



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

POSGRADO EN PEDAGOGÍA

Las representaciones sociales sobre la lengua inglesa. La motivación para aprender inglés en los alumnos de bachillerato de la ENP-UNAM plantel 5 “José Vasconcelos”

TESIS

que para optar por el grado de:

Doctor en Pedagogía

presenta

Jaime Ulises Ramírez Vega

Tutora principal:

Dra. María de Lourdes Domínguez Gálvez

Facultad de Filosofía y Letras

Miembros del Comité tutor:

Mtra. Martha Corenstein Zaslav

Posgrado en Pedagogía

Dra. Leticia Gallegos Cázares

Posgrado en Pedagogía

Dr. Fernando Flores Camacho

Instituto de Ciencias Aplicadas y Tecnología, UNAM

Mtra. Marcela Gómez Sollano

Facultad de Filosofía y Letras

Ciudad Universitaria, CD. MX, diciembre de 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

A mi muy estimada, la Doctora Lourdes Domínguez, por su apoyo y motivación siempre presente. Es una gran mujer digna de admirar. Gracias por su constante ayuda, apoyo y paciencia en estos años. Mi eterna gratitud.

A la Mtra. Martha Corenstein, a la Dra. Leticia Gallegos, a la Mtra Marcela Gómez y al Dr. Fernando Flores Camacho por haber aceptado y haberme acompañado en este viaje tan largo.

A mis padres, Laura y Jaime, por creer siempre en mí.

A mi hermana, Pamela, por sobrellevarme todos estos años y seguir hablándome.

Zaid y Érick, los primos favoritos.

A mis tíos, Lorena y Eduardo, por el apoyo incondicional.

† A mis abuelos maternos, Amparo e Ignacio, que siempre me apoyaron desde niño, adolescente y joven. Sin ella y sin él, no habría llegado a ser quien soy ahora. Su apoyo fue crucial en esas etapas. Estoy seguro de que están orgullosos desde el lugar donde estén.

A mi pareja Alex, por haberme apoyado y haberme sobrellevado todos estos años. A pesar del estrés y la presión, hemos salido adelante.

A mis amigos Bris, Lupe, Roge, Ulises, Ro, Seli, Ale, Xime, Óscar, Carlos, Gris, Silvi, Ángeles, Rafa, Clau siempre presentes en las buenas y en las malas.

A los colegas del colegio de inglés de la prepa 5 que sin su ayuda y colaboración este trabajo no habría sido posible.

“If you are always trying to be normal, you will never know how amazing you can be.”

– Maya Angelou

Índice

Presentación del estudio.....	1
Introducción	3
Planteamiento del problema	5
Capítulo I. La lengua inglesa: expansión, actualidad y tendencias en su aprendizaje.....	11
1.1 La expansión del inglés y factores que promueven su aprendizaje	12
1.1.1 La expansión histórico-geográfica.....	13
1.1.2 El idioma inglés en el mundo	17
1.1.3 La influencia del inglés en otros dominios.....	20
1.2 El estatus de su enseñanza y aprendizaje	22
1.2.1 Un breve panorama mundial.....	23
1.3 La situación del inglés, su enseñanza y el Sistema Educativo Nacional en México	27
1.3.1 El Sistema Educativo Nacional	29
1.3.2 La Educación Media Superior en México	31
1.3.3 La política educativa actual de la enseñanza del inglés en México en la Educación Básica.....	31
1.3.4 La política educativa actual de la enseñanza del inglés en México en la Educación Medio Superior	34
1.5 La enseñanza y el aprendizaje del inglés	34
1.4.1 El docente de lengua	35
1.4.2 La competencia comunicativa, el enfoque comunicativo y el enfoque orientado a la acción.	36
1.6 El inglés globalizado, la nueva ortodoxia	40
Capítulo II. La Escuela Nacional Preparatoria.....	44
2.1 La Escuela Nacional Preparatoria en la Educación Media Superior	44
2.2 El plantel 5 “José Vasconcelos”, pasado y presente	47

2.2.1	Antes hacienda, hoy Preparatoria.....	47
2.2.2	Una nueva sede	48
2.3	El plan de estudios de la ENP	52
2.4	El idioma inglés en el plan de estudios y su enseñanza.....	53
Capítulo III.	La Teoría de las Representaciones Sociales y la Motivación.....	56
3.1	La Teoría de las Representaciones Sociales	56
3.1.1	El sentido común y la vida diaria.....	58
3.1.2	Las Representaciones Sociales.....	60
3.1.3	Enfoques para el análisis de las Representaciones Sociales	64
3.2	La motivación.....	72
3.2.1	El periodo Psicosocial: la teoría de Gardner	73
3.2.2	El periodo cognitivo.....	76
3.3	Investigaciones existentes acerca de las RS y la motivación	79
	Las Representaciones Sociales y las lenguas	79
	Las Representaciones Sociales y la ENP	83
	La motivación para aprender inglés	84
Capítulo IV.	¿Cómo entender la Representaciones Sociales y la Motivación en el alumnado de inglés de la ENP?	88
4.1	Perspectivas metodológicas	88
4.2	Orientación del estudio	90
4.3	Diseño de los instrumentos y recolección de los datos	91
4.3.1	La fase cuantitativa, el cuestionario	91
4.3.2	La fase cualitativa, la entrevista en grupos focales	104
4.4	Análisis de datos.....	115
4.4.1	La fase cuantitativa, el cuestionario	115
4.4.2	La fase cualitativa, el análisis de contenido.....	116
4.4.3	La triangulación de los datos.....	120

4.5 Procedimiento general de la investigación	124
Capítulo V. Perspectivas del alumnado hacia el idioma inglés, sus representaciones y su motivación para aprenderlo.....	126
5.1 Los cuestionarios, la dimensión cuantitativa	126
5.1.1 La percepción de la motivación por el alumnado encuestado	126
5.1.2 Análisis de las evocaciones a partir de los campos semánticos.....	136
5.1.3 El núcleo central y los elementos periféricos.....	146
5.1.4 Resumen de la dimensión cuantitativa.....	148
5.2 La dimensión cualitativa: el análisis de las entrevistas, una experiencia de investigación	150
5.2.1 Percepción del alumnado entrevistado sobre la motivación y sus representaciones sobre le lengua inglesa	150
5.2.2 Resumen de la dimensión cualitativa	161
5.3 La relación entre las Representaciones Sociales y la Motivación	161
5.3.1 Representaciones Sociales por evocaciones jerarquizadas y en las entrevistas a grupos focales	161
5.3.2 Representaciones Sociales y la motivación	170
Reflexiones pedagógicas para la ENP.....	174
¿Qué cambió en mi práctica docente?.....	177
Conclusiones	180
Referencias	183
Apéndices.....	196
Apéndice I. Niveles de Referencia según el MCER	196
Apéndice II. Confiabilidad con Alfa de Cronbach para la etapa de validación del instrumento.....	197
Apéndice III. Cuestionario.....	198
Apéndice IV. Perfil académico detallado de los participantes de la encuesta .	203
Apéndice V. Protocolo de la entrevista	211

Apéndice V. Guía de entrevista	213
Apéndice VI. Pilotaje. Registro de la entrevista.....	214
Apéndice VII. Registro de entrevista 1	218
Apéndice VIII. ANOVA de un factor	234
Apéndice IX. Matriz de correlaciones.....	277
Apéndice X. Índice de Niveles Socioeconómicos (NSE) de AMAI.....	280
Apéndice XI. Análisis detallado de la motivación	282

Índice de gráficas

Gráfica 1. Percepción del alumnado sobre su nivel de inglés.	101
Gráfica 2. Gráfica Nivel A.....	103
Gráfica 3. Media del Grado de motivación segmentada por el nivel de inglés. ...	131
Gráfica 4. Media del Yo ideal segmentada por el nivel de inglés.	131
Gráfica 5. Media de grado de motivación segmentada por el nivel de inglés y sexo.	134
Gráfica 6. Media del yo ideal segmentada por el nivel de inglés y sexo.	134
Gráfica 7. Distribución de los campos semánticos de las evocaciones.....	142
Gráfica 8. Distribución del campo académico-profesional de las evocaciones. ..	142
Gráfica 9. Distribución del campo sociocultural de las evocaciones.	143
Gráfica 10. Distribución del campo otros de las evocaciones.	144
Gráfica 11. Distribución del campo académico-profesional de las RS de las entrevistas.....	159
Gráfica 12. Distribución del campo sociocultural de las RS de las entrevistas....	160
Gráfica 13. Media de la influencia del profesor segmentada por el nivel de inglés.	282
Gráfica 14. Media de instrumentalización-prevención segmentada por el nivel de inglés.....	282
Gráfica 15. Media de la experiencia de clase segmentada por el nivel de inglés.	282
Gráfica 16. Media de instrumentalización-promoción segmentada por el nivel de inglés.....	283
Gráfica 17. Media de influencia de pares segmentada por el ciclo escolar.	283
Gráfica 18. Media de experiencia de clase segmentada por el ciclo escolar.	284
Gráfica 19. Media del miedo a la asimilación segmentada por ciclo escolar.....	284
Gráfica 20. Media del yo ideal segmentada por años de instrucción de inglés. ..	285
Gráfica 21. Media de la influencia del profesor segmentada por años de instrucción de inglés.....	285
Gráfica 22. Media de la influencia familiar segmentada por el NSE.....	286

Gráfica 23. Media de la instrumentalización-promoción segmentada por el NSE.	286
Gráfica 24. Media del yo necesario segmentada por el NSE.	287
Gráfica 25. Media de instrumentalización-promoción segmentada por el nivel de inglés y sexo.....	288
Gráfica 26. Media de grado de motivación segmentada por años de instrucción y sexo.....	289
Gráfica 27. Media del yo ideal segmentada por años de instrucción y sexo.	289
Gráfica 28. Media de instrumentalización-promoción segmentada por años de instrucción y sexo.....	290

Índice de imágenes

Imagen 1. Los tres círculos concéntricos. Modelo de Kachru.	18
Imagen 2. Sistema Educativo Nacional.	29
Imagen 3. Establos de la Hacienda de San José de Coapa.	48
Imagen 4. Gaceta de la Universidad. Núm. 16, lunes 18 de abril de 1955. Gaceta UNAM (2019).	48
Imagen 5. Fachada de la preparatoria recién inaugurada.	49
Imagen 6. Mano izquierda estadio; mano derecha Canchas de futbol y basquetbol en los años 1960s.	50
Imagen 7. Canchas de basquet bol.	50
Imagen 8. Jardín denominado “Las Tumbas” en los años 1960.	51
Imagen 9. Modelo Socioeducativo de Gardner.	75
Imagen 10. Proceso heurístico para el análisis de datos	118
Imagen 11. Proceso para la creación de conceptos,	119
Imagen 12. Categorías y niveles incluidos en la interpretación.	121
Imagen 13. Nube de palabras más frecuentes en el cuestionario.	136
Imagen 14. Distribución en nube de la frecuencia de las subcategorías.	150
Imagen 15. Búsqueda heurística de categorías y subcategorías similares.	163
Imagen 16. Distribución de las representaciones sociales.	169
Imagen 17. Representaciones sociales y la motivación.	172

Índice de tablas

Tabla 1. Matrícula de estudiantes por plantel de la ENP.....	46
Tabla 2. Distribución del alumnado desglosado por año.....	47
Tabla 3. Dimensiones analizadas y ejemplo del ítem (elaboración propia).....	92
Tabla 4. Alfa de Cronbach obtenido en la implementación.....	97
Tabla 5. Distribución de grupos por turno y grado.....	99
Tabla 6. Distribución general de la población total del plantel 5 “José Vasconcelos” para el ciclo 2018-2019.....	100
Tabla 7. Distribución general de la muestra por grado y turno.....	101
Tabla 8. Perfil de los participantes según el género y el turno.....	101
Tabla 9. Distribución de los participantes en las entrevistas.....	114
Tabla 10. Subcategorías compartidas en la categoría Académico-Profesional ..	123
Tabla 11. Descriptivos de las variables.....	127
Tabla 12. Descriptivos de las variables segmentados por sexo.....	133
Tabla 13. Tabla de frecuencia de las palabras con respecto a la expresión "la lengua inglesa".....	137
Tabla 14. Frecuencias y porcentaje de los campos con respecto a la lengua inglesa.....	141
Tabla 15. Distribución general de los campos de las Representaciones Sociales en torno a la lengua inglesa de los participantes de las encuestas.....	144
Tabla 16. Jerarquía de los términos Evocados	147
Tabla 17. Evocaciones de la expresión Lengua inglesa.....	147
Tabla 18. Distribución de los campos de la Representación Social de los participantes en las entrevistas	156
Tabla 19. Categorías y subcategorías de las RS de las entrevistas.....	160
Tabla 20. Subcategorías compartidas en la categoría Académico-Profesional ..	164
Tabla 21. Subcategorías compartidas en la categoría sociocultural	167
Tabla 22. Subcategorías compartidas en la categoría otros campos.....	169
Tabla 23. Desglose de las dimensiones de la motivación a partir de palabras clave.....	171
Tabla 24. Nivel de inglés con relación al año escolar.....	203

Tabla 25. Nivel de inglés con relación al sexo.....	204
Tabla 26. Inicio de la instrucción en inglés de los participantes	204
Tabla 27. Tipo de sistema en el que	210
Tabla 28. Tipo de sistema en el que	210
Tabla 29. Índice NSE en relación al sexo de los participantes.....	210

Presentación del estudio

La presente investigación surge a partir de la reflexión desde la docencia en el bachillerato sobre las representaciones y la motivación para aprender inglés. De esta preocupación nacieron preguntas relacionadas hacia cómo las representaciones sociales negativas o positivas afectan la motivación. El objetivo de esta investigación fue analizar las representaciones sociales que tiene el alumnado de la ENP 5 “José Vasconcelos” con respecto a la lengua inglesa. Posteriormente, relacionarlas con la motivación. Este estudio fue mixto con un alcance exploratorio desarrollado entre el año 2018-2019 en la comunidad del plantel 5 de la ENP de la UNAM. Se trabajaron las Representaciones Sociales bajo dos corrientes: la procesual y la estructural; mientras que para la motivación se escogió el Sistema Motivacional del Yo para L2 propuesto por Dörnyei.

Para la perspectiva cuantitativa se aplicó un cuestionario a 690 estudiantes del plantel y se evaluó lo siguiente:

- La motivación para aprender inglés: 51 ítems en escala Likert de 6 puntos.
- Las Representaciones Sociales por el método de evocaciones jerarquizadas sobre la lengua inglesa (6 ítems).
- el perfil demográfico y académico (15 ítems).

Para la perspectiva cualitativa, se emplearon entrevistas en grupos focales. Participaron 8 grupos; cada grupo estuvo compuesto por un promedio de 5 estudiantes que al final fueron 41 estudiantes.

Para el análisis de los datos cuantitativos, se aplicaron las estadísticas de tendencia central para la descripción de los datos; asimismo, el Alfa de Cronbach para los constructos; mientras tanto, para el análisis de los datos cualitativos se empleó el análisis de contenido. Posteriormente, se triangularon los datos cualitativos y cuantitativos.

Los resultados más interesantes refieren a la representación del otro, la relación entre la motivación y el nivel de lengua. Para la mayoría del estudiantado de esta preparatoria, se percibe la noción de necesidad de aprender inglés para

obtener mejores oportunidades y lo ven como una herramienta por su importancia. También tiene una gran carga la situación que es una asignatura obligatoria. Lo anterior implica una visión instrumentalista de corte pragmático y neoliberal en la motivación para aprender la lengua. Por otro lado, la representación de la otredad del alumnado frente a la cultura-idioma se percibe como extranjero, difícil de aprenderlo y los países más nombrados fueron EUA e Inglaterra. Por último, se deja entrever una la relación directa entre la situación del aprendizaje (currículo, estrategias didácticas, la clase, entre otros aspectos) y la motivación.

Introducción

The White Rabbit put on his spectacles.
"Where shall I begin, please your Majesty?" he asked.
"Begin at the beginning," the King said very gravely,
"and go on till you come to the end: then stop."

Lewis Carroll

Alice's Adventures in Wonderland

Después de que Alicia es llamada al estrado a dar su declaración, el Rey interviene para hablar sobre la regla 42 que prohíbe a las personas más altas que una milla en participar en las declaraciones. En este momento, todos miran a Alicia, pero ella rebate diciendo que no medía más de una milla. Luego de una pequeña discusión el Conejo Blanco interviene y declara tener más evidencia contra la Sota de Corazones antes del veredicto: una carta que el mismo Conejo no ha abierto aún cuyo remitente y destinatario no están escritos.

El jurado pregunta si es la caligrafía del acusado a lo que el Conejo responde negativamente pero agrega que el acusado debió haber imitado la caligrafía de alguien más. El jurado entiende y confirma. Alicia reclama que aún no han leído de que trata la carta a lo que el Rey ordena que la lean. El Conejo Blanco le pregunta al Rey dónde debería iniciar a lo que el Rey le responde: "Empieza en el inicio y continúa hasta que llegues al final; después, detente".

Al inicio de una investigación, es difícil identificar a primera vista hacia dónde se requiere llegar. Sobre todo, por dónde se quiere iniciar aunque a veces parezca tan obvio. Así como el Conejo Blanco preguntó por dónde empezar, yo como investigador me pregunté lo mismo. Después de una larga reflexión, ajustes durante todo el proyecto y un ir y venir, a continuación, se presenta el origen de la presente investigación desde mi práctica docente; después, se presenta el planteamiento del problema, los objetivos y preguntas de investigación, para finalizar con una descripción general de cada capítulo.

Soy profesor de inglés de la ENP 5 "José Vasconcelos" desde 2012 y profesor inglés en otras instituciones desde el 2009 en diferentes niveles educativos (desde primaria hasta nivel superior). Incursioné en la docencia en el nivel medio superior y el nivel básico en el sector privado para después sólo trabajar en el sector público.

Como todo profesor recién egresado de la facultad, que ha cursado didáctica de la lengua y que recibe una gran cantidad de recursos así como herramientas prácticas para realizar la labor docente, era muy entusiasta con ánimos de innovar, ejecutaba, muchas veces sin reflexionar y manera de receta, los enfoques y las metodologías vistas en los talleres, cursos y seminarios teórico-prácticos. Rara vez tomaba en cuenta el contexto social y al mismo estudiante, mucho menos tomaba en cuenta al estado de ánimo. En este afán de innovar con las nuevas tendencias en la educación, empleaba las recetas teóricas-prácticas sobre la implementación del enfoque por competencias, la enseñanza situada, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos o lo que en enseñanza de lengua se conoce como el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras.

También me esforzaba por integrar las TIC al aula. Incluir audio y video dentro de la clase, incluir las nuevas herramientas disponibles como aplicaciones o sitios web de moda eran prácticas cotidianas. Quería estar a la vanguardia. Entonces, en mi aula podíamos encontrar una gran diversidad de materiales y recursos tanto visuales, auditivos, como tecnológicos, así como de estrategias didácticas. Un día en clase podríamos estar viendo un video, mientras que al día siguiente con base en ese video el estudiantado podría identificar una problemática y así crear un proyecto de solución. Pero al final del día, observaba que, a pesar de haber seguido las recetas en la enseñanza de lengua, sentía que el alumnado con menor nivel. Me preguntaba por qué el estudiantado con un nivel alto de lengua seguía estando muy motivado para seguir aprendiendo, mientras que el alumnado con menor nivel de lengua seguía sin estar motivado y sin seguir aprendiendo.

En un momento, lo asocié a que las representaciones negativas del alumnado sobre la lengua y la cultural afectaban su aprendizaje. Pero reflexioné y me dije debe haber algo más. Lo anterior fue una duda que se mantuvo presente por unos años. Mientras que el tiempo transcurría, me percate de una constante: la gran diferencia de nivel de lengua entre el alumnado de menor nivel con el de mayor nivel, su motivación y sus creencias sobre la lengua-cultura de los países que hablan inglés. Igualmente me percaté que el alumnado que consigue un buen nivel de inglés no sólo está motivado porque le servirá como herramienta para la escuela o el ámbito

profesional, sino también muestran representaciones positivas de la cultura extranjera, de la sociedad y la comunidad lingüística; entre algunos aspectos notables, muestran tendencias a asimilar costumbres, ideas o creencias de la cultura extranjera. Su interés hacia el otro es genuino sin dejar de lado su mexicanidad. Pero todo eran intuiciones. Nada fundamentado formalmente.

Por el contrario, el alumnado con niveles deficientes en la competencia comunicativa observaba que solía expresarse con opiniones negativas sobre la cultura del otro, sobre sus costumbres e ideas. Tendían a ser etnocéntricos en sus expresiones, sobresaltaban la cultura mestiza proveniente de raíces indígenas sincretizada con creencias y costumbres descendientes de los conquistadores. Asimismo, mostraban una representación negativa de la cultural del otro o la creencia de no necesitar el inglés en su vida futura.

Las reflexiones anteriores que han sido a lo largo de mis más de 10 años de experiencia docente como profesor de inglés como lengua extranjera, me llevaron a realizar la presente investigación, a indagar formalmente estas intuiciones y percepciones recogidas a lo largo de mi experiencia docente. Además de confirmar algunas de las intuiciones anteriormente descritas, este trabajo me permitió descubrir relaciones entre otros aspectos, por ejemplo, la situación del aprendizaje y su efecto en la motivación. Para realizar el presente trabajo, propuse utilizar a las representaciones sociales como una herramienta que me permitiera indagar en el sentido común para averiguar sus creencias, actitudes y conocimientos preexistentes sobre el inglés y, después, con la ayuda de el Sistema Motivacional del Yo propuesto por Dörnyei buscar un vínculo entre ambos. A continuación, planteo el problema de estudio con base en la reflexión anterior.

Planteamiento del problema

El aprendizaje de las lenguas extranjeras para el alumnado de la preparatoria es normalmente un proceso complejo y su éxito, como cualquier otro proceso de aprendizaje, depende en gran medida de la motivación de del estudiantado. A diferencia de otros modelos, el Sistema Motivacional del Yo para una segunda lengua de Dörnyei (2009) toma en cuenta el contexto de aprendizaje como un factor

clave en el grado de motivación; de la misma forma, toma en cuenta al contexto social que forma un elemento clave en la motivación.

Desde esta última perspectiva, las creencias, actitudes y opiniones que conserva el alumnado sobre la lengua estudiada resultan decisivos para las experiencias y conocimientos acumulados a lo largo de la lengua inglesa. Estos conocimientos se construyen de forma colectiva y se adquieren a partir de la interacción social; incluso a partir de los medios de comunicación y las redes sociales. Estas ideas, opiniones y creencias son transformadas en lo que se percibe como sentido común. Al conjunto de diferentes ideas y creencias construidas colectivamente, Moscovici (1988) las denominó Representaciones Sociales. La Teoría de las Representaciones Sociales puede funcionar como una base teórica para el análisis del conocimiento elaborado colectivamente lo que servirá de gran ayuda para la presente investigación.

Por otro lado, el idioma inglés ha sido la lengua extranjera preponderante en el currículo en los diferentes niveles educativos. En la ENP, inglés es una asignatura curricular para los tres años de este subsistema. A pesar de la posibilidad de que el estudiantado de la ENP puede cambiar inglés por otro idioma, como francés, italiano o alemán, la mayoría continúa estudiando ya sea por convicción propia, por visión de utilidad futura o simplemente porque no alcanzan lugar. Entonces, ¿de qué manera afectan estas presiones macro y meso estructurales en el estudiantado de la preparatoria?, ¿cuál es su relación con la motivación y su aprendizaje?

Las Representaciones Sociales (RS) son una herramienta que permite describir esta situación y se consideran clave en el proceso de aprendizaje. Como lo mencionan Castellotti y Moore (2002) las RS de la lengua materna, de la lengua meta y sus diferencias entre ellas “are associated with particular learning strategies adopted by learners, who construct a representation of the interlinguistic distance between their own language system and that of the language being learned”.¹ Estudios sobre las representaciones sociales y el aprendizaje de lenguas muestran el importante rol que juegan las imágenes de los aprendientes sobre la lengua meta,

¹ Traducción mía y libre: “son asociadas con la adopción de estrategias de aprendizaje particulares por los aprendientes, quienes construyen una interpretación de la distancia interlingüística entre su propio sistema de lengua y del sistema que se aprende”.

las personas que las hablan y sus países en el aprendizaje de estas lenguas. En palabras de Véronique Castellotti y Danièle Moore (2002):

These highly stereotyped images have the power either to enhance or to inhibit learning itself. They emerge, and are perpetuated, in society through various channels (such as the media, literature, tourism brochures and occupational manuals).²

Actualmente, los adolescentes viven en un ambiente rodeado de interacción y comunicación que les permite crear sus propias representaciones. Por un lado, la interacción con sus pares en clases y fuera de ellas; así como la interacción con sus profesores y su familia. Por otro lado, la interacción con las redes sociales y la comunicación vía internet. Esta interacción influye directamente en el alumnado para que se identifique o se aleje de un grupo, una tendencia o una posición; para que cree o modifique sus creencias, opiniones o actitudes sobre un objeto. Este trabajo permite dar voz al estudiantado sobre los pensamientos, creencias y actitudes hacia la lengua inglesa.

La Teoría de la Representaciones Sociales (TRS) es útil para entender las formas colectivas de pensar, creer y comunicar en los diferentes grupos sociales. Debido a su flexibilidad y adaptabilidad, esta teoría ha sido adoptada en diferentes disciplinas de las ciencias sociales, por ejemplo, la sociología, antropología, historia, economía, la pedagogía entre otras (Rateau, Moliner, Guimelli y Abric, 2011). De la misma manera, la flexibilidad en su marco conceptual ha permitido realizar estudios para obtener las creencias, opiniones y actitudes a campos disciplinares como la educación, la antropología, la sociología, la lingüística, por mencionar algunas (Banchs, 2000, Garnier, 2015). A continuación, se presentan los objetivos de la investigación.

Objetivo General

- Identificar las Representaciones Sociales que el alumnado de la ENP plantel 5 “José Vasconcelos” tiene sobre la lengua inglesa.

² Traducción mía y libre: “Estas imágenes altamente estereotipadas tienen el poder ya sea de promover o inhibir el aprendizaje mismo. Surgen, y permanecen, en la sociedad a través de varios canales (como los medios de comunicación, la literatura, los panfletos de turismo y manuales ocupacionales”.

Objetivos específicos

- Describir las RS del alumnado de la ENP plantel 5.
- Determinar la motivación del alumnado para aprender inglés.
- Vincular las RS con la motivación y su aprendizaje.

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las Representaciones Sociales en torno a la lengua inglesa que comparten el alumnado de la ENP plantel 5 “José Vasconcelos”?
- ¿Cuál es la motivación para aprender inglés en el alumnado de la ENP plantel 5 “José Vasconcelos”?
- ¿De qué manera afectan las RS a la motivación para aprender esta segunda lengua?

El presente trabajo está compuesto por cinco grandes apartados. En el primer apartado, se enmarca la situación del inglés, se expone la expansión de la lengua inglesa en el ámbito desde una perspectiva histórica, después la situación actual del inglés en el mundo y en México; se detalla la concepción de la lengua en el proceso de comunicación, las tendencias actuales de aprendizaje de lenguas (extranjerías, segundas y maternas); también, se mencionan las características generales de la enseñanza en la ENP sobre todo; para después finalizar con una reflexión de lo que autores como Ushioda (2017) que llaman a la nueva ortodoxia: concebir al inglés como una lengua franca, necesaria e instrumentalizada para la consecución de objetivos principalmente pragmáticos y comunicativos. Esta tesis de Ushioda nos da luz y se confirma posteriormente en el análisis de datos sobre las RS y la motivación del alumnado de esta preparatoria ya que se deja ver en categorías como obligatoriedad, estudio, herramienta y habilidad para comunicar.

En el segundo capítulo, se describe un contexto general de la ENP, del Plantel 5 “José Vasconcelos” y se muestra una breve historia del plantel. Este apartado permitió conocer diferentes elementos históricos del mismo plantel en el cual he laborado desde hace más de 10 años. También se contextualiza la enseñanza del inglés dentro de la ENP a partir de su plan de estudios vigente para dejar entrever

la noción de asignatura y obligatoriedad que surgió frecuentemente en los resultados de las RS del alumnado.

El tercer apartado profundiza sobre la teoría sobre las Representaciones Sociales bajo las dos corrientes principales para su investigación: por un lado, la corriente procesual liderada por Moscovici-Jodelet y, por otro, la corriente estructural, dirigida por Rateau, Moliner, Guimelli y Abric (2011). Asimismo, se resumen las principales teorías sobre la motivación en el aprendizaje de lenguas y se expone el Sistema Motivacional del Yo para lenguas segundas de Dörnyei (2009), modelo escogido para la presente investigación. De la misma manera, se muestra un estado del arte a las investigaciones existentes en cuanto a la motivación y las RS. Al ser un estudio de carácter exploratorio y sin saber a lo que me enfrentaba, decidí seleccionar las dos perspectivas metodológicas para poder tener una visión general de la situación del inglés y después enfocarme en aspectos específicos de mayor interés, por ejemplo, la representación de la otredad, la asimilación y el etnocentrismo como una barrera para seguir aprendiendo inglés.

En el cuarto capítulo, se traza la estrategia metodológica utilizada para llevar a cabo la presente investigación; los enfoques (procesual y estructural) e instrumentos para recabar las RS y la motivación. Se narra el procedimiento general para la investigación y el proceso para diseñar los instrumentos para recolectar los datos. La perspectiva metodológica cuantitativa la abordo desde una mirada como investigador, reflexiono sobre los elementos formales para el diseño de la encuesta como los procesos de validación, confiabilidad y selección de la muestra. Mientras que para la perspectiva cualitativa quise abordarlas desde del yo como investigador-docente que pertenece a la comunidad de análisis. Inspirado en una perspectiva etnográfica, desarrollo un apartado sobre la experiencia al momento de realizar las entrevistas en grupos focales. Sobre todo, porque esta preparatoria 5 se caracteriza por varios movimientos sociales organizados que influyen en las actividades de la misma institución lo cual derivó en diferentes vicisitudes.

En el capítulo cinco, se presentan los datos obtenidos y a partir de las técnicas de análisis se caracteriza la motivación de los estudiantes y sus RS entorno a la lengua inglesa. Presento los resultados de las dos dimensiones (cualitativa y

cuantitativa) de forma separada, para después, triangular ambas dimensiones. La triangulación de ambas fue una tarea ardua puesto que presentó barreras no contempladas. Por ejemplo, la incompatibilidad de los datos a triangular en ambas dimensiones por lo que fue necesario buscar una estrategia que permitiera su triangulación. Entre los resultados más sobresalientes, se confirma firmemente la visión de Ushioda, que aparece en el apartado 1.6 sobre la nueva ortodoxia, una visión instrumentalista y pragmática del aprendizaje del inglés con grandes influencias provenientes de estructuras supra institucionales como el mismo Sistema Educativo Nacional, hasta presiones meso estructurales atribuidas a la situación de aprendizaje o la misma interacción con pares o familiares. Por otro lado, se identificó una relación importante entre la situación de aprendizaje y la motivación de aprender inglés.

Por último, se realizan reflexiones de pedagógicas generales sobre el enseñanza-aprendizaje de inglés en la ENP para finalizar con reflexiones sobre mi práctica docente como profesor de inglés en la ENP.

Capítulo I. La lengua inglesa: expansión, actualidad y tendencias en su aprendizaje

"Speak English!" said the Eaglet. "I don't know the meaning of half those long words, and I don't believe you do either!".

Lewis Carroll

Alice's Adventures in Wonderland

Alicia y los animales llegan a la orilla para tratar de buscar una forma de cómo secarse. Alicia dialoga con el grupo y discute con unas aves. El Ratón les cuenta la historia más seca que conoce, una historia de Guillermo el Conquistador. Después de la historia, todos siguen mojados. El Pato y el Ratón discuten sobre el significado de algunas palabras y el Aguilucho exclama que hablen en inglés ya que no conoce el significado de la mitad de esas palabras y cree que tampoco el mismo Dodo.

El juego del significado y del absurdo son parte fundamental en el libro de Alicia en el País de las Maravillas publicado originalmente en inglés en 1865. Es aquí donde se puede observar la diversidad de interpretaciones que la lengua puede tener, en este caso el inglés. El significado de las palabras no sólo varía por el contexto, sino también a través de la historia y del poder. Desde las obras de Shakespeare hasta las obras de Kazuo Ishiguro, el idioma inglés muestra una gran variedad de tonalidades, sabores y colores. Su impacto no sólo se ha debido por la expansión colonizadora desde los siglos XVII hasta el siglo XXI, sino también por la fuerza económica, cultural y científica que los países anglófonos han desarrollado a lo largo del tiempo.

A continuación, el presente capítulo describe la expansión histórico-geográfica, en la ciencia y en la cultura que ha tenido el inglés desde su existencia. Posteriormente, se cuenta un panorama general del aprendizaje y las políticas actuales en México. Posteriormente, se narran las tendencias actuales en su aprendizaje. Por último, se plantea la premisa de la nueva ortodoxia con respecto al aprendizaje del inglés en un mundo globalizado.

1.1 La expansión del inglés y factores que promueven su aprendizaje

El idioma inglés es una lengua de la familia indoeuropea germánica occidental. Sus inicios datan a partir los primeros asentamientos anglosajones en las Islas Británicas (Riccio, 2004). Tan pronto llegó, el inglés fue ganando terreno en el siglo V en partes como Gales, Cornwall, Cumbria y el sur de Escocia donde las lenguas celtas como el bretón, el galés, el córnico, entre otras, eran las principales que se hablaban.

Crystal (2003) propone dos respuestas por las cuales el inglés ha alcanzado una gran importancia a nivel mundial, hasta el punto de llamarlo una lengua internacional. Por un lado, explica una razón histórico-geográfica y, por el otro, una sociocultural. Desde el punto de vista histórico-geográfico, la expansión del inglés, fuera de las Islas Británicas, comienza a partir de los primeros viajes a América y Asia que continuó hasta el siglo XIX con la colonización de algunas partes de África y del Pacífico Sur. Asimismo, la influencia de la creación y expansión del *Commonwealth*.³

Desde el punto de vista sociocultural, Crystal argumenta que el dominio económico y social influye en nuestras vidas para promover la necesidad de hablar inglés. Por mi parte, agregaría las cuestiones políticas internas y externas que intervienen en la acción de los países; el avance tecnológico que han logrado principalmente países angloparlantes en las últimas décadas y a su vez esto ha favorecido una dispersión de su capital cultural alrededor del mundo.

En la enseñanza de lenguas, el aprendizaje de la cultura del otro es clave para comunicarse con el otro ya que en las formas y usos lingüísticos yacen ciertos conceptos culturales o sociales. Por ejemplo, en el enfoque comunicativo, cuyo propósito principal es la comunicación entre los hablantes, las formas de tratamiento y saludo se expresan con las estructuras gramaticales y ciertos vocablos; es decir, la falta de un pronombre “usted” con su paradigma verbal no evade el tratamiento formal y de cortesía en la lengua inglesa. Para mostrar respeto y formalidad, se

³ Término para referirse a la Mancomunidad de Naciones, anteriormente *British Commonwealth*, compuesta de 53 naciones soberanas e independientes que comparten lazos históricos con el Reino Unido (*The Commonwealth, 2020*).

ocupan palabras como *sir* o *madame*, así como tiempos verbales hipotéticos con auxiliares *may* o *would*, entre otros elementos.

Este capital cultural también se difunde por los diferentes medios que son atraídos al aula y a veces necesitan ser explicados ya que traen referentes culturales de la literatura, la música, la historia, la geografía, la gastronomía, entre otros aspectos. Otro aspecto curioso es la representación del tiempo. En español mexicano, el tiempo es más laxo y con menor certeza temporal. Basta un ejemplo para mostrar esta tesis. La palabra *ahorita* en español mexicano puede significar desde este momento o, incluso, nunca. Cuando un británico dice "*it's late*", significa que le faltan 5 minutos para llegar en el tiempo acordado; cuando un mexicano, dice "es tarde", significa que han pasado 10 minutos después de la hora y aún le faltan otros 10 minutos para llegar. Sin llegar a un estereotipo, es necesario resaltar ciertos rasgos culturales que pueden llegar a afectar la comunicación con el otro.

Personajes históricos, leyendas y cuentos medievales pertenecen a este folklore británico que se encuentran comúnmente en el imaginario público inglés y aparecen en la lengua. Desde las historias del rey Arturo, los caballeros de la mesa redonda y Merlín provenientes de libros de caballerías medievales y mitología anglosajona, hasta seres fantásticos como el *leprechaun*, un tipo de duende o ser mágico masculino que se dice que habita en Irlanda.

A continuación, viajaremos a través de la historia y la geografía para hablar de la expansión histórico-geográfica del inglés.

1.1.1 La expansión histórico-geográfica

Riccio (2004) divide la expansión del idioma en varios periodos a partir de eventos históricos, pero sin dejar de lado los aspectos lingüísticos que muestran su evolución: el inglés antiguo (449-1066), el inglés medio (1066-1475) y el inglés moderno (a partir del siglo XV). Estos periodos están enmarcados por la Invasión Anglosajona a las Islas Británicas, la Invasión Normanda y el Renacimiento en la Cultura inglesa. Sin embargo, como lo señala David Crystal (2003), comparados con los eventos subsiguientes, sólo se reducen a una escala muy local, todo dentro de las Islas Británicas.

La expansión del inglés fuera de las Islas Británicas ocurrió en el siglo XVI con las primeras expediciones hacia el nuevo mundo. Los primeros pioneros se establecieron en el Nuevo Mundo en lo que hoy es Carolina del Norte. Posteriormente, los siguientes asentamientos fueron en Virginia, la Costa Este de los EUA y las islas cercanas como las Bermudas. Al transcurso del tiempo, la población se movilizó hacia el Oeste, conocido popularmente como el *midwest* hasta llegar a lo que hoy comprende los estados de Texas, California, Oregon y el estado de Washington. En el siglo XIX, la inmigración aumentó hacia los EUA huyendo de Europa en promesa de una mejor vida para que a inicios del siglo XX la población rondara los 75 millones de personas. A pesar de la diversidad cultural proveniente de la inmigración masiva, el factor que provocó una unidad fue el inglés. Como un proceso de asimilación, las familias de los inmigrantes tuvieron que hablar inglés lo que llevó abuelos y nietos a convivir en contextos lingüísticos diferentes (Crystal, 2003). Actualmente, de acuerdo con las cifras el círculo interno poblacional para el 2018 el 78.7% de la población mayor de 5 años hablaba inglés en sus casas (Oficina del Censo de los EU, 2018), equivalente a casi 242 millones de personas. Esto representó una caída considerable ya que en 1990, según Crystal (2003), 86% de la población mayor de 5 años hablaba inglés en casa.

Mientras tanto en Canadá, las primeras expediciones de hablantes anglófonos llegaron a las costas canadienses desde finales del siglo XV; no obstante, los primeros asentamientos surgieron un siglo después con las migraciones masivas hacia el nuevo mundo. Hubo un conflicto con los franceses por unas tierras alrededor de mediados del siglo XVI en lo que hoy se conoce como Nueva Escocia. Gradualmente, este conflicto terminó lo que desplazó a los francófonos y los reemplazaron por colonos provenientes de Nueva Inglaterra, así como Inglaterra, Escocia e Irlanda para finales del siglo XVIII (Riccio, 2004). En el último reporte del Censo en Canadá (Statistics Canada, 2016), hubo un aumento de 0.5% de las personas que hablan inglés en casa; pasó del 74% en 2011 al 74.5% en 2016.

En el Caribe, el inglés se dispersó con la llegada de barcos provenientes de Europa, que pasaban por África, para el intercambio de esclavos y productos baratos a principios del siglo XVII. Los barcos traían esclavos de diferentes

antecedentes lingüísticos lo que promovió utilizar una mezcla de inglés criollo -una mezcla de diferentes lenguas minoritarias que tenían como base el inglés- (Crystal, 2003). Gracias a esta gran movilidad, surgieron distintas variedades dialectales del inglés en Islas del Caribe y ciertas zonas de América Central.

Hacia el siglo XVIII, la exploración británica en el hemisferio sur transportó a anglófonos hacia lugares como Australia y Nueva Zelanda. James Cook llegó por primera vez a Australia en 1770; 20 años después Gran Bretaña creó la primera colonia penitenciaria en la ciudad de Sidney. De ahí, grandes inmigraciones llegaron lo que rápidamente aumentó la población en Australia. Por el lado de Nueva Zelanda, el movimiento de ingleses hacia esta parte del mundo surgió después de exploración de estas Islas por parte de James Cook. La primera colonia se estableció en estas islas alrededor de 1814 después del tratado entre los jefes Maoris y la Corona Británica. A partir de este momento, la migración proveniente de Europa creció significativamente. En 2016 (Australian Bureau of Statistics, 2018), en Australia el 72.7% (17 millones de personas) hablaban inglés en casa, en comparación con el 76.8% (16 millones) en 2011. En Nueva Zelanda, para el 2013 el 96.1% de la población hablaba inglés en casa; 4 millones de personas (Statistics New Zealand, 2014).

Hacia la región africana, los primeros colonos eran holandeses y llegaron a Sudáfrica, a mediados del siglo XVII. A finales del siglo XVIII las expediciones británicas invadieron la región por lo que el control de la Corona Británica ocurrió en 1806 cuando a 5,000 británicos se les concedió tierra en el Este del Cabo. El idioma inglés se convirtió en lengua oficial en 1822 en la región y se convirtió la lengua utilizada en la corte, la educación y varios aspectos de la vida pública (Crystal, 2003). Sin embargo, inglés ha sido una lengua minoritaria en Sudáfrica ya que sólo el 8%, poco más de 3 millones y medio de personas, de la población lo habla a pesar de ser la lengua oficial de comunicación en un país donde existen 11 lenguas oficiales (Statistics South Africa, 2019).

En el sur de Asia, India es otro de los países con mayor número de hablantes de inglés. En 1999, David Crystal (2003) estimaba que cerca de 5% de personas

utilizaban el inglés en la India, alrededor de 50 millones. Desde esa fecha el porcentaje ha aumentado considerablemente.

En los años 60, el conflicto por el uso del inglés y las lenguas regionales, llevó a una reforma llamada *three language formula*, la fórmula de tres lenguas, que indicaba la inclusión de la utilización de tres lenguas en el sistema escolar (1a lengua: la lengua materna o regional; 2a lengua: en regiones donde se habla el hindi, se espera el uso de lenguas modernas de la India o inglés; en regiones no hablantes del hindi, será el hindi o inglés; 3ª lengua: en regiones donde se habla el hindi, se espera el uso de lenguas modernas de la India o inglés; en regiones no hablantes del hindi, será el hindi o inglés, pero diferente a la escogida como segunda lengua; en regiones no hablantes del hindi, será el hindi o inglés, pero diferente a la escogida como segunda lengua).

En Hong Kong, el idioma inglés ha tenido su uso limitado en el territorio (Crystal, 2003). Principalmente, se asocia con el gobierno o la administración militar, las leyes, el negocio o los medios de comunicación. El chino cantonés es la lengua materna de casi el 98% de la población en 2002 (Crystal, 2003). Se cree que en la actualidad al menos la mitad de la población en Hong Kong tiene un grado de competencia en el dominio del inglés ya sea en lo administrativo, educativo, entre otros. El inglés y el chino cantonés tienen el estatus oficial de lenguas en la nación.

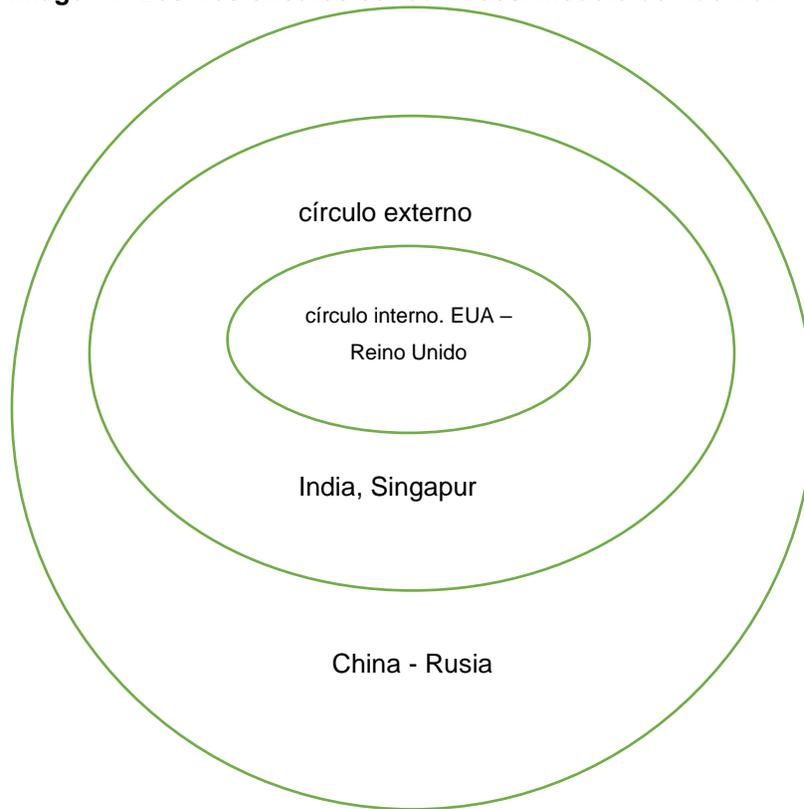
El *Commonwealth* tiene sus raíces en el Imperio Británico cuando algunos países se encontraban directa o indirectamente gobernados por la Corona Británica. Algunos de estos países se volvieron autónomos manteniendo al monarca británico como Jefe de Estado (Commonwealth, 2020). Con los países que sufrieron este proceso de decolonización que se encontraban bajo la corona británica formaron el *Commonwealth*. Esta asociación política de estados fue establecida como la conocemos ahora en 1945 cuya cabeza es el monarca británico (Commonwealth, 2020). Actualmente esta asociación realiza sugerencias en la política educativa de los países miembro lo que promueve un estatus del aprendizaje y uso del inglés entre estos países.

1.1.2 El idioma inglés en el mundo

El estatus actual de la lengua inglesa como vehículo de comunicación internacional se debe a diferentes factores entre ellos se encuentran los factores histórico-geográficos, mencionados en el apartado anterior, los culturales, políticos y sociales. La expansión del Imperio Británico, que declinó para finales del siglo XIX, ahora se mantienen como lazos de hermandad entre naciones conocido como el *Commonwealth*; gracias al surgimiento de Estados Unidos como una potencia económica mundial en el siglo XX es uno de los factores clave en la expansión y el prestigio obtenido para. En el mundo, el inglés puede ser utilizado en tres formas: lengua materna, lengua segunda y lengua extranjera.⁴ Kachru en 1988 (en Rohmah, 2005) creó un modelo de círculos concéntricos para explicar la situación actual del inglés. Aunque no todos los países entran en este modelo, funciona como una aproximación a la situación actual. La Imagen 1 muestra los tres círculos concéntricos del modelo Kachru.

⁴ Rod Ellis (2015) identifica los conceptos de la siguiente forma. La diferencia primordial entre segunda lengua y lengua extranjera radica en los contextos sociales donde aparece la lengua que se aprende. La adquisición de una segunda lengua ocurre cuando el aprendizaje de la otra lengua se utiliza como medio para ampliar la comunicación, por ejemplo, cuando grupos hispanos aprenden inglés en los EUA o en Gran Bretaña donde los aprendientes tomarán ciertas construcciones lingüísticas del contexto como resultado de la experiencia comunicativa diaria. Mientras tanto, el aprendizaje de una lengua extranjera ocurre típicamente en el aula a través de la instrucción. No obstante, Ellis sugiere que el término de segunda lengua tiende a incluir ambos contextos. La lengua materna es la que se utiliza principalmente en casa entre el contacto con familiares.

Imagen 1. Los tres círculos concéntricos. Modelo de Kachru.



Nota: Imagen propia creada a partir de la adaptación de la versión en inglés del modelo presentado en Crystal (2003).

Según el modelo de Kachru (en Crystal, 2003):

- el círculo interno describe a los países en donde el inglés se habla como lengua materna: EUA, Reino Unido, Irlanda, Canadá, Australia y Nueva Zelanda.
- el círculo externo incluye a los países en los cuales el inglés se ha introducido en contextos donde había nativos, pero se ha vuelto parte importante de las instituciones y es pieza clave como segunda lengua en contextos plurilingües, por ejemplo, Singapur, India, Malawi, entre otros.
- el círculo en expansión envuelve a los países que consideran al inglés como un idioma internacional, pero no tienen historia de colonización por miembros del círculo interno y tampoco tienen al inglés en un

estatus especial en cuestiones administrativas o judiciales: China, Japón, Grecia, entre otros. En este círculo, el inglés se enseña como Lengua Extranjera.

Como lo menciona David Crystal (2003) no existen indicadores precisos de la cantidad de hablantes de inglés como lengua materna y segunda lengua. Sin embargo, existen estimaciones a partir de los indicadores poblacionales. El Gobierno Británico (Universidad de Sheffield, 2019) clasifica a los siguientes países como con mayoría hablantes nativos del inglés:

- Antigua y Barbuda
- Australia
- Las Bahamas
- Barbados
- Belice
- Canadá
- Dominica
- Granada
- Guyana
- Irlanda
- Jamaica
- Nueva Zelanda
- San Cristóbal y Nieves
- Santa Lucía
- San Vicente y las Granadinas
- Trinidad y Tobago
- Reino Unido
- Estados Unidos de América

Asimismo, la lista crece con los países que mantienen al inglés con un estatus oficial de segunda lengua al mismo tiempo que las lenguas vernáculas del país ya sea como vehículo de comunicación entre los diferentes grupos lingüísticos, para las cuestiones administrativas u oficiales, entre ellos se encuentran la India,

Sudáfrica, las antiguas colonias en África (Sierra Leona, Gana, Gambia, Nigeria, Camerún, Liberia, entre otros).

Por otro lado, las naciones modernas que han mostrado una historia vinculada con la Corona Británica también le han dado un estatus oficial al inglés al ser utilizado en el gobierno, la corte, las escuelas, los medios entre otros dominios públicos. Entre estas naciones se encuentran Botsuana, Kenia, Lesoto, Malawi, Namibia, Tanzania, Uganda, Zambia, Zambia, Zimbabue, entre otros. En el sur de Asia, los casos de Singapur que en 1950 se introdujo un sistema bilingüe en la escuela especificando al inglés como un medio unificador a la misma altura que el Chino, Malayo y Tamil. No obstante, el inglés quedó como lengua oficial en el gobierno y la corte.

En resumen, EUA posee al 70% de los hablantes nativos de inglés en el mundo (Crystal, 2003). Se estima que aproximadamente 360 millones de personas hablan inglés en el mundo como lengua materna. De 7,500 millones de personas en el mundo, 1,500 millones habla inglés, es decir, 20% de la población mundial. Sin embargo, no todos son hablantes nativos. En el continente americano, se considera que 250 millones hablan inglés. En la Unión Europea, el 13% de la población lo habla como lengua materna, aproximadamente 58 millones; el 38% (171 millones) piensa que puede tener una conversación en el idioma. En África las cifras disminuyen a pesar de que varios países conservan al inglés como lengua oficial. De los 1,200 millones de habitantes en el continente africano, solamente 6 millones y medio son nativos del idioma. En suma, 700 millones de africanos considera mantener una conversación en inglés. Por último, en Asia pocos habitantes lo hablan como lengua materna; sin embargo, una gran cantidad lo habla como segunda lengua. Se estima que 125 millones de personas en India lo hablan como segunda lengua, 94 millones en Pakistán y 90 millones en Filipinas (Lyons, 2017).

1.1.3 La influencia del inglés en otros dominios

La presencia del inglés a nivel mundial no sólo se ha debido por la expansión histórico-geográfica, sino también por el impulso al desarrollo científico y tecnológico de los países anglosajones con poderío económico como EUA, Gran Bretaña y Canadá. Según David Crystal (2003) para 1850 había cerca de 60 millones de

personas en el mundo utiliza el inglés; para 2000 más de mil millones de personas utilizaban el inglés de alguna forma. Actualmente, se estima que casi mil 500 millones de personas emplean el inglés en el mundo; del cual cerca de 360 millones hablan inglés como lengua materna (Lyons, 2017).

En el ámbito de la política, a finales del siglo XIX un tercio del mundo pertenecía al Imperio Británico (Crystal, 2003). Posteriormente, algunos países que formaban parte del imperio se unieron al *Commonwealth*, que conjunta a 53 países; para las Naciones Unidas, el Consejo de Europa, entre otras organizaciones mundiales ponen al inglés como una de las lenguas oficiales dentro de estos organismos. Con esto, se fortalece el sentimiento del inglés como una necesidad para entablar relaciones políticas con estos países.

Hacia principios del siglo XIX, Gran Bretaña se había convertido en una de las grandes potencias industriales y del comercio; asimismo, gran parte del descubrimiento y tecnología desarrollada durante la Revolución Industrial se dio origen en esta misma nación (Crystal, 2003). La consecuencia lingüística dio lugar al incremento del vocabulario con nueva terminología relacionada con los nuevos desarrollos tecnológicos. Según David Crystal, aquellos que quisiesen aprender sobre estos descubrimientos y desarrollos tuviesen que aprender inglés. Así, diferentes científicos comenzaron a ir a Gran Bretaña para proponer sus nuevos desarrollos.

Del otro lado del Atlántico, la economía más creciente era la estadounidense donde grandes progresos tecnológicos surgieron por lo que rebasó a Gran Bretaña como la economía que más crecía. Gradualmente, EU se convirtió en un foco de atracción para académicos y científicos, entre ellos Nikola Tesla en 1884 y el químico Leo Baekeland en 1889. Durante la primera parte del siglo XX, los sistemas de transporte cambiaron (máquina de vapor y los ferrocarriles); de la misma manera, los sistemas de comunicación empezaron a crecer, entre ellos el telégrafo y el teléfono. Nuevos métodos para la producción en serie se desarrollaron. Nuevas fuentes de energía aparecieron (Crystal, 2003). La importancia de aprender inglés para estar al día con los nuevos avances tecnológicos comenzó a estar más en el imaginario público. Los sistemas bancarios empezaron a crecer, principalmente en

EUA, Gran Bretaña y Alemania. En 1914, Gran Bretaña y EUA invertían fuera de sus fronteras más de 4 mil 500 millones de libras esterlinas, tres veces lo que hacía Francia y 4 veces lo de Alemania. Actualmente, una gran parte del conocimiento se encuentra en inglés por lo que se vuelve necesario lograr una competencia básica de lectura para acceder al nuevo conocimiento.

David Crystal (2003) menciona otro elemento: “*Taken for granted*”.⁵ Dar por sentado que el inglés es importante para el desarrollo profesional y académico es otro aspecto dentro de las tesis de este autor. Lo que para él es dar por sentado, para nosotros es lo que se encuentra en la conciencia colectiva que es uno de los objetivos de este trabajo. Todo lo que se ha mencionado con anterioridad se mantiene en el imaginario público y pasa a la conciencia colectiva a través de la familia, amigos y medios de comunicación que refuerzan esta idea. Analizar lo que se encuentra en la conciencia colectiva, en este sentido común de los jóvenes del bachillerato de la preparatoria 5 con respecto a la lengua inglesa nos permitirá dar pautas sobre sus representaciones y motivación para aprender inglés. A continuación, se describe el estatus general del aprendizaje y enseñanza de esta lengua en el mundo y en México.

1.2 El estatus de su enseñanza y aprendizaje

Las presiones para aprender inglés no sólo provienen de la expansión geográfica y de la cantidad de habitantes que lo hablan ya sea como lengua materna o como segunda lengua (en total, 20% de la población mundial, es decir, casi 1,500 millones de personas (Lyons, 2017)), sino también del dominio económico, cultural y científico que mantiene la principal economía mundial, EUA; asimismo, la historia y relación que conservan varias naciones con la Corona Británica mantiene el estatus del inglés como una lengua predilecta para ser aprendida incluso en partes del mundo donde existen políticas lingüísticas que apoyan el desarrollo y conservación de lenguas minoritarias como es la Unión Europea. A continuación, mostraré un

⁵ Dar por sentado

panorama no exhaustivo del estatus en el que se encuentra el aprendizaje de esta lengua en el mundo y para llegar a la situación actual en México.

1.2.1 Un breve panorama mundial

Como se ha mencionado con anterioridad, la fuerza que tiene la enseñanza de inglés en las políticas públicas de diferentes países ha sido muy importante. Las políticas educativas en cuanto al inglés son variadas, pero muestran una tendencia a favorecer la enseñanza del inglés. En el continente asiático, Japón sobre sale. Los estudiantes del país del sol naciente (Qi, 2009) deben estudiar 9 años de inglés como materia obligatoria, 6 en primaria y 3 en secundaria. La cantidad de horas de instrucción en el idioma varía de escuela primaria a escuela primaria. Para las escuelas secundarias, en promedio se imparten tres sesiones de 50 minutos. Todas las escuelas primarias públicas ofrecen un curso de Estudios Generales los cuales se cubre inglés como lengua extranjera; se espera que el alumnado pueda entender la lengua y los aspectos culturales, así como muestren una actitud positiva para la comunicación en el desarrollo de la escucha y el habla implementando actividades comunicativas reales.

En Corea, el idioma inglés aparece (Qi, 2009) en el tercer grado de primaria. Los estudiantes de 3º a 6º reciben un promedio de 1 a 2 horas a la semana; 3 a 4 horas para los estudiantes de secundaria; y 4 horas para los estudiantes de preparatoria. La mayoría de las universidades solicita a sus estudiantes que comprueben ciertas horas de instrucción de inglés por lo que les piden certificaciones internacionales para comprobar su competencia comunicativa. La política educativa en Taiwán ha empezado a favorecer la enseñanza del inglés. En septiembre de 2001, se introdujo el idioma inglés en 5º de primaria para posteriormente estandarizarlo a partir del 1º de primaria. El alumnado recibe en promedio 2 horas de clase a la semana. En 2009, el Ministerio de Educación propuso como objetivo curricular el estudio de la lengua inglesa a nivel primaria y secundaria. Éste consiste en desarrollar paulatinamente una habilidad básica comunicativa que permita al alumnado tomar una perspectiva global y proveer al alumnado con confianza para comunicarse en la lengua extranjera. No obstante, existe un problema con la falta del profesorado

capacitado para impartir la asignatura y profesores con las habilidades comunicativas en inglés (Qi, 2009).

En China, gracias al acuerdo de 1980 en el cual este país comenzaría una apertura y así jugar un papel importante a nivel internacional, la necesidad de una cooperación con el mundo y participación en los asuntos internacionales se vio en la necesidad de utilizar una lengua de uso internacional como es el inglés (Qi, 2009). En este país asiático, los estudiantes aprenden inglés como lengua extranjera desde la primaria hasta la preparatoria. En la educación superior, todo el estudiantado cursa inglés ya que es una asignatura obligatoria. Aquellos estudiantes que reprobaban la certificación nacional universitaria (CET-4) no reciben el grado de licenciatura.

El caso de la India es muy singular. La política lingüística nacional introducida en las reformas educativas de 1966 y 1968 indican la incorporación de al menos 3 lenguas en las escuelas (Meganathan, 2011). La diversidad cultural de la India se ve reflejada en la diversidad lingüística que existen en ese país. En el censo de 1971 se identificaron 1,652 lenguas que pertenecen a 5 familias lingüísticas diferentes. Inglés se ha convertido en un medio de instrucción y uso gubernamental. El idioma inglés, por un lado, se asocia con el progreso y el desarrollo, por el otro, como un “asesino” de lenguas nativas. A pesar de los diferentes cambios en la política lingüística, el inglés continúa con un estatus alto ya que “it remains the principal medium of education at the university stage, and the language of administration at the Central Government and in many of the states”⁶ (Ministerio de Educación de la India, 1966 en Meganathan, 2011) y será necesario para aquellos estudiantes que asistan a la universidad.

Así como la India, varios países africanos muestran una gran diversidad cultural y lingüística. Aunque existe una variación en niveles básicos educativos, inglés es la lengua de instrucción en muchos países africanos desde la primaria hasta la universidad. En las excolonias francesas, Costa de Marfil, Senegal y Mali, el idioma inglés se enseña como lengua extranjera de manera obligatoria en la educación

⁶ traducción mía y libre: “permanece como el principal medio de educación en el nivel universitario y la lengua de la administración en el Gobierno Central así como el de otros estados”.

secundaria. En Etiopía, la transición de la lengua materna al inglés como lengua de instrucción comienza en 5º de primaria en una región, mientras que en otras es a partir de la secundaria.

A pesar de las políticas que favorecen el plurilingüismo en la Unión Europea, gran parte del estudiantado aprende inglés en las escuelas. De acuerdo con la oficina de estadísticas de la Unión Europea (Eurostat, 2019), 24 lenguas se encuentran reconocidas como idiomas oficiales de la UE. Sin embargo, según el Reporte de Eurydice sobre los datos clave sobre la enseñanza de las lenguas en Europa (EACEA/Eurydice, 2017) inglés es indudablemente la principal lengua extranjera que se aprende en Europa. Casi en todos los países europeos se observa que inglés es la primera lengua extranjera que aprenden desde primaria hasta preparatoria. Existen países cuya primera lengua extranjera no es el inglés, por ejemplo, en Luxemburgo, se aprende Alemán antes que inglés; en Liechtenstein, el francés junto con el inglés; en Bélgica, la lenguas de sus comunidades.

Según las estadísticas europeas para el aprendizaje de lenguas extranjeras (Eurostat, 2019), en la educación primaria la gran mayoría de los estudiantes europeos aprende inglés. Inglés es obligatorio en la secundaria en varios países de la UE. Casi el 100% del alumnado de educación primaria en Malta, Austria, España, Italia, Noruega, Macedonia, entre otros, aprendieron inglés en el 2016. La situación ha cambiado para los países de Europa oriental, que se caracterizaban por el hecho de tener al ruso como idioma obligatorio ya que actualmente una gran proporción aprende inglés. Con respecto a la educación preparatoria, el 94% de los estudiantes en la UE (Eurostat, 2019) estudiaban inglés como lengua extranjera en este nivel en el 2016. Del 2011 al 2016 la población que estudiaba inglés permaneció alta pero sin cambios significativos.

En suelo americano, la situación en cuanto al aprendizaje y enseñanza del inglés no dista de Europa. Se han realizado grandes esfuerzos por incorporarlo tempranamente en los currículos de los países latinoamericanos. En Argentina, el aprendizaje de inglés depende de las provincias. Inglés (Consejo Británico, 2015a) puede ser obligatorio desde la primaria y puede empezar desde los 6 años o los 12 dependiendo de la provincia. En 2006, fueron aprobados los NAP (Colección de

Núcleos de Aprendizaje Prioritarios) en los que se detallaron los contenidos básicos curriculares. Dentro de estos contenidos se encuentran los objetivos, enfoques y contenidos para todas las materias, incluyendo las lenguas extranjeras por lo que cada provincia puede diseñar su currículum basados en estos contenidos.

Las autoridades locales deciden cuando se enseñan las lenguas extranjeras; no obstante, en la mayoría de las provincias se comienza a aprender en la primaria alrededor del 4º año. En general, las escuelas públicas dedican menos tiempo a la enseñanza del inglés como lengua extranjera; el alumnado recibe en promedio dos horas de instrucción. Actualmente, el idioma inglés en la mayoría de las secundarias se enseña como lengua extranjera aunque depende de la provincia. En el nivel superior, no existe un consenso. Cada universidad propone su política con respecto a la enseñanza de una lengua extranjera.

La situación en Brasil es más complicada. Aunque predomina una cobertura completa del nivel básico en Brasil, existen problemas con la distribución de recursos lo que impide la implementación de programas educativos en la región. Según el reporte del Consejo Británico (2015b), el profesorado carece de una actualización docente adecuada que les permita interpretar de manera apropiada los planes y programas de estudio de acuerdo con el contexto escolar. La distribución de recursos públicos asignados al inglés en las escuelas públicas es pobre. Por la falta de recursos, es difícil contratar al profesorado calificado para el sistema educativo público. Generalmente, el profesorado de inglés en escuelas públicas carece de actualización docente y tienen una gran sobrecarga de trabajo. El nivel que se enseña es bajo y tiende a seguir un método tradicional (enseñanza de vocabulario y gramática).

En 2012, el Ministerio de Educación de Ecuador (Consejo de Europa, 2015c) diseñó un nuevo currículum nacional para el idioma inglés con el objetivo de disminuir el acceso inequitativo al aprendizaje de inglés como lengua extranjera en el sector público para mejorar la calidad de la enseñanza del inglés. Según los lineamientos propuestos para el inglés como lengua extranjera, éste es opcional de 1º a 6º de primaria y obligatorio de 5 sesiones de 45 minutos a partir de la secundaria. El

objetivo es que el alumnado alcance un nivel B1 según el MCER en las cuatro habilidades lingüísticas.

Como se presentó anteriormente existen grandes esfuerzos implementados en las políticas educativas de varios países para impulsar la enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera tanto de países desarrollados como Japón y algunos países miembro de la UE hasta países en vías de desarrollo como China, Taiwán, Argentina y Ecuador. A continuación, se muestra una visión general de las políticas educativas en torno al inglés para México.

1.3 La situación del inglés, su enseñanza y el Sistema Educativo Nacional en México

Se puede analizar la situación del inglés desde perspectivas como la política, la social y la cultural. Es claro que la cercanía de dos grandes potencias económicas como EUA y Canadá influye potencialmente en el país para aprender inglés. México comparte 3,152 km de línea fronteriza con EUA (SRE, 2022) por lo que la necesidad de realizar acciones para promover su aprendizaje ha sido importante por agentes económicos, políticos y culturales.

Los intercambios de diferente índole entre los países vecinos del norte son abarcan diferentes aspectos (económicos, cultural, laboral, entre otros). Por una parte, es visible la influencia cultural de los países vecinos anglófonos cuyos espectáculos, televisión, cine, música, entre otros, se visibilizan mucho en México. Podemos observar en la televisión de paga y pública una gran cantidad de contenidos disponibles provenientes del vecino país del norte. El intercambio de mercancías también es muy alto. Como socio comercial, México tiene un mercado bilateral de 661 mil 164 millones de pesos entre exportaciones e importaciones en el 2021 (Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural, 2022).

Por otro lado, los intercambios de personas entre los países también son muy altos. Los turistas provenientes de EUA en el 2021 rondaron al menos 10 millones 77 mil viajes (Secretaría de Turismo, 2022). De manera legal, se considera que en el 2021 llegaron más de 22 millones 100 mil ciudadanos no residentes a EU provenientes de México (Secretaría de Turismo, 2022). Esto implica un mercado de visitantes entre ambos países muy amplio.

México tiene grandes desafíos entre ellos está la limitada cantidad de personas con un alto nivel de competencia comunicativa en inglés (ICEF, 2016). Según una nota (ICEF, 2016), México se encuentra por debajo de otras naciones latinoamericanas en cuanto a las habilidades comunicativas relacionadas con el inglés y menos del 5% de la población en México puede hablar así como entender la lengua.

En un estudio realizado por el British Council (2015, ICEF, 2016) el posible tamaño del mercado del aprendizaje para aprender inglés en el país es del 23 millones que para ese año equivalía al 21% de la población. Dentro de este mismo estudio, se habla de que 33% de los empleadores que participaron en la encuesta utilizan el inglés como principal medio interno de comunicación; 47% como medio internacional para la comunicación de negocios de forma externa; 69% de las empresas mexicanas participantes en la encuesta consideran al inglés como una habilidad necesaria para su contratación.

En cuestiones de movilidad académica, de los 28,866 de educación universitaria y posgrado, la mayoría se encuentra en países anglosajones (ICEF, 2016), 14,000 en EUA seguido de Reino Unido con 1,560 y Canadá con 1,338. Es visible como el acceso a esta movilidad y su apoyo se encuentra en países habla inglesa lo que implica otra presión para el alumnado con intereses de realizar movilidad académica. Además, en las convocatorias nacionales para estudiar en el extranjero es común encontrar como requisito tener un dominio aceptable en la lengua inglesa, incluso si es una universidad de habla hispana. En cuanto al ámbito académico, de acuerdo con Elsevier (2019), un portal de análisis de información global que mide la información publicada de forma global, cerca del 52% de artículos académicos se publican en inglés.

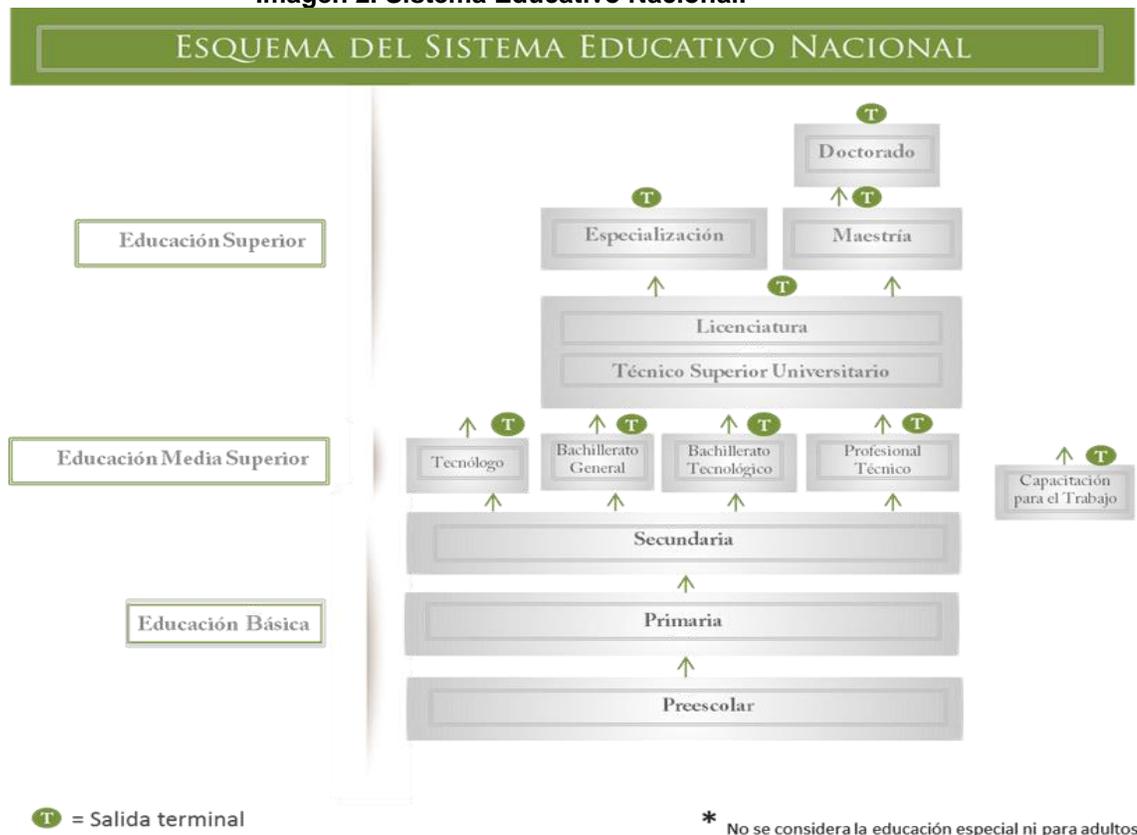
Las presiones mencionadas anteriormente, han obligado al gobierno ha incluir al aprendizaje del inglés en la agenda pública. Por esta razón, los esfuerzos institucionales para incluirla en el nivel básico. A continuación, se realiza un recorrido del inglés en el Sistema Educativo Nacional.

1.3.1 El Sistema Educativo Nacional

El sistema educativo mexicano es uno de los más complejos en la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, OECD por sus siglas en inglés (2018). Con más de 119 millones de personas (INEGI, 2015), 36 millones de estudiantes 2 millones de profesores y 260 mil instituciones de educación primaria a posgrado (OECD, 2018), el Sistema Educativo Nacional Mexicano (SEN) enfrenta grandes retos debido a su extensión y diversidad. Asimismo, los continuos cambios en las políticas educativas que ha sufrido el país lo dejan en un cierto grado de incertidumbre en su planeación, seguimiento y evaluación del sistema.

El SEN reúne a la Educación Básica (primaria y secundaria), Educación Medio Superior y Superior (SEP, 2015) en modalidades mixta, escolarizada y no escolarizada. La Imagen 2 muestra una parte del SEN, la trayectoria y si la opción es Terminal.

Imagen 2. Sistema Educativo Nacional.



Nota: Imagen tomada la página de la SEP "Conoce el Sistema Educativo Nacional" (SEP, 2015).

En cuanto a los avances y retos que tiene el SEN, la OCDE (2018a) en sus notas para el país con respecto a la educación menciona avances pero con varias áreas de oportunidad. En este documento, se menciona que aunque las tasas de graduación en la Educación Media Superior (EMS) han mejorado en la última década, México aún se encuentra 30 puntos porcentuales por debajo de la media de los países miembro de esta organización. La tasa de personas de entre 25 a 34 años sin EMS ha disminuido 13 puntos entre 2007 y 2017; sin embargo, aún es la más alta (52%) dentro de los países miembros. Se ha alcanzado un gran avance en relación con la matriculación con respecto a la igualdad de género en todos los niveles educativos, incluyendo el posgrado; es decir, existe casi la misma cantidad de mujeres como de hombres estudiando. No obstante, la diferencia salarial es significativa; mujeres con posgrado ganan 66% de lo que ganaría un hombre con el mismo nivel educativo.

La inscripción a nivel primaria se ha incrementado en la última década. La tasa de inscripción de niños de 5 años es del 91% en México en comparación con la media del 87% de los países miembro, más los niños en México cursan un promedio menor de horas. Asimismo, la cantidad de estudiantes por salón es sustancialmente mayor (25) en comparación con la media (14) en países miembro. Cerca de un cuarto del profesorado en México no se siente preparado (OCDE, 2018b) para realizar su trabajo y la mayoría reporta no tener acceso a asesoría o formación continua. Asimismo, el organismo sostiene que uno de los principales retos que tiene el SEN es mejorar la cobertura y calidad para todos los estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos.

Respecto a las políticas educativas, la OCDE (2018b) indica que también se han logrado varios avances. Sin embargo, estos avances que menciona el documento podrían verse detenidos por las nuevas reformas impulsadas por el nuevo gobierno en 2019. En general y de acuerdo con este organismo, México ha alcanzado significativamente el acceso a la educación en los infantes en los últimos años. De la misma forma, un aumento en la demanda de mano de obra poco calificada por el impulso en las actividades manufactureras y el empleo informal han contribuido al decrecimiento de la tasa en terminal en educación secundaria.

1.3.2 La Educación Media Superior en México

Los estudiantes en México pueden cursar una de las tres trayectorias que se encuentran disponibles (OCDE, 2018b): Bachillerato General, Bachillerato Profesional y Bachillerato Tecnológico. Al final de las tres trayectorias, los estudiantes pueden obtener su certificado que les permite alcanzar la Educación Superior. Asimismo, el Bachillerato Tecnológico permite acceder al mercado laboral. En febrero de 2012, México convirtió a la EMS en obligatoria y con el propósito de alcanzar cobertura universal en 2022 se han implementado diferentes estrategias gubernamentales. Desde el 2012 las tasas de matriculación en el EMS han aumentado significativamente. Según la Constitución Mexicana (2019), la educación básica y la EMS son obligatorias. De la misma forma, en la constitución se establece que la educación impartida por el Estado será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica basada en el respeto a todos los derechos. Sin embargo, en el Plan de Desarrollo 2019-2024 sólo se menciona una vez la EMS en cuanto al Programa Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez. Tampoco se mencionan las estrategias para mejorar este nivel educativo.

Según la OCDE (2018b), debido al acto constitucional de volver obligatoria la EMS, las tasas de matriculación se han incrementado significativamente. Asimismo, el organismo nota que es muy probable que el alumnado termine la Educación Media cuando provengan de bachilleratos generales que de bachilleratos tecnológicos. Sólo el 36% de estudiantes con bachilleratos tecnológicos obtendrán su diploma; sin embargo, es una tasa alta para los países de AL. En cuanto a la distribución del género en bachilleratos general, en 2016 presenta una paridad constante. La mitad de la matrícula está compuesta por mujeres; además, el 53% de la matrícula que termina este bachillerato está compuesto por mujeres. Uno de los que marca el organismo es mejorar su atractivo y relevancia de la EMS para alentar su participación y término.

1.3.3 La política educativa actual de la enseñanza del inglés en México en la Educación Básica

El Estado Mexicano ha implementado diferentes estrategias para mejorar el acceso al aprendizaje de inglés como lengua extranjera. En el marco del Programa

Nacional de Desarrollo 2007-2012 (SEP, 2011), se estableció como objetivo elevar la calidad de la educación para mejorar el logro educativo. Con el objetivo de alcanzar esta meta, se implementó la Reforma Integral a la Educación Básica centrado en un enfoque por competencias, “la capacitación de docentes, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos” según el Programa Sectorial de Educación 2007 (en SEP, 2011). Dentro de estas estrategias, se vio en la necesidad de incluir inglés como segunda lengua por lo que se instrumentaron diferentes acciones que articularán la enseñanza de inglés en la SEP a través del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) que abarcará desde el preescolar hasta la secundaria.⁷ Anteriormente, sólo se impartía inglés en la secundaria tres sesiones de 50 minutos en este nivel.

En la modificación curricular de 2011 (SEP, 2011), se incluyó por primera vez segunda lengua: inglés desde 3º de preescolar.⁸ Por primera vez, se introdujo inglés como segunda lengua (según la terminología empleada por los planes y programas de estudio) en el sistema público educativo nacional. Según los programas, desde 3º de preescolar hasta el 3º de secundaria, el alumnado recibiría 3 sesiones de instrucción a la semana con una duración mínima de 50 minutos. De este programa, derivaron acciones para articular los programas de los tres niveles educativos, alineación y homologación de los estándares nacional e internacionales, criterios para la formación docente, así como criterios para la certificación del dominio del idioma inglés.

La implementación del PNIEB estuvo dividido en varias etapas que permitirían la incorporación gradual del inglés como segunda lengua en la Educación Básica⁹. En 2009, el Programa Nacional de Inglés en la Educación Básica fue lanzado de manera piloto por la SEP (Consejo Británico, 2015d). Los primeros estados en participar fueron Aguascalientes, Coahuila, Durango, Nuevo León, Sinaloa, Sonora y Tamaulipas. Posteriormente, el programa sufrió un proceso de expansión a los

⁷ Para más información con respecto a la articulación del sistema educativo mexicano, revisar el capítulo II. La Escuela Nacional Preparatoria y la Educación en México.

⁸ Revisar Apéndice para revisar el Mapa Curricular del Plan de Estudios 2011.

⁹ El Apéndice muestra las fases de implementación del PNIEB (SEP, 2011).

diferentes estados de la república. La implementación se dejó a manos de las autoridades educativas locales de cada estado. Para 2014, la SEP (según el Consejo Británico, 2015) tenía reportando que el programa había alcanzado 6.7 millones de estudiantes de la EB (35% de estudiantes en México) con 24,843 de escuelas que equivalían al 18% de la EB.

Con la administración peñista, hubo grandes modificaciones a las leyes primarias y secundarias. Una de las primeras leyes en materia educativa fue la Ley General del Servicio Profesional Docente en publicada en 2013 en la cual se establecían la creación de perfiles, parámetros, estrategias y criterios de selección y permanencia de los docentes en la EB. Con la nueva Reforma Educativa que impulsó el presidente Enrique Peña Nieto se revisaron los artículos transitorios de la Ley General de Educación, el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria en el cual hubo un replanteamiento curricular e iniciaría en la primera parte del 2014 (SEP, 2017^a). Después de una consulta Nacional y el análisis de documentos, las autoridades federales decidieron centrar los contenidos en los Aprendizajes Clave sin dejar de lado las competencias por lo que en 2017 publicaron los nuevos planes y programas de estudio para su aplicación gradual y por etapas en el ciclo 2017-2018. Los contenidos se agruparon en tres campos: formación académica, desarrollo personal y social, así como la autonomía curricular.¹⁰

El mapa curricular del nuevo Plan de Estudios¹¹ agrupa inglés como lengua extranjera en el campo de la comunicación. A diferencia del anterior, distingue lengua materna (español o lengua indígena), segunda lengua (español o lengua indígena y lengua extranjera (inglés)). El primer cambio conceptual recae en que inglés deja de ser visto como una segunda lengua para pasar a un estatus de lengua extranjera; asimismo, se le da importancia terminológica a las lenguas indígenas al posicionarlas ya se como lengua materna o segunda lengua. En el Plan de Estudios anterior (SEP, 2011) sólo Español e Inglés (como segunda lengua) eran considerados dejando de lado los contextos plurilingües. Se mantiene la misma cantidad de sesiones (3 sesiones de 50 minutos de 3º de preescolar a 3º de

¹⁰ El Apéndice muestra los componentes curriculares del Nuevo Plan de Estudios.

¹¹ El Apéndice describe el Mapa curricular del Plan de Estudios. Aprendizajes Clave para la Educación Integral.

secundaria). El enfoque (SEP, 2017^a) utilizado para su enseñanza y aprendizaje es el centrado en la acción en las prácticas sociales del lenguaje, mismo enfoque adoptado en la enseñanza de la lengua materna y segunda lengua, muy parecido al enfoque del anterior programa.

Con la nueva administración iniciada en 2018, se reformó significativamente el artículo 3^o constitucional. El siguiente apartado describe la situación en la Educación Media Superior en México.

1.3.4 La política educativa actual de la enseñanza del inglés en México en la Educación Medio Superior

Como se mencionó anteriormente, el Sistema Educativo Nacional es muy complejo debido a todas sus variantes. El caso de la Educación Media Superior refleja también esta complejidad. Con la reforma y la creación del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, se pretendió homogeneizar la gran diversidad que existe en este nivel, principalmente los dependientes de la SEP. Según este Marco Curricular (SEP, 2017b), propone la enseñanza de inglés en los dos primeros años (cuatro semestre) con tres horas de instrucción a la semana.

En la ENP y el CCH al no depender de la SEP, los planes y programas de estudio están regidos por la UNAM por lo que la distribución curricular y las horas de instrucción dependen de cada subsistema. Para mayor información sobre la enseñanza de inglés en la ENP, el capítulo II explica a mayor detalle la situación.

1.5 La enseñanza y el aprendizaje del inglés

Saber hablar una lengua no significa que se esté capacitado para enseñarla. Esta premisa es poco valorada en las escuelas y por algunos docentes que enseñan lengua tanto extranjera como materna. Asimismo, existen grandes retos en la actualidad que invitan al docente a prepararse mejor; por ejemplo, favorecer el uso comunicativo de la lengua, ofrecer una educación más funcional de acuerdo con las necesidades presentes y futuras de los estudiantes, superar una formación tradicional en la cual el alumnado es un agente pasivo para convertirse en un agente activo, mover hacia una alfabetización más allá de la funcional en diversos códigos (verbales y no verbales) en diferentes sistemas.

El docente es un actor clave en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se encarga de interpretar, diseñar, y, en el peor de los casos, ejecutar, los programas y las actividades de enseñanza. Por esta razón la formación y profesionalización de los docentes en su área es crucial. A continuación, se describirán algunos retos de formación y profesionalización docente; la competencia comunicativa, el enfoque comunicativo y el enfoque orientado a la acción, conceptos clave que influyen en el aprendizaje de lenguas.

1.4.1 El docente de lengua

La formación del docente y su profesionalización en el campo de la enseñanza de lengua es un factor que influye en el aprendizaje. Los retos actuales a los que se enfrentan el alumnado requieren de una formación sólida y adecuada a las nuevas necesidades del mundo. Prado Aragonés (2011) propone siete retos a los que la formación docente de lenguas se enfrenta. A continuación, se describen brevemente los más sobresalientes:

1. Superar modelos de enseñanza basados en la lingüística y el generativismo conocidos como los tradicionales es una necesidad indispensable en la sociedad actual. Los modelos tradicionales basados en los preceptos lingüísticos y estructuralistas privilegian la apropiación de estructuras lingüísticas en menos cabo del contexto y del significado. Favorecer la comunicación y el uso de la lengua permite contextualizar el aprendizaje para que perdure más allá del aula. Esto exige una preparación multidisciplinar del docente en diferentes áreas, no sólo la lingüística sino también en áreas como la psicología cognitiva y la psicolingüística.
2. La escuela debe ofrecer herramientas al alumnado para su desarrollo personal, profesional y que le ayude a seguir aprendiendo por lo que los sistemas educativos deben ofrecer una educación funcional acorde a los retos actuales.
3. Los modelos tradicionales de enseñanza actuales suelen concebir al alumnado en la siguiente analogía: un “recipiente” vacío y la tarea del docente consiste en “llenarlo”. Este tipo de concepciones

epistemológicas privilegian la transmisión de la información en el aula lo que convierte al alumnado en agente pasivo en el aprendizaje. La tendencia desde hace varios años sugiere convertir al alumnado en un sujeto activo capaz de construir y regular su propio aprendizaje.

Por lo anterior, es indispensable que en el terreno de enseñanza de lenguas (tanto lengua materna, lengua segunda y lengua extranjera) se privilegie la visión comunicativa de la lengua; a pesar de no ser tan nueva, aún existen docentes que se resisten a aplicarlo en el aula. Este enfoque plantea un énfasis en el uso comunicativo del lenguaje que no sólo pone en relieve la enseñanza de la escritura sino revaloriza la oralidad. Autores como Prado Aragonés (2011) y Cassany, Luna y Sanz (2007) enfatizan el desarrollo de la competencia comunicativa, así mismo reafirman la validez de la enseñanza de la oralidad frente a la escritura. Tradicionalmente se ha dado mayor énfasis a la enseñanza de la escritura sin darse cuenta de que en un inicio la lengua escrita es una transcripción de la lengua oral. No obstante, actualmente podrían considerarse dos sistemas de comunicación diferentes.

1.4.2 La competencia comunicativa, el enfoque comunicativo y el enfoque orientado a la acción.

El modelo de comunicación propuesto por Jacobson proporciona una representación de los elementos que interactúan en este sistema. Prado Aragonés (2011) valora la variedad de canales que se pueden emplear en el fenómeno comunicativo. De la misma manera, describe que de la comunicación oral se resaltan los elementos lingüísticos (fonología, léxico, gramática y semántica), los elementos prosódicos (curvas melódicas, entonación, registro, entre otras), elementos paralingüísticos (voz, intensidad, ritmo, etc.), los elementos cinésicos y los proxémicos. Asimismo, la interacción juega un papel importante para mantener la comunicación. Todos estos elementos se relacionan entre sí para apoyar en el proceso comunicativo.

Por su parte, Daniel Cassany, Marta Luna y Glòria Sanz (2007) desglosan el uso de las macrohabilidades y el desarrollo de las microhabilidades. En un primer momento, desde los años 60 hubo varias aportaciones desde la filosofía del

lenguaje, la sociolingüística, la didáctica de las segundas lenguas y la lingüística social para el desarrollo de una visión funcionalista y comunicativa del uso de la lengua. A partir de propuestas creadas por Austin Searle (teoría sobre el acto de habla) se apreció la funcionalidad de la lengua oral como aspecto a desarrollar en clase. Pedir información, disculparse, saludarse, despedirse, entre otras se consideran actos de habla según la teoría de Searle lo que contribuyó al desarrollo de la teoría funcionalista que permea tanto el enfoque comunicativo como su competencia clave.

Desde la propuesta de actos de habla y el énfasis del uso de la lengua más que en el conocimiento de la lengua, surgieron conceptos teóricos que se adoptaron en la enseñanza aprendizaje de lenguas, entre ellos se encuentran los términos como la competencia lingüística, la competencia comunicativa y la competencia pragmática. La noción de competencia proviene de la lingüística generativa cuyo principal exponente fue Noam Chomsky. Según él, el tándem competencia/actuación lingüística (*competence/performance*) definen dos conglomerados teóricos; el primero, a un conjunto de reglas lingüísticas interiorizadas por los hablantes; mientras que el segundo, la acción efectiva en una situación concreta de habla.

El concepto teórico que revolucionó la enseñanza aprendizaje de lenguas fue propuesto por Hymes (citado en Cassany, Luna y Sanz, 2007) en 1967: la competencia comunicativa. Este concepto ha variado a lo largo de las décadas y cambia de acuerdo con el marco teórico en el que se inserta. Sin embargo, uno de los modelos más utilizados actualmente derivados de Hymes y Chomsky fue propuesto por Swain y Canale en 1980 (citado por Altun, 2015). En este modelo la competencia comunicativa está compuesta por la competencia gramatical (actualmente la competencia lingüística que incluye la competencia fonológica, lexical y gramatical), la competencia sociolingüística y la competencia pragmática. Posteriormente, se incluyó la competencia discursiva y estratégica.

Derivado de la competencia comunicativa, surgió el enfoque comunicativo. El Consejo de Europa promovió el enfoque comunicativo bajo el sistema nocio-funcional. Las principales características de este enfoque están basadas en la

recreación de situaciones reales, el uso real y contextualizado de las lenguas, la organización áulica entre pares y grupos, así como la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir). Estas cuatro habilidades también se les conoce como destrezas, capacidades o macrohabilidades. Desprendidas de estas grandes cuatro habilidades, se desglosan habilidades de orden inferior más específicas necesarias a desarrollar en el aprendizaje de lenguas; por ejemplo, la lectura selectiva, la lectura global, la predicción son algunas microhabilidades necesarias a desarrollar en la comprensión lectora.

En general, el capítulo “Didáctica para el desarrollo de las destrezas discursivas: la comunicación escrita” (Prado Aragonés, 2011) describe el proceso de comunicación del lenguaje oral al escrito, el modo de adquisición, las habilidades de comunicación que lo componen, el proceso de la adquisición de la lectoescritura; el aprendizaje de la lectoescritura dentro de un marco constructivista, el concepto de la iniciación fonológica, los métodos para aprender a leer y escribir. Los métodos para leer son: los tradicionales (sintéticos: alfabéticos, fonéticos y silábicos; analíticos: léxicos, fraseológicos y contextualizados) mientras que los nuevos métodos son integrales, globales y mixtos. También sobre la lectura menciona la importancia de la velocidad lectora así como el concepto de la lectura silenciosa y la lectura oral. De la misma manera describe los tipos de dificultades en la comprensión lectora. Entre estos, se encuentran el silabeo, muy común en el alumnado que aprende a leer por métodos silábicos; lectura mecánica veloz en la que no se pone atención a los signos de puntuación, entre otras.

Derivado de estos estudios y de varias investigaciones realizadas para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, en 2001 el Consejo de Europa publicó el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) en su versión en inglés, para 2002 el Instituto Cervantes la versión en español. Este marco de referencia pretende proporcionar “a common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks, etc.”¹² (Consejo de Europa, 2002). Refiere detalladamente lo que los aprendientes deben aprender con

¹² Traducción mía y libre: “una base común para la elaboración de planes y programas de lengua, guías curriculares, exámenes, libros de texto, etc.”

el objetivo del desarrollo del uso de la lengua para propósitos de comunicación; se toma en cuenta el contexto cultural de la lengua en donde se aprende, así como las competencias generales y específicas. Aunque fue diseñado para el contexto europeo y debido a sus exhaustivos descriptores del desempeño de la lengua, compatibilidad con los nuevos modelos educativos basados en el desarrollo de resolución de problemas y aprendizajes para la vida, este marco se ha convertido en un referente mundial. En México, se habla en términos del marco aunque se cuenta con un propio referente.

El enfoque adoptado por el marco se denomina orientado a la acción, el cual describe a los usuarios y aprendientes de lengua como “social agents’, i.e. members of society who have tasks (not exclusively language-related) to accomplish in a given set of circumstances, in a specific environment and within a particular field of action.”¹³ (Consejo de Europa, 2001). Los actos de habla ocurren dentro de las actividades de aprendizaje; estas actividades forman parte de un contexto social mayor. Con esto, los aprendientes tienen que utilizar sus capacidades de forma estratégica para realizar sus actividades. El uso de la lengua comprende acciones que las personas realizan como agentes sociales; asimismo, desarrollan competencias tanto generales como las específicas de la competencia comunicativa.

Para el marco, la competencia comunicativa comprende tres componentes: la competencia lingüística (que incluye los conocimientos y habilidades relacionados con el léxico, la fonología y la sintaxis), la competencia sociolingüística (que concierne los aspectos socioculturales del uso de la lengua como las reglas de cortesía, saludo, diferencia generacional, etc.) y la competencia pragmática (que contiene los aspectos del uso funcional de la lengua (funciones lingüísticas, actos de habla, manejo del discurso, etc.). En el 2018, el Consejo de Europa publicó una versión nueva del MCER en la cual se toman en cuenta las diferentes observaciones que se han realizado y agrega nuevos descriptores para el uso de la lengua.

¹³ Traducción mía y libre: “agentes sociales’, esto es, miembros de una sociedad que tienen actividades (no exclusivamente relacionados con la lengua) a realizar en ciertas circunstancias, en ciertos ambientes y en un campo particular de acción”.

En este capítulo, hemos recorrido la expansión del inglés en el mundo desde una perspectiva histórica-geográfica hasta la didáctica de la lengua pasando por la situación del inglés en el sistema educativo mexicano. Es visible que la importancia del inglés a nivel mundial comenzó desde el siglo XIX, en un momento, por su expansión geográfica y, actualmente, por la influencia económica de los países de habla inglesa. Este poderío económico de los países anglófonos ha influido en diferentes dominios entre ellos el capital cultural más específicamente la generación del conocimiento, el entretenimiento y el trabajo.

Sin embargo, todos estos dominios donde el inglés tiene influencia han tenido gran repercusión en el imaginario colectivo de las personas. Algunas lo identifican de una manera positiva y otras de una forma negativa. Esta representación influye en la estrategias y acciones que los aprendientes toman para continuar su aprendizaje: la historia, el imperialismo, la mediatización, el poderío económico, entre otros. Por estas razones, los dominios de la política, la economía, el avance científico y económico, lo académico, lo institucional y lo profesional serán algunas categorías utilizadas para identificar su influencia en la representación social del alumnado así como en su motivación.

1.6 El inglés globalizado, la nueva ortodoxia

Como se ha observado en los apartados anteriores, existe una tendencia en los sistemas educativos mundiales y en las políticas gubernamentales de incluir el idioma inglés en el currículo desde etapas tempranas del aprendizaje. Esta nueva ortodoxia educativa, término acuñado por Graddol (2006), sugiere un cambio de situación del idioma inglés en contextos donde era principalmente aprendido como lengua extranjera. Esta nueva ortodoxia consiste en las tendencias incluir al inglés en el currículo desde la educación básica, el inglés como medio de instrucción en diferentes áreas del conocimiento, imponer como requisito un grado de dominio en el idioma inglés ya sea como requisito de ingreso o egreso de estudios universitarios; incluir cursos universitarios impartidos en esta lengua. Según Graddol (2006), existirá una tendencia en la cual inglés dejará de ser aprendido como una lengua extranjera, hacia una habilidad básica.

Ema Ushioda (2017) afirma que esta nueva ortodoxia afecta negativamente en la motivación de las personas por lo que propone un cambio en la perspectiva de la enseñanza. Estudios recientes sobre la motivación (Ushioda, 2017) indican que la mayoría de los contextos donde se aprende inglés son monolingües y como lengua extranjera; asimismo, se puede afirmar que casi un cuarto de la población mundial aprende esta lengua. Sin embargo, esta globalización demuestra su inferencia en el impacto en las variables que afectan a la motivación para aprender la lengua. Su impacto es significativo en ideologías sociopolíticas, en agendas educativas a nivel local, nacional y transnacional. Esta inundación del inglés desde diferentes campos podría suponer un motor incuestionable para aprender la lengua. Empero, la realidad es diferente.

Ushioda (2017) propone un análisis multidimensional para determinar diferentes aspectos; muy parecido al que se realiza en este trabajo: social y psicológico. Las macroestructuras ejercen un poder significativo sobre las estructuras micro e individuales en los contextos educativos. Estas presiones limitan la oferta disponible a aprender una lengua: inglés. Esto dirige directamente las razones de las personas para aprender una lengua hacia aspectos principalmente del tipo instrumental (necesario y socialmente deseables). Así, su aprendizaje se relaciona hacia aspectos como necesidad, utilidad, ventaja, capital social, poder, progreso, movilidad, migración y cosmopolita. Entonces, el núcleo de la motivación de las personas para aprender la lengua se ha convertido en aspectos del tipo instrumental pragmático. Este aspecto instrumental se encuentra en frecuentemente en discursos que influyen las políticas educativas, las practicas educativas y el currículo.

Graddol (2006) indica que las habilidades básicas de inglés se han vuelto necesarias en el mercado laboral mundial con el apoyo de diferentes gobiernos e instituciones que enfatizan que aprender se ha vuelto en una necesidad. Kubota (en Ushioda, 2017) argumenta que la enseñanza de las lenguas en el siglo XXI se ha convertido de corte pragmático en el desarrollo de competencias comunicativas y cuyo aprendizaje puede ser medido objetivamente a través de test estandarizados. Estos discursos de corte instrumentalista en el aprendizaje de inglés han influido en

los discursos neoliberales educativos y cómo ha contribuido en la motivación para el aprendizaje de otras lenguas diferentes al inglés.

Según Ushioda (2017), el desarrollo de currículos con un enfoque comunicativo (énfasis en el desarrollo de habilidades como escribir, hablar, escuchar, leer y escribir, habilidades prácticas como ordenar comida o reservar una habitación), se adhiere al énfasis de aspectos instrumentalistas de la motivación que transforma al aprendiente de lengua como un turista o consumidor dentro de estas políticas neoliberales.

Desde el punto de vista social, una de las motivaciones individuales para emprender la tarea de aprender una lengua extranjera se asocia con el valor de convertirse en esta élite bilingüe que socialmente se le puede asociar hacia un prestigio. Este patrón no ocurre en ambientes anglófonos y contextos multiculturales, por ejemplo, en Latinoamérica donde existen hablante de lenguas originarias que se asocian de forma negativa al pertenecer a estos contextos (Stavans y Hoffman, 2015 en Ushioda, 2017). Sin embargo, en estas mismas comunidades latinoamericanas, se percibe un nuevo tipo de élite lingüística asociada principalmente a aquellas personas que aprenden y utilizan el inglés por su prestigio económico y valor instrumental.

Lejos de este valor instrumental, Ushioda (2017) propone un cambio en la enseñanza del inglés: transitar de un valor utilitario, instrumental y obligatorio inmerso en discursos neoliberales hacia un aprendizaje holístico que promueva valores educativos humanistas de autodesarrollo, enriquecimiento lingüístico y comprensión cultural. Este enfoque más amplio en el aprendizaje del inglés incluye no sólo la lengua sino también la cultura. Este enfoque busca un equilibrio entre la perspectiva instrumentalista como una habilidad comunicativa hacia un enfoque más holístico en su aprendizaje. Asimismo, esta propuesta desarrollaría competencias que permitan valorar la capacidad de desenvolverse entre diferentes lenguas y culturas como hablantes y mediadores instruidos. Así, el énfasis no sería solamente en la adquisición de un repertorio de símbolos lingüísticos, sino también símbolos culturales con una orientación de corte intercultural. Lo anterior tiene un giro en el motor que apoya las razones para aprender inglés: recorrer de una

motivación instrumental hacia el desarrollo de una competencia transcultural que permita transitar entre las diferentes cosmovisiones con el apoyo de su repertorio de símbolos culturales y lingüísticos que permita incrementar los recursos semióticos que las personas poseen y puedan seguir desarrollando a través de sus vidas.

Este capítulo nos acompañó, por un lado, como un recorrido para revisar del lado histórico cómo el inglés fue expandiéndose a lo largo del mundo, por el otro lado, para visualizar la situación actual en cuanto a su hegemonía como lengua preponderante a nivel internacional como local. Esta hegemonía de debe no sólo por cuestiones económicas, sino también por influencias macro y meso estructurales que se observaron en el apartado anterior. Es muy común escuchar del imaginario colectivo sobre la importancia del inglés, su necesidad de aprenderlo porque les servirá en un futuro. Estas presiones macroestructurales afectan en el individuo, su representación sobre la lengua-cultura y, por consiguiente, en su motivación. ¿qué tan importante es mantener esta hegemonía institucionalizada del inglés? El siguiente capítulo describe el contexto de la Escuela Nacional Preparatoria, un poco de historia, la ENP 5 “José Vasconcelos”, el plan de estudios y la enseñanza de inglés dentro de esta institución.

Capítulo II. La Escuela Nacional Preparatoria

“Who in the world am I? Ah, that’s the great puzzle.”

Lewis Carroll

Alice’s Adventures in Wonderland

En el capítulo segundo del libro de *Alicia y el País de las Maravillas*, después de haber crecido como un gigante y haber espantado al Conejo Blanco, Alicia reflexiona sobre lo acontecido en la mañana, lo que ha cambiado desde la mañana y se pregunta “¿Quién demonios soy?” y se responde: “éste es el gran enigma”. Alicia se da cuenta de que no sólo trata de entender el País de las Maravillas, sino trata de determinar quién es y crear su identidad en un mundo el cual se encuentra en constante cambio y que además continuamente desafía su perspectiva sobre el mundo y sobre ella misma. Así como Alicia en el País de las Maravillas, los estudiantes del nivel bachillerato se encuentran en un proceso constante de construcción de su propia identidad y el ambiente escolar forma parte clave este proceso de construcción. Sin embargo, es prioritario describir sus principales características.

Verhoeven, Poorthuis y Volman (2018) consideran que la escuela comúnmente entendido como un lugar donde los adolescentes no sólo pasan una gran parte del tiempo sino también se familiarizan con nuevas ideas, se descubren a sí mismos y crean vínculos de amistades. Es el sitio donde el estudiantado construye su identidad. El presente capítulo muestra una descripción del contexto de la investigación: la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Plantel 5 “José Vasconcelos”, donde se ubica el presente estudio.

2.1 La Escuela Nacional Preparatoria en la Educación Media Superior

La UNAM ofrece dos subsistemas de bachillerato que se imparten en 14 planteles que se encuentran ubicados en la Zona Centro del país, 9 pertenecen a la Escuela Nacional Preparatoria y 5 al Colegio de Ciencias y Humanidades. Asimismo, la universidad cuenta con un programa de bachillerato a distancia (B@UNAM) principalmente dirigido a mexicanos que residen en EUA y Canadá. También, se encuentran las escuelas de bachillerato privado incorporadas a la universidad que siguen los planes y programas de estudio de la ENP y CCH.

La Escuela Nacional Preparatoria es un subsistema de educación media superior dependiente de la UNAM fundada en 1867 (ENP, 2018a); además de ofrecer bachillerato, la institución incluye iniciación universitaria que equivale a educación secundaria. Este nivel educativo únicamente se encuentra en el plantel 2. La ENP cuenta con 9 planteles distribuidos en diferentes zonas de la Ciudad de México. Al final de esta trayectoria, el alumnado puede acceder al nivel superior, principalmente ingresar al sistema superior de la Universidad gracias a su pase directo, conocido como pase reglamentado. Según el portal universitario de la UNAM en 2017, el 34.7% de la matrícula en la Universidad provino de este subsistema, 35.1% del CCH y el resto de otros sistemas. El egreso de este subsistema (UNAM, 2019) en el ciclo escolar 2017-2018 fue de 12,688, del cual el 53.7% corresponde a mujeres muy parecido al reportado por la OCDE.

La misión de la ENP está encaminada a “brindar a sus alumnos una educación de calidad que les permita incorporarse con éxito a los estudios superiores y así aprovechar las oportunidades y enfrentar los retos del mundo actual” (ENP, 2018a). El plan de estudios prevé que el alumnado curse sus estudios en tres años. La institución cuenta con una infraestructura que permite atender a una comunidad de al menos 48,000 estudiantes con el apoyo de 2,400 profesores (ENP, 2018a). Sin embargo, el portal de estadísticas de la UNAM indica que para el año escolar 2016-2017 la ENP atendió a 51,645 estudiantes (UNAM, 2017a).

El plan de estudios impartido en los nueve planteles para el nivel bachillerato tiene una duración de tres años –4º, 5º y 6º. Es un sistema anual en cuyos dos primeros años se distribuyen las asignaturas de tronco común y para el último año, propedéutico, el alumnado selecciona un área de su agrado: Físico-Matemáticas, Ciencias Biológicas y de la Salud, Ciencias Sociales y, por último, Artes y humanidades: cada área contiene un conjunto de asignaturas pertenecientes al área de estudios relacionado con la universidad.

Gracias al mapa curricular, el alumnado puede cursar un idioma ofrecido como parte de su formación integral de estudiante y tiene un carácter obligatorio: inglés, francés, italiano y alemán (ENP, 1997). Al ingresar a este subsistema de bachillerato, se les asigna un idioma (inglés o francés) a partir de la última materia

que estudiaron en el nivel educativo anterior (secundaria); dicho de otra forma, si en la secundaria cumplieron con tres años de francés, al entrar a 4º año de la ENP se les asigna francés IV y de la misma forma ocurre con inglés. Al continuar a 5º año, el alumnado tiene la opción de cambiar por uno de los cuatro idiomas que imparte la ENP.

La matrícula general de la Escuela Nacional Preparatoria supera los 50,000 estudiantes inscritos cada año. A continuación, la Tabla 1 describe el alumnado inscrito en cada plantel para el ciclo escolar 2017-2018.

Tabla 1. Matrícula de estudiantes por plantel de la ENP.	
Plantel	Estudiantes
Preparatoria 1 “Gabino Barreda”	4,466
Preparatoria 2 “Erasmo C. Quinto”	5,255
Preparatoria 3 “Justo Sierra”	4,782
Preparatoria 4 “Vidal Castañeda y N.”	5,118
Preparatoria 5 “José Vasconcelos”	9,056
Preparatoria 6 “Antonio Caso”	5,199
Preparatoria 7 “Ezequiel A Chávez”	6,265
Preparatoria 8 “Miguel E Schulz”	5,781
Preparatoria 9 “Pedro de Alba”	6,198
Total	52,120
<i>Nota:</i> Elaborada con base en las estadísticas institucionales de la UNAM (2018).	

El estudio se realizó en la Escuela Nacional Preparatoria plantel 5 “José Vasconcelos” durante el ciclo escolar 2018-2019. La matrícula para este ciclo escolar fue de 9,076 estudiantes. Del total del alumnado inscritos en el plantel (9,076), aproximadamente el 84.3% de la población (7,651 estudiantes) cursó inglés como lengua extranjera, es decir, una gran parte de la población del plantel (a partir de los registros del plantel para el ciclo escolar 2018-2019). La tabla 1 presenta un resumen de lo descrito con anterioridad.

Tabla 2. Distribución del alumnado desglosado por año.

Grado	Alumnado	Alumnado que estudian inglés
Cuarto	3,146	2,908 (92.4%)
Quinto	3,051	2,352 (77%)
Sexto	2,879	2,391 (83%)
Total	9,076	7,651 (84.3%)

Nota: Creada a partir de los registros en el plantel del 2019.

El siguiente apartado realiza un recorrido sobre la historia de la preparatoria.

2.2 El plantel 5 “José Vasconcelos”, pasado y presente

El plantel 5 “José Vasconcelos” pertenece a la Escuela Nacional Preparatoria. En un inicio, este plantel fue pensado como una Ciudad Preparatoriana y se concibió fuera del barrio de San Ildefonso (donde se encontraban las preparatorias 1 y 3) con el objetivo de mover una parte del alumnado hacia las afueras del centro de la Ciudad de México y aumentar así la matrícula. No obstante, no se encontró un lugar ideal para el año 1954 y tuvo que abrir sus puertas en tres lugares diferentes: compartiendo espacio con el plantel 1, en Miguel Schulz 26-A y Justo Sierra 67.

2.2.1 Antes hacienda, hoy Preparatoria

El Plantel 5 fue construido en un terreno que en los años 1920 perteneció a la Hacienda de San José de Coapa. Esta hacienda fue fundada en 1534 como parte de las encomiendas repartidas por Hernán Cortés (Villasana y Gómez, 2019). Por bastante tiempo, el plantel estuvo flanqueado de establos, alfalfares, cultivos de maíz y remolachas; asimismo, por zanjas y canales que desde Cuemanco hasta Xochimilco regaban los campos de cultivo que lo sitiaban (ENP, 2018b). Existen historias del profesorado y alumnado que asistió en esa época narrar haber tenido que sacar alguna vaca de los salones de clase o que por los establos cercanos había tantas moscas que era necesario cerrar la boca para no ingerir alguna. La Imagen 3 muestra los establos que formaban parte de la Hacienda de San José de Coapa en los años cuarenta.

Imagen 3. Establos de la Hacienda de San José de Coapa.

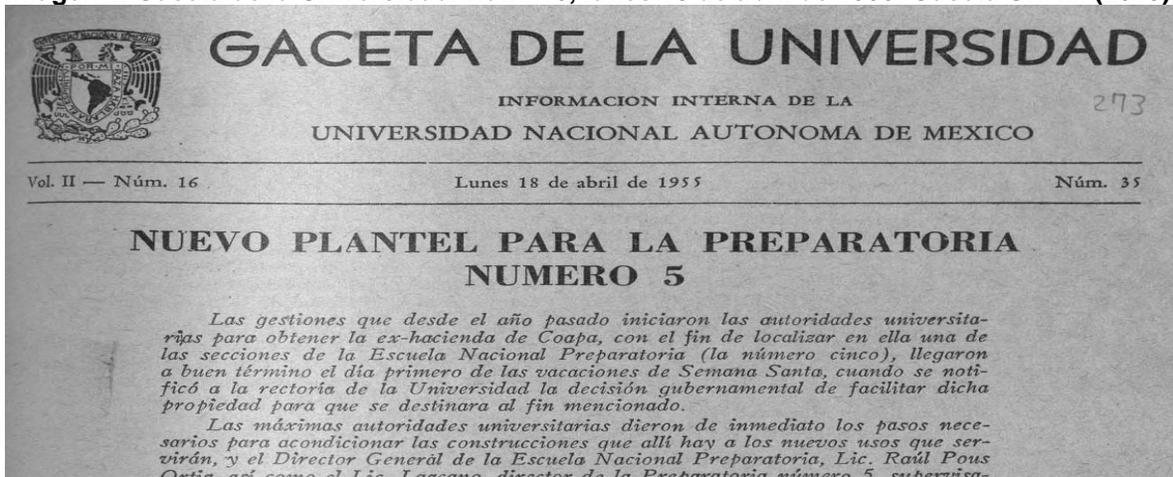


Nota: Imagen tomada de la Gaceta Histórica del artículo “Nuevo plantel para la Preparatoria número 5”, (UNAM, 2019).

2.2.2 Una nueva sede

El 18 de abril de 1955 la Gaceta de la Universidad (UNAM, 2019) informaba el cambio de sede del plantel 5 a la Ex hacienda de San José Coapa. Según el número 16 de la Gaceta, se comunicaba que las autoridades universitarias gestionaron la adquisición de Ex hacienda Coapa para establecer el Plantel 5 de la ENP. Junto con el Lic. Raúl Pous Ortiz, Director General y el Lic. Lazcano, Director de la ENP 5 revisaron el acondicionamiento de la nueva sede de la ENP. De acuerdo con la Gaceta, las construcciones existentes se habían consignado a instalar unos estudios cinematográficos. La Imagen 4 presenta el anuncio de la nueva sede para el Plantel 5.

Imagen 4. Gaceta de la Universidad. Núm. 16, lunes 18 de abril de 1955. Gaceta UNAM (2019).



Nota: Imagen tomada de la Gaceta Histórica del artículo “Nuevo plantel para la Preparatoria número 5”, (UNAM, 2019).

Para la ENP 5, en ese momento se contempló que el campus tuviera cuarenta aulas con una capacidad de aproximada de dos mil estudiantes; laboratorios de física, química, biología, talleres de dibujo y modelado. Los talleres estarían separados de las aulas; dos salas de educación audiovisual y un auditorio con cupo para ochocientas personas. La Imagen 5 muestra la entrada al auditorio Gabino Barreda, la fachada de la preparatoria y la plaza donde actualmente se encuentra el busto de José Vasconcelos.

Imagen 5. Fachada de la preparatoria recién inaugurada.



Nota: Imagen tomada de los archivos fotográficos de la ENP 5.

En la actualidad, se presentan conciertos y presentaciones de las asignaturas de Educación Estética (danza, teatro, canto, guitarra, rondalla, estudiantina, entre otros) en el auditorio Gabino Barreda. La plaza sirve como punto de reunión para los estudiantes cuando convocan a asambleas estudiantiles.

Según la Gaceta (1955), en una superficie de aproximadamente 10 hectáreas, se proyectó el establecimiento no sólo de aulas, sino también de un jardín botánico, campos deportivos de fútbol, beisbol, volibol, así como reutilizar unos muros preexistentes para la construir un gimnasio para que los estudiantes pudieran desarrollar su cuerpo. La Imagen 6 muestra a mano izquierda parte del estadio y a mano derecha los campos de fútbol y parte de las canchas de basquetbol en los años sesenta.

Imagen 6. Mano izquierda estadio; mano derecha Canchas de futbol y basquetbol en los años 1960s.



Nota: Imagen tomada de los archivos fotográficos de la ENP 5.

Hoy en día estos espacios son utilizados por los estudiantes para realizar diferentes actividades. El profesorado de educación física utiliza el estadio y las canchas de fútbol para realizar sus actividades. Por otro lado, el alumnado que tiene horas libres se reúne en las canchas de basquetbol para jugar algún deporte entre ellos y pasar el tiempo mientras comienza la siguiente clase. La Imagen 7 exhibe las canchas de básquetbol en los años 1960.

Imagen 7. Canchas de basquet bol.



Nota: Imagen tomada de los archivos fotográficos de la ENP 5.

Otro espacio que ha cambiado considerablemente es el jardín que se encuentra entre el edificio A y la alberca, al que el alumnado lo denomina como “Las Tumbas”. Según ellos, lo denominan así porque ahí se mata el tiempo. La Imagen 8 muestra el jardín denominado las tumbas en los años 1960s. Este espacio ha cambiado drásticamente. Actualmente, se encuentra flanqueado por la nueva biblioteca de 6 pisos y una cafetería. En las “Tumbas”, también se encuentran mesas de ping pong, o simplemente “Pinponeras” como las llaman los estudiantes. El estudiantado utiliza estos espacios para “pasar el rato” o “matar una clase”. En un día normal, la cantidad de personas que frecuenta estos espacios es considerable.

Imagen 8. Jardín denominado “Las Tumbas” en los años 1960.



Nota: Imagen tomada de los archivos fotográficos de la ENP 5.

Actualmente, el plantel 5 se encuentra ubicado al sur de la Ciudad de México sobre Calzada del Hueso en la actual alcaldía de Tlalpan. Es el plantel más grande de la ENP tanto en extensión con aproximadamente diez mil metros cuadrados como en matrícula estudiantil, alrededor de nueve mil estudiantes por cada año escolar. Según la agenda estadística de la de UNAM, el plantel 5 cuenta con 9,076

estudiantes para el ciclo escolar 2018-2019¹⁴. Cuenta con 16 edificios en los que se realizan actividades académicas, estéticas y físicas, dos cafeterías, un estadio con gradas, un gimnasio, canchas al aire libre para practicar al menos 5 deportes simultáneamente y un invernadero. El siguiente apartado revisará los elementos generales del plan de estudios de la ENP, la ubicación de la asignatura inglés y su enseñanza actual.

2.3 El plan de estudios de la ENP

El Plan de Estudios 1996 (ENP, 1997) corresponde a un sistema de bachillerato universitario de la Escuela Nacional Preparatoria cuya duración es de 3 años divididos en: 4º año o etapa de introducción; 5º año o etapa de profundización; y 6º año o etapa de orientación (propedéutico). La formación integral se provee en torno a tres ejes que forman los núcleos del currículo, que se llevan a cabo a través de los tres años del bachillerato:

1. Núcleo básico.
2. Núcleo formativo-cultural.
3. Núcleo propedéutico

El alumnado cursa 12 materias en cuarto año y quinto año, mientras que en sexto año varía de 11 a 12 materias dependiendo del área propedéutica seleccionada. Al ser una formación integral, el alumnado estudia asignaturas de lengua y matemáticas, así como materias que le permitan una formación en aspectos del pensamiento y razonamiento crítico, asimismo, apreciación del pensamiento artístico.

No obstante, es visible la carga mental que el alumnado sostiene a lo largo de su estadía en la escuela. La carga de materias exige al estudiantado dividir su atención en las 12 asignaturas que estudian. Esto le puede generar estrés y ansiedad al alumnado para cumplir con sus obligaciones. A continuación, se presenta el idioma de inglés como asignatura en el plan de estudios y se contextualiza su enseñanza.

¹⁴ Información obtenida por parte de Secretaría Escolar del Plantel, 2019.

2.4 El idioma inglés en el plan de estudios y su enseñanza

Dentro del mapa curricular, se encuentran las asignaturas de idiomas: inglés, francés, italiano y alemán. Como se mencionó anteriormente, el alumnado al ingresar a este subsistema de bachillerato se le asigna un idioma (inglés o francés) dependiendo de la materia que llevaron en el nivel educativo anterior. Al pasar de año, el alumnado tiene la opción de cambiar de idioma. Sin importar el idioma de elección, las asignaturas de lenguas tienen el carácter de obligatorias.

En cuanto a las asignaturas de inglés (inglés IV, V y VI), que son el foco de atención este proyecto, son materias curriculares y obligatorias para los tres años del bachillerato. La asignatura de inglés se imparte en cada uno de los tres años de este bachillerato, tres horas a la semana para cumplir un total de 90 horas por año. El colegio de inglés en toda la ENP cuenta con aproximadamente 246 profesores (ENP, 2014). Cada profesor puede impartir clases en más de un plantel.

Lengua Extranjera es una asignatura que pertenece al campo del lenguaje, la comunicación y la cultura. Su estudio se inscribe en “un enfoque primordialmente comunicativo” (ENP, 199, p. 37) con características de noción-función para “habilitar a los estudiantes en el uso del idioma para la comunicación básica y la comprensión de la lectura” (ENP, 1997, p. 60), asimismo, para acceder a información en otro idioma. Su aprendizaje transita en el desarrollo de las habilidades de expresión y comprensión tanto oral como escrita, así como la comunicación. Es una asignatura de carácter teórico y obligatoria en la que se trabajan las 4 habilidades (*speaking, writing, listening y reading*).

Desde 2015, la ENP como parte del plan de trabajo institucional de la directora general en turno, la Mtra. Silvia Jurado, directora general de la ENP, inició el proceso para la actualización de los programas de estudio. En este proceso de actualización curricular, se invitó a toda la comunidad universitaria a participar en dicho suceso. Los nuevos programas de inglés IV e inglés V fueron aprobados por el H. Consejo Técnico en noviembre de 2016 para iniciar en el ciclo escolar 2016-2017. El programa de inglés VI se encontró bajo revisión y se empezó a aplicar en el ciclo escolar 2017-2018. Cabe señalar que el nuevo programa de inglés VI cambia a la enseñanza de 4 habilidades; anteriormente, el curso era de comprensión de lectura.

La nueva propuesta de los programas pretende enriquecer el enfoque comunicativo con el enfoque de la enseñanza situada y experiencial, el enfoque intercultural e interdisciplinario.

Para lograr una formación integral y apoyar al cumplimiento del perfil del egresado de bachillerato de la ENP, los programas de la asignatura de inglés pretenden desarrollar la competencia comunicativa, el pensamiento crítico, la interculturalidad, las habilidades académicas y las competencias digitales. Según el programa de Inglés IV e inglés V (ENP, 2016), se espera que con la asignatura el alumnado alcance el nivel A2 y para la asignatura de Inglés VI el programa indica que como objetivo es iniciar el nivel B1 según el MCER.¹⁵

El desarrollo de las competencias comunicativas en lengua extranjera afectará directamente a varios rasgos del Perfil del Egresado. Los rasgos más importantes, que intervienen en el desarrollo de la competencia comunicativa¹⁶ y que se pudieron identificar, son los siguientes. El alumnado al salir del bachillerato (ENP, 1997):

- poseerá conocimientos, lenguajes y métodos y técnicas básicas inherentes a las materias en estudio, así como las reglas básicas de investigación, imprescindibles en la educación superior.
- reconocerá los valores y comportamientos de su contexto socio-histórico.
- desarrollará su capacidad de interacción y diálogo.

Aunque existen opciones de lenguas que el alumnado puede escoger, se puede observar una gran hegemonía del inglés en todo el plan de estudios. Impulsar el desarrollo de la competencia comunicativa permite alcanzar el perfil del egresado, pero se encuentra centrado en el pragmatismo mediado por los sistemas institucionales que se han venido anunciando en este trabajo desde las políticas educativas, desde las macroestructuras y desde el imaginario colectivo

¹⁵ Para mayor información con respecto a los niveles de competencia de lengua según el MCER, visitar el apéndice I. Niveles de Referencia según el MCER

¹⁶ La competencia comunicativa “es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación” (Instituto Cervantes, 2017).

materializado en el discurso de la necesidad de aprender inglés como una herramienta llena de oportunidades futuras. De la misma manera, el alumnado tiene pocas posibilidades de cambiar de idioma ya que existen pocos grupos disponibles con pocos lugares. Estos elementos antes mencionados siguen reproduciendo la nueva ortodoxia del inglés globalizado que afecta la representación del inglés y la motivación del alumnado.

Capítulo III. La Teoría de las Representaciones Sociales y la Motivación

"Why, sometimes I've believed as many as six impossible things before breakfast."
Lewis Carroll
Through the Looking Glass

La Reina Blanca le daba consejos a Alicia sobre la importancia de creer; pero Alicia le contestó que no vale la pena intentarlo y no era posible creer cosas que son imposibles. La Reina Blanca le contestó que no tiene mucha práctica y ella misma solía hacerlo durante media hora cada día; incluso llegó a creer seis cosas imposibles antes del desayuno.

Las representaciones sobre un objeto, concepto o idea son comúnmente creadas a partir de la influencia, la interacción con los otros (pares, familia, profesores, medios de comunicación), las ideas previas o la incorporación sensorial a través de la interacción constante con el entorno. Dentro de las representaciones sociales, estas ideas, creencias y actitudes hacia un objeto pueden llevar a creer a las personas cosas, así como a la Reina Blanca, que son imposibles de influir en las acciones y actitudes de las personas. Estas ideas, creencias y actitudes las podemos denominar como representaciones como lo nombró Moscovici (1979) al estudiar las Representaciones Sociales de la población parisina con respecto al psicoanálisis.

La Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) es un marco conceptual flexible y adaptable hacia las diferentes disciplinas que puede ayudar a indagar la relación de estas ideas y creencias en las acciones, así como la motivación para aprender una lengua. El presente capítulo describirá los marcos-teórico conceptuales adoptados en la presente investigación sobre las Representaciones, la Motivación y las aproximaciones hacia los enfoques para el análisis de las RS.

3.1 La Teoría de las Representaciones Sociales

La Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) surge con la publicación de la tesis doctoral de Serge Moscovici en 1961 posteriormente publicada como *La psychanalyse son image et son public en París*. En español fue traducida por

primera vez en 1979 por Nilda María Finetti en Argentina publicada por la editorial Huemul y se intituló *El psicoanálisis, su imagen y su público* en la cual toma las Representaciones Sociales del psicoanálisis utilizando encuestas dirigidas a diferentes muestras poblacionales, así como un análisis de los contenidos de los medios de comunicación disponibles en ese momento. En su prólogo para la segunda edición, Moscovici explica las adaptaciones estilísticas que realizó a su obra; asimismo, comenta que la obra causó malestar en la élite académica de esa época ya que se ponía como objeto de estudio y al escrutinio una ciencia en este caso el psicoanálisis y así recolectar las representaciones sociales. Después, de la publicación de este libro se han realizado varias investigaciones sobre las RS principalmente en Europa y América Latina. Esta teoría ofrece nuevas herramientas para el análisis de cómo la sociedad y los medios de comunicación construyen el significado de cierto tipo de interacciones y acciones (Höijer, 2011).

Desde que apareció la obra de Moscovici en 1961 en francés y traducida al español en (1979) la TRS ha ganado diferentes adeptos en todo el mundo. Los trabajos realizados por sus seguidores más cercanos como Jodelet hasta las aportaciones por Abric, Rateau y Guimelli, relacionados con escuelas distintas a la de Moscovici, han incorporado importantes contribuciones al campo de las RS principalmente en Europa. En México los estudios de las RS en el campo educativo surgieron en la década de los años 80 en el ámbito educativo para analizar el pensamiento del sentido común de los sujetos involucrados en la educación y sus propias prácticas (Cuevas y Mireles, 2016).

En su obra Serge Moscovici (1979) señala que el primero que concibió el término de representaciones colectivas fue Durkheim para “designar la especificidad del pensamiento social con el pensamiento individual”. Según Durkheim (en Moscovici, 1979), las representaciones colectivas no son la suma de las representaciones individuales. Las representaciones individuales son consideradas como un evento puramente psíquico e irreductible. La noción de representaciones colectivas fue de vital importancia para Moscovici en el desarrollo de la TRS aunque Durkheim mostraba poco valor a las relaciones intersubjetivas en la construcción del pensamiento social. Por esta razón, es de vital importancia para la definición de

las RS incluir las representaciones colectivas. A continuación, se describe la noción de representación en general, hasta la tomada en la TRS.

3.1.1 El sentido común y la vida diaria

El interés por investigar fenómenos desde una perspectiva simbólica en la cual conjugan actitudes, reflexiones, valores y experiencias producto de una realidad extremadamente compleja se ha debido gracias a las nuevas perspectivas epistemológicas interpretativas a las cuales tenemos disponibilidad actualmente. Investigar desde el punto de vista del sujeto y desprendido de la psicología social, la TRS permite explorar el pensamiento natural, espontáneo e ingenuo.

Según Moscovici (1979), los mitos para el hombre primitivo fueron formas arcaicas de “ciencia” y “filosofía” en los cuales se reflejan prácticas y percepciones sobre la naturaleza y las relaciones sociales; los mitos constituían guías de acción y comportamiento. Entonces, para el hombre moderno, las Representaciones Sociales son instrumentos para captar al mundo y registrarlos. Autores como Moscovici (2000), Markova (2006) y Villaroel (2007) identifican a las RS como parte del sentido común.¹⁷ Esta modalidad de conocimiento ingenuo, en contraposición al conocimiento científico, integra contenidos cognitivos, afectivos, actitudinales y simbólicos que son importantes en cómo las personas organizan sus cosmos de opinión. Al ser un conjunto de elementos muy complejos determinados por la cultura y la época, el sentido común se pertenece a una parte del consciente y otra del subconsciente; Grize (1997) propone que todo conocimiento del sentido común puede manifestarse en diferentes formas. Las RS son una forma de poder obtener acceso a este conocimiento que, en la mayoría de las ocasiones, es muy difícil.

La influencia del positivismo comtiano que privilegia el único conocimiento objetivo y válido generado por las ciencias a través de la experiencia y el método científico ha tenido su gran influencia en diferentes áreas por bastantes décadas. No obstante, con el cambio del punto de vista epistemológico, se ha mostrado un interés por estudiar el conocimiento construido socialmente. Moscovici (1979) sugirió que las ciencias son las creadoras e inventoras de los objetos, conceptos,

¹⁷ Según Villaroel (2007), las RS son formas específicas del sentido común que se construye a partir de las interacciones en la vida cotidiana. Son fenómenos construidos de forma colectiva y ocurren a través de una intersección entre lo psicológico y lo social.

analogías y las formas lógicas de pensamiento que utilizamos en nuestras actividades diarias, en la política, en la economía y en otras áreas de la vida común. Sin embargo, deja entrever que este conocimiento pasa por procesos en la mente que lo convierten y con ayuda de los sentidos lo transforma. Así, el producto de las investigaciones científicas es interpretado, reelaborado y (re)presentado nuevamente en la mente con ciertos ajustes y nuevos matices.

En la obra de Moscovici (1979), se explica la influencia de la ciencia en el sentido común de las personas de varias épocas. Por ejemplo, arguye que la irrupción de la bomba atómica en el inconsciente colectivo provocó la diseminación de conceptos de la física en el ámbito popular; la teoría de los microbios formalizó la higiene en diferentes lugares lo que provocó que la limpieza, la esterilización, el aislamiento, entre otros elementos, fueran objeto público en su vida cotidiana. La penetración social de la ciencia es un fenómeno, en términos de Moscovici, contrajo varios prejuicios. Al tratar de analizarlos, se percibe que hubo una degradación en su transmisión de un grupo a otro ya que se cree que existen personas que están preparadas para recibir este conocimiento científico y existen otras personas que no lo están. Entonces, se cae en reducciones y simplificaciones de los objetos. Al comparar una versión especializada contra una versión popular de una ley se tiende a producir una opinión desfavorable sobre la versión popular.

Cuando la ciencia penetra en la sociedad, se trastorna la relación con lo real, la organización de valores y el comportamiento. Asimismo, cambian las normas: aquello que estaba permitido, se vuelve prohibido y viceversa. Baste hablar de la pandemia del Covid-19 en el mundo en 2020, los ritos de limpieza y protección contra el virus han cambiado desde el inicio y durante, pero las personas muestran otras acciones. A las siguientes semanas, los expertos publican algo nuevo y cada persona absorbe e interpreta las indicaciones.

Según Howarth (2006), la primera obra de Moscovici (1979) reflexionaba sobre la transformación del conocimiento científico en nuestro sentido común proveniente de un universo científico hacia el universo consensual de todos los días: nuestro sentido común. Purkhardt (1993 en Howarth, 2006) sugiere que es importante no sólo ver a las RS como ayudas de difusión del conocimiento científico en el sentido

común, sino también en la dirección opuesta, es decir, del sentido común hacia el conocimiento científico.

3.1.2 Las Representaciones Sociales

Los seres humanos estamos al pendiente de lo que sucede en nuestro alrededor. Necesitamos saber a qué nos enfrentamos con un mundo que cambia constantemente. Nos adaptamos, somos capaces de resolver problemas que se nos presentan en un mundo rodeado de personas, objetos o ideas. En este mundo no estamos solos, lo compartimos con otras personas con las cuáles nos apoyamos para entenderlo, controlarlo o incluso influir en él. Según Jodelet (2003), las representaciones “nous guident dans la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre une position à leur égard et la défendre”.¹⁸ Entonces, podríamos decir que las RS funcionan como una guía de acción de las personas en cuanto a un objeto. En el terreno del aprendizaje pueden influir directamente en las acciones del alumnado que pudiere tomar con respecto a su aprendizaje.

Desde su tesis doctoral, Moscovici (1979) proponía que las Representaciones Sociales estaban compuestas por imágenes y por lenguaje; las considera una forma especial de conocimiento que produce y determina comportamientos, al mismo tiempo determina estímulos que nos rodean. Como se mencionó anteriormente, la noción de Representaciones Sociales en esta obra estuvo influida por la noción de Representaciones Colectivas propuesta por Durkheim.

Moscovici (1979) considera que las **Representaciones Sociales** son entes casi tangibles que transitan, se transponen y se condensan sin parar en nuestra cotidianidad a través de una expresión, un movimiento o un encuentro. Bajo estas premisas, la mayoría de las relaciones sociales, de las comunicaciones realizadas y de los productos creados o empleados se encuentran impregnados de las RS. No

¹⁸ Traducción libre y mía: “nos guían para nombrar y definir conjuntamente los diferentes aspectos de nuestra realidad de todos los días, en la forma en cómo los interpretamos, como decidimos sobre ellos y, según sea el caso, tomamos una posición y la defendemos”.

obstante, es difícil tener una idea clara de la noción de RS ya que dado su origen fenomenológico y social, se encuentran en constante renovación e intercambio de información determinándose como un conjunto heterogéneo de manifestaciones empíricas.

Una de las más cercanas colaboradoras de Moscovici y bajo la misma corriente de pensamiento (procesual), Denise Jodelet, considera (2003) que las Representaciones Sociales son “une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social”¹⁹; además, las clasifica como un saber del sentido común, o como otros lo llaman, un conocimiento naif o natural que se contrapone al conocimiento científico. Posteriormente, Moscovici (2000) propuso que las RS son un fenómeno que deben ser descritas y explicadas; son un fenómeno específico relacionado con una forma de entendimiento y de comunicación, una forma que crea, al mismo tiempo, la realidad y el sentido común.

Por su parte, J.C. Abric (en D'ivernois y Gagnayre, 2008) define a las RS como una “vision fonctionnelle du monde qui permet à un individu de donner sens à ses comportements et de comprendre la réalité à travers son propre système de références. Elle est un guide pour l'action, elle oriente les actions et les relations sociales”.²⁰ De la misma manera, Rateau y Lo Monaco (2013), seguidores de Abric, agregan que las RS son como “systèmes d'opinions, de connaissances et de croyances propres à une culture, une catégorie ou un groupe social et relatifs à des objets de l'environnement social”.²¹ Por otro lado, Potter en 1996 (en Howarth, 2006) afirma que “social representations are ways of understanding the world which influence action, but are not themselves parts of action”.²²

¹⁹ Traducción libre y mía: “una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido con un objetivo práctico y que contribuye a la construcción de una realidad común a un todo social”

²⁰ Traducción mía y libre: “visión funcional del mundo que permite a un individuo dar sentido a sus comportamientos y de comprender la realidad a través de su propio sistema de referencia. Es una guía de acción, orienta las acciones y las relaciones sociales”.

²¹ Traducción mía y libre: “sistemas de opiniones, de conocimientos y de creencias propias de una cultura, una categoría o un grupo social y relativos a los objetos del medio ambiente social”

²² Traducción mía y libre: “las representaciones sociales son formas de entender al mundo que influyen en las acciones, pero no son parte de la acción”.

Como se ha dejado entrever, las RS apoyan al sujeto, lo orientan y lo ayudan a tomar decisiones con respecto a las acciones que realiza; pueden ser **guías de conducta** del sujeto. Abric (1997) considera que las RS:

fonctionnent comme un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social, elle va déterminer leurs comportements ou leurs pratiques. La représentation est un guide pour l'action, elle oriente les actions et les relations sociales. Elle est un système de pré-décodage de la réalité car elle détermine un ensemble d'anticipations et d'attentes.²³

Moscovici (2000) indica que las RS tienen dos roles principalmente. El primero, consiste en **normalizar** los objetos, eventos y personas que nos encontramos. Las RS les asignan una forma definida, las ubican en una categoría y gradualmente se establecen como un tipo de modelo. Estas convenciones nos permiten saber el significado de acciones, cambios, eventos, entre otras cosas. Nos permiten resolver problemas cuando necesitamos interpretar un mensaje. El segundo rol se relaciona con su **prescriptibilidad**. Las RS se imponen en nuestro pensamiento con una fuerza que se determina por una combinación de estructuras pasadas y presentes creadas por tradiciones e ideas previamente arraigadas. Estas representaciones compartidas por un grupo social entran e influyen las mentes de las personas; son transmitidas, se (re) piensan, se vuelven a citar y se (re)presentan con nuevos elementos.

En el aprendizaje de lenguas, Castelotti y Moore (2002) exponen que las representaciones juegan un papel importante en la gestión de las relaciones sociales en términos tanto del comportamiento como del tipo de comunicación. Las representaciones se desarrollan principalmente gracias a la comunicación, construyen y reconstruyen la realidad y moldean su entorno. En el aprendizaje de

²³ Traducción mía y libre: "funcionan como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, determina sus comportamientos o sus prácticas. La representación es una guía de acción, que orienta la conducta y las relaciones sociales. Es un sistema de pre-decodificación de la realidad ya que establece un conjunto de anticipaciones y expectativas"

lenguas, existen investigaciones en las que el alumnado muestra diferentes actitudes y representaciones hacia una lengua, su naturaleza y su función. Los estudiantes no sólo adquieren conocimientos lingüísticos, sino también incluyen una gran gama de conocimientos relacionados con factores culturales, económicos, ideológicos y emocionales, todos relacionados con la lengua. Entonces, de acuerdo con Castelotti y Moore (2002) **las representaciones de nuestra lengua** y de la lengua meta así como sus diferencias, se asocian a las estrategias adoptadas por los aprendientes al construir una representación interlingüística de sus propia lengua y la lengua meta.

Estudios sobre las representaciones de las lenguas concluyen que:

- las representaciones son flexibles y se transforman; por lo tanto, las representaciones pueden ser cambiadas.
- las representaciones están íntimamente ligadas con el proceso de aprendizaje, las cuales pueden promover o detenerlo.

Asimismo, estudios por Perrefort y Muller (en Castelotti y Moore, 2002) demuestran una fuerte correlación entre la imagen del país y las representaciones que el aprendiente construye sobre su proceso de aprendizaje de la lengua. Otros autores (Berger en Castelotti y Moore, 2002) han encontrado un cambio de actitudes etnocéntricas hacia una identificación exclusiva con la lengua y la cultura del otro gracias a viajes educativos, de inmersión o de turismo realizados hacia países de estas lenguas. Sin embargo, Bryam y Zarate (en Castelotti y Moore, 2002) afirman que realizar viajes a países donde se hable la lengua no es suficiente garantía de un cambio de perspectiva negativa a positiva sobre la otredad.

Por la parte de las representaciones del aprendizaje de lengua en clase, Moore y Castellotti (2002) describen que los niños tienden a concebir el aprendizaje de lengua muy académico con poca interacción en un salón mirando hacia el pizarrón, utilizando un libro de texto en sus bancas escuchando y repitiendo audios con el apoyo de textos. Por otro lado, en un estudio con aprendientes del francés en una escuela en suiza, los estudiantes muestran que se pone bastante atención en aprender y producir oraciones correctas de forma oral y escrita de acuerdo con modelos predefinidos basados en un ideal del nativo monolingüe. Por último, la

relación con la lengua materna del estudiante puede ser un obstáculo para el aprendizaje de una nueva lengua. Existen profesores que creen que la competencia en la lengua extranjera depende en gran medida del dominio de la lengua materna. Tales comparaciones revelan un grado alto de condiciones que influye fuertemente en la toma de estrategias de enseñanza de los docentes en su práctica. Con mis años de experiencia como aprendiente de lenguas y ahora como docente, estoy convencido que el dominio de la lengua extranjera no sólo es un proceso unidireccional, sino todo lo contrario; mejorar el dominio de la lengua extranjera influye directamente en el dominio de la lengua materna y viceversa.

3.1.3 Enfoques para el análisis de las Representaciones Sociales

La Teoría de la Representaciones Sociales ha sido adoptada en varias disciplinas de las ciencias sociales debido a su flexibilidad y adaptabilidad. Entre algunas de las disciplinas que han acogido la TRS (Rateau, Moliner, Guimelli y Abric, 2011) han sido antropología, historia, economía, pedagogía, entre otras debido a la naturaleza interdisciplinaria y a sus características sociales y psicológicas inherentes al concepto. Las investigaciones en estos campos se han llevado acabado en relación con sus vínculos con las ideologías, los sistemas simbólicos y las actitudes. De la misma manera Banchs (2000) y Garnier (2015), consideran que la gran expansión de la TRS se ha debido a la adaptabilidad de su marco conceptual en las diferentes disciplinas.

En *El psicoanálisis, su imagen y su público* Moscovisci (1979) describe las técnicas que realizó para coleccionar los datos y cómo realizó el análisis e interpretación. En un inicio, encuestó a muestras poblacionales y las segmentó de acuerdo con su nivel socio económico y nivel de estudios. Generó 6 subgrupos en un total de 2,265 determinados por su edad y sexo. Después de la encuesta, utilizó un cuaderno cuestionario en el cual se combina la conversación y el cuestionario que le permitía iniciar preguntas de forma libre pero uniforme y seleccionar por medio de la conversación ciertos aspectos que son difíciles de formular con preguntas específicas. A este tipo de técnicas las denominó las entrevistas libres y

su resultado fue codificado a partir de ciertas categorías y temas para obtener su relación y sus estadísticos generales.

Dentro de la codificación, Moscovici (1979) propone la codificación centrada en el grupo y la codificación centrada en el contenido. La primera alude a las expresiones del grupo con respecto al objeto, es decir, si el objeto es concebido en términos abstractos, o concretos, si la imagen es “real” o “ideal”, etc.; mientras que la segunda, a los temas o categorías más reiterados con respecto al objeto. Una última técnica, fue el análisis de contenido de la prensa. El análisis de contenido se aplicó a la prensa en la cual se recolectaron artículos en los cuales se hiciera mención del psicoanálisis y consistió en elaborar un cuestionario para determinar la extensión, el rubro en que figuraba cada artículo, los términos para describir el psicoanálisis, la actitud hacia éste o los fines atribuidos. A partir de este instrumento, se clasificó y cuantificó la cantidad de artículos, los temas que abordaban, los términos utilizados para referirse al psicoanálisis, las relaciones entre los temas desde un punto de vista estadístico.

En una primera aproximación a la investigación de las RS, se puede percibir que éstas muestran diferencias en su estudio a partir del origen disciplinar o del enfoque adoptado. Las RS (Jodelet, 2003) son fenómenos complejos y activos en la vida social. En efecto, son complejas en su definición y en su tratamiento. Por su naturaleza proveniente de conceptos sociológicos y de conceptos psicológicos, implica una conexión con los procesos relevantes de una dinámica social y una dinámica psíquica; es decir, su concepción está originada, por una parte, desde el punto de vista cognitivo del aparato psíquico y, por otra parte, desde el sistema social de interacción de los grupos, lo que modifica activamente su génesis, estructura y evolución. Dada su riqueza fenomenológica, es común investigarlos de forma aislada, por ejemplo, aspectos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, creencias, valores, opiniones, imágenes, entre otros.

En su acercamiento a las RS, Denise Jodelet (2003) considera que éstas son “une forme de connaissance, socialement élaboré et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d’une réalité commune à un ensemble

social".²⁴ De esta misma forma, ella las considera como un saber del sentido común, incluso ingenuo que a su vez se distingue del saber científico. No obstante, el objeto de estudio de las RS es de la misma forma legítimo que éste del saber científico ya que la TRS aporta una mirada hacia los procesos cognitivos y las interacciones sociales.

El procedimiento para el estudio de las RS está estrechamente vinculado a la perspectiva epistemológica adoptada en las investigaciones. Jodelet (2003) describe dos orientaciones (producto y proceso). Por otro lado, Rateau, Moliner, Guimelli y Abric (2011; Rateau y Lo Monaco, 2013), describen tres modelos para un acercamiento a las RS. A continuación, se mencionan los tres principales métodos y características asociados a la investigación de las RS. No obstante, la presente investigación se conducirá bajo el modelo sociogenético y el estructural ya que se acercan a metodologías del tipo cualitativo y cuantitativo. Para la presente investigación se describirán las RS desde estos dos modelos: el modelo sociogenético (Moscovici) y el modelo estructural (Abric).

El modelo sociodinámico

Basado en el modelo de Moscovici, Willem Doise (en Rateau, Moliner, Guimelli y Abric, 2011) propuso un modelo teórico en el cual se trata de unir la complejidad estructural de las RS y la inserción en contextos plurales e ideológicos. Según Doise, las RS sólo pueden ser concebidas en la dinámica social que a través de la comunicación posiciona a los actores sociales en situaciones interactivas. Esta dinámica social al ser elaborada a partir de acontecimientos particulares crea una posición específica con relación a un evento integrado. En resumen, este modelo designa una doble función a las representaciones. En un inicio, son definidas como principios comunes que generan posición con respecto a un objeto; asimismo, son principios diferenciadores entre individuos.

Rateau y Lo Monaco (2013) indican que para el estudio de las variaciones interindividuales relativas a principios comunes se ha llevado a los investigadores a utilizar el escalamiento multidimensional. De la misma manera, si se considera tanto

²⁴ Traducción mía y libre: "una forma de conocimiento, socialmente elaborado y compartido, con una intención práctica que contribuye a la construcción de una realidad común para un grupo social".

el contenido léxico como el basado en intervalos se sugiere la utilización del análisis de correspondencias (*analyse factorielle des correspondances – Correspondance analysis* en el que utilizan tablas de contingencia); además, el análisis de componentes principales (técnica para describir un conjunto de datos en términos de los nuevos componentes, variables, no correlacionados); las técnicas de clasificación automática o las técnicas multidimensionales del tipo INDSCAL (*individual differences scaling*). Todas estas técnicas estadísticas apoyan para la determinación del núcleo central y periféricos de las RS.

El modelo sociogenético

Desde un inicio, la teoría propuesta por Moscovici (Rateau, Moliner, Guimelli y Abric, 2011) propuso la descripción del origen y el desarrollo de las Representaciones Sociales. De acuerdo con él, la aparición de una RS siempre coincide con el surgimiento de una situación no vista, un fenómeno poco conocido o inusual. La nueva naturaleza del objeto se encuentra limitada, incompleta o dispersa a través de los diferentes grupos sociales involucrados en el surgimiento de este objeto. Este nuevo objeto despierta diferentes sentimientos que alteran el curso normal de las cosas y motiva una actividad del tipo cognitivo para tratar de controlar o entenderlo. Como resultado de esto, se comparten creencias, conocimientos, hipótesis o especulaciones que conllevan a la aparición de posturas en los diferentes grupos sociales. Estas posturas surgen gracias a que los individuos se encuentran expuestos a información del objeto o situación de manera selectiva y enfocándose en aspectos particulares de acuerdo con expectativas u orientaciones del grupo social.

Moscovisci define a la objetivación y al anclaje como dos procesos que permiten la aparición de una RS. De acuerdo con Rateau y Lo Monaco (2013) consideran que la objetivación:

renvoie à la façon dont l'objet nouveau va, par le biais des communications à son propos, être rapidement simplifié, imagé et schématisé. Tout d'abord, par un phénomène de construction sélective, les différentes facettes de l'objet sont extraites de leur contexte et soumises à un tri en fonction de critères culturels (tous les groupes n'ont pas un égal accès aux informations

relatives à l'objet) et de critères normatifs (n'est retenu que ce qui concorde avec le système de valeurs du groupe)²⁵ (p. 7).

Por su parte el proceso de anclaje completa al de objetivación (Rateau y Lo Monaco, 2013). Da cuenta en la manera en la que el nuevo objeto encuentra su lugar en el nuevo sistema de pensamiento preexistente en el grupo social. El objeto nuevo se asimila a través de formas ya existentes y de categorías conocidas. Asimismo, este objeto se inscribe en una red de significados ya existentes. Por lo tanto, anclar es "rendre familier l'insolite et insolite le familier, changer l'univers tout en le gardant comme notre univers"²⁶ (Moscovici, 1976 en Rateau y Lo Monaco, 2013). El sistema de valores perteneciente a los diferentes grupos sociales forma una red de significados en la cual el nuevo objeto se localizará y será evaluado. De esta manera, el objeto será "interpretet in different ways depending on social groups"²⁷ (Rateau, Moliner, Guimelli y Abric, 2011). De esta manera, se crea una vasta red de significados al rededor del objeto por lo que se convierte en mediador y a su vez un agente regulador para la interacción entre grupos sociales.

Esta corriente se centra en la descripción de las RS como sistema de significados que expresan relaciones que individuos y grupos sociales tienen con su medio ambiente (Rateau, Moliner, Guimelli y Abric, 2011). Con base en la premisa de que las RS surgen a partir de la interacción y el contacto con el discurso público, Rateau y Lo Monaco (2013) subrayan que para este modelo se recurre a la monografía, al análisis de prensa y el análisis documental; igualmente, a técnicas como la observación, la entrevista individual o grupal, así como a técnicas de carácter cualitativo. Por su parte, Caroline Maury (2007) sugiere como métodos cualitativos para la recolección de datos el análisis de corpus textuales (análisis de

²⁵ Traducción mía y libre: "hace referencia en la cual el objeto nuevo va a ser, por medio de las comunicaciones respecto a él, simplificado, transformado en imágenes y esquematizado. En un primer momento, por un fenómeno de construcción selectiva, las diferentes facetas del objeto se extraen de su contexto y se clasifican según criterios culturales (todos los grupos no tienen el mismo acceso a la información acerca del objeto) y criterios normativos (sólo se conserva lo que va de acuerdo con el sistema de valores del grupo)".

²⁶ Traducción mía y libre: "convertir en familiar lo insólito y lo insólito en familiar, cambiar el universo manteniéndolo como nuestro".

²⁷ Traducción mía y libre: "interpretado en diferentes maneras dependiendo del grupo social".

textos, informes, testimonios, relatos, narrativas autobiográficas, literatura, entrevistas -estructuradas, semi estructuradas y libres).

Wagner, Duveen, Farr, Jovchelovitch, Lorenzi-Cioldi, Markova y Rose (1999) narran varios estudios con metodología de investigación correspondiente, así como los resultados para el estudio de las RS desde perspectivas del tipo cualitativo hasta perspectivas del tipo cuantitativo. A continuación, mencionaré sólo los métodos del tipo cualitativo que se utilizaron en los estudios. La primera investigación trata sobre la ontogénesis del género y utiliza la etnografía como método; la segunda investigación presenta la construcción simbólica de los espacios públicos en Brasil y se inclinan en grupos focales, entrevistas y análisis de medios.

El modelo estructural

Este modelo ocupa el proceso de objetivación descrito por Moscovici (en Rateau y Lo Monaco, 2013) en sus trabajos relacionados con la perspectiva social y la creación de impresiones. Bajo esta perspectiva J.C. Abric y Claude Flament proponen un acercamiento conocido como la teoría del núcleo central. Esta teoría ha contribuido a desarrollar la lógica sociocognitiva que sostiene la organización general de las RS. De acuerdo con Abric (Rateau, Moliner, Guimelli y Abric, 2011), las RS funcionan como entidades pero con dos componentes complementarios:

- El sistema central organiza los “cognitive elements relative to an object and is the fruit of particular, historical, symbolic and social determinism to which different social groups are subject”²⁸ (Rateau, Moliner, Guimelli y Abric, 2011). Se define por propiedades fundamentales: una gran estabilidad, una permanencia y perennidad de la representación.
- El núcleo central (Rateau, Moliner, Guimelli y Abric, 2011) se caracteriza por su estabilidad; el sistema periférico enfrenta contingencias de la vida diaria y permite la adaptación de la representación a diferentes contextos sociales. Se le asignan tres aspectos esenciales: determina los comportamientos y la toma de

²⁸ Traducción mía y libre: “elementos cognitivos relativos a un objeto y es el fruto de un determinismo”.

decisiones; es posible realizar una personalización y conductas relacionadas; protege al núcleo central.

Metodologías para recabar las RS

Entre las metodologías para recabar el contenido de las RS y formular hipótesis para determinar el estado en el que se encuentra dicho contenido se muestran: el método de evocaciones libres y el método de evocaciones jerarquizadas; también, se hallan la inducción por escenario ambiguo y el test de independencia del contexto. Lo Monaco (2014) incluye asimismo el método de asociación libre, mapas asociativos, el método de las redes de asociación y el modelo de esquemas cognitivos básicos.

En el reporte de su proyecto apoyado por la Comisión Europea, Caroline Maury, (2007) sintetizó de manera sistemática los métodos para reunir datos acerca de las RS. Separó los métodos en cuantitativos y cualitativos. Dentro de los cualitativos podemos observar:

- Corpus de texto
 - Análisis de textos (en aquellos cuyo objeto tenga relación con la RS que serán investigadas): minutas de trabajo, artículos de prensa, documentos, textos literarios, cartas, entre otros.
 - Relatos y testimonios, principalmente por individuos de la periferia de la comunidad bajo investigación (Jodelet, 1995 en Maury (2007).
 - Narrativas autobiográficas con el objetivo de obtener la secuencia de eventos y el contexto.
 - Literatura.
- Discursos
 - Entrevistas (no estructuradas, semiestructuradas y estructuradas).
- Algunas técnicas especiales y tipos de intervención que se desarrollaron para la TRS.
 - Asociación libre: Método en el cual el estímulo es una palabra y se les solicita a los participantes realizar asociaciones.

- Método de basado en casos: en este método se les presenta una situación para resolución de problemas a los participantes.
- Descripción de imagen: el estímulo es una imagen o dibujo. Los participantes lo utilizan para hablar de él.}

Para los métodos más cuantitativos, Maury (2007) propone los siguientes:

- Análisis de contenido:
 - Análisis proposicional del discurso, particularmente para el análisis de las entrevistas no estructuradas y semi estructuradas.
- Cuestionarios: En este instrumento, el objetivo principal del investigador es obtener elementos cuantitativos. El procedimiento general involucra identificar los indicadores relevantes (desde un punto de vista cuantitativo) y diseñar los cuestionarios utilizando técnicas estandarizadas como
 - Escalas de actitudes (del tipo Likert). En este tipo de cuestionarios se les pide a los participantes calificar con base en una escala diferentes afirmaciones a partir de sus pensamientos propios (comúnmente escalas como totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo).
 - Utilizar técnicas de caracterización. En esta técnica los participantes proveen diferentes clasificaciones sobre los objetos a representar.

Método de evocaciones jerarquizadas

La asociación de palabras (Lo Monaco, Piermattéo, Rateau y Tavani, 2016) es en uno de los métodos para coleccionar el contenido de las RS. Dentro de la asociación de palabras se encuentran el método de asociación libre y el Método de Evocaciones Jerarquizadas (MEJ). MEJ se basa en actividades con asociaciones verbales (Lo Monaco, 2014). El procedimiento es el siguiente (Lo Monaco, Piermattéo, Rateau y Tavani, 2016):

1. Solicitar a los participantes que asocien n palabras o frases que les vienen a la cabeza cuando se dice "X" ("X" refiere al objeto de las representaciones en estudio).
2. Los participantes jerarquizan sus palabras o frases de la más importante a la menos. Para el método de la asociación libre, se toma el orden de aparición como la jerarquía de importancia.

Para determinar el núcleo central, es necesario identificar los elementos más prominentes. Para lograr esto, se toma en cuenta dos tipos de criterio: la frecuencia de aparición de las palabras y el promedio de importancia. Posteriormente, se realiza un análisis y se determinan los valores altos y bajos. Con esto se diseña una tabla que permita visualizar de los valores más altos a los valores más bajos. Las evocaciones con mayores valores (ubicados en la primera celda) son los candidatos a convertirse en el núcleo central.

Para el método *de evocaciones libres*, los participantes al mismo tiempo de asociar n cantidad de palabras, las jerarquizan de un grado mayor a un grado menor de importancia lo que permite sintetizar a un solo paso; mientras que el método de *evocaciones jerarquizadas* es necesario realizarlo en dos pasos. Primero, los participantes evocan n cantidad de palabras a partir del objeto, después las jerarquizan de un grado mayor a un grado menor de importancia. En el capítulo IV, se describen las razones por las cuales se escogieron el modelo estructural y el modelo sociogenético. A continuación, se describe el constructo de la motivación con una perspectiva histórica de la enseñanza de las lenguas.

3.2 La motivación

A lo largo del tiempo, la idea de lo que incluye al concepto de motivación ha cambiado dependiendo de los diferentes periodos de la psicología. Existen numerosos trabajos sobre el estudio de la motivación en el ser humano, por mencionar algunos, desde Maslow y su jerarquía de necesidades básicas hasta las teorías cognitivas de la motivación como el autoconcepto y la autoeficacia pasando por las teorías sociales. En el dominio de la enseñanza de las segundas lenguas, existe toda una tradición igualmente histórica.

Zoltán Dörnyei (2001), uno de los investigadores más reconocidos en área de motivación en EFL/ESL (Inglés como Lengua Extranjera/ Segunda Lengua, por sus siglas en inglés), abre su libro *Motivational Strategies in the Language Classroom* con la siguiente afirmación: there is no such thing as ‘motivation’. Evidentemente, lo que trata de evidenciar es la complejidad del constructo al cual nos enfrentaremos en el presente trabajo. Es un concepto sumamente abstracto e hipotético que se usa comúnmente para explicar por qué las personas se comportan de la forma en cómo se comportan.

Sin embargo, *motivación* es un término que se utiliza para referirse a elementos básicos de la mente humana (deseo, ideas, sentimientos, entre otros aspectos) que influyen en el actuar de las personas. Dörnyei termina la introducción de su libro resumiendo que la motivación “is related to one of the most basic aspects of the human mind, and most teachers and researchers would agree that it has a very important role in determining success or failure in any learning situation”²⁹ (2001). De acuerdo con Ellis (2015), en general la motivación incluye los siguientes aspectos:

- 1 Los motivos por los cuales el estudiantado necesita o quiere aprender la L2.³⁰
- 2 El esfuerzo y persistencia que un estudiante realiza para aprender la L2.
- 3 El efecto de la autoevaluación del progreso obtenido por parte del aprendiente.

A continuación, se describirán las teorías recientes sobre la motivación en EFL/ESL lo que permitirá dar un panorama general y la tradición histórica que tiene el constructo de la motivación en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

3.2.1 El periodo Psicosocial: la teoría de Gardner

En el periodo psicosocial los estudios de la motivación en L2 se observa al aprendizaje de una L2 como únicamente un fenómeno social. El principal exponente de esta teoría fue el canadiense Robert Gardner, junto con Lambert y Clément, son fuertemente asociados y reconocidos dentro de esta teoría; dominada por

²⁹ Traducción libre y mía: “está relacionada con uno de los aspectos más básicos de la mente humana, y la mayoría de los profesores e investigadores deberían estar de acuerdo en que tiene un rol importante al determinar el éxito o fracaso en cualquier situación de aprendizaje”.

³⁰ L2 refiere a la lengua segunda o lengua meta que los aprendientes quisieren adquirir.

psicólogos de origen canadiense, esta teoría dice que el aprendizaje de L2 es un fenómeno principalmente social lo que difiere del aprendizaje de otras asignaturas como Matemáticas o Física. Consideraban que los estudiantes no sólo aprenden gramática y vocabulario, sino también deben mostrar una intención para integrarse a la comunidad de la L2. Aquí podemos entrever como inicia a tomarse en cuenta la actitud del aprendiente hacia la comunidad lingüística de la L2 que posteriormente se transforma dependiendo de la tradición.

De acuerdo con Ellis (2015), Gardner y Lambert en 1972 reconocieron dos orientaciones de la motivación: la motivación integradora y la motivación instrumental. Según esta dicotomía, la primera se relaciona con la necesidad de identificarse (integrarse) con la comunidad de hablantes nativos de la L2; mientras que la segunda, con obtener un uso pragmático y utilitario de la lengua como obtener un trabajo. En una de sus conferencias, Gardner (2005) describió a **la motivación integradora** como:

the individual's orientation to language learning that focusses on communication with members of the other language group, a general interest in foreign groups, especially through their language, and favourable attitudes toward the target language group. That is, it reflects an openness to other cultures in general, and the target culture in particular. Individuals who are high in integrativeness do not focus on their own ethno-linguistic community as part of their own identity, but instead are willing and able to take on features of another language group (if only just the language) as part of their own behavioural repertoire³¹ (2001).

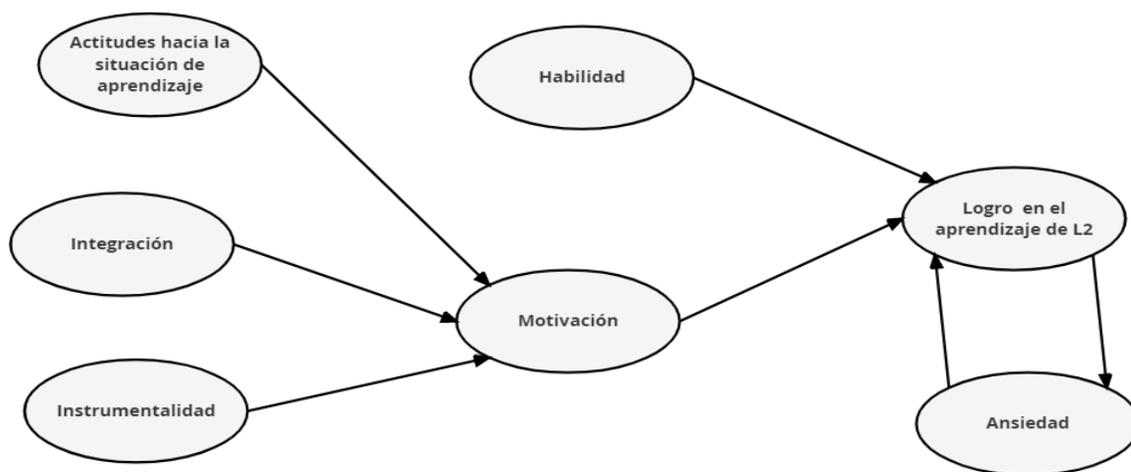
Por otro lado, refiere que **la motivación instrumental** se asocia hacia las condiciones en las cuales se aprende la lengua por propósito prácticos o utilitarios (Gardner, 2005). Estos propósitos pueden estar relacionados hacia una meta

³¹ Traducción libre y mía: "la orientación individual para aprender una lengua al enfocarse en una comunicación con los miembros de otro grupo lingüístico, un interés general en comunidades extranjeras, especialmente su lengua, y actitudes favorables hacia la comunidad lingüística meta. Esto es, refleja una apertura hacia otras culturas en general, y hacia la cultura meta en particular. Individuos con una gran motivación integradora no se centran en su propia comunidad etno-lingüística como parte su propia identidad, sino están dispuestos a tomar elementos de la otra comunidad lingüística".

específica como leer artículos científicos, ver películas en versión original u obtener el título de grado.

Aunque este enfoque fue muy popular por varias décadas, existen contextos en los cuales la condición canadiense, zonas cuyas comunidades lingüísticas son muy próximas, no existen en áreas donde se aprende la lengua como extranjera. En 1985, Gardner (en Ellis, 2015) propuso el modelo socioeducativo, el cual estuvo vigente por bastante tiempo. Para este modelo Robert Gardner utilizó el contexto canadiense donde existen comunidades lingüísticas diferentes. En este modelo, a partir de estudios empíricos, arguye que el constructo de la motivación incluye actitudes, esfuerzo y variables del tipo cognitivo.

Imagen 9. Modelo Socioeducativo de Gardner.



Nota: Imagen adaptada de la versión en inglés del modelo de Socioeducativo propuesto por Gardner (2005) en su conferencia Integrative motivation and second language acquisition.

La Imagen 9 expone la adaptación al español del modelo Socioeducativo de Gardner. En este modelo se propone que la motivación individual para aprender una L2 tiene tres variables: la primera refiere a las actitudes hacia la situación de aprendizaje. El ambiente en la situación de aprendizaje influye en el grado de motivación de los aprendientes: un profesor capacitado con un buen nivel de lengua, un currículum interesante, clases planeas detalladamente y evaluaciones significativas.

La segunda variable es la integración. Este concepto refiere “an individual’s openness to taking on characteristics of another cultural/linguistic group”³² (Gardner, 2005). De acuerdo con Gardner, las personas que consideren su herencia etnolingüística parten de su identidad y mostrarán un grado bajo en motivación integradora. Gardner lo equipara al constructo del Yo ideal en L2 del modelo de Dörnyei. La tercera variable dentro de este modelo es la instrumentalidad. En esta categoría los aprendientes adquieren la L2 por motivos prácticos como se ha mencionado anteriormente. Las relaciones del modelo indican una correlación positiva entre los diferentes constructos excepto la ansiedad. Esta puede beneficiar o debilitar el éxito en el aprendizaje de una L2; sin embargo, está asociada de una forma negativa ya que puede disminuir la autoconfianza del aprendiente.

Ellis (2015) propone que los principales aportes de esta teoría en el campo de la motivación están relacionados hacia la motivación integradora y la batería de reactivos para su test de actitud y motivación (AMTB, por sus siglas en inglés). Con respecto a la motivación integradora, indica que está positivamente correlacionada con varios logros de aprendizaje en L2. Con respecto a la motivación instrumental, ésta puede ser un predictor débil en el logro del aprendizaje de una L2. Sin embargo, puede tener un rol importante en contextos donde la L2 sea extranjera.

3.2.2 El periodo cognitivo

Debido a las críticas hacia el periodo psicosocial donde se consideraba que este modelo tiende a tener menor impacto en contextos donde el aprendizaje de L2 es extranjera, como es el caso del inglés en la mayor parte del contexto mexicano, surgieron modelos cuya variable principal no fuera la integración con el otro. En respuesta a este movimiento, surgieron los modelos cognitivos que a continuación se describen sus principales representantes.

La teoría de la autodeterminación

La motivación intrínseca refiere a la nula necesidad de un premio externo para conseguir el logro del aprendizaje. No depende de un factor externo, sino de un factor interno del propio individuo. El motor de este tipo de conocimientos (Ellis,

³² Traducción libre y mía: “apertura hacia tomar características de otra comunidad cultural /lingüística”.

2015) puede estar relacionado con **el conocimiento**, es decir, la motivación derivada de explorar nuevas ideas o conocimiento; **el logro**, o la simple sensación de haber conseguido completar una actividad o un objetivo son también elementos que la integran así como la **estimulación**, la simple sensación de felicidad o diversión por haber realizado una actividad. Mientras que la motivación extrínseca está conectada con un comportamiento que trate de conseguir un objetivo del tipo instrumental.

El Sistema Motivacional del Yo para L2: La teoría de Dörnyei

En 2005, Dörnyei (2009) tendió las bases para conceptualizar su nuevo enfoque de la motivación para el aprendizaje de una L2; para 2009, presentó su nuevo modelo en el capítulo *The L2 Motivational Self System* publicado en el libro *Motivation, language identity and the L2 self* editado por Dörnyei y Ushioda. Según Ellis (2015), el principio fundamental de esta teoría consiste en que “motivation does not arise when learners identify with other speakers of the language [...], but with future versions of their own selves”³³. Esto implica un giro fundamental, cambió el foco de atención poniendo en otro plano procesos de asimilación con la comunidad lingüística de la lengua meta y la instrumentalización de la motivación para moverse hacia las imágenes mentales futuras del yo de los estudiantes sin dejar de tomar en cuenta las variables de las teorías anteriormente descritas.

Como se mencionó anteriormente, este modelo no se basa en que la identificación no es con otros, pero con las futuras versiones de uno mismo. Según Lamb (2012), este modelo está sustentado en la teoría de las autodiscrepancias (*Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect*, 1987) por Higgins y la teoría de los posibles yos de Markus y Nurius (1986).

Uno de los conceptos de esta teoría es el autoconcepto de las personas; el autoconcepto refiere al autoconocimiento individual relacionado a cómo se visualiza el individuo en el presente. La teoría de los posibles yo se centra en la idea individual en lo que las personas se convertirán, que les gustaría llegar a ser y en lo que tendrían miedo en convertirse. Entonces, los posibles yo funcionan como futuras

³³ Traducción libre y mía: “la motivación no surge cuando los alumnos se identifican con otros hablantes del idioma [...], sino con futuras versiones de ellos mismos”.

autoguías, reflexivas que explican cómo los individuos se mueven del presente al futuro. Los conceptos clave del componente de Higgins (1987) son el yo ideal y el yo necesario. El yo ideal describe a la representación de los atributos que a uno le gustaría obtener (deseos, aspiraciones y esperanzas); mientras que el yo necesario refiere a la representación de atributos que uno debería poseer (deberes, obligaciones y responsabilidades morales).

De acuerdo con el Sistema Motivacional del Yo para L2, se compone con tres elementos (Dörnyei, 2009):

- Yo ideal de L2: “if the person we would like to become speaks an L2, the ‘ideal L2 self’ is a powerful motivator to learn the L2 because of the desire to reduce the discrepancy between our actual and ideal selves”³⁴ (Dörnyei, 2009). Asimismo, incluye los constructos que tradicionalmente se han llamado como la motivación integradora y los motivos instrumentales internos.
- Yo necesario de L2: alude a los atributos que uno necesita poseer para llegar a las expectativas y para evitar posibles resultados negativos. Corresponde también los motivos extrínsecos del tipo instrumental.
- Experiencia de aprendizaje de L2: concierne los motivos relacionados con el contexto inmediato de aprendizaje (el impacto del profesor, el currículo, el trabajo en equipo, la experiencia de éxito).

Dörnyei (2009) argumentó que los resultados de varios estudios consolidaron el modelo del Sistema Motivacional del Yo para L2. Asimismo, indicó que el yo ideal de L2 se encuentra muy relacionado con la motivación integradora. A continuación, se muestra un estado del arte con respecto a las Representaciones sociales y a la motivación.

³⁴ Traducción libre y mía: “si la persona que nos gustase convertir habla la L2, el yo ideal de L2 es un motivador importante para aprender la L2 debido al deseo para reducir la discrepancia entre el yo actual y el yo ideal”.

3.3 Investigaciones existentes acerca de las RS y la motivación

Este apartado describe las investigaciones realizadas a las Representaciones Sociales realizadas en lenguas y en nivel medio superior. Además, también se relatan las investigaciones sobre la motivación.

Las Representaciones Sociales y las lenguas

Las investigaciones con respecto a las RS y la lengua inglesa en México, se encuentra la tesis de doctorado de Laura García Landa (2007) en la cual se analizó el discurso de profesores de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades para identificar las RS y su concepto de enseñanza. Se utilizó un conjunto de entrevistas semi-estructuradas para construir un espacio biográfico. La aplicación del cuestionario ocurrió entre diciembre del 2003 y marzo del 2004. Se encuestaron 34 profesores pero solamente 8 continuaron con su participación durante todo el proceso.

Los datos mostraron que el discurso del profesorado es repetitivo e indica que existe una inequidad y marginalidad entre algunos estudiantes del CCH frente al reto de aprender inglés en condiciones no propicias. De la misma forma, su discurso expone la existencia de un fuerte contraste social entre los que saben y no saben inglés. Los que dominan inglés o es por razones migratorias (vivieron un tiempo en EU) o porque estudiaron en escuelas privadas donde el inglés se privilegió como medio de instrucción (bilingües) lo que sugiere un mayor poder adquisitivo de los padres. También el profesorado describe poca consideración a estas diferencias por parte del currículo del CCH. Asimismo, la autora indica la existencia de un vacío sobre los fines y las prácticas educativas, así como la falta de una reflexión sobre la pertinencia de aprender inglés en este nivel educativo. Otro punto que fue bastante escaso resultó ser la reflexión de la enseñanza del inglés en un contexto multicultural y multilingüe lo que muestra la necesidad por concientizar de la presencia de un contexto multicultural y multilingüe en nuestro país.

La investigación de Noelle Groult (2010) indagó las RS del profesorado del Departamento de francés del CELE de la UNAM en cuanto a la evaluación. En esta investigación se identificaron las posturas de los docentes de francés con respecto a la evaluación propuestas por el mismo Departamento del CELE. Se emplearon

cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas, un ejercicio de asociación libre y una entrevista semiestructurada a 24 de los 25 profesores del Departamento de francés.

En cuanto a las preguntas abiertas se dividieron en tres conjuntos. Un primer grupo de preguntas abiertas inquirieron sobre los datos sociodemográficos y académicos del profesorado. Asimismo, su experiencia profesional, materias, niveles y materiales didácticos para obtener un perfil general. Un segundo grupo de preguntas abiertas se orientó a obtener las actitudes del profesorado hacia el alumnado, el francés, el español, sus hablantes, docencia y la forma de enseñar del departamento de francés del CELE. Un tercer grupo cuestionó sobre la práctica de la evaluación que el profesorado realiza a su alumnado.

Otras dos preguntas en forma de entrevista semiestructurada ayudaron a que el profesorado se expresara libremente. En éstas, se le solicitaba al profesorado apoyar al personal recién contratado en el departamento con consejos acerca de cómo evaluar a su alumnado en su primer curso.

La actividad de evocaciones libres constaba de dos momentos: el primero escribir tres palabras que asociaran con evaluación y el segundo, en completar la frase: "Para mí, la evaluación es...". La última parte consistió en un cuestionario de percepciones bajo la escala Likert a 5 puntos en el cual se trataban aspectos como la docencia, la relación con el alumnado, los roles del profesorado y del alumnado, la evaluación, la cultura y el idioma.

Gracias a esta investigación se pudieron observar diferentes aspectos. La relación identitaria de los sujetos y del grupo hacia la institución fue notable. En su discurso, se muestra la actitud positiva de trabajar en la UNAM y en el CELE a diferencia del trabajo en otras instituciones. De la misma manera, sus verbalizaciones exponen pensamientos y actitudes positivas hacia el alumnado de la institución. Los describen como activos y propositivos, motivados al contrario del alumnado de otras instituciones.

Con respecto a las RS de la evaluación, se percibió a ésta como un proceso. Asimismo, implica incluir diversos aspectos como criterios, propósitos, instrumentos, emociones hacia el alumnado y la evaluación. A pesar de la diferencia

de preparación, en sus discursos el profesorado habla de diferentes momentos (antes, durante y después), la variedad de los instrumentos (bitácoras, test, portafolios, entre otros); propósitos y funciones (diagnosticar, certificar, formar, etc.); finalmente, los actores involucrados (profesorado y alumnado).

Sokolova Grinovievkaya (2010) realizó su investigación en el alumnado de la UAM-Xochimilco y cuyo objetivo fue identificar las Representaciones Sociales de la lengua inglesa que comparten. Se adoptó principalmente una metodología del tipo cualitativo, aunque hubo técnicas cuantitativas para recabar las RS. Los instrumentos empleados fueron: un cuestionario aplicado a todos los estudiantes y entrevistas semi-estructuradas; discusiones grupales con integrantes del alumnado encuestado. Para el análisis de datos, utilizó el sistema de categorías y el análisis argumentativo.

Se descubrió que el concepto de aprendizaje fue recurrente en las RS. Los estudiantes indicaron que tienen como objetivo aprender inglés aunque sus motivos son diferentes. El alumnado que comparte la orientación instrumental necesita el inglés para poder titularse ya que es un requisito que exige la institución. Asimismo, consideran que el inglés les servirá como apoyo para entender textos, ponencias y discusiones en el idioma, estudiar un posgrado en el extranjero, obtener un empleo bien pagado, comunicarse con extranjeros en su trabajo y ser capaz de utilizar documentos en su trabajo en inglés.

El alumnado con orientación integradora consideran al inglés como un elemento para su superación personal. Con un nivel de dominio del idioma, les será de utilidad para leer literatura de cualquier tipo, especializada, novelas, revistas, entre otros; comunicarse con personas extranjeras en cualquier contexto; relacionarse socialmente con personas extranjeras que visiten México; comprender películas, series, canciones e información en Internet. Además, los participantes con orientación integradora muestran actitudes positivas hacia las cuestiones socioculturales de los países anglófonos cuando aprenden inglés.

De la Cruz Hernández (2016) desarrolló un estudio cuyo objetivo fue caracterizar la forma en la que los docentes representan y enseñan la expresión escrita en el curso de FLE del CELE, UNAM; asimismo, su objetivo fue determinar si existe una

relación entre las Representaciones Sociales de los docentes de la expresión escrita y las formas de enseñanza. Trabajó con 15 profesores a quienes se les aplicó un cuestionario y una entrevista semidirigida. Para el cuestionario, se destinaron preguntas enfocadas a determinar el perfil del profesorado y preguntas cerradas; mientras que las preguntas que requerían respuestas más elaboradas o con más detalles fueron realizadas en las entrevistas. El cuestionario contó con cinco secciones. La primera tuvo como objetivo identificar el perfil del profesorado; la segunda solicita al profesorado completar tres metáforas con respecto a la expresión escrita; la tercera y cuarta son ejercicios de evocaciones libres; el quinto es un conjunto de oraciones bajo la escala Likert a cinco puntos.

Los hallazgos fueron los siguientes. En sus discursos, el profesorado habla de un aprendizaje de la escritura en dos sistemas diferentes: el mexicano y el francés. Dentro de los elementos que se mencionaron fue la falta de los estudiantes mexicanos por una competencia en expresión escrita que esté desarrollada en español; esto afecta sus aptitudes para desarrollar esta competencia en francés. También indican que los estudiantes no tienen objetivos muy precisos para aprender el idioma lo que denota una falta de interés para desarrollar la habilidad escrita en la lengua meta. De la misma manera, el profesorado manifiesta que es necesario “llevarles de la mano en el proceso de escritura cuando aprenden francés pues en su mayoría no saben escribir en español” (2016).

Marchand (2018) realizó un estudio cualitativo que analizó las RS de los hablantes del matlatzinca sobre el significado del ser un buen hablante de su propia lengua, la necesidad de formar la escritura y sobre la responsabilidad para transmitir el matlatzinca a las nuevas generaciones. Para la recolección de datos, se utilizaron entrevistas a grupos focales y un cuestionario. El método para el análisis de los datos fue el análisis de contenido. Algunos hallazgos fueron los siguientes. El estudio reveló la actitud del pueblo matlatzinca hacia las personas que han apoyado la conservación de la lengua. Las exigencias se muestran extremas. No sólo es necesario saber bien las reglas sino también conocer las reglas del funcionamiento del pueblo. En cuanto a las RS, las respuestas de los hablantes han acordado que

el mejor lugar para transmitir la lengua es el hogar aunque se ha dejado de emplear la lengua por los jóvenes y se ha puesto la responsabilidad en la escuela.

A continuación, se muestran las investigaciones sobre las RS y la ENP.

Las Representaciones Sociales y la ENP

Con respecto a estudios de las RS en la ENP, hasta este momento solamente se encuentran dos investigaciones en las áreas de Orientación educativa y la enseñanza de Francés Lengua Extranjera (FLE). La investigación de Vuelvas (2007) se centró en el estudio de la RS para comprender la práctica profesional de los docentes de orientación educativa en la ENP, la relación de los docentes con sus colegas y el sentido de pertenencia a la academia.; igualmente, comprender los significados de las RS de los docentes sobre las diferentes dimensiones de la práctica profesional de la Orientación Educativa. A partir de la interpretación subjetiva y desde una perspectiva cualitativa, se realizaron entrevistas al jefe de departamento de Orientación Educativa, 7 docentes de la asignatura, 4 orientadores posgraduados cuyo elemento común es impartir la asignatura en la ENP y tener una formación académica en el área. El método de análisis de los datos fue el análisis de contenido.

Al ser un estudio de carácter exploratorio, los resultados del análisis son preliminares. Se logró identificar las RS de los docentes de orientación asociadas a su propia práctica profesional. El cambio de rol de administrativos a académicos significó un cambio en su práctica profesional, es decir, su rol ya no se basa en el servicio de apoyo personal sino en la enseñanza de la orientación con objetivos y temas a desarrollar. En otro campo, los docentes ven a su práctica profesional de una manera sencilla y fragmentada a la vez. También se muestra una tendencia por la investigación cualitativa por las prácticas orientadoras. Al pertenecer ahora a una academia, se sienten con un alto grado de responsabilidad hacia la institución.

La investigación de Basilio (2015) se encamina en el estudio de las RS de la lengua francesa, su estatus en la clase en el alumnado y el profesorado de francés de la ENP 5 “José Vasconcelos”. Se proporcionó tanto al alumnado como al profesorado cuestionarios construidos a partir de preguntas del tipo cuantitativo como cualitativo realizadas a partir de la reflexión lograda en sus seminarios de la

maestría. Los cuestionarios aplicados al alumnado tuvieron como objetivo obtener la relación entre Francés Lengua Extranjera (FLE) y las razones por las cuales la estudian; la imagen del inglés como lengua franca y la imagen que conservan del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Por otro lado, los cuestionarios aplicados al profesorado recabaron la formación académica y profesional que alcanzaron en la enseñanza de FLE; así como conocer si el profesorado sensibiliza en sus cursos al alumnado a la existencia de las representaciones y cómo ellos realizan esta sensibilización. El cuestionario para el alumnado contó con 19 preguntas, mientras que el de profesorado 12. Se aplicaron en el mes de enero de 2014 a 101 estudiantes y 4 profesores FLE.

A continuación, se describen las investigaciones sobre la motivación bajo el Sistema Motivacional del Yo para segundas lenguas.

La motivación para aprender inglés

En México es necesario realizar investigaciones bajo el Sistema Motivacional del Yo para segundas lenguas que según Rod es uno de los modelos teóricos más recientes para estudiar la motivación en segundas lenguas (2015). No obstante, en el ámbito internacional se ha acogido fuertemente para realizar diferentes estudios relacionados con la motivación. A continuación, se narran algunos estudios más sobresalientes, así como la metodología empleada.

En la investigación de Dörnyei (2005) realizada con Kata Csizér emplearon encuestas estratificadas a nivel nacional en Hungría a 13,391 estudiantes de secundaria y bachillerato que estudiaban cinco lenguas (inglés, alemán, francés, italiano y ruso). Este estudio ha sido una de las más grandes investigaciones para obtener información con relación a la motivación en segundas lenguas. Se utilizó un cuestionario de opinión que utilizó reactivos con la escala Likert. Uno de los principales descubrimientos recayó en que el componente relacionado con la integración fue el principal elemento del constructo de motivación de segundas lenguas. El factor de integración causó desconcierto en el estudio ya que en un país como Hungría no existen comunidades cercanas que hablen inglés como lengua materna a las cuales los estudiantes pudieran unirse. Los siguientes aspectos que

mayormente integraron este constructo fueron el valor instrumental de las lenguas y la actitud hacia los hablantes de la segunda lengua.

Taguchi, Magid, y Papi (2009) en su estudio comparativo cuyo objetivo fue examinar los descubrimientos realizados por Dörnyei y Csizér en 2005 decidieron trabajar en tres países asiáticos con contextos diferentes para determinar si los resultados obtenidos podrían ser generalizados a otros países o eran ligados exclusivamente a Hungría. Para demostrar la posible potencia y generalidad del Sistema Motivacional del Yo para segundas lenguas, decidieron realizar la investigación en tres países de Asia que difieren considerablemente en términos de población, historia, economía y religión (China, Japón e Irán). Se encuestaron a 5,000 participantes. La edad de los estudiantes japoneses estuvo en el rango de 18 y 43 años con una media de 19.1; la edad de los estudiantes chinos de 11 a los 53 con una media de 21.1; y la edad de los estudiantes iraníes de 12 a 44 con una media de 17.

Los instrumentos utilizados en el estudio de Taguchi, Magid, y Papi (2009) fueron tres versiones de un cuestionario adaptado para ser utilizado en Japón, China e Irán. Cada versión comprendía dos partes principales: la primera parte contenía reactivos para identificar la actitud de los aprendientes y la motivación relacionada con el aprendizaje de inglés mientras que la segunda parte consistía en la información general de los aprendientes (edad, género, experiencia con el inglés, entre otra información relevante). Con lo anterior, los autores de esta investigación validaron el modelo Dörnyei.

La investigación realizada por Lamb (2012) tuvo como objetivo reconocer la motivación para aprender inglés en estudiantes indonesios de secundaria en tres contextos distintos: ciudad metropolitana, ciudad provincial y un contexto rural. Con el apoyo del modelo de Dörnyei, se empleó un cuestionario de 50 reactivos en la escala de Likert a 6 puntos para encuestar a 527 aprendientes; asimismo, un test para evaluar la competencia actual en inglés. Se halló que la motivación fue similar en los dos contextos urbanos pero significativamente diferente en el contexto rural. Una perspectiva positiva en la experiencia de aprendizaje es un fuerte pronosticador

tanto del comportamiento motivado al aprendizaje como de la competencia de lengua.

Bajo este mismo modelo teórico sobre la motivación y la misma estrategia metodológica, Julia You y Zoltán Dörnyei (2014) realizaron a gran escala un estudio transversal de la disposición motivacional en estudiantes de escuelas secundarias y universidades en China. El total de la muestra fue de más de 10,000 estudiantes estratificados de acuerdo con su región geográfica y contexto de enseñanza. Para esta investigación China se dividió en tres regiones (este, centro y oeste) en dos contextos: secundaria y universidad. El instrumento para la recolección de datos fue un cuestionario de 73 preguntas en la escala de Likert a 6 puntos y los elementos de la motivación a evaluar fueron los aspectos del Sistema Motivacional del Yo para segundas lenguas, el esfuerzo intencionado y la visión del aprendizaje de lenguas. La recolección de los datos ocurrió de octubre de 2012 a julio de 2013.

En su reporte Julia You y Zoltán Dörnyei (2014) concluyeron de forma general coincidencias con los estudios mencionados anteriormente y en otros países; no obstante, con ciertas peculiaridades del contexto chino. Otro elemento que destacar fue la fuerte motivación china de estudiar inglés como lengua extranjera. Los aprendientes chinos encuestados mostraron autoimágenes del yo ideal positivas, de igual manera actitudes positivas hacia el aprendizaje de inglés como segunda lengua y altos porcentajes de esfuerzo intencionado hacia el aprendizaje. El contexto chino muestra una motivación principalmente instrumental, es decir, los aprendientes chinos ven al inglés como una herramienta para su utilización futura ya sea en el trabajo o en la universidad.

En el presente capítulo, se presentaron la Teoría de la Representaciones Sociales propuesta por Moscovici y desarrollada por sus seguidores; asimismo, las diferentes corrientes que influyen en su método y su interpretación. De éstas, se han seleccionado: la corriente estructuralista ya que por su naturaleza se orienta hacia metodologías cuantitativas y la corriente sociogenética a las metodologías cualitativas para posteriormente realizar una triangulación entre ambas metodologías.

De la misma manera, se presentaron las teorías principales sobre la motivación en el área de lenguas; se seleccionó el Sistema Motivacional del Yo para L2 ya que por un lado, es uno de los modelos más recientes para explicar la motivación en lengua extranjera y segunda y, por el otro, no está basado en la identificación con la otredad, sino en futuras versiones de uno mismo; además, este modelo incluye por primera vez la dimensión de la situación del aprendizaje. De la misma forma, como lo indican sus autores y seguidores, este modelo permite su aplicación en contextos donde la lengua se aprende principalmente en el aula y no se tiene comunidad de hablantes dentro del contexto de aprendizaje, como es el caso de inglés en México.

Capítulo IV. ¿Cómo entender la Representaciones Sociales y la Motivación en el alumnado de inglés de la ENP?

“Would you tell me, please, which way I ought to go from here?”
“That depends a good deal on where you want to get to,” said the Cat.
“I don’t much care where—” said Alice.
“Then it doesn’t matter which way you go,” said the Cat.
Lewis Carroll
Alice’s Adventures in Wonderland

Después de adentrarse en el bosque, Alicia se encuentra con el gato de Cheshire que se encontraba sentado en una rama de un árbol. Alicia le pregunta que ruta debería tomar a lo que el Gato le contesta que eso depende de a donde quiera llegar. En efecto, para saber cómo llegar a una meta es necesario primero saber a dónde se quiere llegar. En este capítulo, se describe la estrategia metodológica seleccionada para el presente estudio, se especifica en mayor grado el contexto, se retratan los participantes, la selección de la muestra, los instrumentos utilizados para la recolección de los datos, el procedimiento para la aplicación de los instrumentos y los pasos a seguir para el análisis y la interpretación de la información.

4.1 Perspectivas metodológicas

Para el desarrollo de la presente investigación, se emplearon técnicas del tipo cuantitativo y cualitativo para la recolección de datos; asimismo, se analizó bajo un enfoque interpretativo vía la Teoría de las Representaciones Sociales desde un enfoque procesual y un enfoque estructural.

Actualmente, existen estudios en México sobre las Representaciones Sociales en el aprendizaje de una lengua, pero es necesario también trabajar su impacto en la motivación para aprenderla a nivel bachillerato. Este trabajo pretende analizar de forma exploratoria la relación entre la motivación con respecto a la lengua inglesa en el alumnado de bachillerato en el marco del Sistema Motivacional del Yo para una segunda lengua de Zoltán Dörnyei y las representaciones sociales desde el modelo procesual y estructural. En la investigación participaron solamente el

alumnado de inglés del ciclo escolar 2018-2019; la recolección de datos se dividió en dos fases: la fase cuantitativa y la fase cualitativa.

El método para el estudio de las RS está vinculado con la perspectiva epistemológica adoptada. Como vimos anteriormente, el modelo sociogenético se asocia a una investigación del tipo cualitativo y el estructural a una investigación cuantitativa. Se escogieron ambos modelos ya que al ser una investigación exploratoria, el modelo estructural (cuantitativo) permite dar una perspectiva más general de las representaciones a partir del uso de estadísticos generales. A partir del método por evocaciones jerarquizadas se puede generar nubes de palabras que condensan las representaciones así como crear los gráficos del núcleo central y los elementos periféricos. Mientras que el modelo sociogénético (cualitativo) permite llegar a profundidad aspectos interesantes, pero que por la modalidad del instrumento cuantitativo sólo permite dar indicios. A partir de análisis del contenido en las entrevistas será posible analizar más.

Esta investigación es del tipo exploratorio ya que es un acercamiento hacia las RS y la motivación en el alumnado de bachillerato en México. Maxwell (1998) citado por Martínez (2006) indica que la función de los estudios exploratorios es acercar por primera vez las teorías, métodos e ideas del investigador a la realidad del objeto de estudio. De esta manera se pretende aproximar las teorías, metodologías de las Representaciones Sociales y la motivación al contexto mexicano en una escuela del bachillerato de la UNAM. Se toman como participantes de la investigación al alumnado de inglés de la ENP 5. No obstante, esperamos que este estudio ayude a dar luz de lo que sucede en otros planteles de la ENP y en el nivel de educación media superior con respecto al aprendizaje de la lengua inglesa.

Al ser una investigación del tipo mixto, las técnicas cualitativas y cuantitativas ofrecen una visión holística del fenómeno a estudiar. Routio (2007) sugiere que al iniciar un estudio exploratorio es común observar al objeto de una forma holística, es decir, para percibir todos sus atributos de forma simultánea. Por esta razón, se recolecta tanta información sobre el objeto como sea posible y se pospone la tarea de descartar los datos innecesarios para lograr así un retrato más completo. Por una parte, los instrumentos cuantitativos permiten poseer una visión más general y

enriquecida; por otro lado, las cualitativas apoyarán en un acercamiento más interpretativo. A continuación, se mostrará la orientación del estudio.

4.2 Orientación del estudio

Sotirakopoulou y Breakwell (1992) sugieren la utilización de un enfoque multimetodológico para la recolección de las RS ya que debido a su compleja naturaleza, investigarlas por un solo método reflejaría sólo una parte del fenómeno. Las RS involucran ideas, creencias, valores, prácticas, sentimientos, imágenes, actitudes, etc. por lo que su estudio es complejo. Las RS adquieren significado y estructura a través de la expresión verbal la cual crea mayor complejidad en su estructura. Por estas razones y las planteadas anteriormente, en esta investigación se optó por la utilización de un enfoque multimetodológico al emplear el modelo estructural (cuantitativo) y el modelo socio genético (cualitativo) para crear un panorama general y posteriormente profundizar en aspectos específicos.

Para recabar las RS en torno al idioma inglés, se tomaron en cuenta dos modelos: el modelo sociogenético, estrechamente relacionado con la orientación *procesual*³⁵ (propuesta terminológica de Banchs (2000) tomada de Jodelet) y el modelo estructural propuesto por Abric (1997). Para la fase cuantitativa de la recolección de las RS se siguió el modelo estructural para lo cual se determinó emplear el Método de Evocaciones Jerarquizadas (MEJ). Este modelo, como se mencionó anteriormente, la asociación de palabras (Lo Monaco, Piermattéo, Rateau y Tavani, 2016) se utiliza para recolectar el contenido de las RS. El MEJ se basa en utilizar actividades con asociaciones verbales a partir de un estímulo. El procedimiento para esta investigación fue el siguiente:

1. En un primer ítem, se solicitó a los participantes que escribieran 4 palabras en español que les vinieran a la cabeza cuando les dicen “lengua inglesa”.

³⁵ El término en francés refiere a *les processus* (los procesos) en oposición a *le contenus* (contenidos). Banchs (2000) nombra a dichas categorías como *procesual* y *estructural*. En la primera, va más allá del interaccionismo simbólico hacia una postura socioconstruccionista. Así el proceso refiere a una construcción social más que cognitiva. La segunda muestra se privilegian el uso de métodos más cuantitativos como el método experimental o análisis multivariados.

2. En un segundo ítem, los participantes jerarquizaron las 4 palabras de la más importante a la menos.

De acuerdo con este método, para identificar el núcleo central es necesario descubrir los elementos más sobresalientes. Esto se logra cuando se toman en cuenta dos tipos de criterio: la frecuencia de aparición de las palabras y el promedio de importancia. Posteriormente, se realiza un análisis y se determinan los valores altos y bajos. Con esto se diseña una tabla que permita visualizar de los valores más altos a los valores más bajos. Las evocaciones con mayores valores (ubicados en la primera celda) son los candidatos a convertirse en el núcleo central.

A continuación, se presenta el diseño de los instrumentos.

4.3 Diseño de los instrumentos y recolección de los datos

Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario de opinión para la fase cuantitativa y una serie de entrevistas semiestructuradas para la fase cualitativa en grupos focales; estos instrumentos están intrínsecamente relacionados con la recolección de datos para las RS. El objetivo consistió en recolectar la producción verbalizada de las voces usadas por el alumnado para referirse al idioma inglés. Asimismo, para esta etapa en el marco del modelo del Sistema Motivacional del Yo para segundas lenguas (Zoltán Dörnyei, 2009) se emplearon reactivos bajo la escala de actitudes del tipo Likert a seis puntos como lo propone en los estudios sobre la motivación de You y Dörnyei (2014).

Con base en los resultados preliminares de la fase cuantitativa del cuestionario, se redactaron preguntas para el protocolo de la entrevista-semiestructura en los grupos focales para profundizar con respecto a las RS y a la motivación. Para no influir de manera importante en la entrevista, se plantearon preguntas lo suficientemente abiertas pero con temas que sobresalieron en los resultados preliminares de la fase cuantitativa.

A continuación, se describe el proceso de elaboración del cuestionario y la entrevista en grupos focales.

4.3.1 La fase cuantitativa, el cuestionario

Como se ha mencionó en el capítulo III sobre los modelos para recabar las RS, es común emplear los cuestionarios para recabar la información; de la misma

manera, se utilizan para determinar los aspectos relacionados con la motivación. El cuestionario empleado en la presente investigación estuvo dividido en tres partes y contó con 72 reactivos organizados de la siguiente forma:

- Motivación para aprender inglés (51 ítems) (afirmaciones en escala Likert a 6 puntos).
- Representaciones Sociales por el método de evocaciones jerarquizadas sobre la lengua inglesa (6 preguntas)
- Perfil demográfico y académico (15 preguntas)

El apéndice III muestra el cuestionario final después de la fase de pilotaje y ajustes necesarios a la redacción.

I. Estructura de los ítems y dimensiones analizadas

Para el diseño de los reactivos relacionados con la motivación para aprender la lengua inglesa se extrajeron de los estudios realizados por Lamb (2012) así como de los estudios realizados por You y Dörnyei (2014); y se adaptaron al español. Con base en la experiencia de los estudios anteriores (Lamb, 2012; You y Dörnyei, 2014) y Dörnyei, Z. (2003 y 2009); así como del texto *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*, se adaptaron al español algunos reactivos para crear la batería de reactivos para nuestro estudio; se ajustaron al contexto mexicano y al contexto de la ENP para recabar información sobre los aspectos relacionados con la motivación. Asimismo, se siguieron las recomendaciones de Dörnyei (2003 y 2010) para el diseño de cuestionarios; entre ellos se encuentra la utilización de la escala Likert de 6 puntos, el proceso para determinar el grado de consistencia interna de los constructos, por mencionar los más importantes. Cada dimensión analizada contó con un promedio de 4 ítems. En la tabla 3 se muestran las dimensiones empleadas en esta investigación con un ejemplo del ítem utilizado de los 4 ítems.

Tabla 3. Dimensiones analizadas y ejemplo del ítem (elaboración propia).

Dimensión	Ejemplo de un ítem del conjunto
FUTUROS YOS	
Grado de motivación (comportamiento motivado del aprendizaje)	49. Trato de estudiar inglés arduamente.
Yo ideal de L2	13. Frecuentemente me imagino como alguien que habla y entiende inglés.

Yo necesario de L2	17. Los estudiantes mexicanos deben estudiar inglés.
INFLUCENCIA SOCIAL EN L2	
Influencia familiar / padres	31. Mi familia tiene actitudes positivas hacia el inglés.
Influencia de pares	32. Mis amigos cercanos tienen una actitud positiva hacia el inglés.
Influencia del profesor	34. Mis maestros me han motivado a aprender inglés.
OTROS FACTORES QUE INFLUYEN EN LA MOTIVACIÓN	
Instrumentalización – Prevención	47. Tengo que aprender inglés porque no quiero obtener bajas calificaciones.
Instrumentalización – promoción	2. Aprender inglés es importante porque en algún día será útil para conseguir un buen trabajo.
La experiencia de aprendizaje de L2 en la escuela/Actitudes hacia el aprendizaje de inglés	21. Me gusta el ambiente de aprendizaje en la clase de inglés.
Miedo hacia la asimilación	1. Existe el peligro que los mexicanos olviden la importancia de la cultura mexicana como resultado de la globalización
Etnocentrismo	19. Me cuesta trabajar con personas que tienen valores y costumbres diferentes.

Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del análisis.

De la misma forma, se continuaron con las sugerencias de Lo Monaco, Piermattéo, Rateau y Tavani (2016) para la creación de los reactivos de evocaciones jerarquizadas con respecto a la RS sobre la lengua inglesa. Como se mencionó anteriormente, para recabar el contenido de las RS bajo el enfoque estructural se escogió el MEJ (Método de Evocaciones Jerarquizadas). Bajo este método se diseñaron dos ítems. Los dos primeros ítems indican a los participantes que escribieran las 4 palabras en español que les vinieran a la cabeza cuando les dicen “lengua inglesa”. Posteriormente, en un segundo ítem los participantes jerarquizan las 4 palabras de la más importante a la menos. En los siguientes dos ítems, los estudiantes completan las oraciones de “me gusta el inglés porque” o “no me gusta el inglés porque” para compartir su actitud con respecto a la lengua.

Por último, se agregaron ítems del cuestionario AMAI (2018a) para determinar el nivel socioeconómico del alumnado. Este cuestionario permite medir el bienestar de la población encuestada, así como sus rasgos sociodemográficos a partir de la norma desarrollada por la Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión Pública. Según el AMAI (2018a), el NSE (nivel

socioeconómico) está basado en un modelo estadístico que organiza y segmenta a los hogares en 7 niveles dependiendo de su bienestar. El cuestionario cuenta con 7 reactivos que preguntan sobre el nivel de escolaridad, tipo de vivienda, artículos que se poseen, entre otras cosas. Esta encuesta se encuentra ya validada y alineada a los datos estadísticos del INEGI.

II. Etapas para la validación del cuestionario

Para el presente estudio, se llevaron a cabo cuatro etapas de validación. Debido a que el cuestionario provino de una batería de ítems en lengua extranjera para público adulto, fue necesario realizar varios ajustes para poder adaptarlo al contexto de la ENP. *La etapa de construcción del instrumento* sucedió a finales de abril de 2018 con 40 estudiantes de licenciatura en la Facultad de Artes y Diseño en los laboratorios de cómputo de la misma facultad. El objetivo de esta primera fase fue poner a prueba la redacción de los reactivos adaptados al español, recabar el tiempo promedio de respuesta del sistema automatizado, probar a baja escala la funcionalidad y capacidad de respuesta del sistema automatizado empleado para los cuestionarios.

La etapa de adaptación al público meta fue con el alumnado de bachillerato en el mes de mayo de 2018 a distancia debido a que nos encontrábamos en este momento en periodo interanual (el alumnado ya no asiste a clase). El objetivo de esta fue revisar las preguntas y la extensión de acuerdo con el perfil de bachillerato. En esta segunda fase del pilotaje, participaron 5 adolescentes de entre 13 y 16 años que estaban cursando el bachillerato o estuvieron próximos a entrar a este sistema.

La etapa de validación de expertos sucedió en el mes de mayo de 2018 después de la adaptación al público meta. 3 profesoras especialistas en la enseñanza de inglés a nivel medio superior y una profesora con experiencia en la elaboración de ítems bajo la escala Likert revisaron el cuestionario. Las principales observaciones se refirieron a vocabulario muy poco utilizado o conocido entre los jóvenes. Asimismo, la redacción de ítems negativos. Para evitar problemas de comprensión y doble negación fue conveniente adecuar la redacción de ítems que tenían negaciones. La información de este conjunto de expertos aportó para la organización y formato del cuestionario final.

La *etapa de validación estadística* se llevó a cabo con 23 estudiantes del plantel el 5 en agosto del 2018. Además, esta fase sucedió en las instalaciones del plantel bajo las mismas condiciones para la implementación del estudio a gran escala con el objetivo de identificar errores y aplicar las estrategias adecuadas.

III. Proceso de validación

Para validar un instrumento es necesario revisar dos componentes: la validez del instrumento y su confiabilidad. Con ambos aspectos implementados de una manera adecuada, permiten aducir que el instrumento mide lo que se espera y que no depende de contextos específicos que intervienen en la aplicación; así como su replicabilidad.

Después de haber seleccionado de las dimensiones adecuadas a la presente investigación, se elaboró la primera versión del cuestionario con el propósito de tener un primer acercamiento al instrumento. Posteriormente, con base en las dimensiones escogidas de estudios anteriores, se seleccionaron al menos ítems relacionados con cada dimensión. Se seleccionó esta cantidad en espera de no tener un cuestionario muy amplio debido al público meta. Este primer borrador del presente trabajo contuvo mucho vocabulario y estructuras poco comprensibles para el estudiantado de bachillerato. Para esto se tomó la experiencia de Lamb (2012) quien en su investigación trabajó con adolescentes de 13 años para evitar cuestionarios que pudieran ser demasiado largos. Este cuestionario se aplicó a 40 estudiantes de la Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM. Los resultados obtenidos permitieron identificar los problemas con vocabulario y estructuras muy parecidas al inglés lo que causaba dificultad para interpretar los reactivos. Los ítems fueron modificados con lo que se construyó una segunda versión del cuestionario ya en el formato en línea con apoyo de la herramienta informática LimeSurvey para entrega de cuestionarios digitales.

La segunda versión fue aplicada a un conjunto de 5 adolescentes estudiantes del bachillerato. Con los resultados obtenidos, se organizó el cuestionario de una forma nueva y se centró en vocabulario poco conocido. Con base en estas observaciones se rediseñó el cuestionario en una tercera versión.

Para garantizar que el cuestionario pudiera ser respondido de una forma adecuada e identificar posibles problemas con el sistema automatizado (LimeSurvey) para una implementación a mayor escala, la cuarta versión del cuestionario se implementó en condiciones similares a las de la implementación final. En esta etapa, se contó con el apoyo de 23 estudiantes de quinto año de la ENP 5 “José Vasconcelos”. Se implementó en los laboratorios multimedia del plantel siguiente el protocolo que se emplearía en la fase de implementación. Esta etapa se llevó a cabo con la finalidad de afinar preguntas en cuanto a la redacción, inteligibilidad, tiempo de respuesta y completitud de las respuestas; asimismo, identificar posibles problemas en la implementación: caída de servidor, tiempo de respuesta del servidor, dinámica entre los grupos y ajuste de las instrucciones. En cada caso, se le informó al estudiantado el objetivo de la información, su anonimidad, confidencialidad de las respuestas y su aceptación a participar en el estudio. Quien estuviese en desacuerdo pudo no contestar el cuestionario. Con base en los resultados obtenidos, se elaboró la versión final del cuestionario, se adecuó el formato del mismo con base en la observación de dificultades de los participantes al contestarlo y se adecuó el protocolo a seguir para optimizar tiempos.

IV. Confiabilidad

Para analizar la confiabilidad del instrumento, en cada etapa del instrumento, implementada con el alumnado (1. etapa de construcción del instrumento, 2. etapa de adaptación al público y 3. etapa de validación estadística) se calculó el Alfa de Cronbach, estadístico que permite identificar la consistencia interna de cada constructo, con el apoyo del software SPSS V. 24. El apéndice II muestra una tabla comparativa detallada con el Alfa de Cronbach para las tres etapas de validación con el alumnado y la fase final de implementación.

La tabla 4 muestra el concentrado de Alfas obtenidas en la fase de implementación. Hubo dos aspectos cuya alfa fue menor a 0.6 a pesar de los diferentes ajustes en la redacción y el cambio de ítems. Dörnyei (2003) sugiere que, debido a la poca cantidad de reactivos para cada dimensión en los cuestionarios de lengua, es común que las Alfas se encuentren entre 0.6 y 0.8 siendo este último el deseado. Asimismo, indica que otra causa es porque en los cuestionarios de lengua

se desea evaluar diferentes aspectos, como ocurre en la presente investigación, por lo que también influye en Alfas menores. Aunque esta investigación se encuentra en los dos supuestos anteriores, la mayoría de las dimensiones se encuentran dentro del rango aceptable para cuestionarios de lengua (0.6 – 0.8). Sin embargo, Dörnyei (2003) también indica que Alfas menores a 0.5 son focos rojos como los ocurridos en Instrumentalización – Prevención (0.47; véase tabla 4) y el etnocentrismo (0.37). El bajo nivel del Alfa puede deberse a la redacción de los reactivos al español o que los reactivos describían situaciones ajenas al estudiantado de la preparatoria. A pesar de lo anterior, se mantuvieron ambos constructos ya que describen la situación de la motivación poco explorada. Por ejemplo, en investigaciones anteriores poco se habla de cómo el etnocentrismo afecta a la motivación ya que hay que recordar que aprender una lengua implica también costumbres, creencias e ideas de la otredad lo que implica una reconfiguración de la propia identidad.

Tabla 4. Alfa de Cronbach obtenido en la implementación.

Dimensión	Alfa de Cronbach
Grado de motivación (comportamiento motivado del aprendizaje)	0.82
Yo ideal de L2	0.80
Yo necesario de L2	0.66
Influencia familiar / padres	0.66
Influencia de pares	0.77
Influencia del profesor	0.8
Instrumentalización – Prevención	0.47
Instrumentalización – promoción	0.74
La experiencia de aprendizaje de L2 en la escuela/Actitudes hacia el aprendizaje de inglés	0.85
Miedo hacia la asimilación	0.72
Etnocentrismo	0.37

Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del análisis.

También se aplicaron la prueba de “Alfa de Cronbach si se elimina un elemento” para las dimensiones de instrumentalización – Prevención y etnocentrismo. Como ambos constructos están conformados con 3 ítems, no hubo variación significativa en el Alfa por lo que no fue conveniente seguir con esta prueba. A continuación, se muestran los criterios y procedimientos para la selección de la muestra.

V. Selección de la muestra para la implementación del cuestionario

Para determinar el tamaño de la muestra, se utilizó la tabla propuesta por Cohen, Manion y Morrison (2007) en la cual con un margen del error 5% y una confianza del 95% se presenta $n = 368$. Si se quisiera disminuir el margen de error o aumentar el grado de confiabilidad, se incrementaría considerablemente el tamaño de la muestra. De esta forma, se consideró tolerable un margen de error del 5% y aceptable un nivel de confianza del 95%.

La condición para que contestarán el cuestionario fue que estuvieren cursando la asignatura ya que existe la posibilidad de realizar un cambio de lengua. Lo anterior también permitió escoger sólo a los que estuvieran en contacto actual con la asignatura. Por lo anterior, se invitó al profesorado del plantel ENP 5 a que asistieran a la Mediateca del plantel para realizar el cuestionario. Gracias al apoyo de varios docentes que asistieron con sus grupos, esta fase del cuestionario fue de mucha ayuda.

Al momento de realizar la aplicación del cuestionario, se consiguió superar el tamaño mínimo de la muestra requerido (369). Se logró aplicar el cuestionario a 714 estudiantes; después de la validación de las respuestas se redujo a 690 respuestas ya que cumplieron con los siguientes criterios: fueron terminadas y los datos mostraban su correspondencia con lo preguntado, es decir, si se solicita un número, la respuesta es un número y no una palabra. Se trabajó con 330 estudiantes de 4º, 198 estudiantes de 5º y 215 alumnos de 6º año. No obstante lo anterior, es necesario subrayar que la muestra no cumple con los criterios mínimos de representatividad de la población para poder realizar generalizaciones ya que debido al tipo de selección de los participantes es difícil cumplir con los criterios. Este error me permitió darme cuenta que para próximas investigaciones es necesario poner atención a este tipo de criterios y no dejarlos pasar.

VI. Procedimiento para la implementación del cuestionario

La realización tanto de la fase del pilotaje como de la implementación fue automatizada. Se utilizó un sistema de *software* libre llamado LimeSurvey para llevar a cabo la tarea de la recolección de datos. Este sistema es una herramienta

para realizar encuestas en línea con el apoyo de internet y servidores web. Para su instalación, se cargó el software LimeSurvey en un servidor Linux en el hogar del investigador para dar acceso mediante la web al llenado de los cuestionarios. Posteriormente, se configuró el sistema y adaptó el diseño del cuestionario con las herramientas que provee este sistema.

La recolección de datos para la implementación ocurrió en el mes de septiembre y principios de octubre de 2018. Con el apoyo de la coordinación de Mediateca y laboratorios multimedia del plantel 5, el cuestionario se pudo llevar a cabo de forma automatizada en las computadoras de la Mediateca. Siguiendo las recomendaciones de Dörnyei (2003, 2010), antes de iniciar el cuestionario se les comentó a los participantes que el cuestionario tenía un propósito académico en aras de la mejora en el enseñanza-aprendizaje de inglés, su información sería manejada con extrema confidencialidad y de manera autónoma por lo que se les solicitaba su apoyo para contestar el cuestionario de forma honesta y a partir de sus creencias, conocimientos y opiniones por lo que 690 estudiantes contestaron la encuesta.

Después del análisis de integridad de los datos, se decidió eliminar 24 cuestionarios debido a que no cumplieron con los requerimientos mínimos para ser contemplados después del proceso de estandarización y validación de los datos; debido a que algunos de estos cuestionarios no fueron terminados, o las respuestas no correspondían con lo solicitado en las preguntas entre otros posibles casos. Por lo que resultó finalmente en 690 respuestas lo que equivale 7.6% del total de la matrícula del plantel 5 “José Vasconcelos”. La tabla 5 muestra la distribución general del alumnado participante.

Tabla 5. Distribución de grupos por turno y grado

Turno	Grado	Cantidad de grupo
Matutino	4 ^o	12
	5 ^o	5
	6 ^o	9
Vespertino	4 ^o	5
	5 ^o	6
	6 ^o	3

Nota: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados con el plantel.

El siguiente apartado describe el perfil académico que participó en la muestra del cuestionario. Se describen cuestiones generales con respecto al grado.

VII. Perfil académico de los participantes en el cuestionario

Primero se muestra un panorama general a partir de los datos de los servicios escolares; posteriormente, se describe el perfil de la muestra. La tabla 6 exhibe los datos descriptivos generales de la población; existe un claro dominio del turno matutino; asimismo, una mayor carga en cuarto año (primer año del nivel) para el ciclo escolar 2018-2019. Para este mismo ciclo, según registros del plantel se reporta que hubo **4,445 mujeres lo que equivale al 48.9% de la población.**

Tabla 6. Distribución general de la población total del plantel 5 “José Vasconcelos” para el ciclo 2018-2019.

	Turno		Total	Porcentaje
	Matutino	Vespertino		
Cuarto	1,770	1,393	3,163	34.8%
Quinto	1,799	1,244	3,043	33.5%
Sexto	1,748	1,127	2,875	31.7%
Total	5,317	3,764	9,081	100%
Porcentaje	58.6%	41.4%	100%	

Nota: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados con el plantel.

Debido a los errores mencionados en el apartado anterior con respecto al muestreo, en la tabla 7 es posible observar que la muestra está sesgada ya que en comparación con la población (34.8% alumnado de cuarto), la distribución muestra un mayor porcentaje del alumnado de cuarto año (47.8%) y menor porcentaje el alumnado de quinto (21%). Asimismo, tiene una mayor representatividad el turno **matutino con 69.7%**. Al tener una muestra cuya proporción principalmente sea del alumnado de cuarto año, lo que puede indicar que los resultados estén fuertemente influidos por sus experiencias en el nivel educativo previo. Aunque se trató de conseguir una representación adecuada con respecto a cada año, la mayor cantidad del alumnado del plantel se encuentra concentrada en cuarto año debido a que el profesorado que aceptó participar en la investigación dan clases principalmente a grupos de cuarto año.

Tabla 7. Distribución general de la muestra por grado y turno.

		Turno		Total	Porcentaje
		Matutino	Vespertino		
Grado	Cuarto	250	80	330	47.8%
	Quinto	53	92	145	21.0%
	Sexto	178	37	215	31.2%
Total		481	209	690	100.0%
Porcentaje		69.7%	30.3%	100.0%	

Nota: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados con el plantel.

La tabla 8 muestra el perfil de los participantes del estudio según el género con relación al turno al que pertenece. Aunque preexiste una ligera carga en el grupo compuesto por mujeres, existe una distribución casi equitativa del género en la muestra. 368 (es decir, **el 53.3%** de los 690 participantes) son **del sexo femenino** mientras que 322 (o sea, 46.6%) son del sexo masculino. Tiende a encontrarse una distribución parecida en ambos turnos (turno matutino: 52.6 % mujeres y 47.4% hombres; turno vespertino: 55% mujeres y 45% hombres). Sin embargo, comparada con la población **total de mujeres (48.9%)**, en la muestra se percibe una mayor representatividad de las mujeres.

Tabla 8. Perfil de los participantes según el género y el turno.

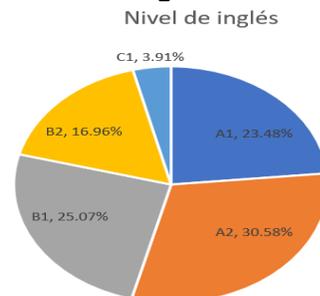
Turno	<i>Selecciona tu género</i>		Total
	Mujer	Hombre	
Matutino	253. 52.60%	228. 47.40%	481. 100.00%
Vespertino	115. 55.02%	94. 44.98%	209. 100.00%
Total	368. 53.33%	322. 46.67%	690. 100.00%

Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del análisis.

En cuanto a la percepción de los estudiantes sobre su propio nivel de inglés, la gráfica 1 expone los resultados obtenidos.

Gráfica 1. Percepción del alumnado sobre su nivel de inglés.

Nivel de inglés	Etiqueta de Valor	Valor	Frecuencia	Porcentaje
Principiante. (A1). Puedo saludar y despedirme de forma simple. Puedo leer oraciones sencillas, entender la idea general	A1	162	23.48	
Pre-intermedio. (A2-KET). Puedo mantener una conversación sencilla como saludar y despedirme, presentar a alguien más, e	A2	211	30.58	
Intermedio. (B1-PET). Puedo conversar sobre asuntos de la vida cotidiana. Puedo leer materiales generales relacionados c	B1	173	25.07	
Intermedio superior. (B2-FCE). Puedo conversar sobre asuntos de la vida cotidiana, otros temas en general y entender la	B2	117	16.96	
Avanzado. (C1-CAE)	C1	27	3.91	
	Total	690	100.0	



Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del análisis.

En la gráfica 1, se puede advertir que:

- el **23.48%** de la muestra considera tener un **nivel A1**³⁶ (es decir, pueden saludar y despedirse de forma simple. Asimismo, pueden leer oraciones sencillas, entender la idea general de párrafos pequeños y escribir oraciones sencillas con un inglés básico).
- el **30.58%** percibe haber alcanzado **un nivel A2** (o sea, pueden mantener una conversación sencilla como saludar y despedirse, presentar a alguien más, entre otras. De la misma manera, pueden leer material sencillo y escribir pequeños textos en un inglés elemental).
- el **25.07%** señala tener **un nivel B1** (es decir, pueden conversar sobre asuntos de la vida cotidiana. Igualmente, pueden leer materiales generales relacionados con la vida cotidiana y escribir sobre ideas personales).
- el **16.96** piensa que ha conseguido **un nivel B2** (o sea, se creen capaces de conversar sobre asuntos de la vida cotidiana, otros temas en general y entender la idea general de conferencias y transmisiones en general. También, pueden leer materiales difíciles como periódicos o novelas).
- El **3.9%** cree tener **C1** (es decir, un nivel avanzado en el manejo de la lengua).

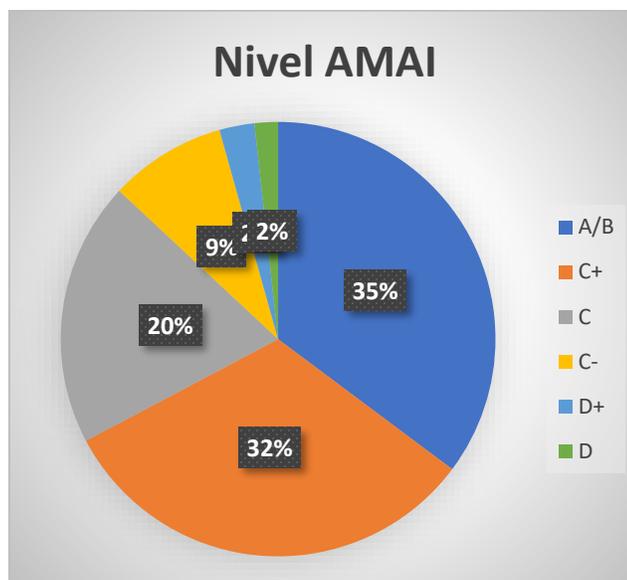
Aunque los resultados anteriores muestran las creencias de los participantes sobre sus propios niveles de inglés, a primera vista se observa una gran heterogeneidad en cuanto al nivel de los participantes. Esto influye de manera significativa en el aula ya que el profesorado tiende a atender a grupos multinivel, es decir, en un grupo puede haber tanto una cantidad considerable del alumnado de bajo nivel como el alumnado con alto nivel por lo que un profesor tiende a estandarizar sus estrategias a un mismo nivel; asimismo, esto puede ser un factor

³⁶ Para más información respecto a los niveles de referencia según el MCER, se sugiere visitar el apéndice I.

que influya en la motivación de los estudiantes ya que en los estudiantes con un nivel bajo de inglés pueden sentirse intimidados por sus pares más avanzados; por otro lado, puede suceder un evento inverso, los estudiantes con un nivel más avanzado que marca el programa pueden sentirse aburridos cuando las actividades no le implican un reto cognitivo para su nivel.

Gráfica 2. Gráfica Nivel A

	Frecuencia	Porcentaje
A/B	243	35.2
C+	221	32.0
C	136	19.7
C-	60	8.7
D+	18	2.6
D	12	1.7
Total	690	100.0



Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del análisis.

En la gráfica 2, se muestra el porcentaje de Nivel Socioeconómico (NSE) de AMAI.³⁷ Los niveles de NSE de AMAI describen el grado de bienestar de los hogares del alumnado con base en un modelo metodológico probado empíricamente. Según este modelo, el 86.9% del alumnado pertenecen a hogares de nivel A/B, C+ y C³⁸ que está conformado en su mayoría por personas con un índice de bienestar de medio a alto: cuentan con internet fijo en sus casas, el jefe o la jefa de familia tiene estudios superiores a la primaria y aproximadamente una tercera parte de su gasto lo dedican a alimentos. Sin embargo, 2.6% del alumnado pertenece a nivel D+ y

³⁷ El índice del Nivel Socioeconómico de AMAI permite segmentar y clasificar a los hogares mexicanos con base en el bienestar patrimonial; sin ser un indicador de riqueza o pobreza. Para mayor información, se puede revisar el anexo XII.

³⁸ Para información específica sobre los niveles se puede revisar el anexo XII.

1.7% al nivel D cuya principal característica es la baja penetración del internet fijo en el hogar y casi la mitad de su gasto está destinado a la alimentación.

Al ser un sistema público y gratuito, la ENP atiende al alumnado de todos los niveles socioeconómicos. Sin embargo, es posible observar en la muestra que los principales beneficiados del sistema público no son las personas con niveles socioeconómicos bajos, sino estudiantes cuyos hogares pertenecen a niveles de bienestar medio a alto, por arriba del 86%. Incluso si solo se tomara en cuenta los dos niveles con mayor bienestar, A/B y C+, suman 67.2% cuando la distribución de estos dos niveles en el Valle de México corresponde a 23%, 8% y 15% respectivamente (AMAI, 2018b). Mientras que los niveles con menor bienestar, no se encuentran distribuidos de la misma forma como se encuentra en el Valle de México. En la muestra los niveles D+ y D suman 4.3%, 2.6% y 1.7%, respectivamente; no obstante, estos niveles en la Zona Metropolitana suman 43%, 14% y 25% (AMAI, 2018b) respectivamente. Inclusive podemos observar que el último nivel del NSE, E, no está representado en la muestra obtenida lo que podríamos inferir una posible distribución inequitativa de los recursos educativos públicos y acceso a la educación. A continuación, se describe el proceso de la fase cualitativa.

4.3.2 La fase cualitativa, la entrevista en grupos focales

La entrevista (Vela, 2008) es un espacio diseñado para que las personas puedan expresar aspectos sobre experiencias o referencias pasadas y presentes; así como sus intenciones, deseos, pensamientos y creencias. En este espacio interactúan un entrevistado, que comparte información, un entrevistador, que recoge esta información. Así, la entrevista es un instrumento de investigación para recolectar información principalmente del tipo cualitativo.

Arthur y Nazroo (en Blandford, 2013) consideran importante preparar y organizar la entrevista con anticipación, particularmente la guía de entrevista. El objetivo de este instrumento es profundizar en el núcleo de las RS a partir de la flexibilidad del instrumento. No obstante, puede resultar útil tener un conjunto de preguntas que sirvan como guía y no sean llevadas a cabo de manera rígida. Todo esto con el objetivo de tener un conjunto de preguntas preparadas en caso de que el

entrevistador necesite de apoyo para continuar con la entrevista. Se sugiere utilizar el siguiente procedimiento para planear la guía de entrevista:

- Introducción
- Preguntas de apertura
- Preguntas principales a profundidad - *Core in-depth questions.*
- Cierre

Para el procedimiento a llevar a cabo durante la entrevista, Blandford (2013) describe los siguientes pasos:

1. Llegada: el primer contacto es importante por lo que es necesario permitir a los entrevistados sentirse cómodos.
2. Introducción al estudio: esta etapa refiere a hacer del conocimiento de los entrevistados el objetivo de la investigación, así como obtener su consentimiento tanto para grabar como para tomar notas.
3. Inicio de la entrevista: en esta etapa, se provee al entrevistado con contexto de la entrevista y mientras los participantes ganan confianza para hablar.
4. Cuerpo de la entrevista: para esta etapa los entrevistadores indagan sobre los temas de interés del estudio.
5. Final de la entrevista: se sugiere una señal que permita a los participantes saber que la entrevista ha terminado y así evitar cabos sueltos.
6. Después de la entrevista: es importante agradecer la colaboración e informar que sucederá con los datos recabados.

Existen varias estrategias para dirigir una entrevista, entre ellas se pueden mencionar las preguntas amplias y más guiadas evitando realizar preguntas dirigidas. El apéndice V muestra la guía de entrevista semi-estructurada.

Decidí trabajar con grupos focales debido a las experiencias obtenidas gracias al pilotaje de las entrevistas en mayo de 2018 ya que se adaptaban mejor al perfil de los estudiantes jóvenes en el bachillerato, permiten una mayor confianza en hablar y expresar sus opiniones de forma libre. En un inicio, pretendía utilizar entrevistas individuales al alumnado. Sin embargo, en la fase del pilotaje realicé dos

entrevistas a dos estudiantes. Aunque las entrevistas fluyeron en tiempo y forma, las personas entrevistadas se notaron un poco tímidas y con poca comodidad para hablar sobre los temas, tendían a responder con respuestas cortas o incluso con monosílabos. Probablemente haya sido porque no están acostumbradas a realizar este tipo de actividades, por la edad y por mi poca experiencia realizando este tipo de técnicas. En el siguiente apartado se puede tener mayor detalle sobre la experiencia del pilotaje.

Por lo anterior opté trabajar con grupos focales. Los grupos focales ofrecen grandes ventajas para trabajar con grupos pequeños que comparten un mismo rango de edad. Al estar en grupos pequeños de su misma edad se sienten más cómodos a contestar y a seguir conversando sobre el tema. Sólo me encargué de dirigir la conversación con base en el tema, muchas veces sin intervenir, la discusión fue muy rica. El alumnado contestaba las preguntas de una forma muy natural sin sentirse presionado. Además, ellos mismos se hacían preguntas y si no estaban de acuerdo con algún punto de lo que mencionaban sus compañeros o compañeras, no tenían temor a hacer notar su punto de vista. Incluso en un inicio las personas que se notaban tímidas para expresar sus puntos de vista, después se notaron más cómodos, se sintió como si fuera una conversación entre amigos. A continuación, se definirán los grupos focales para contextualizar la técnica utilizada.

Los grupos focales es una técnica que se ha incluido cada vez más en la investigación educativa. Según, Cohen, Manion, y Morrison (2007), los grupos focales son “a form of group interview, though not in the sense of a backwards and forwards between interviewer and groups. Rather, the reliance is the interaction within the group who discuss a topic supplied by the researcher”.³⁹ El objetivo de ésta técnica es obtener datos de gran calidad en un contexto social.

Krueger (1988 en Cohen, Manion, y Morrison, 2007) indica que los grupos focales son útiles para:

- orientar hacia un tema en particular.
- obtener datos del tipo cualitativo.

³⁹ Traducción mía y libre: “una forma de entrevista grupal aunque no en el sentido de ida y vuelta entre el entrevistador y el grupo. Más bien la dependencia se basa en la interacción entre el grupo quien discute un tema propuesto por el entrevistador”.

- recolectar datos de forma rápida y a bajo costo.
- conseguir información con respecto a actitudes, valores y opiniones.
- permitir a los participantes hablar con sus propias palabras.

Los grupos focales son una técnica ligada a estudios del tipo cualitativo en las ciencias sociales para la recolección de datos. Anderson (en Dilshad y Latif, 2013) propone que los grupos focales usualmente están compuestos de entre 6 a 9 personas reunidos por un moderador (investigador) para explorar actitudes, ideas, percepciones y sentimientos sobre un tema. Los grupos focales permiten crear “a more natural environment than that of individual interview because participants are influencing and influenced by others- just as they are in real life”⁴⁰ (Casey and Krueger, 2000) y, por otra parte, permiten a los participantes relajarse más y obtener un mayor grado de confianza para empezar a hablar a partir de lo que los demás opinen, estén de acuerdo o en desacuerdo con las opiniones.

Este tipo de técnica para la recolección de datos provee de grandes ventajas como se describen a continuación:

- proporciona un rico y detallado conjunto de datos sobre percepciones, pensamientos, creencias e impresiones.
- se utiliza cuando el investigador explora dentro de las experiencias y creencias de las personas.
- es una técnica que apoya a indagar en temas delicados.

En su manual, Krueger (2002) propone una serie de elementos para preparar los grupos focales. En cuanto a los participantes, sugiere que los grupos estén compuestos de entre 5 a 10 personas y sean de perfiles similares. El ambiente donde se realice la entrevista debe ser confortable, incluir un medio de grabación y los participantes deben sentarse en un círculo. Los moderadores deben tener estrategias que los apoyen en la discusión grupal y, por último, se propone preparar un protocolo de entrevista donde se incluyan los siguientes puntos:

⁴⁰ “un ambiente más natural que del de una entrevista individual porque los participantes se influyen y son influidos por otros – así como sucede en la vida real” traducción mía y libre.

- Bienvenida a la mesa y una pequeña introducción donde se explique el objetivo de la investigación o se informe la utilidad de su colaboración.
- Forma de trabajo que describa las reglas generales de trabajo, la forma de intervención y se les solicita el permiso explícito para grabar el audio de la entrevista.
- Dependiendo del tipo de investigación se propone una breve presentación en la cual ya los participantes indiquen algunos datos demográficos de relevancia para la investigación.
- Temas. Dependiendo del tipo de investigación las preguntas se agrupan en temas.
- Conclusiones. Los participantes expresan una pequeña opinión final sobre lo que se habló.
- Agradecimiento. Se les agradece la participación y se despide el moderador.

El apéndice V muestra el protocolo de entrevista empleado para nuestra investigación. Para realizar las entrevistas, se utilizó el teléfono celular para grabar las conversaciones en los grupos focales. Esta herramienta fue de gran utilidad porque las conversaciones eran largas y muy ricas con diferentes intervenciones de los participantes lo que escribirlas al momento hubiera sido complicado. A partir del registro de observación que nos muestra María Bertely (2000) en su libro, se diseñó el registro de entrevista utilizada tanto en el piloteo como en la implementación del análisis de las entrevistas; en los apéndices VI y VII se pueden observar los formatos utilizados. Estos formatos de entrevista fueron trabajados en el seminario de Etnografía. Resultaron muy útiles ya que permitieron mantener un orden en la investigación. Posteriormente, fueron empleados en el programa de Atlas.ti el cual simplificó la cantidad de datos.

Cabe señalar que la ENP 5 es un plantel con muchos movimientos sociorganizados por lo que es común que se suspendan actividades académicas varias veces en el año escolar. Esto complicó de cierta forma que pudiera entrevistar a los participantes de la misma muestra cuantitativa. Normalmente, en estudios

mixtos se entrevista a un pequeño grupo de personas participantes que colaboraron en la muestra cuantitativa. Sin embargo, esto fue difícil por dos razones. La primera después de haber analizado los datos cuantitativos de forma general y haber realizado la entrevista, quedaba poco tiempo para realizar las entrevistas y programar las sesiones de forma adecuada ya que nos encontrábamos en pleno cierre de año escolar con exámenes y trabajos finales.

La segunda refiere a que las clases se habían suspendido varias veces por los mismos movimientos de estudiantes anteriormente descritos. Entonces, estábamos muy cortos de tiempo ya que estábamos a días de cerrar el año escolar y existía una amenaza de toma del plantel por parte del estudiantado nuevamente. Yo ya había cerrado calificaciones con mis grupos y por razones éticas decidí no invitarlos ya que supondría que su perspectiva estaría influida por mi presencia como su profesor. Por esta razón, decidí pedir apoyo a una compañera para que invitara al alumnado de sus 10 grupos a lo que muy amablemente accedió. Con su gran apoyo y viendo mi desesperación, ella invitó a su alumnado y los organizó en pequeños grupos a partir del tiempo disponible. A continuación, relato esta experiencia de la implementación de los grupos focales en la preparatoria en un momento de mucha tensión en el ambiente escolar por la posible suspensión de clases, la entrega de trabajos y evaluaciones finales.

I. Los grupos focales, una experiencia fascinante en medio de un naufragio

En el presente apartado relataré mi experiencia con los grupos focales a partir del yo como investigador y docente del plantel 5. Primero inicio con una reflexión del yo como investigador, posteriormente, relato mis experiencias de los pilotajes de entrevista, por último, la experiencia de los grupos focales en medio de una situación un poco estresante: la inminente toma de las instalaciones por grupos de estudiantes, esta a días de terminar el ciclo escolar, los trabajos y evaluaciones finales.

Peter Woods en el capítulo “La etnografía y el yo personal” (1998) reflexiona que el acogimiento de un método de investigación se establece a partir de la

adecuación del propósito. Asimismo, Woods señala que Goulder ha advertido que la percepción del sociólogo surge de dos fuentes: los estudios empíricos-la teoría y de las realidades personales. Muchos admiten el tándem primero; pocos admiten las últimas. Entonces, en ocasiones realizamos investigaciones para descubrirnos a nosotros mismos; es decir, por medio de descubrirnos a nosotros mismo, se puede llegar a conocer el mundo. Posteriormente, Woods narra a partir de su perspectiva algunos elementos de su vida, sus pensamientos y sobre sus acciones cotidianas. Inspirado en Woods, relataré mi experiencia con las entrevistas individuales y con los grupos focales rodeada tanto de aciertos como de tropiezos al momento de realizarlas, todo derivado de mi experiencia novel en las entrevistas.

Recuerdo que a finales de abril del 2018, cuando estaba a punto de terminar el muy iluminador seminario de Etnografía y después de haber leído varios capítulos sobre Etnografía, la Dra. Martha Corenstein nos dejó como actividad realizar ejercicios sobre la observación y las entrevistas con el apoyo de las lecturas que habías ya hecho. Preocupado por esta situación debido a que las clases en el plantel 5 de la ENP -lugar donde laboro y me gusta bastante su ambiente-, me puse a reflexionar donde podría conseguir el alumnado. Después de unos minutos caí en la cuenta de que podría “pescar” -así me lo dije- algunos estudiantes en la Mediateca, lugar al que pertenezco por más de 6 años.

La Mediateca es un centro de autoacceso para aprender, practicar o reforzar inglés, francés, italiano y alemán de forma independiente. Aquí algunos estudiantes asisten porque sus profesores los envían a realizar actividades relacionadas con los idiomas; otros vienen por cuenta propia a aprender (que es el objetivo de toda mediateca). La Mediateca es un espacio grande; el centro cuenta con 44 computadoras con cámaras, diademas y acceso a internet; 4 de estantes que contienen libros para el aprendizaje de los cuatro idiomas (curso general, cursos específicos, diccionarios, autoaprendizaje, audiolibros, gramáticas, CD-ROMS, cursos de certificación, entre otros); 5 mesas con 18 sillas para trabajar en equipos o de forma individual.

En la última semana de abril asistí al centro para buscar a un estudiante que estuviese dispuesta a participar en mi entrevista. En ese momento, la mediateca

(centro de autoaprendizaje para las lenguas) se encobraba casi vacía. Sólo estaban dos asesores (francés e italiano), el técnico académico, la coordinadora del centro y tres alumnas; Dalila estaba trabajando en una computadora cuando me acerqué. Le pregunté por su disponibilidad de tiempo y si estaba trabajando en inglés. Le comenté el objetivo de la entrevista era recabar experiencias y opiniones en torno a la lengua inglesa, su aprendizaje y la motivación. Ella accedió amablemente aunque se notaba un poco angustiada. Le solicité el permiso para grabar la entrevista a lo cual ella aceptó. La entrevista duró 10 minutos con treinta segundos. A pesar de que había realizado mi guía de entrevista, no entendía porque había durado tan poco. Por lo que decidí que éstos serían mis pruebas piloto para las entrevistas. En el apéndice III se muestra la guía de entrevistas empleada para esta entrevista y el apéndice VI se registra el pilotaje de esta entrevista.

En el siguiente ejercicio, recuerdo que la entrevista duró más; aproximadamente 17 minutos. Ocurrió ese mismo día, minutos después de haber terminado la entrevista con Dalia. Trato de reconstruir y mi memoria falla por lo que recurro a los apuntes que guardo en la nube y en segundos obtengo la información, la información siempre está disponible aquí; también recurro al audio para evocar más sobre ese día, también guardado en la nube. Soy de esas personas que evita ocupar el papel o cuadernos físicos. Soy muy despistado y los pierdo; además, simplemente ya no tengo espacio en mi librero, vivo en un departamento pequeño, entre libros de la licenciatura (Letras Inglesas), apuntes en hojas, escritos, trabajos y exámenes de mi alumnado. Simplemente no hay lugar. Por eso y porque me apoyo de mi segunda licenciatura (Ciencias de la Informática) trato de utilizar las herramientas digitales para ahorra espacio.

Los estudiantes estaban sentados en una mesa. Al fondo, cerca de los grandes ventanales dan hacia la alberca de la escuela. Sus nombres eran Paulina y Roberto, ambos estudiantes de sexto año. Por desgracia, al ser un periodo interanual, mientras realizaba la entrevista trabajadores se encontraban recortando el pasto y limpiando los alrededores del centro. Sin embargo, estos dos estudiantes estaban más relajados, dispuestos a cooperar y sus respuestas eran más complejas. Ambos mostraban más confianza y estaban abiertos a hablar a diferencia de la entrevista

anterior la cual duró menos y las respuestas eran menos complejas, incluso había momentos donde las respuestas eran monosilábicas.

Estos ejercicios de entrevista resultaron ser muy ilustrativos para reflexionar la estrategia a seguir, la dinámica y los problemas que surgen durante la puesta en marcha. Después de haber realizado las entrevistas, fui a casa a transcribirlas y analizarlas. A la semana siguiente, en el seminario de Etnografía cada uno proyectó su registro de entrevista con el análisis efectuado. Como siempre en esa clase, fue muy ilustrativo cada uno de los puntos señalados por la profesora, las experiencias y las áreas de oportunidad que necesitamos mejorar.

Después de haber realizado la fase cuantitativa y haber aplicado el cuestionario a 690 estudiantes en el periodo de agosto a octubre del 2018, analicé los datos obtenidos con el apoyo de SPSS V. 24. La cantidad de información era enorme, mi poca experiencia en estadística y en el software no ayudaron mucho. Después de haber leído, varios libros de estadística aún quedaban dudas. Por fortuna, en esta época cursaba el seminario de Teorías del Aprendizaje con la Dra. Leticia Gallegos. Aunque pensé que sabía algo sobre el aprendizaje, la mirada propuesta por las lecturas me permitió observar nuevas perspectivas en cuanto al aprendizaje. Al finalizar el seminario y presentarle algunos avances a la Dra. Gallegos y mis inquietudes con respecto a SPSS V. 24 me sugirió apoyarme en la Mtra. Araceli Baez.

En los meses de febrero y marzo de 2019 analicé los datos para después desarrollar el protocolo de entrevistas. Después de reflexionar bastante de la experiencia del pilotaje de entrevistas con una o dos personas, decidí trabajar con entrevistas en grupos focales ya que estaba seguro de que obtendría mayor producción lingüística que entrevistas individuales ya que desde mi perspectiva los jóvenes de entre 14 y 17 años se sentirían más en confianza para expresar sus opiniones. Con el apoyo de Grisel Barrera, mi colega de la Prepa 5, organizamos pequeños grupos a partir de sus clases. A pesar de que ya estábamos a dos semanas de terminar el ciclo escolar pudimos coordinar a los chicos. Estábamos preocupados por el tiempo ya que esperábamos terminar antes de que los estudiantes estuviesen en exámenes finales. En las redes sociales, se leía mucho

sobre un paro de actividades en apoyo a sucesos desafortunados en otras escuelas. La escuela entró en paro, el caos comenzó.

El plantel 5 de la ENP se caracteriza su exacerbado activismo en apoyo a todo tipo de causas. A pesar de que la suspensión de actividades duró 48 horas en plena semana de evaluación, afectó mucho las actividades de la prepa y, sobre todo, nuestra planeación. Sin embargo, mi compañera y yo logramos reagendar nuevamente las sesiones con sus grupos en tres días. Las dificultades fueron varias: ajustar 12 grupos con promedio 5 estudiantes, buscar un salón vacío, limitar el tiempo a 40 minutos a menos que los aprendientes no tuvieran compromiso a la siguiente hora; la cita para algunos grupos estaba muy cercana del anterior lo que no permitía márgenes para el error.

De los 13 grupos citados a participar, se presentaron 12. Fueron 41 estudiantes los que participaron en las entrevistas, aproximadamente 3-6 estudiantes por grupo. Sólo relataré la experiencia general con el primer grupo. Fue muy similar la experiencia en las otras mesas. Era un miércoles antes de salir de vacaciones y después de la suspensión de labores por movimientos socio-organizados, eran aproximadamente las 13:30 horas. Era la semana del 8 al 12 de abril de 2019. Había concordado con mi colega Grisela, del turno vespertino, que los citaríamos afuera de la dirección como punto de encuentro. Los chicos llegaron puntuales. Se percibía en el ambiente, era la última semana de clase, pasaba poca gente por pasillos y jardines. Decidí buscar un salón vacío en el edificio A, planta baja. El tiempo corría, la siguiente entrevista estaba cerca, así que nos apresuramos a llegar al edificio A, que está a 200 m aproximadamente de la dirección. Cuando encontramos un salón, acomodé las sillas en círculo, puse galletas, botana y jugo en el centro. Al ver lo que estaba en el centro, los chicos exclamaron “que lindo, nos trajo botana y jugo”. Se sentaron y empezaron a coger la botana y el jugo.

Los jóvenes estaban alegres y entusiastas por participar. Eran 5 jóvenes, 4 mujeres y 1 hombre. Todos vestían con ropa cómoda y jeans. Les di la bienvenida y les comenté sobre la forma de trabajar como menciona el apéndice IV. Este grupo mostraba características muy especiales. Todos habían estudiado en escuelas privadas y expresaban tener un nivel superior al intermedio. El alumnado cooperó

bastante y entre ellos mismo expresaban sus opiniones e ideas sobre la lengua inglesa, estuviesen o no de acuerdo; siempre en un ambiente de cordialidad y respeto. Otro aspecto que salió a la luz fue que los estudiantes que participaron en esta mesa mostraban un discurso en el cual veían al inglés como una herramienta que les puede aportar muchas oportunidades, por lo consiguiente se mostraban muy interesados en continuar aprendiendo a pesar de que ya habían alcanzado un nivel de inglés alto.

La experiencia fue gratificante, aunque a veces se notaba un poco de tensión en el ambiente ya que sabíamos que en cualquier momento las instalaciones podrían ser tomadas y nos pedirían que desalojáramos. Esto fue una constante durante todas las entrevistas en los grupos focales. Cualquier ruido nos mantenía alerta de nuestros alrededores. Aunque nos encontrábamos en un salón trabajando, estar siempre alertas mermaba en ocasiones la concentración tanto del alumnado como de mí ya que teníamos que estar al pendiente. A pesar de lo anterior, pudimos terminar la entrevista con 12 grupos de los 13 planeados. A continuación, se detalla de forma general el perfil de los participantes en las entrevistas en grupos focales.

II. Perfil de los participantes en las entrevistas

Como se menciona anteriormente, las entrevistas fueron llevadas a cabo en el plantel 5 de la ENP en salones disponibles con pequeños grupos de entre 3 a 6 participantes. Se realizaron 12 grupos y la distribución de grado, género y turno se muestra en la tabla 9.

Tabla 9. Distribución de los participantes en las entrevistas.

Grado	Género		Total
	mujer	hombre	
4º	10	5	15
5º	11	15	26
Total	21	20	41

Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del análisis.

De las 8 entrevistas con 5 participantes promedio, participaron 15 estudiantes de cuarto año y 26 de quinto año. Con relación a la distribución de género, existe una proporción equitativa. La mayoría del alumnado provenía del turno vespertino. En general, se percibía que su perspectiva del inglés muy heterogéneo; participaron jóvenes que decían tener un nivel avanzado (nivel C1) hasta estudiantes cuyo nivel

pertenecía al básico (A1). A continuación, se describe brevemente el procedimiento sistematizado para el procedimiento general de la investigación.

4.4 Análisis de datos

El presente apartado muestra la reflexión realizada para el análisis de los datos tanto para la fase cualitativa como cuantitativa, así como para la triangulación.

4.4.1 La fase cuantitativa, el cuestionario

Como se mencionó anteriormente, esta investigación trató de buscar la relación entre las RS y la motivación. Para el estudio de la motivación se emplearon 51 ítems con escala Likert de 6 puntos y para recabar las RS se utilizó el método de las evocaciones jerarquizadas.

Una vez obtenidos los datos, es necesario atravesar por métodos que permitan su estudio. Para realizar este análisis de los datos, existen programas informáticos que facilitan su manipulación, entre ellos SPSS. Para este estudio se empleó SPSS en su versión 24. Antes de empezar con el análisis, Dörnyei (2003) sugiere realizar diferentes procedimientos para facilitar el trabajo con los programas estadísticos por lo que se describen a continuación los pasos recomendados:

La limpieza de los datos. Este paso consiste en reducir los errores posibles que suelen ocurrir en la manipulación de datos. En este caso, el mismo programa detectó que 24 cuestionarios de los 714 no cumplieron con los elementos mínimos para ser considerados por lo que no formaron parte de la muestra (cuestionarios no completados, respuestas no inteligibles o fuera del rango, entre otros casos).

La recodificación de los datos. Para este procedimiento, Dörnyei (2003) sugiere transformar conjuntos de respuestas numéricas para mejor manejo de los datos por parte del programa, entre otros. Por ejemplo, había variables que estaban en formato alfanumérico lo que impedía que el programa realizará cálculos estadísticos con ellas por lo que fue necesario cambiarlas a número. Otro ejemplo fue la recodificación de la variable con respecto al nivel de inglés que mostraba toda la etiqueta de la categoría por lo que fue necesario recodificarla a un sistema más sencillo (A1, A2, B1, B2 y C1, acrónimos obtenidos del MCER).

Cada dimensión cuenta con 3-4 reactivos con un valor. Para mejorar el manejo de los datos, fue necesario calcular la media de cada dimensión y después eliminar las columnas innecesarias con el objetivo de reducir la cantidad de datos y así evitar confusiones. De la misma manera, con las preguntas relacionadas al nivel de bienestar económico, se calcularon las sumas y con el apoyo del programa se etiquetó a cada estudiante dentro de un nivel utilizando los rangos propuestos por el mismo instituto. Aprender a realizar estas acciones requiere de tiempo y conocimiento en programación lo que permite facilitar la recodificación de los datos.

En este estudio exploratorio se privilegió el análisis descriptivo de los datos, es decir, se determinaron los estadísticos básicos: frecuencia, media, desviación estándar, grado de significatividad y ANOVA de un factor para mostrar un panorama general de la muestra. Fue interesante observar que los datos se mostraban muy homogéneos en la mayoría de los grupos. También se pudo observar que el alumnado con un nivel bajo de inglés, la mayoría tiene una motivación alta para seguir aprendiéndolo lo que hace reflexionar si tienen una motivación alta porque siguen con un nivel bajo; ¿estará relacionado a factores sociales o contextuales? A continuación, se describe el análisis de contenido para la fase de las entrevistas en grupos focales.

4.4.2 La fase cualitativa, el análisis de contenido

Para el estudio de los datos de la fase cualitativa, se empleó el Análisis de Contenido ya que es una metodología muy adecuada para investigadores noveles o cuando el fenómeno es muy complejo (Erlingsson y Brysiewicz, 2017). Este tipo de metodología permite explorar un conjunto de datos en contexto proveniente de fenómenos tan complejos como lo son las Representaciones Sociales y la motivación.

La definición de la técnica de Análisis de Contenido ha variado a lo largo de los años y ha cambiado desde un conjunto de técnicas para examinar las comunicaciones apoyándose de procesos sistemáticos hasta un marco de trabajo para el análisis sistemático de una aproximación empírica al objeto de estudio (Cáceres, 2003). Krippendorp (2004 en Cohen, Manion y Morrison, 2007) la define como “a research technique for making replicable and valid inferences from texts (or

other meaningful matter) to the contexts of their use”.⁴¹ Erlingsson y Brysiewicz (2017) indican que el objetivo de esta metodología es transformar sistemáticamente una gran cantidad de textos en un resumen altamente organizado y conciso de resultados clave.

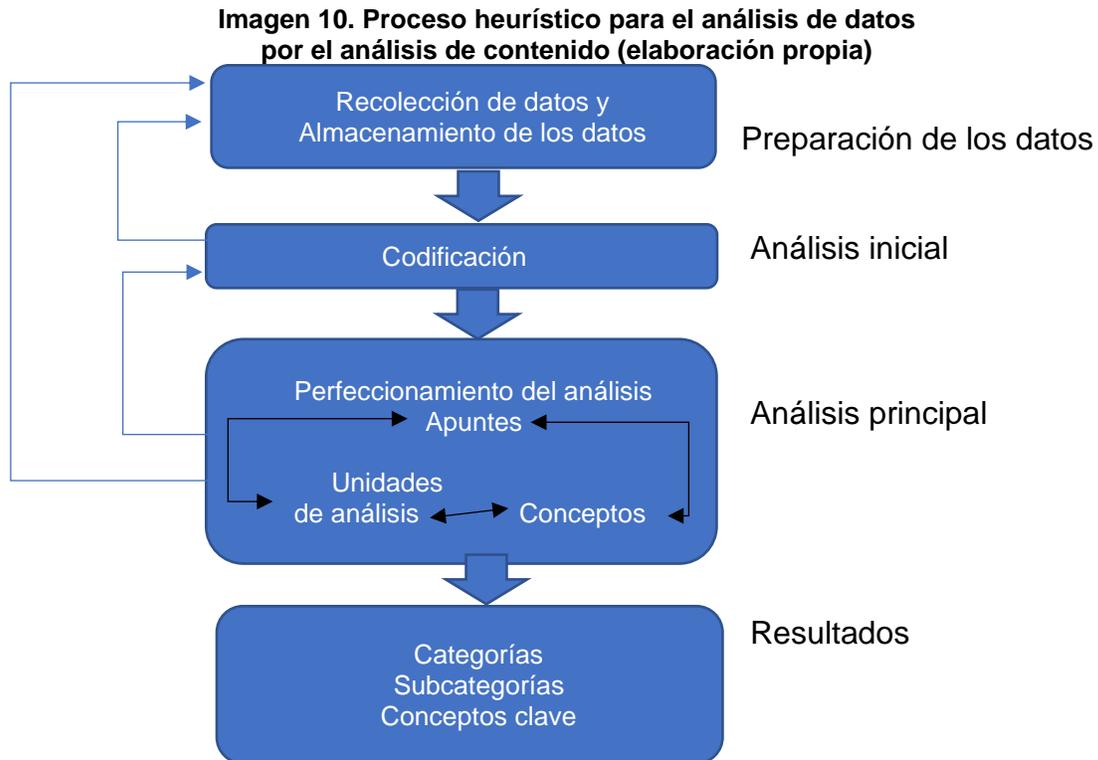
Erlingsson y Brysiewicz (2017) proponen los siguientes pasos para la metodología del Análisis de Contenido:

1. transcribir las entrevistas. Las recomendaciones consisten en leer y releer el material para obtener el significado general del texto. En esta etapa se perciben las ideas principales de lo que se habla.
2. dividir el texto en pequeñas partes llamadas unidades de significado o unidades de análisis; al mismo tiempo se debe asegurar que el significado principal aún se mantiene. Otros autores le llaman codificación.
3. marcar las unidades de significado condensadas con etiquetas.
4. agrupar estas etiquetas en categorías.

El Análisis de Contenido es un proceso reflexivo y hermenéutico donde la progresión lineal no está contemplada. El etiquetamiento y la categorización son procedimientos que deben ocurrir más de una vez. Es un proceso continuo de codificación y categorización que después implica regresar a los datos duros para reflexionar con respecto al análisis inicial.

⁴¹ Traducción libre y mía: “una técnica de investigación para realizar inferencias replicables y válidas de textos (u otro elemento significativo) hacia sus contextos de uso”.

La imagen 10 muestra el proceso heurístico para el análisis de los datos realizado para esta investigación.



Nota: Elaboración propia del análisis de contenido, visto como un proceso heurístico, a partir de lo propuesto por Erlingsson y Brysiewicz (2017).

Erlingsson y Brysiewicz (2017) sugieren que el investigador se plantee las siguientes preguntas:

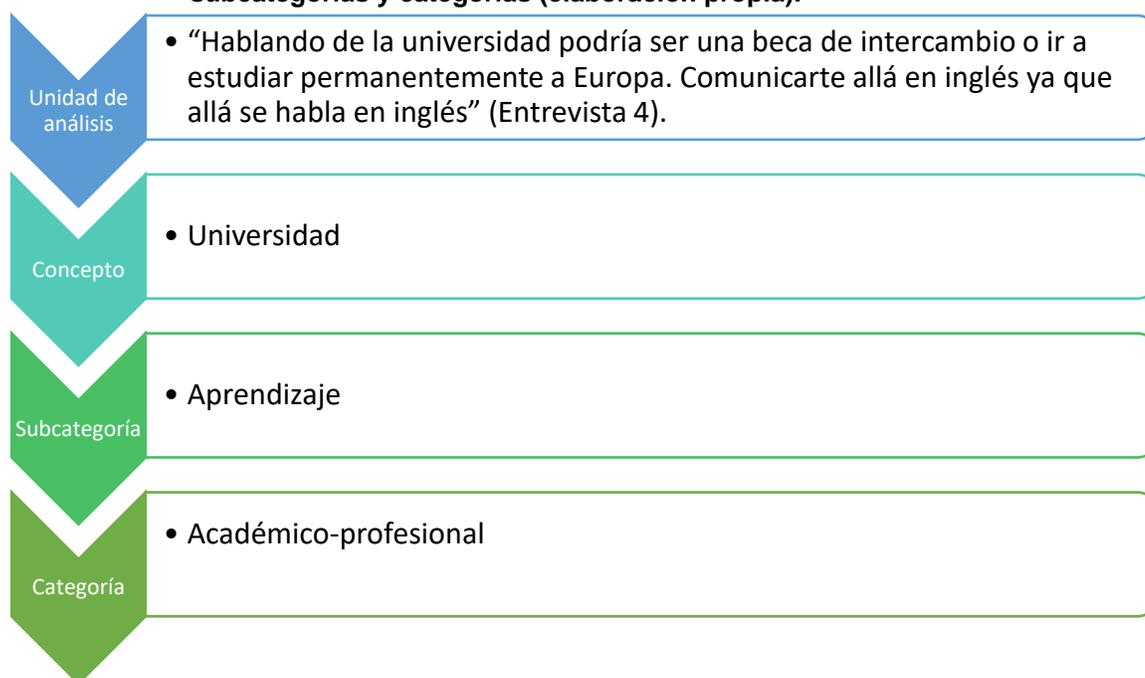
- ¿Estoy satisfecho con la longitud de las unidades de significado?
- ¿Las unidades de significado condensadas y las etiquetas aún son adecuadas?
- ¿Las etiquetas aún caben dentro de las categorías?

En un primer momento, la transcripción de las entrevistas estuvo realizada en el programa *oTranscribe* para transcribir las entrevistas; opté por buscar esta herramienta de uso libre ya que es en línea, sencilla, permite rebobinar y avanzar fácilmente. Con el apoyo del formato del apéndice VII para el registro de las entrevistas, realicé una primera lectura de las entrevistas para tener una idea general y al mismo tiempo señalaba frases que me parecían significativas o que percibía que las frases tenían algo que necesitaba reflexionar más adelante;

después, las cargué al programa Atlas ti para realizar un segundo análisis para apoyarme en el proceso etiquetamiento y categorización. Inspirado en el registro de observación de la investigación etnográfica realizada por María Bertely (2000) en escuelas estatales ubicadas en la comunidad mazahua del Estado de México, realicé varias lecturas de las entrevistas señalando las unidades de análisis.

El proceso fue recursivo ya que era un ir y venir a los datos de la entrevista y a los datos del cuestionario. Ya que había señalado las principales unidades de análisis, comencé a tratar de agruparlas en subcategorías. En un principio fue difícil, puesto que no tenía experiencia realizando este tipo de actividades. Un elemento que ayudó bastante fue regresar a los apuntes de los seminarios de metodología, a los apuntes de los seminarios teóricos, así como a los libros sobre el tema y artículos sobre investigaciones previas. La figura 11 muestra un ejemplo de la creación de las categorías, subcategorías y conceptos.

Imagen 11. Proceso para la creación de conceptos, subcategorías y categorías (elaboración propia).



Nota: Elaboración propia a partir de la experiencia obtenida con el análisis de contenido

A diferencia del análisis de los datos en la fase cuantitativa en la cual las categorías y subcategorías ya estaban dadas, en esta fase fue más complicado ya que me exigía un grado de concentración mayor por la relación, vinculación y

reflexión profunda sobre las diferentes relaciones entre las unidades de análisis, las subcategorías y categorías. Sin embargo, uno de los primeros recursos que utilicé fue regresar a la información obtenida de los datos cuantitativos. Esto me generó una visión general sobre cómo tratar cierta información. Posteriormente, reflexioné sobre estas categorías predefinidas ya para después regresar a los libros y artículos que hablaban sobre estas categorías. Gracias a este ir y venir a las fuentes teóricas y a los datos empíricos pude reutilizar ciertas categorías de los autores, proponer nuevas categorías e investigar más sobre ciertos aspectos que no aparecían en los datos cuantitativos.

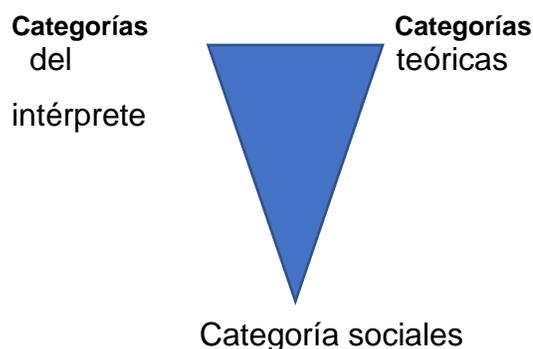
Como se podrá observar en el siguiente apartado, las categorías y subcategorías de las entrevistas en grupos focales son más detalladas y contienen otros elementos no previstos dentro del análisis cuantitativo. una vez ya generadas las categorías y subcategorías de la fase cualitativa, el siguiente gran reto fue triangular toda esta información con la información obtenida de los Datos cuantitativos. A continuación, se muestran las reflexiones teóricas y metodológicas así como los retos y obstáculos que me enfrenté para triangular los datos empíricos de la fase cuantitativa y la fase cualitativa.

4.4.3 La triangulación de los datos

El proceso de triangulación fue complejo. Después de haber recolectado todos los datos, de haberlos organizado y analizado por separado en cuestión de días, semanas, meses, me percaté de que la marea de información era suficiente para inundar mi cabeza por otras semanas más. El tiempo transcurrió y tanto la sequía interpretativa como la escritural se opusieron al desarrollo de mi trabajo académico. Negación académica, le llamé. El tiempo transcurrió, la presión por terminar el trabajo académico era inminente. Habían pasado ya dos meses y cero producción académica hasta que la epidemia llegó a México. Durante el confinamiento, en un inicio continuó la sequía y negación. Sin embargo, después de unos meses la inspiración volvió lo que permitió seguir con la reflexión profunda y el proceso de triangulación de los diferentes niveles

A partir de la organización e interpretación de la información empírica que obtuve de forma separada por los diferentes enfoques metodológicos, me permitió recabar puntos de encuentro entre la motivación y las Representaciones Sociales. Inspirado en la perspectiva etnográfica, recurrí a la triangulación teórica propuesta por María Bertely en el 2000 para enriquecer este proceso de análisis. Al igual que en la perspectiva etnográfica, este análisis requiere una participación subjetiva del intérprete para la codificación y la elaboración de las categorías. La interpretación mezcla diferentes niveles de construcción. María Bertely (2000) diseñó un triángulo invertido el cuál describe como la perspectiva etnográfica se mueve entre distintos niveles como se muestra en la imagen 12.

Imagen 12. Categorías y niveles incluidos en la interpretación.



Nota: Elaboración a partir la propuesta por Bertely (2000).

La autora define a las categorías sociales como “representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores” (2000); mientras que las categorías del intérprete se ubican a partir del significado propio y del sujeto interpretado; por último, al mismo nivel se encuentran las categorías teóricas que son creadas por otros autores y conciernen al objeto de estudio que se está creando. Este proceso de construcción representa un paradigma interpretativo aplicado a la presente investigación ya que da cuenta de los aspectos que intervienen en el proceso interpretativo.

El proceso de triangulación para la presente investigación fue complejo y requirió bastante tiempo. Primero fue necesario tener a la mano los resultados de la fase cuantitativa (cuestionario) y la fase cualitativa (el análisis de contenido). Este proceso fue recursivo y cíclico. Basado en la perspectiva epistemológica de la

etnografía la cual Bertely (2000) define como “una orientación epistemológica que se mueve en distintos niveles de reconstrucción, incorpora diferentes enfoques interpretativos y se inicia a partir de la inscripción e interpretación de subjetividades” por lo que la interpretación pasa por diferentes niveles.

Siguiendo la propuesta de Ushioda (2017) sobre la necesidad de realizar un análisis de multidimensional, este trabajo incluyó dos dimensiones: la social y psicológica. Este proceso recursivo de interpretación requirió de tiempo ya que al analizar cada fase trataba de converger las diferentes categorías (teóricas, sociales y del intérprete). Por un lado, era difícil designar mis categorías y después relacionarlas con las teóricas lo que emprendió un ir y venir hacia las categorías de los autores y regresar mis categorías. Fue muy gratificador haber coincidido con los autores en algunas etiquetas y descubrir nuevas tendencias, así como correlaciones entre las categorías dentro de esta muestra.

Los principales retos al momento de triangular ambos datos fueron los relacionados a los tipos de datos. Los datos cuantitativos estaban expresados en categorías sintéticas predefinidas por los autores teóricos ya revisados asimismo expresados en frecuencias. Mientras que los datos cualitativos estaban expresados en términos de categorías generales. Para poder comparar los datos fue indispensable recodificar los datos cualitativos en términos similares a los datos cuantitativos. Regresé a los datos cualitativos para expresar en términos de frecuencias para desglosarlos en subcategorías intermedias y conceptos. Por ejemplo, una categoría muy general proveniente de investigaciones anteriores sería académico-profesional. Sin embargo, esta gran categoría agrupaba varios elementos por lo que fue necesario desglosarla en subcategorías intermedias y después conceptos. Por ejemplo, una subcategoría sería aprendizaje y ésta tiene asociados varios conceptos: aprender desde joven, aprender por necesidad, o conceptos relacionados con la universidad, trabajo, oportunidades, entre otros. Estos conceptos tienen asociados a su vez unidades de análisis. Una unidad de análisis puede tener varios conceptos etiquetas, por ejemplo, el concepto de universidad tiene asociadas las siguientes unidades de análisis:

- *Universidad:* “Yo lo considero muy importante. Estoy pensando estudiar relaciones internacionales o ciencias de la comunicación. El inglés es esencial y necesario. Me va a favorecer demasiado. En el campo laboral les dan más prioridad a los que hablan inglés de los que no lo hablan” (entrevista 6).
- *Universidad:* “Hablando de la universidad podría ser una beca de intercambio o ir a estudiar permanentemente a Europa. Comunicarte allá en inglés ya que allá se habla en inglés” (entrevista 4).

Con este grado de desglose, fue posible realizar una comparación entre los datos cualitativos y cuantitativos. La tabla 10 muestra un ejemplo de la comparación entre los diferentes elementos.

Tabla 10. Subcategorías compartidas en la categoría Académico-Profesional

Entrevistas		Evocaciones	
Categoría	Subcategoría	Categoría	Subcategoría
Académico profesional 73.9%	Aprendizaje 15.5%	Académico profesional 62.2%	Aprendizaje 12.7%
	Habilidades 15%		Habilidades 12.5%
	Actitud positiva a la lengua 19.1%		Actitud positiva a la lengua 19.2%
	Actitud negativa hacia la lengua 7.1%		Actitud negativa hacia la lengua 6.8%

Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del análisis.

El desglose de la información cualitativa permitió observar que dentro del análisis de las entrevistas aparecieron conceptos y subcategorías que muy probablemente no habían sido consideradas por estudios cuantitativos, por ejemplo, dentro de la subcategoría aprendizaje se pudo percibir conceptos como estrategias de aprendizaje, intercambio académico, crecimiento personal. También se pudo percibir categorías inexistentes en los estudios cuantitativos revisados como percepción del otro con conceptos como aculturación, alteridad, asimilación de la cultura extranjera, pérdida de identidad, por mencionar algunos.

A continuación, se presenta la visión de social del análisis con el apoyo de las representaciones sociales, para después pasar a una perspectiva psicológica con el Sistema Motivacional del Yo para L2.

4.5 Procedimiento general de la investigación

A continuación, se presentan la serie de pasos que se llevaron a cabo para la investigación:

1. Se efectuó una investigación del tipo documental en la cual se ajustaron tanto el objeto de estudio como los objetivos.
2. Se realizó una investigación documental la cual permitió elaborar tanto el marco teórico como el metodológico en relación con los temas principales: las Representaciones Sociales y la motivación en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera.
3. Se decidió que la recolección de datos fuera en dos fases: una fase cuantitativa (agosto-octubre 2018) y una fase cualitativa (marzo-abril 2019).
4. Se diseñaron los instrumentos para la recolección de datos para ambas fases.
5. Se llevó a cabo el pilotaje de los instrumentos de la fase cualitativa (mayo 2018) y la fase cuantitativa (abril-agosto 2018).
6. Se revisaron las estadísticas institucionales (estadística.unam.mx) y se consultaron los registros de control escolar del plantel para obtener datos estadísticos del alumnado del plante 5.
7. Con base en el punto anterior, se organizó la selección de la muestra y se aplicó el cuestionario en agosto-octubre 2018.
8. Con base en la información obtenida del cuestionario, se obtuvieron resultados preliminares generales (estadísticos de tendencia central) con apoyo del programa SPSS.
9. A partir de la información obtenida del cuestionario y del pilotaje, se revisó la guía de entrevistas a partir del pilotaje para ser aplicada en los grupos focales en marzo-abril 2019.
10. Se transcribieron las entrevistas mayo-julio de 2019.
11. Se realizó un primer análisis de las entrevistas a partir del análisis de contenido agosto 2019.

12. Se volvió a los datos de las encuestas para aplicar nuevamente pruebas, revisar información y reflexionar sobre ellos, octubre 2019.
13. A partir de la información de los datos de las encuestas se trabajaron nuevamente los datos de las entrevistas, noviembre – diciembre 2019.
14. Durante el segundo año de la pandemia, se realizó la triangulación de los datos cualitativos y cuantitativos a partir de un proceso hermenéutico de un ir y venir.
15. En la segunda mitad del 2021 y principios del 2022, se redactaron los apartados finales de la investigación (Perspectivas del alumnado, reflexiones pedagógicas, el cambio en mi práctica docente y las conclusiones).

El presente capítulo describió la perspectiva metodológica empleada en la investigación, las dos orientaciones utilizadas para explicar las representaciones sociales y el diseño de los dos instrumentos empleados en este estudio mixto: el cuestionario y la entrevista en grupos focales. De la misma manera, se presentaron los pasos seguidos para el análisis de datos para ambas fases, así como los diferentes retos enfrentados para implementar el estudio. Asimismo, se narraron algunas experiencias singulares al momento de realizar las entrevistas. A continuación, se presentan los resultados de este análisis.

Capítulo V. Perspectivas del alumnado hacia el idioma inglés, sus representaciones y su motivación para aprenderlo

“But I don’t want to go among mad people,” Alice remarked.
“Oh, you can’t help that,” said the Cat: “we’re all mad here. I’m mad.
You’re mad.”
“How do you know I’m mad?” said Alice.
“You must be,” said the Cat, “or you wouldn’t have come here.”
Lewis Carroll
Alice’s Adventures in Wonderland

En el presente capítulo, se describen los resultados del análisis de datos tanto de la fase cuantitativa como la cualitativa. Se presenta primero la motivación en términos del Sistema Motivacional del Yo, después, el análisis de las evocaciones sobre el inglés para pasar a indicar los núcleos centrales y elementos periféricos de las Representaciones Sociales por el modelo estructural; segundo, se exhibe la percepción del alumnado sobre el inglés y su aprendizaje a través de las Representaciones Sociales por el enfoque sociogenético. Por último, se muestra una relación entre las Representaciones Sociales y la motivación para aprender inglés. Es interesante observar una relación muy cercana entre ambos, sobre todo, se puede identificar un enfoque pragmático e instrumentalista en su enseñanza y aprendizaje.

5.1 Los cuestionarios, la dimensión cuantitativa

Una de las preguntas que guiaron la presente investigación refiere a determinar la motivación del alumnado de la ENP 5 para aprender inglés y sus representaciones sociales. Este subapartado contesta esta pregunta presentando un panorama general utilizando el Sistema Motivacional del Yo de L2 para describir la motivación y las Representaciones Sociales empleando el modelo estructural.

5.1.1 La percepción de la motivación por el alumnado encuestado

El Sistema Motivacional del Yo para L2, empleado en esta investigación, en sus orígenes está planteado desde una perspectiva psicológica por lo que posteriormente se agregaron dimensiones sociales como la influencia familiar y la entre pares, así como aspectos sobre asimilación y etnocentrismo.

La perspectiva del alumnado con respecto a su motivación es variada. Los resultados de este estudio muestran una alta motivación en el estudiantado para aprender inglés. La tabla 11 muestra las medias generales de las dimensiones analizadas. En general, la mayoría de los constructos rebasan la media general (3 puntos). Para esta muestra, los aspectos que más sobresalieron y están sobre los 5 puntos son instrumentalización-promoción y Yo ideal de L2. Según You y Dörnyei (2014), el constructo de Instrumentalización-promoción refiere a los motivos instrumentales del inglés como aprenderlo para facilitar el desarrollo profesional o conseguir un mejor trabajo; por otro lado, el constructo instrumental-preventivo describe motivos que centran sus aspectos para evitar consecuencias negativas como aprender inglés para no reprobado la materia o decepcionar a los padres. Yo-ideal indica las auto imágenes deseables del tipo de hablante de L2 le gustaría convertirse en el futuro.

Tabla 11. Descriptivos de las variables.

Aspecto	Media		Desviación estándar
	Estadístico	Error estándar	Estadístico
Instrumentalización – promoción	5.4301	0.02409	0.63284
Yo ideal de L2	5.328	0.0245	0.64357
Grado de motivación (comportamiento motivado del aprendizaje)	4.8524	0.03018	0.79264
Influencia familiar / padres	4.8486	0.03296	0.86586
Influencia del profesor	4.7401	0.04253	1.11726
Instrumentalización – Prevención	4.6297	0.02918	0.76658
La experiencia de aprendizaje de L2 en la escuela/Actitudes hacia el aprendizaje de inglés	4.5099	0.03345	0.87872
Influencia de pares	4.4406	0.04152	1.09068
Yo necesario de L2	4.1271	0.03073	0.80709
Etnocentrismo	3.2351	0.02836	0.745
Miedo hacia la asimilación	2.5167	0.03825	1.00466

Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del análisis.

Por lo tanto, los resultados anteriores de los dos descriptivos (instrumentalización-promoción y Yo ideal de L2) describen que los estudiantes están conscientes de la importancia del inglés y los beneficios que podrían obtener

al conseguir un nivel avanzado en la lengua. Podríamos decir que en general los participantes conciben al inglés como una herramienta para facilitarles el acceso a mejores oportunidades laborales o educativas. Asimismo, se visualizan como hablantes competentes en el dominio de la lengua en el ámbito profesional o académico.

Los siguientes descriptivos relativamente bajos pero superiores a la media general de 3.5 son Grado de motivación e influencia familiar que muestra actitudes positivas y un comportamiento motivado hacia el aprendizaje de inglés. Asimismo, perciben que sus familiares apoyan el aprendizaje de inglés, incluso lo alientan a estudiarlo. Por otro lado, aunque la Influencia del profesor es relativamente alta, la desviación estándar sobrepasa un punto indicando un grado mayor de dispersión entre los subgrupos lo que podría implicar en su trayectoria académico han existido docentes que les hayan promovido una actitud positiva al inglés.

Por otro lado, los extremos, los de más bajo puntaje, etnocentrismo y miedo a la asimilación denotan una mayor apertura ideológica, cultural y étnica propiciando una mayor adaptabilidad y acercamiento a las culturas anglosajonas aunque la escala del miedo a la asimilación muestra una desviación estándar mayor al punto que puede indicar una mayor dispersión en los subgrupos. Esto último es de suma importancia ya que los participantes muestran una mayor apertura a la otredad, la cultura e idiomas extranjeros, así como al cambio.

En el estudio similar realizado por Lamb (2012) a un público análogo en Indonesia muestran similitudes en contextos urbanos. Es decir, en ambos estudios el Yo ideal que representa una visión futura positiva de hablante de inglés muestra un alto grado al rondar 5.4, así como la Instrumentalización promoción (visión pragmática e instrumentalista de la lengua). Al igual que en este estudio realizado por Lamb (2012), la experiencia de aprendizaje muestra un valor significativo rondando 4.5 y 4.4 para ambas investigaciones. Con una diferencia, la influencia familiar en el estudio realizado en indonesia es superior (5.25) mientras que el alumnado de la ENP 5 es 4.84. Por otro lado, en ambos estudios la influencia de los pares es muy similar y ronda 4.4 para ambos. Sin embargo, a diferencia del estudio realizado en Indonesia, el alumnado de la ENP 5 muestra un comportamiento

motivado al aprendizaje ligeramente superior con 4.8 mientras que el otro 4.5. A pesar de ser contextos diferentes, ambos estudios realizados a públicos análogos muestran resultados similares en el público urbano. Esto implica que ambos están sumamente motivados para aprender inglés. No obstante, en el contexto indonesio muestran tener un mayor éxito académico.

En el estudio realizado en China por Julia You y Zoltán Dörnyei (2014) en el cual se comparan contextos diferentes (públicos universitarios y preparatorianos), en los universitarios también se compara aquellos que estudian una licenciatura relacionada con el idioma inglés con los que estudian otra. Aunque ambas poblaciones están altamente motivadas, sorprendentemente, el estudiantado de la ENP 5 supera hasta por un punto el grado de motivación con respecto al estudiantado chino en todos los contextos. Una posible razón sea la cantidad de la muestra del estudio chino que sobrepasa por miles el análisis. En el contexto chino la muestra fue de diez mil personas participantes mientras que en el de este estudio de un poco más de 600 estudiantes. Sin embargo, para estudios posteriores es necesario trabajar con otros estadísticos como el efecto del tamaño de la muestra y el valor de la varianza para poder observar lo significativo de los resultados. Debido a mi experiencia novel en estos menesteres, las áreas de oportunidad surgieron a lo largo del desarrollo del trabajo.

En el Yo ideal, el estudiantado de la ENP 5 mostró una media de 5.3 mientras que el estudiantado preparatoriano urbano en el estudio chino de You y Dörnyei (2014) ronda una media de 3.67, una diferencia de 1.6 puntos. De la misma manera ocurre con la instrumentalización promoción, la media del estudio chino está en 3.76 mientras que del estudio mexicano, en 5.4. ¿Cuál sería la posible razón? A pesar de que ambos son contextos urbanos metropolitanos, es probable que el estudiantado mexicano de la ENP visualice más cercana la posibilidad de utilizar el inglés por la cercanía que tiene México con los EUA, ya sea por la gran influencia cultural del país del norte ya sea por el contacto que podría existir a través del intercambio de personas que existe en ambos países (turismo, migración, entre otros). Es necesario recordar que China es un país que restringe mucho el acceso a la información e influencia extranjera a diferencia de México. La invasión cultural

de EU en México es apabullante se puede observar en las redes sociales, los productos y servicios disponibles, los programas de televisión, la cartelera del cine, por sólo mencionar algunos.

Por otra parte, en el contexto universitario del estudio chino las medias son más altas que en el contexto preparatorio urbano, pero siguen estando por debajo de este estudio en el estudiantado de la ENP. Por citar sólo dos ejemplos, la media del Yo ideal para los universitarios está en 3.97 y los universitarios con una carrera en inglés 4.23, mientras que para el estudiantado de la ENP 5.3; un efecto similar ocurre en la instrumentalización promoción, para los universitarios está en 3.89 y los universitarios con una carrera en inglés 4.04, mientras que para el estudiantado de la ENP 5.3. Aun cuando es probable que el estudiantado universitario chino de la muestra vea positivamente ser hablante de inglés puesto que están más cognitivamente maduros y lo utilicen para cuestiones académicas así como laborales, el estudiantado de la ENP se visibiliza más como hablantes competentes de la lengua para realizar actividades académicas o profesionales.

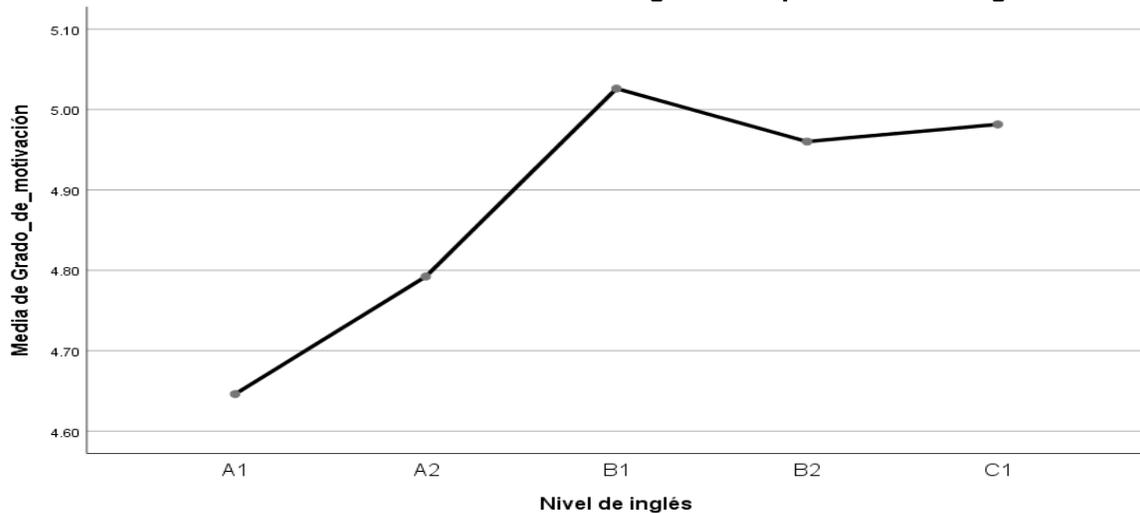
Se aplicó ANOVA de un factor para analizar tres variables⁴²: el nivel percibido de inglés, el nivel socioeconómico y el grado en que cursan; asimismo, las pruebas Post hoc con HSD Tukey se realizaron para determinar alguna significatividad entre los subgrupos. Las pruebas post hoc con HSD Tukey con el nivel de inglés percibido identificaron una diferencia significativa entre los subgrupos ($p < .000$) en 6 aspectos: grado de motivación ($m=4.85$, $DE=0.7926$), Yo ideal de L2 ($m=5.32$, $DE=0.643$), influencia del profesor ($m=4.74$, $DE=1.1172$), instrumentalización-prevención ($m=4.92$, $DE=0.7665$), instrumentalización-promoción ($m=5.43$, $DE=0.6328$) y la experiencia en clase ($m=4.50$, $DE=0.8787$). Para los demás, los subgrupos se muestran muy homogéneos. Entonces, podemos inferir que en esta muestra se puede desprender lo siguiente:

- Grado de motivación: Como se muestra en la siguiente gráfica, aunque los subgrupos presentan una media superior al 4.5 puntos, los subgrupos con mayor nivel de inglés (B1, B2 y C1) muestran un mayor

⁴² Para mayor detalle, se puede revisar el Apéndice X que contiene la descripción de las pruebas ANOVA de un factor con la percepción del nivel, el grado que cursan, la cantidad de años de instrucción en el idioma y el nivel socioeconómico.

comportamiento motivado hacia el aprendizaje. Podemos decir que existe una correlación positiva: entre mayor sea el nivel de inglés, mayor comportamiento motivado a aprenderlo como se puede observar en la gráfica 3.

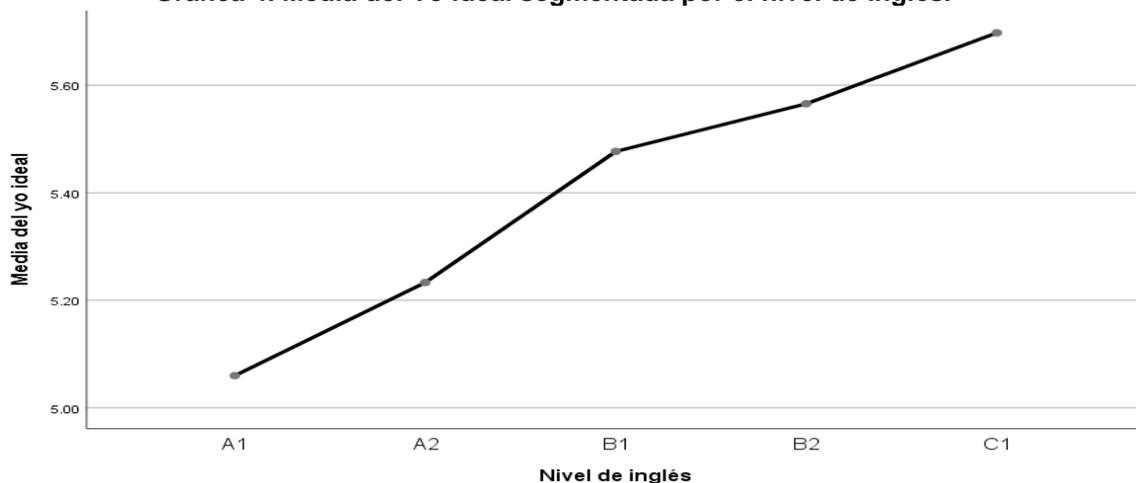
Gráfica 3. Media del Grado de motivación segmentada por el nivel de inglés.



Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del análisis.

- Yo ideal de L2: Una situación parecida ocurre con el yo ideal, el alumnado con un mayor nivel de inglés, muestran un autoconcepto futuro más positivo como hablantes de inglés como se puede observar en la gráfica 4.

Gráfica 4. Media del Yo ideal segmentada por el nivel de inglés.



Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del análisis.

A continuación, se presenta un resumen del análisis detallado de la motivación. Para mayor información se puede consultar el apéndice XI.

- **Influencia del profesor:** Los estudiantes con niveles intermedios (A2 y B1) de inglés tienden a mostrar una visión más positiva del profesorado que el alumnado con niveles básicos o muy altos (A1 y C2).
- **Instrumentalización-prevención:** aunque ambos subconjuntos muestran una media alta ($m=4.92$) el alumnado con niveles bajos (A1 y A2) aprenden inglés para principalmente aprobar la asignatura en un caso remedial mientras que los participantes con niveles más altos lo estudian por otras razones.
- **Experiencia en clase.** El alumnado con mayor nivel de inglés (B1, B2 y C1) percibe que han tenido una mejor experiencia en clase que el alumnado con un menor nivel (A1 y A2).
- **Instrumentalización-promoción:** El alumnado con un mayor nivel de inglés (B1, B2 y C1) piensa que el aprender inglés los apoyará a su desarrollo profesional o académico futuro.

Se efectuó la prueba ANOVA de un factor con las pruebas Post hoc con HSD Tukey con **el grado de estudio en el cual están inscritos**.⁴³ En general se observaron que algunos subgrupos son homogéneos; sin embargo, existe una diferencia significativa ($p<.000$) en la influencia de pares ($m=4.44$; $DE=1.0906$), experiencia de clase ($m=4.50$; $DE=0.8787$) y el medio a la asimilación ($m=2.5167$; $DE=1.0046$). Como se puede apreciar en el análisis del apéndice XI, podemos afirmar que el alumnado con mayor cantidad de años en instrucción en inglés muestra una mayor influencia positiva por la experiencia de aprendizaje. Esto refleja la importancia de un inicio de la instrucción temprana para seguir motivado en su aprendizaje.

⁴³ Para mayor detalle, se puede revisar el Apéndice X que contiene la descripción de las pruebas ANOVA de un factor con la percepción del nivel, el grado que cursan, la cantidad de años de instrucción en el idioma y el nivel socioeconómico.

Con relación al NSE, también se realizó una prueba ANOVA de un factor con las pruebas Post hoc con HSD Tukey.⁴⁴ Los resultados indican que no existe una diferencia significativa entre los diferentes niveles socioeconómicos del AMAI por lo que podemos deducir que los estudiantes de todos los niveles están conscientes de la importancia del inglés. En general, podemos decir que no existe una relación significativa entre el NSE y las demás variables excepto entre la influencia familiar ($r = -.099$ y $p < 0.01$), instrumentalización-promoción ($r = -0.076$ y $p < 0.05$), etnocentrismo ($r = -.075$ y $p < 0.05$) y el yo necesario ($r = -.111$ y $p < 0.01$). Para un análisis más detallado se puede observar en el apéndice XI.

La tabla 12 muestra la mayoría de las medias de los constructos estudiados segmentadas por sexo. Podemos observar que una tendencia en general que las medias de los constructos del sexo femenino están ligeramente por encima de las medias de los participantes del sexo masculino, así como de las medias totales generales. A continuación, observamos las gráficas de los constructos con las medias más altas segmentadas por sexo.

Tabla 12. Descriptivos de las variables segmentados por sexo.

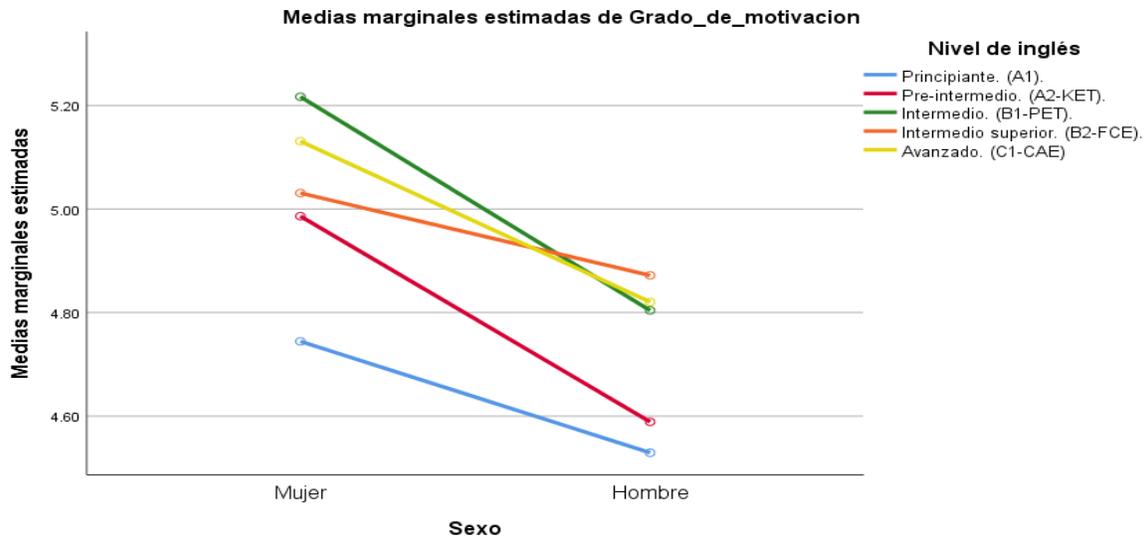
		Grado_de_motivacion	yo_ideal	influencia_familiar	influencia_pares	influencia_profesor	instru_promovencion	instru_pro	experiencia_clase	asimilacion	ethnocentrismo	yo_necesario
Mujer	Media	5	5.413	4.9287	4.5779	4.8388	4.6107	5.513	4.6096	2.4939	3.1603	3.8342
	N	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368
	Desviación	0.7245	0.58334	0.80202	1.02348	1.08354	0.70624	0.53381	0.8729	0.97331	0.68018	0.84751
Hombre	Media	4.6837	5.2308	4.757	4.2836	4.6273	4.6514	5.3354	4.396	2.5427	3.3207	3.8789
	N	322	322	322	322	322	322	322	322	322	322	322
	Desviación	0.8337	0.6944	0.92629	1.14429	1.1459	0.83079	0.71898	0.87282	1.04023	0.80537	0.9768
Total	Media	4.8524	5.328	4.8486	4.4406	4.7401	4.6297	5.4301	4.5099	2.5167	3.2351	3.8551
	N	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690
	Desviación	0.7926	0.64357	0.86586	1.09068	1.11726	0.76658	0.63284	0.87872	1.00466	0.745	0.90973

Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del análisis.

⁴⁴ Para mayor detalle, se puede revisar el Apéndice VIII que contiene la descripción de las pruebas ANOVA de un factor con la percepción del nivel, el grado que cursan, la cantidad de años de instrucción en el idioma y el nivel socioeconómico.

La gráfica 5 describe la media del grado de motivación segmentada por nivel de inglés y sexo. Se puede observar claramente las mismas tendencias anteriores que a mayor grado de nivel de idioma, mayor comportamiento motivado al aprendizaje del inglés con un significativo grado mayor en el sexo femenino.

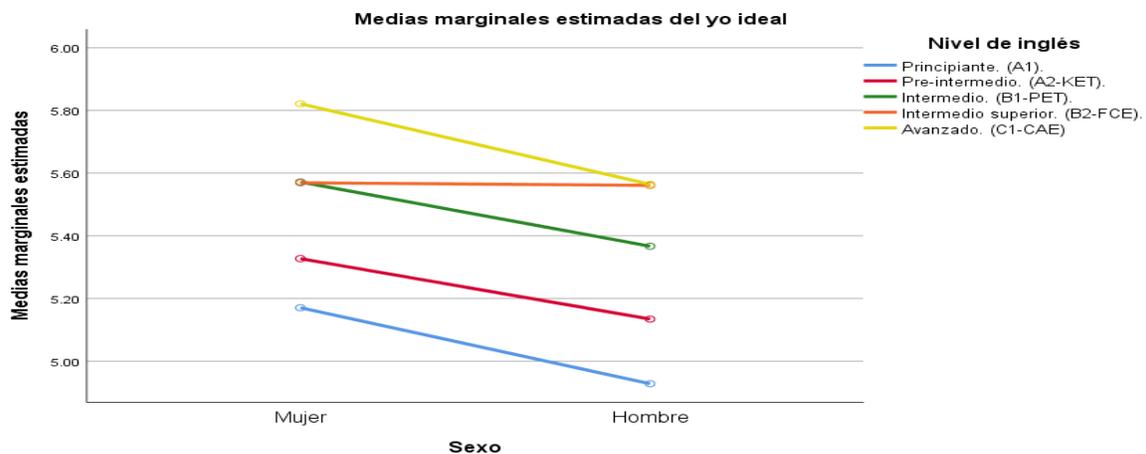
Gráfica 5. Media de grado de motivación segmentada por el nivel de inglés y sexo.



Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del análisis.

La gráfica 5 muestra la media del yo ideal segmentada por nivel de inglés y sexo. Se puede observar claramente las mismas tendencias anteriores que a mayor grado de nivel de idioma, una mayor imagen positiva de hablante competente de inglés con un significativo grado mayor en el sexo femenino.

Gráfica 6. Media del yo ideal segmentada por el nivel de inglés y sexo.



Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del análisis.

El análisis detallado sobre la motivación y el sexo se puede encontrar en el apéndice XI. Este análisis podría indicar en esta muestra que el sexo femenino tiene ligeramente un mayor comportamiento motivado para ser un hablante competente de inglés, muestra un autoconcepto de un hablante ideal y conciben a la lengua inglesa como una herramienta necesaria para mejores oportunidades académicas y profesionales. Con respecto al miedo a la asimilación y etnocentrismo, el sexo femenino muestra una muy ligera diferencia menor que el sexo masculino lo que pudiese indicar una mayor apertura ideológica y cultural hacia la otredad.

En este recorrido de la motivación se pudo contestar una de las preguntas de investigación en la que refiere a cuál es el tipo de motivación del alumnado. Se percibió que el alumnado de la ENP 5 se encuentra altamente motivado para aprender inglés y muestra una visión positiva de su aprendizaje. De la misma manera como describen estudios con poblaciones similares, el alumnado está altamente motivado como en el estudio en jóvenes preparatorianos en Indonesia y sumamente más motivado que en el contexto chino. Pese a que su motivación es alta, es necesario advertir que sus razones son principalmente pragmáticas e instrumentales. Esto implica a que sus razones están ligadas con oportunidades laborales, académicas y para el desarrollo de una habilidad meramente comunicativa.

Con respecto a aspectos socioculturales, aunque sí los nombran y están conscientes de la oportunidad que les permitiría aprender inglés al abrirles una nueva cosmovisión del mundo, no se encuentran tan interesados como se puede observar en el aspecto académico y profesional. Además, se pudo distinguir como las mujeres muestran ligeramente una mayor motivación para aprender inglés. Esto abre nuevas interrogantes con respecto a la posición de género, la motivación y el aprendizaje de una lengua por lo que sería adecuado en investigaciones posteriores teorizar sobre las causas de estas diferencias. A continuación, se muestra el análisis del producto de las evocaciones para generar las representaciones del alumnado en cuanto a la lengua inglesa.

- Aprender
- Aprendizaje
- Complicada
- Comunicación
- Cultura
- Comunicación
- Difícil
- Estados Unidos
- Estudios
- Extranjero
- Importante
- Inglaterra
- Interesante
- Oportunidades
- Trabajo

Como se mencionó anteriormente y conforme a las aproximaciones hacia los enfoques de las Representaciones Sociales por las corrientes estructuralistas por el método de evocaciones jerarquizadas, una forma de acercarse a las RS son las evocaciones jerarquizadas. De la encuesta se obtuvieron dos corpus.

En el primero, como se aludió anteriormente, se les requirió a los participantes escribir las primeras cuatro palabras que se les venían a la cabeza cuando escuchaban lengua inglesa; en el segundo corpus los participantes tuvieron que ordenar de mayor a menor jerarquía las palabras del ejercicio anterior. La técnica descrita anteriormente se ha demostrado para examinar las RS desde un enfoque estructural. A continuación, la tabla 13 expone las evocaciones del primer corpus y se transcriben tal cual fueron tecleadas por los participantes.

Tabla 13. Tabla de frecuencia de las palabras con respecto a la expresión "la lengua inglesa"

Académico-profesional				1444	69.1%				
Aprendizaje	294	Habilidades	291	Actitud			605	Profesionalización	254
Estudio	228	Comunicarse	198	Interés	202	Falta de interés	21	crecimiento personal	117
estudios	47	comunicación	54	interesante	76	aburrido	7	oportunidades	46
aprendizaje	45	idioma	34	exito	26	tedioso	3	oportunidad	13
aprender	44	hablar	22	esfuerzo	8	tediosa	3	superacion	5
estudio	36	entender	18	bueno	7	aburrida	3	posibilidades	4
escuela	25	conocer	14	elegante	7	miedo	2	ventaja	2
educacion	10	escuchar	10	mejor	6	estresante	1	oportunidades	2

libros	8	fluidez	5	nuevo	6	aburria	1	superarse	1
intercambio	5	comprension	5	dedicacion	5	terror	1	oportunidades	1
practicar	3	entendimient o	4	atractiva	5	obligación	17	futuro	42
preparacion	3	habilidad	3	nueva	4	obligatoria	8	entrevistas	1
maestros	2	comprender	3	elegancia	4	obligatorio	6	trabajo	137
		comunicarse	3	interes	4	obligacion	3	trabajo	93
curso/asigna tura	55	traduccion	3	popular	3			carrera	13
		escritura	3	bonita	5	dificultad	120	profesional	5
materia	14	hablan	2	constancia	3	dificil	62	trabajar	5
clases	5	habla	2	orden	2	complicada	33	empleo	5
clase	5	pronunciar	2	hermosa	2	compleja	15		
tarea	3	pronunciasio n	2	felicidad	2	dificultad	7	profesion	2
certificacion	3	diccion	2	disciplina	2	pesada	2	herramienta	12
enseñanza	2	habilidades	1	emocionante	2	imposible	1	profesionalis mo	2
certificado	2	saludar	1	logros	2				
maestra	2	fluides	1	positivo	2				
maestro	2	traducir	1	tolerancia	2				
salon	2	escribir	1	entretenido	2				
cursos	2	leer	1	entretenida	2				
curso	2	entonacon	1	reto	2				
				meta	2				
libro	2			gusto	2				
escuelas	1			atractivo	2				
cuadernos	1	Estructura Lingüística	93	moderna	1				
textos	1			perfeccionar	1				
	1	pronunciacio n	22	motivacion	1				
examenes	1	vocabulario	13	linda	1				
enseñanzas	1	gramatica	10	intereses	1				
maestria	1	acento	8						
profesor	1	verbos	4						
estudiado	1	dialogo	4						
Dominio de lengua	8	adios	3	Necesidad	110				
bilingüe	4	hola	10	necesario	43				
bilingue	3	hi	3	util	34				
dominio	1	palabras	3	indispensabl e	8				
		good	2	necesidad	8				
		modismos	2	practica	5				
Universidad	3	conversacion	2	nesesaria	3				

universitaria	1	oraciones	2	principal	2				
universidad	2	ortografia	2	basica	2				
		acentos	1	basico	2				
		fonetica	1	requisito	2				
		number	1	requerida	1				
				facilidad	35				
				facil	19				
				sencilla	6				
				facilidad	3				
				sencillo	3				
				facilidades	2				
				simple	2				
				importancia	72				
				importante	69				
				importancia	3				
				diversión	28				
				divertida	4				
				diversion	7				
				divertido	13				
				sofisticada	2				
				sofisticado	2				
Sociocultural						430	20.6 %		
Percepción del otro	98	Países	232	Cultura	221	Sociedad	111		
		países	7	cultura	46	convivencia	4		
extranjero	75	país	6	musica	30	videojuegos	5		
diferente	11	canada	3	te	15	sociedad	4		
extranjeros	8	europa	3	películas	13	deportes	3		
distinto	1	EUA	104	canciones	8	gente	6		
diferencia	1	EUA	69	comida	7	personas	7		
superioridad	1	norteamérica	4	sandwich	6	socializar	2		
distinto	1	américa	4	bandera	7	socialización	2		
		harvard	4	formalidad	5	ayudar	2		
		gringos	8	extensa	5	amistades	2		
		americanos	3	series	5	mexicano	1		
		americanoss	3	historia	5	familia	1		
		gringos	2	sabiduría	5				
		american	2	formal	4	viajar	72		
		gran manzana	2	diversidad	4	viajar	53		
		big apple	2	literatura	4	viaje	6		
		e.u.a	1	cine	3	amigos	8		

		Inglaterra	109	hamburgues a	3	turismo	3		
		inglaterra	47	reyna (sic)	3	relaciones	2		
		londres	10	pizza	3				
		reino unido	7	sueter	3				
		cambridge	5	hot dog	3				
		ingleses	3	hamburgues as	3				
		ingles	25	cultural	2				
		britanico	7	gym	2				
		inglesa	3						
		britanicos	2	arte	2				
				futbol	2				
				eagle	2				
				experiencia	2				
				shampoo	2				
				basquetbol	2				
				facebook	2				
				culto	2				
				tradiciones	1				
				rap	1				
				multiculturali dad	1				
				persona	1				
				mc donalds	1				
				culturas	1				
				paisajes	1				
				catsup	1				
				platillos	1				
				ensalada	1				
				cafe	1				
Otros campos							217	10.4 %	
Político	15	Globalización	86	Economía	30	Cognición	59	Ciencia - Tecnología	27
trump	7	universal	25	dinero	17	conocimien to	15	Progreso	15
racismo	3	globalizacion	22	negocios	4	lenguaje	8	progreso	6
inmigracion	2	mundo	11	dolares	2	lengua	7	desarrollo	5
poder	2	mundial	10	precio	2	inteligencia	7	ciencia	4
leyes	1	global	9	comercio	2	ok	6	Tecnología	12
		internacional	6	capitalismo	2	inteligente	4	casa	3

		expansion	2	dolar	1	conocimientos	3	tecnologia	3
		primermundismo	1			atencion	3	carro	2
						razonar	2	automovil	2
						razonamiento	2	smartphone	1
						mente	1	laptop	1
						idiomas	1		

Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del análisis.

De tabla 13, se muestra la transcripción exacta a partir de la información obtenida del alumnado. A partir del corpus evocado por los participantes en torno al inglés, realizó una clasificación subjetiva a partir de las categorías del intérprete, las categorías teóricas y sociales. El proceso fue cíclico y recursivo; ha sido necesario ir, revisar, regresar a los datos duros, revisar los análisis y las categorías para volver a repetir el ciclo. La categorización de algunos términos del corpus fue problemática debido a que algunos podrían ser ubicado en varias categorías y por la falta del contexto que provoca la misma técnica de recolección de datos.

Como se presenta anteriormente en la tabla, los tres principales campos semánticos (**académico-profesional, Sociocultural y otros campos**) fueron constituidos a la a partir del corpus obtenido por parte de los participantes. Además, en la tabla anterior se trazan los porcentajes de dominio de cada campo semántico y es visible darse cuenta el predominio del campo **Académico-profesional** con 69.1% de todas las menciones; seguido está el campo **Sociocultural** con 20.6% y luego por **otros campos** (político, globalización, economía, cognición así como ciencia y tecnología) con 10.4% del total de menciones. La tabla 14 y gráfica 7 muestran la distribución concentrada de los principales campos semánticos.

Tabla 14. Frecuencias y porcentaje de los campos con respecto a la lengua inglesa.

Campo	Menciones	Porcentaje
Académico-profesional	1444	69.1%
Sociocultural	430	20.60%
Otros campos	217	10.40%
Total	2091	100%

Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del análisis.

Gráfica 7. Distribución de los campos semánticos de las evocaciones.

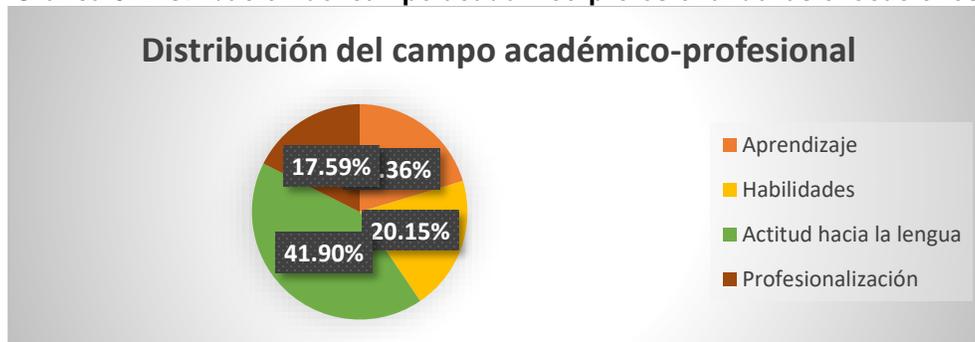


Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del análisis.

A partir del concentrado de los resultados anteriores, es posible percibir que la representación dominante sobre el inglés está relacionada directamente a aquellos constructos relacionados con lo académico y lo profesional vinculadas a metas del aprendizaje, profesionalización, crecimiento personal y comunicación que representa más de dos terceras partes de las menciones.

La gráfica 8 exhibe la distribución de la composición del campo académico-profesional. Dentro de este campo, los conceptos mayormente evocados estuvieron con el **Aprendizaje** 294 (20.3%), **Habilidades de la lengua** 291 (20.1%), **Actitud hacia la lengua** 605 (41.9%, de éstos 447 (73.8%) pertenece al **interés** y 158 (26.1%) a la **falta de interés**) y por último, la **Profesionalización** 254 (17.6%). Es notable observar que las actitudes hacia la lengua constituyen un gran porcentaje de la imagen que es principalmente positiva.

Gráfica 8. Distribución del campo académico-profesional de las evocaciones.



Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del análisis.

El subcampo de aprendizaje está compuesto por *estudio* con 228 evocaciones, curso y asignatura con 55; universidad con 3; por su parte, **habilidades**, por **comunicarse** con 198 y **estructura lingüística** con 93; actitud, el mayor subcampo semántico está formado por interés con 202 evocaciones, necesidad con 110, facilidad con 35, importancia con 72 y diversión con 28, todas estas **positivas**, mientras que actitudes **negativas** está reunido con falta de interés con 21, obligación con 17 y dificultad con 120; por último, el subcampo profesionalización, está conformado por crecimiento personal con 117 evocaciones y trabajo con 137. Es interesante observar que la mayor carga de todos los conceptos mencionados, 41.9%, está en **las actitudes hacia el idioma inglés**. Estos porcentajes, que implican un mayor peso en las actitudes, constituyen un factor concluyente en la construcción de la representación social de esta muestra.

En cuanto al campo **sociocultural**, la gráfica 9 describe la distribución del campo sociocultural. Está compuesta de la siguiente forma: **Países** 232 evocaciones (35%) de los cuales EUA (104 evocaciones) e Inglaterra (109 evocaciones); **Cultura** 221 evocaciones (33%), **Sociedad** 111 evocaciones (17%) y **percepción del otro** 98 evocaciones (15%). Se puede distinguir que el constructo sociocultural que está conformado por representaciones culturales de los principales países anglófonos (EUA e Inglaterra); otro elemento son los aspectos culturales de los países que hablan inglés como música, películas, series, entre otros. Sobresale también la existencia de una categoría relacionada con la percepción del otro, muy cercana hacia la otredad, que tiene aspectos como extranjero, distinto y diferente.

Gráfica 9. Distribución del campo sociocultural de las evocaciones.



Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del análisis.

El último aspecto, **otros campos** que se puede observar en la gráfica 10, concentra a los campos semánticos: **político** 15 evocaciones, **globalización** con 86 evocaciones, **economía** con 30 evocaciones, **cognición** con 59 evocaciones y **Ciencia y Tecnología** con 27 evocaciones. Con base en los resultados, se reconoce que las razones importantes están en la globalización, economía así como Ciencia y Tecnología. De igual manera destaca que tanto la globalización y cognición son las imágenes que más destacan en las representaciones del alumnado.

Gráfica 10. Distribución del campo otros de las evocaciones.



Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del análisis.

Tabla 15. Distribución general de los campos de las Representaciones Sociales en torno a la lengua inglesa de los participantes de las encuestas.

Categoría	Subcategoría	Porcentaje	Concepto
Academico-profesional (62.2%)	Aprendizaje	20.4%	Estudio Curso/Asignatura Universidad
	Habilidades	20.2%	Comunicarse Estructura Lingüística
	Actitud	41.9%	Interés Necesidad Facilidad Importancia Diversión Falta de interés Obligación Dificultad

	Profesionalización	17.6%	Crecimiento personal Trabajo
Sociocultural (28.5%)	Percepción del otro	14.8%	
	Países	35.0%	EUA Inglaterra
	Cultura	33.4%	
	Sociedad	16.8%	
Otros campos 9.3%	Político	6.9%	
	Globalización	39.6%	
	Economía	13.8%	
	Cognición	27.2%	
	Ciencia- Tecnología	12.4%	Progreso Tecnología

Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del análisis.

A partir de los tres campos semánticos presentados en la tabla 15, se puede afirmar que en la construcción de la representación social de los participantes de esta muestra juega un papel esencial los conceptos evocados relacionados, en primer lugar, con **la actitud hacia el idioma inglés**, en segundo, con el **aprendizaje** (estudio y cursos), en tercero con **las habilidades de la lengua** como la comunicación y las estructuras lingüísticas, en cuarto con **la profesionalización**, en quinto con **los países anglófonos**, en sexto con la **cultura**, en séptimo con la **sociedad** y en último otros **campos** (político, globalización, economía, entre otros).

Cabe señalar que los resultados representados anteriormente describen un gran peso que los participantes le dan a las actitudes (en este caso la motivación) que adoptan en su relación con el aprendizaje y significación con el inglés. Según el Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas, las actitudes pertenecen a la competencia existencial o *savoir-être* que es “the sum of the individual characteristics, personality traits and attitudes which concern, for example, self-image and one’s view of others and willingness to engage with other people in social

interaction” (Consejo de Europa, 2001).⁴⁶ Según este documento, tanto las actitudes como los rasgos personales afectan no sólo el rol de usuarios del lenguaje en actos comunicativos, sino también en su habilidad para aprender (Consejo de Europa, 2001). Entonces, las actitudes e interés por parte de los estudiantes están ligados también con su aprendizaje así como su deseo de relativizar sus sistema de valores para continuar aprendiendo. Podemos decir que gracias a varios estudios entre la motivación y el aprendizaje de lenguas, existe un relación positiva en el aprendizaje cuando hay actitudes positivas y de ahí su motivación aumenta.

5.1.3 El núcleo central y los elementos periféricos

Abric (1997) propuso la teoría del núcleo central en la RS en la corriente estructuralista. Según esto, toda representación está planeada alrededor de un núcleo central el cual es un elemento esencial de la representación ya que tiene dos funciones principales: fija la significación y su organización. El núcleo central forma el elemento más constante de la representación que protege su existencia en diferentes contextos. En el método de evocaciones jerarquizadas, se les requiere a los participantes que evoquen una cantidad de palabras con respecto a un estímulo, en este caso, lo primero que les venga a la mente cuando les indican la lengua inglesa, posteriormente “the subject is asked to classify the terms they have produced in accordance with the importance they allocate to each induced word in order to define the representation object being studied”⁴⁷ (Dany, Urdapilleta y Lo Monaco, 2015).

Para realizar este procedimiento, Dany, Urdapilleta y Lo Monaco (2015) sugieren:

- Seleccionar las palabras más frecuentes.
- Establecer la jerarquía de aparición a partir de qué posición fueron evocados.

⁴⁶ Traducción libre y mía: “la suma de características individuales, rasgos de personalidad y actitudes que conciernen, por ejemplo, la autoimagen y el punto de vista sobre otros y la disposición de iniciar una interacción social con otras personas”.

⁴⁷ Traducción libre y mía: “se le solicita al participante clasificar los términos que producen de acuerdo con la importancia que le asignen a cada palabra escrita para definir la representación del objeto en estudio”.

- Solicitar a los participantes ordenar los términos anteriores de mayor a menor importancia.
- Realizar una tabulación cruzada con los dos términos (frecuencia e importancia).

Del último paso, surge la tabla 16 cruzada que contiene los elementos principales de las representaciones. En la primera celda contiene elementos potenciales que constituyen el núcleo central; mientras la celda 2 describe los primeros elementos periféricos, importantes pero poco frecuentes; la celda 3 incluye los elementos contrastantes; la celda 4 contiene los elementos poco frecuentes y poco importantes.

Tabla 16. Jerarquía de los términos Evocados

	Importancia percibida por los estudiantes	
Frecuencia	Alta	Baja
Alta	Núcleo central	Periférico 1
Baja	Periférico 1	Periférico 2

Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del análisis.

Con base en los resultados obtenidos en la encuesta, se pudo obtener la tabla 17 que muestra las evocaciones libres del alumnado sobre la lengua inglesa organizadas por frecuencia e importancia percibida por el estudiantado.

Tabla 17. Evocaciones de la expresión Lengua inglesa.

	Importancia percibida por el estudiantado	
Frecuencia	Alta	Baja
Alta	trabajo importante interesante Estados Unidos difícil aprender aprendizaje extranjero estudios/estudiar oportunidades Inglaterra cultura comunicación futuro complicada	Escuela estados unidos estudiar Estudiar estudio Estudio Extranjero Futuro Oportunidad árbol carrera

	éxito música Necesario	
Baja	Herramienta Comunicación Global hola	conocimiento fácil gringos materia pronunciación té universal vocabulario

Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del análisis.

Los términos más evocados y con mayor rango de importancia se presentan en la celda 1 y constituyen el núcleo central. Se puede observar que el alumnado tiene muy presente el inglés relacionado con el trabajo, su importancia e interés para aprenderlo. Esto tiene diferentes implicaciones en las estrategias de aprendizaje que utilizan. A continuación, se muestra el análisis de los datos obtenidos de la fase cualitativa (las entrevistas).

En el estudio que realizó Sokolova Grinovievkaya (2010) en el alumnado de la UAM-Xochimilco, este estudio muestra tendencias similares. Ambos estudios comparten que el concepto de aprendizaje es recurrente en las RS. Así como el alumnado de la UAM muestra una orientación instrumental, el estudio en la ENP 5 también da indicios de una orientación primordialmente instrumental y pragmática del aprendizaje de la lengua ya que ambos perciben una visión utilitaria de la lengua al permitirles en un futuro leer textos académicos y profesionales en inglés. También lo visualizan como una herramienta comunicativa que les permitirá intercambiar opiniones, información, tener oportunidades. Por último, ambos estudios perciben que el idioma les servirá para entender aspectos de la cultura extranjera como películas, televisión, artículos, series e internet de países anglófonos.

5.1.4 Resumen de la dimensión cuantitativa

En síntesis, este apartado contestó a las 2 primeras preguntas de investigación planteadas en un inicio sobre la motivación y las representaciones sociales desde un panorama general. En cuanto a la motivación bajo el modelo el Sistema Motivacional del Yo para L2 se puede referir altos niveles de motivación en

la mayoría de los constructos analizados a pesar de ser una asignatura curricular obligatoria. Los resultados muestran las siguientes tendencias generales:

- Las medias más altas dentro de la muestra pertenecen a dos escalas relacionadas con las razones para aprender inglés (Instrumentalización – (promoción) y Yo ideal de L2). Lo anterior describe que los participantes están conscientes de la importancia del inglés y los beneficios que podrían alcanzar un nivel avanzado en la lengua. Estos resultados dan muestra que el alumnado refiere principalmente su motivación a atributos pragmáticos, es decir, aprender para comunicarse, profesionalización, oportunidades laborales o académicas, movilidad, entre otros. Todo desde una perspectiva pragmática y utilitarista de la lengua.
- Las siguientes escalas relativamente bajas pero superiores a la media general de 3.5 son el grado de motivación e influencia familiar lo que muestra actitudes positivas hacia el aprendizaje del inglés y un comportamiento motivado hacia el inglés por parte del alumnado. Asimismo, es probable que el alumnado sienta una presión muy fuerte por parte de familiares cercanos como padre, madre, hermanos, entre otros, para continuar con el aprendizaje del inglés.
- Aunque la escala influencia del profesor es relativamente alta, la desviación estándar sobre pasa un punto indicando un grado mayor de diferencia entre individuos. Esto podría implicar que hay grupos o individuos con una menor o mayor influencia por parte del profesor.
- En los subgrupos, a pesar de que la mayoría de las variables analizadas muestran un grado alto de motivación, los subgrupos con mayor nivel de inglés muestran un mayor grado de motivación a diferencia de los subgrupos con menor nivel de inglés.

El estudiantado se caracteriza por mostrar una motivación instrumentalista y con fines comunicativos relacionados principalmente a objetivos profesionales, académicos o comunicativos de la lengua. La influencia de la familia, pares y de la experiencia de aprendizaje parecen ser los principales motores del aprendizaje. En cuanto a las representaciones sociales, el núcleo central para aprender inglés responde a ideas relacionadas nuevamente del tipo instrumental o comunicativas a

ámbitos académicos y profesionales (trabajo, aprender-aprendizaje, importante, estudios, oportunidades, comunicación, entre otros). Esto tendría una posible relación a la influencia de las macroestructuras gubernamentales, académicas y sociales que impulsan un aprendizaje comunicativo e instrumental desde las políticas educativas y el currículo hasta la praxis docente. También se puede percibir una noción de necesidad del aprendizaje de la lengua inglesa derivado de estas macroestructuras que empujan al estudiantado a estudiar forzosamente la lengua y se convierte en una herramienta para conseguir principalmente intereses del tipo profesional o académico.

5.2 La dimensión cualitativa: el análisis de las entrevistas, una experiencia de investigación

Esta sección responde a la pregunta de investigación y sobre las representaciones sociales en el alumnado, pero lo trata de evidenciar a partir desde un enfoque sociogenético. Se pretende también responder a cuestionamientos poco estudiados en el enfoque cuantitativo como es la percepción de la otredad, la asimilación, entre otros.

5.2.1 Percepción del alumnado entrevistado sobre la motivación y sus representaciones sobre la lengua inglesa

En la imagen 14, se puede distinguir la nube de los conceptos con mayor prominencia en el análisis cualitativo. Hay que recordar que las subcategorías provienen de la agrupación de conceptos y éstos a su vez provienen de una abstracción de las unidades de análisis, es decir, los fragmentos discursivos de las entrevistas seleccionados y condensados en una unidad.

Imagen 14. Distribución en nube de la frecuencia de las subcategorías

aburrimiento (4-0) **aculturación (23-0)** alteridad (3-0) **aprender (56-0)** aprender desde joven (1-0)
 aprender por necesidad (1-0) asimilación a la cultura extranjera (7-0) básico (10-0) buena experiencia de aprendizaje (5-0) certificación en inglés (3-0)
 ciencia y tecnología (3-0) comercio (4-0) competencia (6-0) **comunicarse (37-0)** conocer personas (1-0)
crecimiento personal (15-0) crecimiento profesional (2-0) difícil encontrar trabajo (1-0) dificultad de aprendizaje (4-0) discriminación (1-0) diversión (1-0)
 dominación (1-0) **emigración (15-0)** **entender (17-0)** escribir (1-0) escuela (1-0) estrategias de aprendizaje (3-0) **estrategias didácticas (11-0)**
 estructuras básicas (6-0) **Estudio (14-0)** estudio académico (7-0) etnocentrismo (7-0) **EUA (35-0)** extraño (1-0)
facilidad de aprendizaje (22-0) falta de ajustes pedagógicos (4-0) falta de estrategias de aprendizaje (2-0) falta de estrategias didácticas (7-0)
facilidad de importancia (6-0) **falta de interés (14-0)** falta de oportunidades (2-0) familia (2-0) **Globalización (11-0)** gran exposición al inglés y su cultura (1-0)
 habilidad (1-0) **hablar (10-0)** **herramienta (26-0)** herramienta de aprendizaje (3-0) herramienta de comunicación (1-0) identidad cultural (3-0)
idioma universal (28-0) **importante aprender (34-0)** imposición (1-0) **intercambio (12-0)** interesante (1-0)
interés para aprender (30-0) **Interés por la cultura (35-0)** invasión (2-0) **leer (13-0)**
 mala experiencia de aprendizaje (7-0) mejores puestos de trabajo (8-0) **mente abierta (13-0)** México (1-0) **necesario (26-0)**
 necesidad (6-0) negocios (1-0) nivel bajo (4-0) no conocer inglés (1-0) no es necesario (3-0) nuevo (3-0) obligación (5-0)
omnipresencia del inglés (18-0) **oportunidades (31-0)** **otredad (24-0)** **países (14-0)**
 países de habla inglesa (1-0) percepción positiva de la otredad (1-0) pérdida de identidad (2-0) política (1-0) **potencia (11-0)** profesor (1-0) **progreso (12-0)**
 racismo (4-0) reconocer que sabes (1-0) **relaciones sociales (9-0)** relativismo cultural (1-0) repetitivo (4-0) RU (7-0) saber (2-0) **saber inglés (12-0)**
 sin conocimiento del inglés (1-0) **sincretismo (6-0)** social (1-0) **trabajo (40-0)** **universidad (13-0)** utilidad (1-0) vergüenza hablar (1-0)
 viajar (9-0) viajar por trabajo (2-0)

Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del análisis.

La imagen 14 expone en forma de nube la aparición de las categorías más prominentes. Como podemos observar la primera categoría que aparece es **aprender** con 56 conceptos en las entrevistas lo que muestra una imagen muy presente en cuanto a su aprendizaje. De la misma manera, el término concurre con varias categorías.

La segunda categoría con mayor cantidad es el **trabajo**. Los estudiantes están conscientes de la necesidad de aprender el inglés ya que les brindará mejores oportunidades en el trabajo:

- “participante D: en la mayoría de los trabajos buenos ya te piden más de un idioma, tienes que salir de tu zona de confort tienes que aprender cosas que no sabías” (entrevista 3).
- “En el laboral, es más fácil cuando pides tú un trabajo si va alguien entrevista [sic] que no sabe inglés frente a uno que sí, entonces es más fácil que lo elijan porque sabe” (entrevista 1).

A simple vista, los aprendientes están conscientes **de la importancia del aprendizaje del idioma** (34) ya que les permitirá un apoyo para el trabajo (40), les permitirá **comunicarse** (37), iniciar o mantener relaciones con compañías o **intercambio con los EUA** (35); asimismo, muestran un interés por su aprendizaje (30) y por la **cultura** (34). Su aprendizaje les será como una herramienta (26) y les **proporcionará oportunidades** (31) académicas, laborales e incluso de **migración** (15). En la mente de los aprendientes, está muy presente la necesidad de **dominarlo** (26).

Sin embargo, también está la otra cara de la moneda. A pesar de creer que es un **idioma fácil de aprender** (27 menciones), los aprendientes muestran **preocupación** por no sólo aspectos académicos (relacionados a su aprendizaje) sino también **de la integración de aspectos culturales en la cotidianidad de sus vidas**. Algunos se perciben abiertos a la asimilación de aspectos culturales:

- “No veo negativo que tomemos influencia de otras culturas. Bueno, se hace negativo cuando perdemos las nuestras. Esta riqueza es lo que hace importante a nuestro país, dejarlas de lado sería negativo” (entrevista 4)

Mientras otros muestran tendencias muy etnocentristas de su parte:

- “Porque es parte de nuestra identidad cultural. Porque es con lo que hemos ido creciendo conforme a nuestro país. No vas a comparar la historia de EU y México. Es totalmente diferente” (entrevista 4).

Podemos advertir que el proceso de aculturación⁴⁸ tiene una influencia importante en el aprendizaje ya que la relación con la otredad influye en las estrategias de aprendizaje, nivel de interés y relación con su aprendizaje. También podemos observar que el alumnado **encuentra dificultad en su aprendizaje** (4) y encuentran **aburridas las estrategias didácticas** empleadas por los docentes (4):

- “El año pasado también estuvo aburrida la clase, pero este año ha sido bueno” (entrevista 4).
- “Bueno, las clases del profesor se hacían tediosas el año pasado. Todos estaban en silencio, no ponían atención, lo que explicaba sí entendíamos pero como dice mi compañero, no todos teníamos el mismo grado de inglés” (entrevista 1).

Los temas que se trataron en general en las entrevistas fueron tres⁴⁹:

- Actitud hacia la lengua
- Académico-profesional
- Sociocultural

Para la mayoría de las entrevistas, sólo fue necesario lanzar una pregunta para que los participantes comenzaran a realizar aportaciones sobre el tema. Con respecto al primer tema, la actitud hacia la lengua inglesa, la principal pregunta fue:

¿qué les significaba para ellos el inglés?, ¿cuál es el rol del inglés?

En general, el alumnado considera a la lengua inglesa como una **herramienta** (24 referencias) que les ayudará a conseguir **oportunidades** (24):

⁴⁸ Según el Diccionario de Términos Clave de ELE, indica que aculturación se refiere a “un proceso de adaptación gradual de un individuo (o de un grupo de individuos) de una cultura a otra con la cual está en contacto continuo y directo, sin que ello implique, necesariamente, el abandono de los patrones de su cultura de origen. Dicho contacto suele derivar en influencias culturales mutuas que comportan cambios en una o en ambas culturas” (Instituto Cervantes, 2020).

⁴⁹ Para mayor información, revisar Apéndice V. “Protocolo de entrevista”.

- *Oportunidad y herramienta*: “Yo considero que el inglés te abre puertas. Hay cosas que vienen con el instructivo en inglés, las películas o series, como herramienta de estudio” (entrevista 3).
- *Herramienta*: “Es como una herramienta de superación. Te ayuda a desempeñarte mejor en el ámbito laboral, cultural y social. Pero hay que preservar a lo que tenemos” (entrevista 1).
- *Oportunidad y herramienta*: “El inglés es una herramienta que te abre muchas puertas no sólo trabajo o académicamente, sino te da la oportunidad de conocer muchos lugares, diferentes culturas mediante su idioma natal” (entrevista 7).
- *Herramienta*: “Es una herramienta muy útil. En la actualidad es una condición para encontrar un buen trabajo. Es importante saber inglés” (entrevista 2).

Asimismo, muestran una representación del idioma como *universal* (26) y *básico* (10):

- *Idioma universal y oportunidades*: “Es muy importante debido a su universalidad, debido a su facilidad, creo que muchas de las oportunidades te piden hablar otra lengua en este caso el inglés. Te debes adaptar para hablarlo.” (entrevista 3).
- *Idioma universal*: “En la actualidad yo creo que se debería comenzar el idioma base porque es el idioma que todas las empresas ocupan” (entrevista 7).
- *Idioma universal*: “Yo siento que es bueno que haya una lengua universal ya que nos facilita comunicarnos entre diferentes países sino no podríamos comunicarnos. No habría avances como lo ha habido a lo largo de la historia.” (entrevista 8).

También bajo esta misma representación el alumnado percibe una cierta *omnipresencia del inglés* (13) en varios aspectos de la vida diaria:

- *Idioma universal y omnipresencia*: “Es un idioma universal. En casi todas las partes del mundo te enseñan inglés, tienen un nivel básico” (entrevista 5).

- *Es un idioma universal y omnipresencia del inglés.* “En casi todas las partes del mundo te enseñan inglés, tienen un nivel básico” (entrevista 2).

Los aprendientes exhiben a la lengua inglesa como un medio para comunicarse (29):

- *Comunicarse:* “Porque puede llegar a expandirse a todos los lugares y con una comprensión básica puedes comunicarte con todos de diferentes cosas” (entrevista 4).
- *Comunicarse:* “El inglés es el medio de comunicación mundial. En un país, como Japón cuya lengua es difícil, hablan inglés para poder comunicarse con empresario o turistas” (entrevista 6).
- *Comunicarse:* “Culturalmente, me ha servido como para conocer más; el inglés te ayuda para comunicarte con las personas en los países que visites” (entrevista 6).

Dentro de esta misma representación, los estudiantes reflejaron una conciencia de la necesidad de aprender inglés para mejorar una futura situación en el *trabajo* (21):

- *Trabajo y estudio:* “Hablar esta lengua es indispensable para cualquier trabajo o licenciatura” (entrevista 4).
- *Trabajo y omnipresencia del inglés:* “Es un idioma importante para la vida académica, laboral y la vida en general. El inglés es el idioma que se maneja en todos lados” (entrevista 6).

Con respecto a la cultura, los participantes muestran *un interés cultural sobresaliente* (21):

- *Interés por la cultura:* “Lo que me motiva es que el lenguaje es parte de la cultura de un país. A mí me gustaría viajar. El inglés me podría favorecer y entender” (entrevista 6).
- *Interés por la cultura:* Por ser México y estar cerca de EU tenemos esta cultura que nos llega. Por ejemplo, yo escucho más música en

inglés que en español. Es algo que me gusta y disfruto. También vemos películas que vienen de EU” (entrevista 6).

El segundo tema tratado en las entrevistas fue Académico-profesional y la pregunta que normalmente inició fue:

¿cómo ha sido su experiencia en el aprendizaje de inglés?

Los estudiantes muestran *un interés por aprender* (15 menciones) la lengua:

- *Interés por aprender: “Es muy importante estudiar inglés. En lo académico y profesional es importante”* (entrevista 5).
- *Interés por aprender: “Yo creo que también la importancia que nuestra familia le da al inglés. Nos hablan mucho sobre la importancia del inglés. Nos dicen oye hijo hoy en día necesitas el inglés para obtener un trabajo. La importancia del inglés viene desde nuestra familia. Viene desde pequeños y por eso le decimos básico al inglés. lo manejan para nuestro futuro”* (entrevista 7).

Los estudiantes perciben que el inglés les será de utilidad en la *universidad* (17):

- *Universidad: “Yo lo considero muy importante. Estoy pensando estudiar relaciones internacionales o ciencias de la comunicación. El inglés es esencial y necesario. Me va a favorecer demasiado. En el campo laboral les dan más prioridad a los que hablan inglés de los que no lo hablan”* (entrevista 6).
- *Universidad: “Hablando de la universidad podría ser una beca de intercambio o ir a estudiar permanentemente a Europa. Comunicarte allá en inglés ya que allá se habla en inglés”* (entrevista 4).

Por otro lado, la experiencia de aprendizaje muestra una influencia importante como se mencionó anteriormente. Los aprendientes refieren una *mala experiencia en su aprendizaje* (13):

- *Mala experiencia de aprendizaje: “He estudiado en escuelas públicas y considero que en general no ha sido bueno los aprendizajes”* (entrevista 4).

- *Mala experiencia de aprendizaje*: “Dependiendo los maestros. Uno era muy tedioso y no entendías nada. Después fue mejorando la forma y entendí más” (entrevista 6).

Por último, como en los temas anteriores en el tema sociocultural, se repiten elementos asociados como *el interés por aprender (8 menciones)*, *herramienta (7)*, *trabajo (9)*, *interés por la cultura (16)* y *oportunidades (9)*. Sin embargo, empiezan a sobresalir otros elementos socioculturales en sus representaciones. Uno de los más destacados es la *aculturación*:

- “por un lado, tener nuestro toque mexicano y ahí dejarlo. Pero no perderlo ni cambiarlo. Así me gusta más puedo disfrutar ambas” (entrevista 4).
- “México es muy rico en cultura. Sí hay que mantener que nuestras tradiciones se mantengan con su esencia aunque a veces sí podemos mezclarlas pero si mantenemos la esencia y sabemos de donde vienen creo que no importa” (entrevista 4).
- “No ver negativo que tomemos influencia de otras culturas. Bueno, se hace negativo cuando perdemos las nuestras. Esta riqueza es lo que hace importante a nuestro país, dejarlas de lado sería negativo” (entrevista 4).

A partir de la reflexión, el resultado fue un análisis con las categorías principales, subcategorías y conceptos que se desprendieron de este proceso heurístico que se presenta en la tabla 18.

Tabla 18. Distribución de los campos de la Representación Social de los participantes en las entrevistas

Categoría	Porcentaje	Subcategoría	Concepto	Apariciones
		Aprendizaje	Aprender	56
			Aprender desde joven	1
			Aprender por necesidad	1
			Buena experiencia de aprendizaje	5
			Calificación en inglés	3
			Certificación de inglés	3
			Crecimiento personal	15
			estrategias de aprendizaje	3
			estudio	14

Académico-profesional	73.9%		esdudio académico	7	
			intercambio	12	
			reconocer que sabes	1	
			Saber	2	
			universidad	13	
		Enseñanza		estrategias didácticas	11
				falta de ajustes pedagógicos	4
				falta de estrategias de aprendizaje	2
				falta de estrategias didácicas	7
				mala experiencia de aprendizaje	7
				profesor	1
				repetitivo	4
		Habilidades		competencia	6
				comunicarse	37
				entender	17
				escribir	1
				estructuras básicas	6
				habilidad	1
				hablar	10
				herramienta comunicación	1
				idioma universal	28
				leer	13
				saber inglés	12
		Actitud hacia la lengua		básico	10
				difícil encontrar trabajo	1
				diversión	1
				facilidad de aprender	22
				importante aprender	34
				interesante	3
				interes para aprender	30
				interés por la cultura	35
				Necesario	26
				necesidad	6
				omnipresencia	18
				aburrimiento	4
				dificultad de aprendizaje	4
	nivel bajo		4		
	no es necesario		1		
	no saber inglés		3		
	falta de importancia		6		
	falta de interés	14			

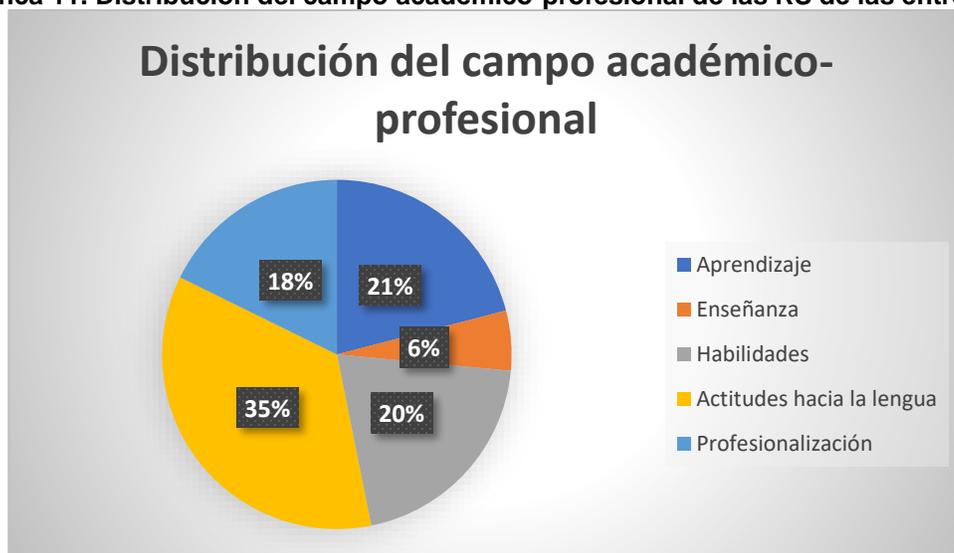
			falta de oportunidades	2		
			obligación	5		
			vergüenza hablar	1		
		Profesionalización	crecimiento profesional	2		
			Profesionalización	2		
			Herramienta	26		
			herramienta de aprendizaje	3		
			mejores puestos de trabajo	8		
			oportunidades	31		
			trabajo	40		
			utilidad	1		
			viajar por trabajo	2		
Sociocultural	21.5%		Percepción del otro	Aculturación	23	
				Alteridad	3	
		Asimilación a la cultura extranjera		7		
		etnocentrismo		7		
		extraño		1		
		identidad cultural		3		
		imposición		1		
		Invasión		2		
		mente abierta		13		
		nuevo		3		
		otredad		24		
		otredad positiva		1		
		pérdida de la identidad		2		
		racismo		4		
		relativismo cultural	1			
		sincretismo	6			
				Países	Emigración	15
					EUA	35
					México	1
					Países	15
					RU	7
				Sociedad	conocer personas	1
					Discriminación	1
		Familia	2			
		Relaciones sociales	9			
		viajar	2			
Otros campos	4.6%	Político	Política	1		
		Globalización	Globalización	11		
		Economía	comercio	4		

		negocios	1
		potencia	11
	Ciencia- Tecnología	Progreso	12

Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del análisis.

La tabla 18 muestra el dominio de cada campo de la representación social de los participantes de las entrevistas. Se puede observar que tiene un mayor peso el campo académico-profesional con un 73.9% las menciones; el campo sociocultural, con un 21.5%; y, otros campos, con un 4.6%.

Gráfica 11. Distribución del campo académico-profesional de las RS de las entrevistas.



Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del análisis.

La gráfica 11 describe el peso de cada subcategoría del campo académico-profesional. Es posible percatarse que el mayor peso se encuentra en el subcampo de actitudes hacia la lengua con 35%, le sigue aprendizaje con 21%, después habilidades de lengua con 20%, posteriormente profesionalización con 18 y al último, la enseñanza con 6%. Dentro de actitudes hacia la lengua se encuentra dividido en dos: positivos y negativos. Las actitudes positivas representan el mayor peso con 168, mientras que las negativas, 62. Por otro lado, es interesante resaltar que dentro del subcampo de la enseñanza sobre sale principalmente subcategorías negativas relacionadas con la falta de estrategias didácticas y ajustes pedagógicos.

Gráfica 12. Distribución del campo sociocultural de las RS de las entrevistas.



Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del análisis.

La gráfica 12 exhibe la distribución del campo sociocultural. Es posible apreciar que el mayor peso se encuentra en la percepción del otro con un 53%, seguido de los países anglófono con 39% y al final sociedad con 8%. Los principales conceptos que sobresalen de la percepción del otro son la otredad y la aculturación, posteriormente tener una mente abierta. Por último, se encuentra otros campos con 4.6% con las subcategorías: política, globalización, economía, así como ciencia y tecnología. La siguiente tabla muestra de forma resumida las categorías y subcategorías de la RS de las entrevistas.

Tabla 19. Categorías y subcategorías de las RS de las entrevistas.

Categoría	Porcentaje	Subcategoría	Porcentaje
Académico-profesional	73.9%	Aprendizaje	21%
		Enseñanza	6%
		Habilidades	20%
		Actitud hacia la lengua	35%
		Profesionalización	18%
Sociocultural	21.5%	Percepción del otro	53%
		Países anglófonos	39%
		Sociedad	8%
Otros campos	4.6%	Político	3%
		Globalización	28%
		Economía	40%
		Ciencia-Tecnología	30%

Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del análisis.

5.2.2 Resumen de la dimensión cualitativa

En síntesis, se puede percibir que las Representaciones Sociales obtenidas por el enfoque procesual se caracterizan por mostrar un instrumentalismo hacia la lengua inglesa, es decir, el estudiantado percibe al inglés y su aprendizaje con fines principalmente comunicativos que le permitirán obtener mejores oportunidades laborales o académicas. Se le relaciona al inglés como una herramienta para alcanzar el éxito profesional o académico para obtener una mejor situación laboral o, incluso, para emigrar así como obtener una beca en países de habla inglesa todo con fines instrumentales. También lo asocian con cierta importancia ya que les dará un estatus superior al que tienen lo que les permitirá obtener mayores beneficios en ámbitos laborales o académicos. Así, la mayor parte se centra en ámbitos académicos u profesionales dejando de lado otros aspectos culturales y sociales. Casi nadie relaciona al inglés como un nuevo sistema de símbolos que le permita interactuar con un sistema de símbolos culturales diferentes al suyo.

A continuación, se narra el proceso de triangulación de los diferentes niveles de análisis.

5.3 La relación entre las Representaciones Sociales y la Motivación

Este apartado responde a la última pregunta de la presente investigación en la cual se cuestiona sobre la relación entre la motivación y las representaciones sociales para aprender inglés como una asignatura mediada institucionalmente por políticas educativas nacionales y presiones estructurales dentro de la misma universidad. A continuación, se presentan los resultados más prominentes de la presente relación entre ambos aspectos.

5.3.1 Representaciones Sociales por evocaciones jerarquizadas y en las entrevistas a grupos focales

La triangulación de estos dos modelos sobre las representaciones sociales resultó una experiencia única, como ya se mencionó en el apartado sobre el análisis de datos, ya que permitió realizar una búsqueda heurística de categorías, subcategorías y conceptos que fueran similares. Para realizar dicha búsqueda, se compararon ambos modelos como se muestra en la imagen y con el apoyo de colores se identificaron los elementos similares. Del lado derecho se encuentran las

categorías, subcategorías y conceptos obtenidos a partir del método de evocaciones jerarquizadas en la encuesta. Del lado izquierdo se encuentran las categorías, subcategorías y conceptos obtenidos a partir del análisis de contenido realizado a las encuestas a grupos focales.

En primer momento, se puede observar de forma general que desde el enfoque cualitativo de las representaciones sociales (entrevistas a grupos focales) el desglose de las categorías, subcategorías y conceptos es mucho más rico y amplio a diferencia del enfoque cuantitativo (evocaciones jerarquizadas). Es muy probable que en aquél las unidades de análisis sean más ricas en cuanto a que el contexto permitió darles mayor sentido y asociarlas a una subcategoría más amplia y compleja a diferencia de las evocaciones que carecían de contexto; por ejemplo, las 47 evocaciones de la palabra “estudios” o las 45 de la palabra “aprendizaje” simplemente se relacionaban inmediatamente con el concepto “aprendizaje” y que su vez pertenece a la subcategoría aprendizaje y finalmente se une a la categoría llamada “académico-profesional”.

Por otro lado, las unidades de análisis que llevaron a construir las subcategorías fueron más complejas; por ejemplo, el concepto “aprender por necesidad”, ligada a la subcategoría aprendizaje que a su vez pertenece a la categoría académico-profesional, muestra la siguiente unidad de análisis:

- Participante F: “Por un lado la simpleza y por otro hay personas que quieren migrar a ese país por lo que necesitan aprenderlo para subsistir. También si quieres comunicarte con tus familiares” (entrevista 3).

Este contexto permitió diferenciarlo de la subcategoría “aprender desde joven”, también ligada a aprender, con la siguiente unidad de análisis:

- Participante D: “Sí, bueno cuando empiezas a aprender un idioma desde pequeño se te da facilidad, entonces, también no sólo en inglés, pero si quieres aprender otro idioma y ya lo has hecho desde chiquito; siento que tienes esa capacidad de retener diferentes idiomas.” (entrevista 11).

Imagen 15. Búsqueda heurística de categorías y subcategorías similares.

Representaciones sociales (entrevistas)					Representaciones sociales (evocaciones jerarquizadas)				
Categoría	Porcentaje	Subcategoría	Concepto	Frecuencia	Categoría	Subcategoría	Porcentaje	Concepto	Porcentaje
Académico-profesional	73.9%	Aprendizaje	Aprender	56	Académico-profesional (62.2%)	Aprendizaje	12.7%	Estudio	9.9%
			Aprender desde joven	1				Curso/Asignatura	2.3%
			Aprender por necesidad	1				Universidad	0.1%
			Buena experiencia de aprendizaje	5		Habilidades	12.5%	Comunicarse	8.5%
			Calificación en Inglés	3				Estructura Lingüística	4.0%
			Certificación de inglés	3				Actitud positiva	26.0%
			Crecimiento personal	15		Necesidad	4.7%		
			estrategias de aprendizaje	3		Facilidad	1.5%		
			estudio	14		Importancia	3.1%		
			estudio académico	7		Diversión	1.2%		
			Intercambio	12		Actitud negativa	10.9%	Falta de interés	0.9%
			reconocer que sabes	1				Obligación	0.7%
			Saber	2				Dificultad	5.2%
		universidad	13	Profesionalización		10.9%	Crecimiento personal	5.0%	
		estrategias didácticas	11				Trabajo	5.9%	
		falta de ajustes pedagógicos	4	Percepción del otro		4.2%		4.2%	
		falta de estrategias de aprendizaje	2				Sociocultural (28.5%)	Países	10.0%
		falta de estrategias didácticas	7	Cultura		9.5%			
		mala experiencia de aprendizaje	7	Sociedad		4.8%			
		profesor	1	Político		0.6%	0.6%	0.6%	
		repetitivo	4						Globalización
		competencia	6	Economía		1.3%	1.3%	2.5%	
		comunicarse	37						Cognición
		entender	17	Ciencia-Tecnología		1.2%	Progreso	0.6%	
escribir	1	Tecnología	0.5%						
estructuras básicas	6								
habilidad	1								
hablar	10								
herramienta comunicación	1								
idioma universal	28								
leer	13								
saber inglés	12								
básico	10								
difícil encontrar trabajo	1								
diversión	1								
facilidad de aprender	22								
importante aprender	34								
interesante	3								
interés para aprender	30								
interés por la cultura	35								
Necesario	26								
necesidad	6								
omnipresencia	18								
aburrimiento	4								
dificultad de aprendizaje	4								
nivel bajo	4								
no es necesario	1								
no saber inglés	3								
falta de importancia	6								
falta de interés	14								
falta de oportunidades	2								
obligación	5								
vergüenza hablar	1								
crecimiento profesional	2								
Profesionalización	2								
Herramienta	26								
herramienta de aprendizaje	3								
mejores puestos de trabajo	8								
oportunidades	31								
trabajo	40								
utilidad	1								
viajar por trabajo	2								
Aculturación	23	Percepción del otro	189	11.5%					
Alteridad	3								
Asimilación a la cultura extranjera	7								
etnocentrismo	7								
extraño	1								
identidad cultural	3								
imposición	1								
Invasión	2								
mente abierta	13								
nuevo	3								
otredad	24								
otredad positiva	1								
pérdida de la identidad	2								
racismo	4								
relativismo cultural	1								
sincretismo	6								
Emigración	15	Países	8.3%	1.7%					
EUA	35								
México	1								
Países	15	Sociedad	1.7%	4.6%					
RU	7								
conocer personas	1	Político	4.6%	40					
Discriminación	1								
Familia	2								
Relaciones sociales	9								
viajar	2	Globalización	4.6%	40					
Política	1								
Globalización	11								
comercio	4								
negocios	1	Economía	4.6%	40					
potencia	11								
Progreso	12	Ciencia-Tecnología	4.6%	40					

Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del análisis.

Hacia un análisis más detallado, en la Imagen 15 se pueden observar que las grandes dimensiones coinciden. Se podría argüir que un proceso influyó al otro como lo marcaría María Bertely (2000) en que el investigador carga con ciertas categorías ya predefinidas. En cierta medida es cierto ya que primero ocurrió el proceso de la sistematización de la dimensión cuantitativa y, posteriormente, de la dimensión cualitativa. No obstante, cada proceso ocurrió con diferencia de un año lo que permitió un mayor distanciamiento del proceso investigativo. En este análisis hermenéutico, la constante fue un ir y venir entre los datos duros y las categorías lo que ayudó a identificar las similitudes y diferencias; asimismo, una necesidad de reestructuración de las categorías. También fue necesario volver a desmenuzar las subcategorías ya que estaban muy abstractas con lo con el objetivo de que éstas se pudieran relacionar también con otras categorías del análisis cuantitativo.

La tabla 20 muestra las subcategorías compartidas en la categoría Académico-Profesional, así como su distribución de porcentajes. Sorprendentemente, la distribución de los porcentajes entre las categorías y subcategorías es similar. Esta categoría cubre de manera general aproximadamente tres cuartos del modelo lo que implica que la mayor parte de las representaciones del alumnado están relacionadas con lo académico y lo profesional. Lo que ocupa un mayor porcentaje en ambos modelos es la actitud positiva hacia la lengua con un promedio de 19%. Se puede afirmar que una posición importante dentro de las representaciones del alumnado es una visión positiva hacia la lengua. Estas actitudes positivas hacia la lengua deberían ser utilizadas por los agentes educativos en favor de acciones en mejora de los aprendizajes.

Tabla 20. Subcategorías compartidas en la categoría Académico-Profesional

Entrevistas		Evocaciones	
Categoría	Subcategoría	Categoría	Subcategoría
Académico profesional 73.9%	Aprendizaje 15.5%	Académico profesional 62.2%	Aprendizaje 12.7%
	Habilidades 15%		Habilidades 12.5%
	Actitud positiva a la lengua 19.1%		Actitud positiva a la lengua 19.2%
	Actitud negativa hacia la lengua 7.1%		Actitud negativa hacia la lengua 6.8%
	Profesionalización 13.1%		Profesionalización 10.9%

Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del análisis.

Los siguientes tres aspectos de mayor porcentaje (aprendizaje, habilidades y profesionalización) se pueden agrupar también en una subcategoría relacionado a motivos instrumentales y utilitarios ya que, como se mostrará en los siguientes ejemplos, el aprendizaje se concibe con fines utilitarios y no visto como un proceso más amplio y holístico. Esto concuerda con lo propuesto por Ushioda (2017) mencionado en el primer capítulo sobre “la nueva ortodoxia del inglés globalizado” la cual sugiere que por presiones macroestructurales por parte de gobiernos e instituciones con agendas neoliberales dirigen la enseñanza y aprendizaje de esta lengua hacia procesos utilitarios e instrumentales. Baste los siguientes extractos de las entrevistas:

Aprender – herramienta – movilidad - comunicar (al menos 200 etiquetas relacionadas con la noción de aprender):

- Participante D: “Para mí el inglés abre muchas puertas. Es una herramienta de trabajo que sirve en otras partes sobre todo si queremos estudiar en el extranjero. El idioma primordial es el inglés en todo el mundo y se utiliza en todas partes. Por eso debemos aprenderlo bien.

Herramienta (al menos 56 etiquetas relacionadas con la noción de herramienta en las entrevistas):

- Participante S: “Yo considero que el inglés te abre puertas. Hay cosas que vienen con el instructivo en inglés, las películas o series, como herramienta de estudio” (entrevista 3).

Herramienta/progreso (al menos 7 etiquetas relacionadas con la noción de progreso):

- Participante A: “El mexicano es muy conformista, entonces tenemos que cambiar nuestra forma de pensar. Tenemos que pensar que tenemos que aprender eso para que haya un progreso, entonces la persona no quiere progresar. La herramienta se tiene en a la mano.” (entrevista 7).

Necesidad – movilidad: (al menos 50 etiquetas relacionadas con la noción de necesidad):

- Participante B: “No lo veo como una carga sino como una necesidad. En un futuro, en la vida laboral puedes tener la oportunidad de un intercambio. Para ir de intercambio y conocer nuevas cosas necesitas manejar el idioma. Te piden como requisito manejar el idioma. Lo veo como una necesidad, para ser mejor” (entrevista 6).

Idioma universal (28 menciones):

- Participante F: “Es un idioma del que la mayoría es más accesible aprenderlo. Si vas a un país es más fácil que te entiendan en inglés que en tu propio idioma o en otro. Es un idioma universal. En casi todas las partes del mundo te enseñan inglés, tienen un nivel básico” (entrevista 5).
- Participante A: “: Yo lo llamaría base porque actualmente toda la música la moda, el cine está en EU entonces yo lo veo la base porque como lo dije anteriormente ha prevalecido en la cultura norteamericana entonces yo lo vería como una base. porque todos queremos aprender ese idioma, cantar las canciones de nuestras bandas favoritas y entender el cine y toda la cultura norteamericana.” (entrevista 7).

Esto impacta significativamente en la motivación del aprendiente ya que sus razones están limitadas hacia una visión utilitaria. El estudiantado percibe al inglés como una herramienta, una necesidad, progreso o una ventaja que le permita acceder a mejores oportunidades lo que reduce significativamente el uso del idioma. ¿Qué pasa con aquellas personas que no ven al inglés como una herramienta (para comunicarse con la comunidad meta de hablantes)? Reducir el inglés a estas representaciones restringe en el alumnado las posibilidades para seguir estudiando la lengua ya que probablemente no se visualicen en un futuro ya sea interactuando con extranjeros o comunicándose con ellos en el extranjero. Es necesario ampliar el rango de razones posibles para aprender inglés no sólo centrarse en razones utilitaristas de la lengua (Ushioda, 2017).

La tabla 21 despliega las subcategorías compartidas en la categoría sociocultural, así como la distribución de porcentajes respectivamente. Para esta

subcategoría, la distribución vuelve a ser muy parecida alrededor de 25% aunque los conceptos pueden variar un poco más. En este caso, la subcategoría sobre la percepción de la otredad en el caso de las entrevistas refiere un 11.5% mientras que para las evocaciones un 4.2%; esto se deba a que muy probablemente esta subcategoría refiere a procesos complejos como la identidad, mismidad, alteridad en otros elementos lo que con una simple evocación es difícil de detectar. La distribución de los porcentajes con respecto a los países es similar y los países con mayores recurrencias fueron EUA (4%) y Reino Unido (4%).

Tabla 21. Subcategorías compartidas en la categoría sociocultural

Entrevistas		Evocaciones	
Categoría	Subcategoría	Categoría	Subcategoría
Sociocultural 21.5%	Percepción del otro 11.5%	Sociocultural 28.5%	Percepción del otro 4.2%
	Países 8.3%		Países 10%
	Sociedad 1.7%		Sociedad 4.8%

Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del análisis.

Esta subcategoría ocupa casi un cuarto de la distribución y de acuerdo con la propuesta Ushioda (2017) esta categoría debería aportar un motor mayor hacia el aprendizaje del inglés para transitar de un valor utilitario, instrumental y obligatorio hacia un aprendizaje holístico que promueva valores educativos humanistas de autodesarrollo, enriquecimiento lingüístico y comprensión cultural. Así, el énfasis no sería solamente en la adquisición de un repertorio de símbolos lingüísticos, sino también símbolos culturales que permitan mediar la otredad, convivir entre las diferentes cosmovisiones y actuar de una forma culturalmente responsable.

Dentro de la percepción del otro dentro de las entrevistas (11.5%) se identificaron procesos y conceptos más complejos a diferencia de las evocaciones. Es visible que esta subcategoría proviene de categorías teóricas que requieren un entrenamiento previo para su identificación. En otros estudios sobre representaciones sociales de las lenguas, es difícil encontrar mencionada esta subcategoría. Sin embargo, la percepción del otro es un proceso importante en la lengua extranjera ya que a partir procesos identitarios y de alteridad, el estudiantado decide qué tan abierto está para aprender sobre otra cosmovisión del mundo, esto

es, no sólo aprender un repertorio de signos lingüísticos, sino también un repertorio de símbolos culturales.

Mientras que en las evocaciones se referían al inglés el alumnado percibió al inglés como algo “extranjero” (75 evocaciones), “algo” diferente (11) y “algo” distinto (1), en las entrevistas se pudieron observar procesos más complejos como se muestra a continuación:

Aculturación (23 menciones)

- Participante E: “No ver negativo que tomemos influencia de otras culturas. Bueno, se hace negativo cuando perdemos las nuestras. Esta riqueza es lo que hace importante a nuestro país, dejarlas de lado sería negativo.” (entrevista 4).
- Participante A: “Yo sí estoy de acuerdo en celebrar y adoptar otras costumbres. El proceso de globalización impone eso, entonces entre haya más más fiestas mejor.” (entrevista 5).

Etnocentrismo (7 menciones):

- Participante E: “ Yo lo vería del ámbito negativo. En México, dejara de depender de otras lenguas y tener su propia influencia. Sería mejor que otros estuvieran aprendiendo español. Que no se vea tan devaluado el español.” (entrevista 4).

Sincretismo (6 menciones):

- Participante E: “Yo optaría por una fusión para que de ahí crezca una nueva ideología. Así un niño puede adoptar y aprender varias cosas y ser culturalmente más rico. A una persona que sólo se va a quedar con la cultura mexicana o viceversa.” (entrevista 4).

Pérdida de identidad (2 menciones):

- Participante B: “esto ocasiona que se olvide lo nuestro, lo que nosotros somos, de donde venimos.” (entrevista 6).

La Tabla 222 describe las subcategorías compartidas en la categoría otros campos y su distribución es marginal. En el cas de las entrevistas, apenas llega a un 5%. Se esperaría que en el discurso del alumnado se encontraran razones para aprender inglés relacionadas con la globalización, la economía, la ciencia y la

tecnología; sin embargo, su evocación es casi marginal y la mayoría se refiere a razones del tipo instrumental referido anteriormente.

Tabla 22. Subcategorías compartidas en la categoría otros campos

Entrevistas		Evocaciones	
Categoría	Subcategoría	Categoría	Subcategoría
Otros campos 4.6%	Político 0.11%	Otros campos 9.3%	Político 0.6%
	Globalización 1.3%		Globalización 3.7%
	Economía 1.8%		Economía 1.3%
	Ciencia y Tecnología 1.4%		Ciencia y Tecnología 1.2%

Como se muestra de forma gráfica en la Imagen 16, la mayor parte de la representación del estudiantado sobre el inglés refiere a aspectos instrumentales cómo es la utilidad, la necesidad, el capital social, progreso, la movilidad. Esta representación instrumental sobre la lengua tiene repercusiones importantes sobre la motivación que será explicada en el siguiente apartado.

Imagen 16. Distribución de las representaciones sociales



Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del análisis.

Una vez descritas las similitudes, es momento de describir las subcategorías poco visibilizadas en ambos enfoques. Las subcategorías que no se comparten se encuentran principalmente dentro de las entrevistas. Una de las subcategorías que no aparece en las evocaciones, pero que está en las entrevistas y que llama la atención es la de Enseñanza (4.1%). Tres conceptos que se relacionan en esta

subcategoría en las entrevistas son las estrategias didácticas (11 menciones), la falta de ellas (7 menciones) y una mala experiencia de aprendizaje (7 menciones).

Estrategias didácticas (11 menciones:

- Participante A: “Los maestros no se empeñan en enseñarte de verdad ya que los grupos son demasiado grandes. Necesitas a alguien que necesite estar contigo” (entrevista 7).

Mala experiencia de inglés (7 menciones):

- Participante A: “a mí en lo personal no me ha gustado mucho porque en secundaria lo único que enseñaron fue el verbo to be y la verdad fui perdiendo el interés en el inglés. De hecho, en 4º de prepa me volvieron a enseñar el verbo to be” (entrevista 9).

Esto implica que, aunque a simple vista no implica que la enseñanza ocupe una gran parte de la representación, en el inconsciente están presente estas imágenes de la enseñanza y que, seguramente, tienen influencia en la motivación.

Desde un punto de vista metodológico, esta triangulación con dos perspectivas diferentes (una cualitativa y la otra cuantitativa) y su similitud en cuanto a resultados valida empíricamente la presente investigación. Según Cohen, Manion y Morrison (2007), la triangulación “is a powerful way of demonstrating concurrent validity, particularly in qualitative research”⁵⁰ ya que valerse de un método puede generar sesgos investigativos al tomar en cuenta sólo una parte de la realidad. La validez simultánea se logra si los datos generados con un instrumento se relacionan altamente con los datos generados con un segundo instrumento en un mismo periodo.

5.3.2 Representaciones Sociales y la motivación

En el apartado anterior, sorprendentemente se confirmó similitudes de los resultados de la Representaciones Sociales obtenidas por ambos métodos (evocaciones y entrevistas). Los resultados mostraron porcentajes muy similares en ambos métodos para cada categoría. A pesar de que la motivación se centra a nivel

⁵⁰ Traducción libre y mía: “es una manera poderosa de demostrar validez simultánea, particularmente en investigaciones del tipo cualitativo”.

cognitivo y las Representaciones a nivel social, sorprendentemente existen grandes semejanzas en ambos constructos. Aunque los datos fueron obtenidos por métodos diferentes, se pueden observar similitudes. Primero fue necesario desglosar aspectos de la motivación de forma más específica para después comprarlos con los constructos de las representaciones sociales. La tabla 23 muestra el desglose de las categorías de la motivación a través de palabras clave utilizadas en el cuestionario aplicado.

Tabla 23. Desglose de las dimensiones de la motivación a partir de palabras clave.

Aspecto	Media	Palabras clave		
Instrumentalización – promoción	5.4301	Aprender - utilidad	Aprender- estudios futuros	Saber-trabajo
Yo ideal de L2	5.328	utilidad- comunicar	hablar-entender- conversar	útil-carrera futura
Grado de motivación (comportamiento motivado del aprendizaje)	4.8524	estudio arduo	estudiar más	gusto por el estudio
Influencia familiar / padres	4.8486	actitud positiva	deber estudiar	animar- estudiar
Influencia del profesor	4.7401	cambio de actitud	motivar-aprender	influir positivamente
Instrumentalización – Prevención	4.6297	no reprobar	saber inglés	acreditar asignatura
La experiencia de aprendizaje de L2 en la escuela	4.5099	gusto- clase	clase-atractiva	aprender- inglés- interesante
Influencia de pares	4.4406	actitud- positiva	ayuda-aprender	motivar- aprender
Yo necesario de L2	4.1271	deber- aprender	sociedad- aprecia- conocimiento inglés	
Etnocentrismo	3.2351	diferencia cultural	comportamientos diferentes	cultura mexicana- superior
Miedo hacia la asimilación	2.5167	miedo a la asimilación	pérdida de valores	pérdida de la mexicanidad

Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del análisis.

Se buscaron semejanzas y similitudes en el modelo de la motivación y las representaciones sociales por el método de entrevistas. Se emplearon estos resultados ya que, por un lado, son más detallados y muestran un mayor grado de profundidad lo que permitió realizar un análisis más detallado; por el otro, tanto el método de evocaciones jerarquizadas y el método de entrevistas describieron el fenómeno de forma muy semejante como se mostró en el apartado anterior. Como

se muestra en la imagen 17, con el apoyo de colores se confrontaron las diferentes categorías y subcategorías en diferentes niveles de análisis.

Imagen 17. Representaciones sociales y la motivación.

Representaciones sociales (entrevistas)					
Categoría	Porcent	Subcategoría	Concepto	Frecuencia	
Académico-profesional	73.9%	Aprendizaje	Aprender	56	
			Aprender desde joven	1	
			Aprender por necesidad	1	
			Buena experiencia de aprendizaje	5	
			Calificación en inglés	3	
			Certificación de inglés	3	
			Crecimiento personal	15	
			estrategias de aprendizaje	3	
			estudio	14	
			estudio académico	7	
			intercambio	12	
			reconocer que sabes	1	
			Saber	2	
			Subir nivel	15	
			estrategias didácticas	11	
	Falta de ajustes pedagógicos	4			
	Falta de estrategias de aprendizaje	2			
	Falta de estrategias didácticas	7			
	mala experiencia de aprendizaje profesor	7			
	repetitivo	1			
	competencia	4			
	73.9%	Enseñanza	4.1%	649	6
				comunicarse	37
				entender	17
				escribir	1
				estructuras básicas	6
				habilidad	1
				hablar	10
				herramienta comunicación	1
				idioma universal	28
				leer	15
				saber inglés	12
				básico	10
				difícil encontrar trabajo	1
				diversión	1
				facilidad de aprender	22
	importante aprender	34			
	interesante	3			
	interés para aprender	30			
	interés por la cultura	35			
	Necesario	26			
	necesidad	6			
	omnipresencia	18			
	aburrimiento	4			
	dificultad de aprendizaje	4			
	nivel bajo	4			
	no es necesario	1			
	no saber inglés	3			
	Falta de importancia	6			
	Falta de interés	14			
	Falta de oportunidades	2			
	obligación	5			
	vergüenza hablar	1			
	crecimiento profesional	2			
	Profesionalización	2			
	Herramienta	26			
	herramienta de aprendizaje	3			
	13.1%	Habilidades	15.0%	91	6
	6			37	
	17			1	
	1			6	
	1			10	
	1			1	
	28			15	
12	10				
1	1				
1	22				
34	3				
30	35				
26	6				
18	4				
4	4				
4	1				
3	6				
14	2				
5	1				
2	2				
2	26				
3	91				

Motivación			
Aspecto	Media	Palabras clave	
Instrumentalización – promoción	5.4301	Aprender-útil	Aprender-estudios futuros Saber-trabajo
Yo ideal de L2	5.328	utilidad-comunicar	hablar-entender-conversar útil-carrera futura
Grado de motivación (comportamiento motivado del aprendizaje)	4.8524	estudio arduo	estudiar más gusto por el estudio
Influencia familiar / padres	4.8486	actitud positiva	deber estudiar animar-estudiar
Influencia del profesor	4.7401	cambio de actitud	motivar-aprender influir positivamente
Instrumentalización – Prevención	4.6297	no reprobar	saber inglés acreditar asignatura
La experiencia de aprendizaje de L2 en la escuela/ pares	4.5099	gusto-clase	clase-atractiva aprender- inglés-interesante
Influencia de pares	4.4406	actitud-positiva	ayuda-aprender motivar-aprender
Yo necesario de L2	4.1271	deber-aprender	soledad-aprecia-conocimiento inglés
Etnocentrismo	3.2351	diferencia cultural	comportamientos diferentes cultura mexicana-superior
Miedo hacia la asimilación	2.5167	miedo a la asimilación	pérdida de valores pérdida de la mexicanidad

Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del análisis.

Como se puede observar en la imagen 17, existe una relación entre motivación y las representaciones sociales. Todos los aspectos de la motivación que se muestran en la imagen coinciden con conceptos y subcategorías de las representaciones sociales.

Se distinguen los siguientes patrones: en el primer caso, existe una relación parcial entre algunos aspectos de la motivación que se relacionan con algunos conceptos de algunas subcategorías de las RS como es el caso del aspecto del Yo

Ideal de L2 para la motivación que concuerdan con algunos conceptos de la subcategoría *aprendizaje* (estudio, estudio académico e intercambio). También es el caso del aspecto *Yo necesario de L2* que coincide en ciertos aspectos con la subcategoría de *aprendizaje*: aprender por necesidad u obligación o por pasar para obtener calificaciones. Asimismo, esto ocurre con la subcategoría de *percepción del otro* en la que aspectos como el *etnocentrismo* como *el miedo a la asimilación* comparten lugar dentro de esta subcategoría.

El segundo patrón refiere a que un aspecto se relaciona y coincide completamente con alguna subcategoría de las RS. En este caso se encuentra el *Yo Ideal de L2* que refiere completamente a la subcategoría de *habilidades*; de la misma manera se encuentra el caso de la *instrumentalización-promoción* que coincide completamente con la subcategoría de la *profesionalización* de las RS. El tercer patrón alude a una relación más compleja entre los elementos; es el caso de la subcategoría *enseñanza* de las RS que se relaciona tanto con *La experiencia de aprendizaje de L2* como con *la influencia del profesor*. El cuarto patrón apunta a la nula existencia de aspectos de las RS en la motivación. Tal es el caso de subcategorías de las RS que hacen referencia a los países que hablan inglés, a elementos culturales como la migración, a la discriminación, a cuestiones de índole política, económica o a relacionadas con la ciencia y tecnología. Asimismo, es posible reconocer que no existen categorías dentro de este modelo de la motivación que traten de aspectos relacionados con las actitudes tanto positivas como negativas hacia el aprendizaje de la lengua de forma aislada, sino se observan en varios aspectos.

Es posible observar que las representaciones sociales incluyen muchos de los aspectos de la motivación con base al modelo propuesto por Dörnyei. Con base en lo anterior, se puede inferir que las representaciones sociales comprenden a la motivación ya que no sólo todos los aspectos de este modelo de la motivación tuvieron su referente en la motivación, sino aparecieron otros conceptos, principalmente, sociales. Así, con el apoyo del modelo de Dörnyei se pudo describir la motivación para aprender inglés desde el punto de vista psicológico, por el otro

lado, con las representaciones sociales se pudo advertir la existencia de otros elementos que influyen en la motivación.

Con respecto al proceso de la categorización de las representaciones sociales, es necesario indicar que a pesar de concebirlas como categorías fijas necesitan un cierto grado de dinamicidad. Asimismo, gracias a la triangulación entre categorías es ineludible hacer notar que la categorización necesita una reorganización e incluir una subcategoría intermedia que permita subagrupar los conceptos para ayudar más a su descripción; por ejemplo, en la *categoría percepción del otro* una etiqueta que agrupe a conceptos como *alteridad, aculturación, asimilación a la cultura extranjera, mente abierta*, entre otros elementos pudiera haber sido la categoría *asimilación o miedo a la asimilación*. Otro ejemplo muy notable es la categoría de aprendizaje que abarca varios conceptos que pudieran haber quedado agrupados en otras categorías más pequeñas como *aprendizaje por necesidad/obligación, aprendizaje como herramienta para seguir estudiando*, entre otras posibles categorías.

Reflexiones pedagógicas para la ENP

La enseñanza de lenguas, sobre todo la enseñanza de inglés se ha dirigido hacia fines pragmáticos los cuales han privilegiado el desarrollo de competencias comunicativas. La globalización del inglés como lengua franca para usos instrumentales marca una tendencia en los planes, programas de estudio desde niveles básicos hasta llegar a ser el medio de instrucción. Esta tendencia se le ha denominado la nueva ortodoxia (Ushioda, 2017). Existen estudios (Ushioda 2017) que llevan a pensar que esta tendencia macro y microestructural afecta directamente en el individuo y su motivación. Gracias a los diferentes estudios disponibles, se hace evidente que la mayoría de los contextos de aprendizaje el inglés se estudia por hablantes monolingües y como lengua extranjera.

Como se observó a lo largo del trabajo desde las políticas actuales de los gobiernos, se observa un énfasis en la inclusión del inglés desde niveles básicos. En el caso de México, es desde el tercer año de preescolar. En secundaria, la

asignatura de inglés se empieza a asentar una calificación a diferencia en los niveles previos. Al momento de la ENP (bachillerato), continúa su obligatoriedad e incluso en algunas licenciaturas de la misma UNAM, el inglés es una asignatura obligatoria. A diferencia de otras lenguas, en la mayoría de los contextos antes descritos, incluso el de la ENP, la enseñanza del inglés es del tipo comunicativo y con cuestiones instrumentalistas.

De hecho, se ve claramente reflejado en el imaginario del estudiantado de la ENP donde más de 65% de las RS sobre el inglés refieren a cuestiones académicas o profesionales. Asimismo, se confirma que con el modelo de la motivación utilizado en este trabajo para describirla también se observan resultados similares: la motivación refiere aspectos de carácter instrumentalista en el alumnado, así como comunicativos. Mientras que aspectos socioculturales alcanzan un 20%, y otros campos apenas se hace una mención, aspectos pragmáticos (aprender para comunicarse, profesionalización, oportunidades, utilidad, capital social, migración, movilidad, entre otros) se mencionan por más de dos tercios.

El aprendizaje de inglés, a diferencia de otras lenguas, continúa con su estatus de una lengua global (Crystal, 2003), las macroestructuras obligan a su aprendizaje curricular y lo convierten ya en una “habilidad universal” por lo que aprenderlo se asocia a factores relacionados con cuestiones pragmáticas tales como utilidad, necesidad, capital social, movilidad, migración y cosmopolitismo (Ushioda, 2017). La lengua se convierte en una herramienta sesgada hacia la consecución de intereses económicos en detrimento de una visión más humanistas, cultural y con objetivos intelectuales. En esta ideología neoliberal, el estudiante se convierte en un consumidor que sea capaz de ser empleable y capaz de transferir habilidades al trabajo por lo que requiere al inglés como una herramienta para obtener beneficios económicos y pragmáticos.

Esta visión pragmática del aprendizaje de inglés como lengua global puede tener un impacto negativo en la motivación del estudiantado (Ushioda, 2017). Aunque los estudios muestran resultados mixtos en ambientes tanto anglófonos como no anglófonos, la noción del inglés como lengua global comúnmente describe un impacto negativo en la motivación. Por ejemplo, el Sistema Educativo Nacional

ha incluido el aprendizaje del inglés desde preescolar creando expectativas sobre el alumnado para alcanzar un nivel de competencia adecuado por lo que sino se obtiene, es común observar al alumnado decepcionado y poco entusiasta. Por esta razón, la necesidad de proponer una visión más holística en el aprendizaje del inglés que permita ampliar los horizontes y las perspectivas del alumnado que promueva valores educativos más humanistas de autodesarrollo, enriquecimiento lingüístico y de comprensión cultural.

Como ejemplo de lo anterior, podemos situarnos desde un nivel macroestructural, como lo propone Ushioda (2017), se puede diversificar hacia lenguas diferentes al inglés. Esto le permite a las personas tener oportunidades diferentes hacia el estudio de otra lengua. Aunque la ENP es un ejemplo de ello, ya que a partir del segundo año se puede escoger otro idioma para su estudio, la creación de grupos para emprender con el nuevo idioma (francés, italiano o alemán) es muy limitada por lo que al final aquellos que no obtuvieron un lugar en alguno de estos grupos principias, termina regresando a inglés.

Dentro del aula, es posible promover una visión más humanista. En vez de sólo trabajar situaciones comunicativas relacionadas con viajes o intercambio, es decir, situaciones referentes a la compra de boletos de tren, pedir comida en un restaurante, pedir instrucciones de cómo llegar a un lugar, entre otros, se pueden estudiar elementos culturales tanto de los lugares que se habla inglés como de otros países. Lo anterior permite abrir ventanas culturales tanto de entendimiento como de apreciación a la cultura del otro, por ejemplo, trabajar con videos o texto que hablen de un evento cultural de algún país del mundo, sin específicamente anglófono: Halloween, el Año Nuevo Chino, Mardi Gras, el Carnaval en Brasil, el Festival de colores en la India, Oktoberfest en Alemania, por mencionar algunos. Esto le permitirá al alumnado a incrementar no sólo su repertorio lingüístico sino también su repertorio simbólico.

Este enfoque humanista y holístico del aprendizaje del inglés busca realizar un equilibrio entre la visión instrumentalista del lenguaje como herramienta de comunicación hacia una construcción más holística. La lengua se percibe no sólo como un instrumento de comunicación sino también como el elemento esencial del

pensamiento del ser humano y perceptivo que permite la autoexpresión. El estudiantado se convierte en un mediador cultural capaz interactuar en lenguas y culturas diferentes, es decir, el desarrollo de una competencia multilingüe. Así, el desarrollo de la competencia comunicativa no es el único objetivo del aprendizaje, sino la construcción de una perspectiva más amplia, es decir, no solamente adquirir un repertorio de signos lingüísticos sino también culturales.

¿Qué cambió en mi práctica docente?

Como lo mencioné en la introducción, mi práctica docente ha estado marcada con la inclusión de diferentes estrategias didácticas, que incluso se podrían considerar como innovadoras. Por ejemplo, en este interés por innovar, utilizaba recetas teóricas-prácticas para implementar actividades comunicativas ya sea con un enfoque por competencias, con la enseñanza situada, con el aprendizaje basado en problemas, con el aprendizaje basado en proyectos o con lo que en enseñanza de lengua se conoce como el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. También me empeñaba por integrar las TIC al aula ya sea incluir un audio o video dentro de la clase, ya sea incluir los nuevos programas disponibles como aplicaciones o sitios web moda.

Entonces, en mi aula podíamos y, aún podemos, encontrar una gran diversidad de materiales y recursos, así como estrategias didácticas. Pero gracias a esta investigación me percaté que, aunque sí es importante, es necesario tomar en cuenta otros aspectos, tal vez muchos más importantes. Uno de ellos, y tal vez muy importante, es transformar al estudiantado de un objeto de estudio hacia un sujeto objeto de estudio capaz de expresar sus experiencias en el aprendizaje. La perspectiva cualitativa de esta investigación me permitió reflexionar sobre la importancia del sujeto y su contexto de aprendizaje.

Es cierto que es necesario traer variedad de recursos en el aula. Es cierto que es necesario tomar en cuenta las nuevas tendencias del aprendizaje. Pero también es necesario tomar en cuenta al estudiantado como sujetos de ser estudiados a través de sus experiencias, sujetos de aprendizaje, sujetos de sus propias historias de vida, así como sujetos del propio contexto institucional influidos por un sistema

mediático de comunicaciones instantáneas como las redes sociales, pero también por sus pares, profesores y familiares. Asimismo, es cierto que las representaciones sobre la lengua-cultura meta influyen en el aprendizaje e incluso, diría que dirigen su acción.

Entonces, uno de los elementos que incluí en mi práctica docente es un diagnóstico un poco más personalizado. Aunque a veces por el tiempo y la cantidad de estudiantes, es difícil, me parece importante conocer un poco más de la historia de vida del alumnado o, al menos, saber algo sobre sus experiencias previas al inglés y cómo han sido estas experiencias. De aquí ajusto mi planeación didáctica y adecuarla a los intereses del alumnado así como sus posibilidades. Es común encontrarse en la ENP con grupos muy heterogéneos, pero me queda claro ahora que trabajar medir al alumnado con un mismo estándar, afecta mucho a la motivación y por ende orilla a una representación negativa de la lengua. En este diagnóstico, me permite identificar aquellas personas que se sienten a gusto con el lenguaje, quienes hablan con un inglés muchas habilidades, pero también me permite identificar aquellas personas quienes tienen mucha dificultad y cuyas representaciones son comúnmente negativas.

Así, uno de mis objetivos se convirtió en no generar más representaciones negativas en el alumnado en la situación de aprendizaje y en la medida de lo posible transformar la repetición negativa en una posible ya que como se mencionó anteriormente las representaciones sobre la lengua tienen un efecto directo en la motivación y las acciones emprendidas por el estudiantado para continuar con su aprendizaje. Me queda claro también la necesidad de trabajar las representaciones de la cultura extranjera en clase para disminuir los estereotipos negativos, por un lado, y, por el otro, reflexionar sobre la propia identidad ya que es cierto, aprender una lengua extranjera implica adueñarse de conocimientos, cultura y costumbres de la otredad que, ciertamente, pone en crisis la propia identidad del alumnado.

De la misma forma, a partir de los resultados de las representaciones sociales del alumnado, es visible observar que la mayoría lo concibe como una asignatura y obligatoria. Entonces, es evidente que el alumnado tiene una necesidad de aprobar la materia ya que es obligatoria y la necesita para terminar el bachillerato ya que sin

ella no obtienen su certificado y, así, continuar con su trayectoria académica o profesional. Debemos recordar que en el 2012 el bachillerato se hizo obligatorio gracias la reforma al artículo tercero. Por lo tanto, este documento se vuelve indispensable en sistema para continuar obteniendo mejores beneficios del mismo sistema.

Por último, la razón más importante que me hizo reflexionar la presente investigación recae en que el alumnado debe disfrutar su proceso de aprendizaje, en palabras de Ángel Díaz Barriga, deben “vivenciar el aprendizaje”. No sólo en el sentido de que el aprendizaje sea agradable o una simple acumulación de información, sino también en que la situación de aprendizaje genere un conflicto cognitivo en la cual el alumnado tenga que utilizar sus recursos cognitivos disponibles para resolver este conflicto. Pero este conflicto no deberá sobre pasar sus actuales conocimientos, habilidades y destrezas puesto que, si lo percibe imposible de resolver, el alumnado simplemente ignorará la situación y no habrá una transformación en sus estructuras.

Conclusiones

El trabajo tuvo como objetivo buscar la relación entre las representaciones sociales en torno a la lengua inglesa y la motivación para aprenderla. Fue un estudio mixto el cual se dividió en dos etapas. La primera etapa recabó la información cuantitativa a través de un cuestionario dividido en tres partes: la motivación bajo el Sistema Motivacional del Yo, las Representaciones Sociales sobre la lengua inglesa a partir del método de evocaciones jerarquizadas y la información sobre el perfil sociodemográfico del estudiantado. Para esta fase, participaron 690 estudiantes de bachillerato.

En la segunda etapa, se recolectaron datos con respecto a las Representaciones Sociales sobre la lengua inglesa a partir de entrevistas a grupos focales. Participaron 41 estudiantes de los tres grados de este plantel y respondieron de forma libre preguntas sobre tres temas: actitudes hacia la lengua, académico-profesional y el sociocultural. La mayoría del alumnado participó de una forma muy entusiasta y comprometida para contestar las preguntas.

De la motivación observada en la primera etapa bajo el modelo del Sistema Motivacional del Yo para L2, se pudo observar que el alumnado muestra una tendencia general hacia la motivación instrumentalista-promoción ya que de todas las dimensiones analizadas ésta fue la que sobresalió fuertemente, así como el Yo Ideal de L2. Esto implica que los motivos por los cuales el alumnado aprende la lengua se relacionan al desarrollo profesional o académico, a conseguir un mejor trabajo o simplemente porque visualizan al inglés como una herramienta para obtener mejores oportunidades en un futuro.

Al aplicarse ANOVA de un factor, se obtuvo que en general los subgrupos son principalmente homogéneos, es decir, no existe una diferencia significativa en la mayoría de las variables. Sin embargo, en su relación con el grado de motivación y el nivel de inglés se pudo observar que existe una correlación positiva en ambas variables: entre mayor sea el nivel de inglés, mayor comportamiento motivado a aprenderlo. Una situación parecida ocurre con el yo ideal, el alumnado con un mayor

nivel de inglés, muestran un autoconcepto futuro más positivo como hablantes de inglés. Una situación interesante recae en la variable que habla sobre la experiencia de clase y el nivel de inglés. El estudiantado con mayor nivel de inglés (B1, B2 y C1) percibe que ha tenido una mejor enseñanza en clase que el alumnado con un menor nivel (A1 y A2). Al desagregar por sexo las variables, se pudo identificar un patrón general que las mujeres muestran marginalmente niveles de motivación más altos que los hombres. Sería conveniente en investigaciones posteriores el grado de significatividad y su representatividad.

Con respecto a las representaciones sociales por el método de vocaciones jerarquizadas, resultó interesante revisar en primera instancia que las palabras con mayor incidencia son extranjero, EU, difícil, comunicación, aprender, aprendizaje, oportunidades, necesario, importante. Esto implica, por un lado, que en el inconsciente colectivo está presente la **necesidad de aprenderlo** para obtener mejores **oportunidades** y lo ven como una **herramienta** ya que es **importante**. Por otro lado, está la representación de la otredad que ven a la cultura-idioma como **extranjero** y difícil aprenderlo. De la misma manera, se ven palabras relacionadas con países de habla anglosajona como **EUA e Inglaterra**.

Después de la categorización, se encontraron que las categorías con mayor presencia en el alumnado refieren a lo **académico-profesional** con 69%, posteriormente **sociocultural** con 21% y **otros** con 10%. Dentro de lo académico-profesional sobresalen **actitudes hacia el inglés**, para seguir con el **aprendizaje y profesionalización**. Las representaciones sociales por medio evocaciones jerarquizadas sugieren la construcción de un núcleo central y elementos periféricos. Dentro de este núcleo central se encuentran en forma ordenada organizadas de mayor a menor influencia palabras como trabajo, importante, interesante, EUA, difícil, aprender, extranjero, estudios, oportunidades, Inglaterra, comunicación y futuro. Esto implica que en el imaginario del alumnado se percibe al inglés como un elemento instrumental que les permitirá obtener oportunidades principalmente laborales. Asimismo, existe una percepción no tan positiva hacia la otredad.

Dentro de las representaciones sociales obtenidas por las entrevistas en grupos focales fue posible obtener mayor descripción y especificidad de las

categorías, subcategorías y conceptos. Los conceptos con mayor grado de aparición fueron lo relacionado con el aprendizaje, le siguió trabajo, después comunicarse y diferentes tipos de interés por la cultura, el idioma u otros elementos. Se observó una tendencia general por la instrumentalización del inglés donde aparecieron cuestiones como: oportunidades, herramientas, la universalidad del inglés, comunicación, entre otros elementos. También sobresalieron cuestiones relacionadas con lo cultural que no fueron tan evidentes por el método de evocaciones jerarquizadas, por ejemplo, el desglose en la subcategoría de *percepción del otro* fue más detallada.

Sorprendentemente, al momento de la comparación de las representaciones sociales por ambos métodos la relación entre ambos fue muy similar. Las proporciones estuvieron representadas por porcentajes muy similares, por ejemplo, en lo académico profesional en uno el porcentaje fue 73.9% y el otro 62.2%; en lo sociocultural, 21.5% en uno y 28.5% en otro; en otros campos, 4.6% en uno y 9.3 en otro. Lo anterior muestra una asombrosa correspondencia que, desde un punto de vista metodológico, esta similitud a partir de dos métodos confirma la validación empírica de esta investigación en cuanto a las representaciones sociales. La mayor proporción en la categoría académico-profesional en ambas situaciones lleva a pensar que el alumnado concibe al inglés de forma instrumental, principalmente, como una herramienta.

La relación entre la motivación según el Sistema Motivacional del Yo para L2 y las representaciones sociales resultó ser muy sugestiva ya que demuestran una relación incluyente. Las representaciones sociales envuelven a la motivación y sus competentes en toda su extensión. Además, las RS tocan aspectos no solamente psicológicos sino también aspectos sociales que influyen en el comportamiento de aprendizaje del alumnado. La principal relación que se observó en ambos constructos fue la concepción instrumental del aprendizaje del inglés ya que la adquisición de esta lengua se ha vuelto principalmente con fines pragmáticos, es decir, se privilegia el desarrollo de competencias comunicativas para fines profesionales y académicos.

Referencias

- Abric, J. C. (1997). Les représentations sociales : aspects théoriques, pp 11-36. En J. C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF.
- Altun, M. (2015). The Evolment of the Term “Communicative Competence”. En *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 2(1). Recuperado de <http://ijsses.org/wp-content/uploads/2017/12/The-Evolvement-of-the-Term-%E2%80%98Communicative-Competence%E2%80%99.pdf>
- AMAI. (2018a). ¿Qué es el Nivel Socioeconómico para la AMAI? Recuperado de <https://nse.amai.org/faq/que-es-el-nivel-socioeconomico-para-la-amai/>
- (2018b). Datos 2018. Distribución del Nivel Socioeconómico de los Hogares según Entidad Federativa 2018. Recuperado de <http://nse.amai.org/data2018/>
- Australian Bureau of Statistics. (2017). *Census Reveals a Fast changing, culturally diverse nation*. Australian Bureau of Statistics. Recuperado de <https://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/lookup/Media%20Release3>
- Banchs. M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. En *Papers on Social Representations*, 9, (pp. 3.1-3.15).
- Basilio Rivera, R. (2015). Les représentations sociales des langues en classe de français langue étrangère : une étude exploratoire à l'École Nationale Préparatoria (gymnase) de l'Université National Autonome du Mexique [tesis de maestría]. Universidad de Lausanne, Suiza.
- Bertely, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.
- Blandford, A. (2013): Semi-structured qualitative studies. En Soegaard, M. y Dam, R. F. (eds.). *The Encyclopedia of Human-Computer Interaction*. Recuperado de http://discovery.ucl.ac.uk/1436174/2/semi-structured_qualitative_studies.pdf

- Brezina, V., Timperley, M., y McEnery, T. (2018). #LancsBox v. 4.x [software]. Recuperado de: <http://corpora.lancs.ac.uk/lancsbox>.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. En *Revista de la Escuela de Psicología Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, 2, 53-82, pp.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Casey, M.A. & Kueger, R.A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Castellotti, V. y Moore, D. (2002). *Social Representations of Languages and Teaching. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. 5 ed. Londres: Routledge.
- Commonwealth. (2020). About Us. *The Commonwealth*. Recuperado de <https://thecommonwealth.org/about-us>
- Consejo Británico. (2015^a). English in Argentina. An examination of policy, perceptions and influencing factors. En *English in Latin America: an examination of policy and priorities in seven countries*. Recuperado de https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/english_in_argentina.pdf
- (2015b). English in Brazil. An examination of policy, perceptions and influencing factors. En *English in Latin America: an examination of policy and priorities in seven countries*. Recuperado de https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/english_in_brazil.pdf
- (2015c). English in Ecuador. An examination of policy, perceptions and influencing factors. En *English in Latin America: an examination of policy and priorities in seven countries*. Recuperado de https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/english_in_ecuador.pdf

- (2015d). English in Mexico. An examination of policy, perceptions and influencing factors. En *English in Latin America: an examination of policy and priorities in seven countries*. Recuperado de https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/english_in_mexico.pdf
- Consejo de Europa. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Londres: Cambridge University Press.
- Cuevas Cajiga, Yazmín, & Mireles Vargas, Olivia. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles educativos*, 38(153), 65-83. Recuperado en 02 de agosto de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000300065&lng=es&tlng=es.
- Cystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dany, L., Urdapilleta, I. y Lo Monaco, G. (2015). Free associations and social representations: some reflections on rank-frequency and importance-frequency methods. En *Qual Quant*, 45, 489-507 pp. DOI: 10.1007/s11135-014-0005-z
- De la Cruz Hernández, M. (2016). *Enseñanza y Representaciones Sociales de la expresión escrita: un acercamiento a profesores universitarios de Francés Lengua Extranjera (FLE) (Tesis de Maestría)*. UNAM, México.
- Dilshad, M. R. y Latif, M. I. (2013). Focus Group Interview as a Tool for Qualitative Research: An Analysis. En *Pakistan Journal of Social Sciences*, 33(1), 191-198.
- D'ivernois, J.F. y Gagnayre, R. (2008). *Apprendre à éduquer le patient*. Paris: Maloine.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), pp. 273-284. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/330107>

- . (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . (2003). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. Londres: Lawrence Erlbaum.
- . (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- . (2009). The L2 Motivational Self System. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- . (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*, 2nd ed. Routledge.
- . (2012). *Motivation in language learning*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. and Németh, N. (2006). *Motivation, Language Attitudes and Globalisation*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2012). How to design and analyze surveys in SLA research? In A. Mackey & S. Gass (Eds.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (pp. 74-94). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. 2 ed. Londres: Oxford University Press.
- Elsevier. (2019). "¿En qué idioma publico mi artículo?" La (incuestionable) hegemonía del inglés. <https://www.elsevier.com/es-es/connect/ciencia/en-que-idioma-publico-mi-articulo-la-incuestionable-hegemonia-del-ingles>
- Erlingsson, C. y Brysiewicz, P. (2017). A hands-on guide to doing content analysis. En *African Journal of Emergency Medicine*, 93-99 pp. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.afjem.2017.08.001>
- Escuela Nacional Preparatoria. ENP. (1997). *Plan de Estudios 1996 Tomo V*. México: UNAM.

- (2016). *Programa de Estudios de la Asignatura de Inglés IV*. México: UNAM.
- (2017). *Programa de Estudios de la Asignatura de Inglés V*. México: UNAM.
- (2018^a). Acerca de la ENP. *Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria*. Recuperado el 15 de abril de 2018 de <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/anteced.html>
- (2018^b). Acerca del Plantel 5. *Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria*. Recuperado el 15 de abril de 2018 de <http://dgenp.unam.mx/planteles/P5/anteced.html>
- (2018^c). *Programa de Estudios de la Asignatura de Inglés VI*. México: UNAM.
- Estados Unidos Mexicanos. (2019). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_090819.pdf
- EACEA/Eurydice. (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de <http://www.eurydice.si/publikacije/Key-Data-on-Teaching-Languages-at-School-in-Europe-2017-EN.pdf? t=1554834232>
- Eurostat. (2019). Foreign language learning statistics. Luxemburgo: Unión Europea. Recuperado de https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics
- Forni, P. (2010). Los estudios de caso: Orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social. *Miríada*, 3(5). Universidad del Salvador. Recuperado de http://p3.usal.edu.ar/index.php/miriada/article/view/5/168#_ftn1
- Garnier, C. (2015). Les représentations sociales : entre l'individualisme et l'holisme. *TrajEthos*, 4(1), 9–24.

- García Landa, L. (2007). El profesor de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades, su concepto de enseñanza de la lengua inglesa y sus implicaciones para su práctica docente. (Tesis de doctorado). UNAM: México.
- Gardner, R. (2005). Talk. Integrative motivation and second language acquisition. Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association. Recuperado de <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf>
- Graddol, D. (2006). *English next: Why Global English may mean the end of 'English as a foreign language'*. London: British Council.
- Grize, J. B. (1997). Logique naturelle et représentations sociales. En D. Jodelet, *Les représentations sociales, Sociologie d'aujourd'hui*, (5a éd.), p. 45-78. Presses Universitaires de France.
- Groult Bois, N. A. (2010). Representaciones y prácticas acerca de la evaluación: el caso de los profesores de francés como lengua extranjera del CELE de la UNAM (Tesis de doctorado). UNAM, México.
- Higgins, E. (1987). Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. En *American Psychological Association*, 94(3), 319-340 pp.
- Höijer, B. (2011). Social Representations Theory. A New Theory for Media Research. *Nordicom Review*, 32 (2011) 2, pp. 3-16. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/43557448.pdf>
- Howarth, C. (2006). A social representation is not a quiet thing: Exploring the critical potential of social representations theory. En *British Journal of Social Psychology*, 45, pp. 65–86.
- ICEF. (2016). *The growing demand for English language learning in Mexico*. Recuperado de <https://monitor.icef.com/2016/03/the-growing-demand-for-english-language-learning-in-mexico/>
- Institute of Medicine and National Research Council. (1997). Capítulo 4. The Social Context of School Learning. En *Improving Schooling for Language-Minority Children: A Research Agenda*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/5286>.

- Instituto Cervantes. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Madrid: ANAYA.
- (2020). Diccionario de términos clave de ELE. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#a
- Jodelet, D. (2003). Représentations sociales: un domaine en expansion. En D. Jodelet, *Les représentations sociales*, Sociologie d'aujourd'hui, (7e éd.), p. 45-78. Presses Universitaires de France. DOI 10.3917/puf.jodel.2003.01.0045
- Krueger, R. (2002). Designing and Conducting Focus Group Interviews.
- Lamb, M. (2012). A Self System Perspective on Young Adolescents' Motivation to Learn English in Urban and Rural Settings. En *Language Learning Research Club*, 997-1023 pp. Universidad de Michigan.
- Lo Monaco, G. (2014). Social representations: methods and data analyses. France: Universidad Aix-Marseille.
- Lo Monaco, G., Piermattéo, A., Rateau, P. y Tavani, J. L. (2016). Methods for Studying the Structure of Social Representations: A Critical Review and Agenda for Future Research. En *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 47(3), pp. 306-331. DOI: 10.1111/jtsb.12124
- Lyons, D. (2017). How Many People Speak English, And Where is It Spoken? *Babel Magazine*. Recuperado de <https://www.babbel.com/en/magazine/how-many-people-speak-english-and-where-is-it-spoken/>
- Marchand, K. (2018). Las Representaciones Sociales de los matlatzincas sobre su lengua y el buen hablante del matlatzinca (tesis de Maestría). UNAM, México.
- Markova, I. (2006). Sobre las formas de interacción del reconocimiento social. En: S. Valencia Abúndiz (Coord.) *Representaciones sociales. Alteridad, epistemología y movimientos sociales*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara/Maison des sciences de l'homme.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20. Colombia: Universidad

del Norte. pp. 165-193. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>

Maury, C. (2007). Social representations: toolbox.

Meganathan, R. (2011). Language policy in education and the role of English in India: From library language to language of empowerment. En Hywel Coleman. *Dreams and Realities*. Londres: Consejo Británico. Recuperado de <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Z413%20English%20Development%20Book.pdf>

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Editorial Huemul.

Moscovici, S. (2000). The Phenomenon of Social Representations, pp. 18-77. En G. Duveen. *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. Cambridge, Blackwell Publishers.

----- (2000). *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. Cambridge, UK: Polity Press.

Negash, N. (2011). English language in Africa: An impediment or a contributor to development? En Hywel Coleman. *Dreams and Realities*. Londres: Consejo Británico. Recuperado de <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Z413%20English%20Development%20Book.pdf>

OCDE. (2018a). Education at a Glance 2018. Country Notes.

-----.(2018b). Education Policy Outlook. Mexico. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Mexico-2018.pdf>

Palou, J., Bosch, C., Carreras, M., Castanys, M., Cela, J., Colomer, A., Giralt, J., Jové, M., Olivé, C., Ripoll, R. y Teixidor, M. (2005). La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas. Madrid: Grao.

Prado Aragonés, J. (2011). Capítulo V. Didáctica para el desarrollo de las destrezas discursivas: la comunicación escrita. Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI. Madrid: La muralla.

- Presidencia de la República. (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019
- Qi, S. (2009). Globalization of English and English Language Policies in East Asia: a Comparative Perspective. *Canadian Social Science*, 5(3). Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/9774/bd6608c5f3dea3c3d0b2bc6680e932169aa5.pdf>
- Rateau, P., Moliner, P., Guimelli, C. y Abric, J.-C. (2011). Social Representation Theory. En P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 477–487). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Routio, P. (2007). Case Study. *Arteology, the science of products and professions*. Universidad del Helsinki. Recuperado de <http://www2.uiah.fi/projekti/metodi/171.htm>
- Rateau, P. y Lo Monaco, G. (2013). La Théorie des Représentations Sociales: orientations conceptuelles, champs d'applications et méthodes. *Revista CES Psicología*, 6(1), 1-21. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802013000100002
- Riccio, E. F. (2004). *History of English Language*. Nueva York: NovaKnyha.
- Rohmah, Z. (2005). English as a Global Language: Its Historical Past and Its Future. Recuperado de <http://sastra.um.ac.id/wp-content/uploads/2009/10/English-as-a-Global-Language-Its-Historical-Past-and-Its-Future-Zuliati-Rohmah.pdf>
- Root, E. (1999). *Motivation and Learning Strategies in a Foreign Language Setting*. CARLA. Minesota: Universidad de Minesota.
- Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural. (2022). Rompió récord comercio de México con Estados Unidos durante 2021. <https://prod.senasica.gob.mx/ALERTAS/inicio/pages/single.php?noticia=13937>

SRE. Secretaría de Relaciones Exteriores. (2022). Acerca de México. Recuperado de: <https://embamex.sre.gob.mx/eua/index.php/es/enterate/391-acerca-de-mexico#:~:text=Con%20los%20Estados%20Unidos%20de%20Am%C3%A9rica%2C%20se%20extiende%20una%20l%C3%ADnea,Coahuila%2C%20Nuevo%20Le%C3%B3n%20y%20Tamaulipas.>

Secretaría de Turismo. (2022). Estados Unidos: llegada de visitantes internacionales y salida de estadounidenses a mercados internacionales en 2021.

https://www.datatur.sectur.gob.mx/Documentos%20compartidos/Analisis_mercado_MEX-USA.PDF

SEP. Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda lengua. Fundamentos curriculares*. SEP, México. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

----- (2015). Conoce el Sistema Educativo Nacional. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/articulos/conoce-el-sistema-educativo-nacional>

----- (2017^a). *Aprendizajes Clave para la educación integral*. México: SEP. Recuperado de https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

----- (2017^b). *Planes de Estudio de Referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. México: SEP. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>

----- (2018). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Programa Lengua Extranjera Inglés*. México: SEP.

- Sokolova Grinovievkaya, A. V. (2010). Representaciones Sociales del inglés: el caso de los alumnos de la UAM-Xochimilco (Tesis de doctorado). UAM, México.
- Sotirakopoulou, K. y Breakwell, G. (1992). The use of different methodological approaches in the study of social representations". En Wagner, W., Elejabarrieta, F. y Flick, U. (eds.). *Ongoing Production on Social Representations*, 1(1). (pp. 29-38).
- Statistics Canada. (2016). *Census in Brief. English, French, and official Language Minorities in Canada*. Statistics Canada. Recuperado de <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016011/98-200-x2016011-eng.cfm>
- Statistics South Africa. (2019). *General Household Survey 2018*. Recuperado de <http://www.statssa.gov.za/publications/P0318/P03182018.pdf>
- Statistics New Zealand. (2014). *2013 Census QuickStats about culture and identity*. Statistics New Zealand. Recuperado de <http://archive.stats.govt.nz/Census/2013-census/profile-and-summary-reports/quickstats-culture-identity/languages.aspx>
- Taguchi, T., Magid, M. y Papi, M. (2009). The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian Learners of English: A Comparative Study. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66-97). Bristol: Multilingual Matters.
- Tremblay, P. y Gardner, R. (1995). Expanding the Motivation Construct in Language Learning. *The Modern Language Journal*, 79(4), pp. 505-518. Recuperado de *The Modern Language Journal*.
- Universidad de Sheffield. (2019). Lis of majority native English speaking countries. Recuperado de <https://www.sheffield.ac.uk/international/english-speaking-countries>
- Ushioda, E. (2017). The Impact of Global English on Motivation to Learn Other Languages: Toward an Ideal Multilingual Self. *The Modern Language Journal*, 101(3). <http://10.1111/modl.12413>

- UNAM. (2019). Gaceta Histórica: Nuevo plantel para la Preparatoria número 5, 5,069. *Gaceta UNAM*. Recuperado de <http://www.gaceta.unam.mx/gaceta-historica-nuevo-plantel-para-la-preparatoria-numero-5/>
- (2017^a). Agenda Estadística UNAM 2016. *Portal de Estadística Universitaria*. México: UNAM. Recuperado de <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2017/pdf/Agenda2017.pdf>
- (2017^b). Perfil de alumnos de ingreso a la UNAM. *Portal de Estadística Universitaria*. Recuperado de <http://www.estadistica.unam.mx/perfiles/>
- Vela, F. (2008). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa". En Tarrés, M. L. (Coord.). *Observar, escuchar y comprender*. México: Flacso/El Colegio de México/Porrúa, pp. 63-95.
- Verhoeven, M., Poorthuis, A. y Volman, M. (2018). The Role of School in Adolescents' Identity Development. A Literature Review. *Educational Psychology Review* (2019), 31:35–63.
- Villarroel, G. E. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. En *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(49), 434-454 pp. Venezuela: Universidad de los Andes.
- Vuelvas Salazar, B. (2007). El docente de orientación educativa. Representaciones Sociales de sus prácticas en la ENP de la UNAM [Tesis de doctorado]. UNAM, México.
- Wagner, W., Duveen, G., Farr, R., Jovchelovitch, S., Lorenzi-Cioldi, F., Markova I. y Rose, D. (1999). Theory and method of social representations. *Asian Journal of Social Psychology*, 2. (pp. 95-125).
- Woods, P. (1998). La etnografía y el yo personal. En *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en educación*. Paidós, Temas de Educación.
- You, J. y Dörnyei, Z. (2014). Language Learning Motivation in China: Results of a Large-Scale Stratified Survey. *Applied Linguistics* 2016, 495-519. Oxford University Press.

- You, J., Dörnyei, Z. y Csizér, K. (2015). Motivation, Vision, and Gender: A Survey of Learners of English in China. En *Language Learning Research Club*, 94-123 pp.
- You, J. y Dörnyei, Z. (2016). Language Learning Motivation in China: Results of a Large-Scale Stratified Survey. *Applied Linguistics* 2016, 495-519. Oxford University Press.

Apéndices

Apéndice I. Niveles de Referencia según el MCER

Niveles comunes de referencia (Instituto Cervantes, 2002).

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

Apéndice II. Confiabilidad con Alfa de Cronbach para la etapa de validación del instrumento

La siguiente tabla muestra una comparación del alfa de Cronbach con respecto a los diferentes pilotajes:

- I. **La etapa de construcción del instrumento.** Debido a que el ciclo escolar en el bachillerato de la ENP había terminado, se realizó con 40 alumnos de licenciatura para el primer pilotaje en junio del 2018. Se revisó solamente redacción y funcionalidad del sistema automatizado.
- II. **La etapa de adaptación al público.** Se realizó con 5 personas con un perfil similar al público meta (adolescentes de entre 13 a 17 años de una población urbana). Se ajustaron la redacción de los diferentes reactivos para aumentar el alfa.
- III. **La etapa de validación estadística.** Se realizó el tercer pilotaje con 23 alumnos del bachillerato de la ENP en agosto de 2018.

	Licenciatura	Perfil similar	Bachillerato	
Categoría	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Implementación
Cantidad de alumnos	40	5	23	690
Fecha	jun-18	jun-18	ago-18	Sept-oct-2018
Alfas				
Grado de motivación (comportamiento motivado del aprendizaje)	0.62	0.86	0.92	0.82
Yo ideal de L2	0.51	0.92	0.91	0.80
Yo necesario de L2	0.72	0.72	0.42	0.66
Influencia familiar / padres	0.59	0.88	0.58	0.66
Influencia de pares	0.69	0.81	0.82	0.77
Influencia del profesor	0.61	0.54	0.68	0.8
Instrumentalización – Prevención	0.64	0.36	0.52	0.47
Instrumentalización – promoción	0.74	0.84	0.9	0.74
La experiencia de aprendizaje de L2 en la escuela/Actitudes hacia el aprendizaje de inglés	0.8	0.82	0.87	0.85
Miedo hacia la asimilación	0.74	0.88	0.47	0.72
Etnocentrismo	0.53	0.58	0.4	0.37

Apéndice III. Cuestionario

Cuestionario

Estimado alumno, esta encuesta nos sirve para obtener información sobre tus intereses, creencias e ideas sobre la lengua inglesa y su aprendizaje. Es muy importante que respondas cada pregunta de la forma más sincera posible. Las respuestas son totalmente anónimas.

Recuerda que no hay una respuesta correcta o incorrecta.

¡Gracias por tu apoyo!

I. Afirmaciones

Lee las siguientes afirmaciones y selecciona la opción que mejor corresponda a tu punto de vista.

1=TOTALMENTE en desacuerdo; 2= BASTANTE en desacuerdo; 3= en desacuerdo; 4= de acuerdo; 5= BASTANTE de acuerdo 6=TOTALMENTE de acuerdo

1. A medida que la internalización y el uso del inglés avanzan, existe la posibilidad de que se pierda la identidad mexicana.
2. Aprender inglés es importante porque en algún día será útil para conseguir un buen trabajo.
3. Cada vez que pienso en mi carrera futura, me imagino utilizando inglés.
4. Creo que hago mi mejor esfuerzo aprendiendo inglés.
5. El tiempo pasa rápido cuando aprendo inglés.
6. Encuentro aprender inglés muy interesante.
7. Estoy muy desinteresado en los valores y costumbres de otras culturas.
8. Estudiar inglés es importante para mí ya que me permite obtener la aprobación de mis pares/maestros/familia.
9. Estudiar inglés puede ser importante ya que pienso que lo necesitare para estudios posteriores.
10. Estudio inglés porque amigos cercanos piensan que es importante.
11. Estudio inglés porque tengo que pasar la materia.
12. Existe el peligro que los mexicanos olviden la importancia de la cultura mexicana como resultado de la globalización.
13. Frecuentemente me imagino como alguien que habla y entiende inglés.

14. Ha habido al menos un profesor que me ha ayudado a cambiar mi actitud hacia el inglés.
15. Hay un amigo que me ha ayudado realmente a aprender inglés.
16. Los adultos que no saben utilizar el inglés son considerados ignorantes.
17. Los estudiantes mexicanos deben estudiar inglés.
18. Los profesores de inglés hacen que la clase sea atractiva.
19. Me cuesta trabajar con personas que tienen valores y costumbres diferentes.
20. Me es difícil soportar el comportamiento de personas que provienen de otras culturas o lugares.
21. Me gusta el ambiente de aprendizaje en la clase de inglés.
22. Me gustaría emplear mucho más tiempo estudiando inglés.
23. Me gustaría estudiar inglés incluso sino es una asignatura obligatoria
24. Me gustaría que otras culturas fueran similares a la mexicana.
25. Me gustaría tener más horas de inglés en la escuela.
26. Me imagino viviendo en el extranjero y utilizando el inglés efectivamente para comunicarme con los lugareños.
27. Me parece que los valores culturales y artísticos de los países que hablan inglés van a costa de los valores mexicanos.
28. Me siento animado en clase de inglés.
29. Me veo un día hablando inglés con otras personas provenientes de diferentes partes del mundo.
30. Mi familia cree que debo estudiar inglés para ser una persona educada.
31. Mi familia tiene actitudes positivas hacia el inglés.
32. Mis amigos cercanos tienen una actitud positiva hacia el inglés.
33. Mis amigos me alientan a aprender inglés.
34. Mis maestros me han motivado a aprender inglés.
35. Mis padres me animan a aprender inglés.
36. Mis padres me animan a asistir a clases extra de inglés después de la escuela.
37. Mis planes futuros requieren que utilice el inglés.
38. Otras culturas deberían aprender más sobre los mexicanos y su cultura.
39. Por culpa del inglés, el español en México se ha corrompido.
40. Quiero ser un mexicano que entienda bien el inglés.
41. Quiero ser un mexicano que hable bien inglés.
42. Saber inglés me ayuda en mis hobbies.
43. Saber inglés me es importante porque puedo trabajar en el extranjero.
44. Si no estudio inglés, tendrá un impacto negativo en mi vida.
45. Si repruebo inglés, decepcionaré a varias personas.
46. Si un curso de inglés se ofreciera en el futuro, me gustaría tomarlo.

47. Tengo que aprender inglés porque no quiero obtener bajas calificaciones.
48. Tengo que estudiar inglés ya que de lo contrario no seré exitoso en mi carrera.
49. Trato de estudiar inglés arduamente.
50. Trato de realizar mi tarea de inglés la mayor parte del tiempo.

II. Completa los siguientes enunciados de acuerdo con tus creencias

1. Las tres lenguas extranjeras más importantes para estudiar son (de la más importante a la menos importante):

i. _____

ii. _____

iii. _____

2. Escribe las primeras 4 palabras o frases que te vienen a la cabeza al pensar o escuchar las siguientes frases (de mayor (i) a menor grado de importancia (v)):

- La lengua inglesa

i. _____

ii. _____

iii. _____

iv. _____

3. Completa con una palabra o frase los siguientes enunciados de acuerdo con tus creencias.

- Me gusta el inglés porque

i. _____

ii. _____

- No me gusta el inglés porque

i. _____

ii. _____

- Necesito el inglés para

i. _____

ii. _____

III. Información general

1. Selecciona el año escolar que estás inscrito.
 - a. 4º
 - b. 5º
 - c. 6º
2. Género

- a. Masculino
 - b. Femenino
3. Nivel de inglés
- a. Principiante. **(A1)**. Puedo saludar y despedirme de forma simple. Puedo leer oraciones sencillas, entender la idea general de párrafos pequeños y escribir oraciones sencillas con un inglés básico).
 - b. Pre-intermedio. **(A2-KET)**. Puedo mantener una conversación sencilla como saludar y despedirme, presentar a alguien más, entre otras. Puedo leer material sencillo y escribir pequeños textos en un inglés elemental.
 - c. Intermedio. **(B1-PET)**. Puedo conversar sobre asuntos de la vida cotidiana. Puedo leer materiales generales relacionados con la vida cotidiana y escribir sobre ideas personales.
 - d. Intermedio superior. **(B2-FCE)**. Puedo conversar sobre asuntos de la vida cotidiana, otros temas en general y entender la idea general de conferencias y transmisiones en general. Puedo leer materiales difíciles como periódicos o novelas.
 - e. Avanzado. **(C1-CAE)**
4. ¿Cuándo iniciaste a aprender inglés?
- a. Kinder
 - b. Primaria
 - c. Secundaria
 - d. Preparatoria
5. ¿Cuántos años llevas aprendiendo inglés?
- a. 1
 - b. 2
 - c. 3
 - d. Otro: __
6. Tienes alguna certificación, ¿cuál? De lo contrario pasa a la siguiente.
7. La primaria la estudié en el sistema:
- a. Publico
 - b. Privado
8. La secundaria la estudié en el sistema
- a. Publico
 - b. Privado

Mensaje final

¡Muchas gracias por tu apoyo!

La información servirá para realizar un diagnóstico sobre las creencias y actitudes hacia el inglés.

Apéndice IV. Perfil académico detallado de los participantes de la encuesta

Este apartado muestra de forma más detallada algunos aspectos relacionados con el perfil del estudiantado participante en la encuesta.

La tabla 24 muestra el cruce entre nivel de inglés percibido por el alumnado y el año que cursan. A pesar de ser una percepción del alumnado con respecto su propio nivel, se observa nuevamente un mayor grado de heterogeneidad en la distribución en cuanto al nivel del alumnado en los diferentes años escolares. Como se aludió anteriormente, el programa de Inglés IV (ENP, 2016) recomienda que al finalizar el ciclo (4º año) el alumnado alcance un nivel de A2; no obstante, un 75.2% considera haber ya alcanzado ese o un nivel superior al mencionado. Para 5º año, el programa (ENP, 2017) sugiere alcanzar el mismo nivel que el ciclo anterior (A2); sin embargo, un 80% cree haberlo ya alcanzado. Es visible observar una constante: el rezago general en cada año, esto es, aproximadamente el 20% se mantiene en un nivel A1. Esta heterogeneidad se convierte en un reto en el aula para el profesor puesto que le exige emplear diferentes estrategias didácticas.

Tabla 24. Nivel de inglés con relación al año escolar

Selecciona el año que cursas:	Nivel de inglés					Total
	Principiante. (A1).	Pre-intermedio. (A2-KET).	Intermedio. (B1-PET).	Intermedio superior. (B2-FCE).	Avanzado. (C1-CAE)	
Cuarto	82.00 24.85%	82.00 24.85%	92.00 27.88%	64.00 19.39%	10.00 3.03%	330.00 100.00%
Quinto	29.00 20.00%	55.00 37.93%	38.00 26.21%	21.00 14.48%	2.00 1.38%	145.00 100.00%
Sexto	51.00 23.72%	74.00 34.42%	43.00 20.00%	32.00 14.88%	15.00 6.98%	215.00 100.00%
Total	162.00 23.48%	211.00 30.58%	173.00 25.07%	117.00 16.96%	27.00 3.91%	690.00 100.00%

La tabla 25 describe la percepción en cuanto al nivel de inglés por sexo. Se puede observar que no existe una diferencia significativa en la muestra entre mujeres y hombres. La heterogeneidad de los niveles de los estudiantes puede ser debido a la cantidad de horas de instrucción previa que han recibido y cuando iniciaron con la instrucción de inglés. La siguiente gráfica muestra el inicio de la instrucción del alumnado en cuanto al inglés.

Tabla 25. Nivel de inglés con relación al sexo.

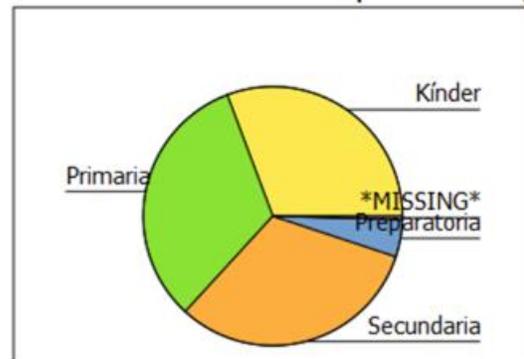
		Nivel de inglés					Total
		A1	A2	B1	B2	C1	
Género	Mujer	88	108	93	65	14	368
	%	23.9%	29.3%	25.3%	17.7%	3.8%	100.0%
	Hombre	74	103	80	52	13	322
	%	23.0%	32.0%	24.8%	16.1%	4.0%	100.0%
Total		162	211	173	117	27	690
%		23.5%	30.6%	25.1%	17.0%	3.9%	100.0%

Con respecto a la tabla 26, se puede observar que un **30.7%** (212 participantes) inició su aprendizaje del inglés en **el preescolar**, **32.4%** (224 participantes) **en la primaria**, 31.7% (219 participantes) en la secundaria y 4.6% (32 participantes) en la preparatoria. Esto implica que **un 63.1%** (434 participantes) comenzaron con una instrucción del idioma inglés **antes de la secundaria** lo que los llevó a contar con una mayor cantidad de interacción con el idioma que los que iniciaron su instrucción en la secundaria lo que pudiera implicar una parte del alumnado con una habilidad mayor en inglés.

Tabla 26. Inicio de la instrucción en inglés de los participantes

Etiqueta de Valor	Valor	Frecuencia	Porcentaje
Kínder	1	212	30.72
Primaria	2	224	32.46
Secundaria	3	219	31.74
Preparatoria	4	32	4.64
.	.	3	.43
Total		690	100.0

¿Cuándo iniciaste a aprender inglés?



Las tablas 27 y 28 muestran el sistema de los estudios de los participantes en el nivel primaria y secundaria.

Tabla 27. Tipo de sistema en el que estudiaron los participantes a nivel primaria

<i>Etiqueta de Valor</i>	<i>Valor</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Privado	Pri	310	44.93
Público	Pub	380	55.07
<i>Total</i>		690	100.0

Tabla 28. Tipo de sistema en el que estudiaron los participantes a nivel secundaria

<i>Etiqueta de Valor</i>	<i>Valor</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Privado	Pri	248	35.94
Público	Pub	442	64.06
<i>Total</i>		690	100.0

De acuerdo con las tablas 27 y 28, es posible distinguir que 44.9% de los participantes estudiaron en el sistema privado la primaria y **55.1% en el sistema público**. Por otro lado, un 35.9% cursaron en el sistema privado la secundaria y 64.1% en el público. Por último, 16.5 % (114 participantes) empezaron a aprender inglés en la primaria perteneciente al sistema público.

Tabla 29. Índice NSE en relación al sexo de los participantes.

		Índice NSE						Total
		A/B	C+	C	C-	D+	D	
Sexo	Mujer	121	108	88	34	10	7	368
	%	32.9%	29.3%	23.9%	9.2%	2.7%	1.9%	100.0%
	Hombre	122	113	48	26	8	5	322
	%	37.9%	35.1%	14.9%	8.1%	2.5%	1.6%	100.0%
Total		243	221	136	60	18	12	690
%		35.2%	32.0%	19.7%	8.7%	2.6%	1.7%	100.0%

La tabla 28 muestra la relación sexo con el nivel socioeconómico de los participantes en el estudio. Se puede percibir que para esta muestra el NSE la estratificación es similar en hombres o mujeres cargado a los niveles con mayor bienestar socioeconómico.

Apéndice V. Protocolo de la entrevista

A continuación, se muestra el protocolo de entrevista utilizado en los grupos focales en mayo de 2019 con alumnos de la ENP 5 “José Vasconcelos”

<p>Bienvenida e Introducción (3 minutos)</p>	<p>Bienvenidos y gracias por aceptar participar en esta mesa. Soy Ulises Ramírez, profesor de inglés y estudio un Doctorado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.</p> <p>Los hemos invitado a participar en este proyecto de investigación cuyo objetivo es explorar sus impresiones, opiniones y creencias alrededor de la lengua inglesa.</p> <p>Sus respuestas serán tratadas con extrema confidencialidad; por lo que se les pide que su participación sea honesta. Esto servirá a nuestra Universidad para futuras investigaciones que apoyen la enseñanza aprendizaje de inglés. Sólo es necesario decir su nombre para que sea más fácil su identificación.</p>
<p>Forma de trabajo (3 minutos)</p>	<p>Antes de empezar, me gustaría mencionarles cómo vamos a trabajar.</p> <ul style="list-style-type: none">a. Les haré preguntas con respecto a un tema; no es necesario seguir ningún orden en particular, pero si queremos que participen todos. Sólo les pedimos que hable una persona a la vez.b. Siéntanse libres de tratar esto como un debate y responder hacia lo que los demás expresen ya sea que estén de acuerdo o en desacuerdo. Estamos interesados en sus opiniones.c. No se preocupen por tener opiniones diferentes; pero si les pedimos tratar con respeto a las respuestas de sus compañeros.

Presentación (3 minutos)	<p>Vamos a empezar este debate presentándonos. Por favor si son tan amables de decir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • su nombre • el año que estudian • turno • edad • años que llevan aprendiendo inglés • nivel de inglés
Tema 1 Actitud hacia la lengua	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué significa para ti el inglés? 2. ¿Cuál es el papel del inglés a nivel mundial?, ¿por qué crees esto? 3. ¿Es importante aprender inglés?, ¿por qué?
Tema 2 Académico-profesional	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo fue tu experiencia?, ¿buena o mala?, ¿por qué? 2. ¿Cuál consideras que es tu nivel de inglés? 3. ¿Te consideras buen aprendiz en inglés?, ¿por qué? 4. En lo laboral y profesional, algunos ya saben que van a estudiar, ¿cómo visualizan al inglés en estos campos?
Tema 3 Sociocultural	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Conoces a los países anglófonos?, ¿cuáles conoces?, ¿conoces sus variantes de la lengua? 2. ¿Qué aspectos sociales, culturales o políticos de los países anglófonos te motivan a seguir estudiando la lengua y cuáles no? 3. Con respecto a las nuevas costumbres que se adoptan por la influencia de los países que hablan inglés, en específico Halloween, en contraposición con el Día de Muertos, ¿Qué piensan de lo que está sucediendo, de los que adoptan estas nuevas costumbres? 4. ¿prefieren una fusión o dos festividades por separado? 5. ¿en cuanto a las personas que adquieren nuevas costumbres, como el día de acción de gracias?
Pensamientos, opiniones finales y conclusiones	<p>Estamos a punto de terminar la mesa. Me gustaría que mencionarán algunos pensamientos, opiniones finales y conclusiones con respecto a lo que hemos hablado.</p>
Agradecimiento (2 minutos)	<p>Les agradezco el haber venido hoy y haber compartido sus opiniones. Espero hayan disfrutado el debate de hoy y les aseguro que su aportación servirá para desarrollar futuras investigaciones y mejorar el aprendizaje enseñanza del inglés.</p>

Apéndice V. Guía de entrevista

Objetivo: Recabar experiencias y opiniones en torno a la lengua inglesa, su aprendizaje y la motivación.

Temas a tratar

- Relación personal con el inglés
- Experiencia en el aprendizaje del inglés
- Motivación para seguir aprendiendo inglés
- Identidad propia frente a la identidad del otro
- Cultura propia contra cultura del país anglófono

Preguntas

1. ¿Hace cuánto fue comenzaste a aprender inglés?
2. ¿Qué es (significa) para ustedes el inglés?
3. ¿Cómo fue tu experiencia?, ¿buena o mala?, ¿por qué?
4. ¿Te consideras buen aprendiente en inglés?, ¿por qué?
5. ¿Qué es lo que encuentras difícil de aprender inglés?
6. ¿Cuál es tu contacto con la lengua inglesa fuera de la clase?
7. ¿Es importante aprender inglés?, ¿por qué?
8. ¿Cuál es tu motivación para seguir aprendiendo inglés?
9. ¿Qué países son anglófonos?, ¿conoces sus variantes de la lengua?
10. ¿Qué aspectos sociales, culturales o políticos de los países anglófonos te motivan a seguir estudiando la lengua y cuáles no?
11. ¿Cuál es el rol del inglés a nivel mundial?, ¿por qué crees esto?
12. ¿Por qué crees que el inglés ocupa esa posición mundial en comparación con otros idiomas?
13. ¿Pierdes algún rasgo de tu identidad al hablar inglés?, ¿por qué?
14. Comentarios

Apéndice VI. Pilotaje. Registro de la entrevista

A continuación, se muestra el registro de una prueba piloto para la entrevista.

Nombre del observador:	Jaime Ulises Ramírez Vega		Nombre de la escuela:	Escuela Nacional Preparatoria Plantel 5 “José Vasconcelos”, Coapa CDMX
Fecha y Lugar de observación:	Mediateca del Plantel 5	Entrevistado (a)	Dalila C., joven mexicana 15 años de edad. Viste jeans y una blusa. Complexión delgada, tez blanca. Cabello largo castaño.	
<p>Contexto y lugar de la entrevista: La mediateca es un centro de autoacceso para aprender, practicar o reforzar inglés, francés, italiano y alemán de forma independiente. Los alumnos pueden ingresar a cualquier hora y permanecer el tiempo que gusten. Existen asesores de cada uno de los idiomas que los pueden apoyar en el desarrollo de habilidades tanto metacognitivas como de lengua. Generalmente, los alumnos acuden a este centro a trabajar de forma autónoma para aprender algún idioma, hay alumnos que también solicitan el apoyo de asesores. La mediateca se encuentra localizada en una planta baja de un edificio a la mitad del plantel. Es un espacio amplio con mucha luz gracias a los ventanales que dan frente a la alberca.</p> <p>El centro cuenta con 44 computadoras con cámaras, diademas y acceso a internet; 4 de estantes que contienen libros para el aprendizaje de los cuatro idiomas (curso general, cursos específicos, diccionarios, autoaprendizaje, audiolibros, gramáticas, CD-ROMS, cursos de certificación, entre otros); 5 mesas con 18 sillas para trabajar en equipos o de forma individual. Al momento de iniciar esta observación se encuentran 1 asesores de inglés, 1 de alemán, 1 de francés, 0 de italiano, 1 técnicos académicos, tres alumnas y la coordinadora del centro.</p>				
<p>Fecha y hora: 30/04/2017 a las 10:30 Duración: 00:07:11 Introducción: Dalila estaba trabajando en una computadora cuando me acerqué. Le pregunté por su disponibilidad de tiempo y si estaba trabajando en inglés. Le comente el objetivo de la entrevista: “ Recabar experiencias y opiniones en torno a la lengua inglesa, su aprendizaje y la motivación”. Ella accedió amablemente aunque se notaba un poco angustiada. Se le solicitó el permiso para poder grabar la entrevista a lo que accedió nuevamente. E: entrevistador y C: Entrevistado</p>			<p>Notas: La ENP se encuentra en exámenes finales; entonces, la afluencia de alumnos es menor que en época regular. Por lo que la selección fue al azar. Los criterios fueron la disponibilidad de tiempo y que estuviera trabajando actividades en inglés. Simbología: [] interpretaciones y gesticulación</p>	

Descripción	Interpretación
<p>E: Hola. ¿cómo estás? C: Bien, gracias. E: bien, bien. ¿cómo te llamas? C: Dalila. E: Ok, mira el objetivo es para recabar experiencias y opiniones en torno a la lengua inglesa, su aprendizaje y la motivación. ¿Qué significa para ti aprender inglés? C: Una oportunidad para poder viajar y para conseguir trabajo más fácilmente. E: ok. ¿Y hace cuánto empezaste a aprender inglés? C: Desde el kínder. E: ¿cuánto llevas aprendiendo? C: Más de diez años. E: ¿Cuántas horas a la semana? C: Cuanto horas E: ¿Cuál consideras que es tu nivel actualmente? C: Medio alto. E: ¿Cómo ha sido tu experiencia para aprender inglés? C: Buena, porque mis profesores me lo han explicado muy bien. E: y ¿aquí en la Escuela Nacional Preparatoria.? C: eh... también buena por los ejercicios que he utilizado. E: [interrumpe el entrevistador] aquí en la mediateca. C: Si. E: y ¿en tus clases? C: Pues también bien. E: y ¿éste? C: Pues he estado trabajando en Mediateca. E: ¿Te consideras una buena aprendiente de inglés?, ¿por qué? C: sí, porque entiendo fácil el idioma. E: ¿cómo te has dado cuenta de esto? C: porque ya viajé a EU y sí les entendí.</p>	<p>Dörnyei (Tipos de motivación para el aprendizaje de una lengua extranjera): instrumental</p> <p>¿qué es explicar bien? <i>Self-efficacy theory</i></p> <p>¿Entender bien=buen aprendiente? <i>Self-efficacy theory</i></p>

<p>E: ¿qué es lo que encuentras difícil para aprender inglés? C: pues que algunas oraciones se formulan diferentes en el español. También la pronunciación de algunas palabras. E: ¿cuál es tu contacto de la lengua inglesas fuera de la clase? C: pues en algunos programas, escucho canciones. E: ¿qué es lo que haces con eso programas y canciones? C: pues intento no ver los subtítulos y entenderles así tal cual. E: ¿tienes algún otro contacto?, por ejemplo, tienes familiares o has salido. C: esa vez que salí a EU. E: ¿consideras que es importante aprender inglés?, ¿por qué? C: sí, para conseguir trabajo más fácilmente y para poder viajar a diferentes lugares. E: ¿cuál es tu motivación para seguir aprendiendo inglés? C: que algún día quiero ir a Canadá. E: ¿Qué quieres vivir? C: Quiero trabajar y vivir. E: ¿conoces cuáles son los países anglófonos? C: más o menos. E: son los que hablan inglés. ¿conoces cuáles son? C: algunos, Canada, EU, Inglaterra... y ya E: ¿de estos países qué aspectos sociales, culturales o políticos te motivan a seguir aprendiendo inglés? C: que tienen bastante cultura. E: ¿a qué te refieres con bastante cultura? C: se enfocan en cosas como el arte, se interesan en avanzar. E: ¿cuál de estos aspectos no te motivan seguir estudiando? C: pues por ejemplo, que en EU son muy racistas. E: ¿consideras que todos son racistas? C: no, pero sí una gran mayoría. E: ¿Cómo te has dado cuenta del racismo?</p>	<p>Utilizar el idioma=autoconfianza (self-confidence Dörnyei)</p> <p>Proactivo (cualidades de una buen aprendiente de lengua)</p> <p>Experimentar y correr riesgos. (cualidades de una buen aprendiente de lengua)</p> <p>Motivación integrativa. (Dörnyei) ¿por qué Canadá y no EU?</p> <p>Percepción negativa de la gente de EU.</p>
--	---

C: Por la noticias porque mis papás tienen amigos allá. Entonces, le platican de todo lo que viven allá.
E: ¿a qué cuestiones de racismo te refieres?
C: Pues de que ves que luego les hablaban mal [*interrumpe el entrevistador para calarar si es al los mexicanos o hacia otras personas*], sí a los mexicanos y también a los de otras cultural, por ejemplo, a los que venían de África.
E: ¿cuál es el rol del inglés a nivel mundial?
C: pues que ya sirve como una lengua universal para comunicarse.
E: ¿por qué crees esto?
C: porque EU ha tenido un gran avance en la ciencia y todas esas cosas.
E: ¿eres mexicana? [*asiente*] ¿consideras que pierdes algún rasgo de tu identidad cuando celebras el Halloween?
C: no porque para mí es más importante el Dia de muerto y lo festejo más.
E: y ¿las personas que celebran Halloween?
C: ahí si se pierde una parte. A lo mejor no le dan tanta importancia.
E: ¿qué opinas que en algunas escuelas se celebre el Halloween?
C: pues no creo que esté mal, es como te enseñen otra cultura. Pero deberían de darle mayor importancia al día de muertos.

Interculturalidad: ¿saber una lengua te hace un mediador?

Multiculturalidad vs interculturalidad vs pluriculturalidad
¿perspectiva etnocentrista?

¿por qué es más importante el día de nuestros?

¿Enseñar otra cultura sí, pero adoptar otras costumbres extranjeras no?

Apéndice VII. Registro de entrevista 1

A continuación, se muestra el registro de entrevista 1 realizada en el plantel 5 el 10 de abril de 2019.

Nombre del entrevistador:	Jaime Ulises Ramírez Vega		Nombre de la escuela:	Escuela Nacional Preparatoria Plantel 5 "José Vasconcelos", Coapa CDMX
Fecha y Lugar de observación:	Aula A05	Entrevistados	<p>Nicole, joven mexicana, 17 años, quinto año, turno matutino, inglés desde la secundaria.</p> <p>Ángela, joven mexicana, 17 años, lleva aprendiendo inglés de la primaria, nivel intermedio.</p> <p>Ángela, joven mexicana, 17 años, lleva aprendiendo inglés de la primaria, nivel intermedio.</p> <p>Cristofer, joven mexicano, quinto año, inglés desde el kínder, nivel avanzado</p> <p>Karla, joven mexicana, 17 años, inglés desde la primaria, nivel intermedio</p> <p>Sofía, joven mexicana, 17 años, inglés desde el kínder, inglés avanzado</p>	
<p>Contexto y lugar de la entrevista: Las entrevistas se realizaron en una semana debido a que se tuvieron que reprogramar por las suspensiones de clases debido a movimientos activistas. Es la última semana del ciclo escolar a tres días de terminar el año por lo que se siente el ambiente del inminente receso escolar de pascua; algunos estudiantes se encuentran en exámenes, otros ya les han dado calificaciones finales y otros ya no tienen clase. Los pasillos y jardines del plantel se empiezan a ver cada vez menos concurridos por esas grandes cantidades de estudiantes que se apuran a cambiar de salón o simplemente se encuentran sentados en las bancas de los jardines en espera de la próxima clase.</p> <p>El salón A05 se encuentra en planta baja del edificio principal de la ENP 5, cuenta con 3 pisos y es el más grande de la preparatoria, de la misma forma es el lugar donde ocurren la mayoría de las clases por lo que la afluencia de alumnos es considerable. El salón se encontraba vacío a las 13:40 por lo que decidí llevar a cabo la entrevista. En el salón se encontraban 50 sillas individuales por lo que se les pedí a los colaboradores realizaran un círculo alrededor de unas galletas y botana que les traje. Los colaboradores expresaron gratitud por las galletas y botanas.</p>				
<p>Fecha y hora: Miércoles 10/04/2019 Duración: 00:29:08</p>			<p>Notas: La ENP se encuentra en exámenes finales; entonces, la afluencia de alumnos es menor que en época regular. La ENP 5 estuvo en suspensión de labores por movimientos estudiantiles por lo que las entrevistas se tuvieron que reagendar por lo que en general hubo poco tiempo para la realización de las entrevistas.</p> <p>Simbología:</p>	

Descripción	Interpretación
<p>Entrevista 1 10042019 [Bienvenida, presentación del objetivo, la forma de trabajo y consentimiento de para grabar el audio para fines de investigación]</p> <p>[00:01:31]</p> <p>Z: Vamos a empezar presentándonos diciendo su nombre, el año en que estudian, su turno, la edad, años que llevan aprendiendo inglés y su nivel de inglés. Vamos a empezar de este lado, vale?</p> <p>A: ¿qué era?</p> <p>Z: [se repite los elementos de la presentación]</p> <p>A: Mi nombre es Nicole, eh estoy estudiando el quinto grado en la mañana. Tengo 17 años y llevo aprendiendo inglés desde la primaria... no desde la secundaria.</p> <p>Z: Gracias.</p> <p>B: eh... mi nombre es Ángela. mmm curso quinto año de prepa en turno matutino. tengo 17 años eh... llevo estudiando inglés desde kínder y... mi nivel de inglés es intermedio.</p> <p>Z: Intermedio.</p> <p>C: Mi nombre es Karla, turno matutino, tengo 17, llevo estudiando inglés de la primaria. ahh mi nivel de inglés desde la primaria y nivel de ingles es intermedio.</p> <p>D: Mi nombre es Sofía, voy en quinto de prepa en la mañana. Llevo estudiando inglés desde el kínder, tengo 17 años y mi nivel de inglés es avanzado.</p> <p>E: Buenas tardes, yo soy Cristofer, voy en quinto año, llevo estudiando inglés desde kínder igual y mi nivel de inglés es avanzado.</p> <p>[00:02:49]</p> <p>Z: Podrías repetir tu nombre [refiriéndose al último participante].</p> <p>E: Luis [se cambió el nombre].</p> <p>Z: Gracias, el primer tema que vamos a tratar es con respecto a la actitud hacia la lengua inglesa. Le pregunto qué es para ustedes el inglés.</p> <p>D: Bueno, para mi el inglés es una lengua, evidentemente, que nos permite poder conocer acerca de la cultura global porque siento que es actualmente el idioma</p>	

global. Entonces, al aprenderlo nos permite poder **comunicarnos con mucha más gente y aprender todo lo que está pasando.**

[00:03:40]

A: Pues sí, siento que con el inglés tienes más **oportunidades fuera** en lo que es país.

E: Creo que es una **herramienta** más que nada de **desarrollo e investigación**, o sea, depende de lo que tu quieras como investigar, te ayuda mucho. Es realmente como una nueva **oportunidad** para usar a parte como más pues sí un nuevo lenguaje que a parte de toda **su cultura** pues se mezcla con muchas otras.

D: Al igual que todos mis compañeros pienso que igual es una herramienta y es un idioma **base** que hoy en día es muy en día es **muy necesario**; te **abre muchas puertas**.

C: Para mí el inglés es súper importante porque realmente lo hablan en todo el mundo, o sea **es la base de todo**. Pues es una **herramienta de comunicación y aprendizaje**.

E: Ok, ¿consideran o... cuál será el rol del inglés a nivel mundial? y ¿por qué creen esto?

[00:04:46]

D: Creo que **es como la base para que todos nos podamos entender**.

Z: hmm, y ¿cuál es rol?, ¿su importancia?

C: Es fundamental.

Z: ¿Creen que es fundamental?

Todos: [afirman categóricamente].

Z: ¿por qué?

A: Siento que tú al saber inglés, o sea, como en comparación a otra persona que no tiene ese conocimiento, tú vas a **tener más oportunidad que esa persona**.

Z: hm, sigue.

D: y al haber tantos idiomas en el mundo, creo que fue importante que llegara uno a ser como el que todos pudieran aprender, que todos pudieran hablar.

E: como el **universal**.

A: Exactamente. [varios concuerdan con la anterior información]

A: Siento que [**universal**] **esa versatilidad como más importancia**.

Z: y con respecto a lo que mencionaban de un idioma... las personas que saben inglés y las personas que no saben inglés... ¿cuál sería la diferencia entre una persona y la otra?

C: Pues, la que sabe va a tener muchas más **oportunidades** de.. [otros interrumpen para agregar] **trabajo... y... así de comunicación.**

[00:06:00]

Z: ¿están de acuerdo todos?

[todos afirman estar de acuerdo]

Z: y ¿entonces consideran que es importante aprender inglés?

D: Muchísimo, varios concuerda.

Z: ¿por qué?

E: Por todo lo mismo... bueno creo que puede ser como por diferentes puntos ya depende de cada persona por que estudia inglés. Pero a parte más que nada es que porque **sirve como herramienta para trabajos, investigaciones o para el desarrollo de un tema en general**, creo que también puede ser por gusto. Imaginando que alguien va a EU obviamente **vas a necesitar comunicarte**, vas a **necesitar** como pues **hacer cosas** que, cotidianas, que en un idioma o en una cultura que no es la tuya pues realmente es como más fácil si tú dominas esto y a parte como que te desenvuelves en eso naturalmente ¿no?.

Z: y... ¿una persona que no sabe mucho inglés no tiene muchas oportunidades de trabajo?

C: sí, pero **se baja mucho**, o sea no hay tantas [oportunidades].

B: Yo opino que **sí las tiene pero obviamente no va a tener las mismas opiniones que alguien que sí la sabe** [inglés].

D: y es más por la **competencia** que existe actualmente ya que muchas personas saben inglés obviamente las empresas buscan gente que sepa inglés. ya que la gran mayoría lo sabe. Entonces, cada vez es más competencia y cada vez es más **necesario aprenderlo si quieres competir por esos mismo puestos con esas mismas personas.**

[00:07:25]

E: y cuando no la saben, como es **un lenguaje universal**, pues en todas **las partes del mundo pueden interactuar**.

Z: ¿están de acuerdo?

[se ríen afirmando, posiblemente porque no quieren hablar]

Z: Ok... el siguiente tema es lo académico y lo profesional. ¿cómo ha sido su experiencia aprendiendo inglés?

D: ¿en la prepa?

Z: en general y después en la prepa, la secundaria, en la primaria...

D: Para mí en lo general siempre ha sido una **muy buena experiencia**, en mis primeros años en la primaria y todavía en secundaria aprendí muchas cosas. Pero siento que en prepa ya **no se siente el nivel que debería para la edad que tenemos**, muchas veces **se queda muy básico**; la **pura superficie del lenguaje y mucha gente no le da la importancia** que debería y muchas llegan sin saber inglés y ya para cuando llegas a la **universidad** pues ya estás como estancado y **te va a costar más trabajo y es cuando ya hay más demanda**.

Z: y ¿por qué crees que sucede esto?

D: pues siento que por lo mismo que **se le ha quitado importancia** y muchas veces creo que han querido darle **más importancia al español**, y no digo que esté mal, pero es importante como darle su lugar al aprendizaje de más idiomas **que es lo que finalmente te va a dar las oportunidades**.

A: Yo sí estoy de acuerdo en que no se ha dado la importancia que debería pues bueno en mi caso ni en la primaria ni en el kínder tuve alguna formación en inglés hasta que llegué aquí, pues soy de otro estado. Entonces, siempre se le dio prioridad a tener maestros de otras materias que de inglés entonces realmente nunca tuve como buenas clases de inglés hasta la secundaria.

[00:09:25]

Z: y aquí en la preparatoria ¿cómo ha sido tu experiencia?

A: Siento que el nivel si es como bajo porque precisamente he como que buscado lugares a parte para... bueno... externos... para mejor el inglés.

Z: ¿los demás han tenido la misma situación que la compañera?

C: Sí, hasta en la misma Mediateca [Centro de Autoacceso para el aprendizaje de lenguas] algunas veces he ido, pues no siento que en cuarto tenía un buen nivel.

B: Bueno, yo de kínder a secundaria la verdad es que yo sí tuve un buen aprendizaje de inglés, llegando a la prepa la verdad es que sí el nivel es muy básico. Pues igual porque creo que cuando entran a la prepa pues unos tienen un nivel muy alto, otros no. Los profesores no se pueden enfocar en cada uno y pues al igual ahorita estoy en un curso y, pero igual, para mejorar y certificarme.

E: Bueno, yo creo que justamente ese punto de que los alumnos no todos tienen el mismo nivel, el problema que yo vería es que no siempre logran como emparejar a todos; entonces, lo que he notado que hacen es que empiezan en un nivel muy básico por lo mismo de que es como un repaso de lo básico y pues de los que no tienen un buen nivel pues sí les sirve; pero como que igual sí está muy disparate el apoyo que tiene cada uno.

Z: y ustedes ¿cómo se han sentido en esta situación que sus compañeros tienen un nivel básico y ustedes tienen que repetir los mismo?, ¿qué es lo que han llegado a hacer? Unos dicen han ido a la Mediateca, asistir a otros cursos, ¿y los demás?

D: Pues creo que al volverse repetitivo te aburre; dejas de tener interés porque entras a las clases, ves lo que ya sabes; y tienes que esperar pues no puedes participar porque tienes que dar oportunidad a los que no saben; entonces, para mí fue un poco aburrido, también en cuarto, perdí un poco de interés a algunas de las clases. Yo por mi cuenta seguía viendo películas en inglés, escuchar música en inglés, para seguir practicando. A mí sí me parece importante que estén bien separados los que saben de los que no saben para que todos puedan seguir aprendiendo a su nivel.

Z: y con respecto a las habilidades de la lengua del inglés, ¿cuál consideran que es la más importante a desarrollar y por qué?

D: Creo que el poder hablarlo.

E: Yo diría que, bueno, igual poder hablarlo, más que nada, poder entenderlo porque realmente es lo que si para empezar no sabes de que te están hablando pues no puedes responder.

Z: y por ejemplo, hablarlo... ¿creen que van a utilizarlo en la universidad? o ¿cuál creen que sea la habilidad que van a utilizar en la universidad?

Varios: leer

A: leer y saber como interpretarlo como lo que está diciendo.

Z: ¿están de acuerdo? [varios afirman con la cabeza]

[00:12:45]

Z: ¿Se consideran un buen aprendiente de inglés?, ¿saben aprender lengua extranjera?

D: Sí, bueno cuando empiezas a aprender un idioma desde pequeño se te da facilidad, entonces, también no sólo en inglés, pero si quieres aprender otro idioma y ya lo has hecho desde chiquito; siento que tienes esa capacidad de retener diferentes idiomas.

Z: Desarrollas estrategias... y te das cuentas que los idiomas funcionan de la misma manera.

D: si lo escuchas mucho puedes aprenderlo, quizá; o si lo lees se te pega.

Z: los demás, ¿cómo se consideran ustedes?

E: Pues realmente ya dominando pues ese tipo de estrategias creo que después de eso puedes empezar con algo un poquito mayor. Puedes aplicar ese tipo de cosas en un tema específico, por ejemplo, en el mundo laboral pues lo usas mucho para los mercados o para presentar un tema controversial en alguna parte del mundo.

Z: Ok, acá.

A: Pues a mí me resultó difícil porque no fue hasta la secundaria que ya empecé a como aprender desde lo básico; pero se volvió como fácil.

Z: ¿por que en un principio fue como que difícil...?

A: Pues porque no sabía nada, no tenía idea de nada, nada... Pero pues ya fue como empezar a aprenderlo, a practicarlo y demás.

Z: Entonces dices que fue practicarlo, practicarlo y el aprender.

A: Sí.

[00:14:22]

B: Yo igual, desde pequeño sabes que tienes como esa habilidad y a mí no se me ha hecho complicado aprender pues un poco más pero igual trato de mejorarla.

Z: En lo profesional... ustedes a penas están aquí en preparatoria pero a penas están pensando en lo que quieren estudiar, a donde quieren ir; ¿se ven en algún trabajo?

La mayoría niega.

Z: La mayoría sabe lo que ya quiere estudiar. En lo profesional, ¿por qué creen que el inglés va a ser fundamental o importante para su trabajo?

A: Yo creo que para poder tener más oportunidades fuera de lo que es el país y también para bueno... en lo que es mi caso quiero estudiar medicina; yo creo que será importante para poder leer artículos y hacer artículos en ese idioma.

B: Igual, lo que habíamos dicho al principio, te va a abrir muchas puertas y, por ejemplo, eh en tu trabajo tal vez vas a estar tú que sabes y la otra persona que no y entonces van a decidir sobre la que sabe porque la pueden mandar a otros países o pues sí va a tener muchísimas más oportunidades de crecer en su profesión.

C: En mi caso que yo quiero relaciones internacionales es básico el inglés. Es de entrada básico y pues hecho te piden más idiomas, pero para mí sí es fundamental.

D: Por que creo que gran parte de lo que vas a estudiar lo vas a encontrar en inglés. Tanto libros, textos o incluso maestros muchos muchos van a hablar inglés. Entonces, es una herramienta muy importante y también para las oportunidades te van a abrir muchas puertas.

E: Bueno, sí realmente creo que todo es lo que te conecta con otras cosas, otros países, otro tipo de trabajos, proyectos, te conecta con el mundo. Entonces, yo lo veo así.

[000:17:01]

Z: Ok, yo escucho mucho que dicen que es una herramienta; te abre oportunidades. ¿Cómo visualizan estas oportunidades, cómo visualizan esta herramienta como el inglés?

D: Cómo decía que te pueden mandar a otros países o puedes tener otros diferentes trabajos en los que algún día te va a llegar un extranjero que tal vez no habla tu mismo idioma y con el inglés probablemente puedan entenderse. Igual, pues si vas a otro país pues obviamente... muy probablemente van a hablar inglés y es lo que va a ayudar.

Z: ¿Cómo visualizas estas oportunidades igual como tratar a alguien extranjero?

A: Sí

Z: ¿No lo visualizan para otro aspecto?

A: También, en internet la mayoría de los artículos están en inglés y o sea son como artículos de excelencia y las mejores universidades, por ejemplo, la mayoría pues son de habla inglesa. Entonces, si quieres de verdad mejorar y superarte vas a terminar recurriendo a esos.

C: Pues sí como una herramienta de aprendizaje donde al mismo tiempo vas a aprender y te va a permitir comunicarte.

Z: Bueno, el siguiente tema y último es la cuestión sociocultural, ya había hablado con respecto a trabajar o ir al extranjero; me gustaría preguntarles conocen algunos países que hablen inglés; se les llaman anglófonos. Bueno ya sabemos que son EU, Canadá... ¿Qué otros países hablan inglés?

D: Bueno, yo conozco Inglaterra, EU y Canadá también.

Z: ¿Que otros?

D: Australia

C: La mayoría de los chinos hablan inglés.

Z: Pero que hablen como lengua materna; por ejemplo, en Sudáfrica hablan inglés, en Belice hablan inglés. ¿No sabían eso?

[Varios expresan no conocen]

Z: Supongo que sólo conocen la variante del inglés británica, estadounidense y la canadiense. ¿Han escuchado otra forma de hablar?

D: bueno, yo he escuchado a los australianos.

Z: a ¿otro?, ¿los irlandeses, a los escoceses?

[varios expresan no conocer]

Z: ¿qué aspectos sociales, políticos o culturales de los países que hablan inglés los motivan a seguir estudiando y cuáles no los motivan a seguir estudiando este idioma?

E: Realmente, creo que el poder de la palabra es muy importante. No sé... al menos yo siempre tomo el ejemplo en cuanto a los movimientos sociales o cuestiones políticas por ejemplo Nelson Mandela o personas así que realmente bueno lo que hace rato decíamos que el inglés es como un idioma universal que aparte desde... pues... para cuestiones turísticas también puede ser para transmitir un mensaje que pues al final si quieres que llegue a todo el mundo pues es más fácil haciéndolo así entonces... pues realmente como si tiene un país un problema y tu quieres de alguna manera tener bueno... meter como alguna idea a la sociedad o población pues... no sé de lo que sea creo que hacerlo mediante el inglés.

[21:09]

D: Sí y también creo que por ejemplo si quieres o aspiras a tener un gran trabajo la mayoría de las empresas están en EU o que hablan inglés y entonces si tu quieres

llegar a trabajar ahí pues a fuerzas necesitas hablar inglés. y es pues... puede ser una motivación llegar a trabajar en este lugar y pues es lo que te hace aprender.

A: Pues a mí lo que me motiva es la idea de encontrar oportunidades en otro país, creo, y yo creo que me desmotiva es las condiciones para aprenderlo aquí en la prepa.

B: Pues creo que tus metas es el como tu mayor motivación porque obviamente tu quieres o buscas tener un trabajo bien remunerado y bueno siempre que piensas en un trabajo así piensas en el extranjero porque desgraciadamente en México pues no hay tantas oportunidades así. y... el inglés es como la herramienta básica... es lo que que necesitas a fuerzas para lograr eso.

A: No puedes pensar en uno sin pensar en lo otro.

E: Bueno, creo que la mayoría que escucha algo relacionado con aprender inglés, creo que la primeras cosas que se tienen en la mente es como otro país, tratar de salir, irte...

[00:22:40.000]

Z: Y ¿qué cuestiones políticas o culturales de otros países países que hablan inglés que los desmotiven a hablar inglés?

D: Creo que la cultura a veces no puede ser la mejor.

Z: ¿a qué te refieres en que no puede ser la mejor?

D: Siento en que en países... bueno tal vez no en general, pero en al menos EU se da mucho el racismo y eso que todos hablan la misma lengua. No son.. siento que la cultura en México es más bonita y más... te hace sentir más orgulloso que la de EU.

C: Sí, es lo que te puede desmotivar o motivar... bueno... no. Bueno.. pienso que la cultura como dice Sofi, principalmente de EU pues es la que estamos familiarizados o es de la que más escuchamos pues no siempre se le trata bien a los extranjeros y es lo que más te puede motivar a ir allá. y pues siento que México tiene una cultura más bonita.

Z: ¿a qué se refieren a que se refieren con más bonita la cultura mexicana.

D: Siento que somos más amables.

[varios afirman]

C: Por lo regular en EU o en el extranjero son muy racistas con los latinos.

Muchas veces yo he visto eso.

E: y yo al menos aquí en México muy pocas veces o **casi no nunca he escuchado a alguien que lo excluyan de una actividad, de un trabajo por venir de otro país.**

B: La verdad son detalles, por ejemplo, cuando viene un extranjero acá nosotros nos esforzamos más por hablar su lengua que ellos se comuniquen en la nuestra.

Cuando nosotros hemos ido al extranjero tú te esfuerzas en la hablar la suya y ellos jamás se van a esforzar por hablar la tuya.

[00:24:29.400]

Z: tú qué opinas.

A: Yo creo que son estereotipos o sea no estoy del todo de acuerdo que pues de eso. Pues aún así yo creo que si estás en su país pues tu tienes que esforzarte por pues hablar su idioma.

D: Pues exacto pero ellos no lo hacen. o sea pues en lugares que son como turísticos en México, por ejemplo, Cancún, ya te hablan en inglés aunque seas mexicano.

C: De hecho tienes que pagar en dólares.

Z: ¿Ustedes consideran que aquí en México no hay discriminación?

D: sí, sí la hay.

Z: o racismo?

[00:25:06.900]

D: Pero el racismo es diferente.

C: menos.

Z: menos?

E: Yo digo que es menos. Mucho menos.

D: Tal vez lo que pasa es que no la hacemos notoria. Siento que por ser EU todo lo que pasa todo todos lo saben.

E: Sí, es como es muy como todo lo que hacen afecta como afecta a muchas personas.

D: Es muy evidente.

[00:25:29.200]

Z: Bueno para acabar no sé si me gustaría pensamientos opiniones y conclusiones finales con respecto al inglés, lo que piensan.

C: Pues conclusión es que el inglés es una herramienta y es algo base si es que tienes que crecer profesionalmente y tener una buena comunicación.

E: Bueno, yo creo que pues es justamente una puerta de oportunidades, pero creo que también tienes que definir bien cuáles son tus motivos para aprenderlo, cuáles son tus convicciones y tus metas al hacerlo porque realmente cada tiene sus propias convicciones y entonces para mi ha sido lo más importante ahorita. Me gusta mucho el inglés y pues he tratado como de siempre aprender algo nuevo y creo que es importante de seguir avanzando.

D: Sí, creo que aunque haya gente que todavía se resiste en aprender un idioma creo al final del día va a ser muy importante que todo el mundo tenga un lenguaje con el cual todos podamos comunicarnos porque de eso se trata la globalización, o sea, llegar a un punto que vas tener que hablarlos si o si quieres poder salir de tu zona.

[00:27:10.200]

Z: Perdón, me di cuenta de algo de que quieren aprender cosas de otros países. Cuando ustedes por ejemplo toman costumbres extranjeras como en Halloween qué pasa con su cultura propia, ¿qué es lo que pasa?

D: Puede ir desapareciendo

Z: y es una causa de aprender inglés?

E: pues...

Z: de querer parecerse hacia la cultura extranjera?

D: Pues tal vez es más como una consecuencia de aprender porque de verdad si estás muy inmerso en el idioma se te va a pegar la costumbre pero también es obvio importante no dejar tus propias costumbres.

E: Realmente es como si, me explico, es al final esa mezcla es es conjunto de cultura te gusta, te agrada, trae cosas nuevas, la mayoría normalmente lo acepta justamente porque es nuevo, es algo que no conoces.

[00:28:02.500]

Z: ¿qué piensan de estas personas que son puristas y dicen no... debemos mantener nuestras tradiciones y las tradiciones extranjeras deben quedarse fuera.

D: Creo que ya no es tiempo de seguir pensando así... porque

C: Es mente cerrada

D: Exacto, **o sea ya todos están mezclado, ya hay gente extranjera en todos lados y al final quieran o no todo se va a mezclar.** Es importante tener la mente abierta y abrirse a nuevas oportunidades, nuevas cosas que aprender.

B: **Más bien es importante tener claro o no olvidarte de tus costumbres... o sea puedes aprender mil idiomas y aún así no te olvidas de tu tradición o de tu cultura.**

Es cosa de uno mismo...

[El tiempo se ha agotado y los chicos tienen clase]

Z: Muchas gracias por haber venido hoy y haber compartido sus opiniones. Espero haya obtenido algo bueno de este debate y les aseguro que su aportación me servirá mucho para mi investigación.

Apéndice IX. Nivel AMAI

El siguiente cuadro está adaptado de la página de la Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercado recuperado de <http://nse.amai.org/niveles-socio-economicos/>

Nivel AMAI (2018)	Descriptor
A/B	<ul style="list-style-type: none"> • En la mayoría de los hogares, los jefes de familia tiene estudios profesionales o de posgrado (82%). • 98% cuenta con internet fijo • Es el que más invierte en educación (10%) y el que menos invierte en alimentos (28%).
C+	<ul style="list-style-type: none"> • El 87% cuenta con un vehículo. • El 93% tiene acceso a internet fijo. • Poco menos de la tercera parte (32%) lo dedica a la compra de alimentos y un 28% a transporte.
C	<ul style="list-style-type: none"> • En el 83% de los hogares el jefe de familia tiene estudios mayores de primaria. • El 77% cuenta con internet fijo. • Del total del gasto en estos hogares el 35% se dedica a la alimentación y un 7% a educación
	<ul style="list-style-type: none"> • Cerca de tres de cada cuatro hogares (74%) en este nivel

<p style="text-align: center;">C-</p>	<p>tienen un jefe de hogar con estudios mayores a primaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poco más de la mitad (52%) tienen conexión a internet fijo en la vivienda. • En relación con el gasto, un 38% se dedica a la alimentación y el gasto en transporte y comunicación alcanza el 24%.
<p style="text-align: center;">D+</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En poco más de 6 de cada 10 hogares de este nivel (62%), el jefe del hogar tiene estudios mayores a primaria. • Solamente el 22% de los hogares cuenta con conexión fija a internet en la vivienda. • El gasto en alimentación se incrementa a 42% y el gasto en educación es del 7%.
<p style="text-align: center;">D</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En el 56% de los hogares de este nivel el jefe del hogar tiene estudios hasta primaria. • El acceso a internet en la vivienda en estos hogares es muy bajo, de solamente 4%. • Cerca de la mitad del gasto (46%) se dedica a la alimentación y solamente el 16% al transporte y comunicación.

E

- La gran mayoría de los hogares de este nivel (95%) están dirigidos por un jefe de familia con estudios de hasta primaria.
- La tenencia de internet fijo en la vivienda es prácticamente nulo (0.2%).
- Poco más de la mitad del gasto del hogar (52%) se destina a alimentación y solamente el 11% se utiliza para transporte y comunicación, porcentaje similar al que se destina a vivienda.

Apéndice VIII. ANOVA de un factor

Se realizó la prueba de ANOVA de un factor con las pruebas Post hoc Turkey para la percepción del alumno sobre su nivel de inglés, el grado en qué están inscritos y el nivel socioeconómico. Se utilizó el programa SPSS versión 24.0

Relación de las escalas con el nivel de inglés percibido

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Grado_de_motivacion	Entre grupos	14.680	4	3.670	6.011	.000
	Dentro de grupos	418.207	685	.611		
	Total	432.888	689			
yo_ideal	Entre grupos	27.690	4	6.923	18.402	.000
	Dentro de grupos	257.679	685	.376		
	Total	285.369	689			
influencia_familiar	Entre grupos	10.839	4	2.710	3.670	.006
	Dentro de grupos	505.710	685	.738		
	Total	516.549	689			
influencia_pares	Entre grupos	6.509	4	1.627	1.371	.242
	Dentro de grupos	813.110	685	1.187		
	Total	819.619	689			
influencia_profesor	Entre grupos	47.468	4	11.867	10.004	.000
	Dentro de grupos	812.589	685	1.186		
	Total	860.057	689			
instru_pre	Entre grupos	11.795	4	2.949	5.138	.000
	Dentro de grupos	393.096	685	.574		
	Total	404.891	689			
instru_pro	Entre grupos	9.648	4	2.412	6.205	.000
	Dentro de grupos	266.285	685	.389		
	Total	275.933	689			
experiencia_clase	Entre grupos	31.415	4	7.854	10.747	.000
	Dentro de grupos	500.601	685	.731		
	Total	532.016	689			
asimilacion	Entre grupos	6.724	4	1.681	1.672	.155
	Dentro de grupos	688.709	685	1.005		
	Total	695.433	689			

ethnocentrismo	Entre grupos	2.066	4	.517	.930	.446
	Dentro de grupos	380.344	685	.555		
	Total	382.410	689			
yo_necesario	Entre grupos	3.289	4	.822	.993	.410
	Dentro de grupos	566.938	685	.828		
	Total	570.227	689			

Pruebas post hoc

Comparaciones múltiples

HSD Tukey

Variable dependiente	(I) Nivel_inglesCod	(J) Nivel_inglesCod	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Grado_de_motivacion	A1	A2	-.14617	.08162	.380	-.3694	.0771
		B1	-.37992*	.08543	.000	-.6136	-.1463
		B2	-.31402*	.09480	.009	-.5733	-.0547
		C1	-.33539	.16242	.237	-.7796	.1088
	A2	A1	.14617	.08162	.380	-.0771	.3694
		B1	-.23375*	.08014	.030	-.4529	-.0146
		B2	-.16785	.09006	.338	-.4142	.0785
		C1	-.18922	.15970	.760	-.6260	.2476
	B1	A1	.37992*	.08543	.000	.1463	.6136
		A2	.23375*	.08014	.030	.0146	.4529
		B2	.06590	.09353	.955	-.1899	.3217
		C1	.04453	.16168	.999	-.3977	.4867
	B2	A1	.31402*	.09480	.009	.0547	.5733
		A2	.16785	.09006	.338	-.0785	.4142
		B1	-.06590	.09353	.955	-.3217	.1899
		C1	-.02137	.16682	1.000	-.4776	.4349
C1	A1	.33539	.16242	.237	-.1088	.7796	
	A2	.18922	.15970	.760	-.2476	.6260	
	B1	-.04453	.16168	.999	-.4867	.3977	
	B2	.02137	.16682	1.000	-.4349	.4776	

yo_ideal	A1	A2	-.17335	.06407	.054	-.3486	.0019
		B1	-.41721*	.06706	.000	-.6006	-.2338
		B2	-.50586*	.07441	.000	-.7094	-.3023
		C1	-.63786*	.12749	.000	-.9866	-.2892
	A2	A1	.17335	.06407	.054	-.0019	.3486
		B1	-.24386*	.06291	.001	-.4159	-.0718
		B2	-.33251*	.07070	.000	-.5259	-.1392
		C1	-.46451*	.12536	.002	-.8074	-.1216
	B1	A1	.41721*	.06706	.000	.2338	.6006
		A2	.24386*	.06291	.001	.0718	.4159
		B2	-.08865	.07341	.747	-.2894	.1121
		C1	-.22065	.12691	.411	-.5678	.1265
	B2	A1	.50586*	.07441	.000	.3023	.7094
		A2	.33251*	.07070	.000	.1392	.5259
		B1	.08865	.07341	.747	-.1121	.2894
		C1	-.13200	.13095	.852	-.4902	.2261
	C1	A1	.63786*	.12749	.000	.2892	.9866
		A2	.46451*	.12536	.002	.1216	.8074
		B1	.22065	.12691	.411	-.1265	.5678
		B2	.13200	.13095	.852	-.2261	.4902
influencia_ familiar	A1	A2	-.15478	.08976	.420	-.4003	.0907
		B1	-.33777*	.09394	.003	-.5947	-.0808
		B2	-.21736	.10425	.228	-.5025	.0678
		C1	-.37191	.17861	.229	-.8604	.1166
	A2	A1	.15478	.08976	.420	-.0907	.4003
		B1	-.18298	.08813	.232	-.4240	.0580
		B2	-.06257	.09904	.970	-.3335	.2083
		C1	-.21713	.17562	.730	-.6975	.2632
	B1	A1	.33777*	.09394	.003	.0808	.5947
		A2	.18298	.08813	.232	-.0580	.4240
		B2	.12041	.10285	.768	-.1609	.4017
		C1	-.03415	.17779	1.00 0	-.5204	.4521
	B2	A1	.21736	.10425	.228	-.0678	.5025
		A2	.06257	.09904	.970	-.2083	.3335
		B1	-.12041	.10285	.768	-.4017	.1609
		C1	-.15456	.18345	.917	-.6563	.3472
	C1	A1	.37191	.17861	.229	-.1166	.8604

	A2	.21713	.17562	.730	-.2632	.6975
	B1	.03415	.17779	1.00	-.4521	.5204
	B2	.15456	.18345	.917	-.3472	.6563
influenzia_ A1 pares	A2	-.21276	.11381	.335	-.5240	.0985
	B1	-.24311	.11912	.248	-.5689	.0827
	B2	-.23678	.13218	.379	-.5983	.1247
	C1	-.17695	.22648	.936	-.7964	.4425
A2	A1	.21276	.11381	.335	-.0985	.5240
	B1	-.03034	.11175	.999	-.3360	.2753
	B2	-.02402	.12558	1.00	-.3675	.3195
	C1	.03581	.22269	1.00	-.5733	.6449
				0		
B1	A1	.24311	.11912	.248	-.0827	.5689
	A2	.03034	.11175	.999	-.2753	.3360
	B2	.00632	.13041	1.00	-.3504	.3630
				0		
	C1	.06615	.22544	.998	-.5505	.6828
B2	A1	.23678	.13218	.379	-.1247	.5983
	A2	.02402	.12558	1.00	-.3195	.3675
				0		
	B1	-.00632	.13041	1.00	-.3630	.3504
				0		
	C1	.05983	.23261	.999	-.5764	.6960
C1	A1	.17695	.22648	.936	-.4425	.7964
	A2	-.03581	.22269	1.00	-.6449	.5733
				0		
	B1	-.06615	.22544	.998	-.6828	.5505
	B2	-.05983	.23261	.999	-.6960	.5764
influenzia_ A1 profesor	A2	-.32620*	.11377	.035	-.6374	-.0150
	B1	-.64096*	.11908	.000	-.9666	-.3153
	B2	-.69626*	.13214	.000	-1.0577	-.3348
	C1	-.45885	.22640	.254	-1.0781	.1604
A2	A1	.32620*	.11377	.035	.0150	.6374
	B1	-.31476*	.11171	.040	-.6203	-.0092
	B2	-.37006*	.12554	.027	-.7134	-.0267
	C1	-.13264	.22262	.976	-.7415	.4762

	B1	A1	.64096*	.11908	.000	.3153	.9666
		A2	.31476*	.11171	.040	.0092	.6203
		B2	-.05530	.13037	.993	-.4119	.3013
		C1	.18212	.22537	.928	-.4343	.7985
	B2	A1	.69626*	.13214	.000	.3348	1.0577
		A2	.37006*	.12554	.027	.0267	.7134
		B1	.05530	.13037	.993	-.3013	.4119
		C1	.23742	.23254	.846	-.3986	.8734
	C1	A1	.45885	.22640	.254	-.1604	1.0781
		A2	.13264	.22262	.976	-.4762	.7415
		B1	-.18212	.22537	.928	-.7985	.4343
		B2	-.23742	.23254	.846	-.8734	.3986
instru_pre	A1	A2	-.00513	.07913	1.00 0	-.2216	.2113
		B1	.16366	.08282	.279	-.0629	.3902
		B2	.26508*	.09191	.033	.0137	.5165
		C1	.48302*	.15747	.019	.0523	.9137
	A2	A1	.00513	.07913	1.00 0	-.2113	.2216
		B1	.16879	.07770	.191	-.0437	.3813
		B2	.27020*	.08732	.017	.0314	.5090
		C1	.48815*	.15484	.015	.0647	.9116
	B1	A1	-.16366	.08282	.279	-.3902	.0629
		A2	-.16879	.07770	.191	-.3813	.0437
		B2	.10142	.09067	.797	-.1466	.3494
		C1	.31936	.15675	.249	-.1094	.7481
B2	A1	-.26508*	.09191	.033	-.5165	-.0137	
	A2	-.27020*	.08732	.017	-.5090	-.0314	
	B1	-.10142	.09067	.797	-.3494	.1466	
	C1	.21795	.16174	.661	-.2244	.6603	
C1	A1	-.48302*	.15747	.019	-.9137	-.0523	
	A2	-.48815*	.15484	.015	-.9116	-.0647	
	B1	-.31936	.15675	.249	-.7481	.1094	
	B2	-.21795	.16174	.661	-.6603	.2244	
instru_pro	A1	A2	-.11874	.06513	.361	-.2969	.0594
		B1	-.24910*	.06817	.003	-.4355	-.0627
		B2	-.32726*	.07564	.000	-.5341	-.1204
		C1	-.29877	.12960	.144	-.6532	.0557

	A2	A1	.11874	.06513	.361	-.0594	.2969
		B1	-.13036	.06395	.249	-.3053	.0445
		B2	-.20851*	.07187	.031	-.4051	-.0120
		C1	-.18002	.12744	.620	-.5286	.1685
	B1	A1	.24910*	.06817	.003	.0627	.4355
		A2	.13036	.06395	.249	-.0445	.3053
		B2	-.07816	.07463	.833	-.2823	.1260
		C1	-.04967	.12901	.995	-.4025	.3032
	B2	A1	.32726*	.07564	.000	.1204	.5341
		A2	.20851*	.07187	.031	.0120	.4051
		B1	.07816	.07463	.833	-.1260	.2823
		C1	.02849	.13312	1.00	-.3356	.3926
	C1	A1	.29877	.12960	.144	-.0557	.6532
		A2	.18002	.12744	.620	-.1685	.5286
		B1	.04967	.12901	.995	-.3032	.4025
		B2	-.02849	.13312	1.00	-.3926	.3356
experienci a_clase	A1	A2	-.21738	.08930	.108	-.4616	.0269
		B1	-.47818*	.09346	.000	-.7338	-.2226
		B2	-.57811*	.10372	.000	-.8618	-.2944
		C1	-.47840	.17770	.056	-.9644	.0076
	A2	A1	.21738	.08930	.108	-.0269	.4616
		B1	-.26080*	.08768	.025	-.5006	-.0210
		B2	-.36073*	.09854	.003	-.6302	-.0912
		C1	-.26101	.17473	.567	-.7389	.2169
	B1	A1	.47818*	.09346	.000	.2226	.7338
		A2	.26080*	.08768	.025	.0210	.5006
		B2	-.09993	.10233	.866	-.3798	.1799
		C1	-.00021	.17689	1.00	-.4840	.4836
	B2	A1	.57811*	.10372	.000	.2944	.8618
		A2	.36073*	.09854	.003	.0912	.6302
		B1	.09993	.10233	.866	-.1799	.3798
		C1	.09972	.18252	.982	-.3995	.5989
C1	A1	.47840	.17770	.056	-.0076	.9644	
	A2	.26101	.17473	.567	-.2169	.7389	

		B1	.00021	.17689	1.000	-.4836	.4840	
		B2	-.09972	.18252	.982	-.5989	.3995	
asimilacion	A1	A2	.06666	.10474	.969	-.2198	.3531	
		B1	.10785	.10963	.863	-.1920	.4077	
			B2	-.07835	.12165	.968	-.4111	.2544
			C1	-.35185	.20843	.442	-.9219	.2182
	A2	A1	-.06666	.10474	.969	-.3531	.2198	
		B1	.04119	.10284	.995	-.2401	.3225	
		B2	-.14501	.11558	.719	-.4611	.1711	
		C1	-.41851	.20495	.247	-.9790	.1420	
	B1	A1	-.10785	.10963	.863	-.4077	.1920	
		A2	-.04119	.10284	.995	-.3225	.2401	
		B2	-.18619	.12002	.529	-.5145	.1421	
		C1	-.45970	.20748	.175	-1.0272	.1078	
	B2	A1	.07835	.12165	.968	-.2544	.4111	
		A2	.14501	.11558	.719	-.1711	.4611	
		B1	.18619	.12002	.529	-.1421	.5145	
		C1	-.27350	.21408	.705	-.8590	.3120	
	C1	A1	.35185	.20843	.442	-.2182	.9219	
		A2	.41851	.20495	.247	-.1420	.9790	
		B1	.45970	.20748	.175	-.1078	1.0272	
		B2	.27350	.21408	.705	-.3120	.8590	
ethnocentrismo	A1	A2	-.10039	.07784	.698	-.3133	.1125	
		B1	-.05135	.08147	.970	-.2742	.1715	
		B2	-.06743	.09041	.946	-.3147	.1798	
		C1	-.26543	.15489	.426	-.6891	.1582	
	A2	A1	.10039	.07784	.698	-.1125	.3133	
		B1	.04904	.07643	.968	-.1600	.2581	
		B2	.03296	.08589	.995	-.2020	.2679	
		C1	-.16504	.15230	.815	-.5816	.2515	
	B1	A1	.05135	.08147	.970	-.1715	.2742	
		A2	-.04904	.07643	.968	-.2581	.1600	
		B2	-.01608	.08919	1.000	-.2600	.2279	
		C1	-.21409	.15419	.635	-.6358	.2076	
	B2	A1	.06743	.09041	.946	-.1798	.3147	
		A2	-.03296	.08589	.995	-.2679	.2020	

	B1	.01608	.08919	1.00	-.2279	.2600
	C1	-.19801	.15909	.725	-.6331	.2371
C1	A1	.26543	.15489	.426	-.1582	.6891
	A2	.16504	.15230	.815	-.2515	.5816
	B1	.21409	.15419	.635	-.2076	.6358
	B2	.19801	.15909	.725	-.2371	.6331
yo_necesa A1	A2	-.10171	.09503	.822	-.3616	.1582
rio	B1	-.19074	.09946	.309	-.4628	.0813
	B2	-.14663	.11038	.674	-.4485	.1553
	C1	-.14321	.18911	.943	-.6604	.3740
A2	A1	.10171	.09503	.822	-.1582	.3616
	B1	-.08902	.09331	.875	-.3442	.1662
	B2	-.04491	.10486	.993	-.3317	.2419
	C1	-.04150	.18595	.999	-.5501	.4671
B1	A1	.19074	.09946	.309	-.0813	.4628
	A2	.08902	.09331	.875	-.1662	.3442
	B2	.04411	.10889	.994	-.2537	.3419
	C1	.04753	.18825	.999	-.4673	.5624
B2	A1	.14663	.11038	.674	-.1553	.4485
	A2	.04491	.10486	.993	-.2419	.3317
	B1	-.04411	.10889	.994	-.3419	.2537
	C1	.00342	.19424	1.00	-.5278	.5347
				0		
C1	A1	.14321	.18911	.943	-.3740	.6604
	A2	.04150	.18595	.999	-.4671	.5501
	B1	-.04753	.18825	.999	-.5624	.4673
	B2	-.00342	.19424	1.00	-.5347	.5278
				0		

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel .05.

yo_ideal

HSD Tukey^{a,b}

Nivel_inglésCod	N	Subconjunto para alfa = 0.05		
		1	2	3
A1	162	5.0597		
A2	211	5.2330	5.2330	

B1	173		5.4769	5.4769
B2	117			5.5655
C1	27			5.6975
Sig.		.380	.088	.153

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 80.287.
- Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

influencia_familiar

HSD Tukey^{a,b}

Nivel_inglésCod	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
A1	162	4.6651	
A2	211	4.8199	4.8199
B2	117	4.8825	4.8825
B1	173	5.0029	5.0029
C1	27		5.0370
Sig.		.094	.497

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 80.287.
- Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

influencia_profesor

HSD Tukey^{a,b}

Nivel_inglésCod	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
A1	162	4.3436	
A2	211	4.6698	4.6698
C1	27	4.8025	4.8025
B1	173		4.9846

B2	117		5.0399
Sig.		.060	.199

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 80.287.
- Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

instru_pre

HSD Tukey^{a,b}

Nivel_inglésCod	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
C1	27	4.2500	
B2	117	4.4679	4.4679
B1	173	4.5694	4.5694
A1	162		4.7330
A2	211		4.7382
Sig.		.059	.159

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 80.287.
- Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

instru_pro

HSD Tukey^{a,b}

Nivel_inglésCod	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
A1	162	5.2642	
A2	211	5.3829	5.3829
B1	173	5.5133	5.5133
C1	27		5.5630
B2	117		5.5915
Sig.		.085	.213

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 80.287.
- b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

experiencia_clase

HSD Tukey^{a,b}

Nivel_inglésCod	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
A1	162	4.2068	
A2	211	4.4242	4.4242
B1	173		4.6850
C1	27		4.6852
B2	117		4.7849
Sig.		.491	.059

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 80.287.
- b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

asimilación

HSD Tukey^{a,b}

Nivel_inglésCod	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
B1	173	2.4292	
A2	211	2.4704	2.4704
A1	162	2.5370	2.5370
B2	117	2.6154	2.6154
C1	27		2.8889
Sig.		.765	.064

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 80.287.

b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Relación de las escalas con el grado escolar

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Grado_de_ motivacion	Entre grupos	.344	2	.172	.273	.761
	Dentro de grupos	432.543	687	.630		
	Total	432.888	689			
yo_ideal	Entre grupos	.628	2	.314	.758	.469
	Dentro de grupos	284.741	687	.414		
	Total	285.369	689			
influencia_fa miliar	Entre grupos	1.339	2	.669	.893	.410
	Dentro de grupos	515.210	687	.750		
	Total	516.549	689			
influencia_p ares	Entre grupos	15.286	2	7.643	6.528	.002
	Dentro de grupos	804.333	687	1.171		
	Total	819.619	689			
influencia_p rofesor	Entre grupos	4.154	2	2.077	1.667	.190
	Dentro de grupos	855.904	687	1.246		
	Total	860.057	689			
instru_pre	Entre grupos	3.223	2	1.611	2.756	.064
	Dentro de grupos	401.668	687	.585		
	Total	404.891	689			
instru_pro	Entre grupos	.350	2	.175	.436	.647
	Dentro de grupos	275.583	687	.401		
	Total	275.933	689			

experiencia _clase	Entre grupos	21.787	2	10.894	14.668	.000
	Dentro de grupos	510.228	687	.743		
	Total	532.016	689			
asimilacion	Entre grupos	20.440	2	10.220	10.402	.000
	Dentro de grupos	674.993	687	.983		
	Total	695.433	689			
ethnocentris mo	Entre grupos	1.734	2	.867	1.565	.210
	Dentro de grupos	380.676	687	.554		
	Total	382.410	689			
yo_necesari o	Entre grupos	1.579	2	.789	.954	.386
	Dentro de grupos	568.649	687	.828		
	Total	570.227	689			

Pruebas post hoc

Comparaciones múltiples

HSD Tukey

Variable dependiente	(I) Selecciona el año que cursas:	(J) Selecciona el año que cursas:	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Grado_de_motivacion	Cuarto	Quinto	-.05197	.07906	.788	-.2377	.1337
		Sexto	.00623	.06954	.996	-.1571	.1696
	Quinto	Cuarto	.05197	.07906	.788	-.1337	.2377
		Sexto	.05819	.08527	.774	-.1421	.2585
	Sexto	Cuarto	-.00623	.06954	.996	-.1696	.1571
		Quinto	-.05819	.08527	.774	-.2585	.1421
yo_ideal	Cuarto	Quinto	.05104	.06414	.706	-.0996	.2017
		Sexto	.06529	.05642	.479	-.0672	.1978
	Quinto	Cuarto	-.05104	.06414	.706	-.2017	.0996
		Sexto	.01425	.06918	.977	-.1482	.1767
	Sexto	Cuarto	-.06529	.05642	.479	-.1978	.0672
		Quinto	-.01425	.06918	.977	-.1767	.1482
	Cuarto	Quinto	-.06863	.08628	.706	-.2713	.1340

influencia_fa		Sexto		-.09737	.07590	.405	-.2756	.0809
miliar	Quinto	Cuarto		.06863	.08628	.706	-.1340	.2713
		Sexto		-.02875	.09306	.949	-.2473	.1898
	Sexto	Cuarto		.09737	.07590	.405	-.0809	.2756
		Quinto		.02875	.09306	.949	-.1898	.2473
		Sexto		.09737	.07590	.405	-.0809	.2756
influencia_p ares	Cuarto	Quinto		-.21153	.10781	.122	-.4647	.0417
		Sexto		-.33444*	.09483	.001	-.5572	-.1117
	Quinto	Cuarto		.21153	.10781	.122	-.0417	.4647
		Sexto		-.12291	.11628	.541	-.3960	.1502
		Sexto	Cuarto		.33444*	.09483	.001	.1117
Quinto	Quinto		.12291	.11628	.541	-.1502	.3960	
influencia_p rofesor	Cuarto	Quinto		-.08004	.11121	.752	-.3412	.1812
		Sexto		.12953	.09783	.382	-.1002	.3593
	Quinto	Cuarto		.08004	.11121	.752	-.1812	.3412
		Sexto		.20957	.11994	.189	-.0722	.4913
		Sexto	Cuarto		-.12953	.09783	.382	-.3593
Quinto	Quinto		-.20957	.11994	.189	-.4913	.0722	
instru_pre	Cuarto	Quinto		.04579	.07618	.820	-.1331	.2247
		Sexto		-.12866	.06702	.134	-.2861	.0287
	Quinto	Cuarto		-.04579	.07618	.820	-.2247	.1331
		Sexto		-.17446	.08217	.086	-.3675	.0185
		Sexto	Cuarto		.12866	.06702	.134	-.0287
Quinto	Quinto		.17446	.08217	.086	-.0185	.3675	
instru_pro	Cuarto	Quinto		.02104	.06310	.941	-.1272	.1693
		Sexto		-.03897	.05551	.762	-.1694	.0914
	Quinto	Cuarto		-.02104	.06310	.941	-.1693	.1272
		Sexto		-.06002	.06806	.652	-.2199	.0998
		Sexto	Cuarto		.03897	.05551	.762	-.0914
Quinto	Quinto		.06002	.06806	.652	-.0998	.2199	
experiencia _clase	Cuarto	Quinto		-.04958	.08586	.832	-.2513	.1521
		Sexto		.36635*	.07553	.000	.1889	.5438
	Quinto	Cuarto		.04958	.08586	.832	-.1521	.2513
		Sexto		.41593*	.09261	.000	.1984	.6335
		Sexto	Cuarto		-.36635*	.07553	.000	-.5438
Quinto	Quinto		-.41593*	.09261	.000	-.6335	-.1984	
asimilacion	Cuarto	Quinto		.07824	.09876	.708	-.1537	.3102
		Sexto		-.34209*	.08687	.000	-.5461	-.1380
	Quinto	Cuarto		-.07824	.09876	.708	-.3102	.1537

		Sexto		-.42033*	.10652	.000	-.6705	-.1701
	Sexto	Cuarto		.34209*	.08687	.000	.1380	.5461
		Quinto		.42033*	.10652	.000	.1701	.6705
ethnocentris mo	Cuarto	Quinto		-.11149	.07417	.290	-.2857	.0627
		Sexto		-.09109	.06524	.343	-.2443	.0622
	Quinto	Cuarto		.11149	.07417	.290	-.0627	.2857
		Sexto		.02041	.07999	.965	-.1675	.2083
	Sexto	Cuarto		.09109	.06524	.343	-.0622	.2443
		Quinto		-.02041	.07999	.965	-.2083	.1675
yo_necesari o	Cuarto	Quinto		.03256	.09065	.931	-.1803	.2455
		Sexto		-.08978	.07974	.498	-.2771	.0975
	Quinto	Cuarto		-.03256	.09065	.931	-.2455	.1803
		Sexto		-.12234	.09777	.423	-.3520	.1073
	Sexto	Cuarto		.08978	.07974	.498	-.0975	.2771
		Quinto		.12234	.09777	.423	-.1073	.3520

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel .05.

influencia_pares

HSD Tukey^{a,b}

Selecciona el año que		Subconjunto para alfa = 0.05	
cursas:	N	1	2
Cuarto	330	4.2919	
Quinto	145	4.5034	4.5034
Sexto	215		4.6264
Sig.		.117	.482

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 205.789.

b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

experiencia_clase

HSD Tukey^{a,b}

Selecciona el año que		Subconjunto para alfa = 0.05	
cursas:	N	1	2
Sexto	215	4.2473	
Cuarto	330		4.6136

Quinto	145		4.6632
Sig.		1.000	.829

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 205.789.
- Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

asimilación

HSD Tukey^{a,b}

Selecciona el año que cursas:	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
Quinto	145	2.3483	
Cuarto	330	2.4265	
Sexto	215		2.7686
Sig.		.703	1.000

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 205.789.
- Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Relación de las escalas con la cantidad de años de instrucción en el idioma

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Grado_de_motivacion	Entre grupos	7.107	3	2.369	3.817	.010
	Dentro de grupos	425.780	686	.621		
	Total	432.888	689			
yo_ideal	Entre grupos	9.543	3	3.181	7.911	.000
	Dentro de grupos	275.826	686	.402		
	Total	285.369	689			
influencia_familiar	Entre grupos	7.157	3	2.386	3.213	.023
	Dentro de grupos	509.391	686	.743		
	Total	516.548	689			

	Total	516.549	689			
influencia_pares	Entre grupos	8.700	3	2.900	2.453	.062
	Dentro de grupos	810.920	686	1.182		
	Total	819.619	689			
influencia_profesor	Entre grupos	35.147	3	11.716	9.743	.000
	Dentro de grupos	824.910	686	1.202		
	Total	860.057	689			
instru_pre	Entre grupos	4.446	3	1.482	2.539	.056
	Dentro de grupos	400.445	686	.584		
	Total	404.891	689			
instru_pro	Entre grupos	5.011	3	1.670	4.229	.006
	Dentro de grupos	270.922	686	.395		
	Total	275.933	689			
experiencia_clase	Entre grupos	23.563	3	7.854	10.597	.000
	Dentro de grupos	508.452	686	.741		
	Total	532.016	689			
asimilacion	Entre grupos	2.061	3	.687	.680	.565
	Dentro de grupos	693.372	686	1.011		
	Total	695.433	689			
ethnocentrismo	Entre grupos	1.026	3	.342	.615	.606
	Dentro de grupos	381.385	686	.556		
	Total	382.410	689			
yo_necesario	Entre grupos	2.084	3	.695	.839	.473
	Dentro de grupos	568.143	686	.828		
	Total	570.227	689			

Pruebas post hoc

Comparaciones múltiples

HSD Tukey

Variable dependiente	(I) ¿Cuántos años llevas aprendiendo inglés?	(J) ¿Cuántos años llevas aprendiendo inglés?	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Grado_de_motivacion	1 - 3	4 - 6	-.06164	.08272	.879	-.2747	.1514
		7 - 9	-.05346	.09194	.938	-.2902	.1833
		10 a más	-.25390*	.08099	.010	-.4625	-.0453
	4 - 6	1 - 3	.06164	.08272	.879	-.1514	.2747
		7 - 9	.00818	.09122	1.000	-.2267	.2431
		10 a más	-.19226	.08017	.078	-.3987	.0142
	7 - 9	1 - 3	.05346	.09194	.938	-.1833	.2902
		4 - 6	-.00818	.09122	1.000	-.2431	.2267
		10 a más	-.20044	.08965	.115	-.4313	.0304
	10 a más	1 - 3	.25390*	.08099	.010	.0453	.4625
		4 - 6	.19226	.08017	.078	-.0142	.3987
		7 - 9	.20044	.08965	.115	-.0304	.4313
yo_ideal	1 - 3	4 - 6	-.04713	.06658	.894	-.2186	.1243
		7 - 9	-.12640	.07400	.320	-.3170	.0642
		10 a más	-.29225*	.06519	.000	-.4601	-.1244
	4 - 6	1 - 3	.04713	.06658	.894	-.1243	.2186
		7 - 9	-.07928	.07342	.702	-.2684	.1098
		10 a más	-.24512*	.06453	.001	-.4113	-.0789
	7 - 9	1 - 3	.12640	.07400	.320	-.0642	.3170
		4 - 6	.07928	.07342	.702	-.1098	.2684
		10 a más	-.16584	.07216	.099	-.3517	.0200
	10 a más	1 - 3	.29225*	.06519	.000	.1244	.4601
		4 - 6	.24512*	.06453	.001	.0789	.4113
		7 - 9	.16584	.07216	.099	-.0200	.3517
influencia_familiar	1 - 3	4 - 6	.05894	.09047	.915	-.1741	.2919
		7 - 9	.00158	.10056	1.000	-.2574	.2606
		10 a más	-.19489	.08859	.124	-.4230	.0333
	4 - 6	1 - 3	-.05894	.09047	.915	-.2919	.1741
		7 - 9	-.05735	.09977	.940	-.3143	.1996
		10 a más	-.25383*	.08769	.020	-.4797	-.0280
	7 - 9	1 - 3	-.00158	.10056	1.000	-.2606	.2574
		4 - 6	.05735	.09977	.940	-.1996	.3143
		10 a más	-.19648	.09806	.188	-.4490	.0561
	10 a más	1 - 3	.19489	.08859	.124	-.0333	.4230

		4 - 6	.25383*	.08769	.020	.0280	.4797
		7 - 9	.19648	.09806	.188	-.0561	.4490
influencia_pares	1 - 3	4 - 6	-.13101	.11415	.660	-.4250	.1630
		7 - 9	-.10304	.12688	.849	-.4298	.2237
		10 a más	-.29773*	.11177	.039	-.5856	-.0099
	4 - 6	1 - 3	.13101	.11415	.660	-.1630	.4250
		7 - 9	.02796	.12588	.996	-.2962	.3522
		10 a más	-.16673	.11064	.434	-.4517	.1182
	7 - 9	1 - 3	.10304	.12688	.849	-.2237	.4298
		4 - 6	-.02796	.12588	.996	-.3522	.2962
		10 a más	-.19469	.12373	.394	-.5133	.1239
	10 a más	1 - 3	.29773*	.11177	.039	.0099	.5856
		4 - 6	.16673	.11064	.434	-.1182	.4517
		7 - 9	.19469	.12373	.394	-.1239	.5133
influencia_profesor	1 - 3	4 - 6	-.23027	.11513	.189	-.5268	.0662
		7 - 9	-.36180*	.12797	.025	-.6914	-.0322
		10 a más	-.59645*	.11273	.000	-.8868	-.3061
	4 - 6	1 - 3	.23027	.11513	.189	-.0662	.5268
		7 - 9	-.13153	.12696	.728	-.4585	.1954
		10 a más	-.36618*	.11159	.006	-.6536	-.0788
	7 - 9	1 - 3	.36180*	.12797	.025	.0322	.6914
		4 - 6	.13153	.12696	.728	-.1954	.4585
		10 a más	-.23465	.12479	.237	-.5560	.0867
	10 a más	1 - 3	.59645*	.11273	.000	.3061	.8868
		4 - 6	.36618*	.11159	.006	.0788	.6536
		7 - 9	.23465	.12479	.237	-.0867	.5560
instru_pre	1 - 3	4 - 6	.09173	.08022	.663	-.1149	.2983
		7 - 9	.19579	.08916	.125	-.0338	.4254
		10 a más	.19133	.07854	.071	-.0109	.3936
	4 - 6	1 - 3	-.09173	.08022	.663	-.2983	.1149
		7 - 9	.10405	.08846	.642	-.1238	.3319
		10 a más	.09960	.07775	.575	-.1006	.2998
	7 - 9	1 - 3	-.19579	.08916	.125	-.4254	.0338
		4 - 6	-.10405	.08846	.642	-.3319	.1238
		10 a más	-.00446	.08695	1.000	-.2284	.2195
	10 a más	1 - 3	-.19133	.07854	.071	-.3936	.0109
		4 - 6	-.09960	.07775	.575	-.2998	.1006
		7 - 9	.00446	.08695	1.000	-.2195	.2284

instru_pro	1 - 3	4 - 6	-.00592	.06598	1.000	-.1758	.1640
		7 - 9	.04732	.07334	.917	-.1415	.2362
		10 a más	-.17289*	.06461	.038	-.3393	-.0065
	4 - 6	1 - 3	.00592	.06598	1.000	-.1640	.1758
		7 - 9	.05323	.07276	.884	-.1342	.2406
		10 a más	-.16697*	.06395	.045	-.3317	-.0023
	7 - 9	1 - 3	-.04732	.07334	.917	-.2362	.1415
		4 - 6	-.05323	.07276	.884	-.2406	.1342
		10 a más	-.22021*	.07152	.012	-.4044	-.0360
	10 a más	1 - 3	.17289*	.06461	.038	.0065	.3393
		4 - 6	.16697*	.06395	.045	.0023	.3317
		7 - 9	.22021*	.07152	.012	.0360	.4044
experiencia_clase	1 - 3	4 - 6	-.08085	.09039	.808	-.3136	.1519
		7 - 9	-.20712	.10047	.167	-.4659	.0516
		10 a más	-.46168*	.08851	.000	-.6896	-.2338
	4 - 6	1 - 3	.08085	.09039	.808	-.1519	.3136
		7 - 9	-.12627	.09968	.584	-.3830	.1304
		10 a más	-.38083*	.08761	.000	-.6065	-.1552
	7 - 9	1 - 3	.20712	.10047	.167	-.0516	.4659
		4 - 6	.12627	.09968	.584	-.1304	.3830
		10 a más	-.25456*	.09797	.047	-.5069	-.0022
	10 a más	1 - 3	.46168*	.08851	.000	.2338	.6896
		4 - 6	.38083*	.08761	.000	.1552	.6065
		7 - 9	.25456*	.09797	.047	.0022	.5069
asimilacion	1 - 3	4 - 6	-.06667	.10555	.922	-.3385	.2052
		7 - 9	-.02975	.11732	.994	-.3319	.2724
		10 a más	-.14057	.10335	.525	-.4067	.1256
	4 - 6	1 - 3	.06667	.10555	.922	-.2052	.3385
		7 - 9	.03692	.11640	.989	-.2629	.3367
		10 a más	-.07390	.10231	.888	-.3374	.1896
	7 - 9	1 - 3	.02975	.11732	.994	-.2724	.3319
		4 - 6	-.03692	.11640	.989	-.3367	.2629
		10 a más	-.11082	.11441	.767	-.4055	.1838
	10 a más	1 - 3	.14057	.10335	.525	-.1256	.4067
		4 - 6	.07390	.10231	.888	-.1896	.3374
		7 - 9	.11082	.11441	.767	-.1838	.4055
ethnocentrismo	1 - 3	4 - 6	.02000	.07828	.994	-.1816	.2216
		7 - 9	.07498	.08701	.825	-.1491	.2991

		10 a más	-.03796	.07665	.960	-.2354	.1594
4 - 6		1 - 3	-.02000	.07828	.994	-.2216	.1816
		7 - 9	.05497	.08633	.920	-.1674	.2773
		10 a más	-.05797	.07588	.871	-.2534	.1374
7 - 9		1 - 3	-.07498	.08701	.825	-.2991	.1491
		4 - 6	-.05497	.08633	.920	-.2773	.1674
		10 a más	-.11294	.08485	.543	-.3315	.1056
10 a más		1 - 3	.03796	.07665	.960	-.1594	.2354
		4 - 6	.05797	.07588	.871	-.1374	.2534
		7 - 9	.11294	.08485	.543	-.1056	.3315
yo_necesario	1 - 3	4 - 6	-.09823	.09555	.733	-.3443	.1478
		7 - 9	-.06152	.10620	.938	-.3350	.2120
		10 a más	-.14452	.09356	.411	-.3855	.0964
4 - 6		1 - 3	.09823	.09555	.733	-.1478	.3443
		7 - 9	.03671	.10537	.985	-.2346	.3081
		10 a más	-.04629	.09261	.959	-.2848	.1922
7 - 9		1 - 3	.06152	.10620	.938	-.2120	.3350
		4 - 6	-.03671	.10537	.985	-.3081	.2346
		10 a más	-.08300	.10356	.854	-.3497	.1837
10 a más		1 - 3	.14452	.09356	.411	-.0964	.3855
		4 - 6	.04629	.09261	.959	-.1922	.2848
		7 - 9	.08300	.10356	.854	-.1837	.3497

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel .05.

Grado_de_motivacion

HSD Tukey^{a,b}

¿Cuántos años llevas aprendiendo inglés?	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
1 - 3	178	4.7519	
7 - 9	125	4.8053	4.8053
4 - 6	185	4.8135	4.8135
10 a más	202		5.0058
Sig.		.891	.094

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 166.848.

b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

yo_ideal

HSD Tukey^{a,b}

¿Cuántos años llevas aprendiendo inglés?	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
1 - 3	178	5.2069	
4 - 6	185	5.2541	
7 - 9	125	5.3333	5.3333
10 a más	202		5.4992
Sig.		.264	.080

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 166.848.

b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

influencia_familiar

HSD Tukey^{a,b}

¿Cuántos años llevas aprendiendo inglés?	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
4 - 6	185	4.7486	
7 - 9	125	4.8060	4.8060
1 - 3	178	4.8076	4.8076
10 a más	202		5.0025
Sig.		.924	.160

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 166.848.

b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

influencia_profesor

HSD Tukey^{a,b}

¿Cuántos años llevas aprendiendo inglés?	N	Subconjunto para alfa = 0.05		
		1	2	3
1 - 3	178	4.4382		

4 - 6	185	4.6685	4.6685	
7 - 9	125		4.8000	4.8000
10 a más	202			5.0347
Sig.		.221	.692	.207

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 166.848.
- Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

instru_pro

HSD Tukey^{a,b}

¿Cuántos años llevas aprendiendo inglés?	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
7 - 9	125	5.3392	
1 - 3	178	5.3865	5.3865
4 - 6	185	5.3924	5.3924
10 a más	202		5.5594
Sig.		.866	.059

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 166.848.
- Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

experiencia_clase

HSD Tukey^{a,b}

¿Cuántos años llevas aprendiendo inglés?	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
1 - 3	178	4.3155	
4 - 6	185	4.3964	
7 - 9	125	4.5227	
10 a más	202		4.7772
Sig.		.125	1.000

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 166.848.
- Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Relación de las escalas con el nivel AMAI

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Grado_de_ motivacion	Entre grupos	1.746	5	.349	.554	.735
	Dentro de grupos	431.141	684	.630		
	Total	432.888	689			
yo_ideal	Entre grupos	2.859	5	.572	1.384	.228
	Dentro de grupos	282.511	684	.413		
	Total	285.369	689			
influencia_fa miliar	Entre grupos	7.144	5	1.429	1.919	.089
	Dentro de grupos	509.404	684	.745		
	Total	516.549	689			
influencia_p ares	Entre grupos	2.203	5	.441	.369	.870
	Dentro de grupos	817.416	684	1.195		
	Total	819.619	689			
influencia_p rofeesor	Entre grupos	4.157	5	.831	.664	.651
	Dentro de grupos	855.900	684	1.251		
	Total	860.057	689			
instru_pre	Entre grupos	1.828	5	.366	.621	.684
	Dentro de grupos	403.063	684	.589		
	Total	404.891	689			
instru_pro	Entre grupos	3.840	5	.768	1.931	.087
	Dentro de grupos	272.093	684	.398		
	Total	275.933	689			

experiencia _clase	Entre grupos	2.067	5	.413	.533	.751
	Dentro de grupos	529.949	684	.775		
	Total	532.016	689			
asimilacion	Entre grupos	5.865	5	1.173	1.164	.326
	Dentro de grupos	689.568	684	1.008		
	Total	695.433	689			
ethnocentris mo	Entre grupos	4.529	5	.906	1.640	.147
	Dentro de grupos	377.881	684	.552		
	Total	382.410	689			
yo_necesari o	Entre grupos	8.347	5	1.669	2.032	.072
	Dentro de grupos	561.881	684	.821		
	Total	570.227	689			

Pruebas post hoc

Comparaciones múltiples

HSD Tukey

Variable dependiente	(I) NIVELA MAI	(J) NIVELAM AI	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Grado_de_ motivacion	A/B	C+	.03203	.07380	.998	-.1789	.2429
		C	.04145	.08502	.997	-.2015	.2844
		C-	-.10381	.11445	.945	-.4309	.2233
		D+	-.15844	.19394	.964	-.7127	.3958
		D	.13786	.23478	.992	-.5331	.8088
	C+	A/B	-.03203	.07380	.998	-.2429	.1789
		C	.00943	.08653	1.000	-.2379	.2567
		C-	-.13583	.11557	.849	-.4661	.1945
		D+	-.19046	.19460	.925	-.7466	.3657
	C	D	.10583	.23533	.998	-.5667	.7784
		A/B	-.04145	.08502	.997	-.2844	.2015
		C+	-.00943	.08653	1.000	-.2567	.2379
C-		-.14526	.12305	.846	-.4969	.2064	

		D+	-.19989	.19913	.917	-.7690	.3692
		D	.09641	.23909	.999	-.5869	.7797
	C-	A/B	.10381	.11445	.945	-.2233	.4309
		C+	.13583	.11557	.849	-.1945	.4661
		C	.14526	.12305	.846	-.2064	.4969
		D+	-.05463	.21336	1.000	-.6644	.5551
		D	.24167	.25106	.930	-.4758	.9592
	D+	A/B	.15844	.19394	.964	-.3958	.7127
		C+	.19046	.19460	.925	-.3657	.7466
		C	.19989	.19913	.917	-.3692	.7690
		C-	.05463	.21336	1.000	-.5551	.6644
		D	.29630	.29588	.917	-.5493	1.1419
	D	A/B	-.13786	.23478	.992	-.8088	.5331
		C+	-.10583	.23533	.998	-.7784	.5667
		C	-.09641	.23909	.999	-.7797	.5869
		C-	-.24167	.25106	.930	-.9592	.4758
		D+	-.29630	.29588	.917	-1.1419	.5493
yo_ideal	A/B	C+	.05583	.05974	.937	-.1149	.2265
		C	.17046	.06882	.132	-.0262	.3671
		C-	.01670	.09265	1.000	-.2481	.2815
		D+	.07133	.15699	.998	-.3773	.5200
		D	.19170	.19005	.915	-.3514	.7348
	C+	A/B	-.05583	.05974	.937	-.2265	.1149
		C	.11463	.07004	.574	-.0855	.3148
		C-	-.03913	.09356	.998	-.3065	.2282
		D+	.01550	.15753	1.000	-.4347	.4657
		D	.13587	.19049	.980	-.4085	.6803
	C	A/B	-.17046	.06882	.132	-.3671	.0262
		C+	-.11463	.07004	.574	-.3148	.0855
		C-	-.15376	.09960	.636	-.4384	.1309
		D+	-.09913	.16119	.990	-.5598	.3615
		D	.02124	.19354	1.000	-.5318	.5743
	C-	A/B	-.01670	.09265	1.000	-.2815	.2481
		C+	.03913	.09356	.998	-.2282	.3065
		C	.15376	.09960	.636	-.1309	.4384
		D+	.05463	.17271	1.000	-.4390	.5482
		D	.17500	.20323	.955	-.4058	.7558
	D+	A/B	-.07133	.15699	.998	-.5200	.3773

	C+	-.01550	.15753	1.000	-.4657	.4347
	C	.09913	.16119	.990	-.3615	.5598
	C-	-.05463	.17271	1.000	-.5482	.4390
	D	.12037	.23951	.996	-.5641	.8048
D	A/B	-.19170	.19005	.915	-.7348	.3514
	C+	-.13587	.19049	.980	-.6803	.4085
	C	-.02124	.19354	1.000	-.5743	.5318
	C-	-.17500	.20323	.955	-.7558	.4058
	D+	-.12037	.23951	.996	-.8048	.5641
influenzia_fa	A/B	-.00590	.08022	1.000	-.2351	.2233
miliar	C	.18542	.09242	.340	-.0787	.4495
	C-	.20736	.12441	.554	-.1482	.5629
	D+	.09208	.21081	.998	-.5104	.6945
	D	.45319	.25520	.482	-.2761	1.1825
C+	A/B	.00590	.08022	1.000	-.2233	.2351
	C	.19132	.09405	.324	-.0775	.4601
	C-	.21325	.12563	.534	-.1458	.5723
	D+	.09798	.21153	.997	-.5065	.7025
	D	.45909	.25580	.470	-.2719	1.1901
C	A/B	-.18542	.09242	.340	-.4495	.0787
	C+	-.19132	.09405	.324	-.4601	.0775
	C-	.02194	.13375	1.000	-.3603	.4042
	D+	-.09334	.21645	.998	-.7119	.5252
	D	.26777	.25988	.908	-.4749	1.0105
C-	A/B	-.20736	.12441	.554	-.5629	.1482
	C+	-.21325	.12563	.534	-.5723	.1458
	C	-.02194	.13375	1.000	-.4042	.3603
	D+	-.11528	.23192	.996	-.7781	.5475
	D	.24583	.27290	.946	-.5341	1.0257
D+	A/B	-.09208	.21081	.998	-.6945	.5104
	C+	-.09798	.21153	.997	-.7025	.5065
	C	.09334	.21645	.998	-.5252	.7119
	C-	.11528	.23192	.996	-.5475	.7781
	D	.36111	.32162	.872	-.5580	1.2802
D	A/B	-.45319	.25520	.482	-1.1825	.2761
	C+	-.45909	.25580	.470	-1.1901	.2719
	C	-.26777	.25988	.908	-1.0105	.4749
	C-	-.24583	.27290	.946	-1.0257	.5341

	D+	-.36111	.32162	.872	-1.2802	.5580	
influenzia_p ares	A/B	.02856	.10161	1.000	-.2618	.3190	
	C	-.09398	.11707	.967	-.4285	.2406	
	C-	.03477	.15759	1.000	-.4156	.4851	
	D+	.19959	.26704	.976	-.5636	.9627	
	D	.05144	.32327	1.000	-.8724	.9753	
	C+	A/B	-.02856	.10161	1.000	-.3190	.2618
		C	-.12255	.11914	.908	-.4630	.2179
		C-	.00621	.15914	1.000	-.4486	.4610
		D+	.17102	.26795	.988	-.5947	.9368
		D	.02288	.32403	1.000	-.9031	.9489
	C	A/B	.09398	.11707	.967	-.2406	.4285
		C+	.12255	.11914	.908	-.2179	.4630
		C-	.12876	.16942	.974	-.3554	.6129
		D+	.29357	.27419	.893	-.4900	1.0772
		D	.14542	.32920	.998	-.7954	1.0862
	C-	A/B	-.03477	.15759	1.000	-.4851	.4156
		C+	-.00621	.15914	1.000	-.4610	.4486
		C	-.12876	.16942	.974	-.6129	.3554
		D+	.16481	.29378	.993	-.6748	1.0044
		D	.01667	.34570	1.000	-.9713	1.0046
D+	A/B	-.19959	.26704	.976	-.9627	.5636	
	C+	-.17102	.26795	.988	-.9368	.5947	
	C	-.29357	.27419	.893	-1.0772	.4900	
	C-	-.16481	.29378	.993	-1.0044	.6748	
	D	-.14815	.40741	.999	-1.3124	1.0161	
D	A/B	-.05144	.32327	1.000	-.9753	.8724	
	C+	-.02288	.32403	1.000	-.9489	.9031	
	C	-.14542	.32920	.998	-1.0862	.7954	
	C-	-.01667	.34570	1.000	-1.0046	.9713	
	D+	.14815	.40741	.999	-1.0161	1.3124	
influenzia_p rofesor	A/B	.07684	.10398	.977	-.2203	.3740	
	C	.04159	.11979	.999	-.3008	.3839	
	C-	.28162	.16126	.501	-.1792	.7425	
	D+	.15569	.27325	.993	-.6252	.9366	
	D	.13717	.33080	.998	-.8082	1.0825	
	C+	A/B	-.07684	.10398	.977	-.3740	.2203
		C	-.03526	.12191	1.000	-.3837	.3132

		C-	.20478	.16284	.808	-2606	.6701
		D+	.07885	.27419	1.000	-7047	.8624
		D	.06033	.33157	1.000	-8872	1.0079
	C	A/B	-.04159	.11979	.999	-.3839	.3008
		C+	.03526	.12191	1.000	-.3132	.3837
		C-	.24003	.17337	.736	-.2554	.7355
		D+	.11411	.28057	.999	-.6877	.9159
		D	.09559	.33686	1.000	-.8671	1.0583
	C-	A/B	-.28162	.16126	.501	-.7425	.1792
		C+	-.20478	.16284	.808	-.6701	.2606
		C	-.24003	.17337	.736	-.7355	.2554
		D+	-.12593	.30062	.998	-.9850	.7332
		D	-.14444	.35374	.999	-1.1554	.8665
	D+	A/B	-.15569	.27325	.993	-.9366	.6252
		C+	-.07885	.27419	1.000	-.8624	.7047
		C	-.11411	.28057	.999	-.9159	.6877
		C-	.12593	.30062	.998	-.7332	.9850
		D	-.01852	.41689	1.000	-1.2099	1.1729
	D	A/B	-.13717	.33080	.998	-1.0825	.8082
		C+	-.06033	.33157	1.000	-1.0079	.8872
		C	-.09559	.33686	1.000	-1.0583	.8671
		C-	.14444	.35374	.999	-.8665	1.1554
		D+	.01852	.41689	1.000	-1.1729	1.2099
instru_pre	A/B	C+	.01755	.07135	1.000	-.1864	.2215
		C	.08740	.08221	.896	-.1475	.3223
		C-	.05211	.11066	.997	-.2641	.3684
		D+	.06739	.18752	.999	-.4685	.6033
		D	.33128	.22700	.690	-.3175	.9800
	C+	A/B	-.01755	.07135	1.000	-.2215	.1864
		C	.06985	.08366	.961	-.1692	.3089
		C-	.03456	.11175	1.000	-.2848	.3539
		D+	.04984	.18816	1.000	-.4879	.5876
		D	.31373	.22754	.740	-.3365	.9640
	C	A/B	-.08740	.08221	.896	-.3223	.1475
		C+	-.06985	.08366	.961	-.3089	.1692
		C-	-.03529	.11897	1.000	-.3753	.3047
		D+	-.02002	.19254	1.000	-.5702	.5302
		D	.24387	.23117	.899	-.4168	.9045

	C-	A/B	-.05211	.11066	.997	-.3684	.2641
		C+	-.03456	.11175	1.000	-.3539	.2848
		C	.03529	.11897	1.000	-.3047	.3753
		D+	.01528	.20630	1.000	-.5743	.6048
		D	.27917	.24275	.860	-.4146	.9729
	D+	A/B	-.06739	.18752	.999	-.6033	.4685
		C+	-.04984	.18816	1.000	-.5876	.4879
		C	.02002	.19254	1.000	-.5302	.5702
		C-	-.01528	.20630	1.000	-.6048	.5743
		D	.26389	.28608	.941	-.5537	1.0815
	D	A/B	-.33128	.22700	.690	-.9800	.3175
		C+	-.31373	.22754	.740	-.9640	.3365
		C	-.24387	.23117	.899	-.9045	.4168
		C-	-.27917	.24275	.860	-.9729	.4146
		D+	-.26389	.28608	.941	-1.0815	.5537
instru_pro	A/B	C+	.02973	.05863	.996	-.1378	.1973
		C	.16842	.06754	.127	-.0246	.3614
		C-	.00646	.09092	1.000	-.2534	.2663
		D+	.29424	.15407	.397	-.1461	.7345
		D	.11646	.18651	.989	-.4166	.6495
	C+	A/B	-.02973	.05863	.996	-.1973	.1378
		C	.13869	.06874	.333	-.0578	.3351
		C-	-.02327	.09181	1.000	-.2857	.2391
		D+	.26450	.15460	.525	-.1773	.7063
		D	.08673	.18695	.997	-.4475	.6210
	C	A/B	-.16842	.06754	.127	-.3614	.0246
		C+	-.13869	.06874	.333	-.3351	.0578
		C-	-.16196	.09775	.561	-.4413	.1174
		D+	.12582	.15819	.968	-.3263	.5779
		D	-.05196	.18993	1.000	-.5948	.4908
	C-	A/B	-.00646	.09092	1.000	-.2663	.2534
		C+	.02327	.09181	1.000	-.2391	.2857
		C	.16196	.09775	.561	-.1174	.4413
		D+	.28778	.16950	.534	-.1966	.7722
		D	.11000	.19945	.994	-.4600	.6800
D+	A/B	-.29424	.15407	.397	-.7345	.1461	
	C+	-.26450	.15460	.525	-.7063	.1773	
	C	-.12582	.15819	.968	-.5779	.3263	

		C-	-.28778	.16950	.534	-.7722	.1966
		D	-.17778	.23505	.975	-.8495	.4940
	D	A/B	-.11646	.18651	.989	-.6495	.4166
		C+	-.08673	.18695	.997	-.6210	.4475
		C	.05196	.18993	1.000	-.4908	.5948
		C-	-.11000	.19945	.994	-.6800	.4600
		D+	.17778	.23505	.975	-.4940	.8495
experiencia	A/B	C+	.06097	.08182	.976	-.1728	.2948
_clase		C	.11791	.09426	.811	-.1515	.3873
		C-	.03752	.12689	1.000	-.3251	.4001
		D+	.07270	.21502	.999	-.5418	.6872
		D	-.20971	.26029	.966	-.9536	.5342
	C+	A/B	-.06097	.08182	.976	-.2948	.1728
		C	.05694	.09593	.991	-.2172	.3311
		C-	-.02345	.12814	1.000	-.3896	.3427
		D+	.01173	.21575	1.000	-.6048	.6283
		D	-.27068	.26090	.905	-1.0163	.4749
	C	A/B	-.11791	.09426	.811	-.3873	.1515
		C+	-.05694	.09593	.991	-.3311	.2172
		C-	-.08039	.13642	.992	-.4702	.3095
		D+	-.04521	.22077	1.000	-.6761	.5857
		D	-.32761	.26507	.819	-1.0851	.4299
	C-	A/B	-.03752	.12689	1.000	-.4001	.3251
		C+	.02345	.12814	1.000	-.3427	.3896
		C	.08039	.13642	.992	-.3095	.4702
		D+	.03519	.23655	1.000	-.6408	.7112
		D	-.24722	.27835	.949	-1.0427	.5482
	D+	A/B	-.07270	.21502	.999	-.6872	.5418
		C+	-.01173	.21575	1.000	-.6283	.6048
		C	.04521	.22077	1.000	-.5857	.6761
		C-	-.03519	.23655	1.000	-.7112	.6408
		D	-.28241	.32804	.956	-1.2199	.6551
	D	A/B	.20971	.26029	.966	-.5342	.9536
		C+	.27068	.26090	.905	-.4749	1.0163
		C	.32761	.26507	.819	-.4299	1.0851
		C-	.24722	.27835	.949	-.5482	1.0427
		D+	.28241	.32804	.956	-.6551	1.2199
asimilacion	A/B	C+	.12149	.09333	.784	-.1452	.3882

	C	.11399	.10752	.897	-.1933	.4213
	C-	.19892	.14474	.743	-.2147	.6126
	D+	-.09414	.24527	.999	-.7951	.6068
	D	-.37191	.29692	.811	-1.2205	.4766
C+	A/B	-.12149	.09333	.784	-.3882	.1452
	C	-.00749	.10943	1.000	-.3202	.3052
	C-	.07743	.14616	.995	-.3403	.4951
	D+	-.21562	.24611	.952	-.9190	.4877
	D	-.49340	.29761	.560	-1.3439	.3571
C	A/B	-.11399	.10752	.897	-.4213	.1933
	C+	.00749	.10943	1.000	-.3052	.3202
	C-	.08493	.15561	.994	-.3598	.5296
	D+	-.20813	.25183	.963	-.9278	.5116
	D	-.48591	.30236	.594	-1.3500	.3782
C-	A/B	-.19892	.14474	.743	-.6126	.2147
	C+	-.07743	.14616	.995	-.4951	.3403
	C	-.08493	.15561	.994	-.5296	.3598
	D+	-.29306	.26983	.887	-1.0642	.4781
	D	-.57083	.31751	.468	-1.4782	.3366
D+	A/B	.09414	.24527	.999	-.6068	.7951
	C+	.21562	.24611	.952	-.4877	.9190
	C	.20813	.25183	.963	-.5116	.9278
	C-	.29306	.26983	.887	-.4781	1.0642
	D	-.27778	.37419	.977	-1.3471	.7916
D	A/B	.37191	.29692	.811	-.4766	1.2205
	C+	.49340	.29761	.560	-.3571	1.3439
	C	.48591	.30236	.594	-.3782	1.3500
	C-	.57083	.31751	.468	-.3366	1.4782
	D+	.27778	.37419	.977	-.7916	1.3471
ethnocentris	A/B					
mo	C+	-.01799	.06909	1.000	-.2154	.1795
	C	.08043	.07960	.914	-.1470	.3079
	C-	.26744	.10715	.127	-.0388	.5737
	D+	.10494	.18156	.992	-.4139	.6238
	D	.02160	.21980	1.000	-.6065	.6497
C+	A/B	.01799	.06909	1.000	-.1795	.2154
	C	.09842	.08101	.830	-.1331	.3299
	C-	.28543	.10820	.090	-.0238	.5946
	D+	.12293	.18219	.985	-.3977	.6436

	D	.03959	.22031	1.000	-5900	.6692	
C	A/B	-.08043	.07960	.914	-.3079	.1470	
	C+	-.09842	.08101	.830	-.3299	.1331	
	C-	.18701	.11519	.583	-.1422	.5162	
	D+	.02451	.18642	1.000	-.5083	.5573	
	D	-.05882	.22383	1.000	-.6985	.5808	
C-	A/B	-.26744	.10715	.127	-.5737	.0388	
	C+	-.28543	.10820	.090	-.5946	.0238	
	C	-.18701	.11519	.583	-.5162	.1422	
	D+	-.16250	.19975	.965	-.7333	.4083	
	D	-.24583	.23504	.902	-.9175	.4259	
D+	A/B	-.10494	.18156	.992	-.6238	.4139	
	C+	-.12293	.18219	.985	-.6436	.3977	
	C	-.02451	.18642	1.000	-.5573	.5083	
	C-	.16250	.19975	.965	-.4083	.7333	
	D	-.08333	.27700	1.000	-.8750	.7083	
D	A/B	-.02160	.21980	1.000	-.6497	.6065	
	C+	-.03959	.22031	1.000	-.6692	.5900	
	C	.05882	.22383	1.000	-.5808	.6985	
	C-	.24583	.23504	.902	-.4259	.9175	
	D+	.08333	.27700	1.000	-.7083	.8750	
yo_necesario	A/B	C+	.03633	.08425	.998	-.2044	.2771
	C	.08916	.09706	.942	-.1882	.3665	
	C-	.23593	.13066	.463	-.1375	.6093	
	D+	.50370	.22140	.206	-.1290	1.1364	
	D	.45926	.26802	.523	-.3067	1.2252	
	C+	A/B	-.03633	.08425	.998	-.2771	.2044
		C	.05283	.09878	.995	-.2295	.3351
		C-	.19959	.13194	.656	-.1775	.5767
		D+	.46737	.22216	.286	-.1675	1.1023
		D	.42293	.26865	.616	-.3448	1.1907
	C	A/B	-.08916	.09706	.942	-.3665	.1882
		C+	-.05283	.09878	.995	-.3351	.2295
		C-	.14676	.14047	.903	-.2547	.5482
		D+	.41454	.22733	.451	-.2351	1.0642
		D	.37010	.27294	.753	-.4099	1.1501
C-	A/B	-.23593	.13066	.463	-.6093	.1375	
	C+	-.19959	.13194	.656	-.5767	.1775	

	C	-.14676	.14047	.903	-.5482	.2547
	D+	.26778	.24357	.882	-.4283	.9639
	D	.22333	.28661	.971	-.5958	1.0424
D+	A/B	-.50370	.22140	.206	-1.1364	.1290
	C+	-.46737	.22216	.286	-1.1023	.1675
	C	-.41454	.22733	.451	-1.0642	.2351
	C-	-.26778	.24357	.882	-.9639	.4283
	D	-.04444	.33778	1.000	-1.0097	.9209
D	A/B	-.45926	.26802	.523	-1.2252	.3067
	C+	-.42293	.26865	.616	-1.1907	.3448
	C	-.37010	.27294	.753	-1.1501	.4099
	C-	-.22333	.28661	.971	-1.0424	.5958
	D+	.04444	.33778	1.000	-.9209	1.0097

Comparaciones múltiples

HSD Tukey

Variable dependiente	(I) NIVEL AMAI	(J) NIVELAMAI	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Grado_de_motivacion	A/B	C+	.03203	.07380	.998	-.1789	.2429
		C	.04145	.08502	.997	-.2015	.2844
		C-	-.10381	.11445	.945	-.4309	.2233
		D+	-.15844	.19394	.964	-.7127	.3958
		D	.13786	.23478	.992	-.5331	.8088
	C+	A/B	-.03203	.07380	.998	-.2429	.1789
		C	.00943	.08653	1.000	-.2379	.2567
		C-	-.13583	.11557	.849	-.4661	.1945
		D+	-.19046	.19460	.925	-.7466	.3657
		D	.10583	.23533	.998	-.5667	.7784
	C	A/B	-.04145	.08502	.997	-.2844	.2015
		C+	-.00943	.08653	1.000	-.2567	.2379
		C-	-.14526	.12305	.846	-.4969	.2064
		D+	-.19989	.19913	.917	-.7690	.3692
		D	.09641	.23909	.999	-.5869	.7797
C-	A/B	.10381	.11445	.945	-.2233	.4309	
	C+	.13583	.11557	.849	-.1945	.4661	

		C	.14526	.12305	.846	-.2064	.4969
		D+	-.05463	.21336	1.000	-.6644	.5551
		D	.24167	.25106	.930	-.4758	.9592
	D+	A/B	.15844	.19394	.964	-.3958	.7127
		C+	.19046	.19460	.925	-.3657	.7466
		C	.19989	.19913	.917	-.3692	.7690
		C-	.05463	.21336	1.000	-.5551	.6644
		D	.29630	.29588	.917	-.5493	1.1419
	D	A/B	-.13786	.23478	.992	-.8088	.5331
		C+	-.10583	.23533	.998	-.7784	.5667
		C	-.09641	.23909	.999	-.7797	.5869
		C-	-.24167	.25106	.930	-.9592	.4758
		D+	-.29630	.29588	.917	-1.1419	.5493
yo_ideal	A/B	C+	.05583	.05974	.937	-.1149	.2265
		C	.17046	.06882	.132	-.0262	.3671
		C-	.01670	.09265	1.000	-.2481	.2815
		D+	.07133	.15699	.998	-.3773	.5200
		D	.19170	.19005	.915	-.3514	.7348
	C+	A/B	-.05583	.05974	.937	-.2265	.1149
		C	.11463	.07004	.574	-.0855	.3148
		C-	-.03913	.09356	.998	-.3065	.2282
		D+	.01550	.15753	1.000	-.4347	.4657
		D	.13587	.19049	.980	-.4085	.6803
	C	A/B	-.17046	.06882	.132	-.3671	.0262
		C+	-.11463	.07004	.574	-.3148	.0855
		C-	-.15376	.09960	.636	-.4384	.1309
		D+	-.09913	.16119	.990	-.5598	.3615
		D	.02124	.19354	1.000	-.5318	.5743
	C-	A/B	-.01670	.09265	1.000	-.2815	.2481
		C+	.03913	.09356	.998	-.2282	.3065
		C	.15376	.09960	.636	-.1309	.4384
		D+	.05463	.17271	1.000	-.4390	.5482
		D	.17500	.20323	.955	-.4058	.7558
	D+	A/B	-.07133	.15699	.998	-.5200	.3773
		C+	-.01550	.15753	1.000	-.4657	.4347
		C	.09913	.16119	.990	-.3615	.5598
		C-	-.05463	.17271	1.000	-.5482	.4390
		D	.12037	.23951	.996	-.5641	.8048

D	A/B	-.19170	.19005	.915	-.7348	.3514
	C+	-.13587	.19049	.980	-.6803	.4085
	C	-.02124	.19354	1.000	-.5743	.5318
	C-	-.17500	.20323	.955	-.7558	.4058
	D+	-.12037	.23951	.996	-.8048	.5641
influenzia_fa miliar	A/B	-.00590	.08022	1.000	-.2351	.2233
	C+	.18542	.09242	.340	-.0787	.4495
	C-	.20736	.12441	.554	-.1482	.5629
	D+	.09208	.21081	.998	-.5104	.6945
	D	.45319	.25520	.482	-.2761	1.1825
C+	A/B	.00590	.08022	1.000	-.2233	.2351
	C	.19132	.09405	.324	-.0775	.4601
	C-	.21325	.12563	.534	-.1458	.5723
	D+	.09798	.21153	.997	-.5065	.7025
	D	.45909	.25580	.470	-.2719	1.1901
C	A/B	-.18542	.09242	.340	-.4495	.0787
	C+	-.19132	.09405	.324	-.4601	.0775
	C-	.02194	.13375	1.000	-.3603	.4042
	D+	-.09334	.21645	.998	-.7119	.5252
	D	.26777	.25988	.908	-.4749	1.0105
C-	A/B	-.20736	.12441	.554	-.5629	.1482
	C+	-.21325	.12563	.534	-.5723	.1458
	C	-.02194	.13375	1.000	-.4042	.3603
	D+	-.11528	.23192	.996	-.7781	.5475
	D	.24583	.27290	.946	-.5341	1.0257
D+	A/B	-.09208	.21081	.998	-.6945	.5104
	C+	-.09798	.21153	.997	-.7025	.5065
	C	.09334	.21645	.998	-.5252	.7119
	C-	.11528	.23192	.996	-.5475	.7781
	D	.36111	.32162	.872	-.5580	1.2802
D	A/B	-.45319	.25520	.482	-1.1825	.2761
	C+	-.45909	.25580	.470	-1.1901	.2719
	C	-.26777	.25988	.908	-1.0105	.4749
	C-	-.24583	.27290	.946	-1.0257	.5341
	D+	-.36111	.32162	.872	-1.2802	.5580
influenzia_p ares	A/B	.02856	.10161	1.000	-.2618	.3190
	C	-.09398	.11707	.967	-.4285	.2406
	C-	.03477	.15759	1.000	-.4156	.4851

	D+	.19959	.26704	.976	-.5636	.9627
	D	.05144	.32327	1.000	-.8724	.9753
C+	A/B	-.02856	.10161	1.000	-.3190	.2618
	C	-.12255	.11914	.908	-.4630	.2179
	C-	.00621	.15914	1.000	-.4486	.4610
	D+	.17102	.26795	.988	-.5947	.9368
	D	.02288	.32403	1.000	-.9031	.9489
C	A/B	.09398	.11707	.967	-.2406	.4285
	C+	.12255	.11914	.908	-.2179	.4630
	C-	.12876	.16942	.974	-.3554	.6129
	D+	.29357	.27419	.893	-.4900	1.0772
	D	.14542	.32920	.998	-.7954	1.0862
C-	A/B	-.03477	.15759	1.000	-.4851	.4156
	C+	-.00621	.15914	1.000	-.4610	.4486
	C	-.12876	.16942	.974	-.6129	.3554
	D+	.16481	.29378	.993	-.6748	1.0044
	D	.01667	.34570	1.000	-.9713	1.0046
D+	A/B	-.19959	.26704	.976	-.9627	.5636
	C+	-.17102	.26795	.988	-.9368	.5947
	C	-.29357	.27419	.893	-1.0772	.4900
	C-	-.16481	.29378	.993	-1.0044	.6748
	D	-.14815	.40741	.999	-1.3124	1.0161
D	A/B	-.05144	.32327	1.000	-.9753	.8724
	C+	-.02288	.32403	1.000	-.9489	.9031
	C	-.14542	.32920	.998	-1.0862	.7954
	C-	-.01667	.34570	1.000	-1.0046	.9713
	D+	.14815	.40741	.999	-1.0161	1.3124
influenzia_p	A/B	.07684	.10398	.977	-.2203	.3740
rofeſor	C	.04159	.11979	.999	-.3008	.3839
	C-	.28162	.16126	.501	-.1792	.7425
	D+	.15569	.27325	.993	-.6252	.9366
	D	.13717	.33080	.998	-.8082	1.0825
C+	A/B	-.07684	.10398	.977	-.3740	.2203
	C	-.03526	.12191	1.000	-.3837	.3132
	C-	.20478	.16284	.808	-.2606	.6701
	D+	.07885	.27419	1.000	-.7047	.8624
	D	.06033	.33157	1.000	-.8872	1.0079
C	A/B	-.04159	.11979	.999	-.3839	.3008

		C+	.03526	.12191	1.000	-.3132	.3837
		C-	.24003	.17337	.736	-.2554	.7355
		D+	.11411	.28057	.999	-.6877	.9159
		D	.09559	.33686	1.000	-.8671	1.0583
	C-	A/B	-.28162	.16126	.501	-.7425	.1792
		C+	-.20478	.16284	.808	-.6701	.2606
		C	-.24003	.17337	.736	-.7355	.2554
		D+	-.12593	.30062	.998	-.9850	.7332
		D	-.14444	.35374	.999	-1.1554	.8665
	D+	A/B	-.15569	.27325	.993	-.9366	.6252
		C+	-.07885	.27419	1.000	-.8624	.7047
		C	-.11411	.28057	.999	-.9159	.6877
		C-	.12593	.30062	.998	-.7332	.9850
		D	-.01852	.41689	1.000	-1.2099	1.1729
	D	A/B	-.13717	.33080	.998	-1.0825	.8082
		C+	-.06033	.33157	1.000	-1.0079	.8872
		C	-.09559	.33686	1.000	-1.0583	.8671
		C-	.14444	.35374	.999	-.8665	1.1554
		D+	.01852	.41689	1.000	-1.1729	1.2099
instru_pre	A/B	C+	.01755	.07135	1.000	-.1864	.2215
		C	.08740	.08221	.896	-.1475	.3223
		C-	.05211	.11066	.997	-.2641	.3684
		D+	.06739	.18752	.999	-.4685	.6033
		D	.33128	.22700	.690	-.3175	.9800
	C+	A/B	-.01755	.07135	1.000	-.2215	.1864
		C	.06985	.08366	.961	-.1692	.3089
		C-	.03456	.11175	1.000	-.2848	.3539
		D+	.04984	.18816	1.000	-.4879	.5876
		D	.31373	.22754	.740	-.3365	.9640
	C	A/B	-.08740	.08221	.896	-.3223	.1475
		C+	-.06985	.08366	.961	-.3089	.1692
		C-	-.03529	.11897	1.000	-.3753	.3047
		D+	-.02002	.19254	1.000	-.5702	.5302
		D	.24387	.23117	.899	-.4168	.9045
	C-	A/B	-.05211	.11066	.997	-.3684	.2641
		C+	-.03456	.11175	1.000	-.3539	.2848
		C	.03529	.11897	1.000	-.3047	.3753
		D+	.01528	.20630	1.000	-.5743	.6048

	D		.27917	.24275	.860		-.4146	.9729
D+	A/B		-.06739	.18752	.999		-.6033	.4685
	C+		-.04984	.18816	1.000		-.5876	.4879
	C		.02002	.19254	1.000		-.5302	.5702
	C-		-.01528	.20630	1.000		-.6048	.5743
	D		.26389	.28608	.941		-.5537	1.0815
D	A/B		-.33128	.22700	.690		-.9800	.3175
	C+		-.31373	.22754	.740		-.9640	.3365
	C		-.24387	.23117	.899		-.9045	.4168
	C-		-.27917	.24275	.860		-.9729	.4146
	D+		-.26389	.28608	.941		-1.0815	.5537
instru_pro	A/B	C+	.02973	.05863	.996		-.1378	.1973
		C	.16842	.06754	.127		-.0246	.3614
		C-	.00646	.09092	1.000		-.2534	.2663
		D+	.29424	.15407	.397		-.1461	.7345
		D	.11646	.18651	.989		-.4166	.6495
	C+	A/B	-.02973	.05863	.996		-.1973	.1378
		C	.13869	.06874	.333		-.0578	.3351
		C-	-.02327	.09181	1.000		-.2857	.2391
		D+	.26450	.15460	.525		-.1773	.7063
		D	.08673	.18695	.997		-.4475	.6210
	C	A/B	-.16842	.06754	.127		-.3614	.0246
		C+	-.13869	.06874	.333		-.3351	.0578
		C-	-.16196	.09775	.561		-.4413	.1174
		D+	.12582	.15819	.968		-.3263	.5779
		D	-.05196	.18993	1.000		-.5948	.4908
	C-	A/B	-.00646	.09092	1.000		-.2663	.2534
		C+	.02327	.09181	1.000		-.2391	.2857
		C	.16196	.09775	.561		-.1174	.4413
		D+	.28778	.16950	.534		-.1966	.7722
		D	.11000	.19945	.994		-.4600	.6800
	D+	A/B	-.29424	.15407	.397		-.7345	.1461
		C+	-.26450	.15460	.525		-.7063	.1773
		C	-.12582	.15819	.968		-.5779	.3263
		C-	-.28778	.16950	.534		-.7722	.1966
		D	-.17778	.23505	.975		-.8495	.4940
	D	A/B	-.11646	.18651	.989		-.6495	.4166
		C+	-.08673	.18695	.997		-.6210	.4475

		C	.05196	.18993	1.000	-.4908	.5948
		C-	-.11000	.19945	.994	-.6800	.4600
		D+	.17778	.23505	.975	-.4940	.8495
experiencia _clase	A/B	C+	.06097	.08182	.976	-.1728	.2948
		C	.11791	.09426	.811	-.1515	.3873
		C-	.03752	.12689	1.000	-.3251	.4001
		D+	.07270	.21502	.999	-.5418	.6872
		D	-.20971	.26029	.966	-.9536	.5342
	C+	A/B	-.06097	.08182	.976	-.2948	.1728
		C	.05694	.09593	.991	-.2172	.3311
		C-	-.02345	.12814	1.000	-.3896	.3427
		D+	.01173	.21575	1.000	-.6048	.6283
		D	-.27068	.26090	.905	-1.0163	.4749
	C	A/B	-.11791	.09426	.811	-.3873	.1515
		C+	-.05694	.09593	.991	-.3311	.2172
		C-	-.08039	.13642	.992	-.4702	.3095
		D+	-.04521	.22077	1.000	-.6761	.5857
		D	-.32761	.26507	.819	-1.0851	.4299
	C-	A/B	-.03752	.12689	1.000	-.4001	.3251
		C+	.02345	.12814	1.000	-.3427	.3896
		C	.08039	.13642	.992	-.3095	.4702
		D+	.03519	.23655	1.000	-.6408	.7112
		D	-.24722	.27835	.949	-1.0427	.5482
D+	A/B	-.07270	.21502	.999	-.6872	.5418	
	C+	-.01173	.21575	1.000	-.6283	.6048	
	C	.04521	.22077	1.000	-.5857	.6761	
	C-	-.03519	.23655	1.000	-.7112	.6408	
	D	-.28241	.32804	.956	-1.2199	.6551	
D	A/B	.20971	.26029	.966	-.5342	.9536	
	C+	.27068	.26090	.905	-.4749	1.0163	
	C	.32761	.26507	.819	-.4299	1.0851	
	C-	.24722	.27835	.949	-.5482	1.0427	
	D+	.28241	.32804	.956	-.6551	1.2199	
asimilacion	A/B	C+	.12149	.09333	.784	-.1452	.3882
		C	.11399	.10752	.897	-.1933	.4213
		C-	.19892	.14474	.743	-.2147	.6126
		D+	-.09414	.24527	.999	-.7951	.6068
		D	-.37191	.29692	.811	-1.2205	.4766

	C+	A/B	-.12149	.09333	.784	-.3882	.1452
		C	-.00749	.10943	1.000	-.3202	.3052
		C-	.07743	.14616	.995	-.3403	.4951
		D+	-.21562	.24611	.952	-.9190	.4877
		D	-.49340	.29761	.560	-1.3439	.3571
	C	A/B	-.11399	.10752	.897	-.4213	.1933
		C+	.00749	.10943	1.000	-.3052	.3202
		C-	.08493	.15561	.994	-.3598	.5296
		D+	-.20813	.25183	.963	-.9278	.5116
		D	-.48591	.30236	.594	-1.3500	.3782
	C-	A/B	-.19892	.14474	.743	-.6126	.2147
		C+	-.07743	.14616	.995	-.4951	.3403
		C	-.08493	.15561	.994	-.5296	.3598
		D+	-.29306	.26983	.887	-1.0642	.4781
		D	-.57083	.31751	.468	-1.4782	.3366
	D+	A/B	.09414	.24527	.999	-.6068	.7951
		C+	.21562	.24611	.952	-.4877	.9190
		C	.20813	.25183	.963	-.5116	.9278
		C-	.29306	.26983	.887	-.4781	1.0642
		D	-.27778	.37419	.977	-1.3471	.7916
D	A/B	.37191	.29692	.811	-.4766	1.2205	
	C+	.49340	.29761	.560	-.3571	1.3439	
	C	.48591	.30236	.594	-.3782	1.3500	
	C-	.57083	.31751	.468	-.3366	1.4782	
	D+	.27778	.37419	.977	-.7916	1.3471	
ethnocentris mo	A/B	C+	-.01799	.06909	1.000	-.2154	.1795
		C	.08043	.07960	.914	-.1470	.3079
		C-	.26744	.10715	.127	-.0388	.5737
		D+	.10494	.18156	.992	-.4139	.6238
		D	.02160	.21980	1.000	-.6065	.6497
	C+	A/B	.01799	.06909	1.000	-.1795	.2154
		C	.09842	.08101	.830	-.1331	.3299
		C-	.28543	.10820	.090	-.0238	.5946
		D+	.12293	.18219	.985	-.3977	.6436
		D	.03959	.22031	1.000	-.5900	.6692
	C	A/B	-.08043	.07960	.914	-.3079	.1470
		C+	-.09842	.08101	.830	-.3299	.1331
		C-	.18701	.11519	.583	-.1422	.5162

	D+	.02451	.18642	1.000	-.5083	.5573	
	D	-.05882	.22383	1.000	-.6985	.5808	
C-	A/B	-.26744	.10715	.127	-.5737	.0388	
	C+	-.28543	.10820	.090	-.5946	.0238	
	C	-.18701	.11519	.583	-.5162	.1422	
	D+	-.16250	.19975	.965	-.7333	.4083	
	D	-.24583	.23504	.902	-.9175	.4259	
D+	A/B	-.10494	.18156	.992	-.6238	.4139	
	C+	-.12293	.18219	.985	-.6436	.3977	
	C	-.02451	.18642	1.000	-.5573	.5083	
	C-	.16250	.19975	.965	-.4083	.7333	
	D	-.08333	.27700	1.000	-.8750	.7083	
D	A/B	-.02160	.21980	1.000	-.6497	.6065	
	C+	-.03959	.22031	1.000	-.6692	.5900	
	C	.05882	.22383	1.000	-.5808	.6985	
	C-	.24583	.23504	.902	-.4259	.9175	
	D+	.08333	.27700	1.000	-.7083	.8750	
yo_necesari	A/B	C+	.03633	.08425	.998	-.2044	.2771
o		C	.08916	.09706	.942	-.1882	.3665
		C-	.23593	.13066	.463	-.1375	.6093
		D+	.50370	.22140	.206	-.1290	1.1364
		D	.45926	.26802	.523	-.3067	1.2252
C+	A/B	-.03633	.08425	.998	-.2771	.2044	
	C	.05283	.09878	.995	-.2295	.3351	
	C-	.19959	.13194	.656	-.1775	.5767	
	D+	.46737	.22216	.286	-.1675	1.1023	
	D	.42293	.26865	.616	-.3448	1.1907	
C	A/B	-.08916	.09706	.942	-.3665	.1882	
	C+	-.05283	.09878	.995	-.3351	.2295	
	C-	.14676	.14047	.903	-.2547	.5482	
	D+	.41454	.22733	.451	-.2351	1.0642	
	D	.37010	.27294	.753	-.4099	1.1501	
C-	A/B	-.23593	.13066	.463	-.6093	.1375	
	C+	-.19959	.13194	.656	-.5767	.1775	
	C	-.14676	.14047	.903	-.5482	.2547	
	D+	.26778	.24357	.882	-.4283	.9639	
	D	.22333	.28661	.971	-.5958	1.0424	
D+	A/B	-.50370	.22140	.206	-1.1364	.1290	

	C+	-.46737	.22216	.286	-1.1023	.1675
	C	-.41454	.22733	.451	-1.0642	.2351
	C-	-.26778	.24357	.882	-.9639	.4283
	D	-.04444	.33778	1.000	-1.0097	.9209
D	A/B	-.45926	.26802	.523	-1.2252	.3067
	C+	-.42293	.26865	.616	-1.1907	.3448
	C	-.37010	.27294	.753	-1.1501	.4099
	C-	-.22333	.28661	.971	-1.0424	.5958
	D+	.04444	.33778	1.000	-.9209	1.0097

Apéndice IX. Matriz de correlaciones

La siguiente matriz muestra las correlaciones entre las diferentes variables. Esta matriz fue obtenida con la herramienta SPSS versión 24.0 y el coeficiente de Pearson.

		Correlaciones												NIVEL AMAI
		Grado de motivación	yo_ideal	influencia_familiar	influencia_pares	influencia_profesor	instru_pr_e	instru_pr_o	experiencia_clase	asimilacion	ethnocentrismo	yo_necesario	Nivel_inglesCoed	
Grado de motivación	Correlación de Pearson	1	.697**	.512**	.425**	.431**	.190*	.680*	.707**	-.084*	.111**	.288*	.160*	.015
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.027	.003	.000	.000	.694
	N	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690
yo_ideal	Correlación de Pearson	.697**	1	.478**	.369**	.421**	.192*	.731*	.576**	-.111**	.091*	.243*	.307*	-.060
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.003	.016	.000	.000	.112
	N	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690
influencia_familiar	Correlación de Pearson	.512**	.478**	1	.356**	.370**	.323*	.502*	.352**	.014	.182**	.463*	.117*	-.099**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.708	.000	.000	.002	.009
	N	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690
influencia_pares	Correlación de Pearson	.425**	.369**	.356**	1	.424**	.127*	.307*	.379**	-.011	.127**	.147*	.065	-.005
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000		.000	.001	.000	.000	.775	.001	.000	.089	.890
	N	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690
influencia_profesor	Correlación de Pearson	.431**	.421**	.370**	.424**	1	.072	.335*	.544**	-.026	.137**	.173*	.207*	-.052
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000		.058	.000	.000	.497	.000	.000	.000	.172
	N	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690

instru_ pre	Correlación de Pearson	.190**	.192**	.323**	.127**	.072	1	.348*	-.026	.171**	.180**	.460*	-.159*	-.054
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.001	.058		.000	.493	.000	.000	.000	.000	.155
	N	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690
instru_ pro	Correlación de Pearson	.680**	.731**	.502**	.307**	.335**	.348*	1	.458**	-.056	.109**	.370*	.181*	-.076*
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.141	.004	.000	.000	.046
	N	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690
experi_ clase	Correlación de Pearson	.707**	.576**	.352**	.379**	.544**	-.026	.458*	1	-.120**	.128**	.179*	.229*	-.013
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.493	.000		.002	.001	.000	.000	.732
	N	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690
asimila_ cion	Correlación de Pearson	-.084*	-.111**	.014	-.011	-.026	.171*	-.056	-.120**	1	.289**	.202*	.044	-.010
	Sig. (bilateral)	.027	.003	.708	.775	.497	.000	.141	.002		.000	.000	.246	.786
	N	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690
ethnoc_ entris_ mo	Correlación de Pearson	.111**	.091*	.182**	.127**	.137**	.180*	.109*	.128**	.289**	1	.255*	.043	-.075*
	Sig. (bilateral)	.003	.016	.000	.001	.000	.000	.004	.001	.000		.000	.265	.048
	N	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690
yo_nec_ esario	Correlación de Pearson	.288**	.243**	.463**	.147**	.173**	.460*	.370*	.179**	.202**	.255**	1	.061	-.111**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.112	.004
	N	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690
Nivel_i_ nglésC_ od	Correlación de Pearson	.160**	.307**	.117**	.065	.207**	-.159*	.181*	.229**	.044	.043	.061	1	-.312**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.002	.089	.000	.000	.000	.000	.246	.265	.112		.000
	N	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690

NIVEL AMAI	Correlación de Pearson	.015	-.060	-.099**	-.005	-.052	-.054	-.076*	-.013	-.010	-.075*	-.111*	-.312*	1
	Sig. (bilateral)	.694	.112	.009	.890	.172	.155	.046	.732	.786	.048	.004	.000	
	N	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690	690

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Apéndice X. Índice de Niveles Socioeconómicos (NSE) de AMAI

Según la Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión (AMAI), el índice de Niveles Socioeconómicos (NSE) está basado en un modelo estadístico que permite aglomerar reunir y catalogar a los hogares en México en 7 niveles respecto a sus bienestar y capacidad para satisfacer las necesidades de los habitantes del hogar. Este índice toma las siguientes variables para realizar las estimaciones (AMAI, 2018b):

- Escolaridad del jefe o jefa de familia.
- Internet fijo.
- Cantidad de autos.
- Número de personas mayores de 14 años.
- Baños completos.
- Cantidad de dormitorios.

A/B	C+	C
Este nivel está compuesto principalmente por hogares en los cuales el jefe o jefa de familia tiene estudios de posgrado. El 98% cuenta con internet fijo. Es uno de los niveles donde se invierte en educación (10%) y el que menos destina al gasto en alimentos (28%).	El 87% de los hogares de este nivel tienen al menos un vehículo para transportarse; el 93% cuenta con acceso a internet fijo. En cuanto al gasto, poco menos de la tercera parte (32%) lo utilizan en la compra de alimentos y un 28% a transporte y comunicación.	Un 83% de los hogares de este nivel están encabezados por un jefe de hogar con estudios mayores primaria y un 77% cuentan con conexión a internet fijo en la vivienda. Del total del gasto en estos hogares el 35% se dedica a la alimentación y un 7% a educación.
C-	D+	D

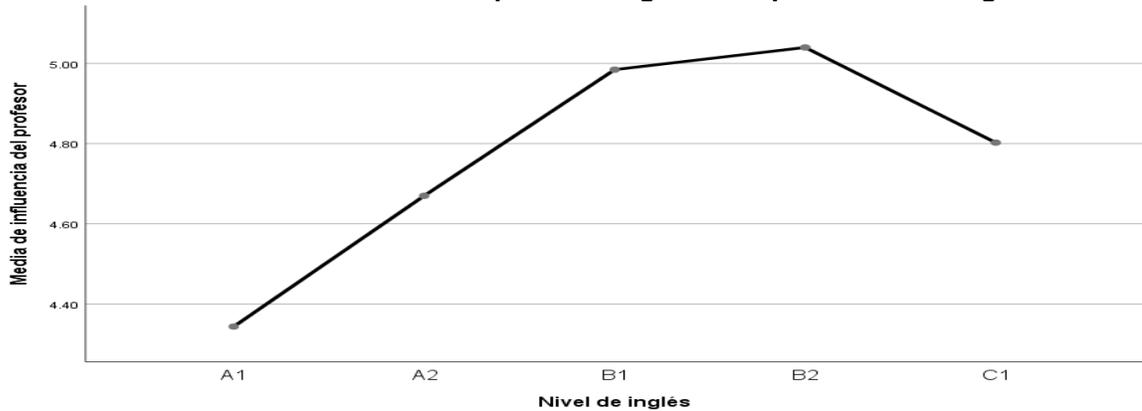
<p>Aproximadamente tres de cada cuatro hogares (74%) en este nivel cuentan con un jefe o jefa de familia con estudios mayores a primaria. Poco más de la mitad (52%) cuentan con conexión a internet fijo. En cuanto al gasto, un 38% se dedica a la alimentación y el gasto en transporte y comunicación alcanza el 24%.</p>	<p>En poco más de 6 de cada 10 hogares de este nivel (62%), el jefe del hogar tiene estudios mayores a primaria. Solamente el 22% de los hogares cuenta con conexión fija a internet en la vivienda. El gasto en alimentación se incrementa a 42% y el gasto en educación es del 7%.</p>	<p>En el 56% de los hogares de este nivel, el jefe o jefa de familia cuenta con estudios hasta la primaria. El acceso a internet en estas casas es muy bajo, de solamente 4%. Cerca de la mitad del gasto (46%) se emplea para la alimentación y el 16% al transporte y comunicación.</p>
<p>E</p>		
<p>La gran mayoría de los hogares en este nivel (95%) cuentan con un jefe o jefa de familia con estudios de hasta primaria. Casi no cuentan con internet fijo en el hogar (0.2%). Poco más de la mitad del gasto del hogar (52%) se destina a alimentación y solamente el 11% se utiliza para transporte y comunicación.</p>		

Apéndice XI. Análisis detallado de la motivación

Gráficas

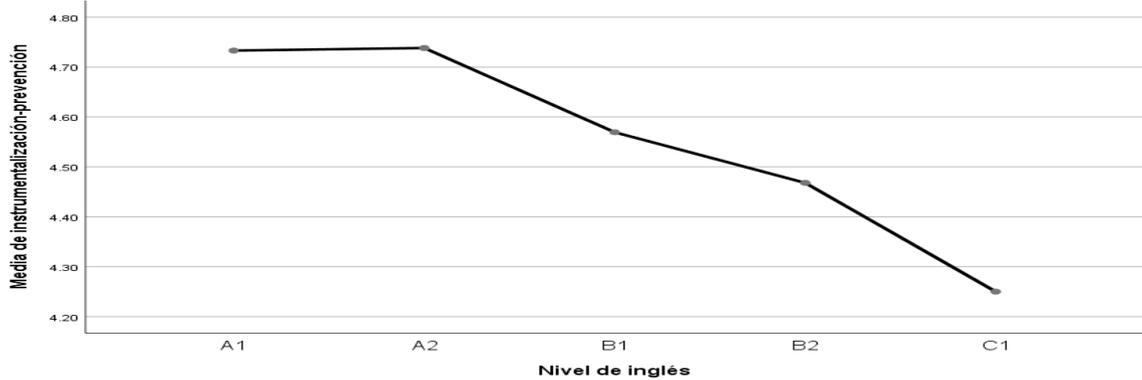
La presente sección muestra las gráficas resultado del análisis detallado de la motivación con un cruce de variables demográficas.

Gráfica 13. Media de la influencia del profesor segmentada por el nivel de inglés.

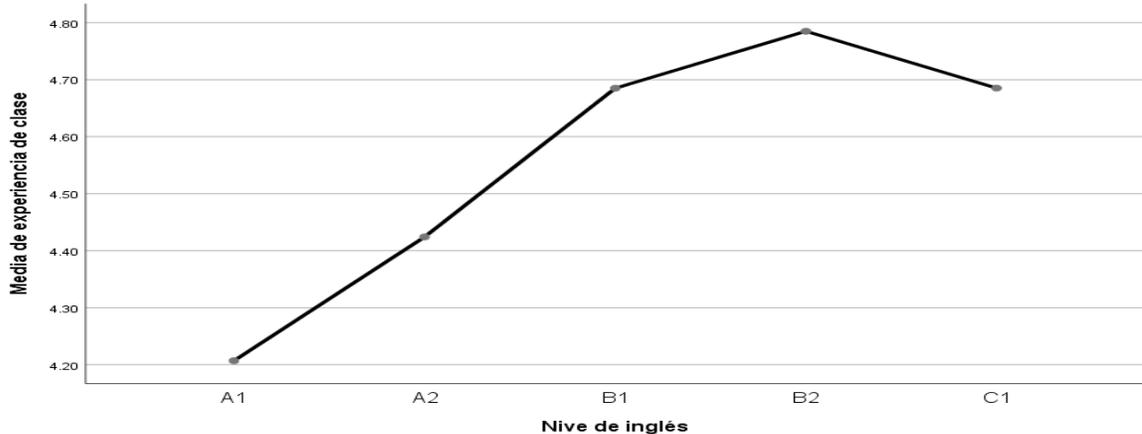


Gráfica

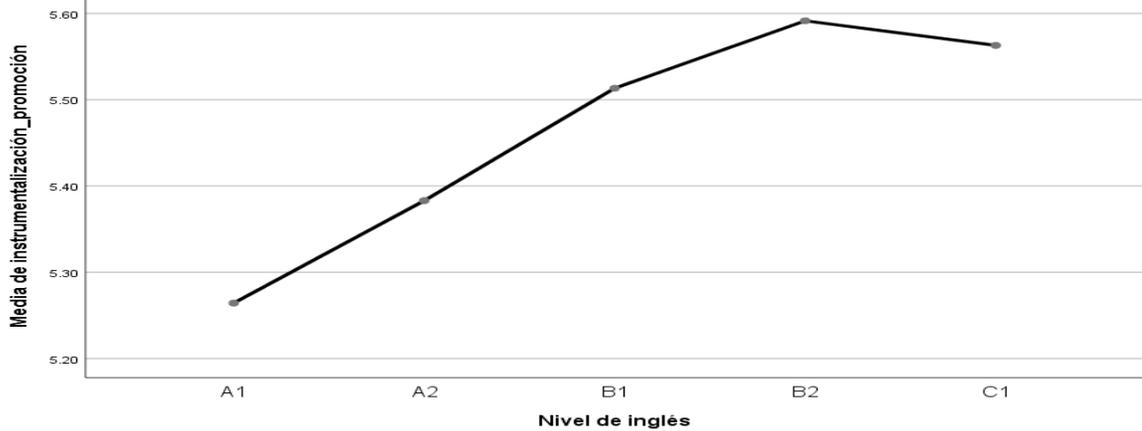
Gráfica 14. Media de instrumentalización-prevención segmentada por el nivel de inglés.



Gráfica 15. Media de la experiencia de clase segmentada por el nivel de inglés.



Gráfica 16. Media de instrumentalización-promoción segmentada por el nivel de inglés.

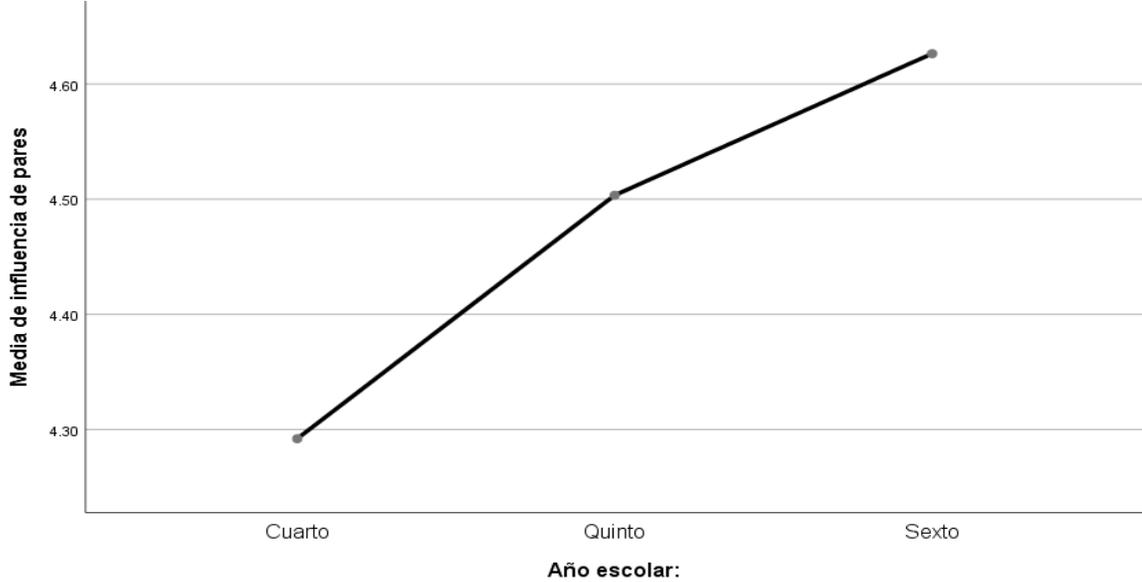


Análisis ANOVA

Se encontró lo siguiente:

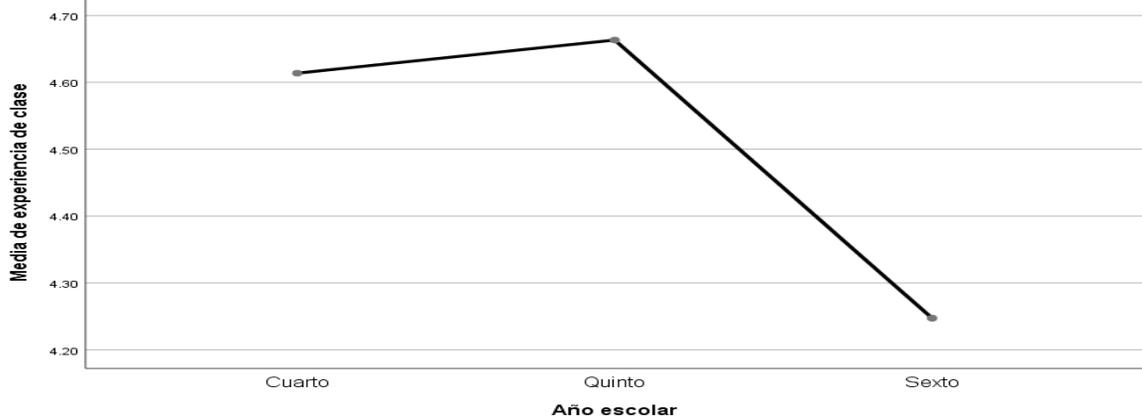
- En la influencia de pares, cuarto y quinto (primer y segundo año de preparatoria), se subagrupan con menor influencia positiva de los pares; mientras que sexto año (tercer y último año del sistema) muestra una influencia más positiva por los pares. Muy probablemente sea por la cercanía a la necesidad de estar a punto de escoger carrera o ven la necesidad de aprender inglés por ser una herramienta para utilizarlo en sus estudios profesionales.

Gráfica 17. Media de influencia de pares segmentada por el ciclo escolar.



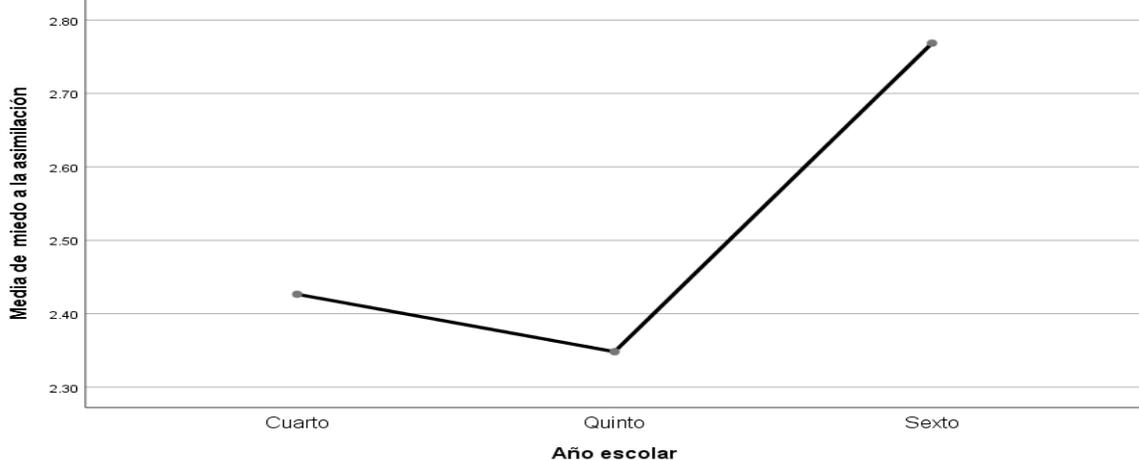
- La percepción positiva de la experiencia de clase es mayor en el alumnado de cuarto y quinto que se agrupa por un lado; mientras que el alumnado de sexto año se agrupa con una percepción menos positiva que el grupo anterior.

Gráfica 18. Media de experiencia de clase segmentada por el ciclo escolar.



- Con respecto al miedo sobre la asimilación, el alumnado de cuarto y quinto se agrupa con la mayor apertura a aceptar aspectos, ideas y costumbres de una cultura extranjera que el alumnado de sexto.

Gráfica 19. Media del miedo a la asimilación segmentada por ciclo escolar.



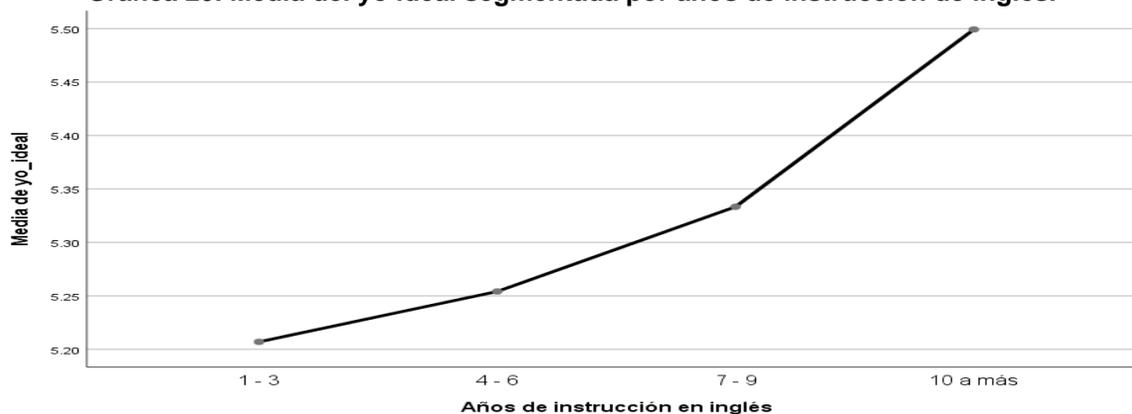
La diferencia fue significativa en **la relación con los años de instrucción de inglés**. Se realizó una prueba ANOVA de un factor con las pruebas Post hoc con HSD Tukey⁵¹ y hubo una diferencia significativa entre los subgrupos ($p < .000$) con

⁵¹ Para mayor detalle, se puede revisar el Apéndice X que contiene la descripción de las pruebas ANOVA de un factor con la percepción del nivel, el grado que cursan, la cantidad de años de instrucción en el idioma y el nivel socioeconómico.

Yo ideal de L2 ($m=5.32$; $DE=0.6435$), influencia profesor ($m=4.74$; $DE=1.1172$) y experiencia de aprendizaje ($m=4.50$; $DE=0.8787$). En general, se puede afirmar que a mayor cantidad de horas de instrucción de inglés, se tiene una imagen más positiva. Los resultados fueron los siguientes como se muestran en las gráficas:

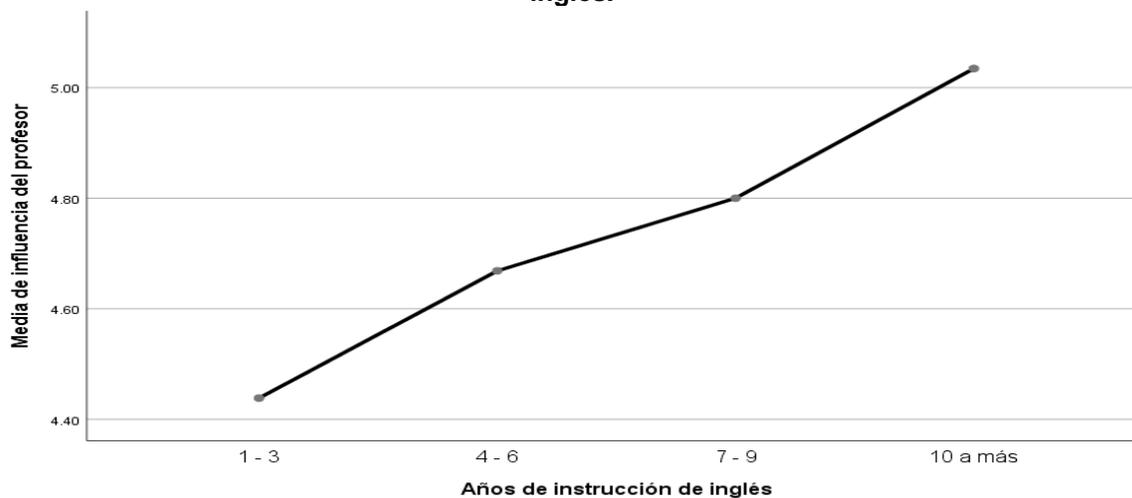
- Con respecto al Yo ideal de L2, el alumnado con mayor cantidad de años de instrucción en inglés (10 o más años) muestran una actitud más positiva para convertirse en hablantes competentes del inglés.

Gráfica 20. Media del yo ideal segmentada por años de instrucción de inglés.



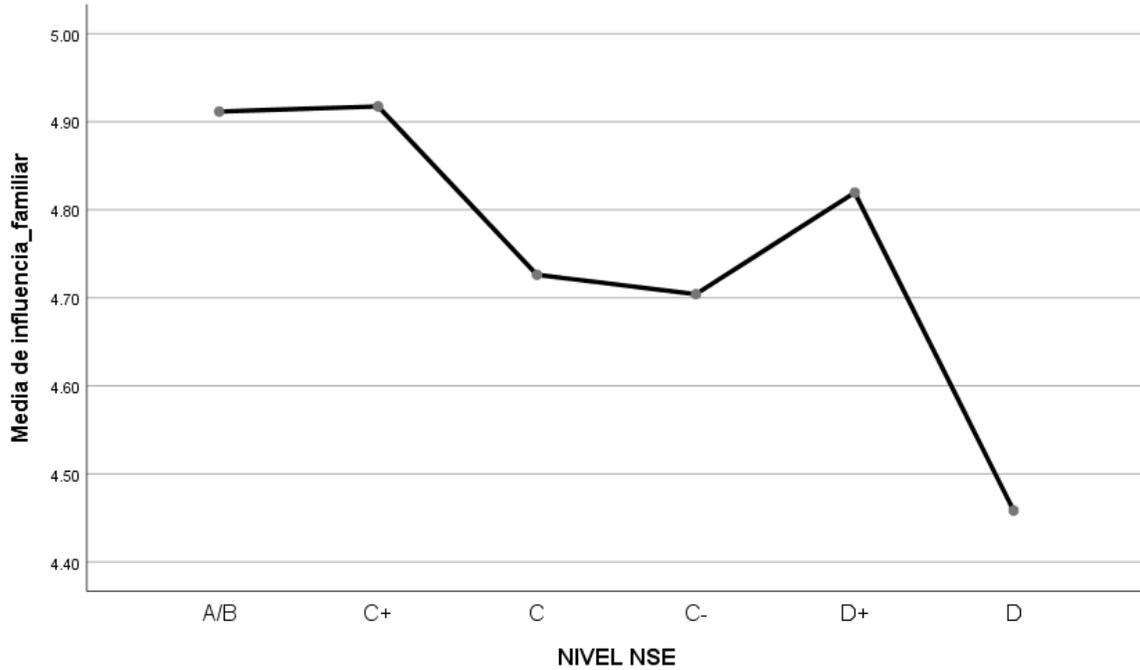
- En cuanto a la influencia del profesor, el subgrupo que tiene mayor cantidad de instrucción en inglés (7-9 años y más de 10 años) muestran mayor influencia positiva por el profesor.

Gráfica 21. Media de la influencia del profesor segmentada por años de instrucción de inglés.



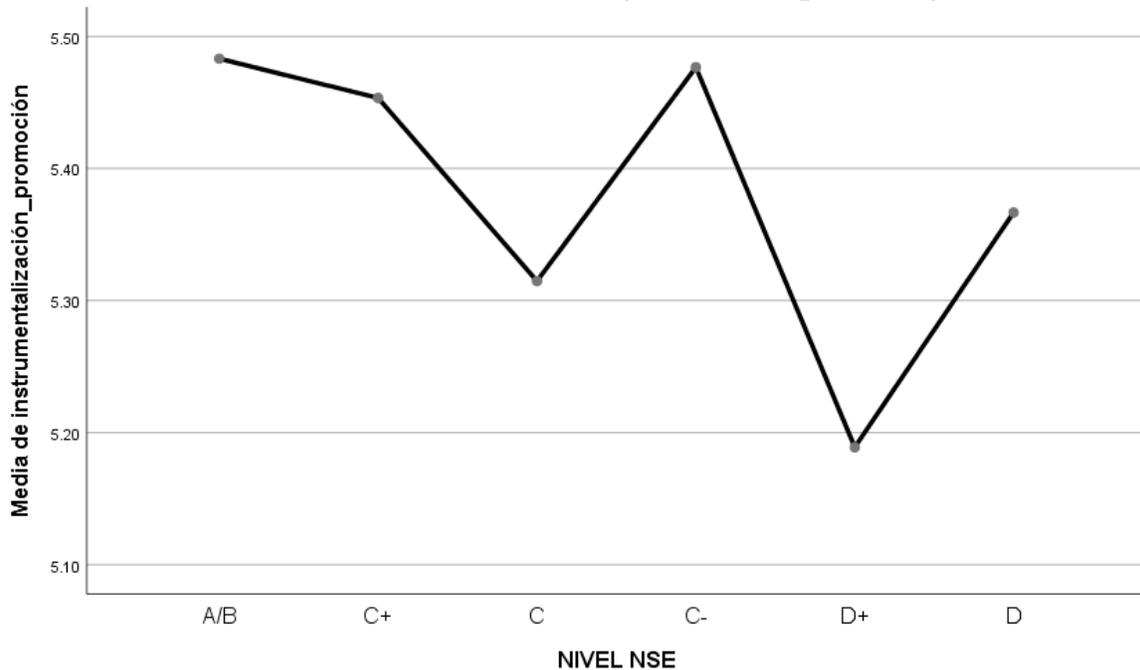
Análisis ANOVA y el Nivel de Socioeconómico (NSE)

Gráfica 22. Media de la influencia familiar segmentada por el NSE.

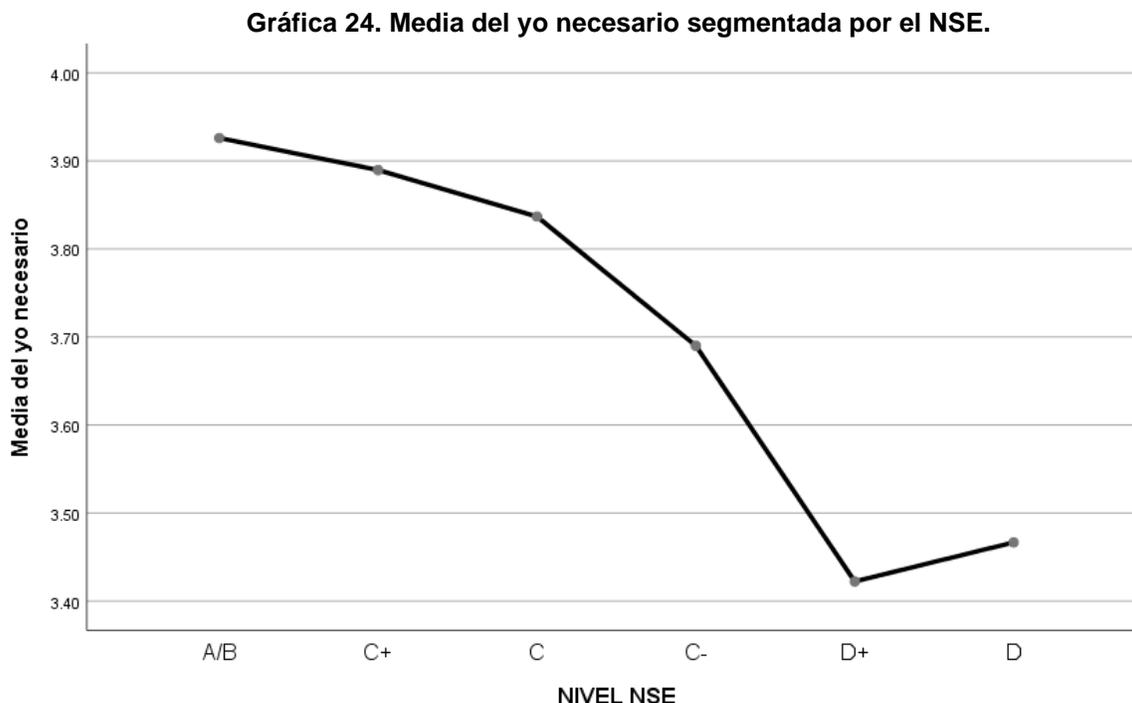


La gráfica anterior exhibe la media de la influencia familiar segmentada por el NSE. Se puede observar como la influencia positiva disminuye a medida que el bienestar económico de las familias baja.

Gráfica 23. Media de la instrumentalización-promoción segmentada por el NSE.



La gráfica anterior exhibe la media de la instrumentalización-promoción segmentada por el NSE. Nos podemos dar cuenta de que a mayor bienestar socioeconómico, mayor utilidad le asignan a aprender inglés.



La gráfica anterior muestra la media del yo necesario segmentada por el NSE. Se puede percibir que a mayor bienestar económico, una mayor necesidad del aprendizaje de inglés.

La matriz de correlaciones entre las diferentes variables⁵² con el coeficiente de Pearson despliega una serie de correlaciones interesantes. La que más llama la atención es la dimensión del grado de motivación del alumnado (comportamiento motivado hacia el aprendizaje) con la experiencia de clase ya que existe una correlación positiva $r=0.707$ y $p<0.001$ a lo que podríamos afirmar que a una mayor percepción positiva de la experiencia de clase, un mayor grado de motivación hacia el aprendizaje; por lo tanto, la acción docente juega un papel importante en la motivación de los participantes de la muestra. Así, podría atreverme a afirmar que la selección de estrategias de enseñanza influye en la percepción del estudiante.

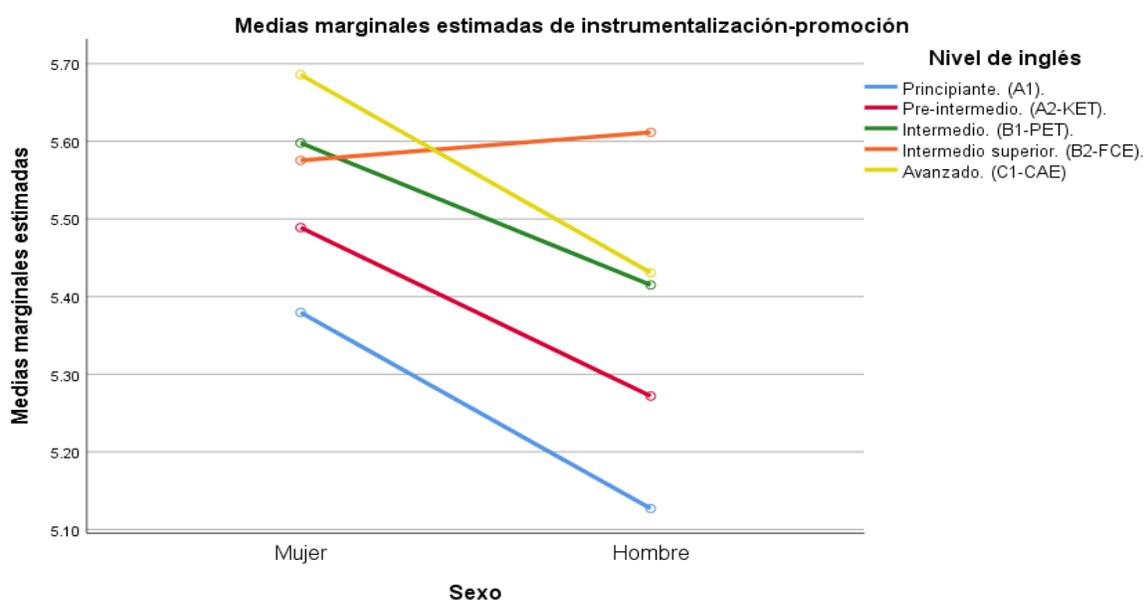
⁵² Para mayor detalle, se puede revisar la matriz de correlaciones en el apéndice IX.

Como es de esperarse, existe **una relación fuerte entre el Yo ideal en L2 y el grado de motivación** $r=0.697$ y $p<0.001$ lo que representa que a un autoconcepto más positivo de un yo ideal como usuario competente futuro en L2, un mayor grado de comportamiento motivado al aprendizaje; asimismo, una fuerte relación $r=0.680$ y $p<0.001$ entre **los motivos instrumentales-promoción (visión del inglés como una herramienta para facilitar el desarrollo profesional o conseguir un mejor empleo) y el comportamiento motivado al aprendizaje**, es decir, el alumnado que muestra un mayor interés en aprender inglés para facilitar el crecimiento personal o profesional, muestran un mayor grado de comportamiento motivado al aprendizaje a diferencia de los que muestran un motivo instrumental-prevención (aquellos que ven el aprendizaje del inglés para pasar o no reprobado).

Otra relación muy fuerte existe entre **el constructo instrumentalización-promoción y el Yo ideal en L2** $r=0.731$ y $p<0.001$ lo que puede indicar que a una mayor percepción como un hablante competente ideal futuro en L2, un mayor grado de instrumentalización del inglés como herramienta para el desarrollo profesional.

Análisis de la motivación desagregada por sexo

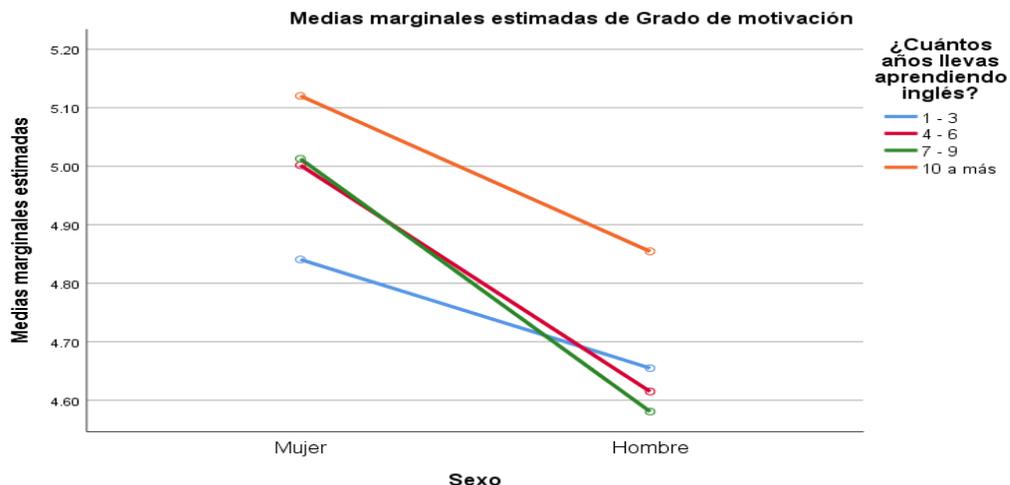
Gráfica 25. Media de instrumentalización-promoción segmentada por el nivel de inglés y sexo.



La gráfica anterior representa a la media de la instrumentalización-promoción segmentada por nivel de inglés y sexo. Se puede ver las mismas tendencias

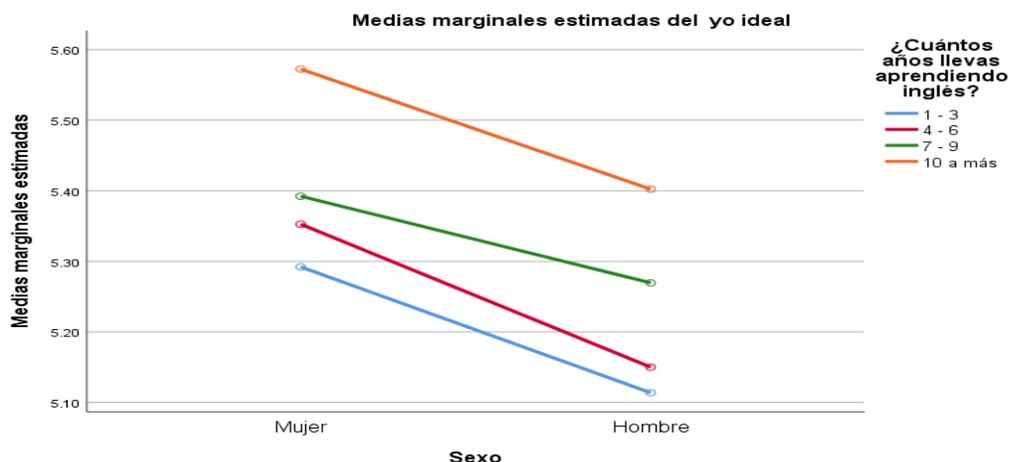
anteriores que a mayor grado de nivel de idioma, una mayor visión del inglés como herramienta para mejores oportunidades con un significativo grado mayor en el sexo femenino.

Gráfica 26. Media de grado de motivación segmentada por años de instrucción y sexo.



La gráfica anterior describe la media del grado de motivación segmentada por años de instrucción del idioma inglés y sexo de los participantes. Se puede observar que las medias del sexo femenino están por encima de las de los varones; asimismo, entre mayor cantidad de años de instrucción, los participantes muestran un mayor comportamiento motivado a estudiar inglés.

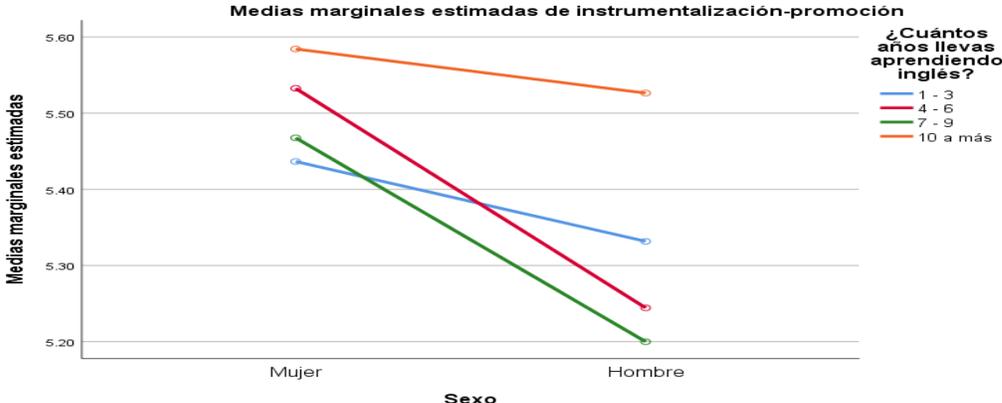
Gráfica 27. Media del yo ideal segmentada por años de instrucción y sexo.



La gráfica anterior muestra la media del yo ideal segmentada por los años de instrucción de inglés y sexo. Se puede observar que las medias del sexo femenino están por encima de las de los varones; asimismo, entre mayor cantidad de años

de instrucción, los participantes muestran una imagen más positiva de ellos como hablantes competentes de inglés.

Gráfica 28. Media de instrumentalización-promoción segmentada por años de instrucción y sexo.



La gráfica anterior exhibe la media de la instrumentalización-promoción segmentada por los años de instrucción de inglés y sexo. Se puede observar que las medias del sexo femenino están por encima de las de los varones; asimismo, entre mayor cantidad de años de instrucción, los participantes perciben al inglés como una herramienta para mejores oportunidades profesionales.