

03070



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

ESQUEMAS QUE POSEEN LOS ALUMNOS DE LA  
PREPARATORIA AGRÍCOLA DE LA UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA CHAPINGO CON RELACIÓN A LA MATERIA  
DE COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS

## TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
**MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA**

PRESENTA

**CRISTINA CÁRDENAS RUDDEROW**

ASESOR:

DR. FERNANDO CASTAÑOS ZUNO

MÉXICO, D. F.

2005

m. 341733



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## Dedicatoria

A mis padres, César y Fanny, cuya fe y apoyo incondicionales me han hecho en gran parte lo que soy, a quienes me une un amor y gratitud inconmensurables, y a quienes extraño tanto.

A mis hijas, Gabriela y Adriana, mi bendición más grande.

A mi familia, toda, y en especial a mis hermanas, Betsy y Amanda, con un cariño entrañable.

A Lucía Popoca, cuya querida e inquieta presencia está siempre cerca, y quien orientó mis pasos hacia esta aventura deleitable.

A Helena Da Silva, sapiencia, calidez humana y sensualidad –símbolo y encanto de la Maestría en Lingüística Aplicada.

A la Universidad Autónoma Chapingo, siempre.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Cristina Cárdenas  
Ruiz de la Cruz

FECHA: 2 de marzo 2005

FIRMA: Cristina Cárdenas

## Agradecimientos

Mi profundo agradecimiento a Fernando Castaños por su paciencia y entusiasmo, por su visión y guía, y porque a la vez me dejó ser sin que me perdiera demasiado.

A Carmen Tobío, Diana Jenkins, Maite Mallén e Irene Jacobson, maestras y compañeras inteligentes y críticas, a quienes me une no sólo el respeto profesional sino su calidad humana.

A los maestros y maestras de la Maestría en Lingüística Aplicada por su capacidad, su estatura profesional, y por su interés verdadero en contribuir a la formación académica de sus estudiantes en un ambiente de estimulante y respetuosa discusión.

A las compañeras y compañeros de la Maestría en Lingüística Aplicada, porque el compartir con ellos esta experiencia fue enriquecedor no sólo intelectual sino emotivamente.

Mi gratitud y mi cariño a Maite y a Paty, por quienes la UNAM será siempre mi casa. Mi gratitud y mi cariño a Andrea y a Guille, por quienes la maestría era ya mi casa aún antes de conocerlas en persona.

A los compañeros y compañeras del Área de Lenguas Extranjeras de la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo, mis amigos, por su constante interés y apoyo.

A Lourdes e Irene, amigas y hermanas, cuyo cariño, aunado a una confianza inmerecida, siempre acompañó sus voces de aliento y ocasionales tirones de oreja.

A la Universidad Autónoma Chapingo, cuya larga y digna tradición de brindar educación a los hijos del agro mexicano se acompaña también del respaldo para la superación académica de su profesorado.

A los compañeros maestros, estudiantes, administrativos y autoridades de la Universidad Autónoma Chapingo que brindaron su desinteresada e indispensable colaboración para la realización de este trabajo.

A los alumnos de la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo, cuya nobleza, sencillez y deseos de superación han sido fuente inagotable de inspiración y por quienes el ser maestra sigue siendo una labor llena de frescura, de emoción y de compromiso.

## ÍNDICE

	Página
<b>Sinopsis</b>	i
<b>Capítulo I Introducción</b>	1
1.1 Planteamiento del problema	3
1.2 Justificación	4
1.3 Objetivos	5
- Preguntas de investigación	5
1.4 Tipo de investigación	6
1.5 Antecedentes	7
<b>Capítulo II Marco teórico</b>	9
2.1 La teoría de los esquemas	9
2.2 Lenguaje: texto y contexto. El análisis sistémico	21
<b>Capítulo III Metodología</b>	32
3.1 Enfoque de la investigación: cualitativa y semi-cuantitativa	32
-Validez y confiabilidad	32
3.2 Sujetos de estudio	35
3.3 Corpus	35
3.4 Instrumento	36
3.5 Procedimiento	37
<b>Capítulo IV Descripción de resultados</b>	39
4.1 El inglés en general	39
4.2 La lectura en general	58
4.3 El papel del alumno y del maestro	85
4.4 Comprensión de lectura en inglés	106
<b>Capítulo V Discusión; Argumentos</b>	128
<b>Capítulo VI Conclusiones y Consideraciones finales</b>	152
<b>Bibliografía</b>	162
<b>Anexos</b>	167
Anexo 1: El instrumento	167
Anexo 2: Transcripción de respuestas de los sujetos	171
Anexo 3: Cuadros por alumnos, claves, frecuencias	215
Anexo 4: Resúmenes por frecuencias, porcentajes, metacategorías	252
Anexo 5: Vaciado de respuestas en clave	274
Anexo 6: Los sujetos	280

## SINOPSIS

Esta tesis pretende iniciar el camino hacia una línea de investigación sobre los esquemas socialmente adquiridos, así como las expectativas de los estudiantes en torno al aprendizaje de la lengua inglesa. En particular investiga cuáles son las concepciones de los estudiantes con relación al aprendizaje del inglés en general, a la lectura y a lo que serán los cursos de comprensión de lectura en inglés que cursarán en la preparatoria de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), así como sus concepciones en cuanto al papel del maestro y del alumno durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

El marco conceptual lo constituyen la Teoría de los esquemas y la Teoría del análisis sistémico. Se sigue en principio el paradigma exploratorio-interpretativo en cuanto al diseño de la investigación, el tipo de datos que se maneja y el método de análisis. Sin embargo, por ser ésta una investigación de tendencias, también se hace uso del análisis de frecuencias. El corpus lo conforman las respuestas abiertas a un cuestionario aplicado a un grupo escolar de treinta y un alumnos del primer año de la preparatoria.

Los resultados de esta investigación nos permiten conocer qué tan delimitados o no son los esquemas que poseen los alumnos antes de ingresar a los cursos de inglés que llevarán en la Preparatoria Agrícola en la UACH, y a la vez determinar si sus deseos o necesidades percibidas son producto de conocimiento real, experiencias, o si han sido sobre todo influidas por el medio social y comercial.

# ESQUEMAS QUE POSEEN LOS ALUMNOS DE LA PREPARATORIA AGRÍCOLA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO CON RELACIÓN A LA MATERIA DE COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS

## CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN

Dentro del amplio espectro que abre la Lingüística Aplicada en el campo de la investigación, el estudio del lenguaje como signo que apuntala la representación del mundo en el individuo, y del grupo al que pertenece en un momento social e históricamente determinado, abre la posibilidad de un mayor acercamiento, de una mejor comprensión, de los sujetos con quienes el docente interactúa en su labor académica cotidiana.

La palabra es “territorio compartido”. No es sólo un signo de dos caras, significado y significante, sino que su riqueza estriba en gran parte en el carácter dialógico de la lengua. Graciela Reyes, retomando del teórico ruso Mijail Bajtin en su libro “La Pragmática Lingüística”, subraya que este dialogismo es un “rasgo intrínseco de las lenguas, derivado del hecho de que éstas son, no sistemas de signos solamente, sino entidades culturales e históricas.” El lenguaje se trasciende a sí mismo, criatura creativa. La comunicación, el diálogo, no se da sólo entre dos personas, ni en la comunión de los presentes: “Una lengua es un sistema de signos y convenciones más todos sus hablantes hablándola en el pasado y en el presente: las voces resuenan dentro de la lengua” (Reyes, 1994: 128).

Aquí, en esta investigación, son las voces de los estudiantes, en una concreción espacio temporal específica, las que se harán escuchar. A través del estudio de la expresión, de su expresión, se explorará dentro de sus creencias, sus expectativas, sus esquemas mentales. Su palabra, su discurso, serán el cuerpo que analizar para acercarnos a su concepción en torno a aspectos fundamentales de la vida académica, y muy particularmente relacionados con la enseñanza y aprendizaje del inglés, y más aun con la enseñanza y aprendizaje del inglés para objetivos específicos –en nuestro caso, comprensión de lectura. La palabra será, entonces, nuestra guía a la esfera de las representaciones mentales por lo que encierra en sí como signo lingüístico, y por lo que lo trasciende: “El signo debe concebirse no sólo como la asociación de un significante y una representación epistémica, sino también como el portador de condiciones deónticas y valorizaciones, tanto relativas a lo representado como al significante. Además, en la representación deben reconocerse tres niveles: lo que

generalmente se considera “significado semántico”, lo que hoy se denomina “marcos” o “esquemas” de aconteceres y lo que entendemos por “datos” (Castaños, 1997: 81).

Aunque se han realizado varios estudios sobre actitudes y lenguaje (ver, por ejemplo, Baker, 1992; Gardner y Lambert, 1972; Ladegaard, 2000) y sobre hábitos de lectura (Mokhartari, 1994, realiza un recuento ilustrativo, subrayando que una gran parte de estos estudios exploran los hábitos de lectura sólo de hablantes nativos del inglés), se carece de estudios sobre la problemática específica que aquí nos atañe. Incluso es escasa la investigación en torno a las creencias, valoraciones o representaciones de estudiantes de una lengua extranjera. En una de las excepciones, Elaine Horowitz concluye que, no obstante que pudiera parecer obvia su importancia, es casi inexistente la investigación sobre las creencias de estudiantes con relación al aprendizaje de una lengua, “Although student beliefs about language learning would seem to have obvious relevance to the understanding of student expectations of, commitment to, success in, and satisfaction with their language classes, they have remained relatively unexplored” (Horowitz, 1988: 283).

En nuestro país la situación no es diferente. Como parte de un ambicioso proyecto de investigación que busca acercarse a las representaciones, actitudes y valores de los jóvenes en México, Enrique Luengo, rector de la Universidad Latina de América, acota al respecto. “Dentro de la relativa escasez de investigaciones en torno a la juventud, las temáticas relacionadas con las actitudes y los valores son de las menos abordadas. El conocimiento del interior de los jóvenes, de sus anhelos y creencias, de su autopercepción y preocupaciones, de sus cosmovisiones y sentidos, de las actitudes y prácticas que los expresan, está iniciando aún en México” (Luengo, 1998: 3). Por su parte, María Irene Guerra, investigadora de la temática educativa en el CINVESTAV, ahonda sobre la situación y asevera, “...las expresiones de los alumnos no han sido lo suficientemente tematizadas por la investigación educativa y han quedado fuera sus opiniones y puntos de vista en torno a cómo, desde su experiencia social concreta, viven el hecho educativo, los valores y sentidos que al respecto refieren, la confianza que depositan en la escuela y las expectativas que formulan de cara al futuro” (Guerra, 2002: 245-246).

Dentro del campo de la Lingüística Aplicada, en un interesante estudio Mary Elaine Meagher acepta el reto de analizar las representaciones y valoraciones que acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje tienen estudiantes del bachillerato, comparándolas con las existentes en un grupo de “expertos”, maestros del nivel bachillerato (Meagher, 1999). Ella emplea como herramientas metodológicas el análisis de la estructura conceptual, según Jackendoff, y el análisis de la estructura temática, según Halliday. Por otro lado, se puede

encontrar algunas investigaciones que tocan aspectos específicos relacionados con la esfera afectiva o mental del estudiante en su aprendizaje de una lengua extranjera. La tesis de Alma Ortiz (CELE, 1988), entre ellas, se adentra en las características (variables afectivas) del estudiante con relación a su capacidad para el auto-aprendizaje en torno a la comprensión de textos escritos en inglés. Otro ejemplo es la tesis de José Francisco Castillo (CELE, 2001), “Los efectos de la ansiedad en el proceso cognoscitivo al aprender inglés”, donde se adentra un tanto en las percepciones del proceso de aprendizaje. Y así hay otros intentos por conocer la percepción de los alumnos (ver, por ejemplo, Cárdenas, 1998a). Sin embargo, como se dijo antes, se carece aún de estudios que exploren cuáles son las expectativas, las representaciones mentales, los esquemas que poseen nuestros alumnos con relación a la lengua extranjera por aprender. Esta tesis pretende contribuir a satisfacer esa carencia.

### Planteamiento del problema

En la experiencia del docente cuya intención es ir más allá de ser un emisor de información y busca ser un formador de jóvenes, la interacción maestro-alumno en múltiples ocasiones se ve, si no bloqueada por completo, sí dificultada por reticencias de parte de los alumnos porque éstos no logran situarse dentro del contexto en el que se encuentran –o, más bien, porque la situación de clase en la que se encuentran no coincide con lo que según ellos debiera ser. En ocasiones esto se debe a que la concepción del alumno sobre lo que debe ser una clase de inglés como idioma extranjero, o sobre lo que es una “buena clase”, no coincide con la nueva realidad en que se ve inmerso. O puede ser simplemente que sus expectativas sobre cómo debe comportarse el docente, cuál debe ser el papel del maestro o el suyo propio, no coinciden con lo que está enfrentando durante su experiencia educativa.

Cuando esto sucede, cuando hay un “desajuste” entre los esquemas mentales del alumno y su nuevo contexto, la ignorancia de parte del docente y de la institución no permite que se tomen las medidas que pudieran llevar a una transición, o realocación de esquemas, para coadyuvar en la adaptación del alumno a la nueva situación. Antes bien, este desfase entre lo que los alumnos esperan encontrar y lo que en la cotidianidad enfrentan lleva no sólo a situaciones de no-comunicación, sino que presumiblemente alimenta desilusiones y frustraciones que aumentan las causas de deserción escolar. En particular en cuanto a la enseñanza del inglés para objetivos específicos, el desconocer las expectativas de los alumnos, el no ser conscientes del choque entre lo que los alumnos esperan encontrar y lo que

son los cursos de Comprensión de lectura, genera dificultades que complican de manera insospechada el proceso de enseñanza-aprendizaje e impiden al docente la posibilidad de reconocer y enmendar algunos de sus propios errores.

## Justificación

Considero no sólo interesante sino indispensable tener un mayor conocimiento de los sujetos con quienes como docentes se interactúa en el salón de clase. Muy poco se ha investigado, como se dijo antes, sobre las percepciones de los alumnos en torno al proceso de aprendizaje que inician o en el cual se encuentran inmersos. Los esquemas con que enfrentan la situación de aprendizaje es un aspecto hasta ahora en gran medida ignorado. Al saber qué es aquello que los alumnos esperan de una clase se podrán tomar las medidas necesarias para que la interferencia entre lo que esperan y lo que serán las clases reales se minimice, y se logre explícitamente confrontar la situación. Un mayor conocimiento permitirá a los docentes encarar algunos de los obstáculos que interfieren con un mejor aprendizaje de parte de los alumnos.

Nos encontramos en un momento histórico donde la mercadotecnia y los afanes políticos hacen sobre valorar el “hablar inglés”. Baste recordar el slogan ampliamente repetido por el candidato del partido mayoritario del país durante las pasadas elecciones presidenciales (2000), donde la promesa de cursos de computación e inglés para todo estudiante de secundaria se presentaba como la estrategia para solucionar los problemas educativos, la panacea que además ubicaría a los jóvenes del campo en igualdad competitiva con los jóvenes de los centros urbanos. Igualmente es continua la propaganda en diferentes medios de comunicación de parte de diversos institutos privados para “aprender inglés” de manera rápida, cómoda y eficiente; en una palabra, *fácil*. Se oculta, por ignorancia o por intereses comerciales, la dedicación y el tiempo que se requiere para aprender una lengua extranjera. Se le confunde incluso con el aprendizaje de una segunda lengua. Además es lugar común la creencia de que al enfrentarse al mercado de trabajo aquella persona que “hable inglés” *vale por dos*. Se propicia de manera explícita alimentar las expectativas de los estudiantes, distorsionando de alguna manera la realidad con la que se encontrarán como alumnos de bachillerato, de licenciatura e incluso como profesionistas en la búsqueda de empleo y *modus vivendi*. Conocer estas creencias, para a partir de ello tomar medidas que

permitan atenuar la distancia entre fantasías esquematizadas y realidad posible, nos parece de gran importancia.

Esta tesis pretende iniciar el camino a una línea de investigación sobre las expectativas, los esquemas socialmente adquiridos, que poseen los estudiantes. En particular interesa aquí investigar cuáles son las concepciones de los estudiantes en torno al aprendizaje del inglés en general, sus concepciones en torno a la lectura y lo que serán los cursos de comprensión de lectura que llevarán durante la preparatoria, así como sus concepciones en torno al papel tanto del maestro como del alumno durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por último, el trabajo realizado durante la presente investigación pretende ser un aporte al campo mismo del análisis sobre esquemas. La relevancia y urgencia de ahondar en él me parece insoslayable.

## Objetivos

A través del análisis de las respuestas de un grupo de alumnos (y de entrevistas previas que permitieron la formulación de un extenso cuestionario), el objetivo de esta tesis es determinar, primero, si existen tendencias definidas dentro del estudiantado en cuanto a sus concepciones en torno al manejo del inglés en general y de la lectura en general, así como en torno al papel del maestro y del alumno, y sobre los cursos de comprensión de lectura en inglés. De ser así, dentro de la finalidad de este estudio se incluye el determinar cuáles son las tendencias principales, o si se puede hablar de un cuerpo formado de creencias, de esquemas determinados dentro de estas tendencias detectadas, o no.

**Las preguntas que guían esta investigación son las siguientes.**

¿Existe un esquema generalizado sobre lo que esperan los alumnos de la Preparatoria Agrícola con relación a su curso de Inglés? De ser así, ¿cuál es éste? De lo contrario, ¿hay tendencias diferenciales? ¿Cuáles son éstas?

¿De qué manera influirá en los alumnos el que los cursos que llevarán en la preparatoria se enfocarán mayormente a la comprensión de lectura?

¿Cuáles son los esquemas que poseen los alumnos sobre la responsabilidad maestro-alumno en el proceso de aprendizaje que se da en el aula?

Asimismo, la investigación se apoya también en las siguientes dos preguntas.

¿Cuáles son los esquemas que poseen los alumnos sobre el inglés como lengua y como objeto de aprendizaje?

¿Cuáles son los esquemas que poseen los alumnos sobre la lectura en general y sobre el ser lector?

A la par, también es una finalidad de este trabajo el experimentar con procedimientos metodológicos que permitan una expresión más libre de parte de los sujetos de estudio, a la vez de experimentar con procedimientos de agrupación y clasificación de la información vertida de esa manera por los mismos sujetos.

## Tipo de Investigación

Este trabajo pretende ser el inicio de una serie de investigaciones sobre las expectativas y esquemas que poseen nuestros alumnos con relación a la lengua extranjera por aprender. Dado los escasos antecedentes sobre análisis de esta problemática específica, la presente investigación se plantea necesariamente como de tipo exploratorio y descriptivo, que ubique algunas de las tendencias más identificables en los sujetos de estudio. Puesto que en el capítulo de Metodología se ampliará sobre las características que posee el estudio de tipo descriptivo y cualitativo que nos son pertinentes, baste aquí dejar sentado lo que define a nuestra investigación como exploratoria. En el libro *Metodología de la Investigación* de Roberto Hernández Samperi y otros se explica las características de una investigación de este tipo.

*Los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones (postulados) verificables (Hernández Samperi, 1998: 59).*

Igualmente, en la misma obra se subraya la finalidad de este tipo de estudio:

Los estudios exploratorios *en pocas ocasiones constituyen un fin en sí mismos*, “por lo general determinan tendencias, identifican relaciones potenciales entre variables y establecen el ‘tono’ de investigaciones posteriores más rigurosas” (Dankhe, 1986, p. 412) (Ídem).

Los estudios de este tipo se caracterizan por hacer uso de una metodología un tanto flexible, pues no sólo se estudia un campo poco explorado desde la perspectiva que interesa, sino que también se experimenta con procedimientos no probados con anterioridad; no existe un formulario acabado y previamente sancionado –un “recetario” de pasos.

Se caracterizan por ser más flexibles en su metodología en comparación con los estudios descriptivos o explicativos, y son más amplios y dispersos que estos otros dos tipos. Asimismo, implican un mayor “riesgo” y requieren gran paciencia, serenidad y receptividad por parte del investigador (Ídem).

Se ha buscado aquí, entonces, elaborar una propuesta metodológica que pudiera resultar provechosa para acceder a este tipo de problemática. Se ha aceptado de manera gustosa el reto, *el riesgo* que implica explorar en el campo de las expectativas de los alumnos.

## Antecedentes

La inquietud de conocer las expectativas y las representaciones de los estudiantes me ha llevado desde hace varios años a iniciar los cursos que imparto en la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo con un breve cuestionario al respecto, para posteriormente discutir las respuestas de los alumnos con ellos mismos. Sin embargo, esta experiencia se ha incorporado sin más en la dinámica del curso semestral. Por tal motivo cuando durante el curso de Teoría y Análisis del Discurso ofrecido en la maestría en Lingüística Aplicada se sugirió que sería interesante investigar cuál es la concepción del alumno sobre la lengua extranjera, cuál es su representación sobre el aprendizaje, y cómo pueden ser modificadas sus concepciones, encontré eco de mis inquietudes. Posteriormente, durante el curso optativo de Comprensión de Lectura, inicié los pasos para realizar tal investigación.

Para la aprobación de dicho curso de la maestría en Lingüística Aplicada realicé la elaboración del Proyecto de Investigación “Primera aproximación a los esquemas que los alumnos de la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo poseen con relación a la materia de comprensión de lectura en inglés; elaboración y pilotaje de un instrumento para la obtención de datos.” Bajo los lineamientos y la supervisión de la Maestra

Carmen Tobío realicé una serie de entrevistas abiertas y semidirigidas, elaboré un primer cuestionario, llevé a cabo una prueba piloto, y realicé la evaluación del instrumento como tal. Ello fue el antecedente inmediato que ha dado frutos en la presente investigación.

## CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

### 2.1 La teoría de los esquemas

#### 2.1.1 Introducción

Diferentes autores han utilizado términos disímiles y han enfatizado aspectos diversos, a partir de disciplinas diferentes, para entender y, en su caso, estudiar el fenómeno de las representaciones mentales que posee cada individuo como base de sus expectativas ante el mundo. Aunque aparentemente la obra de Fredric Bartlett (1932) pasó desapercibida entre sus contemporáneos, hoy día se le reconoce como uno de los primeros psicólogos en emplear la noción de *esquema* para el estudio de la comprensión y memoria en los ámbitos sociales. De manera independiente, el también psicólogo europeo Jean Piaget (1926) desarrolló la idea de esquema para explicar los procesos de pensamiento en los niños. Describió, por ejemplo, esquemas sensoriomotrices en niños de pocos meses de edad que les permiten organizar su percepción y su conducta (CONFER De Vega, 1984: 389-409).

El interés por los esquemas mentales se ha presentado en una amplia gama de campos del saber. En sus respectivos recuentos, Camelia Machado (1989) y Deborah Tannen (1993) incluyen el campo de la psicología (Bartlett, Rumelhart y Ortony, Spiro, Adams), el de la lingüística (Fillmore, Chafe y Tannen), el de la inteligencia artificial (Schank y Abelson, Minsky), el de la antropología (Bateson, Frake, Hymes), y el de la sociología (Goffman). Machado subraya que no obstante que se encuentran diferencias de enfoque, su propósito común es el investigar la manera en que el usuario de una lengua comprende el mensaje que recibe a partir del conocimiento previo que sobre el mundo posee almacenado en su memoria (p. 277).

Por otro lado, han sido básicamente cuatro los diferentes términos que se han empleado para referirse al conocimiento previo almacenado del que dispone el usuario de una lengua. Dentro de la orientación teórica de los esquemas se incluyen, además del término *esquemas*, SCHEMATA (Bartlett, Rumelhart, Adams y Collins, entre otros psicólogos), el de *marcos*, FRAMES (Bateson, Fillmore, Goffman, Hymes, Minsky, Tannen), *guiones*, SCRIPTS (Schank y Abelson), y el de *expectativas*, EXPECTATIONS (Tannen) (Machado, 1988; Tannen, 1993). Si bien en cada campo y en el empleo de cada término hay énfasis diferentes, suelen referirse a básicamente lo mismo. Todos ellos se han empleado para referirse a “situaciones

estereotípicas o prototípicas”, a “una acumulación de conocimiento acerca del pasado que empleamos para comprender el presente o el futuro, para proyectar hacia el futuro” (Castaños, 1998). En algunos casos, como en el de Deborah Tannen, varios de los términos se han empleado de manera casi indistinta, apenas enfatizando uno u otro matiz.

### 2.1.2 Contribución de la psicología Gestalt y de Fredric Bartlett

Richard Anderson y David Pearson (1988) subrayan que aunque se reconozca a Fredric Barlett como quien primero acuñara el término *esquema* en el sentido que se le da actualmente, no debe soslayarse el papel de los psicólogos Gestalt como antecedente importante a la teoría de los esquemas.

El término Gestalt literalmente significa *contorno* o *forma* (“shape or form”), y la psicología Gestalt enfatizaba las propiedades holísticas. Su interés particular fue el estudio de la organización mental, bajo el principio llamado Ley de Pragnanz:

The basic principle of Gestalt psychology, called the Law of Pragnanz, is that mental organization will always be as good as prevailing conditions allow (...). In this definition, “good” embraces such properties as simplicity, regularity, and symmetry (Anderson y Pearson 1988: 38).

Los conceptos de simplicidad y regularidad, como veremos más adelante, son clave en la teoría de los esquemas. Igualmente es importante señalar que la postura teórica de la psicología Gestalt enfatiza el aspecto *dinámico* de la organización mental. Esto se traduce en que se da un proceso espontáneo hacia una organización coherente, sin que necesariamente haya algún estímulo externo.

El trabajo sobre percepción y memoria visual del psicólogo gestalt F. Wulf en los años veinte contribuyó notablemente al desarrollo de ésta. En sus experimentos con dibujos geométricos observó que con el paso del tiempo se daban dos fenómenos que rigen la dinámica de la percepción y de la formación de esquemas, acercándose a nuestra noción de esquema mental: un *nivelado* (“leveling”) y un *afilado* (“sharpening”). El nivelado significa que las irregularidades de lo percibido se van desvaneciendo, o emparejando, en la memoria conforme a la dinámica de los esquemas imperantes, y el afilado se refiere a que las características sobresalientes se enfatizan o exageran.

The schema itself becomes with time ever more dominant; visual imagery of the original disappears, (...) details contained in the original are forgotten and incorrectly reproduced, yet even the last reproduction will usually show a steady progress towards representation of the type or schema originally conceived (ibid.: 39).

Los detalles se desdibujan, *se nivelan*, y se reproducen de tal manera que la representación del original se acerca cada vez más al esquema mental que al respecto se posee con anterioridad en la memoria.

En su propia investigación empírica, Bartlett observó que con el tiempo lo que las personas recuerdan se va simplificando y volviendo estereotípico. Los detalles que se recuerdan (en su caso investigó sobre La guerra de los fantasmas, recuento folklórico de los indios norteamericanos,) se conforman a los intereses y tendencias del individuo. Hay detalles que o se omiten o sobre los cuales el individuo racionaliza hasta volverlos coherentes incluso con detalles no presentes en el recuento original. “As time passed, elaborations, importations, and inventions appeared in subjects’ reproductions with increasing frequency. Usually these intrusions could be seen as contributing to the subject’s rationalization of the text” (p. 40). Estos elementos, como veremos más adelante, siguen estando entre los indicadores más reconocidos para detectar los esquemas en los individuos.

En su libro *Remembering* (1932), Bartlett mantiene que el individuo tiende a obtener una impresión general de un todo, y con base en ello va “rellenando” los detalles. (Tannen, 1993: 16). Igualmente, señala que el término esquema se refiere a “an active organization of past reactions, or past experience” (citado en Anderson, p. 39). Con el uso del epíteto *activo* se buscaba enfatizar que la memoria no es ni la acumulación de todos los estímulos previamente percibidos ni el retomar de manera pasiva elementos fijos y sin vida (“fixed and lifeless”), sino que tiene un carácter constructivo. Tal vez fuera pertinente para nosotros acotar que este carácter “constructivo” de la memoria podría más bien ser visto como *reconstructivo*, creando algo nuevo y diferente a partir de lo originalmente existente.

### 2.1.3 Contribución de Gregory Bateson

En su libro recopilación de trabajos anteriores, “An Ecology of Minds” (1978), Gregory Bateson propone una nueva manera de pensar sobre las ideas y sobre la mente, “those aggregates of ideas which I call “minds” (p. 21). A esa manera de pensar la llama *ecología de la mente*, o *de las ideas*. De hecho plantea que su libro busca sobre todo allanar el camino para que una serie de preguntas se puedan formular de manera relevante: ¿Cómo interactúan las ideas? ¿Hay alguna suerte de selección natural que determina el que algunas ideas sobrevivan y otras se extingan o mueran? ¿Qué especie de economía es la que limita la multiplicidad de ideas en una región determinada de la mente? ¿Cuáles son las condiciones necesarias para la estabilidad o sobrevivencia de tal sistema o subsistema? (Ibid) Declara

también que su interés estriba en tender un puente entre los hechos de la vida y la conducta con lo que se sabe acerca de la naturaleza de los patrones y el orden (p. 31); busca, entonces, entre otras cosas contribuir a la explicación del orden que la mente del individuo da a las ideas que posee sobre el mundo, y cómo este orden se logra mediante la creación de patrones, marcos, que le sirven para ir acomodando las nuevas ideas que sobre nuevos hechos de la vida se va encontrando.

En su trabajo "A Theory of Play and Fantasy", que data de 1954 pero que se publica también en el libro citado, Bateson presenta una serie de 25 postulados que llama "Generalizaciones", basadas en su propia experiencia y en escritos de autores como Whitehead, Russell, Wittgenstein, Carnap y Whorf. Algunas de ellas son pertinentes para nosotros aquí.

En la primera de sus Generalizaciones declara que toda comunicación verbal humana opera siempre a varios y contrastantes niveles de abstracción. A partir del aparentemente sencillo nivel denotativo se desprenden dos campos de niveles más abstractos, y en direcciones diferentes. Uno de estos campos incluye los mensajes explícitos e implícitos donde el tema del discurso es el lenguaje. A estos mensajes de diverso grado de abstracción los llama *metalingüísticos*. El segundo campo incluye mensajes donde el tema del discurso es la comunicación misma, la relación entre hablantes. A estos mensajes, también de diferentes niveles de abstracción, los llama *metacomunicativos*. Un ejemplo que incluye dentro del primer tipo de mensaje es, "The verbal sound 'cat' stands for any member of such and such class of objects". Como ejemplos de mensajes metacomunicativos escribe, "My telling you where to find the cat was friendly", así como "This is a play" (pp. 150-151). El primer ejemplo de mensaje metacomunicativo se refiere a la intención del hablante; el segundo enmarca el tipo de acción, lo ubica dentro de un determinado tipo de patrón, o marco.

En su segunda Generalización señala la importancia que tuvo en la evolución de la comunicación el hecho que los seres ya no sólo emitieran señas directas sobre su *mood*, estado de ánimo, y respondieran a las señas del otro de manera automática, sino que desarrollaron la capacidad de reconocer a los signos como señales ("recognize the sign as a signal", p 151), y que las señales propias y las del otro son sólo eso, señales, y como tales se deberán interpretar: "signals are only signals, which can be trusted, distrusted, falsified, denied, amplified, corrected and so forth" (Ídem). Esta distinción entre la seña y la señal es la que permite analizar los metamensajes de tipo comunicativo; es el principio de la comprensión de la existencia de un contexto en el que está inmerso todo mensaje, que lo delimita y a veces da uno u otro sentido.

Uno de los aspectos más novedosos del análisis de Bateson en su momento es que demostró que esta capacidad de interpretar señales, de metacomunicación, no pertenece sólo a los primates superiores, a los seres humanos. Observando animales en el zoológico (primeramente changos, y en algún otro momento otro tipo de mamíferos), le resultó evidente la capacidad en ellos de *jugar como* si estuvieran en combate, intercambiando señales que indicaban a los participantes que se trataba de un juego y no un combate real: “I saw two young monkeys *playing*, i.e., engaged in an interactive sequence of which the unit actions or signals were similar to but not the same as those of combat” (p. 152). Consideró que la observación de la comunicación entre seres menos desarrollados ayudaría a comprender la evolución en la comunicación entre los humanos. Concluyó, además, que el juego o simulación encierra los elementos que conforman lo que llamó “una paradoja Russelliana o de tipo Epimenides”, un enunciado negativo que encierra un metaenunciado implícito negativo: “las acciones que estamos realizando no denotan lo que esas acciones *que representan* denotarían” (“These actions in which we now engage do not denote what those actions *for which they stand* would denote”) (Ídem). El juego, por lo tanto, es un fenómeno donde las acciones del “jugar” se relacionan con, o denotan, otras acciones del “no jugar”: “We therefore meet in play with an instance of signals standing for other events (...)” (p. 153). [Generalizaciones tercer y cuarta]

Para nuestro análisis también es importante la distinción entre *mapa y territorio* que retoma del científico de la comunicación, A Korzybski; es decir, que ningún mensaje consiste en aquello que denota, sino que el lenguaje se relaciona con los objetos que denota de manera análoga a la relación entre un mapa y el territorio que representa (p. 153). [Quinta Generalización] Así las amenazas (una actuación *como si se fuera* a iniciar una agresión, pero cuya intención es el tratar de evitarla), la actividad histriónica, el “bluff”, e incluso el ritual, son ejemplos donde se da esta relación-distinción entre la acción denotativa y lo que se denotaría. Para Bateson el juego marca un paso importante dentro de la evolución histórica de la capacidad comunicativa, tanto a nivel del individuo como de la especie. En un proceso de pensamiento “primario”, no hay distinción entre el mapa y el territorio; en un proceso “secundario”, de mayor abstracción, la hay. En el juego se dan ambos niveles de pensamiento (pp. 157-158).

Aunque a manera de analogías ilustrativas se hace mención de los marcos que encuadran pinturas, e incluso en un grado de mayor abstracción, de lo que son conjuntos matemáticos (“mathematical sets”), se subraya que tanto el concepto de marcos como el concepto relacionado de *contexto* son, ambos, conceptos psicológicos. [Generalización

diecisiete] El primer paso en definir lo que podría ser un marco psicológico es que delimita, o es, una clase o conjunto de mensajes o acciones significativas: “The first step in defining a psychological frame might be to say that it is (or delimits) a class or set of messages (or meaningful actions)” (p. 159). Este marco psicológico tiene cierto nivel de existencia real, e incluso en ocasiones se le reconoce explícitamente a través del vocabulario, como cuando se habla de “juego”, “película”, “entrevista”, “trabajo”, “lenguaje”, entre otros (Ídem).

En relación a estos marcos psicológicos, Bateson señala seis características o funciones. La primera es que son exclusivos (“exclusive”). Al incluir ciertos mensajes y acciones significativas, otras son excluidas. La segunda es que son inclusivos; al excluir algunos mensajes, otros son incluidos. La tercera característica es que los marcos están relacionados con *premisas*, las cuales determinan la manera en que deberá interpretarse lo incluido. Los mensajes incluidos se definen como miembros de una misma clase por compartir premisas en común. El marco mismo es por lo tanto parte del sistema de premisas. En este sentido, el marco es metacomunicativo (cuarta característica). “Any message, which either explicitly or implicitly defines a frame, *ipso facto* gives the receiver instructions or aids in his attempt to understand the messages included within the frame” (p. 161).

Lo inverso también es cierto. La quinta característica es que todo mensaje metacomunicativo o metalingüístico define, ya sea de manera explícita o implícita, al conjunto de mensajes sobre el cual comunica algo. Es decir, todo mensaje metacomunicativo es o define a un marco psicológico. La sexta característica es que todo marco que encierra un conjunto menor se encuentra, a su vez, enmarcado en un marco mayor. La existencia de “marcos dentro de marcos”, o marcos que enmarcan marcos, es una indicación de que los procesos mentales, dentro de una construcción lógica, necesitan de un marco exterior para delimitar aquello que a su vez sirve como fondo de lo percibido (Ídem). Para nosotros es importante, sin embargo, no caer en la trampa lógica de suponer que el pensamiento, en cuanto a su capacidad interpretativa, está constreñido por una rígida e inamovible jerarquización de estos marcos dentro de marcos. Esto supondría una especie de determinismo social, negando en el individuo y el grupo social la capacidad de cambio, el carácter dinámico en la relación entre el individuo y su contexto social.

Finalmente, nos es útil hacer mención de las conclusiones que aparecen bajo la Generalización número diecinueve. Bateson dice que hay tres tipos de mensajes que pueden ser u observados o deducidos entre los animales no racionales y que sirven como analogía para el análisis de la comunicación humana. Dice que existen mensajes de los que llama *mood-signs*, signos sobre estados de ánimo; mensajes que simulan a los *mood-signs* (en

juegos, amenazas, u obras histriónicas, etc); y mensajes que permiten al receptor distinguir entre lo que sería un signo sobre estados de ánimo y aquellos otros signos que sólo se les parecen (p. 162).

#### 2.1.4 Contribución de Ervin Goffman

Uno de los autores más representativos y más decisivos en lo que conocemos como *la teoría de los esquemas*, Ervin Goffman, también empleó como concepto integrador, como dijimos antes, el término MARCO. En su clásico libro “Frame análisis, An Essay on the Organization of Experience” (1976), reconoce de inicio su deuda teórica con Bateson, y a partir de ello define y expone lo que significa tanto el término como el análisis de los mismos.

I assume that definitions of a situation are built up in accordance with principles of organization which govern events –at least social ones- and our subjective involvement in them; frame is the word I use to refer to such of these basic elements as I am able to identify. That is my definition of frame. My phrase “frame analysis” is a slogan to refer to the examination of these terms of the organization of experience (pp. 10-11).

Estos elementos básicos de organización de la experiencia en la memoria se remiten a lo que llamó *Marcos primarios* (o *Andamiaje primario*), “Primary frameworks”. El marco primario sería aquel que serviría de referente mental original, detrás del cual no habría punto de referencia o interpretación anterior en la memoria. Según Goffman, este marco primario es asimismo el que daría sentido a cualquier aspecto de una determinada “escena”: “...a primary framework is one that is seen as rendering what would otherwise be a meaningless aspect of that scene into something that is meaningful” (p. 21).

El grado de organización que posean diferentes marcos primarios puede variar grandemente. Goffman dice que habrá marcos que se presenten como conjuntos de entidades, postulados, y reglas muy claros, mientras que la mayoría serán sólo una especie de perspectiva desde la cual se tendrá una comprensión general, un punto de partida. Sin embargo, su función vital para interpretar la realidad es insoslayable: “Whatever the degree of organization, however, each primary framework allows its user to locate, perceive, identify, label a seemingly infinite number of concrete occurrences defined in its terms” (Ídem).

Aunque el nivel de análisis usualmente sea el individuo, es importante subrayar que los marcos o esquemas cognitivos tienen un indispensable componente social. Desde su creación, la formación de los marcos tiene una dimensión sociocultural. El conocimiento personal del mundo se refiere en gran medida a contenidos interpersonales (De Vega, 1984: 399). Tomados en su conjunto, dice Goffman, los marcos primarios de un grupo social

particular constituyen un elemento central de su cultura, "...especially inasmuch as understandings emerge concerning principal classes of schemata, the relationship of these classes to one another, and the sum total of forces and agents that these interpretive designs acknowledge to be loose in the world" (Goffman, 1976: 27-28). Este marco de marcos es lo que conforma en un momento dado el sistema de creencias de un grupo, su "cosmología" (Ídem). Y para Goffman ahí estriba la reticencia, si no dificultad, del individuo en cambiar su marco de marcos (p. 29).

Otro concepto medular para Goffman en el análisis de marcos, y pertinente para nosotros aquí, es lo que llama *la clave*, "the key" (p. 45). Éste se refiere a una serie de convenciones mediante las cuales una actividad dada, de por sí ya significativa en términos de marcos primarios, se transforma en *otra*; es decir que a partir de patrones reconocidos de la actividad misma, ésta es vista por quienes participan en ella como algo bastante diferente. A este proceso de transcripción le llama "keying", un *ajuste según la clave* que cuando se da lleva a interpretar de una manera u otra lo que se percibe: "...[keying] performs a crucial role in determining what it is we think is really going on" (p. 45). La realidad, entonces, o "lo que realmente está sucediendo", resulta ser una mezcla entre los hechos como se les percibe dentro de una perspectiva primaria pero también como hechos transformados cuando se les identifica en términos de su status o clave como *transformaciones* (p. 47). Diría Bateson que no denotan lo que los hechos denotarían.

Por otro lado, el individuo ajusta sus acciones según su entendimiento de lo que está sucediendo a su alrededor, y por lo general la respuesta que recibe refuerza su postura. A estas premisas organizacionales les llama Goffman "el marco de la actividad" (p. 247). Es decir que existe un enfoque principal oficial para los participantes reconocidos, y para que éstos no sean de alguna manera sancionados. Otras modalidades y líneas de acción que se desarrollan simultáneamente en un mismo espacio, *locus*, serán vistas y tratadas como subordinadas o "fuera de marco" (p. 200). La actividad enmarcada de manera particular –sobre todo la actividad social organizada colectivamente– muchas veces se encuentra señalada mediante una serie de marcadores de límites, o "corchetes de tipo convencional" ("brackets of a conventionalized kind"). Estos marcadores son de espacio y de tiempo (pp. 251-252).

No obstante lo anterior, a pesar de indicadores para delimitar el tipo de actividad y por ende las actividades mismas que se realizan, es muy posible que el individuo tenga dudas sobre lo que está pasando. En ocasiones las dudas que se suscitan se relacionan precisamente con la manera en que se define una situación. A este tipo de duda le llama Goffman *confusión* ("puzzlement"), puesto que para el individuo debiera haber claridad que no hay en esta

definición y en consecuencia no sabrá cómo proceder; al no verse cumplidas sus expectativas de claridad, la ambigüedad le generará inseguridad:

(...) a doubt that can properly be called a puzzlement, because some expectation is present that the world ought not to be opaque in this regard. And inasmuch as the individual is moved to engage in action of some kind –a very usual possibility– the ambiguity will be translated into felt uncertainty and hesitancy (Goffman 1975: 302-303).

Cuando las expectativas sobre la claridad esperada en la definición de la situación no se cumplen, en el actuar del individuo habrá inseguridad y reticencia.

Asimismo, la duda, la ambigüedad, la falta de certeza sobre cómo enmarcar una actividad, pueden llevar al individuo al *error*. Goffman define el error como creencias, no inducidas y erróneas, sobre cómo enmarcar los acontecimientos presentes (“beliefs, uninduced and erroneous, as to how events at hand are to be framed” (p. 308). Como corolario del error, en vez de detenerse hasta en tanto no se entienda lo que sucede, el individuo se lanza a darse la razón o a emprender acciones bajo premisas falsas. “He ‘misframes’ events”, no *enmarca bien* los hechos (Ídem).

El error de no enmarcar bien los hechos, a diferencia de errores como cuando hay una equivocación en la suma de una columna de cifras, lleva al individuo a mantenerse sistemáticamente en este error, de tipo “generativo”, y finalmente conduce a una conducta erróneamente orientada. Así como el hecho se percibe según el marco en el que inicialmente se le ubica, la percepción equivocada puede llevar a una perspectiva radicalmente inadecuada (recuérdese cómo Bateson subraya que no sólo el marco encuadra un hecho, sino que el hecho –cómo se le percibe– define su marco):

(...) the misperception of a fact can involve the importation of a perspective that is itself radically inapplicable, which will itself establish a set, a whole grammar of expectations, that will not work. The actor will then find himself using not the wrong word, but the whole language (Ibid.: 308-309).

El lenguaje equivocado... la desubicación total. Más aun, Goffman observa que en ocasiones este estar fuera de marco puede incluso llegar a durar toda una vida:

When the individual is contained by others or by himself, his consequent misalignment to the facts is likely to last longer than in the case of simple misframing, sometimes a lifetime” (ibid).

Cuando y si el individuo finalmente logra ubicarse por encima de este error de encuadre, la relación entre el individuo y el marco *se despeja* (“is ‘cleared’”) (Íbidem).

Con relación a este punto, es pertinente de nuestra parte acotar la posible existencia de diversos y en ocasiones contrastantes o hasta contrapuestos marcos en una sociedad dada, como la nuestra. Es decir que al no darse a nivel social una definición única sobre *los marcos*,

el “error” del individuo ya señalado puede no tanto serlo como el que haya lugar otro tipo de interpretaciones, de valoraciones.

Por último, para nuestro análisis también es importante retomar el señalamiento de Goffman en el sentido que todo marco incluye expectativas de tipo normativo en cuanto al nivel de participación y compromiso con la actividad que dicho marco organiza. Se sigue a ello que hay una gran diversidad en cuanto a los niveles de participación preestablecidos. “In all cases (...) understood limits will be established, a definition concerning what is insufficient involvement and what is too much” (p. 345).

### 2.1.5 Contribución de Deborah Tannen

Más recientemente, Deborah Tannen se aboca a la investigación de los marcos particulares que maneja el individuo. Discípula del sociolingüista John Gumperz, quien a partir de las propuestas de Goffman desarrolló la noción de actividad del habla, “speech activity”, ella aporta la noción de *evidencias*, indicadores que llevan a la detección de los marcos particulares en el individuo a partir de su habla. En su artículo “What’s in a frame? Surface evidence for underlying expectations” (1993), muestra el uso de evidencias como instrumento metodológico para adentrarse en el estudio de los marcos que distinguen a dos grupos culturalmente distintos.

Igualmente, en este artículo retoma el término *expectativas* como parte de la tradición lingüística psicológica del estudio de los esquemas, o marcos. Se identifica con el sencillo concepto de lo que R. N. Ross (1975) llamó “structures of expectations”, esto es, “...that, on the basis of one’s experiences of the world in a given culture (or combination of cultures), one organizes knowledge about the world and uses this knowledge to predict interpretations and relationships regarding new information, events, experiences” (Tannen, 1993: 16). El término *expectativas* entonces, es *a grosso modo* intercambiable para ella con el de guiones, marcos o esquemas: “expectations (or scripts or frames or schemata)” (p. 40).

En la Introducción de su trabajo hace un amplio recuento del aporte que diferentes estudiosos de la psique humana y la comunicación han hecho a la teoría para el análisis de los esquemas mentales. Hace notar que lo que unifica a estudiosos desde diferentes ramas del saber es el haber comprendido que las personas no andan por el mundo como receptáculos en tabla rasa, absorbiendo estímulos de manera objetiva, sino que cada una es un experimentado y sofisticado veterano de la percepción, quien ha almacenado su experiencia previa como una *masa organizada*, y que relaciona los acontecimientos y objetos en el mundo entre sí y con su

experiencia previa. Dice que esta experiencia previa, este conocimiento organizado, toma la forma de expectativas sobre el mundo, y éste, que en la gran mayoría de los casos es un lugar sistemático, confirma sus expectativas y le evita al individuo tener que descifrar cada cosa como si fuera algo completamente nuevo: “This prior experience or organized knowledge then takes the form of expectations about the world, and in the vast majority of cases, the world, being a systematic place, confirms these expectations, saving the individual the trouble of figuring things anew all the time” (pp. 20-21).

Señala, asimismo, que esta maravillosa economía que realiza la mente conlleva también una problemática específica en el caso en que la realidad inmediata no concuerda con los esquemas del individuo. “At the same time that expectations make it possible to perceive and interpret objects and events in the world, *they shape those perceptions to the model of the world provided by them.* (...) Thus, structure of expectation make interpretation possible, but in the process they also *reflect back on perception of the world to justify that interpretation.*” (p. 21). (Las cursivas son mías.) Esto es, la investigadora subraya que los esquemas de la persona determinan la manera en que percibe el mundo, pudiendo distorsionar lo que existe fuera de ella para ajustarlo a su experiencia previa; a partir de sus expectativas, la persona realiza valoraciones que la llevan a aceptar o rechazar aquello que concuerda o no con sus esquemas.

En el artículo citado, Tannen compara el recuento que hace un grupo de estudiantes griegos con el que hace un grupo de estudiantes norteamericanos sobre una misma película donde se narra un suceso. Sobre todo pone atención a las divergencias entre ambos recuentos. Muestra que *las estructuras de expectativas* continuamente sirven para mediar entre la persona y su percepción, así como entre su percepción y el recuento de la misma (p. 40). Observa además que estas expectativas operan a todos los niveles, desde el nivel más general del contexto y la actividad (la entrevista, el ser sujeto de una investigación), al nivel de las ideas sobre episodios y acciones, hasta el nivel de personas y objetos -“marcos que enmarcan marcos”, como diría Bateson. Particularmente contribuye con observar que hay “evidencias”, indicadores en el discurso que permiten conocer los esquemas que poseen miembros de determinado grupo social. Así, son dieciséis las evidencias que enumera: 1) la omisión, 2) la repetición, 3) los falsos inicios, 4) el regreso, 5) las “muletillas” y otras palabras o expresiones calificadoras, 6) la negación, 7) los conectores de contraste, 8) los modales, 9) las aseveraciones inexactas, 10) la generalización, 11) la inferencia, 12) el lenguaje valorativo, 13) la interpretación, 14) los juicios de valor, 15) las aseveraciones incorrectas, y 16) la adición (Ídem). Aunque se podría pensar que algunas de éstas son propias más bien del

lenguaje oral, por la espontaneidad que denotan las respuestas escritas que conforman nuestro corpus, en nuestra descripción y análisis la distinción no es tan pertinente.

### 2.1.6 Los esquemas y las teorías del aprendizaje, una pequeña muestra (Piaget y Ausubel)

Como se veía al inicio de este apartado, Piaget fue uno de los primeros psicólogos en emplear la noción de esquema para explicar los procesos de aprendizaje en el individuo. Para él, los significados se construyen a través de la integración y asimilación del nuevo material de aprendizaje a los esquemas que ya posee el individuo para la comprensión de la realidad (CONFER Coll, 1990).

Igualmente, la piedra angular del *Aprendizaje significativo* del notable psicólogo y teórico del aprendizaje de finales de los sesentas y setentas, David P. Ausubel, es el hecho de que se construyen significados en el momento en que el individuo puede establecer relaciones “sustantivas y no arbitrarias” entre lo nuevo por aprender y aquello que ya conoce (Ídem). Aunque él mismo no llamó a su teoría una *teoría de esquemas*, para nosotros como para Anderson y Pearson claramente lo es desde el momento en que plantea que “...in meaningful learning, already-known general ideas “subsume” or “anchor” the new particular propositions found in texts” (Anderson, 1988: 40). Incluso dentro de la propuesta metodológica que surge de su teoría del aprendizaje, el uso de *organizadores previos* (“advance organizers”) descansa en el marco del aprovechamiento de la organización mental en esquemas, pues los organizadores funcionan justamente para establecer un nexo consciente entre el conocimiento ya existente en la mente de la persona y aquel conocimiento que se pretende nuevo. “An advance organizer is a statement written in abstract, inclusive terms deliberately introduced before a text and intended to provide a conceptual bridge between what the reader already knows and the propositions in the text that it is hoped he will understand and learn” (Íbid., p. 41).

### 2.1.7 Esquemas, marcos, guiones y expectativas. Aclaración.

Aunque cada uno de los términos empleados tiene matices distintivos según el autor que lo emplee y la finalidad de su investigación, de manera general serán utilizados aquí casi de manera indistinta para referirnos –como se dijo en la Introducción de este capítulo- a “las

representaciones mentales que posee cada individuo como base de sus expectativas ante el mundo”.

Habrà, sin embargo, la tendencia a emplear el término **MARCOS** como esas representaciones mentales que sirven para encuadrar lo que la persona percibe, para darle un punto de partida a la interpretación de su contexto, un referente amplio –o en ocasiones estrecho– para definir lo que percibe del mundo que le rodea. Es decir, este término connotará un matiz de menor movilidad, de mayor rigidez. Al utilizar el término **ESQUEMAS** de alguna manera estaremos más bien enfatizando la actividad en la mente del individuo al acomodar sucesos, ideas, percepciones sobre personas y problemáticas, de acuerdo a la valoración que se les otorga a partir de sus representaciones mentales previas. **EXPECTATIVAS** será el término más frecuentemente utilizado, y esto por el matiz que conlleva de “estar esperando algo”, de proyectarse hacia el futuro con base en las representaciones mentales socialmente adquiridas que se posee. **GUIONES** será la palabra de la que menos se hará uso puesto que pareciera indicar que se espera encontrar con una serie de pasos predeterminados que definan una situación o valoración; su empleo se hará sobre todo cuando las representaciones mentales aquí analizadas contengan este matiz.

## 2.2 Lenguaje: texto y contexto. El análisis sistémico

### 2.2.1 Introducción

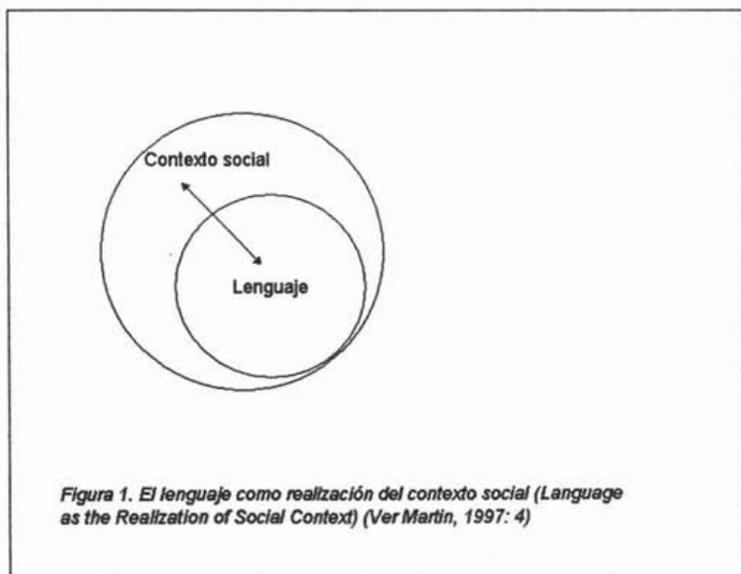
Para nuestro estudio es pertinente complementar el enfoque de los esquemas, cuyo énfasis está puesto sobre todo en las formas (Bateson, op. cit.: 31), con el enfoque que aporta la lingüística funcional sistémica, cuyo punto de partida es que el lenguaje debe ser entendido como sistema semiótico. En palabras de M. Halliday, uno de los más connotados representantes de este enfoque, “The unique property of semiotic systems is that they are systems of meaning” (Halliday y Martin, 1993: 17). El lenguaje, entonces, es estudiado como un sistema de significación. Esta significación se ve acompañada de formas a través de las cuales se realiza el significado. Lo anterior ubica el análisis de las formas a través de las cuales se manifiesta el lenguaje bajo la perspectiva de que son medios para un fin (Halliday, 1985: xiv).

La lingüística funcional sistémica, sobre todo como se ha desarrollado en Australia a partir de los años setenta, sostiene que la teoría sistémica es una teoría del significado como

opción, o selección (“of meaning as choice”), y que el lenguaje, como cualquier otro sistema semiótico, es una red de opciones interconectadas.

Systemic theory is a theory of meaning as choice, by which a language, or any other semiotic system, is interpreted as networks of interlocking options: ‘either this, or that, or the other’, ‘either more like the one or more like the other’, and so on. Applied to the description of a language, it means starting with the most general features and proceeding step by step so as to become ever more specific: ‘a message is either about doing, or about thinking, or about being; if it is about doing, this is either plain action or action on something; if acting on something it is either creating or dealing with something already created’, and so on... (Halliday, 1985: xiv).

El interés de la lingüística funcional es mostrar cómo la organización del lenguaje se relaciona con su uso, con su función. Para ello, el punto de partida es que el lenguaje y el contexto social son sistemas semióticos que existen en una relación de *realización* uno con el otro, que existe no sólo una interdependencia entre ambos sino que el contexto social comprende patrones que son patrones de lenguaje, y que el lenguaje construye, se construye a partir de, y con el tiempo reconstruye al contexto social (Halliday y Martin, 1993: 24). Ya en el capítulo anterior veíamos que para explicar los marcos o esquemas cognitivos en el individuo es indispensable tomar en cuenta el componente social, que desde su creación los marcos o esquemas tienen una dimensión sociocultural. Este importante aspecto se retoma acá en el énfasis de la realización que se da entre el lenguaje y el contexto social. [Ver Figura 1]



### 2. 2. 2 El lenguaje y el contexto social

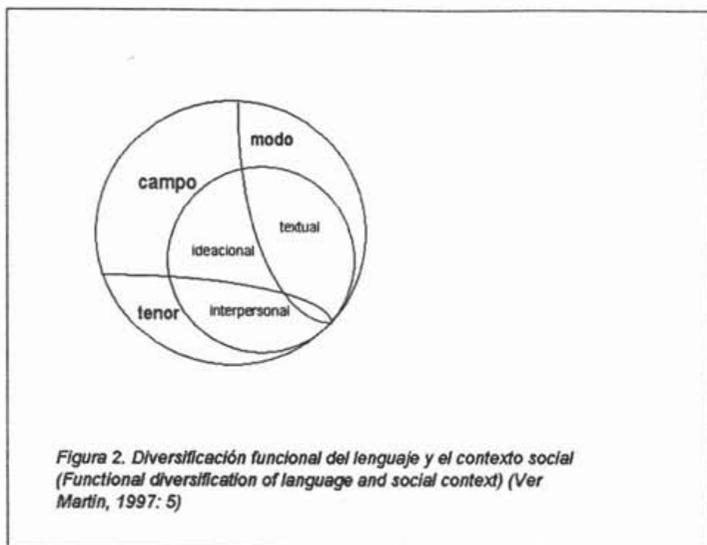
Continuando con este modelo, la lingüística funcional sistémica considera que la organización del lenguaje y la organización del contexto social se diversifican funcionalmente de manera similar. En cuanto al lenguaje, propone que éste se diversifica funcionalmente a través de lo que llama metafunciones. Estas metafunciones son de tipo ideacional, interpersonal y textual. Martín, en su artículo "Analysing Genre: Functional Parameters", define los recursos lingüísticos ideacionales como aquellos que tienen que ver con la representación, los recursos interpersonales como los que tienen que ver con la interacción, y los recursos textuales como aquellos que tienen que ver con el flujo de la información (Martín, 1997: 4). Recuérdese que por *texto* se entiende una manifestación del lenguaje en uso, "a text –an instance of language in use" (Halliday y Martín, 1993: 24).

Estas tres metafunciones del lenguaje encuentran su contraparte en el plano del contexto social. En interacción y retroalimentación con ellas, las metafunciones se proyectan hacia el contexto en redundancia con las variables que la lingüística funcional sistémica llama de *campo, tenor y modo* ("field, tenor and mode"). El campo se enfoca sobre las prácticas institucionales, el tenor sobre las relaciones sociales, y el modo sobre el *conducto* ("channel"). \* Sobrepujeta a la Figura 1, la Figura 2 muestra la relación entre la diversidad de metafunciones intrínsecas al lenguaje con su proyección, en redundancia, sobre las variables del contexto social. Se observa que el tenor es a los recursos interpersonales lo que el campo es a los recursos ideacionales, así como lo que el modo es a los recursos textuales (Martín, 1997: 5). Puesto que estas consideraciones nos serán de utilidad en nuestro análisis, más adelante volveremos a ellas para profundizar un tanto.

La lingüística funcional sistémica establece una distinción entre los planos de la expresión y del contenido del lenguaje. El plano de la expresión se circunscribe a las realizaciones segmentales y prosódicas del significado en el lenguaje oral o escrito (fonología y grafología), en el signo lingüístico. El plano del contenido es el que tiene que ver con la construcción del significado. Este plano a su vez lo divide en léxico-gramática y semántica del discurso. La léxico-gramática se enfoca sobre los recursos que se emplean para incorporar los significados ideacionales, interpersonales y textuales a cláusulas o unidades de lenguaje

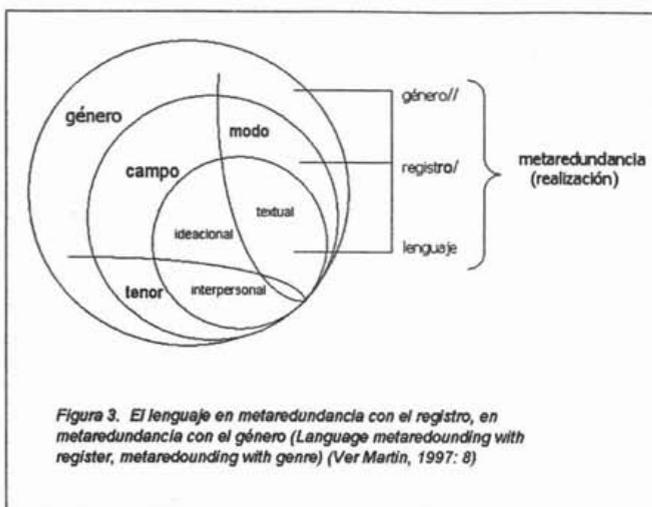
---

\* Para una mayor profundización sobre la estructura semiótica de la situación, sobre el contexto de la situación, ver Halliday (1984), *Language as a Social Semiotics*, pp. 142-145.



más pequeñas –frases, palabras, morfemas-, viéndose el léxico como una perspectiva más *delicada* de la gramática. La semántica del discurso se aboca a los recursos que se emplean para la integración de cláusulas dentro de un texto cohesionado (Martín, 1997: 5). En nuestro caso, nuestro análisis retomará aspectos tanto desde la perspectiva léxico-gramatical como de la llamada semántica del discurso, ambos dentro del plano del contenido del lenguaje, de la construcción del significado.

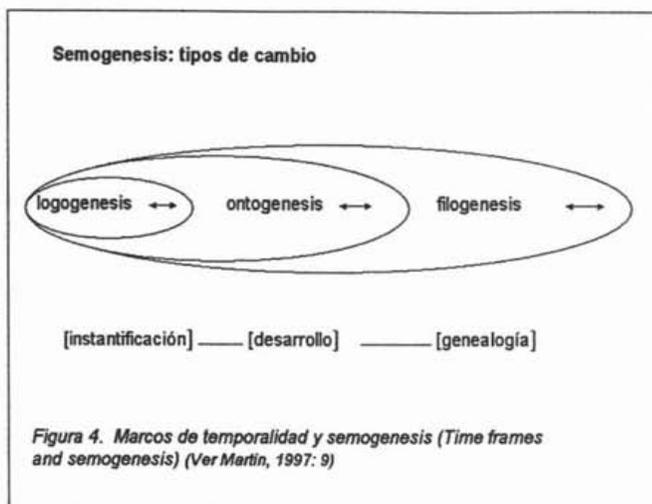
Dentro de su modelo, el contexto social se estratifica en dos niveles, el de registro y el de género. El registro se emplea como el nivel del contexto social donde cabrían para su análisis, en contraparte, los recursos del lenguaje organizados bajo las metafunciones de campo, modo y tenor. (Martín acota que este término es comparable a lo que Halliday y Hasan llaman *el contexto de la cultura*, “context of culture”). El género, por otro lado, nos sitúa en un nivel de abstracción mayor, por encima y más allá de las metafunciones, describiendo las relaciones entre procesos sociales en términos más holísticos, y con un énfasis especial sobre las etapas a través de las cuales se desarrolla la mayor parte de los textos. El género y el registro conforman sistemas semióticos connotativos, en tanto hacen uso de algún otro sistema semiótico como plano de expresión (Ídem: 6). En la Figura 3 se observa cómo el registro (campo, tenor y modo) da contexto al lenguaje, y a su vez es.



contextualizado por el género (Ídem: 7 y 8). Más adelante volveremos sobre estos dos aspectos.

### 2. 2. 3 La logogenesis

Aunque no nos interesa aquí adentrarnos al estudio del cambio semiótico que manejan Halliday y Matthiessen según la profundidad en el tiempo (“time depth”), la **semogenesis**, sí es pertinente tocar el modelo mediante el cual relacionan los marcos temporales de corta duración -durante los que se desarrolla un texto, logogenesis-, de larga duración -sobre el desarrollo del lenguaje en un individuo, ontogenesis- y el de máxima duración, filogenesis. En su modelo, la filogenesis es el medio en el cual se da la ontogenesis, que a su vez es el medio donde se da la logogenesis; en otras palabras -y esto es lo interesante para nosotros -, la etapa en que se encuentra la evolución de una cultura sirve de contexto social para el desarrollo lingüístico de un individuo, y el grado en que se ha dado este desarrollo en el individuo le brinda los recursos para la *instantificación* (“instantiation”) de un texto (CONFER pp. 7-10). [Ver Figura 4] La instantificación subraya la relación dinámica entre el individuo y los textos con los que interactúa; es la manifestación del sistema en proceso, y la manera en que las manifestaciones redundan y finalmente reconstruyen el sistema del cual derivan (Ídem: 7). En el modelo de Halliday el lenguaje se concibe como un conjunto de sistemas probabilísticos, donde cada instantificación a su vez influye en las probabilidades



que se abren. Así, por ejemplo, se subraya la manera en que aspectos de semiótica connotativa, como registro y género, se realizan a través del lenguaje, en tanto se sopesan las probabilidades de que tal o cuál opción lingüística se tome y cuál otra resulte menos viable (Ídem: 7-8).

#### 2. 2. 4 Registro y género

Nos es particularmente útil este último aspecto que maneja la lingüística funcional sistémica, su énfasis en la importancia del registro y género como contexto para entender el lenguaje como semiótica social, para nuestro posterior análisis. Recordemos que dentro del plano del registro se incluyen tanto campo, tenor y modo, en metaredundancia con los aspectos interpersonales, ideacionales y textuales del lenguaje [Figura 3]. El campo tiene que ver con los sistemas de actividad, incluyendo la descripción de los participantes, de los procesos y las circunstancias en las que se realizan esas actividades. Desde la perspectiva del campo, los principios para relacionar una actividad con otra dependen del énfasis institucional de tales actividades – la manera en que tales actividades co-articulan instituciones de la vida cotidiana y de la vida oficial, tales como la vida doméstica, la informática, la ciencia, la burocracia, y demás (Martín, 1997: 10). Las actividades co-articuladas dentro del campo tienden a compartir participantes, los cuales se organizan taxonómicamente vía hiponimia (clase/subclase) o meronimia (parte/todo) (ídem). Los

participantes entran a las actividades relacionándose vía procesos y circunstancias sociales específicas.

El tenor se refiere a las relaciones sociales en tanto se manifiestan mediante las dimensiones de poder y solidaridad. La lingüística funcional sistémica ha observado sobre todo que interlocutores de un status social de equidad tienen acceso a un mismo tipo de significado, mientras que interlocutores de status social dispar seleccionan opciones semánticas diferentes (p. 12). En nuestro caso, tratándose *grosso modo* de un grupo social con un status social que podría tomarse como de equidad, las opciones semánticas seleccionadas nos serán indicativas.

En cuanto al modo, éste tiene que ver con la distancia semiótica, cómo ésta se ve afectada por los diversos canales de comunicación a través de los cuales realizamos alguna actividad (campo), a la par de realizar relaciones sociales (tenor). Desde la perspectiva del campo, la distancia semiótica tiene que ver con la función que desempeña el lenguaje en la actividad –si es parte de lo que está sucediendo, si es un comentario sobre lo que se está llevando a cabo en el momento, si se trata de reconstruir algo que ya se estuvo llevando a cabo... hasta llegar a los textos abstractos en los cuales el lenguaje reconstruye la actividad (para ello los lingüistas funcionales sistémicos emplean los conceptos de metáfora gramatical y contextual (Ídem), que aquí no serán considerados). Desde la perspectiva del tenor, la distancia semiótica tiene que ver con los tipos de interacción que diversos canales permiten o no permiten – desde la retroalimentación de ida y vuelta aural y visual de la conversación cara a cara, a través del teléfono, la radio, la televisión hasta la del contexto de una retroalimentación no inmediata que se da en la lectura y la escritura (Ídem).

Por el otro lado el género, como veíamos arriba, se refiere a un plano de abstracción mayor que el del registro, subsumiéndolo. Para nosotros el género es importante pues tiene que ver con los sistemas de procesos sociales, y porque los criterios para relacionar algún proceso social con otro tienen que ver con lo que Martin llama la *textura*: la manera en que el campo, el tenor y el modo se encuentran dentro de un texto. Esto significa que los criterios para relacionar un texto con otro en el nivel de género complementan a aquellos que se dan en el nivel de registro (p. 12). Para mayor claridad, retomaremos la ejemplificación que hace Martin con relación a las instrucciones para llevar a cabo un experimento científico. Desde la perspectiva del campo –nivel registro-, las instrucciones se relacionan directamente con la realización misma del experimento, con el recuento del procedimiento que se siguió para él, con la explicación que tal experimento buscaba ilustrar, y así sucesivamente. Desde la perspectiva de género, por otra parte, las instrucciones se relacionan directamente con una

amplia gama de textos sobre procedimientos (como el dar instrucciones para llegar a algún lado, recetas de cocina, manuales de instrucción), cuya textura también será similar (por ejemplo, incluyendo una secuencia de pasos a tomar, y posiblemente siendo precedidos de listas de utensilios o ingredientes a utilizar, así como del propósito que se persigue con tal procedimiento) (pp. 12-13).

Igualmente, es interesante que se enfatice que al nivel de contexto, el género representa el sistema de procesos orientados hacia un fin a través de los cuales los sujetos sociales inmersos en una cultura determinada viven sus vidas. Sin pretender acá realizar un análisis de tan amplio espectro, sí nos es útil esta perspectiva para la valoración del segmento lingüístico, temporal y culturalmente específico, que habremos de analizar.

### 2. 2. 5 Tipologías y topologías

Martin señala que la descripción tipológica y su formalización en sistemas de redes son la piedra angular de la teoría y la descripción dentro de la lingüística funcional sistémica. Aclara que la precisión categórica con la cual se establecen los opuestos y se asignan valores es a la vez su debilidad, puesto que para fines de análisis al objeto de estudio se le debe ubicar o en una u otra categoría. (Gramaticalmente, por ejemplo, las cláusulas se clasifican de manera excluyente dentro de uno u otro tipo de proceso.) Por ello entonces, añade, es que se debe complementar el análisis tipológico del objeto de estudio (el aspecto del lenguaje seleccionado, en un determinado nivel de abstracción) con una perspectiva topológica (Martín, 1997: 14). A nosotros nos es importante esta consideración por la flexibilización que ofrece como instrumento descriptivo-analítico, lo cual hará posible retomar hasta cierto punto y de manera general su propuesta como instrumento metodológico de análisis. Es en este sentido que se vuelve imperativo retomar de Martin su cita, un tanto larga, donde Lemerke introduce el término de topología para el estudio de las relaciones de género.

A topology, in mathematical terms, is a SET OF CRITERIA FOR ESTABLISHING DEGREES OF NEARNESS AMONG THE MEMBERS OF SOME CATEGORY. It turns a "collection" or set of objects into a space defined by the relations of those objects. Objects which are more alike by the criteria are represented in this space as being closer together; those which are less alike are further apart. There can be multiple criteria, which may be more or less independent of one another, so that two texts, for instance, may be closer together in one dimension (say horizontal distance), but further apart in another (vertical distance). *What is essential, obviously, is our choice of the criteria, the parameters, that define similarity and difference on each dimension. These parameters can be represented as more or less alike. The same set of parameters allows us to describe both the similarities and the differences among texts, or text types (genres).* (From Lemke "The topology of genre..." unpublished earlier draft of Lemke in press) (Martin, 1997: 14-15). [Las letras cursivas son mías.]

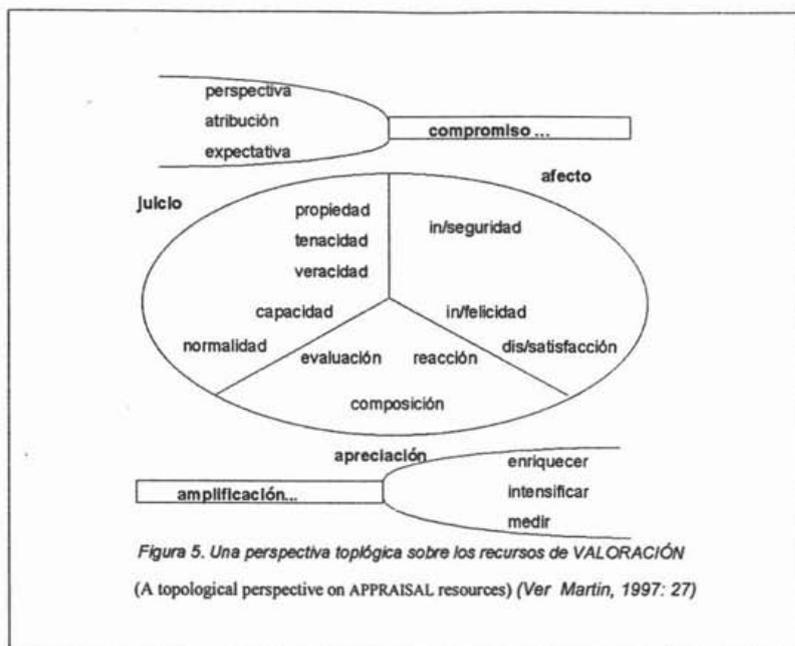
En un análisis topológico, por lo tanto, las distinciones que se establecen entre los elementos estudiados dependen de grados de acercamiento o alejamiento, según los criterios considerados relevantes. Este tipo de análisis lo han empleado los lingüistas funcionales en estudios sobre géneros de historia en escuelas secundarias, así como en investigaciones sobre la capacidad de leer y escribir tanto en escuelas secundarias como en determinados tipos de lugares de trabajo. A partir de ello se vio la necesidad de adentrarse en el análisis del significado interpersonal del lenguaje para incluir el lenguaje *evaluativo*. En un primer momento se ubicaron dentro del contexto del análisis narrativo del inglés, pasando al aspecto de la objetividad en los medios, y finalmente se abocaron al análisis de las respuestas a artefactos tanto verbales como no verbales dentro de las asignaturas de Inglés y de Artes Creativas (Martin, 1997: 16-18). A partir de ello, Martin y su equipo se concentraron primero en el parámetro AFECTO –“AFFECT”- (recursos para construir emoción), seguido del de JUICIO –“JUDGEMENT”- (recursos para valorar el comportamiento en términos *éticos*) y finalmente en el de APRECIACIÓN –“APPRECIATION”- (recursos para valorar *estéticamente* los objetos). Colectivamente, se refieren a estos recursos como VALORACIÓN –“APPRAISAL”-, incluyendo luego los recursos adicionales de AMPLIFICACION y COMPROMISO –“AMPLIFICATION and ENGAGEMENT”.

En la Figura 5 se encuentra un resumen de la perspectiva topológica sobre los recursos de VALORACIÓN. Intenta alinear los tipos de AFECTO, JUICIO y APRECIACIÓN en términos de sus afinidades como variables de valoración. Por ejemplo, capacidad se alinea a evaluación por la cercana relación entre juzgar el desempeño de una persona como capaz y apreciar el texto/proceso que surge a partir de este comportamiento (por ejemplo, un buen jugador/un buen juego, un pintor talentoso /una pintura innovadora, etc.) (pp. 26-27).

### 2.2.6 Recapitulación

Lenguaje y sociedad están indisolublemente ligados. Como necesidad y producto humano, el lenguaje no existe sin sociedad, ni la sociedad sin lenguaje; se nutren desde su génesis, permiten la existencia del otro, *hacen* al otro al hacerse. Por ello es que para los funcionalistas sistémicos la relación que existe entre ambos es una de *realización*.

Al analizar un trozo de ese lenguaje, un *texto*, se está analizando lo que en él se manifiesta de esa sociedad, “apuntala la representación del mundo en el individuo”, como decíamos en la Introducción. La riqueza que conlleva se da en el lenguaje mismo y en la complejidad de esa sociedad de la cual es parte, y a la cual también forma y da forma. El



GÉNERO, como concepto analítico integrador, da cuenta de los diferentes aspectos de lenguaje y sociedad que coexisten cuando se estudia una manifestación específica del lenguaje, en un tiempo y espacio determinados. El GÉNERO subsume el plano del registro (contexto social), el cual también subsume al plano del lenguaje, pero estos tres planos a la vez se encuentran en lo que los funcionalistas sistémicos llaman una relación de *metaredundancia*, dándose vida y significación mutuamente.

Así, en el plano de registro nos encontramos que nuestro campo es una actividad que realizan los estudiantes de un grupo académico de preparatoria de una de las dos universidades agrícolas de nuestro país, participando de una encuesta sobre una materia que será parte del currículo de su semestre entrante. En cuanto al tenor, aunque entre la encuestadora y los encuestados se da una relación de asimetría, se parte de que entre los participantes existe un status social de equidad y que por ello sus opciones semánticas conforman un cuerpo indicativo. En el aspecto de modo, la función que desempeña en lenguaje es doble, pues por una parte reconstruye y da indicios de los esquemas que sobre la temática poseen los estudiantes, como por otra la participación misma en una encuesta escolar ES lo que está sucediendo.

Por último, la perspectiva topológica del análisis sistémico nos permite vislumbrar cómo diversos aspectos se tocan entre sí de manera no excluyente. Por ello es que al estudiar una determinada manifestación del lenguaje, nos permite sopesar los diferentes elementos que se encuentran en combinación, en cada caso pudiéndose dar un resultado cualitativamente diferenciado.

Ha sido nuestra intención mostrar que tanto la teoría de los esquemas como la teoría del análisis sistémico se complementan y confluyen para brindarnos un marco conceptual que permite, a partir del análisis de nuestro corpus, acercarnos a los esquemas socialmente adquiridos que poseen los estudiantes. Pasaremos ahora a los aspectos metodológicos que guiaron nuestra investigación.

## CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

### 3.1 Enfoque de la investigación: cualitativa y semi-cuantitativa

Como se dijo en el capítulo de Introducción, la nuestra es una investigación de tipo exploratorio que busca identificar tendencias en los sujetos de estudio, y que pretende un primer acercamiento al objeto de estudio -en este caso los esquemas que poseen alumnos de primer año de preparatoria en torno a la materia de Inglés y su aprendizaje, y más específicamente en torno a la comprensión de lectura en inglés. Así este trabajo se inserta en lo que David Nunan describe en su libro “Research Methods in Language Learning” como *el interés principal en el campo de la investigación en la lingüística aplicada*, a saber: el descubrir tendencias (“trends”) generales y tendencias (“tendencias”) estadísticas más que el elaborar aseveraciones de tipo universal (Nunan, 1996:14).

Es también una investigación descriptiva y cualitativa, que se identifica con los cánones del trabajo etnográfico en tanto busca interpretar dentro de su contexto una serie de datos extraídos de la realidad de los sujetos. El contexto aquí es un contexto académico, donde los alumnos toman como parte de su normalidad el responder a instrumentos de tipo cuestionario, y donde por lo tanto se parte de que ellos, los sujetos, entienden el marco, o *script*, de lo que es un cuestionario. El cuestionario es el *formato que como una metanarrativa*, en palabras de Paul Atkinson, *nos permite desenmarañar el dato etnográfico* (Altheide y Johnson, 1994: 495). A la vez se parte de que por este mismo formato los sujetos de manera natural, dado el contexto, tienen una actitud de colaboración y que sus respuestas serán lo más apegadas a lo que de manera consciente están en capacidad de responder. Es decir, se parte de que en su discurso los sujetos asumen una actitud de raciocinio, de honestidad, y de aceptación (CONFER Castaños, 1998), y de que el lenguaje ordinario y el uso ordinario de la escritura son lo suficientemente flexibles como para permitir que aquello que uno quiere expresar sea expresado (Goffman, 1976: 11).

Según el diseño de la investigación o manera de recabar datos, el tipo de datos y el método de análisis, Rüdiger Grotjahn plantea en su ensayo “On the Basis of Introspective Methods” que la actividad científica se orienta básicamente a partir de uno de dos paradigmas. Estos dos paradigmas son el exploratorio-interpretativo y, en contraposición, el analítico-nomológico. En concordancia con lo anteriormente expuesto, esta investigación se encuadra principalmente dentro del primer paradigma, donde el diseño es de tipo no-experimental, los

datos son de índole cualitativa, y el análisis es interpretativo. Sin embargo, como el propio Grotjahn subraya, la actividad científica rara vez se circunscribe sólo a una de estas dos formas *puras*. Él mismo distingue ocho paradigmas *de forma mixta* en los cuales se combinan de manera diversa los tres aspectos mencionados (Grotjahn 1987: 59-60).

Nuestro trabajo, aunque cualitativo por definición, recorre un camino intermedio entre lo experimental y lo antropológico, entre lo cualitativo y lo cuantitativo. A partir del responder de los alumnos a las preguntas que ellos saben fueron formuladas por la persona que tienen enfrente, se establece un diálogo entre ambas partes. Pero también, debido a la naturaleza del instrumento empleado, el diseño de la investigación se encuentra en una situación intermedia entre el experimento formal y la observación naturalista (Nunan, 1996:156). Los datos obtenidos casi en su mayoría de preguntas abiertas forman el *texto* que como “unidad básica a través de la cual se negocia el significado” (Halliday y Martins, 1993: 22) brinda la información de carácter cualitativo para nuestro análisis. Se parte de que la palabra se define y redefine continuamente por su uso a través del texto todo (Phillips, 1988: 114), gracias a la flexibilidad y capacidad de elaborar sobre sus respuestas que las preguntas abiertas dan al sujeto (Lehman, 1991: 515). De igual manera, por el formato de cuestionario empleado es posible un manejo cuantitativo básico una vez hecha una primera reducción de los datos, las categorías habiéndose determinado por la clasificación de los elementos al interior de las respuestas (para un procedimiento similar, ver Nunan 1996: 145-146). En relación al campo del análisis, el nuestro es esencialmente un análisis cualitativo, interpretativo, puesto que es éste el que nos permite analizar el discurso, el texto, como sistema doble de representación, del mundo en extenso y del momento mismo de la representación (Castaños, 1998), desde una perspectiva sistémica del lenguaje (Halliday y Martins, 1993). Para ello, y para poderse observar las tendencias que se van dibujando, también se hace uso de lo que Kerlinger llama “el tipo más sencillo de análisis [cuantitativo]”, el de frecuencias (Kerlinger, 1985: 98).

Tal vez el aspecto que más suscita inquietud en una investigación de índole cualitativa es el de la validez y confiabilidad en tanto la labor de interpretación no ofrece las “garantías de objetividad” que aparentemente conlleva una investigación de índole netamente cuantitativa. Al respecto es pertinente primero retomar la consecución lógica que de los planteamientos metodológico-filosóficos de Karl Popper hace Nunan, quien asegura que la visión popperiana se traduce en que todo conocimiento es tentativo y que de hecho la *verdad absoluta* es un ideal inalcanzable (Nunan, 1996: 13). En seguida es necesario resaltar que ello no quita la responsabilidad del científico de realizar un trabajo disciplinado que brinde una

interpretación coherente, metódica y sensata del mundo (Altheide y Johnson, 1994: 495). Más aun, Huberman y Miles en su artículo “Data Management and Analysis Methods” reiteran que las mismas características de rigor y responsabilidad deben seguirse para la investigación cualitativa que para la cuantitativa, empero sus diferencias.

The conventions of quantitative research require clear, explicit reporting of data and procedures. That is expected so that (a) the reader will be confident of, and can verify, reported conclusions; (b) secondary analysis of the data is possible; (c) the study could in principle be replicated; and (d) fraud or misconduct, if it exists, will be more tractable. There is an added, internal need: keeping analytical strategies coherent, manageable, and repeatable as the study proceeds. That is, the reporting requirement encourages running documentation from the beginning. In our view, the same needs are present for qualitative studies, even if one takes a more qualitative stance ... (Huberman y Miles, 1994: 432).

Siguiendo con esta lógica, Nunan especifica que la confiabilidad de una investigación se determina por el grado en que otro investigador retomando los mismos datos podría llegar a las mismas conclusiones, así como que si otro investigador replicara el estudio pudiera llegar a resultados similares. Añade que la *confiabilidad interna* se refiere a la consistencia de los resultados obtenidos por una investigación, y la *confiabilidad externa* se refiere al grado en que otros investigadores, de manera independiente, podrían reproducir el estudio y obtener resultados similares a los del estudio original (CONFER Nunan, 1996: 14-17, 58-65, 231-232). Para guardar este importante aspecto, aquí se reporta no sólo sobre el procedimiento seguido para la obtención de datos sino que se ha respetado fidedignamente lo escrito por los alumnos (con las consideraciones hechas en el apartado 3.3, “Corpus”, de este capítulo) y se incluyen sus respuestas íntegras en el Anexo 2 para permitir sean cotejadas. Asimismo, en el capítulo IV se describe cómo es que las respuestas han sido interpretadas, y cómo se ha agrupado y clasificado a los elementos al interior de las respuestas de tal suerte que se permitiera tanto la reducción de datos a categorías como la determinación posterior de metacategorías. En el mismo capítulo y en los anexos correspondientes se muestran las fases seguidas para llegar a tales agrupaciones. De esta manera se mantiene abierta la posibilidad para que posteriores investigaciones coincidan o refuten la labor de interpretación y las conclusiones de ésta, las cuales se concentran en los capítulos V y VI de esta tesis.

En relación a la validez de una investigación, entendida como que los datos que se obtengan sirvan para responder lo que se pretende y no otra cosa (Nunan, 1996: 14), en todo momento se ha buscado tal coherencia, y nuestro deseo es que el lector o lectora de este trabajo comparta esa evaluación. En cuanto a la validez externa, entendida como el grado en el que se puedan generalizar los hallazgos o resultados relativos a los sujetos y situaciones a otros sujetos y situaciones, la puerta permanece abierta para posteriores investigaciones. Por

otro lado, para Richard Lehman la validez externa se determina con base en la importancia relativa del aporte potencial de una investigación (Lehman, 1991:517). En este sentido consideramos que nuestra investigación también cumple con el requisito, puesto que responde a un aspecto pertinente que incide sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de idiomas que se da en el aula y pretende aportar a un conocimiento más profundo de él, y porque contribuye al campo de la investigación de esquemas, poco estudiado en nuestro medio.

### **3.2 Los sujetos de estudio**

El universo con el cual se trabajó lo forma un grupo escolar, con treinta y un integrantes, de la generación de primer año de la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo. Se escogió que el grupo fuera de primer año porque el programa curricular de Inglés se lleva sólo durante el segundo y tercer año de la preparatoria, así que al momento de aplicarse el cuestionario en mayo de 1999 los alumnos estarían por iniciar su curso el siguiente semestre. Se buscó el apoyo de los maestros que imparten la materia de Agronomía durante el segundo semestre del primer año para aplicarse el instrumento durante su clase. Dado que los alumnos atribuyen importancia a esta materia, se consideró que darían importancia a su propia colaboración por el hecho de que sus maestros hubiesen cedido un espacio considerable de su clase para la aplicación del instrumento.

La selección del grupo cuyas respuestas conforman el corpus de este estudio fue *accidental* (Lehman, 1991:516) en tanto que el único criterio para ello fue que, por cuestión de facilidad de horario, resultó ser el primer grupo escolar al que se acudió. Es decir, que en un principio se había pensado en la posibilidad de trabajar con datos de una población más amplia.

La población la comprenden jóvenes en su mayoría entre los quince y diecisiete años de edad, de ambos sexos, aunque la relación entre géneros presenta dos hombres por cada mujer. En el Anexo 6 se encuentra un vaciado de las características de cada sujeto, donde para respetar el anonimato se ha hecho uso de pseudónimos.

### **3.3 Corpus**

El corpus de la investigación lo comprenden las respuestas de los treinta y un sujetos a un total de cuarenta y nueve preguntas, algunas de las cuales contienen diversos incisos (ver Anexo 1). En el Anexo 2 se encuentra la transcripción de las mismas, aunque se consideró

innecesario reproducir fielmente los errores ortográficos, de acentuación y de falta de concordancia de número. Asimismo en ocasiones se añadió algún signo de puntuación en aras de una mayor claridad. Al margen derecho de cada respuesta aparece entre paréntesis una letra mayúscula correspondiente a la clasificación de los elementos que contiene cada respectiva respuesta. Entre el encabezado que conforma la pregunta particular y las respuestas de los sujetos se añade la clave de clasificación.

### 3.4 El instrumento

El instrumento empleado se encuentra en el Anexo 1. Se elaboró con base en una serie de entrevistas abiertas y semidirigidas realizadas a finales de 1998 a seis estudiantes voluntarios del primer año de la Preparatoria Agrícola. El cuestionario resultante de esas entrevistas se pilotó también a finales de 1998 con once voluntarios de un grupo académico de la generación de primer año de la preparatoria, con características similares a los sujetos cuyas respuestas conformarían el corpus de este trabajo.

La mayor parte de las preguntas son de carácter abierto, pues se buscó con ello la personalización de la expresión, y que el análisis pudiera ser más cualitativo, antropológico, sobre lo que son las concepciones de los estudiantes. Por otra parte, la propia estructura del instrumento, preguntas que sirven para guiar lo que cada sujeto exterioriza, permite un análisis más sistemático, a partir del cual es posible determinar la existencia o no de tendencias definidas o apenas esbozadas.

Desde un inicio se tomó en cuenta la observación de L.R. Gay, "If you want the correct answers you must ask the correct questions" (Gay, 1992: 219). La estructura de nuestro instrumento se fue perfilando a partir de las entrevistas previas, afinándose su contenido luego de su pilotaje y gracias a las observaciones de los expertos, Carmen Tobío y Fernando Castaños.

El cuestionario está dividido en cinco partes. Las cuatro primeras están ligadas a las preguntas que guían esta investigación. La quinta solicita los datos generales de la persona, e incluye una última pregunta sobre su opinión respecto al cuestionario mismo. La primera parte, VALORACIÓN/EXPERIENCIA/EXPECTATIVAS SOBRE EL INGLÉS EN GENERAL, consta de once preguntas, una de las cuales contiene tres incisos. La segunda, VALORACIONES/ EXPERIENCIAS/EXPECTATIVAS SOBRE LA LECTURA EN GENERAL, contiene dieciséis preguntas, una de ellas con cinco incisos. La tercera parte,

PAPEL DEL ALUMNO Y DEL MAESTRO, EN GENERAL, contiene diez preguntas y la cuarta parte, LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS, contiene doce preguntas.

### **3.5 El procedimiento**

Como se dijo, para la elaboración del instrumento se hizo uso de la entrevista abierta y semidirigida. Las entrevistas a los seis estudiantes (tres de ellos en dos ocasiones) fueron grabadas y se tomaron notas durante su desarrollo. A partir de las entrevistas y sus transcripciones, se determinó la información considerada más pertinente para la elaboración del cuestionario. Este cuestionario fue revisado por dos expertos, académicos de la Maestría en Lingüística Aplicada, y presentada para su pilotaje ante once alumnos. Con base en las observaciones de los alumnos que colaboraron, algunas preguntas fueron modificadas. Con anterioridad a su aplicación final, el cuestionario fue nuevamente revisado por el director de la tesis.

En un principio se seleccionaron seis grupos académicos del primer año de la Preparatoria Agrícola con la idea de dejar abierta la posibilidad de realizar un análisis estadístico más fino. Se solicitó la colaboración de los maestros y sus respectivos alumnos, para lo cual siempre se encontró una actitud positiva. Una vez iniciada la revisión de las respuestas del primer grupo, se decidió profundizar en el trabajo de clasificación e interpretación de los datos por considerar la riqueza de los elementos adecuada para realizar un análisis de frecuencias.

Luego de transcribir las respuestas de los estudiantes, se procedió a un primer análisis de las respuestas de cada una de las preguntas. La clasificación de las respuestas se hizo a partir de ellas mismas, interpretando el sentido de una y detectando cuando elementos de otra fuesen parecidas o similares, sobre todo por su tematización y muchas veces incluso por el léxico empleado. Fue la lógica interna de las respuestas la que se fue imponiendo, en el sentido que algunas de ellas apuntaban hacia valoraciones, otras hacia propósitos, otras hacia aspectos determinados de la lengua, o de intereses particulares. Conforme se revisaban las respuestas se señalaba los elementos que contenía y a cada tipo de elemento se le otorgaba una letra mayúscula por orden alfabético. Las siguientes respuestas que contuvieran elementos ya clasificados anteriormente recibían la letra correspondiente. En los casos de las respuestas más complejas hubo necesidad de desglosarlas en los diferentes elementos que contenían, más aun cuando éstos en vez de ser excluyentes añadían matices enriquecedores. Por ello es que el total de elementos clasificados por respuesta no es el mismo que el número de sujetos. La idea original fue que una vez desarrollados estos criterios de clasificación de

respuestas, o elementos dentro de las respuestas, ellos mismos servirían para clasificar las respuestas de los alumnos de los demás grupos.

Una vez realizada la primer clasificación de las respuestas se elaboró una serie de cuadros donde esta información fue vaciada, y se determinó la frecuencia con que aparecía cada elemento. El primer vaciado, a partir del cual se determinó la frecuencia con que se presentaban los elementos, aparece de manera escueta en el Anexo 5. Con base en él se procedió a la elaboración de tablas operativas, donde se presenta una relación de los sujetos con los elementos empleados en sus respectivas respuestas, así como un desglose de las categorías y sus respectivas frecuencias. Se emplearon pseudónimos. Esta información aparece en el Anexo 3. A partir de esta primera reducción de datos se procedió a la descripción de los mismos siguiendo el orden en que se formularon las preguntas en el cuestionario.

Sin embargo, ya avanzada la labor descriptiva se vio como imperativo realizar una clasificación más fina. Por el mismo enfoque cualitativo del trabajo, se hizo patente que las diversas categorías a su vez formaban parte de conjuntos mayores y de mayor abstracción. Una vez determinada la necesidad de hacer uso de metacategorías, esto llevó a revisar la clasificación misma de las respuestas y en ocasiones a llevar a cabo adecuaciones simultáneamente a proseguir con las descripciones. En el Anexo 4 aparecen los cuadros donde la clasificación de los elementos de las respuestas a su vez ha sido ubicada dentro de conjuntos mayores, las metacategorías. Igualmente, ahí aparece tanto la frecuencia con que se emplean los elementos como el porcentaje del total respectivo. Para hacer más clara la descripción de las respuestas, en el capítulo IV de la tesis se incluye la gran mayoría de estos cuadros.

La clasificación de las respuestas en metacategorías y la referencia constante al corpus original, así como a los cuadros de frecuencias, permitieron desarrollar el análisis a la vez cualitativo (tematización, léxico: significado) y cuantitativo (frecuencias) que se presenta en el capítulo V. De aquí se logró vislumbrar las concepciones de los alumnos en torno a las preguntas que guiaron esta investigación.

## CAPÍTULO IV DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se describen las respuestas de los sujetos, agrupadas siguiendo el mismo orden en que las preguntas respectivas se presentaron en el instrumento. Para mayor claridad, en la mayor parte de las respuestas se consideró pertinente añadir el correspondiente resumen por frecuencias, porcentajes, metacategorías.

### 4.1 EL INGLÉS EN GENERAL: “VALORACIÓN/EXPERIENCIA/EXPECTATIVAS SOBRE EL INGLÉS EN GENERAL”.

#### Pregunta 1 ¿Qué piensas sobre el inglés?

La pregunta 1 solicita una valoración abstracta, general, holística. También, al ser la que inicia el cuestionario, se puede decir que es la pregunta con menos “dirección previa”, salvo por la introducción verbal de la encuestadora en el sentido de que el cuestionario estaría relacionado con la materia de Inglés que llevarían el semestre próximo. Por ello se podría suponer que elicitaría una respuesta aún más espontánea que las que le siguen, pues se irá construyendo un determinado contexto, un diálogo, por así decirlo, a lo largo de la acción de ir dando respuesta a las preguntas formuladas.

En términos generales, la valoración que se da al inglés, según lo que cada sujeto concibe en su mente, es positiva. Como se explicó en el capítulo de Metodología, las respuestas de los alumnos no son excluyentes. Para una respuesta en particular hay quien profundiza, añadiendo comentarios, o quien matiza, y también quien tiene respuestas complejas o hasta aparentemente contradictorias. En este sentido, la mayor parte de las respuestas a la pregunta 1 no se queda en un solo elemento, sino que veintidós de ellas incluyen dos o más matices, y seis de ellas incluyen más de tres. [Ver Anexo 3, Cuadro 1.1.] De los sesenta y seis elementos con que se da respuesta a esta pregunta, se reitera que la mayor parte pertenecen a la metacategoría *Valoración positiva*.

Las tres respuestas unitemáticas son también positivas, una señalando la utilidad del inglés (“Para comprender instrucciones o textos en ese idioma”, dice Gelasio), otra subrayando lo esencial que se ha vuelto (“Barrera del conocimiento [para quien no habla inglés]”, escribe Luis), y la tercera simplemente afirmando que es “Muy importante” (Víctor). [Ver el Anexo 2 para la transcripción directa de las respuestas de los alumnos.] Entre las restantes veintiocho respuestas, en doce ocasiones se menciona su importancia, en once lo

indispensable que se ha vuelto, en nueve lo útil que es, en siete que será de utilidad como profesionistas, en seis que será importante para comunicarse con personas que no hablan el español. [Ver Cuadro 4.1]

**Cuadro 4.1 (Preg. 1) ¿Qué piensas sobre el inglés?**

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	frec	%
<i>Valoración positiva general</i>	Importante	12	18
<i>Valoración positiva general</i>	Indispensable o esencial, básica	11	17
<i>Valoración positiva instrumental</i>	Útil	9	14
<i>Valoración positiva instrumental</i>	Superación profesional (uso a futuro)	7	11
<i>Valoración positiva instrumental</i>	Comunicación	6	9
<i>Valoración negativa</i>	Difícil	5	7
<i>Valoración positiva general</i>	Bondad general de aprender lengua extranjera	4	6
<i>Valoración positiva general</i>	Universal	3	4
<i>Valoración positiva instrumental</i>	Superación como estudiante (futuro mediano)	3	4
<i>Valoración negativa</i>	No me gusta	2	3
<i>Valoración positiva general</i>	Interesante	2	3
	Otras	2	3
		66	99%

En términos negativos, *Valoración negativa*, sólo dos de los sujetos contestó tajantemente, “No me gusta”, aunque cinco más manifestó que les parecía una materia difícil (“...difícil de aprender por complejo”, externó Daniel). Sin embargo, incluso en estos siete casos, la respuesta se matizó con aspectos favorables. Así el estudiante Bernardo, además de hacer explícito que no le gusta el inglés, reconoció la bondad general de aprender una lengua extranjera (“Es bueno que nos enseñen lenguas extranjeras como el inglés pero no me gusta”). Carolina, casi como disculpándose porque no le gusta *mucho*, externó que el inglés es “Una lengua bonita e interesante”. Los cinco estudiantes que manifestaron que les parecía difícil o complicado el inglés, igualmente reconocieron su importancia (dos), lo indispensable que se ha vuelto (tres), su utilidad para cuando sean profesionistas (dos), y uno hasta incluyó que le gustaría aprenderlo (Ignacio).

En total, de los sesenta y seis elementos mencionados en las respuestas, cincuenta y tres de ellos (el 81%) fue de *Valoración positiva*, y sólo siete de ellos (el 10%) fue de *Valoración negativa*. [Ver Cuadro 4.1] La valoración positiva que se le da el inglés, en el 41% de los casos fue de tipo *General* –“Importante”, “Indispensable”, “Bondad de aprender una lengua extranjera”- y el 38% fue por su valor como instrumento para un fin, *Instrumental* –“Útil; superación profesional”, “Superación como estudiante”. La valoración negativa se le da o porque se le considera “Difícil” (7%), o por rechazo afectivo–“No me gusta”. (3%)

**Pregunta 2 ¿Qué tan importante te parece que una persona tenga un cierto manejo del inglés? (nada, poco, regular, mucho)**

La respuesta a la pregunta dos fue casi en su totalidad que se considera muy importante el que una persona tenga un cierto manejo del inglés (veintinueve de treinta y un respuestas). [Ver Cuadro 4.2] Sólo dos personas manifestaron que es de importancia “Regular” el tener un cierto manejo del inglés. Ninguna respuesta señaló que era poca o nula la importancia de este cierto manejo del inglés.

**Cuadro 4.2 (Preg. 2) ¿Qué tan importante te parece que una persona tenga un cierto manejo del inglés?**

CATEGORÍA	frec	%
Nada	0	0
Poco	0	0
Regular	2	6
Mucho	29	94
	31	100%

**Pregunta 3. (Extensión de la pregunta dos) ¿Por qué?**

El elemento que más se menciona como explicación de la importancia de tener un cierto manejo del inglés es de índole *Futuro mediato*: “Oportunidades para encontrar, mantener, un empleo”. [Ver Cuadro 4.3] De las nueve respuestas en este sentido, siete mencionaron a éste como el único elemento, y sólo dos lo matizaron: “Para encontrar trabajo, relacionarse con personas diferentes” complementa Anselmo; “Requisito de empleo, acceso a máquinas y libros”, escribe Donato. [Ver Anexo 2]

El segundo elemento que se menciona con mayor frecuencia, en siete ocasiones (16% del total), es la importancia de un cierto manejo del inglés para comunicarse con personas de otros países, para conocer más gente. Esta categoría, “Para conocer más gente, comunicarse con personas de otros países”, pertenece a la metacategoría *Instrumental (comunicación)*. Aquí, al contrario de las respuestas que señalaban que la importancia de un cierto manejo del inglés se relaciona con el empleo, la mayor parte de las respuestas estuvo matizada. Sólo dos estudiantes respondieron de manera escueta (“Para comunicarse con otras personas”; “Comunicación y relación con parlantes de inglés”). Las restantes cinco respuestas tuvieron un segundo y, en un caso, hasta un tercer matiz.

**Cuadro 4.3 (Preg. 3) ¿Por qué?**

METACATEGORIA	CATEGORÍA	frec	%
<i>Futuro mediato</i>	Oportunidades para encontrar, mantener, un empleo	9	21
<i>Instrumental (comunicación)</i>	Para conocer más gente; comunicarse con personas de otros países	7	16
<i>Futuro mediato</i>	Para viajar, estudiar o trabajar en otros países	6	14
<i>Instrumental (lectura)</i>	Acceso a conocimiento, información o artículos en inglés	6	14
<i>Instrumental (lectura)</i>	Acceso a tecnología; lectura de instructivos; paquetes computacionales	5	12
<i>Futuro mediato</i>	Para un futuro; ser importante; tener éxito	4	9
<i>Valoración general</i>	Muchas cosas necesitan inglés; es fundamental	3	7
<i>Valoración general</i>	Para aprender más; facilidad para expresarse en otro idioma	2	5
	Otros	1	2
TOTAL		43	100%

En tercer lugar de frecuencia, en seis ocasiones (14% del total) se menciona la importancia de tener un cierto manejo del inglés “Para viajar, estudiar o trabajar en otros países”. Esta categoría, también parte de la metacategoría *Futuro mediato*, en tres ocasiones aparece como elemento único dentro de la respuesta, y en las otras tres se presenta con algún otro matiz. Tal es el caso de Gelasio, quien escribe, “Para ir al extranjero y tener contactos allá y ser importante”.

Con la misma frecuencia, en seis ocasiones (14% del total) se menciona la importancia de un cierto manejo del inglés para tener “Acceso a conocimiento, información o artículos en inglés”. Esta categoría se ubica dentro de la metacategoría *Instrumental (lectura)*. También

dentro de esta metacategoría, pero señalando un uso más específico, se encuentra “Para tener acceso a tecnología, lectura de instructivos o paquetes computacionales”. Esta última aparece en cinco respuestas (12 % del total de elementos). De hecho, en tres de estas ocasiones funciona como una ampliación de lo primero, como en la respuesta de Luis, “Para tener acceso a mucho conocimiento; para manejo de paquetes computacionales”.

En quinto lugar de frecuencia, en cuatro casos (el 9% del total) se emplea la categoría de índole *Futuro mediato* “Para un futuro; ser importante; tener éxito”. En tres de las respuestas aparece matizada con algún otro elemento, pero Fermín la emplea como categoría única, “Sirve para un futuro”.

Otros dos elementos que se mencionan con menor frecuencia son “Muchas cosas necesitan inglés; es fundamental” y “Para aprender más; facilidad para expresarse en otro idioma”. Ambas conforman la metacategoría *Valoración general*, y constituyen un 12% del total de los elementos utilizados. La primera categoría se presenta en tres casos, como cuando Floriberto responde de manera categórica, “Después del español, se debe saber inglés”. La segunda categoría se emplea sólo en dos ocasiones, como cuando Brenda la incluye como tercer elemento dentro de su respuesta, “Para comunicarse con personas de otros países, trabajar en otros países, aprender más”.

Finalmente, remarcamos que de los cuarenta y tres elementos mencionados para explicar la importancia de que una persona tenga un cierto manejo del inglés, el 44% de ellos se proyecta hacia un *Futuro mediato*: hacia el mundo laboral (“Oportunidad para encontrar, mantener un empleo; tener éxito”) o hacia el momento de haber terminado los estudios de licenciatura (“Para viajar, estudiar, o trabajar en otros países”). También encontramos que un 26% de los elementos pertenecen a la metacategoría *Instrumental (lectura)*, 16% a la metacategoría *Instrumental (comunicación)*, y 12% son de *Valoración general*. [Ver Cuadro 4.3]

**Pregunta 4.) ¿Has tomado o no has tomado clases de inglés antes? (sí, no)**

**a) ¿Durante cuánto tiempo? (menos de seis meses; de seis meses a un año; de uno a tres años; más de tres años)**

Sólo dos de los estudiantes, Edgar y Manuel, manifestaron no haber llevado cursos de inglés con anterioridad. [Ver Anexo 2] De los restantes, dieciocho contestaron haber tomado clases de inglés entre uno y tres años (en secundaria, presumiblemente), y siete contestaron que lo habían hecho entre seis meses y un año. [Ver Cuadro 4.4] Dos alumnos manifestaron

haber estudiado inglés menos de seis meses, y otros dos alumnos (Julieta y Víctor) dijeron haber tomado cursos de inglés durante más de tres años.

**Cuadro 4.4 (Preg. 4a) ¿Durante cuánto tiempo [has tomado clases de inglés antes]?**

CATEGORÍA	Frec	%
De uno a tres años	18	61
De seis meses a un año	7	22
Menos de seis meses	2	6
Más de tres años	2	6
Sin cursos previos	2	6
	31	101%

Lo anterior significa que el 94% de los encuestados ha tenido contacto con cursos curriculares de inglés y posee esto como un punto de referencia, positivo o negativo, sobre el cual anclar sus expectativas.

**Pregunta 4b.) ¿Qué tan útiles o interesantes o importantes te parecieron?**

En el caso del primer calificativo, ÚTILES, catorce estudiantes se pronunciaron porque “mucho” había sido el grado de utilidad de los cursos de inglés llevados con anterioridad. Once respuestas señalaron que el grado de utilidad había sido “regular” y tres señalaron que había sido “poco”. Nadie seleccionó la opción “nada”, pero sí dos estudiantes (además de los dos que no habrían llevado cursos de inglés antes) dejaron esta pregunta sin respuesta. [Ver la parte correspondiente a la pregunta 4 en el Anexo 3]

En cuanto a lo INTERESANTES que habrían resultado los cursos de inglés tomados anteriormente, quince estudiantes manifestaron que lo fueron “mucho”, nueve que lo fueron “regular” y cinco que lo fueron “poco”. Nadie seleccionó la opción “nada”.

Con relación a lo IMPORTANTES que habrían resultado los cursos previos, veintidós estudiantes respondieron que “mucho”, cinco que “regular”, y uno escogió la opción de “poco”. Nadie seleccionó la opción “nada”, pero un estudiante dejó sin respuesta la pregunta.

Como se observa, la valoración de los cursos de inglés llevados con anterioridad fue en general positiva. Es decir, si se conjuntan los dos criterios de valoración más positiva, “mucho” y “regular”, resulta que veinticinco alumnos consideraron ÚTILES a los cursos, que veinticuatro los consideraron INTERESANTES, y que veintisiete los consideraron IMPORTANTES. Sin embargo, analizando ambos calificativos por separado, es notorio que la categoría “mucho” se disparó hacia arriba cuando se trató de valorar la *importancia* de los

mismos. Es decir, sólo catorce estudiantes consideraron “mucho” como el grado en que los cursos les resultaron ÚTILES, quince estudiantes señalaron “mucho” como el grado en que resultaron INTERESTANTES, pero veintidós alumnos manifestaron que “mucho” fue el grado en que sus cursos fueron IMPORTANTES. En el Anexo 4, en esta parte correspondiente de la pregunta 4 se observa que el punto donde convergen el calificativo “importantes” con la valoración “mucho” es el de mayor concentración.

Es de llamar la atención que la única alumna quien utilizó “poco” para cada uno de los calificativos, Hortensia, al responder a la siguiente pregunta lo hizo en sentido contrario a esta respuesta.. [Ver Anexo 3]

#### Pregunta 4c.) ¿Por qué?

Esta pregunta se formula en términos generales, sin solicitar que se explique cada una de las tres valoraciones que se emplearon en el inciso anterior. Esto permitió que los diferentes sujetos se pronunciaran sobre uno u otro aspecto de su respuesta anterior, o que lo hicieran de manera general, según sus propios criterios

La diversidad de las respuestas fue grande. La categoría que aparece con mayor frecuencia, “Han sido de ayuda”, se utilizó en cinco ocasiones. [Ver Anexo 4] Tres otras categorías aparecen en cuatro ocasiones cada una. La primer de ellas valora *negativamente* los cursos llevados, “La clase no era interesante”, mientras que las otras dos lo hacen en términos *positivos*: “Aprendí algo”, “Me gusta el inglés”.

La categoría “Me servirán en un futuro” es una valoración también positiva que aparece en tres respuestas.

Dos categorías, ambas de valoración negativa, se mencionan en dos ocasiones cada una. La primera señala la dificultad del sujeto para aprender la materia. Las respuestas en este sentido, sin embargo, marcan un contraste con el hecho de hacerse una valoración general positiva, de gusto por el idioma. Así Brenda manifiesta, “Eran muy interesantes pero me costaba mucho aprender”, y Odilia dice, “Me gusta mucho el inglés pero me cuesta mucho la pronunciación”. El conectivo *pero* subraya este contraste.

La segunda valoración negativa que aparece en dos ocasiones se refiere a la falta de agrado por la materia (por ejemplo, “Es importante la materia pero casi no me gusta”, escribe Rosa).

Por otro lado, en seis ocasiones aparecen elementos diversos que fueron agrupados bajo la categoría “Otros”. Aquí se incluyen desde respuestas tautológicas (“Porque es importante...” –Rosa; “Poco útil a mi edad...” -Tomás), hasta valoraciones de la propia

actitud en clase (“Porque le ponía interés” -Héctor). De estas respuestas, dos incluyeron valoraciones positivas y otras dos fueron de valoración negativa. [Ver Anexo 2]

Cabe mencionarse que en cinco casos esta pregunta se dejó sin responder. Ello independientemente de los dos alumnos que no contestaron esta parte del cuestionario por no haber llevado cursos de inglés con anterioridad.

De la gran diversidad de respuestas, además del número de alumnos que prefirió no responder, se desprende que no hay una tendencia marcada a señalar una u otra característica como explicación a la valoración que se le dio a los cursos de inglés anteriormente tomados. Sin embargo, sí se observa que un 42% de los elementos mencionados para justificar las respuestas dadas a la pregunta anterior son de *Valoración positiva*, mientras que un 30% lo son de *Valoración negativa* (esto tomando en cuenta también las respuestas clasificadas bajo el rubro de “Otros”)

#### **Pregunta 5 ¿Crees que el inglés deba o no deba estar dentro del programa curricular de la preparatoria? (sí, no)**

La respuesta de casi todos los alumnos es afirmativa, que se cree que es pertinente la inclusión de Inglés dentro del cuerpo de materias del nivel medio superior. [Ver Cuadro 4.5] Incluso la única respuesta negativa, la de Brenda, pareciera se debe a un error en vista de la respuesta de la misma alumna a la pregunta 6, extensión de ésta. [Ver Anexo 2]

**Cuadro 4.5 (Preg. 5) ¿Crees que el inglés deba o no deba estar dentro del programa curricular de la preparatoria?**

CATEGORÍA	frec	%
Sí	30	97
No	1	3
	31	100%

#### **Pregunta 6. ¿Por qué?**

Esta extensión a la pregunta 5 busca que el alumno explique los motivos por los cuales considera que Inglés se encuentra o debiera incluirse dentro del espacio curricular del programa de la preparatoria y no, tal vez, esperar hasta la licenciatura. En dieciocho de las treinta y un respuestas, más de la mitad, sólo se mencionó un elemento como explicación. [Ver Anexo 3]

El elemento que aparece con mayor frecuencia en las respuestas es la categoría “Nos va a servir en un futuro”. [Ver Cuadro 4.6] En cinco de las respuestas aparece como elemento único; en las cuatro restantes aparece matizada con algún otro elemento De los nueve casos en que se presenta (19% del total), cuatro son proyecciones a un futuro abstracto (i.e. “Nos servirá más adelante”, Víctor). En tres de los casos se menciona lo necesario del inglés una vez iniciada la vida laboral, “...sobre todo como profesionistas” (Odilia), y hay también un caso donde se le señala como un elemento para mejorar su situación competitiva al momento de buscar ingresar al mercado de trabajo, “Para conseguir trabajo”. Uno también es el caso (Iván) donde se vislumbra a futuro la posibilidad de ampliar el espectro social gracias al inglés (“Porque al salir se puede comunicar y relacionar con gente [presumiblemente de habla inglesa]”). [Ver Anexo 2]

**Cuadro 4.6 (Preg. 6) ¿Por qué?**

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	frec	%
<i>Futuro mediato</i>	Nos va a servir en el futuro; más preparados como profesionistas	9	19
<i>Comunicación</i>	Para comunicarse con gente que lo hable	7	14
<i>Académico</i>	Es más fácil aprenderlo ahora que después; se nos podrá facilitar más para cuando llegemos a la ingeniería	6	12
<i>Futuro inmediato</i>	Nos podría ser útil más adelante en la carrera que escojamos	6	12
<i>Futuro mediato</i>	Porque para estudiar un posgrado o salir al extranjero se necesita el inglés	5	10
<i>Valoración</i>	Porque es muy importante; es necesario	5	10
<i>Futuro inmediato</i>	Porque es útil, hay muchos libros en la biblioteca en inglés; porque mucha información está en inglés	4	8
<i>Formación general</i>	Para estar más preparados; los alumnos deben tener conocimiento de otros idiomas	2	4
<i>Académico</i>	Para aprender mejor lo que nos enseñaron en la secundaria	2	4
	Otros	2	4
		48	97%

Muy relacionado con la categoría anterior, donde más que contestar por qué el inglés habría de incluirse como parte de los estudios de preparatoria encontramos ya una especie de proyección hacia el futuro post universitario, se encuentra la categoría “Salir al extranjero”. (Ambas constituyen la metacategoría *Futuro mediato*). De los cinco casos que se ubican dentro de esta segunda categoría (10% del total), uno menciona que el inglés es necesario

para estudiar un posgrado, uno para “Irse a trabajar a países extranjeros”, y uno para “Tener mejor comunicación con la gente en el extranjero”.

Las dos categorías que enfatizan un uso más próximo en el tiempo como razón por la cual esta materia debiera incluirse en el nivel preparatoria conforman la metacategoría *Futuro inmediato*. En total aparecen en diez ocasiones. Así en seis respuestas se emplea la categoría “Nos podría ser útil más adelante en la carrera que escojamos”, enfatizando su uso como instrumento. Este elemento sólo en un caso aparece por sí mismo, en general matizándose con algún otro. También dentro de la metacategoría *Futuro inmediato*, aunque su alcance no se circunscribe necesariamente al período de la licenciatura, en cuatro ocasiones aparece la categoría “Porque es útil, hay muchos libros en la biblioteca en inglés; porque mucha información está en inglés”. Nora, por ejemplo, escribe, “Es muy importante porque mucha información está en inglés”.

En tercer lugar de frecuencia se encuentran los elementos que tocan aspectos formales académicos. Dentro de lo *Académico* se incluye en primer lugar la categoría “Es más fácil aprenderlo ahora que después; se nos podrá facilitar más para cuando llegemos a la ingeniería”. Aquí se responde en seis ocasiones que la materia de Inglés debiera encontrarse en el programa de preparatoria por motivos relacionados con el aprendizaje, como es el de alguna manera dejar sentadas las bases para una posterior profundización en la licenciatura (“Ya desde prepa se debe tener un enfoque (sic) de la materia” - Héctor), o simplemente porque “Es más fácil aprenderlo ahora que después”. En cinco de las seis respuestas donde se presenta este elemento aparece como elemento único. Cabe aquí el señalamiento que cuando el alumno Anselmo escribe “Para aprender mejor el inglés”, no está claro si el comparativo *mejor* implica reforzar lo aprendido en secundaria, o que el aprendizaje del inglés sería más adecuado mientras el alumno es un joven de preparatoria, o simplemente porque es positivo que se aumente el lapso de tiempo durante el cual se podría estar estudiando el inglés: iniciar en preparatoria y después seguir en la licenciatura. Por tal motivo, e interpretando que pudiera referirse a ambos tipos de proyecciones, a futuro y a pasado, es que esta parte de la respuesta fue clasificada como perteneciente también a la segunda categoría dentro de la *Académico*, “Para aprender mejor lo que nos enseñaron en la secundaria”. A diferencia de esta respuesta, la de Daniel señala de manera inequívoca que el inglés debe incluirse dentro del programa de preparatoria “Para aprender mejor lo que nos enseñaron en la secundaria”.

La categoría “Para comunicarse con gente que lo hable” (única dentro de la metacategoría *Comunicación*) aparece en siete ocasiones, siempre matizada por otra. Uriel, por ejemplo, escribe que Inglés debe ser parte del programa de preparatoria, “Para

comprender y entender y tener mejor comunicación con la gente en el extranjero”. Aquí “En el extranjero” aporta un elemento adicional, matiza la respuesta en cuanto al espacio y circunstancias en que se proyecta será su empleo. Igualmente, en la respuesta de Luis, “Porque es muy importante para comunicarse a nivel mundial” encontramos un elemento que matiza la respuesta, aunque aquí el matiz es enfático, subrayando su importancia, a diferencia de la de Uriel, quien la proyecta hacia un futuro mediato.

Como parte de una *Formación general*, la categoría “Para estar más preparados; los alumnos deben tener conocimiento de otros idiomas” se manifiesta en cuatro ocasiones. En ella adicionalmente se deja entrever la confianza de los alumnos en que obtendrán una preparación adecuada (¿para la licenciatura? ¿para la vida?) en el nivel medio superior, y que ésta se verá fortalecida al ser el inglés parte de su currículo.

Tenemos entonces que en catorce ocasiones (29%) se hace mención de categorías que proyectan la necesidad de inglés a un futuro abstracto remoto, *Futuro mediato*, y que en diez ocasiones (20%) se hace mención de una necesidad más inmediata, para su uso o durante la licenciatura o en la misma preparatoria -*Futuro inmediato*. En tercer lugar aparece la metacategoría de lo *Académico* (16%) para justificar la existencia de la materia de Inglés en el programa de bachillerato, y en cuarto lugar aparece la metacategoría *Comunicación* (14%). Igualmente, un 14% de los elementos mencionados son de índole *Formación general* y otros tantos lo son de *Valoración general*.

**Pregunta 7. De hecho, llevarás cuatro semestres de la materia de Inglés. Esto te parece.... (poco; apenas suficiente; bien; excesivo)**

Más de la mitad de las respuestas, dieciocho, indicaron que a los alumnos les parece “Bien” el llevar la materia de Lengua Extranjera durante cuatro semestres. [Ver Cuadro 4.7]

**Cuadro 4.7 (Preg. 7) De hecho, llevarás cuatro semestres de la materia de Inglés. Esto te parece....**

CATEGORÍA	frec	%
bien	18	59
apenas suficiente	9	29
poco	4	13
excesivo	0	0
	31	101%

Esto implica, porque los sujetos se encuentran en el segundo semestre de su primer año del ciclo Preparatoria al contestar las preguntas, que serían los próximos cuatro semestres

cuando cursarían la materia. Nueve de las respuestas señalaron que parece “Apenas suficiente” el llevar cuatro semestres de Inglés, y cuatro respuestas se pronunciaron en el sentido que les parece “Poco”. Es decir, pareciera que trece de los alumnos (el 42%) estuviera dispuesto a llevar más de cuatro semestres de Inglés durante la Preparatoria Agrícola.

**Pregunta 8. ¿A qué crees que se le dará mayor énfasis en la materia de inglés en la preparatoria ?**

Las preguntas ocho y nueve buscan la intersección entre los esquemas de cada estudiante sobre lo que debe ser un curso de inglés y, por otro lado, lo que será este curso a un nivel más avanzado que lo ya llevado en secundaria, en su caso.

Para empezar, en veintiuna de las treinta y un respuestas a esta pregunta aparece un solo elemento. De las diez restantes, seis incluyen dos elementos y sólo cuatro respuestas resultan matizadas, conteniendo tres elementos. [Ver Anexo 3, Cuadro 8.1]

La categoría que aparece con mayor frecuencia, en nueve ocasiones (el 20% del total), es “A la lectura; enseñar a leer textos extensos; forma de interpretar y descifrar el inglés”. Es decir, nos encontramos ante una categoría de *Uso instrumental*. [Ver Cuadro 4.8] Ella aparece por sí misma en cinco respuestas; en tres de las restantes cuatro ocasiones en que se le menciona aparece complementada con la categoría “A comunicarse verbalmente; conversación”. Así, por ejemplo, tenemos que Gelasio escribe, “A enseñar a leer textos extensos y a comunicarse verbalmente”. En el caso de Iván, quien igual menciona estas dos categorías, invierte el orden en que aparecen las mismas, invirtiendo con ello la primacía de un elemento sobre el otro: “la comunicación y lectura”. También aparece esta categoría matizada por la categoría “A la escritura” en una ocasión, y en otra por la que enfatiza aspectos gramaticales.

Aunque hubo sólo un caso en que se utilizó la categoría “A la traducción”, esta respuesta no fue incluida dentro de la categoría “Otros” por referirse concretamente a una habilidad del manejo del idioma. Es posible que para el alumno en cuestión su respuesta haya sido de tipo genérica y podría haberse incluido dentro de la categoría que apareció con mayor frecuencia, “A la lectura; enseñar a leer textos extensos; forma de interpretar y descifrar el inglés”. Junto con esta última, conforman la metacategoría *Uso instrumental*.

Enseguida aparece la categoría “La pronunciación”, ubicada dentro de la metacategoría *Estudio de la lengua*, como respuesta con mayor grado de frecuencia. Se le menciona en siete ocasiones (15% del total). En tres de ellas aparece como único elemento, y

en cuatro se le matiza con algún otro. La categoría “A la escritura” aparece como su complemento en tres ocasiones. Por otra parte, cabe señalar que en la respuesta de Hortensia

**Cuadro 8.2 (Preg. 8) ¿A qué crees que se le dará mayor énfasis en la materia de Inglés en la preparatoria?**

METACATEGORIA	CATEGORÍA	frec	%
<i>Uso instrumental</i>	A la lectura; enseñar a leer textos extensos; formas de interpretar y descifrar el inglés	9	20
<i>Estudio de la lengua</i>	A la pronunciación	7	15
<i>Estudio de la lengua</i>	A aspectos gramaticales (adverbios, tiempos, vocabulario, hacer oraciones)	6	13
<i>Producción</i>	A comunicarse verbalmente; conversación	6	13
<i>Producción</i>	A la escritura	6	13
<i>Uso instrumental</i>	A la traducción	1	2
	Otros	5	11
	No sé; sin respuesta	5	11
		45	98%

no sólo es la pronunciación el único elemento que menciona, sino que escribe, “Espero que a la pronunciación”, el *espero* haciendo hincapié en su deseo de que así sea.

Mencionadas en seis ocasiones se encuentran tres categorías. La primera de ellas es, al igual que la anterior, de índole *Estudio de la lengua*. Las otras dos pertenecen a la metacategoría *Producción*. Con igual frecuencia los alumnos consideraron que en la materia se daría énfasis “A aspectos gramaticales”, o “A comunicarse verbalmente...”, o “A la escritura”. Las últimas dos categorías aparecieron siempre matizadas por alguna otra, mientras que la primera, “A aspectos gramaticales...”, en cuatro ocasiones apareció por sí misma. Por ejemplo, Daniel escribió, “A adverbios, tiempos y oraciones”.

Es interesante que en cinco ocasiones o no hay respuesta o se responde “No sé”. Aunado a esto, en cinco otras ocasiones la respuesta cae dentro de la categoría “Otros”: “En lo práctico” (Iván), “Una mejor preparación” (Julieta), “A nuestros conocimientos” (Manuel), “A todo porque es muy importante” (Walter). Se observa que estas cuatro respuestas son de índole general, sin manifestarse alguna idea más concreta sobre lo que los sujetos pudieran haber proyectado, de tener idea, sobre el contenido de la materia. Por ello, porque señalan la no existencia de una expectativa clara, sería permisible conjuntar estos dos rubros, “Otros” y “No sé”. A partir de esta consideración, veríamos que la frecuencia con que

aparecen (excluyendo la respuesta de Brenda, pues ésta aparece matizada por elementos concretos), en nueve ocasiones, es del 20% del total, la misma frecuencia con que se manifiesta la categoría de mayor frecuencia, “A la lectura; enseñar a leer textos extensos; formas de interpretar y descifrar el inglés”.

### Pregunta 9. ¿Cómo te imaginas que serán las clases de Inglés en la prepa?

Veintitrés de las treinta y un respuestas incluyen una sola categoría; por otra parte, ninguna respuesta contiene más de dos elementos. [Ver Anexo 3] El uso del verbo “imaginar” en la pregunta es una abierta invitación a que el alumno conteste lo primero que venga a su mente, abriéndose un amplio espectro. Tal vez por ello la mayor parte de las respuestas empleó elementos de valoración de tipo netamente subjetivo. [Ver Cuadro 4.9] Así la categoría que aparece con mayor frecuencia pertenece a la metacategoría *Valoración positiva*. Esta categoría, utilizada en catorce ocasiones (34 % del total), es la de “Divertidas; interesantes: dinámicas; y/o provechosas”. En seis de las veces en que ocurre, aparece matizada por otro elemento (por ejemplo, “Muy divertidas, además de importantes”, escribe Manuel) y en siete aparece como categoría única en la respuesta. De estas siete respuestas, sin embargo, en dos se reduda en características que han sido consideradas de la misma categoría; así tenemos que Graciano escribe que imagina que las clases serán “Divertidas, para llamar la atención de los jóvenes” y Odilia dice, “Muy dinámicas y provechosas”.

**Cuadro 4.9 (Preg. 9) ¿Cómo te imaginas que serán las clases de Inglés en la prepa?**

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	frec	%
<i>Valoración positiva</i>	Divertidas; interesantes; dinámicas; provechosas	14	34
<i>Valoración negativa</i>	Aburridas	6	15
<i>Contenido didáctico</i>	Con prácticas; con ejercicios	6	15
<i>Valoración negativa</i>	No entendibles; difíciles; laboriosas	5	12
<i>Valoración relativa (positiva)</i>	Mejor que en la secundaria; aprenderemos más	2	5
<i>Valoración relativa</i>	Dependerá de los profesores	2	5
	Otros	3	7
	No tengo idea; sin respuesta	3	7
		41	100%

Con una frecuencia mucho menor se encuentra en segundo lugar la categoría “Aburridas”. Esta categoría de *Valoración negativa* se presenta en seis ocasiones (15% del total). En cinco de las ocasiones en que aparece, esta categoría es el único elemento en la

total). En cinco de las ocasiones en que aparece, esta categoría es el único elemento en la respuesta, aunque en tres de éstas el contexto léxico –adverbios de grado y de certeza– pareciera suavizar lo tajante de la aseveración (“Poco aburridas”, escribe Pablo; “Quizá aburridas”, lo hace Queta, y “A lo mejor aburridas”, añade Rosa). La respuesta donde esta categoría sí aparece acompañada de otra más, igualmente pareciera que la intención del sujeto fuera la de suavizar la respuesta. Luis, por ejemplo, combina dos categorías, estableciendo una relación causal, y asumiendo la responsabilidad: “Quizá un poco aburridas por no entender una parte de lo que se trate.”

También dentro de la metacategoría *Valoración negativa* se presenta en cinco ocasiones (el 12 % del total) la categoría “No entendibles; difíciles, laboriosas”. En la única respuesta donde no aparece esta categoría matizada por alguna otra, o como matiz a otra, es en la de Bernardo, “Me van a costar trabajo porque no se me graba el significado de las palabras”.

La única categoría dentro de la metacategoría *Contenido didáctico* o metodológico es la de “Con prácticas; con ejercicios”, que se emplea en seis ocasiones (15% del total de elementos). Esta categoría incluye ejemplos como el de Cástor, para quien las clases serán “Con dinámica de conversaciones”, y el de Donato, para quien los cursos serán “...utilizando un método memorístico”.

En cuanto a las categorías que se dan con menor frecuencia, la de “Mejor que en la secundaria; aprenderemos más”, que aparece en dos ocasiones, es una *Valoración relativa (positiva)*, mientras que la categoría “Dependerá del maestro”, que también aparece en dos casos, es una *Valoración relativa neutra* en tanto deja la responsabilidad de la definición a la actuación del maestro.

Finalmente, bajo el rubro “Otros” encontramos gran diversidad de elementos, que incluyen “No creo que sean tan rigurosas” (Floriberto), “...en la mañana” (Walter), o simplemente “...importantes” (Manuel). También fueron tres los alumnos que dejaron sin responder esta pregunta.

**Pregunta 10. Para tus intereses particulares, ¿por qué sería o no importante que manejaras de alguna manera el inglés?**

Esta pregunta busca que el estudiante se proyecte hacia la imagen de sí mismo a futuro, y conforme este imaginario relacione un determinado uso del inglés como parte de lo que proyecta será su persona. En este sentido la categoría que aparece con mayor frecuencia, en nueve ocasiones (el 22% del total), es “Para [un cierto tiempo] vivir en, trabajar en, o estudiar en los EU o el extranjero”. [Ver Cuadro 4.10] Esta categoría, de índole *Futuro mediato*, en seis de los casos aparece como elemento único y en tres aparece matizada con otros dos elementos. [Ver Anexo 3] Susana, por ejemplo, escribe, “Porque uno se puede ir a trabajar a EU”.

**Cuadro 4.10 (Preg. 10) Para tus intereses particulares, ¿por qué sería o no importante que manejaras de alguna manera el inglés?**

METACATEGORIA	CATEGORÍA	frec	%
<i>Futuro mediato</i>	Para (un cierto tiempo) vivir en, trabajar en, o estudiar en EU o el extranjero	9	22
<i>Uso instrumental inmediato (lectura)</i>	Para leer	8	20
<i>Uso instrumental mediato (habla)</i>	Para comunicarse con alguien de habla inglesa, o que hable inglés	7	17
<i>Futuro mediato</i>	Para encontrar un buen trabajo	4	10
<i>Formación general</i>	Para conocer otro idioma	3	7
<i>Futuro inmediato</i>	Para su uso durante la licenciatura	2	5
<i>Situación familiar</i>	Porque tengo familia en EU	2	5
<i>Valoración general</i>	Es importante	2	5
<i>Futuro mediato</i>	Para viajar	1	2
	Sin respuesta	2	5
		40	98%

Con una frecuencia cercana, en ocho ocasiones (el 20% del total) se responde con la categoría “Para leer”, de índole *Instrumental atemporal (lectura)*. Ésta aparece como elemento único en cinco respuestas; en tres se complementa con una o dos categorías adicionales. Como ejemplo de respuesta matizada tenemos la de Julieta, quien contesta, “Muchas cosas: viajes que quiera hacer, libros que leer”.

La tercer categoría más frecuente, “Para comunicarse con alguien de habla inglesa, o que hable inglés”, también es de índole *Instrumental atemporal* pero en este caso con énfasis en la comunicación, en el *habla*. Se presenta en siete ocasiones, el 17 % del total. En cuatro de ellas la respuesta del alumno incluye dos o más elementos diversos adicionales. Por ejemplo, Brenda escribe, “Porque tengo familia en EU y para comunicarme cuando vaya para allá”.

Con una frecuencia menor, en cuatro ocasiones (10% del total) se emplea la categoría “Para encontrar un buen trabajo”, también dentro de la metacategoría *Futuro mediato*. En tres de las respuestas donde aparece es el único elemento que se menciona. En este sentido, la respuesta de Anselmo explica, “Porque es un requisito cuando se busca trabajo”.

La categoría “Para conocer otros idiomas” aparece en tres ocasiones, el 7% del total. Aunque es de índole *Formación académicas*, en la respuesta de Rosa se entreve cómo un cierto manejo del inglés incide en una formación de profundidad mayor, más general. Con esta valoración, ella escribe, “Importante porque necesito aprender para no estar tan cerrada”.

En dos ocasiones también se hace uso de la categoría “Para su uso durante la licenciatura”, única dentro de la metacategoría *Futuro inmediato*. En las dos respuestas donde aparece se ve matizada por otros elementos. Así, para Graciano el manejar de alguna manera el inglés le sería importante “Porque la mayoría de los libros vienen en inglés, la demanda de mi carrera es en el extranjero, para los viajes de estudio.”

También con una frecuencia de dos se emplea la categoría de índole *Situación familiar* “Porque tengo familia en EU”. E igualmente se usa dos veces la categoría “Es importante”, de *Valoración general*. La tautología en esta respuesta nos señala la falta de posibilidad de proyectar un uso específico, un cierto manejo del inglés, a futuro. Nora de hecho respondió simplemente, “Es importante”, y Uriel escribió, “Sería de gran ayuda”.

Hay una sola mención de la categoría “Para viajar” (Julieta). Ésta es una categoría en sí misma, que al igual que la de “Para [un cierto tiempo] vivir en, trabajar en, o estudiar en los EU o el extranjero”, pertenece a la metacategoría *Futuro mediato*.

Dos alumnos dejaron sin respuesta esta pregunta. En uno de estos casos, Carolina intentó responder pero se interrumpió a sí misma. La respuesta inconclusa fue “Para.....”. Con esto subrayó la no-existencia de algún uso de inglés en la proyección de sí misma a futuro.

**Pregunta 11. ¿Qué te gustaría aprender en la clase de Inglés?**

Después de la pregunta 1 (¿Qué piensas sobre el inglés?), ésta es la pregunta cuyas respuestas aparecen con mayor riqueza de contenido en cuanto al número de elementos, de matices. De las treinta y una respuestas, quince contienen dos o más categorías. [Ver Anexo 3, Cuadro 11.1]

La categoría que aparece con mayor frecuencia, en diez ocasiones (19% del total), es “Hablarlo bien”, perteneciente a la metacategoría *Habilidad oral*. [Ver Cuadro 4.11] Salvo por la respuesta de Hortensia (“Expresarme como lo hago en español”), las respuestas que contienen esta categoría usualmente contienen uno o más elementos adicionales a ella.

Con una incidencia casi igual, en nueve ocasiones (17% del total) aparece la categoría “Escribir”, *Habilidad de escribir*. Ésta nunca aparece como categoría por sí misma, sino que en cuatro respuestas se encuentra con algún otro elemento, y en cinco respuestas aparece o con dos o hasta tres otras categorías. En el caso de Iván, por ejemplo, es uno de los aspectos señalados dentro de su respuesta, “expresión oral y escrita como también saber lo que en algún momento me digan”.

**Cuadro 4.11 (Preg. 11.) ¿Qué te gustaría aprender en la clase de Inglés?**

METACATEGORIA	CATEGORÍA	frec	%
<i>Habilidad oral</i>	Hablarlo bien	10	19
<i>Habilidad de escritura General</i>	Escribir	9	17
	Todo	8	15
<i>Habilidad aural</i>	Entender lo que se escucha	8	15
<i>Aspectos particulares</i>	Pronunciar bien	5	10
<i>Habilidad de lectura</i>	Leer; interpretar	4	8
<i>Habilidad oral</i>	Cómo poder comunicarme	3	6
<i>Aspectos particulares</i>	Manejo de palabras	3	6
	Otros	2	4
		52	100%

Dos categorías se emplean en ocho ocasiones (15% del total) cada una para responder qué es lo que les gustaría aprender en la clase de inglés. Estas son “Todo” y “Entender lo que se escucha”. La categoría “Todo”, de índole *General*, en seis respuestas aparece como único

elemento (“Me gusta todo el inglés”, Walter); en los otros dos casos, donde no ocurre como categoría única, los demás elementos aparecen a manera de desglose de lo que implicaría ese “Todo” (“Todo(pronunciar, entender, escribir bien)”, ejemplifica Edgar).

La categoría “Entender lo que se escucha”, *Habilidad aurál*, en siete de las ocho respuestas en que se manifiesta aparece acompañada de uno o dos elementos más. Así, por ejemplo, tenemos que Graciano responde que lo que le gustaría aprender en el curso de Inglés es “A hablar, escribir y entender muy bien el inglés”.

En cinco ocasiones (10% del total) se menciona la categoría “Pronunciar bien” como parte de la respuesta a esta pregunta. Ella es una de las dos categorías que conforman la metacategoría *Aspectos particulares* del aprendizaje de la lengua. En ningún caso aparece como respuesta en sí misma, como categoría única.

La categoría “Leer; interpretar”, *Habilidad de lectura*, se presenta en cuatro ocasiones (8% del total), siempre en compañía de uno o más elementos por respuesta. Como parte de esta categoría se incluye la respuesta de Nora, quien escribe que le gustaría aprender “Traducción” en la clase de Inglés. Aunque es posible que en el uso de este término hubiera una intención literal, por el contexto es más probable que se le esté utilizando como sinónimo de la lectura en inglés.

Sólo en tres ocasiones se menciona cada una de las categorías “Cómo poder comunicarme” y “Manejo de palabras” (6 % del total cada una). Aunque el concepto de comunicación no se circunscribe necesariamente al ámbito de la comunicación oral, a esta categoría se le ubicó dentro de la metacategoría *Habilidad oral* por considerarse como la connotación que generalmente se le da. Así nos encontramos con la respuesta de Gelasio, “A comunicarme en este idioma”. Por otra parte, la respuesta de Héctor, “Conversar con otra persona en inglés”, se clasificó dentro de esta categoría porque aquí el énfasis recae en la finalidad, la comunicación, y no sobre la habilidad de producción oral, como en la categoría “Hablarlo bien”.

La categoría “Manejo de palabras”, ubicada dentro de la metacategoría *Aspectos particulares* del aprendizaje de la lengua, como se dijo arriba se presenta en tres ocasiones. Aparece ya sea como elemento único en la respuesta o a la par de algún otro elemento. En el caso de la respuesta de Ignacio, “Todo, desde cómo se dice una palabra en inglés, cómo se escribe, cómo se pronuncia”, se considera que la segunda parte de la respuesta desglosa con esta categoría lo que el alumno entiende por el “Todo”.

Bajo la categoría “Lo más que se pueda”, de índole *General*, se ubican la respuesta de Fermín, “Lo más elemental y lo que más me sirva”, y de Víctor, “Lo más que se pueda”.

En total, aunque se observa una gran diversidad de opiniones, sí se destacan las categorías que forman parte de la metacategoría *Habilidad oral*. Las trece ocasiones en que se les menciona conforman el 25% del total. En segundo lugar de frecuencia, en un 19% de los casos (10), se presentan las categorías ubicadas dentro de la metacategoría General, y en tercer lugar de frecuencia, en un 16% del total (ocho casos), se presentan categorías dentro de la metacategoría *Aspectos generales*. Muy cercano a esta frecuencia ocurre la categoría “Entender lo que se escucha”, siendo que las ocho ocasiones en que se da representan un 15 del total. Así que son estas dos las habilidades principales de la lengua que destacan los alumnos: la oral y la auditiva.

#### **4.2 LA LECTURA EN GENERAL: “VALORACIONES/EXPERIENCIAS/ EXPECTATIVAS SOBRE LA LECTURA EN GENERAL”.**

Esta parte del instrumento la conforman dieciséis preguntas, algunas de las cuales contienen varios subincisos. Las preguntas 12 al 14 se refieren a los gustos y hábitos del propio estudiante; las preguntas 15 a 19 solicitan una valoración sobre las personas que leen; las preguntas 20 y 21 regresan al estudiante respecto a su persona, con la imagen personal que quisiera o no proyectar; las preguntas 22 a 24 solicitan información y opinión sobre la enseñanza formal en torno a la lectura; y, por último, los seis subincisos de la pregunta 27 solicitan al alumno describa los hábitos de lectura al interior de su familia.

##### **Pregunta 12. ¿Te gusta o no ponerte a leer? (sí, no)**

Encontramos una respuesta en general afirmativa hacia el gusto por la lectura, pues poco más de tres cuartas partes de los estudiantes se pronuncia en este sentido. Veinticuatro estudiantes (77% del total) respondieron de esta manera, seis lo hicieron negativamente (19% del total), y una se negó a ser encasillada y escribió su propia opción, “Más o menos”. [Ver Cuadro 4.12] Sin embargo, resulta problemático que cerca de una quinta parte de los alumnos manifieste no gustarle la lectura puesto que la lectura es parte esencial de la cultura universitaria. Y si no hay gusto en general por la lectura, ¿cómo será la respuesta a los cursos de Comprensión de Lectura en inglés?

**Cuadro 4.12 (Preg. 12) ¿Te gusta o no ponerte a leer?**

CATEGORÍA	Frec	%
Sí	24	77
No	6	19
Otra respuesta	1	13
TOTAL	31	99%

**Pregunta 13. Cuando lees, ¿lo haces por gusto propio, por obligación escolar, o por otro motivo o motivos?**

Veintiuno de los estudiantes (63% del total) respondieron que al leer lo hacen “Por gusto propio”, seis dijeron que al leer lo hacen “Por obligación escolar” y otros tantos dijeron hacerlo “Por otros motivos”. [Ver Cuadro 4.13]

Sería de esperar que las seis personas que en la pregunta anterior respondieron que no les gusta *ponerse a leer*, aquí hubiesen contestado que al leer lo hacen “Por obligación escolar”. Fue así en cuatro casos (Fermín, Gelasio, Nora e Ignacio). Sin embargo, después de haber contestado a la pregunta anterior de manera negativa, en esta ocasión Edgar contesta que al leer lo hace “Por gusto propio”. Manuel, quien también contestara de manera negativa a la pregunta anterior, aquí especifica que al leer lo hace por “Alguna duda u otros”. Por su parte, Nora añade que, además de leer por obligación escolar, lo hace “Por aburrimiento”; es decir que presumiblemente lee para dejar de estar aburrida, por entretenimiento. [Ver Anexo 2]

La alumna Hortensia, quien hubiera contestado a la pregunta anterior que “Más o menos” le gusta ponerse a leer, a esta pregunta responde que lo hace por obligación escolar y por encontrarse con algún “...tema interesante”.

De las personas que en la pregunta anterior habrían respondido que sí les gusta ponerse a leer, acá Ariel va más allá de las opciones dadas en el formato de la pregunta y añade que al leer lo hace “Por curiosidad en el tema”; Cástor informa que lo hace “Por cuestión de trabajo”, y Uriel porque le “...parece interesante la lectura”.

**Cuadro 4.13 (Preg. 13) Cuando lees, ¿lo haces por gusto propio, por obligación escolar, o por otro motivo? Si es por otro motivo o motivos, ¿cuáles son?**

CATEGORÍA	Frec	%
Por gusto propio	21	63
Por obligación escolar	6	18
Por otro motivo	6	18
TOTAL	33	99%

#### Pregunta 14. Cuando lees, ¿qué es lo que más lees?

La categoría que aparece con mayor frecuencia, en casi la mitad de las respuestas, es la de “Cuentos, novelas”. Del total de cincuenta y cuatro elementos mencionados en las respuestas de los alumnos, esta categoría aparece en catorce ocasiones (el 25% del total de elementos). [Ver Cuadro 4.14] Es decir que el objeto de lectura es visto según el *Género* al cual pertenece, el de la literatura. Anselmo, por ejemplo, escribe “Historias, cuentos, leyendas”. [Ver Anexo 2] De los estudiantes cuya respuesta cae dentro de esta categoría, once también añaden algún otro elemento, alguna otra categoría. [Ver Anexo 2] Así, por ejemplo, Daniel manifiesta que lo que lee son “Cuentos, libros y revistas”, combinando elementos que pertenecen a las metacategorías *Género* y *Tipo de publicación*.

Cuadro 4.14 (Preg. 14.) Cuando lees, ¿qué es lo que más lees?

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	Frec	%
<i>Género</i>	Cuentos, novelas	14	25
<i>Tipo de publicación</i>	Revistas	12	22
<i>Tipo de publicación</i>	Periódico	5	9
<i>Temática</i>	Libros de temas variados	5	9
<i>Finalidad</i>	Textos dejados de tareas; para examen	5	9
<i>Temática</i>	Temas que me llamen la atención	4	7
<i>Género</i>	Historia	4	7
	Otros	5	9
TOTAL		54	97%

En segundo lugar de frecuencia, doce veces aparece la categoría “Revistas” (22% del total). Aquí el objeto de lectura es clasificado, como veíamos, según el tipo de publicación al cual pertenece. De estos lectores, diez incluyen algún otro elemento. La respuesta de Daniel vista arriba es un ejemplo en este sentido.

Con una frecuencia menor, por debajo de la mitad de las anteriores, en cinco ocasiones (cada una el 9% del total) se menciona cada una de estas tres categorías: “Libros de tema variado”, “Historia” y “Textos dejados de tarea; para examen”.

La primera de estas tres categorías corresponde a la metacategoría *Tipo de publicación*, la segunda tiene que ver más con bien con el *Género* al cual pertenece la lectura (considerándose “Historia” como parte de la lectura científica), y la tercera corresponde al *Fin* (utilitario) *que se persigue* con la lectura.

Esta última categoría, como se observa, está muy ligada a la opción “por obligación escolar” como parte de la respuesta la pregunta 13 (i.e. “Cuando lees, lo haces por....”), y

era por ello de esperarse que existiera una fuerte correlación entre ambas. En cuatro de los estudiantes es así (Fermín, Gelasio, Nora y Bernardo), aunque la respuesta de Gelasio va más allá de este motivo: “Revistas, textos importantes, textos que dejan de tarea.” Las otras dos personas que habrían contestado que al leer lo hacían por obligación escolar acá contestan que lo que más leen son “Principalmente revistas (15 a 20, Tú, Muy interesante); novelas y a veces historia” (Hortensia) y “Temas que más me llamen la atención” (Ignacio). Esto posiblemente nos señale que en estos casos sí haya el hábito de cierta lectura aunque de tipo “ligera”, reservándose el concepto de LEER para lo considerado serio, tal vez tedioso o por obligación. Por otro lado, Rosa quien en su respuesta a la pregunta anterior enfatizaba que al leer lo hacía “Por gusto propio”, en esta ocasión contesta que entre lo que más lee se encuentran “...libros para estudiar para los exámenes”.

En cuatro ocasiones las respuestas caen dentro de la categoría “Temas que me llaman la atención” (7% del total). En dos de éstas se especifica el tema de interés (“Libros que me hablen sobre el sexo para madurar un poco más”, Tomás; “...en ocasiones novelas o libros de reflexión sobre la vida”, Graciano), mientras que en las otras se responde en un sentido general (“...textos importantes...”, veíamos como parte de la respuesta de Gelasio).

En la categoría “Otros” aparecen, cada uno mencionado en una sola ocasión, elementos de *Género* (“Historietas”, Susana; “Poemas”, Uriel; “Canciones”, Walter) y *Tipo de publicación* (“Enciclopedias”, incluye Erasmo). La respuesta de Manuel, quien dice que lo que lee son “Las palabras más comunes”, tal vez podría referirse al diccionario como *Tipo de publicación* específica... o quizá incluso a historietas de amplia distribución pero escaso vocabulario.

### **Pregunta 15 ¿Qué tan importante crees que sea o no lo sea que las personas lean?**

**(Nada, poco, regular, mucho)**

Como se observa en el Cuadro 4.15, casi la totalidad de los estudiantes contestó que es “Muy importante” el que las personas lean. Sólo una persona, Floriberto, considero que es “Regular” la importancia de que las personas lean. [Ver Anexo 4]

**Cuadro 4.15 (Preg. 15.) ¿Qué tan importante crees que sea o no lo sea que las personas lean?**

CATEGORÍA	Frec	%
Mucho	30	97
Regular	1	3
Nada	0	0
Poco	0	0
TOTAL	31	100%

**Pregunta 16. ¿Por qué?**

Esta pregunta busca que el alumno haga explícito su razonamiento detrás de la valoración atribuida al que una persona lea; busca identificar lo que implica en el estudiante su representación de una persona que lee.

La categoría que se presenta con mayor frecuencia, en quince de las respuestas (34% del total), es “Se tienen mayores conocimientos, más información; facilidad para aprender”. Es decir que se subraya el aspecto *Formativo académico*. [Ver Cuadro 4.16] En once de las respuestas esta categoría aparece como elemento único, y en las restantes cuatro aparece matizada con categorías diversas. [Ver Anexo 3] Llama la atención la respuesta de Erasmo, quien posiblemente supuso que la pregunta se refería a la lectura en inglés, y escribe: “De esta manera van mejorando sus condiciones para aprender inglés”. En cuanto a los diversos elementos que matizan esta categoría, se presentan las categorías “Para mejorar algún aspecto puntual del lenguaje”, “Se cultiva la mente, descubres cosas nuevas” y “Para expresarse mejor”. En el caso de Gelasio esta categoría se complementó con la de “Mayor facilidad para comunicarse”. La respuesta de este estudiante enfatiza en términos negativos la importancia de que las personas lean, resaltando las consecuencias de no cumplirse con esta condición: “Si no saben leer es más difícil comunicarse, enterarse de qué se trata cierto escrito”.

**Cuadro 4.16 (Preg 16.) ¿Por qué?**

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	Frec	%
<i>Formación académica</i>	Se tienen mayores conocimientos, más información; facilidad para aprender	15	34
<i>Formación general</i>	Se cultiva la mente; descubres cosas nuevas	12	27
<i>Manejo de la lengua</i>	Para mejorar algún aspecto puntual del uso del lenguaje	6	14
<i>Expresión oral</i>	Para expresarse mejor	5	11
<i>Expresión oral</i>	Mayor facilidad para comunicarse	4	9
	Otros	2	4
TOTAL		44	99%

En segundo lugar de frecuencia, mencionada en doce respuestas (el 27% del total), aparece la categoría “Se cultiva la mente, descubres cosas nuevas” como razonamiento que respalda la alta valoración dada al que una persona lea. Esta categoría, *Formativa* también pero de carácter más *general*, sólo en cuatro ocasiones aparece como elemento único en la

respuesta respectiva. Aunque se le complementa de diversa manera, dos otras categorías aparecen con mayor frecuencia junto a ella, tres veces cada una. La primera de estas categorías concomitantes es “Para mejorar algún aspecto puntual del lenguaje”, y la segunda es “Para expresarse mejor”. En la respuesta de Graciano encontramos los tres elementos; él responde: “Para ampliar vocabulario, descubres cosas nuevas y a expresarte mejor”.

Con una frecuencia menor, utilizada en menos de una quinta parte de las respuestas, aparece en seis casos (14% del total) la categoría ya mencionada “Para mejorar algún aspecto puntual del lenguaje”, de índole *Manejo de la lengua*. Como elemento único sólo aparece en la respuesta de Daniel, “Porque se aprende a desarrollar la pronunciación de las palabras”, esto tal vez en reminiscencia de prácticas de lectura en voz alta en la secundaria. En las demás respuestas donde se le menciona, aparece en combinaciones diversas. En cuanto a los aspectos *Puntuales* del uso del lenguaje que se agrupan dentro de esta categoría, encontramos: “Vocabulario” (Odilia, Rosa y Graciano), “Pronunciación” (Rosa y el caso ya mencionado de Daniel), “Ortografía” (Rosa), “Lectura” (Hortensia), y “Ejercicio general del lenguaje” (Susana).

La categoría “Para expresarse mejor” podría tal vez haber sido incluida dentro de la categoría anterior, salvo que este aspecto aparece en cinco ocasiones (11% del total), con un valor representativo fuerte en sí mismo, y porque el énfasis de la respuesta recae sobre el sujeto mismo y no sobre algún aspecto de la lengua. No obstante lo anterior, cada vez que se le menciona aparece como complemento de alguna otra categoría. Edgar, por ejemplo, especifica que es muy importante el que las personas lean “Para expresarse mejor y aprendan muchas leyendas”, complementándola con la categoría de carácter *Formativo general*, “Se cultiva la mente, descubres cosas nuevas”.

La siguiente categoría en frecuencia, “Mayor facilidad para comunicarse”, se menciona en cuatro ocasiones (el 9% del total). Ésta se distingue de la anterior, “Para expresarse mejor”, pues en aquella se enfatizaba la habilidad como emisor, la elocuencia o propiedad del hablante, mientras que en ésta se abre el espectro a la relación con el entorno. En tres de los casos esta categoría fue complementada con alguna otra. Así, por ejemplo, Donato explica, “A través de la lectura se desenvuelve uno más y dejas de ser ignorante en lo que no sabías”. Él subraya tanto este aspecto comunicativo como el aspecto *Formativo general*.

Hay dos respuestas agrupadas bajo el rubro de “Otros”. Una de ellas es la de Cástor, quien simplemente asevera que “Es muy bonito que todos sepamos leer”.

**Pregunta 17. En general, ¿qué opinas de una persona a quien le gusta leer?**

En términos generales la opinión acerca de la persona a quien le gusta leer es positiva. Entre la gran diversidad en las respuestas a esta pregunta hay varios elementos muy cercanos entre sí, pero con matices distintivos, de tal suerte que sólo una de las categorías se manifiesta con una frecuencia mayor que cinco. Esta categoría de mayor frecuencia se presenta sólo en seis casos, el 13 % del total. [Ver Cuadro 4.17]

Después de la categoría aludida que se presenta en seis casos, en las respuestas nos encontramos con tres categorías que ocurren en cinco ocasiones cada una (cada una el 11% del total), dos categorías que se encuentran en cuatro ocasiones cada una (cada una el 9% del total), dos categorías que se presentan en dos ocasiones (cada una el 6% del total), y cuatro categorías que se presentan en dos ocasiones cada una (cada una el 4% del total). Por esta diversidad y para efectos de claridad, en vez de describir los elementos que conforman las respuestas en orden de mayor a menor frecuencia, resulta más conveniente agrupar las

**Cuadro 4.17 (Preg. 17.) En general, ¿qué opinas de una persona a quien le gusta leer?**

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	Frec	%
<i>Característica personal</i>	Le gusta aprender	6	13
<i>Valoración positiva general</i>	Está bien	5	11
<i>Resultado</i>	Tiene mayor perspectiva, mayor comprensión, mayor apertura	5	11
<i>Resultado</i>	Es más culta, le interesa cultivarse	5	11
<i>Resultado</i>	Tiene más facilidad de palabra, mayor facilidad para comunicarse	4	9
<i>Característica personal</i>	Es estudiosa, o paciente, o ....	4	9
<i>Resultado</i>	Tiene mayor conocimiento	3	7
<i>Distancia afectiva</i>	A diferencia de otros, le gusta la lectura	3	7
<i>Resultado</i>	Está mejor informada	2	4
<i>Resultado</i>	Se tiene mayor desarrollo mental	2	4
<i>Resultado</i>	Hay mejora en aspectos puntuales del uso del lenguaje	2	4
<i>Característica personal</i>	Es muy inteligente	2	4
<i>Distancia afectiva</i>	Depende de qué lea	2	4
	Sin respuesta	1	2
<b>TOTAL</b>		<b>46</b>	<b>100%</b>

categorías primero por grandes rubros, por metacategorías.

Tendríamos entonces cuatro categorías que más bien señalan *Resultados*, características del tipo de persona *en que se convierte* aquella a quien le gusta leer; las consecuencias de gustar de (y practicar) la lectura. Los elementos dentro de esta metacategoría representan el 50% del total. Según se observa en el Cuadro 4.17, dentro de esta metacategoría se encuentran categorías que manifiestan un sentido relativo, estableciendo una comparación entre aquella persona que gusta de leer y quien no, inclinándose el aprecio, la valoración positiva, hacia quien sí gusta de ello. No obstante lo anterior, cabe advertir que no todas los elementos clasificados dentro de estas categorías se expresan de manera inequívoca en términos relativos. [Ver Anexo 2, pregunta 17.]

La metacategoría empleada en segundo lugar de frecuencia, *Característica personal*, pone el énfasis en características intrínsecas de la persona que gusta de leer. Las tres categorías incluidas son: “Le gusta aprender”, “Es estudiosa, o paciente, o ...”, “Es muy inteligente”. Los elementos dentro de estas categorías representan el 26% del total.

Siguiendo en esta línea de aceptación, la metacategoría *Valoración general positiva* contiene como única categoría “Está bien”. Se presenta en el 11% de los elementos.

Por último, y en contraste con lo anterior, en la metacategoría *Distancia afectiva* encontramos dos categorías: “Depende de qué lea”, y “A diferencia de otros, le gusta la lectura”. Los elementos dentro de esta metacategoría conforman también el 11% de las respuestas.

Por sí misma la categoría “Le gusta aprender”, de índole *Característica personal*, es la que se presenta con una frecuencia ligeramente mayor a las demás. La encontramos en seis ocasiones (el 13% del total). En dos casos aparece por sí misma, y en los restantes aparece en diferentes combinaciones, como en la respuesta de Manuel, “Que es muy estudiosa y a la vez le gusta aprender”. Cabe mencionar que en dos casos se asocia esta categoría con la lectura específicamente en inglés. Un ejemplo de ello es la respuesta de Walter, quien escribió, “Que es una persona que le gusta aprender porque le gusta el inglés”.

Hay tres categorías que se presentan en cinco ocasiones cada una (cada una el 11% del total). La primera de ellas, “Está bien”, como veíamos arriba única dentro de la metacategoría *Valoración general positiva*, aparece en cinco respuestas, aunque sólo en una de ellas se presenta como único elemento (Susana: “Está muy bien que lo haga”). En tres de los otros casos, esta valoración aparece seguida de una ampliación, una explicación del motivo por el cual se le atribuye un valor positivo al que a una persona le guste leer. Por ejemplo, Ariel

escribe, “Está muy bien porque se informa de cosas desde otro punto de vista”, y en su respuesta Donato matiza, “Que va por buen camino (dependiendo si lee buenos libros)”.

Como parte de la metacategoría *Resultados*, o *en qué se convierte* una persona a quien le gusta leer, encontramos también cinco veces la categoría “Tiene mayor perspectiva, mayor comprensión, mayor apertura”. Tres de las respuestas aparecen con éste como único elemento; por ejemplo Floriberto escribe, “Ha de ser una persona con muchas ideas y con una mentalidad muy abierta”. Uno de los dos casos en que esta categoría se encuentra matizada con otra aparece en el párrafo anterior donde se cita lo escrito por Ariel.

También es parte de la metacategoría *Resultados* la tercera categoría que se presenta en cinco ocasiones, “Es más culta, le interesa cultivarse”. En dos de las respuestas aparece como único elemento, en las otras tres aparece matizada con un elemento diferente cada vez. Como ejemplo de respuesta donde aparece como categoría por sí misma tenemos la de Héctor, “Porque se cultiva la mente”, mientras que la de Carolina contiene este elemento matizado con otro, “Tiene muchos deseos de entender lo que le rodea; en general que son más cultas”.

Con una frecuencia ligeramente menor, en cuatro respuestas (9% del total) se emplea como *Resultado* la categoría “Tiene más facilidad de palabra, mayor facilidad para comunicarse”. Ésta aparece por sí misma en dos respuestas, y en las otras dos lo hace en combinación con uno o dos elementos adicionales. Graciano, por ejemplo, combina esta categoría con otros dos elementos dentro de su respuesta: “Es una persona que ha de saber mucho, se sabe expresar o tiene un vocabulario extenso”.

La categoría “Es estudiosa, o paciente, o...” incluye características personales de diversa índole. Es igualmente en cuatro respuestas donde aparecen elementos así clasificados. Se incluyen las características “Muy estudiosa” (Luis), “[Tiene] paciencia” (Nora), “Muy sociables y extrovertidas” (Odilia). El calificativo “valioso” fue ubicado dentro de esta categoría como una *Característica personal* porque aparece como una cualidad intrínseca a quien tiene el gusto por la lectura, enfatizando que es un gusto poco común: “Es una persona verdaderamente valiosa ya que casi a nadie le gusta leer”, explica Rosa.

La única categoría que ocurre en tres ocasiones (el 7% del total) es “A diferencia de otros, le gusta la lectura”. Ésta es parte de la metacategoría *Distancia afectiva* pues en ella se deja ver una falta de identificación con la imagen de una persona a quien le gusta la lectura. En este sentido, por ejemplo, es la respuesta de Gelasio, “Si le gusta hacerlo no hay problema, (cada quien es libre)”.

Las restantes cinco categorías se emplea cada una tan sólo en dos ocasiones, es decir que cada una representa el 4% del total de elementos empleados en las respuestas. La primera de ellas pertenece también a la metacategoría *Distancia afectiva*: “Depende de qué lea”. En el caso de Donato, éste primero emite una valoración positiva para enseguida añadir un condicionante a manera de ampliación: “Que va por muy buen camino (dependiendo si lee buenos libros)”.

Como parte de la metacategoría *Características personales*, en dos respuestas se emplea la categoría “Es muy inteligente”. En ambas se presenta en combinación con otro elemento. Uriel, por ejemplo, escribe: “Es una persona muy inteligente ya que puede desarrollarse mejor mentalmente”.

Por último, las restantes tres categorías que ocurren en dos ocasiones cada una se ubican como parte de la metacategoría *Resultados*. La categoría “Se tiene mayor desarrollo mental” aparece como una ampliación a otro elemento dentro de la misma respuesta. Así Hortensia dice, “Es una persona más intelectual porque por lo mucho que han leído tienen ... más coordinación en sus ideas”. En cuanto a la categoría “Está mejor informada”, en ambos casos en que se presenta aparece también junto a algún otro elemento. En la respuesta de Daniel, por ejemplo, encontramos “Le interesa informarse y cultivarse”. Finalmente, la categoría “Hay mejora en aspectos puntuales del lenguaje” igualmente se presenta junto a otros dos elementos que son parte de la respuesta respectiva. Así, por ejemplo, en Graciano tenemos, “Es una persona que ha de saber mucho, se sabe expresar o tiene un vocabulario extenso”.

#### **Pregunta 18. En general, ¿qué opinas de una persona a quien no le gusta leer?**

En términos generales la opinión acerca de la persona a quien no le gusta leer es negativa, de rechazo, incluso en ocasiones de desdén. Sin embargo, encontramos una gran diversidad de elementos, de tal suerte que después de la pregunta anterior, ésta es en la que se encuentra un mayor número de matices al interior de las respuestas. [Ver Anexo 3] Así, hay dos categorías que aparecen cada una en siete ocasiones (cada una el 16% del total), cuatro categorías que aparecen en cuatro ocasiones cada una ( cada una el 9% del total), una categoría que se presenta tres veces (7% del total), y cuatro categorías que ocurren dos veces cada una (cada una el 5% del total). Por ello, al igual que en la descripción de las respuestas de los alumnos en torno a las personas a quienes no les gusta leer, en vez de describir los

elementos que conforman las respuestas en orden de mayor a menor frecuencia, resulta más conveniente agrupar las categorías primero por grandes rubros, por metacategorías.

Tendríamos entonces que hay cinco categorías que conforman la metacategoría *Característica personal negativa*. En total se presentan en veintidós ocasiones, el 51% del total. Estas categorías son: “Es floja”, “Tiene pocas aspiraciones de saber, superarse”, “No sabe acerca de, o no le interesa, el entorno”, “Es de nivel cultural bajo” y “No valora la lectura”. En segundo lugar de frecuencia se presenta la metacategoría *Resultados negativos* con las dos categorías “Le cuesta trabajo comunicarse” y “Poco manejo de habilidades escolares”. Ella se presenta en ocho ocasiones, el 18% del total. La metacategoría *Solidaridad* se presenta en siete casos, con dos categorías conformando el 16% del total. Las metacategorías *Identificación personal* y *Valoración general negativa* contienen cada una sola categoría y cada una de ellas representa el 5% del total. [Ver Cuadro 4.18]

Tanto la categoría “Es floja” como la de “Tiene pocas aspiraciones...” se emplean en siete ocasiones cada una (cada una el 16% del total). En cuanto a la categoría “Es floja”, tres respuestas la contienen como elemento único. Anselmo lo expresa así, “Es una persona que

**Cuadro 4.18 (Preg. 18.) En general, ¿qué opinas de una persona a quien no le gusta leer?**

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	Frec	%
<i>Característica personal negativa</i>	Es floja	7	16
<i>Característica personal negativa</i>	Tiene pocas aspiraciones de saber, superarse	7	16
<i>Característica personal negativa</i>	No sabe acerca de, o no le interesa, el entorno	4	9
<i>Resultado negativo</i>	Le cuesta trabajo comunicarse	4	9
<i>Solidaridad</i>	No se entera de muchas cosas	4	9
<i>Resultado negativo</i>	Poco manejo de habilidades escolares	4	9
<i>Solidaridad</i>	Que debiera intentarlo	3	7
<i>Valoración general negativa</i>	Está mal	2	5
<i>Característica personal negativa</i>	Es de nivel cultural bajo	2	5
<i>Identificación personal</i>	No me gusta la lectura	2	5
<i>Característica personal negativa</i>	No valora la lectura	2	5
	Otros	1	2
	Sin respuesta	1	2

TOTAL 43 99%

quiere que todo le caiga del cielo”. En tres de las cuatro respuestas que contienen un segundo elemento, éste es también una categoría de índole *Característica personas*. Así, por ejemplo, Manuel escribe, “Que no le importa saber y es flojo”. En el caso de Nora, quien también combina dos elementos que serían características personales, “Se vuelve floja además cerrada”, el uso del verbo reflexivo *volverse* implicaría que las características aludidas serían más bien una consecuencia de no gustar de la lectura que características intrínsecas.

La categoría “Tiene pocas aspiraciones de saber, superarse” aparece como respuesta única en cuatro de las siete ocasiones en que se da. Por ejemplo, Rosa manifiesta que “Ésta no tiene deseos de sobresalir, de mejorar”. Fermín es uno de los tres alumnos cuya respuesta contiene algún otro elemento, “Que es flojo y sin motivación”.

Muy cercana a la anterior, una de las categorías que ocurren en tercer lugar de frecuencia, en cuatro ocasiones, es “No sabe acerca de, o no le interesa, el entorno”. Pablo es uno de los dos estudiantes que la emplea como elemento único en su respuesta, “Que es una persona que no sabe lo que pasa a su alrededor”. Las respuestas de Nora e Ignacio son las dos que donde esta categoría aparece con uno o dos categorías concomitantes.

Con una frecuencia igual a la anterior, las dos categorías clasificadas como *Resultados negativos* se presentan en cuatro casos cada una, cada una el 9% del total. Éstas son, “Le cuesta trabajo comunicarse” y “Poco manejo de habilidades escolares”. La primera de estas categorías es el único elemento en tres de las cuatro respuestas que lo contienen. Queta expresa su opinión acerca de una persona a quien no le gusta leer enfatizando este único aspecto: “No sería muy fácil encontrar un tema de conversación con él”. Bernardo, cuya opinión está matizada por otro elemento, dice que la persona que no gusta de la lectura es “Poco desenvuelta y le cuesta trabajo realizar investigación”, añadiendo a la característica de tipo interpersonal la de carecer de la lectura como herramienta académica.

La segunda de estas categorías de índole *Resultados negativos*, “Poco manejo de habilidades escolares”, veíamos que aparece en cuatro ocasiones y el 9% del total. En tres de estos casos se manifiesta complementando algún otro elemento, como en las consecuencias de no gustar de la lectura que incluye Bernardo en su opinión, “Poco desenvuelta y le cuesta trabajo realizar investigación”. La única respuesta donde esta categoría aparece como elemento único es en la de Erasmo, quien continúa relacionando la pregunta hecha con el aprendizaje del inglés. Él aprecia que quien no gusta de la lectura, “Va a tardar más para poder entender el inglés”.

La cuarta categoría que se presenta en cuatro ocasiones es “No se entera de muchas cosas”, clasificada dentro de la metacategoría *Solidaridad* porque deja entrever el aprecio del alumno hacia lo que la otra persona estaría perdiéndose de disfrutar. Esta categoría se manifiesta en dos complementando con algún otro elemento, pero en las respuestas de Gelasio y Graciano aparece como elemento único. Gelasio comparte su aprecio por la lectura al manifestar que la persona a quien no le gusta leer “No se entera de muchas cosas buenas y malas que hay en los escritos”. Graciano comparte una opinión similar, señalando que una persona así, “En ocasiones se pierde la oportunidad de aprender cosas y vivir experiencias literarias”.

En el séptimo lugar de frecuencia, en tres ocasiones (el 7 del total) se presenta la categoría también de índole *Solidaridad* “Que debiera intentarlo”. En dos respuestas ocurre como elemento único dentro de la respuesta. En la respuesta de Héctor, “Que tal vez nunca se ha puesto a leer de verdad”, igualmente se deja entrever su aprecio hacia lo que la otra persona estaría perdiéndose de disfrutar. Pareciera que con una sola vez que la persona lo intentara encontraría que puede serle agradable el ponerse a leer.

Dentro de la metacategoría *Valoración general negativa* hay una sola categoría, “Está mal”. Ésta se presenta en una ocasión por sí misma, cuando Ariel escribe “Esa persona está mal”, y en la interesante respuesta de Ignacio, quien la complementa con una categoría de índole *Identificación personal*.

Dos de las categorías que se emplean en dos ocasiones cada una (cada una el 5% del total) se clasifican dentro de la metacategoría *Característica personal negativa*, “Es de nivel cultural bajo” y “No valora la lectura”. En la respuesta de Iván, su apreciación pudiera tanto ser interpretada como consecuencia del no gustar de la lectura, así como tal vez como una explicación de la falta de gusto por la lectura, “Su nivel cultural no es muy alto y casi no comprende cuando lee”. A Hortensia pareciera interesarle mucho enfatizar que su apreciación no tiene una connotación peyorativa, sino que su afán es sólo descriptivo, “No es un ignorante por el hecho de que no le guste, sino que siento que sus opiniones son más sencillas y tienen una pésima ortografía”.

Por otra parte, la categoría “No valora la lectura” aparece en una respuesta como elemento único y en la otra aparece como junto a un segundo elemento. Esto último se da en la respuesta en parte tautológica de Walter, quien escribe, “Tal vez porque no le gusta la lectura y porque no tiene interés”.

Finalmente, también se presenta en dos ocasiones la categoría “No me gusta la lectura”, única de índole *Identificación personal*. En ambos casos esta expresión del gusto

personal se presenta junto a algún otro elemento. Así, en la interesante y contradictoria respuesta de Ignacio, él escribe, “Que está mal; en mi caso no lo hago porque siento que los temas no me llaman la atención”.

**Pregunta 19. En general, ¿qué opinas de una persona que no sabe leer?**

Veintitrés de las respuestas contienen elementos de una sola categoría, mientras que ocho contienen más de una para describir la opinión que se tiene sobre una persona que no sabe leer. [Ver Anexo 3] Los elementos que conforman cuatro de estas categorías manifiestan un sentido de *Solidaridad*, de diversos grados de acercamiento afectivo. Estos elementos, dieciséis, representan el 38% del total. En sentido inverso, hay dos categorías que proyectan una postura de *Alejamiento*. Éstas representan el 33% del total, pues se presentan en catorce ocasiones. Dentro de la metacategoría *Valoración negativa* hay una sola categoría, y ésta se manifiesta en seis casos, con un valor relativo del 14%. Por último, la metacategoría *Explicación causal*, igualmente con una sola categoría, también expresa una postura de alejamiento, pero aquí el énfasis se presenta de manera clara sobre la herramienta de la cual carece quien no sabe leer. Hay una postura de indiferencia, de frialdad. Esta sólo se presenta en tres casos, el 7% del total. [Ver Cuadro 4.19]

**Cuadro 4.19 (Preg. 19) En general, ¿qué opinas de una persona que no sabe leer?**

METACATEGORIA	CATEGORIA	Frec	%
<i>Alejamiento</i>	Debiera interesarse en saber	10	24
<i>Valoración negativa</i>	No tiene interés; es ignorante	6	14
<i>Solidaridad</i>	Está en desventaja	5	11
<i>Solidaridad</i>	Es una pena; es preocupante; está mal	5	11
<i>Alejamiento</i>	Debiera tener ayuda para aprender	4	9
<i>Solidaridad</i>	Tal vez se debe a sus condiciones de su vida y sus recursos	4	9
<i>Explicación causal</i>	Tiene poca o nula escolaridad, educación	3	7
<i>Solidaridad</i>	Aunque quiera leer, no puede	2	5
	Otros	3	7
TOTAL		42	97%

La categoría que aparece con mayor frecuencia, en más de una cuarta parte de las respuestas (24 % del total), es “Debiera interesarse en saber”. Ésta expresa una obligación moral, un *deber ser*, en *el otro*. Es por ello que esta categoría como parte de la metacategoría *Alejamiento*, en cuanto expresa la distancia -ausencia de solidaridad- entre el sujeto y aquel quien no sabe leer, haciendo a la persona que no sabe leer único responsable de salir de su situación. En cuatro de las diez ocasiones en que aparece lo hace como elemento único. Para Queta, una persona con tal característica simplemente, “Debería tratar de aprender”, y Graciano enfatiza que “Si no sabe debe intentar una y otra vez aprender a leer”. De las respuestas donde aparece combinado con algún otro elemento, en dos lo hace con la categoría “Debiera tener ayuda para aprender”, también de *Alejamiento*. En este sentido se manifiesta Daniel, “Que debería preocuparse por saber leer y acercarse a alguien que sí sepa”.

En segundo lugar de frecuencia aparece en seis ocasiones la categoría “No tiene interés, es ignorante”, la cual expresa un juicio de *Valoración negativo*. Manuel, por ejemplo, describe a la persona que no sabe leer como “Que tiene poco interés en conocer”. En dos de las tres respuestas en que esta categoría aparece en combinación con otra, el elemento adicional sirve para subrayar la valoración negativa con un *deber ser* (“Que son muy poco interesadas y deberían intentar la manera de aprender”, dice Odilia) o para subrayar lo desagradable que puede ser una persona así; “Que son personas muy necias y aferradas a sus ideas, pero siempre expresan lo que sienten sin cuidar su léxico”, externa Hortensia. Por otro lado encontramos que Edgar intenta suavizar un tanto la severidad del juicio de valor, matizando con una expresión de *Solidaridad* expresando de quien no sabe leer, “Posiblemente que es un ignorante, pero tendríamos que saber de sus condiciones de vida”.

En un sentido diferente al anterior se presentan las dos categorías que aparecen en cinco ocasiones (el 11% cada una). La primera de éstas, “Está en desventaja” manifiesta una preocupación por la persona que no sabe leer, en tanto la segunda, “Es una pena; es preocupante; está mal”, manifiesta lo que podría interpretarse como una expresión de pesar por alguien quien no sabe leer. Ambas categorías se ubican dentro de la metacategoría *Solidaridad*, así llamada por el acercamiento afectivo-moral que expresa el sujeto. La primera de estas categorías, “Está en desventaja” se emplea por sí misma en tres casos, como cuando Gelasio externa, “Creo que se le dificulta más la vida por no saber”, y Susana dice, “No llegará a ser lo que quiere”. Cuando aparece combinado con otro elemento lo está o con la categoría “Es una pena; es preocupante; está mal” (Donato) o con la categoría “Debiera interesarse en saber”; Floriberto utiliza esta segunda categoría de *Alejamiento* para externar

su preocupación, a la vez de mantener una distancia prudente: “Debería pedirle a alguien que le enseñe porque no saber leer es como no saber hablar”.

La categoría “Es una pena; es preocupante; está mal” se emplea dos veces por sí misma y en tres en combinación con algún otro elemento diferente. En la respuesta del alumno Ariel tenemos ésta como categoría única, pero aparece de manera reiterada, “Que está en una situación preocupante, porque todas las personas deberían saber leer”. Nora, por otra parte, simplemente externa que el que una persona no sepa leer “Está muy mal”. En las respuestas de Cástor, Anselmo y Donato aparece esta categoría combinada con algún otro elemento. Donato, por ejemplo, la combina con la categoría “Está en desventaja”, y escribe, “Qué lastima porque dependerá de otro para conocer el mundo en que vivimos”.

Una de las dos categorías que se presenta en quinto lugar de ocurrencia, en cuatro respuestas cada una (el 9% del total), es la categoría “Debiera tener ayuda para aprender”. Ésta también expresa un *deber ser*, pero la perspectiva es ahora de *Alejamiento* del sujeto, desplazando la responsabilidad *hacia* en vez de *a partir de* la persona que no sabe leer, cambiando el papel de agente al de receptor. Dos veces aparece por sí misma; en las otras dos aparece acompañado de la categoría “Debiera interesarse en saber”. Por sí misma aparece cuando la alumna Julieta afirma categóricamente, “Que se le debe enseñar”. La obligación moral recaería entonces sobre “la sociedad”, o tal vez “el gobierno”, o alguna instancia social abstracta por encima de la persona quien no sabe leer, pero igual alejada moralmente de la persona que escribe.

Igualmente con una frecuencia del 9%, la categoría “Tal vez se debe a sus condiciones de su vida y sus recursos” se ubica dentro de la metacategoría Solidaridad por cuanto deja entrever una postura de comprensión, de acercamiento. No obstante lo anterior, por cuanto intenta buscar una explicación posible a la situación de no saber leer, también podría haberse clasificado dentro de la metacategoría *Explicación causal*. Así, en la respuesta de Fermín, donde aparece como categoría única, vemos que la negación del verbo *tener* señala lo que debió darse en una situación de equidad: el contar con recursos de diversa índole para poder asistir a la escuela: “Que a lo mejor no tuvo los recursos para aprender”. En las dos ocasiones en que se presenta en combinación con otra categoría, en el caso Edgar -como veíamos antes-, se da para suavizar la categoría “No tiene interés; es ignorante”, y en el caso de Iván aparece con otro elemento que también presenta una *Explicación causal* que exime de responsabilidad a quien no sabe leer, acá presumiblemente aludiendo a alguna incapacidad física: “Sería por falta de recursos para ir a la escuela, o porque no tiene la capacidad para ponerse a aprender”.

La categoría “Tiene poca o nula escolaridad, educación” se empleó como elemento único en las tres respuestas (el 7% del total) donde aparece. Por lo dicho en el párrafo anterior, ésta es la categoría única dentro de la metacategoría *Explicación* causal. En la respuesta de Luis, “Que quizás sea una persona con poca escolaridad”, esta categoría claramente se emplea como explicación causal. En la respuesta de Tomás, “Que no sabe nada de la educación”, podría interpretarse como una relación causal, aunque igualmente como una conclusión. Pero en la respuesta de Bernardo, “Le cuesta trabajo desenvolverse en las actividades escolares”, el énfasis habría girado más bien hacia las consecuencias de no saber leer, invirtiéndose los elementos dentro de la relación causal.

La categoría “Aunque quiera leer, no puede”, que aparece sólo dos veces (el 5% del total), se incluye dentro de la metacategoría *Solidaridad* pues es también una expresión de pesar. Anselmo emplea esta categoría combinándola con la de “Es una pena; es preocupante; está mal”. Expresa “Que es muy triste porque aunque él lo quiere hacer no puede”. Rosa, a su vez, combina esta categoría con una postura de responsabilidad, incluso de culpabilidad (una tipo de *mea culpa*); al expresar “Un poco de remordimiento porque quizás si esta persona supiera lo haría y muchos que sabemos no la hacemos”, contrasta su propia situación de poseer una habilidad que desaprovecha con la falta de oportunidad que tiene quien no sabe leer.

Los tres elementos diversos que se agrupan bajo la categoría “Otros” aparecen en dos respuestas como un matiz agregado a otro elemento, y en una aparece como elemento único. En el caso de Cástor, por ejemplo, este elemento se añade al de “Es una pena; es preocupante; está mal”, y él escribe, “Es una pena, si yo conociera a alguien le enseñaría”. Es decir que este elemento indica una postura *Solidaridad* incluso mayor que la expresada dentro de las demás categorías clasificadas dentro de la metacategoría de ese término.

**Pregunta 20. El que los demás pensarán de ti como una persona que lee, ¿te gustaría o te sería indiferente?**

Veintiuno de los alumnos contestaron que les gustaría que los demás pensarán de el/ella como una persona que lee, nueve dijeron que les sería indiferente y uno (Ariel) dejó sin responder la pregunta. [Ver Cuadro 4.20] Aunque dadas las respuestas a la pregunta 13, donde veinticuatro de los estudiantes contestaron que sí les gusta leer, sería de esperar que un número igual contestara que sí les gustaría que se pensara en ellos como en alguien que lee, no existe una estricta correlación entre las respuestas. Ocho alumnos (Julieta, Pablo, Rosa,

Tomás, Víctor, Graciano, Floriberto y Hortensia) contestaron que sí les gusta la lectura en la pregunta 13, mientras acá contestaron que les sería indiferente que se pensara en ellos como una persona que lee. [Relacionar las respuestas a la preguntas 13 y 20 en el Anexo 3] Por otra parte, cuatro estudiantes (Edgar, Manuel Nora e Ignacio), habiendo contestado en la pregunta 3 que no les gusta leer, no obstante manifestaron que sí les gustaría que se pensara en ellos como en una persona que sí lee.

**Cuadro 4.20 (Preg. 20.) El que los demás pensarán de ti como una persona que lee, ¿ te gustaría o te sería indiferente?**

CATEGORÍA	Frec	%
Te gustaría	20	64
Te sería indiferente	10	32
Sin respuesta	1	3
TOTAL	31	99%

### Pregunta 21. ¿Por qué?

Sólo cinco de las respuestas a esta pregunta contienen dos categorías mientras que veinticuatro contienen una sola. Sin embargo, la diversidad en las respuestas dio como resultado ocho categorías diferentes, además de cuatro elementos diversos clasificados bajo el rubro de “Otros”. Dos alumnos no contestaron. [Ver Cuadro 4.21]

Las categorías en que se agrupan las respuestas a esta pregunta a su vez se clasifican en tres grandes rubros: *Identificación positiva*, *Valoración de la lectura* y *Carencia de interés*.

Dentro de la metacategoría *Identificación positiva* encontramos cinco categorías: “Me gustaría”, “Me motivaría a leer más”, “Me sentiría aceptado/a”, “Me valorarían positivamente - como persona estudiosa, culta, intelectual, interesante...”, y “Yo serviría de ejemplo”. Éstas se utilizan en diecinueve ocasiones y conforman el 42% de los elementos. Las dos categorías clasificadas como *Carencia de interés* se presentan en nueve ocasiones y conforman el 23% del total. Finalmente, en cinco ocasiones se presentan dos categorías clasificadas dentro de la metacategoría *Valoración negativa*, representando el 14% del total de elementos.

De todos los elementos empleados para responder a la pregunta 21, la categoría “Me valorarían positivamente - como persona estudiosa, culta, intelectual, interesante...” es la que aparece con una frecuencia mayor, utilizada en ocho respuestas (el 22% del total). Así, por

**Cuadro 4.21 (Preg. 21) ¿Por qué?**

METACATEGORIA	CATEGORIA	Frec	%
<i>Identificación positiva</i>	Me valorarían positivamente - como persona estudiosa, culta, intelectual, interesante...	8	22
<i>Carencia de identificación</i>	No me interesa cómo se me perciba	5	14
<i>Carencia de identificación</i>	Diversos	4	11
<i>Valoración de la lectura</i>	Porque me gusta la lectura	4	11
<i>Identificación positiva</i>	Me gustaría	3	8
<i>Identificación positiva</i>	Me sentiría aceptado/a	3	8
<i>Identificación positiva</i>	Yo serviría de ejemplo	3	8
<i>Identificación positiva</i>	Me motivaría a leer más	2	6
<i>Valoración de la lectura</i>	Porque me gustaría que fuera cierto	1	3
	Sin respuesta	2	6
TOTAL		35	97%

ejemplo, Odilia expresa que le gustaría ser considerada una persona que lee porque “Se muestra con quién se puede dialogar de cualquier tema”, en tanto a Erasmo le gustaría porque “Me considerarían una persona más preparada y apta para poder afrontar los problemas y oportunidades”. En dos de las ocho respuestas donde aparece esta categoría se presenta combinada con otra, con “Porque me gusta la lectura” (Nora y Anselmo).

La categoría “No me interesa cómo se me perciba” forma parte de la metacategoría *Carencia de interés* y en sí misma ocupa el segundo lugar de frecuencia, pues se presenta en cinco ocasiones, el 14% del total. Aparece siempre por sí misma. Por ejemplo, Fermín contesta, “Porque no me halaga”, y Pablo escribe, “Porque cada quien hace lo que le gusta hacer”. En estas respuestas la indiferencia es clara.

Por otro lado, una de las dos categorías que aparece en tercer lugar de frecuencia, en cuatro casos (el 11% del total), también pertenece a la metacategoría *Carencia de interés*. La categoría “Diversos”, como su nombre lo indica, expresa motivos de variada índole como respuesta. Estos elementos aparecen como categoría única dentro de las respuestas respectivas. Uno de estas respuestas es la de Donato, quien asevera que “No me gusta que hablen bien o mal de mí”. El recuento de Hortensia es otro interesante ejemplo, “Porque yo tenía un compañero que se dio de baja que leía a lo bruto, y tenía coordinación en sus ideas pero era muy hablador y a veces nos aburría y a la mayoría nos caía mal”. Es decir, acá no se

puede hablar de “indiferencia” propiamente, sino que hay un interés manifiesto por no ser identificado como una persona que lee. Cabe señalar que los elementos clasificados dentro de las categorías que forman la metacategoría *Carencia de identificación* se emplean por nueve de los diez alumnos cuya respuesta a la pregunta 20 fue que les sería indiferente el que se pensara en ellos como personas a quienes les gusta leer.

Como parte de la metacategoría *Valoración de la lectura*, encontramos la categoría “Porque me gusta la lectura”. Al igual que la anterior, ésta se da en cuatro repuestas (11% del total). En tres de ellas se presenta como categoría única; por ejemplo Queta escribe, “Porque es lo que me gusta hacer”. En la respuesta de Nora aparece en combinación con la categoría “Me valorarían positivamente - como persona estudiosa, culta, intelectual, interesante...”; ella lo expresa así: “Es bonito; además se dan cuenta de tus habilidades”.

Las categorías “Me gustaría”, “Me sentiría aceptado/a” y “Yo serviría de ejemplo”, clasificadas dentro de la metacategoría *Identificación positiva*, aparecen ya sea por sí mismas o con algún otro elemento tres veces cada una (cada una el 8% del total). Un ejemplo donde se presenta la categoría “Me gustaría” por sí misma es la respuesta de Uriel: “Sería un halago para mí”. Brenda, por su parte, combina esta categoría con la de “Me motivaría a leer más”, y escribe, “Eso me pondría contenta y me pondría a leer mucho más”. Un ejemplo de la categoría “Me sentiría aceptado/a” como único elemento en la respuesta lo tenemos en David: “Porque me sentiría identificado con ellos”. Graciano combina esta categoría también con la de “Me motivaría a leer más”, y dice, “Porque con ello pienso que me aprecian mucho y es como un estímulo para leer más”. La categoría “Yo serviría de ejemplo” se presenta en dos respuestas como categoría única. En el caso de Susana, ella la utiliza con estas palabras, “Para que vean lo importante que es la lectura”. La respuesta de Anselmo combina esta categoría con la de “Me valorarían positivamente - como persona estudiosa, culta, intelectual, interesante...”, y escribe, “Porque sé que ellos saben que me preocupa mi superación y tal vez les anime a ellos”.

La categoría “Me motivaría a leer más” se emplea dos veces. Como vimos en el párrafo anterior, esta categoría aparece en combinación con alguna otra que como ella es parte de la metacategoría *Identificación positiva*.

La categoría “Porque me gustaría que fuera cierto” aparece sólo una vez. Sin embargo, por ubicarse de manera clara dentro de la metacategoría *Valoración de la lectura* resulta más pertinente mencionarla de manera explícita y no dejarla como un elemento dentro de una categoría de elementos diversos. Bernardo es quien como respuesta a esta pregunta

manifiesta su particular deseo de poder emplear la lectura como herramienta académica, “No tanto porque me lo dijeran sino porque podría hacer más rápido mis trabajos”.

**Pregunta 22 ¿En la escuela, o en la prepa, te han enseñado de alguna manera cómo leer mejor? (Sí, no)**

Sólo dos estudiantes (Walter y Erasmo) contestaron que en la escuela o preparatoria no se les había enseñado de alguna manera a leer mejor. [Ver Anexo 3.]

**a.) ¿Qué te enseñaron para ser mejor lector o lectora?**

De los veintinueve alumnos a quienes de alguna manera se les enseñó a leer mejor, quince manifestaron que se les enseñó “A leer mejor en voz alta”, once dijeron que se les enseñó “A entender mejor lo que leían”, y sólo tres contestaron que se les había enseñado en ambos aspectos. [Ver Cuadro 4.22.]

**Cuadro 4.22 (Preg. 22a) ¿Qué te enseñaron para ser mejor lector o lectora?**

CATEGORIA	Frec	%
Leer mejor en voz alta	18	53
Entender mejor lo que leía	14	41
Sin respuesta	2	6
TOTAL	34	100%

**Pregunta 23. ¿Te parece necesario o no que se enseñe a leer mejor en las escuelas y en las universidades? (Sí, no)**

Sin excepción, los alumnos se pronunciaron porque es necesario que se enseñe a leer mejor en las escuelas y universidades. [Ver Anexo 4]

**Pregunta 24 ¿Por qué?**

La gran mayoría de las respuestas, veintiocho, señalaron un solo elemento como razón para justificar lo necesario de esta enseñanza. En dos respuestas se utilizó dos categorías y una alumna, Susana, declinó contestar.

Las diferentes categorías en las que pueden ser clasificadas las respuestas a su vez caen dentro de tres metacategorías. [Ver Cuadro 4.23] En la metacategoría *Utilidad general* encontramos tres categorías: “Porque hay quien no sabe leer, o no lo sabe hacer bien”, “A mí me serviría” y “Porque es importante, necesario, útil”. Éstas se presentan en un total de diecisiete ocasiones, el 51% del total. En la metacategoría *Utilidad específica* se encuentran dos categorías: “Para que se expresen mejor” y “Para que se comprenda mejor lo que se lee”, las cuales se presentan en un total de trece casos, el 40% del total. La metacategoría *Utilidad para mí* está constituida por una sola categoría, “A mí me serviría”, que se presenta en seis ocasiones, conformando el 18% del total.

**Cuadro 4.23 (Preg. 24) ¿Por qué?**

METACATEGORIA	CATEGORIA	Frec	%
<i>Utilidad específica</i>	Para que se comprenda mejor lo que se lee	9	27
<i>Utilidad para mí</i>	A mí me serviría	6	18
<i>Utilidad general</i>	Porque es importante, necesario, útil	6	18
<i>Utilidad general</i>	Porque hay quien no sabe leer, o no lo sabe hacer bien	5	15
<i>Utilidad específica</i>	Para que se expresen mejor	4	12
	Otros	2	6
	Sin respuesta	1	3
TOTAL		33	99%

La categoría que por sí misma aparece con una frecuencia mayor, “Para que se comprenda mejor lo que se lee”, es parte de la metacategoría *Utilidad específica*, y se presenta en nueve ocasiones (27% del total). En todas las respuestas en que se encuentra aparece como elemento único. Así por ejemplo tenemos la respuesta de Julieta, “Para aprender y comprender y no leer como perico”.

En segundo lugar de frecuencia hay dos categorías que se presentan cada una en seis ocasiones, cada una el 18% del total. La primera de éstas es “A mí me serviría”, como veíamos arriba única dentro de la metacategoría *Utilidad para mí*. En las respuestas en que se emplea, aparece como único elemento. En ellas la relación entre el sujeto y la utilidad que le aportaría la enseñanza de la lectura se manifiesta gramaticalmente. Walter, por ejemplo, emplea el posesivo en primera persona del singular, “Es necesario para mejorar el grado de mis estudios”. Nora utiliza el verbo también en la primera persona, pero haciendo uso del plural, “Porque así tenemos personas que nos corrijan”. Carolina, a su vez, prefiere el uso de

la segunda persona del singular para proyectarse en su respuesta, “Porque si tú lees más rápido en poco tiempo puedes hacer trabajos más rápidos”.

También con una ocurrencia de seis casos, el 18% de los elementos pertenecen a la categoría “Porque es importante, necesario, útil”, de índole *Utilidad general*. Salvo en un caso, este elemento aparece como único dentro de la respuesta respectiva. Así, por ejemplo, en la respuesta de Odilia, “Es muy importante saber leer en cualquier ámbito social”.

En cuarto lugar de ocurrencia encontramos la categoría “Porque hay quien no sabe leer, o no lo sabe hacer bien”, también de *Utilidad general*. En las cinco respuestas en que se presenta (15% del total de los elementos), lo hace como elemento único. Gelasio, por ejemplo, opina, “Porque hay muchas personas que no lo hacen bien y se deberían de superar”.

Finalmente, en quinto lugar de frecuencia se presenta la categoría “Para que se expresen mejor”, de *Utilidad específica*, en cuatro respuestas (12% del total de elementos). En dos de las respuestas aparece junto a algún otro elemento, como en la de Brenda, quien expresa, “Muchas veces no saben leer y por eso les cuesta mucho trabajo desarrollarse en el ámbito de expresarse o en sociedad “.

**Pregunta 25. ¿Qué tan importante o no crees que sea para tu formación el ser o aprender a ser un buen lector o lectora? (Nada, poco, regular, mucho)**

La mayoría de los estudiantes coincide en que es muy importante para su formación el ser o aprender a ser un buen lector o lectora. Veintisiete de los alumnos marcaron “Mucho” como la opción correcta, uno escogió la opción “Regular” y sólo uno marcó la opción “Poco”. [Ver Anexo 3] Un alumno, Ariel, prefirió no contestar ni esta pregunta ni su ampliación, la pregunta 26.

**Pregunta 26. ¿Por qué?**

De todas las preguntas en esta segunda parte del instrumento, ésta fue la única en cuyas respuestas en su totalidad aparece un solo elemento, donde no se encuentran matices. [Ver Cuadro 4.24]

La categoría que se emplea con una mayor frecuencia, en diez casos (32% del total) es “Para aprender más, saber más; para mejorar los estudios”, dentro de la metacategoría *Formación académica*. Luis es una de las personas que subrayan la necesidad de ser un buen lector desde este punto de vista: “Porque el comprender lo leído facilita el aprendizaje”. Para

Brenda la importancia de ser una buena lectora estriba en que “Tendría muchos conocimientos y sabría muchas cosas”.

En segundo lugar de frecuencia, en nueve ocasiones (el 29% del total), encontramos la categoría “Porque es útil, necesario, formativo para los estudios; para superarse”. Valora el ser un buen lector o lectora por lo que ello contribuye a una mejor *Formación general*. Pablo, por ejemplo, le da gran importancia a ser un buen lector, “Porque la lectura es la base de la sabiduría”. La respuesta de Erasmo, por su lado, explora su carácter formativo intelectual, “Tendré oportunidad de proyectar, analizar y sintetizar mis ideas”, mientras que Edgar, por otro lado, lo ve desde un punto de vista práctico, “En cualquier lado te dicen que leas algo”.

Ubicada dentro de la metacategoría *Expresión oral*, la categoría única “Para expresarse mejor”, se da en tercer lugar; se emplea en siete respuestas, el 23 % del total. Entre los alumnos que relacionan la lectura con el leer en voz alta, Tomás nos hace saber el motivo por el cual es tan importante para él leer bien: “Pues cuando leyera no se burlarían de mí”. Con menor carga emotiva, pero igual señalando aspectos de interacción social, sus demás compañeros subrayan que la lectura les permite relacionarse de manera más adecuada con los demás. Tal es el caso de Iván, quien dice: “Cuando uno lee tiene más facilidad de palabra”, y Uriel, quien claramente manifiesta que el ser un buen lector le sería importante, “Para desenvolverme mejor con el grupo”.

Sólo dos de las respuestas (6%) se clasificaron como “Para ser lectores más eficaces”. Esta categoría conforma por sí misma la metacategoría *Eficacia en la lectura*. La de Bernardo es una de ellas, “Podría examinar la información más rápidamente”.

Tres estudiantes prefirieron no contestar (Ariel, Fermín y Víctor), aunque Fermín, el único estudiante que consideró “Poco importante” para su formación el ser un buen lector (en respuesta a la pregunta 25), de hecho escribió “Porque sí”.

**Cuadro 4.24 (Preg. 26) ¿Por qué?**

METACATEGORIA	CATEGORIA	Frec	%
<i>Aprovechamiento académico</i> <i>Formación general</i>	Para aprender más, saber más; para mejorar los estudios	10	32
	Porque es útil, necesario; para superarse	9	29
<i>Expresión oral</i>	Para expresarse mejor	7	23
<i>Eficacia en la lectura</i>	Para ser lectores más eficaces	2	6
	Sin respuesta	3	10
TOTAL		31	100%

**Pregunta 27. ¿En tu familia hay alguien a quien le guste la lectura? (Sí, no)**

Seis alumnos, casi la cuarta parte del total, contestaron que en su familia no hay quien, independientemente de ellos, guste de la lectura. Uno de ellos, Uriel, dejó sin contestar esta pregunta, pero se infiere que su respuesta sería negativa en virtud de haber dejado sin contestar los siguientes incisos. [Ver Anexo 3]

**Pregunta 27a. ¿A quiénes?**

Diez de los estudiantes contestaron que en su familia la persona a quien le gusta leer es, en primer lugar, el padre (24% del total). [Ver Cuadro 4.25] En segundo lugar se menciona a la madre, en ocho respuestas (19% del total). De hecho, cuatro de los sujetos –Luis, Rosa, Carolina y Floriberto– contestaron que a ambos, padre y madre, les gusta leer. En tercer lugar de frecuencia, en siete ocasiones aparece algún hermano o hermana, o varios de ellos, como persona a quien le gusta leer (17% del total). (Héctor y Odilia señalan a una hermana además de la madre, y Susana señala a un hermano además del padre.)

Julieta, Queta, Tomás y Víctor contestaron (10% del total de las respuestas) que en su familia a todos les gusta la lectura –“en mayor o menor medida”, acota Queta. En cuanto a especificar a los abuelos, en tres ocasiones se menciona a uno o más como parte de la parentela que gusta de la lectura. Ariel escribe, “A mi abuelo y a mis primos”; Daniel incluye a “Mi abuelo y mi papá”, y Rosa los sitúa junto a sus padres: “A papá y mamá y a mis abuelitos”. Del resto de la parentela, “Algún primo, o varios” aparece dos veces, y “Algún tío” en una ocasión.”

**Cuadro 4.25 (Preg. 27a) ¿A quiénes?**

CATEGORIA	Frec	%
Mi papá	10	24
Mi mamá	8	19
Algún hermano, hermana, o varios	7	17
Todos	4	10
Algún abuelo, o varios	3	7
Algún primo, o varios	2	5
Algún tío	1	2
Sin respuesta	6	14
TOTAL	41	98%

**Pregunta 27b. ¿Qué les gusta leer? (Periódico , revistas , cómics , libros, la Biblia, otros)**

Como sería de esperarse, los familiares que tienen el hábito de la lectura gustan de diversos tipos de escritos. [Ver Cuadro 4.26] Diecisiete de las respuestas mencionan más de un elemento. El periódico y los libros son la fuente de lectura más común; ambos se marcaron en dieciséis casos cada uno (26% del total). Inclusive, en catorce de las respuestas se incluyeron ambos elementos, generalmente con algún otro tipo de fuente.

En tercer lugar de frecuencia, en trece respuestas (21% del total) los alumnos marcaron “Revistas” como lectura. En cinco respuestas se da como elemento único, y en seis de aquellas donde se presenta junto a otros elementos, éstos son “Periódico” y “Libros”.

Con una frecuencia menor, en siete respuestas (11% del total) se señala la Biblia como lectura. En estas respuestas igualmente aparece siempre el elemento “Libros”; en cuatro de estas respuestas se presenta también el elemento “Periódicos”.

Los “Cómics” sólo se señalaron en tres respuestas (5% del total), siempre junto a “Periódico” y “Revistas”.

**Cuadro 4.26 (Preg. 27b.) ¿Qué les gusta leer?**

CATEGORIA	Frec	%
Periódico	16	26
Libros	16	26
Revistas	13	21
La Biblia	7	11
Cómics	3	5
Otros	1	2
Sin respuesta	6	10
TOTAL	62	98%

**Pregunta 27c. ¿Qué es lo que más leen? (Volantes propagandísticos, papeles oficiales, revistas, otros)**

Esta pregunta es muy similar a la anterior, aunque especifica más claramente que se trata de conocer los hábitos de lectura, más allá de los gustos. La opción “Revistas” fue la señalada con mayor frecuencia, en trece ocasiones, misma frecuencia con que se le mencionó en las respuestas a la pregunta 27b. No obstante, tres de los sujetos que la incluyeron como respuesta a la pregunta anterior, acá no lo hicieron, mientras que aparece como respuesta a

esta pregunta en tres sujetos que no la incluyeron como respuesta a la pregunta 27b. Es decir que la correspondencia no es estricta. [Ver Anexo 3, preguntas 27b.1 y 27c.1]

Puesto que en la pregunta 27b “Libros” fue el rubro señalado en mayor número de veces, dieciséis, sería de esperar que acá también apareciera con una frecuencia similar. Sin embargo, “Libros” sólo es mencionado en nueve ocasiones, incluyéndose como tal “la Constitución de México”. [Ver Cuadro 4.27] Puesto que ninguna de las opciones explícita era “Libros”, para incluirlos los sujetos tenían que marcar “Otros”, y dentro de este rubro especificarlo. Los alumnos Héctor, Luis, Manuel, Nora, Odilia, Rosa y Anselmo no lo hicieron. Las otras tres ocasiones en que sí se seleccionó la opción “Otros”, se especificó que se trataba del periódico y, en un caso, “Folletos”.

**Cuadro 4.27 (Preg. 27c.) ¿Qué es lo que más leen?**

CATEGORIA	Frec	%
Revistas	13	36
Otros	12	33
Sin respuesta	7	19
Papeles oficiales	4	11
Volantes propagandísticos	0	0
TOTAL	36	99%

Cuatro estudiantes marcaron la opción “Papeles oficiales”; Para Cástor y Odilia fue el único elemento en su respuesta. En la respuesta a la pregunta 27b Cástor había contestado “Periódicos”, y Odilia había dicho que entre sus parientes lo que se lee son libros y la Biblia.

**Pregunta 27 d. ¿Con qué frecuencia lee(n)? (Casi a diario, una vez a la semana, una vez al mes, de vez en cuando)**

De los veinticinco alumnos que contestaron que en su familia habría quien sí gusta de la lectura, veinte respondieron que realizan esta actividad “Casi a diario” (61% del total). [Ver Cuadro 4.26] Dos estudiantes, Susana y Carolina, dijeron que en su familia se lee “Una vez a la semana”, y Walter que “De vez en cuando”. Ocho estudiantes prefirieron no contestar (26% del total).

**Cuadro 4.28 (Preg. 27d.1) ¿Con qué frecuencia lee(n)?**

CATEGORIA	Frec	%
Casi a diario	19	61
Una vez a la semana	2	6
Una vez al mes	1	3
De vez en cuando	1	3
Sin respuesta	8	26
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>99%</b>

**Pregunta 27 e. Cuando lee(n), ¿es por tiempos cortos o largos? (Menos de tres minutos, de quince minutos a media hora, más de una hora)**

Trece de los jóvenes (47% del total) contestó que en su familia cuando se lee es usualmente por períodos mayores a una hora. [Ver Cuadro 4.29] Otros once (35% del total) contestó que se lee en períodos que van de quince minutos a una hora. Siete de los alumnos (22% del total) no respondió.

**Cuadro 4.29 (Preg. 27e.) Cuando lee(n), ¿es por tiempos cortos o largos?**

CATEGORIA	Frec	%
Más de una hora	13	42
De quince minutos a media hora	11	35
Menos de tres minutos	0	0
Sin respuesta	7	22
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>99%</b>

### **4.3 EL PAPEL DEL ALUMNO Y DEL MAESTRO: “PAPEL DEL ALUMNO Y DEL MAESTRO, EN GENERAL”.**

**Pregunta 28. ¿Quién consideras que tiene una mayor responsabilidad en el proceso de aprendizaje en el salón de clase? (El maestro/maestra, el alumno/alumna, ambos por igual)**

Para veintitrés alumnos la responsabilidad en el proceso de aprendizaje en el salón de clase recae en ambos, maestros y alumnos, por igual. [Ver Anexo 3 y el Cuadro 4.30] En siete de las respuestas se menciona que la responsabilidad recae principalmente en el alumno/alumna, pero curiosamente en ningún caso se señala al maestro/maestra como quien tiene una mayor responsabilidad en el salón de clase. Un estudiante, Ignacio, prefirió no contestar.

**Cuadro 4.30 (Preg. 28) ¿Quién consideras que tiene una mayor responsabilidad en el proceso de aprendizaje en el salón de clase?**

CATEGORÍA	Frec	%
Ambos por igual	23	74
El alumno/alumna	7	22
El maestro/maestra	0	0
Sin respuesta	1	3
TOTAL	31	99%

**Pregunta 29. Explica tu respuesta.**

Como sería de esperarse por las respuestas a la pregunta anterior, la categoría que aparece con mayor frecuencia, “Cada uno tiene su responsabilidad: el maestro enseñar, el alumno aprender”, pertenece a la metacategoría *Responsabilidad compartida*. [Ver Cuadro 4.31] Sin embargo, de los cuarenta y siete elementos que utilizan los alumnos para responder a esta pregunta, las tres categorías que conforman la metacategoría *Responsabilidad del alumno* representa el 50% del total de ellos (veintitrés elementos). Según se observa en el Anexo 3, estas categorías aparecen tanto como matiz distintivo de la categoría “Cada uno tiene su responsabilidad: el maestro enseñar, el alumno aprender” como por sí mismas. En cuanto a la frecuencia con que se emplean las dos categorías que conforman la metacategoría *Responsabilidad compartida*, en total éstas ocurren sólo en el 38% de los casos, en dieciocho ocasiones. Es decir que como metacategoría, ésta última no se presenta con la incidencia que se hubiese supuesto. Por otra parte, la metacategoría *Responsabilidad del maestro* contiene una sola categoría, y ésta se presenta sólo en cinco de las respuestas, significando el 11% de los elementos. Como se observa tanto en la parte correspondiente dentro del Anexo 2 como del Anexo 3, en términos generales sí existe coherencia entre las respuestas a la pregunta anterior y ésta, pero se subraya con especial énfasis lo que se considera el papel del estudiante: poner atención.

Como se dijo arriba, la categoría que aparece con mayor frecuencia es “Cada uno tiene su responsabilidad: el maestro enseñar, el alumno aprender”, parte de la metacategoría *Responsabilidad compartida*. Se presenta en catorce ocasiones, el 30% del total. El papel del maestro aparece como *enseñar* y el papel del alumno como *aprender*. Fermín lo dice así, “Porque uno enseña y el otro aprende”, y Rosa, de manera similar, “Porque el profe enseña y el alumno aprende”. Sin embargo, dentro de esta categoría encontramos que en cinco respuestas la parte de la responsabilidad que le corresponde al alumno se entiende como, “El

Cuadro 4.30 (Preg. 29) Explica tu respuesta.

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	Frec	%
<i>Responsabilidad compartida</i>	Cada uno tiene su responsabilidad: el maestro enseñar, el alumno aprender.	14	30
<i>Responsabilidad del alumno</i>	El alumno debe prestar atención, poner interés	13	28
<i>Responsabilidad del alumno</i>	Si el alumno lo desaprovecha, el maestro no da todo de sí.	5	11
<i>Responsabilidad del alumno</i>	El buen aprendizaje depende del alumno.	5	11
<i>Responsabilidad compartida</i>	Debe haber apoyo de las dos partes.	5	11
<i>Responsabilidad del maestro</i>	El profesor debe buscar la manera en que el alumno aprenda mejor.	4	8
	Sin respuesta	1	2
TOTAL		47	101%

alumno debe prestar atención”. Aunque esta última categoría realmente es un matiz de la primera, amerita atención especial por la frecuencia en que aparece. Cástor, por ejemplo, escribe, “El alumno debe de poner atención para que el profesor explique su clase y así conjuntamente”; y Daniel expresa que la responsabilidad reside en “El maestro en enseñar bien y el alumno en poner atención”.

Esta categoría, “El alumno debe prestar atención”, parte de la metacategoría *responsabilidad del alumno*, aparece en segundo lugar de frecuencia, en trece respuestas y representa el 28% del total de los elementos. Con ello se resalta que para una tercera parte de los estudiantes su responsabilidad estriba en *poner atención*. Como elemento nunca se presenta por sí mismo, sino que o es complementado por otro o se presenta como matiz de algún otro elemento. En el párrafo anterior veíamos que se presenta en cinco respuestas cuyo sentido general se pronuncia por la *Responsabilidad compartida*, pero donde se especifica lo que el sujeto entiende como la responsabilidad del alumno.. Además de los cinco casos anteriores, esta categoría aparece en tres respuestas complementándose con otra categoría del mismo tipo, de *Responsabilidad del alumno*: “Si el alumno lo desaprovecha, el maestro no da todo de sí”. Un ejemplo de ello lo tenemos en Julieta, quien lo expresa de la siguiente manera, “Un maestro puede ser muy buen profesor pero si el alumno no hace caso ni pone atención ni nada, pues no sirve el trabajo hecho por el profesor y viceversa”. Luis se pronuncia en un sentido similar, “Si el alumno no pone atención y no explota al maestro, éste muchas veces no da todo de sí”.

Con una frecuencia menor, en cinco respuestas (11% del total de elementos) aparece la categoría también ya mencionada “Si el alumno lo desaprovecha, el maestro no da todo de sí”. Veámos arriba que es parte de la metacategoría *Responsabilidad del alumno*, y que en las cinco respuestas donde se presenta se le matiza con la categoría descrita en el párrafo anterior. Curiosamente, dos sujetos que así se expresan, Gelasio y Erasmo, como respuesta a la pregunta anterior habían señalado que la responsabilidad en el proceso de aprendizaje en el salón de clase recaía por igual en el maestro que en el alumno. Así Gelasio en esta ocasión explícitamente da al alumno la mayor responsabilidad en el proceso de aprendizaje, “Si el alumno no pone atención, si no explota al maestro, el alumno lo desaprovecha, el maestro no da todo de sí”. Por su parte, Erasmo plantea, “Porque de qué sirve que un maestro está explicando y el alumno no lo toma en cuenta”.

Como parte también de la metacategoría *Responsabilidad del alumno*, también en cinco ocasiones (11% del total) se presenta la categoría “El buen aprendizaje depende del alumno”. Ésta ocurre, a diferencia de la anterior categoría, como elemento único en cuatro respuestas. Se manifiesta de manera congruente en las respuestas de cinco de las siete personas que en la pregunta 28 señalaron que la responsabilidad del aprendizaje en el salón de clase recaía principalmente en el alumno/a.

La categoría “El profesor debe buscar la manera en que el alumno aprenda mejor”, única dentro de la metacategoría *Responsabilidad del maestro*, se encuentra sólo en cinco respuestas, 11% del total, y lo hace como matiz de lo que corresponde al maestro como parte de la responsabilidad compartida en el proceso de aprendizaje en el salón de clase. Amerita mención especial, sin embargo, por explicitar la responsabilidad del maestro más allá de simplemente *enseñar*. Brenda, por ejemplo, escribe, “El maestro debe buscar maneras para que el alumno aprenda; el alumno debe seguir los consejos del maestro y poner más atención”. En la respuesta de Héctor, la corresponsabilidad del maestro implica que éste debe estar capacitado: “El profesor debe estar capacitado y los alumnos deben mostrar interés”.

Las cuatro ocasiones, 8% del total, en que se presenta la categoría “Debe haber apoyo de las dos partes”, parte de la metacategoría *Responsabilidad compartida*, aparece como elemento único. Ariel, por ejemplo, escribe, “Debe haber apoyo de las dos partes”; y Pablo dice que la responsabilidad es de ambos “Porque se debe de apoyar uno al otro”.

**Pregunta 30. ¿Cuál crees que debe ser el papel del alumno/alumna durante su aprendizaje?**

De todas las respuestas, dieciséis incluyen una sola categoría, nueve incluyen dos, y seis incluyen tres o más categorías. [Ver Anexo 3] En términos generales, las categorías en que se clasifican los elementos de las respuestas sobre cuál debe ser el papel de los alumnos durante su aprendizaje pueden agruparse dentro de una de dos metacategorías: *Papel pasivo* y *Papel activo*. En total son treinta las ocasiones que se hace uso de alguna categoría que indica un *Papel pasivo* en el alumno, 55% del total, y son veintiún donde se menciona alguna categoría que indica un *Papel activo* en el alumno, 39% del total. [Ver Cuadro 4.31]

La categoría que aparece con mayor frecuencia lo hace en poco más de la mitad de las respuestas, en dieciocho (el 33% del total de los elementos), y coincide con la responsabilidad que la respuesta mayoritaria a la pregunta anterior le atribuía al alumno dentro del proceso de aprendizaje en el salón de clase. Ella, “Poner atención, mostrar interés”, se ubica dentro de la metacategoría *Papel pasivo* en el alumno. Como categoría única se da en ocho respuestas, de las cuales algunas son muy lacónicas, como la de Ariel, quien dice que el papel del alumno es “[Estar] atento”. Edgar, por otro lado, comparte tres ejemplos de lo que para él significa mostrar interés en clase: “Poner atención y no estar molestando a los compañeros, tampoco estar haciendo preguntas no concretas”. Curiosamente sólo nueve de los sujetos que utilizan esta categoría también contestaron “El alumno debe poner atención” como respuesta a la pregunta 29. Se recordará que trece respuestas en la pregunta 29 eran en este sentido.

**Cuadro 4.31 (Preg. 30) ¿Cuál crees que debe ser el papel del alumno/alumna durante su aprendizaje?**

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	Frec	%
<i>Papel pasivo</i>	Poner atención, mostrar interés.	18	33
<i>Papel activo</i>	Participar en clase, aportar en clase.	8	15
<i>Papel activo</i>	Preguntar cuando no entiende, mostrar sus dudas al profesor.	6	11
<i>Papel pasivo</i>	Ser buen receptor.	5	9
<i>Papel pasivo</i>	Cumplir con lo indicado.	5	9
<i>Papel activo</i>	Estudiar.	3	5
<i>Papel activo</i>	Investigar por su cuenta.	3	5
<i>Papel activo</i>	Aprender mucho.	2	4
<i>Papel pasivo</i>	Respetar al profesor .	2	4
	Otros.	2	4
TOTAL		54	99%

En segundo lugar de ocurrencia, en ocho respuestas, 15% del total, una cuarta parte de los sujetos utiliza la categoría “Participar en clase, aportar en clase”. Con ello se pronuncian porque el alumno cumple con un *Papel activo* durante el proceso de aprendizaje. En seis de los casos en que aparece, lo hace junto a la categoría “Poner atención, mostrar interés, con lo que se matiza el papel *pasivo* dado al alumno. Víctor, por ejemplo, escribe, “Poner atención y participar en clase”, y Gelasio, “Poner atención, participar y aportar cosas en clase”.

La categoría “Preguntar cuando no entiende, mostrar sus dudas al profesor”, también clasificada dentro de la metacategoría *Papel activo*, se presenta en casi una quinta parte de las respuestas, en seis ocasiones, el 11% del total. Anselmo es uno de los tres jóvenes que emplea sólo esta categoría en su respuesta; para él el alumno “Debe de hacer preguntas de las cosas que no entiende”. Erasmo combina esta categoría con las dos citadas antes, y escribe: “Poner atención al maestro, corregirlo, y preguntar cuando no se comprenda algo”.

Con una frecuencia aun menor, en cinco respuestas se presenta cada una de las categorías “Ser buen receptor” y “Cumplir con lo indicado”, cada una el 9 % del total. Ambas son parte de la metacategoría *Papel pasivo*. La primera de ellas se presenta en dos ocasiones por sí misma. Para Rosa, por ejemplo, el papel del estudiante es “Importante ya que debemos captar y retener lo aprendido”. Cuando en combinación con otra categoría, en dos respuestas se incluye la categoría de tipo *Papel activo*, “Participar en clase, aportar en clase”. En palabras de Queta, el papel del alumno es, “De recepción y aportación”. Mientras tanto, para Manuel son dos las categorías de índole *pasiva* las que caracterizan el papel del alumno, “Debe escuchar y estar atento”.

La categoría “Cumplir con lo indicado” se presenta igualmente en dos ocasiones por sí misma y en tres en combinación con otra. Como categoría única se da, por ejemplo, en la respuesta de Brenda: “Ser responsable, cumplir cómo lo que es, como alumno”. En las tres ocasiones que aparece junto a otros elementos, siempre se presenta la categoría “Poner atención, mostrar interés”, también –como vimos ya– de tipo *Papel pasivo*. Para Uriel, entonces, el papel del alumno es, “Ser obediente, atento a la clase”.

La categoría “Estudiar” se presenta en tres ocasiones, el 5 % del total, y pertenece a la metacategoría *Papel activo* en tanto su connotación de búsqueda, de actividad que se emprende. Así, por ejemplo, encontramos que para Luis el alumno que cumple con su papel, “Debe ser insistente en la búsqueda de conocimientos”.

La categoría “Investigar por su cuenta”, también de índole *Papel activo*, se presenta igualmente en tres ocasiones (5%), pero de hecho se trata sólo de dos alumnos quienes la

emplean. Ambos alumnos incluyen tres elementos *activos* dentro de su respuesta y sólo uno pasivo. En el caso de Julieta, emplea enfáticamente dos elementos pertenecientes a esta misma categoría. Ella expresa que el papel del alumno es, “Estudiar, poner atención, no quedarse conforme con lo que le dan e investigar por su cuenta”. En el caso de Graciano, para él el papel del alumno es, “El poner atención, participar en clase, investigar por cuenta propia y despejar dudas”.

La categoría “Aprender mucho” es parte también de la metacategoría *Papel activo* en tanto indica la transformación mental que se da en la persona. Se presenta en dos ocasiones (4% del total), una de ellas dentro de la respuesta de Carolina, para quien el papel de la alumna es claramente activo: “Siempre tratar de aprender mucho, sacar las dudas a relucir”. El primer elemento dentro de la respuesta de Odilia se clasifica igualmente dentro de esta categoría en tanto subraya una postura activa en la alumna que le permite un mejor aprendizaje, sobre todo si se toma en cuenta la teoría del aprendizaje significativo. Así ella combina elementos de índole *activa y pasiva*: “Dar una revisión previa al tema antes de entrar a clases y de ahí escuchar al maestro y participar”.

Por último, la categoría “Respetar al profesor”, parte de la metacategoría *Papel pasivo*, se presenta también sólo en dos ocasiones, cada una el 4% del total. Ignacio la combina con la categoría que vimos ocurre con mayor frecuencia, también de índole *Papel pasivo*, y escribe, “Poner atención y respetar al profesor”.

**Pregunta 31. ¿Cuál es, o debe ser, el papel del maestro/maestra durante el proceso de aprendizaje de sus alumnos?**

Poco más de la mitad de las respuestas contiene dos o más categorías. [Ver Anexo 3] Aquí no se presenta la disyuntiva, como en las respuestas a la pregunta anterior, si el papel del maestro es de carácter pasivo o activo. Todas las respuestas lo sitúan con un papel evidentemente activo, aunque de diferencias de matiz. [Ver Cuadro 4.32] En conjunto, las dos categorías que conforman la metacategoría *Emisor* representan el 40% de los elementos empleados, veinte en total, para describir el papel del maestro en el aprendizaje de sus alumnos. El 18% de los elementos, nueve, pertenece a la categoría única dentro de la metacategoría *Motivador*. Con un 16% de ocurrencia, en ocho casos se emplean las categorías que conforman la metacategoría *Actitud receptiva*. La metacategoría *Actitud responsable* contiene una sola categoría y representa el 12% del total, pues se emplea en seis ocasiones. La metacategoría *Disciplinario* ocurre sólo en tres casos, representando el 6% del total.

**Cuadro 4.32 (Preg. 31) ¿Cuál es, o debe ser, el papel del maestro/maestra durante el proceso de aprendizaje de sus alumnos?**

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	Frec	%
<i>Emisor</i>	Explicar claramente, de manera sencilla; expresarse bien.	12	24
<i>Motivador</i>	Poner en práctica procesos de enseñanza, hacer clases más dinámicas, no aburridas.	9	18
<i>Emisor</i>	Enseñar; verter todos sus conocimientos, dar información completa.	8	16
<i>Actitud responsable</i>	Ser responsable, preparar bien sus temas; estar capacitado.	6	12
<i>Actitud receptiva</i>	Mostrarse comprensivo y amigable; apoyar a todos los alumnos.	4	8
<i>Disciplinario</i>	Guardar el orden.	3	6
<i>Actitud receptiva</i>	Cuestionar siempre a los alumnos acerca de dudas.	2	4
<i>Actitud receptiva</i>	Permitir a los alumnos hacer preguntas.	2	4
	Otros.	2	4
	Sin respuesta.	1	2
TOTAL		49	98%

Para describir el papel del maestro/maestra durante el proceso de aprendizaje, la categoría que aparece con mayor frecuencia, en doce respuestas y representando el 24% de los casos, es “Explicar claramente, de manera sencilla; expresarse bien”, parte de la metacategoría *Emisor*. Se utiliza como categoría única en la respuesta de Cástor, para quien el papel del maestro es “Explicar claramente y decir el porqué”. Aunque en las once otras respuestas donde aparece se combina con diversos elementos, en cuatro respuestas se da en combinación con la categoría “Enseñar; verter todos sus conocimientos, darles información completa”, también miembro de la metacategoría *Emisor*, y en tres se combina con la categoría “Ser responsable, preparar bien sus temas; estar capacitado”. Bernardo, por ejemplo, es uno de los sujetos que utiliza esta última combinación, pues para él el papel del maestro es, “Mostrarse responsable y explicar lo más sencillo y claro que se pueda”.

La categoría “Poner en práctica procesos de enseñanza, hacer clases más dinámicas, no aburridas”, única dentro de la metacategoría *Motivador*, ocurre en segundo lugar de frecuencia pues se encuentra en nueve respuestas, representando el 18% del total de elementos. Donato hace uso de esta categoría por sí misma al especificar que el maestro debe ser “Muy dinámico, tratando de que el alumno aprenda mejor”. A su vez, Nora y Queta emplean esta categoría en combinación con la categoría “Explicar claramente....”. Queta,

entonces, expresa que el maestro debe “Tratar de dirigir bien su mensaje, dar una clase amena”.

En tercer lugar de frecuencia, en ocho respuestas (16% del total de elementos) se presenta la categoría ya mencionada “Enseñar; verter todos sus conocimientos, dar información completa”, parte también de la metacategoría *Emisor*, para describir el papel del maestro/maestra en el proceso de aprendizaje. Como categoría única, Fermín escribe simplemente “Enseñar”; Daniel le asigna el “Papel de enseñanza”; y Luis se expresa un poco más, “Debe de tratar de verter todos sus conocimientos a fin de que el alumno los absorba”. La categoría con la que más frecuentemente aparece combinada, en cuatro respuestas, es “Explicar claramente, de manera sencilla; expresarse bien”. Así, por ejemplo, tenemos que Odilia describe el papel del maestro como: “Enseñar con mucha claridad”; Rosa como: “Enseñar y explicar”; y para Víctor el maestro debe: “Darles información completa y entendible”.

En cuarto lugar de frecuencia, la categoría “Ser responsable, preparar bien sus temas; estar capacitado”, única dentro de la metacategoría *Actitud responsable*, aparece en seis respuestas, siendo el 12% del total de elementos. Sólo Héctor la emplea como categoría única en su respuesta: “Debe tener una capacitación basada en lo básico”. Un ejemplo de esta categoría en combinación con la categoría “Explicar claramente...” se encuentra en la concepción de Bernardo, para quien el papel del maestro/maestra es “Mostrarse responsable y explicar lo más sencillo y claro que se pueda”.

Con una frecuencia aun menor se encuentra en cuatro casos, 8% del total de elementos, la categoría “Mostrarse comprensivo y amigable; apoyar a todos los alumnos”, que denota también una postura esperada del maestro, pero que en este caso es de índole *Actitud receptiva*. Esta categoría se presenta en dos respuestas como elemento único, como cuando Pablo describe que el papel del maestro es, “Ayudar al alumno a superarse”. Graciano combina esta categoría con otros elementos y escribe que el papel del maestro es “El de guardar el orden, enseñar con formas nuevas y divertidas, ser amigable y sentir aprecio por sus alumnos”.

La categoría “Guardar el orden” es la única dentro de la metacategoría *Disciplinario* y se presenta en tres respuestas, siendo el 6% del total de elementos. Para Uriel este único elemento es el que describe cuál debe ser el papel del maestro dentro del proceso de aprendizaje de sus alumnos: “Debe de poner orden en el salón de clases, debe de poner el ejemplo”. Ello, por cierto, concuerda con la relación vertical maestro-alumno que apuntaba en la respuesta anterior, donde especificaba que el papel del alumno es “Ser obediente, atento a

clase.” [Ver parte correspondiente en el Anexo 2] En las otras dos respuestas donde aparece esta categoría se le matiza con elementos diversos.

Las categorías “Cuestionar siempre a los alumnos acerca de dudas” y “Permitir a los alumnos hacer preguntas”, ambas de índole *Actitud receptiva*, se presentan en dos ocasiones cada una, cada una el 4% del total de elementos. Las dos categorías se refieren a la actitud del maestro ante las dudas de sus alumnos, pero en el primer caso al maestro se le presenta como incitador a que los alumnos manifiesten sus dudas mientras en el segundo se espera conceda permiso. Así en el primer caso tenemos que para Carolina el papel del maestro es “Cuestionar siempre a los alumnos acerca de dudas, desempeñar bien su función (enseñar)”, y en el segundo caso encontramos a Edgar, quien denota un tenor de concesión cuando manifiesta que el papel del maestro es: “Ser claro y permitir a los alumnos hacer preguntas”.

### Pregunta 32. ¿Cómo valoras que ha sido tu papel como alumno hasta ahora?

Salvo por la respuesta de Anselmo, las treinta restantes incluyen alguna categoría del tipo *Escala de valoración*. [Ver Anexo 3] Dentro de esta metacategoría se ubican tres categorías: “Bueno; responsable”, “Regular” y “Malo; deficiente; flojo”. Puesto que algunas respuestas contienen más de una de estas categorías, en total se utilizan en treinta y tres ocasiones y conforman el 75% de los elementos empleados. La metacategoría *Fallas* contiene también tres categorías y representa el 16% de los elementos, pues se presenta en

**Cuadro 4.33 (Preg. 32) ¿Cómo valoras que ha sido tu papel como alumno hasta ahora?**

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	Frec	%
<i>Escala de Valoración</i>	Regular.	16	36
<i>Escala de Valoración</i>	Bueno; responsable.	9	20
<i>Escala de Valoración</i>	Malo; deficiente; flojo.	8	18
<i>Aciertos</i>	Me intereso; pongo atención.	3	7
<i>Fallas</i>	No pongo atención en clase; me salgo; me aburro.	3	7
<i>Fallas</i>	No manifiesto mis dudas.	2	4
<i>Fallas</i>	No he puesto el desempeño necesario; debo esforzarme más.	2	4
	Otros.	1	2
TOTAL		44	98%

siete ocasiones. Por otra parte, como se ve en el Cuadro 4.33, la metacategoría *Acierto* sólo se emplea en tres ocasiones y su categoría única representa el 7% del total de elementos.

La categoría que se emplea con mayor frecuencia, en dieciséis respuestas, y que constituye el 36% del total de los elementos, es “Regular”, parte de la metacategoría *Escala de valoración*. En siete de estas respuestas el alumno en cuestión simplemente valora su papel como alumno hasta ahora como “Regular”. En dos respuestas se combina esta categoría con “Bueno; responsable” para valorar su actuación: “Es y ha sido de regular a bueno”, dice Luis; “Entre bueno y regular” valora Queta. De las restantes, en seis respuestas la categoría “Regular” es combinada con alguna otra que señala *Fallas* particulares. Edgar, por ejemplo, valora y describe su actuación de la siguiente manera, “Regular, porque a veces no entro a clase o me salgo a media clase”, y Julieta acota, “Regular, debo esforzarme más”. Por otro lado, Floriberto matiza su respuesta con un *Acierto*: “No muy bueno, pero trato de captar lo que nos explica el profesor”. El caso de Graciano nos presenta una valoración “Regular”, matizada tanto con *Aciertos* como con *Fallas* particulares, “Un poco bien, porque guardo orden, pongo atención, a veces participo, y por lo regular no despejo mis dudas ni hago investigación”.

En segundo lugar de frecuencia, en nueve respuestas, el 20% del total de elementos forma la categoría “Bueno; responsable”. Cuatro sujetos, Iván, Manuel, Odilia y Rosa, valoran su papel como alumnos hasta ahora simplemente como “Bien” o “Bueno”. Luis y Queta, como vimos arriba, matizan “Entre regular y bueno”, pero Nora lo matiza contrastando, “A veces muy bien, pero hay ocasiones en que muy mal”. Brenda, con cierta similitud, acepta que “Me gusta ser responsable, pero algunas veces no puedo”. Finalmente, Erasmo no sólo valora su papel como alumno de manera positiva, sino que amplía con una descripción, “Responsable, pregunto cuando tengo duda y me intereso por la clase”.

Con una frecuencia muy cercana aparece la categoría yuxtapuesta “Malo; deficiente; flojo”, también de índole *Escala de valoración*, en ocho respuestas y representando el 18% de los elementos empleados en las respuestas. En seis de las respuestas se presenta como categoría única. Daniel, por ejemplo, valora su actuar hasta ahora como “Muy mal”, Walter estima que “No he ido bien en cuanto a las materias”, y Héctor confiesa que su papel ha sido “Muy vergonzoso”.

Las metacategorías que no son *Escala de valoración* se presentan con una frecuencia mucho menor. Como *Aciertos* sólo encontramos una categoría, “Me intereso; pongo atención”, y ésta se utiliza en tres respuestas, representando el 7% del total. Como vimos anteriormente, en el caso de Erasmo se combina con la categoría “Bueno; responsable”, y el

*Acierto* explica la razón de su valoración positiva: “Responsable, pregunto cuando tengo duda y me intereso por la clase”. Floriberto combina este elemento con la valoración “Regular” de su papel como alumno y Graciano veíamos arriba combina esta categoría tanto con la categoría “Regular” como con “Debo ser más responsable”.

Dentro de la metacategoría *Fallas* particulares se ubican tres categorías: “No pongo atención en clase; me salgo; me aburro”, “No manifiesto mis dudas.”, y “No he puesto el desempeño necesario; debo esforzarme más”. La primera se emplea en tres ocasiones, 7 % del total de elementos, y las otras dos en un par de ocasiones cada una, cada una el 4% del total. En el caso de Anselmo, su respuesta, “Pues a veces me he quedado con la duda en las clases”, no permite inferir cómo valora su papel como alumno.

**Pregunta 33. ¿Cómo crees que será tu papel como alumno/alumna el resto de la preparatoria y, posteriormente, de la especialidad?**

Veintidós de las respuestas incluyen una sola categoría y las restantes incluyen dos. En éstas hay una misma categoría que se repite reiteradamente. [Ver Anexo 3] Esta categoría, junto a otras dos, es parte de la metacategoría *Comparación*, la cual se presenta en veinticinco ocasiones y representa el 62% del total de los elementos que se incluyen en las respuestas. La segunda metacategoría, *Escala de valores*, incluye las restantes dos categorías, se presenta en once ocasiones y representa el 27% del total de los elementos. Sin embargo, al interior de ambas metacategorías se distinguen categorías que enfatizan el aspecto positivo ya sea de la comparación o valoración (“Mejor que ahora”, “Más responsable”, “Bueno”), mientras que por otro lado hay también las que no lo hacen (“Como ahora”, “Regular”).

La categoría que se presenta con una frecuencia mayor es “Mejor que ahora”, parte de la metacategoría *Comparación*. [Ver Cuadro 4.34] Se incluye en quince respuestas y representa el 37% del total de los elementos utilizados para responder cómo se cree será el actuar de los propios sujetos en un futuro inmediato. De hecho, sin embargo, puesto que en las respuestas de casi la mitad de los estudiantes aparecen elementos clasificados bajo esta categoría, tenemos entonces que la emplean el 48% de ellos. La proyección de los jóvenes es una *mejora comparativa*, siendo el momento actual el punto de referencia para su proyección, mejorada, a futuro. Seis de los alumnos emplean esta categoría como único elemento en su respuesta. Víctor, uno de ellos, lo plantea así, “Creo que mucho mejor que como voy ahora”. En las otras siete respuestas en que se emplea aparece junto a diversas categorías, aunque en

**Cuadro 4.34 (Preg. 33) ¿Cómo crees que será tu papel como alumno/alumna el resto de la preparatoria y, posteriormente, de la especialidad?**

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	Frec	%
<i>Comparación</i>	Mejor que ahora.	15	37
<i>Escala de Valoración Comparación</i>	Bueno.	8	20
	Más responsable.	8	20
<i>Comparación</i>	Como ahora.	4	10
<i>Escala de Valoración</i>	Regular.	3	7
	Otros.	2	5
TOTAL		40	99%

tres ocasiones se combina con la categoría “Como ahora”. Así Manuel escribe, “Creo que mejorará o en dado caso seguirá igual”. En otras tres aparece junto a la categoría “Más responsable”. Brenda, por ejemplo, escribe, “No lo sé, pero yo quisiera ser más responsable, y eso me llevaría a sacarme mejores calificaciones”.

En segundo lugar de frecuencia hay dos categorías que se presentan en ocho ocasiones cada una, cada una representando el 20% de los elementos. De ellas, la categoría “Más responsable” también pertenece a la metacategoría *Comparación*, y también es una *mejora comparativa* la que plantea. En tres de las respuestas es la única categoría que se emplea, como cuando Héctor escribe, “Debo ser más responsable de mis actos”. En tres de las demás respuestas se da en combinación con la categoría “Mejor que ahora”, como veíamos arriba en el ejemplo de Brenda.

La segunda categoría que ocurre en ocho respuestas (20% del total) es “Bueno”. Ésta es una de dos categorías ubicadas dentro de la metacategoría *Escala de valoración*. Siete de los alumnos que hacen uso de esta categoría la emplean como categoría única, y la mayoría lo expresa con seguridad: “Bueno”, dice Cástor; “Bien”, escribe Rosa. Odilia matiza con otro elemento, “Ha de ser bueno porque me voy a dedicar más tiempo al estudio”.

En cuarto lugar de frecuencia, la categoría “Como ahora”, parte de la metacategoría *Comparación*, se presenta en cuatro respuestas, representando el 10% del total de elementos. Su contenido no proyecta una *mejora* como lo hacen las otras dos categorías de índole *Comparación*. Sin embargo, en tres de las cuatro menciones se manifiesta en combinación con la categoría “Mejor que ahora”, abriendo la posibilidad de un futuro inmediato más halagüeño. En este sentido se expresa Susana, “Como hasta ahora, pero trataré de

superarme”. Nora es la única alumna cuya respuesta sólo contiene la categoría “Como ahora”. Ella vislumbra su actuación a futuro, “Como siempre, a veces con ánimos pero con excepciones de flojera”.

Por último, la categoría “Regular”, parte de la metacategoría *Escala de valoración*, se presenta en sólo tres respuestas y representa el 7% del total. Sin mayor ampliación de ninguna índole, Ariel, Daniel y Fermín simplemente expresan que consideran que su papel como alumnos durante el resto de la preparatoria y posteriormente será “Regular”.

**Pregunta 34. ¿Cómo valoras que han sido la mayor parte de tus maestros/ maestras que has tenido hasta ahora en la preparatoria?**

Estando los alumnos por terminar el segundo semestre de la Preparatoria Agrícola al contestar el cuestionario, la mayor parte de ellos valora positivamente a los maestros y maestras que a la fecha ha tenido. [Ver Cuadro 4.35]

La diversidad de respuestas puede ser catalogada dentro de uno de dos grandes rubros: *Escala de valoración* y *Atributos*. Los atributos, a su vez, se distinguen entre *Atributos positivos* y *Atributos negativos*. Diecinueve de las respuestas emplea cinco categorías que pertenecen a la metacategoría *Escala de valoración* y son treinta y un elementos, el 67% del total, los clasificados de esta manera. Las cuatro categorías que conforman la metacategoría *Atributo positivo* comprenden diez elementos y significan el 22% del total. Por su parte, las dos categorías que conforman la metacategoría *Atributo negativo* representan el 11% del total.

La categoría que aparece con mayor frecuencia para valorar a los maestros es la de “Buenos”, de índole *Escala de valoración*. Ésta se presenta en trece respuestas y comprende el 28% del total de los elementos. En cinco de las respuestas aparece como elemento único, y en las restantes se encuentra en combinación con variados elementos. Por ejemplo, Edgar amplía su respuesta con un atributo positivo, “Buenos porque les he entendido”, mientras que Carolina matiza y limita el alcance de sus palabras, “Buenos, aunque hay excepciones”.

En segundo lugar de frecuencia se encuentra la categoría “Regulares”, parte también de la metacategoría *Escala de valoración*. Ésta se presenta en siete casos y representa el 15% del total de elementos. Tres alumnos la utilizan como categoría única en sus respuestas, aunque una de ellas, Susana, la expresa así, “De una escala del 1 al 10 el 7.5”. Los cuatro otros alumnos que emplean esta categoría la combinan con la categoría “Buenos”. Queta, por ejemplo, escribe, “Algunos buenos y otros regulares”.

**Cuadro 4.35 (Preg. 34) ¿Cómo valoras que han sido la mayor parte de tus maestros/ maestras que has tenido hasta ahora en la preparatoria?**

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	Frec	%
<i>Escala de valoración</i>	Buenos.	13	28
<i>Escala de valoración</i>	Regulares.	7	15
<i>Escala de valoración</i>	Muy buenos.	5	11
<i>Escala de valoración</i>	No buenos; malos.	5	11
<i>Atributo negativo</i>	Indiferentes; flojos.	3	6
<i>Atributo positivo</i>	Amables, comprensivos; buena onda.	3	6
<i>Atributo positivo</i>	Se esfuerzan, se preparan; son dinámicos.	3	6
<i>Atributo positivo</i>	Eficientes; exigentes	2	4
<i>Atributo positivo</i>	Se les entiende.	2	4
<i>Atributo negativo</i>	A veces no les entiendo.	2	4
<i>Escala de valoración</i>	Muy malos.	1	2
TOTAL		46	97%

En tercer lugar de frecuencia, igualmente parte de la metacategoría *Escala de valoración*, se encuentran dos categorías en cinco respuestas cada una, representando cada una el 11% del total de los elementos. La primera de ellas es “Muy buenos”. Por ejemplo, sin ningún otro matiz Manuel asegura que sus maestros y maestras han sido, “Muy pero muy buenos”. Sin embargo, en algunas de las respuestas donde se valora tan positivamente a los profesores se da una combinación con alguna otra categoría menos halagadora. Así Ariel, por su parte contesta, “Algunos muy buenos y otros de plano MUY MALOS”.

La segunda categoría de índole *Escala de valoración* que se presenta en cinco respuestas se manifiesta en sentido opuesto: “No buenos; malos”. En tres de las respuestas se emplea en combinación con la categoría “Buenos”, matizándola. Héctor es uno de los alumnos que hace uso de esta combinación, “Algunos buenos otros no mucho”.

En quinto lugar de frecuencia ocurren tres categorías, cada una de ellas presentándose en tres casos y con un valor relativo del 6% respectivamente. La primera de ellas, parte de la metacategoría *Atributo negativo*, es la categoría “Indiferentes; flojos”. Daniel opina que todos sus maestros hasta ahora han sido “Algo indiferentes”. Tanto Anselmo como Floriberto utilizan estas categorías para matizar elementos positivos. En este sentido Anselmo contrasta,

“Algunos que se esfuerzan y otros no” y Floriberto matiza su valoración positiva con un elemento negativo: “Comprensivos, pero un poco flojos”.

Con ésta misma frecuencia se presenta el *Atributo positivo* “Amables, comprensivos; buena onda” en el 11% de los casos. De esta manera se pronuncian Iván, Walter y Floriberto. Por ejemplo, para Iván, de sus maestros “La mayoría han sido muy amables”. Por otra parte, veíamos arriba que Floriberto matiza su respuesta con un elemento negativo.

También parte de la metacategoría *Atributo positivo*, con esta misma frecuencia encontramos la categoría “Se esfuerzan, se preparan; son dinámicos”. En la respuesta de Nora funciona como una ampliación, “Bien, muy dinámicos”, y en las restantes se le equilibra con una valoración negativa. Es así como se pronuncia Anselmo, “Algunos que se esfuerzan y otros no”.

Con una frecuencia aun menor, tan solo en dos ocasiones cada una, se presentan tres categorías en octavo lugar. Cada una representa el 4% del total. Dos son considerados *Atributos positivos*, “Eficientes; exigentes”, “Se les entiende”, y uno es *Atributo negativo*: “A veces no les entiendo”. La valoración de Luis, “Muy eficientes”, y la de Héctor, “La mayoría se comprendía”, son ejemplos de los primeros, mientras que la respuesta de Ignacio es un elocuente ejemplo del *Atributo negativo*: “Creo que ellos al tener una carrera saben lo que enseñan, pero uno no les entiende por su forma de explicar y el lenguaje que utilizan”.

Con un señalamiento de gran vehemencia, sólo un alumno emplea la categoría “Muy malos”, *Escala de valoración*. Ya con anterioridad veíamos que Ariel contrasta y resalta al valorar los maestros que ha tenido al interior de la preparatoria como “Algunos muy buenos y otros de plano MUY MALOS”.

En resumen, se observa que son veintitrés los elementos que conforman categorías que denotan una valoración positiva, y con ello constituyen el 61% del total. Por otro lado, son once los elementos que conforman categorías con una valoración negativa, y éstos conforman el 24% del total. Si a estos últimos añadimos los siete elementos, 15% del total, de índole “Regulares”, el resultado continúa siendo que la balanza se inclina hacia una valoración general positiva de los maestros que se han tenido hasta el momento.

**Pregunta 35. ¿Cómo valoras que fueron la mayoría de tus maestros en la secundaria y primaria?**

Cuatro de las categorías con las que se responde a esta pregunta pertenecen a la metacategoría *Escala de Valoración*, y tres categorías establecen una *Comparación* a partir de los profesores ya conocidos durante el primer año de la preparatoria. Las categorías del primer tipo se emplean con mayor frecuencia, en veintisiete ocasiones, y comprenden el 71% de los elementos, y las del segundo tipo en siete ocasiones, representando el 21% de los elementos. [Ver Cuadro 4.36]

Para describir cómo se valora a la mayoría de los maestros que se tuvieron en secundaria y primaria, la categoría que se presenta con mayor frecuencia, en once respuestas, con un valor relativo del 29%, es “Buenos”. Ella es parte de la metacategoría *Escala de valoración*. En siete de las respuestas se presenta como categoría única, y en tres de las ocasiones en que aparece en combinación con otra categoría, ésta es “Regulares”. Por ejemplo, Queta aclara: “De la primaria: regulares; de la secundaria: buenos”. Ignacio, a su vez, incluye las excepciones a su valoración positiva, “Bien preparados, pero había quienes no sabían explicar”.

En segundo lugar de frecuencia ocurre la categoría “Regulares”, también de índole *Escala de valoración*, en ocho respuestas y representando el 21% de total de elementos. Salvo las tres respuestas ya mencionadas donde se combina con la categoría “Buenos”, se presenta

**Cuadro 4.36 (Preg. 35) ¿Cómo valoras que fueron la mayoría de tus maestros en la secundaria y primaria?**

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	Frec	%
<i>Escala de Valoración</i>	Buenos.	11	29
<i>Escala de Valoración</i>	Regulares.	8	21
<i>Comparación</i>	Mejores que en la prepa.	5	13
<i>Escala de Valoración</i>	Muy buenos.	4	10
<i>Escala de Valoración</i>	Malos.	4	10
<i>Comparación</i>	Iguales que en la prepa.	2	5
<i>Comparación</i>	Menos buenos que en la prepa.	1	3
	Otros	3	8

TOTAL 38 99%

como categoría única. En algunas respuestas simplemente se utiliza el adjetivo “regular” o “regulares”, pero en otras la argumentación es más elaborada, como en la de Carolina, quien relata, “Tenían ganas de sacar a los alumnos adelante, pero considero que no tenían buenas bases, regular”. En otros casos, la valoración se debe inferir. Nora, por ejemplo, escribe que sus maestros fueron “Un poco flojos”.

Dentro de la metacategoría *Comparación* la categoría que se presenta con mayor frecuencia, en cinco respuestas, es “Mejores que en la prepa”. Ésta es la categoría que se emplea en tercer lugar general de frecuencia, pues se presenta en el 13% de los casos. Susana lo plantea de esta manera: “En 9 (y los de la prepa en 7.5; o sea que “mejores”)”.

Dos categorías ocupan el cuarto lugar de frecuencia, cada una presente en cuatro respuestas y significando el 10% del total. Ambas pertenecen a la metacategoría *Escala de valoración*. La primera de ellas es similar a la categoría de mayor incidencia, pero acá se presenta en grado superlativo: “Muy buenos”. Un ejemplo de esta valoración la tenemos en Floriberto, “Muy buenos, sus clases no fueron tan aburridas”.

En un sentido opuesto se encuentra la segunda categoría *Escala de valoración* que también se da en el 10% de los casos: “Malos”. Las respuestas de Julieta y Tomás son lacónicas y categóricas: “Malos”. Como veíamos arriba, Ignacio matiza aclarando que sólo “algunos” fueron malos. En el mismo sentido se manifiesta Uriel, “...algunos no explican y sólo dictan...”.

Sólo en dos ocasiones, 5% del total, se emplea la categoría “Iguales que en la prepa”, parte de la metacategoría *Comparación*. En cuanto a Uriel, que en parte veíamos arriba, él la acota haciendo uso también de la categoría “Malos”. Él valora sus anteriores maestros “Igual que los de la preparatoria (algunos no explican y sólo dictan)”.

La categoría “Menos buenos que en la prepa”, también de índole *Comparación*, sólo la emplea Brenda, para quienes los maestros de la primaria y secundaria fueron “No tan buenos como los de la preparatoria”.

Dentro de la categoría “Otros” se ubica la respuesta de Anselmo, quien expresa un reconocimiento a sus anteriores maestros: “Hicieron todo lo que pudieron para que uno aprenda”. También se ubica en “Otros” un elemento negativo dentro de la respuesta de Bernardo, “...sólo en tercero sentí que eran muy cerrados”. La respuesta de Hortensia, “Un poco exigentes”, no da indicios suficientes que permitan interpretar si su valoración es positiva o negativa.

Dejando fuera la categoría “Regulares” e “Igual que en la prepa”, los veinte elementos que constituyen el 52% de los elementos utilizados para valorar a los maestros de primaria y

secundaria son de índole positiva, mientras que sólo el 13%, cinco elementos, son de índole negativa.

**Pregunta 36. ¿Cómo te gustaría que fueran los maestros/maestras que tendrás durante el resto de la preparatoria y, posteriormente, la especialidad?**

En esta pregunta que busca identificar lo que para los alumnos implica un buen maestro, de las diez categorías que se emplean siete son de tipo *Atributos positivos*, dos son parte de la metacategoría *Comparación*, y sólo una es del tipo *Escala de valoración*. Las treinta y siete veces que se hace mención de las categorías que caen dentro de la metacategoría *Atributos positivos* constituyen el 70% del total, las once manifestaciones de categorías de índole *Comparación* constituyen el 20%, y los cuatro casos de uso de elementos de la tercer metacategoría, *Escala de valoración*, sólo comprenden el 7% del total. [Ver Cuadro 4.37]

La categoría que se presenta con mayor frecuencia es “Que tomaran en cuenta a los alumnos; que se llevaran bien; que fueran comprensivos”. Esta categoría de tipo *Atributos positivos* se utiliza en trece respuestas, representando el 24% del total de elementos. De ellas en cinco aparece como categoría única en la respuesta. Queta, por ejemplo, describe de esta manera cómo quisiera fueran sus futuros maestros: “Que me ayudaran a lograr mi meta”. En las ocho respuestas donde aparece esta categoría combinada con alguna otra, en cinco también se presenta la categoría “Que expliquen bien; que sepan enseñar; que corrijan errores” y en cuatro la categoría “Mejor que en la prepa”. En las respuestas de Daniel y Susana de hecho parece combinada con ambas. Daniel lo expresa de esta manera: “Que sepan explicar mejor y que lo digan de buena manera”; mientras que Susana añade la categoría “Responsables” y escribe, “Que nos den una mejor explicación, puntualidad, tranquila, paciente”.

En nueve respuestas, en tercer lugar de frecuencia se presentan dos categorías, cada una el 17% del total. La primera, “Que expliquen bien; que sepan enseñar; que corrijan errores”, es un *Atributo positivo* más bien de índole *pedagógico*. Como categoría única aparece en dos respuestas. Erasmo quisiera: “Que supieran enseñar lo que imparten”, e Ignacio “Que supieran explicar de la manera más fácil y comprensible”. En las demás respuestas donde se le encuentra se combina con la categoría “Que tomaran en cuenta a los alumnos; que se llevaran bien; que fueran comprensivos”, y con la categoría “Mejor que en la prepa”.

**Cuadro 4.37 (Preg. 36) ¿Cómo te gustaría que fueran los maestros/maestras que tendrás durante el resto de la preparatoria y, posteriormente, la especialidad?**

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	Frec	%
<i>Atributo positivo</i>	Que tomaran en cuenta a los alumnos; que se llevaran bien; que fueran comprensivos.	13	24
<i>Comparación</i>	Mejor que en la prepa.	9	17
<i>Atributo positivo</i>	Que expliquen bien; que sepan enseñar; que corrijan errores.	9	17
<i>Atributo positivo</i>	Dinámicos, interesantes; con manejo pedagógico.	6	11
<i>Escala de Valoración</i>	Buenos; muy buenos.	4	7
<i>Atributo positivo</i>	Exigentes, rigurosos.	4	7
<i>Atributo positivo</i>	Bien preparados; que sepan lo suyo.	3	5
<i>Atributo positivo</i>	Responsables.	3	5
<i>Comparación</i>	Igual que en la prepa.	2	4
	Otros	1	2
TOTAL		54	99%

Con la misma frecuencia, en nueve respuestas y con un valor relativo del 17%, aparece la categoría “Mejor que en la prepa”, la cual es parte de la metacategoría *Comparación*. Como categoría única se presenta sólo en dos respuestas. Puesto que Ariel había valorado a sus maestros de la secundaria como “Muy buenos”, y a los de preparatoria como “Algunos muy buenos y otros de plano MUY MALOS”, se infiere que la comparación en su respuesta, “Como en la secundaria”, pertenece a esta categoría. En las demás respuestas, la categoría en cuestión se combina con alguna otra de tipo *Atributos positivos*, ampliando con una descripción de lo que se desearía fueran los futuros maestros. Brenda, por ejemplo, combina en su respuesta esta categoría con varias otras: “Que estén un poco más preparados y que nos animen a seguir estudiando con buenas forma de aprendizaje”.

En cuarto lugar de frecuencia aparece en seis respuestas la categoría “Dinámicos, interesantes; con manejo pedagógico”, un *Atributo positivo* más bien *pedagógico-didáctico*. Usualmente se emplea en combinación con algún o algunos otros elementos, y representa el 11% del total de elementos. Gelasio la emplea como categoría única cuando manifiesta lo que valora en un maestro: “Que utilicen otros medios de enseñar, que se les logre captar todo”. La respuesta de Julieta, por otro lado, combina esta categoría con otros dos elementos, y escribe, “Que fueran dinámicos, buenas explicaciones, buena onda.”

Con una frecuencia menor, en quinto lugar de frecuencia de nuevo encontramos dos categorías, cada una ocurriendo en cuatro respuestas y cada una el 7% del total de elementos. La categoría “Buenos; muy buenos” es la única categoría dentro de la metacategoría *Escala de Valoración*. Sin ahondar mayormente, Tomás simplemente quisiera que sus futuros maestros fueran “Buenos”; Graciano que fueran “Buenos, o muy buenos”; y Odilia que fueran “Excelentes”. Carolina, sin embargo, amplía su valoración, clarificándola con dos *atributos*: “Muy buenos, en el sentido de modo de enseñar y en el grado de sus conocimientos”.

La categoría “Exigentes, rigurosos”, parte de la metacategoría *Atributo positivo*, también representa un 7% de los elementos y aparece casi siempre en combinación con otras categorías. Para Hortensia esta categoría por sí misma responde cómo desearía fueran sus futuros maestros, y da una explicación colorida de ello; quisiera que sus maestro fueran “exigentes, porque el más burro aprende”. Floriberto, por su parte, combina esta categoría con la que especifica “Que tomaran en cuenta a los alumnos; que se llevaran bien; que fueran comprensivos”. Él busca una tensión saludable entre ambos *Atributo positivos*: “Comprensivos, pero más rigurosos”.

Los *Atributos positivos* “Bien preparados; que sepan lo suyo” y “Responsables” se emplean tres veces cada uno, cada uno con un valor relativo del 5% , y ocupan el séptimo lugar en frecuencia. La primera categoría subraya más bien la *calidad académica*, como en la respuesta de Carolina vista arriba, y la segunda subraya más bien una *actitud*, como lo expresa en su respuesta Cástor. Él combina esta segunda categoría con “Exigentes, rigurosos”, y escribe que le gustaría que sus maestros/maestras fueran: “Exigentes y con una ética profesional”.

Por último, la categoría “Igual que en la prepa”, también ella una *Comparación*, se encuentra sólo en dos respuestas. En ambos usos se amplía describiendo en qué sentido se quisiera que los futuros maestros siguieran siendo “Iguales”. Iván responde, “Como han sido hasta ahora, que no hagan aburrida la clase”; y Walter comparte, “Quisiera que fueran como los demás de buenos con la materia”.

### **Pregunta 37 ¿Crees que la mayoría será así?**

Veintiún jóvenes, casi tres cuartas partes del total (el 71%), manifiestan *Confianza* en que sus expectativas serán factibles, aunque el 29% restante, nueve alumnos, manifiesta una actitud de *Escepticismo*. [Ver Cuadro 4.38]

**Cuadro 4.38 (Preg. 37) ¿Crees que la mayoría será así?**

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	Frec	%
<i>Confianza</i>	Probable.	18	58
<i>Escepticismo</i>	Poco probable.	7	22
<i>Confianza</i>	Muy probable.	4	13
<i>Escepticismo</i>	Casi imposible.	2	6
TOTAL		31	99%

Dentro de la metacategoría *Confianza* se ubican dos categorías. La primera en frecuencia es “Probable”, la cual es la respuesta en dieciocho alumnos y representa el 58% del total.

En segundo lugar de frecuencia, en siete respuestas (el 22% del total) se emplea la categoría que expresa *Escepticismo*: “Poco probable”.

Cuatro estudiantes, el 13%, manifiesta gran *Confianza* en que es “Muy probable” que sus futuros maestros serán como se desea. Por otro lado, son dos los alumnos, 6% del total, que manifiestan un gran *Escepticismo* en que esto sea posible, y responden que lo consideran “Casi imposible”.

#### 4.4 COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS: “LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS”.

Esta cuarta y última parte del cuestionario es la que, en términos generales, contiene más respuestas con una sola categoría. Igualmente, es la parte del cuestionario donde mayor número de respuestas se dejan de contestar, o se contestan con un “no sé”. Estas dos características podrían ser indicativas de la falta de un cuerpo de expectativas delineadas, aunque también pudiera reflejar cansancio por parte de los estudiantes al llegar a la última serie de preguntas.

La primera pregunta, la número 38, es completamente abierta, sin especificar aspecto alguno. Varios de los alumnos, si es que no los más, con anterioridad a participar en el cuestionario no tenían conocimiento sobre el enfoque del programa oficial de Inglés. Como resultado lo que se da es sobre todo una valoración general hacia lo que podían ser los cursos de Comprensión de Lectura, aunque también una parte se pronuncia sobre lo que supone será el contenido. La pregunta 39 solicita al alumno especular sobre los motivos por los cuales su futuro curso de Inglés es Comprensión de Lectura. Las preguntas 40 y 41 solicitan de manera

explícita una valoración general, y así también en las preguntas 45, 48 y 49 se manifiestan valoraciones de parte de los sujetos. Las preguntas 42, 43 y 44 sobre todo solicitan al alumno imaginar el contenido de los futuros cursos, y las preguntas 46, 47, 48 y 49 piden al alumno una proyección de ellos hacia el futuro.

**Pregunta 38** *¿Cómo te imaginas que serán los cursos de Comprensión de Lectura en inglés?*

La mayor parte de las respuestas contiene una sola categoría; sólo tres contienen dos. [Ver Anexo 3] Dejando de lado las cinco respuestas donde el alumno prefirió no contestar, las categorías empleadas en las veintiséis respuestas conforman tres metacategorías: *Valoración negativa*, *Contenido* y *Valoración positiva*. [Ver Cuadro 4.39]

Los elementos clasificados bajo las dos categorías que forman la metacategoría *Valoración negativa* son los que se presentan en mayor número de respuestas, en doce, el 36% del total. La metacategoría *Contenido* incluye cuatro categorías y se utiliza un total de nueve ocasiones, el 26% del total. La metacategoría *Valoración positiva* incluye dos categorías, y aparece en un total de ocho respuestas, conformando el 23% del total.

Las tres categorías que se emplean con mayor frecuencia ocurren en seis respuestas

**Cuadro 4.39 (Preg.38)** *¿Cómo te imaginas que serán los cursos de Comprensión de Lectura en inglés?*

METACATEGORÍA	CONTENIDO	Frec	%
<i>Valoración negativa</i>	Algo trabajosos.	6	18
<i>Valoración negativa</i>	Regulares; aburridos; desilusionantes.	6	18
<i>Valoración positiva</i>	Interesantes e importantes.	6	18
<i>Contenido</i>	Saber cómo se lee.	4	12
<i>Contenido</i>	Leer mucho.	2	6
<i>Contenido</i>	Nos van a enseñar a pronunciar, a hablar.	2	6
<i>Valoración positiva</i>	Buenos, muy buenos.	2	6
	Otros.	2	6
	Sin respuesta; no lo sé.	4	12
TOTAL		34	102%

cada una, cada una con un valor relativo del 18%. Tal es el caso de las dos categorías de *Valoración negativa* y una de las de *Valoración positiva*.

La categoría de *Valoración negativa* “Algo trabajosos” se usa como categoría única para expresar un esperado grado de dificultad en los cursos de Comprensión de Lectura en inglés. En su respuesta Queta imagina que los cursos serán, “Quizá difíciles”, mientras que Bernardo explica el porqué de su recelo: “Me va a costar trabajo porque no soy muy bueno leyendo”.

La segunda categoría de *Valoración negativa*, y que se presenta igualmente en el 18% de los casos, denota más bien disgusto ante lo que se imagina serán los cursos: “Regulares; aburridos; desilusionantes”. Luis lo manifiesta de esta manera: “Quizá un poco desilusionante”. Fermín es tajante: “Aburridos”, mientras que Edgar fundamenta su valoración: “Si no te enseñaran a hablar, escuchar y escribir, regular”.

La tercera categoría que también se presenta en seis respuestas es “Interesantes e importantes”, parte de la metacategoría *Valoración positiva*. Graciano supone que los cursos serán, “Divertidos e ingeniosos”, mientras que Susana, Uriel y Víctor consideran que serán “Interesantes”. Para Anselmo serán “Muy importantes”, pero bajo una premisa equivocada: “Serán muy importantes porque aprenderemos a hablar inglés”.

En cuarto lugar de frecuencia se encuentra la categoría, “Saber cómo se lee”, parte de la metacategoría *Contenido*. Se presenta en cuatro respuestas, representando el 12% del total de elementos. Gelasio imagina que los cursos de Comprensión de Lectura en inglés serán “Dando métodos para hacer esto”, mientras que Rosa combina esta categoría cautelosamente con una de *Valoración negativa*. Ella imagina que los cursos serán, “Muy prácticos pero quizás aburridos”.

Con una frecuencia aun menor encontramos en el quinto lugar a tres categorías que sólo se presentan en dos ocasiones cada una, cada una con un valor relativo del 6%. Dos de ellas, “Leer mucho” y “Nos van a enseñar a pronunciar, a hablar”, también son parte de la metacategoría *Contenido*. En cuanto a la primera de éstas, Julieta la combina con una categoría de *Valoración negativa*, anticipando algo similar a lo que Rosa: “Leer y leer y espero que lecturas no aburridas”. En la segunda de estas categorías vemos que Graciano relaciona la lectura con la que se hace en voz alta, “Que nos van a enseñar a pronunciar las lecturas”.

La categoría “Buenos; muy buenos”, de índole *Valoración positiva*, es la tercera que se emplea sólo en dos respuestas. En ambos casos la respuesta es escueta: “Muy buenos”, escribe Manuel, y Tomás: “Buenos”.

Cuatro alumnos, el 12%, o dejaron sin responder la pregunta o respondieron “No sé”.

**Pregunta 39. ¿A qué crees que se deba que el programa curricular de la Preparatoria Agrícola incluya la enseñanza de Comprensión de Lectura en inglés y no Inglés General (ésta última sólo como optativa)?**

La gran mayoría de las respuestas a esta pregunta contiene una sola categoría, pues sólo dos contienen más de una. [Ver Anexo 3] Las categorías en que se clasifican las respuestas a su vez pueden ser agrupadas en tres grandes rubros, a saber, *Utilidad*, *Razonamientos académicos* y *Condiciones exógenas*. La metacategoría *Utilidad* contiene tres categorías, las cuales se presentan en trece ocasiones y conforman el 39% del total. Hay dos categorías como parte de la metacategoría *Razonamientos académicos*, y se hace uso de ellas en un total de diez casos, el 30%. Al interior de *Condiciones exógenas* se encuentra una sola categoría, empleada en dos ocasiones y representando el 6% del total. Casi una cuarta parte, siete alumnos (el 23%) dejan sin respuesta esta pregunta o escriben “No sé”. Por ello amerita distinción como una metacategoría en sí misma: *Negarse a contestar*. [Ver Cuadro 4.40]

La categoría que aparece con mayor frecuencia es una de las dos que pertenecen a la metacategoría *Razonamientos académicos*. “Por consideraciones académicas; de la Academia” se presenta en ocho respuestas, en dos de las cuales se da en combinación con otra categoría, y constituye el 24% del total de elementos. Estas consideraciones incluyen tanto aspectos pedagógicos –“Para irnos adentrando poco a poco”, piensa Brenda- como valoraciones implícitas sobre el grado de dificultad de algunos enfoques en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y las aptitudes que exige de los aprendientes –“A que no todas las personas tienen la capacidad de aprender otro idioma”, escribe Luis. Tomás, quien utiliza dos categorías en su respuesta, subraya no sólo la utilidad práctica de la lectura en inglés para los estudios de licenciatura, sino que contempla además su utilidad en sí misma en caso de no proseguir en sus estudios: “Para que en la especialidad ya no se dificulte, o en todo caso si ya no quiere estudiar es una buena base”. Carolina, por su parte, pareciera no estar enteramente de acuerdo con las consideraciones de la Academia, y guarda su distancia, “A que la academia considera que a nosotros como futuros ingenieros nos interesa más leer para entenderlo”.

En tercer lugar de frecuencia, en seis respuestas y representando el 28% del total, se da la categoría “Para poder hacer tareas, investigar; porque hay muchos libros en inglés”, parte de la metacategoría *Utilidad*. En ella el énfasis se encuentra en la utilidad de la lectura como medio para obtener información necesaria para el desarrollo académico del alumno. Queta es

**Cuadro 4.40 (Preg. 39) ¿A qué crees que se deba que el programa curricular de la Preparatoria Agrícola incluya la enseñanza de Comprensión de Lectura en inglés y no Inglés General (ésta última sólo como optativa)?**

METACATEGORÍA	CONTENIDO	Frec	%
<i>Razonamiento académico</i>	Por consideraciones académicas, de la Academia.	8	24
<i>Utilidad</i>	Para poder hacer tareas, investigar; porque hay muchos libros en inglés.	6	28
<i>Utilidad</i>	Porque se va a necesitar en la especialidad.	4	12
<i>Razonamiento académico</i>	Para saber de qué se trata la lectura; porque es más importante la comprensión.	3	9
<i>Condiciones exógenas</i>	A que el tiempo no es suficiente; por falta de profesores.	2	6
<i>Razonamiento académico</i>	Por supuestos académicos con los que no concuerdo.	2	6
<i>Negativa a contestar</i>	No sé, sin respuesta.	7	21
	Otros.	1	3
TOTAL		33	99%

una de las alumnas quienes considera que el enfoque del curso de inglés se debe “A que hay muchos libros en inglés”. Nora, en cambio, es más específica, “Para poder investigar en inglés”.

La categoría “Porque se va a necesitar en la especialidad”, también del tipo *Utilidad*, se emplea en cuatro casos, el 12%. A través de esta categoría el énfasis se desplaza hacia un futuro próximo, como en la respuesta de Iván, “Para que cuando lleguen a especialidad puedan desenvolverse bien”.

En tres ocasiones se presentan la categoría “Para saber de qué se trata la lectura; porque es más importante la comprensión”. Como parte de la metacategoría *Utilidad*, en ella el énfasis recae sobre la importancia de comprender lo que se lee. En palabras de Daniel, “Para saber de qué se trata la lectura”.

La categoría “Por supuestos académicos con los que no concuerdo”, también parte de la metacategoría *Razonamientos académicos*, aunque aquí con un claro matiz de rechazo, se utiliza en dos ocasiones, el 6% del total. De manera tenue o clara, hay disgusto porque el curso no sea de Inglés General. Dejando entrever una queja sobre un supuesto que considera falso, Donato expone: “Porque supuestamente el inglés en general ya lo vimos en la secundaria”. Rosa se pronuncia más abiertamente, “No sé: yo creo el inglés en general es lo más importante”.

La única categoría dentro de la metacategoría *Condiciones exógenas* es “A que el tiempo no es suficiente; por falta de profesores”. Se utiliza en dos respuestas, las de Edgar y Susana.

La metacategoría *Negativa a contestar* amerita una mención explícita por ser la que se emplea en segundo lugar de frecuencia. En siete ocasiones o se dejó de contestar, o la respuesta fue “No sé”; o, como en el caso de Hortensia, “Ni idea”.

#### **Pregunta 40. ¿Qué te parece que los cursos obligatorios sean de Comprensión de Lectura en inglés y no Inglés General?**

Sólo una de las respuestas incluyó un doble matiz, las restantes se conforman por un solo elemento. [Ver Anexo 3] La metacategoría *Rechazo*, con una sola categoría, ocurre en doce casos, el 37%. La metacategoría *Aceptación* incluye dos categorías y se presenta en once casos, el 34% del total. La metacategoría *Reticencia* incluye dos categorías que constituyen el 18% del total, pues se presenta en seis ocasiones. Tres alumnos dejaron de responder.

La categoría “Mal, incorrecto, no me agrada”, única dentro de la metacategoría *Rechazo*, es la que aparece con mayor frecuencia, en doce respuestas y con un valor relativo del 37%, como ya se dijo. Las respuestas son lacónicas y contundentes. Por ejemplo, Edgar escribe “Incorrecto”, mientras Ariel, Daniel, Pablo, Uriel y Donato contestan “Mal”. Floriberto, quien más se explaya al respecto, expresa, “Pues no me agrada mucho”.

En segundo lugar de frecuencia se encuentra la categoría yuxtapuesta “Bueno; muy bueno”, de índole *Aceptación*. Ésta se presenta en nueve ocasiones y representa el 28% del total. Aquí también las respuestas son escuetas, la de Erasmo resaltando por ser un tanto más expresiva, “Me parece bastante bien”.

Con una frecuencia menor se presentan las demás categorías. En tercer lugar de frecuencia se encuentran dos categorías, ambas parte de la metacategoría *Reticencia*, cada una tan solo en tres casos, y cada una el 9% del total. La primera de éstas es la categoría “Regular” y la segunda “Debiera haber una combinación”. Julieta, cuya respuesta es la única que contiene dos elementos, emplea ambas categorías, “Más o menos, no sólo el aprender a leer es necesario”.

Sólo en dos ocasiones, 6% del total, se presenta la categoría “Por una parte está bien”, que aunque muestra cierta reticencia, pone el énfasis sobre una actitud finalmente de *Aceptación*. Así Graciano escribe, “En parte [está] bien”.

**Cuadro 4.41 (Preg. 40) ¿Qué te parece que los cursos obligatorios sean de Comprensión de Lectura en inglés y no Inglés General?**

METACATEGORÍA	CONTENIDO	Frec	%
<i>Rechazo</i>	Mal, incorrecto, no me agrada.	12	37
<i>Aceptación</i>	Bueno; muy bien.	9	28
<i>Reticencia</i>	Debería haber una combinación.	3	9
<i>Reticencia</i>	Regular.	3	9
<i>Aceptación</i>	Por una parte está bien.	2	6
	No sé; sin respuesta.	3	9
TOTAL		32	98%

Tres estudiantes o no contestan la pregunta (Carolina e Ignacio), o simplemente manifiestan “No sé” (Fermín).

#### **Pregunta 41. ¿Por qué?**

Los estudiantes que en la pregunta anterior manifiestan que les parece “Mal” que los cursos de inglés sean Comprensión de Lectura en inglés y no Inglés General, aquí utilizan, en general, una de tres categorías: “Porque así sería incompleto”, “Más interesante que sea un curso de Inglés General” y “A lo mejor se dificulta así”. [Ver respuestas respectivas en el Anexo 3] Es decir que hay congruencia entre las respuestas de índole *Rechazo* a la pregunta anterior y a ésta. La segunda metacategoría que se presenta en las respuestas a la pregunta anterior, *Aceptación*, es también congruente con la segunda que se emplea para responder esta pregunta. Así, los estudiantes que en la pregunta 40 manifiestan que les parece *Bien* que los cursos de inglés fuesen Comprensión de Lectura en inglés y no Inglés General, acá en términos generales hacen uso de las categorías “Es lo más importante”, “Así aprendemos mejor; nos enfocamos a una sola cosa, nos concentramos”, o “Así es más sencillo; no todos pueden aprender”. La tercer metacategoría que se presenta en las respuestas a la pregunta anterior, *Reticencia*, aquí la constituyen dos categorías: “También es importante que aprendamos lo demás; muchas veces se necesitan las dos cosas” y “Se puede hacer las dos cosas, con interés del alumno y también del profesor”. [Ver Cuadro 4.42]

Salvo por una respuesta, encontramos mayoritariamente un solo elemento por respuesta. En la respuesta donde se incluyen dos elementos éstos son de índole *Rechazo*. En total encontramos que un 35% de los elementos utilizados, doce, manifiestan *Rechazo*, un

Cuadro 4.42 (Preg. 41) ¿Por qué?

METACATEGORÍA	CONTENIDO	Frec	%
<i>Rechazo</i>	Porque así sería incompleto.	9	26
<i>Reticencia</i>	También es importante que aprendamos lo demás; muchas veces se necesitan las dos cosas.	7	21
<i>Aceptación</i>	Así aprendemos mejor; nos enfocamos a una sola cosa, nos concentramos.	6	18
<i>Aceptación</i>	Así es más sencillo; no todos pueden aprender.	3	9
<i>Rechazo</i>	Más interesante que sea un curso de Inglés general.	2	6
<i>Aceptación</i>	Es lo más importante.	2	6
<i>Reticencia</i>	Se puede hacer las dos cosas, con interés del alumno y también del profesor.	1	3
<i>Rechazo</i>	A lo mejor se dificulta así.	1	3
	No sé; sin respuesta.	3	9
TOTAL		34	101%

32%, once, manifiestan *Aceptación* y un 24%, ocho casos, pertenecen a la metacategoría *Reticencia*.

La categoría “Porque así sería incompleto”, parte de la metacategoría *Rechazo*, es la que aparece con mayor frecuencia. Se usa en nueve ocasiones y representa el 26% del total. Luis es uno de los jóvenes que en congruencia con su respuesta a la pregunta 40, donde escribió “Mal”, aquí explica haciendo uso de esta categoría: “Porque así sólo sabría el significado, no sabría pronunciarlo bien, escucharlo bien, y escribirlo bien”.

En segundo lugar de frecuencia se encuentra la categoría “También es importante que aprendamos lo demás; muchas veces se necesitan las dos cosas”, siete veces. De los sujetos que la utilizan, cuatro emplean la categoría de índole *Reticencia* en la respuesta anterior (Gelasio, Julieta, Queta, y Víctor), Brenda y Graciano en la respuesta a la pregunta anterior utilizan la respuesta de índole *Aceptación* que incluye un matiz de reticencia, y Susana en la respuesta anterior expresó *Rechazo*. Así, retomando lo escrito como respuesta a la pregunta anterior, tenemos que sobre el que los cursos de inglés sean de Comprensión de lectura Julieta opina que le parece “Más o menos, no sólo el aprender a leer es necesario” y que acá amplíe con “También es importante aprender a hablar o a escribir”; Brenda manifiesta que “Por una parte está bien” y lo complementa aquí con “Pero es indispensable que aprendamos lo demás”; mientras que por otro lado Susana, quien escribiera que le parecía “Mal” que los cursos fuesen de Comprensión de lectura, aquí enfatiza: “Deberían poner los dos cursos obligatorios para salir mejor preparados”. [Ver la parte correspondiente dentro del Anexo 2.]

La categoría “Así aprendemos mejor; nos enfocamos a una sola cosa, nos concentramos”, parte de la metacategoría *Aceptación*, se presenta en tercer lugar de frecuencia, en seis ocasiones, el 18% del total. También parte de la metacategoría *Aceptación*, en cuarto lugar se encuentra la categoría “Así es más sencillo; no todos pueden aprender”. Ésta se utiliza en tres casos y representa el 9% del total. Como ejemplo de congruencia entre estas categorías y las empleadas en la pregunta anterior encontramos la respuesta de Cástor. A la pregunta 40 su respuesta, “Bueno”, se sigue con su respuesta aquí, “Así nos exigen y nos obligan a estudiar (más que nada a comprender)”. De igual manera Tomás, quien hace uso en esta respuesta de la segunda categoría de *Aceptación*, a la pregunta 40 respondió “Bueno” y acá continúa con “Pues es más sencillo comprender y no complicarse con Inglés General”.

En dos ocasiones cada una (6% del total cada una) ocurren la categoría “Más interesante que sea un curso de inglés general”, parte de la metacategoría *Rechazo*, y la categoría “Es lo más importante” parte de la metacategoría *Aceptación*. Esta categoría de *Rechazo* es la que aparece en la respuesta de Ariel, quien la combina con otro elemento de *Rechazo*, “Se me hace más interesante y necesario que sea un curso de inglés general”. Por otra parte, la categoría “Es lo más importante”, de *Aceptación*, en ambos casos se presenta por sí misma, como en la respuesta de Héctor, quien argumenta, “Porque es lo más importante y es lo que deberíamos aprender bien”.

Edgar es el único alumno quien emplea la categoría “Se puede hacer las dos cosas, con interés del alumno y también del profesor”, parte de la metacategoría *Reticencia*, y Donato es el único quien emplea la categoría “A lo mejor se dificulta así”, parte de la metacategoría *Rechazo*. Fermín, Carolina e Ignacio, por su parte, prefirieron o no contestar o hacerlo con un “No sé”.

**Pregunta 42. ¿Cómo te imaginas que será el papel del alumno/ alumna dentro de los cursos de Comprensión de Lectura en inglés? (¿Qué te tocará a ti hacer para aprender?)**

Las categorías en que se clasifican los diferentes elementos utilizados para responder a la pregunta se agrupan bajo tres metacategorías: *Actitud-conducta*, *Actividad* y *Valoración*.

La metacategoría, *Actitud-conducta* contiene las categorías “Poner atención, mostrar interés”, “Participar” y “Cumplir con todos los requisitos; lo que el maestro indique”, y ocurre en diecinueve ocasiones, el 46% del total. [Ver Cuadro 4.43] Encontramos que tres categorías, “Practicar mucho”, “Estudiar” y “Leer, interpretar”, describen algún tipo de *Actividad* a realizarse, y en total se presentan en doce ocasiones, el 29% del total. La tercer metacategoría

que encontramos, *Valoración*, incluye dos categorías, “Valoración de algún tipo” y “Será interesante”, y en total se presenta en cinco ocasiones, el 12% del total. Veintidós de las respuestas contienen una sola categoría, nueve contienen dos y una respuesta contiene tres categorías; un alumno se negó a contestar. [Ver Anexo 2]

En concordancia con lo que los alumnos con anterioridad expresaron consideran el papel del alumno (Pregunta 30), la categoría que se observa con una frecuencia mayor, en casi la mitad de las respuestas, es “Poner atención, mostrar interés”. Esta *Actitud-conducta* representa el 29% del total de elementos y se emplea en doce respuestas, en siete de las cuales se usa como categoría única. Gelasio, por ejemplo, imagina que el papel del alumno será “Poner interés para aprender”. En cinco de las seis respuestas donde aparece esta categoría en combinación con otras, se combina con alguna *Actividad*. Luis, por ejemplo, escribe, “Tendré que poner mucho interés y estudiar”.

En segundo lugar de frecuencia, en siete ocasiones y con un valor relativo del 17%, se utiliza la categoría de tipo *Actividad*, “Leer, interpretar”. Como categoría única se presenta en tres respuestas. Una de ellas es la de Pablo, quien contesta que su papel será simplemente “Leer en inglés”. En combinación con la categoría de uso más frecuente, Erasmo considera que su papel será “Poner atención al maestro y leer mucho”.

**Cuadro 4.43 (Preg. 42) ¿Cómo te imaginas que será el papel del alumno/ alumna dentro de los cursos de Comprensión de Lectura en inglés? (¿Qué te tocará a ti hacer para aprender?)**

METACATEGORÍA	CONTENIDO	Frec	%
<i>Actitud-conducta</i>	Poner atención, mostrar interés.	12	30
<i>Actividad</i>	Leer, interpretar.	7	18
<i>Actitud-conducta</i>	Participar.	4	11
<i>Actitud-conducta</i>	Cumplir con todos los requisitos; lo que el maestro indique.	3	7
<i>Actividad</i>	Practicar mucho.	3	7
<i>Valoración</i>	Valoración de algún tipo.	3	7
<i>Actividad</i>	Estudiar.	2	5
<i>Valoración</i>	Será interesante.	2	5
	Otros.	3	7
	Sin respuesta	1	2
TOTAL		40	100%

En tercer lugar de frecuencia, en cuatro ocasiones, 9% del total, vemos la categoría “Participar”, única dentro de la metacategoría *Actitud-conducta* activa. Sólo se emplea como categoría única en la respuesta de Anselmo. En ella, por el contexto se infiere que el adverbio de grado “poco” se usa idiomáticamente para significar lo contrario, “muy”. Igualmente llama la atención el uso de la tercera persona del plural, pues excluye al sujeto de la generalización que realiza, “Será un poco participativo ya que a muchos les interesa”. En las restantes tres respuestas se presenta en combinación con diferentes elementos, como en la respuesta de Gelasio, “Poner atención, participar en las actividades del curso”.

Las demás categorías ocurren con una frecuencia incluso menor. También dentro de la metacategoría *Actitud-conducta* se presenta en tres casos, 7% del total, la categoría “Cumplir con todos los requisitos; lo que el maestro me indique”. En la respuesta de Brenda se da en combinación con otros dos elementos “Practicar mucho, poner atención, cumplir con todos los requisitos y ser responsable”.

Dentro de la metacategoría *Actividad*, “Practicar mucho” se presenta igualmente en tres respuestas, y “Estudiar” se usa sólo en dos casos. La respuesta de Carolina, “Leer ante mi grupo o al menos manifestar lo que entendí de mi determinado texto”, combina estos dos elementos.

Dentro de la metacategoría *Valoración*, la categoría “Valoración en escala” ocurre en tres respuestas. Para Víctor su papel será “Bueno”, para Ariel será “Regular”, y Nora escribe que “Muchos no le toman importancia”, con lo cual se infiere que considera que el papel de muchos alumnos será “Malo”. La categoría “Será interesante”, también de *Valoración*, se da en dos respuestas –como en la de Walter, quien manifiesta, “Para mí será interesante”.

Cuatro elementos no pudieron ser clasificados por tocar aspectos muy diversos o confusos: “Tener un poco de comprensión hacia las palabras”, escribió Cástor. Ignacio también prefirió dejar sin respuesta esta pregunta.

**Pregunta 43. ¿Qué tipo de actividades o ejercicios, de tareas, crees que realizarás durante las clases?**

Como sería de esperar, la mayor parte de las categorías que aparecen en las respuestas forman la metacategoría *De lectura*. Ellas ocurren en veintidós ocasiones, el 55% del total. Encontramos también las metacategorías *De producción* (7%), *De pronunciación* (7%), y *De escucha* (5%), cada una constituida por una sola categoría. Hay además una categoría, “Prácticas; dinámicas”, que no permite ser clasificada como parte de las anteriores por su falta

de precisión, formando por ello la metacategoría *Indistinto*. [Ver Cuadro 4.44] Nueve de las respuestas a esta pregunta contienen dos elementos, las demás incluyen uno solo o se dejaron sin contestar.

Dos categorías se presentan con mayor frecuencia, en ocho respuestas cada una (cada una el 20% del total), y ambas pertenecen a la metacategoría *De lectura*. La categoría “Comprender la lectura; estrategias de lectura”, se presenta en cinco ocasiones como categoría única en la respuesta. Carolina, por ejemplo, escribe “Al principio nos pondrán a leer pequeños recortes.” La segunda categoría, “Leer”, se combina con otras en cinco respuestas. Iván, por ejemplo, combina las dos categorías más frecuentes y contesta, “Leer y comprender lo que trata o dice la lectura”.

En tercer lugar de frecuencia se encuentran dos categorías que se presentan en seis ocasiones cada una, cada una con un valor relativo del 15% del total de elementos. La primera de ellas, “Traducciones”, es parte de la metacategoría *De lectura*. Es muy probable que se emplee el vocablo *traducción* como sinónimo de *interpretación*, tanto por ser una usanza relativamente común como por encontrarse en el contexto de estas respuestas. Pablo, de hecho, es el único alumno que sí combina esta categoría con otra dentro de la misma metacategoría, “Leer inglés y traducciones”.

La segunda categoría que se emplea en seis respuestas es “Prácticas, dinámicas”. En

**Cuadro 4.44 (Preg. 43) ¿Qué tipo de actividades o ejercicios, de tareas, crees que realizarás durante las clases?**

METACATEGORÍA	CONTENIDO	Frec	%
<i>De lectura</i>	Leer.	8	19
<i>De lectura</i>	Comprender la lectura; estrategias de lectura.	8	19
<i>De lectura</i>	Traducciones.	6	15
<i>Indistinta</i>	Prácticas; dinámicas.	6	15
<i>De producción</i>	Elaborar oraciones.	3	7
<i>De pronunciación</i>	Cantar canciones; leer en voz alta.	3	7
<i>De escucha</i>	Escuchar.	2	5
	Otros.	2	5
	No sé; sin respuesta.	4	9
TOTAL		42	101%

términos generales esta categoría permite que se interpreten las actividades o para reforzar la producción oral o como producción escrita para reforzar la lectura, y por ello conforma la metacategoría *Indistinto*. Por ejemplo, Edgar escribe, “Repetir palabras, hacer planas, completar párrafos, etc.”, y Anselmo combina esta categoría con la *De producción*, “Realizar ejercicios, hacer oraciones, etc.” En el caso de Tomás habría indicios de que los ejercicios se pudieran tomar como refuerzo de la producción oral, “Pláticas entre unos y otros”, pero igual podría tomarse como ejercicios para llevar al alumno a aplicar estrategias de interpretación.

En quinto lugar de frecuencia se presentan dos categorías, cada una en tres ocasiones y cada una representando el 7% del total. La categoría “Elaborar oraciones” es la única que conforma la metacategoría *De producción*, y la cita anterior de lo escrito por Anselmo es un ejemplo de ella. La categoría “Cantar canciones: leer en voz alta”, que también se presenta en tres respuestas, siempre en combinación con algún otro elemento, conforma la metacategoría *de pronunciación*. Para Erasmo tenemos que algunas de las actividades en clase serán “Leer revistas, escuchar canciones en inglés y cantarlas”., mientras que para Bernardo será, “Buscar párrafos en inglés y leerlos ante el grupo”.

La categoría “Escuchar”, que conforma la metacategoría *De escucha*, se presenta en dos oraciones y significa el 5% del total. La respuesta de Susana es una de las dos que incluye este elemento: “Oraciones, cuentos, canciones”.

Dentro de la categoría “Otros”, parte de la respuesta de Uriel menciona una *actividad* diferente, “Traducir un párrafo, o en entrevistas”, y la repuesta de Uriel se enfoca a parte del contenido del programa: “Verbos, adjetivos”.

#### **Pregunta 44. ¿Qué crees que vas a aprender (destrezas, habilidades, conocimientos o mejoramiento en general) durante los cursos?**

Por lo que se observa, los sujetos entendieron que para responder esta pregunta debían seleccionar de entre los elementos enlistados como ejemplo en el paréntesis, pues todos se remitieron a ellos para responder, aunque algunas respuestas incluyen otros elementos no sugeridos en el paréntesis. Por ello las dos metacategorías empleadas son *Opción dada* y *Opción no dada*. [Ver Cuadro 4.45] En diecinueve de las respuestas se utiliza un solo elemento, en diez se utilizan dos o más elementos, y tres estudiantes no contestaron o lo hicieron con “No sé”. [Ver Anexo 2]

**Cuadro 4.45 (Preg. 44) ¿Qué crees que vas a aprender (destrezas, habilidades, conocimientos o mejoramiento en general) durante los cursos?**

METACATEGORÍA	CONTENIDO	Frec	%
<i>Opción dada</i>	Habilidades.	12	29
<i>Opción dada</i>	Conocimientos.	9	21
<i>Opción dada</i>	Mejoramiento en general.	7	17
<i>Opción dada</i>	Todo lo incluido en el paréntesis.	4	9
<i>Opción dada</i>	Destrezas.	3	7
<i>Opción no dada</i>	Muchas cosas.	2	5
<i>Opción no dada</i>	Otros.	2	5
	No sé; sin respuestas.	3	7
TOTAL		42	100%

La categoría “Habilidades”, *Opción dada*, se emplea en doce ocasiones, siendo la de mayor frecuencia (29%). En seis respuestas se combina con alguna otra categoría o categorías. En cuatro de estos casos aparece con la categoría “Conocimiento”, y en dos con “Destrezas”, ambas parte de la metacategoría *Opción dada*. La respuesta de Erasmo es la única que combina tres elementos, pues él considera que lo que va a aprender en los cursos son, “Destrezas, habilidades y conocimientos del inglés”.

En segundo lugar de frecuencia, en nueve respuestas se usa la categoría “Conocimientos”, *Opción dada*, en el 21% de los casos. En tres respuestas aparece como elemento único, en cuatro en combinación con la categoría “Habilidades”, como vimos arriba, y en dos con la categoría “Mejoramiento en general”.

En tercer lugar de frecuencia encontramos en siete ocasiones, el 17% del total, a la categoría “Mejoramiento en general”, también *Opción dada*. Se presenta tanto como categoría única como junto a algún otro elemento. Walter matiza su respuesta en este sentido: “Mejorar mi aprendizaje y comprender el inglés”

En menor frecuencia aparecen las dos restantes categorías parte de la metacategoría *Opción dada*. La categoría “Todo lo incluido en el paréntesis” se emplea cuatro veces, constituyendo el 9% del total. Graciano, cuya respuesta se clasifica de esta manera, escribe, “Creo que de todo un poco o mucho”. La categoría “Destrezas” se usa tres veces, formando el 7% del total. Odilia es una de las personas que la incluye, “Destrezas y habilidades”.

Como *Opción no dada* se emplea la categoría “Muchas cosas” en dos respuestas, el 5% del total de elementos. Uriel hace uso de este elemento como matiz en su respuesta: “Todo esto y más, si es posible”.

**Pregunta 45. ¿Cómo te imaginas que será el papel del maestro/maestra durante los cursos?**

De manera interesante, sólo dos respuestas contienen más de una categoría y las tres categorías que se dan con mayor frecuencia apenas lo hacen en cinco ocasiones, señalando la diversidad de elementos con la que se ha respondido. [Ver Anexo 3]

Las categorías que utilizan los alumnos para describir lo que imaginan será el papel de sus futuros maestros y maestras de Inglés corresponden a tres metacategorías distintivas: *Actitud-conducta*, *Función* y *Valoración*. La metacategoría *Actitud-conducta* incluye cuatro categorías: “Sociable; respetuoso; que nos hable y deje hablar”, “Dinámico”, “Rígido; estricto”, y “Responsable” y representa el 45% de los elementos. La metacategoría *Función* agrupa dos categorías: “De transmisor” y “Funciones diversas” y representa el 27% de los elementos, y la metacategoría *Valoración* incluye dos categorías, una de índole *positiva* y la otra de índole *negativa* y representa el 21% de los elementos. [Ver Cuadro 4.46]

De las tres categorías que se presentan con una frecuencia mayor, cada una en cinco ocasiones y representando en sí misma el 15% del total, “Bueno” pertenece a la metacategoría *Valoración*, y es de índole *positiva*. Así Ariel aventura su respuesta, “Bueno, supongo”. Las otras dos categorías que se presentan en el primer lugar de frecuencia pertenecen a la metacategoría *Actitud-conducta*. Un ejemplo de la primera de estas dos categorías, “Sociable; respetuoso; que nos hable y deje hablar” lo encontramos en Graciano, quien como respuesta a cómo imagina el papel de su futuro mentor, escribe, “Agradable y de la mejor disposición”. La tercer categoría que ocurre con esta frecuencia es “Dinámico” y en Carolina encontramos un ejemplo representativo: “Tratarían de hacer menos pesada la materia con actividades interesantes”.

En cuarto lugar de frecuencia, en cuatro ocasiones (11% del total) se emplea la categoría “De trasmisor”, parte de la metacategoría *Función*. Nora es una de las personas que hace uso de esta categoría al responder, “Será muy importante para transmitir sus conocimientos”.

En quinto lugar de frecuencia, también parte de la metacategoría *Función*, aparece la categoría “Funciones diversas” en tres respuestas, el 9% del total. Como su nombre implica,

**Cuadro 4.46 (Preg. 45) ¿Cómo te imaginas que será el papel del maestro/maestra durante los cursos?**

METACATEGORÍA	CONTENIDO	Frec	%
<i>Valoración (positiva)</i>	Bueno.	5	15
<i>Actitud-conducta</i>	Sociable; respetuoso; que nos hable y deje hablar.	5	15
<i>Actitud-conducta</i>	Dinámico.	5	15
<i>Función</i>	De transmisor.	4	12
<i>Función</i>	Funciones diversas.	3	9
<i>Actitud-conducta</i>	Rígido; estricto.	2	6
<i>Actitud-conducta</i>	Responsable.	2	6
<i>Valoración (negativa)</i>	Pesado.	2	6
<i>Función</i>	Enseñar.	2	6
<i>Actitud-conducta</i>	Otros.	1	3
	Sin respuesta.	2	6
TOTAL		33	99%

estas respuestas señalan aspectos diversos. Así para Luis el papel del maestro de inglés será “Como el del instructor de alguna actividad deportiva”; según Bernardo, “Él nos corregirá si leemos una palabra mal”, y Floriberto nos dice: “Creo que será de manera que sabremos interpretar”.

En sexto lugar de frecuencia se presentan cuatro categorías, cada una presente en tan sólo dos respuestas, cada una por lo tanto con un valor relativo del 6%. Dos de ellas, “Rígido; estricto” y “Responsable”, pertenecen a la metacategoría *Actitud-conducta*. La tercera, “Enseñar”, es de índole *Función*, y la cuarta categoría que se da con esta frecuencia es la única *Valoración* de índole *negativa*, “Pesado.” La respuesta de Rosa es un ejemplo de esta última: “Quizás nos dejen mucho trabajo, pero sin explicar desde un principio”.

**Pregunta 46. ¿Qué crees que estarás en posibilidades de realizar (¿para qué estarás capacitado?) una vez que hayas cursado los cuatro semestres de Comprensión de Lectura en inglés?**

Siete alumnos, el 23 % de ellos, o no contestaron esta pregunta, o contestaron no saber, o dieron una respuesta sin sentido (como “Si”, por ejemplo). De las veinticuatro

respuestas que sí se dieron, quince contienen una sola categoría y nueve contienen dos o más. De estas nueve, en siete se repite el mismo binomio. [Ver Anexo 3] Dentro de la metacategoría *Lectura* se encuentran dos categorías, “Leer en inglés” y “Comprender textos en inglés; entender”, las cuales abarcan el 60% de los elementos utilizados. Las otras dos metacategorías se conforman por solo una categoría, “Tener las bases” dentro de *Lo básico* y “Platicar, responder” dentro de *Manejo oral*, y representan el 10% y el 7%, respectivamente. [Ver Cuadro 4.47]

Las dos categorías que se presentan con mayor frecuencia son las que pertenecen a la metacategoría *Lectura*. “Comprender textos en inglés; entender” se presenta en trece ocasiones, el 31% del total, y “Leer en inglés” en doce, el 29% del total. Éstas, a su vez, son las que aparecen en combinación en siete respuestas. Walter, en cuya respuesta se encuentra esta combinación, considera que una vez cursados los cuatro semestres de la materia estará capacitado, “Para comprender el inglés y leer cualquier libro de inglés”. Es muy probable que Brenda emplee el vocablo *traducción* como sinónimo de *interpretación* (como se dijo anteriormente, es una usanza relativamente común en este contexto); en su respuesta encontramos que después de haber cursado cuatro semestres de Comprensión de Lectura en inglés ella cree que estará en posibilidades de “Poder traducir y también saber la estructura de cómo saber escribirlo”.

En tercer lugar de frecuencia, en cuatro ocasiones (10%) se emplea la categoría “Tener las bases”, categoría única dentro de la metacategoría *Lo básico*. Así, Héctor piensa que estará capacitado “Para un inglés más enfocado a lo esencial”. En las respuestas de Cástor y Pablo estas bases se señalan como punto de partida para posteriores cursos. Cástor, entonces, considera que estará capacitado para “Seguir practicando o meterme a cursos”.

**Cuadro 4.47 (Preg. 46) ¿Qué crees que estarás en posibilidades de realizar (¿para qué estarás capacitado?) una vez que hayas cursado los cuatro semestres de Comprensión de Lectura en inglés?**

METACATEGORÍA	CONTENIDO	Frec	%
<i>Lectura</i>	Leer en inglés.	13	31
<i>Lectura</i>	Comprender textos en inglés; entender.	12	29
<i>Lo básico</i>	Tener las bases.	4	10
<i>Manejo oral</i>	Platicar, responder.	3	7
	Otros.	2	5
	No sé; sin respuesta; sin sentido.	7	17
TOTAL		41	99%

Curiosamente, la categoría “Platicar, responder”, que pertenece al ámbito del *Manejo oral* del idioma, aparece en cuarto lugar de frecuencia. Aunque sea sólo en tres ocasiones, 7%, que se le mencione, lo arraigado de esta concepción se subraya por el contraste con el objetivo específico que se ha explicitado en ésta y las anteriores preguntas. Susana, por ejemplo, manifiesta que una vez terminados los cuatro semestres de la materia de Comprensión de Lectura estará capacitada “Para platicar con alguien”.

La respuesta de Bernardo y parte de la de Brenda se catalogan dentro del rubro “Otras” por señalar aspectos no repetidos. Bernardo, entonces, escribe, “Podré pronunciar las palabras y retenerlas más fácilmente para descifrarlas”, mientras que la respuesta de Brenda fue ya citada con anterioridad.

**Pregunta 47. ¿En qué momento de tu vida crees que harás uso de lo que aprenderás en los Cursos de Comprensión de Lectura?**

La proyección de los alumnos sobre el uso que harán de lo aprendido en los cursos de Inglés se manifiesta o en cuanto al momento o en cuanto a las circunstancias en se hará necesario. La metacategoría *Post universitario* incluye dos categorías, “En algún trabajo” y “Cuando salga a buscar empleo”, y abarca el 60% de los elementos. La metacategoría *Universitario* pone el énfasis en un uso más inmediato, incluye sólo una categoría, “En la especialidad”, y representa el 20% del total. Las categorías de índole *Uso puntual*, “Cuando tenga que salir al extranjero”, “Uso muy específico” y “Cuando necesite información escrita en inglés”, que incluyen el 21% de los elementos, se refieren a circunstancias muy definidas en que se hará uso de aquello que aprenderán. Por otro lado, la metacategoría *General* incluye la especificación de tiempo, “En todo momento” y representa el 15% de los elementos. [Ver Cuadro 4.48] En estas respuestas sólo seis incluyen dos categorías, veinte contienen una, y cinco alumnos prefirieron no responder. [Ver Anexo 3]

La categoría que se presenta con mayor frecuencia es “En algún trabajo”, parte de la metacategoría *Post Universitario*. Diez jóvenes emplean elementos (26% del total) que hacen ver que para ellos el uso de lo aprendido en los cursos se dará cuando formen parte del mercado laboral. En cinco de sus respuestas aparece como categoría única y en las restantes cinco se combina con algún otro elemento. Susana es de éstas últimas, pues expresa, “En la especialidad o en el trabajo.”

En segundo lugar de frecuencia se da la categoría “En la especialidad”, única dentro de la metacategoría *Universitario*, ocurriendo ocho veces, 20% del total. Sólo en dos

**Cuadro 4.48 (Preg. 47) ¿En qué momento de tu vida crees que harás uso de o que aprenderás en los Cursos de Comprensión de Lectura?**

METACATEGORÍA	CONTENIDO	Frec	%
<i>Post universitario</i>	En algún trabajo.	10	26
<i>Universitario</i>	En la especialidad.	8	20
<i>General</i>	En todo momento.	6	15
<i>Uso puntual</i>	Cuando tenga que salir al extranjero.	3	8
<i>Uso puntual</i>	Uso muy específico.	3	8
<i>Post universitario</i>	Cuando salga a buscar empleo.	2	5
<i>Uso puntual</i>	Cuando necesite información escrita en inglés.	2	5
	No sé; sin respuesta.	5	13
TOTAL		39	100%

respuestas aparece como categoría única; en cinco de las seis restantes se combina con la categoría “En algún trabajo”. Víctor, por ejemplo, dice que hará uso de lo aprendido “En especialidad y más adelante”, en tanto Odilia lo plantea así: “En mi vida cotidiana como estudiante y posteriormente como profesionista”.

En tercer lugar de frecuencia se presenta la categoría “En todo momento”, única dentro de la metacategoría *General*. Ocurre en seis respuestas, 15% del total, y siempre lo hace como categoría única. En el caso de Gelasio, él manifiesta que hará uso de lo aprendido en los cursos de Comprensión de Lectura “Desde el momento en que empiece a aprender”.

La categoría “Cuando tenga que salir al extranjero”, parte de la metacategoría *Uso puntual*, aparece en cuarto lugar de frecuencia pues se emplea en tres respuestas y tiene un valor relativo del 8% del total. Se hace uso de ella como categoría única en una respuesta y en dos se le combina con otros elementos. Tomás utiliza esta categoría junto a otros dos elementos, y escribe: “En especialidad, en congresos o viajes de estudio”, donde se presume que los viajes de estudio que incluye son al extranjero por hacer uso del idioma inglés.

La categoría “Uso muy específico”, también parte de la metacategoría *Uso puntual*, se emplea igualmente en tres respuestas, en una como categoría única y en dos en combinación con otro elemento. Los usos específicos que se mencionan son “...en el trabajo de informática” (Cástor), “...en congresos...” (Tomás), y “Cuando compre aparatos eléctricos extranjeros” (Bernardo).

Por último, en sexto lugar de frecuencia en dos ocasiones se emplea cada una de estas dos categorías: “Cuando salga a buscar empleo”( *Post Universitario*) y “Cuando necesite información escrita en inglés” (*Uso puntual*). Julieta hace uso de esta última categoría cuando responde, “Un ejemplo sería al sacar información de la biblioteca o en algún otro lugar”.

**Preguntas 48. ¿Crees que significaría una diferencia en tu vida o que no significaría una diferencia en tu vida el poder leer material escrito en inglés?**

Salvo por Ignacio, quien al igual que en las demás preguntas de esta sección se rehúsa a contestar, en el Cuadro 4.49 se observa que todos los demás estudiantes manifiestan que el poder leer material escrito en inglés sí significaría una diferencia en su vida.

**Cuadro 4.49 (Preg. 48) ¿Crees que significaría una diferencia en tu vida o que no significaría una diferencia en tu vida el poder leer material escrito en inglés?**

CONTENIDO	Frec	%
Si	30	97
No	0	0
Sin respuesta	1	3
TOTAL	31	100%

**Pregunta 49. Explica tu respuesta.**

Aunque casi la mitad de los elementos, el 44% del total, pertenece a la categoría única dentro de la metacategoría Mayor capacidad, “Podré leer muchas cosas que sólo existen en inglés”, encontramos también las metacategorías Mayor competitividad, Mejor formación y Mejor comunicación. La metacategoría Mayor competitividad incluye tres categorías: “Tendré opciones en el extranjero”, “ Me facilitará encontrar o mantener empleo” y “Tendré una cualidad más que los demás”, las cuales representan el 18% del total de elementos. Las metacategorías Mejor formación y Mejor comunicación incluyen cada una sola categoría, y cada una representa el 6% del total. [Ver Cuadro 4.50] La mayoría de las respuestas contiene una sola categoría; sólo tres contienen dos categorías y hay cinco alumnos que prefirieron no responder. [Ver Anexo 3]

La categoría que ocurre con mayor frecuencia, en quince respuestas, representa el 44%

**Cuadro 4.50 (Preg. 49) Explica tu respuesta.**

METACATEGORÍA	CONTENIDO	Frec	%
<i>Mayor capacidad</i>	Podré leer muchas cosas que sólo existen en inglés.	15	44
<i>Mejor formación</i>	Será una ampliación de mi cultura.	2	6
<i>Mayor competitividad</i>	Tendré opciones en el extranjero.	2	6
<i>Mayor competitividad</i>	Me facilitará encontrar o mantener empleo.	2	6
<i>Mayor competitividad</i>	Tendré una cualidad más que los demás.	2	6
<i>Mejor comunicación</i>	Podré relacionarme con personas que lo hablan.	2	6
	Otros.	4	12
	Sin respuesta	5	15
TOTAL		34	101%

del total de elementos. “Podré leer muchas cosas que sólo existen en inglés”, como se dijo arriba, constituye la metacategoría *Mayor capacidad*. En algunas respuestas esta categoría se emplea de manera casi tautológica, como cuando Daniel escribe, “Porque así podría leer algunos trabajos en inglés”. Sin embargo, en términos generales se subraya la importancia de poder leer material en inglés como medio para tener acceso a más información, y la mayor independencia que ello conlleva. Gelasio, por ejemplo, lo plantea de esta manera, “Porque no voy a depender de otros medios para saber qué es lo que significa”. Por su lado, Edgar escribe: “No me quedaré como tonto esperando que otro lea lo que necesito y está en inglés”.

Las cinco restantes categorías se presentan en dos ocasiones cada una. Como se dijo antes, tres de ellas, “Tendré opciones en el extranjero”, “Me facilitará encontrar o mantener empleo”, y “Tendré una cualidad más que los demás” conforman la metacategoría *Mayor competitividad*. Brenda utiliza la primera de estas categorías y la combina con una de índole *Mejor comunicación*: “Ya no le tendré miedo a buscar otras opciones en el extranjero y saberme comunicar con otras personas”. Susana emplea la segunda categoría, “Con la ayuda de inglés me facilita a encontrar empleo”, y Manuel enfatiza la ventaja comparativa que da el tener acceso a esta herramienta, “Porque la mayoría de nosotros no lo emplea”.

Las restantes dos categorías que se presentan también en dos respuestas cada una son “Será una ampliación de mi cultura”, única dentro de la metacategoría *Mejor formación* y “Podré relacionarme con personas que lo hablan”, única dentro de la metacategoría *Mayor comunicación*. Walter toma prestada una metáfora popular en su uso de la primera categoría y escribe, “Porque te abrirás las puertas hacia otro mundo”. Anselmo combina la segunda de

estas categorías con la de mayor frecuencia, y nos comunica su opinión, “Porque hay cosas muy importantes escritas en inglés, además podemos tener relaciones con personas que lo dominan bien”.

## CAPÍTULO V DISCUSIÓN; ARGUMENTOS

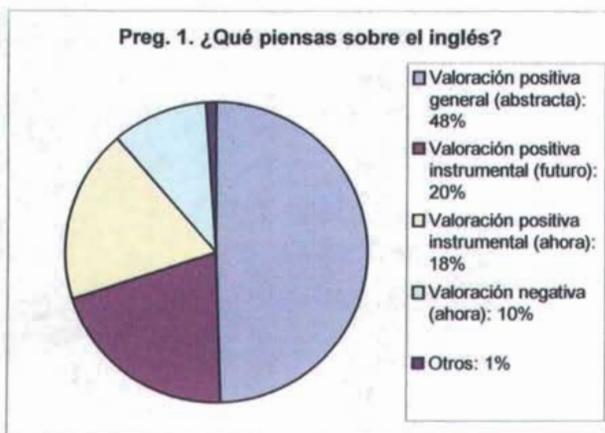
Para poder reconocer si existe o no un esquema generalizado en los alumnos sobre lo que serán o debieran ser los cursos curriculares de inglés que llevarán a partir del segundo año de la preparatoria o, en su caso, tendencias diferenciales, es pertinente establecer si existe o no un punto de partida relativamente homogéneo. Es en este sentido que la respuesta a la primera pregunta de investigación de apoyo, **¿Cuáles son los esquemas que poseen los alumnos sobre el inglés como lengua y como objeto de aprendizaje?**, debe considerarse primero.

Varias de las preguntas en el cuestionario aplicado a los sujetos tienen este propósito. De hecho, la primera pregunta del cuestionario, **¿Qué piensas sobre el inglés?** no da pauta que señale alguna dirección hacia la cual el alumno debiera orientar su respuesta. Con ello, como se ha dicho antes, se buscaba una respuesta espontánea y de valoración abstracta, general, holística.

La mayoría de las respuestas (74%) señala que el idioma inglés es importante, indispensable o básico y, salvo por una respuesta, en todas hay una ampliación, usualmente a manera de explicación (“se utiliza en todos lados”) o de propósito-tiempo (“como profesionistas”).

Es decir, en cuanto a la tematización, las respuestas claramente denotan una valoración de la lengua, y ésta con relación a su uso. Casi ninguna respuesta, por ejemplo, hizo intentos por describir la lengua, o por situarla como exclusiva de ciertos países. De hecho, y ello con la siguiente acepción, en el primer sentido sólo se manifestó Carolina, “Es una lengua muy bonita e interesante por aprender, aunque a mí en lo personal no me gusta mucho”. Por otra parte, ningún estudiante denotó extrañeza ante la pregunta, coincidiendo tácitamente en la pertinencia de la misma y en que el inglés es parte de su realidad. A partir de ello se observa que se considera de importancia, indiscutible, al inglés. [Ver Cuadro 5.1]

La mayoría de las respuestas emplea la estructura sintáctica copulativa, donde de manera directa se establece el nexo entre el sujeto -la lengua- y su calificativo predicativo -*importante, básico, indispensable*. Sólo en dos ocasiones se emplea el modificador adverbial, “Es bueno aprender inglés”. El valor positivo, entonces, pareciera emanar como atributo de la lengua misma. A pesar del contrastivo “pero es muy complicado” o “pero no me gusta”, que se emplea en algunos casos, y a la vez justamente subrayado por este contrastivo.



**Cuadro 5. 1 Valoración general**

Las dos preguntas que en el cuestionario le siguen a la anterior, **¿Qué tan importante te parece que una persona tenga un cierto manejo del inglés?** y **¿Por qué?**, de manera explícita solicitan al sujeto una valoración en cuanto a la importancia, aquí sí, de un cierto manejo de la lengua, y una ampliación a su respuesta. La gran mayoría, en concordancia con lo manifiesto en la respuesta anterior, acepta la validez de la pregunta y expone que le es muy importante tener este cierto manejo del inglés. Ya establecido este basamento en común entre los sujetos, el esquema socialmente construido en torno a la importancia del inglés, se está en la posibilidad de empezar a rastrear la razón de ser de esta valoración.

Como se observa en el Cuadro 5.2, hay una tendencia marcada a ubicar el uso de la lengua inglesa dentro de un futuro no inmediato, y dentro de esta tendencia mayoritaria se vislumbran a su vez tres matices principales. El inglés ofrece la oportunidad para “encontrar, mantener, un empleo”, “conocer más gente, conocer personas de otros países”, y para “viajar, estudiar o trabajar en otros países”. Un matiz menos frecuente es el de considerar el inglés importante en términos más abstractos, para “un futuro, ser importante, tener éxito”. Es decir que aun con estos matices, la tendencia principal sitúa al inglés en un tiempo posterior a los estudios de licenciatura.

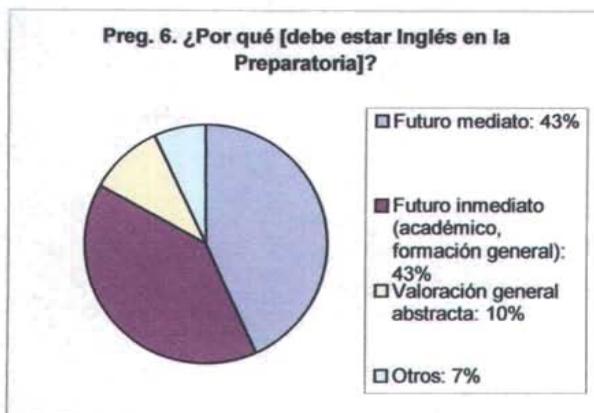
Después de una serie de preguntas que buscaban, entre otros fines, que el alumno trajera a la mente sus propias experiencias en el estudio de la lengua inglesa durante la



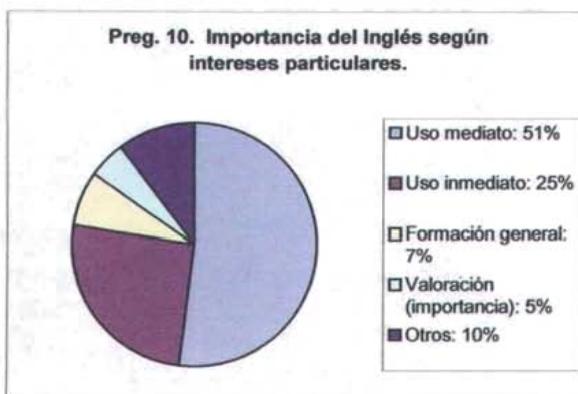
**Cuadro 5.2** Importancia que se da al manejo del inglés

secundaria, las preguntas **¿Crees que el inglés deba o no estar dentro del programa curricular de la preparatoria? ¿Por qué?** sitúan explícitamente a la enseñanza de la lengua con una finalidad propedéutica para la especialidad. Sin embargo, los elementos dentro de las respuestas de los alumnos apuntalan con igual frecuencia tanto hacia un uso inmediato del inglés –por su utilidad durante la licenciatura en el acceso a información escrita en inglés–, como a un futuro más lejano –para estar preparados como profesionistas o para estudiar un postgrado. [Ver Cuadro 5.3] Es decir que este contraste entre la pregunta que busca llevar a que se sitúe la utilidad del inglés durante la licenciatura y las respuestas que la proyectan a un momento post universitario subrayan la existencia del esquema compartido.

Las respuestas a la pregunta 10, **Para tus intereses particulares, ¿por qué sería o no importante que manejaras de alguna manera el inglés?**, reiteran la tendencia arriba delineada. No obstante que esta pregunta se encuentra después de varias que han ubicado el tema a nivel preparatoria [Ver Anexo I del Cuestionario], poco más de la mitad de los elementos utilizados en las respuestas vuelven a enmarcar la utilidad del manejo de inglés en el futuro mediano, y sólo una tercera parte lo sitúa o como de uso inmediato o de formación general. [Ver Cuadro 5.4]



Cuadro 5.3 Por qué debe estar Inglés en el nivel preparatoria

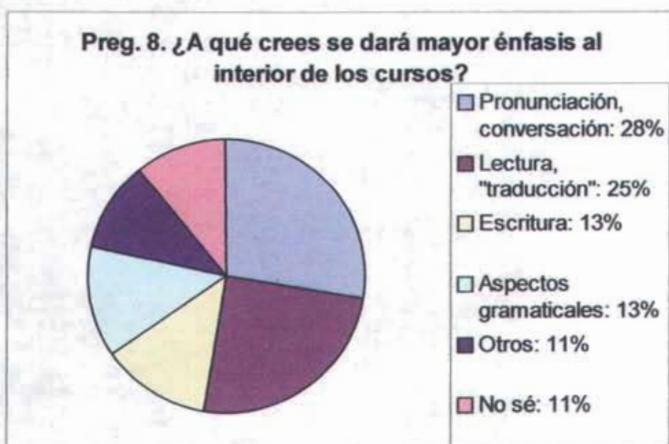


Cuadro 5.4 Importancia del inglés según intereses particulares

Estamos entonces preparados para una primera conclusión. En cuanto a la concepción general de la lengua inglesa, hay una valoración positiva en términos de la utilidad que conlleva. Es decir, existe el esquema compartido de que ésta es una lengua importante porque es útil manejarla. Y en cuanto al porqué de la utilidad que se le atribuye al tener un manejo de ella, se observa la tendencia claramente definida de proyectar su uso al desempeño post-universitario. La tendencia a ubicar la utilidad de esta herramienta para el futuro inmediato, para su uso durante la licenciatura, existe pero es mucho más tenue.

Regresamos ahora al conjunto que conforma la primera pregunta de investigación, **¿Existe un esquema generalizado sobre lo que esperan los alumnos de la Preparatoria Agrícola con relación a su curso de Inglés? De ser así, ¿cuál sería éste? De lo contrario, ¿habrá tendencias diferenciales? ¿Cuáles serían éstas?**

La pregunta 8 del cuestionario, **¿A qué crees que se le dará mayor énfasis en la materia de Inglés en la preparatoria?**, abre una gama de respuestas que dan indicios de que no se puede hablar de un esquema generalizado sobre lo que esperan los alumnos con relación a su curso de inglés en la preparatoria. No obstante que los estudiantes están informados que el enfoque de su materia curricular de Inglés será de Comprensión de Lectura, la diversidad en las respuestas muestra una aparente dificultad en aceptar que la lectura será la única o prioritaria habilidad que se enseñará. El Cuadro 5.5 muestra el amplio espectro de expectativas, donde la lectura, o “traducción”, apenas conforma una cuarta parte de las proyecciones. La pronunciación, en cambio, que en principio no tendría porqué presentarse, aparece con una frecuencia incluso ligeramente mayor al de la lectura. Este contraste muestra lo arraigado que se encuentra la concepción de que el inglés como materia escolar debe incluir la producción oral en la lengua meta. El resto de los elementos se presenta casi con igual frecuencia entre sí, e incluyen “Escritura”, “Aspectos gramaticales” y una diversidad considerada bajo “Otros”. También es significativo que con una frecuencia similar a la de estos últimos elementos la respuesta haya sido o “No sé” o se haya dejado sin contestar. Todo ello nos indica en principio que no estamos ante la presencia de un esquema compartido pero

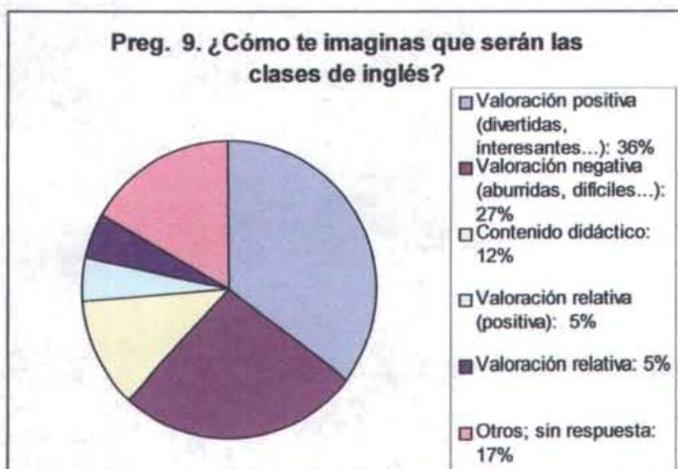


**Cuadro 5.5 Proyección sobre el contenido de los cursos**

sí que hay tendencias que empiezan a dibujarse.

La pregunta 9, **¿Cómo te imaginas que serán las clases de inglés en la prepa?**, invita al sujeto, como ya antes se ha dicho- a evocar lo primero que venga a su mente. Es significativo que muy pocos de los elementos empleados en las respuestas se refieran al contenido-desarrollo propio de la materia (15%), mientras que la tendencia es a que las respuestas expresen una valoración de alguna índole. [Ver Cuadro 5.6] Esto apuntala el hecho de que es difusa la concepción que se comparte sobre lo que constituye o debe constituir un curso de inglés, mientras que por otro lado se sobre entiende que el sujeto sí deba tener una postura sobre lo que es el tener o no un curso de inglés. Es decir, se acepta tácitamente la normalidad de que Inglés sea parte de su currículo obligatorio, aunque no se tenga mucha claridad sobre lo que esto implica. Por ello la tematización recurrente es la de una valoración. Aparentemente los sujetos perciben que deben tener una postura, y ésta se manifiesta a través de juicios de valor. Sin embargo esto no conlleva a que la aceptación se haga con agrado.

Más de una tercera parte de los elementos empleados por los alumnos tiene una connotación positiva, "divertidas, interesantes...", mientras que más de una cuarta parte de ellas (27%) tiene una connotación negativa, "aburridas, difíciles". Sin embargo, es importante precisar que esta connotación negativa no conlleva necesariamente rechazo, puesto que sólo el matiz *aburridas* tiene tal carga emotiva. Sólo un alumno, Luis, manifiesta rechazo a la par de indicar que espera que los cursos que habrá de llevar el próximo semestre serán difíciles. [Ver Anexo 3] Como se observa en la Tabla 5.1, no existe una correlación entre la manera en que se concibe que será el contenido de los cursos de inglés con cómo valoran que serán esos



**Cuadro 5.6** Cómo se imaginan que serán los cursos de inglés

ALUMNO	PREGUNTA 8	PREGUNTA 9
1. Ariel	(sin respuesta)	(mejor que en la secundaria)
2. Brenda	(pronunciación), (escritura), (otros)	(sin respuesta)
3. Cástor	(sin respuesta)	(con prácticas; con ejercicios)
4. Daniel	(aspectos gramaticales)	(divertidas, interesantes)
5. Edgar	(pronunciación), (lo oral), (escritura)	(dependerá de los profesores)
6. Fermín	(sin respuesta)	(aburridas)
7. Gelasio	(lo oral), (lectura)	(con prácticas; con ejercicios), (divertidas, interesantes)
8. Héctor	(otros)	(con prácticas; con ejercicios), (divertidas, interesantes)
9. Iván	(lo oral), (lectura)	(aburridas)
10. Julieta	(otros)	(divertidas, interesantes)
11. Luis	(lectura)	(aburridas), (difíciles)
12. Manuel	(otros)	(divertidas, interesantes), (otros)
13. Nora	(lo oral), (lectura), (escritura)	(difíciles), (divertidas, interesantes)
14. Odilia	(aspectos gramaticales)	(divertidas, interesantes)
15. Pablo	(pronunciación)	(aburridas)
16. Queta	(lo oral), (lectura), (escritura)	(aburridas)
17. Rosa	(pronunciación), (escritura)	(aburridas)
18. Susana	(lectura)	(divertidas, interesantes)
19. Tomás	(pronunciación)	(divertidas, interesantes)
20. Uriel	(sin respuesta)	(sin respuesta)
21. Víctor	(sin respuesta)	(sin respuesta)
22. Walter	(otros)	(otros)
23. Anselmo	(aspectos gramaticales), (lectura)	(mejor que en la secundaria)
24. Bernardo	(lectura)	(difíciles)
25. Carolina	(lectura)	(divertidas, interesantes)
26. Donato	(aspectos gramaticales)	(con prácticas; con ejercicios), (otros)
27. Erasmo	(pronunciación), (aspectos gramaticales)	(dependerá de los profesores), (divertidas, interesantes)
28. Floriberto	(lectura)	(otros)
29. Graciano	(lo oral), (escritura)	(divertidas, interesantes)
30. Hortensia	(pronunciación)	(con prácticas; con ejercicios), (difíciles)
31. Ignacio	(aspectos gramaticales)	(difíciles), (divertidas, interesantes)

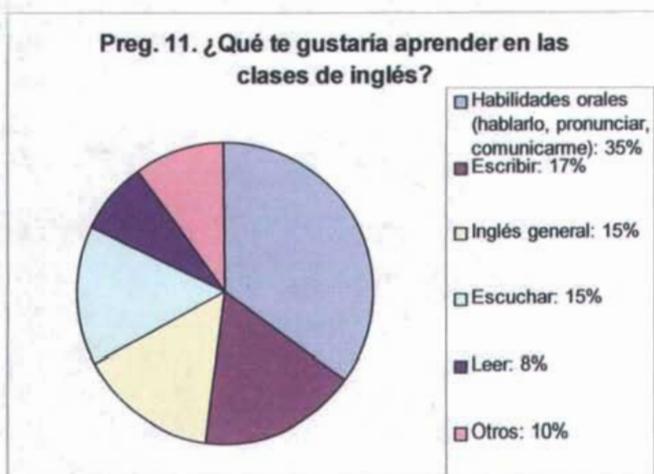
**Tabla 5.1** Relación de respuestas a la pregunta 8, ¿A qué crees que se le dará mayor énfasis en la materia de inglés en la preparatoria?, y la 9, ¿Cómo te imaginas que serán los cursos?

cursos. El alumno recién citado, Luis, desprende su rechazo luego de expresar que a lo que se le dará mayor énfasis en los cursos de inglés será a la lectura; sin embargo, como también se

observa en este cuadro, entre las respuestas de los demás estudiantes no hay una correlación entre el hacer explícito que los cursos serán de lectura o de algún contenido particular con el otorgarle una valoración negativa y, menos aun, de rechazo. El rechazo que se expresa a través del atributo "aburrido" se relaciona con la concepción que los cursos darán mayor énfasis a "lo oral" y/o "lectura" y/o "escritura" y/o "pronunciación". Es ilustrativo el caso de Fermín, quien prefirió no contestar a qué cree se le dará mayor énfasis en los cursos de inglés, pero quien no obstante considera que los cursos serán *aburridos*.

En el Cuadro 5.6 también se observa que casi con la misma frecuencia con la que los sujetos se manifiestan por algún aspecto de contenido didáctico del curso (15%) o dejan de contestar o su respuesta atañe a aspectos tan particulares ("importante", "en la mañana") que se les clasifica bajo el rubro de "Otros". Con ello, y no obstante que la mayor parte de los elementos en las respuestas son atributos que denotan un juicio de valor, de nuevo observamos que no estamos ante la presencia de un esquema generalizado compartido ni, hasta este momento, podemos hablar de tendencias diferenciales que asocien un tipo de valoración a un determinado tipo de contenido de la materia.

Sin embargo, aunque la concepción sobre lo que serán sus cursos no sea muy clara, la tendencia diferencial a asociar los cursos de inglés con un énfasis en los aspectos de producción oral se ve también reflejado en el Cuadro 5.7, en el que los sujetos vuelven a manifestarse por desear que los cursos contengan diversos aspectos del estudio de la lengua, y la mitad de los elementos empleados en las respuestas abarca aspectos relacionados con



Cuadro 5.7 Lo que se desearía aprender en los cursos de inglés

habilidades orales, tomándose en cuenta que el Inglés General tiende a priorizar este aspecto.

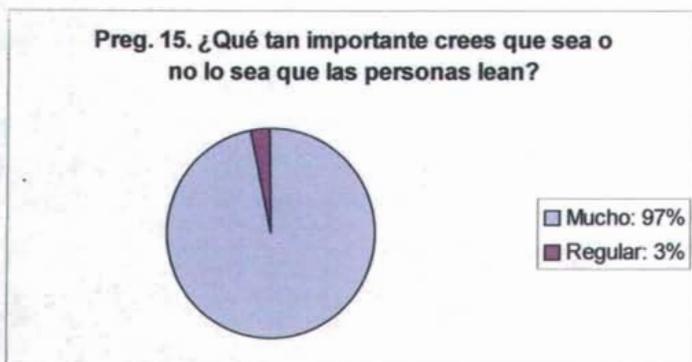
No obstante, en la parte correspondiente a la descripción de las respuestas a esta pregunta en el Capítulo IV de la tesis, se señalaba que la habilidad oral se entiende principalmente como “Hablarlo bien” (19%) pero que también incluye “Pronunciarlo bien” (10%) y “Cómo poder comunicarme” (6%). Es decir que aunque existe esta tendencia marcada por una cierta producción oral, tampoco es muy clara la concepción de lo que implica la habilidad oral en sí.

Por otro lado, a la par se observa que hay gran diversidad fuera de la tendencia más marcada. Dentro de esta diversidad la lectura aparece con una frecuencia bastante menor, subrayando el que éste no es un aspecto que llame la atención mayormente a los estudiantes. Es notable que luego de las habilidades de índole oral sea la escritura la que más se presente en las respuestas de los estudiantes, aunque escapa a los fines de esta investigación el profundizar sobre lo que les significa tal concepto.

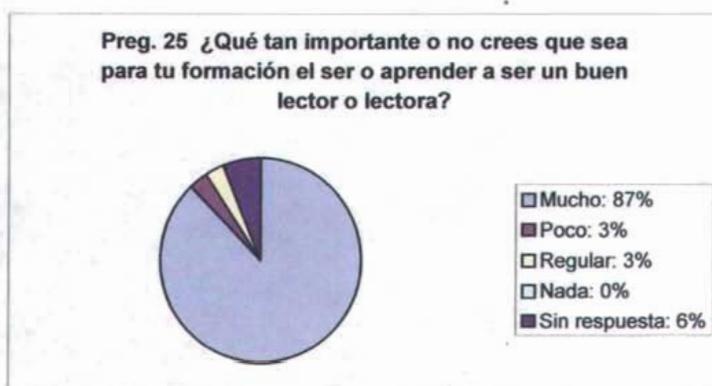
Nuestra segunda conclusión, entonces, es que no existe un esquema generalizado sobre lo que esperan los alumnos de la Preparatoria Agrícola con relación a su curso de inglés, pero que sí existe una tendencia considerable a asociar un curso de inglés con el manejo de algún tipo de producción oral. Más aun, a nivel volitivo hay una tendencia incluso mayor a asociar un curso de inglés con aspectos de producción oral. La lectura en inglés como habilidad deseable apenas se presenta de manera tenue. Sin embargo, la aceptación o el rechazo a cursar la materia de inglés no necesariamente está asociado con el contenido percibido de lo que será su curso, y en ello seguramente inciden aspectos que escapan a nuestro análisis.

Para dar respuesta a nuestra segunda pregunta de investigación, **¿De qué manera influirá en los alumnos el que los cursos que llevarán en la preparatoria se enfocarán mayoritariamente a la comprensión de lectura?**, también es pertinente antes determinar si existe o no un basamento homogéneo. La segunda pregunta de investigación de apoyo, **¿Cuáles son los esquemas que poseen los alumnos sobre la lectura en general y sobre el ser lector?** nos servirá justamente en este sentido.

La importancia que se le atribuye al hecho de que una persona lea o sea un buen lector o lectora es indiscutible [Ver Cuadro 5.8], como lo es la aceptación de su importancia para el alumno mismo [Ver Cuadro 5.9]. Profundizando sobre los motivos de tal importancia encontramos que la tematización principal tiene que ver con el aprovechamiento académico



Cuadro 5.8 Importancia de que las personas lean



Cuadro 5.9 Importancia de ser un buen lector o lectora

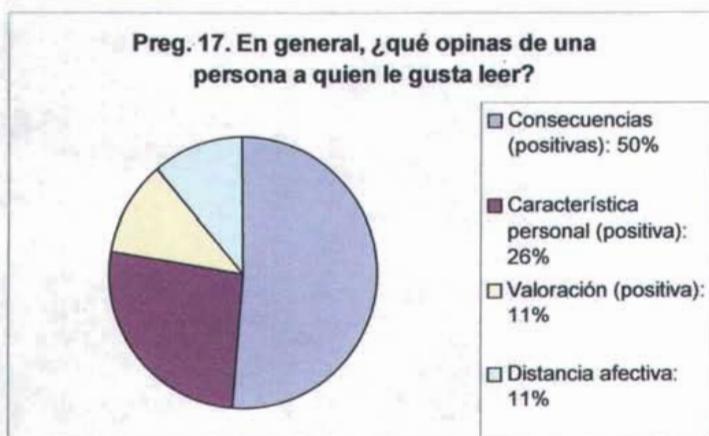
general o la formación general. Hay a la vez una tendencia menor a otorgarle un valor práctico particular a la lectura, como lo es que permite una mejora en la expresión oral en el manejo de la lengua y en la lectura misma. [Ver Cuadros correspondientes a las preguntas 10 y 11 en el Anexo 5.]

Al adentrarnos al análisis de las respuestas particulares, tanto al referirse a la explicación de la importancia que se le atribuye a que las personas lean como a la importancia de ser un buen lector o lectora para la formación propia del estudiante, encontramos que el léxico mayoritariamente empleado señala que tal importancia se manifiesta en la ventaja comparativa que ofrece. Así tenemos que en la explicación de la importancia de que una persona lea se manifiesta recurrentemente con el empleo de adverbios comparativos, de cantidad y calidad, modificando directamente al verbo –“conoces más”, “expresarse mejor”–,

o de adjetivos comparativos, igualmente de cantidad y calidad –“mayores conocimientos”, “mejor cultura”. También se manifiesta esta ventaja comparativa en el empleo mismo de los verbos, como lo son *mejorar*, *enriquecer*, *ampliar*. [Ver respuestas a la pregunta 16 en el Anexo 2.]

De manera similar, en la explicación de la importancia para el alumno de ser un buen lector o lectora encontramos adverbios comparativos de calidad y cantidad ampliando el sentido de los verbos –“aprender mejor”, “comprender más”-, adjetivos comparativos –“mejor desenvolvimiento”, “más conocimientos”- y verbos que realizan una función comparativa– *mejorar*, *facilitar*. [Ver respuestas a la pregunta 26 en el Anexo 2.] En ambos casos además hallamos el uso continuo de adjetivos y adverbios de cantidad –“[tendría] muchos conocimientos”, “se aprende mucho”.

Reiterando esta concepción, la valoración que se hace de las personas a quienes les gusta leer se hace de manera positiva y se presenta una tendencia fuerte a señalar también que ello se debe a las ventajas comparativas que le aporta la lectura. [Ver Cuadro 5.10] A la par de las consecuencias positivas de gustar de la lectura, también se observa una tendencia diferencial (26%) a atribuir cualidades intrínsecas a quien le gusta leer: “Le gusta aprender”, “Es muy inteligente”.



**Cuadro 5.10 Opinión sobre la persona a quien le gusta leer**

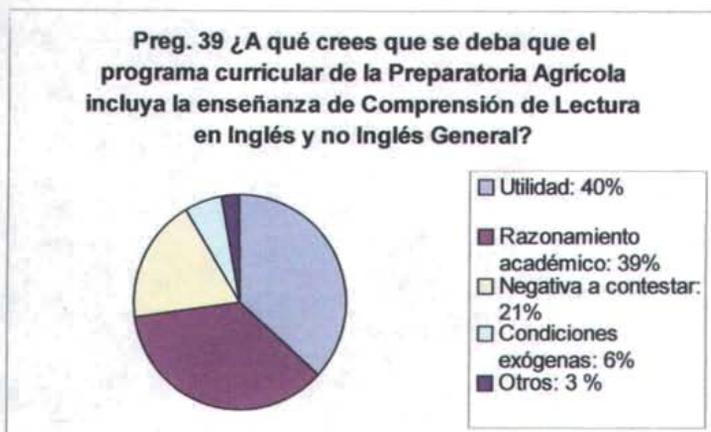
Finalmente, para remarcar la importancia que reviste el leer bien, es ilustrativo que el total de los alumnos se pronunció de manera absoluta sobre la necesidad de que se enseñe a leer mejor en las escuelas y universidades. [Ver Cuadro correspondiente a la pregunta 23 en el

Anexo 5.] Más aun, como se observa en la parte correspondiente dentro del Anexo 2, de la totalidad de los estudiantes que señala la utilidad de la lectura como explicación de su necesidad, más de una tercera parte personaliza su respuesta; tal es el caso de Erasmo, quien escribe, “Porque de esta manera aumenta mi capacidad de comprensión.”

Nuestra tercera conclusión, entonces, es contundente. Existe dentro de los esquemas de los estudiantes la concepción generalizada de que la lectura es importante y necesaria dada la utilidad que conlleva, que es positivo gustar de ella y ser buen lector, e incluso que debiera enseñarse a leer mejor en las instituciones educativas. No obstante, es adecuado dejar sentado que de lo anterior no se sigue forzosamente un gusto por la lectura de parte de todos los sujetos. [Ver lo correspondiente a las preguntas 12 y 18 en los diversos anexos.]

Habiéndose establecido la importancia inequívoca que los estudiantes otorgan a la lectura en general, por un lado, y por otra parte habiendo ya también establecido que existe una tendencia diferencial a asociar un curso de inglés con el manejo de algún tipo de producción oral, así como que la lectura en inglés como habilidad deseable apenas se presenta de manera tenue, regresamos ahora a nuestra segunda pregunta de investigación, **¿De qué manera influirá en los alumnos el que los cursos que llevarán en la preparatoria se enfocarán mayormente a la comprensión de lectura?**

En principio parece no presentarse gran problema en aceptar que los cursos de inglés serán de Comprensión de Lectura puesto que la mayor parte de los sujetos encuentra que existe una explicación plausible para ello, les concede utilidad o la validez de ser respaldados por razonamientos de índole académica. Sin embargo, como se observa en el Cuadro 5.11, el 21% de los estudiantes o dejaron sin responder la pregunta 39, **¿A qué crees que se deba que el programa curricular de la Preparatoria Agrícola incluya la enseñanza de Comprensión de Lectura en inglés y no Inglés General?**, o contestaron no saber. La respuesta de Hortensia, “Ni idea”, es ilustrativa de esto último.



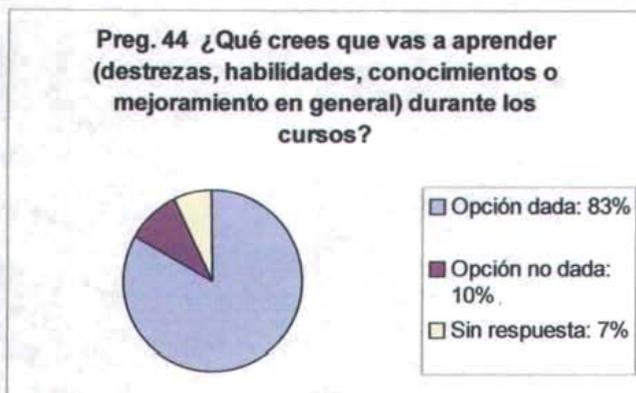
**Cuadro 5. 11 Justificación de Comprensión de Lectura como materia curricular**

Ahora bien, si veíamos antes que no hay un esquema compartido sobre aquello que para los alumnos conforma un curso de inglés, las respuestas a las preguntas 43 y 44 son indicativas de algo similar. Puesto que en la parte última del instrumento se ha venido hablando de manera explícita sobre Comprensión de Lectura, no es de extrañar que para la primera de estas dos preguntas, **¿Qué tipo de actividades o ejercicios, de tareas, crees que realizarás durante las clases?**, encontremos que poco más de la mitad de los elementos empleados por los alumnos en sus respuestas sean de índole "De lectura". Lo que nos resulta más significativo, por el contrario, es que los demás elementos que conforman casi el total de la mitad restante no se refieran a actividades o ejercicios claramente asociados a la lectura. [Ver Cuadro 5.12] Se hace evidente la dificultad en los alumnos en ajustar los esquemas existentes sobre aquello que pudiera ser un curso de inglés con la información nueva sobre el enfoque que tendrá su materia.

La pregunta 44, **¿Qué crees que vas a aprender (destrezas, habilidades, conocimientos o mejoramiento en general) durante los cursos?**, incluye en el paréntesis una serie de opciones que pretendían servir de ejemplo para clarificar el sentido de la misma. Más allá de las respuestas particulares de los sujetos, lo que nos resulta interesante es que sólo un 10% de los elementos empleados para responder no utiliza alguna o más de las opciones dadas. Aunado a ello, como observamos en el Cuadro 5.13, también encontramos que no obstante la ejemplificación del paréntesis, un 7% de los alumnos no responde la pregunta o



Cuadro 5.12 Expectativas sobre el tipo de actividades a verse en clase



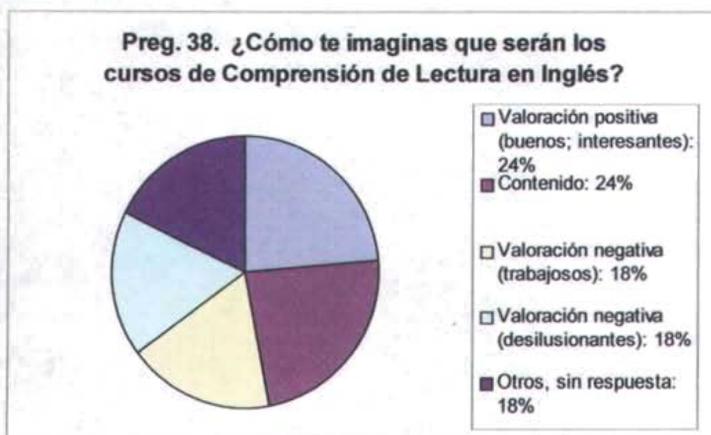
Cuadro 5.13 Expectativas sobre lo que se habrá de aprender en clase

contesta no saber. Se vuelve a mostrar la dificultad en vislumbrar aquello que serán o debieran ser los cursos de Comprensión de Lectura que habrán de llevar.

En la pregunta 38, **¿Cómo te imaginas que serán los cursos de Comprensión de Lectura en inglés?**, observamos que la frecuencia con la que se alude al contenido de la materia es el doble en relación a lo que se muestra en el Cuadro 5.6. Sin embargo, 6% de estos elementos se refieren a "Nos van a enseñar a pronunciar, a hablar" [Ver parte correspondiente en el Anexo 4], con lo que de manera similar se muestra poca claridad sobre lo que se espera será el contenido de los cursos.

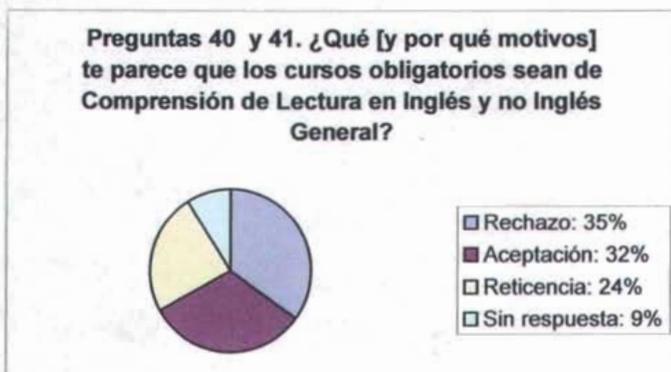
Por otro lado, aunque hemos visto que dentro del marco general que poseen los alumnos sobre lo que podrían ser sus cursos de Comprensión de Lectura en inglés no hay gran

capacidad para imaginar su contenido, en cuanto a la valorización que dan a este enfoque diferente sí encontramos tendencias claramente diferenciales. En principio, como se observa en el Cuadro 5.14, hay una tendencia a que las expectativas que se tiene sobre los futuros cursos sean de índole positiva, pues se les imagina como “buenos” e “interesantes”. A la par coexisten dos tendencias a otorgar una valoración negativa, la primera por lo difícil que se percibe serán los cursos, a lo “trabajoso” de ellos, y la segunda por el rechazo afectivo que incita, “desilusionantes”.



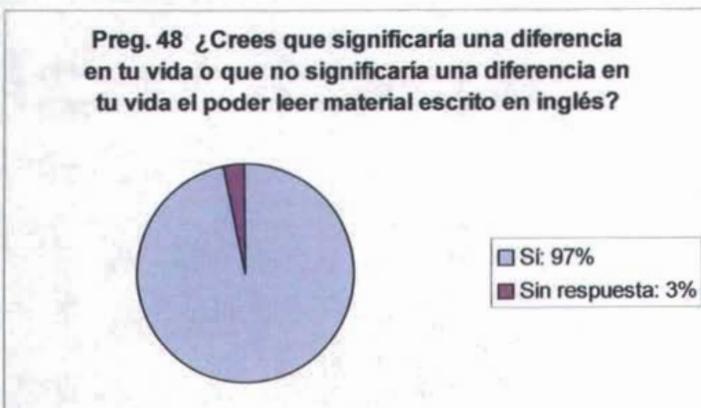
**Cuadro 5.14** Cómo se imaginan que serán los cursos de Comprensión de Lectura

Estas tendencias diferenciales se dibujan más nítidamente a partir de las preguntas 40, ¿Qué te parece que los cursos obligatorios sean de Comprensión de Lectura en inglés y no Inglés General?, y 41, ¿Por qué?. En el Cuadro 5.15 se muestra que más de una tercera parte de los elementos con que se responde denota en general una actitud de franco rechazo a que los cursos se enfoquen a la Comprensión de Lectura y no al Inglés General. Ligeramente menos de la tercera parte de los elementos denota aceptación, y casi una cuarta parte de los elementos empleados manifiesta una actitud que se puede clasificar de *reticencia*. La aceptación parte de que este enfoque o es “más sencillo” o así se aprende mejor, o porque la lectura es lo más importante –otorgándole un voto de confianza. La reticencia parte de aceptar esto último pero básicamente pronunciándose porque, como aparece en palabras de Edgar, “Se puede hacer las dos cosas, con interés del alumno y también del profesor”.



Cuadro 5.15 Actitud ante el enfoque de Comprensión de Lectura

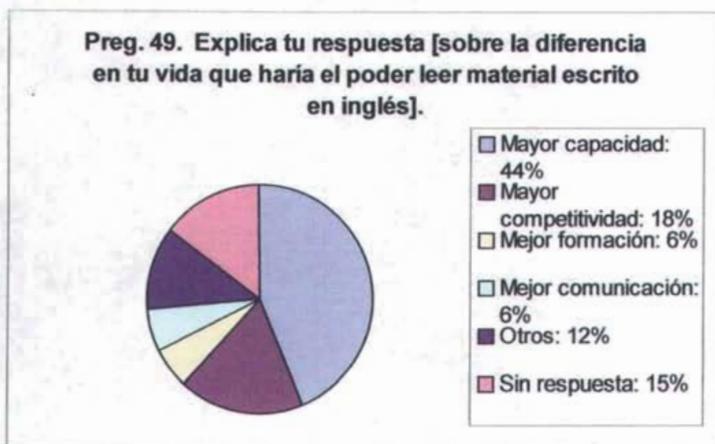
No obstante lo anterior, cuando se enfoca la atención de los estudiantes sólo a la habilidad de la lectura en inglés, como en la pregunta 48, **¿Crees que significaría una diferencia en tu vida o que no significaría una diferencia en tu vida el poder leer material escrito en inglés?**, es indiscutible la aceptación de su relevancia. Ello se ve de manera indiscutible en el Cuadro 5.16.



Cuadro 5.16 Valoración sobre poseer la habilidad de la lectura en inglés

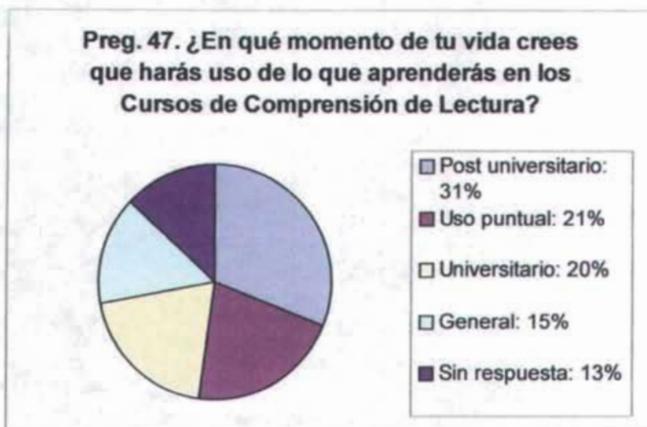
En términos generales, como se observa en el Cuadro 5.17, el poder leer material escrito en inglés ofrece una ventaja comparativa al sujeto. Esta ventaja comparativa se expresa tanto de manera explícita como implícita. De manera explícita se emplean los

términos comparativos “mayor” y “mejor”, ya sea como adjetivo calificativo (“mayores oportunidades”) o adverbio de grado (“comprender mejor”), así como el adjetivo de cantidad “más” (“[tener] una cualidad más que los demás”), e incluso con el uso de frases verbales como “será ... una ampliación de mi cultura” o “hay mucha diferencia ...”. Un ejemplo ilustrativo de la ventaja comparativa implícita que brinda el poder leer en inglés lo ofrece quien escribe que “No me quedaré como un tonto esperando que otro lea lo que necesito y está en inglés”.



**Cuadro 5.17 Relevancia para el sujeto en cuanto a la lectura en inglés**

Por último, en cuanto a los esquemas socialmente adquiridos por nuestros alumnos, es importante resaltar que a pesar del énfasis puesto sobre la ubicación de los cursos de Comprensión de Lectura en el nivel medio superior, un 31% de los elementos empleados para responder a la pregunta 47, **¿En qué momento de tu vida crees que harás uso de lo que aprenderás en los Cursos de Comprensión de Lectura?**, se proyecta hacia un futuro post universitario, cuando se busque o se tenga un empleo. [Ver Cuadro 5.18] Por otro lado, aunque sólo un 20% de los elementos en las respuestas sitúa al uso de lo aprendido en estos cursos que habrán de llevar en la preparatoria expresamente durante los estudios de la licenciatura, un 15% de los elementos sí valoran un uso continuo y general de esta herramienta.



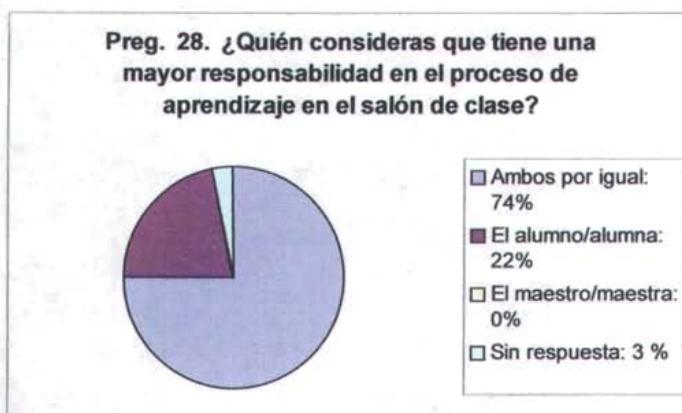
**Cuadro 5.18 Proyección del uso de la lectura en inglés**

A partir de lo anterior podemos desglosar nuestra cuarta conclusión, entonces, como sigue,

- o No hay un esquema general compartido sobre lo que constituirán los cursos de Comprensión de Lectura en inglés. Antes bien, hay una dificultad manifiesta en poder imaginar en qué consistirán;
- o Existen tendencias diferenciales en cuanto a la actitud ante el hecho de que los cursos curriculares de inglés tengan el objetivo específico de Comprensión de Lectura y no ser de Inglés General, a saber: tanto rechazo como aceptación como reticencia;
- o En sí misma, la habilidad de la lectura en inglés es vista como de gran importancia por las ventajas comparativas que ofrece al sujeto; y
- o En cuanto al momento de aplicación de lo aprendido en los cursos de Comprensión de Lectura en inglés, hay varias tendencias diferenciales; una de ellas ubica su uso durante los estudios de licenciatura y en todo momento, mientras que con casi igual fuerza se señala su uso para un momento post universitario. También se da una tendencia significativa a otorgarle un uso muy puntual.

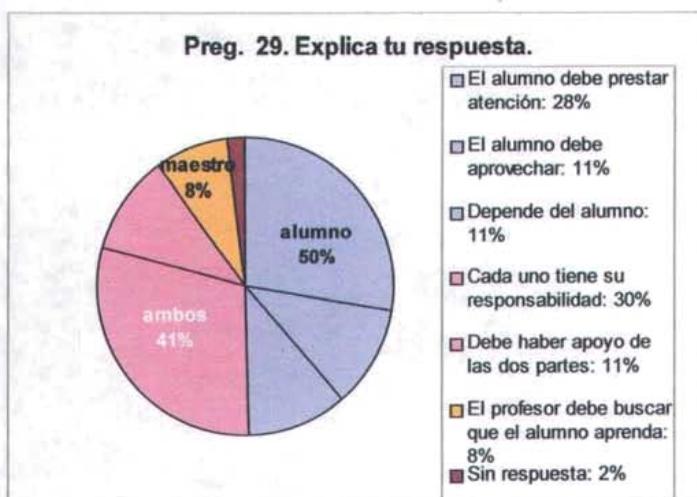
Para responder a la última pregunta que guió nuestra investigación, **¿Cuáles son los esquemas que poseen los alumnos sobre la responsabilidad maestro-alumno en el proceso de aprendizaje que se da en el aula?**, en un primer momento la tendencia que se presenta con mayor frecuencia es la de otorgar la responsabilidad del proceso enseñanza

aprendizaje por igual al maestro y al alumno. Aparece también, como se muestra en el Cuadro 5.19, una tendencia diferencial (22%) a que los alumnos perciban su responsabilidad en



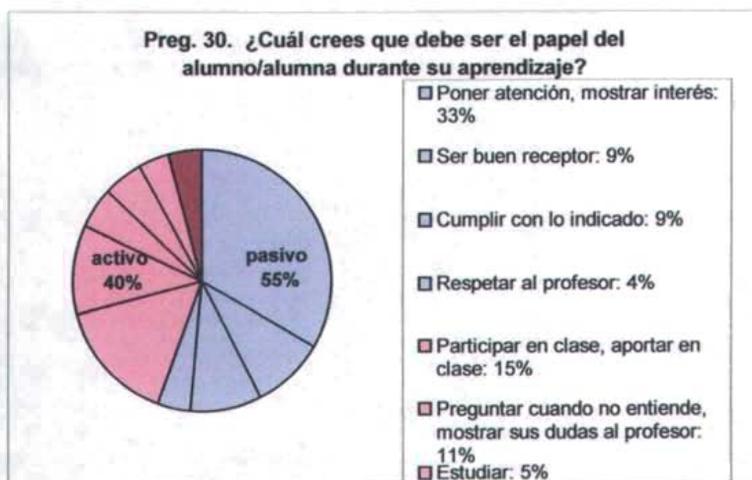
**Cuadro 5.19 Responsabilidad en el proceso de aprendizaje**

primer plano y a dejar de lado al maestro/maestra. Sin embargo es interesante que cuando los sujetos deben ampliar su respuesta [Ver el Cuadro 5.20], la temática que emplean para su explicación recae en un 50% sobre aspectos que los atañe a ellos como alumnos. Sólo un 8% de los elementos se refieren directamente al maestro, y al hacerlo su imagen es sólo la de un facilitador.

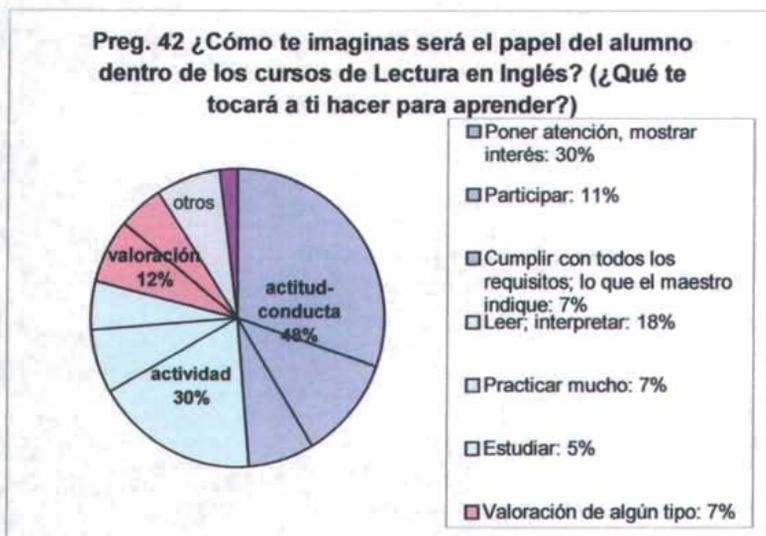


**Cuadro 5.20 Ampliación sobre la responsabilidad en el proceso de aprendizaje**

Profundizando sobre la responsabilidad del alumno, la clasificación de las respuestas que se muestra en el Cuadro 5.21 nos hace ver que el rol que se le asigna contiene tanto elementos que indican una actitud pasiva, de recepción, como elementos que exigen un papel más activo, asumiendo una labor cognoscitiva. Asimismo observamos que entre ambos tipos de elementos los que tienen un mayor peso son aquellos que denotan una actitud pasiva. Es interesante, sin embargo, contrastar esta relación de los elementos que indican una actitud o pasiva o activa con aquellos empleados para dar respuesta a la pregunta 42 del instrumento, **¿Cómo te imaginas será el papel del alumno dentro de los cursos de Lectura en inglés? (¿Qué te tocará a ti hacer para aprender?)**. Inmersos los estudiantes en la temática de los cursos de Comprensión de Lectura en inglés, en el Cuadro 5.22 se muestra que la relación entre actitudes y conductas que reflejan una concepción pasiva del rol del estudiante se invierte con las actitudes-conductas y actividades que denotan un papel activo del mismo. Así la conducta de "participar", junto a las actividades diversas que aparecen en el cuadro, conforman el 48% de los elementos de las respuestas mientras que las actividades-conducta de índole pasiva conforman tan solo el 37% de ellos. Podría aventurarse, guardando la debida cautela, que los alumnos perciben una mayor responsabilidad cognoscitiva dentro de los cursos de Comprensión de Lectura en inglés que en general en el resto de sus materias.



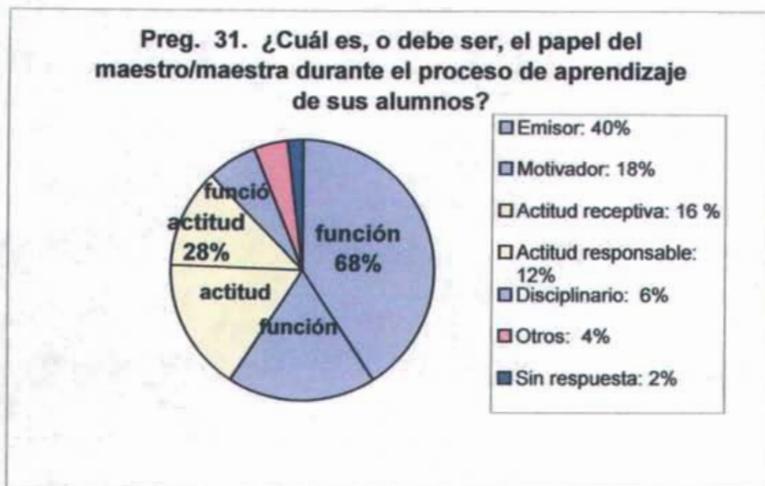
**Cuadro 5.21 Papel del alumno/a durante su aprendizaje**



**Cuadro 5.22** Papel del alumno dentro de los cursos de Comprensión de Lectura

A la par de lo anterior, no está por demás señalar que a partir de las respuestas dadas a la pregunta 33, **¿Cómo crees que será tu papel como alumno/alumna el resto de la preparatoria y, posteriormente, de la especialidad?**, se percibe que las expectativas de los estudiantes sobre su propia actuación es optimista. Para el resto de su estadía en el nivel medio superior y durante sus estudios de licenciatura, consideran (77%) que será bueno y, sobre todo, comparativamente mejor. Ello contrasta con la evaluación que realizan con respecto a su papel como alumnos hasta la fecha, pues sólo el 22% de los elementos que utilizan manifiesta que éste ha sido “bueno” y el 69% de ellos expresa que su papel ha sido *regular o no bueno*. [Ver parte correspondiente en el Anexo 5.]

En cuanto a la responsabilidad del maestro/maestra, veíamos que aunque en principio la tendencia más frecuente es atribuirle igual responsabilidad que al alumno/a en el proceso de aprendizaje que se da en el salón de clase [Ver Cuadro 5.19], en términos comparativos lo que implica esta responsabilidad aparece con mucha menor nitidez que la del alumno [Ver Cuadro 5.20]. Lo que resalta sobre su concepción en torno al papel del maestro, sin embargo, nos indica que la tendencia más marcada es a ubicarlo como un emisor de información, de conocimientos, a la vez que su función como motivador es importante. Como se observa en el Cuadro 5.23, las funciones que debe realizar un maestro ocupan un lugar predominante en la



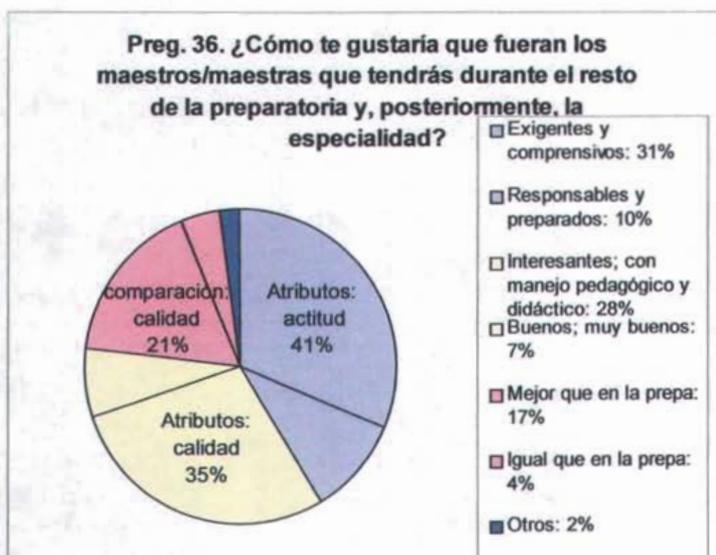
**Cuadro 5.23 Papel del maestro/maestra durante el proceso de aprendizaje**

concepción de los sujetos aunque hay una tendencia diferencial a valorar las actitudes del mismo, incluyendo su nivel de compromiso.

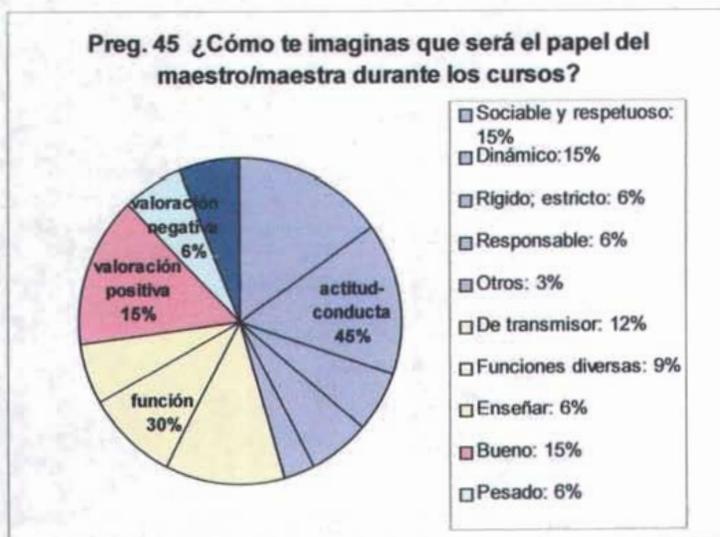
Entre las características que los sujetos encuentran deseables para sus futuros maestros sobresalen con una frecuencia similar tanto una actitud de exigencia y comprensión hacia los alumnos como la capacidad pedagógica y didáctica que permita hacer interesantes sus cursos [Ver Cuadro 5.24]. Igualmente hay una tendencia diferencial (28%) a manifestar su deseo en términos generales o comparativos, expresando que les gustaría que los maestros fueran *igual o mejor que en la prepa* o simplemente *buenos* o *muy buenos*.

En relación a los maestros que habrán de tener durante sus cursos de Comprensión de Lectura en inglés, en el Cuadro 5.25 vemos que al imaginar el papel que habrán de desempeñar se destacan actitudes y conductas por encima de funciones a cumplir. Las actitudes de respeto y exigencia, así como el asumir un papel dinámico, que haga interesantes las clases, se vuelve a presentar. Sólo un 6% de los sujetos considera que el papel del maestro será *pesado*.

Finalmente es pertinente señalar que, al igual que para la proyección de su papel como estudiantes en un futuro inmediato, las expectativas sobre los atributos y demás características de sus futuros maestros son optimistas. En su respuesta a la pregunta 37, **¿Crees que la mayoría [de los maestros/maestras que tendrás durante el resto de la preparatoria y,**



Cuadro 5.24 Cómo les gustaría que fueran sus futuros maestros



Cuadro 5.25 Papel del maestro dentro de los cursos de Comprensión de Lectura

Concluimos, entonces, que aunque la postura compartida más frecuente entre los estudiantes es, en principio, que la responsabilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje recae de manera igual sobre el maestro y el alumno, es mucho más presente lo que implica su propia responsabilidad que la del maestro. Por otra parte, su papel como alumno en términos generales se presenta como uno más pasivo, de recepción, poner atención, mientras que hay una inversión al ubicarse dentro de lo que se imaginan serán los cursos de Comprensión de Lectura hacia una postura más activa de aprendizaje. Por último, entre las funciones múltiples que se le atribuyen al docente sobresale la de emisor y motivador, aunque se enfatiza fuertemente que el buen maestro debe ser comprensivo, exigente y respetuoso.

Habiendo dado respuesta a las preguntas que guiaron nuestra investigación, y de esta manera en principio haber cumplido con los objetivos planteados, nos encontramos sin embargo que el análisis mismo ha aportado una riqueza de datos, consideraciones y aspectos varios no contemplados inicialmente. Por ello resulta indispensable cerrar nuestro trabajo con un capítulo específico de Conclusiones y Consideraciones Finales, al que ahora nos dirigiremos.

## CAPÍTULO VI CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

### Conclusiones

A través del desarrollo de esta tesis se ha intentado explorar lo que son los esquemas de los estudiantes que han ingresado a la Preparatoria Agrícola de Chapingo en torno al inglés en general como lengua, al inglés como materia curricular, la lectura, la responsabilidad del maestro y el alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y, finalmente, sus futuros cursos de Comprensión de Lectura en inglés. Nuestros objetivos han sido determinar si existen tendencias definidas dentro del estudiantado en cuanto a sus concepciones y expectativas relacionadas con estos aspectos; y, de haberlas, identificar cuáles son las tendencias principales.

Planteamos que la pertinencia de esta investigación se encuentra no sólo en el campo del conocimiento, en el estudio de los esquemas y de la relación lenguaje y sociedad, sino que también se ha pretendido contribuir con la metodología empleada, mostrando una manera de hacer uso de elementos tanto del análisis cualitativo como del análisis cuantitativo. Sobre todo, uno de los propósitos de esta investigación ha sido el que los resultados de la misma sean de utilidad en el campo de la enseñanza, en principio en la misma Universidad Autónoma Chapingo, pero en general donde se imparta la materia de Comprensión de Lectura en inglés a nivel medio superior.

Consideramos que el tener conciencia sobre los esquemas y expectativas que poseen los alumnos permitirá al docente y a las instancias responsables del proceso educativo tomar las medidas necesarias para que este aspecto, en vez de estar actuando como un obstáculo, sea afrontado y manejado adecuadamente. Se abre la posibilidad de que el docente y el alumno trabajen conjuntamente hacia el análisis y cambio de concepciones, y hacia la construcción de expectativas viables.

¿Se puede hablar de un cuerpo formado de creencias, de esquemas determinados, dentro de estas tendencias detectadas, o no? A partir del diálogo entablado con los estudiantes de la Preparatoria Agrícola mediante una larga serie de preguntas abiertas, se fue dando respuesta a nuestras preguntas de investigación. Retomamos aquí las conclusiones medulares que se adelantaron en el capítulo de Discusión. Mediante el análisis tanto cualitativo como de frecuencias concluimos que no existe una tendencia única y fuerte en los alumnos, y que no se

encuentra la existencia de esquemas firmemente establecidos. Las tendencias diferenciales que se perciben a partir del análisis de los resultados no se presentan como variables dependientes ni de rasgos geográficos, ni de género, ni de tipo de escolaridad previa, ni de otra índole.

Sin embargo, como también veíamos en el capítulo anterior, sobre la concepción general de la lengua inglesa sí existe una valoración general positiva, más que nada a raíz de la utilidad que conlleva. Se observa también la tendencia claramente definida de proyectar su uso hacia un futuro no inmediato, en un tiempo posterior a los estudios de licenciatura. La tendencia a ubicar la utilidad de esta herramienta para el futuro inmediato, para su uso durante la licenciatura, existe pero es más tenue.

En cuanto a los esquemas y expectativas de los alumnos con relación a su curso de inglés, se observa que existe una aceptación tácita de que Inglés sea parte de su currículo obligatorio, así como que se debe tener una postura y se observa que ésta se manifiesta a través de juicios de valor. Los juicios de valor cubren una amplia gama, y van desde una valoración positiva (más de una tercera parte de los elementos empleados por los alumnos tiene una connotación positiva, “divertidas, interesantes...”) hasta una valoración negativa (más de una cuarta parte de los elementos utilizados tiene una connotación negativa, “aburridas, difíciles...”). Por lo que se observó, la aceptación o el rechazo a cursar la materia de inglés no está asociado con alguna variable en particular, ni aun con el contenido percibido de lo que será su curso. En ello aparentemente inciden aspectos que escapan a nuestro análisis. Nuestra segunda conclusión ha sido que no existe un esquema generalizado sobre lo que esperan los alumnos que sea su curso de Inglés, pero que sí existe una tendencia considerable a asociar un curso de inglés con el manejo de algún tipo de producción oral. La lectura en inglés como habilidad deseable apenas se presenta de manera tenue.

La lectura como habilidad académica, como vehículo de comunicación, y como valor en sí misma recibe una respuesta positiva y se presenta una tendencia fuerte a señalar también que ello se debe a las ventajas comparativas que le aporta la lectura a quien sabe y gusta de leer. Sin embargo, y aunque el total de los alumnos se haya pronunciado sin lugar a dudas sobre la necesidad de que se enseñe a leer mejor en las escuelas y universidades, tampoco se manifestó un gusto mayoritario por la lectura de parte de los sujetos.

En relación al meollo del interés de esta tesis, se concluyó que no existe un esquema general compartido sobre lo que constituirán los cursos de Comprensión de Lectura en inglés. Antes bien, hay una dificultad manifiesta en poder imaginar en qué consistirán. Se presentan

tendencias diferenciales tanto de rechazo como aceptación como reticencia. En sí misma, la habilidad de la lectura en inglés es vista como de gran importancia por las ventajas comparativas que ofrece al sujeto; y se observan varias tendencias diferenciales en relación al momento de aplicación de lo aprendido en los cursos de Comprensión de Lectura en inglés. Una de ellas ubica su uso durante los estudios de licenciatura y en todo momento, mientras que con casi igual fuerza se señala su uso para un momento post universitario. También se da una tendencia significativa a otorgarle un uso muy puntual.

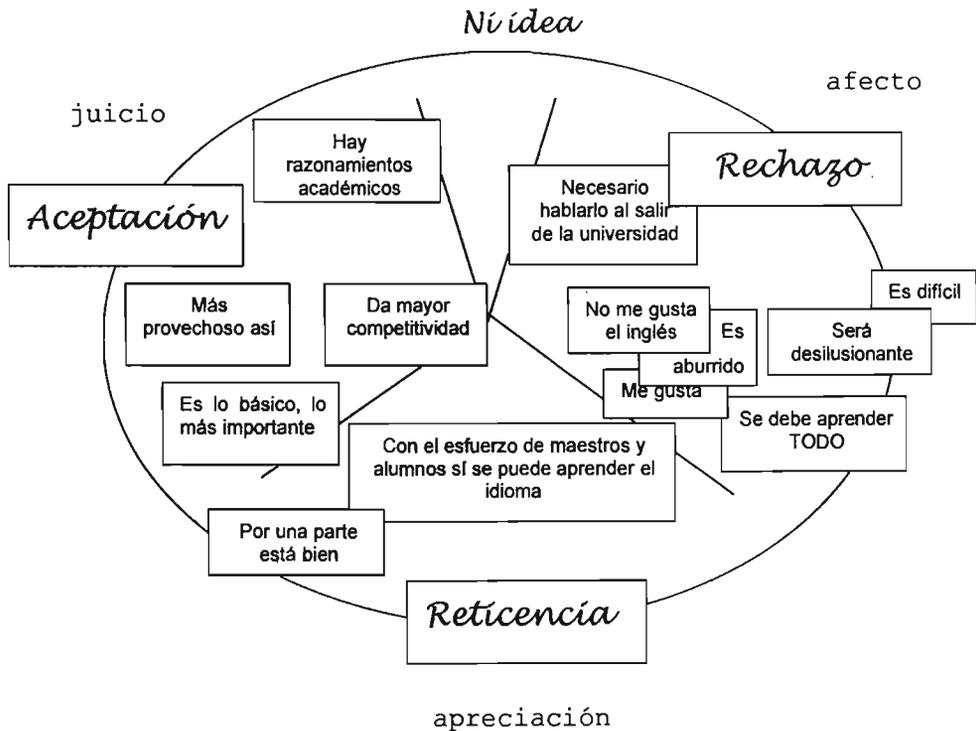
En el aspecto de la responsabilidad del maestro y el alumno durante el proceso de enseñanza aprendizaje, concluimos que aunque la postura más frecuente entre los estudiantes es el de la responsabilidad compartida, es mucho más presente lo que implica su propia responsabilidad que la del maestro. Una de las conclusiones más interesantes es que durante el análisis se encontró que no obstante que el alumno percibe su papel en términos generales como uno más pasivo (de recepción, poner atención), se presenta una inversión al ubicarse dentro de lo que imaginan serán los cursos de Comprensión de Lectura. Atribuyen una postura más activa a su papel de aprendizaje dentro de estos cursos. Entre las funciones que se le atribuyen al docente, sobresale la de emisor y motivador, aunque se enfatiza fuertemente que el buen maestro debe ser comprensivo, exigente y respetuoso.

### Implicaciones teóricas

Aunque el término *esquemas* pareciera invocar algo rígido, estático y de contornos definidos, desde nuestro marco teórico pretendimos dejar claro que esto no es así, y con nuestra investigación esperamos haber contribuido a señalar que los esquemas se refieren a representaciones socialmente adquiridas y que comparten varios elementos distintivos, pero que éstos no son necesariamente siempre los mismos sino que hay posibles combinaciones diferentes que nos dan como resultado una representación *palpable*. Es decir que en nuestro caso podemos hablar de que las representaciones en los estudiantes conforman un cuerpo de características diferenciables, aunque no fijas ni inamovibles. Hay una serie de concepciones y valoraciones cuyas combinaciones nos van dando, por así decirlo, un área determinada y que al entrelazarse, traslapándose, van mostrando un cuerpo reconocible, pero cuyos confines no están claramente demarcados. Válgase la analogía, como hoy se sabe es nuestro sol, un astro vivo que no contiene formas sólidas ni superficie, pero cuya combinación de plasma y efectos magnéticos y eléctricos determina las manifestaciones de todo lo que se da dentro y

más allá del sol, y cuya atmósfera se extiende abarcando nuestro planeta y adelgazándose conforme se extiende. Los esquemas que se dibujan no tienen una superficie acabada ni un marco finamente delimitado, pero sí se distinguen contornos. Es por este motivo que el planteamiento topológico del análisis funcional sistémico aparece como particularmente apropiado, pues muestra acercamientos no excluyentes entre características que van conformando estos contornos.

Retomando de la ilustración que se presenta en el Figura 5 del apartado 2.2, dentro del Capítulo II, **Lenguaje: texto y contexto. El análisis sistémico**, así como basándonos sobre todo en el cuadro 5.15 del Capítulo V, relativo a la pregunta 41, nuestra percepción –una limitada propuesta que carece del dinamismo requerido- de lo que implicaría una representación topológica de los esquemas y tendencias de los alumnos en torno al inglés como lengua y materia, y a los cursos de Comprensión de Lectura, sería la siguiente:



Esta representación topológica, así como las conclusiones obtenidas a partir del análisis de los datos, nos remite más allá de los sujetos que conformaron la población de nuestro estudio. Es nuestro entender que a través de la expresión de los estudiantes, de esta particular muestra, se han ido explorando algunas de las concepciones que permean en la sociedad, en los grupos sociales de los cuales participan los sujetos. Recuérdense la perspectiva *filogenética* de Halliday y Martin, así como las palabras de Jean Paul Sartre, retomadas por Denzin y Lincoln, sobre el individuo: “La persona es resumida y por este motivo universalizada por su época; ella a su vez la resume al reproducirse a sí misma como un individuo” (“[The person is] summoned up and for this reason universalized by his epoch, he in turn resumes it by reproducing himself as a singularity”) (Denzin y Lincoln, 1994: 202). Remarcando el carácter dinámico de la relación lenguaje-sociedad, el contribuir a la modificación de los esquemas de los estudiantes también irá influyendo en las concepciones a nivel social, tal vez volviendo un tanto más crítica la respuesta ante el bombardeo continuo de slogans comerciales y campañas publicitarias en acorde a las modas de la *globalización*.

### Implicaciones metodológicas

Como se manifestó en el capítulo de Introducción de nuestro trabajo, una investigación exploratoria se caracteriza por hacer uso de una metodología un tanto flexible pues se adentra no sólo en un campo poco explorado desde la perspectiva que interesa, sino que también se experimenta con procedimientos no necesariamente probados con anterioridad. Una necesidad de la presente investigación ha sido el elaborar una propuesta metodológica que pudiera resultar provechosa para acceder a este tipo de problemática.

Se ha remarcado que nuestro trabajo recorre un camino intermedio entre lo experimental y lo antropológico, entre lo cualitativo y lo cuantitativo. A través del mecanismo de preguntas abiertas y respuestas personalizadas se ha buscado crear un diálogo, por así decirlo, con los estudiantes.

Uno de los primeros pasos fue volver las respuestas de los alumnos analizables a partir de identificar en ellas elementos distinguibles, y de ir agrupando estos elementos bajo categorías específicas. La agrupación de los elementos en categorías fue un proceso laborioso que implicó continua revisión, interpretando el sentido de los elementos sobre todo por su tematización y muchas veces por el léxico empleado. Se buscó respetar la lógica interna de las respuestas, en el sentido que algunas de ellas apuntaban hacia valoraciones, otras hacia

propósitos. otras hacia aspectos determinados de la lengua, o de intereses particulares. y se buscaron similitudes y diferencias entre los elementos que conformaban las respuestas. La idea original había sido que una vez desarrollados estos criterios de clasificación de respuestas, o elementos dentro de las respuestas, ellos servirían para clasificar las respuestas de los alumnos de los demás grupos. Incluso se pensó en la posibilidad de emplear estos criterios para realizar un estudio comparativo con estudiantes que ya hubieran terminado los cuatro semestres de Comprensión de Lectura en la preparatoria. Lo laborioso y exigente que resultó el presente estudio, sin embargo, hizo imperativo reducir la población seleccionada y dejar el análisis comparativo para una posterior investigación.

El enfoque cualitativo del trabajo evidenció que las diversas categorías a su vez formaban parte de conjuntos mayores y de mayor abstracción, de metacategorías. La reducción de datos en categorías y metacategorías hizo posible determinar la frecuencia con que se emplearon los diferentes elementos. El análisis cualitativo combinado con un análisis cuantitativo elemental permitió interpretar los datos de tal suerte que fue posible dar respuesta a las preguntas que guiaron esta investigación.

Un análisis más profundamente cualitativo requeriría enriquecer el acervo de datos con entrevistas dirigidas aplicadas con posterioridad a los alumnos participantes, como de hecho había sido planteado originalmente. Por otra parte, una vez establecidas las categorías y metacategorías resultado de este estudio, es ahora posible llevar a cabo una investigación cuantitativa de carácter más riguroso. El resultado de esta investigación brinda los elementos que permitirían aplicar un instrumento de preguntas cerradas a una población estadísticamente válida, e incluso realizar estudios de tipo comparativo.

### Implicaciones pedagógicas

El concluir que en los alumnos no existe ni una única tendencia ni esquemas firmemente establecidos en torno a los cursos de inglés subraya lo pertinente de hacer conciencia en los alumnos del porqué de haber seleccionado el enfoque de Comprensión de Lectura para el programa curricular de Inglés. Sí se observa que hay una falta de continuidad entre algunas de las tendencias que se dibujan en las expectativas en los alumnos y el enfoque de la materia, motivo presumiblemente suficiente para poder alimentar una cierta desilusión o frustración. Pero el hecho de que los esquemas de los alumnos no estén finamente demarcados posibilitaría, presumiblemente, una transición relativamente sencilla a partir de

una labor consciente y continua del maestro hacia los alumnos. Ello implica que tanto al inicio de la impartición del programa de cuatro semestres, como al inicio de cada semestre escolar, pero incluso de manera constante se debe reflexionar con los alumnos sobre los objetivos y alcances de lo realizado durante sus cursos.

Una de las particularidades interesantes que arrojó el análisis de las respuestas se refiere a una *metapregunta* que se añadió para cerrar el cuestionario, **¿Cómo te pareció el cuestionario?** Los calificativos más frecuentes fueron *interesante e importante*. Las respuestas de los alumnos muestran que les agrada tener la posibilidad de reflexionar sobre lo que les compete y expresar su opinión. De ahí no sólo la posibilidad sino la importancia de desarrollar un diálogo continuo con los alumnos en torno al curso. No sólo es útil conocer los esquemas compartidos por los estudiantes, sino que ellos mismos pueden ser partícipes en transformarlos. En consecuencia es imperativo el empleo de un *metalenguaje*, de hacer explícito de manera regular para qué sirve lo que se está haciendo en clase, qué estarán en capacidad de realizar los alumnos al término del curso y de cada nivel semestral del mismo, por qué y para qué. Se debe dejar en claro el grado de dificultad, el grado de compromiso (trabajo) indispensable para lograr los objetivos propuestos.

Igualmente, y dado el continuo bombardeo propagandístico al que se ha hecho alusión, es importante hacer explícito a los alumnos el grado de dificultad y de compromiso que se requeriría para lograr los objetivos para Inglés general, el tiempo requerido normalmente para aprender a hablar bien una lengua extranjera a diferencia del tiempo requerido normalmente para adquirir los conocimientos y manejar las estrategias necesarias para la Comprensión de Lectura en inglés. De lo contrario, se deja abierta la posibilidad de que el alumno conciba que no se está “aprovechando el tiempo” como se podría. También se desprende del resultado del análisis la importancia de hacer explícito a los alumnos la diferencia entre el manejo de la lectura y el manejo oral, de la utilidad de la lectura para el estudio versus lo básico del manejo oral para su uso durante la licenciatura, las ventajas de iniciar el aprendizaje del inglés mediante el manejo de material escrito en inglés, con el concomitante manejo de aspectos gramaticales, sintácticos y de estrategias de lectura para dejar sentadas las bases para un posterior y más profundo estudio y conocimiento de la lengua. Otro elemento insoslayable es la ventaja comparativa que se tiene en cuanto al vocabulario pasivo (receptivo) que se maneja con la lectura versus el vocabulario activo (productivo) que debe acompañar el producir en una lengua extranjera.

## Futuras investigaciones

Habiéndose concluido esta investigación de carácter exploratorio, son varias las posibilidades de continuidad que se abren a partir de los resultados.

Como se mencionó más arriba, en un principio se había pensado en la posibilidad de emplear las mismas categorías que surgieran del análisis de los datos para realizar un estudio de mayor profundización. A partir de los resultados se abre ahora, entre otros, el camino para realizar un diseño de muestra y llevar a cabo un estudio estadísticamente válido empleando un cuestionario cerrado.

De igual manera, sería interesante y útil la aplicación de un cuestionario similar a los estudiantes que hayan terminado sus estudios de preparatoria con el propósito de observar en qué medida sus expectativas han cambiado, y qué experiencias habrán sido más significativas para suscitar tales cambios.

Más aun, el complementar el análisis incluyendo una muestra de la población a punto de concluir sus estudios o recién egresada de la universidad nos permitiría una mayor perspectiva para poder observar los cambios entre los estudiantes a través de tres cortes en el tiempo. Nuestra hipótesis es que éste es un fenómeno dinámico, y que por lo tanto amerita que se le investigue.

Otra de las posibilidades que se dejó de explorar pero que sigue abierta es la de realizar un estudio comparativo entre los estudiantes del primer año de la Preparatoria Agrícola y los estudiantes de primer año de alguna de las preparatorias privadas de la región, con ello buscando detectar posibles diferencias en los esquemas que poseen las poblaciones respectivas, y hasta qué punto los factores socio-económicos y de idiosincrasia, u otros, pudieran ser determinantes.

Una de nuestras conclusiones es que el idioma inglés es aceptado por motivos principalmente utilitarios, y hay escasa mención, si acaso, de aspectos culturales o de la población de países donde se habla el inglés. La impresión que deja esto es que si se hubiese tratado de otro idioma, como el francés o japonés, probablemente habría habido más mención de estos aspectos. Es posible que esto se deba a que en la impartición de los cursos en esos idiomas los aspectos culturales se enfatizan más -aspectos como la comida, costumbres, valores, estereotipos. Para futuros estudios, sería interesante que en instituciones donde se imparten diferentes idiomas, como el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la

Universidad Nacional Autónoma de México, se investigara sobre las diferencias de actitudes de los alumnos de unos y otros cursos.

También se observó en nuestra investigación que la aceptación o el rechazo a cursar la materia de inglés no se encontraba relacionado con el contenido percibido de lo que será su curso, con el enfoque, y que en ello pudieran incidir aspectos que quedaron fuera de nuestro análisis. Estudiar las causas de la actitud de rechazo sería de trascendencia en la medida que haría más factible idear estrategias para lograr un cambio de actitudes.

Uno de los aspectos más inquietantes que se desprenden del análisis es el rasgo aparentemente contradictorio que surge sobre la concepción de la responsabilidad del alumno dentro del salón de clase. La tendencia más generalizada es la de atribuirse como estudiantes un papel pasivo, de receptor. Pero el rol del estudiante dentro de las clases de Comprensión de Lectura se invierte, y las actitudes-conductas y actividades denotan un papel activo de ellos mismos. Quizá se esté manifestando un cambio cultural en el asumir una mayor responsabilidad de parte del alumno. Cabría especular en el componente de formación y de cambio de actitud que los cursos de Comprensión de Lectura otorgan al alumno. Sería interesante investigar la posibilidad de que los cursos de Comprensión de Lectura brinden al sujeto herramientas de “empoderamiento cognoscitivo”.

Finalmente, como resultado de las observaciones en torno a los esquemas compartidos que poseen los alumnos se abre también una interrogante sobre la naturaleza de la lengua. Tendemos a pensar que la lengua es un código de significados compartidos, y que comunicarse quiere decir estar entendiendo lo mismo. Pero hemos visto que lo que subyace a un esquema compartido son varios elementos distintivos, no necesariamente siempre los mismos ni en un acomodo siempre igual. Esto nos obligaría a revisar nuestra concepción de la lengua, a profundizar en lo que es la comunicación, no sólo imaginando diferentes concepciones posibles sino contrastando éstas a partir de datos empíricos.

### Palabras finales

Considero que la experiencia de haber realizado este trabajo de investigación ha sido valiosa no sólo desde el punto de vista de mi particular formación académica, sino como una experiencia intelectual y emotivamente estimulante. Sin embargo, ha sido –por la naturaleza

misma de los datos cualitativos resultados del universo de preguntas abiertas- un proceso laborioso y que ha exigido mucha dedicación y tiempo. La gran riqueza de los datos, y el arduo trabajo de desmenuzarlos y recomponerlos en categorías manejables, ha sido no sólo un reto metodológico sino personal, de perseverancia tanto como de imaginación e intuición. Queden estas palabras como advertencia a quien se interese por realizar investigaciones similares, pero también como una invitación a iniciar un proceso cuyas recompensas serán más ricas que las esperadas.

## Bibliografía

- Alalou, Ali y Elizabeth Chamberlain (1999) "Using students expectations and perceived needs to rethink pedagogy and curriculum; A case study" **Foreign Language Annals** vol 34, no. 5, September/October, 453-469.
- Alalou, Ali (2001) "Reevaluating Curricular objectives using students' perceived needs: The case of three language programs" **Foreign Language Annals** vol 32, no. 1, Spring. 27-44.
- Altheide, David L. y John M. Johnson (1994) "Criteria for Assessing Interpretative Validity in Qualitative Research" en Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (eds) **Handbook of Qualitative Research** Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Anderson, Richard C. y P. David Pearson (1988) "A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension" en P.L.Carrell, J. Devine y D.E. Eskey (comps) **Interactive Approaches to Second Language Reading** Cambridge: Cambridge University Press, 37-55.
- Baker, Colin (1992) **Attitudes and Language** Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters LTD.
- Barnett, M.A. (1989) **More than Meets the Eye; Foreign Language Reading; Theory and Practice** New Jersey: Prentice Hall.
- Bateson, Gregory (1978) **Steps to an Ecology of Mind** London: Paladin, Granada Publishing.
- Bobrow, Daniel G. (1975) "Some principles of memory schemata" en Daniel G. Bobrow y Allan Collins (editors) **Representation and Understanding; Studies in Cognitive Sciences** Orlando: Academic Press, 131-149.
- Bobrow, Daniel G. y Allan Collins (1975) **Representation and Understanding; Studies in Cognitive Sciences** Orlando: Academic Press.
- Cárdenas Rudderow, Cristina (1998a) **Percepción de los alumnos sobre la organización en grupos pequeños para realizar tareas de comprensión de lectura en inglés; Versión mecanográfica.** Trabajo final para las materias de Psicolingüística y Didáctica. Maestría en Lingüística Aplicada. México: CELE-UNAM. Diciembre.
- Cárdenas Rudderow, Cristina (1998b) **Primera aproximación a los esquemas que los alumnos de la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo poseen con relación a la materia de comprensión de lectura en inglés; Elaboración y pilotaje de un instrumento para la obtención de datos. Proyecto de Investigación Versión mecanográfica.** Trabajo final para la materia de Comprensión de Lectura. Maestría en Lingüística Aplicada. México: CELE-UNAM. Diciembre.
- Carrell, Patricia L. y Joan C. Eisterhold (1988) "Schema theory and ESL reading pedagogy" en P.L.Carrell, J. Devine y D.E. Eskey (comps) **Interactive Approaches to Second Language Reading** Cambridge: Cambridge University Press, 73-92.

- Castaños, Fernando F. (1996) **Discourse in ESOL Research and Design: The Basic Units**. Tesis doctoral, Universidad de Londres, Instituto de Educación.
- Castaños Zuno, Fernando (1997) "Observar y entender la cultura política: algunos problemas fundamentales y una propuesta de solución" **Revista Mexicana de Sociología** vol. 50, no. 2, abril-junio, 75-91.
- Castaños Zuno, Fernando (1998) **Teoría y análisis del discurso** Versión mecanográfica, apuntes de clase. CELE-UNAM, México.
- Castillo, José Francisco (2001) **Los Efectos de la Ansiedad en el Proceso Cognoscitivo al Aprender Inglés** Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: CELE-UNAM.
- Coll, César (1990) **Aprendizaje escolar y constructivismo del conocimiento** México: Paidós.
- Collins, Allan (1975) "Reasoning from incomplete knowledge" en Bobrow and Collins **Representation and Understanding; Studies in Cognitive Sciences** Orlando: Academic Press, 383-415.
- De Vega, Manuel (1984) **Introducción a la Psicología Cognitiva** Madrid: Alianza Editorial.
- Denzin, Norman K. e Yvonna S. Lincoln (eds) (1994) **Handbook of Qualitative Research** Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Drury, Helen (1991) "The use of systemic linguistics to describe student summaries at university level" in Eija Ventola (ed) **Functional and Systemic Linguistics; Approaches and Uses** Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 431-456. (Trends in Linguistics, Studies and Monographs 55)
- Elen, Jan y Joost Lowyck (2000) "Instructional metacognitive knowledge: a qualitative study on conceptions of freshmen about instruction" **Journal of Curriculum Studies** Vol. 32, No. 3, May-Jun, 421-444.
- Fontana, Andrea y James H. Frey (1994) "Interviewing; The Art of Science" en Denzin, Norman K. e Yvonna S. Lincoln (eds) **Handbook of Qualitative Research** Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 361-376.
- Gardner, Robert C. y Wallace E. Lambert (1972) **Attitudes and Motivation in Second Language Learning** Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Gay, L. R. (1992) **Educational Research; Competencies for Analysis and Applications** New York: Merrile.
- Goffman, Erving. (1976) **Frame Analysis; An Essay on the Organization of Experience** Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Grotjahn, Rüdiger (1987) "On the methodological basis of introspective methods" en Claus Faerch y Gabriele Kasper (eds) **Introspection in Second Language Research** Clevedon, Avon: Multilingual Matters, LTD, 54-81.
- Guerra Ramírez, María Irene (2000) "¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales" **Revista Mexicana de Investigación Educativa** vol. 5, no. 10, julio-diciembre, 243-272.
- Guerrero Salinas, María Elsa (2000) "La escuela como espacio de la vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes" **Revista Mexicana de Investigación Educativa** vol. 5, no. 10, julio-diciembre, 205-242.
- Halliday, M.A.K. (1984) **Language as Social Semiotic** London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1985) **An Introduction to Functional Grammar** London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. y J.R. Martin (1993) **Writing Science: Literacy and Discursive Power** London/Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Hernández Samperi, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Bautista Lucio (1998) **Metodología de la Investigación** México: McGraw-Hill.
- Hodder, Ian (1994) "The Interpretation of Documents and Material Culture" en Denzin, Norman K. e Yvonna S. Lincoln (eds) **Handbook of Qualitative Research** Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 393-402.
- Horowitz, Elaine K. (1988) "The beliefs about language learning at beginning university foreign language students" **The Modern Language Journal** vol 2, no. 3, Autumn, 282-294.
- Jacobson Rodríguez, Irene et al (1998) **Diagnóstico de los requerimientos del idioma inglés en la vida académica y profesional del ingeniero agrónomo de la Universidad Autónoma Chapingo** Versión mecanográfica. Proyecto de investigación y avances. Chapingo, Estado de México. Universidad Autónoma Chapingo.
- Kerlinger, N.F. (1985) **Investigación del comportamiento; Técnicas y metodología** México: Nueva Editorial Latinoamericana.
- Ladegaard, Hans J. (2000) "Language attitudes and sociolinguistic behaviour: Exploring attitude-behaviour relations in language" **Journal of Sociolinguistics** vol. 4, no. 2, May, 214-233.
- Lehman, Richard S. (1991) **Statistics and Research Design in the Behavioral Sciences** Belmont, California: Wadworth Publishing Company.
- Levering, Bas (2000) "Disappointment in teacher-student relationships" **Journal of Curriculum Studies** Vol. 32, No. 1, Jan-Feb, 64-74.

- Luengo G., Enrique (1998) "La visión juvenil del mundo: sus representaciones, actitudes y valores" **Encuesta Nacional de Juventud: Documento Marco** Versión mecanográfica. México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Machado, M. Camelia (1989) "Expectations on Reading" **Trabalhos em Lingüística Aplicada** 13, Jan-June, 277-284.
- Martin, J.R (1997) "Analysing genre: functional parameters" en Frances Christie and J.R. Martin (eds.) **Genre and Institutions. Social Processes in the Workplace and School** London/Washington: Cassel, 3-39.
- Meagher Sebesta, Mary Elaine (1999) **Representaciones, normas y valoraciones acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje: Expertos y novatos en el bachillerato.** Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: CELE-UNAM.
- Mokhtari, Kouider and Ravi Sheorey (1994) "Reading habits of university ESL students at different levels of English proficiency and education" **Journal of Research in Reading** 17 (1), 46-61.
- Nunan, David (1992) **Research Methods in Language Learning** Cambridge: Cambridge University press.
- Mushin, Ilana (2000) "Evidentiality and deixis in narrative retelling", **Journal of Pragmatics** vol, 32. 927-957.
- Ortiz Provenzal, Alma (1988) **Auto-aprendizaje y Comprensión de Textos Escritos en Inglés: Un Análisis de Factibilidad a Partir de Variables Afectivas** Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: CELE, UNAM.
- Peirce, Bonny Norton (1995) "Social identity, investment, and language reading" **TESOL Quarterly** Vol. 29, no. 1, Spring, 9-31.
- Phillips, M.K (1988) "Text, Terms and Meanings: Some principals of Analysis" en James D. Benson et al (eds) **Linguistics in a Systemic Perspective** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 99-118. (Current Issues in Linguistic Theory, 39)
- Pick, Susan y Ma. Luisa López (1979) **¿Cómo investigar en las ciencias sociales?** México: Trillas.
- Reyes, Graciela (1994) **La Pragmática Lingüística. El Estudio del Uso del Lenguaje** Valencia, Barcelona: Montesinos.
- Richards, Jack C. y Charles Lockhart (1995) **Reflective Teaching in Second Language Classrooms** Cambridge: Cambridge University Press.
- Rochester, S. R. y J. R. Martin (1982) "The art of referring: The speaker's use of noun phrases to instruct the listener" en Roy O. Freedle (ed) **Discourse Production and Comprehension** Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 245-269. (Series Advances in Discourse Processes).

- Rojas Soriano, Raúl (1977) **Guía para realizar investigaciones sociales** México: Plaza y Valdés.
- Steffensen, Margaret S. And Chitra Joag-Dev (1984) "Cultural knowledge and reading" en J.C. Alderson y A.H. Urquhart (comps), **Reading in a Foreign Language** London, New York: Longman, 48-64.
- Tannen, Deborah (1993) "What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations", en Deborah Tannen (compiladora) **Framing in Discourse** Oxford: Oxford University Press, 14-56.
- Tsui, Amy B.M. (1991) "The interpenetration of language as code and language as behavior" in Eija Ventola (ed) **Functional and Systemic Linguistics; Approaches and Uses** Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 193-212. (Trends in Linguistics, Studies and Monographs 55)
- Wenden, Anita (1991) **Learner Strategies for Learner Autonomy. Planning and Implementing Learner Training for Language Learners** New York: Prentice Hall. (English language teaching)
- Westmeyer, Paul (1981) **A Guide for Use in Planning and Conducting Research Projects** Springfield, Illinois: Charles C Thomas Publisher

## ANEXO 1: EL INSTRUMENTO

### I. VALORACIÓN/EXPERIENCIA/EXPECTATIVAS SOBRE EL INGLÉS EN GENERAL.

- 1.) ¿Qué piensas sobre el inglés? (1) \_\_\_\_\_
- 2.) ¿Qué tan importante te parece que una persona tenga un cierto manejo del inglés?  
(Marca con una X en la opción que refleje mejor tu opinión.)  
(1) nada \_\_\_\_; (2) poco \_\_\_\_; (3) regular \_\_\_\_; (4) mucho \_\_\_\_.
- 3.) ¿Por qué?
- 4.) ¿Has tomado o no has tomado clases de inglés antes? (1) sí \_\_\_\_ (2) no \_\_\_\_  
*Nota: si la respuesta es que sí, por favor contesta lo que sigue; si es que no, por favor pasa a la pregunta 5. (Aquí, y donde sea pertinente en las siguientes preguntas, marca con una X en la opción que refleje mejor tu opinión.)*  
(a) ¿Durante cuánto tiempo?  
(1) menos de seis meses \_\_\_\_; (2) de seis meses a un año \_\_\_\_; (3) de uno a tres años \_\_\_\_; (más de tres años \_\_\_\_).  
(b) ¿Qué tan útiles o interesantes te parecieron?

	(1) mucho	(2) regular	(3) poco	(4) nada
b1. UTILES				
b2. INTERESANTES				
b3. IMPORTANTES				

- c.) ¿Por qué?
- 5.) ¿Crees que el inglés deba o no estar dentro del programa curricular de la preparatoria?  
(1) sí \_\_\_\_ (2) no \_\_\_\_.
- 6.) ¿Por qué? (1)
- 7.) De hecho, llevarás cuatro semestres de la materia de inglés. Esto te parece....  
(1) poco \_\_\_\_; (2) apenas suficiente \_\_\_\_; (3) bien \_\_\_\_; (4) excesivo \_\_\_\_.
- 8.) ¿A qué crees que se le dará mayor énfasis en la materia de inglés en la preparatoria?
- 9.) ¿Cómo te imaginas que serán las clases de inglés en la prepa?
- 10.) Para tus intereses particulares, ¿por qué sería o no importante que manejaras de alguna manera el inglés?
- 11.) ¿Qué te gustaría aprender en la clase de inglés?

### II. VALORACIONES/EXPERIENCIAS/EXPECTATIVAS SOBRE LA LECTURA EN GENERAL.

- 12.) ¿Te gusta o no ponerte a leer? (1) sí \_\_\_\_ (2) no \_\_\_\_.
- 13.) Cuando lees, lo haces  
(1) Por gusto propio \_\_\_\_; (2) por obligación escolar \_\_\_\_; (3) por otro motivo \_\_\_\_;

(4) Si es por otro motivo o motivos, ¿cuáles son?

- 14.) Cuando lees, ¿qué es lo que más lees?  
15.) ¿Qué tan importante crees que sea o no lo sea que las personas lean?  
16.) ¿Por qué?  
17.) En general, ¿qué opinas de una persona a quien le gusta leer?  
18.) En general, ¿qué opinas de una persona a quien no le gusta leer?  
19.) En general, ¿qué opinas de una persona que no sabe leer?  
20.) El que los demás pensarán de ti como una persona que lee, (1) te gustaría \_\_\_\_;  
(2) te sería indiferente \_\_\_\_.  
21.) ¿Por qué?  
22.) ¿En la escuela, o en la prepa, te han enseñado de alguna manera cómo leer mejor? (1) sí \_\_\_\_ (2) no \_\_\_\_.

*Nota: Si tu respuesta es que sí por favor contesta lo que sigue; si es que no, por favor pasa a la pregunta 23.*

- a.) ¿Qué te enseñaron para ser mejor lector o lectora?  
23.) ¿Te parece necesario o no que se enseñe a leer mejor en las escuelas y en las universidades?  
(1) sí \_\_\_\_; (2) no \_\_\_\_.  
24.) ¿Por qué?  
25.) ¿Qué tan importante o no crees que sea para tu formación el ser o aprender a ser un buen lector o lectora? (1) nada \_\_\_\_; (2) poco \_\_\_\_, (3) regular \_\_\_\_; (4) mucho \_\_\_\_.  
26.) ¿Por qué?  
27.) E tu familia hay alguien a quien le guste la lectura?  
(1) sí \_\_\_\_; (2) no \_\_\_\_.

*Nota: Si tu respuesta es que sí por favor contesta lo que sigue; si es que no, por favor pasa a la pregunta a.) ¿A quiénes?*

- b.) ¿Qué les gusta leer? (1) periódico \_\_\_\_; (2) revistas \_\_\_\_; (3) cómics \_\_\_\_; (4) libros \_\_\_\_;  
(5) la Biblia \_\_\_\_; (6) otros \_\_\_\_ (especifica (7) \_\_\_\_\_).  
c.) ¿qué es lo que más leen? (1) volantes propagandísticos \_\_\_\_; (2) papeles oficiales \_\_\_\_;  
(2) revistas \_\_\_\_; (4) otros \_\_\_\_ (especifica (5) \_\_\_\_\_).  
d.) ¿Con qué frecuencia lee(n)? (1) casi a diario \_\_\_\_; (2) un vez a la semana \_\_\_\_;  
(3) una vez al mes \_\_\_\_; (4) de vez en cuando \_\_\_\_;  
e.) Cuando lee(n), ¿es por tiempos cortos o largos?  
(1) menos de tres minutos \_\_\_\_; (2) de quince minutos a media hora \_\_\_\_; (3) más de una hora \_\_\_\_.

### III. PAPEL DEL ALUMNO Y DEL MAESTRO, EN GENERAL.

- 28.) ¿Quién consideras que tiene una mayor responsabilidad en el proceso de aprendizaje en el salón de clase? (1) el maestro/maestra \_\_\_\_; (2) el alumno/alumna \_\_\_\_; (3) ambos por igual \_\_\_\_.  
29.) Explica tu respuesta.  
30.) ¿Cuál crees que debe ser el papel del alumno/alumna durante su aprendizaje?  
31.) ¿Cuál es, o debe ser, el papel del maestro/maestra durante el proceso de aprendizaje de sus alumnos? (1)

- 32.) ¿Cómo valoras que ha sido tu papel como alumno hasta ahora? (1)
- 33.) ¿Cómo crees que será tu papel como alumno/alumna el resto de la preparatoria y, posteriormente, de la especialidad?
- 34.) ¿Cómo valoras que han sido la mayor parte de tus maestros/ maestras que has tenido hasta ahora en la preparatoria? (1)
- 35.) ¿Cómo valoras que fueron la mayoría de tus maestros en la secundaria y primaria?
- 36.) ¿Cómo te gustaría que fueran los maestros/maestras que tendrás durante el resto de la preparatoria y, posteriormente, la especialidad? (1)
- 37.) ¿Crees que la mayoría será así? (1) muy probable \_\_\_\_; (2) probable \_\_\_\_; (3) poco probable \_\_\_\_; (4) Casi imposible \_\_\_\_.

#### IV. LA COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS

- 38.) ¿Cómo te imaginas que serán los cursos de Comprensión de Lectura en inglés?
- 39.) ¿A qué crees que se deba que el programa curricular de la Preparatoria Agrícola incluya la enseñanza de Comprensión de Lectura en inglés y no Inglés General (ésta última sólo como optativa)?
- 40.) ¿Qué te parece que los cursos obligatorios sean de Comprensión de Lectura en inglés y no Inglés General?
- 41.) ¿Por qué?
- 42.) ¿Cómo te imaginas que será el papel del alumno/ alumna dentro de los cursos de Comprensión de Lectura en Inglés? (¿Qué te tocará a ti hacer para aprender?)
- 43.) ¿Qué tipo de actividades o ejercicios, de tareas, crees que realizarás durante las clases?
- 44.) ¿Qué crees que vas a aprender (destrezas, habilidades, conocimientos o mejoramiento en general) durante los cursos?
- 45.) ¿Cómo te imaginas que será el papel del maestro/maestra durante los cursos?
- 46.) ¿Qué crees que estarás en posibilidades de realizar (¿para qué estarás capacitado?) una vez que hayas cursado los cuatro semestres de Comprensión de Lectura en Inglés?
- 47.) ¿En qué momento de tu vida crees que harás uso de o que aprenderás en los Cursos de Comprensión de Lectura?
- 48.) ¿Crees que significaría una diferencia en tu vida o que no significaría una diferencia en tu vida el poder leer material escrito en inglés? (1) sí \_\_\_\_; (2) no \_\_\_\_.
- 49.) Explica tu respuesta.

#### IV. DATOS GENERALES

- 1.) Nombre \_\_\_\_\_
- 2.) Fecha \_\_\_\_\_
- 3.) Grupo académico \_\_\_\_\_
- 4.) Especialidad \_\_\_\_\_
- 5.) Edad \_\_\_\_\_
- 6.) ¿En qué lugar geográfico estudiaste la primaria? \_\_\_\_\_
- 7.) ¿Qué tipo de escuela fue? (1) federal \_\_\_\_; (2) estatal \_\_\_\_; (3) telesecundaria \_\_\_\_; (4) privada \_\_\_\_; (5) bilingüe \_\_\_\_ (segundo idioma: \_\_\_\_); (6) otro \_\_\_\_ (especifica : \_\_\_\_\_).

- 7.) ¿En qué lugar geográfico estudiaste la secundaria? \_\_\_\_\_
- 8.) ¿Qué tipo de escuela fue? (1) federal \_\_\_\_; (2) estatal \_\_\_\_; (3) telesecundaria \_\_\_\_;  
(4) privada \_\_\_\_; (5) bilingüe \_\_\_\_ (segundo idioma: \_\_\_\_); (6) otro \_\_\_\_  
(especifica : \_\_\_\_\_).
- 9.) ¿A qué se dedica tu papá? \_\_\_\_\_
- 10.) ¿A que se dedica tu mamá? \_\_\_\_\_
- 11.) ¿A qué se dedicaban tus abuelos? \_\_\_\_\_
- 12.) ¿A qué se dedicaban tus abuelas? \_\_\_\_\_
- 13.) ¿Cuántos hermanos y hermanas tienes? \_\_\_\_\_
- a.) De ellos, ¿cuántos estudian o han estudiado?  
\_\_\_\_\_
- b.) Quienes lo han hecho, ¿qué estudian o han estudiado?  
\_\_\_\_\_
- 14.) ¿Cómo te pareció esta encuesta? \_\_\_\_\_

## ANEXO 2: TRANSCRIPCIÓN DE RESPUESTAS

### I. VALORACIÓN/EXPERIENCIA/EXPECTATIVAS SOBRE EL INGLÉS EN GENERAL.

#### 1.) ¿Qué piensas sobre el inglés?

- (A) Importante.
- (B) Indispensable o esencial, básica.
- (C) Útil.
- (D) Difícil.
- (E) Universal.
- (F) No me gusta.
- (G) Superación profesional (uso a futuro).
- (H) Superación como estudiante (futuro inmediato).
- (I) Bondad general de aprender lengua extranjera.
- (J) Comunicación.
- (K) Interesante.
- (L) Otros.

- 001-Idioma importante y necesario en la actualidad (A, C)
- 002-Importante (requisito de trabajo) (A, G)
- 003- Importante y básico (se utiliza en todos lados) (A, B)
- 004- Importante(¿) (difícil de aprender por complejo) (A, D)
- 005- Importante (dominará la mayoría del mundo) (A, E)
- 006-Sirve mucho (para ser alguien culto) (C, I)
- 007-Permite la facilidad para comprender instrucciones o textos en ese idioma (C)
- 008-Muy importante (lengua universal) (A, E)
- 009-Fundamental (para comercio internacional) (B, G, H)
- 010-Importante (libros y oportunidades de trabajo) (A, C, G)
- 011-Barrera para el conocimiento (para quien no habla inglés) (B)
- 012-Muy importante (para relacionarse con quienes lo hablan) (A, J)
- 013-Indispensable (casi todo el mundo habla inglés) (B, J)
- 014-Indispensable (capitalismo mundial) (B, J)
- 015-Muy importante (para la mayoría de las carreras se usa) (A, C, H)
- 016-Básico (por vínculos con EU) (B, L)
- 017-Muy importante (pero muy complicado) (A, D)
- 018-Bueno aprender a hablar inglés (para comunicarse con los estadounidenses) (C, J)
- 019-Buena base para triunfar en todo el mundo (C, E)
- 020-Muy interesante (pues nos podemos comunicar con la sociedad que nos rodea) (J, K)
- 021-Muy importante (A)
- 022-Indispensable (pero muy difícil) (B, D)
- 023-Muy importante (como profesionistas) (A, G)
- 024- Es bueno que nos enseñen lenguas extranjeras como el inglés pero no me gusta (F, I)
- 025- Es una lengua muy bonita e interesante por aprender, aunque a mí en lo personal no me gusta mucho (F, K)
- 026-Indispensable (como materia académica formativa) (B, H, I)
- 027-Útil (para cuando seamos profesionistas) (C, G)
- 028-Básica para el futuro (p/ se me dificulta mucho) (B, D, G)
- 029-Esencial en la vida y desarrollo de todo individuo (para su superación) (B, I)
- 030-Vínculo para relacionarse con otros países (C, J)
- 031-Esencial para el futuro (difícil) (me gustaría saberlo) (B, D, G, L)

#### 2.) ¿Qué tan importante te parece que una persona tenga un cierto manejo del inglés? (Marca con una X en la opción que refleje mejor tu opinión.)

(1) nada \_\_\_\_; (2) poco \_\_\_\_; (3) regular \_\_\_\_; (4) mucho \_\_\_\_.

- (1) Nada
- (2) Poco
- (3) Regular

(4) Mucho

001- 4  
002- 4  
003- 4  
004- 4  
005- 4  
006- 3  
007- 3  
008- 4  
009- 4  
010- 4  
011- 4  
012- 4  
013- 4  
014- 4  
015- 4  
016- 4  
017- 4  
018- 4  
019- 4  
020- 4  
021- 4  
022- 4  
023- 4  
024- 4  
025- 4  
026- 4  
027- 4  
028- 4  
029- 4  
030- 4  
031- 4

**3.) ¿Por qué?**

- (A) Muchas cosas necesitan inglés, es fundamental.
- (B) Para conocer más gente, comunicarse con personas de otros países.
- (C) Para viajar, estudiar o trabajar en otros países.
- (D) Para aprender más, facilidad para expresarse en otro idioma.
- (E) Oportunidades para encontrar, mantener, un empleo.
- (F) Para un futuro, ser importante, tener éxito.
- (G) Acceso a tecnología, lectura de instructivos, paquetes computacionales.
- (H) Acceso a conocimiento, información o artículos en inglés.
- (I) Otros.

001- / 4 / Indispensable porque muchas cosas necesitan inglés (A)  
002- / 4 / Para comunicarse con personas de otros países, trabajar en otros países, aprender más (B, C, D)  
003- / 4 / Oportunidades para encontrar trabajo (E)  
004- / 4 / Para trabajar o estudiar en los EU. (C)  
005- / 4 / Entender instructivos (G)  
006- / 3 / Sirve para un futuro (F)  
007- / 3 / Para ir al extranjero y tener contactos allá y ser importante (C, F)  
008- / 4 / Porque para muchos trabajos se necesita ser bilingüe (E)  
009- / 4 / Para poder trabajar en el extranjero cuando se quiera (C)  
010- / 4 / Para poder desenvolverse en el extranjero (además de aquí) (A, C)  
011- / 4 / Para tener acceso a mucho conocimiento; para manejo de paquetes computacionales. (G, H)  
012- / 4 / Tener mayor información (H)  
013- / 4 / Comunicarse con otras personas (B)  
014- / 4 / Acceso a tecnología, para relaciones internacionales (B, G)

- 015- / 4 / Porque es fundamental (A)  
 016- / 4 / Comunicación, desenvolverse en otros campos (B, F)  
 017- / 4 / Para encontrar buen trabajo (E)  
 018- / 4 / Para conseguir empleo fijo (E)  
 019- / 4 / Más oportunidad de empleo (E)  
 020- / 4 / Conseguir mejor empleo (E)  
 021- / 4 / Comunicación y relación con parlantes de inglés (B)  
 022- / 4 / Para comprender el mundo (I)  
 023- / 4 / Encontrar trabajo, relacionarse con personas diferentes (B,E)  
 024- / 4 / Para desenvolverse en EU (C)  
 025- / 4 / Conocimientos sobre el área de trabajo (producción) (H)  
 026- / 4 / Requisito de empleo, acceso a máquinas y libros (E, G, H)  
 027- / 4 / Triunfar en la vida, tener conocimientos (F, H)  
 028- / 4 / Después del español, se debe saber inglés (A)  
 029- / 4 / Mejor oportunidad de conseguir trabajo (E)  
 030- / 3 / Instructivos y artículos en inglés (G)  
 031- / 4 / Facilidad para expresarse en otro idioma y más oportunidad de conocer más gente (B, D)

4.) **¿Has tomado o no has tomado clases de inglés antes? (1) sí \_\_\_\_ (2) no \_\_\_\_**

*Nota: si la respuesta es que sí, por favor contesta lo que sigue; si es que no, por favor pasa a la pregunta 5. (Aquí, y donde sea pertinente en las siguientes preguntas, marca con una X en la opción que refleje mejor tu opinión.)*

a) **¿Durante cuánto tiempo?**

**(1) Menos de seis meses \_\_\_\_; (2) de seis meses a un año \_\_\_\_; (3) de uno a tres años \_\_\_\_; (4) más de tres años \_\_\_\_.**

- 1) Menos de seis meses.
- 2) De seis meses a un año.
- 3) De uno a tres años.
- 4) Más de tres años.

- 001- 3  
 002- 3  
 003- 3  
 004- 3  
 005- No  
 006- 2  
 007- 3  
 008- 3  
 009- 2  
 010- 4  
 011- 1  
 012- No  
 013- 2  
 014- 3  
 015- 3  
 016- 2  
 017- 1  
 018- 3  
 019- 3  
 020- 2  
 021- 4  
 022- 3  
 023- 3  
 024- 3  
 025- 2  
 026- 3  
 027- 3  
 028- 2  
 029- 3  
 030- 3

**b.) ¿Qué tan útiles o interesantes o importantes te parecieron?**

	(1) mucho	(2) regular	(3) poco	(4) nada
b1. UTILES				
b2. INTERESANTES				
b3. IMPORTANTES				

UTIL	INTER	IMPOR
R	P	R
R	R	R
M	M	M
M	R	M
S/R	S/R	S/R
R	P	M
R	P	R
M	R	M
M	M	M
M	R	M
M	M	M
S/R	S/R	S/R
M	M	M
R	M	M
M	M	M
M	M	M
M	R	M
M	R	M
R	M	M
R	M	M
P	M	R
M	R	M
R	M	M
P	R	M
M	M	M
S/R	M	S/R
R	P	M
M	M	M
R	M	R
M	R	M
P	P	P
R	M	M

**c.) ¿Por qué?**

- (A) Las clases no me gustaban.
- (B) Me cuesta mucho aprender.
- (C) Aprendí.
- (D) Han sido de ayuda.
- (E) Me gusta el inglés.
- (F) No me gusta el inglés.
- (G) Me servirán en un futuro.
- (H) Otros.
- (I) Sin respuesta.

- 001- (R, P, R) Profesor no ponía mucho interés en enseñar. (A)  
 002- (R, R, R) Eran muy interesantes, pero me costaba mucho aprender (B, H)  
 003- (M; M; M;) ----- (I)  
 004- (M, R, M) Porque aprendí algunas palabras (C)  
 005- ----- (I)  
 006- (R, P, M) Me servirán en u futuro (G)  
 007- (R, P, R) Se me ha facilitado entender textos en este idioma (D)  
 008- (M, R, M) Porque le ponía interés (H)  
 009- (M, M, M) ---- (I)  
 010- (M, R, M) Tedioso el que se repitieran año con año nouns, adjectives (A)  
 011- (M, M, M) Porque así he podido entender algunos artículos escritos (D)  
 012- ---- (I)  
 013- (M, M, M) Es muy bonito y fácil (E)  
 014- (R, M, M) Me gusta mucho el inglés pero me cuesta mucho la pronunciación (B, E)  
 015- (M, M, M) ---- (I)  
 016- (M, R, M) El método de enseñanza no me gustaba (A)  
 017- (M, R, M) Porque es importante pero casi no me gusta (F, H)  
 018- (R, M, M) Sé más inglés que antes (C)  
 019- (R, M, M) Poco útil a mi edad, pero ha sido bonito aprenderlo. (E, H)  
 020- (P, M, R) Es indispensable para la vida diaria (H)  
 021- (M, R, M) ---- (I)  
 022- (R, M, M) ---- (I)  
 023- (P, R, M) Han sido de mucha ayuda (D)  
 024- (M, M, M) Me di una idea de lo que es el inglés (C)  
 025- (-, M, -) Por aprender a expresarme en otro idioma, y la relación entre palabras (C)  
 026- (R, P, M) Poco interesante porque no me llama la atención (F)  
 027- (M, M, M) Descubrí que es el idioma con más parlantes en el mundo; los instructivos de todos los aparatos eléctricos y utensilios vienen en este idioma (G)  
 028- (R, M, R) Las clases no eran muy activas (A)  
 029- (M, R, M) Gracias a ellas pude entender letreros, usar la computadora, y muchas cosas más (D)  
 030- (P, P, P) Me gusta la pronunciación (interesante), y hay muchas películas padres en inglés (útil e importante) (D, E)  
 031- (R, M, M) Útil porque así podré comunicarme con otras personas, interesante porque así los alumnos le pondrán más atención. (G, H)

**5.) ¿Crees que el inglés deba o no deba estar dentro del programa curricular de la preparatoria?**

**(1) sí \_\_\_ (2) no \_\_\_.**

- 001- 1  
 002- 1  
 003- 1  
 004- 1  
 005- 2  
 006- 1  
 007- 1  
 008- 1  
 009- 1  
 010- 1  
 011- 1  
 012- 1  
 013- 1  
 014- 1  
 015- 1  
 016- 1  
 017- 1  
 018- 1  
 019- 1

- 020- 1
- 021- 1
- 022- 1
- 023- 1
- 024- 1
- 025- 1
- 026- 1
- 027- 1
- 028- 1
- 029- 1
- 030- 1
- 031- 1

## 6.) ¿Por qué? (1)

- A) Es más fácil aprenderlo ahora que después; se nos podrá facilitar más para cuando llegemos a la ingeniería.
- B) Para aprender mejor lo que nos enseñaron en la secundaria.
- C) Para estar más preparados; los alumnos deben tener conocimiento de otros idiomas.
- D) Nos podría ser útil más adelante en la carrera que escojamos.
- E) Para comunicarse con gente que lo hable.
- F) Porque es útil, hay muchos libros en la biblioteca en inglés; porque mucha información está en inglés.
- G) Porque para estudiar un posgrado o salir al extranjero se necesita el inglés.
- H) Nos va a servir en el futuro; más preparados como profesionistas.
- I) Porque es muy importante; es necesario.
- J) Otros.

- 001- (S) Es más fácil aprenderlo ahora que después (A)
- 002- (S) Nos va a servir en el futuro (H)
- 003- (S) Se nos podrá facilitar más para cuando llegemos a la ingeniería (A)
- 004- (S) Para aprender mejor lo que nos enseñaron en la secundaria (B)
- 005- (N) Muy importante para el futuro (H)
- 006- (S) Ayudará mucho en una vida futura (H)
- 007- (S) Es un complemento más para la preparación académica de los alumnos (C)
- 008- (S) Ya desde prepa se debe tener un enfoque (sic) de inglés (A)
- 009- (S) Porque al salir se puede comunicar y relacionar con gente (E, H)
- 010- (S) Porque es útil, hay muchos libros en la biblioteca en inglés (D, F)
- 011- (S) Porque es muy importante para comunicarse a nivel mundial (E, I)
- 012- (S) Para estar más preparados (C)
- 013- (S) Es muy importante porque mucha información está en inglés (D, I, F)
- 014- (S) Es muy necesario en la vida cotidiana y sobre todo como profesionistas (H, I)
- 015- (S) Toda persona bien preparada además de su carrera debe saber inglés (H)
- 016- (S) Quien tiene más conocimientos puede tomar más retos (J)
- 017- (S) Los alumnos deben tener conocimiento de otros idiomas, es necesario (I)
- 018- (S) Para irse a trabajar a países extranjeros (G)
- 019- (S) Para que no sea tan trabajoso y complicado durante la carrera (A)
- 020- (S) Para comprender y entender y tener mejor comunicación con la gente en el extranjero (E, G)
- 021- (S) Nos servirá más adelante (D, H)
- 022- (S) Para que los alumnos tengan una opción más clara (sic) para aprender inglés (A)
- 023- (S) Para aprender mejor el inglés (tal vez algún día se vaya uno al extranjero) (A, B, G)
- 024- (S) Porque es muy importante (pero lo que no quisiera es que se tomara muy en cuenta) (I, J)
- 025- (S) Porque como estudiantes hay muchas cosas que salen escritas en inglés (D, F)
- 026- (S) Porque como profesionistas nos será muy útil (H)
- 027- (S) Porque para estudiar un posgrado o salir al extranjero se necesita el inglés (G)
- 028- (S) Nos podría ser útil más adelante en la carrera que escojamos (D)
- 029- (S) Para comunicarse con gente que lo hable, y por los libros (D, E, F)
- 030- (S) Porque en algunas licenciaturas se va a EU, y algunos al egresar lo hacen también (D, G)
- 031- (S) Para comunicarnos con personas que hablen inglés y para conseguir trabajo (E, H)

**7.) De hecho, llevarás cuatro semestres de la materia de inglés (con el nombre de Lengua Extranjera). Esto te parece....**

**(1) Poco \_\_\_\_; (2) apenas suficiente \_\_\_\_; (3) bien \_\_\_\_; (4) excesivo \_\_\_\_.**

(1) Poco.

(2) Apenas suficiente.

(3) Bien.

(4) Excesivo.

001- 2

002- 3

003- 3

004- 3

005- 2

006- 2

007- 3

008- 3

009- 3

010- 3

011- 2

012- 3

013- 1

014- 1

015- 3

016- 2

017- 1

018- 3

019- 3

020- 1

021- 3

022- 3

023- 3

024- 3

025- 3

026- 3

027- 2

028- 2

029- 2

030- 2

031- 3

**8.) ¿A qué crees que se le dará mayor énfasis en la materia de inglés en la preparatoria?**

(A) La pronunciación.

(B) Aspectos gramaticales (adverbios, tiempos, vocabulario, hacer oraciones).

(C) Comunicarse verbalmente; conversación.

(D) A la lectura; enseñar a leer textos extensos; forma de interpretar y descifrar el inglés.

(E) Traducción.

(F) Escritura.

(G) Otros.

(H) No sé; sin respuesta.

001- --- (H)

002- A conocer su forma de emplearlo, a manejarlo, pronunciarlo, escribirlo (A, F, G)

003- ----- (H)

004- A adverbios, tiempos y oraciones (B)

005- A la pronunciación de las palabras (A)

006- No sé (H)

007- A enseñar a leer textos extensos y a comunicarse verbalmente (C, D)

008- En lo práctico (G)

- 009-La comunicación y lectura (C, D)
- 010- Una mejor preparación (G)
- 011- A la lectura (D)
- 012- A nuestros conocimientos (G)
- 013- A la conversación, traducción, escritura (C, E, F)
- 014- A aprender a relacionarlo con el español formando oraciones (B)
- 015- A la pronunciación (A)
- 016- Conversar, leer, escribir (C, D, F)
- 017- A la pronunciación, escritura (A, F)
- 018- A la lectura (D)
- 019- La pronunciación (A)
- 020- No sé (H)
- 021- No sé (H)
- 022- A todo porque es muy importante (G)
- 023- A leer textos y hacer oraciones (B, D)
- 024- Forma de interpretarlo y cómo descifrarlo (D)
- 025- Saber comprender textos (D)
- 026- Primero aprender vocabulario y después a unir esas palabras (B)
- 027- Forma correcta de pronunciar las palabras, escribir oraciones y a la gramática del inglés (A, B)
- 028- Saber interpretar (D)
- 029- A hablar, a expresarse escritamente (sic), su ortografía (B, C, F)
- 030- Espero que a la pronunciación (A)
- 031- Las palabras en inglés (B)

**9.) ¿Cómo te imaginas que serán las clases de inglés en la prepa?**

- (A) Mejor que en la secundaria; aprenderemos más.
- (B) Con prácticas; con ejercicios.
- (C) Dependerá de los profesores.
- (D) Aburridas.
- (E) No entendibles; difíciles; laboriosas.
- (F) Divertidas; interesantes; dinámicas; provechosas.
- (G) Otros.
- (H) No tengo idea; sin respuesta.

- 001- Mejor que en la secundaria (A)
- 002- ---- (H)
- 003- Con dinámica de conversaciones (B)
- 004- Algo movidas (F)
- 005- Dependerá de la manera de enseñar de los profesores (C)
- 006- Aburridas (D)
- 007- Un poco dinámicas, con participaciones y practicando (B, F)
- 008- Con prácticas y dinámicas (B)
- 009- (Por como he visto en otras escuelas) un poco aburridas (D)
- 010- Espero que dinámicas (F)
- 011- Quizás un poco aburridas por no entender una gran parte de lo que se trate (D)
- 012- Muy divertidas además de importantes (F, G)
- 013- Muy interesantes, aunque algunas un poco laboriosas (E, F)
- 014- Muy dinámicas y provechosas (F)
- 015- Poco aburridas (D)
- 016- Quizá aburridas (D)
- 017- A lo mejor aburridas (D)
- 018- Interesantes (F)
- 019- Divertidas (F)
- 020- no tengo idea (H)
- 021- ---- (H)
- 022- Por grupos y en la mañana (B, G)
- 023- Muy buenas porque aprenderemos más (A)
- 024- Me van a costar trabajo porque no se me graba el significado de las palabras (E)
- 025- Muy interesantes (F)
- 026- Tratando de que sean dinámicos y utilizando un método memorístico (B, F)

- 027- Espero que la maestra sepa hacer la materia divertida, didáctica e interesante (C, F)  
 028- No creo que sean tan rigurosas (G)  
 029- Divertidas, para llamar la atención a los jóvenes, y fáciles (F)  
 030- Con películas, muchos ejercicios (una plana por palabra) (B, E)  
 031- Al principio fácil, pero más adelante se pondrá más difícil (E, F)

**10.) Para tus intereses particulares, ¿por qué sería o no importante que manejaras de alguna manera el inglés?**

- (A) Porque tengo familia en EU.  
 (B) Para conocer otro idioma.  
 (C) Para comunicarse con alguien de habla inglesa, o que hable inglés.  
 (D) Para leer.  
 (E) Para su uso durante la licenciatura.  
 (F) Para (un cierto tiempo) vivir en, trabajar en, o estudiar en EU o el extranjero.  
 (G) Para viajar.  
 (H) Para encontrar un buen trabajo.  
 (I) Es importante.  
 (J) Sin respuesta.

- 001- --- (J)  
 002- Porque tengo familia en EU y para comunicarme cuando vaya para allá (A)  
 003- Para facilitarme comprender en otro idioma (B)  
 004- Para leer (D)  
 005- Para comunicarse con alguien de habla inglesa (C)  
 006- Muchos instructivos e instrucciones de computadora están en inglés (D)  
 007- Para aprender a manejar aparatos con instructivos en inglés (D)  
 008- Porque soy residente norteamericano y debo saber inglés (A)  
 009- Porque la tecnología cambia cada día (como el Internet) y está en inglés (D)  
 010- Muchas cosas: viajes que quiera hacer, libros que leer (D, G)  
 011- Acceso a Internet y así consultar enciclopedias (D)  
 012- Para comunicarnos más (C)  
 013- Es importante (I)  
 014- Porque me gustaría vivir un tiempo en EU (F)  
 015- Porque me gustaría ir a estudiar a EU (F)  
 016- Pienso estudiar en el extranjero (F)  
 017- Importante porque necesito aprender para no estar tan cerrada (B)  
 018- Porque uno se puede ir a trabajar a EU (F)  
 019- Muy útil porque mi sueño es ir a trabajar al extranjero (F)  
 020- Sería de gran ayuda (I)  
 021- Porque me gustaría dominar una lengua diferente a la mía (B)  
 022- Para encontrar un buen trabajo (H)  
 023- Porque es un requisito cuando se busca trabajo (H)  
 024- Porque quisiera irme a trabajar a Canadá (F)  
 025- Para..... --- (J)  
 026- Para conseguir un buen trabajo, sin obstáculos (H)  
 027- Para poder leer libros escritos en inglés, hablarlo, comprenderlo para llevar mis conocimientos a extranjero (C, D, F)  
 028- Para poder relacionarse con personas extranjeras (C)  
 029- Porque la mayoría de los libros vienen en inglés, la demanda de mi carrera es en el extranjero, para los viajes de estudio (D, E, F)  
 030- Porque tal vez elija Irrigación y ahí se requiere de inglés; porque me gusta ir a zonas arqueológicas y para contestar a los extranjeros que preguntan (C, E)  
 031- Para conocer más personas y para conseguir trabajo en México o en el extranjero (C, F, H)

**11.) ¿Qué te gustaría aprender en la clase de inglés?**

- (A) Todo.  
 (B) Escribir.  
 (C) Cómo poder comunicarme.  
 (D) Pronunciar bien.

- (E) Hablarlo bien.
- (F) Entender lo que se escucha.
- (G) Leer; interpretar.
- (H) Manejo de palabras.
- (I) Lo más que se pueda.

- 001- Todo (A)
- 002- Cómo poder comunicarme (C)
- 003- Todo (A)
- 004- Todo (A)
- 005- Todo (pronunciar, entender, escribir bien) (A, B, D, F)
- 006- lo más elemental y lo que más me sirva (I)
- 007- A comunicarme en este idioma (C)
- 008- Conversar con otra persona en inglés (C)
- 009- Expresión oral y escrita como también saber lo que en algún momento me digan (B, E, F)
- 010- El hablarlo bien. El tener una buena pronunciación (D, E)
- 011- A hablar el inglés y leer (E, G)
- 012- A pronunciar bien y escribir las palabras más comunes (H)
- 013- La traducción (G)
- 014- A pronunciarlo y escribirlo correctamente (B, D)
- 015- Pronunciación y escuchar bien el inglés (D, F)
- 016- A hablar en inglés y comprenderlo (E, F)
- 017- Aprender a hablar con este idioma, escribirlo todo (B, E)
- 018- Hablar, escribir, leer en inglés (B, E, G)
- 019- Entender las frases que me digan y así poder entender el mensaje (F)
- 020- Todo lo referente al inglés (A)
- 021- Lo más que se pueda (I)
- 022- Me gusta todo el inglés (A)
- 023- Aprender a leer textos, poder hablarlo bien (E, G)
- 024- Cómo pronunciar las palabras y descifrar su significado (D, H)
- 025- Saber entender, más que nada, y escribirlo (B, F)
- 026- Todo referido al inglés (A)
- 027- Comprender, hablar y escribir en inglés (B, F)
- 028- Tener buena pronunciación, y saber escribir (B, D)
- 029- A hablar, escribir, y entender muy bien el inglés (B, E, F)
- 030- Expresarme como lo hago en español (E)
- 031- Todo, desde cómo se dice una palabra en inglés, cómo se escribe, cómo se pronuncia (A, H)

## II. VALORACIONES/EXPERIENCIAS/EXPECTATIVAS SOBRE LA LECTURA EN GENERAL.

12.) ¿Te gusta o no ponerte a leer? (1) sí \_\_\_ (2) no \_\_\_.

(1) sí

(2) no

(3) otra respuesta

001- 1

002- 1

003- 1

004- 1

005- 2

006- 2

007- 2

008- 1

009- 1

010- 1

011- 1

012- 2

013- 2

014- 1

015- 1

016- 1

017- 1

018- 1

019- 1

020- 1

021- 1

022- 1

023- 1

024- 1

025- 1

026- 1

027- 1

028- 1

029- 1

030- 3 (más o menos)

031- 2

13.) Cuando lees, lo haces

(1) Por gusto propio \_\_\_; (2) por obligación escolar \_\_\_; (3) por otro motivo \_\_\_; (4) si es por otro motivo o motivos, ¿cuáles son? \_\_\_\_\_

(1) por gusto propio

(2) por obligación escolar

(3) por otro motivo

(4) sin respuesta

001- 3, por curiosidad del tema

002- 1

003- 3, cuestión de trabajo

004- 1

005- 1

006- 2

007- 2

008- 1

009- 1

010- 1

011- 1

012- 3, alguna duda u otros  
013- 2 (y 3), por aburrimiento  
014- 1  
015- 1  
016- 1  
017- 1  
018- 1  
019- 1  
020- 3, me parece interesante la lectura  
021- 1  
022- 1  
023- 1  
024- 2  
025- 1  
026- 1  
027- 1  
028- 1  
029- 1  
030- 2 y 3, por un tema interesante  
031-2

#### 14.) Cuando lees, ¿qué es lo que más lees?

(A) cuentos, novelas  
(B) revistas  
(C) periódico  
(D) libros de temas variados  
(E) temas que me llamen la atención  
(F) historia  
(G) textos dejados de tareas; para examen  
(H) otros

001- libros de cuentos o historia (A, F)  
002- literatura (A)  
003- el periódico (C)  
004- cuentos, libros y revistas (A, B, D)  
005- novelas como "un mexicano más" (A)  
006- libros de textos relacionados con mi tarea (G)  
007- revistas, textos importantes, textos que dejan de tarea (B, E, G)  
008- periódicos y revistas, a veces libros (B, C, D)  
009- revistas como National Geographic, Conozca más y Muy interesante, (B)  
010- libros sobre filosofía, ciencia; de muchos tipos (D)  
011- revistas (B)  
012- las palabras más comunes (H)  
013- lo que me encarguen (ensayos, libros) (G)  
014- novelas y cuentos (A)  
015- periódicos (C)  
016- literatura e historia; revistas (A, B, F)  
017- novelas, cuentos, y libros para estudiar para los exámenes (A, G)  
018- novelas, cuentos, historietas, etc. (A, H)  
019- libros que me hablen sobre el sexo para madurar un poco más (E)  
020- poemas cuentos y alguna revista (A, B, H)  
021- revistas, periódico y libros (B, C, D)  
022- canciones (H)  
023- historias, cuentos, leyendas (A)  
024- investigaciones o libros que nos piden que leamos (G)  
025- principalmente historia (F)  
026- revistas científicas y de vez en cuando un buen libro (B, D)  
027- periódicos, revistas, enciclopedias y cuentos (A, B, C, H)  
028- historias y artículos de revistas (A, B)  
029- libros de ficción, cuentos y en ocasiones novelas o libros de reflexión sobre la vida (A, E)  
030- principalmente revistas (15 a 20, tú, Muy interesante); novelas y a veces historia (A, B, F)

031- temas que me llamen la atención (E)

15.) **¿Qué tan importante crees que sea o no lo sea que las personas lean?**

(1) nada \_\_; (2) poco \_\_; (3) regular \_\_; (4) mucho \_\_.

- (1) nada
- (2) poco
- (3) regular
- (4) mucho
- (5) sin respuesta

001- 4

002- 4

003- 4

004- 4

005- 4

006- 4

007- 4

008- 4

009- 4

010- 4

011- 4

012- 4

013- 4

014- 4

015- 4

016- 4

017- 4

018- 4

019- 4

020- 4

021- 4

022- 4

023- 4

024- 4

025- 4

026- 4

027- 4

028- 3

029- 4

030- 4

031- 4

16.) **¿Por qué?**

- (A) se cultiva la mente; descubres cosas nuevas
- (B) se tienen mayores conocimientos, más información; facilidad para aprender
- (C) mayor facilidad para comunicarse
- (D) para mejorar algún aspecto puntual del uso del lenguaje
- (E) para expresarse mejor
- (F) otros

001- porque al leer podemos darnos cuenta de muchas cosas (A)

002- leer es aportarte mayores conocimientos (B)

003- es muy bonito que todos sepamos leer (F)

004- porque se aprende a desarrollar la pronunciación de las palabras (D)

005- para expresarse mejor y aprender muchas leyendas (A, E)

006- para ser persona bien informada (B)

007- si no saben leer es más difícil comunicarse, enterarse de qué se trata cierto escrito (B, C)

008- porque se cultiva tu mente (A)

- 009- la lectura da libertad de expresión; conoces más del mundo que te rodea (A, E)
- 010- para tener mejor cultura (A)
- 011- para tener la posibilidad de aprender (B)
- 012- para tener más facilidad para comunicarse con otras personas (C)
- 013- tener una visión sobre lo que trata (B)
- 014- porque puedes aprender a comunicarte mejor y enriquecer el vocabulario (C, D)
- 015- porque una persona bien preparada debe leer (B)
- 016- se llega a saber sobre sus intereses; además se enriquece la cultura (A, F)
- 017- mejora la pronunciación, el vocabulario, la ortografía y se descubren muchas cosas (A, D)
- 018- porque ejercitan más el lenguaje (D)
- 019- para aprender más y estar mejor informados (B)
- 020- para comprender mejor la lectura (B)
- 021- te enteras de muchas cosas, o simplemente te distraes; y te ayuda a expresarte de una forma mejor. (A, E)
- 022- porque se debe manejar bien el aprendizaje con la lectura (B)
- 023- porque se aprende más cada día; se tienen más conocimientos (B)
- 024- se necesita leer para obtener información necesaria para nuestro aprendizaje (B)
- 025- para poder comprender muchas cosas que nos rodean (A)
- 026- a través de la lectura se desenvuelve uno más y dejas de ser ignorante de lo que antes no sabías (A, C)
- 027- de esta manera van mejorando sus condiciones para aprender inglés (B)
- 028- porque así se distraen un poco y aprenden a la vez (A, B)
- 029- para ampliar vocabulario, descubres cosas nuevas y a expresarte mejor (A, D, E)
- 030- porque quien no lee bien cambia una palabra por otra, le dan otro enfoque y a veces no le entienden a lo que leyeron (B, D)
- 031- así se tendrá más conocimientos sobre algún tema en particular, tendrá más facilidad para hacerlo y enriquecer su forma de hablar (B, E)

**17.) En general, ¿qué opinas de una persona a quien le gusta leer?**

- (A) está bien
- (B) tiene mayor perspectiva, mayor comprensión, mayor apertura
- (C) tiene mayor conocimiento
- (D) tiene más facilidad de palabra, mayor facilidad para comunicarse
- (E) está mejor informada
- (F) es más culta, le interesa cultivarse
- (G) se tiene mayor desarrollo mental
- (H) hay mejora en aspectos puntuales del uso del lenguaje
- (I) le gusta aprender
- (J) es muy inteligente
- (K) es estudiosa, o paciente, o ....
- (L) depende de qué lea
- (M) a diferencia de otros, le gusta la lectura
- (N) sin respuesta

- 001- que está muy bien porque se informa de cosas desde otro punto de vista (A, B)
- 002- que es una persona de muchos conocimientos (C)
- 003- que es algo muy bueno porque se le facilita la palabra (A, D)
- 004- que a esa persona le interesa informarse y cultivarse (E, F)
- 005- le interesa la lectura (M)
- 006- que es alguien quien le gusta aprender (I)
- 007- si le gusta hacerlo no hay problema, (cada quien es libre) (M)
- 008- que es muy culta (F)
- 009- será una persona que comprenderá bastante (B)
- 010- depende de qué le guste leer (L)
- 011- generalmente son personas con facilidad para comunicarse (D)
- 012- que es muy estudiosa y a la vez le gusta aprender (I, K)
- 013- que es muy inteligente, además paciencia (J, K)
- 014- creo que son personas muy sociables y extrovertidas (K)
- 015- que es muy culta (F)
- 016- que es alguien con un amplio criterio (B)

- 017- ésta es una persona verdaderamente valiosa ya que casi a nadie le gusta leer (K, M)
- 018- que está muy bien que lo haga (A)
- 019- que le gusta estar al corriente de las cosas, aprender un poco de todo (E, I)
- 020- que es una persona muy inteligente ya que puede desarrollarse mejor mentalmente (G, J)
- 021- ----- (N)
- 022- que es una persona que le gusta aprender porque le gusta el inglés (I)
- 023- que es una persona que se interesa en adquirir conocimientos (I)
- 024- que tiene una forma amplia de comunicarse (D)
- 025- que tiene muchos deseos de entender lo que le rodea; en general que son más cultas (B, F)
- 026- que va por buen camino (dependiendo si lee buenos libros) (A, L)
- 027- pues que muy rápido va a aprender inglés, además de aplicarlo (I)
- 028- que ha de ser una persona con muchas ideas y con una mentalidad muy abierta (B)
- 029- que es una persona que ha de saber mucho, se sabe expresar o tiene un vocabulario extenso (C, D, H)
- 030- que es una persona más intelectual porque por lo mucho que han leído tienen menos falta de ortografía y más coordinación en sus ideas (F, G, H)
- 031- mi opinión es positiva pues está persona al ir leyendo obtendrá mayores conocimientos (A, C)

**18.) En general, ¿qué opinas de una persona a quien no le gusta leer?**

- A) Está mal
- B) Es floja
- C) Tiene pocas aspiraciones de saber, superarse
- D) No sabe acerca de, o no le interesa, el entorno
- E) Le cuesta trabajo comunicarse
- F) No se entera de muchas cosas
- G) Es de nivel cultural bajo
- H) Que debiera intentarlo
- I) No me gusta la lectura
- J) Poco manejo de habilidades escolares
- K) No valora la lectura
- L) Otros
- M) Sin respuesta

- 001- esa persona está mal (A)
- 002- que son unos flojos (B)
- 003- que es algo flojo pero tenemos que poner de nuestra parte (B, L)
- 004- que es una persona con pocas aspiraciones de saber (C)
- 005- que [no?] tiene interés por aprender más y superarse (C)
- 006- que es flojo y sin motivación (B, C)
- 007- no se entera de muchas cosas buenas y malas que hay en los escritos (F)
- 008- que tal vez nunca se ha puesto a leer de verdad (H)
- 009- su nivel cultural no es muy alto y casi no comprende cuando lee (G, J)
- 010- que debería intentarlo (H)
- 011- que son personas que no les interesa su entorno (D)
- 012- que no le importa saber y que es flojo (B, C)
- 013- se vuelve floja además cerrada (B, D)
- 014- que les cuesta mucho trabajo comunicarse (E)
- 015- que es una persona que no sabe lo que pasa a su alrededor (D)
- 016- que no sería muy fácil encontrar un tema de conversación con él (E)
- 017- que ésta no tienen deseos de sobresalir, ni de mejorar (C)
- 018- que no valoran la lectura (K)
- 019- que es muy floja (K)
- 020- es una persona difícil de expresarse (E)
- 021- ----- (M)
- 022- tal vez porque no le gusta la lectura y porque no tiene interés (C, K)
- 023- es una persona que quiere que todo le caiga del cielo (B)
- 024- poco desenvuelta y le cuesta trabajo realizar investigación (E, J)
- 025- que no sabe la información, lo interesante que se aprende leyendo; debería practicar la lectura (F, H)
- 026- nunca sale por él mismo de su propia ignorancia (C)
- 027- va a tardar más para poder entender el inglés (J)

- 028- en realidad yo soy de esas persona y me afecta mucho porque a veces no sé algunos temas (F, I)  
 029- en ocasiones se pierde la oportunidad de aprender cosas y vivir experiencias literarias (F)  
 030- No es un ignorante por el hecho de que no le guste, sino que siento que sus opiniones son más sencillas y tienen una pésima ortografía (G, J)  
 031- que está mal; en mi caso no lo hago porque siento que los temas no me llaman la atención (A, D, I)

**19.) En general, ¿qué opinas de una persona que no sabe leer?**

- (A) Debiera interesarse en saber  
 (B) Debiera tener ayuda para aprender  
 (C) No tiene interés; es ignorante  
 (D) Tal vez se debe a sus condiciones de su vida y sus recursos  
 (E) Está en desventaja  
 (F) Tiene poca o nula escolaridad, educación  
 (G) Aunque quiera leer, no puede  
 (H) Es una pena: es preocupante; está mal  
 (I) Otros

- 001- que está en una situación preocupante, porque todas las personas deberían saber leer ( H)  
 002- que sería bueno que se interesaran en aprender, ya que es muy bonito (A)  
 003- es una pena, si yo conociera a alguien le enseñaría (H, I)  
 004- que esa persona debería tener ayuda y poner todo de su parte para aprender a leer (A, B)  
 005- posiblemente que es un ignorante, pero tendríamos que saber de sus condiciones de vida (C, D)  
 006- que a lo mejor no tuvo los recursos para aprender (D)  
 007- creo que se le dificulta más la vida por no saber (E)  
 008- que no tiene interés (C)  
 009- sería por falta de recursos para ir a la escuela, o porque no tiene la capacidad para ponerse a aprender (D, D)  
 010- que se le debe enseñar (B)  
 011- que quizás sea una persona con poca escolaridad (F)  
 012- que tiene poco interés en conocer (C)  
 013- está muy mal (H)  
 014- que son muy poco interesadas y deberían intentar la manera de aprender (A, C)  
 015- que debe ir a la primaria (A)  
 016- que debería tratar de aprender (A)  
 017- un poco de remordimiento porque quizás si esta persona supiera lo haría y muchos que sabemos no la hacemos (G, I)  
 018- que no llegará a ser lo que quiere (E)  
 019- que no sabe nada de la educación (F)  
 020- que debería de aprender (A)  
 021- que debería preocuparse por saber leer y acercarse a alguien que sí sepa (A, B)  
 022- que se le debe enseñar a esa persona; si le gusta le encantará (B)  
 023- que es muy triste porque aunque él lo quiere hacer no puede (G, H)  
 024- le cuesta trabajo desenvolverse en las actividades escolares (F)  
 025- que aunque no sepa leer puede (A)  
 026- qué lastima porque dependerá de otro para conocer el mundo en que vivimos (E, H)  
 027- necesita primero conocer la estructura del inglés para poder aplicarlo (I)  
 028- que debería pedirle a alguien que le enseñe porque no saber leer es como no saber hablar (A, E)  
 029- si no sabe debe intentar una y otra vez aprender a leer (A)  
 030- que son personas muy necias y aferradas a sus ideas, pero siempre expresan lo que sienten sin cuidar su léxico (C, C)  
 031- que éste será un obstáculo en su vida, ya que es esencial saber leer (E)

**20.) El que los demás pensarán de ti como una persona que lee, (1) te gustaría \_\_\_\_; (2) te sería indiferente \_\_\_\_.**

- (1) te gustaría  
 (2) te sería indiferente  
 (3) sin respuesta

- 001- S/R  
 002- 1  
 003- 1

004- 1  
005- 1  
006- 2  
007- 2  
008- 1  
009- 1  
010- 2  
011- 1  
012- 1  
013- 1  
014- 1  
015- 1  
016- 1  
017- 2  
018- 2  
019- 2  
020- 1  
021- 1  
022- 1  
023- 1  
024- 1  
025- 1  
026- 2  
027- 1  
028- 2  
029- 1  
030- 2  
031- 1

21.) **¿Por qué?**

- (A) me gustaría
- (B) me motivaría a leer más
- (C) me sentiría aceptado/a
- (D) me valorarían positivamente - como persona estudiosa, culta, intelectual, interesante...
- (E) yo serviría de ejemplo
- (F) porque me gusta la lectura
- (G) porque me gustaría que fuera cierto
- (H) no me interesa cómo se me perciba
- (I) diversos
- (J) sin respuesta

- 001- — (J)  
002- eso me pondría contenta y me pondría a leer mucho más (A, B)  
003- — (J)  
004- porque me sentiría identificado con ellos (C)  
005- que me están calificando como estudiosa (D)  
006- (2) porque no me halaga (H)  
007- (2) porque al leer una no hace nada malo (I)  
008- porque sabrían que soy culto (D)  
009- no tanto por creído sino que pensarán que leer es bueno ya que además ejercitas la mente (E)  
010- (2) cada quien hace y piensa lo que parece (H)  
011- porque quizás me verían como un intelectual (D)  
012- porque me sentiría muy gustoso (A)  
013- es bonito; además se dan cuenta de tus habilidades (D, F)  
014- se muestra con quién se puede dialogar de cualquier tema (D)  
015- (2) porque cada quien hace lo que le gusta hacer (H)  
016- porque es lo que me gusta hacer (F)  
017- (2) mientras yo me sienta bien el mundo puede rodar, además con leer no le hago mal a nadie (H)  
018- para que vean lo importante que es la lectura (E)  
019- (2) pues porque no es así (I)  
020- sería un halago para mí (A)

- 021- (2) porque lo hago por gusto (H)  
 022- en cierto modo me estarían apoyando (C)  
 023- porque sé que ellos saben que me preocupa mi superación y tal vez les anime a ellos (D, E)  
 024- no tanto porque me lo dijeran sino porque podría hacer más rápido mis trabajos (G)  
 025- porque me considerarían muy culta (D)  
 026- (2) no me gusta que hablen bien o mal de mí (I)  
 027- me considerarían una persona más preparada y apta para poder afrontar los problemas y oportunidades (D)  
 028- (2) porque leer es una satisfacción propia (F)  
 029- porque con ello pienso que me aprecian mucho y es como un estímulo para leer más (B, C)  
 030- (2) porque yo tenía un compañero que se dio de baja que leía a lo bruto, y tenía coordinación en sus ideas pero era muy hablador y a veces nos aburría y a la mayoría nos caía mal (I)  
 031- eso reflejaría la manera de ser de cada persona (F)

22.) **¿En la escuela, o en la prepa, te han enseñado de alguna manera cómo leer mejor? (1) sí \_\_\_ (2) no \_\_\_.**

- (1) sí  
 (2) no

- 001- 1  
 002- 1  
 003- 1  
 004- 1  
 005- 1  
 006- 1  
 007- 1  
 008- 1  
 009- 1  
 010- 1  
 011- 1  
 012- 1  
 013- 1  
 014- 1  
 015- 1  
 016- 1  
 017- 1  
 018- 1  
 019- 1  
 020- 1  
 021- 1  
 022- 2  
 023- 1  
 024- 1  
 025- 1  
 026- 1  
 027- 2  
 028- 1  
 029- 1  
 030- 1  
 031- 1

***Nota: Si tu respuesta es que sí por favor contesta lo que sigue; si es que no, por favor pasa a la pregunta 23.***

**a) ¿Qué te enseñaron para ser mejor lector o lectora?**

- (A) leer mejor en voz alta  
 (B) entender mejor lo que leía  
 (C) sin repuesta

- 001- a respetar signos y modificar mi voz cuando es necesario (A)  
 002- a leer con fluidez, posturas, además nos recomendaron libros (A)

- 003- tener voz de mando; (inin) en puntos y comas (A)
- 004- entender lo que leo (B)
- 005- la entonación, la voz fuerte, y a no ponerme nervioso (A)
- 006- leer con fluidez y con buena entonación (A)
- 007- tener buen volumen, hablar con fluidez, y respetar signos ortográficos (A)
- 008- ejercicios de comprensión de lectura (B)
- 009- comprender lo que se lee (B)
- 010- corrigiendo nuestros errores de la lectura (C)
- 011- respetar los signos de puntuación y acentuación, tener buena dicción (A)
- 012- algunas técnicas las cuales sirven para entender mejor (B)
- 013- respetar los signos de puntuación, entre otras cosas (A)
- 014- leer con atención y las palabras o párrafos que no se entiendan buscarlos en el diccionario o volverlos a leer (B)
- 015- comprensión de lectura (B)
- 016- temas de lectura y comprensión (B)
- 017- darle un sentido a la lectura, la buena entonación, puntuación, etc. (A, B)
- 018- fijarse en los acentos, los signos de puntuación, volumen según el número de persona que me deben escuchar, etc. (A)
- 019- leer por varias palabras o sea mirar con los ojos toda una frase (B)
- 020- a comprender mejor las palabras que no entendía, para comprender mejor lo que está escrito (B)
- 021- a leer rápidamente y a la vez entender lo que leo y también a leer respetando los signos de puntuación (A, B)
- 022- n) ----- (D)
- 023- entenderle bien, leer en voz alta, que sea clara la lectura, los signos de puntuación (A, B)
- 024- tomar el libro a una cierta distancia, fijar la vista en un renglón que abarque todo e ir leyendo lo más rápido posible (A)
- 025- leer y al mismo tiempo medir el tiempo empleado, cada vez tratar de mejorar la lectura (A)
- 026- entender lo que quiere decir el texto enunciado por enunciado (B)
- 027- (n)---- (D)
- 028- concentrarme en lo que leo, respetar los puntos ortográficos y entender lo que se lee (A)
- 029- que cuando lea lo haga en voz fuerte, a remarcar el tono de voz en signos de preguntas o admiración (A)
- 030- que debo respetar los signos de puntuación, sentarme o pararme bien, principalmente (A)
- 031- primero buscar un lugar donde no sea uno molestado, no distraernos, concentramos en lo que se refiere el tema (B)

**23.) ¿Te parece necesario o no que se enseñe a leer mejor en las escuelas y en las universidades?**

**(1) sí \_\_\_\_; (2) no \_\_\_\_.**

- (1) sí
- (2) no

- 001- 1
- 002- 1
- 003- 1
- 004- 1
- 005- 1
- 006- 1
- 007- 1
- 008- 1
- 009- 1
- 010- 1
- 011- 1
- 012- 1
- 013- 1
- 014- 1
- 015- 1
- 016- 1
- 017- 1
- 018- 1

019- 1  
020- 1  
021- 1  
022- 1  
023- 1  
024- 1  
025- 1  
026- 1  
027- 1  
028- 1  
029- 1  
030- 1  
031- 1

24.) **¿Por qué?**

- (A) porque hay quien no sabe leer, o no lo sabe hacer bien
- (B) a mi me serviría
- (C) para que se expresen mejor
- (D) para que se comprenda mejor lo que se lee
- (E) porque es importante, necesario, útil
- (F) otros
- (G) sin respuesta

- 001- porque hay muchas personas sin saber leer (A)
- 002- muchas veces no saben leer y por eso les cuesta mucho trabajo desarrollarse en el ámbito de expresarse o en sociedad (A, C)
- 003- porque en algunos casos no saben leer (A)
- 004- porque así todos tendrían ganas de saber lo que hay en los libros (F)
- 005- para que estén mejor preparados en el aspecto de expresarse bien (C)
- 006- porque a nivel profesional se lee mucho (D)
- 007- porque hay muchas personas que no lo hacen bien y se deberían de superar (A)
- 008- porque es muy importante (E)
- 009- porque se desenvuelve uno mejor (B)
- 010- para aprender y comprender y no leer como perico (D)
- 011- aunque muchas veces se lee con buena dicción y acentuación, muchas veces no se comprende todo lo leído (D)
- 012- porque así comprendemos mejor los textos (D)
- 013- porque así tenemos personas que nos corrijan (B)
- 014- es muy importante saber leer en cualquier ámbito social (E)
- 015- porque para aprender es necesario leer (E)
- 016- se va adquiriendo un hábito (E)
- 017- porque a veces uno no sabe leer bien y se te enseñan, pues más aprendes (B)
- 018- (s) porque ----- (G)
- 019- pues es muy importante pues hay veces que se burlan de los maestros de economía (C, E)
- 020- para que el estudiante comprenda mejor lo que lea (D)
- 021- porque considero que es importante leer correctamente (E)
- 022- es necesario para mejorar el grado de mis estudios (B)
- 023- así uno con la práctica mejora la forma de leer (B)
- 024- una persona que no sabe leer bien le cuesta trabajo realizar investigación en los libros (C)
- 025- porque si tú lees más rápido en poco tiempo puedes hacer trabajos más rápidos (B)
- 026- habemos muchos que leemos bien y no estaría mal implementar eso en la universidad (F)
- 027- porque de esta manera aumenta mi capacidad de comprensión (D)
- 028- para tener una lectura más activa y una mejor comprensión (D)
- 029- para cuando se lea ante un público no se sienta uno mal (C)
- 030- hasta este nivel que es prepa muchos leen mal (A)
- 031- así comprendería mejor lo que leo y aprendería algo nuevo (D)

25.) **¿Qué tan importante o no crees que sea para tu formación el ser o aprender a ser un buen lector o lectora? (1) nada \_\_\_\_; (2) poco \_\_\_\_, (3) regular \_\_\_\_; (4) mucho \_\_\_\_.**

- (1) nada
- (2) poco
- (3) regular
- (4) mucho
- (5) sin respuesta

- 001- (5)
- 002- (4)
- 003- (4)
- 004- (4)
- 005- (4)
- 006- (2)
- 007- (3)
- 008- (4)
- 009- (4)
- 010- (4)
- 011- (4)
- 012- (4)
- 013- (4)
- 014- (4)
- 015- (4)
- 016- (4)
- 017- (4)
- 018- (4)
- 019- (4)
- 020- (4)
- 021- (4)
- 022- (4)
- 023- (4)
- 024- (4)
- 025- (4)
- 026- (4)
- 027- (4)
- 028- (4)
- 029- (4)
- 030- (4)
- 031- (4)

**26.) ¿Por qué?**

- (A) para aprender más, saber más, tener mayores conocimientos
- (B) para expresarse mejor
- (C) para ser lectores más eficaces
- (D) porque es útil, necesario, formativo para los estudios; para superarse
- (E) sin respuesta

- 001- ---- (E)
- 002- (4) tendría muchos conocimientos y sabría muchas cosas (A)
- 003- (4) así puedo expresarme con más facilidad (B)
- 004- (4) para aprender mejor lo que se lee, entender mejor (A)
- 005- (4) en cualquier lado te dicen que leas algo (D)
- 006- (2) porque si (E)
- 007- (3) porque al saber lo fundamental no tendrás problemas (D)
- 008- (4) porque es necesario (D)
- 009- (4) cuando uno lee tiene más facilidad de palabra (B)
- 010- (4) porque de los libros se aprende mucho (A)
- 011- (4) porque el comprender lo leído facilita el aprendizaje (A)
- 012- (4) porque nosotros necesitamos ser mejores cada día (D)
- 013- (4) me doy a entender más fácilmente (B)
- 014- (4) porque en cualquier ocasión puedo expresarme ante un público (B)
- 015- (4) porque la lectura es la base de la sabiduría (D)

- 016- (4) tendría más conocimientos (A)
- 017- (4) aprendería más (A)
- 018- (4) para mejorar el vocabulario (A)
- 019- (4) pues cuando leyere no se burlarían de mí (B)
- 020- (4) para desenvolverme mejor con el grupo (B)
- 021- (4) ---- (E)
- 022- (4) me ayuda en la formación y futuro de mis estudios (A)
- 023- (4) así uno puede comprender mejor los escritos (C)
- 024- (4) podría examinar la información más rápidamente (C)
- 025- (4) porque si no entiendo lo que leo entonces no comprendo mi realidad (D)
- 026- (4) para tener un mejor desenvolvimiento en el mundo en que vivimos (D)
- 027- (4) tendré oportunidad de proyectar, analizar y sintetizar mis ideas (D)
- 028- (4) porque sólo de esa manera podré expresarme mejor (B)
- 029- (4) porque el que sabe leer sabe entender y si entiendes puedes entregar bien tus trabajos (A)
- 030- (4) porque es un vínculo hacia la carrera (A)
- 031- (4) es un factor importante para la formación futura (D)

27.) **¿En tu familia hay alguien a quien le guste la lectura?**

- (1) sí \_\_\_\_; (2) no \_\_\_\_.
- (1) sí
- (2) no
- (3) sin respuesta

- 001- 1
- 002- 2
- 003- 1
- 004- 1
- 005- 1
- 006- 2
- 007- 1
- 008- 1
- 009- 1
- 010- 1
- 011- 1
- 012- 1
- 013- 1
- 014- 1
- 015- 2
- 016- 1
- 017- 1
- 018- 1
- 019- 1
- 020- 1
- 021- 3
- 022- 1
- 023- 1
- 024- 1
- 025- 1
- 026- 1
- 027- 1
- 028- 1
- 029- 1
- 030- 3
- 031- 2

*Nota: Si tu respuesta es que sí por favor contesta lo que sigue; si es que no, por favor pasa a la pregunta*

**a.) ¿A quiénes?**

- (A) todos
- (B) mi papá
- (C) mi mamá

- (D) algún hermano, hermana, o varios
- (E) algún tío
- (F) algún primo, o varios
- (G) algún abuelo, o varios
- (H) sin respuesta

- 001- a mi abuelo y a mis primos (F, G)
- 002- (n) (H)
- 003- a mi mamá (C)
- 004- mi abuelo y mi papá (B, G)
- 005- mi tío (E)
- 006- (n) (H)
- 007- unos primos (F)
- 008- mi hermana menor y mi mamá (C, D)
- 009- mi hermano (D)
- 010- a toda mi familia (mamá, papá, hermanos) (A)
- 011- mi papá y mi mamá (B, C)
- 012- a mi hermano (D)
- 013- un hermano (D)
- 014- a mi mamá y mi hermana mayor (C, D)
- 015- (n) (H)
- 016- a todos en mayor o menor medida (A)
- 017- a papá y mamá y mis abuelitos (B, C, G)
- 018- a mi papá y a mi hermano (B, D)
- 019- a todos (A)
- 020- ----- (H)
- 021- a todos (A)
- 022- a mi papá (B)
- 023- a mi hermana (D)
- 024- a mi papá (B)
- 025- a mi papá y a mi mamá (B, C)
- 026- mi papá (B)
- 027- a mis hermanas (C)
- 028- a mis papás (B, C)
- 029- mi padre, (B)
- 030- (n)---- (H)
- 031- (n) ---- (H)

**b.) ¿Qué les gusta leer? (1) periódico \_\_\_; (2) revistas \_\_\_; (3) cómics \_\_\_; (4) libros \_\_\_; (5) la Biblia \_\_\_; (6) otros \_\_\_ (especifica (7) \_\_\_\_\_).**

- (1) periódico
- (2) revistas
- (3) cómics
- (4) libros
- (5) la Biblia
- (6) otros
- (7) sin respuesta

- 001- 1, 2, 4
- 002- 7
- 003- 1
- 004- 1
- 005- 1, 4
- 006- 7
- 007- 2
- 008- 2, 4, 5
- 009- 2
- 010- 1, 2, 3, 4
- 011- 2, 4
- 012- 4, 5

013- 1, 2, 4  
014- 4, 5  
015- 7  
016- 1, 2, 4  
017- 1, 4, 5  
018- 2  
019- 1, 2, 4, 5  
020- 7  
021- 1, 2, 3  
022- 2  
023- 1, 4  
024- 1  
025- 1, 4, 5  
026- 6 (la Constitución de México)  
027- 1, 4  
028- 1, 4, 5  
029- 1, 2, 3, 4  
030- 7  
031- 7

**c. ) ¿Qué es lo que más leen? (1) volantes propagandísticos \_\_\_\_; (2) papeles oficiales \_\_\_\_; (3) revistas \_\_\_\_; (4) otros \_\_\_\_ (especifica) \_\_\_\_\_).**

- (1) volantes propagandísticos
- (2) papeles oficiales
- (3) revistas
- (4) otros
- (5) sin respuesta

001- 2, 3  
002- 5  
003- 2  
004- 4 (política)  
005- 4 (libros)  
006- 5  
007- 3  
008- 3, 4 (periódicos)  
009- 3  
010- 3, 4 (novelas, ciencia, filosofía, historia, etc)  
011- 3  
012- 4 (folletos)  
013- 3  
014- 2  
015- 5  
016- 3, 4 (libros)  
017- 2, 3  
018- 3  
019- 4 (la Biblia y libros de educación)  
020- 5  
021- 3  
022- 3  
023- 3  
024- 5  
025- 4 (libros de historia)  
026- 4 (la Constitución de México)  
027- 4 (libros)  
028- 4 (libros y periódicos)  
029- 4 (periódico y libros)  
030- 5  
031- 5

**d.) ¿Con qué frecuencia lee(n)? (1) casi a diario \_\_\_\_; (2) una vez a la semana \_\_\_\_; una vez al mes \_\_\_\_; (4) de vez en cuando \_\_\_\_;**

- (1) casi a diario
- (2) una vez a la semana
- (3) una vez al mes
- (4) de vez en cuando
- (5) sin respuesta

001- 1  
002- 5  
003- 1  
004- 1  
005- 1  
006- 5  
007- 1  
008- 1  
009- 1  
010- 1  
011- 1  
012- 1  
013- 1  
014- 1  
015- 5  
016- 1  
017- 1  
018- 2  
019- 1  
020- 5  
021- 1  
022- 4  
023- 1  
024- 5  
025- 2  
026- 3  
027- 1  
028- 5  
029- 1  
030- 5  
031- 5

**e.) Cuando lee(n), ¿es por tiempos cortos o largos?**

**(1) menos de tres minutos \_\_\_\_; (2) de quince minutos a media hora \_\_\_\_; (3) más de una hora \_\_\_\_.**

- (1) menos de tres minutos
- (2) de quince minutos a media hora
- (3) más de una hora .
- (4) sin respuesta

001- 3  
002- 4  
003- 2  
004- 3  
005- 3  
006- 4  
007- 2  
008- 2  
009- 2  
010- 3

011- 3  
012- 2  
013- 2  
014- 3  
015- 4  
016- 2  
017- 3  
018- 2  
019- 3  
020- 4  
021- 2  
022- 2  
023- 2  
024- 4  
025- 3  
026- 3  
027- 3  
028- 3  
029- 3  
030- 4  
031- 4

### III. PAPEL DEL ALUMNO Y DEL MAESTRO, EN GENERAL.

28.) ¿Quién consideras que tiene una mayor responsabilidad en el proceso de aprendizaje en el salón de clase? (1) el maestro/maestra \_\_\_\_; (2) el alumno/alumna \_\_\_\_; (3) ambos por igual \_\_\_\_.

- (1) El maestro/maestra
- (2) El alumno/alumna
- (3) Ambos por igual
- (4) Sin respuesta

001- 3  
002- 3  
003- 3  
004- 3  
005- 3  
006- 3  
007- 3  
008- 3  
009- 3  
010- 3  
011- 2  
012- 2  
013- 3  
014- 2  
015- 3  
016- 3  
017- 3  
018- 2  
019- 3  
020- 3  
021- 3  
022- 3  
023- 2  
024- 2  
025- 3  
026- 3  
027- 3  
028- 2  
029- 3  
030- 3  
031- 4

29.) **Explica tu respuesta. (1)**

- (A) Debe haber apoyo de las dos partes.
- (B) Cada uno tiene su responsabilidad: el maestro enseñar, el alumno aprender
- (C) El alumno debe prestar atención, poner interés
- (D) Si el alumno lo desaprovecha, el maestro no da todo de sí.
- (E) El profesor debe buscar la manera en que el alumno aprenda mejor
- (F) El buen aprendizaje depende del alumno.
- (G) Sin respuesta

001- (3) Debe haber apoyo de las dos partes (A)  
002- (3) El maestro debe buscar maneras para que el alumno aprenda; el alumno debe seguir los consejos del maestro y poner más atención (B, C, E)  
003- (3) El alumno debe de poner atención para que el profesor explique su clase y así conjuntamente (B, C)  
004- (3) El maestro en enseñar bien y el alumno en poner atención (B, C)  
005- (3) Deben respetarse para que haya mejor relación (A)

- 006- (3) Porque uno enseña y el otro aprende (B)
- 007- (3) Si el alumno no pone atención, si no explota al maestro, el alumno lo desaprovecha, el maestro no da todo de sí (C, D)
- 008- (3) El profesor debe estar capacitado y los alumnos deben mostrar interés (C, E)
- 009-(3) Pues si un profesor explica bien y el alumno pone atención los dos establecen una comunicación buena (B, C)
- 010- (3) Un maestro puede ser muy buen profesor pero si el alumno no hace caso ni pone atención ni nada, pues no sirve el trabajo hecho por el profesor y viceversa (C, D)
- 011- (2) Si el alumno no pone atención y no explota al maestro, éste muchas veces no da todo de sí (C, D)
- 012- (2) Nosotros porque si no estamos atentos no captamos nada de información (C)
- 013- (3) Porque si no enseña bien el maestro los alumnos no aprenden, y al contrario también (B,E)
- 014- (2) Porque el alumno es el que va a aprender y por tanto tiene que esforzarse un poco más (F)
- 015- (3) Porque se debe de apoyar uno al otro (A)
- 016- (3) De qué sirve que el maestro sea bueno si el alumno no lo escucha (C, D)
- 017- (3) Porque el profe enseña y el alumno aprende (B)
- 018- (2) Se supone que el maestro ya está preparado y los alumnos son los que tienen la mayor responsabilidad ya que ellos son los beneficiados.(F)
- 019-(3) Porque los dos personajes deben estar concentrados en su obligación (B)
- 020- (3) Porque si los dos no se apoyan mutuamente no pueden superarse (A)
- 021-(3) Porque si el profesor no da una buena clase el alumno no aprende y si el alumno no pone interés tampoco aprende (B, C, E)
- 022- (3) Los dos tienen responsabilidad, el maestro el enseñar y el alumno el aprender (B)
- 023- (2) Porque él es el que debe de aprender; el maestro por su cuenta da la clase (F)
- 024- (2) Los alumnos son los únicos que sacan algo de provecho y tienen que mostrar interés (C, F)
- 025- (3) Lo comparo con el proceso de comunicación, no puede haber comunicación si no hay receptor y emisor. No hay aprendizaje si tanto alumno como maestro no le ponen empeño (B)
- 026- (3) Porque si de los dos lados hay interés se logra un mejor producto (B)
- 027- (3) Porque de qué sirve que un maestro está explicando y el alumno no lo toma en cuenta (C, D)
- 028- (2) Porque de ellos depende que el aprendizaje sea bueno (F)
- 029- (3) Porque el alumno recibe los conocimientos del profesor, aunque el profesor recibe formas de dar esta información de parte del alumno (B, E)
- 030- (3) Porque el profesor está para corregirnos y el alumno para aprender (B)
- 031- ----- (G)

### 30.) ¿Cuál crees que debe ser el papel del alumno/alumna durante su aprendizaje? (1)

- (A) Poner atención, mostrar interés
- (B) Estudiar
- (C) Aprender mucho
- (D) Ser buen receptor
- (E) Participar en clase, aportar en clase
- (F) Cumplir con lo indicado
- (G) Investigar por su cuenta
- (H) Preguntar cuando no entiende, mostrar sus dudas al profesor
- (I) Respetar al profesor
- (J) Otras

- 001- [Estar] atento (A)
- 002- Ser responsable, cumplir cómo lo que es, como alumno (F)
- 003- Poner atención a lo que se explique (A)
- 004- Papel de atención (A)
- 005- Poner atención y no estar molestando a los compañeros, tampoco estar haciendo preguntas no concretas (A, F, J)
- 006- Estudiar (B)
- 007- Poner atención, participar y aportar cosas en clase (A, E)
- 008- Debe tener interés (A)
- 009- Cumplir con lo indicado y poner muchas ganas para aprender (A, F)
- 010- Estudiar, poner atención, no quedarse conforme con lo que le dan e investigar por su cuenta (A, B, G, G)
- 011- Debe ser insistente en la búsqueda de conocimientos (B)
- 012- Debe escuchar y estar atento (A, D)

- 013- Una persona atenta, concentrada (A)
- 014- Dar una revisión previa al tema antes de entrar a clases y de ahí escuchar al maestro y participar (A, C, E)
- 015- Preguntar lo que no entiende (H)
- 016- De recepción y aportación (D, E)
- 017-Importante ya que debemos captar y retener lo aprendido (D)
- 018- Poner atención, participar, puntualidad, disciplina, respeto, etc. (A, E, I)
- 019- No distraerse (A)
- 020- Ser obediente, atento a la clase (A, F)
- 021- Poner atención y participar en clase (A, E)
- 022- Tal vez se le haga un poquito difícil el aprender (J)
- 023- Debe de hacer preguntas de las cosas que no entiende (H)
- 024- Mostrar sus dudas al profesor (H)
- 025- Siempre tratar de aprender mucho, sacar las dudas a relucir (C, H)
- 026- Ser muy responsable en las obligaciones (F)
- 027- Poner atención al maestro, corregirlo, y preguntar cuando no (se) comprenda algo (A, E, H)
- 028- Entender lo que el profesor explica (D)
- 029- El poner atención, participar en clase, investigar por cuenta propia y despejar dudas (A, E, G, H)
- 030- Buen receptor y buen participante (D, E)
- 031- Poner atención y respetar al profesor (A, I)

### 31.) ¿Cuál es, o debe ser, el papel del maestro/maestra durante el proceso de aprendizaje de sus alumnos? (I)

- (N) Ser responsable, preparar bien sus temas; estar capacitado
- (O) Explicar claramente, de manera sencilla; expresarse bien
- (P) Enseñar; verter todos sus conocimientos, dar información completa
- (Q) Permitir a los alumnos hacer preguntas
- (R) Cuestionar siempre a los alumnos acerca de dudas
- (S) Mostrarse comprensivo y amigable; apoyar a todos los alumnos;
- (T) Poner en práctica procesos de enseñanza, hacer clases más dinámicas, no aburridas
- (U) Guardar el orden
- (V) Otros
- (W) Sin respuesta
  
- 001- ----- (J)
- 002- Responsable y también eficiente (A, I)
- 003- Explicar claramente y decir el porqué (B)
- 004- Papel de enseñanza (C)
- 005- Ser claro y permitir a los alumnos hacer preguntas (B, D)
- 006- Enseñar (C)
- 007- Hacer clases más dinámicas (G)
- 008- Debe tener una capacitación basada en lo básico (A)
- 009- Que no haga la clase aburrida (G)
- 010- Dar orientación, explicar, preparar bien sus temas, que sepan de lo que hablan, apoyar a todos sus alumnos (A, B, F)
- 011- Debe de tratar de verter todos sus conocimientos a fin de que el alumno los absorba (C)
- 012- Poner sus mejores procesos de enseñanza en práctica (G)
- 013- Una persona que se expresa bien, dinámica (B, G)
- 014- Enseñar con mucha claridad (B, C)
- 015- Ayudar al alumno a superarse (F)
- 016- Tratar de dirigir bien su mensaje, dar una clase amena (B, G)
- 017- Enseñar y explicar (B, C)
- 018- Explicar mejor, hacer preguntas, puntualidad, etc. (A, B, E)
- 019- Estar al pendiente de que todos los alumnos estén concentrados en ella (I)
- 020- Debe de poner orden en el salón de clases, debe de poner el ejemplo (H)
- 021- Darles información completa y entendible (B, C)
- 022- El enseñar bien y con claridad (B, C)
- 023- Aclararle todas las dudas a los alumnos (D)
- 024- Mostrarse responsable y explicar lo más sencillo y claro que se pueda (A, B)

- 025- Cuestionar siempre a los alumnos acerca de dudas, desempeñar bien su función (enseñar) (C, E)
- 026- Muy dinámico, tratando de que el alumno aprenda mejor (G)
- 027- Hacer su clase amena, dinámica, divertida e interesante además de bien preparada (A, G)
- 028- Dar una clase entretenida, ser portador de un buen aprendizaje (G, I)
- 029- El de guardar el orden, enseñar con formas nuevas y divertidas, ser amigable y sentir aprecio por sus alumnos (F, G, H)
- 030- Que se muestre comprensiva (F)
- 031- Mantener el orden y utilizar un lenguaje comprensible (B, H)

**32.) ¿Cómo valoras que ha sido tu papel como alumno hasta ahora?**

- (A) Bueno; responsable.
- (B) Regular.
- (C) Malo; deficiente; flojo.
- (D) No pongo atención en clase; me salgo; me aburro
- (E) No manifiesto mis dudas.
- (F) No he puesto el desempeño necesario; debo esforzarme más
- (G) Me intereso; pongo atención.
- (H) Otros

- 001- Regular (B)
- 002- Me gusta ser responsable, pero algunas veces no puedo (A, H)
- 003- Regular, porque algunas clases me aburren (B, D)
- 004- Muy mal (C)
- 005- Regular, porque a veces no entro a clase o me salgo a media clase (B, D)
- 006- Deficiente (C)
- 007- Regular (B)
- 008- Muy vergonzoso (C)
- 009- Bien (A)
- 010- Regular, debo esforzarme más (B, F)
- 011- Es y ha sido de regular a bueno (A, B)
- 012- Pienso que ha sido bueno (A)
- 013- A veces muy bien, pero hay ocasiones en que muy mal (A, C)
- 014- Bueno (A)
- 015- Regular (B)
- 016- Entre bueno y regular (A, B)
- 017- Bien (A)
- 018- Regular (B)
- 019- Malo (C)
- 020- Me he portado mal, ya que la mayoría de las veces no pongo atención en clase (C, D)
- 021- Regular (B)
- 022- No he ido bien en cuanto a las materias (C)
- 023- Pues a veces me he quedado con la duda en las clases (E)
- 024- He sido muy flojo para estudiar, en la secundaria no agarraba ni los libros (C)
- 025- No muy bueno, ya que siento que hasta ahora no le he puesto el empeño necesario para sacar buenas calificaciones (B, F)
- 026- Regular (B)
- 027- Responsable, pregunto cuando tengo duda y me intereso por la clase (A, G)
- 028- No muy bueno, pero trato de captar lo que nos explica el profesor (B, G)
- 029- Un poco bien, porque guardo orden, pongo atención, a veces participo, y por lo regular no despejo mis dudas ni hago investigación (B, E, G)
- 030- Regular (B)
- 031- Un poco regular (B)

**33.) ¿Cómo crees que será tu papel como alumno/alumna el resto de la preparatoria y, posteriormente, de la especialidad?**

- (A) Bueno.
- (B) Regular.
- (C) Mejor que ahora
- (D) Como ahora.

- (E) Más responsable.
- (F) Otros.

- 001- Regular (B)
- 002- No lo sé, pero yo quisiera ser más responsable, y eso me llevaría a sacarme mejores calificaciones (C, E)
- 003- Bueno (A)
- 004- Regular (B)
- 005- Pues mi meta es echarle más ganas y asistir a todas las clases, trataré de ser el mejor (C, E)
- 006- Regular (B)
- 007- Me iré superando (C)
- 008- Debo ser más responsable de mis actos (E)
- 009- Voy a tratar de mejor pues también cambiando uno sube de promedio (C)
- 010- El ir mejorando día a día, no ser un germen en la universidad y la preparatoria (C, F)
- 011- Creo que bueno (A)
- 012- Creo que mejorará o en dado caso seguirá igual (C, D)
- 013- Como siempre, a veces con ánimos pero con excepciones de flojera (D)
- 014- Ha de ser bueno porque me voy a dedicar más tiempo al estudio (A, E)
- 015- Bueno (A)
- 016- Pienso que mejorará; más bien me he propuesto mejorarlo (C)
- 017- Bien (A)
- 018- Como hasta ahora, pero trataré de superarme (C, D)
- 019- En preparatoria igual, en especialidad muy diferente porque si no me corren (C, D)
- 020- Tendré que mejorar mi comportamiento y poner más atención y empeño a ellas (C, E)
- 021- Mejor que como ha sido hasta ahora (C)
- 022- Creo que mucho mejor que como voy ahora (C)
- 023- Tal vez mejor (C)
- 024- Tengo que echarle ganas aunque me cueste trabajo (C)
- 025- Si me fijo como propósito sacar buenas calificaciones sé que lo lograré. Todo es cuestión de poner empeño y dedicación (C)
- 026- Con mucha más responsabilidad (E)
- 027- En la preparatoria debo ser responsable, pero en la especialidad el grado de responsabilidad será mayor (E)
- 028- Ser más responsable y más inteligente (E, F)
- 029- Bueno porque sabré aprender, crear mi propio criterio, escuchar a los demás y sobre todo cambiar mi posición si estoy mal (A)
- 030- Buen receptor y buen participante (A)
- 031- Tratar de ser un buen papel (A)

**34.) ¿Cómo valoras que han sido la mayor parte de tus maestros/ maestras que has tenido hasta ahora en la preparatoria? (1)**

- (A) Muy buenos.
- (B) Buenos.
- (C) Regulares.
- (D) No buenos; malos.
- (E) Muy malos.
- (F) Indiferentes; flojos
- (G) Amables, comprensivos; buena onda
- (H) Eficientes; exigentes
- (I) Se les entiende.
- (J) Se esfuerzan, se preparan; son dinámicos.
- (K) A veces no les entiendo.

- 001- Algunos muy buenos y otros de plano MUY MALOS (A, E)
- 002- Muy buenos (A)
- 003- Regulares (C)
- 004- Algo indiferentes (F)
- 005- Buenos porque les he entendido (B, I)
- 006- Buenos (B)
- 007- Algunos buenos otros no mucho (B, D)
- 008- La mayoría se comprendía (I)

- 009- La mayoría han sido muy amables (G)
- 010- Algunos buenos, algunos más o menos, algunos malos (B, C, D)
- 011- Muy eficientes (H)
- 012- Muy pero muy buenos (A)
- 013- Bien muy dinámicos (B, J)
- 014- Regular - bueno (B, C)
- 015- Buenos (B)
- 016- Algunos buenos y otros regulares (B, C)
- 017- Bien (B)
- 018- De una escala del 1 al 10 el 7.5 (C)
- 019- Buenos (B)
- 020- Algunos malos ya que no explican y sólo anotan en el pizarrón o dictan (D)
- 021- Regulares (C)
- 022- Hasta ahora los profesores son muy buena onda (G)
- 023- Algunos que se esfuerzan y otros no (F, J)
- 024- Me han tocado buenos, sólo que a veces no les entiendo (B, K)
- 025- Buenos, aunque hay excepciones (B, D)
- 026- Muy buenos (A)
- 027- Algunos bastante preparados en su cátedra, otros no (D, J)
- 028- Comprensivos, pero un poco flojos (G, F)
- 029- Buenos (B)
- 030- Regulares y algunos muy buenos profesores (exigentes) (A, C, H)
- 031- Creo que ellos al tener una carrera saben lo que enseñan, pero uno no les entiendo por su forma de explicar y el lenguaje que utilizan (K)

**35.) ¿Cómo valoras que fueron la mayoría de tus maestros en la secundaria y primaria?**

- (A) Muy buenos.
- (B) Buenos.
- (C) Regulares.
- (D) Malos.
- (E) Mejores que en la prepa.
- (F) Iguales que en la prepa.
- (G) Menos buenos que en la prepa.
- (H) Otros

- 001-La mayoría muy buenos (A)
- 002- No tan buenos como los de la preparatoria (G)
- 003- Regulares (en algunos casos buenos) (B, C)
- 004- Buenos (B)
- 005- En primaria regular y en secundaria regular buenos (B, C)
- 006- Buenos (B)
- 007- La mayoría fueron buenos (B)
- 008- Más enérgicos pero más exigentes (E)
- 009- Eran mejores (E)
- 010- Malos (D)
- 011- Eficientes (B)
- 012- Más buenos (E)
- 013- Un poco flojos (C)
- 014- Muy buenos (A)
- 015- Buenos (B)
- 016- De la primaria: regulares; de la secundaria: buenos (B, C)
- 017- Regular (C)
- 018- En 9 (y los de la prepa en 7.5; o sea que "mejores") (E)
- 019- Malos (D)
- 020- Igual que los de la preparatoria (algunos no explican y sólo dictan) (D, F)
- 021- Regulares (C)
- 022- Igual que los de acá (F)
- 023- Hicieron todo lo que pudieron para que uno aprenda (H)
- 024- En primaria muy buenos; en secundario sólo en tercero sentí que eran muy cerrados (A, H)

- 025- Tenían ganas de sacar a los alumnos adelante, pero considero que no tenían buenas bases. regular (C)
- 026- Regular (C)
- 027- Muy capacitados y preparados (B)
- 028- Muy buenos, sus clases no fueron tan aburridas (A, E)
- 029- Buenos (B)
- 030- Un poco exigentes (H)
- 031- Bien preparados, pero había quienes no sabían explicar (B, D)

**36.) ¿Cómo te gustaría que fueran los maestros/maestras que tendrás durante el resto de la preparatoria y, posteriormente, la especialidad? (1)**

- (A) Igual que en la prepa.
  - (B) Mejor que en la prepa.
  - (C) Que tomaran en cuenta a los alumnos; que se llevaran bien; que fueran comprensivos
  - (D) Dinámicos, interesantes; con manejo pedagógico
  - (E) Bien preparados; que sepan lo suyo.
  - (F) Exigentes, rigurosos.
  - (G) Que expliquen bien; que sepan enseñar; que corrijan errores
  - (H) Responsables.
  - (I) Buenos; muy buenos
  - (J) Otros.
- 001- Como en la secundaria (B)
  - 002- Que estén un poco más preparados y que nos animen a seguir estudiando con buenas forma de aprendizaje (B, C, D, E)
  - 003- Exigentes y con una ética profesional (F, H)
  - 004- Que sepan explicar mejor y que lo digan de buena manera (B, C, G)
  - 005- Que entendieran las ideas y comprendan las razones porque no vayas a clases o por no querer hacer algo (C)
  - 006- Que se lleven bien con sus alumnos (C)
  - 007- Que utilicen otros medios de enseñar, que se les logre captar todo (D)
  - 008- Que me exigieran más (B, F)
  - 009- Como han sido hasta ahora, que no hagan aburrida la clase (A, D)
  - 010- Que fueran dinámicos, buenas explicaciones, buena onda (C, D, G)
  - 011- Muy eficientes y destacados (J)
  - 012- Pacientes y comprensivos (C)
  - 013- Dinámicos, con una buena expresión (D, G)
  - 014- Excelentes (I)
  - 015- Responsables (H)
  - 016- Que me ayudaran a lograr mi meta (C)
  - 017- Mucho mejor (B)
  - 018- Que nos den una mejor explicación, puntualidad, tranquila, paciente (B, C, G, H)
  - 019- Buenos (I)
  - 020- Que nos expliquen, que nos comprendan, que nos entiendan (C, G)
  - 021- Que expliquen de una mejor manera (B, G)
  - 022- Quisiera que fueran como los demás de buenos con la materia (A, E)
  - 023- Que mejoren el nivel de aprendizaje y que fueran más buena onda (B, C)
  - 024- Que nos ayudaran con nuestros trabajos diciéndonos bien con detalles (G)
  - 025- Muy buenos, en el sentido de modo de enseñar y en el grado de sus conocimientos (D, E, I)
  - 026- Con mucho interés e que sus alumnos aprendan (C)
  - 027- Que supieran enseñar lo que imparten (G)
  - 028- Comprensivos, pero más rigurosos (B, C, F)
  - 029- Buenos, o muy buenos (I)
  - 030- Exigentes, porque el más burro aprende (F)
  - 031- Que supieran explicar de la manera más fácil y comprensible (G)

**37.) ¿Crees que la mayoría será así? (1) muy probable \_\_\_\_; (2) probable \_\_\_\_; (3) poco probable \_\_\_\_; (4) Casi imposible \_\_\_\_.**

- (1) Muy probable
- (2) Probable
- (3) Poco probable

(4) Casi imposible

001- 3  
002- 2  
003- 2  
004- 3  
005- 4  
006- 2  
007- 3  
008- 3  
009- 1  
010- 2  
011- 1  
012- 2  
013- 2  
014- 2  
015- 1  
016- 2  
017- 3  
018- 2  
019- 3  
020- 4  
021- 2  
022- 2  
023- 2  
024- 2  
025- 2  
026- 2  
027- 2  
028- 2  
029- 1  
030- 3  
031- 2

#### IV. LA COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS

##### 38.) ¿Cómo te imaginas que serán los cursos de Comprensión de Lectura en Inglés?

- (A) Saber cómo se lee.
- (B) Leer mucho.
- (C) Nos van a enseñar a pronunciar, a hablar.
- (D) Algo trabajosos.
- (E) Regulares; aburridos; desilusionantes.
- (F) Buenos, muy buenos.
- (G) Interesantes e importantes.
- (H) Otros.
- (I) Sin respuesta; no lo sé.

- 001- ----- (I)
- 002- Saber cómo se lee (su lectura) (A)
- 003- Saber lo que significa cada palabra (H)
- 004- Algo trabajosos (D)
- 005- Si no te enseñaran a hablar, escuchar y escribir, regular (E)
- 006- Aburridos (E)
- 007- Dando métodos para hacer esto (A)
- 008- Ni idea (I)
- 009- No me lo imagino (I)
- 010- Leer y leer y espero que lecturas no aburridas (B, E)
- 011- Quizá un poco desilusionante (E)
- 012- Muy buenos (F)
- 013- Un poco difíciles (D)
- 014- Dificiles (D)
- 015- No sé (I)
- 016- Quizá difíciles (D)
- 017- Muy prácticos pero quizás aburridos (A, E)
- 018- Interesantes e importantes (G)
- 019- Buenos (F)
- 020- Interesantes (G)
- 021- Interesante (G)
- 022- Puede que sea aburridos o divertidos (H)
- 023- Serán muy importantes porque aprenderemos a hablar inglés (C, G)
- 024- Me va a costar trabajo porque no soy muy bueno leyendo (D)
- 025- Un poco pesados al principio porque considero que no tengo suficientes bases (D)
- 026- Tratará de que aprendamos a darle coherencia a un texto (A)
- 027- Divertidos y dinámicos (G)
- 028- Leer mucho (B)
- 029- Divertidos e ingeniosos (G)
- 030- Que nos van a enseñar a pronunciar las lecturas (C)
- 031-Regulares (E)

##### 39.) ¿A qué crees que se deba que el programa curricular de la Preparatoria Agrícola incluya la enseñanza de Comprensión de Lectura en Inglés y no Inglés General (ésta última sólo como optativa)?

- (A) A que el tiempo no es suficiente; por falta de profesores.
- (B) Para poder hacer tareas, investigar; porque hay muchos libros en inglés.
- (C) Porque se va a necesitar en la especialidad.
- (D) Para saber de qué se trata la lectura; porque es más importante la comprensión.
- (E) Por consideraciones académicas; de la Academia.
- (F) Por supuestos académicos con los que no concuerdo.
- (G) No sé, sin respuesta.
- (H) Otros.

- (001- No sé (G)
- 002- Para irnos adentrando poco a poco (E)

- 003- ---- (G)
- 004- Para saber de qué se trata la lectura (D)
- 005- Posiblemente a que el tiempo no es suficiente (A)
- 006- No sé (G)
- 007- Porque hay casos en que una tarea se encuentre en este idioma (B)
- 008- Porque es más importante la comprensión (D)
- 009- Para que cuando lleguen a especialidad puedan desenvolverse bien (C)
- 010- Por los libros (B)
- 011- A que no todas las personas tienen la capacidad de aprender otro idioma (E)
- 012- No sé (G)
- 013- Para poder investigar en inglés (B)
- 014- A que hay muchos libros en inglés (B)
- 015- Porque el inglés es importante (H)
- 016- A que hay muchos libros en inglés (B)
- 017- No sé; yo creo el inglés en general es lo más importante (F)
- 018- Por falta de profesores (A)
- 019- Para que en la especialidad ya no se dificulte, o en todo caso si ya no quiere estudiar es una buena base (C, E)
- 020- Para que el alumno deje de ser ignorante en cuanto a inglés (E)
- 021- Porque lo utilizaremos más (C)
- 022- Para que salgamos mejor preparados (E)
- 023- Para que los alumnos interesados en aprender lo aprovechen (E)
- 024- Porque nos encontraremos generalmente con folletos o instructivos en inglés (C)
- 025- A que la academia considera que a nosotros como futuros ingenieros nos interesa más leer para entenderlo (D, E)
- 026- Porque supuestamente el Inglés en General ya lo vimos en la secundaria (F)
- 027- No lo sé (G)
- 028- Porque es más complicado (E)
- 029- Porque existen muchos libros que están en inglés (B)
- 030- Ni idea (G)
- 031- ---- (G)

#### **40.) ¿Qué te parece que los cursos obligatorios sean de Comprensión de Lectura en Inglés y no Inglés General?**

- (A) Mal, incorrecto, no me agrada.
- (B) Bueno; muy bien.
- (C) Por una parte está bien.
- (D) No sé; sin respuesta.
- (E) Regular.
- (F) Debería haber una combinación.

- 001- Mal (A)
- 002- Por una parte está bien (C)
- 003- Bueno (B)
- 004- Mal (A)
- 005- Incorrecto (A)
- 006- No sé (D)
- 007- Creo que si enseñaran de todo un poco estaría bien (F)
- 008- Bien (B)
- 009- Regular (E)
- 010- Más o menos, no sólo el aprender a leer es necesario (E, F)
- 011- Malo (A)
- 012- Me parece bien (B)
- 013- No (A)
- 014- Creo que deberían de ser obligatorios de las dos formas (A)
- 015- Mal (A)
- 016- Debería haber una combinación (F)
- 017- Mal (A)
- 018- Mal (A)
- 019- Bueno (B)
- 020- Mal (A)

- 021- Regular (E)
- 022- Me parece bien para todos (B)
- 023- Muy bien (B)
- 024- Está bien (B)
- 025- ---- (D)
- 026- Mal (A)
- 027- Me parece bastante bien (B)
- 028- Pues no me agrada mucho (A)
- 029- En parte bien (C)
- 030- Bien (B)
- 031- ----- (D)

#### 41.) ¿Por qué?

- (A) Más interesante que sea un curso de Inglés general.
  - (B) También es importante que aprendamos lo demás; muchas veces se necesitan las dos cosas.
  - (C) Porque así sería incompleto.
  - (D) Se puede hacer las dos cosas, con interés del alumno y también del profesor.
  - (E) Así aprendemos mejor; nos enfocamos a una sola cosa, nos concentramos.
  - (F) Es lo más importante.
  - (G) Así es más sencillo; no todos pueden aprender.
  - (H) A lo mejor se dificulta así.
  - (I) No sé; sin respuesta.
- 001- Se me hace más interesante y necesario que sea un curso de Inglés general (A, C)
  - 002- Pero es indispensable que aprendamos lo demás (B)
  - 003- Así nos exigen y nos obligan a estudiar (más que nada a comprender) (E)
  - 004- Porque así sólo sabría el significado, no sabría pronunciarlo bien, escucharlo bien, y escribirlo bien (C)
  - 005- Se puede hacer las dos cosas, con interés del alumno y también del profesor (D)
  - 006- No sé (I)
  - 007- Porque muchas veces se necesitan las dos cosas (B)
  - 008- Porque es lo más importante y es lo que deberíamos aprender bien (F)
  - 009- Debieran cambiarla a Inglés general pues con eso te puedes desenvolver mejor (C)
  - 010- También es importante aprender a hablar o a escribir (B)
  - 011- Porque así sólo se logra parte del conocimiento del idioma (C)
  - 012- Porque así tenemos mayor facilidad de aprender (E)
  - 013- Que sea [Inglés] en General para así conocer un poco de todo (A)
  - 014- Porque para comprenderlo se necesita saber hablarlo y escribirlo (C)
  - 015- Porque se necesita el inglés y si sólo aprendemos la comprensión de lectura no vamos a saber bien el inglés (C)
  - 016- También necesitamos del Inglés General (B)
  - 017- Porque no se trata sólo de la lectura sino verdaderamente utilizarlo en todos sus aspectos (C)
  - 018- Deberían poner los dos cursos obligatorios para salir mejor preparados (B)
  - 019- Pues es más sencillo comprender y no complicarse con Inglés General (G)
  - 020- Porque nosotros necesitamos hablar, escribir y todo lo necesario para entender mejor el inglés (C)
  - 021- Porque también se debe dar importancia al Inglés en General (B)
  - 022- Porque necesitamos salir mejor preparados (F)
  - 023- Aprenderá uno a escribirlo, a leer y a traducirlo (E)
  - 024- Sólo nos enfocaremos en leer y pronunciar las palabras y una vez pronunciadas las descifraremos (E, G)
  - 025- ---- (I)
  - 026- Porque hay compañeros que llevaron muy poco inglés y a lo mejor se les dificulta (H)
  - 027- Saldré mejor preparado e informado acerca de la aplicación del inglés (E)
  - 028- Porque no es completo (C)
  - 029- Porque por una parte entiende, aunque es necesario [también] hablar, escribir y escuchar muy bien el inglés (B)
  - 030- Pienso que comprensión de lectura es una arma y nos enfocariamos mejor a una cosa (E)
  - 031- ---- (I)

**42.) ¿Cómo te imaginas que será el papel del alumno/ alumna dentro de los cursos de Comprensión de Lectura en Inglés? (¿Qué te tocará a ti hacer para aprender?)**

- (A) Practicar mucho.
- (B) Poner atención, mostrar interés.
- (C) Cumplir con todos los requisitos; lo que el maestro indique.
- (D) Estudiar.
- (E) Participar.
- (F) Leer, interpretar.
- (G) Valoración de algún tipo.
- (H) Será interesante.
- (I) Otros.
- (J) Sin respuesta.

001- Regular (G)

002- Practicar mucho, poner atención, cumplir con todos los requisitos y ser responsable (A, B, C)

003- Tener un poco de comprensión hacia las palabras (I)

004- Poner atención (B)

005- Poner atención (B)

006- Estudiar y participar (D, E)

007- Poner interés para aprender (B)

008- Mostrar interés (B)

009- Cumplir con los requisitos como alumno (C)

010- Leer (F)

011- Tendré que poner mucho interés y estudiar (B, D)

012- Practicar más que nada (A)

013- Muchos no le toman importancia (G)

014- Ponerme a practicar su pronunciación y escritura (A)

015- Leer en inglés (F)

016- Sí (I)

017- Poner mucha atención y leer (B, F)

018- Lo que el maestro indique (C)

019- Mucha atención (B)

020- Poner atención (B)

021- Bueno (G)

022- Para mí será interesante (H)

023- Será un poco participativo ya que a muchos les interesa (E)

024- Tendré que leer algunos párrafos (F)

025- Leer ante mi grupo o al menos manifestar lo que entendí de mi determinado texto (E, F)

026- Estar muy atentos (B)

027- Poner atención al maestro y leer mucho (B, F)

028- Saber escuchar e interpretar (I)

029- Poner atención, participar en las actividades del curso (B, E)

030- Que serían interesantes (H)

031- ----- (J)

**43.) ¿Qué tipo de actividades o ejercicios, de tareas, crees que realizarás durante las clases?**

- (A) No sé; sin respuesta.
- (B) Traducciones.
- (C) Leer.
- (D) Comprender la lectura; estrategias de lectura.
- (E) Prácticas; dinámicas.
- (F) Elaborar oraciones.
- (G) Escuchar
- (H) Cantar canciones; leer en voz alta.
- (I) Otros.

001- No sé (A)

002- Traducciones (B)

003- Traducir un párrafo, o en entrevistas (B, I)

- 004- Descifrar la lectura (D)
- 005- Repetir palabras, hacer planas, completar párrafos, etc. (E)
- 006- ----- (A)
- 007- Repaso de textos en inglés (C)
- 008- Prácticas y dinámicas (E)
- 009- Leer y comprender lo que trata o dice la lectura (C, D)
- 010- Leer (C)
- 011- Traducción de textos (B)
- 012- De práctica (E)
- 013- De comprensión de lectura (D)
- 014- Traducción de textos (B)
- 015- Leer inglés y traducciones (B, C)
- 016- No sé (A)
- 017- Practicar la lectura, subrayar las ideas principales, etc. (C, D)
- 018- Oraciones, cuentos, canciones (F, G, H)
- 019- Pláticas entre unos y otros (E)
- 020- Verbos, adjetivos (I)
- 021- Tratar de traducir lecturas de libros, revistas (B)
- 022- Tal vez práctica (E)
- 023- Realizar ejercicios, hacer oraciones, etc. (E, F)
- 024- Buscar párrafos en inglés y leerlos ante el grupo (D, H)
- 025- Al principio nos pondrán a leer pequeños recortes. (D)
- 026- Hacer coherentes en inglés algunos enunciados (F)
- 027- Leer revistas, escuchar canciones en inglés y cantarlas (C, G, H)
- 028- Interpretación de lectura (D)
- 029- Leer un poco, conocer algunas palabras en inglés y tratar de comprender una lectura en base a las palabras conocidas (C, D)
- 030- Mucha lectura (C)
- 031- ----- (A)

**44.) ¿Qué crees que vas a aprender (destrezas, habilidades, conocimientos o mejoramiento en general) durante los cursos?**

- (A) No sé; sin respuestas.
- (B) Destrezas.
- (C) Habilidades.
- (D) Conocimientos.
- (E) Mejoramiento en general.
- (F) Todo lo incluido en el paréntesis.
- (G) Muchas cosas.
- (H) Otros.

- 001- No sé (A)
- 002- Conocimientos o mejoramiento (D, E)
- 003- Habilidades (C)
- 004- Conocimientos (D)
- 005- Mejoramiento en general (E)
- 006- ----- (A)
- 007- Conocimientos y habilidades para desarrollar esto (C, D)
- 008- Muchas cosas (G)
- 009- Destreza (B)
- 010- Mejoramiento en general (E)
- 011- Sí (F)
- 012- Habilidades (C)
- 013- Todo lo anterior (F)
- 014- Destrezas y habilidades (B, C)
- 015- Habilidades (C)
- 016- Quizá sí (H)
- 017- Conocimientos (D)
- 018- Habilidad para el inglés así como mejorar el que ya sé (C, E)
- 019- Habilidades (C)
- 020- Todo esto y más, si es posible (F, G)

- 021- Habilidades (C)
- 022- Mejorar mi aprendizaje y comprender el inglés (E, H)
- 023- Conocimiento (D)
- 024- Habilidades y conocimiento (C, D)
- 025- Habilidades y conocimiento en general (C, D)
- 026- Habilidades (C)
- 027- Destrezas, habilidades y conocimientos del inglés (B, C, D)
- 028- Conocimiento o mejoramiento en general (D, E)
- 029- Creo que de todo un poco o mucho (F)
- 030- Mejoramiento en general (E)
- 031----- (A)

#### **45.) ¿Cómo te imaginas que será el papel del maestro/maestra durante los cursos?**

- (A) Bueno.
- (B) Sociable; respetuoso; que nos hable y deje hablar.
- (C) Dinámico.
- (D) Rígido; estricto.
- (E) Responsable.
- (F) Pesado.
- (G) De transmisor.
- (H) Enseñar.
- (I) Funciones diversas.
- (J) Otros.
- (K) Sin respuesta.

- 001-Bueno, supongo (A)
- 002- Sociable, que nos hable y nos deje hablar (B)
- 003- Dinámica e intercambio de palabras (C)
- 004- Algo rígido, para aprender más rápido y mejor (D)
- 005- Responsable, estricto y con interés en que el alumno aprenda (B, D, E)
- 006- ----- (K)
- 007- Hará clases dinámicas (C)
- 008- Tratará de comunicarnos sus enseñanzas (G)
- 009- Desenvolverse naturalmente (J)
- 010- Enseñar (H)
- 011- Como el del instructor de alguna actividad deportiva (I)
- 012- Muy responsable (E)
- 013- Será muy importante para transmitir sus conocimientos (G)
- 014- De transmisor (G)
- 015- Tratará de pasarnos sus enseñanzas (G)
- 016- Supongo que bueno (A)
- 017- Quizás nos dejen mucho trabajo, pero sin explicar desde un principio (F)
- 018- Indispensable (A)
- 019- Bastante pesado (F)
- 020- Que se porte respetuoso con sus alumnos (B)
- 021- Espero que bueno (A)
- 022- Será como el de todos, nada más enseñar (H)
- 023- Yo pienso que será muy bien (A)
- 024- ÉL nos corregirá si leemos una palabra mal (I)
- 025- Tratarían de hacer menos pesada la materia con actividades interesantes (C)
- 026- Ser muy dinámico (C)
- 027- Didáctico y dinámico (C)
- 028- Creo que será de manera que sabremos interpretar (I)
- 029- Agradable y de la mejor disposición (B)
- 030- Que deje participar a los alumnos (B)
- 031- ----- (K)

**46.) ¿Qué crees que estarás en posibilidades de realizar (¿para qué estarás capacitado?) una vez que hayas cursado los cuatro semestres de Comprensión de Lectura en Inglés?**

- (A) Leer en inglés.
- (B) Tener las bases.
- (C) Comprender textos en inglés; entender.
- (D) Platicar, responder.
- (E) Otros.
- (F) No sé; sin respuesta; sin sentido.

- 001- Leer bien inglés (A)
- 002- Poder traducir y también saber la estructura de cómo saber escribirlo (C, E)
- 003- Seguir practicando o meterme a cursos (B)
- 004- Para leer en inglés (A)
- 005- Para al menos poder leer algunas cosas en inglés (A)
- 006- ---- (F)
- 007- Poder leer escritos en inglés, sabiendo su significado (A, C)
- 008- Para platicar con alguien (B)
- 009- Saber leer y comprender textos en inglés (A, C)
- 010- Leer y comprender la lectura (A, C)
- 011- Sí (F)
- 012- ---- (F)
- 013- No estaré al 100% pero me sabré defender (B)
- 014- Para entender y saber leer textos en inglés (A, C)
- 015- Para leer en inglés, pero pienso meterme al centro de idiomas para aprender bien el inglés (A, B)
- 016- Entender el inglés (C)
- 017- A lo mejor (F)
- 018- Para platicar con alguien (D)
- 019- Para lograr entenderlo y responderlo (D)
- 020- No (F)
- 021- No lo sé (F)
- 022- Para comprender el inglés y leer cualquier libro de inglés (A, C)
- 023- Tal vez leer textos en inglés (A)
- 024- Podré pronunciar las palabras y retenerlas más fácilmente para descifrarlas (E)
- 025- Podré tomar cualquier texto y entender a la perfección lo que quiere decir (C)
- 026- Comprender un texto en inglés (C)
- 027- Comprender el inglés, leer el inglés y conversar en inglés (A, C, D)
- 028- Para comprender textos (C)
- 029- Entender algunos libros en inglés, enunciados o palabras (C)
- 030- Para manejar perfectamente la informática, y leer las enciclopedias de la Biblioteca Central (A, C)
- 031- ---- (F)

**47.) ¿En qué momento de tu vida crees que harás uso de lo que aprenderás en los Cursos de Comprensión de Lectura?**

- A) Cuando salga a buscar empleo.
- (B) En algún trabajo.
- (C) En la especialidad.
- (D) En todo momento.
- (E) Cuando tenga que salir al extranjero.
- (F) Cuando necesite información escrita en inglés.
- (G) Uso muy específico.
- (H) No sé; sin respuesta.

- 001- ---- (H)
- 002- Cuando salga a buscar empleo (A)
- 003- En un trabajo en informática o en el extranjero (E, G)
- 004- En algún trabajo (B)
- 005- Cuando tenga que salir a algún país de habla inglesa no se me complicarán las cosas (E)
- 006- ---- (H)
- 007- Desde el momento en que empiece a aprender (D)
- 008- En la especialidad y en un trabajo futuro (B, C)

- 009- A través de la carrera que uno escoja (B)
- 010- Un ejemplo sería al sacar información de la biblioteca o en algún otro lugar (F)
- 011- Toda la vida (D)
- 012- A lo mejor cuando necesite trabajo (A)
- 013- En la escuela y trabajo (B, C)
- 014- En mi vida cotidiana como estudiante y posteriormente como profesionalista (B, C)
- 015- No sé (H)
- 016- Sí (H)
- 017- Cuando tenga un trabajo (B)
- 018- En la especialidad o en el trabajo (B, C)
- 019- En especialidad, en congresos o viajes de estudio (C, E, G)
- 020- Durante toda la vida (D)
- 021- En especialidad y más adelante (B, C)
- 022- Creo que en la especialidad (C)
- 023- Cuando uno esté trabajando (B)
- 024- Cuando compre aparatos eléctricos extranjeros (G)
- 025- Al tratar de leer cualquier libro en inglés y que sólo se encuentre en ese idioma (F)
- 026- En todo momento (D)
- 027- Creo que en todo momento (D)
- 028- En la especialidad (C)
- 029- En cualquier momento, ya sea académico, familiar o laboral (D)
- 030- Cuando consiga empleo (B)
- 031- ----- (H)

**48.) ¿Crees que significaría una diferencia en tu vida o que no significaría una diferencia en tu vida el poder leer material escrito en inglés? (1) sí \_\_\_\_; (2) no \_\_\_\_.**

- (1) Sí.
- (2) No.
- (3) Sin respuesta.

- 001- 1
- 002- 1
- 003- 1
- 004- 1
- 005- 1
- 006- 1
- 007- 1
- 008- 1
- 009- 1
- 010- 1
- 011- 1
- 012- 1
- 013- 1
- 014- 1
- 015- 1
- 016- 1
- 017- 1
- 018- 1
- 019- 1
- 020- 1
- 021- 1
- 022- 1
- 023- 1
- 024- 1
- 025- 1
- 026- 1
- 027- 1
- 028- 1
- 029- 1
- 030- 1
- 031- 3

#### 49.) Explica tu respuesta.

- (A) Será una ampliación de mi cultura.
- (B) Tendré opciones en el extranjero.
- (C) Me facilitará encontrar o mantener empleo.
- (D) Tendré una cualidad más que los demás.
- (E) Podré leer muchas cosas que sólo existen en inglés.
- (F) Podré relacionarme con personas que lo hablan.
- (G) Otros.
- (H) Sin respuesta.

001- (s) --- (H)

002- (s) Ya no le tendré miedo a buscar otras opciones en el extranjero y saberme comunicar con otras personas (B, F)

003- (s) --- (H)

004- (s) Porque así podría leer algunos trabajos en inglés (E)

005- (s) No me quedará como tonto esperando que otro lea lo que necesito y está en inglés (E, G)

006- ----- (H)

007- (s) Porque no voy a depender de otros medios para saber qué es lo que significa (E)

008- Porque hay mucha información importante en inglés (E)

009- Porque cualquier documento escrito en inglés debe ser interpretado (E)

010- Bueno, de hecho yo leo (aunque me falta la práctica en la pronunciación cuando lo hago en voz alta)

He sacado información de libros en inglés para tareas o trabajos. (G)

011- Porque ello me dará la posibilidad de tener acceso a información no traducida al español (E)

012- Porque la mayoría de nosotros no lo emplea (D)

013- Hay mucha diferencia porque voy a poder leer en inglés (E)

014- Porque hay muchos textos en inglés indispensables en mi carrera (E)

015- (s) --- (H)

016- Será un cambio, una ampliación de mi cultura (A)

017- Porque lo voy a tener que hacer de una u otra forma (G)

018- Con la ayuda de inglés me facilita a encontrar empleo (C)

019- Pues porque tengo una cualidad más que los demás (D)

020- Podemos comprender mejor el inglés (G)

021- Porque podré leer muchas cosas más (E)

022- Porque te abrirás las puertas hacia otro mundo (A)

023- Porque hay cosas muy importantes escritas en inglés, además podemos tener relaciones con personas que lo dominan bien (E, F)

024- Porque se desarrolla la habilidad de escuchar y entender las palabras en inglés (G)

025- Hoy día la mayoría de la información está en inglés (E)

026- No me limitaría a leer libros o revistas sólo en español (E)

027- Sabiendo inglés tendré oportunidad de estudiar en el extranjero, lo cual significa que tendré mayores oportunidades de éxito (B)

028- Porque no tendré muchos problemas en mi carrera con respecto a la interpretación de textos en inglés (E)

029- Porque puedo leer cosas de tarea o de conocimiento para mi desarrollo (E)

030- Para cuando consiga empleo (C)

031- ----- (H)

## V. DATOS GENERALES

*Nota: Los Datos generales personales (preguntas 1 al 10) se encuentran en el Anexo 7.*

### 14.) ¿Cómo te pareció esta encuesta?

- 001- Muy buena.
- 002- Muy largo, pero importante.
- 003- Muy buena.
- 004- Bien.
- 005- Excelente.
- 006- ----
- 007- Regular.
- 008- Buena, pero no sé porqué me preguntan por mis abuelos.
- 009- Muy bien.
- 010- Interesante; a veces un poco latosa.
- 011- Interesante.
- 012- Muy bien.
- 013- Bueno.
- 014- Muy bien.
- 015- Estuvo bien.
- 016- Interesante.
- 017- Bien.
- 018- Está bien porque nos servirá a nosotros.
- 019- Muy buena y efectiva para saber qué tan importante es el inglés.
- 020- Muy interesante.
- 021- Divertida.
- 022- Muy bien.
- 023- Bien.
- 024- Está bien.
- 025- Muy bien organizada para saber en sí qué es lo que los demás piensan del inglés.
- 026- Muy bien.
- 027- Un poco tediosa pero muy interesante.
- 028- Muy bien.
- 029- Bien.
- 030- Muy interesante.
- 031- Regular.

### ANEXO 3: CUADROS POR ALUMNOS, CLAVES, FRECUENCIAS

#### Parte I

**Cuadro X 1.1 (Preg. 1) ¿Qué piensas sobre el inglés?**

ALUMNO	preg 1	ALUMNO	preg 1	ALUMNO	preg 1
1. Ariel	A, C	11. Luis	B	21. Víctor	A
2. Brenda	A, G	12. Manuel	A, J	22. Walter	B, D
3. Cástor	A, B	13. Nora	B, J	23. Anselmo	A, G
4. Daniel	A, D	14. Odilia	B, J	24. Bernardo	F, I
5. Edgar	A, E	15. Pablo	A, C, H	25. Carolina	F, K
6. Fermín	C, I	16. Queta	B, L	26. Donato	B, H, I
7. Gelasio	C	17. Rosa	A, D	27. Erasmo	C, G
8. Héctor	A, E	18. Susana	C, J	28. Floriberto	B, D, G
9. Iván	B, G, H	19. Tomás	C, E	29. Graciano	B, I
10. Julieta	A, C, G	20. Uriel	J, K	30. Hortensia	C, J
				31. Ignacio	B, D, G, L

**Claves**

- (A) importante;
- (B) indispensable o esencial; básica
- (C) útil
- (D) difícil
- (E) universal
- (F) no me gusta
- (G) superación profesional (uso a futuro)
- (H) superación como estudiante (futuro inmediato)
- (I) bondad general de aprender lengua extranjera
- (J) comunicación
- (K) interesante
- (L) otros

CATEGORÍA	frec
(A) importante	12
(B) indispensable o esencial, básica	11
(C) útil	9
(G) superación profesional (uso a futuro)	7
(J) comunicación	6
(D) difícil	5
(I) bondad general de aprender lengua extranjera	4
(E) universal	3
(H) superación como estudiante (futuro inmediato)	3
(F) no me gusta	2
(K) Interesantes	2
(L) Otras	2

**Cuadro X 2.1 (Preg. 2) ¿Qué tan importante te parece que una persona tenga un cierto manejo del inglés?**

ALUMNO	preg 2	ALUMNO	preg 2	ALUMNO	preg 2
1. Ariel	4	11. Luis	4	21. Víctor	4
2. Brenda	4	12. Manuel	4	22. Walter	4
3. Cástor	4	13. Nora	4	23. Anselmo	4
4. Daniel	4	14. Odilia	4	24. Bernardo	4
5. Edgar	4	15. Pablo	4	25. Carolina	4
6. Fermín	3	16. Queta	4	26. Donato	4
7. Gelasio	3	17. Rosa	4	27. Erasmo	4
8. Héctor	4	18. Susana	4	28. Floriberto	4
9. Iván	4	19. Tomás	4	29. Graciano	4
10. Julieta	4	20. Uriel	4	30. Hortensia	4
				31. Ignacio	4

**Claves**

- (1) nada
- (2) poco
- (3) regular
- (4) mucho

CATEGORÍA	frec
(1) nada	0
(2) poco	0
(3) regular	2
(4) mucho	29

**Cuadro X 3.1 (Preg. 3) ¿Por qué?**

ALUMNO	preg 3	ALUMNO	preg 3	ALUMNO	preg 3
1. Ariel	A	11. Luis	G, H	21. Víctor	B
2. Brenda	B,C,D	12. Manuel	H	22. Walter	I
3. Cástor	E	13. Nora	B	23. Anselmo	B, E
4. Daniel	C	14. Odilia	B,G	24. Bernardo	C
5. Edgar	G	15. Pablo	A	25. Carolina	H
6. Fermín	F	16. Queta	B,F	26. Donato	E, G, H
7. Gelasio	C,F	17. Rosa	E	27. Erasmo	F, H
8. Héctor	E	18. Susana	E	28. Floriberto	A
9. Iván	C	19. Tomás	E	29. Graciano	E
10. Julieta	A,C	20. Uriel	E	30. Hortensia	G, H
				31. Ignacio	B, D

**Claves**

- (A) muchas cosas necesitan inglés; es fundamental
- (B) para conocer más gente; comunicarse con personas de otros países
- (C) para viajar, estudiar o trabajar en otros países
- (D) para aprender más; facilidad para expresarse en otro idioma
- (E) oportunidades para encontrar, mantener, un empleo
- (F) para un futuro; ser importante; tener éxito
- (G) acceso a tecnología; lectura de instructivos, paquetes computacionales
- (H) acceso a conocimiento, información o artículos en inglés
- (I) otros

CATEGORÍA	frec
(E)oportunidades para encontrar, mantener, un empleo	9
(B)para conocer más gente; comunicarse con personas de otros países	7
(C)para viajar, estudiar o trabajar en otros países	6
(H)acceso a conocimiento, información o artículos en inglés	6
(G)acceso a tecnología; lectura de instructivos; paquetes computacionales	5
(F)para un futuro; ser importante; tener éxito	4
(A)muchas cosas necesitan inglés, es fundamental	3
(D)para aprender más; facilidad para expresarse en otro idioma	2
(I) otros	1

**Cuadro X 4.1 (Preg. 4) ¿Has tomado o no has tomado clases de inglés antes? y Cuadro X 4.2.1 (Preg. 4a) ¿Durante cuánto tiempo?**

ALUMNO	Preg 4a	ALUMNO	preg 4a	ALUMNO	preg 4a
1. Ariel	3	11. Luis	1	21. Víctor	4
2. Brenda	3	12. Manuel	no	22. Walter	3
3. Cástor	3	13. Nora	2	23. Anselmo	3
4. Daniel	3	14. Odilia	3	24. Bernardo	3
5. Edgar	no	15. Pablo	3	25. Carolina	2
6. Fermín	2	16. Queta	2	26. Donato	3
7. Gelasio	3	17. Rosa	1	27. Erasmo	3
8. Héctor	3	18. Susana	3	28. Floriberto	2
9. Iván	2	19. Tomás	3	29. Graciano	3
10. Julieta	4	20. Uriel	2	30. Hortensia	3
				31. Ignacio	3

Claves

- 1) menos de seis meses
  - 2) de seis meses a un año
  - 3) de uno a tres años
  - 4) más de tres años
- no = no se llevó cursos de inglés antes

CATEGORÍA	frec
3)de uno a tres años	18
2)de seis meses a un año	7
1)menos de seis meses	2
4)más de tres años	2
no)sin cursos previos	2

**Cuadro X 4.3.1 (Preg. 4b) ¿Qué tan útiles o interesantes o importantes te parecieron?**

ALUMNO	UTILES	INTER	IMPOR
1. Ariel	R	P	R
2. Brenda	R	R	R
3. Cástor	M	M	M
4. Daniel	M	R	M
5. Edgar	no	no	No
6. Fermín	R	P	M

ALUMNO	UTILES	INTER	IMPOR
16. Queta	M	R	M
17. Rosa	M	R	M
18. Susana	R	M	M
19. Tomás	R	M	M
20. Uriel	P	M	R
21. Víctor	M	R	M

7. Gelasio	R	P	R
8. Héctor	M	R	M
9. Iván	M	M	M
10. Julieta	M	R	M
11. Luis	M	M	M
12. Manuel	no	no	no
13. Nora	M	M	M
14. Odilia	R	M	M
15. Pablo	M	M	M

22. Walter	R	M	M
23. Anselmo	P	R	M
24. Bernardo	M	M	M
25. Carolina	S/R	M	S/R
26. Donato	R	P	M
27. Erasmo	M	M	M
28. Floriberto	R	M	R
29. Graciano	M	R	M
30. Hortensia	P	P	P
31. Ignacio	R	M	M

Claves

M = mucho

R = regular

P = poco

N = nada

S/R = sin respuesta

no = no se llevó cursos de inglés antes

	(1) mucho	(2) regular	(3) poco	(4) nada	Sin respuesta
b1. UTILES	14	11	3	0	3
b2. INTERESANTES	15	9	5	0	2
b3. IMPORTANTES	22	5	1	0	3

#### Cuadro X 4.4.1 (Preg. 4c) ¿Por qué?

ALUMNO	preg 4c	ALUMNO	preg 4c	ALUMNO	preg 4c
1. Ariel	A	11. Luis	D	21. Víctor	I
2. Brenda	B,H	12. Manuel	I	22. Walter	I
3. Cástor	I	13. Nora	E	23. Anselmo	D
4. Daniel	C	14. Odilia	B,E	24. Bernardo	C
5. Edgar	I	15. Pablo	I	25. Carolina	C
6. Fermín	G	16. Queta	A	26. Donato	F
7. Gelasio	D	17. Rosa	F,H	27. Erasmo	G
8. Héctor	H	18. Susana	C	28. Floriberto	A
9. Iván	I	19. Tomás	E,H	29. Graciano	D
10. Julieta	A	20. Uriel	H	30. Hortensia	D,E
				31. Ignacio	G,H

Claves

(A) Las clases no me gustaban.

(B) Me cuesta mucho aprender.

(C) Aprendí.

(D) Han sido de ayuda.

(E) Me gusta el inglés.

(F) No me gusta el inglés.

(G) Me servirán en un futuro.

(H) Otros

(I) Sin respuesta.

CATEGORIA	Frec
(D) Han sido de ayuda.	5
(C) Aprendí.	4
(E) Me gusta el inglés.	4
(G) Me servirán en un futuro.	3

(A) Las clases no me gustaban.	4
(F) No me gusta el inglés.	2
(B) Me cuesta mucho aprender.	2
(H) Otros	6
(I) Sin respuesta.	7

**Cuadro X 5.1 (Preg. 5) ¿Crees que el inglés deba o no estar dentro del programa curricular de la preparatoria?**

ALUMNO	preg. 5	ALUMNO	preg 5	ALUMNO	preg 5
1. Ariel	1	11. Luis	1	21. Víctor	1
2. Brenda	1	12. Manuel	1	22. Walter	1
3. Cástor	1	13. Nora	1	23. Anselmo	1
4. Daniel	1	14. Odilia	1	24. Bernardo	1
5. Edgar	5	15. Pablo	1	25. Carolina	1
6. Fermín	1	16. Queta	1	26. Donato	1
7. Gelasio	1	17. Rosa	1	27. Erasmo	1
8. Héctor	1	18. Susana	1	28. Floriberto	1
9. Iván	1	19. Tomás	1	29. Graciano	1
10. Julieta	1	20. Uriel	1	30. Hortensia	1
				31. Ignacio	1

Claves

(1) sí

(2) no

CATEGORÍA	frec
sí	30
no	1

**Cuadro X 6.1 (Preg. 6) ¿Por qué?**

ALUMNO	preg. 6	ALUMNO	preg 6	ALUMNO	preg 6
1. Ariel	A	11. Luis	E, I	21. Víctor	D, H
2. Brenda	H	12. Manuel	C	22. Walter	A
3. Cástor	A	13. Nora	D, F, I	23. Anselmo	A, B, G
4. Daniel	B	14. Odilia	H, I	24. Bernardo	I, J
5. Edgar	H	15. Pablo	H	25. Carolina	D, F
6. Fermín	H	16. Queta	J	26. Donato	H
7. Gelasio	C	17. Rosa	I	27. Erasmo	G
8. Héctor	A	18. Susana	G	28. Floriberto	D
9. Iván	E, H	19. Tomás	A	29. Graciano	D, E, F
10. Julieta	D, F	20. Uriel	E, G	30. Hortensia	D, G
				31. Ignacio	E, H

Claves

A) Es más fácil aprenderlo ahora que después; se nos podrá facilitar más para cuando lleguemos a la ingeniería

B) Para aprender mejor lo que nos enseñaron en la secundaria

C) Para estar más preparados; los alumnos deben tener conocimiento de otros idiomas

D) Nos podría ser útil más adelante en la carrera que escojamos

E) Para comunicarse con gente que lo hable

- F) Porque es útil, hay muchos libros en la biblioteca en inglés; es muy importante porque mucha información está en inglés  
 G) Porque para estudiar un posgrado o salir al extranjero se necesita el inglés  
 H) Nos va a servir en el futuro; más preparados como profesionistas  
 I) Porque es muy importante; es necesario  
 J) Otros

CATEGORÍA	frec
H) Nos va a servir en el futuro, más preparados como profesionistas	9
E) Para comunicarse con gente que lo hable	7
A) Es más fácil aprenderlo ahora que después; se nos podrá facilitar más para cuando llegemos a la ingeniería	6
D) Nos podría ser útil más adelante en la carrera que escojamos	6
G) Porque para estudiar un posgrado o salir al extranjero se necesita el inglés	5
I) Porque es muy importante; es necesario	5
F) Porque es útil, hay muchos libros en la biblioteca en inglés; porque mucha información está en inglés	4
C) Para estar más preparados, los alumnos deben tener conocimiento de otros idiomas	2
B) Para aprender mejor lo que nos enseñaron en la secundaria	2
J) Otros	2

**Cuadro X 7.1 (Preg. 7) De hecho, llevarás cuatro semestres de la materia de inglés (con el nombre de Lengua Extranjera). Esto te parece....**

ALUMNO	preg. 7	ALUMNO	preg 7	ALUMNO	preg 7
1. Ariel	2	11. Luis	2	21. Víctor	3
2. Brenda	3	12. Manuel	3	22. Walter	3
3. Cástor	3	13. Nora	1	23. Anselmo	3
4. Daniel	3	14. Odilia	1	24. Bernardo	3
5. Edgar	2	15. Pablo	3	25. Carolina	3
6. Fermín	2	16. Queta	2	26. Donato	3
7. Gelasio	3	17. Rosa	1	27. Erasmo	2
8. Héctor	3	18. Susana	3	28. Floriberto	2
9. Iván	3	19. Tomás	3	29. Graciano	2
10. Julieta	3	20. Uriel	1	30. Hortensia	2
				31. Ignacio	3

**Claves**

- (1) poco  
 (2) apenas suficiente  
 (3) bien  
 (4) excesivo

CATEGORÍA	frec
(3) Bien	18
(2) Apenas suficiente	9
(1) Poco	4
(4) Excesivo	0

**Cuadro X 8.1 (Preg. 8) ¿A qué crees que se le dará mayor énfasis en la materia de inglés en la preparatoria ?**

ALUMNO	preg. 8	ALUMNO	preg 8	ALUMNO	preg 8
1. Ariel	H	11. Luis	D	21. Víctor	H
2. Brenda	A,F,G	12. Manuel	G	22. Walter	G
3. Cástor	H	13. Nora	C, E, F	23. Anselmo	B, D
4. Daniel	B	14. Odilia	B	24. Bernardo	D
5. Edgar	A,C,F	15. Pablo	A	25. Carolina	D
6. Fermín	H	16. Queta	C, D, F	26. Donato	B
7. Gelasio	C,D	17. Rosa	A, F	27. Erasmo	A, B
8. Héctor	G	18. Susana	D	28. Floriberto	D
9. Iván	C,D	19. Tomás	A	29. Graciano	C, F
10. Julieta	G	20. Uriel	H	30. Hortensia	A
				31. Ignacio	B

**Claves**

- (A) La pronunciación
- (B) Aspectos gramaticales (adverbios, tiempos, vocabulario, hacer oraciones)
- (C) Comunicarse verbalmente; conversación
- (D) A la lectura, enseñar a leer textos extensos; forma de interpretar y descifrar el inglés
- (E) Traducción
- (F) Escritura
- (G) Otros
- (H) No se; sin respuesta

CATEGORÍA	frec
(D) A la lectura, enseñar a leer textos extensos; forma de interpretar y descifrar el inglés	9
(A) A la pronunciación	7
(B) A aspectos gramaticales (adverbios, tiempos, vocabulario, hacer oraciones)	6
(C) A la comunicarse verbalmente, conversación	6
(F) A la escritura	6
(E) A la traducción	1
(G) Otros	5
(H) No sé; sin respuesta	5

**Cuadro X 9.1 (Preg. 9) ¿Cómo te imaginas que serán las clases de inglés en la prepa?**

ALUMNO	preg. 9	ALUMNO	preg 9	ALUMNO	preg 9
1. Ariel	A	11. Luis	D, E	21. Víctor	H
2. Brenda	H	12. Manuel	F, G	22. Walter	B, G
3. Cástor	B	13. Nora	E, F	23. Anselmo	A
4. Daniel	F	14. Odilia	F	24. Bernardo	E
5. Edgar	C	15. Pablo	D	25. Carolina	F
6. Fermín	D	16. Queta	D	26. Donato	B, F
7. Gelasio	B, F	17. Rosa	D	27. Erasmo	C, F
8. Héctor	B, F	18. Susana	F	28. Floriberto	G
9. Iván	D	19. Tomás	F	29. Graciano	F
10. Julieta	F	20. Uriel	H	30. Hortensia	B, E
				31. Ignacio	E, F

Claves

- (A) Mejor que en la secundaria; aprenderemos más
- (B) Con prácticas; con ejercicios
- (C) Dependerá de los profesores
- (D) Aburridas
- (E) No entendibles; difíciles; laboriosas
- (F) Divertidas; interesantes; dinámicas; provechosas
- (G) Otras
- (H) No tengo idea; sin respuesta

CATEGORÍA	frec
(F)Divertidas; interesantes; dinámicas; provechosas	14
(D)Aburridas	6
(E)No entendibles; difíciles; laboriosas	5
(B)Con prácticas; con ejercicios	6
(A)Mejor que en la secundaria; aprenderemos más	2
(C)Dependerá de los profesores	2
(G)Otros	3
(H)No tengo idea; sin respuesta	3

**Cuadro X 10.1 (Preg. 10) Para tus intereses particulares, ¿por qué sería o no importante que manejaras de alguna manera el inglés?**

ALUMNO	preg 10	ALUMNO	preg 10	ALUMNO	preg 10
1. Ariel	J	11. Luis	D	21. Víctor	B
2. Brenda	A,C	12. Manuel	C	22. Walter	H
3. Cástor	B	13. Nora	I	23. Anselmo	H
4. Daniel	D	14. Odilia	F	24. Bernardo	F
5. Edgar	C	15. Pablo	F	25. Carolina	J
6. Fermín	D	16. Queta	F	26. Donato	H
7. Gelasio	D	17. Rosa	B	27. Erasmo	C, D, F
8. Héctor	A	18. Susana	F	28. Floriberto	C
9. Iván	D	19. Tomás	F	29. Graciano	D, E, F
10. Julieta	D, G	20. Uriel	I	30. Hortensia	C, E
				31. Ignacio	C, F, H

Claves

- (A) Porque tengo familia en EU
- (B) Para conocer otro idioma
- (C) Para comunicarse con alguien de habla inglesa, o que hable inglés
- (D) Para leer
- (E) Para su uso durante la licenciatura
- (F) Para (un cierto tiempo) vivir en, trabajar en, o estudiar en EU o el extranjero
- (G) Para viajar
- (H) Para encontrar un buen trabajo
- (I) Es importante
- (J) Sin respuesta

CATEGORÍA	frec
(F)Para (un cierto tiempo) vivir en, trabajar en, o estudiar en EU o el extranjero	9
(D)Para leer	8
(C)Para comunicarse con alguien de habla inglesa, o que hable inglés	7
(H)Para encontrar un buen trabajo	4
(B)Para conocer otro idioma	3
(E)Para su uso durante la licenciatura	2
(A)Porque tengo familia en EU	2

(I)Es importante	2
(G)Para viajar	1
(J)Sin respuesta	2

**Cuadro X 11.1 (Preg 11) ¿Qué te gustaría aprender en la clase de inglés?**

ALUMNO	preg 11	ALUMNO	preg 11	ALUMNO	preg 11
1. Ariel	A	11. Luis	E, G	21. Víctor	I
2. Brenda	C	12. Manuel	H	22. Walter	A
3. Cástor	A	13. Nora	I	23. Anselmo	E, G
4. Daniel	A	14. Odilia	B, D	24. Bernardo	H
5. Edgar	A, B, D, F	15. Pablo	D, F	25. Carolina	B, F
6. Fermín	I	16. Queta	E, F	26. Donato	A
7. Gelasio	C	17. Rosa	B, E	27. Erasmo	B, E, F
8. Héctor	C	18. Susana	B, E, G	28. Floriberto	B, D
9. Iván	B, E, F	19. Tomás	F	29. Graciano	B, E, F
10. Julieta	D, E	20. Uriel	A	30. Hortensia	E
				31. Ignacio	A, H

Claves

- (A) Todo
- (B) Escribir
- (C) Cómo poder comunicarme
- (D) Pronunciar bien
- (E) Hablarlo bien
- (F) Entender lo que se escucha
- (G) Leer; interpretar
- (H) Manejo de palabras
- (I) Otros

CATEGORÍA	frec
(E) Hablarlo bien	10
(B) Escribir	9
(A) Todo	8
(F) Entender lo que se escucha	8
(D) Pronunciar bien	5
(G) Leer; interpretar	4
(C) Cómo poder comunicarme	3
(H) Manejo de palabras	3
(I) Otros	2

## Parte II

**Cuadro X 12 ¿Te gusta o no ponerte a leer? (1) sí \_\_\_ (2) no \_\_\_.**

ALUMNO	preg 12
1. Ariel	1
2. Brenda	1
3. Cástor	1
4. Daniel	1
5. Edgar	2
6. Fermín	2
7. Gelasio	2
8. Héctor	1
9. Iván	1
10. Julieta	1

ALUMNO	preg 12
11. Luis	1
12. Manuel	2
13. Nora	2
14. Odilia	1
15. Pablo	1
16. Queta	1
17. Rosa	1
18. Susana	1
19. Tomás	1
20. Uriel	1

ALUMNO	preg 12
21. Víctor	1
22. Walter	1
23. Anselmo	1
24. Bernardo	1
25. Carolina	1
26. Donato	1
27. Erasmo	1
28. Floriberto	1
29. Graciano	1
30. Hortensia	3
31. Ignacio	2

Claves

- (1) sí
- (2) no
- (3) otra respuesta

CATEGORÍA	frec
(1) sí	24
(2) no	6
(3) otra respuesta	1

**Cuadro X 13 Preg. 13 Cuando lees, lo haces (1) por gusto propio \_\_\_; (2) por obligación escolar \_\_\_; (3) por otro motivo \_\_\_; (4) si es por otro motivo o motivos, ¿cuáles son?**

ALUMNO	preg 13
1. Ariel	3
2. Brenda	1
3. Cástor	3
4. Daniel	1
5. Edgar	1
6. Fermín	2
7. Gelasio	2
8. Héctor	1
9. Iván	1
10. Julieta	1

ALUMNO	preg 13
11. Luis	1
12. Manuel	3
13. Nora	2, 3
14. Odilia	1
15. Pablo	1
16. Queta	1
17. Rosa	1
18. Susana	1
19. Tomás	1
20. Uriel	3

ALUMNO	preg 13
21. Víctor	1
22. Walter	1
23. Anselmo	1
24. Bernardo	2
25. Carolina	1
26. Donato	1
27. Erasmo	1
28. Floriberto	1
29. Graciano	1
30. Hortensia	2, 3
31. Ignacio	2

Claves

- (1) por gusto propio
- (2) por obligación escolar
- (3) por otro motivo

CATEGORÍA	frec
(1) por gusto propio	21
(2) por obligación escolar	6
(3) por otro motivo	6

**Cuadro X 14 Preg. 14.) Cuando lees, ¿qué es lo que más lees?**

ALUMNO	preg 14
1. Ariel	A,F
2. Brenda	A
3. Cástor	C
4. Daniel	A, B, D
5. Edgar	A
6. Fermín	G
7. Gelasio	B, E, G
8. Héctor	B, C, D
9. Iván	B
10. Julieta	D

ALUMNO	preg 14
11. Luis	B
12. Manuel	H
13. Nora	G
14. Odilia	A
15. Pablo	C
16. Queta	A,B,F
17. Rosa	A, G
18. Susana	A,H
19. Tomás	E
20. Uriel	A,B,H

ALUMNO	preg 14
21. Víctor	B, C, D
22. Walter	H
23. Anselmo	A
24. Bernardo	G
25. Carolina	F
26. Donato	B, D
27. Erasmo	A, B, C, H
28. Floriberto	A,B
29. Graciano	A,E
30. Hortensia	A,B,F
31. Ignacio	E

Claves

- (A) Cuentos, novelas
- (B) Revistas
- (C) Periódico
- (D) Libros de temas variados
- (E) Temas que me llamen la atención
- (F) Historia
- (G) Textos dejados de tareas; para examen
- (H) Otros

CATEGORÍA	frec
(A) Cuentos, novelas	14
(B) Revistas	12
(C) Periódico	5
(D) Libros de temas variados	5
(E) Temas que me llamen la atención	4
(F) Historia	4
(G) Textos dejados de tareas; para examen	5
(H) Otros	5

**Cuadro X 15 Preg. 15.) ¿Qué tan importante crees que sea o no lo sea que las personas lean?**

ALUMNO	preg. 15
1. Ariel	4
2. Brenda	4
3. Cástor	4
4. Daniel	4
5. Edgar	4
6. Fermín	4
7. Gelasio	4
8. Héctor	4
9. Iván	4
10. Julieta	4

ALUMNO	preg 15
11. Luis	4
12. Manuel	4
13. Nora	4
14. Odilia	4
15. Pablo	4
16. Queta	4
17. Rosa	4
18. Susana	4
19. Tomás	4
20. Uriel	4

ALUMNO	preg 15
21. Víctor	4
22. Walter	4
23. Anselmo	4
24. Bernardo	4
25. Carolina	4
26. Donato	4
27. Erasmo	4
28. Floriberto	3
29. Graciano	4
30. Hortensia	4
31. Ignacio	4

Claves

- (1) Nada
- (2) Poco
- (3) Regular
- (4) Mucho

CATEGORÍA	frec
4)Mucho	30
3)Regular	1
1)Nada	0
2)Poco	0

**Cuadro X 16 Preg 16.) ¿Por qué?**

ALUMNO	preg. 16
1. Ariel	A
2. Brenda	B
3. Cástor	F
4. Daniel	D
5. Edgar	A,E
6. Fermín	B
7. Gelasio	B, C
8. Héctor	A
9. Iván	A, E
10. Julieta	A

ALUMNO	preg 16
11. Luis	B
12. Manuel	C
13. Nora	B
14. Odilia	C, D
15. Pablo	B
16. Queta	A,F
17. Rosa	A, D
18. Susana	D
19. Tomás	B
20. Uriel	B

ALUMNO	preg 16
21. Víctor	A,E
22. Walter	B
23. Anselmo	B
24. Bernardo	B
25. Carolina	A
26. Donato	A,C
27. Erasmo	B
28. Floriberto	A, B
29. Graciano	A, D, E
30. Hortensia	B, D
31. Ignacio	B,E

**Claves**

- (A) Se cultiva la mente; descubres cosas nuevas
- (B) Se tienen mayores conocimientos, más información; facilidad para aprender
- (C) Mayor facilidad para comunicarse
- (D) Para mejorar algún aspecto puntual del uso del lenguaje
- (E) Para expresarse mejor
- (F) Otros

CATEGORÍA	frec
(B)Se tienen mayores conocimientos, más información; facilidad para aprender	15
A)Se cultiva la mente; descubres cosas nuevas	12
(D)Para mejorar algún aspecto puntual del uso del lenguaje	6
(E)Para expresarse mejor	5
(C)Mayor facilidad para comunicarse	4
(F)Otros	2

**Cuadro X 17 (Preg. 17.) En general, ¿qué opinas de una persona a quien le gusta leer?**

ALUMNO	preg. 17
1. Ariel	A, B
2. Brenda	C
3. Cástor	A, D
4. Daniel	E, F
5. Edgar	M
6. Fermín	I
7. Gelasio	M
8. Héctor	F
9. Iván	B
10. Julieta	L

ALUMNO	preg 17
11. Luis	D
12. Manuel	I,K
13. Nora	J, K
14. Odilia	K
15. Pablo	F
16. Queta	B
17. Rosa	K,M
18. Susana	A
19. Tomás	E,I
20. Uriel	G,J

ALUMNO	preg 17
21. Víctor	N
22. Walter	I
23. Anselmo	I
24. Bernardo	D
25. Carolina	B, F
26. Donato	A,L
27. Erasmo	I
28. Floriberto	B
29. Graciano	C,D,H
30. Hortensia	F,G,H
31. Ignacio	A, C

**Claves**

- (A) Está bien
- (B) Tiene mayor perspectiva, mayor comprensión, mayor apertura

- (C) Tiene mayor conocimiento
- (D) Tiene más facilidad de palabra, mayor facilidad para comunicarse
- (E) Está mejor informada
- (F) Es más culta, le interesa cultivarse
- (G) Se tiene mayor desarrollo mental
- (H) Hay mejora en aspectos puntuales del uso del lenguaje
- (I) Le gusta aprender
- (J) Es muy inteligente
- (K) Es estudiosa, o paciente, o ....
- (L) Depende de qué lea
- (M) A diferencia de otros, le gusta la lectura
- (N) Sin respuesta

CATEGORÍA	frec
(I)Le gusta aprender	6
(A)Está bien	5
(B)Tiene mayor perspectiva, mayor comprensión, mayor apertura	5
(F)Es más culta, le interesa cultivarse	5
(D)Tiene más facilidad de palabra, mayor facilidad para comunicarse	4
(K)Es estudiosa, o paciente, o ....	4
(C)Tiene mayor conocimiento	3
(M)A diferencia de otros, le gusta la lectura	3
(E)Está mejor informada	2
(G)Se tiene mayor desarrollo mental	2
(H)Hay mejora en aspectos puntuales del uso del lenguaje	2
(J)Es muy inteligente	2
(L) Depende de qué lea	2
(N) Sin respuesta	1

**Cuadro X 18 (Preg. 18.) En general, ¿qué opinas de una persona a quien no le gusta leer?**

ALUMNO	preg. 18
1. Ariel	A
2. Brenda	B
3. Cástor	B ,L
4. Daniel	C
5. Edgar	C
6. Fermín	B, C
7. Gelasio	F
8. Héctor	H
9. Iván	G,J
10. Julieta	H

ALUMNO	preg 18
11. Luis	D
12. Manuel	B, C
13. Nora	B, D
14. Odilia	E
15. Pablo	D
16. Queta	E
17. Rosa	C
18. Susana	K
19. Tomás	B
20. Uriel	E

ALUMNO	preg 18
21. Víctor	M
22. Walter	C,K
23. Anselmo	B
24. Bernardo	E,J
25. Carolina	F,H
26. Donato	C
27. Erasmo	J
28. Floriberto	F,I
29. Graciano	F
30. Hortensia	G, J
31. Ignacio	A,D,I

**Claves**

- (A) Está mal
- (B) Es floja
- (C) Tiene pocas aspiraciones de saber, superarse
- (D) No sabe acerca de, o no le interesa, el entorno
- (E) Le cuesta trabajo comunicarse
- (F) No se entera de muchas cosas
- (G) Es de nivel cultural bajo
- (H) Que debiera intentarlo
- (I) No me gusta la lectura
- (J) Poco manejo de habilidades escolares
- (K) No valora la lectura
- (L) Otros
- (M) Sin respuesta

CATEGORÍA	frec
(B) Es floja	7
(C) Tiene pocas aspiraciones de saber, superarse	7
(D) No sabe acerca de, o no le interesa, el entorno	4
(E) Le cuesta trabajo comunicarse	4
(F) No se entera de muchas cosas	4
(J) Poco manejo de habilidades escolares	4
(H) Que debiera intentarlo	3
(A) Está mal	2
(G) Es de nivel cultural bajo	2
(I) No me gusta la lectura	2
(K) No valora la lectura	2
(L) Otros	1
(M) Sin respuesta	1

**Cuadro X 19 (Preg. 19.) En general, ¿qué opinas de una persona que no sabe leer?**

ALUMNO	preg. 19
1. Ariel	H
2. Brenda	A
3. Cástor	H,I
4. Daniel	A, B
5. Edgar	C, D
6. Fermín	D
7. Gelasio	E
8. Héctor	C
9. Iván	D, D
10. Julieta	B

ALUMNO	preg 19
11. Luis	F
12. Manuel	C
13. Nora	H
14. Odilia	A, C
15. Pablo	A
16. Queta	A
17. Rosa	G, I
18. Susana	E
19. Tomás	F
20. Uriel	A

ALUMNO	preg 19
21. Víctor	A, B
22. Walter	B
23. Anselmo	G, H
24. Bernardo	F
25. Carolina	A
26. Donato	E,H
27. Erasmo	I
28. Floriberto	A, E
29. Graciano	A
30. Hortensia	C, C
31. Ignacio	E

**Claves**

- (A) Debiera interesarse en saber
- (B) Debiera tener ayuda para aprender
- (C) No tiene interés; es ignorante
- (D) Tal vez se debe a sus condiciones de su vida y sus recursos
- (E) Está en desventaja
- (F) Tiene poca o nula escolaridad, educación
- (G) Aunque quiera leer, no puede
- (H) Es una pena; es preocupante; está mal
- (I) Otros

CATEGORÍA	frec
(A) Debiera interesarse en saber	10
(C) No tiene interés; es ignorante	6
(E) Está en desventaja	5
(H) Es una pena; es preocupante; está mal	5
(B) Debiera tener ayuda para aprender	4
(D) Tal vez se debe a sus condiciones de su vida y sus recursos	4
(F) Tiene poca o nula escolaridad, educación	3
(G) Aunque quiera leer, no puede	2
(I) Otros	3

**Cuadro X 20 (Preg. 20.) El que los demás pensarán de ti como una persona que lee, (1) te gustaría \_\_\_\_; (2) te sería indiferente \_\_\_\_.**

ALUMNO	preg 20
1. Ariel	S/R
2. Brenda	1
3. Cástor	1
4. Daniel	1
5. Edgar	1
6. Fermín	2
7. Gelasio	2
8. Héctor	1
9. Iván	1
10. Julieta	2

ALUMNO	preg 20
11. Luis	1
12. Manuel	1
13. Nora	1
14. Odilia	1
15. Pablo	2
16. Queta	1
17. Rosa	2
18. Susana	1
19. Tomás	2
20. Uriel	1

ALUMNO	preg 20
21. Víctor	2
22. Walter	1
23. Anselmo	1
24. Bernardo	1
25. Carolina	1
26. Donato	2
27. Erasmo	1
28. Floriberto	2
29. Graciano	1
30. Hortensia	2
31. Ignacio	1

Claves

- (1) te gustaría  
(2) te sería indiferente  
(3) sin respuesta

CATEGORÍA	frec
(1) te gustaría	20
(2) te sería indiferente	10
(3) sin respuesta	1

**Cuadro X 21 Preg 21.) ¿Por qué?**

ALUMNO	preg 21
1. Ariel	J
2. Brenda	A, B
3. Cástor	J
4. Daniel	C
5. Edgar	D
6. Fermín	H
7. Gelasio	I
8. Héctor	D
9. Iván	E
10. Julieta	H

ALUMNO	preg 21
11. Luis	D
12. Manuel	A
13. Nora	D, F
14. Odilia	D
15. Pablo	H
16. Queta	F
17. Rosa	H
18. Susana	E
19. Tomás	I
20. Uriel	A

ALUMNO	preg 21
21. Víctor	H
22. Walter	C
23. Anselmo	D,E
24. Bernardo	G
25. Carolina	D
26. Donato	I
27. Erasmo	D
28. Floriberto	F
29. Graciano	B,C
30. Hortensia	I
31. Ignacio	F

Claves

- (A) me gustaría  
(B) me motivaría a leer más  
(C) me sentiría aceptado/a  
(D) me valorarían positivamente - como persona estudiosa, culta, intelectual, interesante...  
(E) yo serviría de ejemplo  
(F) porque me gusta la lectura  
(G) porque me gustaría que fuera cierto  
(H) no me interesa cómo se me perciba  
(I) Diversos  
(J) sin respuesta

CATEGORÍA	frec
(D) me valorarían positivamente - como persona estudiosa, culta, intelectual, interesante...	8
(H) no me interesa cómo se me perciba	5
(I) Diversos	4
(F) porque me gusta la lectura	4
A) me gustaría	3
(C) me sentiría aceptado/a	3
(E) yo serviría de ejemplo	3
(B) me motivaría a leer más	2
(G) porque me gustaría que fuera cierto	1
(J) sin respuesta	2

**Cuadro X 22.1 (Preg. 22.)** ¿En la escuela, o en la prepa, te han enseñado de alguna manera cómo leer mejor? (1) sí (2) no \_\_\_.

ALUMNO	preg 22
1. Ariel	1
2. Brenda	1
3. Cástor	1
4. Daniel	1
5. Edgar	1
6. Fermín	1
7. Gelasio	1
8. Héctor	1
9. Iván	1
10. Julieta	1

ALUMNO	preg 22
11. Luis	1
12. Manuel	1
13. Nora	1
14. Odilia	1
15. Pablo	1
16. Queta	1
17. Rosa	1
18. Susana	1
19. Tomás	1
20. Uriel	1

ALUMNO	preg 22
21. Víctor	1
22. Walter	2
23. Anselmo	1
24. Bernardo	1
25. Carolina	1
26. Donato	1
27. Erasmo	2
28. Floriberto	1
29. Graciano	1
30. Hortensia	1
31. Ignacio	1

Claves

- (1) sí  
(2) no

CATEGORÍA	frec
(1) sí	29
(2) no	2

**Cuadro X 22a.1 (Preg. 22a)** ¿Qué te enseñaron para ser mejor lector o lectora?

ALUMNO	preg 22a
1. Ariel	A
2. Brenda	A
3. Cástor	A
4. Daniel	B
5. Edgar	A
6. Fermín	A
7. Gelasio	A
8. Héctor	B
9. Iván	B
10. Julieta	A

ALUMNO	preg 22a
11. Luis	A
12. Manuel	B
13. Nora	A
14. Odilia	B
15. Pablo	B
16. Queta	B
17. Rosa	A, B
18. Susana	A
19. Tomás	B
20. Uriel	B

ALUMNO	preg 22a
21. Víctor	A, B
22. Walter	C
23. Anselmo	A, B
24. Bernardo	A
25. Carolina	A
26. Donato	B
27. Erasmo	C
28. Floriberto	A
29. Graciano	A
30. Hortensia	A
31. Ignacio	B

Claves

- A) leer mejor en voz alta  
B) entender mejor lo que leía  
C) sin respuesta

CATEGORÍA	frec
A) leer mejor en voz alta	18
(B) entender mejor lo que leía	14
(C) sin respuesta	2

**Cuadro X 23.1 ¿Te parece necesario o no que se enseñe a leer mejor en las escuelas y en las universidades?**

ALUMNO	preg 23
1. Ariel	1
2. Brenda	1
3. Cástor	1
4. Daniel	1
5. Edgar	1
6. Fermín	1
7. Gelasio	1
8. Héctor	1
9. Iván	1
10. Julieta	1

ALUMNO	preg 23
11. Luis	1
12. Manuel	1
13. Nora	1
14. Odilia	1
15. Pablo	1
16. Queta	1
17. Rosa	1
18. Susana	1
19. Tomás	1
20. Uriel	1

ALUMNO	preg 22
21. Víctor	1
22. Walter	1
23. Anselmo	1
24. Bernardo	1
25. Carolina	1
26. Donato	1
27. Erasmo	1
28. Floriberto	1
29. Graciano	1
30. Hortensia	1
31. Ignacio	1

Claves

- (1) sí  
(2) no

CATEGORÍA	frec
(1) sí	31
(2) no	0

**Cuadro X 24.1 ¿Por qué?**

ALUMNO	preg 24
1. Ariel	A
2. Brenda	A,C
3. Cástor	A
4. Daniel	F
5. Edgar	C
6. Fermín	D
7. Gelasio	A
8. Héctor	E
9. Iván	B
10. Julieta	D

ALUMNO	preg 24
11. Luis	D
12. Manuel	D
13. Nora	B
14. Odilia	E
15. Pablo	E
16. Queta	E
17. Rosa	B
18. Susana	G
19. Tomás	C, E
20. Uriel	D

ALUMNO	preg 24
21. Víctor	E
22. Walter	B
23. Anselmo	B
24. Bernardo	D
25. Carolina	B
26. Donato	F
27. Erasmo	D
28. Floriberto	D
29. Graciano	C
30. Hortensia	A
31. Ignacio	D

Claves

- (A) porque hay quien no sabe leer, o no lo sabe hacer bien  
(B) a mí me serviría  
(C) para que se expresen mejor  
(D) para que se comprenda mejor lo que se lee  
(E) porque es importante, necesario, útil  
(F) otros  
(G) sin respuesta

CATEGORÍA	frec
D) para que se comprenda mejor lo que se lee	9
B) a mí me serviría	6
E) porque es importante, necesario, útil	6
A) porque hay quien no sabe leer, o no lo sabe hacer bien	5
C) para que se expresen mejor	4
F) otros	2
G) sin respuesta	1

**Cuadro X 25.1 ¿Qué tan importante o no crees que sea para tu formación el ser o aprender a ser un buen lector o lectora?**

ALUMNO	preg 25
1. Ariel	5
2. Brenda	4
3. Cástor	4
4. Daniel	4
5. Edgar	4
6. Fermín	2
7. Gelasio	3
8. Héctor	4
9. Iván	4
10. Julieta	4

ALUMNO	preg 25
11. Luis	4
12. Manuel	4
13. Nora	4
14. Odilia	4
15. Pablo	4
16. Queta	4
17. Rosa	4
18. Susana	4
19. Tomás	4
20. Uriel	4

ALUMNO	preg 25
21. Víctor	4
22. Walter	4
23. Anselmo	4
24. Bernardo	4
25. Carolina	4
26. Donato	4
27. Erasmo	4
28. Floriberto	5
29. Graciano	4
30. Hortensia	4
31. Ignacio	4

Claves

- (1) nada
- (2) poco
- (3) regular
- (4) mucho
- (5) sin respuesta

CATEGORÍA	frec
4)mucho	27
2)poco	1
3)regular	1
1)nada	0
(5)sin respuesta	2

**Cuadro X 26.1 ¿Por qué?**

ALUMNO	preg 26
1. Ariel	F
2. Brenda	A
3. Cástor	B
4. Daniel	A
5. Edgar	D
6. Fermín	E
7. Gelasio	D
8. Héctor	D
9. Iván	B
10. Julieta	A

ALUMNO	preg 26
11. Luis	A
12. Manuel	D
13. Nora	B
14. Odilia	B
15. Pablo	D
16. Queta	A
17. Rosa	A
18. Susana	AE
19. Tomás	B
20. Uriel	B

ALUMNO	preg 26
21. Víctor	F
22. Walter	A
23. Anselmo	C
24. Bernardo	C
25. Carolina	D
26. Donato	D
27. Erasmo	D
28. Floriberto	B
29. Graciano	A
30. Hortensia	A
31. Ignacio	D

Claves

- (A) para aprender más, saber más, tener mayores conocimientos  
 (B) para expresarse mejor  
 (C) para aprender mejor lo que se lee, entender mejor  
 (D) porque es útil, necesario, formativo para los estudios; para superarse  
 (E) sin respuesta

CATEGORÍA	frec
(A) para aprender más, saber más, tener mayores conocimientos	10
(D) porque es útil, necesario, formativo para los estudios; para superarse	9
(B) para expresarse mejor	7
(C) para ser lectores más eficaces	2
(E) sin respuesta	3

**Cuadro X 27.1 ¿En tu familia hay alguien a quien le guste la lectura?**

ALUMNO	preg 27
1. Ariel	1
2. Brenda	2
3. Cástor	1
4. Daniel	1
5. Edgar	1
6. Fermín	2
7. Gelasio	1
8. Héctor	1
9. Iván	1
10. Julieta	1

ALUMNO	preg 27
11. Luis	1
12. Manuel	1
13. Nora	1
14. Odilia	1
15. Pablo	2
16. Queta	1
17. Rosa	1
18. Susana	1
19. Tomás	1
20. Uriel	1

ALUMNO	preg 27
21. Víctor	3
22. Walter	1
23. Anselmo	1
24. Bernardo	1
25. Carolina	1
26. Donato	1
27. Erasmo	1
28. Floriberto	1
29. Graciano	1
30. Hortensia	3
31. Ignacio	2

Claves

- (1) sí  
 (2) no  
 (3) sin respuesta

CATEGORÍA	frec
(1) sí	25
(2) no	4
(3) sin respuesta	2

**Cuadro X 27a.1) ¿A quiénes?**

ALUMNO	preg 27a
1. Ariel	F, G
2. Brenda	H
3. Cástor	C
4. Daniel	B, G
5. Edgar	E
6. Fermín	H
7. Gelasio	F
8. Héctor	C, D
9. Iván	D
10. Julieta	A

ALUMNO	preg 27a
11. Luis	B, C
12. Manuel	D
13. Nora	D
14. Odilia	C, D
15. Pablo	H
16. Queta	A
17. Rosa	C, B, G
18. Susana	B, D
19. Tomás	A
20. Uriel	H

ALUMNO	preg 27a
21. Víctor	A
22. Walter	B
23. Anselmo	D
24. Bernardo	B
25. Carolina	B, C
26. Donato	B
27. Erasmo	C
28. Floriberto	B, C
29. Graciano	B
30. Hortensia	H
31. Ignacio	H

Claves

- (A) todos  
 (B) mi papá  
 (C) mi mamá

- (D) algún hermano, hermana, o varios  
 (E) algún tío  
 (F) algún primo, o varios  
 (G) algún abuelo, o varios  
 (H) sin respuesta

CATEGORÍA	frec
(A) todos	4
(B) mi papá	10
(C) mi mamá	8
(D) algún hermano, hermana, o varios	7
(E) algún tío	1
(F) algún primo, o varios	2
(G) algún abuelo, o varios	3
(H) sin respuesta	6

**Cuadro X 27b.1 ¿Qué les gusta leer?**

ALUMNO	preg 27b
1. Ariel	1,2,4
2. Brenda	7
3. Cástor	1
4. Daniel	1
5. Edgar	1,4
6. Fermín	7
7. Gelasio	2
8. Héctor	2,4,5
9. Iván	2
10. Julieta	1,2,3,4

ALUMNO	preg 27b
11. Luis	2,4
12. Manuel	4,5
13. Nora	1,2,4
14. Odilia	4,5
15. Pablo	7
16. Queta	1,2,4
17. Rosa	1,4,5
18. Susana	2
19. Tomás	1,2,4,5
20. Uriel	7

ALUMNO	preg 27b
21. Víctor	1,2,3
22. Walter	2
23. Anselmo	1,4
24. Bernardo	1
25. Carolina	1,4,5
26. Donato	6
27. Erasmo	1,4
28. Floriberto	1,4,5
29. Graciano	1,2,3,4
30. Hortensia	7
31. Ignacio	7

**Claves**

- (1) periódico  
 (2) revistas  
 (3) cómics  
 (4) libros  
 (5) la Biblia  
 (6) otros  
 (7) sin respuesta

CATEGORÍA	frec
(1) periódico	16
(2) revistas	13
(3) cómics	3
(4) libros	16
(5) la Biblia	7
(6) otros	1
(7) sin respuesta	6

**Cuadro X 27c.1) ¿Qué es lo que más leen?**

ALUMNO	preg 27c
1. Ariel	2,3
2. Brenda	5
3. Cástor	2
4. Daniel	4
5. Edgar	4
6. Fermín	5

ALUMNO	preg 27c
11. Luis	3
12. Manuel	4
13. Nora	3
14. Odilia	2
15. Pablo	5
16. Queta	3,4

ALUMNO	preg 27c
21. Víctor	3
22. Walter	3
23. Anselmo	3
24. Bernardo	5
25. Carolina	4
26. Donato	4

7. Gelasio	3
8. Héctor	3,4
9. Iván	3
10. Julieta	3,4

17. Rosa	2,3
18. Susana	3
19. Tomás	4
20. Uriel	5

27. Erasmo	4
28. Floriberto	4
29. Graciano	4
30. Hortensia	5
31. Ignacio	5

Claves

- (1) volantes propagandísticos
- (2) papeles oficiales
- (3) revistas
- (4) otros
- (5) sin respuesta

CATEGORÍA	frec
(1) volantes propagandísticos	0
(2) papeles oficiales	4
(3) revistas	13
(4) otros	12
(5) sin respuesta	7

#### Cuadro X 27d.1 ¿Con qué frecuencia lee(n)?

ALUMNO	preg 27d
1. Ariel	1
2. Brenda	5
3. Cástor	1
4. Daniel	1
5. Edgar	1
6. Fermín	5
7. Gelasio	1
8. Héctor	1
9. Iván	1
10. Julieta	1

ALUMNO	preg 27d
11. Luis	1
12. Manuel	1
13. Nora	1
14. Odilia	1
15. Pablo	5
16. Queta	1
17. Rosa	1
18. Susana	2
19. Tomás	1
20. Uriel	5

ALUMNO	preg 27d
21. Víctor	1
22. Walter	4
23. Anselmo	1
24. Bernardo	5
25. Carolina	2
26. Donato	3
27. Erasmo	1
28. Floriberto	5
29. Graciano	1
30. Hortensia	5
31. Ignacio	5

Claves

- 1) casi a diario
- (2) un vez a la semana
- (3) una vez al mes
- (4) de vez en cuando
- (5) sin respuesta

CATEGORÍA	frec
(1) casi a diario	19
(2) un vez a la semana	2
(3) una vez al mes	1
(4) de vez en cuando	1
(5) sin respuesta	8

#### Cuadro X 27e.1 Cuando lee(n), ¿es por tiempos cortos o largos?

ALUMNO	preg 27e
1. Ariel	3
2. Brenda	4
3. Cástor	2
4. Daniel	3
5. Edgar	3

ALUMNO	preg 27e
11. Luis	3
12. Manuel	2
13. Nora	2
14. Odilia	3
15. Pablo	4

ALUMNO	preg 27e
21. Víctor	2
22. Walter	2
23. Anselmo	2
24. Bernardo	4
25. Carolina	3

6. Fermín	4
7. Gelasio	2
8. Héctor	2
9. Iván	2
10. Julieta	3

16. Queta	2
17. Rosa	3
18. Susana	2
19. Tomás	3
20. Uriel	4

26. Donato	3
27. Erasmo	3
28. Floriberto	3
29. Graciano	3
30. Hortensia	4
31. Ignacio	4

Claves

- (1) menos de tres minutos
- (2) de quince minutos a media hora
- (3) más de una hora
- (4) sin respuesta

CATEGORÍA	frec
3) más de una hora	13
2) de quince minutos a media hora	11
4) sin respuesta	7
1) menos de tres minutos	0

## Parte III

**Cuadro X 28.1 (Preg. 28) ¿Quién consideras que tiene una mayor responsabilidad en el proceso de aprendizaje en el salón de clase?**

ALUMNO	preg 28
1. Ariel	3
2. Brenda	3
3. Cástor	3
4. Daniel	3
5. Edgar	3
6. Fermín	3
7. Gelasio	3
8. Héctor	3
9. Iván	3
10. Julieta	3

ALUMNO	preg 28
11. Luis	2
12. Manuel	2
13. Nora	3
14. Odilia	2
15. Pablo	3
16. Queta	3
17. Rosa	3
18. Susana	2
19. Tomás	3
20. Uriel	3

ALUMNO	preg 28
21. Víctor	3
22. Walter	3
23. Anselmo	2
24. Bernardo	2
25. Carolina	3
26. Donato	3
27. Erasmo	3
28. Floriberto	2
29. Graciano	3
30. Hortensia	3
31. Ignacio	4

Claves:

- (1) El maestro/maestra
- (2) El alumno/alumna
- (3) Ambos por igual
- (4) Sin respuesta

CATEGORÍA	Frec
(3)Ambos por igual	23
(2)El alumno/alumna	7
(1)El maestro/maestra	0
(4)Sin respuesta	1

**Cuadro X 29.1 (Preg. 29) Explica tu respuesta.**

ALUMNO	preg 29
1. Ariel	A
2. Brenda	B,C,E
3. Cástor	B,C
4. Daniel	B,C
5. Edgar	A
6. Fermín	B
7. Gelasio	C, D
8. Héctor	C, E
9. Iván	B,C
10. Julieta	C,D

ALUMNO	preg 29
11. Luis	C,D
12. Manuel	C
13. Nora	B, E
14. Odilia	F
15. Pablo	A
16. Queta	C,D
17. Rosa	B
18. Susana	F
19. Tomás	B
20. Uriel	A

ALUMNO	preg 29
21. Víctor	B, C, E
22. Walter	B
23. Anselmo	F
24. Bernardo	C, F
25. Carolina	B
26. Donato	B
27. Erasmo	C, D
28. Floriberto	F
29. Graciano	B,E
30. Hortensia	B
31. Ignacio	G

Claves:

- (A) Debe haber apoyo de las dos partes.
- (B) Cada uno tiene su responsabilidad: el maestro enseñar, el alumno aprender.
- (C) El alumno debe prestar atención, poner interés.
- (D) Si el alumno lo desaprovecha, el maestro no da todo de sí.
- (E) El profesor debe buscar la manera en que el alumno aprenda mejor
- (F) El buen aprendizaje depende del alumno.
- (G) Sin respuesta

CATEGORÍA	Frec
(B) Cada uno tiene su responsabilidad: el maestro enseñar, el alumno aprender.	14
(C) El alumno debe prestar atención, poner interés.	13
(D) Si el alumno lo desaprovecha, el maestro no da todo de sí.	5
(F) El buen aprendizaje depende del alumno.	5
(E) El profesor debe buscar la manera en que el alumno aprenda mejor.	5
(A) Debe haber apoyo de las dos partes.	4
(G) Sin respuesta.	1

**Cuadro X 30.1 (Preg. 30) ¿Cuál crees que debe ser el papel del alumno/alumna durante su aprendizaje?**

ALUMNO	preg 30
1. Ariel	A
2. Brenda	F
3. Cástor	A
4. Daniel	A
5. Edgar	A, F, J
6. Fermín	B
7. Gelasio	A, E
8. Héctor	A
9. Iván	A, F
10. Julieta	A, B, G, G

ALUMNO	preg 30
11. Luis	B
12. Manuel	A, D
13. Nora	A
14. Odilia	A, C, E
15. Pablo	H
16. Queta	D, E
17. Rosa	D
18. Susana	A, E, I
19. Tomás	A
20. Uriel	A, F

ALUMNO	preg 30
21. Víctor	A, E
22. Walter	J
23. Anselmo	H
24. Bernardo	H
25. Carolina	C, H
26. Donato	F
27. Erasmo	A, E, H
28. Floriberto	D
29. Graciano	A, E, G, H
30. Hortensia	D, E
31. Ignacio	A, I

Claves:

- (A) Poner atención, mostrar interés.
- (B) Estudiar.
- (C) Aprender mucho.
- (D) Ser buen receptor.
- (E) Participar en clase, aportar en clase.
- (F) Cumplir con lo indicado.
- (G) Investigar por su cuenta.
- (H) Preguntar cuando no entiende, mostrar sus dudas al profesor.
- (I) Respetar al profesor .
- (J) Otras.

CATEGORÍA	Frec
(A)Poner atención, mostrar interés.	18
(E)Participar en clase, aportar en clase.	8
(H)Preguntar cuando no entiende, mostrar sus dudas al profesor.	6
(D)Ser buen receptor.	5
(F)Cumplir con lo indicado.	5
(B)Estudiar.	3
(G)Investigar por su cuenta.	3
(C)Aprender mucho.	2
(I)Respetar al profesor .	2
(J)Otras.	2

**Cuadro X 31.1 (Preg. 31) ¿Cuál es, o debe ser, el papel del maestro/maestra durante el proceso de aprendizaje de sus alumnos?**

ALUMNO	preg. 31
1. Ariel	J
2. Brenda	A, I
3. Cástor	B
4. Daniel	C
5. Edgar	B, D
6. Fermín	C
7. Gelasio	G
8. Héctor	A
9. Iván	G
10. Julieta	A,B, F

ALUMNO	preg 31
11. Luis	C
12. Manuel	G
13. Nora	B,G
14. Odilia	B, C
15. Pablo	F
16. Queta	B, G
17. Rosa	B, C
18. Susana	A, B, E
19. Tomás	I
20. Uriel	H

ALUMNO	preg 31
21. Víctor	B, C
22. Walter	B, C
23. Anselmo	D
24. Bernardo	A, B
25. Carolina	C, E
26. Donato	G
27. Erasmo	A, G
28. Floriberto	G, I
29. Graciano	F, G, H
30. Hortensia	F
31. Ignacio	B, H

Claves:

- (N) Ser responsable, preparar bien sus temas; estar capacitado.  
 (O) Explicar claramente, de manera sencilla; expresarse bien.  
 (P) Enseñar; verter todos sus conocimientos, dar información completa.  
 (Q) Permitir a los alumnos hacer preguntas.  
 (R) Cuestionar siempre a los alumnos acerca de dudas.  
 (S) Mostrarse comprensivo y amigable; apoyar a todos los alumnos.  
 (T) Poner en práctica procesos de enseñanza, hacer clases más dinámicas, no aburridas.  
 (U) Guardar el orden.  
 (V) Otros.  
 (W) Sin respuesta.

CATEGORÍA	Frec
(B)Explicar claramente, de manera sencilla; expresarse bien.	12
(G)Poner en práctica procesos de enseñanza, hacer clases más dinámicas, no aburridas.	9
(C)Enseñar; verter todos sus conocimientos, dar información completa.	8
(A)Ser responsable, preparar bien sus temas; estar capacitado.	6
(F)Mostrarse comprensivo y amigable; apoyar a todos los alumnos.	4
(H)Guardar el orden.	3
(E)Cuestionar siempre a los alumnos acerca de dudas.	2
(D)Permitir a los alumnos hacer preguntas.	2
(I)Otros.	2
(J)Sin respuesta.	1

**Cuadro X 32.1 (Preg. 32) ¿Cómo valoras que ha sido tu papel como alumno hasta ahora?**

ALUMNO	preg. 32
1. Ariel	B
2. Brenda	A, H
3. Cástor	B, D
4. Daniel	C
5. Edgar	B, D
6. Fermín	C
7. Gelasio	B
8. Héctor	C
9. Iván	A
10. Julieta	B, F

ALUMNO	preg 32
11. Luis	A, B
12. Manuel	A
13. Nora	A, C
14. Odilia	A
15. Pablo	B
16. Queta	A, B
17. Rosa	A
18. Susana	B
19. Tomás	C
20. Uriel	C, D

ALUMNO	preg 32
21. Víctor	B
22. Walter	C
23. Anselmo	E
24. Bernardo	C
25. Carolina	B, F
26. Donato	B
27. Erasmo	A,G
28. Floriberto	B, G
29. Graciano	B, E, G
30. Hortensia	B
31. Ignacio	B

Claves:

- (A) Bueno; responsable.
- (B) Regular.
- (C) Malo; deficiente; flojo.
- (D) No pongo atención en clase; me salgo; me aburro.
- (E) No manifiesto mis dudas.
- (F) No he puesto el desempeño necesario; debo esforzarme más
- (G) Me intereso; pongo atención.
- (H) Otros

CATEGORÍA	Frec
(B) Regular.	16
(A) Bueno; responsable.	9
(C) Malo; deficiente; flojo.	8
(D) No pongo atención en clase; me salgo; me aburro	3
(G) Me intereso; pongo atención.	3
(E) No manifiesto mis dudas.	2
(F) No he puesto el desempeño necesario; debo esforzarme más	2
(H) Otros	1

**Cuadro X 33.1 (Preg. 33) ¿Cómo crees que será tu papel como alumno/alumna el resto de la preparatoria y, posteriormente, de la especialidad?**

ALUMNO	preg. 33
1. Ariel	B
2. Brenda	C, E
3. Cástor	A
4. Daniel	B
5. Edgar	C, E
6. Fermín	B
7. Gelasio	C
8. Héctor	E
9. Iván	C
10. Julieta	C, F

ALUMNO	preg 33
11. Luis	A
12. Manuel	C, D
13. Nora	D
14. Odilia	A, E
15. Pablo	A
16. Queta	C
17. Rosa	A
18. Susana	C, D
19. Tomás	C, D
20. Uriel	C, E

ALUMNO	preg 33
21. Víctor	C
22. Walter	C
23. Anselmo	C
24. Bernardo	C
25. Carolina	C
26. Donato	E
27. Erasmo	E
28. Floriberto	E, F
29. Graciano	A
30. Hortensia	A
31. Ignacio	A

Claves:

- (A) Bueno.
- (B) Regular.
- (C) Mejor que ahora.
- (D) Como ahora.
- (E) Más responsable.
- (F) Otros.

CATEGORÍA	Frec
(C) Mejor que ahora.	15
(A) Bueno.	8
(E) Más responsable.	8
(D) Como ahora.	4
(B) Regular.	3
(F) Otros.	2

**Cuadro X 34.1 (Preg 34) ¿Cómo valoras que han sido la mayor parte de tus maestros/ maestras que has tenido hasta ahora en la preparatoria?**

ALUMNO	preg. 34
1. Ariel	A, E
2. Brenda	A
3. Cástor	C
4. Daniel	F
5. Edgar	B, I
6. Fermín	B
7. Gelasio	B, D
8. Héctor	I
9. Iván	G
10. Julieta	B, C, D

ALUMNO	preg 34
11. Luis	H
12. Manuel	A
13. Nora	B, J
14. Odilia	B, C
15. Pablo	B
16. Queta	B, C
17. Rosa	B
18. Susana	C
19. Tomás	B
20. Uriel	D

ALUMNO	preg 34
21. Víctor	C
22. Walter	G
23. Anselmo	F, J
24. Bernardo	B, K
25. Carolina	B, D
26. Donato	A
27. Erasmo	D, J
28. Floriberto	G, F
29. Graciano	B
30. Hortensia	A, C, H
31. Ignacio	K

Claves:

- (A) Muy buenos.
- (B) Buenos.
- (C) Regulares.
- (D) No buenos; malos.
- (E) Muy malos.
- (F) Indiferentes; flojos.
- (G) Amables, comprensivos; buena onda.
- (H) Eficientes; exigentes.
- (I) Se les entiende.
- (J) Se esfuerzan, se preparan.
- (K) A veces no les entiendo.

CONTENIDO	Frec
(B) Buenos.	13
(C) Regulares.	7
(A) Muy buenos.	5
(D) No buenos; malos.	5
(F) Indiferentes; flojos.	3
(G) Amables, comprensivos; buena onda.	3
(J) Se esfuerzan, se preparan; son dinámicos.	3
(H) Eficientes; exigentes.	2
(I) Se les entiende.	2
(K) A veces no les entiendo.	2
(E) Muy malos.	1

**Cuadro X 35.1 (Preg. 35) ¿Cómo valoras que fueron la mayoría de tus maestros en la secundaria y primaria?**

ALUMNO	preg. 35
1. Ariel	A
2. Brenda	G
3. Cástor	B, C
4. Daniel	B
5. Edgar	B, C
6. Fermín	B
7. Gelasio	B
8. Héctor	E
9. Iván	E
10. Julieta	D

ALUMNO	preg 35
11. Luis	B
12. Manuel	E
13. Nora	C
14. Odilia	A
15. Pablo	B
16. Queta	B, C
17. Rosa	C
18. Susana	E
19. Tomás	D
20. Uriel	D, F

ALUMNO	preg 35
21. Víctor	C
22. Walter	F
23. Anselmo	H
24. Bernardo	A, H
25. Carolina	C
26. Donato	C
27. Erasmo	B
28. Floriberto	A, E
29. Graciano	B
30. Hortensia	H
31. Ignacio	B, D

Claves:

- (A) Muy buenos.
- (B) Buenos.
- (C) Regulares.

- (D) Malos.
- (E) Mejores que en la prepa.
- (F) Iguales que en la prepa.
- (G) Menos buenos que en la prepa.
- (H) Otros

CONTENIDO	Frec
(B)Buenos.	11
(C)Regulares.	8
(E)Mejores que en la prepa.	5
(A)Muy buenos.	4
(D)Malos.	4
(F)Iguales que en la prepa.	2
(G)Menos buenos que en la prepa.	1
(H)Otros	3

**Cuadro X 36.1 (Preg. 36) ¿Cómo te gustaría que fueran los maestros/maestras que tendrás durante el resto de la preparatoria y, posteriormente, la especialidad?**

ALUMNO	preg 36
1. Ariel	B
2. Brenda	B, C, D, E
3. Cástor	F, H
4. Daniel	B, C, G
5. Edgar	C
6. Fermín	C
7. Gelasio	D
8. Héctor	B, F
9. Iván	A, D
10. Julieta	C, D, G

ALUMNO	preg 36
11. Luis	J
12. Manuel	C
13. Nora	D, G
14. Odilia	I
15. Pablo	H
16. Queta	C
17. Rosa	B
18. Susana	B, C, G, H
19. Tomás	I
20. Uriel	C, G

ALUMNO	preg 36
21. Víctor	B, G
22. Walter	A, E
23. Anselmo	B, C
24. Bernardo	C, G
25. Carolina	D, E, I
26. Donato	C
27. Erasmo	G
28. Floriberto	B, C, F
29. Graciano	I
30. Hortensia	F
31. Ignacio	G

Claves:

- (A) Igual que en la prepa.
- (B) Mejor que en la prepa.
- (C) Que toman en cuenta a los alumnos; que se llevaran bien; que fuer.n comprensivos.
- (D) Dinámicos, interesantes; con manejo pedagógico
- (E) Bien preparados; que sepan lo suyo.
- (F) Exigentes, rigurosos.
- (G) Que expliquen bien; que sepan enseñar; que corrijan errores.
- (H) Responsables.
- (I) Buenos; muy buenos.
- (J) Otros.

CONTENIDO	Frec
(C)Que toman en cuenta a los alumnos; que se llevaran bien; que fueran comprensivos.	13
(B)Mejor que en la prepa.	9
(G)Que expliquen bien; que sepan enseñar; que corrijan errores.	9
(D)Dinámicos, interesantes; con manejo pedagógico.	6
(F)Exigentes, rigurosos.	4
(I)Buenos; muy buenos	4
(E)Bien preparados; que sepan lo suyo.	3
(H)Responsables.	3
(A)Igual que en la prepa.	2
(J) Otros.	1

**Cuadro X 37.1 (Preg. 37) ¿Crees que la mayoría será así?**

ALUMNO	preg 37
1. Ariel	3
2. Brenda	2
3. Cástor	2
4. Daniel	3
5. Edgar	4
6. Fermin	2
7. Gelasio	3
8. Héctor	3
9. Iván	1
10. Julieta	2

ALUMNO	preg 37
11. Luis	1
12. Manuel	2
13. Nora	2
14. Odilia	2
15. Pablo	1
16. Queta	2
17. Rosa	3
18. Susana	2
19. Tomás	3
20. Uriel	4

ALUMNO	preg 37
21. Víctor	2
22. Walter	2
23. Anselmo	2
24. Bernardo	2
25. Carolina	2
26. Donato	2
27. Erasmo	2
28. Floriberto	2
29. Graciano	1
30. Hortensia	3
31. Ignacio	2

Claves:

- (1) Muy probable.  
 (2) Probable.  
 (3) Poco probable.  
 (4) Casi imposible.

CONTENIDO	Frec.
(2) Probable.	18
(3) Poco probable.	7
(1) Muy probable.	4
(4) Casi imposible.	2

## Parte IV

**Cuadro X 38.1 (Preg.38) ¿Cómo te imaginas que serán los cursos de Comprensión de Lectura en Inglés?**

ALUMNO	preg 38
1. Ariel	I
2. Brenda	A
3. Cástor	H
4. Daniel	D
5. Edgar	E
6. Fermin	E
7. Gelasio	A
8. Héctor	I
9. Iván	I
10. Julieta	B,E

ALUMNO	preg 38
11. Luis	E
12. Manuel	F
13. Nora	D
14. Odilia	D
15. Pablo	I
16. Queta	D
17. Rosa	A,E
18. Susana	G
19. Tomás	F
20. Uriel	G

ALUMNO	preg 38
21. Víctor	G
22. Walter	H
23. Anselmo	C,G
24. Bernardo	D
25. Carolina	D
26. Donato	A
27. Erasmo	G
28. Floriberto	B
29. Graciano	G
30. Hortensia	C
31. Ignacio	E

Claves:

- (A) Saber cómo se lee.  
 (B) Leer mucho.  
 (C) Nos van a enseñar a pronunciar, a hablar  
 (D) Algo trabajosos.  
 (E) Regulares; aburridos; desilusionantes.  
 (F) Buenos, muy buenos.

- (G) Interesantes e importantes.  
 (H) Otros.  
 (I) Sin respuesta; no lo sé.

CONTENIDO	Frec
(D) Algo trabajosos.	6
(E) Regulares; aburridos; desilusionantes.	6
(G) Interesantes e importantes.	6
(A) Saber cómo se lee.	4
(B) Leer mucho.	2
(C) Nos van a enseñar a pronunciar, a hablar.	2
(F) Buenos, muy buenos.	2
(H) Otros.	2
(I) Sin respuesta; no lo sé.	4

**Cuadro X 39.1 (Preg. 39) ¿A qué crees que se deba que el programa curricular de la Preparatoria Agrícola incluya la enseñanza de Comprensión de Lectura en Inglés y no Inglés General (ésta última sólo como optativa)?**

ALUMNO	preg 39
1. Ariel	G
2. Brenda	E
3. Cástor	G
4. Daniel	D
5. Edgar	A
6. Fermín	G
7. Gelasio	B
8. Héctor	D
9. Iván	C
10. Julieta	B

ALUMNO	preg 39
11. Luis	E
12. Manuel	G
13. Nora	B
14. Odilia	B
15. Pablo	H
16. Queta	B
17. Rosa	F
18. Susana	A
19. Tomás	C,E
20. Uriel	E

ALUMNO	preg 39
21. Víctor	C
22. Walter	E
23. Anselmo	E
24. Bernardo	C
25. Carolina	D,E
26. Donato	F
27. Erasmo	G
28. Floriberto	E
29. Graciano	B
30. Hortensia	G
31. Ignacio	G

Claves:

- (A) A que el tiempo no es suficiente; por falta de profesores.  
 (B) Para poder hacer tareas, investigar; porque hay muchos libros en inglés.  
 (C) Porque se va a necesitar en la especialidad.  
 (D) Para saber de qué se trata la lectura; porque es más importante la comprensión.  
 (E) Por consideraciones académicas; de la Academia.  
 (F) Por supuestos académicos con los que no concuerdo.  
 (G) No sé, sin respuesta.  
 (H) Otros.

CONTENIDO	Frec
(E) Por consideraciones académicas; de la Academia.	8
(B) Para poder hacer tareas, investigar; porque hay muchos libros en inglés.	6
(C) Porque se va a necesitar en la especialidad.	4
(D) Para saber de qué se trata la lectura; porque es más importante la comprensión.	3
(A) A que el tiempo no es suficiente; por falta de profesores.	2
(F) Por supuestos académicos con los que no concuerdo.	2
(G) No sé, sin respuesta.	7
(H) Otros.	1

**Cuadro X 40.1 (Preg. 40) ¿Qué te parece que los cursos obligatorios sean de Comprensión de Lectura en Inglés y no Inglés General?**

ALUMNO	preg 40
1. Ariel	A
2. Brenda	C
3. Cástor	B
4. Daniel	A
5. Edgar	A
6. Fermín	D
7. Gelasio	F
8. Héctor	B
9. Iván	E
10. Julieta	E, F

ALUMNO	preg 40
11. Luis	A
12. Manuel	B
13. Nora	A
14. Odilia	A
15. Pablo	A
16. Queta	F
17. Rosa	A
18. Susana	A
19. Tomás	B
20. Uriel	A

ALUMNO	preg 40
21. Víctor	E
22. Walter	B
23. Anselmo	B
24. Bernardo	B
25. Carolina	D
26. Donato	A
27. Erasmo	B
28. Floriberto	A
29. Graciano	C
30. Hortensia	B
31. Ignacio	D

Claves:

- (A) Mal, incorrecto, no me agrada (B) bueno; muy bien.  
 (C) Por una parte está bien.  
 (D) No sé; sin respuesta.  
 (E) Regular.  
 (F) Debería haber una combinación.

CONTENIDO	Frec
(A) Mal, incorrecto, no me agrada.	12
(B) Bueno; muy bien.	9
(F) Debería haber una combinación.	3
(D) No sé; sin respuesta.	3
(E) Regular.	3
(C) Por una parte está bien.	2

### Cuadro X 41.1 (Preg. 41) ¿Por qué?

ALUMNO	preg 41
1. Ariel	A, C
2. Brenda	B
3. Cástor	E
4. Daniel	C
5. Edgar	D
6. Fermín	I
7. Gelasio	B
8. Héctor	F
9. Iván	C
10. Julieta	B

ALUMNO	preg 41
11. Luis	C
12. Manuel	E
13. Nora	A
14. Odilia	C
15. Pablo	C
16. Queta	B
17. Rosa	C
18. Susana	B
19. Tomás	G
20. Uriel	C

ALUMNO	preg 41
21. Víctor	B
22. Walter	F
23. Anselmo	E
24. Bernardo	E, G
25. Carolina	I
26. Donato	H
27. Erasmo	E
28. Floriberto	C
29. Graciano	B
30. Hortensia	E
31. Ignacio	I

Claves:

- (A) Más interesante que sea un curso de Inglés general.  
 (B) También es importante que aprendamos lo demás; muchas veces se necesitan las dos cosas.  
 (C) Porque así sería incompleto.  
 (D) Se puede hacer las dos cosas, con interés del alumno y también del profesor.  
 (E) Así aprendemos mejor; nos enfocamos a una sola cosa, nos concentramos.  
 (F) Es lo más importante.  
 (G) Así es más sencillo; no todos pueden aprender.  
 (H) A lo mejor se dificulta así.  
 (I) No sé; sin respuesta.

CONTENIDO	Frec
(C) Porque así sería incompleto.	9
(B) También es importante que aprendamos lo demás; muchas veces se necesitan las dos cosas.	7
(E) Así aprendemos mejor; nos enfocamos a una sola cosa, nos concentramos.	6
(G) Así es más sencillo; no todos pueden aprender.	3
(A) Más interesante que sea un curso de Inglés general.	2
(F) Es lo más importante.	2
(D) Se puede hacer las dos cosas, con interés del alumno y también del profesor.	1
(H) A lo mejor se dificulta así.	1
(I) No sé; sin respuesta.	3

**Cuadro X 42.1 (Preg. 42) ¿Cómo te imaginas que será el papel del alumno/ alumna dentro de los cursos de Comprensión de Lectura en Inglés? (¿Qué te tocará a ti hacer para aprender?)**

ALUMNO	preg 42
1. Ariel	G
2. Brenda	A, B, C
3. Cástor	I
4. Daniel	B
5. Edgar	B
6. Fermin	D, E
7. Gelasio	B
8. Héctor	B
9. Iván	C
10. Julieta	F

ALUMNO	preg 42
11. Luis	B, D
12. Manuel	A
13. Nora	G
14. Odilia	A
15. Pablo	F
16. Queta	I
17. Rosa	B, F
18. Susana	C
19. Tomás	B
20. Uriel	B

ALUMNO	preg 42
21. Víctor	G
22. Walter	H
23. Anselmo	E
24. Bernardo	F
25. Carolina	E, F
26. Donato	B
27. Erasmo	B, F
28. Floriberto	F, I
29. Graciano	B, E
30. Hortensia	H
31. Ignacio	J

Claves:

- (A) Practicar mucho.
- (B) Poner atención, mostrar interés.
- (C) Cumplir con todos los requisitos; lo que el maestro indique.
- (D) Estudiar.
- (E) Participar.
- (F) Leer, interpretar.
- (G) Valoración de algún tipo.
- (H) Será interesante.
- (I) Otros.
- (J) Sin respuesta.

CONTENIDO	Frec
(B) Poner atención, mostrar interés.	13
(F) Leer, interpretar.	7
(E) Participar.	4
(C) Cumplir con todos los requisitos; lo que el maestro indique.	3
(A) Practicar mucho.	3
(G) Valoración de algún tipo.	3
(D) Estudiar.	2
(H) Será interesante.	2
(I) Otros.	3
(J) Sin respuesta.	1

**Cuadro X 43.1 (Preg. 43) ¿Qué tipo de actividades o ejercicios, de tareas, crees que realizarás durante las clases?**

ALUMNO	preg 43
1. Ariel	A
2. Brenda	B
3. Cástor	B, I
4. Daniel	D
5. Edgar	E
6. Fermín	A
7. Gelasio	C
8. Héctor	E
9. Iván	C, D
10. Julieta	C

ALUMNO	preg 43
11. Luis	B
12. Manuel	E
13. Nora	D
14. Odilia	B
15. Pablo	B, C
16. Queta	A
17. Rosa	C, D
18. Susana	F, G, H
19. Tomás	E
20. Uriel	I

ALUMNO	preg 43
21. Víctor	B
22. Walter	E
23. Anselmo	E, F
24. Bernardo	D, H
25. Carolina	D
26. Donato	F
27. Erasmo	C, G, H
28. Floriberto	D
29. Graciano	C, D
30. Hortensia	C
31. Ignacio	A

Claves:

- (A) No sé; sin respuesta.
- (B) Traducciones.
- (C) Leer.
- (D) Comprender la lectura; estrategias de lectura.
- (E) Prácticas; dinámicas.
- (F) Elaborar oraciones.
- (G) Escuchar.
- (H) Cantar canciones; leer en voz alta.
- (I) Otros.

CONTENIDO	Frec
(C) Leer.	8
(D) Comprender la lectura; estrategias de lectura.	8
(B) Traducciones.	6
(E) Prácticas; dinámicas.	6
(F) Elaborar oraciones.	3
(H) Cantar canciones; leer en voz alta.	3
(G) Escuchar.	2
(I) Otros.	2
(A) No sé; sin respuesta.	4

**Cuadro X 44.1 (Preg. 44) ¿Qué crees que vas a aprender (destrezas, habilidades, conocimientos o mejoramiento en general) durante los cursos?**

ALUMNO	preg 44
1. Ariel	A
2. Brenda	D, E
3. Cástor	C
4. Daniel	D
5. Edgar	E
6. Fermín	A
7. Gelasio	C, D
8. Héctor	G
9. Iván	B
10. Julieta	E

ALUMNO	preg 44
11. Luis	F
12. Manuel	C
13. Nora	F
14. Odilia	B, C
15. Pablo	C
16. Queta	H
17. Rosa	D
18. Susana	C, E
19. Tomás	C
20. Uriel	F, G

ALUMNO	preg 44
21. Víctor	C
22. Walter	E, H
23. Anselmo	D
24. Bernardo	C, D
25. Carolina	C, D
26. Donato	C
27. Erasmo	B, C, D
28. Floriberto	D, E
29. Graciano	F
30. Hortensia	E
31. Ignacio	A

Claves:

- (A) No sé; sin respuestas.
- (B) Destrezas.
- (C) Habilidades.
- (D) Conocimientos.
- (E) Mejoramiento en general.
- (F) Todo lo incluido en el paréntesis.

- (G) Muchas cosas.  
(H) Otros.

CONTENIDO	Frec
(C) Habilidades.	12
(D) Conocimientos.	9
(E) Mejoramiento en general.	7
(F) Todo lo incluido en el paréntesis.	4
(A) No sé; sin respuestas.	3
(B) Destrezas.	3
(G) Muchas cosas.	2
(H) Otros.	2

**Cuadro X 45.1 (Preg. 45) ¿Cómo te imaginas que será el papel del maestro/maestra durante los cursos?**

ALUMNO	preg 45
1. Ariel	A
2. Brenda	B
3. Cástor	C
4. Daniel	D
5. Edgar	B, D, E
6. Fermín	K
7. Gelasio	C
8. Héctor	G
9. Iván	J
10. Julieta	H

ALUMNO	preg 45
11. Luis	I
12. Manuel	E
13. Nora	G
14. Odilia	G
15. Pablo	G
16. Queta	A
17. Rosa	F
18. Susana	A
19. Tomás	F
20. Uriel	B

ALUMNO	preg 45
21. Víctor	A
22. Walter	H
23. Anselmo	A
24. Bernardo	I
25. Carolina	C
26. Donato	C
27. Erasmo	C
28. Floriberto	I
29. Graciano	B
30. Hortensia	B
31. Ignacio	K

Claves:

- (A) Bueno.  
(B) Sociable; respetuoso; que nos hable y deje hablar.  
(C) Dinámico.  
(D) Rígido; estricto.  
(E) Responsable.  
(F) Pesado.  
(G) De transmisor.  
(H) Enseñar.  
(I) Otros.  
(J) Sin respuesta.

CONTENIDO	Frec
(A) Bueno.	5
(B) Sociable; respetuoso; que nos hable y deje hablar.	5
(C) Dinámico.	5
(G) De transmisor.	4
(I) Funciones diversas.	3
(D) Rígido; estricto.	2
(E) Responsable.	2
(F) Pesado.	2
(H) Enseñar.	2
(J) Otros.	2
(K) Sin respuesta.	2

**Cuadro X 46.1 (Preg. 46) ¿Qué crees que estarás en posibilidades de realizar (¿para qué estarás capacitado?) una vez que hayas cursado los cuatro semestres de Comprensión de Lectura en Inglés?**

ALUMNO	preg 46
1. Ariel	A
2. Brenda	C, E
3. Cástor	B
4. Daniel	A
5. Edgar	A
6. Fermín	F
7. Gelasio	A, C
8. Héctor	B
9. Iván	A, C
10. Julieta	A, C

ALUMNO	preg 46
11. Luis	F
12. Manuel	F
13. Nora	B
14. Odilia	A, C
15. Pablo	A, B
16. Queta	C
17. Rosa	F
18. Susana	D
19. Tomás	D
20. Uriel	F

ALUMNO	preg 46
21. Víctor	F
22. Walter	A, C
23. Anselmo	A
24. Bernardo	E
25. Carolina	C
26. Donato	C
27. Erasmo	A, C, D
28. Floriberto	C
29. Graciano	C
30. Hortensia	A, C
31. Ignacio	F

Claves:

- (A) Leer en inglés.
- (B) Tener las bases.
- (C) Comprender textos en inglés; entender.
- (D) Platicar, responder.
- (E) Otros.
- (F) No sé; sin respuesta; sin sentido.

CONTENIDO	Frec
(C) Comprender textos en inglés; entender.	13
(A) Leer en inglés.	12
(B) Tener las bases.	4
(D) Platicar, responder.	3
(E) Otros.	2
(F) No sé; sin respuesta; sin sentido.	7

**Cuadro X 47.1 (Preg. 47) ¿En qué momento de tu vida crees que harás uso de o que aprenderás en los Cursos de Comprensión de Lectura?**

ALUMNO	preg 47
1. Ariel	H
2. Brenda	A
3. Cástor	E, G
4. Daniel	B
5. Edgar	E
6. Fermín	H
7. Gelasio	D
8. Héctor	B, C
9. Iván	B
10. Julieta	F

ALUMNO	preg 47
11. Luis	D
12. Manuel	A
13. Nora	B, C
14. Odilia	B, C
15. Pablo	H
16. Queta	H
17. Rosa	B
18. Susana	B, C
19. Tomás	C, E, G
20. Uriel	D

ALUMNO	preg 47
21. Víctor	B, C
22. Walter	C
23. Anselmo	B
24. Bernardo	G
25. Carolina	F
26. Donato	D
27. Erasmo	D
28. Floriberto	C
29. Graciano	D
30. Hortensia	B
31. Ignacio	H

Claves:

- (A) Cuando salga a buscar empleo.
- (B) En algún trabajo.
- (C) En la especialidad.
- (D) En todo momento.
- (E) Cuando tenga que salir al extranjero.

- (F) Cuando necesite información escrita en inglés.  
 (G) Uso muy específico.  
 (H) No sé; sin respuesta.

CONTENIDO	Frec
(B) En algún trabajo.	10
(C) En la especialidad.	8
(D) En todo momento	6
(E) Cuando tenga que salir al extranjero.	3
(G) Uso muy específico.	3
A) Cuando salga a buscar empleo.	2
(F) Cuando necesite información escrita en inglés.	2
(H) No sé; sin respuesta.	5

**Cuadro X 48.1 (Preg. 48) ¿Crees que significaría una diferencia en tu vida o que no significaría una diferencia en tu vida el poder leer material escrito en inglés?**

ALUMNO	preg 48
1. Ariel	A
2. Brenda	A
3. Cástor	A
4. Daniel	A
5. Edgar	A
6. Fermín	A
7. Gelasio	A
8. Héctor	A
9. Iván	A
10. Julieta	A

ALUMNO	preg 48
11. Luis	A
12. Manuel	A
13. Nora	A
14. Odilia	A
15. Pablo	A
16. Queta	A
17. Rosa	A
18. Susana	A
19. Tomás	A
20. Uriel	A

ALUMNO	preg 48
21. Victor	A
22. Walter	A
23. Anselmo	A
24. Bernardo	A
25. Carolina	A
26. Donato	A
27. Erasmo	A
28. Floriberto	A
29. Graciano	A
30. Hortensia	A
31. Ignacio	C

Claves:

- (1) sí  
 (2) no  
 (3) sin respuesta

CONTENIDO	Frec
(1) Sí	30
(2) No	0
(3) Sin respuesta	1

**Cuadro X 49.1 (Preg. 49) Explica tu respuesta.**

ALUMNO	preg 49
1. Ariel	H
2. Brenda	B, F
3. Cástor	H
4. Daniel	E
5. Edgar	E, G
6. Fermín	H
7. Gelasio	E
8. Héctor	E
9. Iván	E
10. Julieta	G

ALUMNO	preg 49
11. Luis	E
12. Manuel	D
13. Nora	E
14. Odilia	E
15. Pablo	H
16. Queta	A
17. Rosa	G
18. Susana	C
19. Tomás	D
20. Uriel	E

ALUMNO	preg 49
21. Victor	E
22. Walter	A
23. Anselmo	E, F
24. Bernardo	G
25. Carolina	E
26. Donato	E
27. Erasmo	B
28. Floriberto	E
29. Graciano	E
30. Hortensia	C
31. Ignacio	H

Claves:

- (A) Será una ampliación de mi cultura.
- (B) Tendré opciones en el extranjero.
- (C) Me facilitará encontrar o mantener empleo.
- (D) Tendré una cualidad más que los demás.
- (E) Podré leer muchas cosas que sólo existen en inglés.
- (F) Podré relacionarme con personas que lo hablan.
- (G) Otros.
- (H) Sin respuesta.

CONTENIDO	Frec
(E) Podré leer muchas cosas que sólo existen en inglés.	15
(A) Será una ampliación de mi cultura.	2
(B) Tendré opciones en el extranjero.	2
(C) Me facilitará encontrar o mantener empleo.	2
(D) Tendré una cualidad más que los demás.	2
(F) Podré relacionarme con personas que lo hablan.	2
(G) Otros.	4
(H) Sin respuesta.	5

## ANEXO 4: RESÚMENES POR FRECUENCIAS, PORCENTAJES Y METACATEGORÍAS

### Parte I

**Cuadro X 1.2 (Preg. 1) ¿Qué piensas sobre el inglés?**

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	frec	%
<i>Valoración positiva general</i>	(A) Importante	12	18
<i>Valoración positiva general</i>	(B) Indispensable o esencial, básica	11	17
<i>Valoración positiva instrumental</i>	(C) Útil	9	14
<i>Valoración positiva instrumental</i>	(G) Superación profesional (uso a futuro)	7	11
<i>Valoración positiva instrumental</i>	(J) Comunicación	6	9
<i>Valoración negativa</i>	(D) Difícil	5	7
<i>Valoración positiva general</i>	(I) Bondad general de aprender lengua extranjera	4	6
<i>Valoración positiva general</i>	(E) Universal	3	4
<i>Valoración positiva instrumental</i>	(H) Superación como estudiante (futuro mediano)	3	4
<i>Valoración negativa</i>	(F) No me gusta	2	3
<i>Valoración positiva general</i>	(K) Interesante	2	3
	Otras	2	3
		66	99%

**Cuadro X 2.2 (Preg. 2) ¿Qué tan importante te parece que una persona tenga un cierto manejo del inglés?**

CATEGORÍA	frec	%
(1) Nada	0	0
(2) Poco	0	0
(3) Regular	2	6
(4) Mucho	29	94
	31	100%

**Cuadro X 3.2 (Preg. 3) ¿Por qué?**

METACATEGORIA	CATEGORIA	frec	%
<i>Futuro mediato</i>	(E)Oportunidades para encontrar, mantener, un empleo	9	21
<i>Instrumental (comunicación)</i>	(B)Para conocer más gente; comunicarse con personas de otros países	7	16
<i>Futuro mediato</i>	(C)Para viajar, estudiar o trabajar en otros países	6	14
<i>Instrumental (lectura)</i>	(H)Acceso a conocimiento, información o artículos en inglés	6	14
<i>Instrumental (lectura)</i>	(G)Acceso a tecnología; lectura de instructivos; paquetes computacionales	5	12
<i>Futuro mediato</i>	(F)Para un futuro; ser importante; tener éxito	4	9
<i>Valoración general</i>	(A)Muchas cosas necesitan inglés; es fundamental	3	7
<i>Valoración general</i>	(D)Para aprender más; facilidad para expresarse en otro idioma	2	5
	(I) Otros	1	2
		43	100%

**Cuadro X 4.0.2 (Preg. 4) ¿Has tomado o no has tomado clases de inglés antes?**

CATEGORIA	frec	%
Si	29	94
No	2	6
		31 100%

**Cuadro X 4.1.2 (Preg. 4a) ¿Durante cuánto tiempo [has tomado clases de inglés antes]?**

CATEGORIA	frec	%
3)de uno a tres años	18	61
2)de seis meses a un año	7	22
1)menos de seis meses	2	6
4)más de tres años	2	6
no)sin cursos previos	2	6
		31 101%

**Cuadro X 4.2.2 (Preg. 4b) ¿Qué tan útiles o interesantes o importantes te parecieron?**

	(1) mucho	(2) regular	(3) poco	(4) nada	Sin respuesta	
b1. UTILES	14	11	3	0	3	
b2. INTERESANTES	15	9	5	0	2	
b3.IMPORTANTES	22	5	1	0	3	
		51	25	9	0	8

**Cuadro X 4.3.2 (Preg. 4c) ¿Por qué?**

METACATEGORIA	CATEGORIA	frec	%	frec	%
<i>Valoración positiva</i>	(D) Han sido de ayuda.	5	18		
	(C) Aprendí.	4	12		
	(E) Me gusta el inglés.	4	12		
	(G) Me servirán en un futuro.	3	9		
subtotal				12	36
<i>Valoración negativa</i>	(A) Las clases no me gustaban.	4	12		
	(F) No me gusta el inglés.	2	6		
	(B) Me cuesta mucho aprender.	2	6		
subtotal				8	24
	(H) Otros	6	18		
	(I) Sin respuesta.	7	21		
subtotal				13	39
		33	99%	33	99%

**Cuadro X 5.2 (Preg. 5) ¿Crees que el inglés deba o no deba estar dentro del programa curricular de la preparatoria?**

CATEGORÍA	frec	%
Sí	30	97
No	1	3
	31	100%

**Cuadro X 6.2 (Preg. 6) ¿Por qué?**

METACATEGORIA	CATEGORÍA	frec	%
<i>Futuro mediato</i>	H) Nos va a servir en el futuro; más preparados como profesionistas	9	19
<i>Comunicación</i>	E) Para comunicarse con gente que lo hable	7	14
<i>Académico</i>	A) Es más fácil aprenderlo ahora que después; se nos podrá facilitar más para cuando llegemos a la ingeniería	6	12
<i>Futuro inmediato</i>	D) Nos podría ser útil más adelante en la carrera que escojamos	6	12
<i>Futuro mediato</i>	G) Porque para estudiar un posgrado o salir al extranjero se necesita el inglés	5	10
<i>Valoración</i>	I) Porque es muy importante; es necesario	5	10
<i>Futuro inmediato</i>	F) Porque es útil, hay muchos libros en la biblioteca en inglés; porque mucha información está en inglés	4	8
<i>Formación general</i>	C) Para estar más preparados; los alumnos deben tener conocimiento de otros idiomas	2	4
<i>Académico</i>	B) Para aprender mejor lo que nos enseñaron en la secundaria	2	4
	J) Otros	2	4
		48	97%

**Cuadro X 7.2 (Preg. 7) De hecho, llevarás cuatro semestres de la materia de inglés (con el nombre de Lengua Extranjera). Esto te parece....**

CATEGORÍA	frec	%
(3) bien	18	59
(2) apenas suficiente	9	29
(1) poco	4	13
(4) excesivo	0	0
	31	101%

**Cuadro X 8.2 (Preg. 8) ¿A qué crees que se le dará mayor énfasis en la materia de inglés en la preparatoria ?**

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	frec	%
<i>Uso instrumental</i>	(D)A la lectura; enseñar a leer textos extensos; formas de interpretar y descifrar el inglés	9	20
<i>Estudio de la lengua</i>	(A)A la pronunciación	7	15
<i>Estudio de la lengua</i>	(B)A aspectos gramaticales (adverbios, tiempos, vocabulario, hacer oraciones)	6	13
<i>Producción</i>	(C)A comunicarse verbalmente; conversación	6	13
<i>Producción</i>	(F)A la escritura	6	13
<i>Uso instrumental</i>	(E)A la traducción	1	2
	(G)Otros	5	11
	(H)No sé; sin respuesta	5	11
		45	98%

**Cuadro X 9.2 (Preg. 9) ¿Cómo te imaginas que serán las clases de inglés en la prepa?**

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	frec	%
<i>Valoración positiva</i>	(F)Divertidas; interesantes; dinámicas; provechosas	14	34
<i>Valoración negativa</i>	(D)Aburridas	6	15
<i>Contenido didáctico</i>	(B)Con prácticas; con ejercicios	6	15
<i>Valoración negativa</i>	(E)No entendibles; difíciles; laboriosas	5	12
<i>Valoración relativa (positiva)</i>	(A)Mejor que en la secundaria; aprenderemos más	2	5
<i>Valoración relativa</i>	(C)Dependerá de los profesores	2	5
	(G)Otros	3	7
	(H)No tengo idea; sin respuesta	3	7
		41	100%

**Cuadro X 10.2 (Preg. 10) Para tus intereses particulares, ¿por qué sería o no importante que manejaras de alguna manera el inglés?**

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	frec	%
<i>Futuro mediato</i>	(F)Para (un cierto tiempo) vivir en, trabajar en, o estudiar en EU o el extranjero	9	22
<i>Uso instrumental inmediato (lectura)</i>	(D)Para leer	8	20
<i>Uso instrumental mediato (habla)</i>	(C)Para comunicarse con alguien de habla inglesa, o que hable inglés	7	17
<i>Futuro mediato</i>	(H)Para encontrar un buen trabajo	4	10
<i>Formación general</i>	(B)Para conocer otro idioma	3	7
<i>Futuro inmediato</i>	(E)Para su uso durante la licenciatura	2	5
<i>Situación familiar</i>	(A)Porque tengo familia en EU	2	5
<i>Valoración general</i>	(I)Es importante	2	5
<i>Futuro mediato</i>	(G)Para viajar	1	2
	(J)Sin respuesta	2	5
		40	98%

**Cuadro X 11.2 (Preg. 11.) ¿Qué te gustaría aprender en la clase de inglés?**

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	frec	%
<i>Habilidad oral</i>	(E)Hablarlo bien	10	19
<i>Habilidad de escritura General</i>	(B)Escribir	9	17
	(A)Todo	8	15
<i>Habilidad aural</i>	(F)Entender lo que se escucha	8	15
<i>Aspectos particulares</i>	(D)Pronunciar bien	5	10
<i>Habilidad de lectura</i>	(G)Leer; interpretar	4	8
<i>Habilidad oral</i>	(C)Cómo poder comunicarme	3	6
<i>Aspectos particulares</i>	(H)Manejo de palabras	3	6
	(I)Otros	2	4
		52	100%

## Parte II

**Cuadro X 12.2 (Preg. 12) ¿Te gusta o no ponerte a leer? (1) sí \_\_\_ (2) no \_\_\_.**

CATEGORÍA	Frec	%
(1) Sí	24	77
(2) No	6	19
(3) Otra respuesta	1	13
TOTAL	31	99%

**Cuadro X 13.2 (Preg. 13) Cuando lees, lo haces (1) por gusto propio \_\_\_; (2) por obligación escolar \_\_\_; (3) por otro motivo \_\_\_; (4) si es por otro motivo o motivos, ¿cuáles son?**

CATEGORÍA	Frec	%
(1) Por gusto propio	21	63
(2) Por obligación escolar	6	18
(3) Por otro motivo	6	18
TOTAL	33	99%

**Cuadro X 14.2 (Preg 14.) Cuando lees, ¿qué es lo que más lees?**

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	Frec	%
<i>Género</i>	(A) Cuentos, novelas	14	25
<i>Tipo de publicación</i>	(B) Revistas	12	22
<i>Tipo de publicación</i>	(C) Periódico	5	9
<i>Temática</i>	(D) Libros de temas variados	5	9
<i>Finalidad</i>	(G) Textos dejados de tareas; para examen	5	9
<i>Temática</i>	(E) Temas que me llamen la atención	4	7
<i>Género</i>	(F) Historia	4	7
	(H) Otros	5	9
TOTAL		54	97%

**Cuadro X 15.2 (Preg. 15.) ¿Qué tan importante crees que sea o no lo sea que las personas lean?**

CATEGORÍA	Frec	%
4) Mucho	30	97
3) Regular	1	3
1) Nada	0	0
2) Poco	0	0
TOTAL	31	100%

**Cuadro X 16.2 (Preg 16.) ¿Por qué?**

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	Frec	%
<i>Formación académica</i>	(B) Se tienen mayores conocimientos, más información; facilidad para aprender	15	34
<i>Formación general</i>	A) Se cultiva la mente; descubres cosas nuevas	12	27
<i>Manejo de la lengua</i>	(D) Para mejorar algún aspecto puntual del uso del lenguaje	6	14
<i>Expresión oral</i>	(E) Para expresarse mejor	5	11
<i>Expresión oral</i>	(C) Mayor facilidad para comunicarse	4	9
	(F) Otros	2	4

TOTAL 44 99%

**Cuadro X 17.2 (Preg. 17.) En general, ¿qué opinas de una persona a quien le gusta leer?**

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	Frec	%
<i>Característica personal</i>	(I) Le gusta aprender	6	13
<i>Valoración positiva general</i>	(A) Está bien	5	11
<i>Resultado</i>	(B) Tiene mayor perspectiva, mayor comprensión, mayor apertura	5	11
<i>Resultado</i>	(F) Es más culta, le interesa cultivarse	5	11
<i>Resultado</i>	(D) Tiene más facilidad de palabra, mayor facilidad para comunicarse	4	9
<i>Característica personal</i>	(K) Es estudiosa, o paciente, o ....	4	9
<i>Resultado</i>	(C) Tiene mayor conocimiento	3	7
<i>Distancia afectiva</i>	(M) A diferencia de otros, le gusta la lectura	3	7
<i>Resultado</i>	(E) Está mejor informada	2	4
<i>Resultado</i>	(G) Se tiene mayor desarrollo mental	2	4
<i>Resultado</i>	(H) Hay mejora en aspectos puntuales del uso del lenguaje	2	4
<i>Característica personal</i>	(J) Es muy inteligente	2	4
<i>Distancia afectiva</i>	(L) Depende de qué lea	2	4
	(N) Sin respuesta	1	2

TOTAL 46 100%

**Cuadro X 18.2 (Preg. 18.) En general, ¿qué opinas de una persona a quien no le gusta leer?**

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	Frec	%
<i>Característica personal negativa</i>	(B) Es floja	7	16
<i>Característica personal negativa</i>	(C) Tiene pocas aspiraciones de saber, superarse	7	16
<i>Característica personal negativa</i>	(D) No sabe acerca de, o no le interesa, el entorno	4	9
<i>Resultado negativo</i>	(E) Le cuesta trabajo comunicarse	4	9
<i>Solidaridad</i>	(F) No se entera de muchas cosas	4	9
<i>Resultado negativo</i>	(J) Poco manejo de habilidades escolares	4	9
<i>Solidaridad</i>	(H) Que debiera intentarlo	3	7
<i>Valoración general negativa</i>	(A) Está mal	2	5
<i>Característica personal negativa</i>	(G) Es de nivel cultural bajo	2	5
<i>Identificación personal</i>	(I) No me gusta la lectura	2	5
<i>Característica personal negativa</i>	(K) No valora la lectura	2	5
	(L) Otros	1	2
	(M) Sin respuesta	1	2
<b>TOTAL</b>		<b>43</b>	<b>99%</b>

**Cuadro X 19.2 (Preg. 19.) En general, ¿qué opinas de una persona que no sabe leer?**

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	Frec	%
<i>Alejamiento</i>	(A) Debiera interesarse en saber	10	24
<i>Valoración negativa</i>	(C) No tiene interés; es ignorante	6	14
<i>Solidaridad</i>	(E) Está en desventaja	5	11
<i>Solidaridad</i>	(H) Es una pena; es preocupante; está mal	5	11
<i>Alejamiento</i>	(B) Debiera tener ayuda para aprender	4	9
<i>Solidaridad</i>	(D) Tal vez se debe a sus condiciones de su vida y sus recursos	4	9
<i>Explicación causal</i>	(F) Tiene poca o nula escolaridad, educación	3	7
<i>Solidaridad</i>	(G) Aunque quiera leer, no puede	2	5
	(I) Otros	3	7
<b>TOTAL</b>		<b>42</b>	<b>97%</b>

**Cuadro X 20.2 (Preg. 20.) El que los demás piensen de ti como una persona que lee, (1) te gustaría \_\_\_\_; (2) te sería indiferente \_\_\_\_.**

CATEGORÍA	Frec	%
(1) Te gustaría	20	64
(2) Te sería indiferente	10	32
(3) Sin respuesta	1	3

TOTAL 31 99%

**Cuadro X 21.2 (Preg. 21.) ¿Por qué?**

METACATEGORIA	CATEGORIA	Frec	%
<i>Identificación positiva</i>	(D) Me valorarían positivamente - como persona estudiosa, culta, intelectual, interesante...	8	22
<i>Carencia de identificación</i>	(H) No me interesa cómo se me perciba	5	14
<i>Carencia de identificación</i>	(I) Diversos	4	11
<i>Valoración de la lectura</i>	(F) Porque me gusta la lectura	4	11
<i>Identificación positiva</i>	A) Me gustaría	3	8
<i>Identificación positiva</i>	(C) Me sentiría aceptado/a	3	8
<i>Identificación positiva</i>	(E) Yo serviría de ejemplo	3	8
<i>Identificación positiva</i>	(B) Me motivaría a leer más	2	6
<i>Valoración de la lectura</i>	(G) Porque me gustaría que fuera cierto	1	3
	(J) Sin respuesta	2	6

TOTAL 35 97%

**Cuadro X 22.2 (Preg. 22.) ¿En la escuela, o en la prepa, te han enseñado de alguna manera cómo leer mejor? (1) sí (2) no**

CATEGORIA	Frec	%
(1) Sí	29	93
(2) No	2	6

TOTAL 31 99%

**Cuadro X 22a.2 (Preg. 22a) ¿Qué te enseñaron para ser mejor lector o lectora?**

CATEGORIA	Frec	%
A) Leer mejor en voz alta	18	53
(B) Entender mejor lo que leía	14	41
(C) Sin repuesta	2	6

TOTAL 34 100%

**Cuadro X 23.2 (Preg. 23) ¿Te parece necesario o no que se enseñe a leer mejor en las escuelas y en las universidades?**

CATEGORIA	Frec	%
(1) Sí	31	100
(2) No	0	0

TOTAL 31 100%

**Cuadro X 24.2 (Preg. 24) ¿Por qué?**

METACATEGORIA	CATEGORIA	Frec	%
<i>Utilidad específica</i>	(D) Para que se comprenda mejor lo que se lee	9	27
<i>Utilidad para mí</i>	(B) A mí me serviría	6	18
<i>Utilidad general</i>	(E) Porque es importante, necesario, útil	6	18
<i>Utilidad general</i>	(A) Porque hay quien no sabe leer, o no lo sabe hacer bien	5	15
<i>Utilidad específica</i>	(C) Para que se expresen mejor	4	12
	(F) Otros	2	6
	(G) Sin respuesta	1	3
TOTAL		33	99%

**Cuadro X 25.2 (Preg. 25) ¿Qué tan importante o no crees que sea para tu formación el ser o aprender a ser un buen lector o lectora?**

CATEGORIA	Frec	%
4) Mucho	27	87
2) Poco	1	3
3) Regular	1	3
1) Nada	0	0
5) Sin respuesta	2	6
TOTAL		31 99%

**Cuadro X 26.2 (Preg. 26) ¿Por qué?**

METACATEGORIA	CATEGORIA	Frec	%
<i>Aprovechamiento académico</i>	(A) Para aprender más, saber más; para mejorar los estudios	10	32
<i>Formación general</i>	(D) Porque es útil, necesario; para superarse	9	29
<i>Expresión oral</i>	(B) Para expresarse mejor	7	23
<i>Eficacia en la lectura</i>	(C) Para ser lectores más eficaces	2	6
	(E) Sin respuesta	3	10
TOTAL		31	100%

**Cuadro X 27.2 (Preg. 27) ¿En tu familia hay alguien a quien le guste la lectura?**

CATEGORIA	Frec	%
(1) Sí	25	81
(2) No	4	13
(3) Sin respuesta	2	6
TOTAL		31 100%

**Cuadro X 27a.2 (Preg. 27a) ¿A quiénes?**

CATEGORIA	Frec	%
(B) Mi papá	10	24
(C) Mi mamá	8	19
(D) Algún hermano, hermana, o varios	7	17
(A) Todos	4	10
(G) Algún abuelo, o varios	3	7
(F) Algún primo, o varios	2	5
(E) Algún tío	1	2
(H) Sin respuesta	6	14
TOTAL	41	98%

**Cuadro X 27b.2 (Preg. 27b.) ¿Qué les gusta leer?**

CATEGORIA	Frec	%
(1) Periódico	16	26
(4) Libros	16	26
(2) Revistas	13	21
(5) La Biblia	7	11
(3) Cómic	3	5
(6) Otros	1	2
(7) Sin respuesta	6	10
TOTAL	62	98%

**Cuadro X 27c.2 (Preg. 27c.) ¿Qué es lo que más leen?**

CATEGORIA	Frec	%
(3) Revistas	13	36
(4) Otros	12	33
(5) Sin respuesta	7	19
(2) Papeles oficiales	4	11
(1) Volantes propagandísticos	0	0
TOTAL	36	99%

**Cuadro X 27d.2 (Preg 27d.1) ¿Con qué frecuencia lee(n)?**

CATEGORIA	Frec	%
(1) Casi a diario	19	61
(2) Una vez a la semana	2	6
(3) Una vez al mes	1	3
(4) De vez en cuando	1	3
(5) Sin respuesta	8	26
TOTAL	31	99%

**Cuadro X 27e.2 (Preg. 27e.) Cuando lee(n), ¿es por tiempos cortos o largos?**

CATEGORIA	Frec	%
(3) Más de una hora	13	42
(2) De quince minutos a media hora	11	35
(1) Menos de tres minutos	0	0
(4) Sin respuesta	7	22
TOTAL	31	99%

## Parte III

**Cuadro X 28.2 (Preg. 28) ¿Quién consideras que tiene una mayor responsabilidad en el proceso de aprendizaje en el salón de clase?**

CATEGORÍA	Frec	%
(3)Ambos por igual	23	74
(2)El alumno/alumna	7	22
(1)El maestro/maestra	0	0
(4)Sin respuesta	1	3
TOTAL	31	99

**Cuadro X 29.2 (Preg. 29) Explica tu respuesta.**

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	Frec	%
<i>Responsabilidad compartida</i>	(B) Cada uno tiene su responsabilidad: el maestro enseñar, el alumno aprender.	14	30
<i>Responsabilidad del alumno</i>	(C) El alumno debe prestar atención, poner interés	13	28
<i>Responsabilidad del alumno</i>	(D) Si el alumno lo desaprovecha, el maestro no da todo de sí.	5	11
<i>Responsabilidad del alumno</i>	(F) El buen aprendizaje depende del alumno.	5	11
<i>Responsabilidad compartida</i>	(A) Debe haber apoyo de las dos partes.	5	11
<i>Responsabilidad del maestro</i>	(E) El profesor debe buscar la manera en que el alumno aprenda mejor.	4	8
	(G) Sin respuesta	1	2
TOTAL		47	101

**Cuadro X 30.2.1 (Preg. 30) ¿Cuál crees que debe ser el papel del alumno/alumna durante su aprendizaje?**

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	Frec	%
<i>Papel pasivo</i>	(A)Poner atención, mostrar interés.	18	33
<i>Papel activo</i>	(E)Participar en clase, aportar en clase.	8	15
<i>Papel activo</i>	(H)Preguntar cuando no entiende, mostrar sus dudas al profesor.	6	11
<i>Papel pasivo</i>	(D)Ser buen receptor.	5	9
<i>Papel pasivo</i>	(F)Cumplir con lo indicado.	5	9
<i>Papel activo</i>	(B)Estudiar.	3	5
<i>Papel activo</i>	(G)Investigar por su cuenta.	3	5
<i>Papel activo</i>	(C)Aprender mucho.	2	4
<i>Papel pasivo</i>	(I)Respetar al profesor .	2	4
	(J)Otros.	2	4
TOTAL		54	99

**Cuadro X 31.2 (Preg. 31) ¿Cuál es, o debe ser, el papel del maestro/maestra durante el proceso de aprendizaje de sus alumnos?**

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	Frec	%
<i>Emisor</i>	(B)Explicar claramente, de manera sencilla; expresarse bien.	12	24
<i>Motivador</i>	(G)Poner en práctica procesos de enseñanza, hacer clases más dinámicas, no aburridas.	9	18
<i>Emisor</i>	(C)Enseñar; verter todos sus conocimientos, dar información completa.	8	16
<i>Actitud responsable</i>	(A)Ser responsable, preparar bien sus temas; estar capacitado.	6	12
<i>Actitud receptiva</i>	(F)Mostrarse comprensivo y amigable; apoyar a todos los alumnos.	4	8
<i>Disciplinario</i>	(H)Guardar el orden.	3	6
<i>Actitud receptiva</i>	(E)Cuestionar siempre a los alumnos acerca de dudas.	2	4
<i>Actitud receptiva</i>	(D)Permitir a los alumnos hacer preguntas.	2	4
	(I)Otros.	2	4
	(J)Sin respuesta.	1	2
TOTAL		49	98

**Cuadro X 32.2 (Preg. 32) ¿Cómo valoras que ha sido tu papel como alumno hasta ahora?**

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	Frec	%
<i>Escala de Valoración</i>	(B) Regular.	16	36
<i>Escala de Valoración</i>	(A) Bueno; responsable.	9	20
<i>Escala de Valoración</i>	(C) Malo; deficiente; flojo.	8	18
<i>Aciertos</i>	(G) Me intereso; pongo atención.	3	7
<i>Fallas</i>	(D) No pongo atención en clase; me salgo; me aburro.	3	7
<i>Fallas</i>	(E) No manifiesto mis dudas.	2	4
<i>Fallas</i>	(F) No he puesto el desempeño necesario; debo esforzarme más.	2	4
	(H) Otros.	1	2
TOTAL		44	98

**Cuadro X 33.2 (Preg. 33) ¿Cómo crees que será tu papel como alumno/alumna el resto de la preparatoria y, posteriormente, de la especialidad?**

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	Frec	%
<i>Comparación</i>	(C) Mejor que ahora.	15	37
<i>Escala de Valoración Comparación</i>	(A) Bueno.	8	20
	(E) Más responsable.	8	20
<i>Comparación</i>	(D) Como ahora.	4	10
<i>Escala de Valoración</i>	(B) Regular.	3	7
	(F) Otros.	2	5
TOTAL		40	99

**Cuadro X 34.2 (Preg 34) ¿Cómo valoras que han sido la mayor parte de tus maestros/ maestras que has tenido hasta ahora en la preparatoria?**

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	Frec	%
<i>Escala de valoración</i>	(B)Buenos.	13	28
<i>Escala de valoración</i>	(C)Regulares.	7	15
<i>Escala de valoración</i>	(A)Muy buenos.	5	11
<i>Escala de valoración</i>	(D)No buenos; malos.	5	11
<i>Atributo negativo</i>	(F)Indiferentes; flojos.	3	6
<i>Atributo positivo</i>	(G)Amables, comprensivos; buena onda.	3	6
<i>Atributo positivo</i>	(J)Se esfuerzan, se preparan; son dinámicos.	3	6
<i>Atributo positivo</i>	(H)Eficientes; exigentes	2	4
<i>Atributo positivo</i>	(I)Se les entiende.	2	4
<i>Atributo negativo</i>	(K) A veces no les entiendo.	2	4
<i>Escala de valoración</i>	(E)Muy malos.	1	2
TOTAL		46	97

**Cuadro X 35.2 (Preg. 35) ¿Cómo valoras que fueron la mayoría de tus maestros en la secundaria y primaria?**

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	Frec	%
<i>Escala de Valoración</i>	(B)Buenos.	11	29
<i>Escala de Valoración</i>	(C)Regulares.	8	21
<i>Comparación</i>	(E)Mejores que en la prepa.	5	13
<i>Escala de Valoración</i>	(A)Muy buenos.	4	10
<i>Escala de Valoración</i>	(D)Malos.	4	10
<i>Comparación</i>	(F)Iguales que en la prepa.	2	5
<i>Comparación</i>	(G)Menos buenos que en la prepa.	1	3
	(H)Otros	3	8
TOTAL		38	99

**Cuadro X 36.2 (Preg. 36) ¿Cómo te gustaría que fueran los maestros/maestras que tendrás durante el resto de la preparatoria y, posteriormente, la especialidad?**

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	Frec	%
<i>Atributo positivo</i>	(C)Que tomaran en cuenta a los alumnos; que se llevaran bien; que fueran comprensivos.	13	24
<i>Comparación</i>	(B)Mejor que en la prepa.	9	17
<i>Atributo positivo</i>	(G)Que expliquen bien; que sepan enseñar; que corrijan errores.	9	17
<i>Atributo positivo</i>	(D)Dinámicos, interesantes; con manejo pedagógico.	6	11
<i>Escala de Valoración</i>	(I)Buenos; muy buenos.	4	7
<i>Atributo positivo</i>	(F)Exigentes, rigurosos.	4	7
<i>Atributo positivo</i>	(E)Bien preparados; que sepan lo suyo.	3	5
<i>Atributo positivo</i>	(H)Responsables.	3	5
<i>Comparación</i>	(A)Igual que en la prepa.	2	4
	(J) Otros	1	2
TOTAL		54	99

**Cuadro X 37.2 (Preg. 37) ¿Crees que la mayoría será así?**

<i>METACATEGORÍA</i>	<i>CATEGORÍA</i>	<i>Frec</i>	<i>%</i>
<i>Confianza</i>	(2) Probable.	18	58
<i>Escepticismo</i>	(3) Poco probable.	7	22
<i>Confianza</i>	(1) Muy probable.	4	13
<i>Escepticismo</i>	(4) Casi imposible.	2	6
TOTAL		31	99

## Parte IV

**Cuadro X 38.2 (Preg. 38) ¿Cómo te imaginas que serán los cursos de Comprensión de Lectura en Inglés?**

METACATEGORÍA	CONTENIDO	Frec	%
<i>Valoración negativa</i>	(D) Algo trabajosos.	6	18
<i>Valoración negativa</i>	(E) Regulares; aburridos; desilusionantes.	6	18
<i>Valoración positiva</i>	(G) Interesantes e importantes.	6	18
<i>Contenido</i>	(A) Saber cómo se lee.	4	12
<i>Contenido</i>	(B) Leer mucho.	2	6
<i>Contenido</i>	(C) Nos van a enseñar a pronunciar, a hablar.	2	6
<i>Valoración positiva</i>	(F) Buenos, muy buenos.	2	6
	(H) Otros.	2	6
	(I) Sin respuesta; no lo sé.	4	12
<b>TOTAL</b>		<b>34</b>	<b>102</b>

**Cuadro X 39.2 (Preg. 39) ¿A qué crees que se deba que el programa curricular de la Preparatoria Agrícola incluya la enseñanza de Comprensión de Lectura en Inglés y no Inglés General (ésta última sólo como optativa)?**

METACATEGORÍA	CONTENIDO	Frec	%
<i>Razonamiento académico</i>	(E) Por consideraciones académicas, de la Academia.	8	24
<i>Utilidad</i>	(B) Para poder hacer tareas, investigar; porque hay muchos libros en inglés.	6	28
	(C) Porque se va a necesitar en la especialidad.	4	12
<i>Razonamiento académico</i>	(D) Para saber de qué se trata la lectura; porque es más importante la comprensión.	3	9
<i>Condiciones exógenas</i>	(A) A que el tiempo no es suficiente; por falta de profesores.	2	6
<i>Razonamiento académico</i>	(F) Por supuestos académicos con los que no concuerdo.	2	6
<i>Negativa a contestar</i>	(G) No sé, sin respuesta.	7	21
	(H) Otros.	1	3
<b>TOTAL</b>		<b>33</b>	<b>99</b>

**Cuadro X 40.2 (Preg. 40) ¿Qué te parece que los cursos obligatorios sean de Comprensión de Lectura en Inglés y no Inglés General?**

METACATEGORÍA	CONTENIDO	Frec	%
<i>Rechazo</i>	(A) Mal, incorrecto, no me agrada.	12	37
<i>Aceptación</i>	(B) Bueno; muy bien.	9	28
<i>Reticencia</i>	(F) Debería haber una combinación.	3	9
<i>Reticencia</i>	(E) Regular.	3	9
<i>Aceptación</i>	(C) Por una parte está bien.	2	6
	(D) No sé; sin respuesta.	3	9
TOTAL		32	98

**Cuadro X 41.2 (Preg. 41) ¿Por qué?**

METACATEGORÍA	CONTENIDO	Frec	%
<i>Rechazo</i>	(C) Porque así sería incompleto.	9	26
<i>Reticencia</i>	(B) También es importante que aprendamos lo demás; muchas veces se necesitan las dos cosas.	7	21
<i>Aceptación</i>	(E) Así aprendemos mejor; nos enfocamos a una sola cosa, nos concentramos.	6	18
<i>Aceptación</i>	(G) Así es más sencillo; no todos pueden aprender.	3	9
<i>Rechazo</i>	(A) Más interesante que sea un curso de Inglés general.	2	6
<i>Aceptación</i>	(F) Es lo más importante.	2	6
<i>Reticencia</i>	(D) Se puede hacer las dos cosas, con interés del alumno y también del profesor.	1	3
<i>Rechazo</i>	(H) A lo mejor se dificulta así.	1	3
	No sé; sin respuesta.	3	9
TOTAL		34	101

**Cuadro X 42.2 (Preg. 42) ¿Cómo te imaginas que será el papel del alumno/ alumna dentro de los cursos de Comprensión de Lectura en Inglés? (¿Qué te tocará a ti hacer para aprender?)**

METACATEGORIA	CONTENIDO	Frec	%
<i>Actitud-conducta</i>	(B) Poner atención, mostrar interés.	12	30
<i>Actividad</i>	(F) Leer, interpretar.	7	18
<i>Actitud-conducta</i>	(E) Participar.	4	11
<i>Actitud-conducta</i>	(C) Cumplir con todos los requisitos; lo que el maestro indique.	3	7
<i>Actividad</i>	(A) Practicar mucho.	3	7
<i>Valoración</i>	(G) Valoración de algún tipo.	3	7
<i>Actividad</i>	(D) Estudiar.	2	5
<i>Valoración</i>	(H) Será interesante.	2	5
	(I) Otros.	3	7
	(J) Sin respuesta	1	2
<b>TOTAL</b>		<b>40</b>	<b>100</b>

**Cuadro X 43.2 (Preg. 43) ¿Qué tipo de actividades o ejercicios, de tareas, crees que realizarás durante las clases?**

METACATEGORIA	CONTENIDO	Frec	%
<i>De lectura</i>	(C) Leer.	8	19
<i>De lectura</i>	(D) Comprender la lectura; estrategias de lectura.	8	19
<i>De lectura</i>	(B) Traducciones.	6	15
<i>Indistinta</i>	(E) Prácticas; dinámicas.	6	15
<i>De producción</i>	(F) Elaborar oraciones.	3	7
<i>De pronunciación</i>	(H) Cantar canciones; leer en voz alta.	3	7
<i>De escucha</i>	(G) Escuchar.	2	5
	(I) Otros.	2	5
	(A) No sé; sin respuesta.	4	9
<b>TOTAL</b>		<b>42</b>	<b>101</b>

**Cuadro X 44.2 (Preg. 44) ¿Qué crees que vas a aprender (destrezas, habilidades, conocimientos o mejoramiento en general) durante los cursos?**

METACATEGORÍA	CONTENIDO	Frec	%
<i>Opción dada</i>	(C) Habilidades.	12	29
<i>Opción dada</i>	(D) Conocimientos.	9	21
<i>Opción dada</i>	(E) Mejoramiento en general.	7	17
<i>Opción dada</i>	(F) Todo lo incluido en el paréntesis.	4	9
<i>Opción dada</i>	(B) Destrezas.	3	7
<i>Opción no dada</i>	(G) Muchas cosas.	2	5
<i>Opción no dada</i>	(H) Otros.	2	5
	(A) No sé; sin respuestas.	3	7
TOTAL		42	100

**Cuadro X 45.2 (Preg. 45) ¿Cómo te imaginas que será el papel del maestro/maestra durante los cursos?**

METACATEGORÍA	CONTENIDO	Frec	%
<i>Valoración (positiva)</i>	(A) Bueno.	5	15
<i>Actitud-conducta</i>	(B) Sociable; respetuoso; que nos hable y deje hablar.	5	15
<i>Actitud-conducta</i>	(C) Dinámico.	5	15
<i>Función</i>	(G) De transmisor.	4	12
<i>Función</i>	(I) Funciones diversas.	3	9
<i>Actitud-conducta</i>	(D) Rígido; estricto.	2	6
<i>Actitud-conducta</i>	(E) Responsable.	2	6
<i>Valoración (negativa)</i>	(F) Pesado.	2	6
<i>Función</i>	(H) Enseñar.	2	6
<i>Actitud-conducta</i>	(J)Otros.	1	3
	(K) Sin respuesta.	2	6
TOTAL		33	99

**Cuadro X 46.2 (Preg. 46) ¿Qué crees que estarás en posibilidades de realizar (¿para qué estarás capacitado?) una vez que hayas cursado los cuatro semestres de Comprensión de Lectura en Inglés?**

METACATEGORIA	CONTENIDO	Frec	%
<i>Lectura</i>	(A) Leer en inglés.	13	31
<i>Lectura</i>	(C) Comprender textos en inglés; entender.	12	29
<i>Lo básico</i>	(B) Tener las bases.	4	10
<i>Manejo oral</i>	(D) Platicar, responder.	3	7
	(E) Otros.	2	5
	(F) No sé; sin respuesta; sin sentido.	7	17

TOTAL 41 99

**Cuadro X 47.2 (Preg. 47) ¿En qué momento de tu vida crees que harás uso de o que aprenderás en los Cursos de Comprensión de Lectura?**

METACATEGORIA	CONTENIDO	Frec	%
<i>Post universitario</i>	(B) En algún trabajo.	10	26
<i>Universitario</i>	(C) En la especialidad.	8	20
<i>General</i>	(D) En todo momento.	6	15
<i>Uso puntual</i>	(E) Cuando tenga que salir al extranjero.	3	8
<i>Uso puntual</i>	(G) Uso muy específico.	3	8
<i>Post universitario</i>	A) Cuando salga a buscar empleo.	2	5
<i>Uso puntual</i>	(F) Cuando necesite información escrita en inglés.	2	5
	(H) No sé; sin respuesta.	5	13

TOTAL 39 100

**Cuadro X 48.2 (Preg. 48) ¿Crees que significaría una diferencia en tu vida o que no significaría una diferencia en tu vida el poder leer material escrito en inglés?**

CONTENIDO	Frec	%
(1) Sí	30	97
(2) No	0	0
(3) Sin respuesta	1	3

TOTAL 31 100

**Cuadro X 49.2 (Preg. 49) Explica tu respuesta.**

METACATEGORÍA	CONTENIDO	Frec	%
<i>Mayor capacidad</i>	(E) Podré leer muchas cosas que sólo existen en inglés.	15	44
<i>Mejor formación</i>	(A) Será una ampliación de mi cultura	2	6
<i>Mayor competitividad</i>	(B) Tendré opciones en el extranjero	2	6
<i>Mayor competitividad</i>	(C) Me facilitará encontrar o mantener empleo	2	6
<i>Mayor competitividad</i>	(D) Tendré una cualidad más que los demás	2	6
<i>Mejor comunicación</i>	(F) Podré relacionarme con personas que lo hablan	2	6
	(G) Otros	4	12
	(H) Sin respuesta	5	15
TOTAL		34	101

## ANEXO 5: VACIADO DE REPUESTAS EN CLAVE

### Parte I

num	alumno	pregunta 4										
		preg 1	preg 2	preg 3	Preg 4a	UTILES	INTER	IMPOR	preg 4c	preg. 5-6	preg. 7	preg 11
1	Ariel	A, C	4	A	3	R	P	R	A	S-A	2	A
2	Brenda	A,G	4	B,C,D	3	R	R	R	B,H	S-H	3	C
3	Cástor	A,B	4	E	3	M	M	M	I	S-A	3	A
4	Daniel	A,D	4	C	3	M	R	M	C	S-B	3	A
5	Edgar	A, E	4	G	no	no	no	no	I	N-H	2	A,B,D,F
6	Fermin	C,I	3	F	2	R	P	M	G	S-H	2	I
7	Gelasio	C	3	C,F	3	R	P	R	D	S-C	3	C
8	Héctor	A, E	4	E	3	M	R	M	H	S-A	3	C
9	Iván	B,G,H	4	C	2	M	M	M	I	S-E, H	3	B,E,F
10	Julieta	A,C,G	4	A,C	4	M	R	M	A	S-D, F	3	D,E
11	Luis	B	4	G, H	1	M	M	M	D	S-E, I	2	E,G
12	Manuel	A, J	4	H	no	no	no	no	I	S-C	3	H
13	Nora	B, J	4	B	2	M	M	M	E	S-D, F, I	1	I
14	Odilia	B, J	4	B,G	3	R	M	M	B,E	S-H, I	1	B,D
15	Pablo	A, C, H	4	A	3	M	M	M	I	S-H	3	D,F
16	Queta	B, L	4	B,F	2	M	R	M	A	S-I	2	E,F
17	Rosa	A, D	4	E	1	M	R	M	F,H	S-C	1	B,E
18	Susana	C, J	4	E	3	R	M	M	C	S-G	3	B,E,G
19	Tomás	E, K	4	E	3	R	M	M	E,H	S-A	3	F
20	Uriel	J, K	4	E	2	P	M	R	H	S-E, G	1	A
21	Victor	A	4	B	4	M	R	M	I	S-D, H	3	I
22	Walter	B, D	4	I	3	R	M	M	I	S-A	3	A
23	Anselmo	A, G	4	B, E	3	P	R	M	D	S-A, B, G	3	E,G
24	Bernardo	F, I	4	C	3	M	M	M	C	S-I, J	3	H
25	Carolina	F, K	4	H	2	S/R	M	S/R	C	S-D, F	3	B,F
26	Donato	B, H, I	4	E, G, H	3	R	P	M	F	S-H	3	A
27	Erasmo	C, G	4	F, H	3	M	M	M	G	S-G	2	B,E,F
28	Floriberto	B, D, G	4	A	2	R	M	R	A	S-D	2	B,D
29	Graciano	B, I	4	E	3	M	R	M	D	S-D, E, F	2	B,E,F
30	Hortencia	C, J	4	G, H	3	P	P	P	D,E	S-D, G	2	E
31	Ignacio	B, D, G, L	4	B, D	3	R	M	M	G,H	S-E, H	3	A,H
		A=12	1=0	A=03	1=02	M=14	M=15	M=22	A=04	A=06	1=04	A=08
		B=11	2=0	B=07	2=07	R=11	R=09	R=05	B=02	B=02	2=09	B=09
		C=09	3=02	C=06	3=18	P=03	P=05	P=01	C=04	C=02	3=18	C=03
		D=05	4=29	D=02	4=02	N=0	N=0	N=0	D=05	D=06	4=0	D=05
		E=03		E=09	S/N=02	S/R=03	S/R=02	S/R=03	E=04	E=07		E=10
		F=02		F=04					F=02	F=04		F=08
		G=07		G=05					G=03	G=05		G=03
		H=03		H=06					H=06	H=09		H=03
		I=04		I=01					I=07	I=05		I=03
		J=06								J=02		
		K=02										
		L=02										

num	alumno	preg. 8	preg. 9	preg. 10	preg 11
1	Ariel	H	A	J	A
2	Brenda	A,F,G	H	A,C	C
3	Cástor	H	B	B	A
4	Daniel	B	F	D	A
5	Edgar	A,C,F	C	C	A,B,D,F
6	Fernín	H	D	D	I
7	Gelasio	C,D	B,F	D	C
8	Héctor	G	B,F	A	C
9	Iván	C,D	D	D	B,E,F
10	Julieta	G	F	D,G	D,E
11	Luis	D	D,E	D	E,G
12	Manuel	G	F,G	C	H
13	Nora	C, E, F	E, F	I	I
14	Odilia	B	F	F	B,D
15	Pablo	A	D	F	D,F
16	Queta	C, D, F	D	F	E,F
17	Rosa	A, F	D	B	B,E
18	Susana	D	F	F	B,E,G
19	Tomás	A	F	F	F
20	Uriel	H	H	I	A
21	Victor	H	H	B	I
22	Walter	G	B, G	H	A
23	Anselmo	B, D	A	H	E,G
24	Bernardo	D	E	F	H
25	Carolina	D	F	J	B,F
26	Donato	B	B,F	H	A
27	Erasmus	A, B	C,F	C, D, F	B,E,F
28	Floriberto	D	G	C	B,D
29	Graciano	C, F	F	D,E,F	B,E,F
30	Hortencia	A	B, E	C,E	E
31	Ignacio	B	E,F	C, F, H	A,H
		A=07	A=02	A=02	A=08
		B=06	B=06	B=03	B=09
		C=06	C=02	C=07	C=03
		D=09	D=06	D=08	D=05
		E=01	E=07	E=02	E=10
		F=06	F=14	F=09	F=08
		G=05	G=03	G=01	G=03
		H=05	H=03	H=04	H=03
				I=02	I=03
				J=02	

Parte 2

num	alumno	preg 22	preg 22a	preg 23	preg 24	preg 25	preg 26	preg 27
1	Ariel	1	A	1	A	5	F	1
2	Brenda	1	A	1	A,C	4	A	2
3	Cástor	1	A	1	A	4	B	1
4	Daniel	1	B	1	F	4	A	1
5	Edgar	1	A	1	C	4	D	1
6	Fermin	1	A	1	D	2	E	2
7	Gelasio	1	A	1	A	3	D	1
8	Héctor	1	B	1	E	4	D	1
9	Iván	1	B	1	B	4	B	1
10	Julieta	1	A	1	D	4	A	1
11	Luis	1	A	1	D	4	A	1
12	Manuel	1	B	1	D	4	D	1
13	Nora	1	A	1	B	4	B	1
14	Odilia	1	B	1	E	4	B	1
15	Pablo	1	B	1	E	4	D	2
16	Queta	1	B	1	E	4	A	1
17	Rosa	1	A, B	1	B	4	A	1
18	Susana	1	A	1	G	4	A	1
19	Tomás	1	B	1	C, E	4	B	1
20	Uriel	1	B	1	D	4	B	2
21	Victor	1	A, B	1	E	4	F	3
22	Walter	2	C	1	B	4	A	1
23	Anselmo	1	A, B	1	B	4	C	1
24	Bernardo	1	A	1	D	4	C	1
25	Carolina	1	A	1	B	4	D	1
26	Donato	1	B	1	F	4	D	1
27	Erasmus	2	C	1	D	4	D	1
28	Floriberto	1	A	1	D	5	B	1
29	Graciano	1	A	1	C	4	A	1
30	Hortencia	1	A	1	A	4	A	3
31	Ignacio	1	B	1	D	4	D	2
		1=29	A=18	1=31	A=5	1=0	A=10	1=25
		2=2	B=14	2=0	B=6	2=1	B=7	2=4
			C=2		C=4	3=1	C=2	3=2
					D=9	4=27	D=9	
					E=6	5=2	E=3	
					F=2			
					G=1			

num	alumno	preg 27	preg 27a	preg 27b	preg 27c	preg 27d	preg 27e
1	Ariel	1	F,G	1,2,4	2,3	1	3
2	Brenda	2	H	7	6	5	4
3	Cástor	1	C	1	2	1	2
4	Daniel	1	B,G	1	4	1	3
5	Edgar	1	E	1,4	4	1	3
6	Fermín	2	H	7	6	5	4
7	Gelasio	1	F	2	3	1	2
8	Héctor	1	C, D	2,4,5	3,4	1	2
9	Iván	1	D	2	3	1	2
10	Julieta	1	A	1,2,3,4	3,4	1	3
11	Luis	1	B, C	2,4	3	1	3
12	Manuel	1	D	4,5	4	1	2
13	Nora	1	D	1,2,4	3	1	2
14	Odilia	1	C, D	4,5	2	1	3
15	Pablo	2	H	7	6	5	4
16	Queta	1	A	1,2,4	3,4	1	2
17	Rosa	1	C,B,G	1,4,5	2,3	1	3
18	Susana	1	B, D	2	3	2	2
19	Tomás	1	A	1,2,4,5	4	1	3
20	Uriel	2	H	7	6	5	4
21	Victor	3	A	1,2,3	3	1	2
22	Walter	1	B	2	3	4	2
23	Anselmo	1	D	1,4	3	1	2
24	Bernardo	1	B	1	5	5	4
25	Carolina	1	B, C	1,4,5	4	2	3
26	Donato	1	B	6	4	3	3
27	Erasmus	1	C	1,4	4	1	3
28	Floriberto	1	B, C	1,4,5	4	5	3
29	Graciano	1	B	1,2,3,4	4	1	3
30	Hortencia	3	H	7	6	5	4
31	Ignacio	2	H	7	6	5	4
		1=25	A=4	1=16	1=0	1=19	1=0
		2=4	B=10	2=13	2=4	2=2	2=11
		3=2	C=8	3=3	3=13	3=1	3=13
			D=7	4=16	4=12	4=1	4=7
			E=1	5=7	5=1	5=8	
			F=2	6=1	6=6		
			G=3	7=6			
			H=6				

Parte 3

alumno	preg 28	preg 29	preg 30	preg. 31	preg. 32	preg. 33	preg. 34	preg. 35	preg 36	preg 37
1	3A	A	J	B	B	A, E	A	B		3
2	3B,C,E	F	A, I	A, H	C, E	A	G	B, C, D, E		2
3	3B,C	A	B	B,D	A	C	B, C	F, H		2
4	3B,C	A	C	C	B	F	B	B, C, G		3
5	3A	A,F,J	B, D	B,D	C, E	B, I	B, C	C		4
6	3B	B	C	C	B	B	B	C		2
7	3C,D	A, E	G	B	C	B, D	B	D		3
8	3C,E	A	A	C	E	I	E	B, F		3
9	3B,C	A, F	G	A	C	G	E	A, D		1
10	3C,D	A,B,G,G	A,B, F	B,F	C,F	B, C, D	D	C, D, G		2
11	2C,D	B	C	A, B	A	H	B	J		1
12	2C	A,D	G	A	C, D	A	E	C		2
13	3B,E	A	B,G	A, C	D	B,J	C	D, G		2
14	2F	A,C,E	B, C	A	A,E	B, C	A	I		2
15	3A	H	F	B	A	B	B	H		1
16	3C,D	D, E	B, G	A, B	C	B, C	B, C	C		2
17	3B	D	B, C	A	A	B	C	B		3
18	2F	A, E, I	A, B, E	B	C, D	C	E	B, C, G, H		2
19	3B	A	I	C	C,D	B	D	I		3
20	3A	A, F	H	C, D	C, E	D	D, F	C, G		4
21	3B,C,E	A,E	B, C	B	C	C	C	B, G		2
22	3B	J	B, C	C	C	G	F	A, E		2
23	2F	H	D	E	C	F, J	H	B, C		2
24	2C,F	H	A, B	C	C	B,K	A, H	C, G		2
25	3B	C, H	C, E	B,F	C	B, D	C	D, E, I		2
26	3B	F	G	B	E	A	C	C		2
27	3C,D	A, E, H	A, G	A,G	E	D, J	B	G		2
28	2F	D	G, I	B,G	E,F	G, F	A, 3	B, C, F		2
29	3B,E	A, E, G, H	F, G, H	B,E,G	A	B	B	I		1
30	3B	D, E	F	B	A	A, C, H	H	F		3
31	4G	A, I	B, H	B	A	K	B, D	G		2
	1=0	A=4	A=18	A=6	A=9	A=8	A=5	A=4	A=2	1=4
	2=7	B=14	B=3	B=12	B=16	B=3	B=13	B=11	B=9	2=18
	3=23	C=13	C=2	C=8	C=8	C=15	C=7	C=8	C=13	3=7
	4=1	D=5	D=5	D=2	D=3	D=4	D=5	D=4	D=6	4=2
		E= 2	E=8	E=2	E=2	E=8	E=1	E=5	E=3	
		F=5	F=5	F=4	F=2	F=2	F=3	F=2	F=4+J9	
		G=1	G=3	G=9	G=3		G=3	G=1	G=9	
			H=6	H=3	H=1		H=2	H=3	H=3	
			I=2	I=2			I=2		I=4	
			J=2	J=1			J=3		J=1	
							K=2			

Parte 4

alumno	preg 38	preg 39	preg 40	preg 41	preg 42	preg 43	preg 44	preg 45	preg 46	preg 47	preg 48	preg 49
1I	G	A	A, C	G	A	A	A	A	A	H	A	H
2A	E	C	B	A, B, C	B	D, E	B	C, E	A	A	B, F	
3H	G	B	E	I	B, H	C	B, C	B	E, G	A	H	
4D	D	A	C	B	D	D	D	A	B	A	E	
5E	A	A	D	B	E	E	D, E, I	A	E	A	E, G	
6E	G	D	I	D, E	A	A	J	F	H	A	H	
7A	B	F	B	B	C	C, D	C	A, C	D	A	E	
8I	D	B	F	B	E	G	G	B	B, C	A	E	
9I	C	E	C	C	C, D	B	I	A, C	B	A	E	
10B, E	B	E, F	B	F	C	E	H	A, C	F	A	G	
11E	E	A	C	B, D	B	F	I	F	D	A	E	
12F	G	B	E	A, B	E	C	E	F	A	A	D	
13D	B	A	A	G	D	F	G	B	B, C	A	E	
14D	B	A	C	A	B	B, C	G	A, C	B, C	A	E	
15I	H	A	C	F	B, C	C	G	A, B	H	A	H	
16D	B	F	B	I	A	H	A	C	H	A	A	
17A, E	F	A	C	B, F	C, D	D	F	F	B	A	G	
18G	A	A	B	C	F, G	C	A	D	B, C	A	C	
19F	C, E	B	G	B	E	C	F	D	C, E, G	A	D	
20G	E	A	C	B	H	F, G	B	F	D	A	E	
21G	C	E	B	G	B	C	A	F	B, C	A	E	
22I	E	B	F	H	E	E	H	A, C	C	A	A	
23C, G	E	B	E	E	E, F	D	A	A	B	A	E, F	
24D	C	B	E, G	F	D, H	C, D	I	E	G	A	G	
25D	D, E	D	I	E, F	D	C, D	C	C	F	A	E	
26A	F	A	H	B	F, G	C	C	C	D	A	E	
27G	G	B	E	B, F	C, G	B, C, D	C	A, C, D	D	A	B	
28B	E	A	C	F, I	D	D, E	I	C	C	A	E	
29G	B	C	B	B, E	C, D	F	B	C	D	A	E	
30C	G	B	E	H	C	E	B	A, C	B	A	C	
31E	G	D	I	J	A	A	J	F	H	C	H	

A=04	A=02	A=12	A=2	A=03	A=04	A=03	A=05	A=12	A=02	A=3	A=02
B=02	B=06	B=09	B=7	B=13	B=06	B=03	B=05	B=04	B=10	B=0	B=02
C=02	C=04	C=02	C=9	C=03	C=08	C=12	C=05	C=13	C=08	C=0	C=02
D=06	D=03	D=03	D=1	D=02	D=08	D=09	D=02	D=03	D=06		D=02
E=06	E=08	E=03	E=6	E=04	E=06	E=06	E=02	E=02	E=03		E=15
F=02	F=02	F=03	F=2	F=07	F=03	F=04	F=02	F=07	F=02		F=02
G=06	G=07		G=3	G=03	G=03	G=02	G=04		G=03		G=04
H=01	H=01		H=1	H=02	H=03	H=01	H=02				H=05
I=05			I=3	I=03			I=05				
				J=01			J=02				

## ANEXO 6: DATOS DE LOS SUJETOS

pseudónimo	Id	2) Gpo	Edad	Sexo	Edo secund	Pobl secund	Secundaria	Ocup padre
Ariel	1	1ero 2	15	M	Edo. Mex.	Chiautla	6 (técnica)	empleado
Brenda	2	1ero 2	16	F	Edo. Mex.	Texcoco	2 estatal	empleado
Cástor	3	1ero 2	22	M	Chih. y DF	Cd. Juárez	6 (técnica)	arquitecto
Daniel	4	1ero 2	16	M	Campeche y Yucatán	Sin respuesta (SR)	6 (técnica)	agricultor
Edgar	5	1ero 2	17	M	DF	DF	1 federal	agricultor
Fermin	6	1ero 2	SR	M	SR	SR	SR	SR
Gelasio	7	1ero 2	15	M	Pue.	SR	1 federal, 6 técnica	ausente ganadero, agricultor
Héctor	8	1ero 2	15	M	SLP	SR	2 estatal	agricultor
Iván	9	1ero 2	17	M	Edo. Mex.	Atacomulco	1 federal	comerciante
Julieta	10	1ero 2	15	F	Edo. Mex.	Texcoco	4 privada, 5 bilingüe	profesor
Luis	11	1ero 2	29	M	DF	DF	1 federal	chofer
Manuel	12	1ero 2	15	M	Chis.	Palenque,	3 tele secundaria	agricultor
Nora	13	1ero 2	16	F	Hgo.	Mezquital	6 internado privado	agricultor
Odilia	14	1ero 2	15	F	Mich.	Morelia	2 estatal	SR
Pablo	15	1ero 2	15	F	Mich. Y Durango	SR	2 estatal	mecánico
Queta	16	1ero 2	16	F	Pue.	Pue	2) estatal	agricultor
Rosa	17	1ero 2	15	F	Veracruz	Saydi de Alemán	3) tele secundaria	agricultor
Susana	18	1ero 2	14	F	Oaxaca	Etla, Temazulapan Mixe	5 y 6 bilingüe técnica	campesino campo, estudia y trabaja en un CERESO
Tomás	19	1ero 2	16	M	Guanajuato	Pénjamo	6) técnica	agricultor
Uriel	20	1ero 2	16	M	Veracruz	Alamo	1 (federal)	agricultor
Víctor	21	1ero 2	15	M	Hidalgo	Progreso de O.	1 (federal)	agricultor
Walter	22	1ero 2	15	M	Chiapas	El Progreso, Mpio de la Trinitaria	1 (federal)	agricultor labores del campo
Anselmo	23	1ero 2	13	M	Oaxaca	Santiago Textitlán	2 (estatal)	comerciante agricultor (naranja)
Bernardo	24	1ero 2	17	M	Edo. Mex.	Acolman	1 (federal)	agricultor
Carolina	25	1ero 2	16	F	Veracruz	Tihuatlán	3 (tele secundaria)	comerciante
Donato	26	1ero 2	17	M	Chiapas	Cocordia	2 (estatal)	maestro de secundaria (y carpintero)
Erasmo	27	1ero 2	17	M	Hidalgo	Tolcayuca	1 (federal)	comerciante
Floriberto	28	1ero 2	14	M	Chiapas	—	2 (estatal)	comerciante
Graciano	29	1ero 2	18	M	DF	—	1(federal)	comerciante
Hortensia	30	1ero 2	15	F	Edo. Mex	Temascalapa	2 (estatal)	campesino

pseudónimo	Id	Ocup madre	Ocup abuelos	Ocup abuelas	# hnos	Hnos-estudios
Ariel	1	comerciante	comerciante	comerciante	3	2
Brenda	2	hogar	campesino	hogar	3	3
Cástor	3	secretaria	artesano	hogar	2	2
Daniel	4	hogar	agricultor	hogar	3	3
Edgar	5	hogar	agricultor	hogar	0	0
Fermín	6	SR	SR	SR	SR	SR
Gelasio	7	obrero	agricultor	hogar	3	3
Héctor	8	hogar	agricultor	SR	3	3
Iván	9	hogar	agricultor	hogar	5	5
Julieta	10	comerciante	comerciante, empleado	hogar	2	1
Luis	11	enfermera	chofer, peluquero	hogar	4	4
Manuel	12	hogar	ganadería	hogar	7	7
Nora	13	hogar	agricultor	hogar	5	5
Odilia	14	agricultor (a)	agricultor	hogar	4	4
Pablo	15	hogar	agricultor	hogar	3	2
Queta	16	hogar	campesino	hogar	3	3
Rosa	17	hogar	agricultor	hogar	2	2
Susana	18	hogar	labrar la tierra	a cuidar aves	3	3
Tomás	19	hogar	campo	hogar	3	3
Uriel	20	hogar	----	hogar	5	5
Víctor	21	hogar	agricultores	hogar	3	3
Walter	22	hogar	agricultores	hogar	2	2
Anselmo	23	hogar	-----	-----	11	8
Bernardo	24	hogar	campesinos	hogar, doméstica	4	4
Carolina	25	hogar	comercio/campesino	hogar	5	5
Donato	26	hogar	agricultor	hogar	5	5
Erasmus	27	hogar	campesinos	hogar	9	9
Floriberto	28	hogar	campesinos	hogar	7	7
Graciano	29	hogar	vendedor y fallecido	vendedora, hogar	2	2
Hortensia	30	hogar	campesinos	hogar	3	2
Ignacio	31	hogar	campesinos	---	3	3

pseudónimo	Id	Qué estudian los hermanos	12) Encuesta (val)
Ariel	1	kinder, primaria	muy buena
Brenda	2	primaria, secundaria	larga, importante
Cástor	3	IPN (informática)	muy buena
Daniel	4	primaria, secundaria	buena
Edgar	5	---	excelente
Fermin	6	SR	SR
Gelasio	7	kinder, primaria, secundaria	regular
Héctor	8	secundaria, prepa y carrera	buena
Iván	9	primaria, secundaria	muy buena
Julieta	10	carrera	interesante, latosa
Luis	11	técnicos	interesante
Manuel	12	prepa, carrera	muy bien
Nora	13	secundaria, prepa, CONALEP	bueno
Odilia	14	carrera	muy bien
Pablo	15	primaria, secundaria	bien
Queta	16	primaria, secundaria, prepa	interesante
Rosa	17	secundaria y prepa	bien
Susana	18	secundaria	Está bien porque nos servirá mucho
			Muy buena y efectiva; para saber la importancia
Tomás	19	primaria y secundaria	del inglés
Uriel	20	primaria y secund, por lo pronto	muy interesante
Víctor	21	primaria y preparatoria	divertida
Walter	22	primaria	muy bien
Anselmo	23	primaria, secundaria, prepa y esp	bien
Bernardo	24	primaria y secundaria	Está bien
			Muy bien organizada para saber ... piensan del
Carolina	25	primaria, secundaria, Ing Forestal	inglés
Donato	26	kinder, primaria, secundaria, uni	muy bien
Erasmus	27	primaria, secundaria, prepa, técnica	un poco tediosa pero interesante
Floriberto	28	preparatoria	muy bien
Graciano	29	bachillerato	bien
Hortensia	30	propedéutico	muy interesante
Ignacio	31	primaria y secundaria	regular