



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGON
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
POSGRADO EN PEDAGOGIA

LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA FES-
ZARAGOZA, COMO DETENTADORES DE IMAGINARIOS
EN LOS CURSOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN
INGLÉS

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN PEDAGOGIA

PRESENTA

LIC. FELIPE BUSTOS CRUZ

ASESORA:

MTRA. AGUSTINA SUSANA LIMÓN Y SANDOVAL



SAN JUAN DE ARAGÓN, EDO. MEX. A 31 DE MARZO DE 2008.



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.

*Dedico este logro académico a Eneyda,
mi madre.*

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi gratitud en primer lugar a la Universidad Nacional Autónoma de México, por brindarme la oportunidad de realizar estudios de maestría bajo el patrocinio del Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico de la UNAM (PASPA) de la Dirección General del Personal Académico (DGAPA).

También externo mi agradecimiento a:

El Departamento de Lenguas Extranjeras de la FES-Zaragoza por las facilidades otorgadas para la realización de este trabajo.

Los estudiantes de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza por su valiosa colaboración como informantes en esta investigación, sin cuya intervención este trabajo no hubiera sido posible.

INDICE

	Pág
INTRODUCCIÓN	6
Cap.I LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	12
Una primera aproximación al concepto de imaginario social	12
El inglés y los estudiantes en la FES-Zaragoza	13
Un problema para una investigación	15
La construcción del objeto de estudio	19
Referentes epistémicos del objeto de estudio	27
Una mirada al Estado de Conocimiento (1992-2002) relacionado con el imaginario social	28
Importancia de esta investigación	35
Cap.II LA FES ZARAGOZA COMO CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	38
Creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales	38
La transformación de la ENEP Zaragoza a FES-Zaragoza	40
La oferta educativa	40
El sistema de enseñanza en la FES-Zaragoza	41
La profesión de psicólogo y la licenciatura en psicología	42
El estudiante de psicología en la FES-Zaragoza	45
El perfil del egresado de la licenciatura en psicología	46
El estudiante de psicología en la FES-Zaragoza como sujeto de esta investigación	46
Vinculación de la licenciatura en psicología con el Departamento de Lenguas Extranjeras de la facultad	50
Las lenguas extranjeras en el contexto de la FES-Zaragoza	50
La comprensión de lectura en idioma inglés en la UNAM	51
La comprensión de lectura en inglés en la FES-Zaragoza	53
Cap.III FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	54
Imaginación e imaginario social	54
Herramientas de elucidación para el imaginario social	61
La cultura americana como cultura meta	75
Cap.IV ORIENTACIONES EPISTÉMICAS Y METODOLÓGICAS	80
Fundamentación epistémica	80
Una investigación de corte cualitativo	83
Fases de la investigación	86

	Estrategias de recopilación de información	87
	Interpretación de la información	89
	Categorías de análisis	94
	Los informantes para el estudio	96
Cap.V	LOS ESTUDIANTES DE LOS CURSOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA COMO DETENTADORES DE IMAGINARIOS	99
	Construcciones imaginarias sobre el americano como el sujeto de la alteridad	99
	Construcciones imaginarias sobre el estilo de vida americano	110
	Construcciones imaginarias sobre los valores que se promueven en los Estados Unidos	123
	Construcciones imaginarias sobre la expansión del idioma inglés en el mundo	133
	Construcciones imaginarias sobre una posible estancia en los Estados Unidos	142
Cap.VI	CONCLUSIONES	152
	FUENTES DE CONSULTA	162
	ANEXOS	168

INTRODUCCIÓN

Reconocer la existencia de un problema significa la posibilidad de su comprensión y superación. De esta manera, esta investigación surgió como respuesta a la necesidad de dilucidar una problemática pedagógica en el área de Lenguas extranjeras en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES-Zaragoza), UNAM.

Los estudiantes de las diversas licenciaturas que se imparten en la FES-Zaragoza que ingresan a los cursos de idiomas en la facultad, son sujetos de la educación que en su gran mayoría ya cuentan con una historia personal dentro del idioma inglés. Tradicionalmente, los estudiantes mexicanos llevan este idioma como materia curricular en la Escuela Secundaria oficial (en pocos casos es francés) y en las escuelas de bachillerato como la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. A pesar de esta realidad, los estudiantes ingresan a la licenciatura con un nivel mínimo y a veces nulo del idioma, lo que obliga a los maestros de inglés a iniciar nuevamente con las bases del idioma. A los pocos estudiantes que ingresan con un mejor nivel de idioma se les inscribe en niveles más avanzados, no tienen que empezar desde primer nivel.

Además de lo aclarado en el párrafo anterior está el hecho de que los estudiantes de la licenciatura en Psicología que asisten a los cursos de comprensión de lectura en inglés en la FES-Zaragoza, presentan una problemática compleja que posee muchos aspectos y referencias desde donde se puede abordar, por ejemplo, el alto nivel de deserción, la apatía hacia los cursos, el carácter de obligatoriedad, el ausentismo, la poca motivación, deficiencias en la comprensión de textos en lengua extranjera a pesar de ser un requisito indispensable para la titulación, la baja eficiencia Terminal y la relación con la cultura meta (la cultura donde se habla el inglés como lengua materna). De los aspectos anteriores, este estudio se interesó en investigar el último de ellos, es decir, la relación de los estudiantes con la cultura meta a partir de su imaginario sobre la misma, porque cuando se aprende un idioma, además de estructuras gramaticales, términos y conceptos, se aprende una cultura, se entra en relación con otra manera de ver el mundo.

Algunas investigaciones previas han tratado de identificar las deficiencias en el idioma con que llegan los estudiantes al nivel licenciatura, respondiendo a las preguntas sobre: ¿qué

nivel de inglés poseen los estudiantes al ingresar a la licenciatura?, ¿hasta qué punto el nivel de inglés que poseen les impide construir significados a partir de los textos que leen en ese idioma?, ¿hasta qué punto son buenos lectores en lengua materna y pueden hacer transferencia de sus habilidades lectoras a la lengua extranjera? Algunas de estas interrogantes se investigaron en el área metropolitana por instituciones como la UAM y la UNAM, con un enfoque cuantitativista para la medición y la comparación.

Las mencionadas investigaciones dejaron de lado al alumno como sujeto, a su subjetividad y construcciones simbólicas como posibles causas de los problemas de aprendizaje del idioma inglés. Además han obviado la implicación cultural y carga ideológica ante la cultura meta e idioma extranjero, ninguna investigación, sin embargo, había intentado recuperar aspectos subjetivos como posibles causas de los problemas de aprendizaje de los estudiantes en el idioma extranjero.

El estudio se orienta bajo el supuesto hipotético de que la carga de imaginarios de los estudiantes de la carrera de Psicología que asisten a los cursos de comprensión de lectura en inglés en la FES-Zaragoza se aprecia más inclinada hacia implicaciones ideológicas y culturales de confrontación con la cultura meta, (la cultura donde se habla el inglés como lengua nativa, en este caso los Estados Unidos), en detrimento de cuestiones académicas, un factor que al parecer interfiere con su desempeño en los cursos.

El objetivo del estudio consiste en identificar los imaginarios de los estudiantes de psicología que asisten al primer nivel de los cursos de comprensión de lectura en inglés, especialmente a partir de rasgos ideológicos y culturales, para fundamentar la necesidad de reformular el enfoque de los cursos de comprensión de lectura en inglés.

La fundamentación teórica para la investigación se desarrolló a partir de la determinación de los ejes de análisis, categorías y subcategorías requeridas para la mejor comprensión e interpretación del objeto de estudio. La orientación teórica para el estudio se construyó mayormente desde los siguientes autores: Cornelius Castoriadis, Clifford Geertz, Ángel I. Pérez Gómez, John B. Thompson, José Ortega y Gasset, Alicia de Alba y Hugo Zemelman.

Los **ejes de análisis** se construyeron a partir de un primer sondeo con los informantes, estos son: rasgos ideológicos, rasgos culturales y el contacto cultural.

Para la construcción de las **categorías** se recurrió a la conceptualización de Alicia de Alba, según cita de Bertha Orozco (1997), las categorías se definen como herramientas conceptuales para interpretar el conjunto de aspectos articulados de la realidad que se ha delimitado como objeto de estudio del campo problemático de investigación.

La categoría central de esta investigación es el imaginario social, a la luz de la cual se interpretan los datos y se arriba a conclusiones.

Hablar del imaginario social es remitirse al conjunto de significados que construye una comunidad o grupo para darse sentido, para instituirse como tal. Comprender los imaginarios de un grupo permite saber cómo los sujetos se perciben a sí mismos y a los otros; cómo conciben su mundo y el de los otros.

La imaginación creadora está en la base del imaginario social, para hablar en términos de Castoriadis, la imaginación radical. “Consideremos la imaginación del ser humano singular. Allí está la determinación esencial (la esencia de la psique humana). Esta psique es en primer lugar imaginación radical en el sentido de que es ola o flujo incesante de representaciones, de deseos y de afectos. Esta ola es emergencia ininterrumpida”. (Castoriadis, 2002: 96). Para Castoriadis, ni el ser ni el saber se encuentran determinados, sino mediados dialécticamente por la imaginación radical. “Dos conclusiones significativas se derivan de su trabajo. En primer lugar, que la imaginación es el origen de lo que puede ser representado y pensado, el origen de lo que llamamos racional. En segundo lugar que la propiedad fundamental del ser humano es la imaginación libre y desfuncionalizada”. (Vera, 1998: 2).

Las categorías analíticas se establecieron a partir del discurso de los informantes recuperado de un cuestionario de preguntas abiertas y de los referentes teóricos pertinentes. Las categorías a partir de las cuales se busca caracterizar el imaginario de los estudiantes son: las creencias, los juicios, y las actitudes de los informantes.

Esta Investigación es básicamente de corte cualitativo, guiada por el Verstehen, orientación epistémica que permite abordar la interpretación y comprensión de los hechos

humanos, en contraposición al Erklären, que es la explicación a partir de las causas, posición típica de las ciencias físicas.

Se utilizaron dos cuestionarios de preguntas abiertas. Uno permitió delimitar el objeto de estudio y justificar la investigación, reuniendo evidencia para suponer que los problemas de los estudiantes sobre el aprendizaje del idioma extranjero, se ubicaban en el plano de la subjetividad. El segundo cuestionario se aplicó a tres grupos de estudiantes voluntarios de los cursos de primer nivel para obtener la información necesaria que permitiera conocer los imaginarios sobre el idioma extranjero (inglés), sus sujetos y su cultura. También, la información del segundo cuestionario permitió afianzar el establecimiento de las categorías de análisis.

El procesamiento e interpretación de la información se desarrolló desde la elaboración de bases de datos para jerarquizar la información por categorías de análisis. Se procedió después a subcategorizar la información.

A partir del trabajo de categorizar y subcategorizar el discurso, se pudo arribar a hallazgos y conclusiones. La técnica de interpretación de la información fue el análisis del discurso como un instrumento de investigación para entender los discursos como prácticas sociales producidas en la vida social (Gallegos, 2001: 3).

Este trabajo de tesis se encuentra estructurado en cinco capítulos en los que se da cuenta de todo el proceso de la investigación.

En el primer capítulo se introduce la problemática pedagógica, se delimita el problema de investigación y se presentan las lógicas con las que se llevaron a cabo las aproximaciones al objeto de estudio para su construcción posterior. También se da a conocer una muestra de la revisión hecha al Estado del Conocimiento en el periodo 1992-2002 sobre el imaginario social, rasgos culturales, ideológicos y de contacto cultural.

En el capítulo dos se ubica a la FES-Zaragoza como el contexto socio-histórico-cultural donde se presenta la problemática que se ha estudiado. Esto es porque los problemas de investigación que involucran a los sujetos no pueden comprenderse plenamente si son

separados del contexto en que se manifiestan. Se informa también sobre el papel de las lenguas extranjeras en las prácticas académicas en la facultad.

En el capítulo tres se presenta el entramado teórico a la luz del cual se interpreta la problemática pedagógica que subyace a la construcción de conocimiento en lengua extranjera, inglés. Se sustenta desde la teoría la categoría central y explicativa de la investigación: el imaginario social, así como las categorías analíticas a partir de las cuales se objetiva el imaginario de los informantes. También se aborda al idioma inglés y la cultura americana como referentes específicos del imaginario de los informantes de este trabajo.

El capítulo cuatro ubica a la investigación dentro de la perspectiva epistemológica del Verstehen como fundamento de la vigilancia epistemológica que se ha intentado realizar a través de los diferentes momentos de la investigación. Se trata de una investigación de corte básicamente cualitativo. En este capítulo se articulan los referentes teóricos con los empíricos.

El capítulo cinco presenta los imaginarios construidos a partir de las asignaciones de significados y sentidos encontrados en las creencias, juicios y actitudes de los sujetos de la investigación sobre diversos referentes relacionados con el inglés, los hablantes nativos de ese idioma y la cultura meta, donde se habla ese idioma, en este caso la americana por ser el referente más inmediato en el imaginario de los sujetos.

El capítulo seis da cuenta de las conclusiones a las que se llegó al final de la investigación. Éstas, presentan los imaginarios identificados a partir del análisis del discurso de los informantes, a la vez que delimitan algunas sugerencias para iniciar acciones correctivas en cuanto a la problemática motivo de esta investigación.

Como generalmente sucede con investigaciones sobre problemáticas que involucran sujetos en contextos específicos, quedan tareas pendientes, ya que este estudio representa sólo un recorte de la realidad pedagógica compleja de la construcción de conocimiento y aprendizaje en lengua extranjera, inglés en este caso.

Los resultados de la investigación permiten concluir en general que los problemas del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, encuentran respuestas para su solución en el plano de la subjetividad de los estudiantes. El imaginario del alumno tiene una carga

ideológica y cultural básicamente negativa y de confrontación con la cultura meta, lo que puede dificultar el aprendizaje del inglés. Esta investigación de corte cualitativo permitió dar voz a aquellos que generalmente no la tienen y permitirá también tomar acciones correctivas en cuanto al enfoque de los cursos de inglés, a los cuales deberá dárseles un enfoque más cultural.

CAPÍTULO I

LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO: LOS IMAGINARIOS DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EN CURSOS DE INGLÉS

Un elemento esencial en toda investigación es el objeto de estudio. En el caso de este trabajo, la construcción del objeto ha sido un proceso de aproximaciones sucesivas a una problemática específica desde lo empírico y lo teórico. Este capítulo trata sobre la lógica de construcción del objeto de estudio.

- **UNA PRIMERA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE IMAGINARIO SOCIAL**

La categoría central en esta investigación es el de imaginarios sociales. Hablar de imaginarios sociales es remitirse a significaciones colectivas y un orden de sentido que ayuda a los sujetos a interpretar su mundo y “la única forma de entender el imaginario social es a partir de las condiciones sociales históricas que lo producen”. (Erregorena, 2002: 9). Es a través de los imaginarios, construidos a lo largo de su vida en sociedad, como los sujetos leen su mundo.

Al hablar del imaginario social se alude a un conjunto de significados y sentidos mediante los cuales un colectivo se instituye como tal. Identificar los imaginarios de un grupo, nos permite conocer cómo se perciben los sujetos como miembros del grupo y cómo perciben a los otros con quienes interactúan.

Después de revisar autores como Gilbert Durand, Bronislaw Baczko y Cornelius Castoriadis sobre el tema de los imaginarios sociales y recuperar algunas de sus ideas se decidió abordar el concepto del imaginario social, principalmente a partir del enfoque de Castoriadis. ¿Por qué precisamente Castoriadis?---- La respuesta tiene que ver con las diferencias en concepciones de este concepto entre Castoriadis y otros autores que han estudiado el imaginario social. De acuerdo con Murcia y Jaramillo (2005), como resultado del recorrido histórico que hicieron rastreando el concepto según ha sido concebido por

diversos autores y tradiciones, existen básicamente dos tendencias: los reproduccionistas y los construccionistas. Para los primeros, el imaginario tiene que ver con la reproducción de la realidad de manera directa o indirecta; directa en el sentido que reflejan la realidad externa e indirecta que se imagina, en este grupo citan a Gilbert Durand. Para los segundos, las realidades sociales se construyen a partir de las interacciones que diariamente tienen los seres humanos y dotan de sentido. En este contexto de construcción del imaginario se ubica Cornelius Castoriadis. “A diferencia de las concepciones dominantes, para las que el imaginario no es más que ilusiones o superestructuras, Castoriadis lo introduce en la raíz de nuestra realidad humana”. (Morin, 2004: 4).

El imaginario social se forma en y a partir de condiciones sociales e históricas específicas. Estas condiciones determinan las formas de pensar y de actuar de los individuos en la comunidad y responde de alguna manera a su visión de mundo.

- **EL INGLÉS Y LOS ESTUDIANTES EN LA FES-ZARAGOZA**

El mundo se encuentra en un proceso de globalización y por tanto en constante cambio. Los alumnos universitarios tienen la obligación de mantenerse actualizados, al menos en su área de interés. Para ello cuentan con apoyos tecnológicos como el Internet y las videoconferencias que en cuestión de segundos ponen en contacto a individuos de las más remotas regiones del mundo. En ocasiones, uno de los requisitos para poder hacer uso de estos medios es el conocimiento del idioma inglés.

También hay que considerar los medios tradicionales como las revistas especializadas y los libros escritos en inglés. Esto exige que el alumno pueda leer y comprender ese idioma. “La diversidad lingüística y cultural del contexto social crecientemente globalizado en el que nuestros futuros profesionistas habrán de insertarse y la pluralidad de discursos a los que habrán de responder, nos exigen formar profesionistas dotados no tan solo con un sólido conocimiento lingüístico de una o más lenguas extranjeras, sino con una formación sensible y crítica con respecto a su propia cultura y a las culturas de los “otros” con los que habrán de interactuar en su proceso de crecimiento personal, profesional y académico”. (Lema, en González, *et al.*, 2004: 23).¹

¹ Dr. José Lema Labadie. Rector General de la Universidad Autónoma Metropolitana. En 2004 fungía como Rector de la Unidad Iztapalapa. Fragmento del discurso de presentación del libro Competencia Lingüística en

Por lo tanto, el dominio de una ejecución eficiente en lengua extranjera es de vital importancia para los estudiantes, ya que su formación académica debe complementarse con el manejo de la información más reciente sobre sus áreas de estudio, la cual es muy probable que se encuentre en inglés.

Los estudiantes de la FES- Zaragoza, excepto los de Ingeniería Química, deben cubrir el requisito de acreditar un idioma en la modalidad de comprensión de lectura para acceder a la titulación. Los estudiantes de la carrera de psicología tienen la posibilidad de cumplir con su requisito con cualquiera de los tres idiomas que se enseñan en la facultad, ya sea portugués, francés o inglés, aunque en la práctica, la mayoría opta por el inglés. Por otro lado, los planes de estudio de las otras carreras marcan al inglés como el único idioma con que se puede dar cumplimiento al requisito. Ahora bien, los alumnos que llegan a la Facultad con buen manejo del idioma, pueden optar por la alternativa de presentar el examen de acreditación y cumplir así con el requisito.

La FES- Zaragoza ofrece a sus estudiantes, además de los cursos de inglés general (posesión del idioma), cursos de una sola habilidad comunicativa: la comprensión de lectura. Esto se lleva a cabo bajo la premisa de que los estudiantes deben leer textos académicos de su área de interés lo más actualizados que sea posible. La comprensión de lectura, parafraseando a Devine (1993), se trata de una habilidad que desarrolla el lector para construir significado a partir de su interacción con el texto.

El hecho de acreditar la comprensión de lectura de un idioma se ha convertido ya en parte de la cultura académica de este país. Sin embargo, esta cultura parece estar en desventaja con una cultura académica más global. Resulta que cuando un alumno solicita una beca para realizar estudios en el extranjero, le piden que presente y apruebe exámenes internacionales que van mucho más allá de una sola habilidad comunicativa como la lectura. Por otra parte, la cultura laboral del país también ha rebasado a la cultura académica de las escuelas públicas en este rubro (según se puede constatar en periódicos y revistas que ofertan empleos), ya que cuando se desea contratar a alguna persona se le pide que maneje el inglés

general en por lo menos 70 u 80 por ciento. (Nunca indican su parámetro de base para solicitar esos porcentajes)

- **UN PROBLEMA PARA UNA INVESTIGACIÓN**

En la práctica cotidiana se observan varios problemas, por ejemplo, los profesores reportan que a los estudiantes les falta motivación para la clase, que aparentemente van a la clase de inglés como a cumplir con una obligación.

Lo más alarmante es que los estudiantes, casi todos, ya han tomado dos años de comprensión de lectura en el bachillerato y llegan a la facultad con muy escasos conocimientos y habilidades en la lectura en inglés. Por lo tanto en la facultad se vuelve a empezar con los rudimentos del idioma. Una vez en los cursos, se observa que a los estudiantes les es difícil construir significados o sentidos al procesar un texto (esto es obvio, sobre todo en los exámenes de lectura que se aplican durante el semestre).

Es importante mencionar que los alumnos pueden reconocer información específica como datos estadísticos, fechas, porcentajes, definiciones. Sin embargo, cuando se les pide que vayan más allá de la superficie del texto inician los problemas. En la práctica no logran, en su mayoría, expresar el sentido que el autor está dando a la información y cuando se les pide que expliquen en sus palabras y en español alguna idea del texto ofrecen interpretaciones distorsionadas, raras o a veces equívocamente divertidas.

Otro problema que se ha observado es: que los alumnos se inscriben a los cursos de lectura, pero si de pronto encuentran algo más que hacer o la carga académica en la carrera es alta, dejan el curso de inglés. Esto se muestra muy claramente en el documento titulado: **INDICADORES DE APROBACIÓN, REPROBACIÓN Y DESERCIÓN. AÑO 2003**, del Departamento de Lenguas Extranjeras de la misma facultad. Allí se reporta que en ese año, sumados los semestres 2003-1 y 2003-2 y contemplada la matrícula total de los tres idiomas que se enseñan: inglés, francés y portugués se inscribieron 3455 alumnos con una amplia mayoría inscritos en inglés. La tabla 1 ilustra los porcentajes de alumnos aprobados, reprobados y que no presentaron, estos últimos son alumnos que por alguna razón abandonaron el curso.

TABLA 1
INDICADORES DE APROBACIÓN, REPROBACIÓN Y DESERCIÓN.
AÑO 2003.

SEMESTRE	ALUMNOS INSCRITOS	APROBADOS	NO APROBADOS	NO PRESENTARON
2003-1	1672	931 55.7%	209 12.5%	532 31.8%
2003-2	1783	1085 60.9%	206 11.5%	492 27.6%
TOTAL	3455 = 100 %	2016 = 58.3 %	415 = 12 %	1024 = 29.7 %

De los 3455 alumnos inscritos, 1024, es decir el 29.7 por ciento se dio de baja o simplemente abandonó; el 12 por ciento no aprobó y el 58.3 por ciento aprobó los cursos. El hecho de que el 29.7% de los alumnos inicialmente inscritos hayan abandonado el curso es ya un indicador de la existencia de un problema.

Del documento arriba mencionado se pueden conocer los datos que se relacionan específicamente con el comportamiento de los estudiantes de psicología en cuanto a niveles de aprobación, reprobación y deserción tanto del semestre 2003-1 como del semestre 2003-2.

En la tabla 2 de la siguiente página, se muestran los resultados del semestre 2003-1 de los alumnos de Psicología inscritos en inglés. De un total de 520 alumnos inscritos, 135 no se presentaron y 99 resultaron no aprobados. Esto hace un total de 234 alumnos que no lograron acreditar el nivel.

TABLA 2.
SEMESTRE 2003-1 INGLÉS-PSICOLOGÍA

GRUPO	INSCRITOS	APROBADOS	NO APROBADOS	NP
101 PS	46	28	6	12
102PS	57	36	10	11
103PS	44	17	0	27
104PS	49	27	15	7
105PS	26	10	4	12
106PS	29	5	1	23
108PS	49	22	20	7
109PS	47	19	15	13
201PS	30	13	4	3
202PS	51	26	18	7
301PS	51	33	6	12
402PS	51	50	0	1
TOTALES	520 = 100 %	286 = 57.2 %	99 = 19.8 %	135 = 27 %

Llama la atención el hecho de que el número de alumnos que no lograron superar su curso ha sido bastante alto según se observa en las columnas de no aprobados y de aquellos que no presentaron. La pregunta que todos nos hacemos ante esta situación es ¿por qué estos porcentajes tan altos en reprobación y sobre todo en deserción?

En la tercera tabla de la siguiente página, donde se ilustran los resultados del semestre 2003-2 en el área de Psicología también se encuentra un panorama semejante al que se observó en la tabla anterior. Sin embargo, llama la atención en mayor medida el número de alumnos que se declararon ausentes, 23 % en comparación con los no aprobados, 13 %..

TABLA 3.
SEMESTRE 2003-2 INGLÉS-PSICOLOGÍA

GRUPO	ALUMNOS INSCRITOS	APROBADOS	NO APROBADOS	NP
101PS	60	24	10	26
102PS	62	51	05	06
103PS	49	37	05	07
104PS	25	15	03	07
201PS	35	14	13	08
202PS	27	09	06	12
203PS	28	21	00	07
204PS	59	34	17	08
205PS	27	20	01	06
206PS	10	08	00	02
207PS	14	09	01	04
301PS	24	18	00	06
302PS	33	22	03	08
401PS	13	11	00	02
402PS	25	20	00	05
403PS	09	08	00	01
TOTAL	500 = 100 %	321= 64 %	64= 13%	115= 23%

Al analizar estos resultados, continúa la duda sobre las causas que motivan este problema, además de que como ya se ha dicho, los profesores reportan que a los alumnos les falta dominio del idioma para enfrentar la lectura y que notan desinterés hacia los cursos y hasta una cierta apatía.

Después de analizar la información anterior, se puede considerar que es el momento de centrarse en comprender las causas que subyacen a los problemas más inmediatos; es decir lo que atañe directamente a los cursos como el nivel de deserción, los bajos niveles de motivación y las actitudes de apatía reportados por los profesores, así como el bajo porcentaje de aprobados.

Como se ha podido observar en las tablas que se presentaron anteriormente, en todo 2003 sólo se logró un 58.3 % de aprobación como porcentaje en los tres idiomas que se imparten en el Departamento de Lenguas: inglés, francés y portugués (tabla 1). Es necesario explicar esta problemática a partir de los propios alumnos, conocer qué piensan, qué sienten, cómo enfrentan el reto de leer en un idioma que en ocasiones les es desconocido, con qué motivación enfrentan el curso, qué rasgos culturales e ideológicos están involucrados, qué creencias y actitudes están presentes y además qué les significa en sus planes futuros el idioma. En otras palabras, cuál es el imaginario o los imaginarios que subyacen a esta problemática. .

Esta investigación tiene que ver con la subjetividad de los sujetos involucrados, es decir, los alumnos de Psicología inscritos en primer nivel de los cursos de comprensión de lectura en inglés. Es un estudio que interpreta las construcciones imaginarias de los informantes y es que “lo importante desde la investigación que se basa en la perspectiva de los actores es el conocimiento detallado de las formas de pensar y las prácticas específicas producidas dentro de cada ámbito escolar.”(Piña Osorio, 2003: 12).

Delimitación del problema de investigación

El nivel de deserción, de baja motivación, la actitud de apatía, la sensación de escaso logro en la comprensión de textos por parte de los alumnos de la carrera de Psicología en los cursos de comprensión de lectura en inglés, conforman una problemática que tiene como una de sus causas el hecho de que los imaginarios que estos alumnos manejan con relación a este tipo de cursos y al inglés en general tienen una carga simbólica que les impide interactuar más libre y exitosamente con el idioma y con la cultura meta.

- **LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO**

La construcción del objeto de estudio se realizó en tres aproximaciones sucesivas:

- Primera o del reconocimiento de la problemática de estudio
- Segunda o de la construcción del objeto
- Tercera o del desarrollo de la investigación

Primera aproximación al objeto de estudio

A partir de la segunda mitad de la década de los 90s comenzó a hacerse evidente (para mí y muchos otros profesores) que había problemas con los alumnos de comprensión de lectura en inglés.

Surgieron preguntas como ¿qué nivel de inglés traen los estudiantes al ingresar a la licenciatura?, ¿hasta qué punto el nivel de inglés que poseen les impide construir significados a partir de los textos que leen en ese idioma?, ¿hasta qué punto son buenos lectores en lengua materna y pueden hacer transferencia de sus habilidades lectoras a la lengua extranjera?, ¿es momento de actualizar los manuales de estudio?

Algunas de estas interrogantes se investigaron a nivel área metropolitana por instituciones como la UAM y la UNAM.

Por lo que respecta al procesamiento de textos en inglés, incluida la construcción de significados y sentidos en los textos, en 1995, el Dr Javier Vivaldo llevó a cabo una evaluación a nivel UNAM y llegó a la siguiente conclusión: “Por lo que respecta al procesamiento de textos en inglés.... Se obtuvieron puntajes marcadamente deficientes – media de 52/100 en este estudio.” (Vivaldo, 1995: 133).

Otro de los aspectos que ya se han investigado a fondo es la competencia lingüística en inglés que poseen los estudiantes al ingresar a nivel superior. Por ejemplo, González, *et al.*, (2004) investigaron la competencia lingüística en inglés en estudiantes de primer ingreso a instituciones de nivel superior comisionados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Analizaron los periodos de ingreso de 2001 y 2002 a partir de una prueba de competencia lingüística. “Los resultados obtenidos en la prueba de competencia lingüística en inglés mostraron un panorama de la formación en esta lengua en los niveles de educación media y media superior muy desalentador, ya que la mayoría de los alumnos de primer ingreso al medio universitario obtuvo puntajes reprobatorios en dicha prueba” (González, *et al.*, 2004: 125).

En la FES-Zaragoza se realizó un estudio piloto en 2001 en el que se trabajó sobre la transferencia de habilidades lectoras de lengua uno (español) a lengua dos (inglés),

concluyéndose que sí lograban transferir ciertas habilidades, como la obtención de información específica (datos, fechas, definiciones), pero no lograban llegar a niveles más profundos en la lectura. Como parte de este estudio piloto se realizó un ejercicio de comprensión de lectura en español con un grupo de estudiantes de recién ingreso a la facultad. El resultado de este ejercicio mostró que la mayoría los alumnos también exhibían deficiencias en su comprensión de textos en lengua materna (español). Escamilla y Bustos (2003).

En general se asume que un buen lector en lengua materna va a ser buen lector en lengua extranjera, dado que se asume que las estrategias de lectura son de carácter universal; aunque, de acuerdo con un estudio de Plastina (1997), lo anterior no parece ser del todo cierto. “ Los resultados del presente estudio sólo pueden servir como sugerencia, sin embargo, deben apoyar a algunos supuestos teóricos sobre el asunto de que buenos lectores en lengua materna no son automáticamente buenos lectores en una segunda lengua y que es posible que necesiten instrucción específica en estrategias de lectura en la segunda lengua”(Plastina, 1997: 57).

El mismo año se llevó a cabo un estudio piloto para comparar el nivel de competencia lingüística en inglés de los alumnos de recién ingreso a la facultad y a los cursos de lectura con su nivel de ejecución en la lectura en inglés. Se aplicó un examen internacional², para asegurar la validez del instrumento, y el promedio del grupo en estudio fue de 3.5 y en lectura en inglés obtuvieron un promedio de 5.6. Escamilla y Bustos (2003).

Además de estas investigaciones, se actualizaron los materiales y se modificó un poco el enfoque para la enseñanza de la comprensión de lectura. Anteriormente se ofrecían tres niveles de comprensión de lectura, después, en 2002, se mantenía el curso en tres niveles pero en el primer nivel se incluyeron las bases léxico-gramaticales del idioma.

El cambio en el enfoque ayudó tanto a estudiantes como a profesores en el proceso de la comprensión lectora, no obstante, seguían observándose problemas que en apariencia rebasaban a los cursos mismos. Se observaba un alto índice de deserción de los cursos, de ausentismo y reprobación, aunado a una aparente baja motivación intrínseca de los

² Nelson Placement test.

estudiantes para interactuar con el idioma, en algunos casos llegaron a mostrar apatía y rechazo.

Un estudiante en quien se observaba cierto rechazo hacia el idioma comentó: “profesor, usted está cumpliendo con su trabajo, pero en realidad si se pone a pensar, usted es un representante del imperialismo en esta facultad”. Cuando se le cuestionó sobre el porqué de su comentario habló de la situación que privaba en la escuela en el sentido de que los obligaban a tomar inglés como requisito de titulación, lo que hacía que muchos no se titularan nunca porque simplemente le tenían aversión al idioma y que seguramente esa era una medida impuesta desde Estados Unidos para impedir que hubiera muchos profesionistas en el país.

Unos meses después, en otro grupo de comprensión de lectura, al inicio del semestre, se les comentaba de lo importante que es saber inglés, puesto que es la lengua franca en el mundo, ya sea en la academia, en los negocios o en la cultura. Se Pidió entonces que algunos alumnos dieran su opinión al respecto. Llamó la atención que uno de los alumnos que más faltaba y menos se concentraba en la clase quisiera participar. Él comentó que el inglés no era el único idioma en el mundo, y se preguntaba el porqué de la imposición de ese idioma en la facultad. El mismo estudiante ofreció la respuesta al decir que con los cursos de inglés lo único que hacíamos era transculturizar a los estudiantes, enajenarlos y palabras más palabras menos, convertirlos en servidores del imperio americano, “de los gringos” como dijo él. Al observar tal indignación en sus palabras y en su actitud se le preguntó sobre su aversión al inglés y a los americanos. Habló sobre las invasiones de Estados Unidos a diferentes países, sobre las trasnacionales, incluida la compañía Coca Cola. Dejó ver en su discurso que venía de una familia de luchadores sociales y que era una persona informada.

Llamaba la atención que los estudiantes relacionaban al idioma inglés directamente con los Estados Unidos y con los estadounidenses, en lugar de pensar en Gran Bretaña o Australia o Nueva Zelanda, en fin, otros países donde también se habla el inglés. Para ellos, en su imaginario, el referente inmediato era Estados Unidos y los “gringos”.

De todo esta información que iba surgiendo de los sujetos se tomaba nota por considerarla potencialmente importante para alguna investigación de corte no cuantitativo.

En 1999, la FES-Zaragoza presentó sus nuevos materiales instruccionales (manuales) para los cursos de comprensión de lectura en Psicología en el 2º. Congreso Nacional sobre Textos Académicos en la Ciudad de Tlaxcala. Después de la presentación los profesores asistentes, casi todos de provincia, preguntaban con mucha angustia por la receta o el método para que sus alumnos se interesaran por el idioma inglés y por los cursos de comprensión de lectura, se quejaban de que ya habían intentado de todo y los estudiantes no respondían. Luego entonces, no era un problema observado sólo en la FES-Zaragoza, era casi nacional a juzgar por los lugares tan lejanos de donde procedían algunos profesores, Sonora, Chiapas, Guerrero, Veracruz, etc.

Fue reuniendo toda esta evidencia como se llegó a la conclusión de que con toda la investigación y los cambios que se estaban haciendo no se estaba atacando el problema de raíz, no se cubría todo el espectro del problema, se estaba dejando de lado flagrantemente el aspecto subjetivo, es decir, las construcciones simbólicas, los significados y los sentidos que los estudiantes habían construido o heredado en sus marcos culturales sobre el idioma inglés, sobre la gente que lo habla, en este caso los americanos y sobre la cultura americana misma.

Segunda aproximación al objeto de estudio

En 2004, ya estando en la Maestría en Pedagogía continué con la idea de que era necesario estudiar esta problemática pedagógica desde un enfoque cualitativo que permitiera identificar los significados y sentidos que los estudiantes poseen sobre el inglés y la cultura americana conectados con los cursos de comprensión de lectura.

Se procedió entonces a realizar un sondeo con un grupo de 31 estudiantes de comprensión de lectura del área de psicología de segundo nivel que estaban a mi cargo. Se les pidió responder a cuatro preguntas con toda la honradez posible, explicándoles a la vez que esto no tendría ninguna incidencia en la calificación del curso. Se obtuvieron respuestas muy reveladoras para las siguientes preguntas.

La primera pregunta que se les formuló fue sobre lo que para ellos significa estar en un curso de comprensión de lectura.

Más de la mitad afirmó, de una forma u otra, que para ellos significa acreditar el requisito de titulación. Por ejemplo, una alumna afirmó: “realmente, la primera intención de acreditar este curso es porque así lo requiere la carrera como requisito”.

Los menos ofrecieron respuestas de tipo más académico, por ejemplo, Una estudiante dijo que “quiero aclarar que la carta no me interesa tanto porque llevo otros dos idiomas y pienso terminar los tres”. Otra alumna considera que el inglés es una herramienta básica, “para mí implica un curso que en lugar de ser un requisito es una herramienta que incluso nos va a ser útil después de terminarlo”.

La segunda pregunta versaba sobre el significado del idioma inglés. Para la mayoría de los alumnos en ese grupo el inglés significaba una imposición, es decir un idioma impuesto, no sólo por la facultad, sino también por una potencia mundial. Ejemplos de su discurso son los siguientes³:

<ul style="list-style-type: none"> • “El inglés realmente y (desgraciadamente) juega el papel de una tarjeta que te abre las puertas hacia conocer nuevos mundos”.
<ul style="list-style-type: none"> • “Es el idioma que se habla en una de las potencias del mundo, Estados Unidos, y por lo tanto uno tiene que acoplarse a su idioma si quiere sobresalir. A mí no me agrada la idea de tener que aprenderlo. Hay otros idiomas que me parecen muy interesantes”.
<ul style="list-style-type: none"> • “En la actualidad, el mundo está entrando en una nueva revolución, sin notarlo hemos entrado en una globalización que está llevando al comercio, la política, la cultura, el lenguaje y demás aspectos de nuestra vida a que nos unamos a la hegemonía política actual, que se centra, (por obra de Dios o no sé) en los Estados Unidos de Norteamérica”.
<ul style="list-style-type: none"> • “La verdad me incomoda el hecho de pensar que el inglés es un requisito para un buen trabajo o puesto, no entiendo porqué el inglés y no el francés o el portugués o el mismo español (o castellano). Es chistoso ver cómo vas a otro país (que no sea Estados Unidos) y si no hablas el idioma te puedes comunicar en inglés. Además me pongo a pensar, si estamos en México, ¿por

³ Los ejemplos que se presentan para cada pregunta se seleccionaron por ser representativos del sentir expresado en las respuestas de la mayoría.

qué no náhuatl o zapoteco o cualquier otro? Las razones son obvias, un gran interés de por medio. Pero sería maravilloso que también aprendiéramos algunos dialectos de nuestro país”.

A una tercera cuestión donde se preguntaba sobre si creían que su cultura como mexicanos chocaba de alguna manera con la cultura anglosajona. La mayoría de los estudiantes opina que son culturas muy diferentes y en algunos casos se destaca cierto desprecio hacia la cultura meta (donde se habla el inglés como lengua nativa), a la vez que se marca cierto grado de reafirmación de su cultura como mexicanos.

Algunas respuestas fueron:

- Yo creo que muchas personas, incluida yo, hay cierto resentimiento ante los países de primer mundo o primeras potencias y no me agrada la idea de que para que puedas tener un buen trabajo tengas que tener inglés”.

- “Considero que sí, ya que el tipo de educación, de valores, de costumbres son muy diferentes. Por lo general, la cultura anglosajona busca siempre mantener sus estándares de excelencia por cultura. En cambio a nosotros se nos ha educado de otra forma, buscamos hacer las cosas, sobrellevarlas y mantenerlas pero pocas veces vamos más allá y buscamos la excelencia”.

- “Yo creo que sí porque el mexicano es muy desidioso y la verdad yo creo que tenemos más cultura que ellos”.

- “Sí porque como son países más importantes y además hay demasiada discriminación para los países latinos que son del tercer mundo, son denigrados por países del primer mundo”.

- “Sí por la sencilla razón de que nosotros sí tenemos cultura y por consiguiente, raíces”.

La última pregunta, literalmente decía...Si el curso de comprensión de lectura en inglés no fuera requisito de titulación, ¿Lo tomarías? ..¿Por qué?

De los 31 participantes, 21 dicen que sí lo tomarían, aunque algunos aclaran que no lo harían por el momento. Ocho que afirman que no lo tomarían esgrimen algunas razones. Por ejemplo:

• “No, realmente no porque siento que es muy pobre y todo es muy rápido”.
• “No, creo que preferiría algún otro idioma”.
• “No, porque aunque es una herramienta útil de ampliar nuestras posibilidades de entretenimiento, es una herramienta que muchos ya tenemos nociones generales”.
• “No, tomaría un curso más completo “como el de posesión del idioma”.
• “No, definitivamente tomaría un curso de otro idioma”.

Dos sujetos presentan ambigüedad en sus respuestas:

• “Antes diría que no... Ahora digo que sí”.
• “No lo sé, todo dependería si en ese momento estuviera interesada”.

A partir de este pequeño sondeo, se observa que más de la mitad de los estudiantes cuestionados opina, de una u otra manera, que su intención es acreditar el curso porque es un requisito de la carrera, consideran al inglés como una imposición de una potencia mundial, entienden a la cultura mexicana como superior a la americana y en algún caso se presenta a los americanos como gente sin raíces. Han sido pocos los que han dado razones académicas para cursar el inglés a nivel de comprensión de lectura. Además, un rasgo importante en el discurso de los estudiantes es que prácticamente todos hacen alusión a los americanos (estadounidenses) cuando se refieren a los hablantes del inglés y a los Estados Unidos cuando hablan de la cultura anglosajona, olvidándose de otros países de habla inglesa. Aparentemente, los Estados Unidos, su cultura y su gente son el referente inmediato de los estudiantes con relación al idioma inglés y como tal se consideran en esta investigación.

Fue con base en estas primeras aproximaciones como se pudo plantear el objeto de estudio y desarrollar la investigación que se presenta en este trabajo de tesis.

Algunos elementos que conforman el objeto de estudio

El imaginario de los estudiantes de los cursos de comprensión de lectura sobre el inglés, los sujetos que lo hablan como lengua materna (americanos) y el estilo de vida americano como referente cultural.

Tercera aproximación al objeto de estudio

La tercera aproximación al objeto de estudio está representada por toda esta investigación y muy en particular el apartado de conclusiones donde se recupera el objeto articulado con los hallazgos de la investigación empírica y las lógicas epistémicas y teórico-metodológicas que rigen este trabajo.

• REFERENTES EPISTÉMICOS DEL OBJETO DE ESTUDIO

Situarse en el plano de la subjetividad permite abordar la realidad social desde una perspectiva muy específica, “constituye un ángulo particular desde el cual podemos pensar la realidad social y el propio pensar que organicemos sobre dicha realidad”. (Zemelman, en León y Zemelman, 1997: 21). Es importante aclarar en este punto que al hacer un acercamiento a la subjetividad de cada sujeto para aproximarse a su imaginario, se piensa en la subjetividad individual, pero siempre considerándola como parte de una subjetividad social, colectiva, de un momento histórico, en un ámbito cultural. “La apertura de la subjetividad individual hacia lo grupal puede darse en el marco de diferentes ámbitos, tales como: la familia, el grupo de trabajo, la misma comunidad, o bien grupos de referencia que pueden ser externos a ésta”. (Zemelman, en León y Zemelman, 1997: 31).

Dado que el hombre es un ser eminentemente subjetivo, crea y recrea sus sentidos y construye significados dentro del espacio de construcción simbólica (no sólo geográfico, sino también y sobre todo cultural) en que se encuentra inmerso. Ese espacio es la cultura y sus diferentes ámbitos.

El hombre se representa la realidad de diversos modos, conforma imágenes de la misma, visiones del mundo desde el lugar y papel que le toca jugar en su sociedad. “La manera en que los individuos se representan la realidad, responde, entre otras cosas, al lugar desde el cual la perciben o la viven y a las circunstancias o condiciones especiales en que se encuentran”. (Guerra y Guerrero, 2004: 95). Para estos autores, la realidad se percibe diferente y se forman visiones del mundo también diferentes si es hombre o mujer, joven o adulto, estudiante o trabajador, si se es una persona de éxito o no, si se pertenece a una clase social o a otra.

Una visión de mundo se expresa sobre todo a partir del lenguaje, sea del tipo que sea. En esta investigación se recuperaron las construcciones simbólicas y significados de los estudiantes a través del lenguaje oral y escrito sobre una problemática específica. En otras palabras se recuperó parte de su subjetividad a través del lenguaje.

La subjetividad del hombre se cristaliza a través del lenguaje. Este constituye una de las capacidades humanas más importantes de cuantas se puedan mencionar y su trascendencia radica en el hecho de que “hombres y mujeres tienen concepciones del mundo de las que el lenguaje es su soporte material”. (Raiter y Zullo, 2004: 18). Hombres y mujeres comparten los productos y los aconteceres de su cotidianidad a través del lenguaje. Más aún, todos los procesos de la vida del hombre están permeados por el lenguaje. El lenguaje, dice Castoriadis, es más que un instrumento de comunicación, “el lenguaje es el elemento en el interior del cual se establecen objetos, procesos, estados, cualidades y distintas clases de relaciones y lazos entre ellos”. (Castoriadis, 2002: 187).

- **UNA MIRADA AL ESTADO DE CONOCIMIENTO (1992-2002)
RELACIONADO CON EL IMAGINARIO SOCIAL**

Antes de intentar exponer lo que se ha encontrado como parte del estado de conocimiento, es relevante la aclaración de que no se intentó hacer un estado de conocimiento, sólo revisar parte de los frutos de él en la década pasada. Parece también necesario definir qué se entiende por estado de conocimiento. Dice Mario Rueda, en la presentación del libro de Juan Manuel Piña y otros del estado de conocimiento sobre Acciones, Actores y Prácticas Educativas 1992-2003, que “en cuanto a la definición formal se optó por considerar al estado de conocimiento como el análisis sistemático y la valoración del

conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado.” (Rueda, 2003, en Piña *et al.*, 2003: 4).

La noción de imaginarios sociales tiene que ver con procesos de construcción de visiones del mundo socialmente compartidas. Dos campos importantes desde donde se construyen y reconocen los imaginarios son: La ideología y la cultura. Por esta razón, la búsqueda de investigaciones antecedentes al trabajo que aquí se propone tiene tres ejes: el primero es el de los imaginarios sociales, el segundo es el de la ideología y el tercero la cultura preferentemente asociados con procesos educativos.

Se indaga básicamente en el estado del conocimiento del COMIE, del DIE y del Centro de Lenguas Extranjeras (CELE) donde se lleva a cabo investigación sobre lingüística aplicada; también se reconocen trabajos realizados en la Facultad de Filosofía y Letras y en la FES. Aragón. Se da preferencia al periodo temporal que va de 1992 a 2002.

Del COMIE se revisó el estado del conocimiento del área II *Procesos y Prácticas Educativas*, Campo I, “La construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar”. Esta construcción simbólica se refleja en los trabajos sobre la cotidianidad, los imaginarios, las representaciones sociales y la identidad que se han llevado a cabo en los últimos diez años. De todo esto nos interesa rescatar las investigaciones sobre imaginarios.

Para Juan Manuel Piña e Ileana Seda (2003), “El imaginario social es una categoría que se ha empleado en numerosos estudios en los últimos años. Desde la década de los cincuenta Castoriadis señalaba la importancia de las imágenes dentro de la vida social. Las instituciones y numerosas prácticas de la vida social no podían verse de manera económico funcional exclusivamente, sino que era necesario destacar en ellas el elemento imaginario y simbólico. La institución puede, ante una reforma, cambiar de nombre y ponerle uno más acorde con los requerimientos de un contexto económico y político, pero las imágenes difícilmente se eliminan porque permanecen dentro de los grupos y orientan sus prácticas. El imaginario social integra numerosas imágenes construidas en los grupos y comunidades es, por lo tanto, producto de la historia. No se le encuentra, necesariamente, en los estatutos de la institución sino en las prácticas y en el lenguaje diario, es un *no dicho institucional*, pero existe en las vivencias de los actores.” (Piña y Seda, 2003: 41-42)

En el campo de los imaginarios sociales se han encontrado 24 trabajos en este documento. De entre ellos los siguientes se tomaron en cuenta como referencia para esta investigación:

AUTOR/A	AÑO	TÍTULO	METODOLOGÍA	RESULTADOS
Rosa María Zuñiga	1993	<i>Un imaginario alienante : la formación de maestros.</i>	Este trabajo lo realiza apoyada en el psicoanálisis y el análisis institucional. Autor Fuente: Los autores que refiere son: Castoriadis, Benveniste, José Perrés y Deveraux.	Ella considera que las reformas hechas a la formación de los docentes se debe básicamente a dos factores. Primero, que el imaginario puesto en la profesión magisterial, es de tal magnitud que ninguna medida que se implemente es capaz de colmar la expectativa puesta en los docentes por la sociedad. En segundo lugar que lo que desde la institución se quiere cambiar de manera racional, no coincide con lo que los profesores y la sociedad están dispuestos a cambiar.
María Porfiria Rodríguez Colunga	1999	<i>Perspectivas de los alumnos de educación secundaria sobre el proceso escolar (Tesis)</i>	Ella llevó a cabo su investigación desde la perspectiva etnográfica. Como técnicas de recopilación de información utilizó la observación y la entrevista semiestructurada. Autor fuente: Woods y Rockwell.	Expone que si los profesores tuvieran noción de lo que los estudiantes piensan y desean podrían comprenderlos mejor, modificar algunas actitudes y enseñar de acuerdo con las necesidades y los intereses de los estudiantes. . Una de sus conclusiones es que la falta de comprensión de algunos profesores ha llegado a ser causa de la deserción y del fracaso escolar. Una causa de deserción y fracaso es la falta de comprensión de algunos profesores.
			Estudia diferentes teorías	El trabajo enfatiza que la elección

Guillermina Nava	2000	<i>El imaginario en torno a la elección de carrera. Una estrategia de intervención desde el psicoanálisis. (Libro)</i>	sobre la elección de carrera para llegar a formar modelos explicativos para explicar aquellos elementos que inciden en la toma de decisión de la selección de la carrera. Se enfoca a las causas de insatisfacción laboral de muchos profesionales y estudia los orígenes de la desesperanza de muchos jóvenes rechazados por la universidad. Autor fuente: Samuel Osipow, autor de algunas teorías sobre la elección de carrera.	de carrera desde los imaginarios que los jóvenes han construido supera el planteamiento tradicional de la orientación vocacional. Los jóvenes se darán cuenta del grado de congruencia entre la realidad ocupacional y la imagen idealizada que se han formado de la carrera. La autora aclara que es a partir de imágenes conscientes e inconscientes con las que el sujeto se identifica como construye su imaginario sobre las profesiones.
------------------	------	--	--	--

Por otro lado, siguiendo la producción de trabajos sobre imaginarios sociales, uno se encuentra con que en 2002 se llevó a cabo el Primer Coloquio Nacional de Representaciones e Imaginarios Sociales en los Procesos Educativos en la Ciudad de México.

En dicho coloquio, se presentaron 16 trabajos sobre imaginarios, los cuales dan cuenta de la importancia que está cobrando esta teoría. Los temas variaron desde el imaginario del tiempo hasta juegos electrónicos y nuevos imaginarios culturales, pasando desde luego por todos los temas relacionados con la educación.

También se procedió a revisar el estado del conocimiento del DIE, donde no se encontraron producciones sobre imaginarios, sólo sobre representaciones sociales e identidad.

En la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM se llevó a cabo el Primer Coloquio Internacional de Espacios Imaginarios en 1999. En este coloquio se presentaron cuatro conferencias magistrales sobre el tema de imaginarios y 33 conferencias más sobre los dominios de la imaginación y los imaginarios. Una conferencia magistral cuyo tema se

relaciona en gran medida con esta investigación fue la de Jean-Jacques Wünenburger titulada *Lo imaginario en la filosofía francesa contemporánea*, En ella el autor refiere que el campo de la imagen y la imaginación han penetrado en el campo filosófico francés en el último siglo, sobre todo a partir de 1940 con autores como Claude Levi-Straus, Jacques Lacan, Michel Foucault, Jean Paul Sartre y muchos otros pensadores importantes después de ellos, “a primera vista, los campos de la imagen y de lo imaginario no constituyen objetos privilegiados de la filosofía francesa contemporánea...la reevaluación de un enfoque filosófico de lo imaginario permanece condicionada a un trabajo epistemológico de descripción, de clasificación y de tipificación de las múltiples caras de la imagen” (Wünenburger, en Lapoujade (coordinadora)1999: 21,22). Las categorías que este autor trabaja en su ponencia son: imaginación, imagen y lo imaginario.

Otra instancia que se visitó fue el Centro de Lenguas Extranjeras de la Ciudad Universitaria donde se lleva a cabo investigación en el ámbito de la lingüística aplicada. En primer lugar cabe destacar un estudio titulado *MIRADAS CRUZADAS, Percepciones Interculturales entre México y Francia*. Este estudio se llevó a cabo en conjunción con el Instituto Francés para América Latina. Se trata de la presentación de una encuesta intercultural aplicada a mexicanos y a franceses, tanto en México como en Francia en el año de 1990.

Dentro del marco de los Estudios de Lingüística Aplicada, el CELE reporta en su Índice General de 1993 a 2000 un número impresionante de trabajos distribuidos por áreas. De éstas, la más conectada con la investigación que estamos llevando a cabo es *SOCIOLINGÜÍSTICA Y ESTUDIOS SOCIOCULTURALES*. En esa área se presentaron 28 trabajos. De ellos, algunos tienen relación con nuestro trabajo, por ejemplo:

AREA	TITULO	AUTORES
IMAGINARIOS	“E.U.A. en el imaginario de estudiantes mexicanos” “Emergencia de estereotipos sobre E.U.A. en la enseñanza de lenguas extranjeras: Un acercamiento psicosocial”.	Ma. Eugenia Gómez de Mas María Eugenia Gómez de Mas y Phyllis Ryan.

	“México-Quebec. Estudio comparativo sobre percepciones de estudiantes quebequenses y mexicanos”.	Jesús Canuto y María Eugenia Gómez de Mas.
CULTURA	<p>“Actitudes de alumnos de inglés hacia la cultura de los nativohablantes del inglés”.</p> <p>“A study of Spanish students and their sociocultural perceptions”.</p> <p>“Los objetivos “subjetivos” de la enseñanza de la cultura y civilización en el marco del aprendizaje de idiomas extranjeros”.</p> <p>“Transculturación e impacto cultural”.</p>	<p>Marilyn Chasan y Phyllis Ryan</p> <p>Phyllis M. Ryan.</p> <p>Siegfried Bohem.</p> <p>Roland Terborg</p>

También en el CELE, se revisó la Antología del Décimo Encuentro Nacional de Profesores de lenguas Extranjeras (1999) coordinada por la maestra Alma Ortiz Provenzal.

En este material se han encontrado 14 referencias relacionadas con cultura. Esto quiere decir de alguna manera que en la enseñanza de lenguas extranjeras se aprecia a los idiomas como elementos culturales o como vehículos del pensamiento de una cultura, de un pueblo.

Las referencias son:

TITULO DEL TRABAJO	AUTOR (ES)
“European concepts for global intercultural communication. Can they work?”.	Roland Fisher.
“Todo es comunicativo, Todo es cultural. ¿Quién dice la verdad?”.	Claude Germaine
“Autoaprendizaje y cultura: El enlace de dos conceptos”.	Marie-José Gremio.

“The place of the Russian language in intercultural communication: yesterday, today and tomorrow”	Vitali Kostomarov.
“Análisis del discurso referido a la cultura en una clase de español como segunda lengua”.	Eva Campos y Laura Galindo
“Emergencia de estereotipos sobre E.U.A. en la enseñanza de lenguas extranjeras: Un acercamiento psicosocial”. (Citado también en el índice general de lingüística aplicada)	Ma. Eugenia Gómez de Mas y Phyllis Ryan
“Comunicación intercultural y actitudes”.	Aline Signoret Dorcasberro
“La enseñanza de la lengua en ambientes biculturales”.	Rita Dromundo Amores.
“Los objetivos ‘subjetivos’ de la enseñanza de la cultura y civilización en el marco del aprendizaje de idiomas extranjeros”. (Citado también en el índice general de lingüística aplicada)	Siegfried Boehm.
“La cultura del salón de clase de lengua extranjera”.	Maricela Colín et al.
“Hacia una pedagogía co-emergente, transaccional y transcultural: el cuento ultracorto de ciencia ficción en inglés”.	Margaret Lee Zoreda.
“Reconocimiento de información cultural en la experiencia de aprendizaje del inglés”.	Phyllis Ryan, Barbara Byer y Rafael Mestre
“La complejidad es la riqueza en la comunicación intercultural”.	Kimberly Brooks Lewis
“La comprensión intercultural a través del video”.	Marianne Akerberg y María Noemí Alfaro.

Tras revisar un número considerable de investigaciones relacionadas con el tema de esta investigación, es obvio que la producción sobre imaginarios es escasa, sin embargo, se nota un nivel interesante sobre producción en aspectos de la cultura y la interculturalidad.

• IMPORTANCIA DE ESTA INVESTIGACIÓN

El mundo se encuentra en un proceso creciente de globalización y en constante cambio. Los alumnos universitarios tienen la obligación de mantenerse actualizados, al menos en su área de interés. Para ello cuentan con apoyos tecnológicos como el Internet y las videoconferencias que en cuestión de segundos ponen en contacto a individuos de las más lejanas regiones del mundo. En ocasiones, uno de los requisitos para poder hacer uso de estos medios es el conocimiento del idioma inglés.

Desde luego, también hay que considerar los medios tradicionales como las revistas especializadas y los libros escritos en inglés. Esto exige que el estudiante pueda leer y comprender ese idioma.

“Formar estudiantes con una visión humanista, integradora e intercultural constituye uno de los principales retos de nuestras universidades e instituciones de educación superior, perfilándose cada vez más un consenso con respecto a la insoslayable necesidad de formar ciudadanos que cuenten no sólo con una amplia base de conocimientos y destrezas en el ámbito de sus disciplinas, sino que además posean un firme conocimiento y manejo de su lengua materna y de competencias fundamentales para su desempeño profesional entre las que destacan el dominio de lenguajes formales y de lenguas extranjeras”. (Lema, en González, *et al.*, 2004: 23).

Por lo tanto, el dominio de una ejecución eficiente en lengua extranjera es de vital importancia para los estudiantes, ya que su formación académica debe complementarse con el manejo de la información más reciente sobre sus áreas de estudio, la cual es muy probable que se encuentre en inglés.

El hecho de que algunos alumnos no logren la comprensión lectora en los cursos de tres niveles que ofrece el Departamento de Lenguas Extranjeras de la FES-Zaragoza o al menos no en el estándar deseado, trae para ellos consecuencias académicas negativas. En primer lugar no pueden acceder con facilidad a material escrito en inglés y en segundo lugar se encuentran con un obstáculo para la recepción profesional. Ya se sabe que la acreditación de los cursos de comprensión de lectura es requisito de titulación.

En una entrevista, la maestra Ma. del Refugio Cuevas, Coordinadora de la carrera de Psicología opina que los alumnos de su carrera que culminan el curso de comprensión de lectura no logran leer eficientemente cuando se les asigna un texto en inglés. Este hecho preocupa a profesores de idiomas y a autoridades en la facultad.

Este tipo de problema ya ha sido identificado antes y explicado con metodologías positivistas que no han podido incidir en la resolución del problema, sino que sólo han quedado a nivel de la explicación y la verificación de las hipótesis planteadas, como ya se explicó antes en este capítulo.

Sin embargo, en la experiencia frente a grupo, se observa una problemática muy específica que merece ser analizada sistemáticamente. El hecho de que los alumnos vean a los cursos como un obstáculo para su titulación, que estén desmotivados, que haya un alto índice de deserción acompañado de una baja eficiencia terminal, puede obedecer a factores que se encuentran más allá de las apariencias y de los hechos cuantificables, como aquellos de tipo ideológico y cultural que tienen que ver con sistemas de creencias e imaginarios que ayudan al sujeto a entender su mundo.

Este trabajo de investigación resulta necesario porque ve el problema desde una lógica cualitativa e interpretativa que busca analizar los factores que subyacen a toda esta problemática. Es importante identificar los imaginarios desde los cuales los estudiantes interpretan su posición frente al inglés en general y en particular ante los cursos de comprensión de lectura. Ya es impensable que se deje de lado el aspecto de la subjetividad cuando puede ser la clave para entender y resolver una problemática como la que nos ocupa.

El salón de clases de lenguas extranjeras, se traduce en un espacio de contacto cultural donde se encuentran dos racionalidades con sus diferencias y semejanzas. Una es la cultura mexicana más o menos estandarizada entre los estudiantes y vehiculizada a través del idioma español; la otra cultura es la cultura anglosajona, en este caso representada en el imaginario de los estudiantes por la cultura estadounidense y el idioma inglés que le da soporte.

En ocasiones, una cultura puede ser más dominante que otra por diversas razones, ya sean éstas de tipo económico, político o por la proyección que le dan los medios masivos de comunicación, sobre todo el cine y la televisión. En estos casos, el grupo cultural menos

favorecido puede resentirlo y mostrar o sentir rechazo hacia algunas manifestaciones culturales del “otro”. Esto en el imaginario de los alumnos puede ser un impedimento para asumir un compromiso con el estudio del idioma de esa cultura, visto el idioma como el vehículo del pensamiento de ese grupo cultural.

Con los resultados de esta investigación serán los estudiantes los directamente beneficiados. Esto debido a que al identificar y comprender los imaginarios que subyacen a la problemática ya expuesta se podrá incidir en la reformulación del enfoque de los cursos de comprensión de lectura y de inglés general. Esto a la vez podría incidir en la reelaboración de los programas de estudio y por ende en el desarrollo de nuevos materiales instruccionales. Todo ello, más acorde con los intereses y necesidades no expresadas de los estudiantes que hasta ahora se han quedado ahí en el plano subjetivo.

Finalmente, es pertinente aclarar que si no se comienza a hacer más investigación de este tipo dentro de los ámbitos escolares, y no sólo en el caso de lenguas extranjeras, se corre el riesgo de seguir atribuyendo las causas de los problemas del aprendizaje únicamente a factores objetivos, medibles y cuantificables con metodologías tradicionales.

CAPÍTULO II

LA FES-ZARAGOZA COMO CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La FES-Zaragoza es el escenario donde se ubica el problema de estudio de esta investigación. Es importante demarcar el contexto porque “la experiencia humana se perfila y tiene lugar en contextos particulares, de manera que los acontecimientos y fenómenos no pueden ser comprendidos adecuadamente si son separados de aquellos”. (Sandín, 2003: 26).

Es importante contextualizar toda investigación, especialmente ésta sobre imaginarios sociales, ya que éstos tienen que ver con significaciones colectivas y un orden de sentido que nos ayuda a interpretar el mundo y “la única forma de entender el imaginario social es a partir de las condiciones sociales e históricas que lo producen”. (Erregorena, 2002: 9).

La Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, la cual forma parte de la UNAM, comenzó sus actividades siendo una Escuela Nacional de Estudios Profesionales hace tres décadas.

• CREACIÓN DE LAS ESCUELAS NACIONALES DE ESTUDIOS PROFESIONALES

Las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales fueron creadas como parte del Programa de Descentralización de Estudios Profesionales de la UNAM que se puso en marcha a mediados de la década de 1970-1980.

Según un artículo de “El Polvorín de Oriente, órgano informativo de ENEP-Zaragoza” de mayo de 1976, las ENEPs tuvieron como fin acercar la universidad tanto a profesores como a alumnos que vivían en la periferia de la ciudad, así como la prestación de servicios de salud a las áreas más necesitadas. Según la misma fuente, con las ENEPs se intentó introducir modificaciones en las prácticas tradicionales de enseñanza, así como la práctica comunitaria y la interdisciplinariedad como práctica científica. Confirma lo anterior el Dr. José Manuel Álvarez Manilla del Instituto de Evaluación en Gran Escala¹ cuando dice que: “Hace más de cinco lustros

¹ Tomado de la ponencia titulada *LAS UNIDADES MULTIDISCIPLINARIAS Y LA REFORMA UNIVERSITARIA*, presentado en la mesa redonda “Las unidades Multidisciplinarias”, llevada a cabo por la

para limitar el crecimiento de la Ciudad Universitaria, se puso en marcha el proyecto de desconcentración de la población estudiantil a través de la creación de las entonces Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales “ENEPS”, hoy denominadas Unidades Mutidisciplinarias (en lo sucesivo UM). Las UM, además de absorber a la población periférica, daban la oportunidad de innovar, entre otras cosas, a través de la inducción de cambios en la organización académica y de la flexibilización de los planes de estudio.” (Álvarez, 2002: 4).

La UNAM tuvo la necesidad de descentralizarse debido al acelerado crecimiento de la población de alumnos, profesores e investigadores. Por ejemplo, “de 1954 a 1975 la población de la UNAM pasa de 33,600 a 167,900 alumnos. Primero fue el bachillerato por la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en 1971; también los estudios profesionales crecieron en número y desarrollo académico, en ese lapso, seis escuelas pasaron a ser facultades, el posgrado se incrementó en 200 alumnos en 1954 y cerca de 5000 en 1972... El crecimiento de la Ciudad Universitaria produjo saturación, la cual se hizo crítica para 1973 y se esperaba una mayor gravedad con la incorporación a los estudios profesionales de los egresados de las primeras generaciones del bachillerato del CCH.” (López y Saucedo, (sin año): 1).

Con toda esta historia a cuestas, ya para 1976 las ENEPS se encontraban en plena actividad “ofreciendo las carreras de mayor demanda en la UNAM, con los planes y programas de estudio vigentes en ese momento.” (López y Saucedo, (sin año): 2).

La Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza

La Facultad de Estudios Superiores Zaragoza se fundó en el año de 1976 bajo la denominación de Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza. Se encuentra ubicada al oriente de la Ciudad de México.

- **LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENEP ZARAGOZA A FES-ZARAGOZA**

Según la legislación universitaria vigente, en el artículo ocho del título 20 del Estatuto General de la UNAM, informa que la Universidad canaliza su labor docente a través de las facultades y escuelas que la integran. Dice a la letra que: “Aquellas instituciones en que se otorgue el grado de doctor tendrán el carácter y la denominación de facultades; cada una de las demás llevará el nombre de escuela nacional.” (Legislación, 1987: 28).

La misma legislación aclara que: “Para la creación del doctorado con la consiguiente transformación de una escuela en facultad, se requerirá acuerdo aprobatorio del Consejo Universitario, previo dictamen del Consejo de Estudios de Posgrado.” (Legislación, 1987: 28).

Siguiendo los lineamientos de la legislación, en el año de 1993, la ENEP Zaragoza se convirtió en facultad al integrar a su currículum el Doctorado en Ciencias. (Gaceta UNAM, No.2, 794, 7 de junio de 1993). Actualmente, en ella se imparten además de licenciaturas, maestrías y doctorados en el área de las ciencias del comportamiento, de la salud y químico-biológicas.

- **LA OFERTA EDUCATIVA**

LICENCIATURAS

En ella se imparten carreras relacionadas con el área de la salud y las ciencias químico-biológicas. Las carreras son: psicología, cirujano dentista, enfermería, médico cirujano, biología, químico fármaco biólogo e ingeniería química. Además, cuenta con siete Unidades Multiprofesionales de Atención Integral (UMAI): Aurora, Benito Juárez, Estado de México, Los Reyes, Reforma, Tamaulipas y Zaragoza. Estas unidades sirven para vincular a los estudiantes y a los profesores con la comunidad aledaña a la facultad.

MAESTRÍAS

Las maestrías que se ofrecen son las siguientes: Ciencias biológicas, Psicología, Enfermería y Ciencias de la administración.

DOCTORADOS

Se cuenta también con dos doctorados, uno en Ciencias biológicas y el otro en Psicología.

- **EL SISTEMA DE ENSEÑANZA EN LA FES-ZARAGOZA**

Una vez que la E.N.E.P. Zaragoza comenzó a funcionar, las autoridades se dieron a la tarea de organizar grupos de trabajo en las diferentes áreas para crear planes y programas propios. Al inicio se adoptaron los planes de las carreras de Ciudad Universitaria. En ellos, desde la perspectiva zaragozana, se notaba una disociación entre la teoría y la práctica. Primero se enseñaba dos años de teoría y luego venía la práctica en los dos últimos años.

En Zaragoza se intentó invertir el esquema de la división del tiempo de las carreras. Se buscó establecer una línea continua de teoría y práctica desde el inicio de los estudios. Los estudiantes aprendían de una manera diferente a la manera tradicional de transmisión y retención de los conocimientos, se acercaban al saber, sobre todo, a través de la investigación que les permitía observar la realidad a través de múltiples enfoques. De toda esa nueva perspectiva pedagógica derivó lo que después se conoció como “El Plan Modular” en Zaragoza, donde los planes de estudio se integraban a partir de unidades de enseñanza y aprendizaje que se denominaron módulos.

Según Moncada y Jiménez (1998), el sistema modular es una concepción de la educación que plantea la necesidad de insertar a la universidad dentro de la sociedad como medio de reflexión crítica y acción creativa con una intención transformadora.

El sistema de enseñanza modular concibe el aprendizaje como una práctica que se da a través de la investigación formativa. El estudiante debe entrar en una dinámica de solución de problemas aplicando los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en las disciplinas que integran los módulos.

Con el paso de los años, el sistema modular ha venido perdiendo vigencia en FES_ Zaragoza. Entre las carreras que hasta la fecha lo mantienen, al menos en el discurso, se encuentran la de médico cirujano y la licenciatura en psicología.

Actualmente se aprecia una tendencia a considerar nuevamente el sistema modular en todas las carreras.

- **LA PROFESIÓN DE PSICÓLOGO Y LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA.**

Ser psicólogo obedece a tener una identidad relacionada con una profesión, es asumirse y ser reconocido por los otros. Las profesiones en general, “son “objetos” socialmente construidos y representados”. (Harrsch, 2005:149).

El psicólogo es un profesional que se forma para ayudar al desarrollo de la comunidad a la que pertenece. “Dentro del proceso de desarrollo y realización de un grupo o sociedad, el psicólogo, con la ayuda de otros profesionales de las ciencias sociales y naturales, ocupa una función de gran relevancia: la de orientar y facilitar el crecimiento personal y de la comunidad; esto es, ser un promotor de la salud mental integral.” (Harrsch,2005:149). La actividad del psicólogo no se realiza de manera individual y aislada, sino en conexión con profesionales de otras áreas, como de la salud, de la educación, del trabajo, etc. “Se dirige fundamentalmente a la solución de problemas en los que interviene como dimensión principal el comportamiento humano, ya sea a nivel individual o de pequeños grupos, aún cuando los efectos de su acción se expanden con frecuencia a grupos numerosos y a la sociedad.” (Guía de carreras UNAM, 1998: 249)

En México, la formación de psicólogos profesionales data de 1934, año en que se estableció la psicología como carrera en este país, según informa el documento del plan de estudios de la carrera de psicología de la FES-Zaragoza (1979).

En cuanto a la FES-Zaragoza, del año 1976 a 1980, la carrera de psicología funcionó con el Plan de Estudios de la facultad de psicología, pero en 1980, el H. Consejo Técnico de Zaragoza aprobó por unanimidad un plan de estudios para la escuela.

Según Germán Gómez Pérez (citado por la crónica de Zaragoza del 2003), en ese primer plan de estudios, las metas curriculares fueron: integrar el servicio, la investigación y la docencia; integrar la metodología de las ciencias naturales y sociales; promover la interdisciplinariedad; orientarse preferentemente al servicio comunitario; formar y no sólo informar al estudiante; ampliar el campo profesional del psicólogo; adecuar las actividades de docencia, investigación y servicio a las necesidades nacionales; promover la adquisición de aquellas habilidades,

conocimientos y metodología que permitieran al egresado las funciones de detección, análisis, intervención e investigación en los sectores de educación, salud, producción y consumo, ecología y vivienda y organización social, así como evaluar de manera continua el plan curricular.

Los objetivos se dividían en institucionales y estudiantiles. Entre los institucionales figuraban: proporcionar un apoyo metodológico continuo a los diferentes niveles de intervención profesional, fomentar la integración de equipos interdisciplinarios, ajustar continuamente los planes y programas de acción a partir de un proceso de evaluación continua, involucrar a los miembros del personal en programas de investigación y servicio comunitario.

Entre los objetivos estudiantiles destacaban por ejemplo: que el alumno lograra una concepción integral de los problemas y fenómenos psíquicos, promover el análisis crítico de las diferentes aproximaciones teóricas de la psicología y desarrollar en el estudiante una actitud crítica ante los problemas de la práctica profesional.

Las actividades instruccionales se dividieron, de acuerdo con la concepción de modularidad zaragozana en cinco apartados: Clase teórica, Seminarios, Sesión bibliográfica, Práctica de servicio a la comunidad y Prácticas de laboratorio .

Todo el plan que constaba de 324 créditos debía cubrirse en nueve semestres divididos en 40 módulos.

De 1992 a 1997 hubo un intento por generar un nuevo plan de estudios que estuviera más acorde con las exigencias de la realidad actual de los estudiantes. Esta nueva propuesta curricular surgió a raíz de que en el Congreso General Universitario de 1990-1991, se recomendó que al menos se actualizaran los planes y programas de estudio en toda la UNAM.

En esta propuesta intervino un buen número de profesores, incluyendo a Margarita Carpio, Alma Cedillo, Armando Rivera Martínez, Alma Xóchitl Herrera Márquez, Alberto Miranda, entre otros.

Después de cinco años de trabajos, en junio de 1997, el plan fue aprobado por el H. Consejo Técnico de la facultad, pero no llegó a más. Por esta razón, actualmente la carrera se encuentra operando bajo el esquema del plan de 1981.

Según se narra en la Crónica de la FES-Zaragoza (2003), la carrera de Psicología se encuentra considerando la generación de un nuevo plan de estudios.

MAPA CURRICULAR

El mapa curricular de la licenciatura en psicología informa que estos estudios son parte del sistema escolarizado de la universidad y que se cursa en nueve semestres. El mapa ofrece una visión panorámica de la estructuración de contenidos, metas y demás elementos necesarios para comprender la organización de la carrera. El mapa se puede visitar en el sitio de Internet²:

<http://psicología.iztacala.unam.mx>.

Las metas curriculares que se persiguen son:

- _ Integrar el servicio, la investigación y la docencia.
- _ Integrar la metodología de las ciencias naturales y las sociales.
- _ Promover la interdisciplinariedad.
- _ Orientarse preferentemente hacia el servicio comunitario.
- _ Formar y no solamente informar al estudiante.
- _ Ampliar el campo profesional de psicólogo.
- _ Desarrollar de una forma integral las distintas actividades instruccionales siguiendo una estructura modular.
- _ Adecuar las actividades de docencia, investigación y servicio a las necesidades nacionales.
- _ Promover la adquisición de aquellas habilidades, conocimientos y metodología que le permita al egresado, desarrollar las funciones profesionales de detección, análisis, intervención e investigación en los sectores de Educación, Salud, Producción y Consumo, Ecología y Vivienda y Organización social.
- _ Evaluar de manera continua los diferentes elementos del plan curricular.

Matrícula de la licenciatura en psicología

Actualmente, la carrera de psicología cuenta con aproximadamente 2025 estudiantes.

² El mapa curricular puede consultarse por Internet en la página <http://psicología.iztacala.unam.mx>. Una vez en la página pulsar *psicología.zaragoza*.

Requisitos para la titulación

(Según el plan de estudios vigente)

- Haber obtenido el total de 320 créditos por las materias cursadas, según lo estipula el plan de estudios actual.
- Acreditar el cumplimiento del Servicio social conforme a los reglamentos respectivos.
- Contar con la acreditación de un idioma extranjero.
- Aprobar el examen profesional que se realizará conforme a los reglamentos estipulados por el Consejo Técnico de la escuela.

• EL ESTUDIANTE DE PSICOLOGÍA EN LA FES-ZARAGOZA

A partir de la lectura del plan de estudios de la carrera, se desprende que es deseable que quien aspire a ingresar a la licenciatura en psicología posea capacidad de observación, de análisis y síntesis, excelentes hábitos de estudio, creatividad e inventiva y vocación de servicio. Además es importante que tenga conocimientos del área químico-biológica del bachillerato, que sea capaz de leer textos en inglés relacionados con su carrera y que demuestre manejo e integración de conocimientos previos.

Entre los objetivos curriculares que marca el plan de estudios para los estudiantes destacan:

1. Propiciar en el estudiante una concepción integral de los problemas y fenómenos psicológicos.
2. Promover un análisis crítico de las diferentes aproximaciones teóricas de la Psicología, para que el estudiante sea capaz de seleccionar la metodología de trabajo adecuada para analizar e intervenir en una amplia gama de problemas psicológicos.
3. Desarrollar una actitud crítica y responsable respecto al ejercicio profesional.
4. Generar habilidades en el estudiante que le permitan participar en proyectos interdisciplinarios de trabajo.

5. Desarrollar en el estudiante una metodología de trabajo fundamentada en la detección, análisis, diseño, intervención, evaluación y reciclaje.
6. Propiciar en el estudiante, aquellas habilidades que le permitan desarrollar un procedimiento de trabajo académico independiente.

Como apoyo para el logro de estos objetivos los alumnos cuentan con los cursos extracurriculares de comprensión de lectura en lenguas extranjeras: inglés, francés y portugués. Los de inglés se cursan en tres semestres y los de francés y portugués en dos.

- **EL PERFIL DEL EGRESADO DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA**

Según la guía de carreras de la UNAM, (1998), el egresado de la licenciatura de Psicología de la FES-Zaragoza está capacitado para concebir los problemas y fenómenos psicológicos de una manera integral, a la vez que estará en condiciones de analizar críticamente las diferentes aproximaciones teóricas de la Psicología, esto con la finalidad de seleccionar la metodología de trabajo que sea la más adecuada para la solución de alguna problemática. “Asimismo, contará con las habilidades que le permitan participar en proyectos interdisciplinarios de trabajo fundamentada en la detección, análisis, diseño, intervención, evaluación y reciclaje; poseerá aquellas habilidades que le permitan desarrollar un procedimiento de trabajo académico de manera independiente, además de formarse un compromiso social con respecto a su formación.” (Guía de carreras, 1998: 250).

- **EL ESTUDIANTE DE PSICOLOGÍA DE LA FES-ZARAGOZA COMO SUJETO DE ESTA INVESTIGACIÓN**

De entrada es conveniente señalar que a los estudiantes que participan como informantes en esta investigación (estudiantes de la carrera de Psicología que cursan el primer nivel de los cursos de comprensión de lectura en inglés en la FES Zaragoza) se les considera como sujetos, a diferencia de otras nociones como podría ser agentes o actores.

¿Por qué no agentes o actores? La respuesta parece encontrarse en el trabajo de Filloux (1996). Según él el término agente es muy arbitrario y demasiado abstracto, da más la idea de

personas que se involucran en intercambios comerciales o que toman parte en interacciones sociales diversas.

El término actor parece un poco más preciso. En el teatro un actor desempeña un papel y habla más a través de un personaje que de sí mismo. Se podría decir que casi todo mundo tiene la oportunidad de ser actor en algunos eventos sociales o políticos. “El actor es considerado no sólo como un agente abstracto, sino como alguien que adoptó, integró roles sociales y que representa roles profesionales: rol de empleado o de docente, etc.” (Filloux, 1996: 39). Entonces, la concepción de actor para la investigación es menos abstracta que la de agente, pero aún no es suficiente para caracterizar a los estudiantes de psicología que participan en esta investigación porque ellos van más allá de sólo jugar el papel de alumnos, son capaces de reflexionar sobre sus prácticas, sus deseos, sus angustias y sus temores. No se descarta el hecho de que los estudiantes están formando una identidad que les permita en el futuro jugar el rol de psicólogos en la sociedad en la que viven, porque “la profesión es el cimiento mismo de la constitución de la identidad social.” (Harrsch, 2005:164).

La categoría de sujeto parece ser la más propia para utilizar en esta investigación. El sujeto está conciente de los roles que juega en la sociedad y busca su propio reconocimiento en el reconocimiento de los demás. Para Filloux (1996), parafraseando a Hegel, el sujeto no existe más que en relación a otro sujeto en una lucha por el reconocimiento recíproco. “Esta lucha por el reconocimiento que es constitutiva de los sujetos no se sitúa únicamente en un mundo de realidad, de personas que van a luchar por un lugar, etc. (para ser reconocidos, para obtener un diploma, etc.), sino en el nivel de lo imaginario, de las fantasías que uno tiene de lo que es el otro: si uno está perseguido por el otro, si no lo está, etcétera.” (Filloux, 1996: 40-41).

El acercamiento de Filloux al concepto de sujeto es interesante para comenzar a arrojar luz sobre el tema, pero la problemática del sujeto es mucho más profunda, ya que parte desde el mismo plano gnoseológico para arribar a cuestiones socio-históricas y metodológicas.

Desde la problemática gnoseológica, se asume que en el proceso de todo conocimiento intervienen mínimamente dos elementos: el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento. Las ciencias positivas han dado prioridad al objeto sobre el sujeto, es decir, se ha buscado reducir el elemento subjetivo en el desarrollo del conocimiento. “En efecto, la objetividad nace desde que se impone esta disociación entre sujeto y objeto. La cuestión reside en desarrollar la claridad

necesaria para comprender que el objeto va asumiendo una complejidad creciente, que obliga a transformarlo en una cada vez mayor exigencia de objetividad que se traduce en la idea de experiencia científica”. (Zemelman, 1998: 25-26). Las ciencias sociales, especialmente en la actualidad, están preocupadas por recuperar el papel del sujeto en sus diferentes dimensiones como la social, filosófica e histórica. También están preocupadas por recuperar los discursos de los sujetos, a partir de los cuales ellos interpretan su realidad y construyen sus imaginarios. “El rescate del sujeto está concebido como un desafío epistémico-metodológico que no se limita a la simple argumentación sobre la riqueza de éste, sino que supone formas de razonamiento capaces de involucrar al sujeto con la totalidad de sus facultades”. (Zemelman, 2005: 82).

Dado que la noción de subjetividad se está recuperando a grandes pasos en la investigación social, el sujeto está experimentando una posición protagónica, “reflejo de que la realidad socio-histórica se construye”. (Zemelman, 1998: 48). Este autor postula que uno de los desafíos del sujeto consiste en buscar su completitud, ya que se siente incompleto, unidimensional “y encuentra su principal posibilidad de respuesta en la necesidad de desplegar su capacidad para construir una relación de conocimiento que sea inclusiva de muchas racionalidades; esto es, asumirse con diferentes formas de conciencia”.(Zemelman, 1998:73). Esto quiere decir, dejar aflorar la subjetividad, haciendo uso de todas las facultades del hombre.

Los sujetos de esta investigación están constituidos como sujetos de la educación³, toda vez que se encuentran en un sistema educativo, donde toman parte en prácticas educativas regidas por un currículum del que se derivan planes y programas de estudio. Además de constituir al sujeto como sujeto de educación, es importante reconocer el empoderamiento de que éste es objeto mediante la educación.

“Se considera básica la relación constitución del sujeto (en este caso de los sujetos de la educación) y el *empowerment* (empoderamiento) ya que implica no sólo dotar a los sujetos de instrumentos

³ Este concepto fue recuperado del trabajo de Alicia de Alba sobre sujeto educativo. Para esta autora, “el sujeto educativo se constituye a partir de un nosotros “y” ellos que se unen para aprender, enseñar e intercambiar elementos culturales al interior de un campo discursivo o en el contacto entre diversos campos discursivos, aspecto constitutivo y no excluyente de otros puntos nodales de constitución, como lo son el afectivo, el político, el social, el histórico, en la medida que la relación nosotros “y” ellos es abierta e inclusiva y susceptible de imbricarse con una multiplicidad de posibilidades constitutivas que complejizan las características específicas y concretas de los sujetos educativos en sus respectivos contextos y momentos históricos. (...). Los sujetos educativos son sujetos sociales y, por tanto, se inscriben en prácticas sociales y políticas específicas. Esto es, el ser sujeto educativo no es excluyente del ser sujeto político: la “y” constitutiva del sujeto educativo es inclusiva, porque se puede ser simultáneamente sujeto educativo, sujeto social, sujeto psíquico, sujeto político, sujeto cultural”. (De Alba, 2000: 117-118)

intelectuales, culturales, políticos, éticos, educativos, etcétera, para que sean capaces de deconstruir la realidad, **sino para que se incorporen a la construcción social de las articulaciones epistémicas y teóricas desde las cuales se harán las lecturas de la realidad, de tal forma que sean capaces de escribir sus propias interpretaciones en un distinto crisol de significación... (De Alba, 2000^a:2)**". (Buenfil *et al.*, 2003:62-63). Mediante la educación debe darse al sujeto, en este caso los alumnos la posibilidad de analizar y ser crítico con la sociedad desde posiciones epistémicas y teóricas liberadoras y críticas.

Estos alumnos, constituidos como sujetos de la educación, también se encuentran involucrados en un ámbito mayor que es el social. En este caso, lo social y lo educativo no se pueden disociar, lo que hace que estos sujetos de la educación también sean sujetos sociales.

Los sujetos sociales tienen que ver con la dimensión social, con colectivos organizados con un propósito, con la relación del individuo con la dinámica social de su espacio y momento histórico.

Se recurrió a los estudiantes de la carrera de psicología como sujetos de esta investigación, no únicamente porque mostraban la problemática que se expone en el capítulo anterior, sino porque, constituidos como sujetos de la educación, so capaces de:

- Participar en procesos culturales.
- Estar "enfrentados" a una cultura y a una lengua diferentes a la propia.
- Vivir su cotidianidad en medio de formas simbólicas de creación y recreación de significados, a través de los cuales interpretan su mundo y forman sus imaginarios.
- Poner en tela de juicio las prácticas educativas en que se encuentran inmersos.
- Expresar libremente sus opiniones y valoraciones sobre el inglés y los cursos de comprensión de lectura en ese idioma.
- Ofrecer puntos de vista sobre su cultura y la cultura meta (aquella donde se habla el inglés, en este caso, Estados Unidos de América).
- Opinar y cuestionar su papel como miembros en una sociedad y un mundo en franco proceso de globalización, donde el inglés parece ser la lengua franca.

- **VINCULACIÓN DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA CON EL DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA FACULTAD**

Tradicionalmente, la licenciatura en psicología se ha vinculado con el Departamento de Lenguas Extranjeras de la facultad por el servicio de idiomas que éste presta a la facultad. La relación ha sido muy estrecha, tanto que en un tiempo los horarios de los cursos de inglés para los estudiantes de psicología los determinaba la misma carrera.

Como ya se indicó antes, uno de los requisitos para la titulación de esa licenciatura es la acreditación de un idioma a nivel de comprensión de lectura, aunque en su plan de estudios establece “la traducción de una lengua extranjera”. Se espera que en su próximo plan de estudios se modifique ese concepto porque la traducción de un idioma es una habilidad que requiere muchas habilidades previas que los alumnos están muy lejos de poseer.

- **LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN EL CONTEXTO DE LA FES-ZARAGOZA**

La facultad cuenta con un Departamento de Lenguas Extranjeras con el objeto de proporcionar a la comunidad universitaria el servicio de idiomas extranjeros, así como el de evaluar y certificar el conocimiento de los mismos.

Los idiomas que actualmente se ofrecen son: inglés, francés y portugués, tanto en su modalidad de comprensión de lectura como de posesión (inglés general).

Casi todas las licenciaturas registran en su plan de estudios, en el apartado de requisitos para la titulación, el de acreditar mínimamente un idioma extranjero para poder acceder a la titulación. Esto se puede apreciar más claramente en la siguiente información:

Licenciatura

Idioma y modalidad de éste exigido por el plan de estudios correspondiente.

Biología

Acreditar la adquisición de dos idiomas extranjeros a nivel de comprensión.

Enfermería

Acreditar el examen de comprensión de idioma inglés.

Ingeniería química	<i>No requiere idiomas.</i>
Médico cirujano	<i>Acreditar el idioma inglés.</i>
Cirujano dentista	<i>Constancia de acreditación del idioma a nivel de comprensión de lectura, preferentemente inglés.</i>
Psicología	<i>Traducción de un idioma extranjero.</i>

Como se puede observar, casi todas las carreras de la facultad, a excepción de ingeniería química, comparten la idea de que sus egresados deban acreditar al menos un idioma extranjero, sobre todo en la modalidad de comprensión de lectura.

- **LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN IDIOMA INGLÉS EN LA UNAM**

Resulta lugar común decir que el inglés es la lengua internacional por excelencia. Lo importante aquí es aclarar porqué es la lengua más difundida del planeta, qué le da ese estatus. “Existen aproximadamente 350 millones de personas cuyo idioma natal es el inglés y un estimado de 400 millones, que crece constantemente, que lo hablan como segunda lengua fija, es decir, no de nacimiento, pero que lo utiliza en la vida diaria, o como lengua extranjera (que se habla pero que no se utiliza como lengua cotidiana)”. (Camel, 2005: 2).

En un mundo en progresiva globalización, el inglés ha tomado mayor importancia al convertirse en la lengua de la tecnología, las noticias, los negocios, la educación y la investigación, incluso es el idioma usado en los puertos marítimos y los aeropuertos para dirigir la navegación. Esto lo ha llevado a difundirse más allá de todas las fronteras.

La extensa presencia del inglés por el mundo se debe, de inicio, a la expansión del imperio británico, el cual, con sus conquistas llevó su idioma a diversas partes del mundo, fenómeno que ya se había dado con lenguas como el español y el francés. “La dominación lingüística surge de las conquistas, de la subyugación militar y política y de la explotación económica. El papel de la lengua en la expansión imperialista fue un elemento central en la europeización del mundo.” (Phillipson, 2002: 2).

En el siglo XX fueron los Estados Unidos de América los encargados de instalar definitivamente al inglés como lengua internacional en el mundo, debido a su crecimiento económico y a su expansión comercial, sin obviar el hecho de que Estados Unidos es uno de los países que más invierte en investigación científica. “También la colaboración científica internacional cada vez está más dominada por el inglés. Los campos periféricos de investigación por lo general caen bajo el monopolio de proyectos multinacionales, basados en el imperialismo científico y lingüístico: existen relaciones asimétricas en el intercambio académico, que reafirma el papel del inglés, y en los paradigmas de investigación, que se legitiman y asimilan sin reflexión.” (Phillipson, 2002: 18).

Además, el inglés es el idioma o uno de los idiomas usados por organismos internacionales como la ONU, el Banco Mundial y La Comunidad Económica Europea.

Como se indicó anteriormente, el inglés es la lengua de los intercambios académicos en el mundo, razón por la cual muchas universidades en México y el mundo ofrecen a sus estudiantes cursos en comprensión de lectura e inglés general.

La Universidad Nacional Autónoma de México, por su parte, creó el Centro de Lenguas Extranjeras en la ciudad universitaria en 1966 para hacer frente a las necesidades de la creciente población estudiantil en cuanto a la consulta de materiales escritos en lengua extranjera, particularmente inglés. “Por tal razón en 1970 aparece el primer curso de comprensión de lectura llamado The Written Word de Bastien, S. Fuciokosvky y Garst T. (1970) el cual se utilizó en CELE en el año de 1971 y después en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) por varios años. Dicho curso es considerado como el precursor en el área de propósitos académicos además de que incluye aspectos de tipo autodidáctico”. (Medina, 1999: 4).

En las siguientes décadas, cada facultad o escuela de la UNAM, incluida la FES-Zaragoza, donde se impartían los cursos de comprensión de lectura, se dedicaron a elaborar sus propios materiales de lectura. Algunas veces eran materiales para áreas específicas otras veces eran generales.

- **LA COMPRESIÓN DE LECTURA EN IDIOMA INGLÉS EN LA FES-ZARAGOZA**

La hoy Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, inició en 1976 y al siguiente año ya se estaba dando el servicio de lenguas extranjeras.

Las carreras consideraron que era de vital importancia que los alumnos tuvieran el dominio de la comprensión de lectura en lenguas extranjeras, especialmente inglés, para que pudieran acceder a materiales académicos de su área y a investigaciones recientes en esa lengua.

Al inicio, los estudiantes llevaban a clase materiales de su interés y los leían bajo la supervisión del profesor. Posteriormente, en 1982, salió al mercado un libro de texto titulado “*Read in English, Estrategias para una comprensión eficiente del inglés*” de Michael Scott. Este libro consideraba a la lectura como un procesamiento estratégico de información.

En la década de los noventa el Departamento de Lenguas Extranjeras de la FES-Zaragoza ya contaba con sus propios manuales de lectura producidos por un grupo de profesores, entre los cuales se encuentra el responsable de la presente investigación.

Actualmente se cuenta con dos libros para el área de Psicología titulada, *Understanding Psychology Through Reading Uno y Dos*, y otra serie para el área de ciencias médico-biológicas titulada *Approaching Science Through Reading Uno y dos*. Esto es debido a que para la impartición de los cursos se divide a la población en dos bloques: el área de psicología y el área médico-biológica.

CAPÍTULO III

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A través de la historia de la humanidad, el hombre ha conformado grupos y sociedades en torno a un imaginario colectivo, social que le ha permitido dar un sentido a su existencia y explicarse el mundo. En el imaginario se articulan ideas, creencias, imágenes, deseos y sueños que se ubican en la base de la construcción de la identidad grupal de los individuos. Los imaginarios se crean y se recrean en la subjetividad.

Para comprender una problemática relacionada con el ámbito de la subjetividad de los sujetos de la educación, como es el caso de este trabajo, la categoría de imaginario social es un referente específico, ya que se relaciona con las construcciones simbólicas que crean los sujetos para explicarse una situación determinada.

- **IMAGINACIÓN E IMAGINARIO SOCIAL**

En sentido general, la imaginación se relaciona con la capacidad del ser humano para la creación de imágenes, desde formas físicas hasta alegorías y metáforas. Hoy en día, el hombre vive rodeado de imágenes, ya sea por los medios masivos de comunicación o por el Internet, por la música, la pintura, la poesía.

La imaginación parece ser una de las facultades primordiales de ser humano, sin ella, es difícil imaginar que el hombre hubiera evolucionado como lo ha hecho, que hubiera conformado las culturas existentes, en fin, que se hubiera hecho hombre. “En este momento de la historia del mundo, para comprender las culturas contemporáneas vinculadas a sus propias tradiciones y para indagar sobre el hombre mismo, fundador de esas culturas, es preciso investigar a fondo los procesos de la imaginación humana y el espectro abierto, inmensamente rico de los imaginarios que ella promueve”. (Lapoujade, 1999: 21).

Una de las tareas más difíciles cuando se trabaja sobre procesos relacionados con la imaginación y con los imaginarios es lograr construir una definición definitiva de estos conceptos. Esto porque son términos polisémicos que se han entendido de diferentes maneras

a lo largo de la historia. En este trabajo no interesan tanto las definiciones sino más bien las conceptualizaciones y descripciones que se han desarrollado por algunos autores.

¿Por qué es importante comprender el concepto de imaginación e imaginario?

Desde la perspectiva de esta investigación, es importante porque la imaginación crea imágenes, las cuales, al ir configurando el imaginario del sujeto van generando creencias, juicios, mitos, deseos y actitudes o posturas sobre el elemento imaginado, con lo cual el sujeto construye una visión de mundo, da sentido a su vida y a sus acciones.

Entre los autores más contemporáneos que han tratado el tema de la imaginación destacan E. Husserl, Jean-Paul Sartre, Gastón Bachelard, Paul Ricoeur, Gilbert Durand, Edgard Morin y Cornelius Castoriadis. Para este trabajo, se recuperan las tesis del último de los autores citados porque él, como afirma Morin (2004) introduce el imaginario en la raíz de la realidad humana, es decir en las interacciones de los seres humanos que ellos mismos dotan de sentidos y significados. También se recurre a este autor porque es uno de los autores que más se han comprometido con el tema de la imaginación creadora en los procesos humanos.

Cornelius Castoriadis basa toda su reflexión teórica en una innovadora teoría de la imaginación que él mismo construyó. El trabajo de este pensador consistió de inicio en rescatar al concepto del olvido en que la filosofía lo había sumido. Según Castoriadis (2002), la imaginación, como concepto filosófico fue reconocida primero por Aristóteles, quien reconoció aspectos esenciales de la misma, por ejemplo, que el alma no piensa sin fantasma, o sea, sin representación imaginaria; es decir, la posibilidad de evocar un objeto sin que éste se encuentre presente.

Posteriormente el concepto cayó un poco en el olvido, aunque ocasionalmente fue tratado por algunos autores como Kant quien lo hizo resurgir en su primera edición de la *Crítica de la razón pura*. Dice Castoriadis que ese filósofo presentaba la imaginación trascendental que era un tipo de imaginación requerido para abarcar el conocimiento cierto y no empírico. Para la segunda edición de esa obra, su autor redujo la importancia del concepto de imaginación. Fichte retoma el concepto para luego abandonarlo y no es sino hasta 1928 cuando Heidegger, en su libro *Kant y la Metafísica*, redescubrió la noción de imaginación como noción filosófica y trató nuevamente de otorgar a la imaginación un lugar

preponderante en la relación del hombre con el mundo. Después Heidegger no habló más de imaginación.

A diferencia de los autores antes citados para quien la imaginación tiende a reducirse al mundo de la fantasía y del ensueño, Cornelius Castoriadis convierte a la imaginación en el centro de su trabajo. Su reflexión sobre la imaginación lo lleva a concebir lo social y lo histórico desde otra perspectiva, desde un universo conceptual diferente. En sus obras enfatiza “el papel de los significados imaginarios en la construcción, mantenimiento y cambio del orden de la sociedad”. (Vera, 1998: 2). De su trabajo sobre la imaginación se derivan principalmente dos conclusiones: “En primer lugar, que la imaginación es el origen de lo que puede ser representado y pensado, el origen de lo que llamamos racional. En segundo lugar, que la propiedad fundamental del ser humano es la imaginación libre y desfuncionalizada¹”. (Vera, 1998:2).

El imaginario social se forma en la interrelación del sujeto con la cultura, “en el entendido de que los sujetos conforman la cultura y la cultura conforma las subjetividades que cristalizan en discursos concretos”. (Erregorena, 2002: 10). Castoriadis (2002), también entiende que la cultura y el imaginario están relacionados en sentido estricto. Los imaginarios se construyen en las interacciones cotidianas de los individuos entre sí mismos y con sus marcos culturales, a las cuales dotan de sentido.

En la cultura como construcción simbólica se producen sentidos y significados compartidos socialmente y que el individuo hace propios a nivel personal. Es una retroalimentación constante entre lo social y lo individual. En realidad, los sujetos de la educación se han formado en y a la vez son producto de un universo simbólico cultural de significados y sentidos. Los sujetos crean sentidos y patrones de significado que asocian a formas simbólicas.

Por formas simbólicas se entiende, siguiendo a Thompson, “expresiones lingüísticas, gestos, acciones, obras de arte y demás”. (Thompson, John B., 2002: IX). Dichas formas simbólicas son básicas en la comunicación humana, elemento esencial para las

¹ Para Castoriadis, el término desfuncionalizada, asociado a la imaginación, significa que no está regulada en función de algo preestablecido. Castoriadis ofrece el ejemplo de los animales superiores que tienen cierta representación de su mundo pero que está regulada funcionalmente, está funcionalizada, contiene sólo lo necesario para la vida del animal y la continuidad de la especie.

interrelaciones socioculturales donde se crean y recrean los significados y los sentidos que los individuos asignan a los objetos, sucesos y vivencias de que participan. “La creación, en el sentido de Castoriadis, es el concepto que establece la relación entre la subjetividad y la cultura”. (Erregorena, 2002 : 13).

En el párrafo anterior se ha hecho alusión al concepto de cultura sin precisar el referente teórico para el uso de tal concepto. En esta investigación se entiende a la cultura desde la perspectiva simbólica de Geertz. Este autor afirma que: “creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones”. (Geertz, 2005: 20). Entonces la cultura sería el tejido de tramas de significación creadas por los grupos sociales instituidos

Es en el “universo” simbólico cultural del entramado de significaciones donde se dan los imaginarios y se articula un imaginario social a partir de la creación de sentidos y significados por un colectivo humano instituido. El imaginario social se forma en y a partir de condiciones sociales, culturales e históricas específicas. Estas condiciones determinan las formas de pensar y de actuar de los individuos en la comunidad y responden de alguna manera a su visión de mundo

Entonces, hablar del imaginario social es remitirse a la subjetividad colectiva. El sujeto construye sus imaginarios dentro del colectivo al que pertenece. Ese colectivo es dueño de una cultura que le da cohesión al grupo, que identifica a los miembros como pertenecientes a él, es decir les brinda una identidad. Dentro de su marco cultural, “el sujeto se mueve en una estructura de representaciones que lo aluden a él mismo y le dan imágenes de un mundo que cree conocer”. (Peñuela y Álvarez, 2002: 5). En su cultura, el hombre encuentra reflejados sus modos de vida y su pensamiento. Es en este contexto donde se articulan el proceso y la práctica de la cultura con la construcción de los imaginarios sociales.

En pocas palabras, los imaginarios sociales son formas de representación simbólica y tienen que ver con las imágenes que se crean los individuos sobre los eventos que tienen lugar en su mundo, así como su interrelación con otros actores: imágenes construidas a partir de rasgos de la realidad, pero que no necesariamente la reflejan. La realidad no es sólo la

realidad fenoménica, sensible, que se capta a través de los sentidos, también es una construcción de los sujetos, una construcción cultural en la que necesariamente se ve involucrado el imaginario social. “se puede decir que lo que llamamos “realidad” o “racionalidad” es una creación continua de figuras/formas/imágenes indeterminadas de las condiciones sociales e históricas, que en conjunto se pueden llamar imaginario social”. (Erreguerena,2002:12).

Los imaginarios sociales no sólo se forman en relación con la cultura, sino también con la ideología. Cultura e ideología son dos conceptos que difícilmente se pueden separar, excepto por razones didácticas y metodológicas como lo es en este caso. Para esta investigación se prefiere pensar que la ideología es parte de la cultura, que la cultura es el concepto inclusivo, que dentro de las tramas de significación que forman la cultura está considerada la ideología.

Tras revisar el trabajo de varios autores que han estudiado a la ideología desde diversos enfoques, (cabe mencionar a Carlos Marx, Althusser, Ludovico Silva entre otros) y contrastarlo con el discurso de los informantes se decidió recurrir a John B. Thompson como el autor de base para abordar este concepto. Este autor parte del hecho de que el término ideología es un concepto ambiguo con una multiplicidad de significados que ha acumulado a lo largo de su historia. Thompson (1998) reformula el concepto de ideología considerando las interrelaciones de dominación y poder. Se recupera el concepto de este autor debido a que en el discurso de los informantes se han ubicado rasgos ideológicos que precisamente hacen alusión a relaciones de dominio y poder.

Como una muestra de las concepciones de ideología que se han manejado a través de los años, cabe citar a Louis Althusser cuando se refiere a la ideología afirmando que “en las sociedades de clases, la ideología es una representación de lo real, pero necesariamente falseada, dado que es necesariamente orientada y tendenciosa; y es tendenciosa porque su fin no es el de dar a los hombres el conocimiento objetivo del sistema social en que viven, sino por el contrario ofrecerles una representación mistificada de este sistema social, para mantenerlos en su lugar en el sistema de explotación de clase” (Althusser, 1977 :53). Este concepto de ideología se aproxima a lo que aquí se quiere entender por ella, sin embargo, se recurre a Thompson por considerar que su visión es más actualizada.

Para Thompson (1998:85), tratar la ideología “es estudiar las maneras en las que el significado sirve para establecer y sostener las relaciones de dominación. Los fenómenos ideológicos son fenómenos simbólicos significativos en la medida en que sirven, en circunstancias sociohistóricas particulares, para establecer y sostener relaciones de dominación”. Estas relaciones de dominación también se originan desde el imaginario social donde las significaciones colectivas y su manejo por grupos de poder ayudan a establecer y perpetuar situaciones de dominación. Desde luego que los discursos de los estudiantes informantes no establecen relaciones de poder y de dominio, pero en muchos casos las reflejan, las reportan. Tampoco se trata de realizar un análisis ideológico del discurso de los informantes, pero sí de recuperar los significados y los sentidos vertidos en el discurso y que se relacionan con el concepto de ideología como elemento explicativo de rasgos de dominación y de poder que algunos estudiantes muestran en su imaginario con relación al americano y su cultura.

Siendo la ideología una práctica de soporte de relaciones de poder y dominio desde el plano simbólico y del significado, es un terreno fértil para la producción y manipulación del imaginario social. Ya Marx, sin hablar propiamente del concepto de imaginario social, “insiste en el origen de los imaginarios sociales, en particular de las ideologías, así como de sus funciones en el enfrentamiento entre las dos clases”. (Baczko,1991:23). Para que una clase o comunidad se erija como superior o dominante frente a otra necesita recurrir al ámbito de lo simbólico, donde se crean los mitos, se generan las creencias y las representaciones cuya función puede ser conformar mentalidades y normar la vida social. Esto es trabajo de las ideologías, desde las cuales los grupos de poder intentan dictar un sentido a las conductas y a las vivencias de los individuos en la sociedad, de manera que las ideologías terminan siendo las redes de sentido en las que los hombres basan sus conductas en la vida social. “La vida social, de este modo, es productora de valores y de normas y, por consiguiente, de sistemas de representaciones que los fijan y los traducen... las relaciones sociales jamás se reducen a sus componentes físicos y materiales”. (Baczko, 1991: 22).

Las ideologías, entonces, mantienen relaciones de poder y dominio y los individuos son susceptibles a ellas en su cotidianidad, de aquí que no es de sorprender que en el discurso de los estudiantes informantes de este trabajo se encuentren rasgos ideológicos, ya que “para casi toda la gente, las relaciones entre poder y dominación que más directamente les afectan

son aquellas que son características de los contextos sociales en los que viven su vida diaria: el hogar, el lugar de trabajo, el aula y el grupo de iguales”. (Thompson, 1998: XIX).

Volviendo a los imaginarios sociales y parafraseando a Baczko (1991), éstos son sólo referencias específicas dentro del gran entramado simbólico que produce toda colectividad, es decir su cultura y dentro de ella las ideologías.

Una articulación entre imaginarios e ideología se ve también claramente en situaciones sociales cuando los detentadores del poder intentan manipular el imaginario social para su propio provecho a través de discursos ideológicos.

- **HERRAMIENTAS DE ELUCIDACIÓN PARA EL IMAGINARIO SOCIAL**

Las categorías de análisis, en este estudio, se conciben como herramientas para dilucidar una problemática pedagógica en el área de la construcción de conocimiento en lenguas extranjeras, específicamente inglés. A partir de ellas se interpreta el imaginario que subyace a un problema donde la subjetividad, más allá de toda otra lógica, parece determinar actitudes y situaciones específicas que obstaculizan avances y logros significativos en la construcción del conocimiento.

Las categorías se han establecido a partir de la configuración del objeto de estudio, las construcciones teóricas que pueden explicar ese objeto y los discursos de los estudiantes informantes. Las categorías no se concibieron como estructuras monolíticas definidas de una vez y para siempre, quedaron abiertas a ajustes y reconfiguraciones que se pudiesen presentar a lo largo de las fases de investigación. De hecho, tuvieron que abrirse a la construcción de subcategorías para lograr una interpretación más fiel del objeto de estudio.

Para Alicia de Alba, las categorías se definen como “instrumentos conceptuales que nos permiten leer e interpretar el conjunto de aspectos articulados de la realidad que hemos delimitado como objeto de estudio en nuestro campo problemático de investigación. Implican un momento de cierre conceptual o teórico, en el proceso de investigación y se caracterizan por estar expuestas a constantes reformulaciones conceptuales, impuestas por la misma lógica de articulación del objeto o por la insuficiencia y limitaciones de las teorías”. (Alicia de Alba, et. al, 1991:1).²

Estos conceptos de Alicia de Alba arrojaron luz sobre el desarrollo categorial de este trabajo, así como de las articulaciones entre teoría, categorías y objeto de estudio.

Estructurar las categorías y nombrarlas, requiere echar mano de la capacidad de síntesis en el uso del lenguaje. Requiere también reconocerlas como elementos de comunicación al interior y al exterior de la investigación. “Las categorías adoptan el sentido

² Así citada por Orozco Fuentes, Bertha (1997), *La pedagogía crítica. Análisis de sus principales aportaciones a los discursos y prácticas educativas. (una lectura desde el contexto de México)*, Tesis de maestría. Aragón, UNAM.

de instrumentos de comunicación para el diálogo durante el desarrollo de la investigación, son a la vez un sistema relacional conceptual que nos remite a ver los conceptos no como elementos aislados del lenguaje teórico, sino que según la forma en que se construyan las relaciones entre conceptos, estos provocan significados interdependientes, o dicho de distinta manera, su significado (categorial) se determina y cobra sentido por el juego de relaciones entre conceptos”. (Orozco, 1997:61-62). Como bien aclara esta cita, las categorías también cumplen un papel de relación de conceptos, gracias a lo cual éstos cobran sentido en su relación con los otros y terminada una investigación se puede dar cuenta de un todo lógica y conceptualmente organizado.

En seguida se presentan y desarrollan conceptualmente las categorías y subcategorías en que se apoya esta investigación.

CREENCIAS, JUICIOS Y ACTITUD DEL INFORMANTE COMO CATEGORÍAS DE ANÁLISIS PARA EL IMAGINARIO SOCIAL.

El objetivo de la construcción de categorías de análisis ha sido tener herramientas conceptuales que permitan comprender algunas de las dimensiones del objeto de estudio dentro de la complejidad del mismo. En este caso, los imaginarios se concretan, siguiendo el pensamiento de Kosik (1976), se objetivan como parte de una realidad social a partir de las creencias, los juicios y las actitudes de los informantes.

Creencias

Comúnmente se acepta que el concepto de creencia tiene que ver con un sentimiento de certeza sobre algo o alguien. Esta certeza se construye con las imágenes que el sujeto recupera en su ámbito cultural, con las cuales nutre su imaginario y da sentido a su vida y a su mundo.

Los estudiantes informantes en este estudio han formado un imaginario sobre el inglés, la cultura americana o estadounidense y los hablantes de ese idioma como usuarios de esa cultura, basados en creencias que han construido y heredado de su medio social.

Las creencias tienen que ver con las convicciones que sostienen la vida del hombre, se relacionan con la manera en que se concibe a sí mismo y a los demás.

Existen diversos puntos de vista sobre lo que se entiende por creencia. Están por ejemplo las creencias religiosas asociadas a la fe, existe también la idea de que las creencias son construcciones individuales del sujeto. Este tipo de concepciones se dejan de lado en esta investigación y se recupera un concepto de creencia con un carácter eminentemente social. Se recurre específicamente al enfoque de José Ortega y Gasset.

Cuando este autor abordó el tema de las creencias se encontró que podría rastrear el desarrollo histórico del concepto. Muchos otros filósofos, desde la antigüedad clásica habían tratado de dilucidar lo que ha de entenderse por creencia. Así, Platón había elevado a las creencias al grado superior del mundo sensible de las cosas, distinguiendo a las creencias de las conjeturas.

Aristóteles al estudiar las creencias las asoció con la opinión. Después de la antigüedad clásica, el concepto de creencia continuó presente en la filosofía y fue “en la filosofía moderna, precisamente a partir de Locke, cuando se plantea la limitación crítica del conocimiento, se hace la distinción entre el conocimiento cierto y el conocimiento probable, y dentro del probable se admiten varios grados de adhesión de los que la creencia es el más alto”. (Mancilla, (sin año) :3)

Hume también se ocupó de las creencias libres del aspecto religioso o metafísico. Para él la creencia “es el acto de la mente que representa a la realidad, o lo que es tomado por realidad, presente en nosotros en mayor grado que las ficciones y hace que pese más sobre el pensamiento y que tenga una influencia superior sobre las emociones y sobre la imaginación”. (Abbagnano ,(1966), en Mancilla, (sin año) :3).

Lo interesante en Hume, desde el punto de vista de esta investigación sobre imaginarios es que distingue ideas de creencias. Hume entendía que las ideas son más débiles y menos vivas que las creencias, por ser copias o representaciones de impresiones de la realidad.

El trabajo de Hume sobre el concepto de creencia se queda enmarcado en el ámbito gnoseológico, aunque trasciende el plano religioso y metafísico de las creencias.

En la concepción de Ortega y Gasset, la creencia es parte de la situación vital del hombre. “genéticamente la creencia surge como resultado de una situación trágica del hombre, es una situación de naufragio, el hombre se encuentra frente a una realidad que es un caos, un enigma, a la que por necesidad de sobrevivencia tiene que darle un sentido, un orden, es decir una interpretación. Para ello el hombre parte de unas convicciones básicas, en las que se encuentra desde que es arrojado a la vida. Estas convicciones son las creencias”. (Mancilla, (sin año): 5). Esta cita ilustra no sólo la génesis de las creencias, sino también la importancia de éstas en la vida del hombre. Las convicciones básicas de las que parte el hombre se van consolidando hasta convertirse en creencias. En ellas el hombre vive, da sentido a su existencia y a la de los demás.

Para lograr una concepción adecuada de lo que es una creencia, Ortega y Gasset distingue entre ideas y creencias, entre pensar las cosas y contar con ellas.

Las ideas en general son pensamientos con que se encuentra el sujeto, son ocurrencias, según el enfoque de este autor, son pensamientos producidos por el sujeto en un momento determinado. “De las ideas-ocurrencias – y conste que incluyo en ellas las verdades más rigurosas de la ciencia— podemos decir que las producimos, las sustentamos, las discutimos, las propagamos, combatimos en su pro y hasta somos capaces de morir por ellas. Lo que no podemos es vivir de ellas.” (Ortega y Gasset, 1977:16).

Las creencias se confunden con la realidad misma, están ahí en la cultura de sujeto formando parte del imaginario de la comunidad, de la familia y del individuo.

Las creencias no se piensan, se alude a ellas porque ya se cuenta con ellas. “Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cual sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas <<vivimos, nos movemos y somos>>. Por ello no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos”. (Ortega y Gasset, 1977: 22).

Las creencias perduran, se integran a la cultura. Como ejemplo el autor ofrece la creencia en la razón en el periodo de la modernidad. Y aunque esa creencia ya no es tan fuerte en algunos espacios académicos y de investigación es innegable que la creencia subsiste y los hombres siguen confiando en la fuerza de la razón transformada en ciencia que deviene tecnología.

Finalmente, vale decir, parafraseando a Ortega y Gasset, que aunque el hombre tiene que construir su mundo, la mayor parte de él ya le ha sido otorgado en heredad por sus mayores en la forma de un sistema de creencias en el que vivirá y se reconocerá.

Juicios

La construcción de una categoría de análisis con el nombre de juicios obliga necesariamente a realizar una búsqueda epistemológica del concepto y sus aplicaciones en diversos ámbitos. Uno de ellos es la filosofía. En este campo, el referente obligado es Emmanuel Kant quien dedicó gran parte de su trabajo filosófico al estudio de los juicios y su relación con la formación del conocimiento.

Kant llegó a la conclusión de que el conocimiento científico, considerando especialmente a las ciencias físico-matemáticas estaba estructurado con base en juicios.

Kant (1972) divide a todos los juicios posibles en dos grupos: los juicios analíticos y los juicios sintéticos. En términos generales se puede decir que los juicios analíticos son juicios de identidad en el sentido de que lo que se dice en el predicado de un juicio ya se encuentra referido en el sujeto, son juicios *a priori*. Por su parte, los juicios sintéticos tienen como función unir elementos distintos tanto al sujeto como al predicado, son juicios cuya validez la da la experiencia del aquí y del ahora, son juicios considerados *a posteriori*.

Kant llevó a cabo un estudio exhaustivo cuyo propósito era llegar a identificar los juicios que conforman la ciencia. Sin embargo, no es algo que sea necesario detallar aquí, ya que a ese nivel no aporta mucho a este trabajo. Lo que es rescatable del trabajo de Kant para la construcción de esta categoría de análisis es la idea de que los juicios tienen que ver con afirmaciones sobre algo: aquello de lo que se habla o se emite una opinión positiva o negativa.

Ese algo de lo que se habla al construir un juicio puede ser la realidad misma (física o socialmente construida), otros sujetos y sus rasgos culturales (como es el caso en esta investigación), así como las relaciones que con ellos se establecen.

Otros ámbitos en que se utiliza la categoría de juicios son la lógica, la moral, la ética y el derecho, pero en ningún caso se pueden adaptar a las necesidades del objeto de estudio de esta investigación ni al tipo de discurso construido por los informantes. Los juicios construidos por estos últimos no son juicios de la ciencia, ni de la lógica, ni de la ética, ni de la moral ni del derecho. Esto obliga a una resignificación de la categoría de juicios que articule el concepto general de juicios trabajado por Kant y el dato empírico.

Para Kant los juicios se piensan con relación a un sujeto y un predicado que dice algo de ese sujeto. En especial se recupera aquí el concepto de los juicios analíticos o *a priori*. En el discurso de los informantes para este trabajo se encuentran opiniones y valoraciones que tienen que ver con un sujeto (el americano) y sus rasgos culturales como el estilo de vida, el idioma y los valores. No son juicios que se basen en el estudio y conocimiento de una realidad, tampoco en la lógica, sino que tienen su origen en el plano subjetivo de los informantes, son *a priori*, en el sentido de que en apariencia, lo que se dice del sujeto ya sea positivo o negativo está contenido en él, le es inherente.

Estos juicios son elementos que se encuentran integrados al imaginario y son exteriorizados en el discurso (el que se analiza en esta investigación). Estos juicios son producto de condicionamientos culturales, los informantes los emiten “enjuiciando” al otro desde su propia identidad cultural. Si algún nombre habría que asignar a este tipo de juicios sería el de **juicios culturales**, pero baste con informar aquí que es de esta manera como se concibe el concepto de juicios que se utiliza en esta investigación como herramienta de elucidación del imaginario social.

Actitudes

La actitud del informante, como categoría de esta investigación, se sustenta conceptualmente desde la psicología social. “La psicología social – en mi opinión al menos - se ha ocupado y sigue haciéndolo de un solo y único problema: ¿por qué se produce el

conflicto entre el individuo y la sociedad? (...) la psicología social es la ciencia del conflicto entre el individuo y la sociedad”. (Moscovici, Serge, 1999: 18). Moscovici agrega que al hablar de la sociedad se considera no sólo la sociedad externa, sino también la sociedad que el individuo ha interiorizado y a la cual se le puede llamar la sociedad interna. Este concepto se puede enlazar con el de cultura experiencial del sujeto que también se aborda en esta investigación y que sirve como plataforma cognitiva para el funcionamiento del sujeto en su comunidad social y como origen del imaginario social

El concepto de actitud que se emplea en esta investigación es el de **actitud social** desde la perspectiva de Arnoldo Rodríguez Ph.D. (1997). Para este autor el concepto de actitud social se refiere a los sentimientos que desarrollan los individuos a favor o en contra de algún objeto social, entendiendo por éste una persona, un hecho social o cualquier producto de la actividad humana.

Define a la **actitud social** como “una organización duradera de creencias y cogniciones en general dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto”. (Rodríguez, 1999: 337-8). En otras palabras, y para los fines de esta investigación, la actitud indica la posición que se asume con respecto a algo o alguien.

A partir de una revisión histórica de las definiciones de actitud este autor encuentra tres elementos constitutivos de una actitud: el componente cognoscitivo, el afectivo y el relativo a la conducta.

Para interpretar las diferentes actitudes que el informante manifiesta mediante su discurso se han recuperado sólo dos de esos elementos, el componente cognitivo y el afectivo.

El componente cognoscitivo tiene que ver con la representación cognoscitiva del objeto social a partir de creencias y juicios³ (opiniones y valoraciones) que en el caso de este estudio constituyen la parte cognitiva de la actitud. Complementando a la representación cognoscitiva se encuentra el componente afectivo que parece ser el más característico en la

³ Es un agregado que de acuerdo con las características del análisis se hace necesario, ya que la actitud no sólo tiene que ver con creencias, sino también con los juicios (opiniones y valoraciones) que construye el sujeto.

formación de una actitud porque “el componente afectivo, definido como el sentimiento a favor o en contra de un determinado objeto social, es lo único realmente característico de las actitudes sociales”. (Rodríguez, 1999: 339). Este autor utiliza el concepto de **objeto social**, sin embargo, en esta investigación no se utiliza este concepto como tal, sino que se lo intercambia por el de **sujetos y rasgos culturales**.

El otro componente de la actitud, como ya se mencionó, es el componente conductual. Se ha llegado a creer en amplios sectores de la psicología social que la actitud puede predisponer a los individuos a tener conductas acordes con ella, “sin embargo, no existe unanimidad en lo que se refiere al papel psicológico desempeñado por las actitudes con relación a la conducta a ella íntimamente vinculada”. (Rodríguez, 1999: 340).

SUBCATEGORÍAS DE LA ACTITUD DEL INFORMANTE

Al caracterizar al estadounidense en cuanto a su forma de ser y actuar, los informantes ofrecieron en su discurso una serie de elementos retóricos que han permitido detectar diversas clases o subcategorías de actitud.

Actitud de reconocimiento.

Aquí prevalece el elemento cognitivo sobre el afectivo, se recurre poco al uso de adjetivos peyorativos o de alabanza. Moscovici (1999) asume que el reconocimiento es uno de los mecanismos psicosociales fundamentales en la percepción del “otro”. Reconocer que el otro existe, que está ahí con sus modos de ser y hacer.

Por otra parte, Filloux (1996) recurre a Hegel para hablar, desde un punto de vista filosófico, del reconocimiento de los otros, es decir una relación dialéctica de reconocimiento entre sujetos. “El sujeto psíquico sólo existe en relación con el otro (...), es a través del reconocimiento del otro como sujeto que yo puedo reconocerme como sujeto (...), yo soy sólo si soy reconocido por el otro y reconozco a otro”. (Filloux, 1996: 38).

La lucha por el reconocimiento se puede observar a nivel de sociedades y a nivel de sujetos individuales. Para el hombre que vive en sociedad cobra singular importancia el hecho de ser reconocido en su existencia, pero también el reconocer que otros existen.

El reconocimiento del otro, no sólo se da a nivel objetivo, también se observa “en el nivel de lo imaginario, de las fantasías que uno tiene de lo que es el otro, si uno está perseguido por el otro, si no lo está, etc. (Filloux, 1996: 41).

En el caso de los sujetos de esta investigación, ellos reconocen al otro básicamente a partir las imágenes que han recuperado a través de diversas fuentes dentro de su ámbito cultural, sobre todo de los medios masivos de comunicación y la influencia de otros miembros de su comunidad.

La actitud de reconocimiento del otro se aprecia en el discurso a partir de un lenguaje directo, sin un uso excesivo de adjetivaciones peyorativas. El estudiante informante construye creencias y juicios que le permiten informar que tiene conciencia de la existencia de ese otro con un estilo de vida y unos modos de ser y actuar peculiares. Por ejemplo, una estudiante ha dicho al referirse a los americanos: “Se me hace que son personas interesantes en cuanto al modo de ser, creo que son muy complejos, ya que dicen ser muy liberales y tienen ideas arraigadas muy específicas...y como los de Estados Unidos son déspotas pero sobresalientes” (Rocío, inf.20).

Primera aproximación a las actitudes de autodiscriminación y rechazo.

Se presenta la conceptualización de ambos tipos de actitud porque los dos tienen como base común la discriminación. La discriminación se entiende aquí como una construcción cultural, porque los individuos no nacen discriminando, lo aprenden en el camino. Este fenómeno social se observa tanto en comunidades pequeñas como en grandes sociedades. Es un fenómeno muy complejo cuya genealogía puede rastrearse hasta el establecimiento de las primeras comunidades humanas.

Al desarrollarse las comunidades también se dio una especie de antagonismo entre comunidades que iba más allá del mero plano lingüístico entre el *yo* y el *otro* que representa otros valores, otras formas de actuar, otras certidumbres, el que es diferente y a partir de esa diferencia puede significar una amenaza (casi siempre simbólica). El *otro* puede infundir un temor irracional, en fin, el otro no tiene mi identidad y por tanto puede ser objeto de rechazo y exclusión. El *otro*, más que un sujeto individual puede ser un grupo social o nacional que por su propia identidad diferente se coloca en situación de vulnerabilidad y estigmatización.

“En otras palabras, si la problemática de la discriminación es abordada desde la óptica de su arraigo como costumbre social no puede eludirse centrar el análisis en la manera en que históricamente se fueron sedimentando los juicios o si se quiere prejuicios, desde los cuales se estigmatiza y excluye tanto a personas como a grupos sociales enteros”. (Gutiérrez, 2005:14).

Las prácticas discriminatorias se generan y sedimentan en las diversas dimensiones de la cultura, por ejemplo en el ámbito de la cultura experiencial donde se configuran los significados y prácticas sociales propias de una comunidad, así como las certidumbres que han de acompañar a los individuos a lo largo de su vida. “La cultura experiencial del individuo es el reflejo incipiente de una cultura local, construida a partir de aproximaciones empíricas, y aceptaciones sin elaborar críticamente”. La cultura experiencial es básica en la conformación del imaginario de los individuos. Dentro de este imaginario puede haber imágenes que motiven o generen actitudes discriminatorias, ya sea en el ámbito social o a nivel del discurso.

Otra dimensión de la cultura que se ve involucrada en la formación de prácticas discriminatorias es la cultura social, especialmente a partir de los mensajes de los medios masivos de comunicación que puede hacer escarnio de grupos o individuos, algo muy palpable en estos tiempos es el manejo intencionado del lenguaje visual y lingüístico en los contenidos relacionados con la cultura árabe y el Islam, su religión. Thompson recupera a Horkheimer y a Adorno para apoyar su crítica hacia los medios como industria de la cultura. “El surgimiento de las industrias del espectáculo como empresa capitalista ha dado por resultado la estandarización y la racionalización de las formas culturales y a su vez este proceso ha atrofiado la capacidad del individuo para pensar y actuar de manera crítica y autónoma”. (Thompson, 2002: 202).

Con respecto a la cultura escolar, ella también puede ser reproductora de conductas discriminatorias. En el ámbito de la escuela confluyen procesos culturales diversos que desempeñan un papel en la formación de los estudiantes, “la escuela y el sistema educativo en su conjunto, puede entenderse como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones”, (Pérez Gómez, 1999: 11). En la escuela, no sólo se socializan conocimientos, sino también conductas, significados y sentidos, entre los que podrían filtrarse discursos y conductas discriminatorias. “Si la educación transmite informaciones y

valoraciones en las que el odio al extranjero, la inferioridad de la mujer, la reivindicación de una supuesta masculinidad, el desprecio al pobre y la burla al diferente ocupan un lugar central en la concepción que se infunde del mundo, entonces no será extraño que el individuo así formado sea un agente discriminador real o potencial”. (Gutiérrez, 2005:18).

De la misma manera, la cultura política puede promover prácticas de discriminación a partir del establecimiento de sus normatividades. “La relación entre cultura, prácticas institucionalizadas y ordenamientos normativos amerita, por tanto, ser interpretada no como una relación de exterioridad entre elementos vinculados pero de naturaleza distinta, sino como una relación de imbricación estructural en la que las prácticas y las normas se efectúan y asumen siempre desde una dimensión cultural específica, misma que las hace ser, en su materialidad, expresiones de un significado simbólico concreto”. (Gutiérrez, 2005: 13). Siguiendo las ideas de este autor, la cultura política de un individuo, grupo u organización social mayor se sintetiza en los valores, juicios, informaciones, expectativas que conforman su identidad política.

Así como desde la cultura política se pueden promover prácticas de rechazo y discriminación como sucedió en Alemania con el nazismo, también se pueden dictar normas y reglamentaciones antidiscriminatorias y velar porque se cumplan, especialmente en regímenes democráticos.

En el caso de la naciente (¿incipiente?) democracia mexicana, se ha logrado la aprobación en el Congreso de una ley contra la exclusión y la discriminación de grupos en situación de vulnerabilidad social. Con esto se intenta hacer frente a una cultura de la discriminación ya histórica en México. En esta ley se establece que “corresponde al Estado promover las condiciones para que la libertad y la igualdad de las personas sean reales y efectivas”.³

Es precisamente a partir del artículo cuarto de esta ley que se recupera la definición instrumental de discriminación para esta investigación.

³ Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, Texto Vigente, Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11 de junio de 2003. Consultada en Internet en la página de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

Art. 4. Para los efectos de esta ley se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas”.

A esta definición de discriminación establecida desde el nivel jurídico habría que agregar **el rechazo** como conducta discriminatoria.

La actitud de autodiscriminación

Construir esta subcategoría desde la teoría requirió elaborar todo el preámbulo de arriba para tener una idea precisa sobre lo que en esta investigación se entiende por discriminación. Una vez desarrollado con amplitud el concepto se puede ya entender una actitud de autodiscriminación. Esta actitud se observa en el discurso de los informantes cuando reflejan sobre sí mismos la idea de discriminación, cuando suponen que al entrar hipotéticamente en contacto con la otra cultura algunas conductas discriminatorias caerían sobre ellos debido a su origen étnico y cultural y serían víctimas de exclusión, rechazo y discriminación.

La actitud de rechazo

El rechazo al *otro* o a sus formas de vida es una actitud que tipifica como discriminatoria. Según Castoriadis, Cuando de alguna manera dos sociedades se ponen en contacto surgen tres posibilidades de evaluación: una puede ser que los otros son superiores a éstos, otra que son iguales y la última posibilidad es que los otros son inferiores. Las primeras dos pueden no ser muy aceptables porque podrían sugerir situaciones como que si los otros son superiores éstos deben aceptar sus instituciones y sus significaciones imaginarias en sustitución a las propias que resultan ser inferiores; si fuesen iguales sería indiferente ser uno o ser otro. “Estas dos posibilidades son intolerables. Ya que ambas implican, o parecen implicar, que el individuo debería abandonar sus propias referencias identificatorias, que debería abandonar o por lo menos poner en tela de juicio, su propia identidad tan duramente adquirida a lo largo del proceso de socialización”. (Castoriadis, 2002: 193). Si las dos

primeras opciones no son viables, entonces sólo queda la tercera que implica que los otros son inferiores. Al considerarlos inferiores las propias instituciones y significaciones como las leyes, valores, reglas y dioses resultan ser buenas, correctas y verdaderas. Se refuerza la identidad personal y grupal “a través de la afirmación de que las leyes, las creencias, los dioses, las normas, las costumbres de los otros son inferiores, falsas, malas, asquerosas, abominables, diabólicas”. (Castoriadis, 2002: 192). Entonces, si el sujeto que evalúa a los otros considera que todo lo que hacen, dicen o piensan es falso, malo o que carece de sentido es porque no se encuentra dentro del círculo de las significaciones imaginarias que él ha investido a lo largo de su socialización. Es por esto que a lo largo de la historia la alteridad ha sido tan difícil de aceptar.

En la actitud de rechazo sobresale el componente afectivo en el discurso. Se hace un uso extensivo de adjetivos peyorativos que indican el rechazo que siente el informante hacia ciertos rasgos de personalidad individual y social, sobre todo negativos, y que vincula en su imaginario con el otro. De esa manera marca una distancia y defiende la propia identidad.

Actitud de crítica

Ésta se puede ver como resultado de un ejercicio de razonamiento crítico, que exige recurrir a un pensamiento reflexivo que permita elaborar argumentos que apoyen un planteamiento discursivo o una posición ideológica o teórica.

Para construir la subcategoría de actitud crítica como producto del razonamiento crítico y de la reflexión de los sujetos se ha recurrido a Bertha Orozco (1997), quien al construir la categoría crítica para su tesis de maestría, siguiendo algunos aportes epistemológicos del Dr. Hugo Zemelman reconoce la importancia del razonamiento crítico, ya que éste permite ir más allá de los límites de lo conocido, a la vez que definir acciones a seguir en cualquier situación de la vida. “La cualidad básica del razonamiento crítico es la capacidad del pensamiento por traspasar los límites del conocimiento o teorías acumuladas (pensamiento teórico)”. (Orozco, 1997: 87). Entonces, el sujeto que reflexiona organiza su pensamiento más allá de la pura experiencia cotidiana, ejercita su capacidad de reflexión, a la vez que su imaginación creadora, dentro de ciertos marcos teóricos y epistémicos con relación a un referente que como él es parte de una situación histórica y social.

Orozco recupera del Dr. Zemelman dos conceptos claves para la organización de un razonamiento crítico, que permita pensar en algo más allá, incluso en lo virtual. Se trata de dos funciones del razonamiento: la conceptualización y la categorización. “La conceptualización es el ejercicio del pensamiento que se mueve dentro de los límites del contenido o predicado de las estructuras teóricas, a las cuales recurre el pensamiento para explicar fenómenos o recortes de realidad específicos, son explicaciones ya dadas en cuanto a espacio, tiempo y orientación”. (Orozco, 1997: 87). El razonamiento crítico obliga al sujeto a asociar los conceptos que ha de utilizar para explicar una situación dada a un cuerpo teórico o a alguna escuela del pensamiento. Por su parte, la categorización es una función del pensamiento que también incluye al pensamiento teórico, pero a otro nivel, “la inclusión no es en cuanto al contenido literal de los conceptos, sino en cuanto a la potencialidad de las teorías para pensar los rasgos y tendencias de los recortes de realidad, para traducirlos (reconstruir los problemas sociales y humanos) en objetos de estudio y/o intervención”. (Orozco, 1997 :87).

Pensar en términos de categorías ha hecho avanzar el conocimiento humano y la investigación, especialmente en ciencias sociales y más puntualmente en lo que se refiere a la investigación cualitativa. Diversos pensadores han considerado el concepto de categorías como vital en sus desarrollos teóricos, por ejemplo, “en Aristóteles significa los diez géneros o divisiones en las que se pueden clasificar las manifestaciones del ser. En Kant, categoría significa concepto puro o a priori del entendimiento”. (Mardones y Ursua, 1999 :245).

Al Considerar las puntualizaciones anteriores, se puede pensar, en consecuencia, que la actitud de crítica que manifiestan algunos de los informantes de la investigación en sus discursos, tiene su origen en un acto reflexivo de su pensamiento que les permite expresar una postura crítica hacia los diversos referentes empíricos a los que se les enfrenta y es que el pensamiento reflexivo y el razonamiento crítico implican tanto la no aceptación pasiva de un hecho como la toma de posición sobre el mismo. A decir de Mardones y Ursua (1999) y Habermas (1984) toda crítica está guiada por un interés emancipador que va más allá del nivel de las apariencias. Todo esto dentro de un espacio socio-cultural e histórico específico.

Actitud favorable

Este tipo de actitud se observa en el discurso de los informantes cuando muestran acuerdo o incluso admiración por el americano y su cultura, incluido su idioma. Esta

subcategoría pareciera ser básica en relación con el idioma. Si no existe empatía con la cultura y con el idioma que se aprende, la tarea de aprender a comunicarse en ese idioma puede convertirse en una situación difícil.

- **LA CULTURA AMERICANA COMO CULTURA META**

El hecho de que para los informantes de esta investigación la cultura meta, es decir la cultura donde se habla el idioma que aprenden, sea la cultura americana o estadounidense obliga a hacer algunas referencias sobre ella. De entrada se debe comprender la difícil tarea de hablar en unos cuantos párrafos sobre una cultura tan amplia y tan compleja. Para no caer en la parcialidad y una simplificación excesiva, sólo se ofrecen algunas reflexiones sobre ciertos elementos paradigmáticos de dicha cultura, entre los cuales ya no se incluye el idioma debido a que ya se ha tratado en el capítulo dos.

No es casual que los estudiantes reflejen en su imaginario a los Estados Unidos como la cultura usuaria del idioma inglés y a los americanos como a los hablantes de ese idioma. Los Estados Unidos es el país de habla inglesa con la economía más fuerte del mundo y con presencia financiera y cultural en todo el mundo o en la mayor parte de él.

Uno de los países con fuerte presencia de los Estados Unidos es México. Estos dos países tienen economías y culturas diferentes, pero tienen algo en común que los mantiene unidos, al menos geográficamente, se trata de una frontera de más de tres mil kilómetros, “una realidad geopolítica inevitable que plantea una enorme cantidad de áreas de interacción, interdependencia, conflicto real y potencial entre ambas naciones”. (Verea, 1991: 169). En el imaginario de los informantes de esta investigación se observa poco conocimiento de la realidad objetiva de los Estados Unidos y sí, una gran cantidad de imágenes formuladas desde la capacidad de la imaginación potenciada, seguramente, por los mensajes de los medios de comunicación masiva y la tradición popular que, aparentemente, ve más desventajas que ventajas en la vecindad de México con los Estados Unidos. Sólo conociendo al otro en su realidad cultural se le puede mirar más objetivamente.

La historia cultural de los Estados Unidos comienza con el establecimiento de trece colonias en el este de lo que hoy es ese país en el siglo XVII. En su mayoría vinieron de Inglaterra con una influencia cultural inglesa y calvinista. “Como parte de su herencia inglesa

estaba el creer que eran y son un pueblo elegido. Desde que Inglaterra, en el siglo XVI, se había decidido por el protestantismo, había encontrado una infinidad de argumentos para probar a su pueblo que Dios era protestante y que el inglés era el nuevo pueblo elegido. De ahí que no sólo como protestantes sino como ingleses tenían el derecho de conquistar el Nuevo Mundo para redimirlo a través de su religión y de sus instituciones culturales y políticas... Otra característica heredada de Inglaterra fue el racismo, fruto de un pueblo insular que no había conocido la mezcla racial". (Moyano, 1991:168). Por su parte, los calvinistas de la región de la Nueva Inglaterra también creían ser un pueblo elegido que debía enseñar al mundo a ser libre y feliz. La cultura americana heredó de esos calvinistas "su respeto por el trabajo. Según su ideología, sólo el industrioso podría glorificar a Dios y salvarse. Esa obsesión por el trabajo fue uno de los pilares de la comunidad calvinista original. En una mente desocupada andaba el diablo, decían. Para ellos la vagancia era un vicio peor que la inmoralidad".(Moyano,1991:70).

También del calvinismo viene como herencia cultural el expansionismo norteamericano, primero moviendo sus fronteras hacia el oeste y hacia el sur con los pioneros y los colonos de Texas. De acuerdo con la herencia calvinista creían tener el derecho de apropiarse de la tierra no cultivada, y así glorificar a Dios mediante el trabajo.

Los Estados Unidos surgieron como país independiente en 1778 con el Pacto de la Unión que unía a los estados en una Federación. Se generó entonces una identidad nacional, de la cual, los indios y los negros no formaban parte porque no se identificaban con los intereses de la nueva nación, pero, "entre los más protagonistas – irlandeses, ingleses, alemanes, escoceses-irlandeses, etcétera – la forja de una identidad nacional común fue facilitada por el hecho de que racial y culturalmente todos trazaron sus raíces desde Europa Occidental". (Shadow, 1991: 90).

La educación en la cultura americana.

La cultura americana se ha caracterizado por dar a la educación un papel fundamental en y para el desarrollo de su democracia y para lograr una opinión pública instruida. Ya en los inicios de la historia de los Estados Unidos como país independiente, el presidente George Washington marcó la importancia de la educación, "... Promover, por consiguiente, como objeto de primera importancia, instituciones para la difusión general del conocimiento. En

relación con la estructura del gobierno da fuerza a la opinión pública, y es esencial que la opinión pública sea instruida”. (Richardson (1986), citado por Meza, 1991: 126).

La educación en Estados Unidos está básicamente en manos de los estados de la Unión, los cuales tienen la obligación de proveer a la población del servicio educativo. “La educación adquiere un sentido local puesto que responde a las necesidades y a la conducta social de su entorno. La intervención del Estado se limitará a determinar los “mínimos a satisfacer”, en tanto que el ámbito nacional establecerá metas deseables en conjugación con los contenidos locales y en ocasiones en contraposición”. (Meza, 1991: 125).

A principios del siglo XX, tanto a nivel local como nacional, y con educadores como John Dewey, la escuela era considerada como el aspecto más importante de la democracia americana.

En los años cincuentas, el presidente Eisenhower, además de promover la educación en general, reconoció la necesidad de dar apoyo a la enseñanza de lenguas extranjeras, debido a la presencia de Estados Unidos en el mundo. Según Meza (1991), fue en ese periodo cuando la educación comenzó a convertirse en tema de seguridad nacional. “... la seguridad de la nación requiere del desarrollo total de los recursos mentales y las destrezas técnicas de sus jóvenes hombres y mujeres... Debemos incrementar nuestros esfuerzos para identificar por la educación el talento de nuestra nación... El congreso reafirma el principio y declara que las comunidades locales deberán retener el control y la responsabilidad inicial sobre la educación pública. El interés nacional requiere, sin embargo, que el gobierno federal proporcione asistencia a la educación en aquellos programas importantes para nuestra defensa”. (Knezevich, 1962, citado por Meza, 1991: 128). Estos comentarios del congreso se materializaron en el “Acta de la Educación para la defensa Nacional” de 1958. (Meza, 1991: 128).

A partir de entonces, los diferentes gobiernos que se han sucedido han apoyado iniciativas para apoyar a la educación y a la investigación científica.

Dado que la sociedad americana se ha conformado básicamente por inmigrantes, su cultura se ha visto enriquecida con aportes de rasgos culturales de muchos países del mundo. Esto también se ve reflejado en la educación, al menos a nivel de la heterogeneidad de la población estudiantil. Niños de diferentes culturas y hablando diferentes idiomas comparten

salones de clase con niños americanos. “Para tener una referencia, baste señalar que un sexto de los estudiantes del estado de California son nacidos en el extranjero, proceden –en su mayoría- de países orientales y occidentales; desarrollados, en vías de o de plano rurales: China, Japón, Corea, México, Honduras, Laos y Cambodia... En total los inmigrantes en escuelas de California hablan más de 70 idiomas”. Meza, 1991: 136).

En el imaginario de algunos informantes de esta investigación, la educación en Estados Unidos es la mejor, mejores escuelas y mejor nivel académico, pero en la realidad, en las pruebas internacionales no califican muy alto los estudiantes americanos. “La educación norteamericana enfrenta un triple desafío: pérdida de financiamiento, diversificación de la población escolar y descrédito por su ineficiencia”. (Meza, 1991: 140). Puede resultar difícil de creer que un país con los recursos económicos y financieros como Estados Unidos, enfrente en las últimas décadas una crisis de credibilidad en su sistema educativo, pero en realidad, “los hechos son escandalosos. Una estimación indica que el 13% de los norteamericanos de 17 años – y probablemente el 40 % de la juventud de las minorías de la misma edad – son analfabetas funcionales... En un estudio del Educational Testing Service – Servicio de Evaluaciones Educativas – realizado sobre cinco países y cuatro provincias canadienses, se encontró que los norteamericanos de 13 años de edad calificaron últimos en matemáticas y penúltimos en ciencias”. (Rivera, 1991: 150)~

La presencia americana en el mundo

Estados Unidos es un país que tiene presencia financiera, cultural y militar en todo o casi todo el mundo. Asimismo, casi todo el mundo desconfía de la buena voluntad del gobierno de los Estados Unidos y de ese país como entidad político-cultural. En cualquier parte del mundo, cualquier día se levantan voces de rechazo a las medidas económicas o militares que impone Estados Unidos sobre los otros países del mundo, especialmente aquéllos que se encuentran en vías de desarrollo. Sin embargo, al interior de Estados Unidos “también existen las voces de la conciencia, las pequeñas estructuras, las comunidades disidentes, los intelectuales y los pensadores preocupados por la difícil situación del resto del

~ Esta información citada por Rivera Flores, Antonio fue publicada por la revista Time bajo el título: *How to tackle School Reforms. Three status rise the challenge and provide valuable lessons*, 14 de agosto de 1989, pp. 46 y 47.

mundo, que procuran que se limite el hiperpoder y el hiperimperialismo de Estados Unidos”. (Sardar y Davies, 2002: 294).

De acuerdo con los autores de la cita anterior, Estados Unidos no sólo es el poder económico más grande del mundo, sino que se ha tornado en un poder que puede definir el mundo. La siguiente cita lo aclara muy pertinentemente:

“Estados Unidos define lo que es la democracia, la justicia y la libertad; qué son los derechos humanos y qué es el multiculturalismo; quién es <fundamentalista>, <terrorista> o, sencillamente, <malo>. En pocas palabras, qué significa ser humano. El resto del mundo, Europa incluida, no debe más que aceptar esas definiciones y seguir el liderazgo de Estados Unidos (algo que, en la mayor parte de los casos, el Reino Unido hace excepcionalmente bien). Pero Estados Unidos define todo de un modo singular: en términos de la identidad norteamericana, de su historia, su experiencia y su cultura y, muy a menudo, en los de sus intereses”. (Sardar y Davies, 2002: 283, 284).

Los mismos autores de la cita anterior argumentan con relación al tercer mundo que Estados Unidos no desea reconocer que el derecho a la alimentación, la vivienda, el saneamiento básico y la preservación de la identidad y la cultura propias son elementos más importantes para la vida que las fuerzas del mercado.

Finalmente, en esta brevísima panorámica sobre la cultura americana se puede agregar que Estados Unidos ha defendido sus intereses económicos en el mundo mediante el empleo de la guerra y las ocupaciones militares. Son muchos los países que han sufrido invasiones americanas, México, por su lado, recuerda básicamente tres, la de 1847, la de 1913, cuyo propósito oficial fue la evacuación de los americanos residentes en México durante la revolución y las continuas intervenciones de 1914 a 1918.

Para cerrar este apartado es imprescindible señalar que la fundamentación teórica en este trabajo representa un esfuerzo de reflexión por comprender un objeto de estudio que se genera en el ámbito de la subjetividad y se estructura a partir de rasgos culturales, ideológicos y de posibilidades de contacto cultural. Asimismo, el uso de la teoría ha permitido la construcción de la categoría central de la investigación, el imaginario social, así como de las categorías de análisis.

CAPÍTULO IV

ORIENTACIONES EPISTÉMICAS Y METODOLÓGICAS

El propósito de este apartado es dar cuenta de la manera como se llevó a cabo la investigación y de los elementos epistémicos y metodológicos que se articularon para darle sentido.

- **FUNDAMENTACIÓN EPISTÉMICA**

El imaginario en general y los imaginarios sociales en particular se generan en el ámbito de la subjetividad; por esa razón, esta investigación se enmarca en la perspectiva del Verstehen, concepto que permite abordar la interpretación y comprensión de los hechos humanos, en contraposición a la explicación a partir de las causas, el Erklären, que es la posición típica de las ciencias físicas. Para explicarlo en términos de Sánchez Puentes (2004), el Verstehen tiene que ver con la aprehensión del sentido y valor que se encuentran en los fenómenos sociales y humanos mientras que el Erklären reduce lo desconocido a lo conocido, es decir que presenta un fenómeno a partir de sus elementos y las leyes naturales que pueden subyacer a los hechos observables.

Por mucho tiempo los científicos sociales trataron de realizar investigación social desde la perspectiva positivista, sin darse cuenta que el hecho humano es irrepetible y por lo tanto no se puede reproducir en un laboratorio; además las vivencias humanas tienen particularidades únicas. En las ciencias humanas y sociales tanto el investigador como el objeto de estudio pertenecen a la misma realidad, por lo tanto no debe considerarse por separado.

Por muchos años, el Verstehen y el Erklären estuvieron separados por una suerte de divorcio teórico y metodológico, sin embargo, actualmente “se percibe una marcada tendencia a la colaboración entre científicos y humanistas que se traduce en frecuentes acercamientos entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales. La complejidad de la realidad invita cada vez más a los intercambios y proyectos de colaboración regionales e interinstitucionales

centrados en estudios no sólo multi, sino asimismo interdisciplinarios”. (Sánchez Puentes, 2004:148).

EL VERSTEHEN COMO ENFOQUE INTERPRETATIVO

Entre los diversos enfoques que se han construido en torno a la lógica del Verstehen, se encuentra el enfoque interpretativo. Éste tiene la particularidad de que parte de la realidad y desde ahí busca respuestas. Esta corriente busca conocimientos originales y novedosos, tiene que ver con construcciones simbólicas e imaginarios sociales y el objeto de estudio se construye al interior de la situación cultural que se investiga.

En el enfoque interpretativo el elemento central es el individuo. Este enfoque epistemológico surgió como respuesta al paradigma científico que rige a las ciencias de la naturaleza, en el cual la realidad a ser investigada está fuera del individuo; es decir, el sujeto se subordina al objeto de investigación. El valor máximo es la objetividad, por lo tanto la comprensión humana y los valores culturales y éticos quedan fuera. La investigación experimental culmina con la generación de leyes que se pueden aplicar con un sentido de generalidad, expresadas en lenguaje matemático.

De acuerdo con Carr W. y Kemmis (1988), el enfoque interpretativo se remonta en sus orígenes hasta el siglo XVII cuando los teólogos protestantes buscaban desarrollar un método para demostrar cómo la Biblia se podía entender sin recurrir a ninguna interpretación teológica, simplemente a partir de su lectura directa. Esos teólogos desarrollaron una técnica que les permitía interpretar los significados del texto y la llamaron hermenéutica. Después de aplicarla con éxito a la Biblia se utilizó esta técnica en la interpretación de textos de diferentes áreas, sobre todo en Alemania. “No fue, sin embargo, hasta finales del siglo XIX (periodo en el cual el planteamiento positivista de la ciencias sociales triunfaba en Gran Bretaña y en todas partes) cuando una serie de teóricos sociales alemanes como Dilthey, Rickert, Simmel y Weber, trataron de difundir la idea de la interpretación hermenéutica y perfeccionarla hasta dar a las ciencias sociales una base epistemológica alternativa”. (Carr W. y Kemmis, 1988: 101).

El enfoque interpretativo es inductivo debido a que trabaja a partir de lo concreto, del hecho mismo, para llegar posteriormente a lo abstracto, a las explicaciones basadas en la teoría.

Carr y Kemmis argumentan que el enfoque interpretativo es una base epistemológica para las ciencias sociales, las que por mucho tiempo se vieron en la necesidad de hacer investigación social basadas en modelos de la investigación experimental, propios de ciencias como la Física. “La teoría social interpretativa ofrece a los individuos la posibilidad de reconsiderar las creencias y actitudes inherentes a su manera de pensar actual, luego es capaz de ejercer una influencia práctica. La práctica se modifica cambiando la manera de comprenderla”. (Carr W. y Kemmis, 1988: 102).

A diferencia de las ciencias de la naturaleza, el paradigma interpretativo **no es dueño de un método único de análisis**, sino que se expresa en una variedad de metodologías cualitativas que tienen en común la base epistemológica de la interpretación y la comprensión, el Verstehen.

Por mucho tiempo se construyó conocimiento válido y reconocido sólo a través del paradigma científico; sin embargo, en la actualidad, se reconoce que no es el único que genera conocimientos, a partir del paradigma interpretativo también se construye conocimiento válido y utilizable, construido con disciplina y rigor metodológico. Vale la pena insistir en que la gran diferencia entre estos dos paradigmas “radica en sus metas cognitivas: verificar el primero y comprender el segundo”. (Orozco, 1997: 39).

La perspectiva epistemológica del Verstehen, la comprensión, y el enfoque interpretativo mismo, se apoyan en el lenguaje, no únicamente en el lenguaje oral, sino también en el escrito. De igual manera se puede comprender con rigor metodológico una conversación cara a cara que una charla telefónica o un escrito, sea éste un poema, una carta, una opinión o las respuestas dadas por un sujeto a las preguntas de un cuestionario de preguntas abiertas, etc. Se trata del lenguaje de la vida cotidiana, de lo social. Contrariamente, los seguidores del Erklären consideran que el lenguaje válido para la ciencia, “el único lenguaje significativo es el que tiene fundamentación empírica y consecuencias empíricas”. (Mardones y Ursua, 1999:147). Éste es el lenguaje en que vienen estructuradas las hipótesis, por ejemplo. Dado que el lenguaje es fundamental en la comprensión se puede

afirmar que la lingüística y la comprensión “se saludan” muy de cerca. Gadamer refuerza esta idea cuando afirma que “el lenguaje es el medio universal en el que se realiza la comprensión misma. La forma de realización de la comprensión es la interpretación... (en otras palabras)... todo comprender es interpretar, y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete”. (Gadamer, 2003: 467). De esta cita de Gadamer se infiere el papel preponderante del proceso de interpretación para llegar a la comprensión de un hecho o evento a partir del lenguaje

- **UNA INVESTIGACIÓN DE CORTE CUALITATIVO**

Para esta investigación, donde se interpretan los elementos que conforman los imaginarios de los sujetos a partir de su subjetividad expresada, objetivada en sus discursos, se ha recurrido a una metodología cualitativa porque “esta perspectiva de investigación es eminentemente interpretativa y trata de penetrar en el mundo personal de los sujetos, busca la objetivación en el mundo de los significados. La investigación interpretativa tiene como antecedente metodológico la descripción; enfatiza la comprensión y la interpretación desde los sujetos y su proceso de significación en contextos educativos concretos, con sus creencias, intenciones y motivaciones”. (Reynaga, 1998: 126).

La perspectiva cualitativa es eminentemente interpretativa, interpreta los significados y sentidos que los sujetos asignan a sus vivencias y a sus relaciones con otros sujetos.

También se eligió esta perspectiva metodológica porque busca lo propio de cada objeto de estudio, de cada situación, de cada sujeto. La investigación cualitativa no traduce sus resultados a términos medibles y cuantificables, es decir que no intenta medir o cuantificar los hechos humanos, sino más bien comprenderlos; pone énfasis en la profundidad de sus análisis y a diferencia de la investigación cuantitativa, propia de las ciencias naturales, no está interesada en estudios con muestras representativas de sujetos. “La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”. (Sandín, 2003: 19). Esta definición se complementa con la aportada por Reynaga, “La investigación cualitativa pretende dar cuenta de

significados, actividades, acciones e interacciones cotidianas de distintos sujetos; observados éstos en un contexto específico o en un ámbito de dicho contexto. Así, la perspectiva cualitativa no está interesada en medir cosas, ni convertir observaciones a números, se interesa por preguntar, interpretar y relacionar lo observado, es decir, por construir un sentido sobre la problemática que nos condujo al campo de observación”. (Reynaga, 1998: 126).

Este estudio sobre imaginarios sociales, no intenta generalizar sus resultados, guiados por los lineamientos de la metodología cualitativa, se pretende sí que además de ayudar a comprender la problemática de los estudiantes de inglés en la FES-ZARAGOZA, sirvan como referentes para otros contextos con problemáticas afines.

Otra razón por la que se eligió la investigación cualitativa es por la libertad de creación que otorga en la construcción del método de trabajo. Especialmente, una investigación sobre el imaginario social que tiene que ver con la imaginación creadora de los sujetos de la investigación y del investigador mismo no se puede encasillar en un método preestablecido, esto sería contrario a la naturaleza misma del objeto de estudio. El imaginario social se estudia a partir de la creatividad metodológica del investigador asociada a los referentes teóricos y empíricos.

El problema de investigación

Para esta investigación, el problema se ha planteado a partir de la concepción de Popper, (1978) sobre el problema de toda investigación. “El conocimiento no comienza con percepciones u observación o con la recopilación de datos o de hechos, sino con problemas – pero tampoco hay ningún problema sin conocimiento. Es decir, que éste comienza con la tensión entre saber y no saber, entre conocimiento e ignorancia. Porque todo conocimiento surge del descubrimiento de que algo no está en orden en nuestro presunto saber; o, lógicamente considerado, en el descubrimiento de una contradicción interna entre nuestro supuesto conocimiento y los hechos”. (Popper, 1978:10). Esta misma perspectiva sobre el problema la comparte Adorno al decir que está de acuerdo en el hecho de que “frente al punto de vista generalizado a partir de Comte, Popper concede la preeminencia a los problemas y con ello, a la tensión entre el conocimiento y la ignorancia”. (Adorno, 1978: 32).

La investigación que aquí se presenta inició con la idea de que existía un problema, y la observación y la recolección de datos iniciales fueron únicamente para delimitar mejor ese problema como claramente se puede apreciar en el capítulo uno.

Si esta investigación está enfocada a las construcciones imaginarias que sobre el idioma y la cultura meta se han forjado los alumnos, es debido a que se cree firmemente que el sujeto de la educación, el sujeto político, el sujeto histórico y todos los sujetos que se puedan construir, leen el mundo a través de sus imaginarios, objetivados en sus opiniones, creencias, representaciones, significados, etc.

Después de la etapa de problematización y de un primer acercamiento a las construcciones simbólicas de los alumnos sobre el idioma inglés y la cultura anglosajona se logró delimitar el problema de la investigación, a partir del cual se inició este estudio: **El nivel de deserción, de baja motivación, la actitud de apatía, la sensación de escaso logro en la comprensión de textos por parte de los alumnos de la carrera de Psicología en los cursos de comprensión de lectura en inglés, conforman una problemática que tiene como una de sus causas el hecho de que los imaginarios que estos alumnos manejan con relación a este tipo de cursos y al inglés en general tienen una carga simbólica que les impide interactuar más libre y exitosamente con el idioma y con la cultura meta.**

Objeto de estudio

Esta investigación pretende indagar sobre una problemática en la subjetividad de los actores involucrados en los cursos de comprensión de lectura. Es un estudio que analiza las construcciones simbólicas de los sujetos de la investigación, y es que “lo importante desde la investigación que se basa en la perspectiva de los actores es el conocimiento detallado de las formas de pensar y las prácticas específicas producidas dentro de cada ámbito escolar.”(Piña, Osorio, 2003: 12).

El objeto de estudio de esta investigación está constituido por los imaginarios sociales de los estudiantes de la licenciatura en Psicología en los cursos de comprensión de lectura en inglés, los sujetos que hablan el inglés como lengua materna, en este caso particular los americanos y el estilo de vida americano como referente cultural. Finalmente, el objeto de

estudio se definió como **los imaginarios que reflejan los estudiantes de Psicología de primer ingreso a los cursos de comprensión de lectura en inglés.**

Supuesto hipotético:

Algunas investigaciones se guían por una hipótesis central sobre la problemática en estudio, dicha hipótesis se verifica estadísticamente, sobre todo en estudios de tipo experimental; sin embargo, en este caso, la investigación se orienta por un supuesto hipotético, éste formula que: **la carga de imaginarios de los estudiantes de la carrera de Psicología que asisten a los cursos de comprensión de lectura en inglés en la FES-Zaragoza se aprecia más inclinada hacia implicaciones ideológicas y culturales de confrontación con la cultura meta, (la cultura donde se habla el inglés como lengua nativa, en este caso los Estados Unidos), en detrimento de cuestiones académicas, un factor que al parecer interfiere con su desempeño en los cursos.**

Objetivo

El objetivo de la investigación ha sido muy importante al planear la metodología, ya que la mayoría de las decisiones metodológicas que se han tomado se han basado en la información proporcionada por él. Como afirma Corina Schmelkes: “El método seleccionado tiene que estar en absoluta concordancia con el objetivo de la investigación”. (Schmelkes, 1998: 53).

El objetivo del estudio consiste en identificar los imaginarios de los estudiantes de Psicología que asisten al primer nivel de los cursos de comprensión de lectura en inglés, especialmente a partir de rasgos ideológicos y culturales, para fundamentar la necesidad de reformular el enfoque de esos cursos.

• FASES DE LA INVESTIGACIÓN

1. Durante tres semestres se recopiló información de manera informal, la cual se utilizó después como fuente para iniciar la toma de decisiones al inicio de la investigación.

2. Se aplicó el primer cuestionario a un grupo de 31 estudiantes para tener un primer acercamiento al imaginario que los estudiantes tenían sobre el idioma inglés, sobre los cursos de comprensión de lectura y sobre aspectos culturales.
3. Con base en el análisis de la información del primer cuestionario se elaboró el cuestionario definitivo y se piloteó con un grupo de seis alumnos de Psicología escogidos al azar.
4. Se convocó a los participantes finales, se les explicó el objetivo del estudio y se les invitó a formar parte de los informantes de la investigación.
5. Se hizo notar que sus respuestas al instrumento no tenían ninguna relación con su calificación semestral.
6. Se aplicó el cuestionario a tres grupos de primer nivel tratando de cubrir las tres franjas horarias en las que se ofrecen estos cursos, se evaluó la información y se fortalecieron las categorías analíticas y sus indicadores.
7. Se diseñaron bases de datos en Excel, para organizar la información y transcribir el discurso total de los informantes.
8. Se interpretó el discurso de los informantes usando como método el análisis del discurso.
9. Se realizó la valoración global del trabajo de análisis a partir de los supuestos teóricos pertinentes y se generaron conclusiones.

- **ESTRATEGIAS DE RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN.**

- La primera estrategia que se utilizó en esta investigación fue la observación informal, desde la cual se comenzó a construir el objeto de estudio, ya que el investigador se encuentra dentro de la situación cultural donde se da el problema de estudio. Este momento de la investigación permitió observar la problemática en el campo y a partir de charlas informales con los estudiantes se comenzó a perfilar la necesidad de estudiar sus procesos subjetivos. Comentarios que dejaban ver las construcciones imaginarias sobre el inglés y la cultura meta del tipo de “los

Estados Unidos no quieren que haya tantos profesionistas en México, sólo allá, y para eso ponen al inglés como requisito de titulación en las licenciaturas”, hicieron pensar que gran parte de la problemática podría radicar en la subjetividad de los estudiantes.

- La segunda estrategia fue la aplicación de un primer cuestionario cuyo objetivo era tener un primer acercamiento a los imaginarios de los estudiantes sobre el inglés, la cultura anglosajona como cultura meta y en particular sobre los cursos de comprensión de lectura. (Véase el anexo 1). Este cuestionario permitió el inicio de la construcción categorial para la investigación y permitió a partir de las respuestas de los estudiantes tomar la decisión de recuperar a los Estados Unidos, su gente y su cultura como el referente cultural inmediato para los estudiantes.

Un cuestionario, en general es un “instrumento capaz de registrar los hechos y datos de una manera metódica”. (Hernández,1985:183). Se decidió por la utilización de cuestionarios por considerar que la información fluía más libremente de los sujetos en forma escrita que en forma oral. De esta última forma había muchas reticencias para expresarse por parte de los estudiantes.

- La tercera estrategia fue la aplicación de un segundo cuestionario (ver anexo 2), para recuperar información para el análisis definitivo de los imaginarios de los informantes.

Este cuestionario se construyó con base en dos ejes:

El primero solicitaba información sobre el idioma inglés, intentaba recuperar un poco de la historia del sujeto como estudiante del idioma. Se cuestionaba sobre la presencia del inglés en su vida, si habían estudiado inglés antes de ingresar a la facultad y dónde lo habían estudiado, tiempo que lo habían estudiado y tipo de curso en que se habían llevado, es decir si habían sido cursos de comprensión de lectura o de inglés general.

El segundo indagaba sobre la percepción que tienen los estudiantes sobre los americanos (estadounidenses) y las manifestaciones de su cultura como el estilo de vida, el idioma y los valores. Este eje constaba de seis preguntas abiertas.

- **INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN**

La interpretación se llevó a cabo a partir del análisis del discurso, considerando las necesidades del objeto de estudio y el objetivo de esta investigación.

En general, el análisis del discurso juega un papel muy importante en las reflexiones científicas contemporáneas, especialmente en las ciencias humanas y es que el discurso con sus cargas simbólicas está presente en todos los momentos de la vida social.

En la sociedad los discursos se producen, se distribuyen y se consumen en contextos específicos. A partir del discurso, los individuos y los grupos expresan su cosmovisión del mundo. El discurso, como se concibe en esta investigación es más bien un producto de las prácticas sociales que se dan en medio de contextos culturales e ideológicos específicos, como la escuela.

El discurso oral, escrito o de cualquier otro orden tiene su origen en el lenguaje. Los primeros intentos por comprender el discurso se llevaron a cabo por la lingüística, principalmente la lingüística estructuralista. Los discursos se analizaban especialmente en su plano lingüístico y dejaban de lado el contexto y los rasgos ideológicos y culturales.

Los lingüistas estructuralistas defendían que la oración constituía el límite superior del análisis lingüístico, Raiter y Zullo (2004). La sociolingüística, por su parte, para abordar el tema del discurso “incorporó la teoría de los actos de habla en particular y la pragmática en general que son aportes provenientes de la filosofía del lenguaje”. (Raiter y Zullo, 2004: 51). Según estos autores, después de estas incorporaciones, la sociolingüística adoptó conceptos como el de la intención del hablante, creencia, representación mental e ideología para hacer más claras sus interpretaciones de los discursos.

El análisis del discurso que se realizó en este trabajo, dista mucho de un análisis de tipo lingüístico. No se ha hecho uso de ninguna teoría lingüística. El análisis ha trascendido el nivel de la oración o la frase. Tampoco se ha intentado hacer una reconstrucción de la estructura gramatical de texto, “en este sentido, una gramática normalmente se caracteriza por ser aproximadamente un SISTEMA FORMAL SIGNIFICATIVO TEÓRICO DE REGLAS:

debe también especificar cómo se relacionan las estructuras morfo-sintácticas con las estructuras semánticas”. (Van Dijk, 1993:30).

Para el análisis del discurso de los informantes de esta investigación se entendió al análisis del discurso como una herramienta de trabajo para identificar los significados, en este caso los imaginarios de los informantes, siguiendo el objetivo, las categorías analíticas y los ejes o parámetros en los que se ha ido tejiendo el entramado teórico-metodológico del estudio, es decir, los rasgos ideológicos, los rasgos culturales y el contacto cultural.

Se recurrió básicamente a dos teóricos para conceptualizar al discurso y su análisis para esta investigación: Michel Foucault y Michel Pecheux.

Aunque Foucault no trabajó prioritariamente el lenguaje y el discurso, sí deja ver su preocupación por estos conceptos en libros como *La arqueología del saber* y *El orden del discurso* donde, según Gutiérrez *et al.*, (1988), da ciertas pautas para el análisis del discurso. De él se recupera la distinción entre el análisis lingüístico o análisis de la lengua y el análisis del discurso. Para Foucault el análisis del discurso no debe centrarse en el análisis de la lengua como tal, sino que debe constituir al discurso como su objeto de estudio.

Por discurso debe entenderse “a un conjunto de enunciados en tanto que dependen de la misma formación discursiva, no forma una unidad retórica o formal, indefiniblemente repetible y cuya aparición o utilización en la historia podría señalarse, está constituido por un número limitado de enunciados para los cuales puede definirse un conjunto de condiciones de existencia” (Foucault, 1983, citado por Gutiérrez *et al.*, 1988:79). Para él, el discurso va de la mano con el poder, pero no sólo como sistema de dominación, sino aquello por lo que se lucha, “el discurso no es simplemente aquello que traduce la lucha o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse”. (Foucault, 1983, citado por Gutiérrez *et al.*, 1988:79).

En el discurso, los sujetos (sociales, de la educación y demás categorías de sujetos) expresan una posición, consciente o inconscientemente ante un poder o un dominio que sobre ellos se cierne. El sujeto responde al poder a través del discurso, pero también lo usa para expresar su propio poder dentro de sus marcos ideológicos y culturales. El discurso, entonces, termina siendo una práctica social.

Otro de los autores que ayudó a clarificar el concepto y la práctica del análisis del discurso para esta investigación fue Michel Pecheux, teórico que ha sustentado que el lenguaje debe ser considerado como una práctica social y un proceso de producción de significados, Gutiérrez *et al.*, (1988). Para Pecheux el discurso se genera dentro de las formaciones ideológicas, en las formaciones discursivas en las que se determina lo que ha de decirse en una formación ideológica. Este autor considera a la ideología como el eje articulador de todas las prácticas sociales; de hecho, su concepción de discurso va en este sentido: “el discurso no es una manera individual de hacer concreta la abstracción de la lengua; no se trata de un uso o de la realización de una función. Por el contrario, el proceso discursivo pone en su lugar la noción ideológica del habla. Las contradicciones que se desarrollan a través de la lengua, son ideológicas y discursivas y se inscriben en las contradicciones, en las relaciones ideológicas de clase”. (Pecheux (sin año), citado por Gutiérrez *et al.*, 1988: 80). Como se puede observar en esta definición, para Pecheux todas las prácticas de los sujetos se dan dentro de una formación ideológica, es decir un grupo o contexto social en el que permea una cierta ideología.

La mayor aportación que este autor hace a este trabajo sobre imaginarios es que no pone el énfasis del análisis del discurso en el lenguaje mismo, sino en el discurso y en el contexto ideológico (y podría agregarse cultural) en el que lo producen los sujetos. Los sujetos producen significados en sus discursos, pero sus significados están más allá de ellos, “el sujeto no está en el origen del significado como lo plantean otras teorías, ni el significado existe por sí mismo sino que está determinado por las posiciones ideológicas puestas en juego en los procesos sociales en los que se producen las palabras”. (Gutiérrez *et al.*, 1988: 81). Este punto es de relevancia en esta investigación, ya que se ha observado en el discurso de los informantes que los significados que se expresan hacia ciertos referentes tienen que ver con rasgos ideológicos y culturales que los sujetos han interiorizado en su contexto sociocultural.

Es muy probable que Foucault y Pecheux tengan diferencias de fondo en sus concepciones teóricas, pero no ha sido intención de este estudio llegar a ellas, más bien se han buscado coincidencias sobre el discurso y su análisis que pudiesen apoyar el análisis del discurso que se ha realizado aquí. Entre estas coincidencias está el hecho de que ninguno de los dos sugiere un análisis del discurso como sinónimo de análisis del lenguaje, es decir, a partir de elementos gramaticales. Para ambos, el discurso trasciende los límites de la

gramática. Foucault sugiere concentrarse en el discurso mismo y no en la lengua como tal. Pecheux coincide en este punto al afirmar que el discurso va más allá de hacer concreta la abstracción de la lengua. Para él, el discurso se articula con la ideología, mientras que Foucault lo centra en el ejercicio del poder. Los dos coinciden también en el uso del concepto de formación discursiva, que a decir de Pecheux se da al interior de las formaciones ideológicas.

Al realizar el análisis del discurso de los informantes de esta investigación se tuvo siempre en mente los conceptos de los autores antes mencionados como puntos de referencia. Como sugiere Foucault se toma en cuenta al discurso como un producto de prácticas sociales que trasciende a la lengua misma.

Para esta investigación en específico se define al discurso como el resultado de prácticas sociales, ideológicas y culturales que se traduce en una toma de posición desde la cultura y la ideología frente al idioma inglés y su difusión en el mundo, los hablantes de ese idioma y la cultura meta.

El discurso de los informantes se analizó a partir de las categorías analíticas. Primero, la lectura cuidadosa del total de los discursos del primer instrumento permitió generar una categoría central, explicativa, los imaginarios sociales, ya que se notaba en el discurso que los sujetos hablaban desde su subjetividad, no parecían centrarse ni en la realidad ni en la lógica, sino en construcciones simbólicas e imágenes adquiridas en sus prácticas sociales y culturales. Aparentemente, eran los imaginarios de los sujetos, construidos a lo largo de su historia personal los que hablaban por ellos.

Nuevas lecturas al discurso permitieron construir las categorías analíticas, lo que llevó a generar una base de datos que permitiera analizar el discurso a partir de esas categorías que permitieron ir poco a poco objetivando el imaginario de los sujetos. Estas categorías analíticas son, como ya se ha asentado en la fundamentación teórica, las creencias, los juicios y la actitud del informante.

Para el análisis del discurso del segundo cuestionario y definitivo fue vital el hecho de contar con una base de datos para cruzar la información de las preguntas abiertas del cuestionario con las tres categorías mencionadas, siempre manteniendo el análisis en un nivel

de rigor metodológico. En esta base de datos, la categoría de actitud del informante se abrió a por lo menos seis subcategorías, una para cada pregunta, estas subcategorías se establecieron a partir de los sentidos, es decir de la intencionalidad que se expresaba en el discurso a través de las creencias y los juicios construidos en el mismo.

Para establecer la actitud del informante se recurrió a la elaboración de bases de datos. Estas bases se trabajaron a dos columnas. En la primera se escribía el nombre con el que se caracterizaba a la actitud y en la segunda se colocaba su recurrencia en los discursos. Se llevó a cabo una lectura vertical de significados y sentidos en creencias y juicios para determinar las actitudes. Entre éstas destacan las siguientes: actitud de reconocimiento, crítica, rechazo, optimista, favorable, autodiscriminación y algunas combinaciones entre ellas como por ejemplo, crítica y rechazo.

Para la categoría de creencias también se recurrió a abrir subcategorías que funcionaron como indicadores de la categoría. Se encontraron significados que hacían pensar en distintos tipos de creencias para cada una de las preguntas del cuestionario. Fue necesario abrir otra base de datos para agrupar las creencias en nuevas subcategorías y anotar su recurrencia en los discursos de los sujetos. Las subcategorías fueron: **creencias de tipo educativo, de tipo cultural, social, económico**, y aunque se entiende que la misma categoría de creencias entra en el ámbito de lo ideológico se abrió una subcategoría de **tipo ideológico** por las necesidades del mismo discurso.

Algo semejante se llevó a cabo con la recuperación de significados que indicaban juicios que los informantes construían en su discurso sobre los referentes de cada una de las preguntas. Para las respuestas de cada pregunta se agruparon los juicios en una base de datos. Después, en otra base de datos se jerarquizaron y clasificaron según el sentido que transmitían. Posteriormente, los juicios se agruparon en **juicios positivos, negativos y neutros**. Una vez así agrupados, se registró su recurrencia y se procedió a clasificar a los juicios positivos y a los negativos por separado, de acuerdo a **rasgos de personalidad, rasgos sociales, rasgos ideológicos, rasgos políticos y rasgos psicológicos**.

Fue básicamente de esta manera como se realizó la interpretación de la información, se identificaron los imaginarios que se presentan en el capítulo cinco y se generaron conclusiones.

- **CATEGORÍAS DE ANÁLISIS**

Las categorías de análisis para este estudio se conciben como las herramientas para la elucidación del imaginario de los sujetos sobre una problemática pedagógica específica. El concepto se recupera de Alicia de alba, como se ha informado en el capítulo de la fundamentación teórica. Para esta autora, las categorías son “instrumentos conceptuales que nos permiten leer e interpretar el conjunto de aspectos articulados de la realidad que hemos delimitado como objeto de estudio en nuestro campo problemático de investigación”. (Alicia de Alba, *et. al.*, 1991:1). Las categorías también articulan los referentes empíricos en que se manifiesta el imaginario con los referentes teóricos que lo sustentan. Sirven también como elementos de enlace o de comunicación entre los diferentes elementos de la investigación como el objeto de estudio, el objetivo y el supuesto hipotético.

Construcción categorial

Para construir las categorías de análisis, se procedió como se usa en los cánones del enfoque interpretativo, se fue de lo concreto a lo abstracto. Se hizo un sondeo con un grupo de alumnos a los cuales se les plantearon cuatro preguntas. La primera inquiría sobre lo que para ellos significaba estar en un curso de comprensión de lectura en inglés; la segunda cuestionaba sobre el significado del idioma inglés para ellos; la tercera iba en el sentido de si consideraban que su cultura como mexicanos chocaba de alguna manera con la cultura anglosajona y la última preguntaba si tomarían el curso de inglés si no fuera un requisito de titulación.

Al analizar el discurso de los estudiantes se notó que aportaban pocas razones académicas para sustentar sus respuestas, más bien recurrían a la creación de imágenes para hablar sobre lo que para ellos significaba el idioma inglés, los cursos y la cultura anglosajona. No recurrían ni a la realidad ni a la lógica, sino más bien a su imaginación, al ámbito de su subjetividad, construían imágenes no sólo desde su subjetividad, sino también desde sus referentes culturales. El discurso marcaba repetidamente aspectos ideológicos y de juicio sobre la cultura americana y los sujetos que la viven. Algunos estudiantes afirmaban que los americanos no tienen cultura ni raíces y que el inglés es una imposición de una potencia mundial. Fue entonces cuando se determinó que la categoría central, explicativa para este trabajo debía ser **el imaginario social**.

Como ya se aclaró en el capítulo de la fundamentación teórica, hablar de “imaginario social” implica la alusión a un conjunto de significados por las cuales se instituye un colectivo (grupo, institución, sociedad). La interpretación del registro de los imaginarios de un grupo nos permite identificar las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos, y las que asumen de otros.

Como el discurso de los alumnos se movía dentro de parámetros subjetivos que se relacionaban con lo cultural y lo ideológico, se consideró que los elementos en que se constituía el imaginario social de los sujetos de esta investigación eran: **rasgos culturales, rasgos ideológicos y el contacto cultural** necesario en una clase de idiomas, ya que una aula donde se enseña y se aprende un idioma se convierte en un espacio de contacto cultural. También se notó en el discurso una marcada tendencia hacia la construcción de juicios sobre lo que ellos creían sobre el inglés, los americanos como sujetos angloparlantes y su cultura. De la misma manera reportaban creencias sobre los mismos asuntos. A partir de éstas y de los juicios mostraban una actitud específica en su discurso. De aquí surgieron las posibles categorías de análisis: **creencias, juicios y actitudes**.

A partir de este momento se procedió a la búsqueda y revisión de los referentes teóricos para sustentar desde la teoría las construcciones categoriales (consúltese el capítulo 3).

El segundo momento de la construcción categorial se dio cuando se aplicó a los sujetos definitivos de la investigación un cuestionario (Ver anexo 2) que contenía preguntas abiertas formuladas con base en el análisis del discurso del primer instrumento. (Ver anexo 1). Al revisar el discurso de estos informantes se encontró que volvía a ser recurrente la construcción simbólica a partir de **creencias, juicios y actitudes** básicamente, lo que confirmó a estos conceptos como las categorías de análisis para este trabajo. También se reafirmaron los ejes de análisis, **rasgos culturales, rasgos ideológicos y el contacto cultural** y la categoría central de este trabajo, **el imaginario social**.

- **LOS INFORMANTES PARA EL ESTUDIO (SUJETOS)**

Dado que en una investigación de corte cualitativo, no se parte del supuesto de que todos los sujetos de una población son igualmente valiosos para aportar información para un estudio, para este trabajo se seleccionan a los informantes de manera intencional y buscando que respondieran a criterios específicos. Este planteamiento se apoya en Rodríguez *et al.*, (1999), quienes afirman que “la investigación cualitativa propone estrategias de selección de informantes que suponen una selección deliberada e intencional (...). Se eligen uno a uno de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios o atributos establecidos por el investigador”. (Rodríguez, *et al.*, 1999:135).

Entendiendo a la selección de informantes como un proceso y tomando en cuenta el objetivo de esta investigación, se tomaron varias decisiones:

La primera decisión tiene que ver con el hecho de trabajar sólo con estudiantes de primer nivel del curso de comprensión de lectura en inglés para el área de Psicología, ya que se busca interpretar los imaginarios con los que los estudiantes de esa licenciatura ingresan a este tipo de curso. La razón para decir sobre esta licenciatura es porque es en ella en donde se ha identificado con más frecuencia la problemática previamente expuesta (Consultar cap. 1).

La segunda decisión que se tomó fue trabajar sólo con tres de los grupos de primer ingreso con el objeto de cubrir las tres franjas horarias principales en que se ofrecen los cursos de comprensión de lectura en inglés. Para esto se seleccionó un grupo en horario de 12 a 2 PM., otro de 2 a 4 PM. y el tercer grupo de 4 a 6 PM. Se les invitó a participar en la investigación y se presentaron 50 sujetos dispuestos a participar y a hacer oír sus voces a través de este trabajo.

Se decidió trabajar con los cincuenta porque siendo ésta una investigación de corte cualitativo, no importa tanto la cantidad, sino la profundidad en la que se va a trabajar. A decir de Orozco (1997), la investigación cualitativa da cuenta de una racionalidad diferente donde no se busca la representatividad de la muestra.

En el segundo cuestionario, además de la información proporcionada como respuesta a preguntas abiertas, se obtuvieron los siguientes datos generales de los informantes:

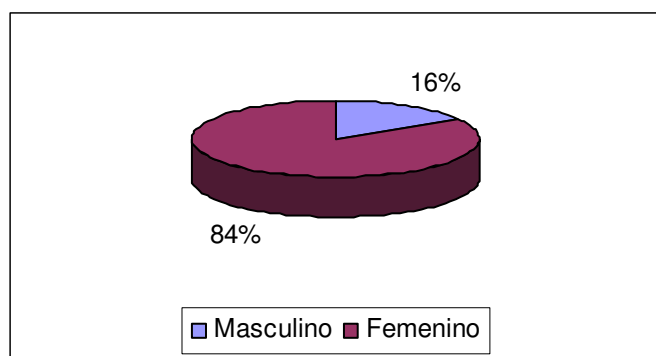
Edad de los sujetos

Los sujetos informantes de esta investigación presentan una edad mínima de 16 años y una máxima de 27 con una edad promedio de 21.5 años, con una concentración mayor en la franja de los 19 años con 36% de casos.

Género de los sujetos

De los cincuenta sujetos que han participado en esta investigación 84 %, son de sexo femenino y sólo 16 % de sexo masculino. Esta desproporción, según se nota en la gráfica 4.2, indica que los imaginarios que se construyen en esta investigación son básicamente femeninos.

Gráfica 4.1



Presencia del inglés en sus vidas

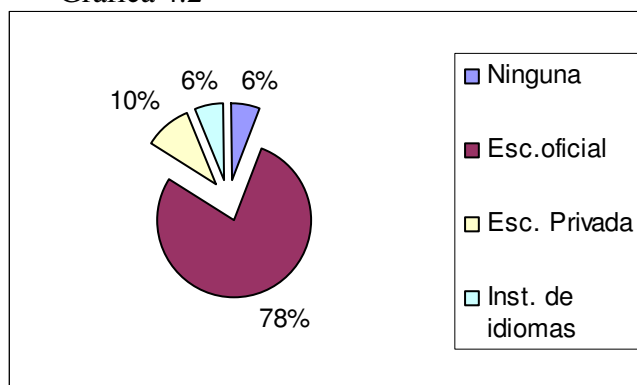
El inglés es un idioma que actualmente se encuentra presente en la cotidianidad de la gente de casi todo el mundo. Así, 82% de los sujetos afirman que el inglés siempre ha estado presente en sus vidas, sólo 18% reportan no haber tenido contacto previo con el inglés. Sin embargo, este dato se contradice a sí mismo porque el 90% de los informantes aclaran que han estudiado inglés con anterioridad y sólo el 10% reporta no haberlo estudiado antes.

Tipo de escuela donde han estudiado previamente el idioma

El 78 % de informantes reporta haber cursado estudios del idioma inglés en escuela oficial. De hecho, la mayor parte de los estudiantes de la FES-Zaragoza llega de escuelas

oficiales, especialmente de las Preparatorias y los Colegios de Ciencias y Humanidades de la misma UNAM; el 10 % de sujetos afirman haber estudiado en escuela privada, el 6 % en institutos de idiomas y 6 % más, nunca lo habían cursado.

Gráfica 4.2



Como se puede observar en la gráfica anterior, 78% de los sujetos han estudiado el inglés en escuelas oficiales. A partir de aquí se va perfilando la idea de que el imaginario de los sujetos de esta investigación es un imaginario básicamente femenino, ya que la mayoría de los sujetos son mujeres y que, al menos en parte, este imaginario se ha formado durante el paso de los sujetos por escuelas públicas.

CAPÍTULO V

LOS ESTUDIANTES DE LOS CURSOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA COMO DETENTADORES DE IMAGINARIOS

Para interpretar los imaginarios de los estudiantes de los cursos de comprensión de lectura en relación con un idioma, una cultura y unos sujetos que viven esa cultura en otro espacio geográfico, ha sido necesario ubicarse en una lógica que permitiera comprender el hecho humano, más allá de buscar verdades definitivas o resultados medibles y cuantificables, una lógica que ofreciera la posibilidad de comprender al sujeto en su mundo, en su cultura, al “Dasein”, para hablar en términos de Heidegger. Una lógica que permitiera comprender los imaginarios como creaciones de la imaginación radical (libre y desfuncionalizada), no como construcciones científicas rígidas e inobjectables. El imaginario manifestado en los observables de creencias, juicios y actitudes.

- **CONSTRUCCIONES IMAGINARIAS SOBRE EL AMERICANO COMO EL SUJETO DE LA ALTERIDAD**

CREENCIAS SOBRE EL SUJETO AMERICANO

Para comprender las creencias que los sujetos proyectan en su discurso, se partió de comprender a la creencia como un elemento integrante de ese tejido de significados que forman la cultura de una comunidad. La creencia parte de convicciones básicas con las que el sujeto trata de dar sentido a su mundo, a sí mismo y a los demás. La creencia está ahí, en la base del imaginario.

De los cincuenta estudiantes informantes de esta investigación, sólo quince construyen significados con sentidos que marcan sus creencias sobre el sujeto americano.

En la exteriorización de las creencias de los informantes con relación a los estadounidenses como representantes de una cultura que tiene al inglés como su lengua madre, se puede reconocer ante todo una creación amplia de significados que los sujetos estructuran y proyectan en su discurso.

Las creencias asociadas a los estadounidenses son muy variadas, en algunas ocasiones, un sujeto aporta más de una. En el siguiente cuadro se concentran las creencias encontradas:

CREENCIAS	No. DE FRECUENCIAS
Tienen un nivel más alto de estudios, deporte y ciencia. Su nivel académico es más dinámico. Tienen buenas universidades.	3
No tienen una cultura propia. Personas distintas a nosotros desde su cultura	3
Son personas egocentristas, individualistas, egoístas, abusivas, prejuiciosos, adictos al televisor. Como país quieren tener más poder humillando a los demás.	13
Son personas económicamente estables.	1
Son personas abiertas (sin prejuicios), independientes, liberales,	4
No conozco de forma cercana a ninguna persona que sea americana.	1

Como ya se ha mencionado, los sujetos construyeron entre todos una variada gama de significados. Se dieron casos en que se repetían, y aunque el nivel máximo de la recurrencia fue sólo de trece, indica que en el imaginario de los estudiantes estas creencias son más compartidas a nivel social.

Sólo un informante informó que no conoce de forma cercana a ningún americano (estadounidense) y por lo cual no construyó ningún significado sobre el particular..

Las creencias de los informantes sobre los estadounidenses pueden aglutinarse básicamente en cuatro grupos:

CLASIFICACIÓN DE LAS CREENCIAS	SIGNIFICADO DE LAS CREENCIAS
CREENCIAS DE TIPO EDUCATIVO	En el imaginario de los estudiantes existe la tendencia a creer que los estadounidenses son personas que tienen las mejores universidades, que el nivel académico de ellos es más dinámico que el de los mexicanos y que tienen un nivel más alto en estudio, deporte y ciencia.
CREENCIAS DE TIPO CULTURAL	Se cree que los estadounidenses no tienen una cultura propia que seguir y que a nivel cultural son muy diferentes a los mexicanos.
CREENCIAS DE TIPO SOCIAL	En el discurso de tres sujetos se nota el énfasis en señalar a los estadounidenses como personas racistas; sin embargo, tres más los consideran personas abiertas, en el sentido de tener menos prejuicios que los mexicanos. El resto de los informantes cree que son personas egocentristas, individualistas, egoístas, abusivas, que quieren tener más poder humillando a los demás y finalmente, que son adictos al televisor.
CREENCIAS DE TIPO ECONÓMICO	Los estadounidenses son personas económicamente estables.

Las creencias y la cuestión del sentido.

Considerando el sentido como la intencionalidad que lleva implícita el discurso de los informantes, se pueden hacer algunas precisiones con relación a los sentidos involucrados en las creencias de los informantes sobre cómo conciben a los estadounidenses a partir de su forma de ser y actuar.

En el cuadro anterior, se puede observar una contradicción de sentido en cuanto a que la cultura es un concepto general que incluye también a la educación y a la vida económica y sin embargo, los informantes asumen que los americanos no tienen una cultura propia que seguir; no obstante, se reconoce en el discurso que en Estados Unidos están las mejores universidades y que el nivel educativo es mucho mejor allá y que económicamente son personas estables, sin hacer referencia a los procesos selectivos para ingresar a una universidad norteamericana y que no todos los ciudadanos norteamericanos tienen acceso a ellas y que en lo económico, la bonanza en que se piensa, no es una situación generalizada en

la sociedad norteamericana, poseyendo también grados de pobreza extrema al interior de sus ciudades mas importantes.

En cuanto a las creencias de tipo social, que son las más abundantes, se reconoce de entrada una intención de reconocer algunas virtudes en el otro, al considerar que son personas abiertas y sin tantos prejuicios; empero, se hace patente de forma significativa también un sentido de rechazo y crítica, al establecer la creencia de que el estadounidense es racista, egocentrista, abusivo y humillante. Este tipo de creencias, siguiendo a Ortega y Gasset, se puede decir que no han sido construidas por los estudiantes a partir de la reflexión intelectual, sino recuperadas de los ambientes culturales y educativos en que se han desenvuelto y de su contacto con los medios masivos de comunicación.

Estos medios, especialmente la televisión, están en el centro de la cotidianidad, influyendo en la vida de los sujetos, ya que tienen la capacidad de acompañarlos hasta en los lugares más íntimos. La televisión en sus diversas modalidades, el cine y las computadoras personales con el beneficio del internet, se han vuelto elementos indispensables en los espacios privados, construyendo o reflejando realidades en la pantalla. Las imágenes transmitidas por la televisión no siempre son fieles a la verdad. “No hay duda de que los noticiarios de la televisión ofrecen al espectador la sensación de que lo que ve es verdad, que los hechos vistos por él suceden tal y como él los ve. Y, sin embargo no es así. La televisión puede mentir y falsear la verdad, exactamente igual que cualquier otro instrumento de comunicación”. (Sartori, 2005:103).

Especialmente los jóvenes, pasan su vida cotidiana en contacto con los medios masivos, ya sea en la casa, la escuela, la sala de cine, la plaza comercial, el café Internet, etc., con la presencia inminente de imágenes de todo tipo que nutren el imaginario colectivo. La convivencia en los espacios abiertos, al aire libre, que era propio de otras generaciones, poco a poco va cediendo ante los “chats” y los foros de discusión en Internet. . Valga esta reflexión para reforzar la idea de que muchas de las creencias que ostentan los estudiantes informantes las han recuperado de los medios masivos de comunicación y las han incorporado a su imaginario.

Se puede inferir, a partir de las creencias identificadas en el discurso de los informantes que su imaginario sobre el estadounidense, que aquí es importante por ser no sólo

un hablante de la lengua meta, sino también el referente más inmediato que tiene un estudiante mexicano de inglés¹, es sobre todo negativo. Esto a la vez muestra que no hay mucha empatía con esos sujetos. Idealmente debería esperarse que un alumno que estudia una lengua extranjera muestre empatía no sólo con la cultura del idioma que estudia, sino también con los hablantes de esa lengua con los que alguna vez, al menos en teoría, tendrá que interactuar.

Este tipo de creencias y de imaginario puede estar subyaciendo a la problemática pedagógica que ha motivado esta investigación, es decir, el nivel de ausentismo, de reprobación, de apatía y baja motivación además del escaso logro en la comprensión de textos en inglés. En una clase de este idioma, ya sea de inglés general o comprensión de lectura se requiere además de la asistencia, de motivación e interés por la otra cultura porque se trata de construir conocimientos significativos en otra lengua. Si esos elementos no están presentes en el proceso, no será fácil obtener buenos resultados, ni para los estudiantes, ni para los profesores, ni para la institución.

Cabe aclarar que los estudiantes pertenecen a la carrera de Psicología y habría que buscar este imaginario en otras carreras para poder hacer comparaciones y abordar otro nivel de conclusiones.

JUICIOS SOBRE EL ESTADOUNIDENSE

Como ya se informó en el capítulo tres, para esta investigación se resignificó la categoría de juicios. Aquí se conciben como las opiniones y valoraciones que construyen los sujetos sobre un referente. No se basan en el conocimiento documentado de una realidad, ni en la lógica formal, sino que se originan en el plano subjetivo de los sujetos de la investigación. Son juicios que se integran al imaginario y se reflejan en el discurso.

¹ Al mencionar al estadounidense como el referente más inmediato se hace con la conciencia de que no sólo existe la inmediatez geográfica, sino la inmediatez cultural, en el sentido de que los medios electrónicos y digitales acercan la cultura americana a los estudiantes mexicanos. Los estudiantes del centro del país parecen tener más relación con el norte que con el sur. Se obvia el caso de Belice y los beliceños como el referente más inmediato porque a ese país se le considera como un caso aparte.

JUICIOS POSITIVOS Y NEGATIVOS SOBRE LA FORMA DE SER Y ACTUAR DEL ESTADOUNIDENSE

El objetivo de los siguientes cuadros es mostrar cuáles juicios, tanto positivos como negativos se han construido en el imaginario de los informantes. Se muestra también el número de recurrencias de cada uno.

Los juicios positivos sobre la forma de ser y actuar de los estadounidenses.

JUICIOS POSITIVOS	NÚMERO DE FRECUENCIAS
Son buenas personas, interesadas en saber de nuestra cultura, nuestras tradiciones.	1
Los considero como a cualquier persona normal.	1
No dudo que haya gente buena y diferente.	1
Yo creo que la mayoría de las personas son muy conscientes.	1
Hay quienes se portan amables	2
Hay otros que son muy humanos y se preocupan por los que son y no son norteamericanos.	1
Muchos de ellos son personas que aprecian lo que son las personas extranjeras y su cultura.	2
Pienso que es padre su cultura	1
Les gusta conocer y superarse	2
Tienen el propósito de ser cada día mejores.	1
En cuanto a su cultura pienso que están bien informados y que esto les ayuda a desenvolverse libremente y sin prejuicios.	1
Me imagino que han de ser alegres.	1
Cada quien piensa lo que quiere	1
Se me hace que son personas interesantes en cuanto a su modo de ser.	1
Son muy prácticos e independientes en comparación con México.	1
En general respeto mucho su cultura	1
Me parecen personas muy extravagantes, extrovertidas.	2
Son seres humanos con grandes posibilidades.	1
Entusiasta	1
Liberal	1
Se preocupan más por cosas que les divierten	1
No creo que les haga falta subir su nivel económico.	1
Hay que destacar que sí ahorran y sí es bueno ese hábito.	1

Nota: En algunos casos se construyen dos juicios por informante.

Los 25 juicios positivos que se obtuvieron de los informantes no se muestran socializados como para poder hablar de significados compartidos en un imaginario social. Parece ser que cada sujeto ha construido diferentes significados positivos sobre los americanos, lo cual no permite hablar de un imaginario social positivo, sino sólo de imaginarios aparentemente individuales. Como se puede observar en el cuadro, existen significados mínimamente compartidos, por dos sujetos, lo cual no puede inducir a considerarlos parte de un imaginario social positivo.

Ahora bien, de acuerdo con los significados expresados en los juicios, éstos pueden agruparse en tres grandes rubros de acuerdo con los rasgos que muestran: rasgos de personalidad cuando el significado construido por el informante se refiere al sujeto individual, rasgos sociales cuando el significado se relaciona con un sujeto colectivo, social y juicios ambiguos/no claros cuando la respuesta no se corresponde con la pregunta o cuando la idea no es coherente en sí misma.

CLASIFICACIÓN DE LOS JUICIOS POSITIVOS	SIGNIFICADO DE LOS JUICIOS Y FRECUENCIAS
Juicios sobre Rasgos de personalidad	Amables (2), Muy humanos (1), Conocimiento y superación (3), Bien informados (1), Libres y sin prejuicios (3), Interesantes (1), Prácticos e independientes (1), Extravagantes/extrovertidos (1), Con potencial (1), Entusiastas (1)
Juicios sobre Rasgos sociales	Buenas personas (2), Interesadas en cultura y tradiciones mexicanas (1), Personas conscientes (1), Aprecio por lo extranjero (2), Divertidos (1), Buen nivel económico (1), Hábito del ahorro (1).
Juicios ambiguos/no claros	Personas normales (1), Es padre su cultura (1), Respeto por su cultura (1).

Juicios negativos sobre la forma de ser y actuar de los estadounidenses

JUICIOS NEGATIVOS	No. DE FRECUENCIAS
Tienen actitudes de superioridad. Son unas personas déspotas, prepotentes.	13
Todo lo que se ha logrado en Estados Unidos se ha logrado con científicos de otras partes del mundo.	1
Creer que por ser una potencia pueden pisar a otros países del mundo y mucho más a países tercermundistas como nosotros.	1

Creen ser dueños del mundo.	3
La mayoría, creo, ve a los mexicanos como gente inferior.	1
Viven en una ciudad con una política nefasta y al servicio del régimen industrial.	1
Se preocupan más por lo material.	1
Es una sociedad con estereotipos muy marcados.	1
Se creen una raza superior	1
Son muy racistas.	3
Son egoístas	5
Explotan a la gente de otros países	1
Los medios hablan mal de los jóvenes de ese país.	1
Es un país con mucha violencia, empezando por su presidente.	1
Todo lo que les importa a ellos es ser una potencia y ser los mejores en todo.	1
Son personas que viven muy acatadas al gobierno de su país.	1
Tal vez no haya tanta libertad de expresión	1
Son personas arrogantes.	1
Son personas presumidas.	1
Creen que pueden tratar a la gente como les de la gana.	1
En su gran mayoría creen que todo lo pueden.	2
Creo que ellos exageran.	1
Creen que tienen derecho a hacer menos a otras personas que no sean de su nacionalidad.	2
La mayoría son muy plásticos	1
Un poco o un mucho exagerados en sus expresiones.	1
Son muy simples, se ríen de todo aunque no tengan razón.	1
Son muy presumidos en cuanto ven otras culturas.	1
Son muy hipócritas.	1
Son muy inconscientes.	1
Son muy fáciles de manipular.	1
Son muy egocéntricos.	2
Son muy deshonestos.	1
En pocas palabras son repulsivos.	1
Creo que son muy complejos.	1
Personas muy extremistas.	1
Personas extremadamente superficiales.	3
Personas narcisistas.	1
Dogmáticas con un criterio corto al pensar que su cultura es la "realidad" o la mejor que hay.	1
Son personas no muy agradables.	1
Son elitistas.	1
Son personas muy frías.	2
Son orgullosas.	1
Son individualistas.	2
Son muy envidiosos.	1
Son engreídos.	1
Tienen un don dominante.	1
Quieren aplicar su cultura y su idioma a todo el mundo.	1
Su sistema de gobierno y sus acciones dejan mucho que desear.	1
Personas desagradables y malas.	1

A esas personas les faltaría un poco más de historia cultural.	1
Tienen un ego super elevado.	1
Considero que su cultura y sus tradiciones es muy limitada.	1
Son muy materialistas.	2
Son muy superficiales.	3
Son personas con malos hábitos.	1
Son personas que se ven influidas sobremanera por su gobierno.	1
Son personas que discriminan.	1
Algunos hacen menos a las personas mexicanas.	1
Creer que tienen el mundo a sus pies.	1
Siempre quieren que se haga lo que ellos dicen.	1
Su forma de pensar es sinceramente de tontos.	1
Piensen que por tener más dinero (dólares) son mejores o valen más que las demás personas.	1
Personas a las que no les interesa pisotear a los demás con tal de ser los líderes.	1
Son personas poco amenas.	1
Y la cultura, ¿qué clase de cultura pueden tener?	1
Sentido de identidad un poco vago.	1
Son personas desconfiadas.	1
Su forma de actuar es muy discriminativa.	1
La imagen que proyectan al mundo no es muy buena.	1
Se creen que sus pedos huelen a rosas, sobre todo los políticos.	1
Les gusta ver por su gente, más no por el daño que hacen.	1

Contrasta notoriamente la diferencia numérica entre los juicios positivos y los juicios negativos recuperados del discurso de los informantes. 25 juicios positivos contra 74 juicios negativos. A partir de la evaluación numérica se puede inferir que la valoración sobre el sujeto típicamente hablante de la lengua meta, inglés en este caso, tiende mucho más hacia lo negativo.

Los juicios negativos que construyen los informantes sobre “el otro” se pueden agrupar a la vez en cuatro rubros: rasgos de personalidad a nivel del sujeto individual, rasgos sociales como características de una sociedad, de un sujeto social, rasgos ideológicos cuando el informante construye significados que tienen que ver con conceptos sobre todo de corte marxista, ya que la ideología ha sido un concepto ligado históricamente al marxismo, y finalmente, juicios ambiguos/no claros cuando la respuesta no se corresponde con la pregunta o cuando la idea no es coherente en sí misma.

CLASIFICACIÓN DE LOS JUICIOS NEGATIVOS	SIGNIFICADO DE LOS JUICIOS Y FRECUENCIAS
Juicios sobre Rasgos de personalidad	Simples (risa 1), Hipócritas (1), Inconscientes (1), Deshonestos (1), Repulsivos (1), Superficiales (2), Narcisistas (1), Individualistas (2), Envidiosos (1), Malo (1), Fríos (2), Egocéntricos (2), Arrogantes (3), Sumisos y manipulables (2), Racistas/nacionalistas (6), Elitistas (1), Materialistas (1), Prepotentes (8), Superioridad (10), Despotismo (2).
Juicios sobre Rasgos sociales	Su desarrollo científico depende de extranjeros (1), Potencia imperialista (1), Estereotipos muy marcados (1), Etnocentrismo cultural (1), Buscan aplicar su cultura y su idioma a todo el mundo (1), Su sistema de gobierno y acciones dejan mucho que desear (1), Insuficiente historia cultural (1), Cultura y tradiciones limitadas (1), Discriminación (2), Vago sentido de identidad (1)
Juicios sobre Rasgos ideológicos	Teórico-marxista (1), Política (1), Industrialización (1), Explotación (1), Medios de comunicación (1), Práctica de los medios (1).
Juicios ambiguos/no claros	Libertad de expresión (1), Exageración (1), Muy plásticos (1), Un poco un mucho exagerados (1), Muy complejos (1), Malos hábitos (1), Les gusta ver por su gente mas no por el daño que hacen.

A partir de estos datos se puede inferir que para los informantes, los otros, a los que están evaluando con sus juicios no son dignos de su confianza desde el momento en que los consideran como gente que muestra actitudes de superioridad, que son superficiales, prepotentes y egoístas. Además de que se creen dueños del mundo, en su mayoría creen que lo pueden todo.

Además de los juicios negativos compartidos, se registran 57 casos más que construyen significados individuales. La importancia de este dato radica en el hecho de que es mayor el número de significados no socializados. Esto se puede deber a que los informantes han construido sus significados desde el marco de su cultura referencial, que no necesariamente es el mismo para todos.

La cantidad de juicios negativos que se construyen y la forma como se enuncian es evidencia de que hay poca empatía con los americanos, sujetos hablantes del inglés.

Al vincular este resultado con el problema de estudio de esta investigación y con el supuesto hipotético parece comenzar a perfilarse la idea de que el problema pedagógico en cuestión tiene que ver con implicaciones culturales e ideológicas de confrontación con la cultura meta.

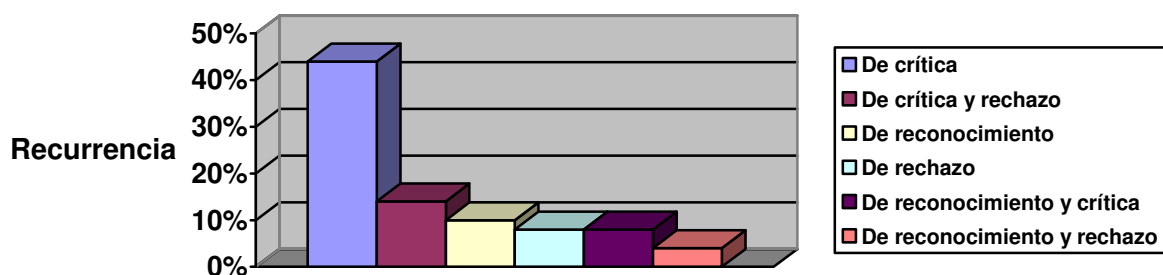
LAS ACTITUDES DE LOS INFORMANTES SOBRE EL AMERICANO

Para fines de esta investigación se recupera el concepto de **actitud social** de Rodríguez (1997) para comprender el componente “actitud” del imaginario de los alumnos. El concepto explica los sentimientos expresados por los individuos a favor o en contra de un objeto social, ya sea una persona, un evento o cualquier hecho humano.

Al caracterizar al estadounidense en cuanto a su forma de ser y actuar, los informantes ofrecieron en su discurso una serie de elementos retóricos que han permitido detectar diversas clases o subcategorías de actitud.

Actitud del informante	Frecuencia
De crítica	44%
De reconocimiento	10%
De aceptación	2%
De rechazo	8%
Optimista	2%
De respeto y crítica	2%
De crítica y rechazo	14%
Favorable y crítica a la vez	2%
De reconocimiento y crítica	8%
De reconocimiento, optimista y crítica	2%
De reconocimiento y rechazo	4%
Optimista y reconocimiento	2%

Actitudes



Tanto en el cuadro como en la gráfica anterior se observa que el informante abriga sentimientos de crítica y de rechazo (que tipifica como discriminación) hacia el que en su imaginario es el principal hablante del inglés. Al nivel de las actitudes, no se aprecia mucha empatía entre el estudiante y los sujetos que hablan ese idioma como lengua materna.

- **CONSTRUCCIONES IMAGINARIAS SOBRE EL ESTILO DE VIDA AMERICANO**

El contenido de este imaginario se abordó a partir de la pregunta 2.2 del cuestionario. ¿Qué te atrae del estilo de vida de la gente de los Estados Unidos? Y se reporta a partir de abordar las creencias los juicios y las actitudes que los informantes plantearon.

CREENCIAS SOBRE LO ATRACTIVO DEL ESTILO DE VIDA DE LOS ESTADOUNIDENSES

Con sus creencias el sujeto no sólo trata de dar sentido a su vida, también intenta asignar un sentido a la vida de los demás, en este caso al estilo de vida de los americanos.

Las creencias de los informantes sobre lo que les atrae del estilo de vida de los americanos también se han agrupado en cuatro categorías. No todos los informantes ofrecen información sobre este particular, sólo 16 de los 50 construyen creencias a partir de las imágenes que se han formado sobre el estilo de vida de “el otro”.

Tipos de creencias y su recurrencia.

CLASIFICACIÓN DE LAS CREENCIAS	SIGNIFICADO DE LAS CREENCIAS Y FRECUENCIAS
CREENCIAS DE TIPO EDUCATIVO	Las oportunidades de estudio. (1), Existe mayor apoyo a la educación y a la ciencia. (1)
CREENCIAS DE TIPO SOCIAL	La seguridad es muy buena. (2), La limpieza en sus calles y monumentos. (1), La gente casi no es agresiva. (1), Allá sí se cumplen las leyes. (1), La gente vive muy bien. (3), Son muy independientes. (2), Saben valorar el trabajo. (1), Más libertad de expresión. (2), Son liberales y prácticos. (1), La rigidez de las leyes contra los delincuentes. (3), No existe tanta delincuencia como aquí. (1), No hay tanta corrupción. (1), Las leyes incluso protegen a los animales. (1).

CREENCIAS DE TIPO ECONÓMICO	Trabajo bien pagado. (1), Trabajo fácil de conseguir. (2), Su economía es muy buena. (1)
CREENCIAS AMBIGÜAS / NO CLARAS	Sabien que tienen que ser mejores para acceder a mejores oportunidades. (1), Son individualistas, egocentristas. (1), No me atrae nada en particular. (1), Nivel socioeconómico mínimo medio. (1).

Como se observa en el cuadro anterior, los sujetos construyen toda una serie de significados asociados a lo que a ellos les agrada del estilo de vida de los estadounidenses; sin embargo, no hay elementos que permitan pensar que los diferentes tipos de creencias exteriorizadas por los estudiantes informantes estén basadas en hechos reales, ni en la teoría ni en la lógica. Son significados creados a partir de la imaginación creadora de imágenes mediante las cuales el sujeto se explica su mundo, su relación con su cultura, sin elaboraciones críticas. Es a partir de su cultura experiencial y de la cultura social que el sujeto crea y recrea los elementos de su imaginario, desde su imaginación potenciada y nutrida por los medios de comunicación y probablemente por historias que escuchan de emigrantes y viajeros, y en el caso de algunos alumnos, viajes ocasionales a los Estados Unidos.

Los estudiantes informantes han creado un imaginario sobre lo que les atrae de la forma de vida de la cultura meta que descansa en buena medida en creencias de tipo social. Aquí resulta obvio pensar en la ingerencia de la cultura social especialmente a partir de la presencia de los medios de comunicación masiva, especialmente la televisión y otros medios electrónicos como el Internet, en los procesos de socialización de los estudiantes que día a día son expuestos a formas y estilos de vida, ideologías y valores de otros países, especialmente de los Estados Unidos. Ahora, estas formas de vida tampoco son difundidas de manera objetiva y crítica, sino mediatizadas por los encargados de seleccionar, organizar y difundir la información. La información fragmentada y acrítica puede llevar a la mitificación de formas de vida ajenas a la propia, a la creación de creencias que después el sujeto adopta como propias y las incorpora a su imaginario.

Si se observa el cuadro anterior, se nota una superioridad numérica de creencias de tipo social, 13 contra tres de tipo económico y dos de tipo educativo. Se debe considerar también que a partir del discurso se observa una tentativa de comparación entre los dos países. Al crear sus creencias sobre el otro, el informante, tal vez inconscientemente, considera sus marcos de referencia culturales y así, da fortaleza a sus creencias de manera un poco idílica a

partir de las carencias que observa en su medio. Por ejemplo, el nivel de recurrencia más alto en una creencia social es de 3, y ella tiene que ver con que en Estados Unidos existe una rigidez de las leyes contra los delincuentes, o que allá sí se cumplen las leyes, como informa otro sujeto.

También parece preocuparles el tema de la seguridad, puesto que se ha identificado la creencia de que en aquél país la seguridad es muy buena, la gente vive muy bien y no hay tanta delincuencia como aquí. De igual manera, el tema de la corrupción se hace presente y un informante vive la creencia de que allá no hay tanta corrupción. Finalmente, en las creencias de tipo social también se hace presente la imagen de Estados Unidos como un país con calles y monumentos limpios.

Las creencias de tipo económico dan cuenta de lo que muchos indocumentados refieren al regresar al país tras haber compartido el sueño americano, que el trabajo es fácil de conseguir y que es bien pagado. Dos sujetos comparten esta idea. Este tipo de imaginario puede enraizar en las comunidades y propiciar que más mexicanos abandonen el país en busca de un empleo seguro y bien remunerado. Otro sujeto cree que la economía es muy buena. Desde luego él no confronta cifras ni estadísticas, es desde la creencia que infiere que si Estados Unidos es una potencia, entonces su economía debe ser buena.

Dado que el estudiante informante se encuentra inmerso en una cultura académica consciente de que en México se da poco apoyo a la educación y a la investigación científica, la creencia de tipo educativo que ha construido en el discurso es que allá existe un mayor apoyo a la educación y a la ciencia. Es de llamar la atención el hecho de que las creencias de tipo educativo no prevalecen en el imaginario de los estudiantes informantes, sino que por el contrario, son las de menor presencia.

JUICIOS SOBRE LO QUE LES ATRAE A LOS INFORMANTES SOBRE EL ESTILO DE VIDA AMERICANO

Juicios positivos

CLASIFICACIÓN DE LOS JUICIOS	SIGNIFICADO DE LOS JUICIOS
Juicios positivos	<p>Son más objetivos. -Su interés por otras culturas. -El “nivel de vida” que según es muy bueno. -Algún tipo de música o tecnología me llama la atención. -Me atraería que se esfuerzan en conseguir lo que quieren (..) pero sin hacer daño a los demás. -Tienen una mejor calidad de vida. -Me gusta su perseverancia. -Tienen mentalidad triunfadora. - Los adolescentes se independizan más rápido que aquí en México. -Les gusta conocer culturalmente todo. -Mayor nivel educativo. -Por algo están en los primeros lugares. - viajan mucho. -Son muy organizados. -Es un poco más liberal. -La forma como pueden imponer su poder sobre otros para defender a como de lugar su país. -No viven con tantos prejuicios ni ataduras como los mexicanos. -Se han liberado del sometimiento y del esclavismo. -Hay control por medio de las autoridades. -Tienen muchas diversiones y mucha tecnología. -Diferentes tipos de personas viven juntas y no comparten sus ideales. -Su independencia a una corta edad. -No es mal visto vivir solos, por decir en el caso de las mujeres. -El estilo de vida agitado. -Los salarios no son tan miserables. - Si me pudiera traer algo de los Estados Unidos sería su desarrollo tecnológico. -La posición económica. -Las cosas chidas y la buena organización. -La forma en como se pueden llegar a relacionar ellos mismos...(porque son muy envidiosos). -La unión grupal que pueden o tienen entre sí para ser lo que tienen (buenos lugares). -Su música, su moda, su comida. -Las personas al tener hijos reciben apoyo económico. -Las comodidades que poseen. -La planeación de autopistas, edificios, negocios. -Me gustaría saber más. -La forma en que viven, casas de madera, que cuentan con ático, sótano y jardín. -El gran apoyo que reciben del gobierno para médico, comida y otras cosas. -Detienen a personas que violan y maltratan a los niños rápidamente, no como aquí que esperan que las personas lleguen al hospital para hacer caso a sus demandas. - El estilo de las chavas respecto a su forma de vestir o en su físico. -Me atrae el trabajo que se puede obtener en E.U. -La única actitud que me atrae es la ambición. -El apoyo que les brindan para su superación profesional. -Lo liberales que pueden llegar a ser. -Las oportunidades que pueden tener por el hecho de hablar inglés.-Son una potencia mundial. -Pueden ver películas antes que lleguen aquí.-Sería su organización. -Parece que no tienen que preocuparse por nada. -Tienen todo al alcance, no hay tanta pobreza. -Es un país que crece muy aceleradamente. -Quizá las ciudades son muy limpias y el gobierno se esfuerza por mantenerlo así. -Trabajo y empleo en general.</p>
Juicios negativos	<p>-Ellos no tienen mucho de qué sorprenderse. -No me atrae nada de su estilo de vida frívolo y banal –superficial –consumista. -No me atrae nada. -No me atrae nada. -Pues nada. -En realidad nada. -Creo que nada. -Sinceramente nada. –Nada -Nada con respecto a su forma de actuar y sus valores. -Nada, no manches. -Sólo les gusta todo lo que se relaciona con cosas que les produzcan dinero. -Nada, solamente su superioridad.</p>
Juicios ambiguos	<p>-Allá nada les regalan. -Su exactitud es aburrida. -No siempre hacen lo correcto. -Quizá las comodidades que tienen. -Pueden leer libros antes que nosotros.</p>

Los informantes construyen un total de 53 juicios positivos, señalados por los significados y sentidos que le asignan al referente *modo de vida de los estadounidenses*, en cuanto a lo que de él les atrae. Estos significados se pueden dividir en los siguientes rasgos:

CLASIFICACIÓN DE LOS JUICIOS POSITIVOS	SIGNIFICADO DE LOS JUICIOS Y FRECUENCIAS
Juicios sobre Rasgos de personalidad	-Objetivos (1), -Perseverantes (1), -Organizados (1).
Juicios sobre Rasgos sociales	-Buen nivel de vida (6), -Interés por otras culturas (2), -Crecimiento acelerado (1), -Ciudades limpias (1), -Nivel tecnológico (3), -Son potencia mundial (1), -Mentalidad triunfadora (2) -Emancipación temprana (1), -Nivel educativo (1), -Liberalidad (1), -Eficiencia de la autoridad (4), -Posibilidad de empleo (1), -Diversiones (3), -Actitud de ambición (1), -Convivencia armónica (2), -Vida agitada (1), -Justicia pronta (1), -buenos salarios (1), -Buena organización (3), -Apoyo del gobierno (3), -Infraestructura social (1).
Juicios sobre Rasgos culturales	-La música (2), -Los viajes (1), -La moda (2), -La comida (1), -La arquitectura (1)
Juicios sobre Rasgos ideológicos	Imposición de su poder (1), Libertad (1).

Los informantes construyen sus juicios positivos a partir de rasgos sociales, de personalidad, culturales e ideológicos.

La valoración que realizan desde lo social tiende a preferenciar el buen nivel de vida; es decir comodidades y oportunidades seguidas por el reconocimiento del nivel tecnológico y la liberalidad de la sociedad norteamericana, la buena organización y el apoyo del gobierno.

En los rasgos de personalidad los informantes reconocen como positivo que los estadounidenses sean objetivos, perseverantes y organizados.

En los rasgos culturales los informantes miran positivamente a la música y la moda sobre todo, cosa entendible porque estos dos elementos están muy presentes en su imaginario de jóvenes, alimentado sobre todo por los medios de comunicación.

Los rasgos ideológicos por su parte, reflejan como positivo el hecho de que, como afirma María Elena, “se han liberado del sometimiento y del esclavismo”. (Ma. Elena, Inf. 18). Al mismo informante atrae “la forma como pueden imponer su poder sobre otros para defender a como de lugar su país”. Obviamente, en el imaginario de este informante, cuando

Estados Unidos ejerce su poder contra otras naciones lo hace en su legítima defensa de su soberanía. Desde luego esta es una construcción imaginaria que no obedece ni a la realidad ni a la lógica, sino a ideologías particulares que han sido interiorizadas en el proceso de socialización.

Juicios negativos

A pesar de que el objetivo de la pregunta era recuperar elementos que se reconocieran como positivos en el imaginario de los informantes, éstos construyeron algunos juicios negativos que refuerzan la falta de empatía con aquella sociedad, que ya se vislumbraba en algunos aspectos del apartado anterior.

JUICIOS NEGATIVOS DE LOS RASGOS SOCIALES	FRECUENCIA
-Agotamiento del factor sorpresa	1
-Estilo de vida nada atrayente	11
-Estilo de vida frívolo y banal	1
-Estilo superficial	1
-Estilo consumista	1
-Interés en el dinero	1

Para once sujetos el estilo de vida no es algo que les atraiga en lo más absoluto. Es decir que de los cincuenta informantes el 22% no muestran ninguna admiración hacia el estilo de vida de esa sociedad donde se habla el inglés, la lengua que paradójicamente ellos están aprendiendo.

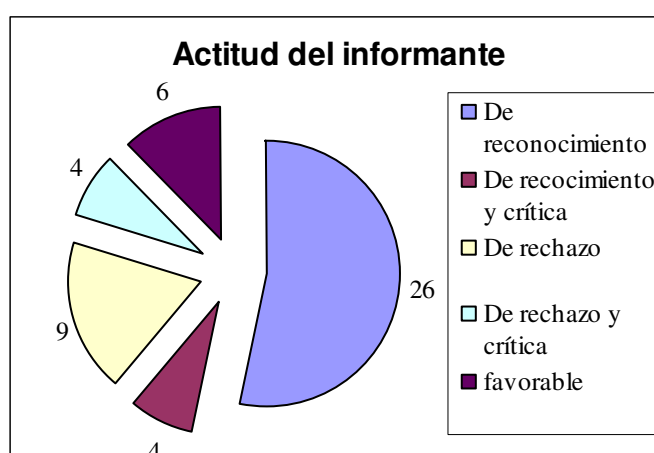
Desde sus marcos identitarios y culturales de referencia no le asignan ningún valor, ningún sentido positivo al estilo de vida americano. Las respuestas de estos sujetos fueron breves y contundentes, variando desde la respuesta de Jessica, “sinceramente nada”. (Jessica, inf. 32), hasta la despectiva afirmación de Alán, “nada, no manches”. (Alán, inf. 48). Como se puede observar estas respuestas muestran una clara actitud de rechazo y de negación al ser social del otro. Con respecto a los juicios negativos cuya recurrencia fue mínima, en ellos se observa que asocian calificativos semejantes a los que asociaron en la valoración que hicieron del sujeto estadounidense. Entonces parece que en el imaginario de algunos informantes sujeto y sociedad comparten el hecho de ser frívolos, banales, superficiales, consumistas y centrados en el interés por el dinero.

Juicios ambiguos

Los juicios ambiguos también llevan la intención de significar una idea; sin embargo, por falta de algún elemento gramatical o algún accidente en la construcción no logran su intención de expresar una idea con claridad, y la expresión permanece ambigua, con diversas posibilidades de significación. Por ejemplo, Juan Carlos dice: “su exactitud es aburrida” (Juan Carlos, inf. 3). Tras leer esta idea cabe preguntarse exactitud para qué, en cuanto a qué o a quién. También en el enunciado de Paulina, “pueden leer libros antes que nosotros” (Paulina, inf, 43), el significado queda abierto a la comprensión y a la discreción del lector o escucha. Se podría pensar que los americanos aprenden a leer antes que los mexicanos y que por esa razón “pueden leer libros antes que nosotros”, o bien que los libros se editan en los Estados Unidos y por esa razón se pueden leer allá antes que aquí; es decir que el significado queda abierto y a la vez inconcluso.

ACTITUD DEL INFORMANTE SOBRE LO ATRACTIVO DEL ESTILO DE VIDA AMERICANO

Indagar en el imaginario de los informantes sobre qué les atrae del estilo de vida de los Estados Unidos, ha permitido identificar un discurso en el que los significados y los sentidos (intencionalidades) indican una gama de actitudes. De todas ellas, la que tiene mayor recurrencia es la de reconocimiento, como se muestra en la siguiente gráfica:



Reconocimiento, reconocer al otro. Esto no significa solamente otorgarle una existencia al otro, quiere decir que quien reconoce, en este acto se asume como sujeto con una

identidad desde la cual realiza el acto de reconocer al otro. De la misma manera, al darle existencia al otro se le reconoce una cultura y dentro de ella un estilo de vida.

El reconocimiento del ser y del existir del estilo de vida del otro se manifiesta en el discurso en significados como los siguientes:

“Son liberales y prácticos”. (Vanesa, Inf. 22). Con frases como ésta se asume una actitud de reconocimiento, se reconoce que el otro no sólo existe, sino que tiene una forma de ser y actuar en el mundo.

“La posición económica, las casas chidas y buena organización”. (Sonia, Inf. 25). A partir de un ejercicio de generalización y probablemente recreación imaginaria de imágenes recuperadas de películas y series de televisión, significados como éste asumen que entre los americanos se comparte una posición económica, que viven en casas hermosas y que la sociedad está bien organizada.

“...existen más reglas y las leyes ahí son más estrictas, que no exista tanta delincuencia como aquí”. (Claudia María, inf. 36). La intencionalidad que muestran ideas como ésta es la de hacer un comparativo entre ambas culturas, donde la parte positiva se otorga a la otra cultura. En el imaginario del informante existe la convicción de que vive en una cultura de la violencia donde impera la delincuencia y las leyes son tan laxas que permiten ese estado de violencia.

CREENCIAS DE LOS INFORMANTES SOBRE LO QUE CONSIDERAN RECHAZABLE DEL ESTILO DE VIDA DE LOS AMERICANOS

De los cincuenta informantes, sólo nueve reportan creencias en cuanto a lo que consideran negativo o nocivo del estilo de vida que se tiene en los Estados Unidos, de esos nueve, algunos construyen más de una creencia en su discurso. Los significados recuperados en las creencias de estos sujetos pueden agruparse en los siguientes rubros:

CLASIFICACIÓN DE LAS CREENCIAS	SIGNIFICADO DE LAS CREENCIAS Y FRECUENCIAS
CREENCIAS DE TIPO CULTURAL	-Falta de identidad (1), -Menosprecio hacia otras culturas (1), -Discriminación hacia los mexicanos (1)
CREENCIAS DE TIPO SOCIAL	-Racismo (2), -Insensibilidad ante la vida de otros pueblos (1), -Mala alimentación (1), -Delincuencia y drogadicción (1), -Discriminación (2), -Pérdida de la institución familiar (1), -Relajientos (1), -Impositivos (1)
CREENCIAS DE TIPO IDEOLÓGICO	-Expansión territorial (1), -Afán de dominio mundial (1).

La subcategorización de creencias que se presenta en la tabla anterior se lleva a cabo por razones metodológicas, de análisis del dato empírico. A partir de ésta, resulta evidente que los significados que prevalecen hacia los aspectos negativos que los informantes identifican en la sociedad americana desde las imágenes que se han formado de ella a través de diferentes medios son básicamente: el racismo, la discriminación (tanto para personas como para culturas extranjeras) y el deseo de dominio mundial.

En especial llama la atención el significado “discriminación” que los informantes asocian no sólo con lo social en el sentido de la interacción de los sujetos, sino también como una práctica cultural de los estadounidenses. Dentro del significado “discriminación” se puede incluir el de racismo, o discriminación racial, ya que éste se refiere a la acción de discriminar a partir de una raza que se supone superior a otra por antecedentes étnicos o por el color de la piel.

En las creencias de tipo ideológico se recuperan significados que tienen que ver con expansión territorial y dominio mundial. Parece ser que en el imaginario de los informantes quedó la creencia de que los países poderosos logran su dominio mundial mediante la expansión territorial. De hecho, Berenice parece externar la preocupación de que México pueda perder aún más territorio a expensas de los Estados Unidos. En su discurso expresa: “Se quieren apoderar de más territorio, el gobierno”. (Berenice, Inf. 2). Por la intencionalidad que refleja en el lenguaje de su discurso sí parece que se refiere a las relaciones México-Estados Unidos. Sin embargo, parece que el capitalismo moderno funciona a otro nivel, ya

no se basa en la expansión territorial, sino en la expansión de mercados y capitales financieros.

JUICIOS DE LOS INFORMANTES SOBRE LO QUE CONSIDERAN NEGATIVO DEL ESTILO DE VIDA DE LOS AMERICANOS

Para realizar una interpretación adecuada de los juicios de los informantes sobre lo que consideran negativo del estilo de vida de los americanos se recurrió a subcategorizar la categoría de juicios. Se encontraron juicios negativos y neutros. Neutros en el sentido de que algunos eran meramente ambiguos y otros eran sólo informativos, es decir, sin valoración. Los sujetos no construyeron ningún significado positivo en este apartado. Cada sujeto informante generó más de un juicio en su discurso. En general se recuperaron 108 juicios negativos y 15 juicios neutros.

Para conformar un panorama más claro sobre los significados y sentidos o intencionalidades de los informantes se procedió a subcategorizar nuevamente en rasgos de sentido. Por ejemplo, rasgos con un sentido social se han denominado, rasgos sociales y así sucesivamente como se muestra a continuación.

CLASIFICACIÓN DE LOS JUICIOS NEGATIVOS	SIGNIFICADO DE LOS JUICIOS Y FRECUENCIAS
Juicios sobre Rasgos de personalidad	-Actitudes de prepotencia (4), -Actitudes de superioridad (5), -Estrés (1), -Déspotas (1), -Liberales (1), -Extremistas (1), -Violentos (2), -Egocentristas (4), -Deshumanizados (2), -Superficiales (2), -Egoístas (3), -Hipócritas (1), -Inconcientes (1), -Manipulables (1), -Deshonestos (1), -Ambiciosos (2), -Elitistas (1), -Poderosos (1)
Juicios sobre Rasgos sociales	-Libertinaje (5), -Divorcios (1), -Promueven el no consumo de drogas (1), -Primer productor de cocaína (1), -Moral ligera (1), -Racismo (contra inmigrantes y negros) (10), -Uso de armas (1), -Adicciones en los jóvenes (5), -Dueños del mundo (1), -Falta de respeto al otro (1), -Poca integración familiar (2), -Robo de descubrimientos (2), -Discriminación (contra los mexicanos) (1), -Poca convivencia (4), -Indiferencia entre ellos (1), -Todo lo hacen con exceso (1), -Olvido de la esencia humana (1), -No reconocimiento del trabajo de otros (1), -País rico (1), -Toda la tecnología (1).
Juicios sobre Rasgos culturales	-Cultura mediática (2), -Cultura del consumismo (1), -Exportación de conductas (1), -No comen chile (1), -Falta de cultura medioambiental (1), -Falta de sentido de identidad (1)

Juicios sobre Rasgos ideológicos	-Explotación cruel y despiadada (1), -Transmisión ideológica (1), -Exportación de formas de vida (1).
Juicios sobre Rasgos políticos	-Política exterior nociva (1), -Quieren la paz (1), -Destruyen sociedades enteras (1), -La guerra de dominio (4), -Arriesgar vidas inocentes (1), -Dañar a otros (6), -Si un país no los apoya está en su contra (1), -Autoridades volubles (2), -Vigilancia fronteriza (1), -Búsqueda de poder (2), -Presidente bélico (1), -Dominio del mundo (2), -Invasiones a otros países (1)
Juicios sobre Rasgos psicológicos	-Paranoia por ataques (1).

En los juicios que los estudiantes construyen sobre aspectos negativos sobre el estilo de vida americano, destacan significados de tipo social de los cuales los estudiantes informantes califican como negativo principalmente el racismo, especialmente contra los inmigrantes y negros. Éste es un rasgo bastante socializado en el imaginario de los informantes. Diez coinciden en él. Susana lo pone en los siguientes términos:

“El racismo, que vigilen las fronteras de su país como si fuera algo único esa forma en que tratan de aislarse de los demás países”. (Susana, Inf. 30).

En el discurso de Susana el significado de racismo se relaciona con la vigilancia de la frontera, y el sentido despectivo que da a su discurso se observa en la frase “como si fuera algo único”. Aparentemente, la vigilancia de las fronteras es un signo de racismo.

En cuanto al significado y sentido del libertinaje que construyen los informantes asociados al estilo de vida de los Estados Unidos, Cristal lo manifiesta de manera por demás elocuente:

“...el libertinaje que aparentan tener, pues es una lástima que países como el nuestro tomen como modelo la forma de vida de esta gente y quieran parecerse a ellos”. (Cristal, Inf. 40).

Lo sobresaliente del discurso de Cristal es el sentido que asocia a su mensaje, “qué lástima que México, teniendo la cultura y la identidad que tiene se quiera parecer a Estados Unidos”, parece decir esta chica. Por otra parte, llama la atención la toma de conciencia

crítica de Cristal con relación “al otro”, al que a la luz de la construcción su discurso considera de una calidad “inferior”.

Otro rasgo de tipo social que se observa socializado entre los informantes es el significado de la discriminación, pero específicamente contra mexicanos. Rocío dice que:

“La discriminación que tienen hacia los mexicanos al tomarlos como un objeto o como un medio de producción para después explotarlo de un modo cruel y cuando no sirva desecharlo”. (Rocío, Inf. 20).

Este significado de discriminación es compartido por lo menos por cuatro de los informantes. La construcción de este significado resulta interesante por el tinte marxista que maneja. En el discurso se puede inferir el concepto de explotación del hombre por el hombre, propia del capitalismo y el concepto de medio de producción con el que equipara al trabajador con los instrumentos de producción. Llama también la atención la despersonalización del mexicano en situación de trabajador en Estados Unidos al ser convertido y visto como un objeto en el imaginario de los informantes.

En los juicios negativos que los estudiantes informantes construyen sobre el estilo de vida, además de destacar los rasgos sociales también se hacen presentes algunos rasgos de personalidad sobre los americanos como sujetos que están inmersos en y participan de ese estilo de vida.

Entre los rasgos de personalidad más recurrentes se encontraron los siguientes: actitudes de superioridad, actitudes de prepotencia, egocentrismo y el egoísmo, en ese orden. Al construir significados sobre rasgos de la personalidad del sujeto americano, el informante está reconociendo implícitamente que “estilo de vida” no es un concepto abstracto, que no es sólo una parte de la cultura, sino que es algo vivo, algo objetivado en las personas que lo viven.

Un ejemplo de la construcción del significado de “actitud de superioridad” que los informantes atribuyen a los americanos dentro de su estilo de vida es el de Margarita:

“... y de algún modo creen ser los dueños del mundo y creen ser superiores a los demás, claro, no todos, sin embargo en la actualidad, para mí esa imagen es la que proyectan al mundo”. (Margarita, inf.33).

En cuanto a la prepotencia y egocentrismo que algunos informantes identifican como rasgo de personalidad en los americanos como sociedad se puede ejemplificar con el discurso de Virginia:

“Lo que más me desagrada es que siempre estén pensando sólo en ellos y que no les importa lastimar a terceras personas con tal de conseguir sus metas, también el que sean tan racistas, tan deshumanizados”. (Virginia, inf. 15).

El discurso de Virginia denota que son varias cosas las que le desagradan de los estadounidenses en diferentes niveles, enfatizando que “lo que más” le desagrada es lo que informa en su discurso, agregando a su significado de egocentrismo el hecho de que los considera racistas y deshumanizados.

Con relación al significado de egoísmo construido en torno a la personalidad del americano se puede ejemplificar así: “el que son egoístas, ambiciosos... (Vanesa, inf. 22). Como esta informante, los demás que coinciden con ella en ver el egoísmo como un rasgo de personalidad en los americanos, sólo se limitan a expresar que son egoístas, pero no abundan en porqués, no construyen propiamente un significado, aunque sí se nota una construcción de sentido de tipo despectivo, es decir que aquellos, los que no son nosotros, son egoístas y ambiciosos.

Los juicios negativos sobre el estilo de vida ubicados en el discurso de los informantes, también incluyen rasgos ideológicos. Para esta investigación se entiende ideología como un elemento que ayuda a mantener relaciones de poder y dominio en la sociedad. Los informantes construyen tres juicios que evidencian tres aspectos ideológicos de la sociedad americana: la explotación, la transmisión ideológica y la exportación de formas de vida. Ignacio cree que uno de los problemas de Estados Unidos es “tener una cultura a través de los medios y el consumismo, que la gente se deje guiar por lo que dicen y que poco a poco dejen de pensar; cierto q’ también es esto cuestionable en nuestro país, la importación de conductas a nuestro país que nos hace perder nuestra identidad como mexicanos”. (Ignacio,

inf. 6). Aparentemente, Ignacio es consciente del peligro de pérdida de identidad nacional a partir de conductas, modas y formas de vida que llegan a México sobre todo a partir de elementos de la cultura social como los medios masivos de comunicación.

Los juicios construidos sobre rasgos políticos tienen que ver básicamente con las políticas del gobierno americano en su relación con el mundo, es decir con su política exterior a la que se califica de “nociva” y basada en guerras de dominio. Expresiones como “presidente bélico”, “búsqueda de poder”, “dominio del mundo” y “si un país no los apoya está en su contra”, anclan la idea de que los rasgos políticos relacionados con el estilo de vida americano tienen que ver con la política exterior, la cual en el imaginario de algunos informantes está cargada de elementos negativos. Maricruz se enfrenta hasta con la moral y dice: “Creo que son muy libertinos y de moral ligera, al menos el presidente es bélico, siento que quieren dominar al mundo o al menos apoderarse de él, o hacer guerras por todo”. (Maricruz, inf. 45).

En cuanto a los rasgos psicológicos sobre el estilo de vida, éstos no se abordan mucho en el discurso de los informantes, sólo un sujeto habló de que los americanos viven en la paranoia debido a los ataques que han sufrido en su territorio. Aunque sólo fue un solo informante quien aludió a este rasgo de la sociedad americana actual, es importante recuperarlo porque entonces existe en el imaginario del estudiante. Desde los ataques a las Torres Gemelas del Centro Mundial del Comercio, pueblo y gobierno han vivido en un estado de paranoia por el terrorismo. Este tipo de informaciones llega a los estudiantes a través de los medios masivos, prensa, radio televisión y cine básicamente alimentando su imaginario.

- **CONSTRUCCIONES IMAGINARIAS SOBRE LOS VALORES QUE SE PROMUEVEN EN LOS ESTADOS UNIDOS**

Existen muchas nociones de valor, dependiendo de las perspectivas teóricas y epistemológicas desde donde se vea el concepto. De hecho, no existe un consenso sobre una definición generalmente aceptada. Sin embargo, se puede conceder que “un valor nos indica la importancia, significación o eficacia de algo”. (Díaz Barriga et al, 2001: 52). Según esta misma autora y sus colegas, los valores están ligados a la historia, a la cultura, a los diferentes grupos humanos y a las circunstancias que enfrentan en su cotidianidad.

Los valores para esta investigación se entienden como parte de las significaciones imaginarias que se encuentran insertas en la institución social. Los sujetos recuperan estos valores en sus procesos de socialización. A decir de Castoriadis (2002) una persona socializada es aquella que se apropia de la institución social y de las significaciones imaginarias insertas en ésta.

Los valores permean todos los ámbitos de la sociedad y las acciones humanas, por ello es que se habla de distintos tipos de valores, como los éticos, religiosos, estéticos, políticos, etc.

Antes de abordar el concepto de valores como significaciones imaginarias es importante aproximarse a una explicación general del concepto. Para ello parece necesario recurrir a planteamientos axiológicos y filosóficos.

En primer lugar se debe considerar el proceso de valoración desde la perspectiva del problema básico del conocimiento, de la relación cognoscitiva entre el objeto y el sujeto; en este caso el sujeto que valora y el objeto de valoración, es decir, el depositario de la valoración, por ejemplo un cuadro o una sentencia jurídica.

Es necesario recuperar al objeto y al sujeto porque los estudiosos de los valores se han dividido tradicionalmente en dos bandos: los subjetivistas y los objetivistas, lo cual lleva a la polarización de la cuestión del valor; o las cosas tienen valor por sí mismas en cuanto objetos o es el sujeto quien asigna el valor. “El valor será objetivo si existe independientemente de un sujeto o de una conciencia valorativa; a su vez, será subjetivo si debe su existencia, su sentido o su validez a reacciones, ya sean filosóficas, psicológicas del sujeto que valora”. (Fronzizi, 2004: 27). El problema aquí es que cada grupo trata de reducir la valoración a un único elemento.

Para esta investigación, el concepto de valor (o valores) no se puede articular a ninguna de las dos posiciones anteriores, es necesario ir un paso más allá en la problemática axiológica y recuperar el tercer modelo del conocimiento de Schaff (1974), que permite ingresar un tercer elemento a la problemática arriba mencionada, el cual es el principio de interacción entre sujeto y objeto. Entre un modelo que da primacía al sujeto en el proceso de valoración y otro que afirma que el objeto determina la valoración, cabe pensar que es la

interacción de ambos elementos lo que la determina. Desde luego teniendo en mente que el proceso se da en un marco social y cultural. Entonces, la valoración se da en la interacción de un objeto que es el soporte del valor, que bien puede ser una cosa, un símbolo, un ideal y un sujeto (generalmente la colectividad), quien asigna la cualidad de valioso de acuerdo a las vivencias, usos y costumbres del grupo.

El valor se conforma socialmente, aunque puede manifestarse a nivel individual en las relaciones cotidianas. Hablar del valor es hablar de algo socialmente valioso, tanto para toda la colectividad como para una persona. “tenemos pues un vínculo entre lo colectivo y lo individual, cuya separación sólo ocurre con fines analíticos, según han observado Bourdieu y Moscovici”. (Hernández y Martínez en Hirsch, 2005: 47).

Llegar a una definición del valor es una tarea un tanto difícil debido a la cantidad de concepciones que existen sobre él, esto por las diferentes posturas epistemológicas a las que se adhieren los teóricos.

El concepto de valor se puede abordar desde diferentes enfoques, ya sea éticos, morales, religiosos, sociológicos, por mencionar algunos. Por ejemplo, el valor se puede ver también desde un punto de vista socioeconómico. Esto se puede referenciar con la aproximación que hace Carlos Marx al valor. Para Marx (1978), el valor está determinado por el trabajo humano. Éste es considerado como el generador del valor. Al hacer alusión a las mercancías producidas por el trabajo humano, este autor diferencia entre valor en general, valor de uso y valor de cambio.

Hasta aquí se ha hablado del valor en general y del proceso de la valoración. Es momento entonces de referirse a los valores humanos. Este tipo de valores son creados como construcciones simbólicas dentro de los marcos culturales en que se desarrollan los individuos.

En esta investigación se reconoce a los valores, recuperando la visión del Castoriadis sobre el imaginario social, como significaciones imaginarias. Las significaciones imaginarias son construcciones simbólicas que la sociedad se otorga para funcionar de mejor manera como institución, para darse sentido. Para la creación de una significación imaginaria social es necesario contar con unos significantes socialmente disponibles y unos significados

compartidos por los miembros de la comunidad. Además de los valores, otros ejemplos de significaciones imaginarias son por ejemplo las leyes, la familia, los mitos, los tabúes, Dios, el concepto de ciudadano y el de Estado.

Según Castoriadis, todas las sociedades se preguntan sobre cuestiones que les son fundamentales como: quiénes son como colectividad, qué son los unos para los otros, dónde y en qué están, qué quieren, qué desean, qué les hace falta. Responder a estas problemáticas es el papel de las significaciones imaginarias sociales. “El papel de las significaciones imaginarias es proporcionar a estas preguntas una respuesta, respuesta que, con toda evidencia, ni la <<realidad>> ni la <<racionalidad>> pueden proporcionar”. (Castoriadis, 1983: 254-255). Y no la pueden proporcionar porque las respuestas son construcciones simbólicas salidas de la imaginación creadora de la sociedad. Castoriadis comenta que sólo en algún sentido específico, la realidad y la racionalidad pueden dar respuesta a esas preguntas, pero no es un punto que interese desarrollar para esta investigación.

Los valores son significaciones imaginarias que se dan dentro de la institución social y se construyen por sujetos sociales dentro de las redes simbólicas en las que transcurre su cotidianidad. Una característica de los valores es que norman, desde lo social, el comportamiento humano y dan sentido al grupo. Los valores están presentes en todos los actos de los individuos de manera consciente o inconsciente.

De igual manera, los valores posibilitan la comunicación al interior de una comunidad concreta y la ayudan a construirse un sentido de identidad. Así, los valores de una comunidad son referentes importantes para comprenderla desde el exterior.

Los valores se integran al imaginario social para lograr una interpretación compartida del mundo, de la cultura, de la vida y del hombre mismo.

Los valores suponen un compromiso de los individuos con la institución social de la que son parte.

A la par de los valores existen los contravalores o antivalores. Estos son construcciones simbólicas opuestas a los valores, puede decirse que son los conceptos negativos del valor, por ejemplo: el valor de la justicia tiene su opuesto o contravalor en la

injusticia, la bondad tiene a la maldad como contravalor, la humildad a la arrogancia, etc. Los contravalores o antivalores son “los opuestos al desarrollo humano integral y que son un obstáculo para una convivencia pacífica, libre, fraterna e igualitaria”. (Díaz Barriga et al, op.cit. : 51).

Los valores como significaciones imaginarias sociales varían según la institución social de que se trate. El imaginario que poseen los estudiantes informantes de esta investigación sobre los valores que se fomentan en los Estados Unidos, como sociedad instituida, tiene que ver con su propia concepción de los valores y su práctica y con su imaginario sobre el americano y su estilo de vida. Este imaginario está siendo constantemente retroalimentado por los medios masivos de comunicación especialmente el cine y las series americanas que pasan dobladas al español en la televisión mexicana, especialmente la comercial.

Al exteriorizar su identificación de los valores que desde la capacidad de su imaginación radical se fomentan entre los estadounidenses el estudiante está ejerciendo claramente una acción reflexiva y a momentos crítica desde su propia identidad cultural y desde la forma como en su cultura se conciben y se viven los valores. Está elaborando construcciones simbólicas sobre una realidad a todas luces compleja, pero quizá esa misma complejidad le ha permitido recuperar imágenes que con el tiempo han configurado su imaginario.

Algunos informantes muestran una tendencia a desvalorizar al otro, a nulificarlo en cuestión de valores. Es el caso de tres de los cincuenta informantes, quienes no creen que se fomenten valores en Estados Unidos. Rosa María lo dice literalmente, “yo no creo que se fomenten valores”. (Rosa María. Inf. 29). Beatriz Adriana va un poco más allá al declarar: “No creo que se fomenten valores, sino todo lo contrario”. (Beatriz Adriana, inf. 28). Y todo lo contrario, como ella lo llama, en este trabajo se cataloga como contravalores o antivalores para usar los términos de Díaz Barriga, et, at, (2001).

Siete informantes se adhieren a la idea de que en los Estados Unidos se fomentan contravalores y mencionan en primer lugar (por el número de frecuencias) a la superioridad, luego a la desigualdad, la discriminación, la arrogancia, la soberbia y el racismo por citar algunos. Para ellos, la sociedad americana ha elevado a nivel de valores a estos conceptos

connotadamente negativos. En cuanto al significado construido en torno al racismo, parece importante recuperar el discurso de Yesenia que lo asocia con los mexicanos. “El racismo, porque la mayor gente que he visto que es de Estados Unidos humillan a la gente mexicana además de menospreciarla”. (Yesenia, inf.35). Probablemente, la expresión “la mayor gente” en el discurso del informante podría traducirse como “la mayoría de la gente”, sólo por motivo de comprensión del discurso, en cualquier caso, lo importante en la idea de este sujeto es que en su imaginario los americanos humillan y desprecian a los mexicanos, él es mexicano, luego entonces él mismo puede sentirse humillado y menospreciado como mexicano por los americanos que se encuentre.

Siete de los cincuenta informantes declinaron hablar sobre el tema, argumentando no tener idea, o simplemente, dejando el espacio en blanco. También el hecho de negarse a opinar es muy informativo porque puede ser que los estudiantes en realidad no cuenten con la mínima información para contestar a la pregunta o bien que consideren que la sociedad americana no les merece un comentario.

La mayoría de los estudiantes (40) sí considera que en los Estados Unidos se fomentan valores, conscientes quizá de que toda sociedad instituye este tipo de significaciones imaginarias para darse sentido, para existir como grupo con una visión compartida de la vida. Un estudiante opina: “Creo que fomentan los mismos valores que en México, pero con la diferencia de que ellos buscan ser siempre superiores a los demás”. (Inf. 32).

Los valores reportados por los estudiantes caen en varias subcategorías, a saber: valores sociales, valores culturales, valores cívicos, valores ideológicos.

Valores sociales

Las imágenes que los estudiantes tienen de los valores en los Estados Unidos son sobre todo de tipo social. Por el nivel de recurrencia con que se presentan en los discursos estaría en primer lugar la solidaridad, siguiendo la responsabilidad, el fomento de la vida familiar, la justicia, la libre expresión y la libertad. De hecho, más allá del discurso de los informantes, estos son los conceptos clave que maneja el sistema político americano como pilares de su democracia.

El significado del valor solidaridad se construye en el imaginario de los estudiantes como la ayuda del gobierno a la sociedad civil. Rodrigo aclara que un valor importante es “la solidaridad porque el gobierno tiene muchos programas para ayudar a la gente de escasos recursos”. (Rodrigo, inf. 4). La solidaridad también se aprecia a nivel de sociedad civil: “La solidaridad que tienen en momento difíciles es interesante”. (Rocío, inf. 20).

El valor de la responsabilidad está asociado en el imaginario con el trabajo. Dice Laura Gabriela que un valor importante entre los americanos es “la responsabilidad porque que yo sepa siempre están “preocupados” por su trabajo como un punto importante en su vida”. (Laura Gabriela, inf. 26). Otros informantes sólo aluden al concepto de responsabilidad pero no construyen un significado en torno a él.

Otro valor social recurrente en el imaginario de los informantes es el fomento de la vida familiar. El término fomento de, indica de entrada que no se habla de una vida familiar plena, sino de una promoción de la vida familiar. Juan Carlos ha dicho que “tratan de fomentar la vida familiar pero no pueden al ser el país con más divorcios”. (Juan Carlos, inf. 3). En su discurso este informante muestra que en su imaginario existe la imagen de Estados Unidos como el país con más divorcios, entonces, un supuesto índice alto de divorcios es la prueba para saber que la vida familiar es un concepto que no acaba de cuajar en la sociedad americana.

El valor de la justicia se basa en imágenes de lo que es justo o injusto entre los americanos, por ejemplo, María Elena dice que un valor importante es “la justicia pues no permiten que haya mexicanos en su territorio, lo cual es justo para ellos”. (María Elena, Inf. 18). Este significado construido en torno al concepto de justicia para los americanos, independientemente de lo lejos que pueda estar de un razonamiento correcto es sintomático de los tiempos actuales en que el gobierno mexicano trata de negociar un acuerdo migratorio con los Estados Unidos, asunto que recibe una amplia cobertura de los medios de comunicación. Algunos otros informantes también aluden al concepto de justicia pero no construyen significados sobre él.

Por otra parte, la libre expresión y la libertad han sido valores tradicionalmente asociados a las democracias en general, no sólo a la americana.

El concepto de libertad, por su parte, se maneja un poco con sentido de libertinaje, esto se aprecia en discursos como el siguiente: “la libertad porque siempre hacen lo que quieren sin pensar si es perjudicable para los demás o no “. (Virginia, inf. 15). También en este significado sobre la libertad como valor lleva implícito el sentido de que a los americanos no les importa dañar a otros con tal de vivir su concepto de libertad.

Valores culturales

Otra subcategoría de valores construida a partir del discurso de los informantes es la de valores culturales. En ésta sobresalen por su recurrencia en el discurso de los informantes: la cultura del trabajo y la competencia como valores importantes en la cultura americana.

El significado de la cultura del trabajo vista desde la perspectiva de los informantes tiene que ver con el hecho de que si Estados Unidos es un país rico, esto lo debe en parte a la cultura del trabajo elevada a rango de valor. Dice un informante que allá “hay que trabajar mucho y bien”. (Ignacio, inf. 6). Otra informante que también está de acuerdo en que la cultura del trabajo es un valor importante en Estados Unidos lo elabora de la siguiente manera: “Es un país muy desarrollado y está enfocado en la producción de bienes económicos”. (Elvira, inf. 39).

Relacionado con la cultura del trabajo se encuentra, desde la perspectiva del imaginario de los informantes, el valor de la competencia como un valor cultural. En una sociedad altamente industrializada y especializada, los individuos tienen que competir para lograr sus metas en todas las áreas, por eso los informantes ubican a la competencia como un valor importante de la cultura americana. Uno de ellos, Claudia, dice en cuanto a este valor: “Yo creo que el espíritu de competencia, ya que son muy buenos en lo que hacen y el de la perseverancia, como son una potencia eso necesitan para poder seguir siendo primeros en casi todo”. (Claudia, inf.11). Según el discurso de los informantes, el espíritu de competencia ha llevado a los americanos a ser siempre mejores. Otra informante, Violeta, construye su significado de la competencia en el sentido de querer ser los mejores para compensar sus faltantes. “El valor de ser los mejores y de hacer lo que sea para conseguirlo como no tienen una cultura tienen que darse a notar por algo, como ser los mejores en deportes, etc. “. (Violeta, inf.9). En el discurso de este informante se nota en primer lugar la ligereza con que se toma el término cultura y en segundo lugar el sentido de rechazo al otro, a aquél que no

tiene cultura, es decir aquél que en realidad no es nada. Desde sus imaginarios, este informante niega todos los referentes culturales que ha creado la sociedad americana a través de varios siglos.

Otro valor cultural importante identificado por los informantes es el respeto (hacia sí mismos). En ningún momento se hace alusión al respeto al mundo o a los demás países. Informa una estudiante con relación al respeto que éste es un valor “porque entre ellos sí se da pero no tan general para los mexicanos”. (Laura Gabriela, inf. 26). El sentido de este significado de respeto indica que los mexicanos no son seres dignos del respeto de los americanos.

Valores cívicos

Este tipo de valores son comunes a muchos sistemas sociales instituidos en diferentes partes del mundo. Son significaciones imaginarias sociales relacionadas con el fortalecimiento de la identidad de los pueblos. Son valores muy fuertes que se inculcan en el sujeto a través de su proceso de socialización. Por ejemplo, el amor a la patria debe ser lo primero en un buen ciudadano, dar la vida por la patria se convierte no sólo en un deber, sino en un honor. Por el amor a la patria se marcha valeroso a la guerra. Estos conceptos son propios, sobre todo de regimenes nacionalistas o militares.

En el discurso de los informantes sobre los valores que se fomentan en los Estados Unidos se ubican algunos valores cívicos y de estos, el que encabeza la lista por el número de frecuencias es el amor a su país con ocho recurrencias. Dice Patricia: “Pienso que el primer valor debe ser el patriotismo y el amor por su país porque todos son muy obsesivos se podría decir que al amar tanto a su patria sobre todas las cosas”. (Patricia, inf. 7). Para este informante y siete más el valor más importante es el patriotismo, es decir el amor por su país. Este valor se relaciona directamente con otro en el imaginario de los informantes, la lealtad a su país.

La lealtad al país significa, en el contexto del discurso de los informantes, serle fiel en todas las circunstancias y no poner en tela de juicio la validez del sistema. Uno de los 4 informantes que mencionan la lealtad al país como valor lo establece así: “Lealtad con su país, que a las autoridades no les reprochen nada de lo que están haciendo”. (Rodrigo, inf. 4).

Para este informante, de acuerdo con su discurso, ser leal es callar y no enfrentar a las autoridades aunque no se esté de acuerdo con sus acciones. Otra informante dice con respecto a la lealtad que: “La lealtad a su país por eso de defenderlo con todos los medios que les sea posible”. (Ma. Elena, inf. 18). Este significado se asocia con la defensa del país “por todos los medios”, todos los medios podrían incluir uso de armas atómicas, químicas o bacteriológicas, invasiones, etc.

Valores constitucionales

Estos valores se entienden aquí como aquellas significaciones imaginarias que se fundamentan en la normatividad jurídica, especialmente en la constitución. En el discurso de los informantes se encuentran referidos tres valores de este tipo, por número de recurrencias son: la libre expresión, el respeto a la propiedad ajena y el derecho a la educación. Con respecto a la libre expresión, Raquel construye el siguiente significado: “La libertad de expresión, pues siempre dicen lo que piensan y eso es bueno, aunque no les importe si hacen daño a otras personas o no”. (Raquel, inf. 13). De esta construcción se puede recuperar una constante que ha aparecido a lo largo de este trabajo, la idea de que a los americanos no les importa el daño que pueden llegar a causar a otros. Otros informantes sólo enuncian los valores de libertad de expresión, de respeto a la propiedad ajena y el derecho a la educación pero no construyen significados sobre ellos.

La indagación sobre el imaginario de los valores que se fomentan en Estados Unidos a partir del discurso de los estudiantes de los cursos de comprensión de lectura lleva a pensar en cuatro grupos de informantes, los que identifican valores, los que reportan contravalores, los que guardan silencio y los que explícitamente opinan que no se fomenta ningún valor.

Los alumnos ubican o no valores en los americanos basados en su cultura experiencial, que como ya se dijo les sirve como plataforma cognitiva para entender el mundo y a los demás, incluso aquellos que se encuentran fuera de sus marcos culturales. Además de la cultura experiencial entra la cultura social que involucra a los medios de comunicación para las masas que posibilitan que la información tenga la capacidad de llegar a todos los niveles de la sociedad. En especial, la realidad estadounidense llega a los individuos en México y todo el mundo, especialmente a través del cine y la televisión. “Las películas y la televisión, reflejan al tiempo que construyen la “realidad” “. (Sardar y Davies, 2003:95). Presentan la

realidad física, concreta y la realidad construida culturalmente para la ficción televisiva o cinematográfica, no la realidad como verdaderamente se vive en Estados Unidos.

Los sujetos son capaces de reconocer valores en otros porque ellos mismos viven los valores en su cotidianidad. “Los valores se hacen continuamente presentes en nuestro camino por la vida, le dan una densidad, un sentido, una profundidad especiales, constituyen una realidad con la que convivimos y nos encontramos cotidianamente”. (Garza Cuellar, 2000:97).

Los valores también forman parte de la identidad de un pueblo y es desde sus valores que los individuos pueden evaluar, aceptar o rechazar a otros individuos y a sus sistemas de valores. Así sucede con los informantes de esta investigación que no creen que en Estados Unidos se fomenten valores, en realidad están negando la posibilidad de que el otro construya significaciones imaginarias sociales que le den sentido y significado a su vida.

Por otra parte, los informantes que plantean el fomento de contravalores, es decir, valores negativos también están siendo movidos por un imaginario negativo sobre los estadounidenses.

- **CONSTRUCCIONES IMAGINARIAS SOBRE LA EXPANSIÓN DEL IDIOMA INGLÉS EN EL MUNDO**

Para aproximarse a este imaginario de los informantes se recuperó su discurso a partir de preguntarles a qué atribuyen la difusión tan grande del idioma inglés en el mundo.

Sorprendentemente, los significados que los estudiantes construyen en su discurso sobre este aspecto, se aproximan mucho a la realidad documentada sobre la difusión del idioma inglés. En general, para los alumnos informantes, la importancia y difusión de esta lengua en el mundo no tiene que ver con el número de hablantes o los territorios donde se habla, sino con la importancia de la gente que lo habla. La cita siguiente es ilustrativa al respecto:

“The importance of a language is inevitably associated in the mind of the World with the political role played by the nations using it and with their influence in international affairs;

with the extent of their business enterprise and the international scope of their commerce; with the conditions of life under which the great mass of their people live; and with the part played by them in art and literature and music, in science and invention, in exploration and discovery (...). English is the mother tongue of nations whose combined political influence, economic soundness, commercial activity, social well-being, and scientific and cultural contributions to civilization give impressive support to its numerical precedence". (Baugh and Cable, 1978: 4)[¥]

CREENCIAS SOBRE LA EXPANSIÓN DEL IDOMA INGLÉS EN EL MUNDO

En el discurso de los informantes se localizaron significados y sentidos que indican desde la capacidad de sus construcciones imaginarias lo que para ellos son las causas de la expansión del inglés en el mundo. 49 de los cincuenta sujetos que participaron en esta investigación construyen creencias sobre este particular. Algunos sujetos aportan más de una creencia sobre este asunto, lo que ha hecho un total de 78 creencias. Tras analizar el conjunto de las creencias se las agrupó de acuerdo con las intencionalidades mostradas en el discurso en las siguientes subcategorías: creencias de tipo económico, de tipo social, de tipo laboral, de tipo educativo, de tipo ideológico, sobre los medios masivos de comunicación, sobre la investigación científica.

Creencias de tipo económico

El imaginario de los sujetos expresado en sus creencias de tipo económico sobre la expansión del inglés en el mundo tiene que ver sobre todo con la posición económica que ocupa Estados Unidos en el concurso mundial de las naciones.

La creencia de tipo económico más recurrente (19 informantes) es la que tiene que ver con el hecho de que Estados Unidos es el país más poderoso del mundo, económicamente hablando. Claudia lo pone en estos términos: "...Los Estados Unidos es una potencia mundial

[¥] Una interpretación aproximada de esta cita en español sería que la importancia de un idioma inevitablemente se asocia en la mente de la gente (del mundo) con el papel político que juegan las naciones que lo usan y con su influencia en los asuntos internacionales; con el alcance de sus empresas y el campo de acción de su comercio; con las condiciones en que vive la gran mayoría de su gente y con el papel que juegan el arte y la literatura, la exploración y el descubrimiento (...). El inglés es la lengua nativa de naciones cuya influencia política combinada, solvencia económica, actividad comercial, bienestar social y las contribuciones científicas y culturales a la civilización dan un apoyo impresionante a su superioridad numérica. (Baugh y Cable, 1978. 4)

y ellos imponen su idioma...”. (Claudia, inf. 11). Dos cosas van de la mano en el imaginario de Claudia, una que Estados Unidos es una potencia mundial y la otra que, como consecuencia de esto, impone su cultura a los demás países, hay que recordar que el idioma es uno de los elementos más importantes de una cultura. La segunda creencia más recurrente de este tipo (6 frecuencias) se relaciona con el hecho de que el inglés es el idioma de países que son potencia a nivel mundial. Guadalupe lo pone en estos términos: “A que es uno de los idiomas que se hablan en varios países y que sobre todo lo hablan las potencias mundiales como Estados Unidos e Inglaterra”. (Guadalupe, inf. 14)). La tercera creencia por número de recurrencias es la que conlleva el sentido de globalización aunado al poder económico de Estados Unidos, (3 apariciones). Ignacio lo expresa así: “A la globalización y al gran poder económico que tiene Estados Unidos para llenar el mundo con sus productos”. (Ignacio, inf. 6). De alguna manera, se puede inferir que en el imaginario de este sujeto el inglés es la lengua de la globalización.

Creencias de tipo social

En este tipo de creencias los sujetos aportan sentidos que tienen que ver con las relaciones de los grupos humanos a través del idioma inglés. La creencia de este tipo más difundida entre los informantes habla de la universalidad del idioma y que no necesariamente es un idioma propiedad de un solo país (14 apariciones). Cristal ejemplifica este tipo de creencias: “Pues principalmente que se conoce a el idioma inglés como el idioma universal, y esto puede ser un arma importante quizás cuando visitas otras partes del mundo no necesitas conocer otros idiomas, porque el inglés lo hablan algunas personas en todo el mundo”. (Cristal, inf. 40). Teresita de Jesús complementa la idea de Cristal cuando afirma que la expansión del idioma inglés es “debido a que es un idioma universal, q’ no es exclusivo de Estados Unidos”. (Teresita de Jesús, inf. 31). Otros sujetos aportan creencias con sentidos que sólo aparecen una vez en el discurso pero que pueden ser relevantes en la identificación de este imaginario, por ejemplo el sentido de aporte al mundo. Denise ancla muy bien esta idea al comentar que “estos países de habla inglesa son los que aportan más a la sociedad internacional”.(Denise, Inf. 44). Denise parece empática con el idioma y con la cultura angloparlante, ya que en su imaginario parece existir este sentido de bondad y compromiso de los países angloparlantes con el mundo.

Creencias de tipo laboral

Las creencias de tipo laboral con respecto a la expansión del inglés en el mundo se apoyen en significados y sentidos que tienen que ver con el hecho de hablar el inglés para ocupar un puesto en el mercado laboral. Este tipo de creencias, probablemente han sido construidas desde la cultura escolar o desde los medios masivos de comunicación que enfatizan mucho el hecho de que la gente debe aprender inglés para tener éxito en la vida laboral. En los sujetos de la investigación existe la creencia de que se exigen a los trabajadores el idioma para poder ser contratados en la empresas (3 recurrencias), también que hay más campo de trabajo si se habla inglés (2 recurrencias). Aunque no está muy socializado este tipo de imaginario, en cinco de los informantes sí existe la creencia de que el dominio del inglés es igual a éxito en el mercado laboral. Virginia, por ejemplo cree que “...toda la gente exige tener el idioma para que en algún lugar que seas contratado y te llegues a encontrar con gente extranjera o con algún documento en inglés podamos comprender lo que estos nos tratan de decir”. (Virginia, inf. 15). “...todo el que quiera ganar dinero va a tener que hablar inglés, ¿Por qué ya casi nadie (mexicano) quiere aprender a hablar Otomí? Que tanta falta hace para sacarlos de la pobreza”. (Alán, inf. 48).

Creencias de tipo educativo

Las imágenes que los informantes construyen en sus discursos sobre la expansión del idioma inglés relacionado con el ámbito educativo de alguna manera los reflejan a ellos, puesto que se encuentran inmersos en un ámbito educativo donde el aprendizaje del idioma inglés es básico, de hecho es un requisito para la titulación. Se recuperaron cuatro significados donde los informantes expresan sus creencias con relación a la educación y su relación con el idioma inglés. De estas cuatro creencias, la de mayor recurrencia (3), manifiesta el hecho de que el inglés es más fácil de aprender que otros idiomas y por eso se ha extendido tanto por el mundo. Rocío cree que “...de algún modo es más fácil de aprender el inglés a aprender un idioma más complejo como puede ser el español o castellano”. (Rocío. Inf. 20). Esta creencia choca un poco con algunos rasgos de la problemática que se estudia, por ejemplo, el hecho de que los estudiantes no logran construir significados en inglés por sus carencias en el manejo del mismo. Una informante proyecta la creencia de que los países más poderosos son de idioma inglés y que pueden manipular en situaciones educativas, pero que a la vez son los que más aportan investigación. Para ella, la expansión del inglés en el mundo se debe “a que

existen varios países que lo hablan y no sólo eso sino que se trata de las grandes potencias y por tanto pueden imponerse sobre los demás países. En los estudios es básico porque existen muchos libros en este idioma lo cual indica que las mejores universidades y estudios han sido realizados allá”. (María Elena, inf. 18). De esta creencia es rescatable la mención que se hace a los libros y estudios publicados en idioma inglés, especialmente, porque parte de los cursos de inglés que se ofrecen en FES – Zaragoza tienen el objetivo de que los estudiantes tengan acceso a bibliografía e investigación actualizada publicada en idioma inglés.

Creencias de tipo ideológico

En este trabajo se concibe a la ideología como una práctica que apoya relaciones de poder y dominio a partir de significados y sentidos que se instituyen en el plano simbólico en que se mueven los grupos sociales.

A partir de esta premisa se recuperan en el discurso de los informantes significados con rasgos ideológicos, no por que estén apoyando relaciones de poder, sino porque en este caso, las ponen al descubierto.

Se recuperaron nueve creencias de tipo ideológico de las cuales sólo una tuvo una recurrencia de dos, las demás son creencias individuales. Dos personas creen que el idioma inglés está muy difundido en el mundo porque Estados Unidos está inmiscuido en todas partes. Juan Carlos cree que “sus industrias no sólo exportan productos sino también su idioma. Qué fácil es llegar a un país donde ya saben tu idioma y así poder expandirte política y económicamente”. (Juan Carlos, inf. 3). En este discurso se pone de manifiesto la creencia de que el idioma es un instrumento para la expansión política y económica de las potencias, especialmente Estados Unidos. Entre las creencias individuales puede mencionarse una que relaciona la expansión del inglés con la imposición de ideas y estilos de vida desde Estados Unidos (Eva, inf.41). Yesenia, también hace énfasis en su discurso sobre el sentido de dominio que ejerce Estados Unidos sobre el mundo, dominio que se hace extensivo a la expansión del idioma. Ella supone que la expansión del inglés en el mundo se debe “a que Estados Unidos es una potencia mundial que quiere dominar al mundo con el consumismo de sus productos que fabrica o produce”. (Yesenia, inf, 35). De alguna manera, Yesenia también apoya la creencia de que la difusión del idioma inglés tiene como objetivo ser instrumento en la dominación del mundo por parte de los Estados Unidos.

Creencias sobre el papel de los medios masivos de comunicación

Los medios masivos de comunicación, como parte de la cultura social pueden influir en la formación de creencias en el imaginario social. En este caso, algunos informantes consideran que los medios tienen responsabilidad en la expansión del idioma inglés en el mundo, especialmente la radio y la televisión. Se identificaron dos creencias de este tipo, una de ellas con dos recurrencias. En ésta también se culpa a las empresas turísticas por la expansión del idioma, uno de los informantes que apoya lo anterior cree que: “Pues como Estados Unidos es un país del primer mundo, al igual que Inglaterra, la mayor difusión surge a causa de eso, de grados de poder y de dominio, además de los medios de comunicación, los cuales son los que dan entrada a este idioma, debido a grupos musicales, actores, etc”. (Rosa María, inf.29). Aquí se recupera nuevamente el concepto de dominio asociado al de poder relacionados ambos con Estados Unidos e Inglaterra; los medios masivos como vehículos para la transmisión del idioma que eventualmente será el instrumento para ejercer el poder y el dominio por parte de los países mencionados.

Creencias sobre el papel de la investigación científica

Los sujetos de la investigación también vinculan, en sus construcciones imaginarias, a la expansión del idioma inglés con la investigación científica.

Se identificaron cuatro creencias de este tipo, una con dos recurrencias y tres individuales. La creencia compartida por dos personas tiene en común el imaginario de la difusión de la ciencia, la cual se da a través del idioma inglés. Victoria aborda este imaginario en su discurso al hablar sobre la expansión del idioma, afirma que se debe “a que en más de un país este idioma se habla sobremano y que E.U.A. es uno de los países más desarrollados y los textos científicos, revistas entre otros están en ingles porque ellos son los que tienen más difusión en la ciencia”. (Victoria, inf. 37). Las creencias individuales resaltan el monopolio americano de las investigaciones científicas y el dinero que invierten los americanos en la investigación. Eva afirma que la expansión del inglés en el mundo se debe “a la economía y poder de este país que es superior a la mayoría de los países, lo cual les permite que haya más investigadores, por poner un ejemplo, que obviamente tienen el suficiente presupuesto para realizar sus trabajos y que estos alcancen tal magnitud de difusión que puedan llegar a la

mayoría de los países del mundo”. (Eva, inf. 41). Eva resalta no sólo el tema de la investigación científica, sino también algo muy importante que subyace a la investigación, el presupuesto. Estados Unidos asigna un buen porcentaje del producto interno bruto a la investigación científica.

JUICIOS SOBRE LA EXPANSIÓN DEL IDIOMA INGLÉS EN EL MUNDO

De los cincuenta sujetos de la investigación sólo diez ofrecen juicios, valoraciones u opiniones sobre la expansión del idioma inglés en el mundo, ya que la mayoría se manifestó a partir de la expresión de sus creencias al respecto. Estos diez sujetos construyen 12 juicios, de los cuales, seis corresponden a la subcategoría de juicios positivos, cinco a la de juicios negativos y uno a la de juicios neutros.

Juicios positivos

En los juicios positivos se detectan varios rasgos relacionados con el ámbito hacia el cual se dirige el juicio, ya sea político, laboral, social, etc. Los siguientes cuadros muestran éstos rasgos. No se agrega una columna para registrar la recurrencia porque son rasgos unitarios, no hay más de una referencia a ellos.

CLASIFICACIÓN DE LOS JUICIOS POSITIVOS	SIGNIFICADO DE LOS JUICIOS
Juicios sobre Rasgos educativos	La necesidad de aprender el idioma
Juicios sobre Rasgos sociales	La necesidad de comunicación
Juicios sobre Rasgos laborales	La necesidad de trabajar
Juicios sobre Rasgos económicos	-Un país poderoso. País que se reconstruye con facilidad
Juicios sobre Rasgos políticos	Los flujos migratorios

Para evitar la ejemplificación de cada uno de los rasgos anteriores, vale recurrir a Gloria quien en su discurso aborda varios aspectos sobre la difusión del idioma inglés. Ella lo atribuye al poder que han ganado los Estados Unidos: “además Estados Unidos se levantó de la crisis de 1929, parece ser que es un país muy poderoso y que se reconstruye con facilidad; gran parte de los países tienen tratados con los Estados Unidos por eso considero que se ha difundido tanto”. (Gloria, inf. 47). En el imaginario de esta informante, lo que subyace a la difusión del idioma inglés por el mundo es la capacidad del capitalismo americano para salir de sus propias crisis. También hace mención de otra etapa del capitalismo moderno, la de los tratados comerciales con diferentes países y regiones del mundo, lo que seguramente crea la necesidad de comunicarse en el idioma inglés, lo cual a su vez genera la necesidad de aprender el idioma.

Juicios negativos

Los cinco juicios negativos sólo muestran un tipo de rasgos, los de tipo ideológico. El siguiente cuadro muestra los rasgos ideológicos ubicados en los juicios.

RASGOS IDEOLÓGICOS
-Idioma- producto de exportación
-Estados Unidos es una potencia
-Influencia mundial de Estados Unidos
-Estados Unidos aprovecha las crisis de los países

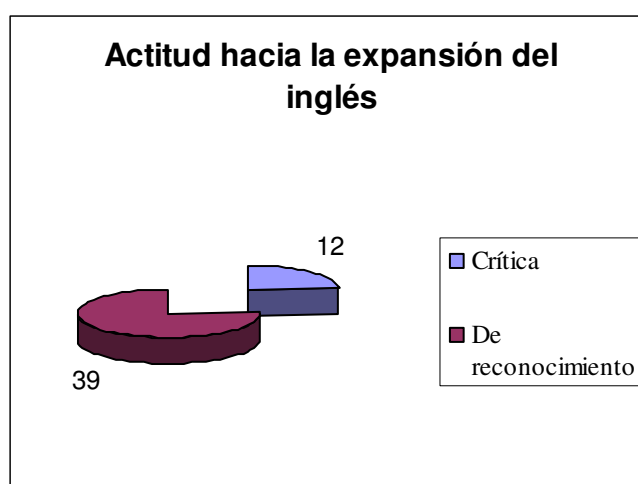
Los sentidos que se detectan en las construcciones simbólicas de los estudiantes hacen referencia al poder y al dominio que ejercen los Estados Unidos sobre el mundo y a partir de ahí reconocen el porqué de la expansión del idioma inglés. El sentido del discurso de Olivia ancla muy bien este punto. “El que los Estados Unidos se hayan vuelto la potencia del mundo significa que hasta se tenga que saber hablar inglés”. (Olivia, inf. 16). Ese *hasta* con que enfatiza su discurso indica cierta aversión hacia el idioma que Olivia está estudiando.

Como ya se ha indicado arriba, los informantes sólo construyeron un juicio neutro que tiene que ver con el hecho de que no es sólo el inglés el que se estudia, sino otros también;

aunque, en este punto la idea se centraba sobre la expansión del idioma inglés específicamente.

ACTITUD DEL INFORMANTE ANTE LA EXPANSIÓN DEL INGLÉS

A partir de una lectura vertical de creencias y juicios en el cuadro de análisis del discurso por categorías se determinó la actitud del informante a partir del sentido, es decir las intencionalidades que se leían en el discurso mismo. Se determinaron básicamente dos actitudes hacia la expansión del idioma inglés: la actitud de crítica y la de reconocimiento.



Como se puede observar en la gráfica se da cuenta de 51 actitudes identificadas en los cincuenta informantes, la actitud extra se justifica por el hecho de que un informante ha construido en su discurso sentidos tanto de reconocimiento como de crítica. La mayor parte de las actitudes tienen que ver con favorecer el elemento cognitivo de la actitud, es decir ir menos hacia la parte emotiva y más al hecho o al dato concreto, reconociendo formas de ser y/o logros del otro, en este caso la cultura americana o simplemente Estados Unidos como país.

Ejemplos del discurso de los informantes donde se aprecia la actitud de reconocimiento son los siguientes:

“La mayoría de documentos y de información de interés están en ese idioma”. (Karla, inf.5). Karla parece recuperar en su discurso el espíritu de los cursos de comprensión de

lectura en la facultad, es decir, formar lectores eficientes que puedan hacer uso de documentos y bibliografía de lengua extranjera, inglés.

“...la mayoría de los países hablan inglés ya sea Británico o americano aparte que otros países aparte de su idioma natal dominan también el inglés. Yo creo que también porque la mayoría de los inventos o ciencia que han desarrollado o comprado los instructivos están en inglés”. (Berenice, inf. 2). Independientemente de las deficiencias que muestra esta informante en la exposición de su discurso, se puede leer que su actitud es la de reconocer ciertos hechos relacionados con la difusión del idioma en el mundo, aunque sí se aprecia un pequeño rasgo de discriminación hacia el inglés americano en su redacción, cuando se refiere al inglés que se habla en el Reino Unido lo escribe con mayúscula y cuando se trata del que se habla en Estados Unidos lo escribe con minúscula, probablemente no haya sido intencional, pero el hecho está registrado en su discurso.

La actitud de crítica que muestran algunos informantes tanto en sus juicios como en sus creencias está objetivada en los discursos. Como ejemplo se puede citar el de Luís Ángel que afirma, en cuanto a la expansión del idioma inglés por el mundo, que es “por el dominio geopolítico y económico por el modelo hegemónico en el cual estamos inmersos, por el intento de globalización y homogeneizar los medios de difusión, la cultura, el sistema político, etc. “. (Luís Ángel, inf. 23). Ciertamente, Luís Ángel trata de hacer un esfuerzo reflexivo incorporando elementos ideológicos en su discurso como los de dominio, poder y hegemonía que para él están en el centro del hecho de que el inglés se esté expandiendo por el planeta.

- **CONSTRUCCIONES IMAGINARIAS SOBRE UNA POSIBLE ESTANCIA EN LOS ESTADOS UNIDOS**

En este punto se reportan las construcciones imaginarias con las que los informantes enfrentarían el contacto cultural, yendo a vivir a los Estados Unidos por trabajo o por estudios.

CREENCIAS SOBRE EL POSIBLE ENCUENTRO CULTURAL

Treinta y cuatro de los cincuenta sujetos de la investigación recurren a la formulación de creencias para referir cómo creen que serían tratados en el caso hipotético de tener que emigrar a Estados Unidos. Algunos de ellos han aportado más de una creencia. Estas creencias caen dentro de dos subcategorías: creencias y tipo laboral y creencias de tipo social.

Creencias de tipo laboral

Una de las preocupaciones de los informantes al emigrar a Estados Unidos, incluso hipotéticamente es el ambiente laboral.

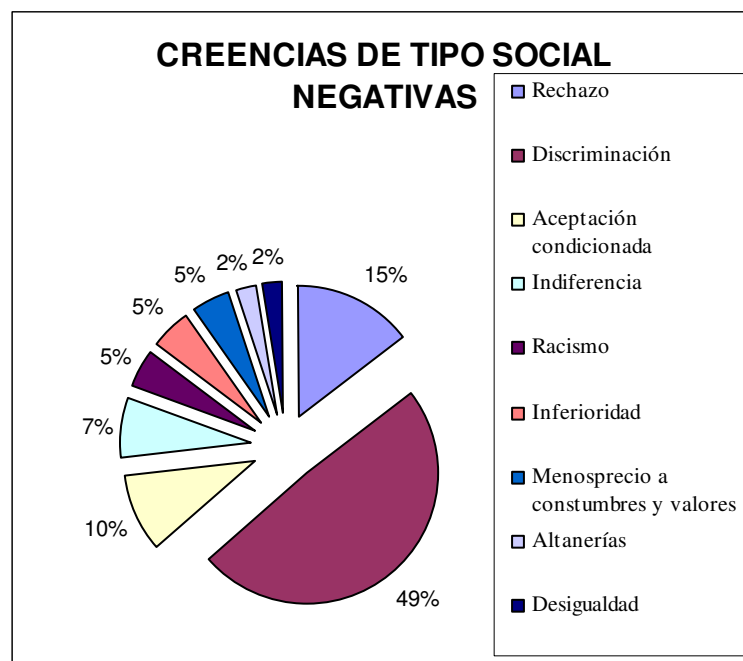
El imaginario del informante a este respecto parece estar integrado, básicamente, por imágenes negativas. Se reportan siete creencias de tipo laboral, de las cuales, cuatro son negativas. En estas creencias se reconoce como rasgo de la cultura laboral en Estados Unidos la mano de obra de trabajadores indocumentados, pero en referencia al desprecio que sufren por parte de los americanos.

Dentro de las creencias de tipo laboral también se recupera la creencia de tipo ideológico de que el trabajo es un elemento de explotación y de esclavismo para la gente que no cuenta con una preparación específica, especialmente los trabajadores del campo. Susana, en su discurso refleja este tipo de significados: “En el caso de que fuera a trabajar me pondrían a trabajar como “negra” y con pocas consideraciones por ser indocumentada”. (Susana, inf. 30). Parece ser que en el discurso de Susana permean los mensajes de los medios de comunicación en sus constantes referencias a los trabajadores indocumentados que al parecer se han hecho parte del imaginario de esta informante que ella da por hecho que de ir a trabajar a Estados Unidos sería una indocumentada.

Por otro lado, se recuperaron tres creencias de tipo laboral positivas. Un informante cree que hay más posibilidades de éxito laboral en Estados Unidos que en México; alguien más supone que allá existen algunas personas que valoran un trabajo bien hecho; dos informantes más construyen significado sobre el valor del trabajo. Martha lo pone en estas palabras: “no es la nacionalidad lo que te hace importante, es tu trabajo el que habla por ti”. (Martha, inf. 1).

Creencias de tipo social

Para su posible interacción con los otros (los americanos), el informante construye mayormente significados en forma de creencias de tipo social negativas, cuyos sentidos se identifican con términos como rechazo, desigualdad, indiferencia, discriminación. La siguiente gráfica muestra los indicadores de las creencias de tipo social negativas con sus respectivos porcentajes de recurrencia.



Como se observa en la gráfica, la mayor parte, 49% de los sujetos que expresaron creencias negativas en sus discursos enfatizan el sentido de discriminación hacia su persona, cultura u origen étnico como se muestra en el discurso de Beatriz Adriana: “Tal vez la gente ignorante y cerrada de mente me discriminaría por ser latina...”. (Beatriz Adriana, inf. 28). Para ella la discriminación se da hacia la latinidad frente a un mundo anglosajón. El caso de Susana también es ilustrativo: “En primera no sé si me recibirían en una escuela, ya que me discriminarían por no tener papeles, por no saber inglés, por no tener recursos económicos”. (Susana, inf.30). En el imaginario de Susana también ha sedimentado la figura del indocumentado. Ella misma asume que estando en Estados Unidos no tendría papeles. Un ejemplo más es el de Claudia María: “Me imagino que tendría discriminación por ser mexicana, siento que a los estadounidenses les gusta humillar a la gente...”. (Claudia María, inf. 36).

En las creencias de los informantes que enfatizan la discriminación en el contacto cultural, ésta sólo se da, por regla general, en una dirección, de los americanos hacia los mexicanos.

En términos de imaginarios sociales, el significado más socializado entre los sujetos es el de discriminación.

De acuerdo con la gráfica de arriba, en segundo lugar, los informantes construyen significados donde se hace patente el sentido de rechazo que a la vez los convierte en posibles víctimas de lo mismo. El rechazo como ya se ha enfatizado en la fundamentación teórica, es un elemento de la discriminación. Rechazo y discriminación caminan de la mano y son difíciles de separar, excepto por cuestiones didácticas o, como en este caso, por una investigación donde los informantes los marcan por separado.

Al igual que ha sucedido con la discriminación, los informantes también enfatizan el rechazo básicamente en una dirección, esto es, de la cultura americana hacia la cultura mexicana.

Los informantes enfatizan el sentido de rechazo al construir significados como en el caso de Juan Carlos, quien cree que “sería tratado con rechazo, desigualdad, con altanerías, menosprecio a mis costumbres y valores, sin oportunidades a menos que tenga un “título” o quiera trabajar en campo siendo explotado”. (Juan Carlos, inf. 3). El sentido de menosprecio y desigualdad expresado por este sujeto es compartido por dos informantes más, uno de ellos opina que, “creo que para un mexicano es muy difícil estar en Estados Unidos, porque creen que somos muy inferiores a ellos...”. (Claudia, inf. 11).

En tercer lugar, por el número de recurrencias en los discursos, están los significados que conllevan el sentido de aceptación condicionada; es decir, el sujeto puede ser aceptado o integrado a la otra cultura sólo si cumple con ciertos requerimientos. Esto se apoya en discursos como el de Beatriz Adriana quien comenta: “La gente abierta me apoyaría y me aceptaría en hablar bien su lenguaje y aceptarme en su sociedad”. (Beatriz Adriana, inf. 28). Como aquí se aprecia, ella considera que el idioma es un elemento de integración a la otra cultura, y parece estar en lo correcto dado que el idioma vehiculiza el pensamiento de un grupo social.

Otros significados construidos por los sujetos sobre el posible contacto cultural son: la indiferencia, el racismo, menosprecio a costumbres y valores, desigualdad, altanerías, todo esto, siempre en perjuicio de los mexicanos.

En cuanto a las creencias de tipo social positivas, sólo se ubicaron dos. Una rescata el sentido de respeto de los americanos hacia él y el otro supone un buen trato.

La diferencia entre las creencias de tipo social negativas y las positivas que exhiben los informantes es muy amplia. Parece ser que el imaginario de los informantes sobre un posible encuentro cultural es más bien negativo.

JUICIOS SOBRE EL POSIBLE ENCUENTRO CULTURAL

Bajo la premisa de que los juicios se elaboran como productos de condicionamientos culturales, incluidas la cultura social y la cultura experiencial, 22 de los sujetos de esta investigación construyen valoraciones y emiten opiniones sobre la posibilidad de un contacto personal con la otra cultura. Se han dado casos en que algunos de los sujetos han construido más de una valoración y cada una se recupera como un juicio diferente.

Los juicios se han dividido para su análisis en positivos (6), negativos (17) y neutros (7) a partir del sentido encontrado en los significados imaginarios construidos por los informantes. En los seis juicios positivos se identificaron rasgos culturales, laborales y sociales como se muestra en los siguientes cuadros.

Juicios positivos

CLASIFICACIÓN DE LOS JUICIOS POSITIVOS	SIGNIFICADO DE LOS JUICIOS Y FRECUENCIAS
Juicios sobre Rasgos sociales	Gente amable (1), Buenas personas (1)
Juicios sobre Rasgos laborales	Mejor trato como profesionistas (1), Éxito laboral (1)
Juicios sobre Rasgos culturales	Dominio del idioma inglés (1)

En los **rasgos culturales** un sujeto resalta el dominio del idioma inglés como elemento de aceptación en la otra cultura. Raquel lo pone en las siguientes palabras: “Pues es que tiene mucho que ver el cómo te vea la gente y por supuesto va a ser muy diferente el trato si dominas el idioma”. (Raquel, inf. 13).

Los **rasgos laborales** muestran significados de éxito en un empleo bajo la premisa de tener una preparación previa, el cuadro de arriba muestra la idea de que en el imaginario de los estudiantes se encuentra la noción de que un profesionista recibirá un mejor trato que quien emigra sin una preparación adecuada. Jennifer apoya esta idea al comentar: “creo que no habría ningún problema al trabajar en ese país, ya que si trabajo es por la capacidad que puedo desempeñar y después que se valorará”. (Jennifer, inf.8).

En los **rasgos sociales**, que dan cuenta de la interacción de los sujetos, se muestra un imaginario que muestra que en el encuentro cultural los informantes encontrarían personas amables y buenas. Por ejemplo, Rosa María cree que “también hay gente tolerante y respetuosa”. (Rosa María, inf. 29).

Juicios negativos

Después de recuperar los juicios negativos y analizarlos se identificaron los rasgos de diversos tipos que se agrupan en los siguientes cuadros.

CLASIFICACIÓN DE LOS JUICIOS NEGATIVOS	SIGNIFICADO DE LOS JUICIOS Y FRECUENCIAS
Juicios sobre Rasgos sociales	Despotismo (1), Rechazo a extranjeros (7)
Juicios sobre Rasgos laborales	Rechazo al trabajador mexicano (3)
Juicios sobre Rasgos culturales	Falta de interés de los mexicanos para aprender el inglés (1), Adaptación (2), Rechazo a otras culturas (1)
Juicios sobre Rasgos psicológicos	Temor al terrorismo (1)

El **rasgo social** más recurrente, es decir más socializado, es el del rechazo a los extranjeros. Se puede inferir que antes de un contacto cultural efectivo, es decir cara a cara con la otra cultura, los sujetos ya están construyendo imágenes negativas con relación a

cómo serían tratados en un eventual contacto, por ejemplo Karla lo pone en estas palabras: "...creo que rechazan mucho a la gente extranjera o que no es de su país como son los mexicanos, los cubanos, etc.". (Karla, inf.5). Como Karla es mexicana, luego entonces, en su imaginario ella sabe que por esa condición sería rechazada. Otra informante más, Patricia supone que en una hipotética visita a los Estados Unidos, "...la mayoría de la gente se portaría extraña porque soy de otro país y de otra raza, sería muy difícil la estancia en ese país". (Patricia, inf. 7).

En el imaginario de algunos informantes se ha sedimentado la imagen de rechazo hacia el trabajador mexicano. Esto, probablemente, tiene su origen tanto en la cultura experiencial como en la cultura social a la que han estado expuestos los sujetos. Para ejemplificar este imaginario del rechazo en el ámbito laboral, basta con leer el discurso de Virginia, quien afirma que, "...si llegamos como mojados seríamos tratados como los peor, esclavos, chinches, como lo peor que pueda haber, sólo por ser mexicanos". (Virginia, inf. 15). En este discurso se observa una superposición de conceptos entre "mojados" y "mexicanos", según el discurso se es rechazado por ser ambas categorías.

Los **rasgos culturales** que se recuperan de los juicios negativos tienen que ver con estilos de vida y formas de pensar que se asocian tanto a mexicanos como a americanos, por ejemplo se critica la falta de interés de los mexicanos para aprender el idioma inglés, así como el rechazo a otras culturas por parte de los americanos; sin embargo, el mayor número de recurrencia están en la adaptación cultural. Rocío cree que sería difícil la adaptación y lo dice en estas palabras: "sería difícil adaptarme al estilo de vida y al modo de pensar". (Rocío, inf. 20).

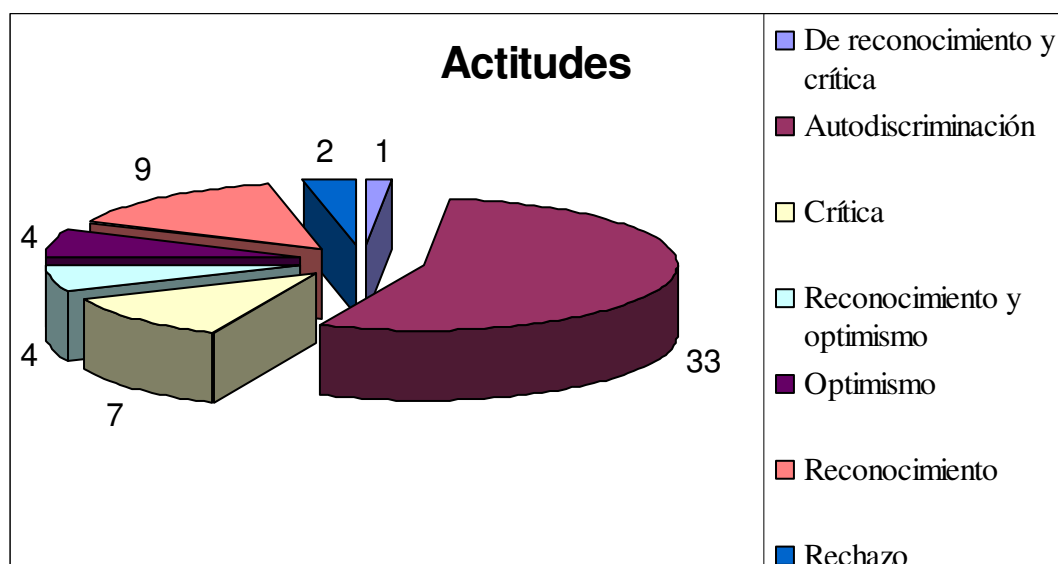
Un **rasgo psicológico** característico de la cultura americana actualmente, es el temor o la psicosis al terrorismo. Esto se ha incrementado a partir del 11 de septiembre de 2001 debido a los ataques terroristas al Centro Mundial de Comercio en la ciudad de Nueva York. Un informante identifica este temor como un problema para establecer un buen contacto con la cultura americana. Alicia comprende que los americanos "creen que todos somos terroristas, ya que su mismo gobierno fomenta el miedo". (Alicia, inf. 16).

Juicios neutros

Se consideró llamar juicios neutros a aquellos que no tienen un sentido positivo o negativo hacia el contacto cultural, no se ve en ellos un sentido claro, una intencionalidad. Se recuperaron siete en total entre los que destacan los siguientes: “no me imagino en Estados Unidos” (Martha, inf. 1), “no lo sé creo que eso dependería del ambiente en el que llegara a involucrarme y cómo llegara a involucrarme”. (Vanesa, inf. 22).

LA ACTITUD DEL INFORMANTE ANTE EL POSIBLE CONTACTO CULTURAL

Ante la eventualidad de un contacto cultural cara a cara, los informantes asumen diversas actitudes. En la lectura vertical del cuadro de categorías donde se leen creencias y juicios se determinaron las actitudes, encontrando que algunos sujetos mostraban más de una actitud, razón por la cual no se ofrece una correspondencia de 50 informantes con 50 actitudes. La siguiente gráfica muestra los tipos de actitud que se ubicaron y su recurrencia en el discurso.



A partir del análisis del discurso de los informantes, especialmente a partir de los sentidos involucrados, se recuperaron una serie de actitudes que el sujeto muestra hacia una posible interacción cara a cara con la cultura meta y especialmente con los que viven en esa cultura. El sentido que más se enfatiza es el de la autodiscriminación, por lo tanto a la actitud que se exhibe se le denominó actitud de autodiscriminación. En el discurso, el sujeto imagina

que será visto y tratado como un ser inferior, especialmente por su origen nacional y étnico. Esta actitud es la que tiene más recurrencia en los discursos sobre el contacto cultural, incluso hipotético. El sujeto recurre mucho al componente afectivo, se considera víctima posible de rechazo y exclusión, se siente parte de un grupo vulnerable.

Otra de las subcategorías de la actitud es la actitud de reconocimiento con mucho menos recurrencias que la anterior, sólo nueve, pero es la que le sigue en orden de importancia. En esta subcategoría es el elemento cognitivo el que prevalece, no el afectivo, en la percepción del otro o de una situación específica como en este caso, el contacto cultural. Por ejemplo, Berenice reconoce la ambivalencia del carácter de la sociedad americana y aunque usa la palabra “racistas”, no lo hace tanto en tono peyorativo, sino sólo para resaltar un rasgo que ella supone propio de una facción de la sociedad americana. “Algunas personas en Estados Unidos son racistas, pero otras son buena gente y hasta ayudan a los que no son de su país, porque su país la mayoría de su sociedad está compuesta de muchos países del mundo”. (Berenice, inf. 2). Violeta es más imparcial, ella afirma que “hay gente muy amable y no le importa que seas mexicano.

La actitud de crítica de los informantes les ha permitido elaborar significados con sentido crítico y reflexivo, como el caso de Claudia quien dice de los americanos que se “creen que somos muy inferiores a todos, pero eso no es cierto, ya que todos necesitamos de todos”. (Claudia, inf. 11).

Como se ha podido observar a partir de la gráfica y de los ejemplos del discurso de los informantes, la actitud sobre la eventualidad de un contacto cultural es básicamente de autodiscriminación, es decir que los sujetos reflejan sobre sí mismos la idea de discriminación debido a su origen cultural y étnico y hasta laboral.

Ejemplos de este tipo de actitud son: “Quizá muy mal. Tendría que tener muy buena suerte para llegar con alguien que no me haga menos por ser mexicana”. (Olivia, inf. 16). Como se puede notar, en el imaginario de Olivia ya existe la idea de la autodiscriminación, no sabe a ciencia cierta si será discriminada pero ella da por hecho de que lo será por ser mexicana. Por su parte, Teresita de Jesús culpa a los “mojados” por la posible discriminación que ella podría sufrir: “por la fama de los llamados mojados sería cuestionada o tratada con un poco de discriminación”. (Teresita de Jesús, inf. 31). Desde sus marcos referenciales, Teresita

sabe que los “mojados” son discriminados y asume que esa discriminación la alcanzará a ella.

Finalmente, resulta interesante observar el discurso de Sonia, ella aclara cómo sería su contacto con la otra cultura: “Creo que siempre va a haber personas de allá que traten muy mal a los inmigrantes por el hecho d’ q’ la mayoría de las personas que se van para allá es por cuestiones económicas, y además los gringos ven como inferiores al resto de las personas”. (Sonia, inf.25). En el imaginario de Sonia existe la creencia de que al ser ella una inmigrante en los Estados Unidos sería igualmente mal tratada y discriminada.

A lo largo de este capítulo se identificaron significados y sentidos instituidos en el plano simbólico de los informantes, el de la subjetividad, a partir del análisis del discurso. Se identificaron las construcciones imaginarias de los sujetos sobre el americano como el hablante del inglés más cercano en el imaginario de los estudiantes, el estilo de vida americano, los valores en los Estados Unidos, la expansión del idioma inglés en el mundo y el posible contacto cultural.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

Al concluir esta investigación no puede evitarse la sensación de que se han encontrado pocas respuestas y se ha abierto la puerta a muchas interrogantes que pueden marcar nuevas líneas de investigación.

Se debe reconocer que este trabajo ha sido apenas un pequeño acercamiento a una problemática, de suyo compleja, en los ámbitos de la subjetividad, la cultura y los procesos educativos, instancias que necesariamente se articulan con el imaginario social.

LA PROBLEMÁTICA

La presente es una investigación que inició como una necesidad de comprender una problemática pedagógica en el área de construcción del conocimiento y aprendizaje en lenguas extranjeras, específicamente inglés-comprensión de lectura, en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Para aproximarse a la comprensión de esta problemática era necesario encontrar nuevos referentes desde el ámbito de la subjetividad de los sujetos de la educación, los estudiantes.

La problemática en cuestión presentaba varios aspectos y referencias desde donde se podía abordar (poca motivación de los estudiantes, sentido de obligatoriedad, escaso logro en la lectura, alto índice de reprobación, baja eficiencia terminal, ausentismo, escasa competencia lingüística, relación con la cultura meta). De todos ellos, para este trabajo se decidió investigar la relación del estudiante con la cultura meta a partir del imaginario, porque cuando se aprende un idioma extranjero, además de estructuras gramaticales, conceptos y términos se aprende una cultura, se abre una ventana para ver el mundo desde otra perspectiva. Para comprender esa otra manera de ver el mundo es necesario identificar las construcciones imaginarias que subyacen al aprendizaje de un idioma y que pueden influir en el éxito o fracaso del estudiante.

EL MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

Metodológicamente se optó por la investigación de corte cualitativo. Se decidió que fuera así porque el imaginario se genera en el ámbito de la subjetividad y la investigación cualitativa es eminentemente interpretativa, interpreta los significados, es decir las interpretaciones que construyen los sujetos sobre su realidad, y los sentidos, que tienen que ver con la intencionalidad que los sujetos asignan a sus vivencias y a sus relaciones con otros sujetos. Se optó por este tipo de metodología porque no se intentaba medir o cuantificar un hecho humano, sino comprenderlo; ni generalizar sus resultados, intenta sí, que éstos sirvan como referentes para otros contextos con problemáticas afines o bien como elementos de comparación. También se prefirió esta metodología porque de acuerdo con el objeto de estudio se requería cierto grado de libertad para que el investigador creara su propio método de trabajo, ya que para interpretar e identificar imaginarios no existen métodos o recetas preestablecidas.

EL SUSTENTO TEÓRICO.

Uno de los aciertos de esta investigación fue el uso del Imaginario Social como la categoría explicativa porque parafraseando a Castoriadis, todo pasa por el imaginario, la vida del hombre y de las sociedades se construye desde la imaginación, las significaciones imaginarias y finalmente la conformación de un imaginario individual y social. En este caso, la educación como construcción cultural, necesariamente cae en el ámbito del imaginario. En otras palabras, el imaginario está en todo y todo está en el imaginario.

“Leer” en el imaginario de los sujetos permitió identificar elementos de tipo ideológico y cultural construidos como creencias y juicios que llevan al alumno a adoptar una actitud ante el hecho educativo, en este caso el aprendizaje del inglés, en su modalidad de comprensión de lectura.

La construcción de significados imaginarios y sentidos por parte de los sujetos de un grupo social permite la formación de creencias que dan cuenta de una visión del mundo

compartida. Así, los estudiantes que han tomado parte en esta investigación participan de un universo de significados y sentidos que les permite detentar imaginarios socialmente instituidos.

LOS INFORMANTES DE LA INVESTIGACIÓN.

Es importante hacer notar aquí que los sujetos que participaron en la investigación fueron 50 estudiantes que asistían al primer nivel de los cursos de comprensión de lectura en inglés de la carrera de Psicología, y que la mayoría de ellos era de sexo femenino (84%). Este hecho tiene dos razones de ser, primero, a la carrera de Psicología se inscriben más mujeres que varones y, segundo, que atendieron más mujeres que hombres a la convocatoria para la investigación. Es relevante también considerar que el contacto de estos estudiantes con el idioma inglés se ha dado, mayormente, en escuelas públicas, lo que sugeriría también la necesidad de generar proyectos de investigación sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en tales instituciones.

LOS IMAGINARIOS IDENTIFICADOS EN LA INVESTIGACIÓN

Cuando se habla del inglés y de la cultura en que este idioma se habla, en el imaginario de los estudiantes se encuentra socializada la imagen en que se asocia al idioma inglés y a su cultura con los Estados Unidos de América. Los estudiantes producen muy pocas referencias a otros países donde el inglés es la lengua materna. Este hecho llevó a considerar a ese país y su cultura como el referente cultural para la investigación. Cuando a los estudiantes se les hablaba del mundo anglosajón pensaban en Estados Unidos, cuando se les mencionaba a la gente angloparlante identificaban en primer lugar a los americanos.

A partir del análisis de los discursos recuperados de las respuestas a las preguntas abiertas del segundo cuestionario que se aplicó, se identificaron las construcciones imaginarias de los informantes sobre el americano como el sujeto típicamente hablante de la lengua meta (inglés), sobre el estilo de vida americano como rasgo cultural, sobre los valores que los informantes identifican en la cultura americana, sobre la difusión del idioma inglés en el mundo y sobre la eventualidad de un contacto directo del informante con la cultura meta por motivos de trabajo o

estudio. La construcción de cada imaginario se conforma por: creencias, juicios y actitudes de los informantes, que son los elementos que en esta investigación objetivan el imaginario social.

EL IMAGINARIO SOBRE EL SUJETO AMERICANO

Las construcciones imaginarias que realizan los informantes sobre el sujeto americano como representante de una cultura que tiene al inglés como lengua materna, se conforma por: Las creencias de tipo educativo, cultural, social y económico. Los informantes sugieren que el americano carece de una cultura propia, reconocen que en Estados Unidos están las mejores universidades y que el nivel educativo es mucho mayor. Aparentemente se olvida que la cultura como una construcción simbólica es un concepto incluyente que abarca educación, vida económica, estilos de vida, etc. Las creencias más abundantes y recurrentes son las de tipo social, en las que se reconocen algunas virtudes “del otro”, pero sobre todo se hace patente un sentido de rechazo y crítica al considerar al americano como un sujeto racista, egocentrista, abusivo y humillante.

Los juicios construidos en torno al sujeto americano se dividen básicamente en positivos y negativos. Entre los juicios positivos más socializados destacan significados que reconocen a los americanos como personas que gustan del conocimiento y la superación, que son libres y sin prejuicios. En los juicios negativos los informantes construyen un entramado de significados a partir de los cuales se infiere que aquellos a los que evalúan (los americanos) no son dignos de su aprecio y confianza, desde el momento en que los consideran como personas que muestran actitudes de superioridad, que son superficiales, prepotentes, egoístas y que en su mayoría creen que lo pueden todo.

En cuanto a las actitudes que se leen en el discurso de los informantes sobre los americanos son sobre todo de crítica y de rechazo (el rechazo en esta investigación se vincula al concepto de discriminación). El imaginario del informante sobre el americano es básicamente negativo. Este aspecto ha de plantearse como motivo de otra investigación en la que se buscará analizar el efecto del imaginario negativo sobre el aprendizaje del idioma inglés. Es una de las tareas que quedan pendientes a partir de la presente investigación.

EL IMAGINARIO SOBRE EL ESTILO DE VIDA AMERICANO

El sujeto de esta investigación, también detenta un imaginario sobre el estilo de vida americano. Es a partir de la cultura experiencial y de la cultura social que el informante crea los significados y sentidos que dan forma a su imaginario sobre el estilo de vida americano; así, desde su imaginación potenciada y nutrida por su entorno social, los medios masivos de comunicación y probablemente de historias que escucha de viajeros y en el caso de algunos alumnos, viajes ocasionales a Estados Unidos, el sujeto ha creado imágenes que le sirven de referencia del estilo de vida americano.

En este imaginario se detectan elementos de la forma de vida de la cultura meta que les atraen a los informantes y otros que rechazan. Entre los elementos que les atraen se encuentra el significado de buen nivel de vida, la liberalidad con que viven su cotidianidad, la buena organización y el apoyo que da el gobierno a los ciudadanos. En realidad, se podría afirmar que estos significados se originan en la información fragmentada y acrítica que reciben de los medios que puede llevar a la mistificación de formas de vida ajenas a la propia.

Entre los significados negativos que se ubican en este imaginario, los más recurrentes son: que hay una falta de identidad, menosprecio hacia otras culturas, insensibilidad ante la vida de otros pueblos, así como racismo, afán de dominio del mundo y libertinaje.

En este imaginario, los significados más numerosos son negativos, lo que hace pensar en la poca empatía de los sujetos (estudiantes de inglés) con la cultura meta.

LOS VALORES DE LOS AMERICANOS

En esta investigación también se identifica el imaginario sobre los valores de los americanos, los cuales se conciben como significaciones imaginarias sociales. Al exteriorizar su identificación de los valores de los americanos, el estudiante elabora construcciones simbólicas sobre una realidad compleja con las que configura su imaginario. Al interpretar el discurso de los informantes se infiere que algunos no creen que se fomenten valores en los Estados Unidos; otros

se adhieren a la creencia de que en ese país se fomentan contravalores como la superioridad, la desigualdad, la discriminación, la arrogancia, la soberbia, y el racismo, por citar los de mayor recurrencia. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes sí considera que en Estados Unidos se fomentan valores como la solidaridad, la responsabilidad, la vida familiar y la justicia.

Es importante notar que aunque la mayoría de los informantes considere que en ese país se fomentan los valores tradicionales, es necesario poner atención a las voces de aquellos en los que se lee un sentido que determina una actitud de rechazo hacia la cultura americana, siendo ellos mismos estudiantes del idioma que vehiculiza el pensamiento de esa cultura.

IMAGINARIOS SOBRE LA EXPANSIÓN DEL INGLÉS.

El imaginario sobre la expansión del inglés en el mundo es otro de los imaginarios que se identificaron a partir del análisis del discurso de los informantes. Las imágenes que los estudiantes construyen en su discurso a este respecto, se aproximan a la realidad documentada sobre la expansión del idioma inglés, es decir, que tiene que ver con la importancia de la gente que lo habla, y no con un valor intrínseco del mismo idioma.

En el imaginario de los informantes se comparten creencias de distinto tipo sobre la expansión del inglés. Por ejemplo, creencias de tipo económico en el sentido de afirmar que la expansión se debe a que Estados Unidos es la primera potencia del mundo, que el inglés se habla en países que son potencias mundiales, a la globalización y al poder económico de Estados Unidos como país imperialista; o creencias de tipo social, por ejemplo, que el inglés es un idioma universal no exclusivo de Estados Unidos o que en la expansión influye la televisión norteamericana; también se ubican creencias de tipo ideológico como decir que Estados Unidos está inmiscuido en todos lados, o que ellos (los americanos) imponen su idioma para que se puedan entender (con el mundo), ya que ellos se creen “el centro del universo”, como ha mencionado un informante.

Los sujetos también construyeron juicios positivos y negativos sobre la expansión del idioma inglés en el mundo. Entre los juicios positivos cabe mencionar la imagen de que la

expansión obedece a una necesidad de comunicación influida por los flujos migratorios. Entre los juicios negativos conviene destacar el significado de que la expansión del idioma se debe al hecho de que Estados Unidos es una potencia que usa su idioma como producto de exportación. En cuanto a la actitud que se lee en el discurso de los informantes, se aprecia que éstos adoptan mayormente una actitud de reconocimiento hacia el hecho de la expansión del idioma inglés y en menor medida se encuentran actitudes de crítica, es decir argumentos reflexivos que ponen en tela de juicio este fenómeno.

IMAGINARIO DE EVENTUAL CONTACTO CULTURAL

Un último imaginario que se identificó con el análisis del discurso de los sujetos fue el de un eventual contacto cultural, es decir, si los estudiantes fuesen a Estados Unidos por trabajo o estudio. Pocos parecen interesados en un contacto de esta naturaleza y llama la atención la creencia bastante socializada de que el trabajo es un elemento de explotación y de esclavismo para los mexicanos indocumentados. Por otra parte, la mayoría asume en su discurso una actitud de autodiscriminación debido a su origen mexicano que les convertiría en posibles víctimas de abuso, rechazo y exclusión.

Como se ha podido notar a partir de los resultados de la investigación, los imaginarios de los estudiantes tienen una carga de rasgos ideológicos y culturales básicamente negativa y de confrontación con la cultura meta, cuestión que obstaculiza el buen desempeño de los estudiantes en los cursos de inglés, especialmente los de comprensión de lectura.

La tesis que se desprende de esta investigación refleja que los problemas del aprendizaje del inglés como lengua extranjera que se relacionan con los vínculos del sujeto con la cultura meta, encuentran respuestas para su solución en el plano de la subjetividad de los estudiantes en el ámbito del imaginario.

SUGERENCIAS DERIVADAS DEL ESTUDIO

La identificación de las construcciones imaginarias de los estudiantes sobre diversos referentes del idioma inglés y su cultura, no hace sino iniciar el camino hacia la búsqueda de soluciones informadas y reflexiones pedagógicas para una problemática compartida por un amplio grupo de estudiantes universitarios.

Lo valioso de esta investigación radica en las acciones que puedan implementarse a partir de los resultados mediante ella obtenidos para coadyuvar en la solución de la problemática en cuestión. Dado que el imaginario de los estudiantes contiene mayormente elementos negativos que los confrontan con la cultura meta, se infiere una mínima empatía con esa cultura y por lo tanto con el idioma que muchos estudiantes cursan como requisito de titulación.

A lo largo de la investigación se pudo constatar que los estudiantes asocian al inglés con los Estados Unidos y por lo tanto con la cultura americana; de esta manera, muchos de los significados negativos que se construyen sobre la cultura y los hablantes repercuten directamente en el idioma y predisponen a los estudiantes contra el inglés y su aprendizaje. “¿Por qué el inglés?... ¿No podría ser otro idioma del mundo?... ¿O una lengua nacional que tanta falta hace conocer?”, comentó una estudiante. La pregunta de por qué el inglés seguramente es compartido por muchos otros estudiantes. Desde la perspectiva de algunos de ellos que participaron en la investigación esta pregunta se puede contestar simplemente diciendo que el inglés es la lengua del imperialismo americano y se exporta junto con las mercancías y los capitales a todo el mundo, el cual tiene la obligación de entenderlo para estar en capacidad de alternar con el imperio.

Desde una perspectiva académica se puede contestar argumentando que los estudiantes deben estar formados en lenguas extranjeras, especialmente inglés porque en muchas áreas del conocimiento el intercambio académico, ya sea a través de publicaciones, videoconferencias, el Internet, etc., se presenta en inglés y el alumno tiene que estar en condiciones de interactuar con el discurso científico que circula en ese idioma en el mundo globalizado. Las investigaciones más recientes en diversas áreas primero se publican en inglés en revistas arbitradas

internacionalmente. Posteriormente aparecen textos traducidos sobre esas investigaciones; entonces, el alumno debe manejar el idioma, mínimamente a nivel de comprensión de lectura como una herramienta de trabajo para acceder de primera mano a investigación científica de última generación.

Para que el estudiante interactúe más libre y exitosamente con el idioma es necesario auxiliarlo para romper esas barreras ideológico-culturales que a nivel del imaginario ha evidenciado en esta investigación. Esto puede lograrse, al menos en la FES-Zaragoza mediante la intervención del Departamento de Lenguas Extranjeras en la actualización de los programas de estudio y los materiales didácticos, a manera de ofrecer a los estudiantes una visión más amplia del mundo angloparlante y no reduzca su imaginario a los Estados Unidos y a su cultura; cierto es que para los estudiantes mexicanos, ese país es el referente más cercano del idioma inglés ya que comparte una frontera geográfica con México y una serie de problemáticas comunes a ambos países como vecinos y “socios” comerciales.

Sugerencias más concretas pueden ser por ejemplo, que se modifique el enfoque de los cursos de inglés, específicamente de comprensión de lectura. Un nuevo enfoque que articule a la comprensión de lectura con las otras habilidades comunicativas y especialmente enfatice el contacto cultural. Esto es que en los programas y los materiales didácticos se presente el mundo angloparlante como en realidad es, no como lo pinta la fantasía televisiva y cinematográfica, con sus avances y sus problemas económicos y sociales y sus conflictos políticos. Que la comprensión de lectura no se enfoque sólo al procesamiento estratégico de textos, sino que se dirija también a mostrar contextos culturales más amplios. Que se fomenten programas de intercambio estudiantil con universidades de países angloparlantes de distintas latitudes del mundo, esto puede trabajar a favor de su motivación intrínseca para aprender el idioma.

Se sugiere también que los maestros en las carreras le presenten al estudiante información relevante y de última generación en inglés para su formación académica, que aún no haya sido traducida. De esta manera, el estudiante puede modificar su imaginario con relación a concebir al idioma como una imposición y lo pueda ver como una herramienta útil y necesaria.

Finalmente, se trata de implementar medidas para modificar el imaginario negativo y las actitudes de rechazo del estudiante hacia el idioma inglés y su cultura o culturas sin intentar cambiar sus posiciones ideológicas con respecto al imperialismo norteamericano, no se trata de negar su interés emancipatorio, más bien de enriquecerse culturalmente con el contacto con los otros a través del idioma y los intercambios científicos y tecnológicos.

FUENTES DE CONSULTA

BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, Louis (1977), *La filosofía como arma de la revolución*, México, P y P, 8ª. Edición.
- Baczko, Bronislaw (1991), *Los imaginarios sociales, Memorias y esperanzas colectivas*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Baugh, Albert; Cable, Thomas (1978), *A history of the English language*, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 3rd. edition.
- Buenfil *et al.*, (2003), *Elementos conceptuales y herramientas de inteligibilidad*, en De Alba, Alicia (Coordinadora), *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectiva Nacional y Regionales; La investigación educativa en México 1992-2002*, México, Dirección General de Investigación Educativa, SEP y Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.
- Carr y Kemmis (1988), *Teoría Crítica de la Enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca editores.
- Castoriadis, Cornelius (2002), *Figuras de lo pensable (las encrucijadas del laberinto VI)*, México, F.C.E., 2ª. edición.
- _____ (1983), *La institución imaginaria de la sociedad I*, Barcelona, Tusquets Editores.
- De Alba, Alicia (2000) (Coordinadora), *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*, México, Plaza y Valdés.
- Devine, Joanne (1993), en Carrel L, Patricia *et al.*, (1993), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Díaz Barriga, Frida (2001), en Maggi Yáñez, Rolando (2001), Coordinador, *Desarrollo humano y calidad, valores y actitudes*, México, Limusa, Conalep, 3ª. Edición.
- Erreguerena, María Josefa (2002), *Los medios masivos de comunicación como actualizadores de los mitos*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, Cuadernos del Ticom, nueva época, No. 47.
- Filloux, Jean Claude, (1996), *Intersubjetividad y formación*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos, número 3, Facultad de Filosofía y Letras- UBA.
- Fronidizi, Risieri, (2004), *¿Qué son los valores?, Introducción a la axiología*, México, Fondo de Cultura Económica, Breviarios.
- Gadamer, Hans-Georg (2003), *Verdad y método*, Salamanca, Ediciones Sígueme, Colección Hermeneia.
- Geertz, Clifford (2005), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- González Robles, Rosa O. *et al.*, (1999), *Competencia lingüística en inglés de estudiantes de primer ingreso a instituciones de educación superior (del área metropolitana de la Ciudad de México)*, México, ANUIES, UAM.

- Goodman, Kenneth S (1982), *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*, en Gómez Palacios, Margarita (1982), *Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 3ª. Edición.
- Grundy, Shirley (1998), *Producto y praxis del currículum*, Madrid, Editorial Morata, 3ª edición.
- Gutiérrez L., Roberto (2005), *Cultura política y discriminación*, Cuadernos de la igualdad, No. 3 México, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Gutiérrez V., Silvia, *et al.*, (1988) , *Discurso y Sociedad*, en Toledo de la Garza, Enrique (1988), (coordinador), *Hacia una metodología de la reconstrucción, fundamentos, crítica y alternativas a la metodología y técnicas de la investigación social*, (antología), México, UNAM, Porrúa.
- Habermas, Jürgen (1999), *Ciencia y técnica como "ideología"*, Madrid, Editorial Tecnos, 4ª edición.
- Harsch, Catalina (2005), *Identidad del psicólogo*, México, Pearson Prentice Hall, Área universitarios, 4ª. edición.
- Hernández Michel, Susana (1985), *Lecciones sobre metodología de las ciencias sociales*, México, UNAM.
- Hidalgo Guzmán, Juan Luis (1992), *Investigación Educativa, Una estrategia constructivista*, México, Castellanos editores.
- Hirsch Adler, Ana, (2005), *Educación y valores*, Tomo III, México, Gernika, 2ª. Edición.
- Kosik, Karen (1976), *Dialéctica de lo concreto (Estudio sobre los problemas del hombre y del mundo)*, México, Grijalva, 2ª. Edición.
- Lapoujade, María Noel (1999), (coordinadora), *Espacios imaginarios*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- León, Emma ; Zemelman, Hugo, (Coords), (1997), *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*, Barcelona, Anthropos; México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (UNAM)
- Mardones, J.M; Ursua, N. (1999), *Filosofía de las ciencias humanas y sociales, materiales para una fundamentación científica*, México, Ediciones Coyoacán.
- Medina Cervantes, Gloria (1999), *Diseño de un curso de comprensión de lectura en inglés para el área de química*, Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México, CELE-UNAM.
- Meza Estrada, Antonio (1991), *La enseñanza en la Torre de Babel: la escuela norteamericana en el final del siglo XX*, en Márquez Padilla, Consuelo y Mónica Vereá Campos (1991), *Estados Unidos: Sociedad, Cultura y Educación*, México, Centro de Investigaciones sobre Estados Unidos de América, UNAM.
- Moyano, Ángela (1991), *Algunos aspectos de la cultura norteamericana hasta mediados del siglo XIX*, en , en Márquez Padilla, Consuelo y Mónica Vereá Campos (1991), *Estados Unidos: Sociedad, Cultura y Educación*, México, Centro de Investigaciones sobre Estados Unidos de América, UNAM.

- Orozco Fuentes, Bertha (1997), *La pedagogía crítica. Análisis de sus principales aportes a los discursos y prácticas educativas, (Una lectura desde el contexto de México)*. Tesis de Maestría, ENEP. Aragón, UNAM, México.
- Orozco Gómez, Guillermo (1997), *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*, Facultad de periodismo y comunicación social, Universidad Nacional de la Plata, Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, A.C. Guadalajara, Jal. México.
- Ortega y Gasset, José (1977), *Ideas y creencias y otros ensayos de filosofía*, Madrid, Revista de Occidente, 11ª. Edición.
- Ortiz Provenzal, Alma (1999), *Antología del 10º. Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. México, CELE-UNAM.
- Pérez Gómez, Ángel (1999), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Ediciones Morata, 2ª. Edición,
- Pérez Loredo, Luz y colaboradores (1996), *Panorama histórico ENEP – Z FES – Z 1976-1996, Crónica de la FES-Zaragoza*, México, FES-Zaragoza. UNAM.
- Pérez Loredo, Luz y colaboradores (2003), *El proceso histórico de los planes de estudio de la FES-Zaragoza, Crónica de la FES-Zaragoza*, México, FES-Zaragoza. UNAM.
- Piña Osorio, Juan Manuel (2003), (coordinador), *Representaciones, imaginarios e identidad: actores de la educación superior*, Colección Educación superior contemporánea, México, CESU, UNAM, Plaza y Valdés Editores.
- Plan de Estudios de la Carrera de Psicología, (1979), Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza (Facultad de Estudios Superiores Zaragoza), UNAM.
- Plastina, Anna Franca (1997), *Tesis de Maestría en Lingüística (TESOL)*, U. K, University of Surrey.
- Popper, Karl R.; Adorno, Theodor W. , Dahrendorf, Ralf, Habermas, Jürgen (1978), *La lógica de las ciencias sociales*, México, Grijalbo, Textos vivos.
- Raiter, Alejandro; Zullo, Julia (2004), *Sujetos de la lengua, Introducción a la lingüística del uso*, Barcelona, Gedisa.
- Reynaga Obregón, Sonia (1998), *Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo, La etnografía y la historia de vida*; en Mejía Arauz, Rebeca y Sergio Antonio Sandoval (coords.) (1998), *Tras las vetas de la investigación cualitativa, Perspectiva y acercamientos desde la práctica*, México, ITESO.
- Rivera Flores, Antonio (1991), *Perspectivas de la educación superior en Estados Unidos*, en Márquez Padilla, Consuelo y Mónica Vereá Campos (1991), *Estados Unidos: Sociedad, Cultura y Educación*, México, Centro de Investigaciones sobre Estados Unidos de América, UNAM.
- Rueda, Mario (2003), *Presentación de la colección*, en Piña Osorio, Juan Manuel et.al (2003), *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México, 1991 -2002*, México, SEP.CESU.

- Sánchez Puentes, Ricardo (2004), *Enseñar a investigar: Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*, México, CESU, UNAM, Plaza y Valdés, 2ª edición, segunda reimpresión
- Sandín Esteban, M. Paz (2003), *Investigación cualitativa en educación*, México, Mc Graw Hill.
- Sardar, Ziauddin; Davies, Merryl Wyn (2002), *¿Por qué la gente odia Estados Unidos?*, Barcelona, Gedisa.
- Sartori, Giovanni (2005), *Homo viden, La sociedad teledirigida*, México, Taurus, 2ª. Edición.
- Shadow, Robert (1991), *Símbolos Nacionales, el Estado y la cultura popular: Reflexiones sobre sistemas de identidad en México a Estados Unidos*, en Márquez Padilla, Paz Consuelo y Vereá Campos, Mónica (1991) (Coordinadoras), *Estados Unidos: Sociedad, Cultura y Educación*, México, Centro de Investigaciones sobre Estados Unidos de América, UNAM.
- Shaff, adam (1974), *Historia y verdad*, México, Grijalbo.
- Silva, Ludovico (1985), *Teoría y práctica de la ideología*, Colección: La cultura al pueblo, México, Editorial Nuestro Tiempo, 14ª, edición.
- Schmelkes, Corina (1998), *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación*, México, Oxford University Press, 2ª. Edición.
- Thompson, John B. (2002), *Ideología y Cultura Moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*, México, Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.
- Van Dijk, Teun A. (1993), *Texto y contexto, Semántica y pragmática del discurso*, México, Red Editorial Iberoamericana.
- Vereá Campos, Mónica (1991), *Los estudios de los Estados Unidos en México: principalmente en la Universidad Nacional Autónoma de México*, en Márquez Padilla, Paz Consuelo y Mónica Vereá Campos (1991) (Coordinadoras), *Estados Unidos: Sociedad, Cultura y Educación*, México, Centro de Investigaciones sobre Estados Unidos de América, UNAM.
- Vivaldo Lima, Javier (1986), *Programa de estudios para el curso de comprensión de lectura en lengua inglesa para estudiantes de psicología y ciencias básicas*. Departamento de Lenguas Extranjeras, México, E.N.E.P. Zaragoza. UNAM.
- Vivaldo Lima, Javier (1995), “*Lectura en Inglés como lengua extranjera: conclusiones de una investigación*”, en Estudios de Lingüística aplicada, México, CELE, UNAM.
- Zemelman, Hugo (2005), *Voluntad de conocer, el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*, Barcelona, Anthropos.
- Zemelman, Hugo (1998), *Sujeto: existencia y potencia*, Barcelona, Anthropos.

HEMEROGRÁFICAS

Escamilla Huerta J.C.; Bustos Cruz F. (2003), *La comprensión lectora del inglés por estudiantes de la FES Zaragoza, UNAM*, en revista Síndesis-Z, División de Ciencias de la Salud y del Comportamiento, FES Zaragoza, UNAM, No. 9, enero-marzo, 2003. México

“El Polvorín de Oriente, Órgano de la ENEP-Zaragoza”, Año 1, No. 1, mayo 1976.

Gaceta UNAM, No. 2, 749, 7 de junio de 1993.

Moncada Fuentes, Xóchitl A.; Jiménez Horta, María Guadalupe (1998), en Revista Reencuentro, análisis de problemas universitarios, No. 22- septiembre 1998. México.

Perfiles Educativos. No. 76- 77. Abril-septiembre, 1997.

Ryan, Phillis M. *A study of Spanish students and their sociocultural perceptions*. Estudios de Lingüística Aplicada, año 16, número 27, julio 1998, UNAM. CELE.

DOCUMENTOS OFICIALES

Indicadores de aprobación, reprobación y deserción (2003), Departamento de Lenguas Extranjeras, FES-Zaragoza, UNAM.

Legislación, Estatuto General de la UNAM, (1987), Título 20, art. 8. México, UNAM.

PÁGINAS ELECTRÓNICAS

Alvarez Manilla, José Manuel, (2002), *Las unidades multidisciplinarias y la reforma Universitaria*, Comunicado de la Comisión Especial para el Congreso Universitario, ubicado en: <http://www.congreso.unam.mx/87manilla.htm> (Consultado en 2004).

Camel Anderson, Eduardo, (2005), *El inglés como próximo recurso*, ubicado en: http://política.eluniversal.com/2005/02/20/eco_art_20156A.shtml (Consultado el 12/08/2005).

Gallegos Díaz, Christian (2001), *Análisis crítico del discurso etnicista: Las ideologías como justificadoras de las asimetrías de poder*, Chile, Universidad de la Serena. Ubicado en internet en: <http://www.antropoenfermeria.com/textos%20antropologia/acd%20del%20discurso%20eticista.htm> (Consultado el 08/02/2005).

Guerrero, Luz María (2001), *La entrevista en el método cualitativo*, Chile, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología. Ubicado en Internet en: <http://rehue.csociales.uchile.cl/genetica/cg04.htm> (consultado el 24/05/2005).

López Trujillo Arlette; Saucedo, Martha (sin año), *La licenciatura de biología en la ENEP. Iztacala de la UNAM*. Ubicado en: http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/revsup/res109/txt3_2.htm (consultado el 20/04/2006).

Mapa Curricular, licenciatura en psicología, Fes-Zaragoza, UNAM, ubicado en Internet en: http://www.zaragoza.unam.mx/psic_mapa_print.htm (Consultado el 03/11/2004)

Mancilla Triviño, Antonio, (sin año), *Ideas y creencias en Hume y Ortega*, Revista electrónica EXÉGESIS, ubicado en Internet en: <http://cuhttpwww.upr.clu.edu/exegesis/ano10/v27/mansi.html> (Consultado el 18/03/2006).

Morin, Edgar, *Castoriadis, un titán del espíritu*, Fundación Andreu Nin, enero 2004, ubicado en Internet en: <http://www.fundanin.org/morin2.htm> (Consultado el 11/11/2004).

Phillipson, Robert, (2002), *Lenguas internacionales y derechos humanos internacionales*. Ubicado en Internet en: http://www.uea.org/informado/ED37_hispana.html (Consultado el 16/11/2005).

Pintos, Juan-Luis, *Los Imaginarios Sociales (La nueva construcción de la realidad social)*, julio de 1994. Santiago de Compostela, ubicado en Internet en la dirección: <http://web.usc.es/~jlpintos/articulos/imaginarios.htm>. Consultado el 03/02/2005).

Vera, Juan Manuel, *Cornelius Castoriadis(1922-1997): la interrogación permanente*, Iniciativa Socialista número 48, marzo de 1998, ubicado en Internet en: <http://www.inisoc.org/interoga.htm> (consultado el 11/11/2005).

Vila De Pardo, Roberto, *Las identidades colectivas entre la construcción y la reconstrucción*. En Revista Acta Académica. Universidad Autónoma de Centroamérica. Ubicado en Internet en la dirección: <http://www.uaca.ac.cr/acta/2000may/rvila.htm>. (Consultado 12/05/2005).

ANEXOS

Anexo (1)

Cuestionario 1

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

CUESTIONARIO 1

Compañero (a), a través de este cuestionario te solicitamos que nos brindes información sobre el idioma inglés y algunos rasgos culturales relacionados con él. Tus respuestas serán usadas de manera confidencial y brindarán ayuda para la realización de una investigación cuyos resultados, se espera, beneficiarán a los alumnos de los cursos de comprensión de lectura en inglés en la FES-Zaragoza.

INSTRUCCIONES: LEE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS Y CONTESTA SEGÚN TUS PROPIAS PERCEPCIONES Y PUNTOS DE VISTA.

1. ¿Qué significado tiene para ti estar en un curso de comprensión de lectura en inglés?

2. ¿Qué significado tiene para ti el idioma inglés?

3. ¿Crees que tu cultura como mexicano choca de alguna manera con la cultura anglosajona?
¿Por qué?

4. Si el curso de comprensión de lectura en que te encuentras inscrito no fuera requisito de titulación, ¿lo tomarías?... ¿Por qué?

Anexo (2)

Cuestionario 2

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
 FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
 DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
 MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

CUESTIONARIO 2

Compañero (a), a través de este cuestionario te solicitamos que nos brindes información el idioma inglés y algunos rasgos culturales relacionados con él. Tus respuestas serán usadas de manera confidencial para la realización de una investigación cuyos resultados, se espera, beneficiarán a los alumnos de los cursos de comprensión de lectura en inglés en la FES-Zaragoza.

NOMBRE: _____ EDAD _____ SEXO _____ TEL _____

I. INFORMACIÓN SOBRE EL IDIOMA INGLÉS.

INSTRUCCIONES: LEE CUIDADOSAMENTE CADA PREGUNTA Y MARCA CON UNA "X" LA RESPUESTA QUE CONSIDERES ADECUADA EN CADA REACTIVO. EN LOS CASOS DE PREGUNTAS ABIERTAS, SÓLO ESCRIBE LA RESPUESTA.

1. ¿El inglés siempre ha estado presente en tu vida, ya sea a través de parientes, amigos o los medios de comunicación? Sí _____ No _____

2. ¿Habías estudiado inglés antes de inscribirte a este curso? Sí _____ No _____

3. Si la respuesta es sí, ¿dónde lo has estudiado?

a) En la escuela oficial _____

b) En escuela privada _____

c) En institutos de idiomas _____

d) Otro: _____

4. Tiempo que has estudiado

a). Un año _____

b). Dos años _____

c). Tres años _____

d). Cuatro años _____

e). Otro _____

3. ¿Qué aspectos del estilo de vida de la gente de los Estados Unidos, te parecen rechazables o nocivos?

4. ¿Qué tipo de valores imaginas tú que se fomentan más en los Estados Unidos y por qué?

5. ¿A qué atribuyes tú la difusión tan grande del idioma inglés en el mundo?

6. Si tú emigraras a Estados Unidos para estudiar o trabajar, ¿Cómo imaginas que serías tratado por la gente de allá?
