de campo, y por razones de tiempo, se limitarán las consideraciones a tomar en cuenta lo que directamente deriva de los resultados obtenidos de las encuestas y entrevistas y su explicación por el contenido de la teoría revisada.

Una primera consideración se refiere a que el aprendizaje de LE es una representación autónoma, con intervención de dimensiones socioafectivas, sociales o ideológicas. La norma, los estereotipos de fuerte valor afectivo, y morales que determinan una actitud fuertemente marcada estarán en el centro de la representación (Abric, 2001).

---

<sup>7</sup> cf. Abric, y Morin, 1990)

En segundo término, la identificación del núcleo central que es tan importante para conocer el objeto mismo de la representación en el sentido, como lo formula Claude Flament (1987), quien plantea que: tan importante es estudiar la representación del objeto como saber cual es el objeto de la representación (Abric, 2001). Estos elementos se organizan alrededor del núcleo central, y están en relación directa con él, es decir, que su presencia, su ponderación, su valor y su función están determinados por el núcleo. Constituyen lo esencial del contenido de la representación, su lado más accesible, pero también lo más vivo y concreto. Abarcan informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios formulados al respecto del objeto y su entorno, estereotipos y creencias. Estos elementos están jerarquizados, es decir, que pueden estar más o menos cercanos a los elementos centrales: los próximos al núcleo desempeñan un papel importante en la concreción del significado de la representación, los más distantes de él ilustran, aclaran, justifican esta significación. Si los elementos centrales constituyen la clase de bóveda de la representación, los elementos periféricos desempeñan también un papel esencial en la representación. Constituyen la interfase entre el núcleo central y la situación concreta en la que se elabora o funciona la representación, y responden a tres funciones esenciales: función concreción, función regulación y función de defensa (Abric, 2001).

La primera función de concreción depende directamente del contexto ya que las representaciones se anclan en la realidad, permitiendo revestirla en términos concretos, comprensibles y transmisibles de inmediato; integran

los elementos de la situación en la que se producen y hablan de lo presente y de lo vivido del sujeto. Ehrlich (1985), en Abric (2001), considera que los elementos dominantes constituyen centros de gravedad, polos organizadores, núcleos duros y resistentes al olvido. Los elementos secundarios están ahí sobre todo para especificar los primeros, señalar los detalles, crear un ambiente contextual particular.<sup>8</sup> Al respecto, ha de considerarse que en referencia al entorno familiar, y según lo que responde la mayoría de los encuestados y entrevistados, los padres no hablan una lengua extranjera (pese a haberla estudiado en algunos casos por largo tiempo) o aprendido en algún momento de su vida. No la hablan en el tiempo actual. Algunos se refieren a que lo hacen por necesidades en el trabajo, pero son una minoría. Los sujetos estudiados tienen la representación social de su padre profesional que habla una lengua extranjera por el trabajo, no por gusto, y que pese a que todos refieren tener un padre profesionista, no todos hablan una lengua extranjera. La madre no aparece en el discurso de los sujetos, mucho menos como la profesionista preparada. Si lo es, no la refieren como la profesionista exitosa, que trabaje y hable lenguas extranjeras. Una minoría que sí la refiere o tiene la representación social de la mamá ama de casa, por lo tanto no necesita hablar o entender una lengua extranjera, menos estudiarla. Cuando aluden a otros miembros de su familia, la mayoría dice que habla la LE por vivir en otro país, o por gusto. Este es el contexto familiar de los estudiantes que conforman la muestra de estudio.

---

<sup>8</sup> ” (cf. Ehrlich, 1985:291 y Abric, 2001).

La segunda función de regulación permite que los elementos periféricos (más flexibles que los elementos centrales) desempeñen un papel esencial en la adaptación de la representación a las evoluciones del contexto. Pueden integrar a la periferia de la representación tal o cual información nueva de modo que elementos nuevos que se puedan poner en *peligro o duda* podrán ser integrados dándoles un estatus o valor menor, sea reinterpretándolos en el sentido de la significación central, o concediéndoles un carácter de excepción, de condicionalidad, en opinión de Flament (1987, en Abric, 2001). La estabilidad del núcleo central constituye el aspecto móvil y evolutivo de la representación. El núcleo central, que Flament llama *parachoques*, resiste al cambio, se defiende –tercera función- puesto que su transformación ocasionaría un trastorno completo, por lo que el sistema periférico funciona como el sistema de defensa de la representación (Abric, 2001).

La transformación de una representación se operará, en la mayoría de los casos, mediante la transformación de sus elementos periféricos: cambio de ponderación, interpretaciones nuevas, deformaciones funcionales defensivas, integración condicional de elementos contradictorios. Es en el sistema periférico donde las contradicciones pueden aparecer y ser sostenidas. Los elementos periféricos son esquemas organizados por el núcleo central, que garantiza de forma instantánea el funcionamiento de la representación como rejilla de desciframiento de una situación (Flament, 1989:209 en Abric, 2001).

Sin embargo, en los resultados de las encuestas no se muestra un trastoque o cambio en su identidad y cultura. Muchos de los encuestados, al preguntárseles si veían en el aprendizaje de las LE un enriquecimiento de su identidad y su cultura, contestaron que poco, o más o menos. Todo parece indicar que los sujetos encuestados y entrevistados, la mayoría alumnos del 8° o 9° semestre de la carrera de Médico Cirujano Partero, y también mayoría bilingües desde temprana edad o desde el nivel medio, no han interiorizado costumbres, tradiciones, religiones del país de la lengua extranjera. La han adquirido para asegurar el éxito en el futuro con base en el discurso circulante, las creencias, los estereotipos (la ideología) el éxito en el futuro. Hay una sobre valoración de este dominio. Existen por parte de los sujetos las creencias, los estereotipos acerca de las cualidades y las actitudes como el ser poco patriota, rico, amante de lo extranjero, inteligente, tener tiempo para estudiarlas, así como que son complejas, interesantes.

Por otra parte, según Abric, y otros autores, las representaciones:

- Son primeramente proscriptores de los comportamientos y de las tomas de posición del sujeto. Indican en efecto lo que es normal de hacer o decir en una situación dada, teniendo en cuenta la significación y la finalidad de esta situación. Permiten así conducir instantáneamente la acción o las reacciones de los sujetos, sin tener que acudir a las significaciones centrales (Abric, 2001).
- Permiten una modulación personalizada de las representaciones y de las conductas que les están asociadas. Una representación única-organizada por tanto alrededor de un núcleo central- puede dar lugar a

diferencias aparentes, relacionadas con la apropiación individual o con contextos específicos, y que serán traducidos por sistemas periféricos y eventualmente por comportamientos relativamente diferentes con la condición de que esas diferencias sean compatibles con un mismo núcleo central (*Ibíd*).

- Los esquemas periféricos protegen en caso de necesidad (defensa) al núcleo central. Flament (1989) destaca el mecanismo de defensa-los procesos que se establecen cuando una representación es atacada de manera importante- cuando un núcleo es amenazado. Los esquemas normales directamente asociados al núcleo se transforman entonces en esquemas extraños, definidos por cuatro componentes: la evocación de lo normal, la designación del elemento extranjero, la afirmación de una contradicción entre esos dos términos, la propuesta de una racionalización que permita soportar (por un tiempo) la contradicción.<sup>9</sup> Según los resultados de los análisis cuantitativos y cualitativos realizados en la presente investigación, el aprendizaje de las lenguas extranjeras (junto con la serie de elementos a los que se refieren los entrevistados) se conecta estrechamente con la representación del sujeto acerca de ser bilingüe y del dominio de una lengua extranjera. Y de acuerdo con los planteamientos que se acaban de exponer, se revelan las funciones de esa representación en cuanto los alumnos creen que por el hecho de hablar y escribir una

---

<sup>9</sup> (cf. Flament, 1987:146 en Abric, 2001).

LE, ya son bilingües completos; se hacen una imagen de sí mismos como capaces de entender ideologías, cultos, religiones, filosofías.

Al respecto es necesario considerar la investigación realizada por Elmiger (2000), de la Universidad de Neuchâtel en Francia. En su investigación de acuerdo con la forma en que los participantes definen el bilingüismo, el bilingüe perfecto, ése de la escuela, aparece como una entidad estable y bien definida, pero que recubre un área conceptual que va desde una acepción pragmática mínima a una definición más amplia y generalmente ideal. Esta es la representación del bilingüismo que se hacen los participantes (maestros, formadores de maestros, familiares de alumnos, o alumnos participantes en cursos de inmersión), todos elegidos en función de su experiencia en la lengua extranjera. Lo que ponen en perspectiva es la confrontación de perfeccionismo vs funcionalismo y bilingüismo de domingo vs bilingüismo de todos los días, de los días que se trabajan. La mayoría de los participantes de esa investigación se pronuncian por no poder elegir una sola definición del término, sólo enfrentan la definición del bilingüismo de Grosjean vs la de Blommfield. La definición de Blommfield parece incluir la de Grosjean: “dominar dos lenguas implica hablarlas; el hecho de practicar dos lenguas no significa dominarlas” (en Elmiger, 2000). Destaca el autor de la investigación la exigencia del dominio propuesta por Grosjean que la mayoría de los participantes en la investigación aceptan; mientras la definición de Blommfield queda sujeta a muchos comentarios, en los cuales destacan dos actitudes opuestas a la exigencia del dominio que exige la definición

de Blommfield: no necesariamente tener la habilidad o la competencia exige el dominio del hablante nativo en las dos lenguas. Sobresale, en opinión de Elmiger, la definición del bilingüismo restrictivo, ligado a una educación bilingüe abierta a personas que hayan desarrollado las habilidades de competencia análogas de manera tardía con la expresión de los sujetos participantes. Con esta concepción sostienen que no es posible lograr el dominio en las dos lenguas y reconocen criterios en relación con capacidades centrales y marginales donde reconocen subgrupos que pueden adquirir la competencia lectora, la auditiva, capacidades diferentes, o competencias diferentes, ser mejor en el escrito, o en el oral,...., y concluyen que todo esto es bastante difícil (Ibíd).

Comparto la opinión de Elmiger respecto a que no es posible lograr el dominio de dos lenguas, ya que algunos logran adquirir alguna de las competencias en la lengua que se aprende, como el leer, o el escribir, o en el oral, pero difícilmente el dominio total o completo en todas, en el caso de los adultos que aprenden una lengua extranjera o una segunda lengua. Ejemplo de esto son los inmigrantes principalmente árabes en Francia o en España, donde el dominio de la lengua del país representa su supervivencia en el país. Interesantes trabajos realizados por Castiel Menda, Cabrera en España respecto a las nuevas políticas educativas enmarcadas en la interculturalidad que más adelante referiré o bien los de Kosakai en Japón, donde plantea reconsiderar la conceptualización de la identidad nacional al de una identificación.

Para verificar la hipótesis del núcleo central se recomienda un acercamiento pluri-metodológico, ya que una representación social se define como un conjunto de informaciones, opiniones, actitudes, creencias, que está organizado alrededor de una significación central. Se necesita conocer sus tres componentes esenciales: contenido, estructura interna, y núcleo central.

Las representaciones sociales y sus componentes: núcleo central y elementos periféricos, funcionan como una entidad en la que cada parte tiene un papel específico y otro complementario de la otra; por tanto, su organización así como su funcionamiento es regido por un doble sistema:<sup>10</sup>

Un sistema central (del núcleo central) cuya determinación es esencialmente social, y está relacionado con las condiciones históricas, sociológicas, ideológicas. Asociado directamente a los valores y normas, define los principios fundamentales alrededor de los cuales se constituyen las representaciones. Es la base común propiamente social y colectiva que define la homogeneidad de un grupo mediante comportamientos individualizados que pueden aparecer como contradictorios. Su papel principal es la estabilidad y la coherencia de la representación, garantiza su perennidad y conservación en el tiempo; se inscribe en la duración y por eso se entiende que evoluciona -salvo circunstancias excepcionales- en forma muy lenta. Es relativamente independiente del contexto inmediato en el que el sujeto utiliza o verbaliza sus representaciones; su origen está en el contexto global-histórico, social, ideológico, que define las normas y los

---

<sup>10</sup> (cf. Abric, 1992: y Abric, 2001):

valores de los individuos y de los grupos en un sistema social dado (Abric, 2001).

Un sistema periférico cuya determinación es más individualizada, contextualizada, bastante más asociado a las características individuales, el cual permite una adaptación, una diferenciación en función de lo vivido, una integración de las experiencias cotidianas. Posibilita además las modulaciones personales en torno a un núcleo central común, de modo que se generan representaciones sociales individualizadas. Mucho más flexible que el sistema central, de algún modo lo protege al permitirle que integre informaciones y aun prácticas diferenciadas. Facilita la aceptación en el sistema de representación de una cierta heterogeneidad de contenido y de comportamiento. Este sistema periférico no es, por tanto, un elemento menor de la representación, al contrario, es fundamental puesto que asociado al sistema central le permite anclarse en la realidad. Su heterogeneidad, que incluye por ejemplo la identificación de los esquemas extraños y de los esquemas condicionales, constituye un elemento indispensable en la identificación de las transformaciones en curso; y puede constituir un fuerte indicador de las modificaciones futuras de la representación, un síntoma indiscutible de una evolución en las situaciones en que la representación está en proceso de transformación.

Es este doble sistema lo que permite entender una de las características esenciales de las representaciones sociales que podrían aparecer como contradictorias en cuanto muestran que son a la vez estables y móviles, rígidas y flexibles. Estables y rígidas porque están determinadas por un

núcleo central profundamente anclado en el sistema de valores compartido por los miembros del grupo; y a la vez móviles y flexibles porque son alimentadas de las experiencias individuales e integran los datos de lo vivido y de la situación específica, la evolución de las relaciones y de las prácticas sociales en las que los individuos o los grupos están inscritos (Abric, 2001).

Estos planteamientos podrán explicar las variaciones o diferencias tan marcadas en las respuestas obtenidas en las encuestas y entrevistas. En este sentido se puede concluir que los elementos periféricos que giran alrededor del sistema central de los sujetos entrevistados están alimentados por las experiencias vividas a nivel individual, y como resultado de las prácticas sociales en las que los individuos han estado o están inscritos.

En los resultados del estudio de las encuestas y las entrevistas se muestra que son más notables estas diferencias hacia una mayor conciencia por parte de los sujetos inmersos en contextos familiar y social donde se habla la lengua extranjera por motivos de trabajo; por ejemplo, en los casos de desplazamientos al extranjero por trabajo, donde todos los miembros de la familia se ven trastocados en su representación social de sí mismos, y de los demás *–los otros–* al ubicarse en los nuevos entornos sociales. Su concepción de lo extraño, lo extranjero, deja de ser tal, pues fueron integrando y agregando nuevos valores, juicios de valor -estereotipos, creencias-hacia los otros, hacia esa lejanía. La distancia fue disminuyendo y cambiando a tal grado que los juicios emitidos hacia los propios, al regresar a su país ya no son los mismos.

Una segunda característica que puede considerarse como contradictoria es que las representaciones sociales son alcanzadas por consenso y a la vez marcadas por fuertes diferencias interindividuales. Al respecto, Abric, retoma lo señalado por Doise (1985), y sostiene que: la identidad de los principios de regulación no impide en forma alguna la diversidad de las tomas de posición que se manifiestan por medio de actitudes y opiniones... Una multiplicidad aparente de tomas de posición producida... (Tal vez)... a partir de principios organizadores comunes (Abric, 2001).

El estudio de las representaciones sociales debe, por tanto, tener en cuenta las diferencias interindividuales, pero también ha de permitir el descubrimiento de las diferencias esenciales; es decir, que se pueda descubrir si estas diferencias se sustentan sobre divergencias fundamentales relativas a su significación profunda y central, o si manifiestan aprehensiones del mundo que son, desde luego, diferentes, pero que no se refieren a lo esencial (Abric, 2001).

Esto explicaría en parte que la representación social acerca del aprendizaje de las lenguas extranjeras presente en este estudio diferencias en lo particular – con base en la experiencia vivida- y no diferencias en lo fundamental o esencial de las representaciones; de modo que así se explica que la gran mayoría de los encuestados coincida en que saber o dominar una lengua extranjera o estudiarla es importante, necesario en el contexto educativo y profesional actual. Las diferencias más notorias se refieren más bien al aprendizaje, a cómo aprenderlas, a las estrategias o herramientas *preferidas* para estudiarlas. Los encuestados coinciden en la representación

del tipo de estrategias empleadas por el maestro, las que describen como rígidas, aburridas, las mismas, las de siempre. En esa representación los elementos culturales aparecen de vez en cuando, éstos se hallan presentes y son vistos como elementos de actividades fuera del aula, que no se promueven en el contexto áulico.

Asimismo, respecto al entorno educativo, es relevante considerar que la mayoría de los sujetos encuestados y entrevistados describieron lo aburrido de las clases, el empleo de las mismas estrategias por parte de los maestros, el desencanto y el hartazgo de las mismas clases de inglés, que parecen nunca terminar. Otro aspecto interesante es la representación social que los alumnos tienen respecto al aprendizaje en general, aunque el motivo principal de esta investigación es el estudio de las lenguas extranjeras, parecería que es generalizado para otras disciplinas. En la categoría que refiere al aprendizaje y a las estrategias empleadas por maestros y estudiantes, éstos incluyen referencias a la fonética, la escritura, la lectura, la gramática como estrategias de aprendizaje, y no como herramientas empleadas por ellos. Sin embargo al preguntárseles cuáles eran los medios ideales o preferidos para aprender lenguas extranjeras señalaron que la música, y la lectura; según las encuestas, no leen o escriben en la lengua extranjera. Estos resultados contradictorios podrían encontrar su explicación en los planteamientos teóricos que se han presentado en este capítulo.

Por otra parte, para Abric y colaboradores así como para Flament<sup>11</sup>, la homogeneidad de una población no se define por consenso, pero sí por el hecho de que su representación se organiza alrededor del mismo núcleo central, y del principio generador, de la significación que otorgan a la situación o al objeto al que están confrontados (Abric, 2001). Al respecto se observa que en la representación social de los sujetos considerados en este estudio, el aprendizaje que conduce a un dominio de las LE aparece como ligado al enriquecimiento de su identidad y cultura; es decir que se hacen una imagen de este aprendizaje como uno de los elementos periféricos. En consecuencia, se infiere que para los encuestados, en los tiempos actuales donde el contexto global está marcado por la competitividad, la búsqueda de la calidad y el dominio de la informática, las lenguas extranjeras constituyen elementos constantes.

Son elementos que han venido a integrarse a estas condiciones sociales donde a los padres de los sujetos estudiados y a los sujetos mismos se les ha integrado, de modo que inciden en las situaciones cotidianas, rigen sus conductas y comportamientos, en cuanto que éstos se dan en un entorno social e ideológico a la vez particular y común (Abric, 2001). El estudio de las representaciones sociales en la opinión de este autor es el marco de análisis y de interpretación “ideal” en la psicología social, ya que permite entender la interacción entre el funcionamiento individual y las condiciones sociales en que los actores sociales evolucionan, lo que permite entender los

---

<sup>11</sup> (cf. Flament, Cáp.2)

procesos que intervienen en la adaptación sociocognitiva de los individuos a las realidades cotidianas y a las características de su entorno social.

La identidad puede ser considerada como multidimensional, y que incluso este doble estatus docente/profesionista puede generar conflictos identitarios (*Ibíd*). No obstante, las representaciones que se hacen los encuestados de sus maestros de LE están muy lejos de esa imagen del docente investigador. Más bien hay muchas deficiencias: a partir de los resultados se infiere que son pocos los maestros que motivan de manera consciente y responsable a la preparación en las lenguas extranjeras, y pocos son percibidos (en las representaciones sociales de los alumnos entrevistados y encuestados) como preparados; es decir, que no se les representa como quienes hayan hecho un postgrado en el extranjero, que dominen otra o más lenguas extranjeras, y/o estén conscientes del contexto.

La representación permite regular los conflictos identitarios relacionados con la doble pertenencia en el sentido en que permite mantener en cualquier caso una identidad personal gratificante. Lo interesante para recuperar en esta investigación es que ilustra cómo la representación desempeña un papel esencial en la constitución de una identidad social y cómo se construye en función y para reducir conflictos identitarios o cuando el objeto de la representación está en relación directa con prácticas importantes para el grupo (Abric, 2001).

La cuarta función de las representaciones es la justificación de los comportamientos y de las tomas de posición, es puesta en evidencia por los trabajos de Doise (1969), sobre las relaciones intergrupos, en los cuales se

pide a los estudiantes, después de haberlos familiarizado con la situación experimental, que se describan entre sí y a ellos mismos sobre una escala de motivación, en la que se constata que, incluso antes de la interacción, los sujetos elaboran una representación del grupo centrada en la dimensión competitiva. Esta representación facilita y genera comportamientos coercitivos o competitivos respecto del otro grupo, y sobre todo permite al grupo tener la conciencia limpia: la representación negativa del otro grupo justifica el comportamiento hostil adoptado para con él y eso independientemente del comportamiento real del grupo “contrario” (Abric, 2001). Esta propuesta puede explicar un resultado más de la presente investigación, relativo a que la mayoría de los sujetos interrumpen o abandonan su educación de lenguas extranjeras al llegar al nivel superior, lo que justifican con la carga académica, la falta de tiempo, los costos. Es en este nivel donde el entorno educativo deja de ejercer su influencia o presión sobre sus hijos adultos jóvenes, donde hay un alto índice de deserción en los cursos de lenguas extranjeras pese a ser obligatorio en el caso de inglés; y todo ello puede relacionarse con la falta de motivación, como plantea Abric, en las representaciones que los sujetos se hacen de la LE. En la teoría de las representaciones se propone que no hay distancia o distinción entre los universos exterior e interior del individuo o del grupo. El sujeto y el objeto no son distintos (Moscovici, 1969). El objeto está inscrito en un contexto activo, concebido parcialmente al menos por la persona o el grupo, puesto que es una prolongación de su comportamiento, de sus actitudes y de las normas a las que se refiere; es decir, que estímulo y respuesta son indisolubles, se

forman en conjunto. Un ejemplo de ello se presenta cuando un individuo o grupo expresa una opinión respecto a un objeto o a una situación y esta opinión en cierta forma es constitutiva del objeto, lo determina. El objeto reconstruido es entonces de forma tal que resulta consistente con el sistema de evaluación utilizado por el individuo (Abric, 2001).

En concreto, un objeto no existe por sí mismo, es y existe para un individuo o un grupo y en relación con ellos. Así, la relación sujeto-objeto determina al objeto mismo. Una representación siempre es la representación de algo para alguien; y, como lo dice Moscovici (1986 en Abric, 2001), esta relación, este lazo con el objeto es parte intrínseca del vínculo social y debe ser interpretada así en ese marco. Por lo que la representación siempre es de carácter social. Al respecto se puede argumentar que en la representación de las lenguas extranjeras y su dominio o posesión, hay un lazo establecido entre el sujeto y el objeto, las lenguas extranjeras. En ese lazo se integran los componentes objetivos de la situación -su entorno social y cultural- donde el dominio de las lenguas extranjeras es una herramienta necesaria para alcanzar el éxito en la vida. Pero esta hipótesis se aleja por completo del objeto-sujeto, dándole un status nuevo a la realidad objetiva que se define por los componentes objetivos de la situación y del objeto; y en tal nueva postura la realidad es representada por el sujeto o por el grupo y reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores que depende de su historia y del contexto social e ideológico que le circunda.

Al aplicar lo anterior a los resultados de las encuestas se ve que son muy pocos los sujetos que representan su entorno cultural como enriquecido a

través de la lectura, la literatura, la música, la preparación de platillos de la lengua que aprenden, o bien la inclusión de estos en su dieta cotidiana. Poco son los interesados en filosofías, políticas, religiones de los países donde se habla la lengua que aprenden. Pero lo más grave que resulta de la investigación, pese a no haberse analizado ni metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras, ni observaciones de clase, es que los elementos culturales aparte de los incluidos en el libro o método de texto, son muy pobres o inexistentes. No hay dinámicas o estrategias didácticas dentro del aula como lecturas, círculos de lecturas individuales, círculos de lectura, música o videos, la promoción de investigaciones por parte de los alumnos sobre aspectos culturales de las lenguas que aprenden.

Si se retoma la idea de que las contradicciones o incoherencias de la realidad son sólo aparentes ya que la representación se concibe como un conjunto organizado y coherente, se ha de admitir que las reglas de funcionamiento específico por descubrir, están en la intersección de los procesos cognitivos y de la lógica social (Abric, 2001). Esto podría explicar las contradicciones entre los resultados analizados de las encuestas y lo que los sujetos expresan en las entrevistas, en cuanto la significación componente de la representación social es determinada por el contexto discursivo y el contexto social. El contexto discursivo es a la vez determinado por la naturaleza de las condiciones de producción del discurso a partir del cual se formula o se descubre una representación; por tanto, las producciones discursivas permiten entrar a las representaciones, que tienen cuidado de analizar sus condiciones de producción al considerar que la

representación se produce en una situación determinada cuya intención es convencer a un público determinado o grupo de personas a través de la argumentación convencer a un público determinado o grupo de personas.<sup>12</sup>

Al admitir también que la significación de la representación social depende en parte de las relaciones concretas que se verifican en el tiempo de una interacción<sup>13</sup> se puede sostener que las condiciones de producción de la argumentación durante la entrevista incluyen la interacción cara a cara entre el entrevistado y el entrevistador, la cual es dada en un tiempo determinado y con una intención determinada desde ambas partes.

Hasta aquí se han revisado las tres categorías y subcategorías de análisis de la investigación que se refieren a la significación, a la simbolización, a la auto-representación del sujeto en su propia lengua, de ser bilingüe, a la representación social de su propia cultura y sus manifestaciones culturales, así como a la interiorización de la cultura de lengua extranjera, a esa identificación de sí mismo- de su identidad- y del otro distinto con su cultura. Cambios que se manifiestan en la aceptación o el rechazo a grupos o razas, a religiones, a ideologías, lo que les representan las lenguas extranjeras a los sujetos de estudio, y su relación con las condiciones del discurso recogido en la entrevista en profundidad. Se ha explicado cómo, a través de la argumentación, los sujetos intentaron convencer de los beneficios obtenidos mediante el estudio o el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Asimismo se identificó la relación del contexto social y el contexto ideológico

---

<sup>12</sup> cf. Grize et al., 1987, y Abric, 2001:14)

<sup>13</sup> (cf. Mugny y Carugati, 1985:23 y Abric, 2001:14)

que corresponde en parte al lugar que el individuo ocupa en el sistema social. Se halló un nexo explicativo al resultado referente a que la mayoría de los sujetos que provienen de ambientes sensibles y conscientes de la importancia de las lenguas extranjeras anclan este conocimiento en la significación otorgada por los padres principalmente, y en segundo lugar, por los maestros que los impulsan a estudiarlas, así como la automotivación, que habla de una conciencia de los sujetos de la muestra de estudio, con lo que intervienen esta simbología de las lenguas dado el contexto en el que se desenvuelven.<sup>14</sup> En relación con el problema de investigación, se considera, que al adoptar propuestas del paradigma sociológico y del interaccionismo simbólico, el hombre se construye a sí mismo, construye su yo social desde la subjetividad que interioriza al actuar o interactuar con los otros, su yo interno, su yo social.

Otra consideración importante es la necesidad de resaltar que en el medio educativo las clases de lenguas extranjeras siguen estando desvinculadas de la currícula, que se les sigue viendo aparte de las otras clases llamadas curriculares, y las lenguas extranjeras no. Al respecto ha de observarse que el inglés parecería ser la excepción, ya que es la única lengua extranjera exigida para acreditar el nivel de licenciatura para ingresar a un plan de postgrado, así se extiende a otras lenguas extranjeras, pero en realidad esta exigencia está sólo en teoría y no en la práctica.

---

<sup>14</sup> (Cfr. Doise, 1992; 189 y Abric, 2001:15)

Por último, los siguientes objetivos van más allá de la comprobación de hipótesis y de trabajo y se plantean para investigaciones futuras donde se ha de ofrecer evidencia para:

- a) definir: los ejes principales de la representación; los elementos que componen o integran el núcleo central; los elementos periféricos; los lazos entre unos y otros elementos cuya suma ofrece la representación un significado global;
- b) proponer que las creencias acerca de que estudiar una lengua extranjera enriquece/disminuye la cultura propia así como su identidad se traducen, en el contexto social y cultural correspondiente, en representaciones que refuerzan: por un lado, el reconocimiento del valor dado al estudio de la lengua extranjera que se considera como medio de comunicación internacional, a la cual se adjudica la capacidad de conducir al éxito en el trabajo; y, por otro lado, la falta de motivación para estudiar una lengua autóctona, como las indígenas mexicanas, que no tienen demanda en el contexto laboral o social.

Se recomienda también considerar para próximas investigaciones a: c) alumnos bilingües, no inscritos en cursos formales de lenguas extranjeras en la Facultad de Medicina, en el Centro de Autoaprendizaje de lenguas extranjeras (CAADI), en el momento de llevar a cabo el trabajo de capo de esta investigación) alumnos monolingües. e) alumnos inscritos en cursos formales de lenguas extranjeras en el CAADI de la

Facultad de Medicina que apenas inician su aprendizaje de lenguas extranjeras ya sea de inglés, francés o alemán. f) alumnos bilingües tempranos o tardíos no inscritos en cursos formales de lenguas extranjeras en el CAADI de la Facultad de Medicina, o bien inscritos en los CAADI de otras facultades de la Universidad Autónoma de Nuevo León, o bien cualquier otra institución académica fuera de la Universidad Autónoma de Nuevo León. g) alumnos bilingües con dominio de más lenguas, totales o parciales, que hubieran obtenido su certificación o acreditación del dominio de la(s) lengua(s) fuera de México, o bien en alguna otra institución a nivel local.

Tomar en cuenta estas áreas de oportunidad conformaría el universo de estudio de otras investigaciones, lo que resaltaría y complementarían la importancia y el propósito del presente trabajo.

## **Conclusiones generales**

El objetivo central de la investigación fue conocer a través de las encuestas aplicadas y entrevistas hechas conocer las representaciones sociales del aprendizaje de las lenguas extranjeras, de un grupo de estudiantes bilingües y en algunos casos plurilingües, de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Nuevo León que están o han estado en situación de aprendizaje de lenguas extranjeras.

De ser posible ir más allá de las hipótesis de trabajo y tratar de determinar al menos los ejes principales de la representación y de ser posible los elementos que componen o integran el núcleo central así como los elementos periféricos y lazos entre los mismos, donde todos dan a la representación un significado global; elementos como las creencias acerca del enriquecer o disminuir su cultura al estudiar una lengua extranjera, así como su identidad, si el hecho de estudiar una lengua extranjera que se admite como necesaria en los tiempos actuales, sobre todo el estudiar una lengua extranjera reconocida como internacional, asociada al éxito en el trabajo, en el contexto social y cultural actual, y no estudiar una lengua llamada autóctona, como las indígenas o los dialectos que no tienen demanda en el contexto laboral o social.

Para dar respuestas a las hipótesis de la investigación y determinación de los elementos que componen el núcleo central y los elementos periféricos de las representaciones sociales, me apoyaré en las conceptualizaciones propuestas por Jean Claude Abric, así como las de Denise Jodelet.

Retomaré para las ideas, las creencias y la ideología, las concepciones teóricas de Teo van Dijk.

Para la investigación se partió del supuesto que las percepciones e identidades de los individuos se constituyen día a día, y que el entorno social es decisivo en ello.

- Que las formas simbólicas y expresivas se alojan dentro de las prácticas culturales del medio no solo educativo, sino en el medio familiar, social de los individuos.
- Que el conocimiento se ve como un producto relacionado con el significado y las formas sociales con las que los estudiantes dan relevancia a sus vidas y experiencias: como las historias que la gente cuenta, los medios de comunicación, sus propios juicios, su pertenencia a grupos sociales, políticos o religiosos.

Las creencias se pueden definir como unidades de información y de procesamiento de la información, así como también pueden ser consideradas como productos del pensamiento, o como las condiciones y consecuencias (mentales) del discurso y la interacción social. Todo depende del nivel, la magnitud y la naturaleza de la teoría. Siendo que en la psicología cognitiva moderna ha adoptado la útil pero limitada metáfora de procesamiento de la información, sin que eso implique que nuestras mentes funcionen como ordenadores (van Dijk, 2000).

Colocándose en esta concepción la memoria o mente es un depósito de creencias, y al mismo tiempo se define por los mecanismos (procesos,

estrategias, actividades mentales) que producen y procesan sus creencias. Así las creencias pueden construirse, almacenarse, reactivarse y organizarse en unidades mayores y estos procesos se desarrollan en la ejecución de otras tareas cognitivas que a su vez son frecuentemente parte de la acción y la interacción sociales (van Dijk, 2000).

Esto no quiere decir que la memoria o mente esté llena de creencias tales como se les define. La memoria también puede presentar información de una naturaleza estructural, como la composición de una oración o una historia, que no es una creencia. Habilidades como saber comer, caminar no son creencias.

Las creencias necesitan un tipo de *contenido u objeto*. Deben ser acerca de alguna cosa. Creemos que algo es verdadero, atractivo o detestable, aun cuando tales *objetos del pensamiento* se correspondan o no con algo que consideramos como *real* en el mundo. Se tienen también creencias sobre objetos mentales o *irreales* como fantasías, sueños, objetivos o teorías. Las creencias para van Dijk, incluyen tanto el *pensar que* como el *pensar en*.

Son ampliamente utilizadas en semántica para la descripción del (significado del) discurso, las proposiciones tales como las conocemos no son instrumentos lo suficientemente flexibles para explicar todas las estructuras de significado como para explicar todas las estructuras de las creencias. En concreto los significados son un tipo de creencia ejemplo la(s) creencia(s) asociada(s) con expresiones (actos de habla) en las lenguas naturales. Las proposiciones para este autor pueden expresarse en el

lenguaje natural, por lo que se puede usar éste para hablar sobre los contenidos y las estructuras de las creencias (van Dijk, 2000).

Las expresiones en el lenguaje natural de las creencias mentales “subyacentes” pueden tomar variadas formas, dependiendo de las propiedades variables del contexto, tales como los participantes y sus roles, fines, ubicación espacio-temporal, conocimiento compartido, etc. en otras palabras el lenguaje o el discurso no sólo expresan creencias, sino que son también formas de acción e interacción y estas propiedades también influyen en la estructura de las oraciones, donde estas pueden ser meras expresiones de creencias y no las creencias mismas (Ibíd).

Pero este autor, considera a las creencias en un macro nivel más abstracto de representación y operación mental, donde los instrumentos *simbólicos* más fáciles de manejar, como las proposiciones (van Dijk, 2000).

Tenemos creencias simples (básicas) o de bajo nivel y creencias complejas, pudiendo combinarse estas. Pueden formar grupos con otras creencias, y así formar los conglomerados complejos de creencias que llamamos conocimiento o actitudes (objetos mentales) y su relación con el mundo exterior.

Apoyándome en la postura de van Dijk (2000:45), el cuál adopta una visión constructiva de las creencias: “representar al mundo, incluso los hechos de la naturaleza, involucra la interpretación y la comprensión de ese mundo en términos de categorías conceptuales socialmente adquiridas”. En este sentido

“las creencias pueden describirse como creencias acerca de los objetos, las propiedades, los hechos, las acciones las situaciones de este mundo externo siempre que nos demos cuenta de que tal experiencia presupone una proyección socioculturalmente controlada de las creencias”. Hablar de creencias falsas o verdaderas dependiendo de si su representación se corresponde o no con las *reglas de proyección* o criterios de verdad aceptados dentro de una cultura dada.

Se asocia así las representaciones sociales con la intersubjetividad de la cultura y la sociedad, una aproximación constructivo-cognitiva, lo que explicaría las imágenes, las creencias ficticias o abstractas, las mentiras, planes, expectativas, esperanzas, ilusiones así como los sesgos personales o sociales en la percepción y comprensión del mundo (Ibíd).

Todos estos conceptos descritos por el autor sustentan y resumen desde su perspectiva lo que es la ideología. Pero la o las ideologías supuestas así desde lo psicológico no implica que sean solo mentales, ya que también están compartidas socialmente y relacionadas con estructuras sociales. Las creencias no son sólo personales ni emergen espontáneamente como productos de la mente individual. Muchas de ellas son adquiridas, construidas y modificadas socialmente a través de prácticas sociales y la interacción en general y a través del discurso y la comunicación en particular. Es decir las ideologías tienen dimensiones mentales, sociales y culturales.

Con base en estos conceptos de Van Dijk (2000), me apoyo para dar respuestas a las primeras categorías y subcategorías de análisis que me

conducirán a dar respuesta a las siete hipótesis planteadas al inicio de la investigación.

En mi opinión, las creencias, las ideas, los modelos personales, las representaciones simbólicas todos ellos *nutren o alimentan* las representaciones sociales.

Reconozco que esta parte del cierre de mi investigación doctoral, donde debo dar respuesta a las hipótesis planteadas al inicio de la investigación es la que más me entusiasma y al mismo tiempo la que más difícil me resulta, no por no tener las respuestas a ellas, sino por que creo haber rebasado todas las expectativas planteadas al inicio de la investigación.

Preciso que en las páginas siguientes daré las respuestas a las hipótesis de manera conjunta o agrupada, es decir las primeras tres hipótesis que refieren al significado, a la representación, a la simbolización del aprendizaje de las lenguas extranjeras, y luego para las siguientes cuatro hipótesis.

¿Por qué decidí hacerlo de esta manera? La razón de ello es que están tan vinculadas-entretajadas- unas con otras las respuestas a las categorías que se vinculan con las hipótesis, que resulta difícil delimitar donde empiezan y donde terminan. Para dar respuesta a las primeras tres hipótesis, me apoyaré en la primera y parte de la segunda categoría de análisis con todas las subcategorías que las conforman; las categorías y subcategorías de análisis como estructuras o soporte a las creencias, actitudes, motivaciones, percepciones, sentimientos, que nos provocan los

hechos o acciones que acontecen en *nuestra realidad* en el día a día y que nos permiten darle una *lectura* determinada a la misma, en este caso concreto al aprendizaje de las lenguas extranjeras para este grupo de estudiantes que conformaron la muestra de estudio.

Las creencias de los sujetos, en base al análisis cuantitativo y cualitativo les significan asegurar un *lugar* en el mercado laboral y un estatus en el mundo social. El dominio de las lenguas extranjeras parece es una de las herramientas necesarias para la inclusión en estos dos contextos. Asegurar un mejor salario, la posibilidad de hacer una especialidad en el extranjero en un futuro no lejano. No ven en su dominio la posibilidad de acercarse a los otros, de vivir en un entorno distinto al de ellos, es usarlas en su propio país. Esta concepción de mundo global, donde las fronteras se han diluido, y la posibilidad de estar rodeado en los distintos medios en los que se mueven por *gente* personas de distintas culturas, ideologías, religiones, se ve como algo lejano, que se da en países del primer mundo, no en el suyo. ¿Son las lenguas uno de los tantos elementos necesarios para lograr la aceptación en estos contextos? ¿Será necesario replantearnos las concepciones, significaciones del bilingüismo?

¿De ser multicultural? ¿Será acaso la tendencia como señala McLaren a una homogenización de las culturas y de las identidades? Las creencias compartidas socioculturalmente tienen una naturaleza general o abstracta, es decir no son sobre hechos concretos, sino sobre propiedades generales de los hechos (van Dijk, 2000).

Resumiendo las creencias personales/episódicas condicionadas por el contexto y las creencias sociales/generales/abstractas, desligadas del texto. Las creencias sociales pueden ser compartidas y presupuestas como cualquier otro conocimiento social.

Nuevos enfoques de la ideología enfatizan que éstas no son solamente sistemas de creencias, sino que también incluyen fenómenos como los símbolos, los rituales y el discurso. Estos fenómenos a menudo son parte de sistemas ideológicos y prácticas (van Dijk, 2000).

Para estas tres primeras hipótesis de trabajo, las interpretaciones o análisis realizado a las entrevistas en profundidad se recupero en su discurso que el significado otorgado al dominio de las lenguas extranjeras adquiere otro significado, quizá porque de los 10 entrevistados la mayoría provienen de ambientes familiares y educativos sensibles hacia el aprendizaje de las lenguas desde temprana edad, y han procurado que sus hijos desde pequeños estén en sistemas bilingües ; que han vivido la experiencia de vivir aunque por corto tiempo (3-6 meses hasta 1 año) en el extranjero, con experiencias sumamente enriquecedoras, no solo desde el punto de vista de sus logros en el dominio de la lengua extranjera, sino en el aspecto identitario, el reconocimiento de sí mismo y de los otros. Estos sujetos si admiten- reconocen – en las lenguas extranjeras – la posibilidad de acercamiento y re-conocimiento de los –otros-distintos a mí- de sus culturas, ideologías, religiones, etc.

Sin embargo se distingue entre ideologías las creencias sociales compartidas de un tipo específico, por una parte y la práctica o ejecución en símbolos y rituales, discurso u otras prácticas sociales y culturales por el otro.

Primera hipótesis: ¿Qué significado le otorgan los sujetos a la acción de aprender una lengua extranjera?

Segunda hipótesis: ¿Qué les representa el aprender una lengua extranjera?

Tercera hipótesis: ¿Qué les simboliza aprenderla?

El significado que le otorgan esta dado en función de la utilidad que les representa en el futuro inmediato, es decir visualizan en ellas la obtención del éxito. Aclarando que esta visualización no es de manera “mágica” o en “automático”, saben que para estudiarlas requieren dedicarles tiempo, esfuerzo, que implica un costo monetario elevado que en algunos momentos de su vida fue la razón para el abandono de su estudio, pero la mayoría refirió tanto en encuestas como en entrevistas el tiempo o la organización del tiempo con respecto a sus estudios.

Reconocen que son complejas, exóticas, interesantes, algunos admitieron *ser algo malinchistas* o tener el gusto por lo extranjero, así como importantes acercándose a imprescindibles en los tiempos actuales, creo que en ello si tienen los sujetos de estudio *una conciencia* una *interiorización* de esta necesidad de dominio para la obtención de un *buen trabajo* es decir bien remunerado, asociado al éxito, al logro de metas, la competitividad, la calidad, el liderazgo, el llegar a ser dueños de sus propias empresas. Esta en el imaginario quizá de estos sujetos estudiados, o bien de los padres. Hijos la mayoría de padres profesionistas generalmente el padre es el que provee,

la madre en muy pocos casos aparece y si aparece en el discurso de los sujetos no es como proveedora, o bien desempeñando actividades profesionales, roles asignados al hombre.

Es el ama de casa, la mamá que estudió alguna carrera pero nunca la ejerció, o bien no la terminó. Es generalmente el padre que estudió la lengua extranjera en algún momento de su vida pasada, pero que no la ejerció, practicó, o que no la habla, pero que esta consciente que es necesario que sus hijos si, y ambos padre y madre promueven y buscan que sus hijos estudien lenguas extranjeras.

¿Estos cambios adquieren nuevos significados a lo largo de su vida?

Creo que si y quizá no muy favorables en el tiempo presente, en el de ellos; en la infancia, su primer contacto con la lengua extranjera describen la sorpresa, la curiosidad de sonidos y escritura a través de las caricaturas en la televisión. A medida que fueron creciendo fueron entendiendo con referentes de personajes televisivos, video juegos que eran productos de otra cultura que se expresa, se oye y se escribe distinto a la propia, la de ellos, la de casa, la de la familia. Pasando a la adolescencia todavía con asombro y descubrimiento pero quizá ya de manera mas mecanicista, fomentado por el enfoque tradicionalista de la didáctica imperante del desarrollo de las cuatro habilidades el hablar, escribir, entender de forma oral y escrita quizá abandonando o dejando a un lado los juegos de la etapa anterior que despertaban su curiosidad e imaginación.

En el nivel medio superior, para algunos el *hartazgo* de las clases, el sentir y decir *cuando se van a terminar mis clases de inglés* es lo mismo,

son aburridas, nada nuevo, lo mismo, lo mismo. Aunque señalo que los que tuvieron la suerte de estar en modelos biculturales donde las clases o materias eran dadas totalmente en inglés, a diferencia de los programas bilingües donde eran clases aisladas de inglés.

En el nivel superior el abandono, la deserción, cuando si tuvieron el deseo de continuar con su inglés o bien otra lengua, se sienten de nuevo decepcionados por encontrarse de nuevo con lo mismo de siempre, mismas estrategias por parte de los profesores aburridas, tediosas. Recurriendo a las mismas estrategias, donde el discurso del profesor domina, no hay tiempo, ya que la facultad absorbe mucho tiempo, no deja espacio para estudiar la lengua extranjera, no son curriculares claro con excepción del inglés que es obligatorio.

Cuarta hipótesis: ¿Estos sujetos son trastocados al estar en contacto con las lenguas extranjeras? Derivo de esta hipótesis una nueva pregunta:

¿Admite al aprender la nueva lengua algunos mitos, creencias, actitudes, o estereotipos heredados o pre-construidos de manera individual o colectivamente?

Sí, aunque no a título personal, es decir no son ellos que decidieron estudiar las lenguas extranjeras, son las creencias de los padres, los mitos, los estereotipos pre-construidos de manera colectiva en su entorno familiar y social. Pareciera que los sujetos estudiados de la Facultad de Medicina son *presas* del horario de sus materias, que el inglés y solo este es curricular, obligatorio junto con competencia comunicativa en inglés, pero pese a esto abandonan, desertan y esto será motivo de otra investigación.

Es en estos sujetos de estudio donde *el segundo aire* interés por retomar las lenguas extranjeras abandonadas en los primeros años de la carrera, es casi a mediados cuando lo hacen o hasta el final de la misma, a punto de emerger cuando quieren recuperarlas de manera milagrosa.

Quizá ya viendo en su dominio o posesión, una cualidad indispensable para hacer una especialidad, intercambio académico, un pos-grado en una institución hospitalaria, universidad mexicana, o en el extranjero.

Significado otorgado al aprendizaje de la lengua extranjera en su contexto educativo:

El contexto educativo tiene por lo que refirieron la mayoría de los sujetos estudiados poca influencia en ellos. Son pocos los maestros o doctores que les influyen, motivan para estudiar en el extranjero ya que son pocos que lo han hecho. Esta es la representación que tienen de sus maestros los alumnos estudiados.

El contexto familiar si tiene una muy fuerte influencia en el acercamiento a las lenguas extranjeras. Promueven fuertemente los padres su estudio, su aprendizaje. Están elementos como el éxito, el ser competitivo, el ser altamente competitivo en el mundo global, como elementos que conforman- dan fuerza – a esta representación del dominio de las lenguas extranjeras.

¿Donde se guardan las representaciones sociales? Van Dijk (2000), distingue entre tres memorias: la episódica, semántica y la social. En la episódica se almacenan las creencias sobre episodios concretos (los hechos, los eventos, las situaciones, y otros) de los que hemos sido testigos o en los

que nosotros mismos hemos participado o acerca de los cuales tenemos información a través del discurso de otros. Esta almacena nuestras experiencias personales y podría llamarse como la *memoria personal*. Para este autor, son también constructos teóricos para explicar diferentes tipos de procesos y representaciones mentales y sus funciones. Hay creencias que compartimos con otros como los miembros de un grupo, organización o cultura por lo que pueden llamarse creencias sociales o socioculturales. Por lo que nuestro conocimiento del mundo esta constituido por creencias social y culturalmente compartidas que se guardan en lo que la psicología cognitiva llama *memoria semántica*, el la llama memoria social, ya que no todo este conocimiento tiene que ver con los significados generales de las palabras. Las ideologías son sistemas de creencias sociales.

Lo que propone, es que no existe una ideología puramente personal. Las ideologías son esencialmente sociales compartidas, así como adquiridas y utilizadas por grupos sociales o colectividades.

Cuando se dice que las creencias e ideologías están compartidas socialmente no significa que como individuos todos los miembros sociales posean copias idénticas de las creencias o ideologías. Cada miembro tiene una versión personal de ellas producto de la socialización individual o el desarrollo ideológico. Las creencias sociales pueden estar presupuestas por el hablante y no se necesita afirmarlas explícitamente como información nueva.

¿Es el aprender una lengua extranjera un constructo social? Esta en ¿La memoria colectiva de los sujetos? ¿En la memoria de los padres y la de los

hijos? ¿Producto esto de la inclusión en el discurso circulante de cierta comunidad o grupo social? ¿Producto del Tratado de Libre Comercio? ¿La competitividad? ¿El éxito asociado a varias características necesarias a poseer para lograrlo? Creo yo que si y me apoyo en este autor, para creer que este constructo esta en la memoria episódica, basada en las experiencias personales de los sujetos su cercanía con las lenguas extranjeras desde pequeños, a lo mejor sin la plena conciencia de lo que esto les simboliza o representa, pero *trasmitada* o *heredada* por los padres, guardadas en la memoria social o semántica dadas las experiencias vividas a través de sus padres, familiares, amigos y maestros de los sujetos estudiados. Es en la memoria semántica o social donde los seres guardamos las representaciones sociales, que en gran parte es un constructo social sumergido o inmerso en la ideología de la sociedad, que este constructo social esta en el discurso circulante en ambientes o contextos tanto familiares como educativos en mayor o menor grado o con diferentes matices, que tanto para los padres como para los hijos , el dominio de una o mas lenguas extranjeras es un elemento importante para la obtención del éxito en el contexto social y profesional actual. El contexto académico sobre todo en escuelas o instituciones privadas más que en las públicas ya que en las públicas desgraciadamente se siguen viendo a las lenguas extranjeras separadas *desprendidas divorciadas* del resto de las materias, de la currícula, dedicándole unas cuantas horas. Pese a que ha habido *cambios-mejoras*- hay una mayor *conciencia* de la importancia, de la necesidad de hablar inglés en este mundo global, importancia que nadie discute, pero son

pocas las escuelas públicas que ofrecen otras lenguas a sus alumnos, propiciando la hegemonía del inglés. Fue en 1999, cuando por parte de la SEP y la Alianza Francesa de Monterrey se lanzó el plan piloto para introducir el francés en escuelas públicas, preparando esta institución a algunos maestros para dar estos cursos. En aras de enriquecer esta investigación intenté obtener resultados de este plan piloto a través de la Alianza Francesa, sin embargo los resultados no fueron nada favorables, dando la impresión de guardar celosamente sus resultados si los hay. Y por parte de la Secretaría de Educación Pública y del Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, los datos presentados en este trabajo de investigación son del año 2000.

En base a los resultados tanto de entrevistas como de las encuestas, los sujetos estudiados han estudiado desde pequeños en escuelas bilingües, son individuos pertenecientes a una generación donde los avances tecnológicos los trastocaron para bien o para mal, y la informática y las lenguas extranjeras surgen con más fuerza hace 14 años con este tratado. Hace 14 años sus padres escucharon hasta el cansancio, que con la firma de dicho tratado las oportunidades de trabajo aumentarían, pero para ello había que prepararse, era el gran reto, el gran desafío a lograr.

Sin embargo este primer mes del presente año, se renovó dicho acuerdo, donde las autoridades gubernamentales hablan de *que el tiempo nos alcanzo* y que no se hizo nada ni en materia educativa y el campo. Donde resaltan 14 años después de la firma de dicho tratado las grandes diferencias, imposibles de sobrepasar incluso con otros 14 años más. Y se pone todavía a discusión

o debate la enorme disparidad entre México y estos dos grandes países como lo son los Estados Unidos y Canadá. Las condiciones tan desiguales existentes en México, donde existen millones de mexicanos que son analfabetas, niños que no van a la escuela porque tienen que ayudar a sus padres, que son explotados, que viven en la miseria total y que pareciera que están ellos excluidos, relegados y siempre lo estarán. Dentro de este panorama resulta *superficial* banal hablar de un dominio de lenguas extranjeras solo para un determinado sector de la población mexicana.

La mayoría de los sujetos entrevistados provienen de ambientes familiares *sensibles conscientes* de la necesidad de *hablar o dominar* una lengua extranjera, incluso lo promueven en sus hijos, pese a que ellos no lo hablan, aunque algunos de los padres lo estudiaron en algún momento de su vida, en el momento actual no lo *dominan no lo hablan* pero insisten en que los hijos estudien las lenguas extranjeras, quizá porque ellos no lo hicieron, porque no pudieron, porque no se necesitaban o *exigían* en el tiempo en que ellos estudiaron. Estas representaciones sociales de los sujetos entrevistados y encuestados podemos explicarlo con lo que considera van Dijk que son las ideologías las que organizan las actitudes de la gente y que todo conocimiento como parte de la cognición social esta controlado ideológicamente.

Las representaciones sociales son conjuntos organizados de creencias socialmente compartidas. Los guiones del conocimiento y las actitudes son ejemplo de representaciones sociales.

Con esto podemos concluir que algunos de los sujetos entrevistados mostraron una sensibilidad a diferenciar entre *hablar* y *comunicar*, el gran logro que representa el aprender una nueva palabra en la lengua extranjera. Estos sujetos que lo manifestaron habían vivido la experiencia de un intercambio académico o estancias en los países donde se hablaba la lengua extranjera, fuera por motivos de aprender la lengua- el inglés- o bien por motivos de especialidad.

Los sujetos de la población encuestados tienen las creencias de que las lenguas extranjeras son necesarias, importantes, interesantes, al igual que son complejas, pero que para estudiarlas se requieren poseer ciertas cualidades como el ser inteligente, en cierta forma amante de lo extranjero, *malinchista*, o *poco patriota*, *rico*, *tener tiempo*.

Otro aspecto importante y no es parte de la hipótesis de trabajo en cuanto al procesamiento de la información en la lengua extranjera, de que les simboliza o representa ser bilingüe, los sentimientos que esto les genera al estar en contacto con el nativo de la lengua, la representación social de ser bilingüe, de ser capaz de ir más allá en el *dominio* de la LE y entender las ideologías, tradiciones, costumbres, etc. Otra categoría importante incluida en la encuesta fue el saber si los sujetos de estudio procesan directamente la lengua extranjera o pasan primero por su lengua madre, resulto que la mayoría de los sujetos no procesan la información directamente en la lengua extranjera, sino que pasan por su propia lengua, pese a que todos se declararon como bilingües tempranos, no piensan directamente en la lengua extranjera, *procesan la nueva información de la lengua extranjera* en su

propia lengua, utilizan según los datos de las encuestas *las mismas estrategias que usan en su propia lengua* pero un alto porcentaje de los sujetos de estudio señalaron emplear las mismas estrategias que usan para estudiar biología, matemáticas, y otras disciplinas.

El manejo de las emociones como el estrés, ansiedad, frustración, sentimiento de superioridad o inferioridad al estar en una situación real de hablarlo con un nativo de esa lengua.

Al ser bilingüe, lo que les significa el dominio de una lengua extranjera, los sentimientos que les despierta al estar en contacto con un nativo, es decir en un contexto real, no artificial como lo es el salón de clases.

La mayoría de los sujetos reconocieron tener emociones como ansiedad, frustración, estrés, algunos reconocen sentimientos de inferioridad al estar en situación real de hablarlo con un nativo de esa lengua. Preocuparse por el acento *latino* al estar en situación de hablar con el nativo en su país.

Situación que no todos los sujetos de estudio manifestaron, ya que hubo algunos que manifestaron sentirse en igualdad de situación, es decir tú no hablas mi lengua y yo estoy aquí para aprenderla. Los que vivieron la experiencia de aprender el inglés en situación real, es decir en el país, se sintieron bien recibidos, y quizá sin estereotipos hacia ellos, al menos no negativos, facilitando el contacto, el acercamiento y por lo tanto no solo obtuvieron un buen *desempeño aprendizaje* en este contexto natural de la lengua sino que se enriquecieron en amistades con profesores, alumnos, incluso llegando a sentirse como miembros de la familia donde vivían.

Asimilando, interiorizando de manera muy positiva elementos sociales, culturales que están inmersos en la lengua meta.

Hubo una transformación en estos sujetos que habían rechazado la lengua y que al estar en situación real- viva- de la lengua, cambiaron totalmente su perspectiva ella, que esa lengua que buscaban todos aprender se convirtió en el *punte* de comunicación, de acercamiento entre las diferentes razas, ideologías, religiones, que ni imaginaba existían, venciendo sus propios mitos, creencias, estereotipos, logrando muchísimo mas que un simple dominio de una lengua.

Admitieron la mayoría de los sujetos sentirse en igualdad con el nativo, que visita su país; sin embargo admitieron estar preocupados por el acento, por encontrar la palabra adecuada, por su *buen pronunciación buen acento*.

Algunos de los sujetos que vivieron en el país, el acento, el hablar adecuadamente, provocaba gran ansiedad, frustración, quizá por el temor a ser discriminado por ser latino. Enfatizaron ellos en una situación real en el país de la lengua extranjera, la distinción entre hablar y comunicar, que entendían lo que les decían pero que no podían comunicarse, lo que los provocó un gran sentimiento de frustración y desesperación. Reconociendo con esto el shock cultural y social entre las lenguas, que las lenguas contienen mucho más que reglas gramaticales y sonidos. Admitiendo con ello la presencia en los hablantes de una lengua extranjera de sentimientos de ansiedad, frustración, nerviosismo, desigualdad, que con el tiempo y el estudio lograran vencer.

¿Estrategias que implementan o han ellos implementado para aprenderlas?

Las estrategias empleadas para aprender lenguas extranjeras, su percepción de las que le resultan mejores. Los sujetos de estudio no reconocen haber creado o empleado estrategias distintas para aprenderlas. Refieren en la encuesta y en la entrevista la mayoría de los sujetos como estrategias “herramientas” para estudiarlas como las canciones, los videos, la Internet, la escritura, la gramática, la fonética, los ejercicios, la tarea, y otras. No diferencian entre estrategias o herramientas o medios; entre estrategias “cognitivas o procesos cognitivos” para aprender matemáticas o biología. Para ellos son las mismas incluso que en español.

En otras palabras no hay diferencias entre aprender español, inglés, francés, biología o matemáticas.

¿La representación social que los sujetos tienen de cómo es o debe ser el aprendizaje de las lenguas extranjeras dentro del espacio llamado aula?

La gran mayoría de los sujetos en las encuestas destacaron en sus respuestas la importancia de la gramática, las reglas gramaticales, la fonética, la conversación, la escritura. Otra cosa que destacaron fue el uso del método o libro de texto exclusivamente pero admitieron el gusto o deseo por utilizar de vez en cuando material didáctico *extra curricular* como literatura, canciones, videos.

Pareciera que estas estrategias son vistas o consideradas por los sujetos como extracurriculares y extraclases. No las visualizan para llevarlas a cabo dentro del aula.

Otro dato interesante es que en la entrevista describen una *clase ideal* de lengua extranjera totalmente despegada o separada de la realidad, de una *normal* o *habitual* clase de lengua extranjera, donde son las canciones, el video, la fonética, destacan algunos la importancia de los ejercicios tradicionales en el libro de texto, y la conversación. La escritura y la lectura algunas las incluyeron como actividades importantes.

La mayoría describe en las entrevistas el deseo de aprender la gramática, las reglas gramaticales, la fonética, el hablar bien. La escritura no destaca entre las habilidades a desarrollar.

¿Causas de abandono del aprendizaje de las lenguas extranjeras?

La mayoría de los sujetos refirieron la falta de tiempo, costos, no se acomoda el horario, aburridos los cursos, mismas didácticas, mismas enseñanzas, cursos aburridos, maestros aburridos, empleando las mismas estrategias de siempre.

Siendo el cuarto objetivo específico de la investigación, el reconstruir la percepción global de los sujetos individuales y colectivos respecto a su identidad en su propia lengua y en la lengua extranjera, que refiere a su auto-representación en su propia lengua y en la extranjera conforma la categoría de construcción de identidad individual y colectiva.

A partir de las siguientes categorías y subcategorías daré respuesta a la cuarta, quinta, sexta y séptima hipótesis de la investigación.

Extraños y sorprendentes resultaron ser las respuestas analizadas en esta categoría que refiere a la identificación en su propia lengua y en la lengua extranjera. Al preguntarles en la encuesta el grado de identificación con su

lengua, casi no hubo respuestas a esta pregunta por la mayoría de los sujetos, pensando que no se entendió la pregunta o que creo confusión.

La identificación con sus costumbres, la mayoría dijo si sentirse identificado. Se sienten la mayoría, orgullosos de ser mexicanos dentro y fuera del país, que es el único país donde quisieran vivir y formar una familia. Admiten la posibilidad de vivir en el extranjero para especializarse, estudiar un postgrado, pero nunca vivir definitivamente fuera de su país.

Con esto pareciera que estamos hablando de una identidad nacional basada en una iconografía bien cimentada “anclada” que van desde elementos culinarios, artísticos, ideológicos, etc. que han sido incluso estereotipados dentro y fuera del país. Conocidos como: “mariachi” “charros” “flojos” “tequila” “sentados debajo del nopal envueltos en el zarape” donde los extranjeros imaginan a “Zapata” “Villa”.

La percepción o significado de la cultura de la lengua extranjera, a sus tradiciones, a sus costumbres, a sus creencias, a su ideología, a su política, entre otros.

Analizando las respuestas obtenidas en la categoría de identificación con las manifestaciones culturales de la lengua extranjera que aprende fueron pocos los sujetos que refirieron una “asimilación” “interiorización” de estos como la integración de costumbres, tradiciones, como la preparación de platillos de ese país, interesarse en sus políticas, ideologías, filosofías, literatura, música, etc.

De lo que puedo inferir que los sujetos estudiados tienen muy poca o no tienen identificación con estas manifestaciones culturales de la lengua que aprenden.

Una reflexión personal es al trabajo que llevamos a cabo los maestros de lenguas extranjeras, en nuestra Universidad, en Colegios, y en otros Centros de enseñanza, donde no se promueven los aspectos culturales de la lengua que se enseña o si se enseñan, estos solo se limitan a los incluidos en los libros, o solo a pequeñas muestras gastronómicas. Interesante sería indagar en futuras investigaciones las representaciones sociales de los maestros de lenguas extranjeras de estos mismos conceptos estudiados en esta investigación.

¿Representación social de ser bilingüe?

Sorprende ver en esta categoría que la mayoría de los sujetos se sienten bilingües por el solo hecho de hablar y escribir una lengua extranjera.

La mayoría de los sujetos estudiados tienen la creencia bien arraigada que ser bilingüe es solo hablar y escribir una lengua extranjera, y que con este hecho se es capaz de entender tradiciones, ideologías, costumbres, tradiciones, comprender al nativo de la lengua extranjera. Son pocos de los estudiados que han vivido la experiencia en el país de la lengua extranjera, que se confrontan con los aspectos culturales y sociales que están inmersos en la lengua y que son difíciles de asimilar en un espacio artificial llamado aula, y que normalmente solo son mencionados en algunos textos y de manera muy superficial cuando refiere a las costumbres y festividades del país de la lengua extranjera.

Otros aspectos importantes e interesantes resultado de esta investigación son:

La mayoría de los sujetos estudiados, no procesan la información en la lengua extranjera, sino en su propia lengua y luego en la lengua extranjera, es decir traducen la información a su lengua madre y luego pasan a la lengua extranjera. El sistema de “switch” que refieren los psicólogos cognitivos en el procesamiento de la información en la lengua extranjera, en los sujetos bilingües, pareciera no estar activado aún en la mayoría de los sujetos. Solo los sujetos que han vivido la experiencia en los países de las lenguas refieren el “cambio” “el interruptor” sin darse cuenta al estar allá. Es como después del tiempo de adaptación al país y la lengua, de manera inconsciente o natural ya pasaban de un código a otro sin darse cuenta.

Los sujetos relatan en sus discursos haber sido capaces de entender las bromas, y bromear en la lengua extranjera, costumbres, tradiciones de las familias y amigos con los que convivieron durante su estancia. Distinguiendo la distancia social entre las lenguas pero superándolo después de un tiempo.

Dato curioso que al retomar esta pregunta en las entrevistas la mayoría de ellos refirieron a las herramientas o medios empleados para aprender las lenguas extranjeras, como la lectura, la conversación, la fonética, la gramática, la música, el video, canciones, etc. ¿Es acaso que los sujetos entrevistados y encuestados no distinguen entre estrategias y herramientas para aprender lenguas extranjeras y por eso refirieron usar las mismas que emplean para estudiar biología o matemáticas o cualquier otra disciplina?

La representación que tienen los sujetos de estudio -del aprendizaje- y de las estrategias-. El “aprendizaje” la representación que tienen ellos por lo que refieren en su discurso “el aprender” una lengua extranjera, no recurren a los procesos mentales como el razonar, deducir, inferir, comprender, sino a las estrategias o medios de los que se valen para hacerlo, como el escuchar música, ver películas, chatear, cantar, pocos refieren a la lectura, a la literatura en la lengua que aprenden. Sin embargo, todos hacen hincapié en la necesidad al estar en el espacio “aula” a la gramática, la fonética, ejercicios. En otras palabras la manera tradicional de enseñar, donde el discurso del profesor “impera” “domina” apegado a una metodología dictada por un libro de texto, que el sigue “a pie puntilla” porque le resulta más fácil, más cómodo. El libro o método con una información generalmente poco equilibrada o balanceada, inclinada hacia la gramática, fonética y ejercicios, con alguna pequeña sección cultural (cápsula cultural) del país de origen de la lengua. Pero casi la totalidad de los sujetos encuestados dicen querer al aprender una LE actividades como la lectura, la conversación, grupos de lectura, canciones, películas, literatura, como actividades “extra-curriculares”. ¿No son consideradas por los maestros dentro de las clases?

Otro dato que arrojan el análisis de los resultados es que refieren “el hartazgo” de las clases de inglés, o de otra lengua extranjera, “tengo mucho tiempo estudiando LE” ¿Cuándo voy a terminar de estudiar LE? Son “muy críticos” en “juzgar” las estrategias empleadas por los maestros de lenguas extranjeras al referirlas “como siempre las mismas” “aburridas”, “pesadas”, y la representación de los sujetos del aprendizaje de una lengua

extranjera- de su aprendizaje- es totalmente desapegado al llevado a cabo por los maestros de lenguas extranjeras dentro de un aula o espacio, es decir enfocado al tan gastado discurso de los lingüistas principalmente y de los maestros de lenguas extranjeras, del desarrollo de las 4 habilidades: el leer, escribir, hablar y entender. Aunque este estudio nunca tuvo como objetivo observar, estudiar las estrategias empleadas por los maestros, a través de los discursos de los entrevistados aparece en la mayoría de los sujetos la percepción del maestro de lenguas como si fuera el mismo modelo de maestro incluido sus estrategias desde la secundaria y preparatoria y el de Universidad. Los alumnos tienen una concepción en mi opinión idealizada, nada apegada a la realidad de una clase de lenguas, es decir marcaron en las encuestas actividades como el ver películas, escuchar música, conversar, resaltaron “la tarea” “los ejercicios” para aplicar el conocimiento. Pocos señalaron la lectura, la gramática, fonética. Aceptaron un reducido número de los sujetos encuestados el agrado o gusto por tener actividades extracurriculares, no solo el método. Pero me resulta contradictorio entender su concepción de una clase de lenguas y las herramientas para hacerlo, pareciera que prefieren las actividades mecanicistas, estímulo-y respuesta- donde no se reflexiona, no se infiere o deduce.

Las ideologías deben estar basadas en un sistema de terreno común cultural que incluye conocimiento general y actitudes compartidas y sus principios subyacentes, tales como valores y criterios culturales. Las representaciones de la mente social controlan la formación de la dimensión

social de modelos mentales personales en la memoria episódica. (Van Dijk, 2000).

Considera este autor, que la identidad es personal y un constructo social o sea una representación mental. En su representación de sí mismo la gente se construye a sí misma como miembro de varias categorías. Esta autorepresentación o esquema de si mismo esta ubicada en la memoria episódica (personal). Es una abstracción construida gradualmente desde las experiencias personales (modelos) de los acontecimientos. (Ibíd)

Tales modelos incluyen a las representaciones de la interacción social y a las interpretaciones del discurso, las experiencias y sus autorepresentaciones inferidas están al mismo tiempo socialmente (y conjuntamente) construidas: parte de nuestra autorepresentación se infiere de los modos en que los otros (otros miembros de otros grupos) nos ven, definen y tratan. Cuando se comparten las experiencias con otros, las experiencias personales abstraídas y por lo tanto, el sí mismo., pueden fusionarse parcialmente con la autorepresentación del grupo (van Dijk, 2000). Las identidades de grupo pueden ser más o menos abstractas y desligadas del contexto como lo son las representaciones sociales. Los miembros sociales pueden compartir varias identidades sociales a través de los contextos personales, y definir un sí mismo personal pero en situaciones concretas. Algunas identidades pueden predominar en determinado momento y marcar el comportamiento o practicas de los actores sociales que pueden considerarse como manifestaciones de algunos aspectos de la identidad personal (Ibíd).

Son pocos los sujetos de estudio en la encuesta que manifiestan un cambio identitario, admiten los pocos una “sensibilización” hacia la cultura de la lengua que estudian al admitir leer en LE o escuchar música, pocos manifestaron interesarse en sus ideologías o filosofías, menos preparar o comer platillos del país. Sin embargo sujetos que han vivido la experiencia de ir al país donde se habla la lengua extranjera en la entrevista manifestaron en su discurso, una “sensibilización” e interiorización de la cultura y costumbres del país. Aunque hay que decirlo uno de los sujetos entrevistados manifestó haber vivido una de las peores experiencias de su vida, evidenciando la distancia social entre las lenguas y el shock cultural entre las dos culturas.

Los actores sociales individuales pueden ser miembros de varios grupos sociales, cada uno de los cuales puede tener su propia ideología. Donde los actores expresaran sus ideologías en situaciones específicas lo que puede aparecer incoherente o inconsistente. El punto es que diferentes grupos pueden tener distintos intereses (condiciones de pertenencia, actividades, objetivos, normas o recursos) también sus ideologías, que representan cognitivamente esos intereses básicos, pueden tener dificultad para decidir “como hablar o actuar” en una situación específica, por lo que podemos hablar que los sujetos pueden tener múltiples identidades y conflicto de ideologías. Dependiendo de la situación una identidad y una ideología, puede ser mas apropiada mas importante de modo que pueden efectuarse elecciones estratégicas en el manejo de creencias e intereses en conflicto (van Dijk, 2000).

En los resultados obtenidos producto del análisis de la categoría identidad en la lengua madre y la lengua extranjera, la mayoría de los sujetos dijeron en las encuestas no identificarse con su propia lengua. Son pocos que en las encuestas dicen si en un grado que va del más o menos, poco, mucho, muchísimo. La percepción de la identidad nacional con preguntas como el sentirse orgulloso de ser mexicano, de su lengua, o no fue bien interpretada la pregunta pero no hubo suficientes respuestas y se procedió a eliminarlas. No están dispuestos a vivir en el extranjero, y si lo hacen es en función de sentido de “oportunidad” “trabajo” “ganar más dinero” y solo por un tiempo determinado. No para vivir definitivamente en otro país. Sin embargo ese sentido de pertenencia, de arraigo a su lengua y a su país pareciera que lo viven o manifiestan los que han vivido la experiencia de vivir en el extranjero, donde se sienten “extranjeros” y se identifican con otros latinos, pero a su vez en este arraigo muestran sus estereotipos o mitos y creencias hacia otras razas, los gringos, vivieron algunos en carne propia el temor al rechazo “por su acento latino” aunque lograron después superarlo al descubrir los “miles de acentos” que tienen los Estados Unidos de América. El imitar el acento del nativo, la preocupación, sentimientos de angustia, estrés, incluso depresión, tristeza, al no poder hablar la lengua del país donde están, de no saber puesto que nadie se los enseñó, las estrategias sociales de la lengua extranjera. Percibieron en orientales, irlandeses, alemanes las distancias culturales El enriquecimiento de su identidad o pérdida ligada a una “identidad nacional” “patriotismo”

En base al análisis de los resultados de encuestas y entrevistas hablar una lengua extranjera me identifica con otros de mi grupo, de amigos, compañeros de escuela, de los “ganadores” de los “competitivos” los que van al extranjero en intercambio durante su formación académica. Para hacer un postgrado de preferencia en el extranjero. Señal de estatus el manejo de una o más lenguas extranjeras, de poder agruparme a mis iguales.

¿Y los que no hablan otra(s) lengua(s) extranjera(s)? No me identifico con ellos, no tenemos nada en común. Es parte de esta ideología de grupo y que permite o no establecer lazos con otros grupos. Pareciera que el hablar, dominar una o mas lenguas extranjeras me da una categoría de grupo y de pertenencia.

Las ideologías están organizadas por un esquema de grupo que consiste en categorías fundamentales que codifican los modos en que la gente se define a sí misma y a los otros como miembros de grupo. Las categorías de grupo y que dan sentido de pertinencia, tienen aspectos mentales, pero también sociales. La pertenencia puede construirse como la representación mental de las relaciones que tienen los individuos con los grupos o las categorías sociales (Ibíd).

Es la ideología que determina en los sujetos de estudio las categorías de grupo que incluye , el sentido de pertenencia a un determinado grupo social, donde se debe “reunir cierto perfil” para pertenecer a ese grupo social con el cual comparto creencias como el éxito, el progreso profesional, el ser competitivo a nivel global, en otras palabras tener una identidad previamente definida por el entorno social donde se desenvuelve el individuo, y el dominio

de una o mas lenguas así como de otras competencias o habilidades me permite o casi asegura el acceso a esa categoría grupal.

Los individuos llegamos a desarrollar diferentes identidades, según los grupos a los que se pertenece. (Teo van Dijk, 2000)

Son pocos los sujetos estudiados que muestran el “cambio” “el incremento en su sensibilidad” hacia la lectura en la lengua extranjera o bien otras manifestaciones culturales que o que hayan manifestado cambios en sus hábitos hacia inclinarse o demuestran los sujetos el gusto por la lectura, el interés en la política, religión, la literatura, filosofía, de la lengua extranjera.

En cuanto a la representación social de los sujetos estudiados en lo que concierne a estereotipos, mitos, sentimientos de aceptación o rechazo a grupos minoritarios, filosofías, ideologías, grupos sexuales diferentes, la mayoría de los sujetos admitieron haber sentido o sentir rechazo hacia ciertas culturas en pequeño grado, no a las lenguas; no hacia ciertas religiones, no a ciertas ideologías, y muy bajos porcentajes admitieron si sentir las.

Pese a no estar planteada como hipótesis de la investigación, si considerada como una de las subcategorías más importantes que conformaron la tercera categoría de análisis, con gran valor para mí, ya que creo que esta fuertemente vinculada a los estereotipos, racismo, etnicismo.

### **¿Representación social de las lenguas indígenas y de los indígenas mexicanos, su cultura, tradiciones, costumbres?**

La mayoría de los sujetos estudiados tienen la representación social de las lenguas indígenas mexicanas como no útiles para estudiar, que solo son

útiles para los especialistas como antropólogos y lingüistas, que la mayoría las ven como inferiores, no les interesan, que han visto a los indígenas como inferiores.

Muy grave me parece estos resultados donde se muestra aunque fue una población pequeña, en un país con un grupo importante de indígenas dentro de nuestro país , donde nos decimos orgullosamente un país abierto, no racista, respetuoso, sin embargo parece que esto es totalmente falso. Menospreciamos a los indígenas que ubicamos en comunidades rurales aisladas, alejadas de las ciudades. Sin embargo en nuestra ciudad existen comunidades indígenas bien ubicadas por las autoridades, donde día a día sufren en la gran ciudad el desprecio o menosprecio de parte nuestra. Donde los hijos de ellos van a las escuelas y son obligados a usar una lengua extranjera para ellos como lo es el español, no se usa o promueve el uso de su lengua o dialecto.

En esta categoría social quiero detenerme y mencionar la ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas (Reforma al artículo segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Reforma a la fracción cuarta del artículo séptimo de la ley general de educación) cito textual el capítulo II de los derechos de los hablantes de lenguas indígenas

- Artículo 9. Es derecho de todo mexicano comunicarse en las lenguas de la que sea hablante, sin restricciones en el ámbito público o privado, en forma oral o escrita, en todas sus actividades sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas y cualesquiera otras.
- Capítulo IV artículo 14.

Se crea el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, como organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, de servicio público y social, con personalidad jurídica y patrimonio propio, sectorizado en la Secretaría de Educación Pública, cuyo objeto es promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, el conocimiento y disfrute de la riqueza cultural de la Nación, y asesorar a los tres órdenes de gobierno para articular las políticas públicas necesarias en la materia.

## Referencias bibliográficas

- Abric, J. C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. Bajo la dirección de Jean-Claude Abric. *Filosofía y Cultura Contemporánea*. (Pp. 30-34; 64-87; 119- 137, 145,155-158). Ambassade de France- CCC IFAL. Ediciones Coyoacán, S. A. de C. V.
- Acton William R, et Walker de Felix Judith. *Culture Bound. Bridging the cultural Gap in language teaching*. Joyce Merrill Valdes. Cambridge University Press. 1986:20-21.
- Alarcón Neve, L. J., Maldonado Jackson, D. (1999:8-9). *Reactivación de la segunda lengua "Dormida": Comprensión y producción del vocabulario*. Universidad Autónoma de Querétaro. V Congreso Nacional de Lingüística. Asociación mexicana de lingüística aplicada. Asociación regiomontana de Estudios del Lenguaje. Universidad Autónoma de Nuevo León. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Appel y Muysken, (1987: 104). En: *Género, cultura y etnia en la escuela*. Informes etnográficos. Woods Peter. Hammersley Martín (compiladores). Ediciones Paidós.1995:191-194
- Balzano, S. (2002). *Procesos de socialización mediante el lenguaje y para el Uso del lenguaje*. En Revista internacional de estudios en educación. Año 2, No. 1, enero de 2002. (Pp.16-21).
- Barth (1969. En: *Cambio y permanencia. Identidad colectiva y aculturación en La sociedad japonesa*. Kosakai Toshiaki. Trayectorias Año VII Número 18 mayo-agosto de 2005: 42. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Bartolomé Pina, M. (2001). *Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos Enfoques desde la educación intercultural. En Identidad cultural y ciudadanía Intercultural. Su contexto educativo*. (Capítulo III. pp. 75-97). Soriano Ayala. E. (Coordinadora). Colección Aula Abierta. Editorial La Muralla.
- Beebe L. (1999). *Issues in Second language acquisition. Multiple perspective*. Teachers College, Columbia University. Newbury House Publishers. 1988: (pp.68, 98,99
- Bhikhu Parekh En: *Los usos de la cultura o los límites sociológicos del Multiculturalismo normativo*. Crowley John. Revista mexicana de sociología. Vol. 64, No. 2, abril-junio 2002: 5
- Bisquerra Rafael. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Ediciones CEAC.

- Blumer (1969), Stake (1995), Winter (1989), Woods (1992), Guba y Lincoln (1995), Denzin y Lincoln (1995) En: *Enseñanza para la comprensión*. Pérez Gómez, Angel. 2000 :65, 89.
- Bloomfield (1935). En article d'Elmiger Daniel. : *Définir le bilinguisme. Catalogue des critères retenus pour la définition discursive du bilinguisme*. Université de Neuchâtel : 9-10, 61. Travaux neuchâtelois de linguistique, 2000 : 32, 55-76.
- Bolívar Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández. *La investigación Biográfico-Narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla. S. A. 2001.
- Boltanski, L. 1971; Bourdieu y Passeron, 1977 ; Attkinson, Davies y Delamont, 1995: 1980. En: «*Reproducción » Racismo y discurso de las élites*. Van Dijk Teun, 2003 : 50.
- Boltanski, 1971; Bourdieu, 1980; C. Faugeron, 1978. En Jodelet, Denise. *Les Représentations sociales*. Collection Sociologie d'aujourd'hui. Presses Universitaires de France. 1986 :480.
- Boltanski, L. 1971; Bourdieu y Passeron, 1977; Attkinson, Davies y Delamont, 1995. En: *Racismo y discurso de las élites*. Van Dijk Teun, 2003 : 50.
- Bourdieu (1977): From motivation to investment. Social Identity investment and Learning. Peirce Norton Bonny. *Tesol Quarterly*. Vol. 29, No. 1, Spring. 1995:17.
- Bourdieu et Passeron (1977) En : Communicative Competent and the right to speak. Social identity investment and learning. Peirce Norton Bonny. *Tesol Quarterly*. Vol. 29, No. 1, Spring. 1995 (pp.17).
- Burke, Kenneth citado por Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Geertz, Clifford. 1987: 186, 187, 188,191.
- Cabrera. F. (2001). *Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural. En Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo*. (Capítulo III. pp.82, 83). Soriano Ayala. E(Coordinadora). Colección Aula Abierta. Editorial La Muralla.

- Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez, 2000: 45-46) (Bartolomé Pina, 2001: 84-85). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Soriano Ayala Encarnación. Colección Aula Abierta. Editorial La Muralla, S. A., 2001.
- Chomsky (1989). *La grammaire générative et les acquisitions linguistiques*. Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Gaonac'H. Daniel. 1991 : 98, 99,103 Hatier / Didier. Paris.
- Chomsky et Piaget. *L'acquisition du langage dans le constructivisme piagétien*. Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Gaonac'H. Daniel. 1991: 117. Hatier / Didier.
- Camilleri (1989) citado por Castiel Menda 2001:47. *Identidad Cultural y ciudadanía intercultural. Movimientos migratorios y educación*. Castiel Menda. (2001) Editorial La Muralla, S. A., 2001: 47.
- Cassany, Daniel, Luna Martha, Sanz, Gloria: Enseñar lengua. Editorial GRAO. 2000.
- Castiel Menda, Cynthia, *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Editorial la Muralla. S. A., 2001.
- Cristal, 1993: en Ferreiro, 1997: 294). Grosjean (1982). David Crystal. Enciclopedia del lenguaje (1987). Taurus, España.
- Crowley, John. *Los usos de la cultura o los límites sociológicos del Multiculturalismo normativo*. Revista mexicana de Sociología. Instituto de Investigaciones Sociales. Vol. 2/ 2002. Abril-junio .UNAM, 2002:13-14.
- Corder (1967):175. En : *Issues in Second Language Acquisition : Multiple Perspectives*. Beebe, M. L. Editor Teachers College, Columbia University, 1987.
- Corder, 1967, 1971, 1980. L'acquisition d'une langue étrangère : processus Cognitifs et situations d'acquisition. Théories d'apprentissage et acquisition D'une langue étrangère. Hatier / Didier. 1991:123, 126,127, 129.
- Cuaderno de Ciencias Sociales 127: Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Sandra Araya Umaña. Sede Académica, Costa Rica. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Primera edición: octubre 2002.

- Cummins, Safir, y Ausbuel, P. (1978). *Psicología educativa. Un punto de vista Cognoscitivo*, 1991. Editorial Trillas.
- Cummins Jim. En: Beyond Adversarial Discourse. Chapter 7. The politics of multiculturalism Bilingual education. Students and Teachers Caught in the Cross Fire. Editors Ovando J. Carlos. McLaren Peter. 2000:127-131. McGraw Hill México
- Cummins James, (1979, 1984). La teoría de la "competencia subyacente común (CSC), En: *Género, cultura y etnia en la escuela*. Hammersley y Woods; Ediciones Paidós. 1995: 191-194.
- Debyser(1967).En:Teaching Culture. Strategies for intercultural Communication. Seelye Ned H. 1992: 5
- Delors, 2000. *Revista de la UNESCO*. Educación y diversidad cultural.
- Delors, (1996:142). En: *Bilingüismo y educación con lenguas internacionales en México y otros países*. Dorcasberro, Signoret Aline. Mextesol Winter and Spring2003: Vol. 26 No. 3 and 4.
- Deprez (1994). En: Bilingüismo y educación con lenguas internacionales en México y otros países. Dorcasberro, Signoret Aline. Mextesol Winter and spring2003: 75-76. Vol. 26. No. 3 and 4.
- Dewey, J. 1998. *Democracia y educación*. Ediciones Morata, España.
- Dewey's y Chao (Brooks, 1968: 123, 320) .*Teaching Culture, Strategies for Intercultural communication, Seelye, 1992:15.*
- Doise (1985:250). En: *Las Representaciones como doble sistema. Prácticas sociales y representaciones*. Jean-Claude Abric. Filosofía y Cultura Contemporánea. Ambassade de France. CCC. IFAL.2001:26
- Dorcasberro Signoret Aline. En artículo: *Bilingüismo y educación con lenguas internacionales en México y otros países. Mextesol Journal. winter and spring 2003 Vol.26. No.3 and 4. pp: 75- 78.* Institute of International Education, 1988; Reforma 2001; Mextesol, Vol. 26 No. 3 y 4, pp. 78
- Duranti Alessandro. *Antropología lingüística*. Traducción de Pedro Tena. Cambridge University Press. 2000.
- Duverger (1995:29) En: *Bilingüismo y educación con lenguas internacionales*. Signoret Dorcasberro, Aline. Mextesol Winter and Spring 2003: 77, 81.

Educación y diversidad cultural. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO, 2002.

Erickson, E. (1977:203). En: *El caso de Maestros y alumnos: sus pensamientos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje en programas educativos a distancia. El caso de MEE en la Universidad Virtual*. Citado por: Cassarini Ratto, M. Tesis doctoral 2002:37, 38, 39, 41,107.

Ervin et Osgood, 1965, p.140. En: *L'acquisition d'une langue étrangère et le bilinguisme. Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Gaonac'H. Daniel. 1991: 50,51.Hatier / Didier.

Ferreiro (1997:296-97). En: *Bilingüismo y educación con lenguas internacionales*. Dorcasberro, Signoret, Aline. Mextesol Winter and Spring 2003: 76.

Fermoso (1992) citado en: *Identidad Cultural y ciudadanía intercultural. Castiel Menda Cynthia.2001:46 Ediciones Colección Aula Abierta*. Editorial La Muralla, S. A.,

Flament Claude (1987).En: *Las Representaciones como doble sistema. Prácticas sociales y representaciones*. Jean-Claude Abric. Filosofía y Cultura Contemporánea. Ambassade de France. CCC. IFAL.2001:26.

Flament Claude (1989). En: *Cambio y permanencia. Identidad colectiva y Aculturación en la sociedad japonesa*. Trayectorias. : Kozakai, (2005). Kozakai Toshiaki. (2005). Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Año VII No. 18. Mayo- Agosto de 2005: 33, 34, 36,37.

Frankenber, 1993; Macedo, 1994; Sleeter y Grant, 1994 y Taxel, 1994). En *Repensar el multiculturalismo*. Kincheloe, Joe y Steinberg Shirley, 1999:26

Gardner y MacIntyre En: *Bilingual education Perspective, Issues in second Language* 1992:148-149

Gagliardi (1995), Consejero técnico del proyecto para la formación de la Educación multicultural / intercultural, BIE-UNESCO.

García Rojas, Gustavo, cita a Neil Harvey en artículo: *Migración y Desmemoria*. En: *Trayectorias*, Año V, No. 12, Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Mayo-agosto 2003:85

Geertz, Clifford. 1987. *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Geertz Clifford (1995:20). *En Conceptos dinámicos de cultura e identidad*. Femat González Patricia Ma. De Lourdes Patricia. Educación y Comunicación.

Anuario de Investigación 1997:212. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.

Giroux, Henry. (1999), McLaren, Freire. En: Teoría y resistencia en educación. *Una pedagogía para la oposición*. Quinta edición 2003:135. Siglo veintiuno editores.

Gimeno Sacristán J; Pérez Gómez A, I. 2000: 62. *Comprender y transformar la enseñanza*. 2002. Morata. Décima edición.

Guiora Alexander (1972) y Guiora y Acton (1979): En: Acculturation and mind. Acton, R. William and Walker de Felix Judith. University of Houston-University Park. En: Culture Bound. Merrill Valdes Joyce. 1986: 26, 27. Cambridge University Press.

*Guiora, Alexander. En: Tesol, Quarterly, Vol. 29. No. 1, spring, 1995:*

Guimelli (1988) y Flament. En: La Representación como sistema contextualizado. Prácticas sociales y representaciones. Jean-Claude Abric. 1994: 14,15.

Guimelli et Rouquette, 1979, p.28. En: *Implications pédagogiques*. Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Gaonac'H. Daniel. 1991 : 54. Hatier / Didier.

Gray, 1995 y Haymes, 1995. En: Repensar el multiculturalismo. Kincheloe Joe , y Steinberg, R. Shirley. 1999:48-49. OCTAEDRO. Colección Repensar la educación, No. 8. España.

Grize et al, 1987. (Cf. Mugny y Carugati). En La representación como sistema contextualizado. Prácticas sociales y representaciones. Jean-Claude Abric. 1994: 14,15.

Hall (1997), citado por Castiel Menda, 2001:48. Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Editorial La Muralla, S. A. 2001.

Hagège Claude. 1996 :80. Article publié dans la web : Le français dans le monde 1997.

Hagège Claude (1996:122). En: Bilingüismo y educación con lenguas internacionales. Dorcasberro Signoret, Aline. Mextesol Winter and Spring 2003: 76,82.

- Herlinghaus, 1997. En Rodríguez, Pérez, Alma Silvia. El impacto de la Transculturación. Humanitas. Anuario del Centro de Estudios Humanísticos. No. 26. 1999: 145.
- Hammersley Martín y Peter Woods Peter En: Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos. 1995: 191-194. Ediciones Paidós.
- Ianni (1994). Citado por Castiel Menda Cynthia. *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. 2001:47. Editorial La Muralla S. A.*
- Ibarrola (1997:306) citado en artículo de: *Bilingüismo y educación con lenguas internacionales.* : Signoret Dorcasberro (Mextesol, Journal, Vol. 26. No. 3 y 4:78). 1998; Reforma 2001.
- Ibáñez T. (1999). En: *El caso de MEE en la Universidad Virtual.* Tesis doctoral de Casarini Ratto, Martha.2002 (pp. 26,27).
- Ibek (1967) en: Teaching Culture. Strategies for intercultural communication. Seelye, Ned, H. 1984. (p. 15). National textbook Company.
- Isajiw, (1990) En: Identidad étnico-cultural y procesos de aculturación en algunos Grupos de población. Bartolomé Pina, Margarita, 2001:84,85. Identidad cultural y ciudadanía intercultural su contexto educativo. Editorial la Muralla. 2001. Soriano Ayala Encarnación (Coordinadora).
- Johnson-Laird, 1983; Van Dijk y Kintsch, 1983; Van Osstendorp y Goldaman, 1999, 2003:66). En: *El discurso como interacción social.* Estudios sobre el discurso II. Van Dijk Teun. 2000: 56. Gedisa.
- Jodelet Denise. (1989). *Les Représentations sociales* Denise Jodelet. *Sociologie d'Aujourd'hui Collection Dirigée par Georges Balandier.* 1989 :263-265. Dépôt légal- 1<sup>er</sup> édition : 1989. 7<sup>e</sup> édition : 2003, avril. Presses Universitaires De France, 1989.
- Jodelet, Denise. (1984): Cuaderno de Ciencias Sociales 127: Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Sandra Araya Umaña. Sede Académica, Costa Rica. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Primera edición: octubre 2002:11- 22, 25, 26, 47, 50, 51,54.
- Jiménez (2000; García, 2000; Sánchez, 2000) En: *Las trampas de la identidad O La construcción de identidades estigmatizadas.* Sieglin, Veronika. Trayectorias Año V, No. 12. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Mayo-agosto 2003:45.
- Kincheloe, Joe. Steinberg, R. Shirley. Repensar el multiculturalismo. OCTAEDRO. Colección Repensar la educación, No. 8. España. 1999:28,29.

- Kozakai Toshiaki. (2005). Cambio y permanencia. Identidad colectiva y Aculturación en la sociedad japonesa. Trayectorias. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Año VII No. 18. Mayo-Agosto de 2005: 33, 34, 36,37.
- Kristeva. En: *Lenguaje y cognición*. Rodríguez Pérez, Alma Silvia. Humanitas, No. 33. 2006: 320. Anuario del Centro de Estudios Humanísticos de la Universidad Autónoma de Nuevo León. 2006.
- Lara Ruiz José de Jesús. (2000). La Revista del doctorado, Año 111, No. 7, abril del 2000, Culiacán, Sinaloa, México. Copyright 1997-2000. Doctorado en Ciencias Sociales UAS-UNISON-UABAC-CIAD <http://www.uasnet.mx/dcs/revista.html>.
- Lee Zoreda Margaret. Experiencias interculturales y la pedagogía de la anglófona en la enseñanza de inglés como lengua extranjera (EILE) desde una perspectiva deweyana. Área de investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras. Departamento de Filosofía. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa México, D F. Documento del Departamento de Educación de los Estados Unidos.
- Ley General de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Publicada en el D.O.F. el día 13 de marzo de 2003; 5. 6, 7. Reforma al artículo segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Reforma a la fracción cuarta del artículo séptimo de la Ley General de Educación.
- Maihofer, 1995:115. *Las trampas de la identidad O la construcción de identidades estigmatizadas*. Sieglin Veronika. Trayectorias. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Año V. 2003: 45.
- Maier, Charles. Artículo: *La Universidad Virtual del siglo XXI: un enfoque desde la pedagogía crítica*. Lara Ruiz José de Jesús. Universidad Autónoma de Sinaloa. La Revista del Doctorado, Año III, No. 7, abril del 2000. Culiacán, México.
- Martínez León Natalia En: Educación Multilingüe y multicultural en México. Realidad o utopía. Universidad Autónoma de Querétaro. V Congreso Nacional de lingüística. Asociación mexicana de lingüística aplicada. Universidad Autónoma de Nuevo León. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. 1999:87
- Maruyama, 1986:94. En: Representaciones sociales. Cambio y permanencia. Kozakai, Trayectorias, Año VII, No. 18. Mayo-agosto 2005:37.
- Millán Austin, R. T. *Fundamentos sociales y culturales de la educación*. 2000: capítulo 4: 2-12. Editorial Universidad Arturo Prat. Sede Victoria, Chile.

[http:// www. Geocities. com./ tomaustin\\_ cl/ educa/ librol/ introducción. htm](http://www.Geocities.com./tomaustin_cl/educa/librol/introducción.htm)

MAQ 1: Didáctica del plurilingüismo y didáctica pluricultural. Artículo electrónico.

Mattelart y Schumcler; 1983:13. Artículo: La Universidad Virtual del siglo XXI: un enfoque desde la Pedagogía crítica. Lara Ruiz, José de Jesús. La Revista del Doctorado, Año III, No. 7, abril del 2000:1 Culiacán, México.

McNamara Appel y Muysken, 1987:104. Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos. 1995:191-194. Ediciones Paidós.

Marquardt, 1969. Teaching Culture. Strategies for intercultural communication. National Textbook Company.1992:24. Cita a Debyser, 1969:13,14.

Moscovici, 1961; 1973. *En Prototypes et représentations sociales*. Semin R. Gun. Les représentations sociales. Sociologie d'aujourd'hui. Jodelet Denise. 1989 : 263.

Moscovici, Serge. École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris. Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Publicado en francés por Presses Universitaires de France, París, 1984. 1986 de todas las ediciones en castellano. Ediciones Paidós Ibérica, S. A. 1981:495.

Mugny y Carugati, 1985:183. En: Funciones identitarias de las representaciones sociales. Prácticas sociales y representaciones. Jean-Claude Abric. 1994:13. Filosofía y Cultura contemporánea. Ambassade de France. CCC IFAL.

Mugny y Carugati (1985). En: *Prácticas sociales y representaciones*. Filosofía y cultura contemporánea. Bajo la dirección de Jean-Claude Abric. Ambassade de France-CCC IFAL. Ediciones Coyoacán, S.A. de C. V. 2001:23.

Melich C. Joan (1996). En Casarini Ratto, M. *El caso de Maestros y alumnos: sus pensamientos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje en programas educativos a distancia. El caso de MEE en la Universidad Virtual*. Tesis doctoral (2002:80).

Mclaren, Peter: Pedagogías de disenso y transformación. Siglo veintiuno editores, s. a. de c. v. 1984, primera edición en español. Primera edición en inglés, 1989. Cita a: Jean Lave, Bárbara Rogoff, Elinor Ochs, y Marjorie Goodwin: 187.

Mclaren Peter. La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. 1984. Siglo veintiuno editores.

- Morín Edgar. *Introducción al pensamiento complejo. Ciencias cognitivas*. 1997. Gedisa.
- Nemser (1971); Selinker; Weinrich. Instructes interlanguage development. Long H. Michael. *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. Beebe M. Leslie, Teachers College. 1987
- Nemser, 1971; Sampson et Richards, 1973. *Erreurs des apprenants et processus d'acquisition. Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Gaonac'h. Daniel. Hatier / Didier. Paris 1991: 126.*
- Nostrand's (1966b, pp.5-8). En: When We talk about "culture" What are we talking about? *Teaching Culture. Strategies for intercultural Communication* Seelye Ned H. National Textbook Company. 1992: 23,25,26.
- Olive León, artículo publicado en: Antología Básica. *Historia regional, formación docente y educación básica en licenciatura en educación plan 1994: 165-166. UPN, SEP. UNAM:*
- Ornelas Carlos (1995:76). En: Bilingüismo y educación con lenguas internacionales en México y otros países. Dorcasberro Signoret Aline. *Mextesol Winter and spring Vol. 26 No. 3 and 4. 2003:76*
- Ortiz (1994). Citado por Castiel Menda, 2001: 47. *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Editorial La Muralla.
- Ovando J. Carlos. Peter McLaren. *The Politics of Multiculturalism Bilingual Education. Students and Teachers Caught in the Cross fire*. McGraw-Hill Higher Education.
- Oxford, L. Rebecca, 1990. *Language Learning Strategies*. The University of Alabama. Heinle and Heinle Publishers: 17-21.
- Pêcheux. En: El discurso cifrado. Procedimientos discursivos en la entrevista Scherer-Marcos. Picos Bovio Rolando. *Trayectorias*, año V, No 12, mayo-agosto, 2003: 8, 9.
- Pêcheux. *Estilística de textos no literarios (Análisis del discurso II)*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Nuevo León. 2008:109
- Peirce, Norton, Bonny. Artículo publicado en: *Tesol Quarterly, Vol. 29. No. 1, spring. 1995: 9-15.*
- Pérez, Gómez, Angel. 2000.65., *Cita a Blumer (1969); Stake (1995); Winter (1989); Woods (1992); Guba y Lincoln (1995); Denzin y Lincoln (1995).*
- Pichon-Rivière. En: *Perfiles educativos*. Enero-Marzo, No. 26. 1994: 54.

Picos Bovio, R, 2003. *Trayectorias*, Año V. No. 12 mayo-agosto, 2003: 8, 9,13. Cita a Pêcheux (1969) citado por Picos Bovio: *Trayectorias, Año V, No.12, mayo-agosto, 2003:13*.

Reid, 1998, citado en: Cuaderno de Ciencias Sociales 127, FLACSO, 2002:11.

Ribeiro (1995) citados por Castiel Menda 2001:47-48. Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Editorial La Muralla.

Rodríguez, Pérez, Alma Silvia. *Bajo los signos de la modernidad* Anuario del Centro de Estudios Humanísticos- Humanitas- 2002: 191,192. Universidad Autónoma de Nuevo León., México.

Rodríguez, Pérez, Alma Silvia. Lenguaje y Cognición. Humanitas. Anuario del Centro de Estudios Humanísticos. Humanitas 2006:320. Universidad Autónoma de Nuevo León., México.

Rodríguez Pérez, Alma Silvia. En El Impacto de la transculturación. Anuario del Centro de Estudios Humanísticos. Humanitas 1999: 144-151. Universidad Autónoma de Nuevo León., México.

Rodríguez Alfano, Lidia. *Polifonía de la argumentación. Perspectiva interdisciplinaria. Los múltiples sentidos de un discurso sin fin*. Instituto Nacional de Antropología e Historia. Universidad Nacional Autónoma de México. Consejo para la cultura y las artes de Nuevo León. Universidad Autónoma de Nuevo León. 2004:24-29.

Rogoff Bárbara, Ochs Elinor, y Goodwin Marjorie, Lave Jean En: Pedagogías de disenso y transformación. Peter MacLaren (1997:187) Siglo veintiuno editores, S. A. de C. V.1984, primera edición en español. Primera edición en inglés, 1989.

Rojas, García Gustavo. Migración y Desmemoria. La ciudadanía étnica en Monterrey. *Trayectorias*. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Año 5 Número 12, mayo-agosto 2003

Sarlo, Beatriz. (1944). Libro *Escenas de la vida posmoderna*

Scovel Thomas. Implications of SLA Research. Multiple perspectives make singular teaching. Capítulo 6 del libro: *Issues in Second Language Acquisition*, 1987:173-174). Newbury House Publishers. A division of Harper and Row,

- Publishers, Inc. Cita a Corder's, de Ursula Bellugi (1964), y de Roger Brown, así como el de George Miller (1966).
- Seelye, Ned, H. 1984. *Teaching Culture. Strategies for intercultural communication.* National textbook Company .Cita a Ibek ,1967:15
- Schiller, 1976 citado por Rodríguez, Pérez, A. S, *Humanitas* 1999:145. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Selinker Larry (e.g.1972). *Acculturation and mind. Culture Bound.* 1986 :20,21. Cambridge University.
- Skinner (1979, Chapitre 6) *Skinner et le langage. Skinner et les langues étrangères. Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère.* Gaonac'H Daniel. 1991 :14, 15, 17, 19,20.
- Taylor Darrel y Sorenson John. En: *The Modern Language Journal* (Taylor and Sorenson, 1961. Cápsula cultural. *Teaching Culture.* Ned Seelye, H. *Strategies for intercultural communication.* 1984:129, 130,131.
- Theodosídais, Francisco. *Alteridad ¿La (Des) Construcción del Otro? Yo como objeto del sujeto que veo como objeto.* Cooperativa editorial Magisterio. 1996:8,9
- Thompson (1998).Referido por Rodríguez, Alma Silvia. *Humanitas* 2002:192.
- Thompson B. J. *Ideología y cultura moderna.* 1998:203. Universidad Autónoma Metropolitana (1993). *Educación y Comunicación. Anuario de Investigación.*
- Trevor-Roper, 1996, citado en: *Representaciones sociales. Cambio y permanencia.* Kosakai, Trayectorias. Año VII. No. 18. Mayo-agosto.2005: 43
- Trueba, T. Henry.2001:18-19. *Libro de identidad cultural y ciudadanía intercultural.* Cita a Suárez-Orozco, 19-20; a George Spindler y Louise Spindler, 1974, 1978, 1994, 2000, citados en Trueba, 2001:21.
- Van Dijk, Teun. *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria.* Lingüística/ Análisis del discurso. Editorial Gedisa, S. A. Primera edición: enero de 1999. Barcelona. Primera reimpresión: mayo del 2000. Barcelona, España.
- Valdes Merrill, Joyce. *Culture Bound.* Edited by Joyce Merrill Valdes. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press

Warnier, Jean Pierre. *La mundialización de la cultura*. Gedisa, 2002: 15-18. Este mismo autor cita a Denys, Cuche 1996:15, 36,37

Weber Max, En: Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. La interpretación de las culturas. Editorial Gedisa. Cita a Kenneth Burke, citado por Geertz, Clifford. La interpretación de las culturas. Geertz, Clifford. 1987: 20.

Whorf y Sapir, citados en: La interpretación de las culturas. Geertz, Clifford. 1991: 187, 188,189.