



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS**  
**FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA**

---

---



**REPRESENTACIONES SOCIALES Y ACTITUDES  
FRENTE A LA LENGUA-CULTURA EXTRANJERA:  
UNA PROPUESTA SOCIOCULTURAL PARA LA  
ENSEÑANZA DEL INGLÉS**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
MAESTRO EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS**

**PRESENTA:  
MARIO JAVIER FLORES MEGCHUN S131023**

**DIRECTOR DE TESIS:  
DR. ÓSCAR GUSTAVO CHANONA PÉREZ**

**CO-DIRECTOR DE TESIS:  
DR. JAVIER DIZ CASAL**

**TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; OCTUBRE DE 2021**



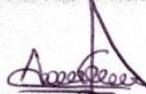
Los que suscribimos, miembros del jurado para el Examen de Grado del C. Mario Javier Flores Megchun, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente

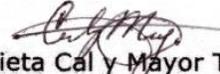
### **AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS**

Para el documento denominado "Representaciones sociales y actitudes frente a la lengua-cultura extranjera: una propuesta sociocultural para la enseñanza del inglés", elaborado por el C. Flores Megchun Mario Javier, ya antes citado.

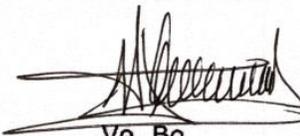
Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los veinte días del mes de septiembre del año dos mil veintiuno en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

### **ATENTAMENTE** **"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"**

  
Dr. Óscar Gustavo Chanona Pérez  
Presidente del jurado

  
Mtra. Antonieta Cal y Mayor Turnbull  
Secretaria del jurado

  
Dr. Javier Diz Casal  
Vocal del jurado

  
Vo. Bo  
Mtra. Vanina Herrera Allard  
Directora





Código: FO-113-09-05

Revisión: 0

**CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.**

El (la) suscrito (a) MARIO JAVIER FLORES MEGCHUN  
Autor (a) de la tesis bajo el título de “ REPRESENTACIONES SOCIALES Y ACTITUDES FRENTE A LA LENGUA-CULTURA EXTRANJERA: UNA PROPUESTA SOCIOCULTURAL PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS ”  
presentada y aprobada en el año 2021 como requisito para obtener el título o grado de MAESTRO EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS, autorizo a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 09 días del mes de octubre del año 2021.

Nombre y firma del Tesista o Tesistas

Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del Programa de Becas Nacionales del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), con el número de registro del becario CVU 1007375.

## **AGRADECIMIENTOS**

Al concluir con este importante trabajo de investigación y programa de maestría, puedo decir que es satisfactorio verse reflejado mi esfuerzo y el de todos los involucrados en esta obra. No obstante, preciso decir que este trabajo no hubiese sido posible realizarlo exitosamente sin las valiosas aportaciones de personas e instituciones a las que hago mención. Por ello, hago uso de este espacio para expresar mis agradecimientos por sus contribuciones, pues aportaron a mi desarrollo tanto académico, como profesional.

### **A la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla**

Expreso mis más sinceros agradecimientos a la Universidad Autónoma de Chiapas por la oportunidad de ser uno de sus estudiantes, es todo un orgullo pertenecer a esta casa de estudios. Asimismo, institución que ha visto mi crecimiento como profesionista y persona.

### **A mi director de tesis, Dr. Óscar Chanona**

Por su paciencia y dedicación como tutor y asesor de tesis. Su apoyo, conocimientos y seguimiento a lo largo de este trabajo son invaluable. Debo recalcar, su amabilidad y acompañamiento para que este trabajo pudiera realizarse de manera satisfactoria, sin duda agrega mucho a mi formación académica y personal. Asimismo, agradecerle por haberme otorgado los medios para poder llevar a cabo las propuestas que se plantearon en este trabajo de tesis. Gracias por haber confiado en mí.

**A mi co-director de tesis, Dr. Javier Diz Casal**

Agradezco infinitamente al Dr. Diz por su disponibilidad, sus aportes y su experiencia para la elaboración de este estudio. Su grandiosa colaboración, así como atención nutrieron en gran medida esta obra mediante sus oportunas intervenciones.

**A mi lectora, Mtra. Antonieta Cal y Mayor**

Extiendo mis agradecimientos y reconocimiento a la Mtra. Cal y Mayor, por su constante apoyo, su disposición, por creer en mí y por haber aceptado leer este trabajo para dar su retroalimentación, asimismo críticas constructivas que han sido fundamentales en el mejoramiento de nuestra investigación.

**Resumen—** La enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera en instituciones educativas mexicanas involucra una forma de pensamiento social que se forma a partir del sentido común de todos los individuos involucrados, sobre todo en sus actores principales, los estudiantes y docentes, los cuales tienden a valorar a la lengua-cultura con base en sus constructos mentales que tienen al respecto y esto determina su compromiso personal en el proceso de la enseñanza aprendizaje. Por ello, socializamos los hallazgos de nuestra investigación cualitativa, dentro del enfoque de investigación acción. El estudio se realizó en la Universidad Autónoma de Chiapas, México, con profesores y estudiantes universitarios, estos últimos de nivel principiante en el estudio del inglés, materia que forma parte de su carga curricular obligatoria. En virtud de la naturaleza del estudio se emplearon técnicas como la entrevista a profundidad, las observaciones, el diario del investigador y el cuestionario a modo de dispositivo. Así, en nuestros hallazgos discutimos los tipos de representaciones sociales identificadas y las clases de actitudes reconocidas; pero sobre todo evidenciamos los vínculos entre ellas con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera y en su condición de materia obligatoria. La ponderación de tales constructos y sus vínculos nos permitió formular una propuesta didáctica desde una mirada de lo sociocultural para incrementar el interés de los aprendientes y es lo que también compartimos en este trabajo.

**Palabras clave:** representaciones sociales, actitudes, dimensión sociocultural, enseñanza-aprendizaje del inglés, investigación-acción.

## INDICE.

Introducción y planteamiento del problema.	1
Justificación	3
Objetivo general.	5
Objetivos específicos	5
Preguntas de investigación.	5
Panorama general del capitulado.	6
<b><u>Capítulo 1. Las representaciones sociales y la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras.</u></b>	8
1.1. Las representaciones sociales.	8
1.2. Principales vertientes.	10
1.3. Construcción de una representación.	12
1.3.1. Objetivación.	14
1.3.2. Anclaje.	16
1.4. Relación cultura-representaciones sociales.	18
1.5. Representaciones sociales sobre las lenguas culturas extranjeras.	24
1.6. Representaciones sociales en la enseñanza aprendizaje de una lengua cultura extranjera dentro del contexto escolar.	27
1.7. Recapitulación.	30
<b><u>Capítulo 2. Las actitudes de los sujetos hacia la lengua cultura extranjera.</u></b>	31
2.1. Las actitudes.	32
2.1.1. Componentes	34
2.1.2. Funciones.	37
2.1.3. Estructura.	39
2.1.4. Formación	45
2.2. Actitudes hacia las lenguas.	53
2.3. Actitudes y enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras.	55
2.4. Actitudes hacia la enseñanza aprendizaje del inglés como LE.	56
2.5. Relación representaciones-actitudes.	57
2.6. Relación cultura-actitudes.	58
2.7. Recapitulación.	59
<b><u>Capítulo 3. La enseñanza aprendizaje de lenguas: inclusión de lo cultural en sus enfoques.</u></b>	60
3.1. La enseñanza aprendizaje en el contexto de lenguas extranjeras.	61
3.2. Cultura, educación y lengua.	71
3.3. La cultura en la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras.	75

3.3.1. Aspectos socioculturales.	77
3.4. Enseñanza aprendizaje de lenguas desde una perspectiva sociocultural.	79
3.5. La enseñanza de lenguas y actitudes de los profesores.	82
3.6. El aprendizaje de lenguas y actitudes de los estudiantes.	83
3.7. Recapitulación.	83
<b><u>Capítulo 4. Marco metodológico.</u></b>	85
4.1. El paradigma cualitativo.	85
4.2. La investigación acción.	88
4.3. Diseño de investigación.	92
4.3.1. Contexto.	92
4.3.2. Participantes.	93
4.4. Estrategia metodológica.	94
4.4.1. Procedimiento de recolección de la información.	99
4.4.1.1. Fase de acción 1.	100
4.4.1.1.1. Codificación preliminar.	102
4.4.1.2. Fase de acción 2.	103
4.5. Procedimiento de análisis de la información.	105
4.5.1. Triangulación	107
4.5.2. Codificación definitiva.	109
4.6. Categorización de los datos.	111
4.7. Limitantes del estudio.	117
4.8. Recapitulación.	119
<b><u>Capítulo 5. Análisis e interpretación de hallazgos.</u></b>	120
5.1. Las representaciones sociales emergentes.	120
5.1.1. Las significaciones de los estudiantes.	121
5.1.1.1. Representaciones culturales	121
5.1.1.2. Representaciones lingüísticas	125
5.1.1.3. Representaciones educativas	128
5.1.2. Las significaciones de los profesores	130
5.1.2.1. Representaciones orientadas a la cultura.	131
5.1.2.2. Representaciones vinculadas al sistema educativo de LE.	135
5.1.2.3. Representaciones sobre enseñanza aprendizaje de LE.	139
5.2. Actitudes identificadas	143
5.2.1. Principales actitudes de los estudiantes.	144
5.2.1.1. Derivadas de locus de causalidad.	145
5.2.1.2. Derivadas de locus de control.	147
5.2.2. Algunas actitudes del profesorado.	148

5.2.2.1. Vinculadas con el locus de causalidad.	150
5.2.2.2. Vinculadas con el locus de control.	152
5.3. Vínculos entre las representaciones y las actitudes.	154
5.3.1. Relativas al alumnado.	155
5.3.1.1. Tipo de valencias identificadas en representaciones culturales.	156
5.3.1.2. Tipo de valencias identificadas en representaciones lingüísticas.	157
5.3.1.3. Tipo de valencias identificadas en representaciones sobre el sistema educativo.	158
5.3.2. Concernientes a los docentes.	159
5.3.2.1. Significaciones culturales y sus valencias.	159
5.3.2.2. Significaciones sobre el sistema educativo y sus valencias.	160
5.3.2.3. Significaciones didácticas y sus valencias.	162
5.4. Hacia el desarrollo de las actitudes favorables a la enseñanza aprendizaje de la LE.	163
5.4.1. Significaciones respecto a la práctica docente y aprendizaje estudiantil.	164
5.4.1.1. Catedra del profesorado y enseñanza de la LE.	165
5.4.1.2. Óptica estudiantil respecto al aprendizaje de la LE.	171
5.4.2. Aspectos culturales detonadores de actitudes favorables.	175
5.4.2.1. Rol de elementos culturales con perspectiva sociocultural.	176
5.4.2.2. Rol de la LE en el aula.	180
5.5. Recapitulación	182
<b><u>Capítulo 6. Conclusión</u></b>	183
6.1. Discusión final.	183
6.2. Conclusiones.	185
6.3. Propuesta didáctica sociocultural: Fichas didácticas socioculturales.	188
6.3.1. Fichas didácticas para el alumnado.	190
6.3.2. Fichas didácticas para el profesorado.	211
Referencias	233
Anexos	245

## **Lista de cuadros.**

- Cuadro 1: La concepción tripartita de las actitudes.
- Cuadro 2: Fase 1: codificación preliminar.
- Cuadro 3: Triangulación de la información.
- Cuadro 4: Códigos definitivos.
- Cuadro 5: Códigos y categorías definitivos.
- Cuadro 6. Actitudes hacia la lengua cultura extranjera del alumnado.
- Cuadro 7. Actitudes hacia la lengua cultura extranjera del profesorado.

## **Lista de figuras**

- Figura 1: Representación esquemática de la sociogénesis de las representaciones sociales.
- Figura 2: Práctica socio-discursiva.
- Figura 3: Concepción esquemática de actitudes en términos de tres componentes.
- Figura 4: Ciclos de acción de la investigación acción.
- Figura 5: Espiral de análisis de datos.

## **Lista de fragmentos**

- Fragmento 1: Representaciones relacionadas con las lenguas extranjeras.
- Fragmento 2: Representaciones relacionadas con el aprendizaje de una LE en México.
- Fragmento 3: Representaciones relacionadas con la LE y razones de aprendizaje.
- Fragmento 4: Representaciones relacionadas aspectos lingüísticos sobre pronunciación de la LE.
- Fragmento 5: Representaciones relacionadas con el tipo de inglés que los alumnos prefieren.
- Fragmento 6: Representaciones relacionadas con implementación del traductor dentro del aula de LE.
- Fragmento 7: Representaciones relacionadas con la enseñanza de la LE en nuestro contexto.
- Fragmento 8: Representaciones relacionadas con beneficios académicos de aprender una LE.
- Fragmento 9: Representaciones sobre las lenguas extranjeras.
- Fragmento 10: Representaciones sobre beneficios que provee el inglés como LE.
- Fragmento 11: Representaciones sobre los alumnos que deciden estudiar inglés como LE.

- Fragmento 12: Representaciones sobre factores que influyen el aprendizaje de los alumnos.
- Fragmento 13: Representaciones sobre práctica docente en el aula de LE.
- Fragmento 14: Representaciones docentes sobre los contenidos abordados en clase de LE.
- Fragmento 15: El papel de los juegos didácticos en la clase de LE.
- Fragmento 16: Representaciones sobre los contenidos del método usado en el curso.
- Fragmento 17: Representaciones sobre los materiales didácticos culturales en las clases de LE.
- Fragmento 18: Enfoque y metodología de las clases de LE.
- Fragmento 19: Actividades en la enseñanza de la LE.
- Fragmento 20: Situaciones favorables que impactan el aprendizaje de la LE.
- Fragmento 21: Situaciones desfavorables que impactan el aprendizaje de la LE.
- Fragmento 22: Papel de la cultura en las clases de LE.
- Fragmento 23: Elementos socioculturales en las clases de LE.
- Fragmento 24: Papel de la lengua en las clases de LE.

#### **Lista de diagramas.**

- Diagrama 1: Índice de medición de una actitud.
- Diagrama 2: Teoría de la acción razonada.

#### **Lista de siglas y nomenclaturas**

- ABP: Aprendizaje basado en proyectos.
- LE: Lengua extranjera.
- MCERL: Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas,
- UNACH: Universidad Autónoma de Chiapas.
- UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.

## **Introducción y planteamiento del problema.**

El presente estudio deriva de la exploración de la propia práctica docente en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Haciendo un recorrido por los métodos y enfoques orientados a la enseñanza de lenguas extranjeras podemos constatar que el aprendizaje de las lenguas se había limitado al plano lingüístico excluyendo a la cultura, más recientemente, se integra la cultura en materiales didácticos de enseñanza de lenguas, pero solo de manera informativa o como datos interesantes. No obstante, consideramos que la cultura y la lengua no pueden estar desasociadas, puesto que guardan una relación estrecha, respecto a esto Brown (2000) sostiene que una lengua es parte de una cultura y viceversa, los dos conceptos están intrincadamente entrelazados de modo que no se pueden separar sin perder el significado de la lengua o la cultura, en pocas palabras, la cultura y la lengua son inseparables.

La lengua y la cultura son dos conceptos que van asociados tal y como lo expresan Pozzo y Soloviev (2011) al señalar que “no es posible trazar una línea divisoria clara entre los procesos naturales, culturales y lingüísticos: son complementarios, superpuestos e interdependientes entre sí” (p. 179). Sin embargo, en la práctica docente no siempre ha sido así, como podemos constatarlo en los métodos de enseñanza de lenguas del pasado; tales como el método gramática traducción, a mediados de siglo XVIII, en donde se considera la lengua como un conjunto de reglas que deben ser memorizadas por los estudiantes o el método audio-lingual principalmente de repetición de frases o vocabulario enfatizando únicamente la práctica de la habilidad oral de la lengua. En ambos ejemplos hay una clara ausencia de elementos socioculturales que promuevan la enseñanza aprendizaje de la cultura en conjunto con la lengua, por mencionar algunos.

Resaltamos que diversos métodos de enseñanza de lenguas tienen como objetivo principal el abordaje de aspectos lingüísticos, por ello, pensamos que no se ha logrado despertar el interés del alumno por la lengua, lo que provoca desinterés y actitudes que no coadyuvan a que el proceso de enseñanza aprendizaje fluya,

puesto que el aprendiente reacciona con base en lo que recibe por parte de sus profesores. Por esta razón, la inclusión de la cultura resulta necesaria en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Sin duda, los individuos pertenecientes a una comunidad comparten ideas y costumbres hacia lo que los rodea, entre ellas su lengua madre o una lengua extranjera, en función de que son capaces de hacer referencia a ellas, explicarlas o evaluarlas mediante procesos de comunicación y pensamiento social, esto se conoce como representaciones sociales; que en palabras breves se refiere al conocimiento del sentido común mediante un proceso socialmente elaborado (Araya, 2002). Es así como destacamos la importancia de conocer las representaciones sociales de los profesores y estudiantes para entender el porqué de ciertos comportamientos y reacciones que dichos individuos tienen respecto al inglés como lengua extranjera.

Por otro lado, con base en sus actitudes, las personas perciben, interpretan y evalúan elementos socialmente significativos que rodean su vida cotidiana. Mediante nuestras actitudes dejamos entrever las predisposiciones que adoptamos ante diversos objetos de actitud, en este caso hacia la lengua. Por estas razones, consideramos esencial comprender la influencia que ejercen las representaciones en las actitudes del profesorado y alumnado hacia la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera (LE).

Así, las representaciones promueven diferentes tipos de actitudes hacia el proceso de aprendizaje, por lo tanto, al ser identificadas tendremos la posibilidad de concluir nuestro estudio con una propuesta didáctica dotada de contenidos socioculturales promotores de actitudes positivas, en especial en la comunidad estudiantil, de manera que el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua, en este caso el inglés, sea más provechosa tanto en el ámbito personal y profesional. De esta manera y a partir de los conocimientos generados de estos constructos, se genera una clara visión de los vínculos que tienen las actitudes de estudiantes y profesores con sus representaciones sociales respecto a la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera (LE).

## **Justificación**

Las clases de lenguas han adquirido gran relevancia en la actualidad. Con el paso de los años se ha vuelto esencial el aprendizaje de una segunda lengua para tener mejores oportunidades de desarrollo académico y profesional. Las metodologías y enfoques de enseñanza-aprendizaje también se han renovado, actualmente la atención se centra en los alumnos como actor principal en la construcción del conocimiento, de tal manera que el profesor pasa a tomar un rol de facilitador/guía, en otras palabras, el enfoque por competencias. Argudín (2005) define competencias como “un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea” (p. 15).

No obstante, más allá de la parte lingüística, es esencial incluir la cultura en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera. Es así como los elementos socioculturales, que son parte fundamental de este proceso formativo, toman relevancia puesto que permiten al estudiante conocer las pautas que regulan los usos lingüísticos en función del contexto en el que se producen, todo debido a que en las sociedades actuales se favorece el contacto intercultural cada vez más acentuado por causa de movimientos migratorios, la globalización, intercambios comerciales o turismo que requiere al educando un dominio lingüístico amplio, pero que sea adecuado a la situación (Galindo, 2005).

Por otra parte, el conocimiento de las representaciones sociales de los profesores y estudiantes pueden proporcionarnos indicadores de cómo se ven influidas sus actitudes hacia el aprendizaje de la lengua – cultura. Respecto a las representaciones sociales, Moscovici (1979) plantea:

Toda representación está compuesta de figuras y expresiones socializadas. Conjuntamente, una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes. Encarada en forma pasiva, se capta como reflejo, en la conciencia individual o colectiva, de un objeto, un haz de ideas, exteriores a ella. (p. 16)

Entre los estudios realizados sobre la actitud de estudiantes hacia el aprendizaje del inglés, se encuentran los trabajos de Ahmed (2015), Abu-Melhim (2009), Benson (1991), Uribe, Gutiérrez y Madrid (2008), Abu-Snoubar (2017) los cuales presentan distintos resultados distinguiendo entre diversos tipos de actitudes. Los estudios sugieren actitudes favorables hacia la lengua desde una perspectiva cultural por parte de los estudiantes, no obstante, las actitudes hacia el inglés como asignatura dentro de su carga de materias del programa de estudios reflejan algo diferente, lo cual según Gómez y Pérez (2015) refleja que los alumnos aprecian el inglés como idioma global, sin embargo, no están comprometidos a aprenderlo en la escuela. Por otra parte, en un estudio realizado por Ahmed (2015) se obtuvieron resultados similares; los estudiantes tienen actitudes favorables hacia el uso del inglés, pero cuando se enfrentan a la instrucción del mismo dentro del aula tienen sentimientos negativos o miedo dado que consideran que el currículo y la metodología de enseñanza no es apropiada.

Por lo que se refiere a las representaciones sociales, estudios refieren que están directamente asociadas a la disposición del estudiante, la alteración de su autoestima y compromiso personal, debido a metodologías no apropiadas, falta de reconocimiento la necesidad de un docente comprensivo que implemente estrategias lúdicas en el aula (Velasco, 2016). Por su parte, Sansaloni (2015) revela que las representaciones sociales son esenciales: los estudiantes plurilingües en las primeras etapas no muestran aversión por ninguna lengua, aunque sí evidencian preferencia por algunas, de acuerdo con su entorno más cercano.

Se necesita que los estudiantes posean otra perspectiva de la enseñanza de lenguas, donde identifiquen que aprender una lengua no significa únicamente conocer gramática o aspectos lingüísticos, sino que consideren la interacción, comportamientos, la socialización, la historia nacional, prácticas y convenciones sociales de la lengua meta, entre otros elementos para evitar caer en estereotipos negativos. Por ello, a través de actividades, materiales o métodos que incluyan estos importantes aspectos socioculturales tal vez podemos conseguir un cambio en sus apreciaciones.

### **Objetivo general.**

Identificar las actitudes de profesores y estudiantes universitarios hacia el inglés tomando en cuenta los nexos con sus representaciones sociales e incidir en la enseñanza aprendizaje de la lengua-cultura mediante una propuesta didáctica que promueva actitudes positivas.

### **Objetivos específicos.**

- Explorar las representaciones y las actitudes de profesores y estudiantes universitarios con respecto a la enseñanza aprendizaje del inglés.
- Identificar los vínculos entre las representaciones sociales y las actitudes de los docentes y alumnos con respecto a la enseñanza aprendizaje del inglés como LE.
- Plantear una propuesta didáctica desde una perspectiva sociocultural para promover actitudes positivas de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés.

### **Preguntas de investigación.**

1. ¿Cuáles son las representaciones y las actitudes de profesores y estudiantes con respecto a la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera?
2. ¿Cómo influyen las representaciones sociales en las actitudes que profesores y aprendientes manifiestan hacia la lengua y cultura norteamericana?
3. ¿Cómo podemos promover la enseñanza del inglés desde un enfoque sociocultural para generar actitudes positivas, influenciar positivamente actitudes negativas y cerciorarnos que las ambivalentes no estén ejerciendo una carga negativa en los alumnos?

## **Panorama general del capitulado**

El propósito de este apartado es presentar una panorámica general y organización de nuestro estudio. Los capítulos 1, 2 y 3 conforman nuestra fundamentación teórica, cada uno de ellos abordan las distintas posturas teóricas que fundamentan el presente trabajo de investigación. En el capítulo 1 se exponen los constructos de las representaciones sociales, presentando sus principales vertientes, su construcción, y sus vínculos con la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras. En el capítulo 2 se presentan las actitudes y su relación con estudiantes y profesores de lengua extranjera, primeramente, se hace un recorrido por los constituyentes de las actitudes como lo son sus componentes, funciones, estructura y formación. Asimismo, se abordan actitudes orientadas hacia el lenguaje, para posteriormente centrarse en las lenguas extranjeras y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En el capítulo 3 abordamos los nexos que existen entre la enseñanza aprendizaje de lenguas y la cultura; se hace un recorrido por la enseñanza aprendizaje en el marco de las lenguas extranjeras, también se hace explícita la relación que circunda el trinomio cultura-educación-lenguaje, para cerrar con el papel de la cultura en la enseñanza aprendizaje de lenguas derivando en la implementación del enfoque sociocultural y sus elementos.

En lo que respecta al capítulo 4, se detalla el proceso metodológico por el cual se desarrolló la presente investigación. Se describe el paradigma y método empleado para este estudio, el contexto en que se desarrolla el trabajo, la particularidad de nuestros participantes, además de las técnicas de recolección de datos que permitieron acercarnos a la comprensión de nuestro fenómeno de estudio. Dichas técnicas se seleccionaron según nuestros objetivos y fases de acción. Además, se detalla el proceso de codificación preliminar partiendo de los datos recuperados en la primera fase de acción y se concluye en la segunda fase de acción con el proceso de triangulación y codificación, llegando a nuestros códigos y categorías finales.

El capítulo 5 presenta un análisis de las representaciones sociales según su naturaleza, las actitudes identificadas mediante los locus de control y de causalidad, los vínculos que unen las representaciones sociales con las actitudes, así como la

interpretación de datos relacionados con la enseñanza aprendizaje de la LE para el desarrollo de actitudes favorables, todo ello sobre nuestros estudiantes y el cuerpo de profesores que conformamos el estudio respecto a la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

En el capítulo 6, concluimos con nuestras discusiones hechas a lo largo del estudio. Del mismo modo, damos a conocer las respuestas que obtuvimos de nuestras preguntas de investigación. Por último, presentamos nuestra propuesta didáctica que está constituida en fichas didácticas socioculturales que promueven actitudes positivas según nuestra perspectiva.

## **Capítulo 1. Las representaciones sociales y la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras.**

El presente capítulo aborda el rol que tienen las representaciones sociales de los individuos, las cuales nos permiten interpretar su relación con la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras e interpretar adecuadamente los resultados obtenidos de la presente investigación en conjunción con otros tópicos que se abordan en los próximos capítulos.

Se estudia la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras desde esta óptica, debido a que las representaciones sociales ofrecen un marco interpretativo y explicativo de los comportamientos y significaciones de los actores sociales, que en este estudio son los docentes y los estudiantes, en relación con el hecho de enseñar y aprender una lengua, como lo es el inglés, en un contexto extranjero. En referencia a lo expuesto, Abric (2001) expresa que una representación refiere a la visión funcional del mundo que permite a un sujeto o grupo otorgar significado a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias. Son por estas razones por las que consideramos abordar este tema.

### **1.1. Las representaciones sociales.**

Los individuos pertenecientes a un colectivo social perciben la realidad en la que están inmersos a través de razonamientos que crean a partir de la comunicación con los otros. Por lo tanto, una representación involucra pensar sobre un hecho socialmente compartido y que se puede simbolizar de una forma determinada a través de signos o palabras, incluso imágenes.

Una representación social nos “remite directamente al punto de unión entre las realidades discursivas (comunicativas) y fácticas, entre la imaginación y la acción, actuando como nexo entre el universo interior y el exterior de los sujetos” (Rubira y Puebla, 2018, p. 148). En palabras de Piña y Cuevas (2004), “las representaciones

no solo determinan la acción, sino también pueden cambiarlas y producir nuevos comportamientos, construir y constituir nuevas relaciones con el objeto de representación” (p. 109). En vista de que las representaciones son el punto de unión entre la imaginación y la acción, además de que pueden influir en los comportamientos, es conveniente señalar que las posturas de los individuos pueden variar en función del contexto social y cultural en el que se encuentren puesto que las sociedades tienen estructuras y cosmovisiones diferentes.

El concepto de las representaciones sociales tiene sus orígenes en la idea de representaciones colectivas de Émile Durkheim (1898) acerca del conocimiento social. De acuerdo con Vera (2002) la explicación del saber de Durkheim (1898) recurre a los fenómenos sociales en los que se plantea que es el individuo quien nace en la sociedad y no la sociedad de los individuos. En particular, dentro de su obra titulada Representaciones individuales y representaciones colectivas, señala que la vida colectiva, al igual que la vida mental de un individuo, está hecha de representaciones las cuales son producidas por las acciones y reacciones intercambiadas entre las conciencias individuales (Durkheim en Vera, 2002).

La noción de representación colectiva antes expuesta, es retomada por Serge Moscovici (1979) y transformada en ‘representación social’ en su obra titulada ‘El psicoanálisis, su imagen y su público’ elaborada en 1961. Moscovici (1979) define las representaciones sociales como:

...un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (p. 18)

Estas representaciones sociales se pueden clasificar según Moscovici (1985) en tres tipos. Por un lado, las *representaciones emancipadas* son propias de grupos pequeños que surgen con nuevas visiones y criterios del mundo, trayendo la semilla de un posible cambio, se caracterizan por ser bastante flexibles y dinámicas. Por otro lado, las *representaciones polémicas* son el resultado del antagonismo manifiesto entre grupos específicos. Por último, las *representaciones hegemónicas*

se distinguen por su elevado nivel de consenso dentro de un conjunto social, debido a lo cual juegan un papel destacado en las prácticas sociales; por su estabilidad, es propia de fenómenos de identidad y actúa como un mapa que guía el comportamiento de las comunidades, etnias y naciones enteras.

En definitiva, una representación enfoca el conocimiento que tiene una persona sobre un ente socialmente significativo, cuyo significado es parte del colectivo social donde se desenvuelve. De esta forma, el entramado que envuelve las representaciones sociales es complejo, pero necesario para entender los comportamientos humanos en sociedad, es por eso que precisa abordarlas en el desarrollo de esta investigación, asimismo, conocer las principales corrientes metodológicas actuales para el estudio de las representaciones.

## **1.2. Principales vertientes.**

El campo de las representaciones se puede abordar desde dos amplias vertientes: la escuela clásica o procesual representada por Denise Jodelet (1986) y la estructural cuyos exponentes son Jean-Claude Abric y Claude Flament (2001). No obstante, Rubira y Puebla (2018) agregan dos corrientes más, se tratan específicamente de la perspectiva sociodinámica de Ginebra encabezada por Willem Doise (1985) y el enfoque de Wolfgang Wagner y Nicky Hayes (2005), asimismo mencionan que las contribuciones de Robert Farr (1984) en el Reino Unido, y de María Auxiliadora Banchs (1984) desde Venezuela al campo de las representaciones sociales son de gran trascendencia.

Bajo el enfoque de la escuela clásica o procesual de Jodelet (1986), las representaciones sociales tratan de contenidos en términos de campo estructurado, en otras palabras, las creencias, ideologías, valores; los cuales son organizados en relación a lo que se denomina como el 'principio de la coherencia', que puede ser una actitud, un modelo normativo o un organizador sociocultural (Navarro y Restrepo, 2013).

En palabras de Jodelet (1999), “el concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social” (p. 474).

A juicio de Navarro y Restrepo (2013) esta vertiente se caracteriza por la implementación de técnicas cualitativas en sus estudios como cuestionarios y entrevistas, dándole importancia al discurso en su contexto natural, se busca determinar los procesos de formación de las representaciones sociales del individuo. Por otro lado, la corriente estructural, representada por Abric y Flament (2001), busca establecer una dimensión central para encontrar cuál es la relación entre las prácticas sociales y el pensamiento social de las personas en comunidad y, se caracteriza por tener orientaciones cuantitativas.

En relación con lo expuesto en el párrafo anterior, Navarro y Restrepo (2013) agregan que esta escuela trata los contenidos de las representaciones sociales a partir de un núcleo estructurante que pretende dar cuenta de los componentes elementales en torno de las que se organiza la representación; aquí se da importancia al estudio de la estabilidad y del cambio de las representaciones, asimismo de su relación con las prácticas sociales.

Por su parte, el enfoque socio-dinámico proveniente de la escuela de Ginebra, que es guiado por Doise (1985), es un modelo teórico cuyo principal interés es armonizar las representaciones sociales y su inserción en los contextos sociales e ideológicos plurales (Rateau y Lo Monaco, 2013). A partir de esta idea, las representaciones sociales solo pueden acontecer dentro de un marco social en donde los integrantes comparten puntos de referencia, pero que en el desenvolvimiento de estos dentro de la dinámica social toman decisiones individuales. Dichas decisiones llevan al individuo a adoptar una actitud o postura particular ante los distintos acontecimientos u objetos sociales a los que son expuestos.

Posteriormente, el enfoque de Wagner (2005) se concentra en resaltar el carácter construido de las representaciones. Wagner, et al. (1999) postulan que “en lugar de

imaginar a las representaciones dentro de las mentes es mejor imaginarlas a través de las mentes, como si fueran una especie de red tejida por las personas mediante sus conversaciones y sus acciones” (p. 96). Dicho en palabras más sencillas, se estudia el rol que tienen las interacciones con intercambios discursivos en sociedad para la construcción de las representaciones que comparten los individuos.

Por último, es preciso mencionar a Robert Farr (1984), que enfocó su trabajo en los vínculos entre representaciones, sentido común y conocimiento científico fundamentalmente. Asimismo, a María Auxiliadora Banchs (1984) quien considera al ser humano como productor de informaciones y significados, jugando un papel activo en sociedad. De hecho, Banchs ha sido una de las defensoras más acérrimas de la interpretación social e histórica y, por tanto, procesual del concepto (Rubira y Puebla, 2018).

### **1.3. Construcción de una representación.**

Las personas no tienden a vivir solas, siempre son parte de un grupo, ya sea grande o pequeño, por lo que comparten ciertas concepciones de los objetos que los rodean, tales ideas son formadas entre los mismos individuos, aunque muchas veces son influidas por otros grupos sociales. En vista de que estas representaciones son compartidas en el seno de un colectivo social, es de importancia entender cómo se construyen y constituyen, así como conocer los factores que tienen influencia en ellas.

En relación a lo expuesto en el párrafo anterior, se presenta un esquema simplificado el proceso y consecuencias de formar una representación social propuesto por Wagner et al. (1999).

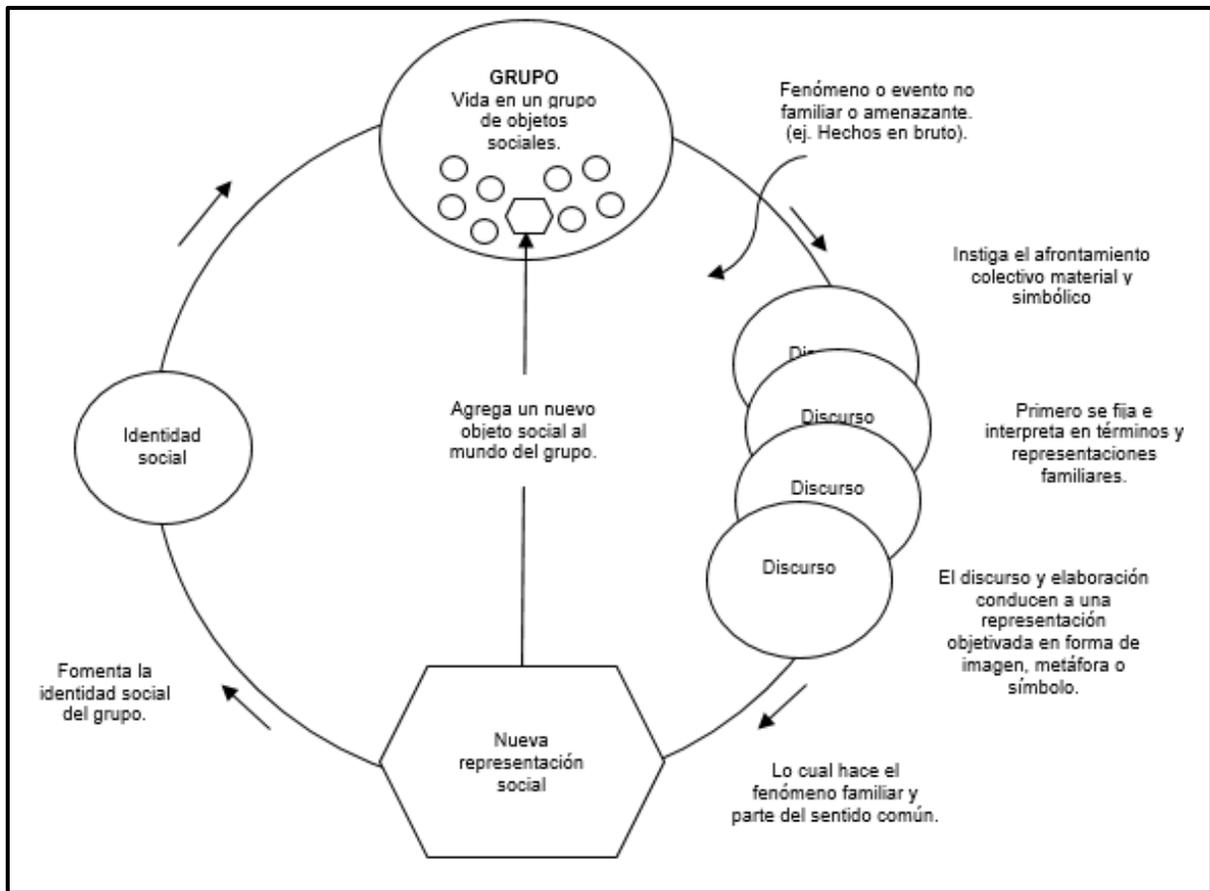


Fig. 1. Representación esquemática de la sociogénesis de las representaciones sociales (Wagner et al., 1999).

Con respecto al esquema expuesto (Fig. 1), Wagner et al. (1999) explican que los eventos o fenómenos inesperados que se presentan en grupo sociales, generan sensación de amenaza ya que no les son familiares. Esto demanda hacerle frente tanto material como simbólicamente, en lo que concierne al primero es obvio que la tarea es para los profesionales (científicos, ingenieros, entre otros) mientras que lo simbólico está en el corazón de la teoría de las representaciones sociales. Una representación social emerge cuando la identidad del grupo se ve amenazada y cuando se comunica altera las reglas sociales existentes.

Posteriormente, los mismos autores explican que este afrontamiento simbólico implica un tipo de respuestas conocidas como 'anclaje' con la finalidad de que el grupo llegue a una comprensión básica del fenómeno en cuestión, fundamentalmente nombrándolo y atribuyéndole características que le permitan

comunicar y referir al fenómeno. Seguidamente, a través del discurso y elaboración conducen a una formación objetivada en forma de imagen, metáfora o símbolo que permitirá a los individuos transformar esas entidades abstractas en algo concreto y material, los pensamientos en realidades y conceptos en imágenes que se vuelven familiares y parte del sentido común, proceso denominado 'objetivación'. Esta nueva representación fomenta la identidad social del grupo, pero principalmente, agrega un nuevo objeto socialmente compartido al mundo del grupo.

En relación a lo expuesto, Moscovici (1979) por su parte, establece que las representaciones sociales son gobernadas por dos procesos fundamentales en función de su emergencia y organización: la objetivación y el anclaje; cuyos procesos de formación participan en el proceso de estructuración (Valencia, 2007). Dichos procesos, como expresa Jodelet (1986), "explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social" (p. 480).

Conviene mencionar que otro aspecto que tiene influencia en la formación de una representación social, además del anclaje y objetivación, son los antecedentes culturales, los cuales están conformados por valores, creencias, ideología, lengua, artefactos, costumbres, vida cotidiana, convenciones por mencionar algunos, de los individuos y que conforman los conocimientos compartidos e identidad social de los mismos.

### **1.3.1. La objetivación.**

La importancia de este proceso tiene que ver con la emergencia de las representaciones sociales, Jodelet (1999) asevera que:

...tiende a redefinir en el lenguaje del grupo la imagen del objeto, ya sea que se trate de una noción, concepto o de un fenómeno. Se trata de actividades sociocognitivas de materialización (de objetos sociales abstractos) pero esencialmente de esquematización, actividades por las cuales se reconstruye el objeto y se construye el mundo social representado. (p. 65)

Con respecto a este proceso, es aquí donde se evidencia cómo está integrada la representación en cuestión, aquí es donde los individuos dotan al objeto de significado, que es compartido entre los miembros de su misma comunidad, a través de la comunicación e intercambio de ideas. Tal como Araya (2002) argumenta, “el proceso de objetivación se refiere a la transformación de conceptos abstractos extraños en experiencias o materializaciones concretas. Por medio de él lo invisible se convierte en perceptible” (p. 35).

El procedimiento de objetivación, según Jodelet (1989), se lleva a cabo en tres fases que interpretamos de la siguiente forma:

- *La construcción selectiva.* Aquí las diferentes facetas del objeto nuevo son extraídas o depuradas lo que conlleva a alteraciones o sesgos cognitivos que son resultados de pensamiento, de ideologías, sistema de valores o cultura; en otras palabras, en función de criterios culturales y de criterios normativos (ya que solo se conserva lo que concuerda con el sistema de valores del grupo). Así, los miembros del conjunto social asocian y/o construyen una imagen que encuentra un sentido, y es, para ellos, coherente con el objeto de la representación (Valencia, 2007, Rateau y Lo Monaco, 2013). En consecuencia, se construyen entonces una esquematización estructurante.
- *La esquematización.* Se estructura y objetiviza el discurso en un esquema figurativo de pensamiento concreto con imágenes vividas y claras, en otras palabras, lo abstracto se vuelve icónico. Por su parte, Moscovici (1986) describe a este proceso como núcleo figurativo, que se refiere a una imagen nuclear centrada con forma gráfica y coherente que captura la esencia del concepto teoría o idea que se trate de objetivar. Así, esta simplificación en la imagen es lo que permite a las personas conversar y comprender de manera más sencillas las cosas a través de su uso, en la circunstancia en la que se presente, convirtiéndose en un hecho natural (Araya, 2002).
- *La naturalización.* En esta fase, los individuos utilizan la imagen-representación como una herramienta de comunicación entre ellos. Aquí, el concepto se convierte en un elemento, un ser de realidad. Por lo que se habla

de conceptos hipotéticos como si tuvieran existencia material. A partir de este momento, la representación esta entonces constituida y alcanza el estatus de evidencia (Araya, 2002, Valencia, 2007).

### **1.3.2. El anclaje.**

El proceso de anclaje complementa el de la objetivación. Es este proceso que permite transformar lo extraño en familiar, en otras palabras, advierte la forma en como este nuevo hecho u objeto de representación encuentra lugar en las redes y sistemas ya establecidos de pensamiento de individuos y grupos sociales.

El anclaje, desde la posición de Jodelet (1986), también implica la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y las transformaciones que se derivan a partir de este sistema, tanto de una parte como de la otra. Este proceso se trata de una inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido y, situado en una relación dialéctica con la objetivación, articula tres funciones básicas de la representación en cuestión: función cognitiva de integración de la novedad, función de la interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales. Todas estas funciones son importantes ya que en un primer momento se da el proceso de integración del hecho novedoso en el sistema cognitivo, lo que nos lleva interpretar la realidad de manera distinta y en función de ello, orientar las conductas y relaciones de los individuos dentro del colectivo social.

El proceso de anclaje, según Jodelet (1986) se descompone en modalidades que nos permiten comprender: a) la manera en que se confiere el significado al objeto representado; b) la forma en cómo se utiliza la representación en relación con el sistema de interpretación del mundo social, marco e instrumento de conducta, y; d) de qué manera se opera su integración en un sistema de recepción y conversión de elementos del mismo relacionados con la representación.

El proceso de anclaje cuenta con las siguientes modalidades que Jodelet (1986) plantea y explicamos a continuación:

- Asignación de sentido. Esta modalidad refiere al valor que la sociedad y sus grupos contribuyen a crear alrededor de una representación, una “red de significados”, que permiten situarlas socialmente y evaluarlas como hecho social. Por otro lado, expresa una relación entre diferentes grupos sociales, encarna un sistema de valores o contravalores en función de la afiliación religiosa, política o ideológica según sea el caso.
- Instrumentalización del saber. Aquí corresponde a los procesos de interacción resultantes de las relaciones sociales, estableciéndolas, pero también constituyéndolas. Así, la objetivación es completada por lo que Jodelet denomina como generalización funcional, que se refiere al proceso adaptativo del conocimiento novedoso con las necesidades de expresión y comprensión de la propia realidad social del individuo.
- Integración entre anclaje y objetivación. La cristalización de los procesos donde la información entra en el espíritu del sujeto, y luego de la integración y de la verificación de los dos procesos descritos, emerge un producto final del individuo pero que en esencia adquirió una forma nueva y diferente, dicho producto es utilizado por el sujeto en su vida cotidiana de forma práctica, en virtud de que la información inicial está directamente ligada a su grupo social (Valencia, 2007). Por otra parte, en relación a lo descrito, los discursos o respuestas del individuo dan acceso a las representaciones, cuyas estructuras intervienen como organizadores de contenido y como operadores de sentido, es con ellos que alcanzamos un pensamiento en actos haciendo inteligible su funcionamiento. Dichas estructuras son expresadas mediante el lenguaje y funcionan para codificar la realidad.
- Enraizamiento en el sistema de pensamiento. Para hablar de algo, es necesario tener la noción de que existe. Por tanto, la representación no surge de la nada si no que ya existe ‘algo que ya había sido pensado’ latente o manifiesto. Así mismo, Valencia (2007) agrega que estos datos o información reciente que llega al individuo junto con el conocimiento previo que ya posee convergen al mismo tiempo en el pensamiento, dando como resultado un nuevo contenido.

De esta manera, se concluye con la explicación de los mecanismos mediante los cuales se elaboran y funcionan las representaciones sociales. Llegados a este punto y dejando un poco de lado la parte teórica de las representaciones sociales, es pertinente continuar con nuestro razonamiento hablando de la relación que existe entre las representaciones y la cultura.

#### **1.4. Relación cultura-representaciones sociales.**

Entendiendo que las representaciones sociales reflejan el conocimiento que tiene un individuo sobre un ente socialmente significativo perteneciente al colectivo social donde se sitúa, es evidente que hay un nexo estrecho con la cultura, la cultura propia de los individuos y las de otros grupos socialmente constituidos que indudablemente varían en representaciones y concepciones de lo que los rodea. Por tanto, es buena idea abordar someramente las relaciones que guardan las representaciones con la cultura, para luego, enfocarnos en la enseñanza aprendizaje de lenguas dentro del contexto educativo con la idea de que la lengua es una parte de la cultura.

Al respecto, Hall (1997) refiere que la cultura se trata de ‘conocimientos compartidos’. Por lo tanto, la lengua es el medio privilegiado por el cual le damos sentido a las cosas, donde el significado es producido e intercambiado. Los significados solo se pueden compartir a través de nuestro lenguaje como medio de acceso común. Por esta razón, el lenguaje es fundamental en la articulación de las representaciones y la cultura, es aquí donde se depositan los valores y significaciones culturales. Dicho esto, podemos decir que la lengua conecta a las personas unas con las otras, en distintas situaciones y relaciones sociales permitiendo participar en una infinidad de actividades que acontecen en la vida cotidiana.

El término cultura cuenta con un amplio número de definiciones variando entre autores, así como disciplinas. El origen de “cultura” (del tema *cult*, perteneciente al verbo latino *colo*, *colere*, *cultum* = cultivar) significa etimológicamente cultivo. Bericat (2016) menciona que se puede entender desde tres conceptos esenciales: como

modo de vida, como universo simbólico y como virtud. Siguiendo un enfoque simbólico, Geertz (2009) define la cultura como “un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en las formas simbólicas con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y actitudes frente a la vida” (p. 88).

No obstante, es necesario recalcar, como en el párrafo anterior, que este concepto tiene muchas aristas y diversos autores lo definen según sus propias representaciones, se precisa aquí conocer algunas para tener un panorama más amplio de lo que significa.

Según Altieri (2001) “cultura...es, pues, educación, formación, desarrollo o perfeccionamiento de las facultades intelectuales y morales del hombre, y en su reflejo objetivo, cultura es el mundo propio del hombre, en oposición al mundo natural, que existiría igualmente sin el hombre” (p. 15). Además, el mismo autor agrega que “cultura es un nombre adecuado para aplicarse, *sensu lato*, a todas las realizaciones características de los grupos humanos” (p. 15).

La cultura, con base en la definición de García (2004), “abarca el conjunto de los procesos sociales de significación, o, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (p. 34).

Para Echeverría (2010) la cultura “es el momento autocrítico de la reproducción que un grupo humano determinado, en una circunstancia histórica determinada, hace de su singularidad concreta; es el momento dialéctico del cultivo de su identidad” (pp. 163-164).

Asimismo, Eagleton (2000) define que la “cultura se puede entender, aproximadamente, como el conjunto de valores, costumbres, creencias y prácticas que constituyen la forma de vida de un grupo específico” (p. 58).

Como se puede apreciar, las definiciones son vastas y amplias, pero presentamos algunas que nos parecen importantes. De aquí se desprenden varios elementos que

conforman la cultura, entre ellos los elementos socioculturales que abordaremos más adelante.

La cultura no se puede dar como algo definido, ni mucho menos estable, puesto que siempre hay constante actividad dentro de las comunidades. La cultura es una dimensión de la vida humana; está siempre presente en todos momentos y modos de su realización, no solo en los de su existencia extraordinaria, donde se manifiesta, sino también en los de su existencia cotidiana haciéndose presente en sus distintas acciones, sin profundizar en su complejidad el individuo involuntariamente se relaciona con aspectos culturales en la mayor parte de su vida (Echeverría, 2010).

Para estudiar el concepto de 'cultura' mencionamos nuestra propia interpretación de la forma en que Miquel y Sans (2004) proponen hacerlo:

- A. La cultura (a secas) abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido. Asimismo, viene a conformar el componente sociocultural.
- B. Cultura con mayúsculas (cultura cultivada o legitimada): es el término que abarca la noción tradicional de cultura, es decir, el saber literario, histórico, artístico, musical, etc. Es la cultura por excelencia (en el contexto de España, Lorca, El Quijote, ...).
- C. Cultura con k se refiere al tipo de conocimiento que es utilizado en contextos determinados, como el argot de ciertos sectores de la población; son los usos y costumbres que difieren del estándar cultural y no son compartidos por todos los hablantes.

Hecha esta salvedad, consideramos que es importante tener en cuenta las diferentes perspectivas de cultura cuando se aborden contenidos culturales en las clases de LE. Por su parte, del término cultura se distingue dos tipos de cultura, cultura básica (o técnica), material o práctica, destinada a satisfacer las necesidades primarias (trastos para cocinar alimentos, red de pescar, etc.) y la cultura superior, 'espiritual', fruto de una actividad que muchos consideran superflua, encaminada a satisfacer necesidades espirituales, la cual se pone en tela de juicio, pues mientras

para algunos la cultura es auténtica, para otros resulta algo superfluo, artificioso, una superestructura (Frost, 2009, Inglis, 2005).

En realidad, la evolución semántica de 'cultura', siguiendo la perspectiva francesa, que permite la invención del concepto y posterior refinamiento de su significado, se produce en el siglo de las Luces, para luego difundirse por préstamo lingüístico a las lenguas cercanas (inglés, alemán). El concepto, hace su primera aparición, en sentido figurado al inicio, en el Dictionnaire de l'Académie Française (Edición 1718) siempre acompañado de un complemento objeto como 'cultura de las artes', cultura de las ciencias' como si fuese necesario precisar que la cosa a la que hace referencia se cultiva. Posteriormente se busca explicar la 'cultura' con el término 'civilización', otros autores utilizan 'sociedad' (Cuche, 2002, Garcia, 2004).

Dicho lo anterior, hay que puntualizar que 'civilización' y 'cultura' pertenecen al mismo campo semántico, sin embargo, la segunda evoca más un proceso individual y el primero colectivo (Cuche, 2002). Hablar de civilización (o sociedad) remite pensar en prácticas políticas, sociales y económicas según su organización y distribución, pero el termino cultura lo engloba todo, incluyendo la parte espiritual o significados simbólicos de lo que rodea la vida de sujetos miembros de colectivos sociales.

Para comprender mejor lo dicho, Baudrillard (1976) divide la cultura en cuatro tipos de valores: valor de uso, de cambio, signo, y símbolo. El valor de uso refiere a la función que tiene el objeto, el valor de cambio alude al precio de ese objeto en el mercado, equivalente al de otros bienes o al costo de cierto trabajo, el valor de signo que se vincula con el conjunto de connotaciones, de implicaciones simbólicas, que van asociadas a ese objeto y, finalmente, el valor de símbolo explica que el objeto puede ser intercambiable con un conjunto de otros productos o bienes que están en la sociedad y dan prestigio o sofisticaciones simbólicas semejantes.

Reflexionando un poco en estos tipos de valores, podemos decir que el valor de uso y de cambio están sujetos a una valoración un tanto económica y los dos restantes, valor de signo y símbolo, tienen relación simbólica coincidiendo con Baudrillard (1976). Si tuviéramos que ejemplificar lo antes mencionado siguiendo las ideas del

autor, podemos hablar de un coche. Su valor de uso sería transportar a las personas, su valor de cambio sería el precio que tiene en el mercado, su signo tiene que ver con que, si el auto es importado, a diferencia de uno local, puede que sea más elegante o sofisticado. Todos sus elementos significantes no significan que pueda transportar más gente o volar porque no tienen mucha relación con su valor de uso, pero sí con los de cambio, puesto que esos elementos agregados tendrían mayor valor. Al último, su valor símbolo, el auto puede que sea reemplazable por otros objetos o medios de transporte similares, pero vinculado a rituales o actos similares que ocurren dentro de una comunidad, toma un valor distinto siendo intercambiable si me lo dieron como regalo de bodas, por ejemplo.

Mientras tanto, López (1992) distingue tres ámbitos que afectan el término cultura: cultura esencial, cultura legítima y cultura epidérmica, ámbitos que interpretamos de la siguiente forma:

- La cultura esencial está directamente relacionada con la lengua, conforma el componente sociocultural, cuyo conocimiento permite hacer un uso efectivo y adecuado de la lengua. De esta emanan las creencias y presuposiciones, las pautas de actuación, juicios, conocimientos compartidos por la sociedad, reglas de cómo expresarse en situaciones comunicativas determinadas. Perteneciendo a una comunidad sociocultural el individuo es capaz de actuar respetando los elementos que constituyen la cultura, sin embargo, en la situación de comunicación intercultural se ve obligado a adoptar la perspectiva de la cultura meta y reflejarla en su lenguaje.
- La cultura legítima pertenece a la llamada antes Cultura, con mayúscula, que agrupa todos los productos sancionados por la sociedad y que corresponden a la cultura esencial, que funcionan como emblemas o símbolos culturales.
- La cultura epidérmica refiere a usos y costumbres que se diferencian del estándar cultural, que exclusivamente son marcas de identidad de algunos miembros de la sociedad, por eso su incorporación a la didáctica de las lenguas y sus culturas pasa al segundo plano.

Desde otra perspectiva, Hong (2009) se refiere a la cultura como “redes de conocimiento, que consisten en rutinas aprendidas de pensar, sentir e interactuar con otras personas, así como un corpus de afirmaciones e ideas sustantivas sobre aspectos del mundo” (p. 4). Como podemos constatar, y basados en las definiciones anteriores, existe la idea de conocimiento socialmente compartido de objetos significantes que es a donde se orientan las representaciones sociales, esto queda justificado en una de las funciones que tienen las representaciones, que según León (2002), es hacer convencionales los objetos, personas y eventos que se encuentran en la vida cotidiana; otorgándole una forma definitiva, localizándolo en una categoría y establecerla como un modelo particular, distinto y compartido de una comunidad de personas; es decir, convertir en una realidad extraña en una familiar. Es claro que esta característica converge en ambos conceptos, de tal forma que la cultura tiene relevancia en las representaciones sociales.

De acuerdo con Jodelet (1986) lo social interviene en formas diversas: por el contexto concreto donde se posicionan las personas o grupos, por la comunicación que se establece, por los cuadros de aprehensión que les proporciona su bagaje cultural, los códigos, valores e ideologías que van ligados a las pertenencias sociales específicas. Lo anterior, tiene relación en el sentido que la cultura se refiere al conjunto de valores, costumbres y prácticas que en su conjunto dan sentido a la forma de vida de los individuos, así, estos conocimientos pasan a formar parte de sus representaciones.

La idea del párrafo anterior, nos lleva a considerar otro aspecto que crea relación entre la cultura y representaciones, nos referimos a que las representaciones propician la comunicación entre personas, comunicación que implica puntos de vista compartidos, o bien, divergentes sobre cuestiones diversas. Estos puntos de vista parten de sus conjuntos de conocimientos, o bagaje cultural en palabras más precisas.

Para terminar este apartado, es importante hacer notar que hay un aspecto importante que deriva de la cultura, me refiero con esto a la lengua como medio de principal de comunicación entre individuos en comunidad, estos sujetos tienen

representaciones sobre su propia lengua, además de otras que no les son familiares por ser de carácter extranjero, es por esto que se abordan a continuación.

### **1.5. Representaciones sociales sobre las lenguas culturas extranjeras.**

Las representaciones son un proceso fundamental en toda vida humana, subyace el desarrollo de la mente, el yo, las sociedades y las culturas. Representar está en la base de la construcción de los lenguajes y adquisición del habla, sobresale su función esencial para establecer interrelaciones que constituyen el orden social y es el material mediante el cual las culturas se forman y transforman. La realidad del mundo humano está hecha enteramente de representaciones; de hecho, no habría sentido de realidad sin la presencia de una representación (Jovchelovitch, 2007).

La propia lengua de una comunidad particular es parte de su identidad cultural, es por este medio que sus individuos se comunican, reflejan sus posturas y comparten ideas jugando parte importante en la formación de las representaciones. Sin embargo, ¿cómo es que la lengua toma parte en la construcción de significados y conocimiento compartido? Hall (1997), responde a este cuestionamiento, cuando menciona que la lengua es capaz de realizar ese proceso en función de que opera como un 'sistema de representación' puesto que, a través del lenguaje, usamos signos y símbolos ya sean sonidos, escritura, imágenes, notas musicales, incluso objetos, que significan o representan nuestros conceptos, ideas y sentimientos a otras personas. La lengua es uno de los 'medios' a través del cual se representan los pensamientos, ideas y sentimientos en una cultura siendo fundamental para producir significado que nos llevan posteriormente a configurar nuestras representaciones sociales.

En el mismo orden de ideas, es mediante el uso de objetos dotados de significado en comunidad, y lo que decimos, pensamos y sentimos acerca de ellos (en otras palabras, como los representamos) que les damos un significado. Por un lado, damos significado a objetos, personas y eventos mediante los marcos

interpretativos en donde los enmarcamos. Por el otro, damos significado a las cosas por cómo las usamos o integramos en nuestras prácticas diarias (Hall, 1997).

Por tanto, a través de la cultura, lengua y representaciones los individuos dentro de un mismo colectivo social interpretan el mundo, este fenómeno se ve reflejado en sus conceptos o ideas compartidas respecto a lo que les rodea, en otras palabras, la forma en que conciben la realidad en la que se encuentran con base en sus representaciones.

Algo parecido sucede también cuando estos sujetos afrontan una lengua diferente a la materna, es decir una lengua extranjera. Las personas tienden a adoptar una postura particular ante las lenguas no originarias de su contexto, esas posturas, que conocemos como actitudes (ver 2.1.) son producidas por las representaciones sociales que estos individuos comparten. Las representaciones de los miembros de una comunidad hacia las lenguas extranjeras pueden variar desde muy favorables hasta muy desfavorables según la imagen que tienen de la lengua en cuestión, de la gente que las habla y de los países en las que son hablados (Castellotti y Moore, 2002).

Los contactos entre comunidades y lenguas son variados y puede que de alguna manera tengan repercusión en las representaciones de los individuos que la integran puesto que las lenguas extranjeras representan una nueva forma de ver las cosas o entender el mundo. Referente a estos contactos que las personas tienen con otras lenguas o comunidades, dentro de nuestro contexto es principalmente en el plano educativo, donde la mayoría de las personas forman sus representaciones al ser sus primeros contactos con una lengua extranjera, específicamente con el inglés, no obstante, también se encuentran las conexiones que establecen con los medios de comunicación, viajes o personas que ya conocen la lengua. Con relación a lo expuesto aquí, Castellotti y Moore (2002) señalan que algunos estudios revelan una fuerte correlación entre la imagen de un país que tiene un aprendiz y las representaciones que él/ella construye de su propio aprendizaje de la lengua de perteneciente a ese país.

Lo dicho hasta este punto nos remite a conocer brevemente sobre representaciones sociales que circundan la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera de los actores involucrados dentro del contexto escolar.

En resumidas cuentas y coincidiendo con Morán (2001) consideramos que lengua y cultura están fusionadas, en vista de que una refleja a la otra; en consecuencia, la lengua refleja nuestra cultura. Por lo que, es fundamental considerar que cuando vamos al encuentro de una nueva lengua, por ende, vamos del mismo modo al encuentro de una nueva cultura y la forma en que cada persona lo asimila, de acuerdo con Chanona (2011) no es de una manera equilibrada, lo que en consecuencia nos lleva a considerar que cada individuo construye una variedad de representaciones con respecto al mismo constructo de lengua cultura y ellas influyen en las actitudes que se generan en los sujetos. Como se aprecia en el esquema que da a conocer este autor (ver fig. 2) hay una oscilación entre las lenguas y las culturas –segundas o extranjeras- a las que los individuos están accediendo y en consecuencia hay también una oscilación paralela de representaciones sociales que se generan en cada sujeto.

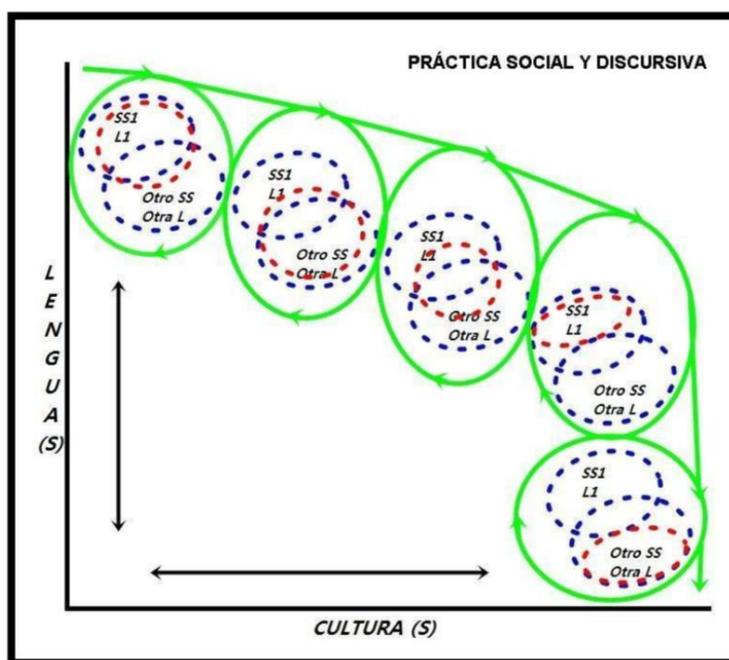


Fig. 2. Práctica socio-discursiva. Chanona (2011).

Lo discutido hasta este punto nos remite a conocer brevemente sobre representaciones sociales que circundan la enseñanza aprendizaje de una lengua cultura extranjera de los actores involucrados dentro del contexto escolar.

### **1.6. Representaciones sociales en la enseñanza aprendizaje de una lengua cultura extranjera dentro del contexto escolar.**

Es innegable que, como seres sociales, el conocimiento de otras culturas nos lleva a establecer nexos ya sean directos o indirectos con individuos de otras comunidades, estos contactos pueden variar en propósito según nuestras necesidades, situación que nos traslada a un hecho particular que es el de 'comunicarse' haciendo uso del lenguaje. Dicha comunicación viene cargada de representaciones de los sujetos sobre la lengua y cultura a la que se enfrentan, pero también de la propia, en la situación particular que ocurra el contacto (ver fig. 2).

Para que se produzca el hecho comunicativo es necesario conocer la lengua de la persona con la que queremos establecer contacto, por lo que, si se trata de un hablante de una lengua distinta, necesariamente conlleva aprender una lengua extranjera en la mayoría de los casos. En enseñanza de lenguas, el aprendizaje tiene un propósito: no se trata solo de que los alumnos vayan adquiriendo un conocimiento, sino que puedan aplicarlo al asumir diferentes funciones en contextos diversos. Este énfasis específico otorga a los factores sociales, económicos, ideológicos o emocionales una influencia aún más grande; la heterogeneidad del concepto de representación lo convierte una forma útil de reconocer las múltiples fuentes y referencias, ya sean psicológicas, emocionales, sociales, cognitivas..., relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas (Castellotti y Moore, 2002).

Por lo antes planteado, inferimos que los alumnos se desempeñan en las aulas bajo una gran influencia de sus representaciones, las cuales moldearán su proceso de aprendizaje. Todas las referencias que el estudiante tenga de la lengua cultura extranjera, construidas mediante un proceso social, contribuyen contundentemente

a su desenvolvimiento dentro del salón de clases; e igualmente determinan la postura que adopta el sujeto cuando participa en las sesiones de enseñanza de la LE en cuestión. Situación directamente relacionada con lo que expone Materán (2008) señalando que "...en el proceso de representación, los sujetos interpretan la realidad y esa interpretación está mediada por los valores, religión, necesidades, roles sociales, y otros aspectos socioculturales" (p. 244).

En consonancia con los argumentos anteriores, las representaciones de la lengua materna; de la lengua que se aprende; y las relativas a las diferencias entre los sistemas mismos están asociadas con estrategias de aprendizaje específicas adoptadas por los alumnos, quienes construyen una representación de la distancia interlingüística entre su propio sistema lingüístico y el que están tratando de aprender (Castellotti y Moore, 2002). Este encuentro entre lenguas viene influido por una fuerte carga cultural en la que los aspectos socioculturales deben tener mucha relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, las representaciones sociales están asociada al lenguaje y con las prácticas sociales de determinado grupo cultural.

Para ilustrar mejor la idea anterior, retomamos las ideas de Materán (2008) donde explica que las representaciones no solo están en la subjetividad, sino en la cultura, en la sociedad, en el mundo, por tanto, la información, las ideas que circulan la comunicación en los distintos canales, van moldeando nuestros modos de pensar y actuar. Las posiciones sociales, valores, creencias y actitudes, así como otras categorías sociales actúan como principios organizadores de la representación del objeto social, en este caso particular nos referimos a la lengua extranjera.

Por otro lado, el aprendizaje de una lengua extranjera no solamente ocurre dentro del aula de clases (aprendizaje formal) sino que también se puede producir en contextos cotidianos o situaciones reales de contacto con la lengua, que podemos referir como aprendizaje informal. Chaib (2015) menciona que el aprendizaje formal es un tipo de aprendizaje organizado diseñado en contextos formales, tal es el caso de la escuela, por su parte, el aprendizaje no formal toma lugar en todas partes, a través de todo tipo de medios, a veces sin que el aprendiente esté consciente de

ello. La conexión entre estas diferentes formas de aprendizaje enfatiza el papel que juegan las representaciones sociales de las personas en los resultados del aprendizaje.

De esta forma concordamos con Castellotti y Moore, (2002) y Materán (2008) respecto a que el estudio de las representaciones sociales es extremadamente importante para que los profesores podamos entender ciertos fenómenos de aprendizaje de lenguas e implementar actividades de enseñanza apropiadas puesto que las representaciones sociales se caracterizan como entidades operativas para el entendimiento, la comunicación y la actuación cotidiana. Así, las representaciones sociales son producidas mediante la experiencia en la vida cotidiana, por el sentido común, pero se trasladan a los procesos cognitivos de aprendizaje.

Materán (2008) plantea que el modo en que las representaciones sociales intervienen en las prácticas educativas constituye un objeto pertinente para la investigación, debido a que participan directamente en la formación de los conocimientos escolares conduciendo a los discentes a adoptar actitudes particulares. Estas representaciones alientan el desarrollo de ciertos tipos de aprendizaje por el lado de los estudiantes y prácticas de enseñanza por parte del profesor.

Al respecto, los profesores todo el tiempo trasladamos nuestras representaciones sociales a los programas escolares o la forma en que producimos nuestra práctica docente dentro del salón de clase. Así, las clases de lengua se ven influenciadas por nuestras representaciones y experiencias previas, ya que las planeaciones, decisiones y modos de enseñanza guían nuestra práctica desembocando en un modo de enseñar influenciado por nuestras representaciones, tal y como lo expresan Alvarado y Rodríguez (2011) “el docente universitario planea su práctica (intencionalmente o de manera inconsciente a veces) respaldando sus decisiones pedagógicas en sus representaciones individuales y sociales, buscando realizar una mediación entre las capacidades que estos estudiantes poseen y los conocimientos que espera que adquieran” (p. 39).

Por último, la enseñanza de una lengua extranjera podría conducir a tensiones y conflictos si los actores involucrados no comparten representaciones cercanas de esa lengua (Chaib, 2015). Por esa razón, es de gran relevancia reconocer, al menos someramente, las representaciones a fin de conocer los constructos y esquemas mentales compartidos socialmente por docentes y alumnos con el propósito de mejorar las prácticas educativas. Por esto, podemos afirmar que las representaciones sociales en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua cultura extranjera son un aspecto esencial que se debe tener en cuenta para mejorar nuestra práctica docente buscando alcanzar un aprendizaje adecuado respecto a una lengua extranjera, que como la propia y otras diversas, está llena de aspectos culturales que se pueden explotar en nuestras clases.

### **1.7. Recapitulación.**

A lo largo de este primer capítulo hacemos un amplio recorrido por los distintos aportes teóricos de las representaciones sociales para el sustento y desarrollo del presente estudio. Además, nos acercamos a entender y explicar las percepciones hacia la lengua-cultura extranjera -en este caso del inglés para ser más precisos- según la óptica de los estudiantes y profesores participantes. En la discusión de las representaciones sociales, se abordaron las principales vertientes que derivan de las representaciones sociales, así como los procesos de desarrollo y funcionamiento -objetivación y anclaje-. Asimismo, discutimos los nexos de las representaciones sociales con la cultura, las lenguas extranjeras y el proceso de enseñanza aprendizaje dentro de contextos educativos. En particular, el hecho de que las representaciones sociales determinan en gran medida nuestras acciones y reacciones, nos lleva a abordar y discutir el constructo de actitudes en el siguiente capítulo.

## **Capítulo 2. Las actitudes de los sujetos hacia la lengua cultura extranjera.**

A lo largo del presente capítulo nuestro interés se centra en este importante concepto 'las actitudes' que forma parte de la psicología social y ha sido estudiado desde hace mucho tiempo atrás. Abordamos aspectos relacionados con el termino; y cómo se relaciona con las representaciones sociales. Este constructo es esencial porque el ser humano, como ser racional y pensante, siempre se encuentra frente a distintas situaciones a lo largo de su vida cotidiana, por lo que es común que tome decisiones respecto a distintos temas que acontecen dentro de su círculo de acción; y que tenga sus propias opiniones respecto a lo que constituye su mundo. Los individuos tomamos decisiones y establecemos acciones respecto a diferentes cuestiones, por ejemplo, las orientaciones políticas, las formas de vestir, los géneros musicales, el aprendizaje de lenguas extranjeras, la religión, los movimientos sociales, incluso el hecho de ir o no a la escuela. Todo lo mencionado está directamente relacionado con la posición y valoración que le damos a todas esas temáticas que acontecen en la vida cotidiana, en palabras más precisas cuando realizamos tales acciones nos referimos a este hecho con el término de generar una "actitud".

Parafraseando los argumentos de Briñol, Falces y Becerra (2007) podemos entender que para comprender la conducta social de un individuo es importante revisar sus actitudes:

- Las actitudes son de importancia cuando se adquieren nuevos conocimientos, en función de que los individuos asimilan y crean nexos sobre la información que reciben del mundo alrededor de dimensiones evaluativas.
- Las funciones de las actitudes resultan esenciales cuando se trata de buscar, procesar y responder, no únicamente a la información que llega de su contexto, sino también la que está relacionada con el mismo sujeto.

- Las actitudes inciden considerablemente la manera en que piensan y actúan los individuos en distintas situaciones.
- Las actitudes hacen posible establecer relaciones entre el contexto social en el que vivimos y la conducta individual, es decir, nuestras actitudes exteriorizan nuestros valores, normas y preferencias que rigen en los grupos sociales de los que somos parte.
- Un cambio de actitud puede modificar el contexto. Es decir, si las actitudes de una multitud de personas sufren algún cambio, posiblemente las normas sociales puedan ser modificadas.

Por todas estas razones nos interesa conocer las actitudes de los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés que participan en esta investigación. Es necesario recalcar en este punto que no pretendemos cambiarlas, sino más bien identificarlas y, posteriormente, influenciarlas un poco con tendencias que favorezcan la enseñanza aprendizaje por medio de una propuesta didáctica sociocultural para la enseñanza del inglés. Dicho lo anterior, centremos la atención en la manera en que las actitudes son comprendidas.

## **2.1. Las actitudes.**

El concepto “actitud” ha sido objeto de estudio en el campo de la psicología social por mucho tiempo transformándose paulatinamente en un concepto casi exclusivamente psicológico e intraindividual. El concepto fue acuñado por Thomas y Znaniecki (1918) como actitud social para explicar las diferencias de comportamiento que se suscitaban en la vida cotidiana entre campesinos polacos que residían en Polonia y Estados Unidos (Ovejero, 1998). A partir de ahí, han surgido diferentes personajes que definen el concepto según sus propias ideologías, aunque la mayoría coincide fundamentalmente en el hecho de que las actitudes tienen relación con una capacidad de evaluación o de valoración. Respecto a las actitudes, encontramos distintos acercamientos de diversos autores lo que ha dado como resultado una diversidad de definiciones. Sin un propósito

exhaustivo, presentamos aquí algunas de ellas que nos parecen pertinentes para nuestro estudio.

De acuerdo con Ovejero “Una actitud es una predisposición aprendida a responder de una manera consistentemente favorable o desfavorable a un objeto dado (objeto físico, personas, grupos, etc.)” (p. 193). Por su parte, Hogg y Vaughan (2014) establecen que “Son una organización relativamente duradera de creencias, sentimientos y tendencias de comportamiento hacia entes socialmente significativos” (p. 150). Al respecto, Crano y Prislín (2008) afirman que “una actitud representa una integración evaluativa de cogniciones y afectos experimentados en relación a un objeto” (p. 3). Bohner y Dickel (2011) establecen que “una actitud es una evaluación de un objeto de pensamiento. Los objetos de actitud comprenden cualquier cosa que una persona tenga en mente, que van desde lo más mundano a lo abstracto, incluyendo cosas, personas, grupos e ideas” (p. 392).

Como se aprecia en las definiciones presentadas, todas las propuestas consideran a las actitudes con tendencias evaluativas y predisposición de personas ante diferentes entes. Esto sin duda, permite conocer la relación que existe entre estas y las representaciones sociales de los individuos. Briñol et al. (2007) mencionan que las evaluaciones o juicios generales que caracterizan la actitud pueden ser positivas o negativas y pueden variar en su extremosidad o grado de polarización. Por su parte, Baron y Byrne (2005) agregan las de tipo ambivalente.

Luego entonces podemos entender que las actitudes positivas se refieren a la predisposición a evaluar o valorar favorablemente una entidad particular, por lo tanto, la evaluación del individuo apunta al agrado por un objeto de actitud particular, por ejemplo, las personas a quienes les gusta comer, disfrutan mucho de cada platillo. Cuando hablamos de actitudes de tipo ambivalentes nuestras evaluaciones de objetos, temas, personas o eventos no son única o completamente positivas o bien negativas, sino que estas evaluaciones están mezcladas, componiéndose de reacciones diversas. Por último, las actitudes negativas apuntan a la disposición y comportamiento desfavorable de un sujeto ante una entidad particular, en otras palabras, las valoraciones hacia dicha entidad conllevan a opiniones o sentimientos

negativos, por ejemplo, una persona con actitudes negativas hacia la política, difícilmente se inmiscuye en dichos asuntos, y si lo hace, es únicamente por obligación. Conviene subrayar que según Ovejero (1998) toda actitud se considera social porque se aprende o adquiere durante los distintos procesos de socialización que experimentan los individuos, dado que se suele compartir con otras personas y debido a que se refiere a objetos de naturaleza y significado claramente sociales.

Así, el concepto de actitud puede comprenderse desde dos frentes, desde una dimensión individual porque desempeña un papel importante en el funcionamiento psicológico de cada persona; así como desde una dimensión social dada su capacidad para insertar al individuo en su medio social. Por esta última condición, es claro que las actitudes tienen relación con las representaciones sociales, puesto que se manifiestan en función de las percepciones sociales de los sujetos pero que configuran su dimensión cognitiva individual. Por ello, nos parece relevante entender cómo se constituyen las actitudes.

### **2.1.1. Componentes**

Briñol et al. (2007) señalan que las valoraciones que tenemos las personas hacia los distintos objetos de actitud u objetos actitudinales pueden ser muy concretos, por ejemplo, la apreciación de un nuevo modelo de coche o el posicionamiento con respecto a los matrimonios homosexuales; o muy abstractos por ejemplo valoración de la igualdad, de la democracia o de la salud. Otro rasgo de las actitudes reside en que constituyen un fenómeno mental, es decir, reflejan una tendencia evaluativa que no es directamente observable desde fuera del propio sujeto. Por ello, se hace necesario inferir las actitudes de las personas a partir de ciertos indicadores. Luego entonces, según Briñol, Falces y Becerra (2007) las actitudes están organizadas mentalmente de acuerdo a lo que ellos denominan concepción tripartita de las actitudes (véase Cuadro 1).

Las actitudes constan de tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual.

- **Componente cognitivo:** Incluye los pensamientos y creencias de la persona acerca del objeto de actitud.
- **Componente afectivo:** Agrupa los sentimientos y emociones asociados al objeto de actitud.
- **Componente conductual:** Recoge las intenciones o disposiciones a la acción, así como los comportamientos dirigidos hacia el objeto de actitud.

Ejemplo de los tres componentes en el caso de una actitud positiva hacia el aprendizaje de una lengua extranjera.

- **Componente cognitivo:** Creencia de que una lengua es superior a otras lenguas.
- **Componente afectivo:** Sentimiento de disfrute y orgullo que produce la evocación de la lengua.
- **Componente conductual:** Hábito de defender y recomendar la citada lengua, cada vez que se habla con alguien que va a aprender una lengua.

Cuadro 1. La concepción tripartita de las actitudes (Briñol, Falces y Becerra, 2007).

Por su parte, Hovland y Rosenberg (1960) hacen una propuesta para organizar las actitudes en una forma de esquema para articular desde su perspectiva los componentes de las actitudes los cuales se muestran de la siguiente forma (Ver Fig. 3). En función de lo presentado (cuadro 1 y Fig. 3) es posible constatar como las actitudes están formadas por tres elementos esenciales, todos ellos tienen sus propias características y propiedades, sin embargo, al final convergen en la misma variable que denominamos actitud.

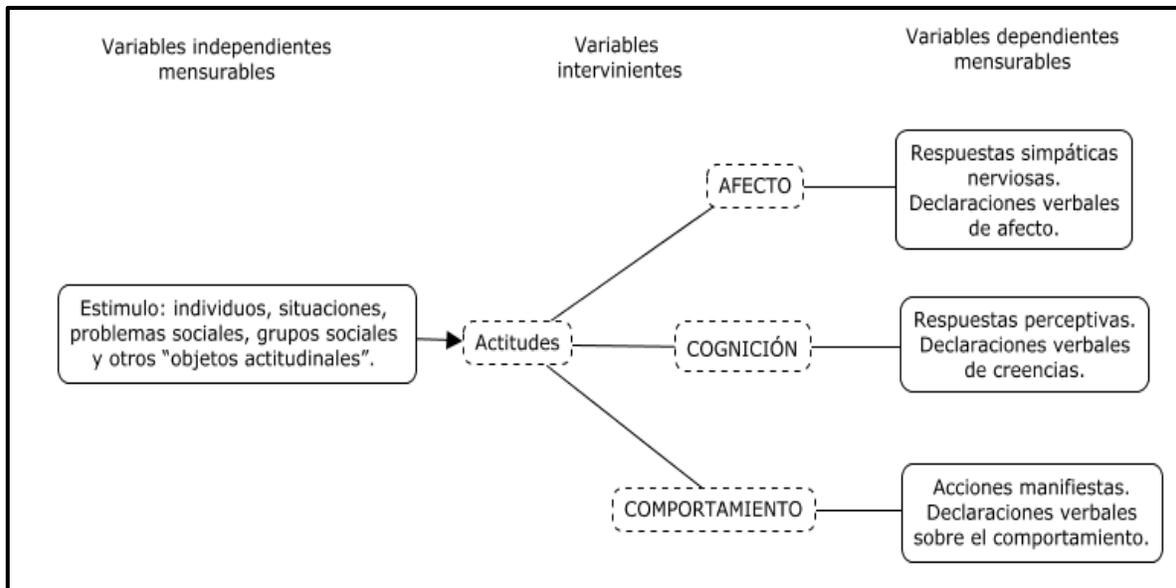


Fig. 3. Concepción esquemática de actitudes en términos de tres componentes (Hovland y Rosenberg citados en Eiser, 1986).

Hablando metodológicamente, Zubieta (2005) declara que cada tipo de respuesta actitudinal se puede medir con la implementación de diferentes índices, pero la relación entre ellos de la misma respuesta de no ser sólo positiva sino también intensa, la autora propone el siguiente ejemplo (ver diagrama 1):

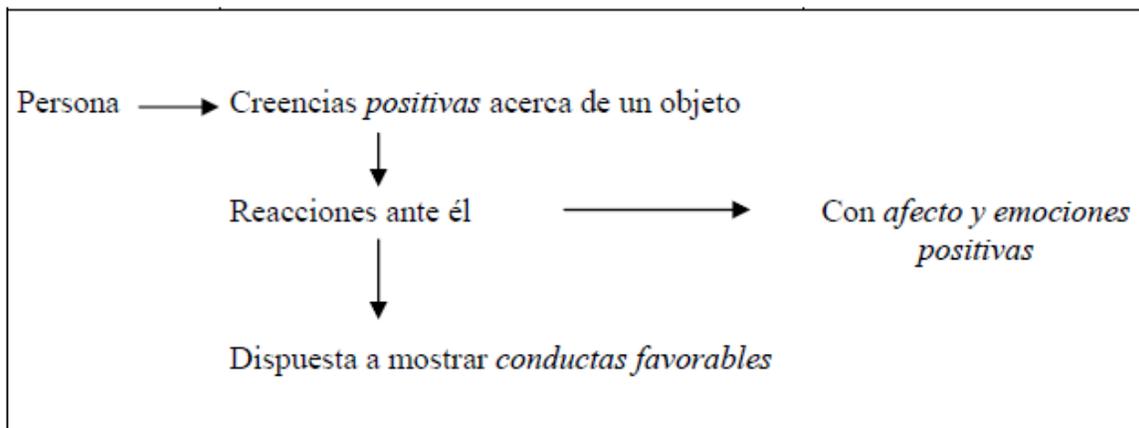


Diagrama 1. Índice de medición de una actitud.

Conviene subrayar que, como se puede apreciar (Fig. 3.), aunque los elementos que componen la actitud son diferentes y el solapamiento no es total, esta estructura tridimensional de la actitud es la más adecuada (Zubieta, 2005). Además de los componentes de este constructo, es igualmente importante comprender las funciones que las actitudes realizan lo cual discutimos en el siguiente apartado.

### **2.1.2. Funciones.**

Teniendo en cuenta la idea respecto a que las actitudes son evaluaciones que hacen los individuos sobre cualquier aspecto del mundo social, es inevitable pensar para qué nos sirven las actitudes o por qué los individuos incurren en su formación, estos planteamientos se refieren a las funciones que desempeñan las actitudes, las que nos ayudan a comprender dicho concepto.

Son diversos autores los que han escrito sobre los tipos de funciones que tienen las actitudes, entre ellos; Smith et al. (1956), Katz (1960), Baron y Byrne (2005), Briñol et al. (2007), por mencionar algunos. Revisando las distintas propuestas, podemos establecer que todos ellos, comparten similitudes muy marcadas entre las clasificaciones que proponen, siendo las siguientes que resultan e interpretamos de Briñol et al. (2007):

- *Organización del conocimiento.* En virtud de que todos los individuos estamos expuestos a infinidad de información proveniente del entorno particular en el que estemos inmersos, la mente debe estar preparada para estructurar, organizar y dar coherencia a todo ese cúmulo de información, lo que supone adaptabilidad al ambiente en el que se interactúa. Estos esquemas que se organizan en la mente, matizan fuertemente todas nuestras percepciones y pensamientos sobre cualquier objeto de referencia. Así, sabiendo que el conocimiento del mundo está organizado en términos evaluativos, tiene fuertes influencias en la manera que procesamos cualquier información, por consiguiente, los procesos de exposición y atención a

cualquier estímulo, su codificación a través de la percepción y el juicio, así como su recuperación de la memoria, vienen influidos por nuestras actitudes.

- Instrumental o utilitaria. Este tipo de función reside en actitudes que maximizan las recompensas y minimiza los castigos o situaciones desfavorables obtenidas de objetos de actitud. Estas situaciones se ven reflejadas en situaciones de la vida cotidiana, por ejemplo, los estudiantes que adoptan actitudes favorables hacia el aprendizaje del inglés como LE puesto que lo hacen por convicción personal en la búsqueda de beneficios a través de la lengua.
- Identidad o expresión de valores. Este tipo de actitudes personales, además de sus comportamientos, funcionan para hacer saber a los otros de quienes son como personas. Por esta razón, ayudan a conocernos y darnos a conocer a los demás jugando un papel crucial en la definición y fortalecimiento de la propia identidad. Se debe agregar que la expresión de las actitudes permite a las personas mostrar sus principios y valores, así como identificarse con el grupo que comparten actitudes similares dándole un sentido de pertenencia al individuo.

Para ilustrar este punto, Baron y Byrne (2005) plantean el siguiente ejemplo: "...muchas personas de mente bastante estrecha expresan que están en contra del prejuicio y la discriminación. Hacer tales afirmaciones les permite protegerse de verse a sí mismos como individuos alta mente prejuiciados, lo que en realidad son" (p. 131). De esta manera, podemos ver que estas personas adoptan un sentido de pertenencia a un grupo social que comparten estar en contra del prejuicio y la discriminación, aunque realmente sean todo lo contrario. Asimismo, Baron y Byrne (2005) proponen ciertas funciones que nosotros las entendemos de la siguiente manera:

- Esquemas. La forma en que parecen operar las actitudes es a través de marcos mentales que nos ayudan a interpretar y procesar cualquier tipo de información, los cuales matizan fuertemente nuestras percepciones y pensamientos sobre cualquier aspecto al que se hace referencia. Así, las

actitudes cumplen la función de darle sentido a nuestro mundo social, no obstante, como otros marcos cognitivos y atajos mentales, pueden conducir al individuo por el mal camino.

- **Motivación.** Las actitudes cumplen también función de motivación a causar “buena impresión”, a menudo, una manera de hacerlo es expresar el punto de vista “correcto” ante otros miembros de la comunidad en la que se convive. Cuando las actitudes cumplen esta función, pueden causar gran impacto en el procesamiento de la información social que se percibe.

Sí vemos a todas estas funciones de las actitudes en su conjunto, es observable su trascendencia al momento de satisfacer las necesidades psicológicas de los humanos: tener conocimiento y control sobre el entorno, mantener cierto equilibrio y sentido interno, sentirnos bien con nosotros mismos, así como ser aceptados por los demás individuos de nuestro círculo de acción (Briñol et al., 2007). Conviene mencionar que las reacciones que expresamos o posturas que adoptamos ante diferentes situaciones, que ocurren dentro del contexto social que nos desenvolvemos, no surgen de la nada, son útiles, pero además sirven un propósito. En este sentido, Hogg y Vaughan (2014) señalan que una actitud ahorra energía cognitiva, ya que el sujeto no tiene que averiguar “desde cero” la forma en cómo debemos relacionarse con el objeto de actitud o situación en cuestión, función que es paralela a la utilidad de un *esquema* y se ajusta a los modelos cognitivos que son parte de la cognición social actual, y de un estereotipo. Hasta aquí hemos abordado las funciones que poseen las actitudes, por lo que ahora es relevante para nuestro estudio conocer cuál es su estructuración.

### **2.1.3. Estructura.**

Cada persona es única y diferente, sin importar que comparta rasgos culturales con otra persona, sin embargo, todas ellas coinciden en el hecho que poseen actitudes que las definen y le dan forma a sus posturas o evaluaciones de objetos socialmente compartidos. Con base en la idea de Crano y Prislin (2008) “el objeto de actitud puede ser un objetivo concreto, una conducta, una entidad abstracta, una persona,

o un evento. Por ejemplo, los individuos forman evaluaciones de grupos sociales, sus propios comportamientos, sobre ellos mismos, y otras personas o situaciones a las que estén expuestos” (p. 19).

Nuestras valoraciones respecto a lo que nos rodea pueden estar rodeadas de tendencias favorables, desfavorables e incluso ambivalentes hablando desde un sentido evaluativo. Por ejemplo, nuestras actitudes pueden influenciar nuestra forma en como nos relacionamos con las personas, conducta en determinadas situaciones, sentimientos hacia un objeto de actitud, así como lo que conocemos de los mismos.

Contrastando un poco, las actitudes pueden no ser tan buenas e influir en situaciones negativas como una postura desfavorable hacia el aprendizaje de una lengua extranjera en una comunidad por percibirla como una amenaza o pérdida de identidad cultural o ejemplos como guerras, discriminación, segregación, por mencionar algunas, pero si las vemos desde un ángulo positivo, pueden ser motivadoras de buenas acciones, tales como proyectos de enseñanza de acercamiento de lenguas extranjeras gratuitos, programas sociales para apoyar comunidades pobres, incluso filantropía.

Las actitudes están estructuradas mediante componentes de memoria y juicio. Por una parte, el componente de memoria involucra representaciones de la actitud en la memoria permanente. Por la otra, el componente de juicio involucra pensamientos evaluativos generados sobre un objeto en un momento y lugar en particular (Crano y Prislin, 2008). Estos componentes propuestos por Crano y Prislin (2008) según nuestras apreciaciones los exponemos de la siguiente manera:

#### *Representación de actitud en la memoria.*

Las vidas de las personas están llenas de aprendizajes a lo largo del tiempo y que van acumulando como experiencia. Así, podemos decir que, el aprendizaje ocurre cuando uno recuerda claramente haber aprendido una tarea en particular (memoria explícita), aunque también hay aprendizajes que ocurren de manera sutil y son más difíciles de recordar (memoria implícita). Las actitudes explícitas son deliberadas,

se miden con evaluaciones auto informadas (por ejemplo, el presidente de la república es bueno o malo), mientras que las actitudes implícitas son automáticas y se miden con métodos que evalúan el tiempo que le toma al sujeto vincular la categoría buena o mala con un objeto particular (Crano y Prislin, 2008).

La estructura interna de estas actitudes implícitas o explícitas presentan los siguientes indicadores: bipolaridad, ambivalencia, consistencia, accesibilidad y resistencia (Briñol et al., 2007, Crano y Prislin, 2008, Zubieta, 2005). Así, con base en los mismos autores, los concebimos de la siguiente manera:

- **Bipolaridad.** El supuesto clásico indicaba que la actitud descansa sobre un continuo actitudinal. Las personas que tienen referentes de criterio mayormente positivos, no se puede mantener la idea de unidimensionalidad y bipolaridad actitudinal, estas personas pueden no estar familiarizadas con los valores opuestos a los que tiene, y de esta forma, resultarles irrelevantes. Desde un plano defensivo respecto de las propias representaciones y valores, un sujeto puede negar la relevancia de los valores opuestos para proteger sus propias actitudes (Zubieta, 2005). Situación que concuerda con lo expuesto por Crano y Prislin (2008) donde mencionan que las actitudes promueven la retención y recuperación de información consistente e inconsistente, por lo que la estructura de las actitudes en la memoria tiende a ser bipolar en situaciones particulares.
- **Ambivalencia.** Este fenómeno se suscita debido al conflicto entre las implicaciones, ya sea entre las diversas representaciones asociadas con un objeto o entre las creencias y afecto asociado con el objeto de actitud (Crano y Prislin, 2008). A juicio de Zubieta (2005), esta ambivalencia actitudinal acontece por dos razones principales; en primer plano, puede que las representaciones sobre el objeto actitudinal son evaluativamente inconsistentes, en segundo plano, esta situación se debe a que existen sentimientos mixtos o encontrados en relación al objeto de la actitud. Por tanto, la ambivalencia es un caso especial de inconsistencia: cognitiva cuando es entre representaciones y afectiva cuando se produce entre

afectos. Por otro lado, Briñol et al. (2007) catalogan las actitudes ambivalentes como débiles, además comentan que esta ambivalencia evaluativa puede que sea el resultado del conflicto entre la actitud propia y las actitudes que sabemos, o incluso imaginamos, que tienen los demás. Así, cuanto más extremas y semejantes en intensidad son las evaluaciones más propiedades ambivalentes presentará la actitud.

- **Consistencia.** “Cada una de las evaluaciones parciales deberían armonizar con la evaluación global del objeto que proporciona la actitud general y si esto sucede estamos en condiciones de hablar de *consistencia actitudinal*” (Zubieta, 2005, p. 11). Desde un punto de vista contrastivo, existen fuentes de inconsistencias, estas aparecen cuando la actitud, más que un origen cognitivo tiene un origen afectivo o conductual. Por ejemplo, puedo tener una posición negativa ante una comunidad en particular y ésta verse relativizada, producto de una relación interpersonal afectiva positiva que tengo con una persona miembro de ese grupo de personas. Las actitudes inconsistentes son deficientes y su función es la de orientación de la persona en su mundo social, pero los individuos con actitudes consistentes despliegan un mejor manejo de la información que contradice su actitud, exploran sus características y trata de refutarla apropiadamente (Zubieta, 2005).
- **Accesibilidad.** Hace alusión al grado en que las actitudes se activan espontáneamente cuando las personas se encuentran expuestas al objeto de actitud, en otras palabras, la rapidez con la que una actitud viene a nuestra mente para adoptar una postura particular ante un evento u objeto particular. El grado de accesibilidad tiene influencias directas en la forma de interpretar la realidad por parte de las personas. Por ende, la relación entre actitud y comportamiento aumenta cuanto mayor sea la accesibilidad de la actitud. Se puede medir la accesibilidad de la actitud registrando el tiempo que tardan las personas en contestar una escala de actitud (Briñol et al., 2007).
- **Resistencia.** Este concepto tiene relación cercana con el indicador de consistencia, sin embargo, a diferencia de la consistencia de las actitudes, la resistencia de las actitudes hace referencia a la capacidad de las actitudes

para resistirse a información de signo contrario. La resistencia de una determinada actitud se evalúa exponiendo a los sujetos a información contra actitudinal y evaluando su efecto persuasivo. Así, en tanto la medida de la actitud no cambie como resultado a esa exposición actitudinal se puede hablar de una actitud fuerte (Briñol et al., 2007).

### *Juicios actitudinales.*

Según este componente estructural de las actitudes, se involucran pensamientos evaluativos que son generados a partir de un objeto en un momento y lugar en particular. De acuerdo con Crano y Prislin (2008) los juicios se forman cuando una persona considera los aspectos evaluativos de un objeto, de forma explícita o espontánea. Desde una perspectiva explícita, se puede abrir un catálogo de ropa con la intención de evaluar los diseños. Desde la perspectiva espontánea, uno puede navegar por el catálogo para seleccionar imágenes para un proyecto escolar y, de paso concluir que algunos diseños son atractivos. Por estos motivos, se plantean procesos asociativos, razonados y configuracionales.

En primera instancia, según Crano y Prislin (2008) desde una *perspectiva asociativa*, la positividad de un estímulo se transfiere a otro independientemente del orden en que se presenten. Es decir, los sujetos al estar expuestos ante un objeto actitudinal tienden a relacionar los estímulos y si estos presentan alto grado de positividad influyen en otros estímulos provocando alteraciones en las respuestas afectivas. El estímulo con valencia puede aparecer en cualquier orden al mismo tiempo que uno de otro tipo, dando lugar a procesos asociativos. Así, estos procesos pueden darnos una mejor explicación como una asociación puede influir en otras alterando las posturas de los individuos (Crano y Prislin, 2008).

En segunda instancia, siguiendo la idea de Crano y Prislin (2008) en los *procesos razonados* aparecen los juicios de actitud los cuales pueden emerger de la aplicación de un razonamiento formal. Por mencionar un ejemplo, los modelos de valor de la expectativa se han aplicado de manera puntual para describir como las actitudes se derivan de las representaciones mediante razonamiento formal. Por tanto, al aprender una lengua extranjera, los individuos a menudo forman sus

actitudes hacia la lengua en particular determinando los atributos de la lengua y la conveniencia de su aprendizaje a partir del análisis de cada atributo. En esta situación, el juicio viene delimitado por las evaluaciones que estas personas han realizado de los atributos o resultados de las asociaciones con la lengua, la fuerza de las asociaciones lengua-atributo y la regla utilizada para combinar estas cogniciones.

En última instancia, los procesos de configuración o estructurales (Crano y Prislin, 2008). Estas estructuras proveen evidencia de que las estimaciones de las personas son en conjunción de dos características, no son predecibles tomando como referencia las características de sus estimaciones si se consideran de forma aislada (Crano y Prislin, 2008). Las personas parecen procesar la información de manera configurativa en lugar de interpretar las implicaciones que vienen con cada información de forma separada. A propósito de arreglos configuracionales, Crano y Prislin (2008) distinguen tres tipos; buena forma, formas familiares y, análisis sintáctico o la disposición de estímulos utilizando estructuras proposicionales, los cuales entendemos así:

- Un posible arreglo configuracional/estructural se trata de la buena forma, proveniente de la psicología Gestalt. Por ejemplo, la información que es más fácil de procesar a menudo se asocia con reacciones afectivas positivas, así, es probable que la información que está bien organizada y en armonía conlleve a actitudes más positivas que la información desorganizada.
- Otro proceso configuracional/estructural refiere a la organización de la información de forma familiar. Por exposición, la información que es neutral es favorable por su presentación ante los sujetos. En palabras más sencillas, los sujetos, a pesar de no recordar o reconocer bien ciertas cosas, emiten juicios valorativos más favorables ante objetos actitudinales que les son familiares respecto a los que no.
- Por último, un tercer proceso estructural es el análisis sintáctico o la disposición de estímulos utilizando estructuras proposicionales. Nuestros juicios se generan a partir de información organizada temporalmente y

almacenada en la memoria de trabajo. Por ende, a medida que los estímulos fluyen en la memoria de trabajo a consecuencia de un hecho particular, el orden de estos puede influir en los juicios que emiten los individuos.

#### **2.1.4. Formación**

Las personas tenemos actitudes respecto a todas las cosas que nos rodean, incluso de cosas que no son tangibles por ser entidades abstractas, sin embargo, podemos emitir un juicio, valoración o postura respecto al mismo, clasificándolas en categorías como bueno o malo. Hasta este punto, es necesario detenerse un poco y pensar cosas sobre cómo formamos esas actitudes, de dónde provienen, o por qué las tenemos sin siquiera ser conscientes muchas veces de ellas. Las actitudes son parte de un proceso de socialización, en otras palabras, son aprendidas a través de experiencias directas o interacción con otros, incluso ser producto de procesos cognitivos y pensamientos.

En la opinión de Briñol et al. (2007), las actitudes normalmente tienen sus raíces en el aprendizaje y desarrollo social, a partir de ahí, establecen que las actitudes se adquieren:

- Por condicionamiento instrumental, es decir, a través de premios y castigos en función de nuestra conducta.
- Por modelado o imitación de otros sujetos.
- Por refuerzo vicario u observación de otros.

Como ya se mencionó previamente, las actitudes están organizadas en función de tres componentes estructurales: componente cognitivo, componente afectivo, componente conductual. Así, a partir de estos componentes y con base en Crano y Prislín (2008) explicamos algunos procesos que intervienen el proceso de formación de las actitudes que los autores plantean.

### *Actitudes formadas a partir de datos cognitivos.*

Nuestras representaciones sociales e individuales, así como pensamientos se relacionan directamente con las valoraciones o posturas que adoptamos ante un objeto actitudinal. De esta forma, podemos organizar nuestras actitudes cognitivamente para evaluar objetos que aceptamos o rechazamos, asimismo pensamos en las propiedades que constituyen el objeto de actitud al cual hacemos referencia y al que nos encontramos expuestos. El contacto cotidiano con todas las cosas que forman parte de nuestro entorno provoca que formemos actitudes respecto a las mismas, por tanto, son parte importante de lo que conocemos como representaciones sociales (véase capítulo 1). Dicho con palabras de Briñol et al. (2007) “nuestros grupos de referencia, ya sean los padres a edades más tempranas o nuestros compañeros y amigos a lo largo de las etapas del desarrollo, nos van proporcionando criterios mediante los cuales formar nuestras actitudes y comportamientos” (p. 463).

### *Teoría de la acción razonada*

Según esta teoría, propuesta por Ajzen y Fishbein (1980), se asume que casi todos los comportamientos sociales están siempre bajo el control volitivo del sujeto, así, como ser humano racional, el cual procesa la información con la que dispone en forma sistemática, utiliza esa información estructurada para definir su intención de realizar, o no, una conducta específica a partir de una situación a la que se enfrente. Dicha intención se trata de la decisión de llevar a cabo una acción determinada, y teniendo en mente que es el determinante más inmediato del comportamiento humano, es considerada la pieza de información más importante que puede proveer indicadores respecto a la ejecución de una conducta.

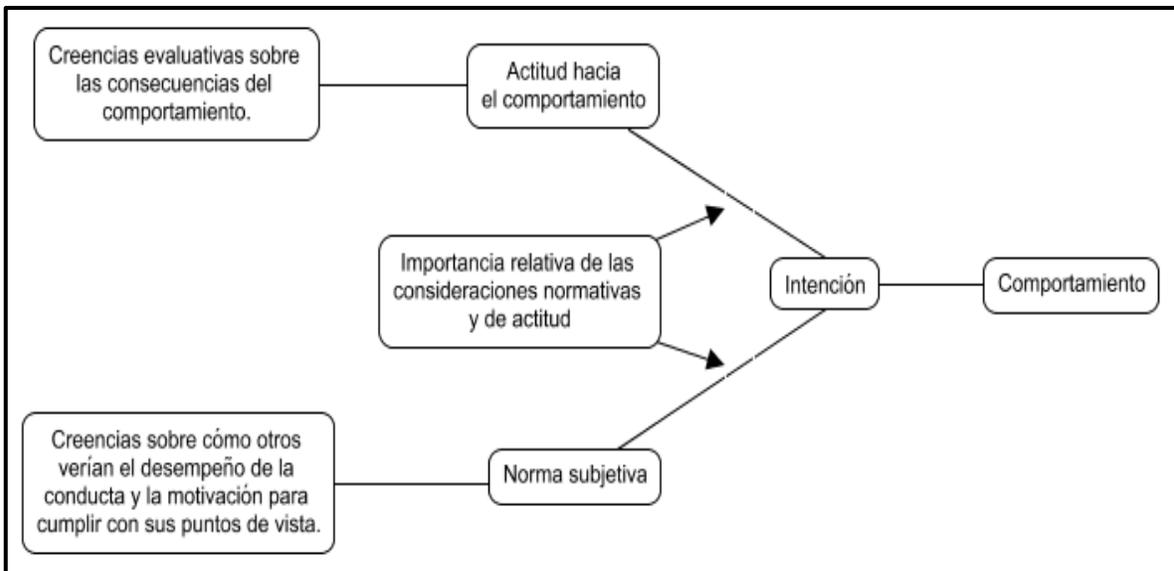


Diagrama 2. Teoría de la acción razonada (Ajzen y Fishbein citados en Eiser, 1986, p. 61).

Esta teoría (diagrama 2) es explicada por Eiser (1986) diciendo que el comportamiento está determinado por la intención, mientras que la intención está determinada por una función aditiva ponderada de actitud hacia el comportamiento y norma subjetiva. La definición de ambos componentes se da considerando los elementos cognitivos que se combinan para formarlos. Por un lado, la actitud hacia el comportamiento se define como la suma de las creencias (conductuales) evaluativas sobre las consecuencias de realizar la conducta en cuestión, dichas creencias son propias del que ejerce el comportamiento hacia un objetivo definido en un momento y lugar concreto. Las creencias evaluativas están compuestas de un elemento de expectativa (¿las consecuencias serán más o menos igual a mi comportamiento?) y un elemento de valor (¿qué tan buena o mala serían tales consecuencias?). Indiscutiblemente, estos dos elementos se combinan multiplicativamente.

Por otro lado, las normas subjetivas se componen de creencias cualitativamente distintas respecto a cómo verán otras personas la ejecución del comportamiento. Al igual que en la actitud hacia el comportamiento, contiene un elemento de expectativa (¿será probable que otros me aprueben si ejecuto este

comportamiento?) y uno de valor conocido como motivación para cumplir con los puntos de vista de otros, el cual es poco indispensable.

#### *Actitudes formadas a partir de datos afectivos.*

Otro proceso que acontece en la formación de las actitudes, según Crano y Prislin (2008) respecto a un objeto actitudinal se refiere al afecto. Mediante las experiencias que adquirimos del mundo asociamos distintos tipos de afecciones o emociones hacia otros individuos, objetos de actitud o situaciones particulares, todo ello, relativamente al margen de las representaciones que poseamos acerca del objeto evaluado (Briñol et al., 2007). Por ende, se presentan brevemente algunos mecanismos que permiten explicar el papel que tiene el afecto en la formación de actitudes.

#### *Condicionamiento clásico.*

Este procedimiento es común dentro de la psicología y según Briñol et al. (2007) se refiere a un tipo de aprendizaje en la que un estímulo que no evoca respuesta emocional alguna (estímulo condicionado) termina por indicar dicha respuesta como consecuencia de su emparejamiento sucesivo con otro tipo de estímulo (estímulo incondicionado), que sí provoca naturalmente dicha respuesta afectiva. Es decir, cuando el primer estímulo aparece, los sujetos están a la expectativa de un segundo estímulo que aparecerá pronto. Esto resulta en que los individuos van asociando el mismo tipo de reacciones, que tenían en el segundo estímulo, hacia el que se expone primero.

Para ilustrar este mecanismo, que sucede en cualquier situación particular a la que nos traslademos, Baron y Byrne (2005) plantean el ejemplo siguiente:

Un niño ve a su madre frunciendo el ceño y mostrando otros signos de desagrado cada vez que la madre se encuentra con un miembro de un grupo étnico específico. Al principio, el niño es neutral hacia los miembros de este grupo y hacia sus características visibles (es decir, color de la piel, estilo de vestimenta, acento). Después estas claves son asociadas muchas veces con

las reacciones emocionales negativas de la madre. Sucede entonces el condicionamiento clásico y el niño comienza a reaccionar negativamente a estos estímulos —y a los miembros de este grupo étnico. El resultado: el niño adquiere una actitud negativa hacia tales personas —una actitud que puede formar el núcleo central de un auténtico prejuicio étnico. (pp. 125-126).

El ejemplo anterior, bien nos puede servir de base para ejemplificar un hecho escolar muy común en el contexto de enseñanza de lenguas, así nos trasladamos al siguiente escenario: Los alumnos observan que el profesor llega al aula con una grabadora o bocinas que son para ejercicios de habilidad auditiva. Al inicio no asociaban este hecho a una reacción. Pero, al cabo de un tiempo, los estudiantes asocian la grabadora, con lo que sigue en la clase (normalmente ejercicios de práctica en la lengua extranjera), a sentimientos respecto a los ejercicios, buenos si han tenido experiencias favorables y malos si han tenido experiencias desfavorables.

Similar al condicionamiento clásico, pero con sus propias características y propiedades se hace presente el condicionamiento instrumental, también es otro mecanismo que no se puede descartar en la formación de actitudes y que se aborda a continuación.

#### *Condicionamiento instrumental*

Este tipo de proceso, de acuerdo con Crano y Prislin (2008) se relaciona con que los individuos aprendan a mantener los puntos de vista 'correctos'. "Los comportamientos seguidos por resultados positivos se ven fortalecidos y tienden a repetirse. En contraste, los comportamientos seguidos de resultados negativos son debilitados y al final suprimidos. Por tanto, otra manera en que adquirimos actitudes de los otros es a través del proceso de condicionamiento instrumental" (Baron y Byrne, 2005, p. 127).

Este tipo de condicionamiento tiene gran impulso desde los padres y adultos que tienen mayor impacto en la vida de los individuos, sobre todo en los más jóvenes.

Estas influencias van desde pequeñas muestras de aprobación como sonrisas, hasta recompensas materiales por que la persona asume las actitudes “correctas” según la perspectiva de los padres u otros adultos los cuales mediante estas acciones van moldeando de cierto modo las actitudes de estas personas (Baron y Byrne, (2005). Si tenemos que ejemplificar esta situación, podríamos plantear lo siguiente: Si un padre aconseja su hijo estudiar una carrera universitaria en especial, es posible que el hijo adopte una visión favorable después de un tiempo hacia la misma, además este hecho puede ser también un indicador que el padre tiene una postura favorable hacia la carrera universitaria que muestra su aprobación, lo que deriva en una influencia para la formación de una actitud.

#### *Mera exposición*

Por último, abordamos este tipo de mecanismo que Crano y Prislin (2008) mencionan y, que al igual que los dos anteriores, pueden contribuir en la formación de las actitudes. La explicación es muy sencilla, a mayor exposición de una persona ante un objeto, mayor probabilidad hay de que su evaluación cambie. En palabras de Hogg y Vaughan (2016) “es probable que la mera exposición a un objeto en múltiples ocasiones afecta la forma en que lo evaluamos” (p. 171). Este efecto fue denominado de esta manera por Robert Zajonc en 1968.

A juicio de Briñol, et al. (2007) hay dos explicaciones importantes para el efecto de la mera exposición. Los autores señalan que, por un lado, según la explicación basada en fluidez perceptiva, la repetida exposición a un estímulo hace que este se vuelva más familiar, lo hace más fácil de procesar y ello conduciría a una respuesta más positiva. Por el otro, una segunda explicación se relaciona con la idea de que la familiaridad reduce tanto la incertidumbre como la competición de respuestas que la nueva información genera, llevando a una mayor preferencia. De acuerdo con esta perspectiva, los individuos prefieren estímulos familiares antes que nuevos.

#### *Actitudes a partir de datos conductuales*

Para concluir con la explicación de la formación de actitudes, continuamos con nuestro razonamiento abordando las actitudes que se forman desde nuestros

comportamientos. Briñol, et al. (2007) menciona al respecto que las conductas que realizamos en relación con objetos de actitud pueden proporcionar información de relevancia para la constitución de nuestras actitudes.

En opinión de Crano y Prislin (2008) algunos de los procesos que intervienen son: el condicionamiento clásico (abordado en párrafos anteriores, también puede formar parte de esta categoría), disonancia cognitiva, y autopercepción.

### *Disonancia cognitiva*

Esta teoría, propuesta por Leon Festinger en 1957, es representativa de esta categoría y expone que las personas desarrollan una necesidad bastante alta de que sus representaciones, actitudes y comportamientos mantengan coherencia entre ellas. Por ende, cuando se producen inconsistencias, se crea un conflicto que afecta las ideas de un individuo para emitir juicios o valoraciones. En términos concretos, Briñol, et al. (2007), respecto a la disonancia cognitiva, explican que “cuando las personas se comportan de forma inconsistente con su forma de pensar se produce un estado aversivo de malestar que lleva a las personas a buscar estrategias para reducir o eliminar ese estado de ánimo negativo” (p. 468).

Para ilustrar mejor esta teoría en una situación cotidiana, exponemos el siguiente ejemplo de Baron y Byrne (2005):

Por ejemplo, tengo un vecino que recientemente compró un gran coche todoterreno. Yo tengo una actitud negativa muy fuerte hacia este tipo de vehículo tan grande porque consumen mucho combustible, contaminan, bloquean mi visibilidad cuando conduzco con uno delante y son, en términos generales, sinceramente un desperdicio (casi nadie de quienes tienen uno lo conducen fuera de carreteras). Pero cuando mi vecino me preguntó si me gustaba su nuevo vehículo, tragué saliva y dije, «Bonito, muy bonito» con todo el entusiasmo que pude demostrar. Él es un vecino muy bueno que cuida de mi casa cuando estoy fuera y no quería ofenderlo. Pero ciertamente me sentí muy mal cuando pronuncié estas palabras ¿Por qué? Porque en

esta situación mi conducta no fue consistente con mis actitudes y esta es una situación desagradable para la mayoría de nosotros. (p. 150)

La situación expuesta en el párrafo anterior, es una reacción negativa que el sujeto tuvo ante un hecho particular cometido por otro sujeto, sin embargo, sus representaciones y actitudes en general hacia el individuo, y no hacia las circunstancias de ese momento, hicieron que su comportamiento fuera positivo a partir de la evaluación de la persona que era el vecino, dando lugar a inconsistencias conductuales.

### *Autopercepción*

Una teoría alternativa con menos fuerza pero que se incluye dentro de la categoría conductual es la teoría de la autopercepción de Bem (1967), la cual nos ayuda a juzgar las propias actitudes y de todos los demás, sin embargo, asume que los sujetos no poseen actitudes previo a que se genere un comportamiento.

Se aprecia en el siguiente ejemplo “así, si de pronto observamos que durante la última semana hemos estado llamando por teléfono a otra persona y hemos mantenido largas y agradables conversaciones sin ningún motivo especial, podemos deducir que es debido a que esa persona quizá nos guste” (Briñol, et al., 2007, p. 469). Por tanto, en este escenario, estaríamos evaluando nuestras propias actitudes a partir de un comportamiento.

Ante este hecho, resulta importante abordar de manera breve como a partir de ciertas situaciones a las que las personas se enfrentan se despliegan una serie de comportamientos, estas conductas se pueden entender mediante procesos internos y externos, nos referimos al locus de causalidad y de control; estos son recursos de relevancia en el campo de la psicología puesto que nos posibilitan encontrar factores que determinan los posicionamientos actitudinales, afectivos y de comportamiento que tienen los sujetos ante sucesos que pueden o no controlar.

Por una parte, el locus de causalidad es un concepto que fue introducido originalmente por Heider en 1958 y extendido por De Charms en 1984 (Ryan y Connell, 1989). De acuerdo con Deci y Ryan (1987) el individuo se orienta hacia

factores de control o de apoyo a la autonomía, en los que muchos de los cuales están en el contexto, incluyendo una gran variedad de procesos que incluyen la actuación dentro de esos contextos y lograr sus propios objetivos según sus perspectivas, en otras palabras, el sujeto se considera responsable de sus propias acciones.

Por otra parte, el locus de control, según Oros (2005), se refiere a la posibilidad de dominar un acontecimiento según un individuo localice el control de manera interna o externa de sí mismo. Si la situación se percibe como accidental o contingente con la conducta de la persona, se trata de control interno, en otras palabras, se refiere a la percepción del grado de control que el sujeto tiene de dominar el acontecimiento al que se enfrenta. No obstante, si la situación no es contingente con la conducta del sujeto, estamos hablando de locus de control externo, puesto que aquí no importan los esfuerzos que el individuo haga, los resultados están fuera de su control y será consecuencia del azar o poder de los demás sobre él.

Si trasladamos este hecho al aula de LE, podemos decir que ya sea, el estudiante o profesor percibe hasta qué punto pueden controlar lo que acontece en el proceso enseñanza aprendizaje del inglés. Este concepto está relacionado además con el sentimiento de una falta de control sobre lo que sucede cuando se pierde el interés en las acciones.

## **2.2. Actitudes hacia las lenguas.**

La lengua como sistema de comunicación entre los seres humanos, y que cuenta con una estructura gramatical, es parte esencial de la vida cotidiana de los sujetos que cohabitan una comunidad. La lengua tiene gran peso e influencia en la comunicación que establecen las personas, las cuales tienen apreciaciones y valoraciones diversas respecto a su lengua y otras de las que tienen conocimiento sin importar si es poco o mucho lo que conocen de ellas. En palabras de Garrett (2010) “las actitudes lingüísticas impregnan nuestra vida diaria. No siempre se articulan públicamente y, de hecho, no siempre somos conscientes de ellos. Sin

embargo, muchas son abiertas, y probablemente los notamos en particular cuando son negativos y se articulan explícitamente, y a menudo de manera argumentativa, en espacios públicos como los medios de comunicación o en nuestras conversaciones cotidianas” (pp. 1-2).

Todas nuestras valoraciones nos llevan a adoptar posturas hacia las lenguas derivando en actitudes aprendidas generalmente de nuestro propio colectivo social, principalmente de familiares y gente cercana que, dicho sea de paso, son fuente primaria en la formación de actitudes moldeándolas en gran medida. Respecto a esto, Garrett (2010) señala que, aunque sintamos que hay muchas maneras de expresar nuestros pensamientos en nuestras lenguas, la variación de las mismas conlleva a producir significados sociales y, por lo tanto, pueden conllevar a reacciones de actitud muy diferentes en cada individuo, o incluso desventajas y ventajas sociales.

Las actitudes se pueden enfocar hacia distintas áreas de nuestra vida ya que tenemos evaluaciones y posturas a casi todo lo que nos rodea. Respecto a las actitudes hacia la lengua, Baker (1992) identifica las siguientes áreas:

- Actitud hacia la variación del idioma, el dialecto y el estilo del habla.
- Actitud hacia el aprendizaje de una nueva lengua.
- Actitud hacia una lengua minoritaria específica.
- Actitud hacia grupos lingüísticos, comunidades y minorías.
- Actitud hacia lecciones de lenguas.
- Actitud de los padres hacia las lecciones de lenguas.
- Actitud hacia los usos de una lengua en particular.
- Actitud hacia la preferencia de una lengua.

Hablando en términos generales, centramos nuestra atención en la actitud hacia el aprendizaje de una nueva lengua, pero también de su aprendizaje, las actitudes hacia las clases de lengua, todo ello respecto al inglés. Así, pasamos a explicar brevemente la relación que guardan las actitudes con la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras.

### **2.3. Actitudes y enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras.**

Así como las personas tienen actitudes hacia sus propias lenguas de origen, las tienen hacia las lenguas extranjeras, sobre todo las que tienen algún tipo de influencia en el lugar que reside. Por ejemplo, hablando de intercambios comerciales con otras personas, o en educación que los sistemas educativos establecen el aprendizaje de una lengua extranjera que sirva como lengua franca principalmente. De ahí que las personas tengan la necesidad de aprender una lengua y consecuentemente adoptar una actitud hacia la misma.

Las actitudes hacia las lenguas o sus variedades, por ejemplo, pueden afectar la medida en que las personas participan en la educación superior o influyen en las oportunidades laborales. Asimismo, estas actitudes pueden determinar si las lenguas se propagan o decaen y en qué medida (McKenzie, 2010). Si los aprendientes favorecen el aprendizaje de una lengua en particular, esta lengua tendrá amplia difusión, si es el caso contrario, la lengua simplemente se va debilitando. A propósito de propagación, si hablamos de una lengua internacional, como lo es el inglés, las actitudes positivas hacia la lengua son ciertamente factor importante e incluso podría decirse que principal determinando su difusión mundial (McKenzie, 2010).

Es sabido que los individuos prefieren estudiar ciertas lenguas siguiendo sus propios intereses, estos intereses pueden estar influidos por diferentes aspectos que conforman las representaciones de estas personas, entre ellas sus actitudes. Posiblemente el aprendizaje se dé por utilidad, prestigio o voluntad personal, sea cual sea la elección, viene influida principalmente por sus propias representaciones sociales y sus actitudes, principalmente. En este proceso, es posible que entren en juego los estereotipos sociales.

En ocasiones, los procesos cognitivos en las actitudes del lenguaje vienen moldeados por funciones individuales y colectivas que surgen de los estereotipos en las relaciones que se establecen entre grupos sociales. La base de tal estereotipo es la categorización social, lo cual representa dividir el mundo en grupos sociales clasificando a los individuos como miembros de grupos sociales basados

en el hecho que comparten ciertas características de un grupo en particular. Dicha categorización social tiende a exagerar las similitudes entre los miembros de una comunidad y diferencias entre grupos. Los estereotipos pueden incluir características de distintos tipos como apariencia física, altura, color, raza, estatus social, intereses, ocupaciones. Por tanto, un grupo social puede ser visto con desdén y otro con gran respeto (McKenzie, 2010).

En consecuencia, las personas tienden a generar actitudes favorables o desfavorables hacia ciertas lenguas según el conjunto de conocimientos que tienen y su predisposición hacia las mismas. Saliendo un poco del contexto educativo, Garrett (2010) agrega que las actitudes también juegan un papel tanto en la recepción como en la producción del lenguaje. Las actitudes del lenguaje de referencia y las normas socioculturales con las que se relacionan constituyen parte integral de la competencia comunicativa de los individuos que hacen uso de ella.

#### **2.4. Actitudes hacía la enseñanza aprendizaje del inglés como LE.**

Actualmente, el inglés es una de las lenguas más difundidas en el mundo y que sirve como medio de comunicación entre muchas naciones, se incluye en diferentes sistemas educativos entre ellos el mexicano. Los estudiantes evalúan la enseñanza aprendizaje del inglés de distintas formas según sus antecedentes y representaciones, variando desde predisposiciones muy favorables hasta muy desfavorables según sea el caso.

De manera análoga, Friedrich (2000) menciona que “los educadores y responsables de la formulación de las políticas lingüísticas deben tener muy presentes las actitudes hacia la lengua de los estudiantes hacia las distintas variedades del inglés para poder abordar sus necesidades y lidiar con sentimientos encontrados que provoca el inglés, como lengua internacional” (p. 216).

Respecto a este tópico, de actitudes hacia la enseñanza aprendizaje del inglés en un contexto extranjero, se han realizado numerosos estudios en los que varían en resultados. Por ejemplo, Ahmed (2015) en su estudio de actitudes hacia el

aprendizaje de inglés en una universidad pública de Malasia reveló que la actitud hacia el aprendizaje del inglés y el uso del idioma en varios dominios de uso es extremadamente positiva, aunque también se encontró que los estudiantes asocian a la lengua sentimientos negativos o miedo respecto a las instrucciones en el aula. Por otro lado, Zulfikar, Dahliana y Sari (2019) concluyeron que el aprendizaje del inglés es importante, es necesario para un futuro brillante, por propósitos académicos, y porque es interesante entre sus hallazgos principales.

En suma, las actitudes hacia el inglés como lengua extranjera vienen influidos por un conjunto de factores que influyen su aprendizaje, también las representaciones sociales tienen papel importante en como los estudiantes se desempeñan en el aula porque a partir de estos se van construyendo sus actitudes.

## **2.5. Relación representaciones-actitudes.**

Las representaciones sociales, así como las actitudes, son términos que tienen orígenes diferentes, pero que con el tiempo se han consolidado dentro del campo de la psicología social. A pesar de que ambos conceptos tienen diferencias, existen rasgos que comparten si tenemos en cuenta la idea de que las actitudes y representaciones pueden entenderse como *componentes* y *momentos* en la estructuración de las creencias sociales (Paralez y Vizcaíno, 2007). Además, las representaciones y actitudes tienen injerencias en algunos aspectos de la vida en sociedad, puesto que se producen de las relaciones e interacciones con el contexto social, orientan los comportamientos de las personas y nos permiten entender los nexos que emergen de los mismos.

El papel de las representaciones es proporcionar un marco para el entendimiento de las actitudes de los individuos, en este caso, hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. A juicio de Alemán y Victorino (2020), dentro de las prácticas cotidianas de los profesores y aprendientes de inglés, se atribuyen sentido a los distintos aspectos que engloba este plano, organizando las representaciones sociales en distintos tipos que se anclan de manera diferente en función de la

pertenencia social y significaciones subjetivas que emergen de las experiencias vividas. Los grupos sociales se definen por esquemas específicos que construyen sus conocimientos, condicionadas y a su vez condicionan la particularidad de sus prácticas orientando sus actitudes a distintos elementos que forman parte de su realidad social (Alemán y Victorino, 2020).

## **2.6. Relación cultura-actitudes.**

La relación que guardan el binomio cultura-actitudes es estrecho, las actitudes son solo algunos de los elementos constituyentes de la cultura y que se reflejan en los individuos que forman parte de una comunidad. García (2007) menciona que la cultura se compone de estructuras psicológicas a través de las cuales los grupos sociales guían su conducta. Evidentemente, la cultura de una sociedad se trata de lo que un individuo debe conocer o creer a fin de desenvolverse de manera adecuada y desplegando una serie de valoraciones actitudinales ante distintos objetos de actitud con los que convive en su vida cotidiana.

De acuerdo con Páramo (2017) la cultura tiene un papel regulador y administrador de conductas y actitudes, es en ella donde aparecen un conjunto de normas que dan vitalidad a su constitución y reproducción social. Es mediante el conocimiento cultural que los miembros de una comunidad deciden y marcan el grado de aceptación o rechazo ante un comportamiento asumido por uno de sus miembros o de otras culturas.

En consecuencia, el comportamiento es culturalmente determinado, es propio del ser humano y se debe apreciar desde el marco de sus propias realidades, en función de que la carga cultural que traiga influenciará la forma en que se comporta y convive con los miembros de un colectivo social.

## **2.7. Recapitulación.**

En este segundo capítulo se discutieron las actitudes y la relación que tienen con la enseñanza de lenguas extranjeras. En la parte inicial nos enfocamos en entender lo que son las actitudes para posteriormente abordar sus aspectos constituyentes como lo son sus componentes, funciones, estructura y formación a fin de entender las actitudes de los profesores y estudiantes de inglés como lengua extranjera. Más adelante, abordamos los nexos y relaciones que tienen las actitudes hacia objetos de actitud como; las lenguas en su modalidad extranjera y centrándonos en el inglés como lengua extranjera. Finalmente, cerramos el capítulo precisando, por un lado, como se interrelacionan las actitudes con las representaciones sociales y, por el otro, como se conectan con la cultura.

### **Capítulo 3. La enseñanza aprendizaje de lenguas: inclusión de lo cultural en sus enfoques.**

A partir del humanismo, el contacto entre civilizaciones y comunidades, el comercio, así como el impulso que vivieron las lenguas para establecer relaciones, se ve la necesidad del estudio de las lenguas extranjeras, lo que permite su desarrollo desde tiempos remotos, sin embargo, se le da mayor impulso en años recientes. Con el paso del tiempo, la importancia que toman los métodos y enfoques en enseñanza aprendizaje de lenguas son exponenciales, puesto que, cada vez más, las personas demandaban su aprendizaje. Los educadores debían mejorar la práctica docente y, a su vez, lograr que los pupilos pudieran aprender debidamente las lenguas que era de su interés o necesidad.

Como lo hace notar Martín (2010) en el siglo XV y XVI el mundo asiste al ‘despertar’ de la cultura, del arte, de la ciencia, en otras palabras, renacer de la cultura, las letras, la música, la filosofía, el arte y el hombre. En medio de este renacimiento, se encontraba el hombre, un nuevo ser renacentista con gran potencial humano, libre creador y conocedor de sus límites y posibilidades, conllevando, entre otras cosas, a crear un gran vínculo entre el humanismo y educación dado que en este movimiento se genera una revolución pedagógica, contraponiendo los métodos de la nueva educación emergente a la educación escolástica de tiempos anteriores.

Desde la perspectiva del estudio de las lenguas, podemos remontarnos al estudio del latín o el griego para poder tener acceso a la cultura que floreció, además de poder conocer los conocimientos de la antigüedad. El aprendizaje de estas lenguas clásicas, posibilitan el estudio de la cultura, sin embargo, desde un ángulo religioso, podríamos mencionar como ejemplo el hebreo o arameo.

Ya en la época moderna, la enseñanza y aprendizaje de las lenguas van evolucionando hasta el punto de desarrollar metodologías y, posteriormente, enfoques que permitieran transformar la enseñanza, pasando de métodos tradicionales y memorísticos a unos más comunicativos y contextualizados que

brinden a los aprendices las herramientas necesarias a fin de lograr una comunicación efectiva con los nativo hablantes de la lengua que se aprende.

Por estas razones, durante este capítulo abordamos el tema de la enseñanza aprendizaje de lenguas situándonos en su calidad de extranjera, los vínculos que existen entre la cultura y educación, asimismo el papel de la cultura en la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, además de sus aspectos y elementos socioculturales. Por último, discutimos la enseñanza aprendizaje de lenguas desde un ángulo sociocultural.

### **3.1. Aproximación a los enfoques y métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.**

El aprendizaje de lenguas se remonta a siglos atrás donde se estudiaban lenguas clásicas para tener acceso a la cultura, religión o conocimientos antiguos, posteriormente con el desarrollo de las comunidades a colectivos sociales que establecían relaciones con otras surge la necesidad de estudiar las lenguas modernas.

A medida que el tiempo transcurre, la preocupación de distintos estudiosos y personas que figuraban en el campo de la educación, instruyendo alguna lengua extranjera en este caso, fue creciendo en torno a la enseñanza efectiva y aprendizaje de los estudiantes, por lo que se empieza a dar más atención a la didáctica de lenguas. El surgimiento de distintos métodos de enseñanza y estudios realizados respecto a este fenómeno lo confirman, así surgen distintas metodologías para enseñar lenguas en diferentes lugares, principalmente en Europa.

Dichos métodos eran apoyados por diferentes estudiosos, pero también contaban con críticos que tenían ideas revolucionarias en mente. Tal es el caso de Juan Amos Comenio que en su obra “Didáctica Magna” ya hacía referencia a lo complejo que se había vuelto la enseñanza de lenguas extranjeras y sus reflexiones se dirigían a que el contexto y uso en el aprendizaje de una lengua deben ser indispensables,

criticando los métodos de enseñanza de su tiempo, puesto que cada lengua tiene sus propias propiedades y particularidades. Lo cual, según Comenio (1970) se vislumbraba en la dinámica de cada sociedad al decir que:

Cualquier aguador, cantinero o zapatero de viejo, entre los oficios de baja condición, culinaria, militar o de cualquier otra índole, aprenden antes una lengua diferente de la suya, y aun dos o tres, que los alumnos de las escuelas con gran tranquilidad y sumo esfuerzo llegan a conocer tan sólo la latina. ¡Y con qué aprovechamiento tan distinto! Aquéllos al cabo de unos pocos meses ya charlan de lo lindo sus idiomas; éstos, después de quince y aun veinte años, sostenidos con los andadores de sus gramáticas y diccionarios, apenas si pueden expresar en latín unas pocas cosas, y esto no sin duda y titubeos. (p. 31)

En otras palabras, el maestro ya tenía nociones importantes de que se el uso de la lengua es importante, esto enriquecería el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera en cuestión. Todo esto sugiere que era necesario conocer la necesidad de los aprendices, tener en cuenta el contexto de la lengua meta, aprender gradualmente y que la lengua era principalmente un instrumento que facilita la comunicación entre sociedades.

A todo esto, consideramos necesario mencionar brevemente los métodos y enfoques más antiguos que se conocen hasta los más recientes. No obstante, es preciso remarcar que método y enfoque no atañen a lo mismo. De acuerdo con Martín (2010) el método significa el camino para llegar a un resultado determinado, por ende, el método o nos facilita el camino o supondrá dificultades desviándonos definitivamente de nuestro destino original. Este es parte fundamental en cualquier trabajo de carácter científico o educativo. Por su parte, el enfoque puede generar varios métodos, puesto que es el nivel en que se especifican los supuestos sobre la lengua y su aprendizaje. En breve, los métodos suponen un medio para facilitar, mejorar y resolver los problemas educativos y de aprendizaje de lenguas mientras que el enfoque puede ser un conjunto de métodos para lograr un fin.

### *El método tradicional*

Este método también conocido como Gramática-traducción o Prusiano ve la lengua como un conjunto de reglas y palabras que deberían ser memorizadas. Este método fue desarrollado por el estadounidense Sears a partir de 1845, se basaba fundamentalmente en la enseñanza del latín como lengua culta, posteriormente se utilizó también para enseñar otras lenguas europeas o vernáculas que se volvieron lenguas modernas (Martín, 2010, Celce-Murcia, 2014).

Con base en Martín (2010) los procedimientos de este método se centraban en el análisis de la gramática, la memorización léxica, morfológica y sintáctica, la traducción de textos, análisis contrastivo y otros que giraban en torno a la gramática, la cual se presentaba mediante procesos deductivos, con largas y exhaustivas explicaciones. Celce-Murcia (2014) plantea que este método tiene las características que explicamos a continuación:

- La instrucción se hace en la lengua madre de los estudiantes.
- Hay poco uso de la lengua meta para comunicarse.
- La atención se centra en el análisis gramatical, es decir, las formas e inflexiones de las palabras.
- Hay lectura temprana de textos difíciles.
- Un ejercicio típico es la traducción de oraciones desde la lengua meta a la lengua madre (o viceversa).
- El resultado de este método es usualmente una inhabilidad por parte del estudiante en el uso de la lengua para comunicarse.
- No es necesario que el profesor hable la lengua meta fluidamente.

### *El método directo.*

Intentando superar las deficiencias del método tradicional en la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, se plantea la necesidad de desarrollar un método que fomentara la comunicación oral. Como expresa Martín (2010) al decir que en este método la expresión oral debía prevalecer frente a la escrita por lo que la enseñanza de la gramática toma un plano secundario, dando importancia al

vocabulario, las situaciones, diálogos e interacción oral. Aquí, no había explicaciones gramaticales y muchas veces se usaban ejercicios de huecos, pero se completaban oralmente por los aprendices conduciendo a un procedimiento de enseñanza inductivo, sin embargo, tenía sus limitaciones.

Desde el punto de vista de Celce-Murcia (2014), interpretamos que este método se caracteriza porque:

- No se permite el uso de la lengua materna (el profesor no necesita conocer la lengua nativa de los alumnos).
- Las clases empiezan con diálogos y anécdotas en estilo conversacional moderno.
- Las acciones e imágenes se usan para clarificar significados.
- La cultura y la gramática se aprenden inductivamente.
- Los textos literarios son leídos por placer y no son analizados gramaticalmente.
- El profesor debe ser un nativo hablante o tener un dominio similar al de un nativo en la lengua meta.

#### *El método audio-oral.*

Las raíces de este método se remontan al inicio de la Segunda Guerra Mundial, cuando los soldados necesitaban aprender la lengua de los aliados y enemigos y ser competentes en la misma (Brown, 2000).

Su desarrollo se atribuye a Fries, y se fundamenta en la teoría lingüística del estructuralismo y psicología conductista, la enseñanza de la gramática es inductiva, por lo que el estudiante debe aprender la lengua meta de forma automática, a través de la repetición de un modelo. Los ejercicios de huecos repetitivos y memorísticos representan un medio de aprendizaje y evaluación (Martín, 2010). A juicio de Celce-Murcia (2014) entendemos que sus características incluyen:

- Lecciones que empiezan con diálogos.
- La mímica y memorización son usados, basados en el supuesto que el aprendizaje de la lengua es mediante la formación de hábitos.

- Las estructuras gramaticales son secuenciadas y las reglas son enseñadas inductivamente.
- Las habilidades son secuenciadas: primero se enseña la habilidad auditiva y oral, la lectura y escritura se posponen.
- Se enfatiza la pronunciación precisa desde el principio.
- El vocabulario es severamente controlado y limitado en etapas iniciales.
- Se hace un gran esfuerzo por prevenir los errores del estudiante.
- La lengua es manipulada a menudo sin tener en cuenta el contexto o significado.
- El profesor únicamente debe ser competente en las estructuras, vocabulario, y otros aspectos de la lengua que se está enseñando, puesto que las actividades de aprendizaje y materiales están siendo controlados cuidadosamente.

#### *El método situacional.*

Después de un tiempo, las escuelas británicas, alrededor de los años treinta y sesenta, formulan y aplican este método de naturaleza conductista que algunos autores lo denominan como enfoque oral, pretendiendo mejorar los métodos anteriores.

Este método se centra en organizar estructuras alrededor de situaciones (por ejemplo, en un restaurant) que provee al estudiante elevadas oportunidades de practicar la lengua meta. No obstante, esta práctica únicamente consistía en la práctica de patrones, repetición en coro o lectura de textos, así como memorización de diálogos. Para fijar las reglas gramaticales y las estructuras se usan ejercicios de sustitución y los “drills” (Celce-Murcia, 2014, Martín, 2010). Con base en Celce-Murcia (2014) entendemos que el método incluye:

- La lengua hablada es esencial.
- Todo el material es practicado oralmente antes de ser presentado de forma escrita.
- Solo se puede usar la lengua meta en el aula.

- Se realizan esfuerzos para garantizar que se presenten los elementos léxicos más generales y útiles.
- Las estructuras gramaticales se presentan gradualmente, desde las simples hasta las más complejas.
- Se introducen y practican nuevos elementos de forma situacional.

Posterior a esos métodos, surgieron otras alternativas de tipo cognitivista que son más recientes. Este tipo de métodos pretenden mejorar aspectos que los anteriores tenían, buscando lograr un aprendizaje efectivo de lenguas extranjeras, siendo los de Respuesta Física Total, el método Natural, la Sugestopedia, y el método silencioso. Por último, más recientemente han surgido nuevas tendencias metodológicas como la enseñanza de lenguas basada en tareas, enseñanza basada en proyectos, así como los enfoques comunicativo, sociocultural e intercultural como los más representativos.

#### *El enfoque comunicativo.*

Este enfoque surge en Europa alrededor de los años 70. A partir de los enfoques comunicativos, el objetivo de la lengua es la comunicación, y la enseñanza de la lengua extranjera debe partir de las nociones y de las funciones. La enseñanza es enfocada hacia el alumno y sus necesidades, debe promover una comunicación real en situaciones reales. El trabajo se da mediante actividades comunicativas, generalmente mediante tareas. El objetivo de este enfoque es la enseñanza de la lengua con fines de comunicación, en otras palabras, que los alumnos alcancen un alto grado de competencia comunicativa, y la gramática pasa a ser una su competencia como parte de esta competencia (Martín, 2010).

#### *Enseñanza basada en tareas.*

La enseñanza de lenguas basada en tareas se trata del uso de, como bien lo dice su nombre, tareas como unidad central de planificación e instrucción en la enseñanza aprendizaje de lenguas (Richards y Rodgers, 2014). En palabras de Van den Branden (2006) se define como “un enfoque en enseñanza aprendizaje de lenguas en el que los estudiantes reciben tareas funcionales que los invitan a

centrarse principalmente en el intercambio de significados y a utilizar el lenguaje para fines no lingüísticos del mundo real” (p. 1).

En este tipo de enfoque se presentan tareas en diferentes ciclos; la tarea previa, el ciclo de tarea y enfoque de la lengua, esta situación que propicia a los estudiantes una experiencia holística de la lengua en uso en donde el profesor actúa como un guía dando retroalimentación únicamente en la fase de planeación y después del reporte. Asimismo, el enfoque provee un marco de referencia para que se cumplan tres condiciones en el aprendizaje de la lengua: exposición, uso y motivación (Willis, 1996).

#### *Enseñanza basada en proyectos.*

Este enfoque a menudo es confundido con la enseñanza basada en tareas o en problemas, sin embargo, aunque tienen la misma orientación, tienen aplicaciones distintas y sus fundamentos son diferentes. Según Cobo y Valdivia (2017) el aprendizaje basado en proyectos (ABP) se trata de una metodología que se desarrolla de manera colaborativa enfrentando a los estudiantes a situaciones que los llevan a plantear propuestas a una problemática.

Este método genera experiencias de aprendizaje involucrando al estudiante en un proyecto complejo y significativo, donde desarrolla integralmente sus capacidades, habilidades, actitudes y valores. Además, acerca al alumnado a una realidad concreta en un ambiente académico y estimula el desarrollo de habilidades que permiten resolver situaciones reales, con lo que se motivan a aprender. En otras palabras, el proyecto no está enfocado solamente en aprender acerca de algo, sino que posibilita hacer una tarea que resuelva un problema en la práctica, por esto, se puede decir que la característica principal del ABP es que está orientado a la acción (Maldonado, 2008, Martí, Heydrich, Rojas y Hernández, 2010).

#### *El enfoque sociocultural.*

Este enfoque parte de la teoría sociocultural cuyos orígenes surgen en la psicología histórico-cultural, un área de la psicología que es fundada por Lev Semionovich Vigotsky en los años 20, fue desarrollada en colaboración con sus estudiantes y

colegas en la Unión Soviética (Ohta, 2017). Gauvain (2005) define que el enfoque sociocultural “enfatisa el papel que juegan las experiencias sociales y culturales en la adquisición, organización y uso del conocimiento. En este enfoque, la cultura... se considera como una característica necesaria y definitoria del desarrollo psicológico humano” (p. 11).

Bajo un enfoque sociocultural, el docente es el encargado de diseñar estrategias interactivas para promover las zonas de desarrollo próximo (ZDP) teniendo en cuenta el nivel de conocimiento de los estudiantes, la cultura, y a partir de los significados que ellos poseen provocar desafíos y retos que los hagan cuestionarse. Es conveniente planear estrategias que impliquen un esfuerzo de comprensión y de actuación por parte de los involucrados en el aula, sin embargo, es preciso decir que la exigencia del profesor debe ir acompañada de apoyos y soportes, tanto intelectuales como emocionales (Chaves, 2001).

A partir de esta perspectiva, el desarrollo cognitivo es el proceso mediante el cual las capacidades de maduración emergentes del individuo interactúan con el contexto cultural, debido a que se crea una instancia de la experiencia social. De acuerdo con (Ávila, 2018) Vigotsky le dio al lenguaje un papel especial, con gran importancia en el desarrollo cognitivo humano, individuos y sus sociedades vinculadas por la lengua en una histórica, continua, dinámica e interactiva espiral de cambio. En otras palabras, según Ávila (2018) Vigotsky consideraba las funciones superiores del pensamiento como producto de la interacción cultural.

Matos (1999) indica que Vigotsky planteó el fundamento epistemológico de su teoría indicando que el problema del conocimiento entre sujeto y objeto se resuelve a través de la dialéctica marxista (S-O), donde el sujeto actúa (persona) mediado por la actividad práctica social (objetal) sobre el objeto (realidad) transformándolo y transformándose a sí mismo. En la construcción del conocimiento son esenciales el uso de instrumentos socioculturales, principalmente de dos tipos: las herramientas y los signos. Por un lado, las herramientas ejercen un cambio en los objetos y los signos transforman de manera interna al sujeto que lleva a cabo la acción. Por el

otro, los signos son instrumentos psicológicos resultado de la interacción sociocultural y de la evolución, como lo es el lenguaje, escritura y calculo.

En esta teoría se entiende que el individuo es un ente social, activo protagonista y producto de múltiples interrelaciones sociales en las que ha tenido participación a lo largo de su existencia en sociedad (Chaves, 2001). Por esto, según Ávila (2018) las principales hipótesis de un enfoque sociocultural son:

- El aprendizaje y el desarrollo cognitivo dependen en buena medida de la participación de la persona en las actividades y prácticas en los ámbitos en los que se produce el crecimiento.
- Estas actividades y prácticas se organizan en gran medida por la cultura.
- Los miembros culturales con más experiencia juegan un papel vital en la determinación de la naturaleza y oportunidad de participación de los niños en estas actividades y prácticas. (p. 142).

Por último, interpretando las conclusiones de Ávila (2018) se deduce que en este enfoque:

- La comprensión del nivel de la comunidad da cuenta de cómo las prácticas sociales y discursivas de la comunidad de aprendizaje, esto conforma lo que llega a quien va aprender, y también la forma en que el profesor organiza su enseñanza, las normas de una comunidad de producción que crean valores y creencias influyendo en el habitus o espacios sociales del contexto de aprendizaje.
- Desde el ángulo sociocultural, es posible estudiar el uso de las personas y transformación de las herramientas tecnológicas y culturales, además su implicación y participación en las prácticas sociales, discursivas y culturales de su círculo familiar y comunidades. Estas prácticas no son fijas, sino que cambian en relación a la dinámica social de los participantes.
- El enfoque sociocultural ofrece el eslabón intermedio entre lo social y psicológico lo que deja entender la cultura como estructura abstracta para concebirla como práctica de sujetos concretos.

### *El enfoque intercultural.*

Antes de ser un enfoque, este término se empezó a manejar dentro de campos de la política y sociedad alrededor de los años 80, es a partir de la década de los 90, según Krainer y Guerra (2016), que algunos países latinoamericanos introducen este concepto en los lineamientos educativos con el fin de responder a los desafíos que exigen las nuevas sociedades frente a la diversidad cultural del alumnado. La interculturalidad, en su sentido más concreto y general, apunta a “la necesidad de desarrollar interacciones que reconozcan y enfrenten las asimetrías sociales, culturales, políticas, económicas e institucionales” (Walsh, 2009, p. 233).

Desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas extranjeras, podríamos decir que enseñar una lengua en el aula es establecer contacto entre los estudiantes y un mundo diferente al propio en función de que la lengua madre y la extranjera representan culturas diferentes. Esto significa que, en nuestro papel de profesores de lenguas extranjeras, podemos sacar provecho del potencial que representa abordar aspectos culturales dentro del aula en la que se promueva la integración de los estudiantes donde todos sean iguales y tengan las mismas oportunidades sin dejar a un lado sus particularidades para parecerse a los demás. Es importante, además, no ver las lenguas unas por encima de las otras como clasificadores sociales, sino como maneras de ver el mundo y comunicarse con miembros de distintas comunidades.

El vínculo estrecho que existe entre el aprendizaje de una lengua extranjera y la apertura hacia la(s) cultura(s) de la comunidad o comunidades donde se habla, posibilita la adquisición de conocimientos culturales nuevos, pero también el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y comprensión del ‘otro’ en su diferencia (Paricio, 2014).

En este sentido, como señala Paricio (2014), si los estudiantes de lenguas extranjeras logran la competencia intercultural, esto contribuirá a que los alumnos conozcan costumbres, formas de relación social, rasgos y particularidades de los países en los que se habla la lengua extranjera meta, en definitiva, formas de vida diferentes a las suyas. Por tanto, este conocimiento fomentará el respeto y

aceptación, enriqueciendo sus intereses por diferentes realidades sociales y culturales, lo que sin duda facilitará la comunicación con miembros de otras culturas porque las lenguas son portadores de contenidos, rasgos y marcas de las culturas de las cuales son el medio de expresión

El rol del profesor intercultural es facilitar la interacción del alumno con algunos aspectos de otra sociedad y sus culturas con el objetivo de relativizar la comprensión de los propios valores culturales, creencias y comportamientos, y alentarle a indagar respecto a la alteridad que lo rodea, puede ser desde su entorno más cercano, o en el contexto del compromiso con la alteridad que la internalización y globalización han traído a su realidad (Paricio, 2014). Por esto, es preciso señalar que el hecho de presentar en clases aspectos culturales de manera aislada para acercar a los estudiantes a la cultura como memorizar aspectos de la lengua, es una manera ineficaz de abordar la enseñanza de lenguas.

Para cerrar este apartado, remarcamos lo dicho por el Instituto Cervantes (citado en Paricio, 2014) sobre la meta del aprendizaje intercultural, que es “convertir a las personas que aprenden una lengua en hablantes o mediadores interculturales capaces de introducirse en un marco complejo y en un contexto de identidades múltiples, así como de evitar los estereotipos que acompañan generalmente la percepción del otro al asignarle una única identidad” (p. 219).

Como hemos visto a lo largo de esta sección, los métodos que surgieron inicialmente para la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, así como los enfoques han evolucionado para pasar de métodos memorísticos a unos más centrados en la convivencia entre miembros de diferentes colectivos sociales con culturas diversas. Por consiguiente, lo siguiente es abordar los nexos que existen entre la cultura y la educación.

### **3.2. Cultura, educación y lengua.**

Para comprender mejor la enseñanza de lenguas extranjeras desde un enfoque sociocultural, es necesario remontarnos un poco a sus puntos de partida

situándonos en la relación que existe entre la cultura con la educación y el lenguaje a manera de comprender sus vínculos, pero sobre todo la importancia que supone la cultura en el proceso de aprendizaje de una lengua a través de la educación. De esta forma, antes de analizar los nexos, se realiza una pequeña demarcación conceptual.

Por un lado, la cultura tiene muchas acepciones de un buen número de autores. Por ejemplo, el término cultura, según Moya y Moya (2004) se piensa como:

...un modo de vivir y de pensar de un pueblo configurado con base en sus experiencias particulares de relacionarse con la naturaleza y con los seres humanos. Involucra todas las expresiones materiales y no materiales. (...). La cultura implica tener una forma de residencia, un tipo de parentesco, una forma de concebir el espacio y el tiempo, una forma de interpretar el mundo, etc. (...). Adicionalmente, la cultura es un sistema de símbolos, que expresa la racionalidad colectiva. (161)

Como se vislumbra, la cultura se trata del núcleo de la identidad individual y social, además es un elemento esencial en la conciliación de las entidades grupales que coexisten dentro de un marco de cohesión social. Podemos decir, ahora, que cuando se habla de cultura se hace referencia a cada uno de los factores que configuran las distintas formas en que un sujeto piensa, cree, siente y actúa como miembro de la sociedad (UNESCO, 2006).

Por otro lado, la educación, hablando en términos generales, se trata del instrumento integral de la persona humana y de su socialización, el cual puede tener lugar sin importar la edad, gracias a la acción de múltiples instituciones, entre ellas; la familia, la comunidad, o el contexto laboral, o ya sea a través de la interacción con el entorno natural, específicamente cuando esa interacción esta social y culturalmente determinada (UNESCO, 2006). Así, concordamos con lo expuesto por Fernández (2003) al decir que la educación es una actividad social tan básica como el trabajo en las sociedades, y es mediante la educación que se da la transmisión de la cultura a las nuevas generaciones siendo fundamental para la reproducción y progreso social convirtiéndose así en una actividad central.

Por lo que respecta al lenguaje, es un término más concreto en el que hay más consenso al momento de definirse, de acuerdo con la definición de Pozzo y Soloviev (2011) el lenguaje “es cualquier código semiótico estructurado (un conjunto de signos, símbolos y señales) que posee un contexto de uso y ciertos principios combinatorios formales” (p. 176).

En cuanto a los vínculos que unen a la cultura y la educación podemos decir que la relación es estrecha puesto que es mediante la segunda que se transmite la primera, tal como menciona Villa (2006) “La educación, la socialización como proceso social más amplio, tiene como contenido esencial la difusión, transmisión y conservación de la cultura” (p. 34). Según la misma autora, la relación que existe entre la cultura y educación se cristaliza en su forma institucional: la escuela.

Es preciso puntualizar que al referirnos a la educación no damos por sentado que la escuela es la única institución que forma a los individuos en sociedad, sin embargo, nos orientamos hacia la misma. Según Martí (2005) otra manera de educarse es mediante la comunidad y sus prácticas culturales, los miembros con más experiencia ayudan a los nuevos a dominar los saberes que consideran relevantes a fin de participar activamente en las diversas prácticas que llevan a cabo, este conjunto de formas de ayuda trata de asegurar que los nuevos miembros adquieran la experiencia cultural socialmente elaborada e históricamente acumulada del grupo en particular.

Dentro de las sociedades la escuela es una de las instituciones con mayor peso en donde se forman y desarrollan los individuos que las conforman mediante el conocimiento, se aspira lograr que los sujetos trabajen en el progreso de actitudes y valores para poder convivir en sociedad, sociedad que posee grandes cargas culturales, que la diferencian de otras, y rigen su desenvolvimiento.

Villa (2006) considera que, la educación o escuela, desde una mirada culturalista aporta la posibilidad de analizar cómo transcurre la educación en un entramado complejo de significados, es decir, nos movemos de la relación cultura-educación como sinónimo de transmisión, a la relación cultura-educación como espacio de negociación, de mediación, de intercambio de significado entre los integrantes de

estos espacios. Todo ello, sin dejar a un lado a los otros, por eso la inclusión de la alteridad (reconocimiento de lo otro) se plantea como fundamental en las instituciones educativas que trabajan con enfoques culturales.

Se debe agregar que cada escuela no solo transmite, sino que produce cultura con sus normativas, códigos, categorías, símbolos, rutinas cristalizadas por las costumbres, lenguas, sentimientos que toman sentido dentro de la escuela a la que nos referimos, pero que carecen de ese mismo significado fuera de la misma. Entonces, sabiendo que dentro de las escuelas se entrecruzan culturas, sobre todo si es una en la que se enseñan lenguas extranjeras, su dimensión central debe incluir la alteridad, que se refiere al reconocimiento del otro como sujeto diferente, pero igualmente valioso (Villa, 2006).

Una característica principal de una sociedad es su lengua, en el plano social hay una vinculación existente e influencia mutua entre la lengua y la cultura, debido a que en la escuela se desarrolla la alfabetización de la lengua propia de la comunidad, pero también se aprenden formalmente lenguas que no son propias de ese contexto, nos referimos a las lenguas extranjeras.

La relación lengua-cultura queda explicado en lo dicho por Pozzo y Soloviev (2011) al decir que:

Las culturas nacen, persisten a través de las generaciones, cambian y desaparecen por analogía con las especies animales. Las culturas pueden tener bases parecidas, divergentes u opuestas. Pueden convivir, competir entre sí o entrar en conflicto... En la base de cada cultura se encuentra un conjunto de ideologías, valores e ideales que constituyen su piedra angular (valores religiosos, ideales políticos como la monarquía, la democracia etc.). Todos esos fenómenos quedan grabados en el lenguaje y se expresan a través de él. De esta manera es posible construir y transmitir conceptos tan complejos como 'Dios', 'nación', 'democracia' o 'justicia'. (p.194)

Como es obvio, en el párrafo anterior, vemos como todas las representaciones y cargas culturales de los colectivos sociales se ven reflejadas principalmente en la

lengua de sus integrantes, dando así lugar a la importancia de estudiar formalmente la lengua. Así, tal como señala la UNESCO (2006), las lenguas representan y resultan de una experiencia tanto histórica como colectiva donde se expresan concepciones del mundo y sistemas de valores que poseen especificidad cultural propia.

Por todo esto, la relación cultura-educación-lengua quedan explicadas como elementales, sobre todo en el trabajo con lenguas extranjeras abordándolas desde un ángulo cultural. Las posibilidades que ofrece son grandes y que se pueden explotar en las aulas donde la enseñanza aprendizaje de lenguas tiene lugar. Con ello, los estudiantes tendrían una perspectiva más amplia de lo que representa una lengua (al ser un medio de expresión de la cultura) y un mejor aprendizaje en la búsqueda de una competencia adecuada en su uso y aplicación según sus propios fines.

### **3.3. La cultura en la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras.**

La cultura, es un fenómeno humano que diferencia una sociedad de otra y determina a un grupo con base en características particulares, de esta forma, “la unión entre el grupo y la cultura es tanto sinérgico: no hay sociedad sin cultura, como interactivo: el ser humano crea la cultura y la cultura influye en la creación de la mentalidad de los individuos” (Dakowska, citado en Sychała, 2010, p. 72).

Existen maneras de expresar y modalidades culturales de estructurar el habla las cuales son precisas conocer, en función de que no se habla cualquier cosa donde y cuando se desea. El vínculo entre la lengua, y todas las prácticas tanto sociales como culturales están producidas por agentes sociales que se encuentran inmersos en contextos relacionales. Por ende, la lengua es una praxis, fundamentalmente porque está construida socialmente y adecuada al contexto, situación e interlocutores, entre otros aspectos (Bugnone y Capasso, 2016).

Al ser competentes en la lengua materna y enfrentarnos a las situaciones actuales que demandan las sociedades, la exigencia de aprender una lengua que sirva como

vehículo de comunicación, se presenta como una necesidad. Todas las sociedades tienen sus propias lenguas y modos de vida, por esto, aprender una lengua extranjera desde una perspectiva sociocultural representa una gran oportunidad de ganar mayor competencia en el uso de la misma, no únicamente desde su faceta lingüística, sino también por su lado cultural lo que posibilita comunicarnos con los otros sin caer en malos entendidos por no comprender su uso en contexto real o cotidiano, además es importante entender que cada comunidad percibe la realidad de manera diferente.

Por otro lado, es muy posible que cuando los estudiantes de lenguas se sitúen en el contexto de la lengua meta, tengan ciertas dificultades para establecer una comunicación eficaz con los miembros de ese lugar, en parte porque no son miembros de esa comunidad y, porque a pesar de tener conocimientos lingüísticos, no cuentan con el conocimiento de elementos culturales en su formación, lo que concuerda con lo dicho por Bugnone y Capasso (2016): “la lengua, como las prácticas sociales, significantes y con un sentido, es puesta en juego en la relación con otros” (p. 680). Por esta razón, se entiende como esencial el abordaje de la enseñanza desde una perspectiva cultural con el fin de evitar estos choques culturales.

De esta manera, Miquel (1999) manifiesta que dentro del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras es esencial trabajar con la competencia cultural, en virtud de que la cultura, junto con la lengua, actúan como filtros para pensar, organizar e interpretar el mundo, es por ello que, resulta imprescindible tomar en cuenta que en el acto de comunicación figuran elementos ajenos a la competencia lingüística y se orientan al plano pragmático repercutiendo en el acto comunicativo.

En pocas palabras, los conocimientos culturales se deben impulsar en el aula para mejorar la competencia de los alumnos en la lengua extranjera meta, lo que nos orienta a centrarnos en la enseñanza de lenguas desde una posición sociocultural. Así pues, abordamos por consiguiente los aspectos y elementos socioculturales a fin de conocerlos y tenerlos presentes en nuestra propuesta didáctica.

### **3.3.1. Aspectos socioculturales.**

La lengua es el reflejo de una cultura, por lo tanto, es de vital importancia tener en cuenta los aspectos socioculturales para, de este modo, lograr formar estudiantes que se comuniquen efectivamente en la lengua y que conozcan el trasfondo cultural que la envuelve. Desde una perspectiva sociocultural, se define al aprendizaje humano como “una actividad social dinámica que se sitúa en contextos físicos y sociales, y se distribuye entre personas, herramientas y actividades” (Johnson, 2009, p. 1). Dicho de otro modo, los aspectos socioculturales designan un conjunto de rasgos de naturaleza cultural dentro de una sociedad que se manifiestan como conocimiento compartido de fondo en la interacción comunicativa (Abello, 2001).

Los elementos socioculturales, que permiten el conocimiento de la sociedad y de la cultura en cuestión como se mencionó en el párrafo anterior, de acuerdo al Consejo de Europa (2002) son siete, principalmente, y se ven constituidos de la siguiente manera:

- La vida diaria; por ejemplo:
  - Comida y bebida, horas de comidas, modales en la mesa.
  - Días festivos.
  - Horas y prácticas de trabajo.
  - Actividades de ocio (aficiones, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación).
- Las condiciones de vida; por ejemplo:
  - Niveles de vida (con variaciones regionales, sociales y culturales).
  - Condiciones de la vivienda.
  - Medidas y acuerdos de asistencia social.
- Las relaciones personales (incluyen relaciones de poder y solidaridad), por ejemplo:
  - Estructura social y las relaciones entre sus miembros.
  - Relaciones entre sexos.
  - Estructuras y relaciones familiares.
  - Relaciones entre generaciones.

- Relaciones en situaciones de trabajo.
- Relaciones con la autoridad, con la Administración...
- Relaciones de raza y comunidad.
- Relaciones entre grupos políticos y religiosos.
- Los valores, las creencias y las actitudes respecto a factores como los siguientes:
  - Clase social.
  - Grupos profesionales (académicos, empresariales, de servicios públicos, de trabajadores cualificados y manuales).
  - Riqueza (ingresos y herencia).
  - Culturas regionales.
  - Seguridad.
  - Instituciones.
  - Tradición y cambio social.
  - Historia; sobre todo, personajes y acontecimientos representativos.
  - Minorías (étnicas y religiosas).
  - Identidad nacional.
  - Países, estados y pueblos extranjeros.
  - Política.
  - Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares).
  - Religión.
  - Humor.
- El lenguaje corporal. El conocimiento de las convenciones que rigen dicho comportamiento forma parte de la competencia sociocultural del alumno.
- Las convenciones sociales (ejemplo, respecto a ofrecer y recibir hospitalidad) entre las que destacan:
  - Puntualidad.
  - Regalos.
  - Vestidos.
  - Aperitivos, bebidas, comidas.

- Convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones.
- Duración de la estancia.
- Despedida.
- El comportamiento ritual en áreas como:
  - Ceremonias y prácticas religiosas.
  - Nacimiento, matrimonio y muerte.
  - Comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas.
  - Celebraciones, festividades, bailes, discotecas, etc.

Entonces, dado que son una gran variedad de elementos, podemos encontrar entre ellos algunos que despierten el interés en el estudiante y que puedan de alguna manera influir en sus actitudes para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea más fluido y logre su cometido.

### **3.4. Enseñanza aprendizaje de lenguas desde una perspectiva sociocultural.**

Trasladándonos a la enseñanza aprendizaje de lenguas de los aspectos socioculturales, expuestos en la sección anterior, se aprecia una amplia gama de posibilidades y contenidos que se pueden adaptar en función de este enfoque. Esta perspectiva asume que el conocimiento se forma mediante la participación de un individuo en actividades sociales, y que son las relaciones sociales y los materiales, signos y símbolos construidos culturalmente (conocidos como artefactos semióticos), los que median esas relaciones (Johnson, 2009).

El propósito del enfoque sociocultural es formar estudiantes competentes en la lengua meta; conscientes de las diferencias culturales que existen entre comunidades y la forma en que se comunican sus miembros, en función del contexto particular en el que se dé determinado hecho comunicativo. Aquí, la lengua se aborda más allá de su faceta lingüística, es decir, se desarrolla el conocimiento de la lengua extranjera situados en un ambiente cultural. De acuerdo con Van Ek y

Trim (1991) la competencia sociocultural es un aspecto de la capacidad comunicativa que concierne a características específicas de una sociedad y su cultura que se manifiestan en el comportamiento comunicativo de los miembros de esta sociedad. De esta forma, el grado de familiaridad que se tenga con las características y cultura propias de una comunidad en particular influirá en una comunicación exitosa según las circunstancias en la que se suscite este hecho.

Los estudiantes son seres biológicamente diferentes, pero que conviven en una comunidad donde se comparten aspectos socioculturales con otros individuos que forman parte de su colectivo social, lo que conlleva a dotarlos de significaciones y prácticas culturales adquiridas mediante sus experiencias en comunidad. No obstante, al aprender otra lengua, o una lengua extranjera es preciso señalar que muchos aspectos cambian al tener una visión diferente del mundo, y eso es esencial que los estudiantes conozcan. Como plantean Van Ek y Trim (1991) al decir que los alumnos no pueden dar por sentado que su interlocutor compartirá sus propios valores, actitudes, creencias y convenciones sociales o de pueblos anglosajones, ellos deben estar alerta a los signos de diferencias culturales, ser tolerantes con dichas diferencias y estar preparados para operar cualquier estrategia necesaria para establecer una base adecuada para la comunicación al ser consciente de las diferencias culturales entre uno y otro.

Bajo esta perspectiva, las distintas maneras en que un alumno aprende algo, lo que aprende y la forma en que usa ese conocimiento dependerá directamente de las experiencias previas del estudiante, los contextos socioculturales en los que tiene lugar el aprendizaje y lo que el aprendiz quiere o necesita hacer con ese conocimiento. Según Donato y MacCormick (1994) la postura sociocultural ve las tareas y contextos de aprendizaje de lenguas como actividades situadas en continuo desarrollo y que influyen en las orientaciones estratégicas de los individuos para el aprendizaje en el aula.

El aula de clase puede ser vista con otros ojos, se puede entender como un lugar donde confluyen diversas culturas, en otras palabras, un ámbito social en el que el aprendizaje se construye como participación en los valores, creencias y

comportamientos de una 'práctica comunitaria' particular, en este caso de la lengua meta. El aprendizaje de la lengua no debe entenderse únicamente en términos de instrucción directa, más bien, el grupo de estudiantes debe desarrollarse en 'comunidades de práctica' en donde son enseñados a participar plenamente en las practicas socioculturales de la comunidad o la lengua meta bajo estudio (Donato y MacCormick, 1994).

Por otro lado, dirigiéndonos al contenido sociocultural, Donato y MacCormick (1994) explican que los mediadores (objetos, símbolos y personas) transforman el conocimiento en procesos mentales. En lo que refiere al aprendizaje de lenguas, la mediación es el instrumento del cambio cognitivo, la cual puede tomar la forma de un libro de texto, material visual, patrones de discurso dentro del salón de clases, oportunidades de interacción en la lengua meta, instrucciones directas o asistencia del profesor. Todas las formas de mediación están insertadas en algún contexto que las convierte en procesos socioculturales.

Similar a lo que postula el Consejo de Europa (2002), respecto a contenidos socioculturales, Van Ek y Trim (1991) plantean de una manera más simplificada en su trabajo 'Waystage 1990: The Threshold Level in an European unit / credit system for Modern language learning by adults' el conocimiento sociocultural que se debe adquirir en el aprendizaje de lenguas modernas. Los componentes que se presentan, en forma de listas son los siguientes: a) convenciones sociales: lingüísticas y no lingüísticas, b) rituales sociales: rituales de visita, comida y bebida, de aceptación y rechazo, c) y experiencias universales: vida cotidiana, condiciones de vida, relaciones interpersonales, principales valores y actitudes.

Como es notorio, los contenidos socioculturales que presentan Van Ek y Trim (1991) son más sintetizados, pero son un buen marco de referencia sobre los conocimientos y habilidades que se deben desarrollar desde un enfoque sociocultural de acuerdo con esos autores. No obstante, para este proyecto se toma como base la propuesta del Consejo de Europa (2002) puesto que es más completo y se complementa con la línea de nuestra investigación.

### **3.5. La enseñanza de lenguas y actitudes de los profesores.**

Dentro del campo de lenguas, el profesor figura como uno de los actores principales dentro del aula, su actuar influye directamente en la disposición de sus estudiantes de estar motivados a aprender o no la lengua meta, así como en la dinámica y relaciones que se crean con los estudiantes. El docente posee una serie de predisposiciones sobre lo que rodea su práctica, en este caso la lengua que enseña, en otras palabras, la actitud lingüística. La actitud lingüística en términos generales, se refiere a una manifestación caracterizada por centrarse y alude específicamente tanto a la lengua como a la aplicación que hace la misma en sociedad (Campos, 2021).

Las actitudes hacia las lenguas que se desarrollan en el contexto escolar constituyen, por sus especiales características de complejidad sociológica, un espacio donde actitudes y prejuicios se hacen nítidamente visibles (Campos, 2021). De este modo, entendemos que dentro del aula se manifiestan los indicadores de actitud, tanto de estudiantes como profesores, que se vislumbran mediante sus acciones y discurso en torno a la lengua de enseñanza. Además, es a través del profesor que los estudiantes van moldeando sus actitudes en función de que son ellos, los referentes básicos para el aprendiz en su proceso de aprendizaje y socialización.

Según Campos (2021), los factores que determinan la orientación de las actitudes de los profesores hacia las lenguas destacan una serie de variables tanto de naturaleza individual como social tales como: la edad, el estatus socioeconómico familiar, la condición lingüística familiar, el contexto sociolingüístico, la motivación asociada al aprendizaje de la lengua en cuestión según el propósito, el contacto con la misma a través del sistema educativo o el perfil lingüístico del sujeto (monolingüe o bi/plurilingüe). Además, se evidencia el peso de los prejuicios hacia el grupo o sociedad hablante de la lengua que se aprende.

### **3.6. El aprendizaje de lenguas y actitudes de los estudiantes.**

Entre los factores que influyen el aprendizaje de una nueva lengua se encuentra el concepto de actitud. Una actitud, como ya hemos discutido en el capítulo anterior, es una tendencia de comportamiento frente a determinada situación o persona. Nuestros comportamientos están basados en nuestras creencias, por lo tanto, es mediante nuestras creencias que adoptamos actitudes de la realidad social, situaciones o individuos (Muñoz, 2019).

Las lenguas no son portadoras únicamente de atributos lingüísticos, sino que transmiten significados y connotaciones sociales, asimismo valores sentimentales. De ahí que las actitudes lingüísticas sean adquisiciones implícitas adoptando un carácter de inconsciencia en el estudiante que las hace relativamente estables. Dichas actitudes se adoptan, se promueven y se viven sin poder cuestionarlas y se explicitan mediante la investigación para poder intervenir sobre ellas (Muñoz, 2019). Asimismo, Carmona (2011) agrega que las actitudes del estudiante moldean su posicionamiento ante la lengua y sus componentes dando paso al desarrollo de su motivación, ya sea favorablemente o desfavorablemente incidiendo directamente en su comportamiento y deseos de aprender.

Como resultado, las representaciones y actitudes del alumnado afectan el aprendizaje de la lengua según sus propias experiencias previas ya sean de carácter educativo o no, pero que crearon algún tipo de influencia con el paso del tiempo en su proceso formativo. Asimismo, hay ciertas actitudes que vienen influenciadas por sus profesores que los hacen actuar de manera específica cuando se ven expuestos a la lengua.

### **3.7. Recapitulación**

En el presente capítulo discutimos aspectos relacionados con la enseñanza aprendizaje de lenguas. Primeramente, se hace un breve recorrido por los distintos enfoques y métodos que a lo largo del tiempo han surgido y están relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras. Más adelante, se aborda la relación que existe

en el trinomio cultura-educación-lengua para entender el papel de la cultura que se manifiesta en la lengua y se ve cristalizada en la educación. Asimismo, el papel de la cultura en el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras y de la importancia de los aspectos socioculturales para lograr una competencia efectiva en la lengua. Por último, comentamos la relación que existe entre las actitudes, tanto de profesores como de estudiantes, con la enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras. En definitiva, consideramos que este capítulo provee un marco de referencia sólido hacia la interpretación de nuestros hallazgos.

## **CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO.**

En lo que se refiere a la constitución de nuestro estudio, nos permitimos exponer en el presente capítulo lo que concierne al diseño, paradigma, diseño, estrategia metodológica, procedimiento y limitantes del estudio. Posteriormente, exponemos el tratamiento y análisis de la información; a su vez se valida la información recabada mediante la triangulación entre las diferentes técnicas empleadas, para, posteriormente, proceder a codificar estos datos y generar categorías que nos permitieran interpretar y exponer nuestro fenómeno de estudio.

### **4.1. El paradigma cualitativo.**

La decisión de enmarcar nuestro estudio dentro del paradigma cualitativo de tipo exploratorio fue por la naturaleza de nuestro estudio que contempla no solo identificar una problemática, sino que se plantea proponer una intervención en la búsqueda de la mejora de la práctica docente en el contexto socioeducativo. Asimismo, este paradigma nos permite comprender las situaciones de estudio en su entorno natural sin sufrir modificaciones o alteraciones, hecho que nos resulta benéfico en la explicación de nuestro objeto de estudio, se vislumbran las relaciones e interacciones que tienen los diversos actores bajo estudio, lo cual nos da una perspectiva más clara de la relación que acontece con el objeto de estudio, puesto que están cargadas de significaciones dependiendo de factores socioculturales que vienen influidos por sus mismas representaciones sociales.

La ventaja de su implementación es que, a diferencia de un paradigma cuantitativo donde se plantean hipótesis, en el paradigma cualitativo se hacen supuestos respecto a un hecho. De esta manera, se busca comprender las interacciones y relaciones que se suscitan dentro de un contexto en situaciones de vida cotidiana. Por ende, es posible entender el mundo desde otra óptica, es decir, desde la posición de uno o varios sujetos que interpretan el mundo según sus propias

representaciones y realidades, tal y como dice Leavy (2014) “la investigación cualitativa es una forma de aprender sobre la realidad social” (p.2).

Se decide implementar este paradigma en función de sus características y, además, por las propiedades que presenta nuestro estudio. Parafraseando a Ruíz (2012) los métodos cualitativos deben cumplir con las siguientes características:

- Su objetivo es la captación y reconstrucción de significado. A saber, si una investigación pretende captar el significado de las cosas más bien que describir los hechos sociales se clasifica en el ámbito cualitativo.
- Su lenguaje es básicamente conceptual y metafórico. En otras palabras, si la investigación implementa primariamente el lenguaje de los conceptos y metáforas, en lugar de números, tests estadísticos, algoritmos o formulas estadísticas, se considera cualitativa.
- Su modo de captar la información no es estructurado sino flexible y desestructurado. Esto es, si la información recogida es a través de técnicas como la observación, o la entrevista a profundidad más bien que mediante experimentos, o encuestas estructuradas masivas, se enmarca en el contexto de la investigación cualitativa.
- Su procedimiento es más inductivo que deductivo. Vale decir que, en lugar de partir de una teoría e hipótesis estrictamente diseñadas u exactas, se parte de los datos para intentar reconstruir un mundo cuya sistematización y teorización resulta difícil.
- Por último, la orientación no es particularista y generalizadora sino holística y concretizadora. Dicho de otro modo, este tipo de investigación pretende captar todo el contenido de experiencias y significados que se dan en un solo caso.

Definiendo el concepto, a juicio de Flick (2012) “la investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (p. 27). En otras palabras, la investigación cualitativa consiste en un conjunto de prácticas interpretativas y materiales que hacen visible el mundo, de este modo los

investigadores cualitativos estudian las cosas en sus entornos naturales, en donde intentan dar sentido o interpretar los fenómenos en relación con los significados que las personas asocian a estos (Denzin y Lincoln, 2017). Dicho lo anterior, podemos afirmar que, como dice Ruíz (2012), “los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta construcción y de sus significados” (p. 31).

En la investigación cualitativa, el investigador toma un rol importante en el análisis e interpretación, para posteriormente proveer una posible respuesta o intervención a los casos bajo estudio. Respecto a ello, Flick (2012) menciona que en este tipo de investigación se toma la comunicación del investigador con el campo y sus participantes como parte explícita de la producción de conocimiento, de esta forma, las reflexiones de los investigadores sobre sus acciones y observaciones en el campo, imprecisiones, accesos de irritación, sentimientos, etc., pueden convertirse en datos que forman parte de la interpretación del hecho social que este bajo estudio. Por ende, se estudia las representaciones sociales y actitudes de profesores y estudiantes en facultades específicas de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) a fin de entender las significaciones que integran su realidad en la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera, lo que posteriormente se traduciría en una propuesta didáctica sociocultural para la enseñanza aprendizaje del inglés, todo ello con el fin de desarrollar procesos más significativos dentro del aula.

En consecuencia, detallamos a continuación el método de corte cualitativo que posibilita alcanzar los objetivos de nuestro estudio. Las posibilidades que ofrece este método son amplias, puesto que no solamente permite indagar y describir el fenómeno, educativo en este caso, bajo estudio, sino que es posible bosquejar una propuesta didáctica en la búsqueda de mejorar la práctica docente del profesor investigador que la lleva a cabo, a partir de todos los datos recolectados y analizados.

## **4.2. La investigación acción.**

Dada la naturaleza del estudio se adopta el método de investigación acción para su desarrollo. En la investigación-acción se pretende lograr una transformación de la práctica docente a través de la misma, este tipo de transformación debe tener un impacto positivo en la comunidad estudiantil y en el docente mismo, apuntando a que este proceso de crecimiento sea llevado a cabo de manera gradual pero constante. En consonancia con lo expuesto, Sandín (2003) menciona que la finalidad esencial de este tipo de método es, fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y proceso de cambio para la mejorar de la misma. Por esto, el objetivo de la investigación acción se trata de mejorar la práctica docente.

La elección de este método se debe principalmente a su carácter reflexivo y transformador, puesto que permite la mejora tanto del docente investigador, como de los estudiantes que actúan como participantes mediante un proceso investigativo bien planificado para resolver una situación o fenómeno educativo que requiere mejora. Así, justificándonos con lo que dice Sandín (2003), respecto a que “la investigación acción pretende, fundamentalmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación” (p. 161), adoptamos el método. Logramos esta transformación mediante el análisis de las representaciones y actitudes, para posteriormente con base en las mismas implementar en la segunda fase de acción en la que se pilotea y se interviene con nuestra propuesta pedagógica, cabe mencionar que las fichas se implementaron de dos maneras, por un lado, el docente investigador pone algunas de ellas en marcha y por el otro, el grupo de docentes participantes aplicaron otras, para al final, hacer las mejoras necesarias llegando a la propuesta final.

Otra razón por la que empleamos la investigación acción es que alienta a los profesores a llegar a sus propias soluciones y conclusiones, lo que es mucho más atractivo e implica mayor impacto. Asimismo, porque es inmediata a nuestra situación docente, puesto que puede revitalizar nuestra forma de enseñanza,

conducir a un cambio positivo, aumentar la conciencia de la complejidad de nuestro trabajo, transformar nuestra practica y genera un cambio dentro del aula (Burns, 1999, 2010). En el caso particular del docente investigador, permitió un periodo de reflexión y entendimiento de lo que acontecía dentro de la práctica docente, por lo que la aplicación de las diferentes técnicas permitió entender la manera en que se pueden intervenir las clases de LE a fin de alcanzar mejores resultados en lo que respecta al ejercicio docente. Derivado de ello, se logró ver el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera desde otra perspectiva, en la que la inclusión de aspectos culturales es esencial, fijando nuestra atención en los elementos socioculturales como recurso para enriquecer los contenidos abordados dentro del aula de clase.

El concepto ‘investigación acción’ surge con el psicólogo social Kurt Lewin en los años 40, y fue empleada inicialmente en el campo de la sociología, posteriormente se fue ampliando y ahora comprende el campo educativo. En esencia el modelo propuesto por Lewin sugiere una ‘espiral de ciclos’. Desde su concepción general, Carr y Kemmis (1986) definen la investigación – acción como “una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar” (p. 162).

Dentro de esta metodología surgen diferentes modelos que guían el proceso investigativo, entre ellos el más conocido propuesto por Kemmis y McTaggart (1988), que son una adaptación del modelo de Lewin (véase fig. 4) y se basa principalmente en una espiral de ciclos. Según este modelo, se sigue un proceso de carácter cíclico. “Este modelo de ‘espiral de ciclos’ consta de cuatro etapas:

1. Clarificar y diagnosticar una situación problemática para la práctica.
2. Formular estrategias de acción para resolver el problema.
3. Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción.

4. El resultado conduce a una nueva aclaración y diagnóstico de la situación problemática, iniciándose así la siguiente espiral de reflexión y acción". (Sandín, 2003, p. 167).

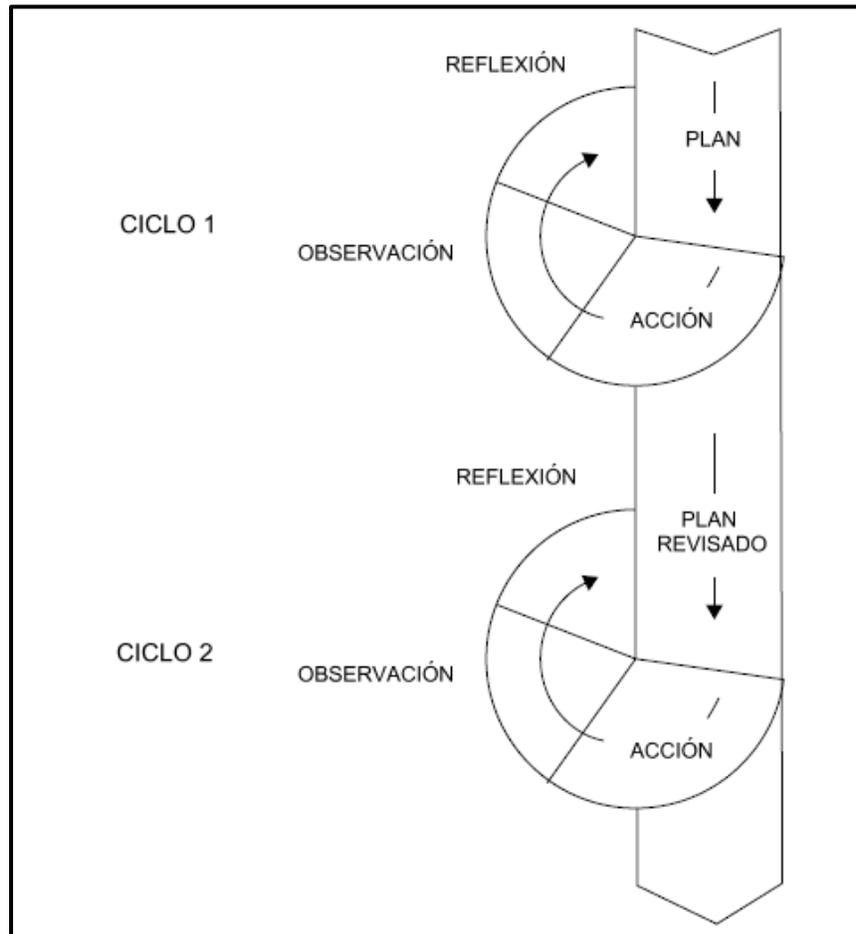


Fig. 4. Ciclos de acción de la investigación acción (Kemmis y McTaggart, 1988).

Según Kemmis y McTaggart (1988), primero se lleva a cabo la identificación de una preocupación temática y se realiza el planteamiento del problema las cuales surgen en la propia practica y se denotan relevantes para cumplir una transformación significativa. Luego, se elabora un plan de acción, el cual está muy bien organizado. Esta planificación debe ser flexible y sujeta a cambios. Después, se aplica y desarrolla el plan de acción, así como la recogida de datos sobre el plan en práctica, esto significa poner en acción las ideas y supuestos. Por último, viene la reflexión e

interpretación de resultados, es decir una replanificación. Durante esta reflexión se busca darles sentido a todos los procesos puestos en marcha, así como las situaciones que supusieron un problema. Asimismo, se reflexiona sobre el plan de acción que implementó, proceso y acciones para proceder a realizar el segundo ciclo de acción si el primero necesita ajustes o mejoras para alcanzar su cometido.

Posteriormente, Burns (1999) plantea su modelo, no como una serie o secuencia de ciclos, sino más bien como una serie de fases interrelacionadas que encausan el proceso de investigación. Antes de realizar una intervención, a diferencia del modelo descrito en párrafos anteriores, este sistema presta atención primero a la parte exploratoria en la que se inspecciona el contexto, se conocen a los participantes, los recursos o condiciones con las que se cuentan para llevar a cabo el estudio y los datos iniciales que proveen una base sobre la que el investigador planea su intervención en la fase siguiente.

En el diseño metodológico de nuestro estudio nos basamos en el modelo de Burns (1999). La razón de optar por este modelo es que primero permite al investigador un periodo de exploración (ciclo 1) al que denominamos 'fase de acción 1' en el que se inspecciona el contexto, identifica el problema, recolectan datos, planea, analiza, reflexiona y especula para, más adelante, en un segundo momento (ciclo 2) que denominamos 'fase de acción 2' el investigador pueda realizar su intervención, observar, reportar, redactar y presentar su propuesta, que en nuestro caso se refleja en una propuesta didáctica sociocultural.

En suma, la implementación de este método sin duda se acopla a nuestro tipo de estudio, al pretender estudiar una situación de mejora en la práctica escolar en la búsqueda de aprendizajes significativos, siendo los estudiantes los partícipes de esta transformación. Tal y como sostiene Elliot (1991), al decir, que una condición necesaria de la investigación acción es que el docente sienta la necesidad de iniciar cambios, de innovar su contexto socioeducativo. Esa sensación de que falta cambiar algún aspecto de la práctica para alcanzar plenamente sus objetivos. Además, es posible explorar, analizar, interpretar y, esencialmente, reflexionar nuestro fenómeno de estudio dentro de nuestro propio contexto educativo.

De manera breve, pues se aborda más adelante (ver 4.4.1.), exponemos que las fases implementadas en este estudio son dos; la primera se llevó a cabo en el periodo de agosto a noviembre de 2020, en donde se aplicaron las técnicas de recolección que hicieron posible iniciar la construcción de nuestra propuesta y la segunda tuvo lugar a lo largo de enero a abril de 2021 siendo la fase donde se pilotean las fichas y se hizo una intervención junto con el cuerpo de docentes, para posteriormente ajustarlas, detallarlas y mejorarlas dando lugar a nuestra propuesta definitiva.

### **4.3. Diseño de la investigación.**

Una vez abordados el paradigma y el método que atañen a esta investigación, en este apartado se expone la estructuración de la misma; entre ellas, el lugar en el que se llevó a cabo, los participantes, los procesos y estrategias metodológicas que se implementaron para recolectar la información para posteriormente realizar nuestra propuesta didáctica sociocultural.

#### **4.3.1 Contexto.**

La presente investigación se llevó a cabo en las Facultades de Medicina Humana, Humanidades y Arquitectura de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Se trabajaron con grupos de estudiantes de las citadas facultades que toman clases de inglés como parte de su carga académica. Las clases de inglés que se imparten en las facultades son de una hora diaria, los estudiantes varían entre locales y foráneos de distintos municipios, localidades y colonias, unas más marginadas que otras. Se debe agregar que hay estudiantes provenientes de comunidades en las que se habla una lengua indígena. Los estudiantes, según mi percepción, son personas de recursos variados, no obstante, predominan los de bajos recursos. Como dato adicional, debido a la contingencia sanitaria relacionada con el COVID-19 que se suscita actualmente, se está trabajando únicamente en la modalidad a distancia, de forma sincrónica a

través de las plataformas de videoconferencias “Zoom” y “Google Meet”, asimismo asincrónicamente mediante la plataforma institucional “Educa-t” de la Universidad Autónoma de Chiapas.

#### **4.3.2. Participantes.**

Por un lado, para mejorar nuestra propuesta didáctica y práctica docente, se colabora con tres profesoras más, todas imparten inglés como lengua extranjera, por lo que cada una tenía un grupo a cargo. Las profesoras cuentan con un rango de entre tres a cinco años de experiencia en el campo de la enseñanza, además solamente una de ellas ha estado en el extranjero y las restantes no han salido de su país de origen.

Simultáneamente, se incluyen a alumnos, propios y de los profesores mencionados en el párrafo anterior, de nuevo ingreso que estudian inglés I, como parte de su carga curricular. Los estudiantes que participan están divididos en cuatro grupos y son de nivel principiante A1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCERL). El número de estudiantes que participaron en el estudio son 37, divididos en cuatro grupos; el de Facultad de Medicina con 8 participantes, el grupo de la Facultad de Arquitectura son 10, el de la Facultad de Humanidades son 12 y el del docente investigador en la Facultad de Humanidades con 13.

Se seleccionaron los participantes con las siguientes características: de nuevo ingreso, con un promedio de veinte años de edad, estatus social y socioeconómico promedio, además es necesario mencionar que predominan estudiantes del sexo femenino, todo ello para dar inicio a la primera fase del estudio con un número de 45 estudiantes. Para la segunda fase, los mismos estudiantes toman inglés II, como parte de su carga curricular a fin de dar continuidad a la investigación. No obstante, es necesario aclarar que en la segunda fase se conservó menos de la mitad de alumnos del primero, pues algunos decidieron optar por una baja temporal y otros

se mezclaron en otros grupos por cuestiones administrativas de las respectivas facultades, por lo que el cierre fue con 37 alumnos.

#### **4.4. Estrategia metodológica.**

Durante el proceso de recolección de datos se emplean técnicas específicas para cada situación, estas técnicas son los medios que permitieron obtener la información necesaria para desarrollar eficazmente el presente estudio, además de estar enmarcadas dentro del paradigma cualitativo. En este trabajo, se utilizaron las entrevistas a profundidad, cuestionario como dispositivo acotado, diario del investigador y observaciones.

#### **La entrevista a profundidad**

En su concepción general “una entrevista tiene estructura, propósito y forma, y puede definirse (generalmente) como una conversación estructurada de persona a persona con el propósito de encontrar y/o crear datos significativos que deben ser recopilados, analizados y validados” (Griffie, 2012, p. 159). A partir de este planteamiento se deriva el tipo de entrevista a profundidad, respecto a este tipo de entrevista, Aravena, et al. (2006) definen que:

La entrevista en profundidad es una técnica de investigación consistente en encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y las personas estudiadas, encuentros que están orientados a la comprensión de las perspectivas que ellas tienen respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las personas entrevistadas lo expresan con sus propias palabras. (p.65)

Sin duda, la entrevista a profundidad aporta datos ricos en detalles para entender las representaciones sociales e identificar indicadores de actitud. Este tipo de entrevista es, en palabras más simples, una conversación entre iguales y no un intercambio de preguntas y respuestas. Asimismo, es necesario tener una pauta

que contenga información que interese obtener el investigador de la persona entrevistada, a pesar de que la entrevista a profundidad no tiene un esquema predefinido, requiere que el investigador este cara a cara con el entrevistado, estableciendo una relación empática, condición que es indispensable para poder comprender a detalle lo que se está estudiando (Aravena, et al., 2006).

Como información adicional, se realizaron las entrevistas en dos modalidades: grupales; con los grupos de estudiantes e, individuales como entrevistas a profundidad; con los profesores que tienen participación en el estudio. Por un lado, en las entrevistas grupales, se realizaron a través de la plataforma Zoom con una duración promedio de entre cuarenta minutos a una hora. Por el otro, las entrevistas individuales (profesores) se realizaron, también, a través de la plataforma Zoom con duración de entre treinta y cincuenta minutos aproximadamente.

En total se realizaron siete entrevistas, cuatro con los estudiantes, que corresponden a las grupales, aquí participaron un promedio de diez estudiantes en cada una de ellas sin ninguna intervención o presencia del docente titular del grupo, en las individuales se lograron entrevistar a las tres profesoras de manera adecuada, solo con adecuaciones de tiempo para lograr llevar a cabo las entrevistas, pues tenían cargas de trabajo bastante altas.

### **Cuestionario como dispositivo acotado**

Este tipo de cuestionario fue con certeza de gran utilidad para este estudio, los datos que arrojó son precisos y bien delimitados. Brown (2001) define los cuestionarios como “cualquier instrumento escrito que se presenta a los encuestados con una serie de preguntas o enunciados a las que deben reaccionar, ya sea escribiendo sus respuestas o seleccionándolas entre las respuestas existentes” (p. 6). Es necesario precisar que se aplicó el cuestionario a modo de dispositivo acotado en la primera fase de acción únicamente y contó con una extensión de tres páginas tanto para estudiantes como para profesores; el de estudiantes contó con veintiún ítems, mientras que el de docentes con dieciocho, todos ellos bien delimitados

posibilitando recoger la información que nos ayudó a alcanzar nuestros objetivos. El cuestionario se aplicó a todos los estudiantes que participaron, sin embargo, solo obtuvimos un total de treinta y dos documentos pues no todos lo enviaron, asimismo se aplicó con éxito a las tres profesoras participantes.

El cuestionario, adaptado como técnica de recolección bajo el paradigma cualitativo, ofrece la ventaja de que son más fáciles de administrar y consumen menos tiempo, a diferencia de las entrevistas, y se pueden obtener respuestas de un mayor número de personas. Además, permite a los participantes responder más rápido y no es necesario que el investigador emplee técnicas suplementarias o herramientas como grabadoras o hojas de notas (Burns, 1999). La decisión de implementar el cuestionario como dispositivo acotado en nuestro estudio se deben a dos principales razones que expone Latorre (2003):

- Obtener información básica que nos posible alcanzar de otra manera, y
- Evaluar el efecto de una intervención cuando es inapropiado conseguir retroalimentación de otra manera.

Por estas razones, se implementaron preguntas abiertas en la que los participantes fueron libres de exponer sus ideas que posteriormente sirvieron para analizar sus representaciones sociales y actitudes. A propósito, Latorre (2003) comenta que en los cuestionarios no existen respuestas verdaderas, más bien respuestas apropiadas que mantienen un dialogo abierto. Por tanto, no existen afirmaciones o preguntas 'correctas' sino cuestiones apropiadas que pueden cambiar las cosas y apoyaran la construcción del corpus de datos obtenidos.

A su vez, se mantuvo especial cuidado en la construcción del cuestionario teniendo en cuenta: a) el propósito para el que se diseñó, se delimitó el alcance de las preguntas para lograr su objetivo y no tener sesgos en la investigación; b) participantes del estudio, se orientan las preguntas según las características de la población, c) Situación actual, esto tiene que ver con los recursos disponibles, debido a la contingencia actual, por lo que se envía el documento por correo electrónico a los estudiantes y estos devuelven el documento con sus respuestas. Se debe agregar que se prestó especial atención a la formulación de las preguntas

para alcanzar nuestros propósitos, y se verificó mediante pruebas piloto con personas ajenas a la investigación previo a su aplicación.

En el cuestionario, se obtuvo información relacionada con las representaciones que los estudiantes y profesores tienen respecto a la enseñanza aprendizaje del inglés como LE. Adicionalmente, los datos aquí tratados aportaron indicadores claros de las actitudes de nuestros participantes respecto a la temática en cuestión, lo que resulta en datos que se pudieron triangular debidamente con las otras técnicas que se emplearon a lo largo de esta investigación.

### **Diario del investigador**

El diario del investigador o del profesor es una de las herramientas en el campo de las ciencias sociales que más información aportan durante un proceso investigativo, sobre todo en el campo de la educación. Es una técnica introspectiva y de reflexión que permite al docente evaluar su práctica docente de manera crítica y constructiva sobre los acontecimientos que tienen lugar dentro de su aula, sin embargo, en este caso referimos aulas virtuales debido a la situación actual antes planteada, por lo tanto, las denominamos 'salas virtuales'.

Es un hecho, que el profesor concibe la realidad escolar desde su particular modelo didáctico constituido por un conjunto de representaciones de naturaleza variada: concepciones epistemológicas e ideológicas, concepciones relacionadas con el desarrollo humano, sobre el aprendizaje y relaciones sociales, sobre contenidos entre otros. Dicho modelo es el trasfondo que guía, y a la vez condiciona, toda su práctica educativa (Porlán y Martín, 1999). De esta forma:

El diario es un recurso metodológico y su utilización periódica permite reflejar el punto de vista del profesor investigador sobre los procesos más significativos de la dinámica en la que se encuentre inmerso. Es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del investigador sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia. Favorece, adicionalmente, el establecimiento de conexiones

significativas entre conocimiento práctico y disciplinar, lo que permite una toma de decisiones más fundamentada. A través del diario se pueden realizar focalizaciones sucesivas en la problemática que se aborda, sin perder las referencias al contexto. (Porlán y Martín, 1999, p.23)

El diario de investigador se realizó electrónicamente puesto que se facilita el manejo de sus datos, análisis e interpretación, puesto que la mayoría del trabajo ha sido principalmente por medios virtuales. Mediante esta poderosa técnica de recolección de datos, se tomaron nota de los acontecimientos relevantes dentro del aula, pero sobre todo nos permitió anotar lo vivido y reflexionar respecto a ello, lo cual sin duda enriqueció nuestro estudio. Los diarios se clasificaron por facultades, grupos, fecha y hora para un mejor manejo de los datos buscando evitar confusiones y pérdidas de documentos.

### **La observación**

La característica principal de la observación como proceso de investigación es que ofrece al investigador la oportunidad de recopilar datos en persona de primera mano in situ de situaciones sociales en su desarrollo natural, otro rasgo importante de la observación es que tiene el potencial de producir datos más valiosos o auténticos que de usar métodos mediados o inferenciales (Cohen, Manion y Morrison, 2018).

Esta técnica de recolección, probablemente la técnica más popular en la metodología cualitativa, se llevó a cabo mediante las grabaciones de las clases que se dieron en las plataformas de videoconferencia. Asimismo, se consideró la observación participante, ya que tomamos parte en el fenómeno bajo estudio. La observación participante, donde simultáneamente a la observación de los acontecimientos, se participa en ellos. Este tipo de observación es un ingrediente fundamental en la investigación cualitativa, la investigación implica la interacción social entre el investigador y quienes forman parte del escenario natural que se va a observar (Aravena, et al., 2006).

En concreto, utilizamos la observación participante debido a que, para los fines de este estudio, se requiere información detallada del fenómeno que estamos estudiando. De la misma forma, Latorre (2003) ratifica lo dicho, cuando menciona que es una técnica apropiada para el estudio de fenómenos que exigen al docente investigador implicarse y participar para comprender el fenómeno en profundidad, de la misma forma, es una técnica inherente a la investigación acción, como lo es la enseñanza, puesto que el docente debe estar comprometido con el estudio y desarrollo de su propia práctica profesional. Esta técnica se aplicó tanto para las propias clases del docente investigador como para las clases de las profesoras, en el caso de las clases de las profesoras no se intervino en la primera fase de acción, pero en la segunda sí pues es aquí donde pusimos en marcha nuestra propuesta y a partir de ahí hicimos los ajustes para mejorarla en la búsqueda de nuestra versión final.

#### **4.4.1. Procedimiento de recolección de la información.**

Abordadas las técnicas que hicieron posible la recolección de los datos, es necesario describir el procedimiento que se siguió en nuestro estudio. A lo largo de este apartado se exponen los pasos que seguimos para triangular, codificar y categorizar todo el cumulo de información para, posteriormente, concretar nuestro análisis y discusión a fin de poder hacer la propuesta didáctica que nos ocupa. Asimismo, destacamos que se divide en dos partes; por un lado, los datos preliminares generados en la primera fase que se obtuvieron en el periodo de agosto a noviembre de 2020, lo cual representa la parte exploratoria de nuestra investigación; por el otro, la segunda fase en donde se realizó la intervención pedagógica, se llevó a cabo en el periodo de enero a abril de 2021, aquí se realizó el piloteo de nuestra propuesta didáctica que se construyó con base en los datos recopilados de la primera fase, para posteriormente hacer las mejoras necesarias y volver a las aulas de nueva cuenta para hacer nuestra intervención pedagógica con una propuesta sólida y mejorada.

Para ser más precisos, en la primera fase de nuestro proceso investigativo se exploran las representaciones sociales y actitudes, con referencia a la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera, de profesores colaboradores que se desenvuelven en el mismo contexto socioeducativo, sino también de los mismos estudiantes, todos con un mismo objetivo que es la mejora de la práctica docente y generación de aprendizajes significativos mediante una propuesta didáctica sociocultural. Para la segunda fase se realizó nuestra intervención pedagógica con la ayuda de datos adicionales que se recogieron en esta misma fase y que complementaron la codificación preliminar, con el fin de mejorar y afinar nuestra propuesta de intervención final, asimismo ver los cambios que produjo en la práctica docente.

#### **4.4.1.1. Fase de acción 1.**

La primera etapa del estudio, llevada a cabo de agosto a noviembre de 2020, se centró en la delimitación del tema de investigación, entre ellos, los objetivos y preguntas que orientan nuestro estudio, además de los constructos que forman parte de los referentes teóricos que sustentan este trabajo. Se tomó la decisión de discutir las representaciones sociales sobre el inglés como lengua extranjera desde el campo de la enseñanza aprendizaje. Además, se abordan las principales vertientes que han emergido con el paso del tiempo sobre este constructo. Más adelante, se reflexiona sobre cómo se construyen las representaciones de los individuos según su emergencia y organización; nos referimos a la objetivación y el anclaje. Luego, se abordan algunos aspectos que tienen relación con las representaciones y nexos con algunos conceptos. Por otro lado, también se hace un recorrido por los componentes que constituyen las actitudes y se discute su relación con conceptos relacionados a la enseñanza aprendizaje del inglés, a fin de identificar indicadores de valencias actitudinales.

Por consiguiente, es necesario puntualizar que como esta fase es de acercamiento y exploración debido a que es aquí donde nos acercamos al campo de actuación de nuestros participantes, así como de su realidad. El objetivo de esta primera fase,

fue la inmersión en el campo para recoger datos respecto a las representaciones y actitudes de nuestros participantes sobre sus percepciones y predisposiciones hacia la lengua cultura extranjera.

El proceso comenzó con la observación de clases en su modalidad virtual de nuestros participantes, en total se realizaron cuatro observaciones en cada uno de los grupos de las facultades antes citadas, es decir que, se observó cuatro veces la clase de cada una de las profesoras, aquí se realizaron anotaciones sobre aspectos que nos condujeran a entender las representaciones de los profesores y de los estudiantes, y también posibles indicadores de actitudes hacia la lengua.

Además, nosotros, en nuestro rol de docente investigador, desde el principio decidimos llevar un registro dentro de un diario del investigador sobre todos los incidentes y eventos importantes que se llevaron a cabo en las clases que nos guiaron a cumplir con nuestros objetivos. Simultaneo al inicio de la implementación de esta técnica, se llevó a cabo la aplicación de nuestro cuestionario como dispositivo acotado a los cuatro grupos participantes que sumaban 45 estudiantes que en ese momento eran parte de la investigación, sin embargo, solo 37 hicieron llegar su cuestionario. Asimismo, también se aplicó el cuestionario diseñado para docentes a las tres profesoras participantes en donde expresaron sus percepciones de manera amplia.

Posteriormente, se llevaron a cabo entrevistas a profundidad para conocer representaciones y detectar indicadores de actitud en dos distintos grupos, por un lado, se realizaron entrevistas con las tres docentes tratando aspectos relacionados con la enseñanza, por el otro, se realizaron entrevistas con los treinta y siete estudiantes participantes, divididos en cuatro grupos según la carrera a la que pertenecían, abordando temáticas relacionadas con el aprendizaje. La decisión de realizar las entrevistas por separado fue para que cada uno de los grupos no se sintieran cohibidos ante la presencia de sus profesores o que sus alumnos estuvieran presentes a fin de evitar desviaciones y obtener testimonios fiables. Realizadas estas acciones, se procedió al tratamiento y análisis preliminar de la

información para dar paso a nuestra segunda fase de acción con el propósito de dar una explicación al fenómeno de estudio.

#### 4.4.1.1.1. Codificación preliminar.

En la primera fase de la investigación, se llevó a cabo la obtención de los datos a partir de las técnicas de recolección que se mencionan en el apartado anterior, se analizan y se obtienen datos de los discursos de los participantes, de los conocimientos del profesor investigador y colaboradores, así como de los referentes teóricos que son de gran importancia para el sustento de este estudio.

La información generada arrojó un gran conglomerado de datos ricos en detalles, lo que supone una mejor comprensión del fenómeno de estudio. A continuación, se presentan los códigos y categorías preliminares generados respecto a las representaciones sociales y actitudes de los profesores y estudiantes hacia el inglés como LE durante esta fase exploratoria.

PLANOS DE ANALISIS	CODIGOS	DESCRPTORES
<b>REPRESENTACIONES SOCIALES</b>	1. Representaciones culturales de estudiantes	Conocimientos e ideas que caracterizan un colectivo social, en este caso los estudiantes participantes.
	2. Representaciones lingüísticas de estudiantes	Ideas y percepciones relacionadas con los diversos aspectos de la lengua.
	3. Representaciones pedagógicas de estudiantes	Factores que determinan el aprendizaje de la lengua extranjera.
	4. Representaciones culturales de profesores.	Conocimientos e ideas que distinguen a un grupo social de otro, en este caso los docentes participantes.
	5. Representaciones educativas de profesores.	Elementos inmersos en la enseñanza de la lengua extranjera y que tienen algún tipo de interferencia.
	6. Representaciones didácticas de profesores.	Principios de enseñanza, tareas, contenido, formas y métodos de enseñanza-aprendizaje.

<b>ACTITUDES</b>	1. Actitudes positivas de estudiantes	Indicadores de predisposiciones favorables hacia la lengua extranjera.
	2. Actitudes negativas de estudiantes	Indicadores de predisposiciones con carga negativa hacia la lengua extranjera.
	3. Actitudes Ambivalentes de estudiantes	Indicadores de predisposiciones tanto afirmativas como negativas hacia un objeto actitudinal, es decir, hacia la lengua extranjera.
	4. Actitudes positivas de profesores	Indicadores de predisposiciones favorables hacia la lengua extranjera.
	5. Actitudes negativas de profesores.	Indicadores de predisposiciones con carga negativa hacia la lengua extranjera.
	6. Actitudes ambivalentes de profesores.	Indicadores de predisposiciones tanto afirmativas como negativas hacia un objeto actitudinal, es decir, hacia la lengua extranjera.
<b>ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>	1. Tipo de enseñanza y técnicas del profesor.	Modos de enseñanza que los profesores poseen y que emplean en la enseñanza del inglés como LE.
	2. Uso del inglés dentro del aula de LE.	Exposición de los estudiantes al inglés.
	3. Contenidos culturales y su importancia.	Aspectos de la cultura norteamericana en las clases y actividades.
	4. Presencia de aspectos socioculturales en las clases de LE.	Elementos que conforman el aspecto sociocultural de la lengua meta a lo largo de las lecciones.
	5. Tipo de enseñanza y actitudes desplegadas.	Acciones del profesor para llevar a cabo su práctica y comportamientos hacia la LE.
	6. Situaciones de aprendizaje e indicadores de actitudes.	Proceder del alumnado y conductas hacia las actividades que se llevan a cabo dentro del aula de LE.

Cuadro 2. Fase 1: codificación preliminar.

#### 4.4.1.2. Fase de acción 2.

Por lo que se refiere a la segunda fase, se realizó una segunda intervención en el campo de enero a abril de 2021 con el fin de recabar información de utilidad que aportara información complementaria y ahondar en los aspectos fundamentales de

nuestro estudio, todo ello, a partir de la codificación preliminar. Esta fase incluyó el funcionamiento de diversas actividades que contribuyeran en la construcción de nuestra propuesta didáctica y observaciones de clase que nos ayudarán a enriquecer nuestros datos.

Las actividades que se pusieron en marcha durante las clases comprenden aspectos socioculturales que, aportaron muchos detalles y datos que fueron de gran utilidad, así algunos aspectos se reforzaron y nos encaminaron adecuadamente a nuestra propuesta. Respecto a ello, el docente investigador impartió un total de seis clases con dos grupos de los cuatro, pues los dos con los que no se contó estaban en un paro estudiantil y había situaciones relacionadas con la pandemia. En las clases se implementaron bosquejos de nuestras fichas didácticas que estaban en construcción y otras como borrador para posteriormente hacer un proceso reflexivo, asimismo las otras profesoras participantes también contribuyeron a la aplicación de las fichas en sus respectivos grupos en al menos dos clases, pues el tiempo que teníamos era limitado por razón de que tenían que avanzar sus contenidos del curso, mientras tanto se tomaba nota de los aspectos relevantes que se tenían que considerar para la mejora de nuestros materiales.

De igual manera, se realizaron observaciones con orientación a las actividades pedagógicas relacionadas con contenido sociocultural dentro del aula, con la intención de enriquecer nuestra primera fase de acción, agregar datos nuevos a nuestras fichas en proceso de finalización y tener información sólida hacia la construcción de nuestra propuesta didáctica final. Esta técnica, se implementó en dos clases de cada una de las profesoras participantes y se realizó mediante el uso de la plataforma Zoom, lo que posibilitó grabar y almacenar los datos para su tratamiento.

Finalmente, una vez realizados los procesos descritos, se procedió a analizar los datos recopilados hasta ese momento encaminándonos a un proceso reflexivo en donde identificamos los puntos de nuestras fichas que requerían mejoras, por lo que a partir de nuestras interpretaciones pudimos pulir y detallar la propuesta didáctica final que aquí presentamos, cabe señalar que esta propuesta no fue posible

implementarla por situaciones del paro estudiantil que vivía la universidad en ese momento, la problemática de la pandemia y el poco tiempo que tenían los docentes para completar sus contenidos pues se trabajaba en modalidad virtual.

#### **4.5. Procedimiento de análisis de la información.**

Posterior a la recolección de datos, nuestro siguiente proceso fue el análisis de toda la información recabada. En palabras de Mella (citado en Aravena, et al., 2006):

El análisis de datos cualitativos es un proceso que involucra un continuo preguntarse, una búsqueda de respuestas y de observación activa. Es el proceso de colocar datos en un conjunto, de hacer invisible lo obvio, de reconocer lo significativo a partir de lo insignificante, de poner juntos datos aparentemente no relacionados lógicamente, de hacer caber unas categorías dentro de otras y de atribuir consecuencias a antecedentes. Es un proceso de interrogantes y verificación, de corrección y modificación, de sugerencia. Es un procedimiento creativo de organización de los datos, de manera que el esquema analítico aparezca como obvio. (p. 80)

Dicho lo anterior, los datos de esta naturaleza no son estructurados por lo que es tarea del investigador ordenarlos en categorías y asignarles un orden específico. Por tanto, para su tratamiento y análisis se siguieron los pasos sugeridos por Hernández, Fernández y Baptista (2014) siendo los siguientes:

- Explorar los datos,
- Imponerles una estructura (organizándolos en unidades y categorías),
- Describir las experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones;
- Descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema;
- Comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos,
- Reconstruir hechos e historias,

- Vincular los resultados con el conocimiento disponible y
- Generar una teoría fundamentada en los datos (p. 418).

Desde otra óptica, Creswell (2007) representa el proceso de análisis cualitativos en forma de una espiral, esto para tener una óptica diferente de como analizar los datos (véase fig. 5.).

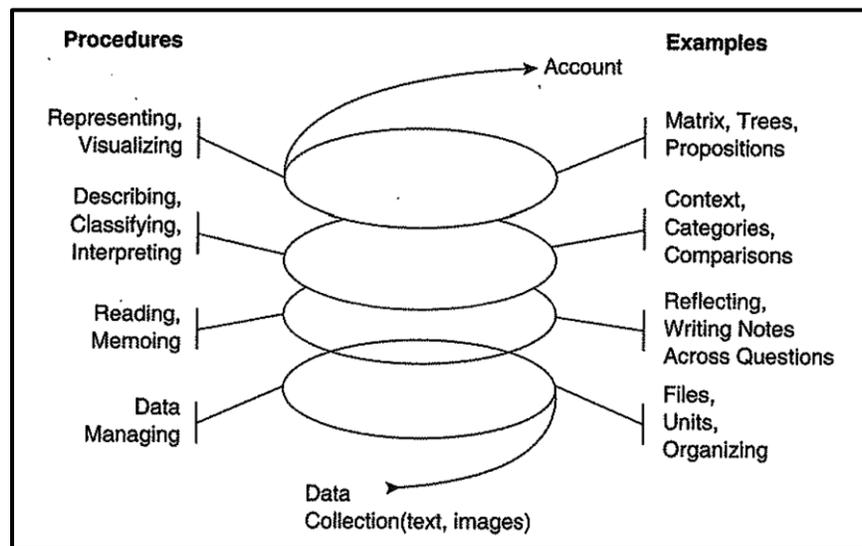


Fig. 5. Espiral de análisis de datos (Creswell, 2007, p. 151).

Como podemos apreciar, ambos procesos explican la manera en que le dimos tratamiento a los datos obtenidos de nuestras técnicas, solo que representados de manera diferente. Conviene subrayar que, este trabajo se llevó a cabo en dos fases, en este proceso toda la información recolectada se concentró en un solo formato para su análisis.

Posteriormente, se realizó una triangulación, codificación y categorización a partir del análisis de las dos fases de acción implementadas que nos dieron la posibilidad de realizar el análisis completo de nuestros hallazgos y, a posteriori, comenzar la construcción de nuestra propuesta didáctica.

#### **4.5.1. Triangulación**

Una vez recopilados los datos en su conjunto, se realizó la revisión exhaustiva y discusión de los referentes teóricos que enmarcan nuestra investigación para poder cimentarla con autores que han trabajado respecto a las mismas temáticas y que guíen nuestro proceso. Asimismo, se emplearon varias técnicas para la obtención de información, lo que permitió entrecruzar la información para corroborar datos procurando las características más reiterativas que se transformarán en datos que permitan establecer códigos y categorías, es decir en la primera fase son preliminares y, posteriormente, en la segunda fase la codificación y categorías finales, proceso que conocemos como triangulación.

Respecto a la triangulación, Chanona (2020) señala que nos permite "...corroborar la consistencia de características de la información; y por el otro, nos dará la pauta para decidir qué se queda a formar parte del corpus para transformarse en dato; y qué se tiene que destinar para los archivos, en espera de darle otro uso..." (p. 333). Así, Aravena, et al. (2006) definen que "se denomina triangulación a la "combinación dentro de un mismo estudio de distintos métodos de recolección de información o de fuentes de datos (observación participante, entrevistas individuales, entrevistas grupales, análisis de documentos, etc.)" (p. 91).

Desde otra perspectiva, Taylor y Bogdan (citado en Aravena, et al., 2006, p. 91) conciben a la triangulación como "un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes. Abrevándose en otros tipos y fuentes de datos, los observadores pueden también obtener una comprensión más profunda y clara del escenario y de las personas estudiados".

Las cuatro técnicas empleadas a lo largo de este trabajo hicieron posible profundizar y ampliar nuestra comprensión e interpretación del fenómeno de estudio. A partir de los datos recopilados de la primera fase de acción se buscan las coincidencias de los participantes. Por ende, se hace la triangulación a partir de los corpus discursivos y escritos generados por los participantes, con el fin de identificar las coincidencias relacionadas con el objeto de estudio. Esto significó la ratificación de

lo recuperado a través de distintos medios, como lo son las técnicas implementadas, para ratificar lo que nuestros participantes expresaron.

Según lo dicho previamente, las características más reiterativas y coincidencias de nuestros datos dieron paso al establecimiento de los códigos que, a su vez, dieron pie a la realización de la segunda fase de acción. De este modo, el entrecruzamiento y proceso reflexivo de la información de cada de las dos fases resultó en la consolidación de la codificación y categorías finales (véase Cuadro 4).

En definitiva, la triangulación es un recurso que contribuye al rigor metodológico de la investigación lo que significa garantía de calidad puesto que se destaca el enriquecimiento de la información y aumento de la fiabilidad (Chanona, 2020) en el proceso. Asimismo, se privilegia su sentido holístico, que pretende contribuir con alternativas y posibles soluciones al fenómeno social de nuestro estudio.

<b>TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	
Técnicas de recolección	Parámetros
<p>Entrevistas a profundidad (Profesores y alumnos)</p> <p>Observación participante</p> <p>Cuestionario como dispositivo acotado</p> <p>Diario del investigador</p>	<p>Representaciones y actitudes respecto a la enseñanza-aprendizaje del inglés.</p> <p>Vínculos entre las representaciones sociales y actitudes hacia la enseñanza-aprendizaje del inglés.</p> <p>Promoción de actitudes positivas desde una perspectiva sociocultural</p>

Cuadro 3. Triangulación de la información.

#### **4.5.2. Codificación definitiva.**

Una vez identificadas las reiteraciones, denominadas recurrencias se procedió a codificar el cumulo de información obtenida para que vaya quedando condensada. “La codificación es simplemente la clasificación de la información sobre eventos, conductas y discursos registrada durante la fase de trabajo de campo, procedimiento que permitirá dar una estructura al análisis de los datos” (Aravena, et al., 2006, p. 82). En la primera fase de acción, se generó una codificación preliminar la cual se llevó a cabo de manera inductiva ya que se parten de datos emergentes que se originaron de las recurrencias e información de los participantes.

Por tanto, a partir de este punto, se replantearon las técnicas que se emplearon en la siguiente fase para aproximarse más a la propuesta didáctica o de intervención. Por otro lado, en la segunda fase de acción, se produjo la codificación final donde se analizó la información de ambas fases, reexaminando la información previamente etiquetada con el fin de eliminar, añadir o modificar códigos de acuerdo a los datos la segunda fase de acción. Como resultado, será posible agrupar los diferentes códigos en constructos que se convertirán en categorías de interpretación.

Por último, se debe agregar que la codificación es uno de los medios por los cuales podremos hacer nuestras interpretaciones, pero antes deben agrupar en grandes categorías que condensen la información. De manera que la codificación, como expresa Chanona (2020), no significa únicamente reducir información sino más bien condensarla sin perder su esencia; mediante el uso de etiquetas o indicadores. Además, codificar no se trata de una ciencia, sino una destreza que se consigue en la medida que el investigador se vuelve sensible a la situación del fenómeno bajo estudio.

<b>PLANOS DE ANALISIS</b>	<b>CODIGOS</b>	<b>DESCRIPTORES</b>
<b>REPRESENTACIONES SOCIALES</b>	1. Representaciones culturales del alumnado	Conocimientos e ideas que estudiantes tienen sobre el colectivo social de la lengua meta.
	2. Representaciones lingüísticas del alumnado.	Percepciones que estudiantes poseen con relación a aspectos lingüísticos que conforman la lengua meta.
	3. Representaciones educativas del alumnado.	Creencias sobre factores que influyen en el aprendizaje del inglés como LE.
	4. Representaciones culturales del profesorado.	Apreciaciones de los docentes respecto a la cultura de la lengua meta.
	5. Representaciones educativas del profesorado.	Impresiones de los profesores sobre elementos que intervienen en la enseñanza de la lengua extranjera.
	6. Representaciones didácticas del profesorado.	Principios de enseñanza, tareas, contenido, formas y métodos de enseñanza-aprendizaje.
<b>ACTITUDES (VALENCIAS, LOCUS DE CAUSALIDAD Y DE CONTROL )</b>	1. Locus de causalidad estudiantil	Impresión de estudiantes como responsables de sus acciones que influye directamente en sus predisposiciones hacia el aprendizaje de la LE, según sus logros.
	2. Locus de control estudiantil	Percepción de los estudiantes sobre el grado de control que poseen sobre el aprendizaje del inglés como LE.
	3. Locus de causalidad docente	Impresión de profesores como responsables de sus acciones ejerciendo efecto en sus predisposiciones hacia la enseñanza de la LE, según sus esfuerzos y logros.
	4. Locus de control docente.	Percepción de los profesores respecto al grado de control que ejercen sobre la enseñanza del inglés como LE.
<b>VINCULACIÓN ENTRE REPRESENTACIONES Y ACTITUDES</b>	1. Alumnado: relación representaciones culturales-locus de causalidad/control.	Vínculos que unen las representaciones de tipo cultural con los locus de causalidad y control de estudiantes.
	2. Alumnado: relación representaciones lingüísticas-locus de causalidad-control.	Vínculos que surgen de la relación entre las representaciones de tipo

		lingüísticas con los locus de causalidad y control de estudiantes.
	3. Alumnado: relación representaciones educativas-locus de causalidad/control.	Nexos que emergen de la relación entre las representaciones de tipo educativas con los locus de causalidad y control de los alumnos.
	4. Profesorado: relación representaciones culturales-locus de causalidad/control.	Relaciones que aparecen de la relación entre las representaciones de tipo culturales con los locus de causalidad y control de profesores.
	5. Profesorado: relación representaciones educativas-locus de causalidad/control.	Conexiones entre representaciones de corte educativo con el locus de causalidad y control de profesores.
	6. Profesorado: relación representaciones didácticas-locus de causalidad/control.	Vínculos de la relación que guardan las representaciones de tipo didácticas con los locus de causalidad y control de profesores.
<b>ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>	1. Pedagogía docente y enseñanza de la LE.	Métodos que los profesores emplean para orientar su catedra.
	2. Aprendizaje de la LE según la perspectiva estudiantil.	Procedimientos y estrategias de aprendizaje de la LE.
	3. Papel de la cultura y sus elementos socioculturales.	Implementación de aspectos culturales, orientados a la parte sociocultural en actividades o materiales didácticos.
	4. Papel de la LE en el aula.	Uso de la lengua meta a lo largo de las clases u actividades realizadas.

Cuadro 4. Códigos definitivos.

#### 4.6. Categorización de los datos.

Una vez codificados los datos se procedió a la a categorización, en donde se seleccionaron de manera minuciosa los datos codificados para clasificarlos en categorías eliminando datos irrelevantes a fin de otorgarles sentido e interpretarlas. Así, a partir de esas categorías será posible hacer una interpretación condensada

de los datos para poder dar respuesta a las preguntas que dieron origen al estudio y, a la vez, orientar la propuesta didáctica para que cumpla su cometido.

En palabras de Aravena, et al. (2006) la categorización “es la operación mediante la cual se clasifican conceptualmente las unidades referidas a un mismo tema. Cada categoría contiene un significado o tipo de significados y puede estar referida a una gran diversidad de registros: situaciones, contextos, actividades, eventos, métodos, procesos, estrategias” (p. 84).

La primera categoría se denomina “**Estudiantes: representaciones sociales**”. Esta categoría se creó a partir de códigos que fuimos obteniendo de nuestros hallazgos, de esta forma; las recurrencias respecto a que el aprendizaje de lenguas extranjeras favorece la comunicación efectiva, así como de convivencia entre culturas, percepciones sobre la falta de interés/visión de los individuos que forman parte del mismo colectivo social, el prestigio del inglés frente a otras lenguas, su amplia utilización como lengua franca nos condujeron al código: **Representaciones culturales del alumnado**. Asimismo, comentarios como; la pronunciación del inglés genera dificultades en el aprendizaje, el tipo de inglés que se debe impartir en las aulas de LE debe ser informal para poder ser aplicado en contexto real, la implementación del traductor como herramienta que facilita el aprendizaje, pero que afecta la producción estudiantil, conforman el código: **Representaciones lingüísticas del alumnado**. Por su parte, se identificaron discursos que se asocian con aspectos como que el inglés que se enseña dentro de nuestro contexto presenta deficiencias, el aprendizaje de la LE genera beneficios académicos dentro del proceso de formación profesional, la posibilidad de obtener becas o estancias por el nivel de competencia en la lengua, todos estos discursos integran el código: **Representaciones educativas del alumnado**.

La siguiente categoría se nombró: “**Profesores: representaciones sociales**”. El discurso reiterativo de nuestros participantes sobre que las lenguas extranjeras son menospreciadas dentro de nuestro contexto por el poco impulso dentro del ámbito educativo, el aprendizaje del inglés como LE y un buen nivel de competencia favorecen oportunidades de crecimiento laboral o académico, además, aprendizaje

del inglés por parte de los estudiantes únicamente como parte de sus obligaciones en sus estudios de licenciatura forman el código: **Representaciones culturales del profesorado**. Se debe mencionar que emergieron recurrencias sobre el papel de las experiencias previas como factores que influyen el aprendizaje de la LE dentro del aula, la orientación de las prácticas docentes hacia contenidos de naturaleza lingüística para cumplir con los tiempos que establece el programa, y que los contenidos en los programas de inglés son sencillos según el potencial de los estudiantes constituyen el código: **Representaciones educativas del profesorado**. En última instancia, las siguientes ideas respecto a que los materiales y recursos didácticos complementan el contenido que se aborda a lo largo del curso buscando prácticas más dinámicas, el método de enseñanza del curso necesita mejoras, y que los materiales didácticos culturales promueven el interés del estudiante por el aprendizaje de la lengua forman el código: **Representaciones didácticas del profesorado**.

Posteriormente, la categoría: **“Estudiantes: actitudes hacia el aprendizaje de una LE”**. Está conformada por recurrencias tales como que las lenguas extranjeras crean comunicación con otros sujetos, el inglés se impone a otras lenguas por prestigio y uso, herramientas educativas como el traductor para facilitar el aprendizaje de la LE y que aprender inglés favorece el desarrollo e intercambio académico formando el código: **Locus de causalidad estudiantil**. Asimismo, los comentarios sobre la falta de interés y visión de los individuos hacia el estudio de una LE, disposiciones negativas hacia la habilidad lingüística oral del inglés, preferencia por un inglés contextualizado a situaciones reales y las deficiencias que presenta la enseñanza del inglés que presenta la enseñanza del inglés se constituyen en el código: **Locus de control estudiantil**.

En contraparte, surge la categoría: **“Profesores: actitudes hacia la enseñanza de una LE”**. Aquí aparecen ideas respecto a que la competencia en la LE favorece oportunidades laborales y acceso a recursos académicos, las conductas del alumnado guiadas por sus experiencias previas, los recursos didácticos como medios para complementar los contenidos del curso, mejoras que necesita el

método del curso a pesar de ser aceptable, y la orientación de materiales didácticos hacia el componente cultural como promotor del interés estudiantil integran el código: Locus de causalidad docente. Asimismo, las opiniones sobre la carencia de impulso de la LE que refleja la falta de cultura en nuestra sociedad, el aprendizaje de la LE por obligación, el desarrollo de contenidos lingüísticos por limitación de tiempo y las carencias que ofrece el programa de inglés en los programas de licenciatura derivan en el código: Locus de control docente.

Posteriormente, se forma la categoría: **“Influencias de las representaciones sociales en las actitudes de estudiantes”**. Las recurrencias sobre estimaciones actitudinales positivas sobre la comunicación eficaz que proveen las lenguas extranjeras, juicios valorativos negativos respecto a la apreciación del inglés como LE dentro del contexto social de los estudiantes, y valoraciones actitudinales favorables sobre el prestigio, así como utilidad del inglés constituyen el código: **Alumnado: relación representaciones culturales-locus de causalidad/control**. Además, se identificaron las siguientes relaciones; la habilidad oral enfocada en la pronunciación influenciada por valencias actitudinales negativas, sentimientos que evocan valencias actitudinales positivas sobre un inglés cotidiano o informal de uso cotidiano, y valoraciones actitudinales ambivalentes hacia herramientas de apoyo como el traductor establecen el código: **Alumnado: relación representaciones lingüísticas-locus de causalidad-control**. Por último, dentro de esta categoría identificamos relaciones como evaluaciones con tendencias negativas sobre la enseñanza de inglés dentro del contexto y discernimientos sobre actitudes con valencias actitudinales positivas sobre los beneficios académicos que aporta el inglés conforman el código: **Alumnado: relación representaciones educativas-locus de causalidad/control**.

A posteriori, se creó el código denominado **“Influencias de las representaciones sociales en las actitudes de los profesores”**. Las conexiones reveladas son las siguientes; valencia actitudinal negativa sobre las opiniones respecto a la subestimación de las lenguas extranjeras dentro del contexto local, estimaciones actitudinales positivas sobre posibilidades laborales y económicas según el nivel de

competencia en la LE, y carga actitudinal negativa en valoración sobre el aprendizaje del inglés como LE por obligación integran el código: **Profesorado: relación representaciones culturales-locus de causalidad/control**. Luego, aparecen las siguientes correlaciones; juicios orientados a valencias actitudinales favorables sobre la influencia de las experiencias previas en el aprendizaje de la LE, tendencias actitudinales negativas sobre el tipo de programas de base lingüística, además de tiempos limitados y recurrencias relacionadas con valencias actitudinales negativas sobre los contenidos del programa al ser considerados muy básicos complementan el código: **Profesorado: relación representaciones educativas-locus de causalidad/control**. Por último, vinculaciones como juicios que revelan valencias actitudinales positivas hacia estrategias didácticas como impulsoras de actividades dinámicas, estimaciones actitudinales ambivalentes sobre el método del curso como adecuado, pero necesita elementos culturales de la LE y conceptualizaciones que relacionan valencias positivas con la implementación de materiales didácticos dotados de elementos culturales componen el código: **Profesorado: relación representaciones didácticas-locus de causalidad/control**.

Más adelante, se dio paso a la construcción de la categoría: **“Representaciones que guían el ejercicio docente y aprendizaje de alumnos”**. En esta categoría encontramos recurrencias sobre método y estrategias docente en la enseñanza de LE, procedimientos docentes para dirigir las clases promotoras de comunicación en la LE, constituyen el código: **Pedagogía docente y enseñanza de la LE**. Asimismo, se identificaron comentarios sobre los comportamientos de los estudiantes en diferentes actividades que revelan buena disposición, y actividades que denotan poca disposición estudiantil, conforman el código: **Aprendizaje de la LE según la perspectiva estudiantil**.

La última categoría se denomina: **“Aspectos culturales que promocionan actitudes favorables de los estudiantes”**. Dentro de esta categoría encontramos nociones relacionadas con la incorporación del componente cultural en general dentro de las clases de LE y el trabajo con elementos socioculturales en los recursos

didácticos empleados por los profesores, se constituyen en el código: **Papel de la cultura y sus elementos socioculturales**. Adicionalmente, las ideas sobre situaciones de comunicación a las que se enfrentan a los alumnos, factores que entran en juego en las decisiones o actividades que involucren los alumnos en el uso de la LE, conforman el código: **Papel de la LE en el aula**.

En consecuencia, se elabora un esquema que contiene los códigos y categorías, los cuales, permitirán realizar el análisis y discusión de hallazgos en los capítulos posteriores (véase cuadro 5).

<b>PLANOS DE ANALISIS</b>	<b>CODIGOS</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>DESCRIPTORES</b>
<b>REPRESENTACIONES SOCIALES</b>	1. Representaciones culturales del alumnado	Estudiantes: representaciones sociales.	Ideas que los estudiantes poseen respecto al aprendizaje de la lengua-cultura extranjera.
	2. Representaciones lingüísticas del alumnado.		
	3. Representaciones educativas del alumnado.		
	4. Representaciones culturales del profesorado.	Profesores: representaciones sociales.	Concepciones que profesores vislumbran hacia la enseñanza de la lengua-cultura extranjera.
	5. Representaciones educativas del profesorado.		
	6. Representaciones didácticas del profesorado.		
<b>ACTITUDES</b>	1. Locus de causalidad estudiantil	Estudiantes: actitudes hacia el aprendizaje de una LE.	Predisposiciones de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés como LE.
	2. Locus de control estudiantil		
	3. Locus de causalidad docente	Profesores: actitudes hacia la enseñanza de una LE.	Predisposiciones de profesores respecto al aprendizaje del inglés como LE.
	4. Locus de control docente.		
<b>INCIDENCIAS DE LAS REPRESENTACIONES EN LAS ACTITUDES</b>	1. Alumnado: relación representaciones culturales-locus de causalidad/control.	Influencias de las representaciones sociales en las actitudes de estudiantes.	Influencias de las representaciones sociales en las actitudes que estudiantes exteriorizan hacia la
	2. Alumnado: relación representaciones		

	lingüísticas-locus de causalidad-control.		lengua-cultura extranjera.
	3. Alumnado: relación representaciones educativas-locus de causalidad/control.		
	4. Profesorado: relación representaciones culturales-locus de causalidad/control.		
	5. Profesorado: relación representaciones educativas-locus de causalidad/control.		
	6. Profesorado: relación representaciones didácticas-locus de causalidad/control.		
<b>ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>	1. Pedagogía docente y enseñanza de la LE.	Representaciones que guían el ejercicio docente y aprendizaje de alumnos	Metodología que emplea el profesorado en la enseñanza y procedimientos / estrategias de estudiantes en el aprendizaje de la LE.
	2. Aprendizaje de la LE según la perspectiva estudiantil.		
	3. Papel de la cultura y sus elementos socioculturales.	Aspectos culturales que promocionan actitudes favorables de los estudiantes.	Importancia e implementación de actividades o materiales con temas socioculturales que beneficien actitudes positivas y que impulsen el constante uso de la LE.
	4. Papel de la LE en el aula.		

Cuadro 5. Códigos y categorías definitivos.

#### 4.7. Limitantes del estudio.

El estudio de las representaciones sociales, por un lado, supone un reto para profesores de lenguas que no están muy relacionados con el mismo, puesto que es

un tema relacionado con la sociología, de naturaleza abstracta y muy amplio, lo que supone gran inversión de tiempo para su estudio. Las actitudes, por otro lado, nos condujeron a estudiar a profundidad a diversos autores expertos en el tema, puesto que es un tema que pertenece a la psicología social, teniendo en cuenta que mi formación es como docente de lenguas, se realizó un buen esfuerzo en su entendimiento y desarrollo dentro de nuestro proyecto de investigación.

La identificación de los vínculos entre las representaciones sociales y las actitudes fueron un gran reto, puesto que se requiere gran precisión, además que nosotros como investigadores tuviéramos especial cuidado de no mezclar nuestras percepciones con la de los participantes a fin de evitar un sesgo de datos y que los resultados estuvieran viciados.

Algunas situaciones que están fuera de nuestro alcance se suscitan durante la realización del estudio, sobre todo en la segunda fase de acción, donde diferentes hechos acontecieron. Por una parte, la transición de trabajo presencial en las aulas al trabajo en línea fue todo un desafío debido a la contingencia sanitaria relacionada con el SARS-CoV-2 (COVID-19) que se suscita globalmente. Todos los formatos se cambiaron a digitales, los tiempos se redujeron, el cronograma se alteró en muchas ocasiones, en palabras simples un periodo de adaptación y aprendizaje. Por otra parte, un paro estudiantil de dos meses por una situación trágica por parte de uno de los integrantes del alumnado, la cual después de un largo periodo de reflexión y mesas de diálogo se logró resolver, lo que significó modificar aún más los tiempos de nuestra investigación y adecuarnos a cada situación que se presentaba.

Por último, como profesor investigador puedo decir que afrontar una nueva metodología de investigación, en este caso la investigación-acción, además trabajar con temáticas desconocidas hasta ese momento supusieron limitantes que se han ido puliendo en el proceso, para tener mayor rigor metodológico. Es necesario puntualizar que todo lo antes dicho, se realizó con la valiosa ayuda de todos los implicados en la realización del proyecto, el comité académico y profesores colaboradores.

#### **4.8. Recapitulación.**

El presente capítulo se centró en explicar las razones por las que nos inclinamos a la decisión de implementar el paradigma cualitativo a lo largo de este proyecto en función de que centra en aprender la realidad social de todos los involucrados. Asimismo, expusimos el porqué de nuestra elección del método de investigación acción, como un tipo de metodología práctico que permite proponer alternativas o mejoras a situaciones problemáticas dentro del contexto escolar. En este caso particular, de mejorar las actitudes de los estudiantes hacia el inglés como lengua extranjera.

Por otro lado, posibilitamos al lector conocer el proceso metodológico de nuestro estudio, específicamente de las dos fases de acción implementados. Igualmente, proporcionamos explicaciones que dan razón de la utilización de las técnicas de recolección de datos que empleamos durante la investigación. Dichos datos, en un primer momento, fueron tratados preliminarmente y como resultado, hicieron posible la segunda fase de acción. Por último, mostramos la triangulación, codificación y categorización de la información explicando sus distintos procesos. Así, en el capítulo siguiente presentamos el análisis e interpretación de nuestros hallazgos.

## **CAPÍTULO 5. ANALISIS E INTEPRETACIÓN DE HALLAZGOS**

El contenido de este capítulo se centra en presentar nuestros hallazgos a partir de los datos obtenidos en lo que comprende la primera y segunda fase que abarca nuestro estudio. Por una parte, abordamos las representaciones que giran en torno a profesores y estudiantes de distinta naturaleza y que emergieron dentro del aula de LE. Por otro lado, identificamos actitudes que se despliegan hacia la lengua-cultura extranjera, que se analizan desde dos ópticas diferentes, por un lado, los estudiantes que muestran sus predisposiciones en cada fase de las clases y, por el otro, los profesores que guían su ejercicio según sus propias actitudes y percepciones hacia los estudiantes y la LE. Además, presentamos y examinamos los nexos que unen las representaciones y actitudes identificadas, desde la perspectiva estudiantil, pero también desde el lado del profesorado. Por último, hacemos un recorrido por datos relacionados con la enseñanza aprendizaje de la LE para el desarrollo de actitudes favorables. Por consiguiente, todo este proceso analítico nos conduce a plantearnos cuestionamientos sobre nuestro ejercicio docente y el rumbo que podría tomar a partir de este procedimiento reflexivo en la búsqueda de una mejora en nuestras prácticas.

Decidimos no utilizar los nombres reales de los participantes en todo este proceso, así como en los extractos y testimonios que planteamos en este capítulo a fin de mantener la confidencialidad y sus identidades. Asimismo, en los fragmentos y extractos se optó por no mencionar a que técnica pertenecía cada uno de ellos pues era una cantidad muy grande de testimonios, por ello se plasmó lo más relevante según lo que nuestra triangulación de técnicas evidenció como esencial, además por el espacio con el que se cuenta para el desarrollo de este capítulo.

### **5.1. Las representaciones sociales emergentes.**

En lo que respecta esta sección, hacemos un recorrido por las diversas representaciones que brotan a lo largo de este proceso investigativo, para un mejor

entendimiento de nuestro fenómeno de estudio hacemos una distinción entre las representaciones de los estudiantes, por un lado, y de los profesores por el otro. Es esencial puntualizar que los nombres empleados en los extractos y testimonios a lo largo de este capítulo no corresponden a los nombres reales de nuestros participantes a fin de proteger sus identidades.

### **5.1.1. Las significaciones de los estudiantes.**

En este apartado dirigimos nuestra atención en las representaciones sociales que los estudiantes poseen respecto al aprendizaje del inglés como LE y cultura en virtud de que a través de estas representaciones involucran sus pensamientos sobre aspectos socialmente compartidos y se simbolizan de forma determinada según su colectivo social (ver 1.1.); además, buscamos entender cómo se relacionan con la enseñanza aprendizaje de lenguas (ver 3.) a fin de conducirnos a entender apropiadamente sus ideas y lo que encamina su actuación dentro del aula de LE. Nuestras aproximaciones nos ayudaron a entender los ideales y según nuestras apreciaciones, las representaciones de los alumnos se centran en tres tipos principalmente, entre las que destacan las de tipo cultural, las lingüísticas y las educativas.

#### **5.1.1.1. Representaciones culturales**

En primera instancia, surgen recurrencias que nos condujeron a ideas que se constituyen dentro del apartado cultural de la lengua extranjera. En un primer momento, el discurso de nuestros participantes se relaciona con la importancia de las lenguas extranjeras y que remiten a los hablantes de distintas lenguas a marcos de convivencia entre culturas, en donde se favorece el contacto cultural, lo que está relacionado con aspectos socioculturales para lograr una comunicación efectiva. Seguidamente, evidenciamos (ver fragmento 1) lo que nuestros alumnos representan la lengua extranjera como vehículo de comunicación efectivo.

**Estudiante 1:** Yo pienso que las lenguas extranjeras podrían posibilitar la comunicación entre los muchísimos países, ¿no? O con gente de otros países...el inglés, que yo sepa, es de las lenguas más habladas y yo creo que nunca se acaban.

**Estudiante 2:** Intercambiar la cultura con diferentes países es muy interesante, yo puedo compartir lo que es Chiapas, México con otra persona que vive en otro país u otro continente, creo que es bueno.

Frag. 1. Representaciones relacionadas con las lenguas extranjeras.

Como hemos notado, las ideas de nuestros participantes respecto a las lenguas extranjeras apuntan al fenómeno comunicativo favoreciendo el contacto entre personas abriendo la posibilidad de un acercamiento cultural en la que los hablantes deban conocer las reglas de convivencia y comunicación de los otros. Además, reafirman que la lengua extranjera es una forma de intercambiar elementos culturales con otros. Al respecto, Castellotti y Moore (2002) explican que los contactos entre comunidades son variados, influyendo las representaciones de los individuos, en función de que las lenguas extranjeras posibilitan una nueva forma de ver distintas realidades.

Sin duda, los testimonios expuestos nos dejan ver una buena predisposición hacia las lenguas extranjeras, así constatamos, según nuestros participantes, que uno de los escenarios en los que se necesitan el conocimiento de aspectos culturales es mediante la comunicación, buscando establecer un buen nivel de comunicación y para esto; los aspectos socioculturales juegan un papel esencial (ver 3.3).

Posteriormente, los estudiantes manifiestan ideas que se relacionan con las percepciones negativas que tienen las personas de su contexto respecto a las lenguas extranjeras, sus opiniones (ver fragmento 2) se orientan a la falta de interés y visión de la sociedad mexicana hacia el estudio de una LE.

**Estudiante 3:** “Siento que en Chiapas no le dan tanta importancia al inglés o bueno no le dan cierta importancia a lo que es el aspecto del aprendizaje al inglés porque muchas personas pues se hacen como lo básico, el verbo to be y ya con eso la hice y ya, no importa más con eso paso todo...”

**Estudiante 4:** “Creo que el pensamiento del mexicano, de la mayoría de los mexicanos es de que si se español, ¿para qué voy a aprender inglés? ¿para qué voy a aprender francés? No tienen ese tipo de visión hacia el futuro o de querer visitar otros lugares, así que yo siento que es muy importante aprender idiomas”.

**Estudiante 5:** “Hay personas que no le interesa aprender otra lengua ¿por qué? Porque supuestamente dicen que es una pérdida de tiempo que no te va enseñar nada, que no sirven, que para qué aprender eso y eso es un factor social que se puede calificar como una ignorancia...”.

Frag. 2. Representaciones relacionadas con el aprendizaje de una LE en México.

De acuerdo a estos testimonios, discernimos que los estudiantes tienen una visión compartida de que las lenguas extranjeras no tienen mucha relevancia en la vida social de las personas de su contexto, podemos ver aspectos como falta de interés puesto que se quedan con lo poco que pueden aprender únicamente para cumplir sus necesidades básicas, si es que las requieren. Además, se puntualiza la falta de visión que las personas comparten sobre la utilidad que representan y oportunidades que proveerá en el futuro según la percepción estudiantil. Por último, se refieren a la opinión de las personas sobre las lenguas como una pérdida de tiempo, a lo que califican como ignorancia, es claro que todas estas opiniones apuntan a aspectos negativos sobre el aprendizaje de una LE (Ver 1.5).

Lo dicho es la manera en que nuestros estudiantes ven la realidad de su contexto social, estas percepciones constituyen su realidad y guían su actuar, hecho que coincide con Jovchelovitch (2007) cuando dice que los seres humanos están enteramente hechos de representaciones y que no habría sentido de realidad sin la presencia de una representación puesto que, en ausencia de ellas, no tendrían una interpretación del fenómeno social al que se exponen.

Siguiendo en el plano cultural, hay valoraciones por parte de los estudiantes (ver fragmento 3) hacia el inglés en donde expresan aspectos que influyen en la decisión

de su aprendizaje (Ver 2.3.). Las creencias apuntan a que el inglés destaca por su prestigio de otras lenguas y su amplia utilización para distintos fines.

**Estudiante 6:** “Se me hace muy importante aprender lenguas sobre todo el inglés como que ya es un poco más importante, básico, ya se va volver algo básico”.

**Estudiante 7:** “La materia, el inglés es importantísimo sea en esta carrera o en otras...siento que es necesario porque el inglés ya se globalizó completamente entonces para que nosotros tengamos una mejor oportunidad de trabajo necesitamos aprender el idioma”.

**Estudiante 8:** “El inglés esta como que más globalizado en todo, en cambio otros idiomas casi no, en cambio el inglés es como que más reconocido a nivel mundial”.

Frag. 3. Representaciones relacionadas con la LE y razones de aprendizaje.

Los testimonios revelan que se percibe al inglés como una lengua prestigiosa por su utilización en distintos medios sociales, además de su globalización para distintos tipos de situaciones en las que se produce contacto con otras personas (Ver 2.1.1.). Los estudiantes piensan que aprender inglés es una necesidad básica en su desarrollo tanto personal como académico para desenvolverse en situaciones que requieran de su uso. Por otro lado, se menciona que el inglés es una lengua de gran relevancia por su generalización en distintos lugares, pero además porque les brinda oportunidades dentro de sus campos laborales enfatizando la importancia de aprenderla, asimismo, relatan que es la lengua con mayor reconocimiento y presencia (Ver 1.6).

Estos hechos, nos conducen a concordar con Gómez y Pérez (2015) respecto a que los alumnos muestran un buen grado de apreciación del inglés como lengua global, aunque muchas ocasiones no muestran disposición a su aprendizaje dentro del contexto educativo. En otras palabras, es posible que los estudiantes perciban a la lengua como esencial desde el aspecto comunicativo, aunque tendríamos que analizar si sus ideas cambian al enfrentarse a la lengua dentro del contexto educativo (ver 5.3.1.).

### 5.1.1.2. Representaciones lingüísticas

Por su parte, identificamos recurrencias respecto a percepciones estudiantiles sobre el componente lingüístico de la lengua extranjera. Este tipo de representaciones refieren hechos como pronunciación, lengua en contexto cotidiano e implementación de traducción.

Primeramente, hay declaraciones que ponen en evidencia que los alumnos tienen problemas con aspectos lingüísticos relacionados con la pronunciación de la LE, asimismo reconocen su complejidad en sus discursos (ver fragmento 4). Es interesante el hecho de que es la única habilidad de las cuatro básicas de la lengua que fue mencionada en repetidas ocasiones, lo que claramente confirma nuestra apreciación.

**Estudiante 9:** “Tal vez el orden de las palabras cambia, pero en general no esta tan difícil, pero si se complica su pronunciación”.

**Estudiante 3:** “Yo al principio me costaba por su pronunciación, pero con el tiempo vas mejorando, pero si hay cosas que cambian en su pronunciación y eso complica un poco entender”.

Frag. 4. Representaciones relacionadas aspectos linguisticos sobre pronunciación de la LE.

Nuestras interpretaciones nos conducen a buscar un entendimiento del porqué de estas ideas que apuntan a mostrar cierto grado de negatividad respecto a esta habilidad de la lengua puesto que coinciden en la idea de que la habilidad oral es complicada por su pronunciación principalmente. Las clases, teniendo en cuenta que son en modalidad virtual, dejan ver que precisamente esta habilidad es de las que más se tienen que sacrificar por el tiempo que toman realizar estas actividades, los estudiantes no crean una interacción entre ellos en función de que nunca prenden las cámaras, o que los estudiantes no respondan ante la petición de sus profesores por participar (Ver 1.6.).

Son muchos factores que se deben analizar, no obstante, consideramos que la principal razón es la falta de tiempo y la interacción que no se produce. Entonces,

si los alumnos no participan en actividades que involucren hablar en la lengua meta, es muy difícil que mejoren ese aspecto de la lengua, además de que presentarán continuamente problemas de pronunciación a consecuencia de la falta de práctica. Estos hechos, se pueden constatar con lo que Carmona (2011) plantea, cuando revela que los estudiantes actúan en función de sus actitudes, aquí se produce la motivación, que incide directamente en su comportamiento y deseos de aprender, es claro que estamos de acuerdo con el autor puesto que si tuvieran una predisposición favorable tomarían un rol más activo incidiendo directamente en una mejoría en todos los aspectos de la lengua, pero principalmente de la parte oral.

Por otro lado, los datos revelan que existen ideas sobre el inglés que los estudiantes preferirían aprender según sus propias percepciones y preferencias un inglés de uso común, más cotidiano que puedan comprender en su contexto real (Ver 3.4). Nuestros participantes expresan ideas como que la enseñanza del inglés formal únicamente es una falla o que sus necesidades apuntan a la parte informal de la lengua (Ver fragmento 5).

**Estudiante 10:** “Si fuéramos al extranjero no, que Estados Unidos, pero no todas las personas hablarían tal cual formal, tienen un distinto modo como para expresarse eso sería una falla de cómo nos enseñan, debe ser más informal”.

**Estudiante 5:** “El inglés formal es bueno para trabajo y todo eso, pero también necesitamos aprender una estructura de un inglés más de la calle, coloquial”.

Frag. 5. Representaciones relacionadas con el tipo de inglés que los alumnos prefieren.

La idea aquí es que los estudiantes consideran que el inglés que se trabaja dentro del aula de LE presenta muchas formalidades y, aunque, consideran que eso está bien para trabajar dentro de un contexto formalizado con miras a un empleo fuera del país, también creen que el aprendizaje de la lengua desde su perspectiva de uso cotidiano aportaría beneficios a su proceso. Así, relacionamos esta idea con nuestra interpretación y lo que resaltan Van Ek y Trim (1991) cuando dicen que los estudiantes deben estar conscientes que su interlocutor, posiblemente no comparta los mismos valores, actitudes, creencias y convenciones sociales según el contexto,

sugiriendo un estado de alerta ante signos de diferencias culturales, y estar preparados para establecer comunicación adecuada teniendo en cuenta las diferencias culturales.

Las opiniones dejan ver que se piensa la enseñanza de un inglés formal como una falla dejando de lado la parte cotidiana y la parte sociocultural, sin embargo, estos aspectos excluidos facilitarían la comunicación, además, expresan que, hablando únicamente de la parte laboral, el contenido está bien, no obstante, si se enfrentan a situaciones de contexto real y cotidiano tendrían muchas dificultades (Ver 3.3.1.).

Por último, aparece una representación también relacionada con el aspecto lingüístico, el corpus analizado apunta a que hay recurrencias respecto a que la implementación del traductor es una herramienta que facilita el aprendizaje, sin embargo, impera el mal uso del mismo puesto que la estructura de sus trabajos presenta muchas fallas de tipo lingüístico (Ver fragmento 6).

**Anotación del docente investigador:** “...más adelante, al estar compartiendo su pantalla una de los estudiantes, la docente notó que estaba haciendo uso del traductor, ella utiliza una frase un tanto sarcástica para mencionar que se percató que tiene una página web de traducción a lo que los estudiantes comentaron que lo usaron porque les ayuda a resolver las actividades, pero a lo mejor lo sobre usaron”.

**Estudiante 7:** “Yo pienso que al implementar el traductor podemos hacer la tarea más fácil, pero hay estudiantes que traducen todo y por eso nos pone mala calificación”.

Frag. 6. Representaciones relacionadas con implementación del traductor dentro del aula de LE.

De acuerdo con nuestro análisis, es evidente que la implementación del traductor como herramienta para completar actividades es inadecuado y tienen un impacto negativo en la parte lingüística del idioma (Ver 3.1.). Las actividades, al ser completadas únicamente con el traductor, los estudiantes realizan el más mínimo esfuerzo por entender los aspectos lingüísticos, por ello, se piensa que en muchos casos tienen debilidades, asimismo aceptan que hacen uso del mismo y que posiblemente su mala utilización los conduce a errores. Esto nos indica que sus percepciones se orientan a que el traductor es bueno, pero no deben hacer un

sobreuso del mismo para no afectar la parte lingüística de la lengua que estás aprendiendo.

La idea del párrafo anterior, se justifica en el argumento de Castellotti y Moore (2002) cuando señalan que la lengua que se aprende con la de los alumnos se asocian con estrategias de aprendizaje que los mismos adoptan construyendo una representación sobre como aprender la lengua en cuestión.

### 5.1.1.3. Representaciones educativas

Otro tipo de representaciones que emergen son las de tipo educativas que se relacionan con el sistema más que con metodología o estrategia docente respecto a la enseñanza del inglés como LE. Estas recurrencias aluden a percepciones sobre deficiencias que presenta la enseñanza de la lengua, posibilidades que ofrece dentro del contexto académico y el tipo de contenidos que se tendrían que implementar en las lecciones a fin de lograr un aprendizaje efectivo.

Por un lado, los alumnos expresan en sus opiniones creencias respecto a que la enseñanza del inglés dentro de nuestro contexto local presenta deficiencias donde destacan el nivel con el que terminan los cursos dentro de sus estudios de licenciatura, pero también del lugar donde residen (Ver fragmento 7).

**Estudiante 13:** “Yo considero que realmente el inglés que se enseña aquí no es tan bueno el nivel que llevamos o bueno por lo que he visto como que en todos los semestres se basa en lo mismo, no siento que al final todos esos semestres realmente un estudiante tenga un nivel alto de inglés, pero se enseña lo básico”.

**Estudiante 14:** “yo diría que el nivel de aquí, mínimo aquí en Chiapas, es de los peores que hay en México porque casi no he aprendido”.

Frag. 7. Representaciones relacionadas con la enseñanza de la LE en nuestro contexto.

El discurso de los participantes expresa que su visión respecto al nivel de inglés que impera en las aulas es insuficiente, en virtud de que no se aprecia un avance en lo que su aprendizaje concierne, desde el punto de vista del alumno, es posible que

piense de esa manera por diversas razones, entre ellas que en el tiempo que lleva estudiando la lengua no haya alcanzado sus objetivos de aprendizaje, no está conforme con los contenidos presentados en sus cursos de lengua, o bien porque sus ideas los hacen generalizar ciertos hechos que, posiblemente rodeen solamente su círculo social. No obstante, es claro que, a pesar de sus ideas negativas sobre la enseñanza, consideran que al menos obtienen los conocimientos básicos de la lengua que pueden ser de ayuda en su trayectoria académica.

Además, la tendencia negativa respecto a este aspecto de la enseñanza de lenguas se acrecienta un poco cuando surgen argumentos que señalan el nivel académico de los cursos que se ofertan en el estado como “de los peores” del país por los mismos estudiantes que están estudiando el curso. Este hecho deja ver que los alumnos tienen ideas desfavorables y, es posible que, la razón por la que estudian la lengua dentro de sus respectivas licenciaturas es únicamente por requisito y no tanto por decisión personal. Este tipo de representación se puede explicar según la idea de Jodelet (1986) cuando menciona que lo social interviene de formas variadas, en este caso particular, por el contexto concreto en que sitúan nuestros participantes que van ligadas a las pertenencias sociales.

Por otro lado, surgen representaciones que contrastan con las anteriores, hacemos alusión a ideas preconcebidas respecto a que beneficios académicos esperan obtener en tanto decidan aprender inglés y lograr un buen nivel de competencia (ver fragmento 8). Asimismo, la búsqueda de cumplir sus aspiraciones a través del aprendizaje de la lengua fuera de su contexto local, viéndose reflejado en el proceso educativo y comportamiento dentro de aula.

**Estudiante 11:** “Las publicaciones llegan a estar en artículos en inglés y es necesario llegar a comprender y entender la lengua para abarcar más conocimiento”.

**Estudiante 12:** “Si aprendo inglés sé que voy a poder entender más cosas y también voy a poder pedir una beca para hacer una estancia en Estados Unidos si se puede”.

Frag. 8. Representaciones relacionadas con beneficios académicos de aprender una LE.

Nuestra indagación revela que se piensa en el inglés como la lengua que predomina en los contenidos académicos, su aprendizaje se entiende como una necesidad para desarrollar su capacidad de comprensión y, de esta forma, expandir sus conocimientos (ver 1.4). Este tipo de conocimiento es recurrente entre los participantes puesto que coinciden en lo mismo, pensamos que sus nociones están muy arraigadas en la idea de que el inglés es la lengua universal y que al aprenderla podrán tener acceso a cualquier tipo de contenido, en este caso, de tipo académico que apoyará el desarrollo profesional del alumnado.

Otro rasgo de esta percepción es la creencia de que si se aprende esta lengua extranjera tendrán mayores posibilidades de obtener becas académicas en el extranjero, precisamente en Estados Unidos. Lo dicho aquí, sugiere que esta percepción está asentada dentro del círculo social de los participantes, quienes se encargan de darle significado según sus propias experiencias (ver 1.5.). Además, se percibe la lengua como el medio a través del cual lograrán sus objetivos académicos, hecho que vislumbra el papel y posición de relevancia que ocupa la LE entre los mismos participantes. Este razonamiento, coincide con Hall (1997), quien señala que los individuos dotamos de significación a los objetos, personas y eventos mediante nuestros marcos interpretativos, y se manifiestan en como las usamos en nuestras prácticas cotidianas, en otras palabras, lo que los estudiantes dotan de significado es el papel del inglés dentro del aspecto educativo y se interpreta como relevante en el cumplimiento de objetivos académicos y en sus prácticas diarias que son las clases que reciben para aprender inglés.

### **5.1.2. Las significaciones de los profesores**

En lo que concierne a esta sección, hacemos un análisis de las representaciones sociales que el profesorado manifiesta hacia la enseñanza del inglés como LE y cultura entendiendo que sus percepciones refieren a conocimiento compartido dentro de su círculo social y dotan de significado según su propio contexto (ver 1.1). Asimismo, exponemos sus percepciones en el plano educativo con el objetivo de comprender como encaminan sus prácticas en la enseñanza de la LE siguiendo sus

propias creencias (ver 1.6). Según nuestras indagaciones, identificamos, principalmente, tres tipos de representaciones que rodean a los profesores de lengua que participaron en nuestra investigación; las de tipo cultural, las educativas y las didácticas.

#### **5.1.2.1. Representaciones orientadas a la cultura.**

En el plano cultural, los profesores revelan representaciones que de alguna manera concuerdan con las percepciones de los estudiantes en algunos aspectos, aunque aparecen otros que los alumnos no expresan, pero que los docentes tienen muy presente. En los discursos se manifiesta que las lenguas extranjeras no cuentan con el impulso suficiente en el ámbito educativo (ver 3.1), así como difusión que conduce a malas concepciones. Además, al igual que los estudiantes, los profesores tienen esa visión de que aprender el inglés como LE los encamina a la obtención de beneficios tanto laborales como académicos. Al final, los profesores tienen las mismas impresiones sobre los estudiantes respecto al hecho que el motivo por el que aprenden inglés no es por iniciativa o decisión propia, sino por obligación puesto que es parte de sus cargas académicas para completar sus estudios de licenciatura (ver 3.6).

Constatamos que las lenguas extranjeras se piensan como menospreciadas en nuestro contexto, por contar con poco impulso dentro del ámbito educativo, apuntando a que culturalmente nuestra sociedad no está consciente de su importancia y los beneficios que puede aportar a los individuos que decidan aprenderla (ver fragmento 9). Es preciso mencionar que es una ideología compartida (ver 1.3) también con el alumnado, como podemos ver es conocimiento compartido dentro de nuestro grupo de participantes.

**Profesor 2:** “las lenguas extranjeras se toman muy a la ligera, siento que falta que exijan un poquito más y no se le ha dado la importancia, a nivel local, las lenguas extranjeras en Chiapas esta peorcito y aquí es poco lo que existe para que nos exijan el idioma”.

**Profesor 3:** "...no hay mucho interés por parte de la población, he escuchado a muchos alumnos, he escuchado a muchos padres de familia que te dicen 'aprender inglés ¿para qué? Si mi meta es ser contador...no necesito el inglés', si la mentalidad la tiene un padre, la transmite a su hijo, su hijo crece con la idea de '¿para qué necesito inglés si voy a ser contador, arquitecto? Entonces definitivamente no hace falta' no hay esa cultura...".

Frag. 9. Representaciones sobre las lenguas extranjeras.

Los docentes señalan que la enseñanza de lenguas extranjeras dentro de las aulas no ha tomado relevancia por la poca importancia que tiene dentro del contexto educativo, argumentando que se necesitan crear condiciones necesarias para su implementación y uso en el estado, por medio del incremento en el nivel de calidad mediante una mayor exigencia, en virtud de que el nivel en lenguas extranjeras que se maneja dentro del estado es de los más deficientes del país, idea que concuerda directamente con los estudiantes. Inferimos que las significaciones de los profesores (ver 1.6) se dirigen al papel y posición con el que debe contar la lengua extranjera en los programas académicos a fin de mejorar la preparación de la comunidad estudiantil.

Asimismo, influye el interés que las personas muestran hacia el aprendizaje de una LE, por ello creemos que los profesores atribuyen a la falta de cultura de las personas como una de las razones por las cuales no hay un verdadero cambio en la percepción de los educandos. Esta falta de cultura a la que los profesores se refieren, pensamos tratan de explicar que, dentro de nuestra sociedad, no podemos ver más allá de lo que aprender una LE significa, es decir, como comunidad nos enfocamos únicamente en asentarnos en nuestro contexto local sin valorar la posibilidad de trabajar o estudiar fuera de nuestra propia colectividad.

Otra percepción que forma parte de este tipo de representaciones son que según el nivel de competencia que logren los alumnos en la LE, es un factor que favorecería sus oportunidades de obtener buenos empleos que requieran del manejo o conocimiento de la lengua o que puedan tener acceso a recursos académicos que mejoren las condiciones y conocimientos de los estudiantes que la aprendan (ver fragmento 10).

**Profesora 1:** “No es por menospreciar mi lengua, pero aprendería una lengua extranjera porque me daría mayores oportunidades de trabajo o de viajar, de comunicarme si quiero salir al extranjero”.

**Profesora 2:** “El inglés no se le presta la atención que debería ser, los países extranjeros su lengua franca es el inglés, entonces, es ahí donde están las mejores oportunidades, yo creo que, en ese aspecto, una lengua extranjera es importante como el inglés. Considero que se debe aprender inglés por todos los beneficios que trae porque como le decía, pues los países primermundistas quizás no es su lengua oficial, no es su lengua materna el inglés, pero utilizan el inglés como lengua franca entonces, si yo quiero una mejor oportunidad me voy a querer ir fuera ya sea del país o en el estado, pero incluso a donde yo me vaya, me van a decir: “sabes qué, pero necesito que tengas tal nivel de inglés”, entonces da oportunidades incluso de viajar”.

**Profesora 3:** “Cuando pienso en lenguas extranjeras, pienso en distintos países, en el inglés, oportunidades laborales, becas, un mejor sueldo. Nos posibilita aprender a comunicarnos y nos da oportunidades de trabajo”.

Frag. 10. Representaciones sobre beneficios que provee el inglés como LE.

El valor y apreciación que se le da al inglés como LE entre el profesorado es de esencial, todos los profesores están de acuerdo en que su aprendizaje trae beneficios en dos ámbitos principalmente: en el laboral y el académico. Por el lado académico, destacan las becas o estancias académicas en el extranjero, principalmente en países de habla inglesa, si pensamos detenidamente, podemos ver que el interés, además de las becas, podría enfocarse en entender al inglés como el idioma universal que predomina en el ramo científico, es cierto que gran parte de bibliografía especializada en muchas áreas, intercambios académicos o literatura centrada en diversas áreas de estudio son plasmadas en dicha lengua, es posible que estas sean las razones por las que los profesores tienen mucha confianza en el aprendizaje de esta lengua.

Por la parte laboral, se privilegia las oportunidades laborales con mejores percepciones económicas. Además, se concibe la lengua como elemento social de

comunicación entre personas que no comparten lenguas, también se percibe como lengua franca a fin de posibilitar el intercambio de ideas. Estas posibilidades podrían ofrecer nuevas perspectivas a los estudiantes y mejorar sus relaciones estableciendo comunicación efectiva, porque es importante recordar que la lengua es una extensión de la cultura (ver 3.2).

Por último, se ve reflejada una percepción en el discurso de los profesores respecto a los estudiantes que deja ver a los mismos como aprendientes de inglés como LE solo por obligación puesto que es una lengua que viene como unidad de competencia dentro la carga curricular para completar sus estudios de licenciatura (ver fragmento 11). Inferimos que estas ideas vienen a partir de la experiencia de los profesores trabajando en la docencia, puesto que se mencionan como recurrentes a lo largo de su ejercicio docente.

**Profesor 1:** cuando llegan los alumnos a la universidad llegan como que no saben qué hacer, si, o les hablas y no te saben contestar o no te saben escuchar, no te entienden y muchos estan acostumbrados a no hacer nada en las clases de inglés o llegan con la idea de “ahhh vamos a hacer esto o va a ser aburrido”.

**Profesor 2:** “Es importante aprender inglés porque todo lo que está a nuestro alrededor está en inglés, si quiero ver una película está en inglés, regularmente casi todas las películas son americanas, voy en la radio y de diez canciones nueve están en inglés, y muchas personas son forzadas por sus padres a aprender inglés”.

Frag. 11. Representaciones sobre los alumnos que deciden estudiar inglés como LE.

Según nuestra interpretación, la razón principal de los estudiantes para tomar los estudios de inglés como LE, de acuerdo con los profesores, es por su carácter obligatorio dentro de sus estudios de pregrado y por presión de parte de sus familiares o gente de la que dependen para continuar con sus estudios.

Sin embargo, reflexionando un poco, entendemos que, si bien la mayoría de los estudiantes aprenden inglés por los motivos ya expuestos, hay estudiantes que lo hacen también por elección. Esto dependerá en sus motivaciones personales y la realidad social dentro de la que están inmersos (ver 1.4), así, por ejemplo, un

estudiante con antecedentes socioeconómicos bajos, puede que solo busque completar sus estudios en donde está incluida la LE para poder encontrar un trabajo que solvete sus necesidades y la de sus familiares, viéndose forzado a hacerlo meramente por obligación, en contraparte, puede que los alumnos con mejores posibilidades lo hagan para hacer una trayectoria profesional que vaya más allá de estudios de licenciatura con amplias probabilidades de buscar estar en el extranjero.

La idea expuesta en el párrafo anterior es que los alumnos están motivados para realizar acciones según sus propias realidades, estas conductas vienen influidas por, como menciona Materán (2008), todo un proceso al que han estado expuestos para formar sus representaciones y la manera en que interpretan la realidad mediada por sus necesidades.

De modo que hasta este punto hemos resaltado las representaciones más relevantes del profesorado desde una perspectiva cultural. Por consiguiente, emergen otros tipos de percepciones que son necesarias explicar, es por ello que el siguiente apartado está dedicado a las representaciones, pero, ahora, de naturaleza educativa, es decir, relacionadas con el sistema educativo.

#### **5.1.2.2. Representaciones vinculadas al sistema educativo de LE.**

Entre las representaciones de los profesores, aparecen las que se relacionan con el sistema que rige la enseñanza de lenguas extranjeras, en este caso del inglés, dentro de nuestro contexto, asimismo algunos factores de influencia que intervienen en el proceso, tales como las experiencias previas que se ven reflejadas en comportamientos específicos. Asimismo, se abordan aspectos relacionados con el contenido y programa de estudios para entender mejor las concepciones y las prácticas académicas de los mismos.

Primeramente, se externalizan que las experiencias previas tienen peso en el actuar de los estudiantes dentro del aula, se piensa que los estudiantes conducen sus acciones por las experiencias que acarrearán de cursos anteriores, puede que sean favorables o desfavorables, los docentes consideran que si emplean estrategias

efectivas y adecuadas al contexto del grupo estudiantil se pueden lograr buenos avances, así como estudiantes con buena disposición de aprender en clases (ver fragmento 12).

Es destacable mencionar que los profesores perciben que los alumnos llegan al aula con ideas negativas sobre el aprendizaje de la LE, sin embargo, muchos de ellos no tienen opción y tienen que tomar el curso porque sus respectivas licenciaturas así lo demandan o porque saben que les será de alguna utilidad en el futuro.

**Profesor 2:** Sinceramente, no creo porque a pesar de que los alumnos llegan con ideas al aula, si uno como maestro hace bien su trabajo y busca las estrategias adecuadas puede uno llegar a tener buenos estudiantes.

**Profesor 3:** Todos, definitivamente todos tienen ideas negativas, todos como que “ashh, ¿por qué tengo que aprender inglés?” segundo vienen con la mentalidad de “me va servir para el trabajo, así que me guste o no tengo que aprenderlo”, yo creo que la mayoría y los comentarios que he escuchado es porque tienen algún trauma de niñez o adolescencia de que “no es que la manera en que aprendí fue una manera fea” como que desde el principio, el primer contacto no fue por gusto, entonces, fue por obligación y pues definitivamente fue frustrante, la mayoría tuvo el trauma clásico de que el maestro de secundaria no era bueno.

Frag. 12. Representaciones sobre factores que influyen el aprendizaje de los alumnos.

Los discursos de los profesores determinan que una de las principales variables que tienen influencias dentro del aula de LE son las experiencias previas, puesto que todos los alumnos han pasado por distintos tipos de enseñanza y profesores a lo largo de sus años como aprendientes de lenguas, asimismo el contexto social determina en gran medida sus posturas dentro del salón de clase (ver 3.6).

Se piensa que la mayoría de estudiantes llegan con ideas poco favorables a las aulas, cuestionando que tan útil o necesario será en su formación académica el aprendizaje de una nueva lengua (ver 3.5). Por un lado, se expresa que los alumnos llegan con actitudes de apatía al aula, lo que sin duda desmotiva a sus compañeros y pone en una situación problemática al docente quien tiene que buscar las

estrategias adecuadas para intentar solventar la situación, por otro lado, la decisión de aprender la lengua únicamente para alcanzar sus objetivos, viéndola como un escalón y no como algo importante.

Se infiere que estas representaciones de los profesores sobre los factores que interfieren en el aprendizaje de la LE, se trata de situaciones desfavorables a la que se han enfrentado los alumnos en el pasado y tienen repercusión en el presente, haciendo alusión al clásico profesor de secundaria que dejó una mala imagen en el estudiante. Esta idea se concibe como una realidad a la que se está expuesto cotidianamente (ver 1.1), en especial los docentes, puesto que son ellos que reciben a este tipo de alumnos con cargas de significaciones (ver 1.3) muy acentuadas respecto a este hecho y guían sus acciones cuando se enfrentan al aprendizaje de la LE (ver 3.5).

A su vez, los docentes piensan que el motivo principal por el que guían sus prácticas hacia contenidos lingüísticos son con la finalidad de cumplir con sus programas de estudio y por qué el tiempo con el que disponen para cubrir los contenidos es insuficiente (ver fragmento 13). Estas prácticas conforman sus percepciones (ver 1.3) respecto a lo que significa impartir un curso de inglés como lengua extranjera, podemos decir que el ejercicio docente puede considerarse como elemento que conforma un tipo de práctica social (ver 1.1).

**Profesor 1:** “conozco a maestros que son responsables y muy dedicados y tienen un excelente nivel de inglés, sin embargo, siento que a veces nos enfocamos como, me ha pasado y siento que sí, por cuestiones de tiempo nos hemos enfocado más en las funciones gramaticales quizás, y hemos dejado de lado la cultura o algunos aspectos importantes para comunicarse, ¿no?, ese es el único detalle que no abarcamos todo porque el tiempo es poco”.

**Profesor 3:** “agregaría cosas sobre cultura, porque a veces los chicos se cansan de la gramática y todo esto, entonces, te preguntas no ¿y tal país como le hace? Y ¿aquí que

hay? ¿por qué? Siento que eso sería muy bueno. Generalmente, enseñamos gramática porque seguimos el método y debemos cubrir su contenido en el semestre”.

Frag. 13. Representaciones sobre práctica docente en el aula de LE.

Las prácticas sociales que guían las clases de los profesores impactan directamente en su actuar puesto que están siendo influenciadas por el sistema al que se tienen que apegar y los tiempos con los que cuentan para completar sus programas de estudio (ver 3.1). El método que siguen en las clases es de gran peso, puesto que los docentes deben centrarse en él para el desarrollo de sus clases únicamente complementando con otros materiales adaptados o de elaboración propia por cuestiones de tiempo, además, se debe mencionar que el método viene con carga principalmente lingüística, incluyendo el aspecto cultural en pequeños apartados solamente como información de interés (ver 3.3).

Por dichas razones, consideramos que los profesores a pesar de querer implementar contenidos que se conduzcan a la parte cultural de la lengua no lo hacen por seguir el libro del curso, además les tomaría más tiempo diseñar sus propios materiales o encontrar los adecuados a través de medios electrónicos, por ello, consideran una opción apropiada complementar el método con materiales que sean sencillos y que no requieran de una inversión significativa de tiempo a fin de lograr cumplir con los requisitos impuestos por el sistema (ver 3.5).

En última instancia, los discursos revelan que la noción de los profesores respecto a los contenidos que se abordan en los programas de inglés es que son muy básicos o el nivel está muy por debajo de lo que un estudiante debería lograr para el final del curso que esté tomando (ver fragmento 14). Es evidente que las representaciones de los docentes (ver 3.5) los conducen a completar el programa, concluir a tiempo o que deben seguir rigurosamente los contenidos, sin embargo, expresan su preocupación por expandir los conocimientos de sus alumnos, o prepararlos de una mejor manera con contenidos que les faciliten sus tareas o actividades futuras (ver 3.6), por lo que el docente actúa como mediador activo buscando maneras de poder ayudar un poco al alumnado complementando el

contenido del método con materiales de diseño propio o adaptado, siendo promotor de conocimiento (ver 2.3).

**Profesor 1:** “los contenidos del programa funcionan para las necesidades básicas, sin embargo, para los estudiantes, sobre todo los que se van de intercambio se van con un b2 si no mal recuerdo entonces siento que, si hace falta mejorar los contenidos y mejorar el trabajo ahí, necesitaría hacer unas modificaciones en el plan de estudios”.

**Profesor 3:** “Pienso que el programa de estudios es bueno, el método del curso también es bueno, me gustaría que en alguna parte de cada carrera se incluyera un tipo ESP, porque siento que sí estamos enseñando con buen nivel a los chicos, pero al menos darles un poquito de lo que pueden usar en su campo y mejorar los contenidos, sobre todo el nivel”.

Frag. 14. Representaciones docentes sobre los contenidos abordados en clase de LE.

Interpretamos que los docentes, a pesar de tener muchas tareas por cumplir dentro del aula de LE, son conscientes de las necesidades de los estudiantes a través de procesos reflexivos (ver 1.6) que toman lugar dentro de su ejercicio docente, estos procesos de reflexión posibilitan encontrar materiales que puedan ayudar a sus alumnos, vislumbrando pensamiento práctico que les permita apoyar a sus alumnos y lograr los objetivos del curso, esto es sin duda reflexión en la acción, lo que significa que los profesores siguen sus propias ideologías adaptándose a los contenidos del curso pero buscando el beneficio de los estudiantes.

Para finalizar con las representaciones de los profesores, a continuación, abordamos un grupo importante que está relacionado con la parte didáctica de la docencia, en otras palabras, nos referimos a la enseñanza aprendizaje del inglés como LE.

### **5.1.2.3. Representaciones sobre enseñanza aprendizaje de LE.**

En el proceso de enseñanza aprendizaje de una LE confluyen muchos tipos de representaciones que orientan la actuación estudiantil y las practicas docentes, estos actores participan en la construcción del conocimiento (ver 3.2) y comparten

percepciones sobre lo que significa aprender el inglés en su modalidad de lengua extranjera. Sin embargo, los profesores tienen su propia visión de lo que implica la enseñanza efectiva, buscando que sus alumnos logren un aprendizaje significativo mediante diferentes enfoques o técnicas para lograr este hecho (ver 3.1).

La implementación, por un lado, de estrategias didácticas para nutrir los contenidos y darles un uso práctico a los aspectos de la lengua enseñados, se basan principalmente en la implementación de juegos didácticos virtuales en la que los estudiantes practiquen lo trabajo en clase buscando clases dinámicas en la que tengan interacción, a pesar de que se está trabajando por medios virtuales (ver fragmento 15). De acuerdo con nuestro análisis, las representaciones de los profesores revelan que los juegos educativos son una buena alternativa para impulsar el aprendizaje, poner en marcha el uso de la lengua y hacer más dinámicas sus clases, todo esto como parte de sus estrategias docentes que contextualizan según la realidad social a la que se enfrentan, puesto que la realidad de sus estudiantes moldea sus prácticas y guían su ejercicio (ver 3.5).

**Docente investigador:** ... El siguiente ejercicio es un juego a través de la plataforma “Kahoot” para practicar vocabulario abordado en las actividades y unidad. El vocabulario está relacionado con palabras de tipo escolar dentro de un salón de clases. En cuanto el juego empieza, los estudiantes se muestran más activos tratando de responder el ejercicio dado que es contratiempo. Sin embargo, antes de comenzar es evidente que no todos los alumnos han hecho este tipo de actividades por lo que antes se presentan muchos detalles para iniciar el juego.

**Docente investigador:** ...la profesora pide a los estudiantes estar atentos a la presentación en la que implementa un juego para practicar el uso de that, those, this, those, para que los estudiantes tomen turnos implementa una ruleta rusa con sus nombres desde una página de internet, aunque no es muy necesario, puesto que todos se muestran ansiosos por participar, claramente los alumnos se muestran entusiasmados en tomar lugar dentro de la actividad...

Frag. 15. El papel de los juegos didácticos en la clase de LE.

La visión de los profesores mediante la implementación de estrategias didácticas, en este caso de los juegos, es buscar en los estudiantes habilidades de

pensamiento, razonamiento e incorporación de conocimiento de la lengua (ver 3.6). Además, teniendo en cuenta que las clases se realizan vía remota, es una alternativa para impulsar el uso de la lengua, al menos de manera simulada y controlada.

La decisión de la implementación de estos recursos podría deberse a sus percepciones, pero también a sus experiencias. Son sus representaciones las que determinan que deben implementar estrategias con la finalidad de apoyar los conocimientos de los alumnos pues se piensa que los contenidos están incompletos (ver 2.4), pero su experiencia y formación determina el tipo de elementos didácticos que tienen que poner en marcha según la realidad a la que están expuestos (ver 3.5).

En otro orden de ideas, existen concepciones relacionadas con el método de enseñanza, principalmente en sus contenidos. Los contenidos son el elemento principal dentro de las clases, en virtud de que encaminan lo que los estudiantes aprenderán en su proceso formativo, es por ello que los profesores comparten percepciones de lo que conforma un contenido apropiado a fin de buscar mejorar el aprendizaje de sus alumnos (ver 3.1). En ese sentido, los mismos docentes externaron sus inclinaciones por la implementación de contenidos culturales que complementen el método llevado durante el semestre (ver fragmento 16).

**Profesor 1:** “hay cosas en el libro que usamos en el curso debería, hay cosas que faltan aún pero bueno enseñarnos cosas como el “Thanksgiving day” o cosas así, “día de acción de gracias, día de la independencia” algo que involucre algo de historia ¿no? O algo de tradiciones y siento que eso no lo trae el libro”.

**Profesor 3:** “me gusta mucho el contenido del libro, pero algo que agregaría sería quizás cosas sobre cultura, a veces los chicos se cansan un poquito de la gramática y todo esto, entonces te preguntan ¿no? Entonces siento que eso sería un plus, me gusta el contenido pero siento que agregaría cosas culturales”.

Frag. 16. Representaciones sobre los contenidos del método usado en el curso.

Los discursos de nuestros participantes sugieren que están de acuerdo con el contenido presentado por el libro, pero están conscientes de que se deben mejorar los elementos que lo conforman con elementos culturales de la LE (ver 3.3). Estas actitudes (ver 2.1) muestran gran disposición hacia elementos como festividades, celebraciones o elementos que constituyen la vida social de la lengua meta (ver 3.3.1). Estas representaciones orientadas a contenidos con carga cultural (ver 1.4) proveen ideas de como enriquecer las clases de inglés. Miquel (1999) apoya esta idea cuando menciona que en la enseñanza de lenguas es imprescindible abordar la cultura en función de que en el acto de comunicación hay elementos lingüísticos, pero también otros que se orientan a la competencia pragmática.

Finalmente, y en consonancia con la representación anterior, aparecen los materiales didácticos culturales como promotores de interés en el alumnado para aprender la LE (ver 3.4). Los materiales didácticos son recursos construidos por los profesores para el desarrollo de contenidos académicos dentro de sus aulas enfocados a lograr un objetivo o complementar otros recursos, además esta cuidadosamente diseñado teniendo en cuenta aspectos como la edad, nivel y contexto en el que se encuentra su audiencia. Las percepciones docentes (ver 1.6) dejan ver que existe la creencia de que la implementación de aspectos culturales en los materiales didácticos son una manera efectiva de motivar a sus estudiantes, atraerlos y hacerlos sentir seguros de lo que están aprendiendo en sus clases (ver fragmento 17).

**Profesor 2:** “creo que a los alumnos les gustan los contenidos culturales y es muy importante porque de cierta forma a veces eso ayuda a motivarlos a que digan hay yo una vez quiero ir al extranjero no, que ven algunas cosas o que incluso es importante porque muchos tienen el sueño de ir al extranjero y es como que ahora ya se algunas cosas y ya me siento como que quizá más cómoda para cuando me toque ir o no sé, aunado de que una lengua viene con la cultura no, entonces es lo mismo, de cierta forma también creo que es importante que lo abordemos”.

**Profesor 3:** “los contenidos culturales me dan emoción, creo que me emociona más que los alumnos, pero produce emoción, porque siempre es interesante conocer cultura de otros países, de otros lados, entonces cuando se la mostramos a los alumnos es como que sienten mucha atracción al tema, entonces produce mucha emoción”.

Frag. 17. Representaciones sobre los materiales didácticos culturales en las clases de LE.

Las interpretaciones sugieren que los profesores tienen clara la importancia del abordaje de elementos culturales en el aula, pero también en los materiales que implementan (ver 3.3), esto concuerda con la idea de Miquel (1999) cuando manifiesta que en lo que respecta al campo de enseñanza de lenguas extranjeras es esencial trabajar la competencia cultural, en virtud de que la cultural, junto con la lengua, funcionan como filtros para pensar, organizar e interpretar el mundo, tomando en cuenta que en la comunicación, hay elementos ajenos a la competencia lingüística que se orientan al plano pragmático. Ciertamente, los profesores tienen estas ideas y es posible que este sea el motivo por el cual demuestran interés a esta competencia en la búsqueda de apoyar al alumnado y reforzar sus aprendizajes en la LE (ver 2.4).

Es así como llegamos al final de las representaciones que ponen de manifiesto los profesores dentro de sus discursos respecto a la enseñanza aprendizaje de la LE según sus pensamientos y realidad social en la que conviven. Asimismo, son una buena manera de ver como se diferencian de las percepciones de los estudiantes, expuestas en el primer apartado de esta misma sección. Ahora, consideramos relevante hacer un recorrido por las actitudes en las que se conducen las ideas de los profesores y estudiantes.

## **5.2. Actitudes identificadas**

Una vez expuestas las representaciones de nuestros participantes, corresponde abordar el conjunto de actitudes que identificamos de nuestros participantes respecto a la enseñanza aprendizaje del inglés como LE (ver 2.4.). Por un lado, está el alumnado que son los actores principales de este estudio, ellos externan sus

predisposiciones respecto al aprendizaje de la LE, por otro lado, está el cuerpo docente que, al igual que los estudiantes, comparten sus inclinaciones y sentimientos hacia aspectos relacionados con la enseñanza de la LE.

Como hemos expuesto, las actitudes se refieren a una organización relativamente duradera de representaciones, sentimientos y tendencias de conducta hacia entes socialmente significativos (Hogg y Vaughan, 2014). En este apartado presentamos nuestras interpretaciones buscando entender la naturaleza de estas actitudes con el objetivo de que en el siguiente se creen las conexiones que identificamos con las representaciones sociales. Asimismo, cabe destacar que hacemos el abordaje de las actitudes y sus factores mediante interpretaciones de comportamiento a través de distinciones interno-externo, en otras palabras, el locus de causalidad y de control (ver 2.1.4).

### **5.2.1. Principales actitudes de los estudiantes.**

Las actitudes como representación evaluativa de cogniciones y afectos que un individuo experimenta ante un objeto de actitud (Crano y Prislin, 2008) proveen de gran soporte a este estudio para conocer cómo se relacionan con las representaciones (ver 2.5.) identificadas. Los resultados dejan ver que los estudiantes tienen un repertorio amplio de actitudes hacia las lenguas extranjeras, en este caso particular hacia el inglés, sin embargo, hemos expuesto las más importantes a fin de interpretarlas mejor (Ver cuadro 6).

<b>Actitudes hacia la lengua cultura extranjera.</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Las lenguas extranjeras posibilitan la comunicación con otros individuos.</li><li>• Falta de interés y visión de los individuos dentro de su contexto hacia el estudio de una LE.</li><li>• El inglés se destaca ante otras lenguas por su prestigio y utilidad.</li><li>• Percepciones negativas hacia la habilidad lingüística oral del inglés.</li><li>• Preferencia hacia un tipo de inglés de uso cotidiano de uso contextualizado en situaciones reales.</li></ul>

- El traductor como herramienta educativa que facilita el aprendizaje de la LE.
- La enseñanza del inglés dentro de nuestro contexto local presenta deficiencias.
- El aprendizaje del inglés como LE favorece el desarrollo e intercambio académico.

Cuadro 6. Actitudes hacia la lengua cultura extranjera del alumnado.

El comportamiento de los estudiantes y sus discursos conducen sus acciones dentro del aula de LE. Estas actitudes se basan principalmente en representaciones socialmente construidas, tales como la visión que tienen de los individuos que forman parte de su mismo círculo social, el prestigio, la utilidad, o las deficiencias que se piensa tienen dentro del contexto educativo (ver 2.1.). Además, existen expectativas como beneficios que pretenden obtener por aprender inglés en el contexto académico y de comunicación. Por último, las percepciones respecto a habilidades que dificultan el aprendizaje y herramientas de apoyo para un mejor desarrollo de la lengua.

Por consiguiente, precisamos la importancia de abordar estas actitudes desde el posicionamiento psicológico relacionado con el locus de causalidad (Deci y Ryan, 1987) y el locus de control (Oros, 2005) que permiten explicar procesos a los que se enfrentan los estudiantes y entender los posicionamientos actitudinales, afectivos y de comportamiento (ver 2.1.4.). A continuación, los abordamos en dos subsecciones según su naturaleza.

#### **5.2.1.1. Derivadas de locus de causalidad.**

De acuerdo con nuestras interpretaciones, descubrimos que las siguientes actitudes sobre la lengua cultura extranjera están determinadas por el Locus de Causalidad (LCA):

- Las lenguas extranjeras posibilitan la comunicación con otros individuos.
- El inglés se destaca ante otras lenguas por su prestigio y utilidad.
- El traductor como herramienta educativa que facilita el aprendizaje de la LE.
- El aprendizaje del inglés como LE favorece el desarrollo e intercambio académico.

Los estudiantes ven en la lengua extranjera el medio por el cual pueden establecer comunicación con personas que hablan una lengua diferente a la lengua materna que ellos poseen, esto incide directamente sobre el LCA (ver 2.1.4.). Los resultados indican que el peso que posee el LCA sobre esta actitud es significativa, en función de que los alumnos muestran disposición afectiva con perspectivas de que, si se aprende, se logrará una comunicación efectiva con personas de otras culturas.

Por su parte, al inglés se le da el papel de lengua franca en muchos de los casos por su utilidad, además, se piensa que goza de amplio prestigio en comparación con otras lenguas de enseñanza. Se encontró que el LCA actúa sobre esta actitud en función de que los alumnos están convencidos que si se aprende esa lengua por su prestigio y utilidad tendrán mejores oportunidades de sobresalir, a diferencia de aprender otra lengua. En otras palabras, los estudiantes tienen predisposiciones favorables si de funciones y posibilidades comunicativas hablamos respecto a la lengua.

Las herramientas comunicativas como el traductor se perciben como apoyo significativo en el aprendizaje de la LE (ver 3.1.) reflejando su naturaleza en el LCA. Según esta predisposición, sugiere que los alumnos toman acción y apoyan su aprendizaje en herramientas que les facilite el trabajo, puesto que sienten la necesidad de acertar en sus tareas y concluir las exitosamente. Así que en el afán por lograr mejores resultados dentro de su clase de LE, muchas veces recaen en su sobreuso conduciendo el aprendizaje a concepciones erróneas de aspectos de la lengua. Este tipo de actitudes se considera como inconsistente pues como dice Zubieta (2005) orientan las acciones del mundo social del sujeto de manera deficiente contradiciendo sus acciones en virtud de que piensan al uso de traductor como un apoyo, pero sus acciones dicen lo contrario.

Finalmente, otra actitud que está determinada por el LCA de manera directa se trata de la postura e ideas que refleja el alumnado sobre las expectativas y aspiraciones a las que apuntan de lograr el aprendizaje del inglés, manifestando el desarrollo e intercambio académico como las principales. Según lo que vislumbra el LCA sobre esta actitud es que lograrán el éxito en el contexto académico, ya sea en bibliografía

especializada o intercambios/estancias en otras academias en la que se requiera de la LE como medio para satisfacer necesidades comunicativas. Por ello, creemos que piensan tener buena disposición de acuerdo con sus propias percepciones, todo con el objetivo de alcanzar sus metas, lo que podemos relacionar y justificar, a juicio de Crano y Prislín (2008), con los procesos razonados que aparecen de la aplicación de un razonamiento formal; los juicios de los estudiantes están delimitados por evaluaciones de atributos o resultados, en otras palabras, la fuerza de las asociaciones lengua-tributo según las cogniciones de los individuos determinan su postura frente a la misma.

### **5.2.1.2. Derivadas de locus de control.**

El análisis en las actitudes del grupo de estudiantes aporta datos valiosos sobre cómo están delimitadas por el Locus de Control (LCO) (ver 2.1.4.). A continuación, presentamos las actitudes que son de esta naturaleza:

- Falta de interés y visión de los individuos dentro de su contexto hacia el estudio de una LE.
- Percepciones negativas hacia la habilidad lingüística oral del inglés.
- Preferencia hacia un tipo de inglés de uso cotidiano de uso contextualizado en situaciones reales.
- La enseñanza del inglés dentro de nuestro contexto local presenta deficiencias.

Nuestros hallazgos revelan que se perciben a los estudiantes perciben a las personas de su entorno como faltos de interés hacia las LE incidiendo en su motivación, lo que se relaciona estrechamente con el LCO. Los vínculos que unen la actitud expuesta y el LCO dejan entrever que la situación es contingente puesto que no está bajo control del alumno cambiar este hecho, por lo que es posible que sus objetivos sean influenciados por los miembros de su comunidad, esta actitud de acuerdo con Briñol et al. (2007) puede que se haya formado a través de su aprendizaje y desarrollo social, pues como sabemos el individuo es un ser social.

En cuanto al LCO y las habilidades lingüísticas revelan que la habilidad oral se percibe como un obstáculo importante en el aprendizaje de la LE. Al ser un aspecto de la lengua que no se controla y va variar en función de los hablantes, esto hace que los alumnos tengan la sensación de que esta fuera de sus alcances lo que remite directamente sus comportamientos a adoptar tendencias desfavorables, viéndose reflejado en sus acciones y pérdida de interés (ver 2.4.).

Deducimos que existen preferencias hacia el inglés de uso cotidiano utilizado en contextos cotidianos reales, aunque se piensa que el inglés formal es útil, se da preferencia al informal a pesar de que no es el que está presente en los contenidos. Al enmarcar esta actitud dentro de la LCO nos encamina a entender que el hecho de no poder elegir genera sensaciones de situaciones fuera de control (ver 2.4.1.), lo cual podría ser un elemento que alentaría la falta de interés del alumnado por aprender el inglés que establece el programa del curso debido a que no es el de su elección.

Finalmente, según nuestros participantes, el inglés que aprenden dentro de su contexto presenta deficiencias incidiendo en el LCO. La incidencia de esta actitud en el LCO nos permite ver la perspectiva del estudiante, el cual considera que su aprendizaje se ve afectado por la calidad de sus clases de inglés, por ello, al no tener manera de cambiar esta situación se ve en la necesidad de tomar las clases viéndose afectada su parte afectiva y adoptando conductas específicas hacia la LE. Este hecho, queda explicado en lo expuesto por Briñol et al., (2007) con el concepto de actitudes formadas a partir de datos afectivos, en el cual, las experiencias adquiridas del mundo, entre ellas el aprendizaje de una LE, las asociamos a distintos tipos de afecciones o emociones, todo al margen de las representaciones que se posean del objeto evaluado.

### **5.2.2. Algunas actitudes del profesorado.**

Las tendencias evaluativas de los profesores hacia la enseñanza del inglés como lengua extranjera son muy concretas, sus discursos nos proporcionan los

indicadores para entender como estas actitudes son relacionadas con su ejercicio docente que está determinado por sus propias representaciones (ver 3.5.). Descubrimos que, al igual que los alumnos, los profesores revelan muchas actitudes respecto a la enseñanza de la LE, por lo que decidimos exponer y analizar las más relevantes (ver cuadro 7).

<b>Actitudes hacia la lengua cultura extranjera.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La LE carece de impulso y culturalmente nuestra sociedad no es consciente de su importancia.</li> <li>• La competencia en el manejo del inglés favorece oportunidades laborales y acceso a recursos académicos.</li> <li>• El aprendizaje de la LE es únicamente por obligación al ser parte de la carga curricular de los programas de licenciatura.</li> <li>• Las experiencias previas guían la conducta del alumnado.</li> <li>• Se desarrolla principalmente contenido lingüístico para cumplir con los programas de estudio en un tiempo limitado.</li> <li>• Los contenidos de los programas de inglés a nivel licenciatura son muy básicos según el potencial de los alumnos.</li> <li>• La implementación de juegos o recursos didácticos para nutrir los contenidos y hacer las clases dinámicas.</li> <li>• El método del curso está bien, pero necesita complementarse con contenidos culturales.</li> <li>• Los materiales didácticos con orientación cultural promueven el interés del alumnado por aprender la LE.</li> </ul>

Cuadro 7. Actitudes hacia la lengua cultura extranjera del profesorado.

Las acciones que los profesores llevan a cabo dentro sus aulas y los testimonios que exteriorizan permitieron determinar sus actitudes hacia la LE. Las actitudes que detectamos se relacionan con materiales, métodos, acciones y recursos didácticos que apoyan su catedra, asimismo enriquecen los contenidos que son obligatorios del curso. Además, aspectos como experiencias previas, beneficios, y percepciones respecto a situaciones de enseñanza del inglés como LE. Son sus propias vivencias

y percepciones que encaminan sus actitudes, esto se refleja en sus prácticas y comportamientos en su rol de guía dentro del aula (ver 3.5.). Dicha situación, está relacionada con otro mecanismo de formación de actitudes, nos referimos a la mera exposición, según Hogg y Vaughan (2016) el estar expuesto ante una situación u objeto de actitud múltiples ocasiones tiene incidencias en las evaluaciones del individuo.

Es así que consideramos relevante interpretar estas actitudes siguiendo recursos provenientes del campo de la psicología a fin de entender las predisposiciones de los profesores desde el plano afectivo actitudinal, lo que permitirá comprender ligeramente las decisiones que guían sus clases, con esto nos referimos a los recursos de locus de causalidad (Deci y Ryan, 1987) y el locus de control (Oros, 2005). De modo que, a continuación, presentamos estas actitudes en las siguientes subsecciones.

#### **5.2.2.1. Vinculadas con el locus de causalidad.**

Dentro del grupo de actitudes del grupo de profesores hacia la lengua cultura extranjera existen algunas que están determinadas por el LCA (ver 2.1.4.) según sus propiedades. Entre ellas destacan las siguientes:

- La competencia en el manejo del inglés favorece oportunidades laborales y acceso a recursos académicos.
- Las experiencias previas guían la conducta del alumnado.
- La implementación de juegos o recursos didácticos para nutrir los contenidos y hacer las clases dinámicas.
- El método del curso está bien, pero necesita complementarse con contenidos culturales.
- Los materiales didácticos con orientación cultural promueven el interés del alumnado por aprender la LE.

Las valoraciones sobre las oportunidades profesionales a nivel laboral y la posibilidad de obtener mejores recursos económicos se centra en el aprendizaje del

inglés incurriendo en el LCA. Esta actitud se puede explicar enmarcándose dentro del LCA por sus características, puesto que esta predisposición viene alentada porque los docentes consideran que los alumnos son conscientes de que según el nivel de aprendizaje obtenido y sus conductas se verán reflejadas en un buen nivel de competencia de la lengua que les permita lograr sus metas. Pensamos que los profesores ven en sus estudiantes como personas que aspiran a superarse tanto en el aspecto académico, profesional y económico.

En consonancia, hay una tendencia actitudinal que las experiencias previas del alumnado inciden en sus aprendizajes y el camino que toman sus conductas dentro del aula de LE notándose orientaciones al LCA. Según esta perspectiva, los profesores ven que los estudiantes se comportan dentro del salón según actitudes que desarrollaron como proceso de socialización (ver 2.1.4.), las cuales fueron aprendidas de experiencias directas o interacción con otros estudiantes, sin embargo, tienen la certeza de que con la correcta orientación y estrategias didácticas pueden lograr un cambio que beneficie sus aprendizajes en la LE, conllevando a mejores predisposiciones y sentimientos de logro, todo ello se traduciría como estudiantes con mejor aprovechamiento académico. La formación de estas actitudes de los profesores se explica en la idea que la suma de creencias evaluativas sobre las consecuencias de realizar una conducta, estas creencias hacia el objeto de actitud están compuestas de expectativas y elementos de valor (Ver diagrama 2), en otras palabras, saben que sus acciones generarán una reacción o comportamiento valorando los resultados o consecuencias de sus acciones en su afán de alentar a sus estudiantes (Eiser, 1986).

Respecto a las actitudes relacionadas con contenidos y estrategias didácticas los profesores hablan de juegos didácticos, el método y materiales como aspectos que pueden manipular con objeto de enriquecer el aprendizaje de sus alumnos (ver 2.2.), al anunciar control y logro nos dejan ver que están determinadas por el LCA. Por un lado, se pueden nutrir los contenidos obligatorios del curso y desarrollar clases dinámicas mediante los juegos y recursos didácticos, los profesores ven en estos recursos una manera viable de optimizar sus clases en virtud de que tienen libertad

de seleccionar los que consideren apropiados actuando como responsables de sus conductas y acciones (ver 2.1.) para mejorar el aprendizaje de los alumnos que está directamente relacionado con el LCA.

Al mismo tiempo, la actitud del cuerpo docente hacia el método del curso indica que se considera adecuado pero que se pueden mejorar con contenidos culturales (ver 3.2.) expresando que es su responsabilidad fortalecer las clases lo que evitaría que los alumnos se aburran y se eleve el nivel de competencia. La relación que crea esta actitud con el LCA es estrecha puesto que el docente entiende que tienen un compromiso con sus clases y el grupo de alumnos a los cuales les imparte la LE. Asimismo, las aspiraciones del mismo es lograr cumplir con los objetivos de su curso.

Por último, hay buena predisposición por parte de los profesores al desarrollo de materiales didácticos de tipo cultural (ver 3.3.) con el objetivo de atraer la atención de los alumnos hacia el aprendizaje de la LE, esta actitud se relaciona con factores de control docente y cumplimiento de propósitos de aprendizaje evidenciando que se determina en el LCA. Estos procesos de actuación se basan principalmente en la realidad social y contexto en el que se encuentran inmersos los maestros, pero, además en la búsqueda de lograr alcanzar los objetivos planteados.

#### **5.2.2.2. Vinculadas con el locus de control.**

Hemos descifrado que dentro del grupo de actitudes identificadas de profesores existen aspectos de su enseñanza que se perciben como fuera de su control y nos proveen de un entendimiento más amplio al estar determinadas por el Locus de Control (LCO) (ver 2.1.4.). Específicamente, nos referimos a las siguientes actitudes:

- La LE carece de impulso y culturalmente nuestra sociedad no es consciente de su importancia.
- El aprendizaje de la LE es únicamente por obligación al ser parte de la carga curricular de los programas de licenciatura.

- Se desarrolla principalmente contenido lingüístico para cumplir con los programas de estudio en un tiempo limitado.
- Los contenidos de los programas de inglés a nivel licenciatura son muy básicos según el potencial de los alumnos.

Los posicionamientos docentes indican que las lenguas extranjeras no se fomentan dentro del contexto que comparten y se desconoce su importancia lo que indica un acontecimiento fuera de su control. Desde el posicionamiento del LCO, las sensaciones de los profesores apuntan a que consideran que esta es una situación fuera de su control, por tanto, se cree que sus esfuerzos por lograr sus objetivos de enseñanza se ven mermados posiblemente porque muchos de los alumnos que tienen en formación vienen influenciados con esas ideas, hecho que resulta en alumnos desmotivados dentro de las aulas y conductas no muy favorables hacia el aprendizaje de la LE (ver 2.1.2.).

Otra actitud identificada y que se entiende fuera del control de los profesores es que el alumnado decide aprender inglés, no por voluntad propia, sino por obligación puesto que es parte de las materias que componen su programa de licenciatura, claramente la condición que se cumple en esta predisposición apunta a un vínculo estrecho con el LCO. Esta actitud, es posible que se haya formado (ver 2.1.4.) a partir de la propia experiencia de los profesores, al estar inmersos en el contexto escolar forman sus propias percepciones y conclusiones, sobre todo si es un hecho que se repite en cada ciclo, además, intentan a través de sus estrategias cambiar la perspectiva estudiantil, sin embargo, es un acontecimiento que está más allá de su dominio. Estos juicios actitudinales son formados a partir de los juicios evaluativos del profesor de forma explícita (Crano y Prislin, 2008).

Finalmente, hay dos actitudes docentes que están relacionadas y determinadas por el LCO. La primera, se trata de la implementación de contenido lingüístico (ver 3.1.) para el cumplimiento del programa en tiempo insuficiente y la segunda las consideraciones de que los programas que cubren los niveles de licenciatura son muy simples desaprovechando el potencial de los estudiantes.

En el primer caso, los docentes experimentan sentimientos de limitación en los tiempos que tienen para cubrir el curso, al ser un elemento externo el que los condiciona (ver 2.1.2.), poco pueden hacer para ampliar los contenidos sin salirse de los márgenes que establece la institución en la que laboran recurriendo a los contenidos con carga lingüística, por tal motivo se considera determinada por el LCO, teniendo en cuenta que no depende de ellos su manejo y solo pueden ajustarse a lo establecido.

Respecto a la segunda actitud mencionada, se encuentran tendencias de valoración (ver 2.1.4.) hacia los contenidos que dictan los programas de inglés a nivel licenciatura como incompletos desaprovechando las capacidades de los alumnos. La relación que existe con el LCO es que esta actitud está determinada por la percepción del docente en su imposibilidad de actuar para mejorar los contenidos según sus propias creencias (ver 1.6.), en la búsqueda de mejorar su cátedra y el aprendizaje de sus estudiantes. Además, existe la posibilidad de que según sus propias observaciones consideren que sus estudiantes podrían salir mejor preparados si se explotara adecuadamente sus aptitudes en la lengua (ver 3.1.).

De esta manera llegamos al final de la interpretación de las actitudes de estudiantes y profesores apoyados en el recurso psicológico de Locus de Causalidad y de Control. De modo que, ahora es momento de entender los vínculos que unen las representaciones sociales, previamente expuestas, a las actitudes identificadas; además nos apoyamos en las tendencias evaluativas de nuestros participantes que emiten en sus juicios haciendo uso de indicadores de valencias actitudinales valorativas (ver 2.1.).

### **5.3. Vínculos entre las representaciones y las actitudes.**

La conjunción de las representaciones sociales con las actitudes nos ayuda a entender cómo las percepciones de nuestros participantes inciden en sus predisposiciones y evaluaciones hacia la lengua cultura extranjera, en este caso el inglés. Como ya hemos dicho las representaciones (ver 1.1) nos proveen de formas

para entender los conocimientos, así como sentido común de los participantes, en otras palabras, se refiere el pensamiento social sobre un hecho particular (Moscivici, 1979), y las actitudes (ver 2.1) se tratan de evaluaciones sobre un objeto de pensamiento. Estos objetos actitudinales comprenden casi cualquier cosa que se pueda pensar (Bohner y Dickel, 2011).

De ahí que se pretenda conocer las actitudes de los participantes hacia la lengua cultura extranjera a partir de sus representaciones sociales. Puesto que las ideas preconcebidas (ver 1.1.) que tienen los alumnos nos ayudaron a entender sus comportamientos y, por ende, sus actitudes (ver 2.1.). Por tanto, discernimos que las representaciones condicionan en gran medida la actitud de estudiantes y profesores en el proceso de enseñanza aprendizaje de la LE.

Nos propusimos abordar los nexos de las representaciones y actitudes identificadas en dos grupos y exponerlos echando mano de indicadores que revelen sus valoraciones en función de valencias actitudinales valorativas. Por el lado del alumnado, interpretamos las relaciones que tienen sus representaciones culturales, lingüísticas y educativas con sus juicios que proveen indicios de valencias actitudinales. Por el lado del profesorado, analizamos y explicamos los lazos que emergen de sus representaciones culturales, educativas y didácticas con sus actitudes a través de indicadores de valencias actitudinales.

### **5.3.1. Relativas al alumnado.**

En el presente apartado, hacemos un abordaje por las relaciones que existen entre las percepciones de los estudiantes respecto a la lengua cultura, las actitudes que orientan sus acciones y las valencias actitudinales. Primeramente, nos enfocamos en las representaciones de tipo cultural relacionadas con el contexto social de la lengua meta, después en las de tipo lingüístico donde se tratan aspectos propios de la lengua y finalmente, cerramos con las de tipo educativo que se relacionan con el sistema.

#### **5.3.1.1. Tipo de valencias identificadas en representaciones culturales.**

En primera instancia, los posicionamientos sobre la idea de que las lenguas extranjeras crean marcos de convivencia entre personas de distintos contextos (ver 3.1.) favoreciendo una comunicación eficaz revela que el juicio valorativo que se le asigna, se relaciona con valencias actitudinales positivas, por dos razones principalmente; una porque se percibe aceptación de la cultura que envuelve la LE y porque se piensa en el intercambio de ideas entre individuos de los distintos colectivos sociales.

Por su parte, y en contraste con la representación anterior, se percibe tendencias negativas en la apreciación de que la sociedad mexicana carece de interés y visión respecto al aprendizaje de una LE. La valoración que circunda esta idea es principalmente negativa, creemos que este tipo de valencia actitudinal se rige por los siguientes razonamientos; la ausencia de interés es un componente actitudinal (ver 2.1.3.) que viene cargado de concepciones negativas, la falta de visión a futuro deja ver propiedades desfavorables en los sujetos, también el uso de calificativos negativos como “pérdida de tiempo” o “ignorancia” son claros indicadores de las valoraciones que emiten el grupo de estudiantes.

Por último, las valoraciones que destacan el inglés como prestigioso ante otras lenguas y utilidad como puente de comunicación evidencia que las valoraciones actitudinales (ver 2.1.) de los alumnos son principalmente favorables en todo aspecto. Analizando los juicios emitidos (2.1.4.), son dos los factores primarios que apuntalan la positividad de esta representación; uno de ellos se relaciona con el concepto “prestigio”, esta palabra tiene significación positiva puesto que se asocia con renombre o realce en comparación a otro ente según sea el caso y por la idea de que actúa como lengua franca, al pensar en ello, entienden que podrán comunicarse con otros individuos.

En suma, en este tipo de representación predominan las valoraciones actitudinales positivas sobre las negativas. Las positivas dejan ver la estimación que se tiene respecto a las lenguas extranjeras, además de las posibilidades que ofrecen, también el posicionamiento que le otorgan frente a otras lenguas. En contraparte, la

única tendencia negativa está conectada a los mismos individuos que forman parte del colectivo social de los estudiantes pues se piensa que no consideran importante el aprendizaje de una LE (ver 1.6.).

#### **5.3.1.2. Tipo de valencias identificadas en representaciones lingüísticas.**

Las concepciones sobre aspectos de la lengua aparecen y se hacen evidentes en los planteamientos de los alumnos. Nuestros hallazgos apuntan a que los alumnos experimentan dificultades con la habilidad oral de la lengua, en el componente de pronunciación (ver 3.1.), por ello, creen que la lengua es complicada y se limitan mucho para hacer uso de la misma dentro de las aulas (virtuales). Estas percepciones dejan ver muchos indicios de que la disposición que tienen no es del todo buena y en sus comportamientos la falta de interés, lo que se traduce en valencias actitudinales negativas hacia esta habilidad de la lengua, en virtud de que los sentimientos externados (ver 2.1.4.) son desfavorables.

Es destacable señalar que la imagen compartida del tipo de inglés que se debe enseñar recae en un inglés informal de uso real en contextos cotidianos. Se establece un nexo con las actitudes puesto que sus sentimientos y conductas sacan a relucir sus rasgos que fácilmente se relación con conceptos que muestran sus emociones, que a la vez resulta en predisposiciones (ver 2.1.). Relacionamos esta percepción con posturas actitudinales positivas puesto que, en lo dicho se cree que es una falla dejar de enseñar este tipo de inglés, pues es más recurrente que el formal, aunque no sea el inglés que aprenden dentro de las aulas, lo que nos lleva a concebir la buena postura que expresan.

En última instancia, la implementación del traductor como herramienta que apoya el desarrollo de actividades tiene un impacto dentro del aula, y en los estudiantes. Los descubrimientos revelan una actitud con valencia actitudinal ambivalente (ver 2.1.3.) de acuerdo con los datos analizados; en función de los siguientes indicadores: uso, frecuencia, predisposición y efectos. Se valora como ambivalente porque sus componentes son dos; la parte positiva, pero también una negativa. Por un lado, se

expresa que los alumnos hacen uso de la herramienta, pero los resultados apuntan un sobreuso de la misma, lo que nos lleva a concluir que la frecuencia con la que se emplea es alta, viéndose reflejado en las tareas, a pesar de que tienen buena valoración del recurso, conocen que un uso excesivo no es apropiado y que las tareas que presentan emplean funciones que ni ellos conocen según en el nivel en el que están, lo que los conlleva a errores de comprensión.

Como resultado, concluimos que las representaciones lingüísticas no son concluyentes, en virtud de que los alumnos muestran inclinaciones que se orientan a los tres tipos de valencias actitudinales. Sin embargo, los datos muestran una pequeña inclinación a la parte negativa puesto que sus sentimientos dictan predisposiciones desfavorables, pero en sus acciones buscan reflejar valoraciones favorables hacia los aspectos lingüísticos de la LE.

### **5.3.1.3. Tipo de valencias identificadas en representaciones sobre el sistema educativo.**

Las evaluaciones de los estudiantes sobre la enseñanza del inglés dentro del contexto en el que se desenvuelven se centran en aspectos negativos. Las deducciones indican que se trata de una actitud con valencia actitudinal negativa a razón de los siguientes elementos que acompañan el discurso de los participantes; objetivos no alcanzados o incompletos, falta de conformidad con lo que se aprende concepción de que el nivel es deficiente, o que se aprende por requisito, como es evidente, estos relatos están cargados de elementos y emociones negativas (ver 2.1.4.), lo que claramente impacta en la parte anímica de los estudiantes.

Además, las valoraciones apuntan a que si se aprende inglés obtendrán beneficios académicos que esperan obtener, asimismo la búsqueda de cumplir aspiraciones educativas en un contexto extranjero como lo son las estancias o becas según el nivel de competencia logrado. Las propiedades que se entienden de esta actitud son de naturaleza positiva puesto que ven en la lengua un recurso para crecer profesionalmente, nuestras estimaciones la clasifican dentro del grupo de actitudes

con valencia de actitud positiva. Además, ven en la lengua oportunidad de destacar, fortalecer la formación académica y una lengua que predomina en muchos aspectos, en este caso educativo.

Este conjunto de actitudes revela que no hay una preferencia por un tipo de actitud de determinado valor puesto que las positivas como negativas se presentan en igual número. Sin embargo, podemos ver que actitud tiene tendencia desfavorable y ver en qué medida los docentes pueden incidir en cambiar esa actitud a través de sus prácticas.

### **5.3.2. Concernientes a los docentes.**

Una vez abordadas las valoraciones actitudinales del grupo estudiantil, discutimos las del grupo de profesores sobre la lengua, la cultura y como se relacionan con las valencias actitudinales para darles un valor estimativo. En un primer momento, tratamos las representaciones de característica cultural que se relacionan con el propio contexto de los docentes, además se explican las de naturaleza educativa y, finalmente, las de propiedades didácticas.

#### **5.3.2.1. Significaciones culturales y sus valencias.**

Las opiniones apuntan a que se percibe que las lenguas extranjeras son subestimadas dentro del contexto en el que se desenvuelven expresando que nuestra sociedad no está culturalmente consciente de su importancia y beneficios. Estableciendo relación con las actitudes, podemos decir que se trata de un hecho de propiedades poco convenientes, por ello creemos que su valor actitudinal es negativo puesto que no provoca sentimientos propicios, esto se puede constatar en elementos discursivos como palabras o pequeñas frases entre las que destacan; “se toma a la ligera”, “falta exigencia”, “no hay interés”, “no tenemos esa cultura”. Como es claro, estas declaraciones apuntan a concepciones negativas, en donde las emociones tienen tendencias que no favorecen al objeto de actitud (ver 2.1.).

La idea de que el nivel de competencia de los alumnos en la LE favorece las posibilidades de obtener un buen empleo o acceder a recursos académicos nos habla de que los profesores reflejan buena predisposición y aspiraciones dentro de su enseñanza. La valencia actitudinal aquí es ciertamente positiva pues se ve en el aprendizaje del inglés el medio por el cual sus estudiantes puedan lograr objetivos importantes (ver 3.6.), pensamos que es favorable porque todos los profesores estuvieron de acuerdo con la misma percepción y en todas las razones siempre se mencionan beneficios o palabras que hacen alusión a sentimientos de aceptación, pues también se cree que la lengua es sinónimo de comunicación.

En última instancia y en contraste con la representación anterior se refleja una representación con carga totalmente negativa, pues los profesores creen que todos los estudiantes están tomando las clases de inglés LE por obligación, además porque es parte de la curricular que contempla el plan de estudios. Según el juicio de los profesores las motivaciones personales están en juego, pero mayoritariamente se toma por requisito lo que implica valoraciones que se pueden enmarcar sin ningún problema dentro las valencias actitudinales negativas.

Podemos decir al final de esta sección que las representaciones (ver 1.1.) que se inscriben dentro del aspecto cultural no está muy bien visto por los docentes, puesto que conciben de manera negativa principalmente los comportamientos en sociedad (ver 2.2.) del grupo en el que interactúan, en este caso de sus estudiantes, pero ven con buenos ojos las posibilidades que ofrece aprender inglés.

#### **5.3.2.2. Significaciones sobre el sistema educativo y sus valencias.**

Las experiencias previas se perciben como factores que determinan el aprendizaje de los estudiantes condicionando las prácticas de los profesores, estas experiencias están determinadas por eventos vividos en otros programas de inglés, pero los docentes adoptan posturas que reflejan entusiasmo por mejorar la experiencia de sus educandos. Determinamos que esta actitud sugiere buenas concepciones pues los profesores confían en que sus estrategias y conocimientos pueda generar

impacto en la forma que los estudiantes se comportan dentro del aula, podemos ver que se trata de una actitud con valencia actitudinal positiva pese a que los estudiantes se no se comportan de manera adecuada.

Dentro de este rubro, se expresa que los programas de estudios son principalmente lingüísticos y el tiempo es insuficiente por ello las clases se orientan mayormente al trabajo con contenidos lingüísticos (ver 3.1.). La tendencia de esta actitud indica sentimientos desfavorables hacia este aspecto de la lengua, puesto que se consideran fuera de control para actuar y hacer un cambio viéndose forzados a cumplir con los programas para cumplir con lo que dicta el programa que deben seguir. La valencia es negativa sin ninguna duda pues consideran que podrían cambiar un poco o complementar los contenidos con elementos culturales (ver 2.6.) de poder hacerlo, pero como es algo que depende de otros les genera la sensación antes descrita.

Por último, en relación con la representación anterior, se expone que los contenidos del programa se perciben como demasiado básicos teniendo en cuenta el potencial de los alumnos. La preocupación de los docentes nos transmite emociones contraproducentes (ver 2.1.), lo que emite valencias actitudinales desfavorables en sus valoraciones. Esta actitud se ve en los intentos del profesorado por lograr un mejor rendimiento de sus alumnos cuando integran contenidos didácticos con el fin de impulsar el desarrollo estudiantil.

Dicho brevemente, las representaciones de esta clase son claramente relacionadas con aspectos circundantes a los aspectos educativos que rodean la enseñanza de la LE (ver 3.5.). Cada una de ellas con sus propias características, pero que figuran en la catedra de los profesores y que conducen sus acciones. Las actitudes son principalmente negativas, pero hemos expuesto la disposición de los profesores para cambiar algunos aspectos buscando mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

### **5.3.2.3. Significaciones didácticas y sus valencias.**

Las estrategias didácticas tales como los juegos o actividades educativos cuentan con buena aceptación entre los estudiantes por lo que los profesores ven en ellos una manera de darle dinamismo a sus clases y motivar a sus alumnos. Los indicios muestran inclinación hacia valencias actitudinales positivas, puesto que se mejora la parte afectiva de los alumnos, quienes se muestran más interesados, se incrementa la participación y se ponen en práctica los contenidos tratados. Incluso los profesores se muestran más cómodos porque no tienen que forzar al alumno a que participe en clase, esto sin duda impulsa la enseñanza de los docentes.

En otro momento, se comparte que, el método del curso es adecuado, pero necesita complementarse con elementos culturales de la lengua meta para que los alumnos logren una mejor comprensión puesto que la lengua no solamente se compone de aspectos lingüísticos, sino también de elementos culturales (ver 3.3.1.) que la rodean en el día a día dentro de la comunidad en la que se habla. Este posicionamiento nos proporciona los fundamentos para entender que las estimaciones de los profesores se encuadran en las valencias actitudinales ambivalentes puesto que la predisposición es de aceptación, pero existe la inquietud de que necesita complementarse para que tenga mejor impacto en la comunidad de estudiantes, que se reflejaría en mejor comprensión de la lengua.

Por último, relacionado con la representación anterior, las conceptualizaciones de los docentes señalan que la implementación de materiales didácticos con carga cultural (ver 3.4.) son promotores de interés entre los alumnos. Nuestras interpretaciones indican que estamos ante una actitud con tendencia actitudinal positiva, pues se hablan de dos conceptos importantes con atributos positivos; por un lado, la motivación, pues se ve como detonador de buenas predisposiciones y, por el otro, la seguridad, en virtud de que creen que los alumnos podrán establecer comunicación sin caer en malentendidos derivados de aspectos culturales.

En pocas palabras, estos tipos de representaciones son visiblemente favorecidos por valoraciones de actitud positivas, pues los profesores tienen confianza en sus experiencias para impulsar el trabajo en el aula y en la forma que nutren sus

contenidos, es destacable que la actitud ambivalente esté relacionada con el método porque a pesar de tener percepciones no muy favorables hacia él, apuestan por complementarlo con materiales que ellos mismos adaptan para el desarrollo de sus clases.

#### **5.4. Hacia el desarrollo de las actitudes favorables a la enseñanza aprendizaje de la LE.**

La enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras se encuentra rodeada por significaciones y actitudes respecto a lo que refiere una nueva lengua, especialmente si es extranjera. Las clases se desarrollan en función de la realidad social, percepciones y predisposiciones (ver 1.1.) de sus participantes, en este caso, los actores principales son los estudiantes y profesores.

Las clases se ven constituidas por las acciones que los docentes siguen para buscar el aprendizaje de sus grupos de estudiantes, son muchos los elementos que entran en juego en el proceso, elementos que están directamente relacionados con sus representaciones conformadas dentro de su grupo (ver 1.6.); entre los que sobresalen la metodología empleada en su enseñanza, estrategias y materiales didácticos, recursos educativos, planeaciones, criterios, evaluaciones entre otros (ver 3.1.). Cada uno de esos elementos se eligen en función de la predisposición que tiene el cuerpo docente, todos actúan y se comportan en función de sus percepciones en la búsqueda de prácticas efectivas (ver 1.1.). Los estudiantes, en contraparte, llegan a este espacio educativo con una gran carga de ideas sobre lo que representa un aprendizaje efectivo de la lengua extranjera que han formado con el paso del tiempo y el contacto con otros estudiantes, cuentan con sus propias experiencias, personalidades, estrategias, así como comportamientos que se ven reflejados cuando interactúan con sus compañeros, además del docente, hecho que incide directamente en el proceso de formación en la lengua extranjera.

Por otro lado, para lograr los objetivos establecidos en el programa, que se basa principalmente en lograr una buena competencia en la lengua meta, se echa mano

de recursos que enriquezcan los conocimientos e impulsen el correcto desarrollo de los alumnos. Como bien sabemos, la lengua tiene dimensiones como la lingüística, pero también la cultural que muchas veces se deja a un lado por determinadas situaciones. Por tanto, es importante, encontrar las estrategias adecuadas para la implementación de esos aspectos culturales, en los que se deben incluir necesariamente los elementos socioculturales (ver 3.3.1.), puesto que son pieza importante. Es así que aparecen los materiales didácticos que los profesores implementan, sin embargo, no solo se trata de los materiales, sino también el papel que juega la lengua extranjera dentro de las clases, pues a mayor exposición y uso en situaciones ya sea controladas, semi-controladas o libres, mejor nivel competencia.

Por tales motivos, en esta sección nos avocamos a analizar los aspectos que rodean la catedra docente, las acciones de los estudiantes, la implementación de elementos culturales tales como sus componentes socioculturales y el papel que tiene la lengua meta dentro de las clases. Es preciso mencionar que las etiquetas no contienen nombres reales para guardar la identidad de nuestros participantes.

#### **5.4.1. Significaciones respecto a la práctica docente y aprendizaje estudiantil.**

Los docentes llevan a cabo su ejercicio docente de acuerdo con sus representaciones sobre lo que significa enseñar una lengua en función de la realidad en la que interactúa y comparte ideas con otros profesores. Además, hablando de actitudes, ellos actúan y se comportan según las convenciones sociales de la comunidad a la que pertenecen influenciados por el conjunto de creencias que posee sobre la lengua, dicha influencia es amplia puesto que a partir de ahí emiten juicios o valoraciones sobre diferentes aspectos que rodean su catedra (ver 2.4.).

Los estudiantes al igual que los profesores, tienen entendido el aprendizaje de lenguas efectivo desde su propia óptica que se ha ido conformando a partir de representaciones que circundan su colectivo social, este conjunto de percepciones guían sus acciones dentro del aula, viéndose reflejado en la conducta, sus

predisposiciones, juicios y valoraciones que emiten ante cada acción que el docente lleva a cabo para que ellos aprendan la lengua.

En consecuencia, explicamos la práctica docente y la enseñanza de la lengua extranjera a fin de entender sus metodologías, así como estrategias que encaminan sus enseñanzas con el objetivo de alcanzar una enseñanza efectiva de la lengua en cuestión. Asimismo, interpretamos la perspectiva estudiantil en lo que respecta su formación en una LE para entender sus estrategias de aprendizaje y comportamientos dentro del aula de clase que benefician su aprendizaje.

#### **5.4.1.1. Catedra del profesorado y enseñanza de la LE.**

Los profesores de lenguas tienen sus propias percepciones (ver 1.1.) de lo que involucra una buena catedra y de lo que representa un aprendizaje afectivo de sus estudiantes, sin embargo, hay procedimientos que comparten con otros docentes dentro del contexto en el que se desenvuelven, lo cierto es que todos ellos actúan con la finalidad de cumplir los objetivos planteados al inicio del curso, normalmente dado por la institución en la que laboran, y que los estudiantes aprendan dicho contenido.

Para tal propósito, todos los docentes adoptan sus propios métodos y estrategias dentro de sus clases para cumplir con todas las metas que se plantean de modo que los estudiantes logren el nivel de competencia en el dominio de la lengua según el curso en el que se encuentran. No obstante, hay profesores que coinciden en ciertos aspectos de su enseñanza, generando recurrencias, pues todos comparten el mismo método, así como duración del curso.

De acuerdo con nuestros hallazgos, los profesores trabajan bajo el método comunicativo (ver 3.1.) principalmente, pero por momentos echan mano de otros enfoques para impulsar sus clases, además no en todos los casos es tan perceptible el tipo de método implementado, en algunos solo encontramos indicadores que así se interpretan. Para esta sección, nos centramos en dos situaciones distintas que dejan ver la dirección que apunta al método y las acciones que el docente toma para

el trabajo dentro del aula, en otras palabras, acciones/estrategias que toma para optimizar los contenidos.

En un primer momento, analizamos los procedimientos que toman los docentes para dirigir la clase es a través de actividades que fomentan la comunicación en la lengua extranjera en situaciones controladas para que puedan comunicarse con otros compañeros, lo que claramente tiene relación con el enfoque comunicativo (ver fragmento 18). De acuerdo con lo que dice Martín (2010) el enfoque comunicativo está centrado en el alumno y sus necesidades, viéndose en la necesidad de generar comunicación real en situaciones reales, así la lengua se trabaja con fines de comunicación buscando que los estudiantes logren un grado apropiado en la competencia comunicativa. Sin embargo, el trabajo bajo este enfoque se hace visible únicamente por lapsos durante las lecciones pues por momentos utilizan estrategias propias de otros métodos para determinadas actividades, además, sus procedimientos se ven afectados por la presencia del método del curso en virtud de que viene cargado de elementos lingüísticos.

**Observaciones del docente investigador:**

**Facultad de arquitectura:** “...por lo visto las clases de la docente presentan características que posee el enfoque comunicativo, aunque contiene también algunos elementos de otros enfoques, aunque en menor medida...Las clases trabajan algunos ejercicios que pone al estudiante en la posición de emplear los contenidos que la profesora está enseñando, algunos alumnos se ven cómodos pero la mayoría no”.

Frag. 18. Enfoque y metodología de las clases de LE.

Las clases de los profesores tienen como base el enfoque comunicativo por dos razones principalmente; por un lado, porque sitúan al estudiante como actor principal a lo largo de sus clases, preocupándose en todo momento por su aprendizaje, buscando crear clases dinámicas que siempre lo mantengan enfocado durante las lecciones, por otro lado, por exponerlo a situaciones en las que hagan uso de la lengua para comunicar sus ideas mediante tareas o actividades que generen la necesidad de que hablen en la LE.

Las actividades que los docentes implementaban durante las lecciones, siempre buscaban que los estudiantes tuvieran la oportunidad de participar y compartir sus ideas con los otros compañeros, buscando que adoptaran un rol de participantes activos. Sin embargo, el tiempo de participación de los estudiantes era limitado en muchas de las sesiones porque la duración de la lección era insuficiente, la mayor parte de las clases los docentes hacían uso del mismo para poder dar explicaciones y abordar el contenido que el método del curso les marcaba, contenido que era generalmente de tipo lingüístico. Además, no todos los participantes participaban, las aportaciones venían principalmente de los estudiantes que tenían más conocimiento, los otros alumnos se limitaban únicamente a responder cuando les preguntaban directamente casi siempre en la lengua materna, lo que claramente refleja un uso limitado de la lengua meta.

En relación con la idea anterior, las situaciones que los docentes emplean para exponer a los estudiantes están muy ligadas a lo que el libro sugiere o actividades que se caracterizan por venir cargadas de contenidos para la práctica de aspectos lingüísticos de la lengua. Lo observado indica que los ejercicios no promueven situaciones en las que de manera inconsciente el estudiante tenga que emplear la lengua en situaciones reales o simuladas (ver 3.4.), pensamos que se necesitan actividades que pongan a los estudiantes en la necesidad de emplear la lengua meta para comunicar sus ideas y solventar escenarios problemáticos en los que se requiera la implementación de la LE.

Estas situaciones vislumbran que a pesar de que los profesores intentan de muchas maneras que sus alumnos tengan un rol protagónico en las clases para que puedan hacer uso de la lengua en las tareas que ellos implementan, no obstante, los estudiantes poco hacen por tomar ese rol, limitándose a compartir frases construidas mediante actividades controladas en la que no echan mano de su creatividad, esto pensamos tiene relación con la perspectiva del profesor que debe cumplir con su programa, dándole a los estudiantes poco margen de interacción. Asimismo, las actividades necesitan generar una necesidad real de usar la lengua, posiblemente dándole más oportunidad a las actividades semi controladas o no

controladas en lugar de ejecutar generalmente actividades controladas, la idea es que los alumnos se sientan atraídos por el contenido desencadenando de manera inconsciente escenarios donde puedan compartir sus ideas usando la lengua que se aprende.

Por consiguiente, fijamos nuestra atención en el tipo de actividades, así como los procedimientos que los profesores siguen para la enseñanza de la LE (ver fragmento 19). Los modos en que se los docentes deciden enseñar una lengua extranjera dentro de sus clases tienen impacto en la manera en que conducen sus acciones, pero también en el producto, es por ello que sus decisiones se reflejan en el curso de la clase y en las actividades que implementan para alcanzar sus objetivos. Las actividades reflejan que los profesores trabajan con actividades de dos tipos; las que propone el libro para la práctica de aspectos lingüísticos que se trabajan en el mismo y las que el profesor diseña u adapta al contexto en el que se encuentra principalmente de duración breve.

**Observaciones del docente investigador:**

**Facultad de Humanidades:** “En las actividades intermedias se enfocan en el trabajo con el libro del curso, que se orienta principalmente al trabajo con elementos lingüísticos principalmente, tales como la gramática o pequeñas expresiones. Siento que la manera en que se abordan los contenidos es adecuada, pero el contenido que maneja el método es algo extenso hablando de estructuras. A pesar de ello, la profesora trata de hacer los contenidos más dinámicos mediante explicaciones, y un juego de dinámicas, lo que nos hace pensar que busca una enseñanza más dinámica y en la que los estudiantes puedan expresar sus ideas con esas construcciones gramaticales”.

**Facultad de Medicina:** El siguiente ejercicio se centra principalmente en el desarrollo de adjetivos para describirse a sí mismos y personas de su entorno. Se presenta el nuevo vocabulario a través de traducción a la lengua materna de cada palabra. Algunas de las palabras se explican en contexto, para que los estudiantes no confundan las que son parecidas o tienen significados similares. Después, se realiza un ejercicio en el que asocian las palabras a ciertas personas. No obstante, antes de pasar al ejercicio, la profesora proyecta una presentación con diapositivas a los alumnos para mostrar nuevo vocabulario

y puedan realizar el ejercicio ya mencionado. Las acciones de la profesora dejan ver que trata de combinar los contenidos del método del curso centrado en aspectos lingüísticos con recursos de elaboración propia para mejorar la comprensión de los alumnos apoyándose también en la propia lengua materna de los mismos”.

Frag. 19. Actividades en la enseñanza de la LE.

Identificamos que los profesores dividen normalmente sus clases en cuatro etapas; actividades previas o de preparación, las iniciales, las principales y las de cierre. Las previas fueron principalmente pequeños comentarios o lluvia de ideas para activar conocimientos previos, las iniciales se caracterizaron por ser muy breves, no requirieron de gran esfuerzo/tiempo y a veces se saltaban, las principales son las que nunca faltaron y son las que tuvieron la mayor atención por los participantes, por último, las de cierre fueron muy pocas e involucraron únicamente comentarios sobre aclaraciones y dudas. Lo cierto es que todas las actividades fueron centradas solamente en las que establece el libro y las que el docente trae a las clases para complementar las del libro (ver 3.1.).

Por un lado, las actividades que propone el libro orientadas a la competencia lingüística en la lengua de enseñanza representan un recurso convencional en virtud de que es el medio tradicional por el que se transmiten los contenidos que marcan los programas educativos de LE. Este tipo de medios se basa principalmente en ejercicios de llenado, construcción, corrección, orden, y creación de oraciones controladas en las que el trabajo se centra en la práctica de un contenido lingüístico que el libro aborda. Además, estos recursos están descontextualizados, no toman en cuenta el contexto social de los estudiantes, las condiciones de enseñanza, los recursos con los que se cuenta, ejercicios rutinarios con datos ficticios, entre otros; dejan ver su falsa naturaleza social y carencia de significación cultural (Donato y MacCormick, 1994).

Nuestras interpretaciones señalan que se puede seguir el libro del curso para el abordaje de los contenidos puesto que los profesores necesitan cubrir ciertos aspectos de la lengua que estipulan sus programas, sin embargo, pueden recurrir a otros tipos de materiales que tengan relevancia cultural, que haga ver a los

estudiantes las distintas prácticas sociales que su comunidad y la de la lengua meta sostienen (ver 3.3.1.), asimismo que pueda poner en uso la LE, es por ello que entran en escena las actividades de elaboración y adaptación docente.

Por otro lado, para que el conocimiento de la lengua que se aprende se edifique adecuadamente requiere planeación por parte del docente y un rol de participación activa por el lado de los estudiantes, esto sin duda genera en el profesor la necesidad de implementar estrategias o elementos que favorezcan el aprendizaje como lo son las actividades donde se traslada lo que se enseña (ver 3.5.). Por ello, las actividades que los profesores pusieron en marcha dejan ver la inquietud que tienen por complementar los contenidos, así como ejercicios que ofrece el método del curso con la finalidad de que los estudiantes aprendan la lengua.

Las actividades que trabajaron los profesores fueron principalmente para practicar construcciones gramaticales provistas por el libro, en muchas ocasiones se recurrió a la traducción de vocabulario (ver 3.1.) para que los estudiantes pudieran comprender el nuevo contenido, se emplearon diapositivas con imágenes para presentar nuevos contenidos, se realizaron ejercicios orientados a construcciones gramaticales, y algunos juegos en los que pudieron usar la lengua aunque con muchas limitaciones, finalmente cabe mencionar que fueron reducidas las actividades en la que los alumnos tenían que usar la lengua por mucho tiempo o para decir más que pequeñas frases que respondieran la pregunta de los profesores.

Los detalles presentados revelan que los ejercicios desarrollados en las clases fueron poco efectivos, pues no promovían el uso constante de la LE en clase, los estudiantes se mostraban poco motivados y con baja predisposición por tomar acción en la ejecución de los mismos (ver 2.2.). Pensamos, que podríamos mejorar esta parte con ejercicios dinámicos en la que se requiera al estudiante usar por mayor tiempo la lengua y que entienda las funciones comunicativas según la situación a la que se vean expuestos, pues el contenido descontextualizado podría llevarlos a malinterpretaciones.

En definitiva, los profesores adecúan sus prácticas según su realidad educativa (ver 1.6.), los métodos que siguen para el desarrollo de sus lecciones se ven afectados por factores como el tiempo, la modalidad, los contenidos y programa de estudios. El conjunto de esos factores encamina al grupo docente a adoptar como base el enfoque comunicativo (ver 3.1.), pero con ayuda de elementos que provienen de otros métodos que puedan enriquecer o mejorar sus cátedras, por ello, no hay un enfoque predominante. Por su parte, los contenidos indican que las actividades están orientadas a la práctica de aspectos lingüísticos, principalmente provistos por el libro del curso, en donde se utilizan ejercicios controlados con limitaciones en el uso de la LE que se enseña.

#### **5.4.1.2. Óptica estudiantil respecto al aprendizaje de la LE.**

Hablando precisamente del aprendizaje de una lengua, los estudiantes echan mano de sus propias experiencias, cogniciones y representaciones (ver 1.1.) para poder integrar nuevos conocimientos que reciben de la nueva lengua que intentan aprender lo que conlleva a entender aspectos tanto lingüísticos como culturales de la LE en cuestión que faciliten su competencia. A lo largo de este proceso, los alumnos van creando entendimiento sobre las reglas que rigen la lengua que se aprende, si se trata de la perspectiva lingüística, pero también comprenden como actuar dentro del contexto social de la lengua según sus prácticas y convenciones, de acuerdo con la óptica cultural (ver 3.4.).

De modo que en el proceso formativo estudiantil de una LE, el alumnado adopta sus propias percepciones sobre lo que significa un aprendizaje efectivo de la nueva lengua, entre ellas sus posturas, comportamientos, estrategias y actuación dentro del aula de LE. Es por estas razones que consideramos abordar la manera en que los estudiantes buscan lograr su aprendizaje en la LE, esto sin duda, dotó de información relevante el estudio en la búsqueda de la construcción de nuestra propuesta didáctica.

Dado que son clases en línea y los alumnos no activan las cámaras no se pueden ver sus reacciones, gestos, movimiento corporal, expresiones faciales o interacciones, los únicos indicadores que nos permitieron entender a los estudiantes fueron sus comportamientos, participaciones y discursos a lo largo de las lecciones. Analizamos este apartado en dos momentos, cuando los comportamientos de los alumnos mediante sus participaciones proveen indicios de buena predisposición (ver fragmento 20) y cuando demuestran poca disposición (ver fragmento 21), al final concluimos con interpretaciones de lo que para los alumnos sería detonador de actitudes favorables hacia el aprendizaje de la LE.

Las situaciones que facilitan buena predisposición de los estudiantes tienen que ver con diversos factores, como son el comportamiento del profesor, la atmosfera de aprendizaje de la clase, la retroalimentación oportuna y actividades dinámicas en las que los alumnos creen interacción con el docente (ver 3.1.).

El actuar del docente juega un papel determinante en el desarrollo de las clases pues su influencia incide en los estudiantes de diferentes formas, pensamos que el profesor es un guía u acompañante el proceso formativo, asimismo se vuelve como una imagen que los estudiantes siguen, estas razones son motivos suficientes para que el comportamiento de los profesores tenga impacto en el aprendizaje. Concluimos que la postura y actuar del profesor determina la predisposición de los estudiantes para participar y tomar un rol activo durante las lecciones, pues si no se sienten motivados o atraídos por la clase del profesor, sus esfuerzos por aportar son limitados.

**Observaciones del docente investigador:**

**Facultad de Arquitectura:** “La participación de los estudiantes es bastante buena, todos toman un rol activo creando una atmosfera de aprendizaje y buena convivencia, aproximadamente la mitad de los estudiantes tienen prendidas las cámaras y la otra no, aunque a diferencia de otros profesores, esta profesora no incita a los alumnos a prender cámaras, ellos lo hacen por voluntad propia...en todo el proceso de la clase se ve una clara actitud favorable de los estudiantes reflejándose en sus deseos y ganas de participar, de acompañar a la docente en sus actividades y dinámicas. Por último, los alumnos reciben

retroalimentación de su desempeño en las actividades, con buenos comentarios y críticas constructivas. Los alumnos se mostraron satisfechos con su trabajo y la valoración de la maestra a su desempeño”.

Frag. 20. Situaciones favorables de impactan el aprendizaje de la LE.

Además, la atmosfera que el profesor causa a lo largo de las clases es otro de los factores para que las mismas se lleven a cabo con éxito. Observamos que a mayor confianza que el estudiante tiene de participar sin temor a que le hagan comentarios negativos y se sienta cómodo, más se incrementa su actividad en las distintas actividades propuestas por el profesor (ver 3.6.). Estas circunstancias nos remiten al papel que tiene la retroalimentación, en donde es importante el manejo e implementación que el docente hace del mismo, consideramos que, si el profesor es cuidadoso, elige las palabras adecuadas y es preciso en las críticas constructivas que hace al alumno, este no se sentirá amenazado, por el contrario, se siente más motivado pues comprende que es una manera de mejorar en el aprendizaje de la LE. Si los comentarios no están bien contruidos y fundamentados los estudiantes se sienten cohibidos de participar a fin de evitar cometer errores que se deriven en consejos que afecten su confianza para expresarse en la lengua (ver 2.1.).

Por último, otro aspecto que provoca buena disposición del alumnado son las actividades dinámicas en la que los estudiantes, mediante juegos principalmente, puedan usar la lengua con la guía del docente en todo momento para apoyarlo con palabras difíciles o pequeñas frases para poder construir su discurso en la LE, se percibe que en actividades donde no se aprecia mucho la presencia de elementos lingüísticos los alumnos se sienten más cómodos pues no están preocupados por seguir un orden o estructura en sus ideas.

En contraste, así como aparecieron situaciones que facilitaron el aprendizaje y desenvolvimiento del alumnado, lo hicieron también situaciones que dificultaron el proceso de aprendizaje. Los factores identificados son el tipo de actividades, motivación limitada, personalidad del estudiante y estrategias del profesor.

**Observaciones del docente investigador:**

**Facultad de Humanidades:** “los estudiantes solo contestaron el pase de lista, mas no cuando se les pide que prendan las cámaras, y a pesar de la insistencia de la profesora, los alumnos solo decidieron ignorarla...La profesora presenta un video en la que los alumnos ven una explicación y ejemplos, posteriormente, se presentan pequeñas laminas en un documento de Power point con algunas frases que los estudiantes debían completar, la profesora eligió al azar a los participantes, aunque fue poco debido a que los alumnos quisieron dar sus opiniones, es posible que este comportamiento esté influenciado por la proximidad del examen parcial que se aplica en los próximos días”.

**Facultad de Medicina:** “Son pocos los estudiantes que participan activamente, en la mayoría de las ocasiones el docente tiene que pedirles que participen, se perciben un poco tímidos para hablar en inglés y participar con la cámara activada, así que el profesor tiene que elegirlos para que lo hagan...Las participaciones voluntarias son muy pocas, normalmente la profesora elige a los alumnos para participar ya que se quedan callados cuando se les pide participar”.

Frag. 21. Situaciones desfavorables que impactan el aprendizaje de la LE.

Los tipos de actividades son de gran relevancia para que los estudiantes adopten posturas favorables en lo que respecta su rol de participación dentro de las clases, descubrimos que actividades que se basan principalmente en trabajo con aspectos lingüísticos, tales como completar oraciones, corregir o crear oraciones individuales fuera de contexto generan sentimientos poco favorables pues se enfocan únicamente en cumplir con lo que el profesor solicita haciendo poco esfuerzo por hacer uso de la LE, pues se limitan solamente a proveer el comando de la lengua que complete el ejercicio (ver 3.1.).

Por otro lado, consideramos que otro aspecto que limita el potencial de los estudiantes es la naturaleza de su personalidad, pues constatamos que en ciertos momentos los estudiantes no participaban por pena o temor a equivocarse aun teniendo las respuestas correctas a los planteamientos que se les hacían, probablemente dándoles más seguridad de que si se equivocan no pasa nada y es parte de su formación en la lengua les daría un mejor estímulo para que externen sus ideas a través de sus participaciones o aportaciones a la clase.

Por último, entran en juego las estrategias del profesor, se considera importante pues es aquí donde se ajustan los contenidos del curso y esquemas cognitivos del estudiante para el correcto aprendizaje de la lengua teniendo en cuenta aspectos como el rol de participación que se le da al estudiante en cada una de las actividades para poder hacer uso de los aspectos trabajados y de la lengua, también los conocimientos previos que poseen del contenido en cuestión, o que nivel de importancia se le da a los errores más que al proceso cuando se trata de actuación en la LE. Distinguimos que muchas estrategias (ver 3.1.) se preocupan más por el resultado que por los procedimientos que emplea el alumno para cumplir con las tareas, además se requieren de actividades que no solo se fijen en los aspectos lingüísticos, sino también que se preocupen por la parte cultural y de intercambio de ideas con otros individuos, principalmente los hablantes de inglés, pues es en donde tendrían que usar la lengua (ver 3.3.1.).

Se infiere que los elementos detonadores de actitudes y predisposiciones que sean favorables al aprendizaje de la LE por parte de los estudiantes se pueden mejorar a partir del comportamiento, así como actitud del profesor en cada una de sus lecciones (ver 2.3.), el ambiente que crea con los alumnos provocando mejor interacción, comentarios constructivos adecuados a la situación y la implementación de actividades dinámicas que involucren el trabajo de contenidos que no siempre tengan que ver con aspectos lingüísticos y, si se hace, que vengán acompañados de elementos propios de la cultura de aprendizaje. Además, se debe tomar en cuenta mucho la personalidad de los estudiantes y animarlos a participar dándoles la confianza de que las equivocaciones son solamente parte del aprendizaje, asimismo optimizar las estrategias que los docentes ponen en marcha para el trabajo de los contenidos.

#### **5.4.2. Aspectos culturales detonadores de actitudes favorables.**

El componente cultural (ver 3.2.) ha tomado relevancia a partir de la implementación de nuevos enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras, su importancia radica en que es pieza clave para poder comunicarse de manera adecuada ya sea con

sujetos del mismo colectivo social o con otros que no comparten el mismo espacio lo que nos remite a los elementos socioculturales como parte esencial de la lengua, en palabras más precisas, el aprendizaje de una lengua extranjera, significa aprender parte de esa cultura con el fin de comportarse, actuar y comunicarse adecuadamente de acuerdo con las situaciones comunicativas a las que se vea expuesto el aprendiente (ver 3.3.).

Por obvias razones, intentamos comprender la posición que juegan estos elementos de la lengua dentro del aula de LE, además del uso de la lengua meta en el proceso. La finalidad de este apartado fue identificar los roles de los elementos culturales de característica sociocultural (ver 3.3.1.) que pueden tener un peso significativo y generar actitudes favorables de los estudiantes que permitieran generar una propuesta didáctica con orientación sociocultural que impulse el aprendizaje efectivo de los estudiantes respecto al inglés como LE.

#### **5.4.2.1. Rol de elementos culturales con perspectiva sociocultural.**

Los aspectos culturales (ver 3.2.) que forman parte de una nueva lengua son esenciales y se deben contemplar en la enseñanza aprendizaje de una LE, pues muchas situaciones de comunicación en la que los aprendientes se vean envueltos requieren de un conocimiento de la vida social de sus hablantes. Por razones como esta, los elementos socioculturales (ver 3.3.1.) que rodean la lengua son necesarios que se incluyan en las clases, esto sin duda beneficia al estudiante complementando su formación en la búsqueda de comunicación efectiva, consideramos que el entendimiento de estas nociones proveerá confianza y buenos resultados en el intercambio de ideas.

En nuestras indagaciones, nos cercioramos de la posición que tienen los elementos culturales dentro de las aulas, así como de los elementos que emana de él, nos referimos a los aspectos socioculturales de la lengua. Por un lado, hablamos de la incorporación de la cultura en general dentro de las clases de LE (ver fragmento 22), por el otro, exponemos elementos socioculturales que aparecieron durante las

lecciones en los distintos recursos didácticos empleados por los profesores (ver fragmento 23).

La ausencia de la parte cultural de la lengua fue notoria en cada una de las clases pues su implementación fue casi nula, el enfoque fue principalmente en aspectos lingüísticos y sus apariciones fueron casi imperceptibles. Fue casi en su totalidad que los recursos trabajados fueron de naturaleza lingüística, en donde se centraba la atención en la práctica de construcciones gramaticales.

**Observaciones del docente investigador:**

**Facultad de Humanidades:** “...Como podemos percibir, esta dinámica aborda brevemente la cultura de la lengua meta, sin embargo, fue la única ocasión en esta clase en que apareció una actividad de esta naturaleza junto con la actividad previa, el video fue provisto por el libro del curso siendo muy breve, la única intención fue acompañar el aspecto lingüístico en contexto sin profundizar mucho en las convenciones sociales de la lengua meta...ninguno de los estudiantes preguntó algo relacionado con el contenido de ese apartado cultural, solo dijeron que era claro, se notaban más preocupados por comprender los contenidos lingüísticos, por lo que en ese momento los contenidos relacionados con aspectos culturales fueron relegados a una posición secundaria”.

**Facultad de Medicina:** “...Es importante hacer notar la ausencia de elementos culturales involucrados en las actividades que se trabajan a lo largo de la clase, puesto que todo el contenido se centra en aspectos lingüísticos”.

Frag. 22. Papel de la cultura en las clases de LE.

La ausencia de material cultural indica que los profesores no tienen en cuenta esta parte importante de la lengua en cuestión, pues sabemos que es necesaria para que el estudiante se pueda insertar adecuadamente en el grupo social de la lengua, hay mayor preocupación por que los estudiantes entiendan los contenidos lingüísticos para completar sus exámenes y demás actividades, en lugar de que en realidad puedan hacer uso adecuado de la lengua para comunicar sus ideas y no fallar en el intento.

Los datos revelan que los únicos momentos en los que los profesores hacían referencia a algún aspecto cultural es cuando el libro lo sugería. Es necesario hacer

notar aquí que las tareas en clase no tuvieron el fin u objetivo de incluir aspectos culturales de la lengua, el interés estuvo puesto en la práctica de elementos de tipo lingüístico, los momentos en que aparecieron esta clase de elementos fue para complementar actividades que el mismo libro abordaba, sin embargo, consideramos que fue insuficiente en función de que se integraban como pequeñas notas de interés u informativas sobre las personas que hablan la lengua, además no se contextualiza mucho a los alumnos y estos mismos no mostraron mucha preocupación, aunque pensamos que ellos únicamente siguen lo que dicta el profesor y tendría que ser el mismo quien adapte sus materiales u actividades que trabajen este aspecto teniendo en cuenta que siempre se relegaban a una posición secundaria. Respecto a este hecho, la aparición de los elementos culturales en los materiales se precisa necesario pues junto con la lengua, actúa como filtro para pensar e interpretar el mundo por ello se debe tomar en cuenta en el acto de comunicación (Miquel, 1999).

Por su parte, derivado del componente cultural, los aspectos socioculturales proveen entendimiento de las convenciones sociales relacionadas con la LE a los estudiantes, por tanto, nos avocamos en identificar su presencia y los sentimientos que genera durante su desarrollo. Nuestros hallazgos dan cuenta de que a pesar de que fueron contadas las ocasiones en las que aparecieron, los alumnos mostraron interés por su conocimiento, asimismo se vislumbra que los estudiantes reconocen primeramente símbolos culturales de la cultura norteamericana, antes que de otros países de habla inglesa (ver 3.3.1.).

**Observaciones del docente investigador:**

**Facultad de Humanidades:** “esta actividad ayudo un poco puesto que algunos alumnos expresaron un poco sus ideas, esta contenía dos importantes elementos de naturaleza socioculturales referentes a la lengua meta, puesto que se abordan los saludos y formas de presentarse con otras personas. Aquí se captó un poco la atención de los estudiantes porque se les pidió simular el rol de una nacionalidad en particular, algunos no sabían, pero la profesora les ayudó. Más adelante, se presenta a los estudiantes un pequeño videoclip en donde se muestran a dos personas teniendo conversaciones, entre las cuales unas son para

saludar y otras para presentarse con alguien desconocido...el único contenido cultural que se empleó en esta clase fue como una nota informativa únicamente en donde se les comenta la manera apropiada de presentarse y saludar personas en un contexto determinado”.

**Facultad de Medicina:** “Aquí surgen algunas observaciones curiosas, la mayoría de personas que mencionaron son de origen estadounidense entre música y cinematografía. Figuran algunas otras cuestiones en las que resalta que los alumnos conocen muy poco respecto a aspectos culturales y lo que conocen son del país vecino, ninguna vez se menciona, durante todo el ejercicio, a Inglaterra u otros países de habla inglesa”.

Frag. 23. Elementos socioculturales en las clases de LE.

En primer lugar, determinamos que los elementos socioculturales no tienen presencia en las clases de LE. Tanto el libro del curso como los materiales destinados a fortalecer los conocimientos de los estudiantes en la lengua resaltan por la ausencia de este aspecto que es muy importante en el aprendizaje de una nueva lengua, pues como sabemos la lengua es parte esencial de la cultura (ver 3.2.). Creemos que si se implementan estos tipos de contenidos darán gran impulso a las clases de LE, pues pudimos observar que los alumnos se mostraron interesados haciendo pequeños aportes y cuestionando el porqué de algunas cosas que se presentan en la cultura meta.

Asimismo, las pocas referencias sobre aspectos socioculturales del inglés (ver 3.4.) que los alumnos poseen están conectados a la cultura norteamericana, pues en todos los ejemplos y participaciones que se realizaron durante las pocas apariciones de estos elementos en las actividades que los profesores implementaron se habló de música, cine, gastronomía y tradiciones principalmente (ver 3.3.1.), sin embargo, fueron ideas muy sencillas porque el tiempo no fue suficiente. Como podemos ver, los estudiantes tienen ideas que se encuentran dentro de la cultura de la lengua meta, por tanto, esto habla de que tienen conocimientos y predisposición al aprendizaje de aspectos que acontecen en la vida social de esta comunidad.

#### 5.4.2.2. Rol de la LE en el aula.

En el aprendizaje de la LE es necesario crear interacción entre estudiantes y profesores, lo que conlleva a situaciones de comunicación, es aquí donde entra en juego la interacción verbal que puede ser en la lengua madre de los participantes, pero lo que se espera es que se realice en la lengua meta para mejorar la competencia de los educandos. Por tales razones, analizamos la posición que tiene la lengua extranjera dentro de las clases, a fin de conocer la exposición que tienen los estudiantes ante la misma y factores que entran en juego (ver fragmento 24).

##### **Observaciones del docente investigador:**

**Facultad de Humanidades:** “se limitan a contestar solo cuando la profesora pide su participación, además no se muestran muy interesados con los contenidos abordados, se cometen muchos errores a pesar de que la maestra les corrige muchas ocasiones, en casi todos los casos los alumnos no hicieron uso del inglés, y cuando lo usaron fue para leer lo que estaba en el libro...La actividad se desarrolla en inglés, pero también en español porque a veces los estudiantes no entendían algunas instrucciones, cuando se usaba el español, los alumnos terminaban de comprender la intención de la profesora”.

**Facultad de Arquitectura:** “la mayor parte del tiempo se utiliza el inglés y los alumnos igualmente, tratan de participar en inglés evitando un poco el uso del español, esto genera confianza en los estudiantes puesto que nadie se burla del compañero generando un ambiente de confianza...la actividad principal de la clase fue una dinámica, en la cual la profesora presenta flashcards con personas padeciendo diferentes síntomas y enfermedades, aquí los estudiantes deben proveer recomendaciones para aliviarlos. Los estudiantes participan por su cuenta, haciendo uso del inglés y muy poco español”.

Frag. 24. Papel de la lengua en las clases de LE.

La comunicación en la LE posibilita que los estudiantes puedan expresar sus ideas, ganar experiencia en su manejo y mejorar su competencia comunicativa, sin embargo, entran en juego diversos factores, como el profesor y los estudiantes.

Por el lado del profesor, es el encargado de encaminar los aprendizajes mediante distintos métodos y estrategias en las que ponga en uso la lengua en diferentes situaciones que pongan en la necesidad al estudiante de echar mano de ella (ver

3.1.). Asimismo, está en sus manos la decisión del tiempo que emplea en cada fase de su clase a la práctica de la habilidad oral en la que se ve forzosamente envuelta la lengua, esto sin duda proporciona práctica valiosa. Por último, las actividades y materiales que generen la aplicación de la lengua en actos comunicativos contextualizados y orientados a la práctica de los contenidos que necesitan abarcar a lo largo del curso.

Las interpretaciones realizadas señalan que las acciones que los docentes llevan a cabo no son suficientes para incitar a los estudiantes a usar la lengua en situaciones de interacción no controladas, los ejercicios realizados apuntan a que prevalecen contenidos lingüísticos con práctica controlada que limita al estudiante a conocer unas cuantas funciones sin explotar la lengua, además de centrarse en responder lo que se solicita, incluso en la misma lengua materna del estudiante.

Por el lado del estudiante, influye mucho su predisposición ante las acciones que el profesor realiza y los escenarios que plantea para propiciar el uso de la lengua meta. Aquí, se desprenden factores como la actitud que los alumnos (ver 2.4.) toman cuando los profesores los incluyen en dinámicas en las que deban emplear la LE. Además, los sentimientos de motivación para participar y de seguridad para no tener miedo a equivocarse que el profesor proporcione.

Las acciones y comportamientos de los estudiantes durante las clases revelan que adoptan una actitud pasiva pues se limitaban generalmente a responder solo lo que el docente les cuestionaba, muchas veces en la lengua materna del alumno. Por momentos, se entiende que el rol que desempeñan es de receptores de información en virtud de que sus aportaciones son pocas a la clase haciendo uso limitado de la lengua, lo que significativamente reduce la interacción mermando la competencia oral de la lengua.

En suma, hemos expuesto que los aspectos culturales con orientación sociocultural no tienen presencia dentro de las clases de LE, y cuando aparecen solo son para complementar conocimientos lingüística, en otras palabras, no se aplican los aspectos culturales de la lengua. Además, el papel de la lengua meta dentro del aula es limitado, pues las actividades que se desarrollan no ponen al estudiante en

una necesidad real de usarla, y los estudiantes muestran poca disposición para comunicarse en la lengua.

### **5.5. Recapitulación**

A lo largo de este capítulo dimos cuenta de nuestros hallazgos e interpretaciones en el proceso de este trabajo investigativo. De este modo, vimos como las representaciones tanto de los profesores y de estudiantes guían sus acciones en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua, estas representaciones impactan en las actitudes que los participantes revelan en sus comportamientos y juicios ante el trabajo con la LE. Asimismo, creamos las vinculaciones entre las percepciones y predisposiciones mediante el recurso de locus de control y de causalidad como factores que encaminan las acciones tomadas en el aula de clase. Posteriormente, presentamos las incidencias que se crean al entrar en acción estas representaciones y actitudes mediante juicios valorativos vinculados a las valencias actitudinales para concluir con los procedimientos docentes para la enseñanza de la lengua a fin de conocer su eficacia, las estrategias que los aprendientes echan mano para lograr aprender, el papel del componente cultural con orientaciones socioculturales y la lengua meta dentro de las clases.

Todo el proceso en este trabajo de investigación y reflexión llevado a cabo por docente investigador y el cuerpo de docentes que acompañan el presente trabajo han hecho posible que podamos, con su ayuda, lograr concretar una propuesta didáctica para alcanzar nuestros objetivos planteados, mediante la exploración de las representaciones y actitudes que nos permitieran, a partir de sus vínculos, entender cómo construir nuestra propuesta.

Esta discusión nos permitió emitir respuestas a nuestros planteamientos y preguntas de investigación que guiaron esta investigación, por tanto, nos proponemos abordarlas en el capítulo siguiente.

## **CAPÍTULO 6. CONCLUSIÓN**

En el presente capítulo presentamos las conclusiones a las que hemos llegado después de realizar el análisis e interpretación de los datos recolectados a lo largo de nuestra investigación, relativos a las representaciones sociales y actitudes de estudiantes y profesores ante la lengua cultura extranjera y los vínculos que las unen para lograr concretar una propuesta didáctica que favorezca actitudes positivas. Asimismo, presentamos las respuestas a las preguntas de investigación que guiaron nuestra investigación; así como la propuesta didáctica construida a partir de los hallazgos de este estudio.

### **6.1. Discusión final**

Este trabajo de investigación ha aportado datos interesantes, y surge a partir de nuestras percepciones como docentes de inglés como lengua extranjera, todo el proceso nos condujo a procesos continuos de reflexión sobre las representaciones como promotoras de actitudes sobre la lengua-cultura dentro de las clases de LE dentro de nuestro contexto universitario. Así, a partir del discurso de los profesores y estudiantes pudimos identificar en sus representaciones sus percepciones sobre lo que conlleva lograr una competencia en la lengua extranjera, aquí entran en juego ideas con orientación cultural, lingüística, educativas y didácticas. Estas significaciones orientan las acciones de estos actores dentro del aula incidiendo en el ejercicio docente para impulsar una enseñanza efectiva por parte de los docentes y un aprendizaje significativo desde la perspectiva del estudiante.

Todas esas representaciones nos permitieron ampliar nuestro entendimiento de lo que respecta percepciones en diferentes facetas; las ideas sobre la cultura de la LE, sus elementos lingüísticos, concepciones educativas y sobre enseñanza aprendizaje permitieron conocer los indicadores que guían sus acciones, lo que resulta en el siguiente aspecto de este trabajo, nos referimos a las actitudes.

Los actores que conviven dentro del aula de LE toman decisiones sobre diferentes cuestiones que los rodean, por tanto, se emiten opiniones sobre su realidad, que pueden ser favorables o desfavorables, para ser precisos, nos referimos a las actitudes. Por ello, las representaciones abordadas en primera instancia permitieron comprender las actitudes de nuestros participantes hacia la lengua-cultura extranjera. Estas interpretaciones sobre los indicadores de actitudes hicieron posible crear los nexos con las representaciones de los profesores y estudiantes que nos condujeron a reconocer las incidencias de como las percepciones de la realidad social modifican las conductas dentro del aula de LE.

Nuestras interpretaciones de las actitudes se realizaron mediante un recurso psicológico para identificar factores que determinan las predisposiciones hacia el objeto de actitud, se trata de los Locus de Causalidad (LCA) y Locus de Control (LCO). Sin duda, nos permitieron discernir los comportamientos dentro del aula para posteriormente proceder a exponer las incidencias con la ayuda de otro procedimiento psicológico.

Las incidencias de las representaciones en las actitudes de los participantes arrojaron luz a nuestros hallazgos, pues a partir de aquí pudimos entender la naturaleza de las acciones que se toman dentro del aula, por un lado, vimos como el docente guía su enseñanza de acuerdo con sus propios juicios, por otro, observamos a los estudiantes tomar acciones para conducir sus aprendizajes. Este hecho, fue determinante pues a partir de las valoraciones que realizaron, hicieron posible darnos a conocer las áreas en las que se podían tomar acción a fin de mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje con nuestra propuesta didáctica.

Las incidencias se estudiaron con la ayuda de interpretaciones valorativas relacionadas con las valencias actitudinales que los sujetos expresan de objetos de actitud, como lo es la lengua cultura del inglés. La relación representaciones-actitudes permitieron conocer las estimaciones de los participantes respecto a la lengua cultura extranjera mediante sus evaluaciones actitudinales que fueron desde positivas hasta negativas, y que se condensaron en valencias actitudinales.

En última instancia, el análisis de representaciones en lo que respecta la enseñanza de los docentes y las acciones o estrategias que los estudiantes toman para favorecer sus aprendizajes, posición de la cultura con orientación sociocultural y la relevancia que toma el uso de la lengua meta dentro del aula de LE, hicieron posible que pudiéramos dar forma a nuestra propuesta.

De este modo, nuestra propuesta didáctica se va edificando desde un proceso reflexivo generado a partir de nuestra práctica docente, con el fin de tomar acción dentro de nuestra práctica que se conviertan en mejoras a nuestra enseñanza. Por consiguiente, junto con el cuerpo docente participante, se pilotean materiales que elaboramos a partir de nuestras investigaciones, que durante el proceso se fueron puliendo, y que se finalizan en forma de fichas didácticas socioculturales.

## **6.2. Conclusiones**

A continuación, nos proponemos dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en nuestro estudio.

*Respondiendo nuestra primera pregunta de esta investigación, **¿cuáles son las representaciones y las actitudes de profesores y estudiantes con respecto a la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera?***

Se ha encontrado que las representaciones sociales que más sobresalen son las de tipo cultural y educativo con la misma cantidad cada una, en menor medida se manifiestan las de tipo educativo, así como las lingüísticas, todas ellas con indicadores de actitud variadas, pero con tendencias inclinaciones hacia valoraciones negativas. Detallando un poco cada una podemos decir que:

Las representaciones culturales tienen inclinación a actitudes negativas principalmente, aunque también hay ciertas consideraciones favorables hacia las mismas. Estas representaciones abarcan creencias como la enseñanza aprendizaje del inglés como LE dentro de nuestro contexto, nivel socioeconómico que representan barreras, las oportunidades con las que la asocian (comunicación, empleo, intercambios académicos), medios de comunicación y difusión como

principales influencias, así como su aprendizaje por obligación u necesidad, por mencionar algunas. La mayoría de ellas indican que los estudiantes y profesores tienen predisposición por abordar la enseñanza de inglés desde una perspectiva diferente, lo que representaría un aprendizaje atractivo en la parte sociocultural de la cultura norteamericana sea el medio por el cual los estudiantes conozcan y aprendan la lengua, aunque tienen valoraciones desfavorables hacia la propia cultura de los participantes.

Las representaciones de tipo educativo marcan tendencia a actitudes negativas, se hacen presentes también algunas positivas y ambivalentes. Estas representaciones se encaminan a la enseñanza aprendizaje del inglés por medio de la práctica y la participación, respecto a esta última tiene que existir una condición para que suceda tales como estímulos, premios o bien, si los estudiantes reciben comentarios y refuerzos positivos, la deficiencia de los programas de lenguas en nuestro contexto local, aprendizaje por requisito, contenidos superficiales y centrados en aspectos lingüísticos por limitaciones de tiempo, cumplimiento del programa de estudios, acceso a mejores libros y fuentes académicas. Como es evidente, todas estas tendencias negativas tienen correspondencia con lo que se pensaba desde un principio, en cuanto a contenido, participación, método y metodología.

Por su parte, las representaciones de tipo lingüístico y didácticas tuvieron poca presencia, estas presentan variaciones respecto a la actitud de los estudiantes, yendo desde positivas hasta negativas, por el lado de las de tipo didáctico; se encuentran aspectos referentes a el tipo de actividades, entre las que muestran preferencia por las de tipo cultural, así como la música, ejercicios del libro, retroalimentación y juegos educativos que presentan amplios indicadores de actitudes positivas. En contraste, las de tipo lingüístico son básicamente negativas, ambivalentes y, las favorables, que, dicho sea de paso, solo apareció una vez siendo la menos frecuente, aquí se plantean representaciones sobre el uso de traductor, gramática, pronunciación y tipo de inglés (formal/informal). Situación que indica una amplia idea de rechazo respecto a este último tipo de representación.

*Respecto a la segunda pregunta del presente estudio sobre, **¿cómo influyen las representaciones sociales en las actitudes que profesores y aprendientes manifiestan hacia la lengua y cultura norteamericana?***

Se evidencia que las representaciones educativas y las culturales influyen de manera variada en los participantes, casi no hay puntos intermedios. La lengua influye en las expectativas de oportunidades en distintas áreas de la vida futura de los estudiantes, o en los beneficios que esperan obtener. No obstante, en las representaciones educativas se comparte que se enseña y aprende la lengua en la universidad por requisito marcando tendencia negativa.

Por otro lado, las representaciones que los estudiantes tienen hacia la cultura influyen positivamente en la enseñanza aprendizaje del inglés. Podemos inferir que dar un mayor impulso a los contenidos culturales en la práctica docente, podría resultar en beneficios marcados en el proceso formativo de la comunidad estudiantil teniendo en cuenta los indicadores actitudinales de sus representaciones sociales. Sin embargo, se debe buscar la manera en que se generen sentimientos favorables hacia la propia cultura de los participantes, pues sus percepciones tienen inclinaciones desfavorables.

*Por último, en referencia a nuestra tercera pregunta del estudio **¿Cómo podemos promover la enseñanza del inglés desde un enfoque sociocultural para generar actitudes positivas, influenciar positivamente actitudes negativas y cerciorarnos que las ambivalentes no están ejerciendo una carga negativa en los alumnos?***

A partir de nuestros hallazgos y con justificación en nuestros referentes teóricos, llegamos a la fase de construcción de la propuesta didáctica usando el enfoque sociocultural como puente para intentar promover un cambio de actitud. Para su implementación, primeramente, se debe identificar, como objetivo, la actitud en la que se desea incidir, a través de un tema sociocultural que permita despertar el interés genuino del estudiante hacia el inglés, para luego, en consecuencia, impactar la actitud de forma positiva.

Específicamente, el material didáctico debe atender a las siguientes condiciones:

- a) utilizar imágenes atractivas visualmente y diseño amigable para el estudiante, además fijar el objetivo de la ficha para que el alumno sepa lo que aprenderá;
- b) emplear actividades iniciales que fomenten la reflexión crítica del alumno, externen sus representaciones y, a la vez, desplieguen indicadores o indicios de valencias actitudinales hacia el objeto escogido;
- c) complementar todas las actividades usando imágenes con significación cultural que evoquen las representaciones de los alumnos y se relacionen con actitudes hacia el objeto de actitud, además de que los contenidos socioculturales de la lengua meta sitúen al alumno dentro la realidad social de la misma;
- d) presentar actividades y contenidos centrales orientados a incidir en la valencia actitudinal del estudiante exponiéndolo a situaciones en las que se ven envueltas de manera positiva las actitudes que se pretenden intervenir,
- e) agregar recursos reflexivos en las actividades finales o de cierre que refuerzan la influencia positiva en la actitud que se trabaja y, que a la vez, proporcionen indicios de cambio de actitud sobre la valencia de la misma.

Por último, señalamos que todo el material debe promover el trabajo las habilidades comunicativas de la lengua y elementos que la complementan. Es siempre útil agregar una guía de profesor para el manejo adecuado del material con el fin de que la clase promueva un cambio efectivo en la actitud.

### **6.3. Propuesta didáctica sociocultural: Fichas didácticas socioculturales.**

Nuestra propuesta didáctica se diseñó siguiendo el enfoque sociocultural con contenidos orientados a incidir favorablemente en las actitudes de los estudiantes, mientras se trabajan las cuatro habilidades –comprensión auditiva, oral, escrita y lectora-. Las fichas son seis, todas independientes en virtud de que no se centran en trabajar únicamente con un grupo específico o con un nivel en particular, sino

que estén abiertas a la aplicación en grupos diferentes que tengan como objetivo aprender el inglés como lengua extranjera.

Primero presentamos las seis fichas socioculturales dirigidas al alumnado, y posteriormente, las seis correspondientes al profesorado. Por ello, para una mejor ilustración del lector, agregamos a continuación las fichas que se diseñaron.



### **6.3.1. Fichas didácticas para el alumnado.**

El diseño de este set de fichas se realizó tomando en cuenta nuestros hallazgos a fin de generar actitudes favorables en el grupo de estudiantes, está desarrollada bajo el enfoque sociocultural y elementos de la lengua cultura meta. Cada una de las fichas cuenta con presentación, objetivos, desarrollo de las cuatro habilidades básicas de la lengua (oral, escrita, lectora y auditiva), vocabulario y pequeños aspectos gramaticales, todo sobre una base de aspectos socioculturales que envuelven la lengua cultura meta y sitúen al alumno dentro de la realidad social de la misma.

Por otro lado, se decidió que las fichas no fueran seriadas, adecuadas a un solo tipo de audiencia o aspecto sociocultural de la LE, a razón de que nuestro objetivo es que esta propuesta pueda ser usada en varios niveles como material de apoyo que impulse las clases y complemente los contenidos ya abordados dentro del aula.

Se agregan actividades iniciales para fomentar la reflexión del alumnado, externar representaciones sociales y desplegar indicadores o indicios de actitudes. En las fichas se utilizaron imágenes con significación cultural, con el fin de evocar representaciones que se relacionan con actitudes hacia estos elementos.

Los contenidos se centran en la dinámica social, en situación de dinámica escolar, orientados a incidir en la actitud del estudiante. Además, se incluyeron recursos que refuerzan la influencia en la actitud que se pretende impactar y actividades reflexivas que proporcionen indicios de modificación en valencias actitudinales. Por último, se incorporaron actividades de cierre centradas en el desarrollo de una habilidad lingüística, pero con miras a promover el cambio de actitud.

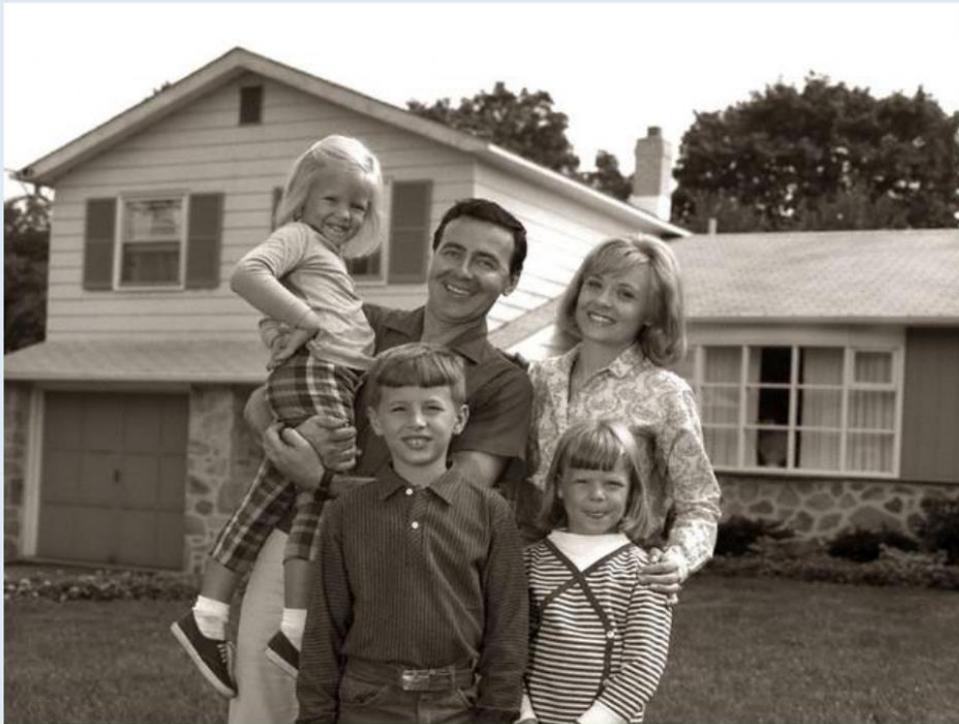
Dicho esto, presentamos las fichas didácticas a continuación.

## Ficha didáctica sociocultural 1.



What are we learning in this unit?

- The dynamics of an American family.
- To talk about your family and everyday life.
- To pronounce difficult words
- To write letters telling a friend about your family
- To listen about family roles and develop comprehension.
- To learn family vocabulary & expressions



Reflection activity. Take a few minutes to observe and reflect on the image. Then, discuss with a partner the following questions:

- What do you know about American families?
- How do you know that?
- What comes to your mind when you see this picture?
- Can you image yourself living in the U.S.A.?



Vocabulary. Look at the pictures carefully and their names. The pronunciation is below.



Reading. Now, It is time to know how American families live normally.



## YOUTH & FAMILY LIFE

THE DYNAMICS OF AMERICAN FAMILIES.



though economic and marriage factors. It estimated that 20% of Americans from 18-34 years old live with their parents according to data in 2018.

Individualism is an important aspect in American family dynamics. There is a central cultural idea that you are what you make yourself and you choose who you are in life.

The United States has many different types of families but the traditional structure of the American family – mother, father and children– still continues in general.

What is it like to be a young person in American families?

There is a great social expectation that young adults leave home a few years later of finishing high school or college, it is around 18 years old. So, it is common for American parents to emphasize child's independence and support their aspirations. However, this idea of family is changing due to



**Activity 1: TV reporters.** After reading the text, get in small teams and one of you pretend to be a television reporter. You need to explain your classmates the main information from the text in about 2 minutes.



**Activity 2.** Answer the questions in next page with your own information and information from the text.

1. WHAT NEW THINGS DO YOU KNOW ABOUT AMERICAN FAMILIES AFTER READING THE TEXT?

2. WHAT HAPPENS IN MEXICAN FAMILIES? DO WE HAVE THE SAME IDEA OF FAMILY THAN AMERICANS?

3. DO YOU IMAGINE LIVING ON YOUR OWN AT 18 YEARS OLD? HOW?

4. DOES LEAVING YOUR FAMILY AT A YOUNG AGE HAVE AN IMPACT IN YOUR LIFE? WHY?

5. DO YOU PREFER TO LIVE ALONE OR WITH YOUR PARENTS? WHY?



Listening. Listen to the boy talking about his family and complete the exercise below.

Chose True (T) or False (F).

- |  |             |
|--|-------------|
| 1. He has a brother and a baby sister. | T ( ) F ( ) |
| 2. Cindy is his grandmother.           | T ( ) F ( ) |
| 3. Joshua is not his brother.          | T ( ) F ( ) |
| 4. His grandfather is Phil.            | T ( ) F ( ) |
| 5. He has two cousins.                 | T ( ) F ( ) |
| 6. He doesn't have an uncle.           | T ( ) F ( ) |



Grammatical help. How to write appropriately about your every day?

I **have** four brothers.  
You **sleep** at home.  
He **cleans** the house.  
She **does** the laundry.  
It **rains** in winter.  
We **eat** together.  
They **enjoy** talking.

I **don't have** brothers.  
You **don't sleep** at school.  
He **doesn't clean** the car  
She **doesn't do** the chores.  
It **doesn't rain** in February.  
We **don't eat** sushi.  
They **don't enjoy** parties.

He, she & it (verb endings):

Get	-	gets
Watch	-	watches
Play	-	plays
Study	-	studies
Have	-	has
Go	-	goes

\*Don't = do not      Doesn't = Does not.



**Writing.** In your notebook, you need to write a letter to your friend Mark where you tell him how your family is and the way you live. You can use the help sentences below guide you. Write in about 80 – 100 words.

- Members of your family.
- Where do you live?
- What do they do?
- What do you think about family?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## Ficha didáctica sociocultural 2.

How do I communicate?

# EFFECTIVE COMMUNICATION

Can I speak formally or informally?



What are we learning in this unit?

- Americans Verbal/nonverbal communication.
- Communication in the U.S.A.
- Reflective writing.
- Listen to how to communicate properly with Americans
- To learn people personalities.
- The modal verb can/can't.



1. You walk into the classroom and you see the following people. What do you think about them?



2. Verbal communication. Do you know how Americans communicate?

**How  
Americans  
Communicate?**

### Direct talkers

Americans are very direct communicators. They tend to express their ideas verbally with few attention to body language.

### Language style:

They are generally enthusiastic, assertive and persuasive when they talk.

**Modesty :**

They are not very modest. They expect people to speak on their behalf instead of waiting for someone to talk for them.

**Volume :**

Americans speak at higher volumes in public spaces, but they generally don't appreciate loud or emotional impulses.

**Silence**

They sometimes get uncomfortable when there are long periods of pause or silence in a conversation.



3. Activity. What did you find interesting about the text? Write down the main ideas.



4. Make a short list about how you communicate. Add things you find interesting or you can/can't do when you speak in the place you live.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_



5. Vocabulary. Do you know what type of communicator are you? Check the pictures and decide which one describes you better.

<p><b>AGGRESSIVE</b></p>	<p><b>FRIENDLY</b></p>	<p><b>PATIENT</b></p>	<p><b>POLITE</b></p>
<p><b>RUDE</b></p>	<p><b>TALKATIVE</b></p>	<p><b>SHY</b></p>	<p><b>ANNOYING</b></p>



6. Conversation skills. Do you know what a gesture is? When you talk with people, do you move your hands, body or face? What's the point on doing that? Discuss with your teacher and classmates.



7. Listening. Listen and watch the following five examples of gestures you might see when you interact with English speakers in North America. Is there anything new for you?

Now. Watch the video again and answer the following questions.

When do we use...

1. "The chin nod" gesture? \_\_\_\_\_
2. "The phew" gesture? \_\_\_\_\_
3. "The hiding your face" gesture? \_\_\_\_\_
4. "The rolling your eyes" gesture? \_\_\_\_\_
5. "The high five" gesture? \_\_\_\_\_



**8. Grammatical help. How to say things that you can and can't do?**

I **can** write a letter.  
You **can** buy furnitures.  
He/she/it **can** eat rice.  
We **can** communicate ideas.  
They **can** travel to the U.S.A.

I **can't** write a letter.  
You **can't** buy  
furnitures.  
He/she/it **can't** eat  
rice.  
We **can't** communicate  
ideas.  
They **can't** travel to the  
U.S.A.

Can you write a letter?  
Can you buy furnitures?  
Can he/she/it eat rice?  
Can we communicate ideas?  
Can they travel to the U.S.A.?

Can't = can not.



**9. Reflective writing. Imagine you have are a blogger on internet that writes about cultural things of his/her own country. You need to write a short entry, in about 100 words, where you mention:**

- How you communicate with local people.
- The gestures you use.
- What you can/can't do when you are talking with someone else.
- Gestures that you can't use with local people.

---

---

---

---

---

---

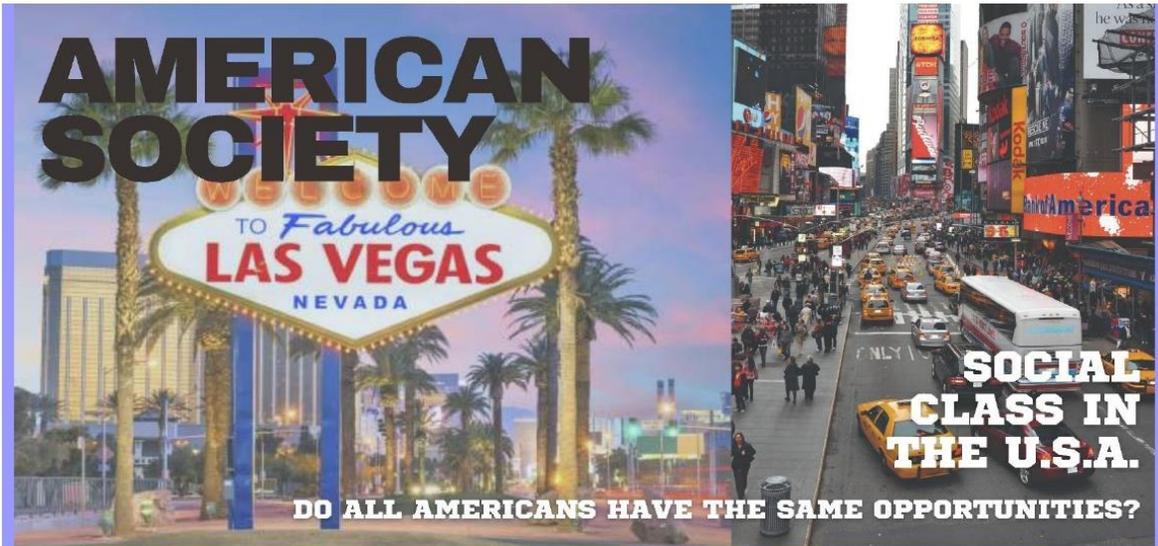
---

---

---

---

## Ficha didáctica sociocultural 3.



What are we learning in this unit?

Learn U.S.A. social structure, social classes and alternatives people with low economic resources take in order to keep studying.



1. Watch the pictures of the following people. Can you speculate about their lifestyles?



2. In pairs, you have to record an interview about lifestyle. One of you is the interviewer and the other is the interviewee, the last has to choose one of the people in the images above and answer the questions. You might ask questions like:

- What are you passionate about?
- What are your hobbies?
- Can you describe your house?
- What studies do you have?
- Do you like learning languages?
- What do you think of English?
- Are there any obstacles to learn English?
- How can I solve them?





3. Vocabulary. Do you know how to say what your occupation is? Check the images below.



4. Do you know how the American society is? Do you think none of its citizens have economic difficulties? Let's find it out in the text below.



The upper class

It consists of about 4% of the U.S. population with annual incomes of more than \$200,000

dollars. The upper class has much wealth, power, and influence. They belong to exclusive clubs and live in exclusive neighborhoods; have their names in the *Social Register* and their children assist to expensive private schools.



The middle class

It includes the 46% of all households; their annual incomes are \$125,000 average. The middle class includes

people with many different levels of education and income with different types of jobs. Occupations varies from bankers, lawyers, engineers, corporate managers to nurses, teachers among others. Houses are somewhat comfortable; they send their children to private & public colleges.



The working class

They have annual incomes of about \$37,500 in average. They generally have jobs such as factory work, construction, restaurant serving,

and less skilled positions; their financial situation is very uncomfortable. Many of them live at risk for unemployment. Working-class families are far less likely to send their children to college.



The poor class

This class has incomes under \$25,000 and constitute about 25% of all U.S. households. Many of them didn't study

and many are unemployed or employed only part-time in semi-skilled or unskilled jobs. They usually work as janitors, house cleaners, migrant laborers, and shoe shiners. They prefer to rent small houses or trailers.



5. Reflection. Is in the text the ideas you had about the American society? What did you find out? Tell the class.



6. Reading activity. Match the social class with its appropriate description.

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• The middle class</li> <li>• The poor class</li> <li>• The upper class</li> <li>• The working class.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• This people has a low income with difficulties in their economy and their children have low possibilities to go to school.</li> <li>• There are few of this people along the U.S. with the highest incomes, and rich families. They live in fancy places and children can assist to exclusive private schools.</li> <li>• They are nearly 50% of U.S. population with acceptable living conditions. This families have the possibility to send their children to college. Also, they have jobs such as lawyers and teachers to mention some examples.</li> <li>• They belong to the poorest group of people in the U.S.A. with the lowest incomes. They don't have access to education and live in mobile homes.</li> </ul> |
|---|--|



7. Listening. Watch the following video about Marcell's story, a kid in the U.S. who is growing up in poverty and complete the questions.



1. Who is Marcell?  
\_\_\_\_\_
2. What does he want for his birthday?  
\_\_\_\_\_
3. What happens in the flea market or second hand store?  
\_\_\_\_\_
4. What would change Marcell in Candem?  
\_\_\_\_\_
5. What did you learn about Marcell's life?  
\_\_\_\_\_



8. What Americans with financial difficulties do to avoid dropping out or continue their studies?

**THINGS AMERICANS DO WHEN THEY HAVE FINANCIAL DIFFICULTIES TO STUDY OR CONTINUE THEIR STUDIES:**

- Look for alternative funding options.
- Apply for scholarships, outside and inside school.
- Consider looking for a cheaper school.
- Find a part-time job that fits your class schedule.
- Look for free course offered by government.
- Take a gap year rather than dropping out school.



9. Get in pairs and discuss the following question. What can we do in Mexico to continue our studies or study a foreign language?



10. Writing. Watch the movie "Freedom writers" with subtitles and write a reflective text where you tell your teacher what you learnt and understood from the movie.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## Ficha didáctica sociocultural 4.



# U.S. CLASSROOM ETIQUETTE.

Let's find out some american customs you may find in class...



What are we learning?

You will learn US classroom etiquettes, behavior and how teachers encourage students to improve.



A. Observe the images carefully and comment with a classmate the questions below.



B. After observing the pictures, answer the questions below. Write at least three ideas.

• What are your ideas about the pictures?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

• How do you think students and teacher behave in the U.S.A?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_



C. Match the following words with their meaning and reflect on them.



❖ Behavior

- Graduate students who know the topic of the class very well.



❖ Feedback

- Evaluative or corrective information given by the teacher about an activity or school performance.



❖ Discussion

- The way in which one acts especially toward others.



❖ Teaching assistants

- The time during the day when a teacher is available to meet with students in his or her office



❖ Office hours

- A conversation or debate about a certain topic.



D. Watch the following video about the U.S. classroom environment and its dynamics and complete the following questions.



1. If you have questions or need feedback on your school performance/topic, what do you do?

.....

3. Why the teacher asks questions to students?

.....

2. What is it common in U.S. classroom, helps to know your classmates and practice your language skills?

.....

4. How do students take notes during class?

.....



E. Do you know that in U.S. universities students like to receive feedback or comments about their school performance? What do you think? Now, read the following mind map.

**RESPECT OTHERS**      **BE ON TIME**      **FEEDBACK IS IMPORTANT**      **RAISE YOUR HAND TO PARTICIPATE**






**U.S. CLASSROOM ETIQUETTE**

American customs are different to other cultures, there are some things that may be similar to your culture but others don't. Studying in a U.S. university is a good opportunity to observe or learn the culture and traditions of Americans and people from different parts of the world. So, if you know how to behave in this context, you will understand classroom etiquettes that can help you avoid misunderstandings.



**ATTEND TO EVERY CLASS**



**TURN CELL PHONES OFF**



**SHOW PATIENCE AT THE END OF CLASS**



**PLAGIARISM IS STRICTLY PROHIBITED**

After reading the text...

1. What is your opinion about American classrooms?

2. Do we have in Mexico different classroom etiquettes?

3. Now you have learnt that in the U.S.A. feedback is important, what do you think?



F. To finish this lesson, watch and reflect on the following video about the importance of providing feedback to students. Then, share your ideas with your classmates.



Write your observations in this part.

---



---



---

## Ficha didáctica sociocultural 5.



# AMERICANS AND FOREIGN LANGUAGES.

Do they know any other language besides English?

 **What are we learning?**

You will learn some interesting facts about American people and languages.

**A. Read the following sentences and choose if it's true or false according to what you think.**

	TRUE	FALSE
1. Americans speak many languages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Students from U.S. universities are good at different languages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. The United States does not have an official language.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. English language is spoken in most of the countries.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. English has the most words of any language.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**B. Explain in the following lines the reasons of your answers in sentences 1 and 2.**

In sentence number 1, I selected \_\_\_\_\_ because

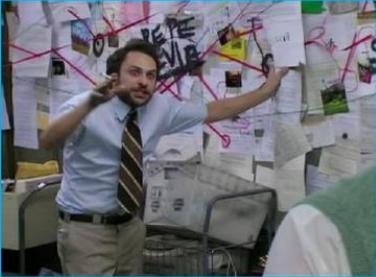
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

In sentence number 2, I selected \_\_\_\_\_ because

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**C. Now, get in pairs with a classmate and discuss the following questions.**



- Do you consider all Americans speak foreign languages? Why?
- Do you think foreign languages are required in universities?
- What do you think about American institutions? Do they require students to learn a foreign language?



## D. INTERESTING FACTS ABOUT AMERICAN PEOPLE AND FOREIGN LANGUAGES.



- **IN U.S.A. THERE ARE MORE SPANISH SPEAKERS THAN IN SPAIN.**

The U.S. is home of the second largest Spanish speaking population in a country, just after Mexico.



- **THE U.S. DOES NOT HAVE AN OFFICIAL LANGUAGE.**

Although 80 percent of Americans speak English, the United States does not have an official language. The Continental Congress did not declare an official language when creating the laws.



- **FEW STUDENTS LEARN A FOREIGN LANGUAGE IN SCHOOL.**

Only 20% of the U.S. population is enrolled in foreign language lessons.



- **ENGLISH HAS THE MOST WORDS OF ANY KNOWN LANGUAGE.**

There are approximately 750,000 words (with new ones each week), English has the largest vocabulary of all known languages.



- **AMERICANS ARE NOT PROFICIENT FOREIGN LANGUAGE SPEAKERS.**

Only between one in eight and one in four Americans have the foreign language skills necessary to hold a conversation in a foreign language.



- **THE U.S.A. IS THE BIRTHPLACE OF FAST FOOD (AND OBESITY).**

One in seven Americans consume fast food every day, hamburgers and pizza are preferred. In consequence, almost 67% of Americans are obese.

E. Write in the following lines the most surprising facts you found out about the U.S.A. and say why.

---

---

---

---

---

---

F. Listen to the recording about Joe talking on cultures. Then, complete the empty spaces.



I'm really interested in the culture of other countries. I don't know why, but I always think other cultures are more interesting than my own culture. Every time I travel, I learn wonderful, strange, amazing and interesting things about other cultures. One of the biggest surprises I \_\_\_\_\_ when I \_\_\_\_\_ to the USA as a child. I'm English so I \_\_\_\_\_ Americans \_\_\_\_\_ the same culture as me. When I \_\_\_\_\_ to America I understood Americans and Brits are very different people. Understanding the culture of other people is very important. It helps us all to get along. If everyone really \_\_\_\_\_ to learn about other cultures, the world would be a more peaceful place. The world is becoming smaller, so I think this is happening.

## Ficha didáctica sociocultural 6.



# ARE FOREIGN LANGUAGES THAT NECESSARY?

Let's find out some things about business in the U.S.A.



What are we learning?

You will learn some aspects of work culture and the relation with foreign languages in the U.S.A.

A. Observe and reflect on the following picture. Then, get in pairs and comment the questions below.



- What's happening in the picture?
- What do they have in common?
- How do you think is work culture in U.S.?
- Do all people are from the same country?
- Which language do you think are they speaking?

B. What's the office environment & work culture in U.S.? Let's find it out in the following text.

## OFFICE ENVIRONMENT & WORK CULTURE IN THE U.S.A.



In the United States, the work environment is professional and casual. The work culture and dress code in U.S. is different. People prefer to dress casually (unless the company policy states otherwise), and the work atmosphere is informal.

Working hours are flexible, normal timings go from 9 AM to 5 PM, with half an hour for lunch. Americans believe in the principles of time-management. They come to office early and leave on time. You will rarely find them working late hours, or on weekends.



The salary is just one component of a job offer but, at least for Americans, it's usually the most important one. The federal minimum wage is \$7.25 an hour, but many cities and states have higher minimum wages to match rising costs of living.

C. Write the headings in the boxes below on the lines of the text above.

**Working hours**

**Salaries**

**Environment**

D. Read the text again and complete the following sentences.

1. What's very important for Americans? \_\_\_\_\_
2. How does people dress for work in the U.S.A.? \_\_\_\_\_
3. How is the work atmosphere? \_\_\_\_\_
4. What is the normal working hours in U.S.? \_\_\_\_\_
5. What is very common for americans about their working hours? \_\_\_\_\_
6. What's the minimum wage per hour in United States? \_\_\_\_\_

E. Watch the following video about American work culture. Then, discuss with a partner the questions below.



- Why does Christina say that American culture is founded on individualism?
- Can you describe the common American worker according to the video?
- How are the working hours in the U.S.A.?
- Why does Christina say that Americans are friendly?

F. Read the following letter From Francisco, who is Mexican and is working on the U.S.A., telling his experience to his brother Luis.

**Dear brother.**

I write this postcard to tell you my fantastic experience working here in the U.S.A. as a businessperson. I need to be on time in every meeting, this is very important. It's good to show your accomplishments and experience, anyone present in the meeting may be welcome to express their opinions. Also, if there is disagreement, that's not an offence.

Americans are open minded, good and persuasive communicators. A great advantage for me in this position is that I can speak a foreign language; it has many benefits and supports your curriculum. I'm happy I learnt English. I'll continue telling you more about my job next time I write you.

**Best regards  
Francisco.**



**TO:**

*Luis López.*  
*38 Revolution Ave,*  
*Department 53-B.*  
*Mexico City, Mexico.*

G. Now, write in the following lines your thoughts on Francisco's postcard. You may find inspiration to write with the following help questions.

- What interesting about Francisco's postcard? Do you think learning a different language might provide better opportunities in the future?

---

---

---

---

### **6.3.2. Fichas didácticas para el profesorado.**

El diseño de este set de fichas es basado en nuestros hallazgos a fin de poder guiar las fichas destinadas para el alumnado en la búsqueda de promover actitudes favorables, y que están cimentadas en el enfoque sociocultural y elementos de la lengua cultura meta.

Estas fichas comprenden diversos elementos, entre ellos; el objetivo, el elemento sociocultural a través del que se aborda el contenido, audiencia a la que se dirige la ficha, explicaciones precisas y pasos a seguir para llevar a cabo los ejercicios, así como actividades, recursos de apoyo para complementar la ficha si el profesor así lo desea y referencias empleadas en la construcción del material.

Las fichas pretenden encaminar al profesor a través de cada una de las fichas de los estudiantes para una aplicación efectiva del material. El objetivo de estas fichas es que el docente entienda los contenidos, aspectos de la lengua que se tiene que trabajar, sugerir recursos y hacer recomendaciones sobre el manejo adecuado para la correcta aplicación o adecuación en sus clases de LE.

Las actividades que se incluyen en las fichas de los alumnos se explican una por una, mostrando paso a paso al docente como se deben implementar, aunque aquí la ficha es flexible pues da la posibilidad al profesor de hacer cambios o las adecuaciones que considere necesarias según sus propósitos.

Por último, se agregó una sección de recursos adicionales en las que se proponen otras alternativas de las que el docente podría echar mano para modificar o adecuar la ficha. Al final, se incorporaron las referencias que se emplearon para construir el material y que el profesor puede consultar si lo considera necesario.

Dicho esto, presentamos las fichas didácticas a continuación.

## Ficha didáctica sociocultural 1.

### TEACHER'S GUIDE.



**Goal:** to influence in a positive way negative attitudes towards pronunciation.

**Sociocultural means:** family dynamics in the United States.

**Audience:** Beginners and false beginners.

<b>REFLECTION ACTIVITY.</b>
<b>Guide (teacher):</b> Persuasive situation generator. Teacher provides thought-provoking questions regarding families to warm up students. Possible questions: <ul style="list-style-type: none"><li>• Do you love your family? Why?</li><li>• Do you get along with all member of your family?</li><li>• What do you think about leaving your family?</li><li>• How do you imagine an American family live?</li></ul>
<b>Activity:</b> Invite students to reflect on the image about a classic stereotyped image of an American family and discuss about it with a partner. Is there any change in the students' original ideas about families in the United States?
<b>Context:</b> Students in pairs with a sociocultural perspective of American families.
<b>Channel:</b> Family picture and thought-provoking questions.
<b>Intention:</b> trigger communication between students, practice pronunciation implicitly and activate background knowledge
<b>Reinforcement:</b> the guide (teacher) finishes this section with a brief talk about the American family dynamics and the cultural idea about leaving home at a young age. Teacher provides the source of the information so students know the credibility of the message.

<b>VOCABULARY PRACTICE : FAMILY.</b>
<b>Guide (teacher):</b> provides pronunciation practice on the phoneme /ð/.
<b>Activity:</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. In first instance, teacher asks students to observe the pictures, names and pronunciation.</li><li>2. Then, ask students to imagine what those symbols are.</li></ol>

3. Once students had the opportunity to check the pictures, teacher then helps students to pronounce the words aloud, and then asks students to say the words aloud making emphasis on the phoneme /ð/ corresponding to “th” sound.		
<b>Context:</b> Whole class discussion and practice.		
<b>Channel:</b> Discourse.		
<b>Intention:</b> Practice pronunciation on the phoneme /ð/ with family vocabulary.		
<b>Reinforcement:</b> the guide (teacher) writes on the board words that contain the phoneme /ð/ in different positions so students can pronounce with the help the teacher.		
*PD. It is not necessary to write the pronunciation, teachers must guide students’ when pronouncing the words. Examples:		
At the beginning:	In the middle:	At the end:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• they /ðeɪ/</li> <li>• though /ðəʊ</li> <li>• those /ðəʊz/</li> <li>• then /ðen/</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• other /'ʌðə/</li> <li>• although /ɔ:l'ðəʊ/</li> <li>• brother /'brʌðə/</li> <li>• southern /'sʌðən/</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• with /wɪð/</li> <li>• smooth /smu:ð/</li> <li>• booth /bu:ð/</li> </ul>

<b>READING ACTIVITY &amp; ACITIVY 1: US FAMILY DYNAMICS.</b>
<b>Guide (teacher):</b> provides information about U.S. family dynamics.
<b>Activity:</b> The process is as follows: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teacher asks students to read the text “Youth and family life” and pay attention to the underlined words.</li> <li>• General comments about the main ideas of the text, help with unknown words and emphasize the pronunciation of underlined words.</li> <li>• Then, in activity 1, teacher asks students to get in small groups (3 to 4 students) and simulate they are in a news show. One of them must be the TV reporter and the rest the audience. The TV reporter must provide the main information of the text in about two minutes, the audience must comment about what they think about the information. Estimated time: 5 – 10 minutes.</li> </ul>
<b>Context:</b> Reading activity and role-play (TV reporters).
<b>Channel:</b> Text and discourse.
<b>Intention:</b> To know the dynamics of U.S. families and perform pronunciation practice.
<b>Reinforcement:</b> While doing the role-play activity, teacher must move around the class to listen students. Then, at the end he/she provides general comments on the students’ performance and things to improve in the next activity.

<b>ACTIVITY 2: COMPREHENSION QUESTIONS AND PERSONAL INFORMATION ABOUT FAMILY.</b>
<b>Guide (teacher):</b> Teacher guides the completion of comprehension questions and provoke students share information about his own family.
<b>Activity:</b> Teacher asks students to complete the comprehension questions. Then, students need to share information with the rest of the class.
<b>Context:</b> Comprehension activity on family dynamics.
<b>Channel:</b> Questionnaire and discourse.
<b>Intention:</b> To settle the information about their own family dynamics, also from American families and allow opportunity students to have speaking practice in order to improve pronunciation.

<b>LISTENING ACTIVITY: FAMILY.</b>
<b>Guide (teacher):</b> Teacher promotes the listening practice through a video about family.
<b>Activity:</b> Teacher asks students to watch and listen the video ( <a href="https://youtu.be/uVYP8U2I8NA">https://youtu.be/uVYP8U2I8NA</a> ), while they complete the True/False exercise. At the end, in group, students with the teacher correct mistakes.
<b>Context:</b> Listening activity.
<b>Channel:</b> Video.
<b>Intention:</b> Practice the vocabulary seen so far, and add some new family vocabulary words to their personal vocabulary repertoire.
<b>Reinforcement:</b> Teacher can ask students to write down the new words regarding family and help students with pronunciation.

<b>GRAMMATICAL HELP: SIMPLE PRESENT</b>
<b>Guide (teacher):</b> provides explicit information on how to build simple present questions.
<b>Activity:</b> Teacher shows briefly students how to build sentences to talk about their daily routines and family dynamics (affirmative, positive, negative, contractions, verb modification with third person [he, she, it]).
<b>Context:</b> grammatical explanation.
<b>Channel:</b> written examples.
<b>Intention:</b> To clarify doubts regarding sentence construction on simple present tense.

<b>WRITING: LETTER.</b>
<b>Guide (teacher):</b> promotes writing practice on students to talk about their families.
<b>Activity:</b> Students need to write a letter telling about his family and the way they live using the information covered along this unit and they can use the help sentences provided to guide their writing in an easy and appropriate way. The letter must contain between 80 – 100 words.
<b>Context:</b> Written practice.
<b>Channel:</b> Letter.
<b>Intention:</b> Use in a real situation (through a letter) the content covered about family and reflect on how different students' families are compared to American families.
<b>Reinforcement:</b> Teacher can provide feedback on students' performance and, if students want, share what they wrote in their letters.

<b>ADDITIONAL RESOURCES.</b>
- Video about sociocultural idea of young adults leaving home in the United States and provide speaking practice in real situation in a game show format: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="https://youtu.be/QpUJIWbCNhw">https://youtu.be/QpUJIWbCNhw</a></li> </ul>
- Interactive video activity regarding family & vocabulary: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="https://en.islcollective.com/video-lessons/family-members-and-present-simple">https://en.islcollective.com/video-lessons/family-members-and-present-simple</a></li> </ul>

\*Design and planning of this didactic unit based on recommendations of Briñol, Horcajo, Valle y De Miguel (2007) for attitude change.

## REFERENCES.

- Briñol, P., Horcajo, J., Valle, C. y De Miguel, J. (2007). Cambio de actitudes a través de la comunicación. En F. Morales, M. Moya, E. Gaviria e I. Cuadrado (Coord.). *Psicología Social*. Tercera edición. Madrid: McGraw-Hill.
- IES (2021). *American Culture*. The Cultural Atlas. Retrieved from: <https://culturalatlas.sbs.com.au/american-culture/american-culture-family>
- Learn English with KT. (producer). (2016). *My family -English Vocabulary Lesson* [video]. Retrieved from: <https://youtu.be/uVYP8U2I8NA>
- USA Embassy (2010). *U.S. Society > Youth & Family Life*. U.S. Diplomatic Mission to Germany. Retrieved from: <https://usa.usembassy.de/society-family.htm>

## Ficha didáctica sociocultural 2.

### TEACHER'S GUIDE.



**Goal:** Positively influence the ambivalent attitude regarding the broad formality of the contents.

**Sociocultural means:** communication (verbal/nonverbal) in the United States.

**Audience:** Beginners and false beginners.

UNIT INTRODUCTION ACTIVITY.
<b>Guide (teacher):</b> Persuasive situation generator. Teacher provides thought-provoking questions regarding communication with others. He/she may use questions provided or come out with new ones.
<b>Activity:</b> Introduction to the unit and content.
<b>Context:</b> Whole group short discussion.
<b>Channel:</b> Thought-provoking questions to activate knowledge.
<b>Intention:</b> Set in context students about the topic ahead.

INTRODUCTORY ACTIVITY 1 (WARM-UP).
<b>Guide (teacher):</b> Persuasive situation generator. Teacher asks students to observe some pictures of different people and make reflective questions.
<b>Activity:</b> warm-up. Students must express their opinions of the people according to their emotions. <ul style="list-style-type: none"><li>▪ First, let students some time to observe and think about the images.</li><li>▪ Then, in group or small teams ask them to express their opinions about them. You can add questions like:<ul style="list-style-type: none"><li>○ What do you think about them?</li><li>○ Whom would you like to talk? Why?</li></ul></li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>○ What emotions do each of the people in the pictures produce you?</li> <li>▪ At the end, finish this activity reflecting on communication. You may say that it's important to communicate with people regardless their appearance to know them better before judging. However, it's necessary to know how they communicate with to establish a successful communication.</li> </ul>
<b>Context:</b> speaking activity in groups/small teams.
<b>Channel:</b> Pictures, reflection and questioning.
<b>Intention:</b> Set in context students about the topic ahead and activate knowledge.

<b>READING ACTIVITY 2 &amp; 3. VERBAL COMMUNICATION.</b>
<b>Guide (teacher):</b> Teacher presents a set of notes where it's explained how Americans communicate.
<b>Activity:</b> The process is as follows: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Teacher introduces the reading task by asking the question: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Do you know how Americans communicate?</li> </ul> </li> <li>▪ Teacher asks students to reflect a bit on the content of the text and think about people from his/her context communicate.</li> <li>▪ To finish the activity, Teacher asks students to complete activity 3. They need to write down things they found interesting about the way Americans communicate.</li> </ul>
<b>Context:</b> Reading activity.
<b>Channel:</b> Set of notes.
<b>Intention:</b> To make students aware how Americans express their ideas and aspects around verbal communication.

<b>WRITING ACTIVITY 4. LOCAL COMMUNICATION.</b>
<b>Guide (teacher):</b> Teacher induces students to reflect on the way students communicate and write a list.
<b>Activity:</b> The process is as follows: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Teacher asks students to think and come out with ideas about how people from the local context communicate. Teacher may use questions like: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Do you think people from Chiapas have a particular form of communication?</li> <li>○ What do you think of the way people talk in your city?</li> <li>○ Are there things you can/can't do when you are talking with a person from your context?</li> </ul> </li> <li>▪ Then, students need to write how they communicate. It can be things they find interesting or they can/cant's say in the place they live.</li> <li>▪ To finish the activity, students socialize their answers with the group.</li> </ul>
<b>Context:</b> Writing and speaking activity.
<b>Channel:</b> List of sentences.
<b>Intention:</b> To make students practice can/can't construction while reflecting on communication.

<b>5. VOCABULARY. PERSONALITY</b>
<b>Guide (teacher):</b> Teacher presents vocabulary about personality.
<b>Activity:</b> The process is as follows: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Teacher starts the activity with the following question "do you know what type of communicator are you?" so students try to express some ideas.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Then, as students want to express their ideas about the question made by the teacher, they will need some words about personality to describe themselves. In this part, teacher shows the vocabulary cards and explain their meaning and context.</li> <li>▪ At the end, students must choose one card that describes them better and explain why.</li> </ul>
<b>Context:</b> Speaking situation.
<b>Channel:</b> Personality flashcards.
<b>Intention:</b> To learn people personalities and describe a person briefly.

<b>6. CONVERSATION SKILLS.</b>
<b>Guide (teacher):</b> Teacher introduces students to the use of gestures in conversation (nonverbal communication) through explanation and examples.
<b>Activity:</b> In this introductory activity, the teacher guides students to understand what gestures are, how they work, and their importance in conversations. It's recommended to follow this process: <ul style="list-style-type: none"> <li>• First, the activity starts with the question "do you know what a gesture is?" and let students come out with ideas. Then, the next question "when you talk with people, do you move your hands, body or face? Again, some minutes are given so students can think and express their comments. Finally, teacher asks, "What's the point on doing that (gestures)?" and let students speak.</li> <li>• After listening to students, teacher must provide explanation of what they are, then how they work in a real life conversation and their importance. Examples are important so students have a better understanding.</li> </ul>
<b>Context:</b> Group conversation.
<b>Channel:</b> verbal communication
<b>Intention:</b> To introduce nonverbal communication.

<b>7. LISTENING.</b>
<b>Guide (teacher):</b> Teacher presents a video with some examples of gestures that English speakers in North America use when they interact.
<b>Activity:</b> The process is as follows: <ul style="list-style-type: none"> <li>• First, teacher plays the video (<a href="https://youtu.be/0WzzUB3KCdQ">https://youtu.be/0WzzUB3KCdQ</a>) and asks students to watch it carefully. Then, teacher asks if there is anything new for them or called their attention.</li> <li>▪ Then, plays the video again, so students watch and complete the exercise where they have to mention the gesture and the communicative situation where they are used.</li> <li>▪ At the end, teacher and students compare answers and comment on the activity.</li> </ul>
<b>Context:</b> Listening exercise.
<b>Channel:</b> Video and activity.
<b>Intention:</b> To introduce and learn some aspects regarding nonverbal communication about American people.

<b>8. GRAMMATICAL HELP: CAN/CAN'T</b>
<b>Guide (teacher):</b> provides explicit information on how to use the modal verb can/can't.
<b>Activity:</b> Teacher shows briefly students how to build sentences to talk about things they can or can't do depending on the situation, also to make questions.
<b>Context:</b> grammatical explanation.

<b>Channel:</b> written examples.
<b>Intention:</b> To clarify doubts regarding sentence construction to mention things they can/can't do in the communication process.

<b>9. BLOG ENTRY: WRITING ACTIVITY.</b>
<b>Guide (teacher):</b> promotes writing practice on students to talk about cultural aspects regarding communication in students' local context.
<b>Activity:</b> Students need to assume the role of a blogger where he/she writes about cultural things. They need to write a short entry where they mention: <ul style="list-style-type: none"> <li>• The way they communicate with people from their same context.</li> <li>• Gestures used during conversations.</li> <li>• Things or any other actions that they can/can't do when talking with someone else.</li> <li>• Gestures they can't use with local people to have a successful communication.</li> </ul> The entry must be in about 100 words.
<b>Context:</b> Written practice.
<b>Channel:</b> Blog entry.
<b>Intention:</b> To promote writing practice where students use content learnt so far to share ideas in this case of social conventions to communicate effectively in their local context.
<b>Reinforcement:</b> Teacher can provide feedback on students' performance and, if students want, share what they wrote.

<b>ADDITIONAL RESOURCES.</b>
- Video containing extra gestures, that can be added to the ones learnt during this unit, used in conversations between English speakers in U.S.A.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="https://youtu.be/nUm3YYWzlvY">https://youtu.be/nUm3YYWzlvY</a></li> </ul> - Can & cant's in the U.S.A.: Flashcards.

\*Design and planning of this didactic unit based on recommendations of Briñol, Horcajo, Valle y De Miguel (2007) for attitude change.

## REFERENCES.

- Briñol, P., Horcajo, J., Valle, C. y De Miguel, J. (2007). Cambio de actitudes a través de la comunicación. En F. Morales, M. Moya, E. Gaviria e I. Cuadrado (Coord.). *Psicología Social*. Tercera edición. Madrid: McGraw-Hill.
- Extra English Practice (producer). (2018). *5 Common Gestures in North American Communication* [video]. Retrieved from: <https://youtu.be/0WzzUB3KCdQ>
- Extra English Practice (producer). (2018). *Gestures 2 - Common non-verbal communication actions in English - Actions you do with your hands* [video]. Retrieved from: <https://youtu.be/nUm3YYWzlvY>
- IES (2021). *Communication*. The Cultural Atlas. Retrieved from: <https://culturalatlas.sbs.com.au/american-culture/american-culture-communication>

## Ficha didáctica sociocultural 3.

### TEACHER'S GUIDE.



**Goal:** Positively influence the negative attitude related to the socioeconomic level as an obstacle to learn a foreign language.

**Sociocultural means:** U.S.A. social structure and social classes

**Audience:** Beginners and false beginners.

#### INTRODUCTORY ACTIVITY 1 (WARM-UP).

**Guide (teacher):** Persuasive situation generator. Teacher asks students to observe some pictures of different people and make speculations about their lives.

**Activity:** warm-up. Students share their opinions about the images with the rest of the group or a partner.

- First, let students some time to observe and think about the images.
- Then, as a group or in pairs (depending on the number of students) students comment their ideas, teacher might help them with some questions like:
  - What comes to your mind when you see these people?
  - Can you imagine how do they live?
  - Could you describe a bit each of them lives according to your thoughts?
- At the end, teacher ends activity by sharing with students some ideas regarding social classes and contrast a little bit with the local context of the students if there is enough time.

**Context:** speaking activity as a group or in pairs.

**Channel:** Pictures, reflection and questioning.

**Intention:** Set in context students about the topic ahead and activate knowledge.

#### SPEAKING ACTIVITY 2. LIFESTYLE INTERVIEW

**Guide (teacher):** Teacher tells students they need to perform an interview regarding lifestyles in which they take roles and use the help questions provided to come out with ideas.

<p><b>Activity:</b> The process is as follows:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Students get in pairs and decide which role take each of them (interviewer/interviewee), write their own questions or skim the questions provided they might use.</li> <li>▪ The interviewee needs to simulate he/she is one of the four people in exercise 1 and tell an invented story.</li> <li>▪ Then, they start with the interview and provide detailed information, the goal here is to keep them talking in the target language although there are some mistakes.</li> <li>▪ To finish the activity, teacher tells students (interviewers) to report briefly the information they gathered to rest of the group.</li> </ul>
<p><b>Context:</b> Speaking activity.</p>
<p><b>Channel:</b> Interview</p>
<p><b>Intention:</b> To set students in context and imagine a how the lifestyle of the people is depending on their appearance (social class).</p>

<p><b>VOCABULARY. ACTIVITY 3. OCCUPATIONS.</b></p>
<p><b>Guide (teacher):</b> Teacher presents some vocabulary to help students with the upcoming activity.</p>
<p><b>Activity:</b> The process is as follows:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Teacher asks students if they know how to say occupations.</li> <li>▪ Then, teacher and students check together the different occupations and practice a bit their pronunciation.</li> </ul>
<p><b>Context:</b> Vocabulary and pronunciation.</p>
<p><b>Channel:</b> Occupations flashcards.</p>
<p><b>Intention:</b> To approach students to the vocabulary needed in the next activity.</p>

<p><b>READING AND REFLECTION. ACTIVITIES 4 &amp; 5. THE AMERICAN SOCIETY.</b></p>
<p><b>Guide (teacher):</b> Teacher presents information regarding social classes in the United States.</p>
<p><b>Activity:</b> The process is as follows:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Previous to the reading, teacher asks the questions provided at the beginning related to social classes and students come out with ideas.</li> <li>▪ Then, students are given some time to read the text and ask if they need help with unknown vocabulary.</li> <li>▪ Finally, students reflect on what they read by taking some time to clarify what they understood, try to answer the questions provided and share with the rest of the class.</li> </ul>
<p><b>Context:</b> Reading comprehension and reflection.</p>
<p><b>Channel:</b> Reading about social classes in the U.S.A.</p>
<p><b>Intention:</b> To show students a general overview of the American society classes.</p>

<p><b>READING &amp; MATCHING. ACTIVITY 6. SOCIAL CLASSES.</b></p>
<p><b>Guide (teacher):</b> Teacher presents a matching activity that complements comprehension of the previous reading.</p>
<p><b>Activity:</b> The activity is designed to show students the distinction between social classes in the U.S.A. It's recommended to follow this process:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teacher asks students to skim the text quickly so they get an idea of the activity.</li> </ul>

- Then, students need to read and match the information appropriately. If there is unknown vocabulary teacher can help students.

**Context:** Individual activity.

**Channel:** Matching activity.

**Intention:** To set clear the social classes in the US.

#### LISTENING. ACTIVITY 7. MARCELL'S STORY.

**Guide (teacher):** Teacher play a video where shows the story of an American kid with low economic resources who belongs to the poor class.

**Activity:** The process is as follows:

- First, teacher plays the video (<https://youtu.be/98qDo59j0VM>) and asks students to watch it carefully. Then, teacher asks if there is anything that called their attention.
- Then, teacher plays the video again and asks students to accomplish the questions with information from the video.
- At the end, students and teacher comment on their answers. If there is possibility, teacher may encourage reflection and think whether this video changed their perspectives or ideas towards the American society.

**Context:** Listening exercise.

**Channel:** Video and activity.

**Intention:** To show students what really happens in the U.S.A. and make students aware that the fact of living on the US does not mean everybody is rich and there is people who also have difficulties.

#### CULTURAL INFORMATION. ACTIVITY 8 & 9. DEALING WITH FINANCIAL DIFFICULTIES.

**Guide (teacher):** Guide students on what people with low resources do to keep studying.

**Activity:** This short activity can be done this way:

- First, let students a few minutes so they can have an idea of the information.
- Then, teacher and students go through all the points reading and reflecting on what happens in American culture when they face financial issues.
- After that, students get in pairs and contrast the points previously checked with the situation here in Mexico, here is important that the teacher guides the conversation to the study of foreign languages and listen students what they do or can do to solve that situation.

**Context:** Reading, reflection and contrast.

**Channel:** Informative spot.

**Intention:** To show students that also in the US people face financial problems and look for alternatives so they can keep studying or learn a language.

#### MOVIE REVIEW. ACTIVITY 9. FREEDOM WRITERS.

**Guide (teacher):** promotes writing practice on students where they express their ideas on an American movie where shows the life of problematic students who live in poor conditions and find a way to continue their studies.

**Activity:** Students write a report on the movie "Freedom Writers".

students need to report what they learnt and understood from the movie. The link of the movie is the following:

- <https://fsharetv.co/movie/freedom-writers-episode-1-tt0463998>

*It is suggested to assign this activity as homework so students can watch the movie and write without pressure.
<b>Context:</b> Written practice.
<b>Channel:</b> Movie report.
<b>Intention:</b> To promote writing practice where students use content learnt regarding social classes, possible solutions to solve the economic aspect and continue their studies.
<b>Reinforcement:</b> Teacher can provide feedback on students' performance and, if students want, share what they wrote.

\*Design and planning of this didactic unit based on recommendations of Briñol, Horcajo, Valle y De Miguel (2007) for attitude change.

## REFERENCES.

- Accredited Schools Online (2021). *How to Prevent Students from Dropping Out*. Accredited Schools Online. Retrieved from: <https://www.accreditedschoolsonline.org/resources/preventing-students-dropping-out/>
- Briñol, P., Horcajo, J., Valle, C. y De Miguel, J. (2007). Cambio de actitudes a través de la comunicación. En F. Morales, M. Moya, E. Gaviria e I. Cuadrado (Coord.). *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill.
- FshareTV (n.d.). *Freedom writers* [movie]. Retrieved from: <https://fsharetv.co/movie/freedom-writers-episode-1-tt0463998>
- Sociology (n.d.). *Social Class in the United States*. University of Minnesota libraries. Retrieved from: <https://open.lib.umn.edu/sociology/chapter/8-3-social-class-in-the-united-states/>
- UNICEF (producer). (2011). Growing Up in Poverty in the USA | Marcell's Story | UNICEF [video]. Retrieved from: <https://youtu.be/98qDo59j0VM>

## Ficha didáctica sociocultural 4.

### TEACHER'S GUIDE.



**Goal:** Positively influence the position of feedback in the classroom and avoid negative perceptions.

**Sociocultural means:** US Classroom etiquette, behavior and how teachers help students improve.

**Audience:** Beginners and false beginners.

<b>INTRODUCTORY ACTIVITIES A &amp; B.</b>
<b>Guide (teacher):</b> Teacher asks students to observe carefully the images, get together with a classmate and comment some questions given.
<b>Activity:</b> Suggested process: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ First, students take some time to observe and contrast the pictures presented.</li> <li>▪ Next, they write their ideas in each of the spaces, at least three per question.</li> <li>▪ Finally, they comment with their ideas are and the reason they decided to write them.</li> </ul>
<b>Context:</b> Observation and discussion.
<b>Channel:</b> Pictures and questions.
<b>Intention:</b> Warm up students and prepare them. Also, let them come out with their ideas regarding the culture of the target language.

<b>READING &amp; MATCHING, ACTIVITY C. VOCABULARY</b>
<b>Guide (teacher):</b> Teacher guides students to the next activity by doing an activity in which new vocabulary is used and learnt.
<b>Activity:</b> The process is as follows: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Students take a first glance at the words and descriptions so they get familiar with the activity.</li> <li>▪ Then, they solve the activity while teacher monitors in case there are doubts.</li> <li>▪ At the end, answers are checked as a group, teacher lets students correct the wrong ones by saying them aloud.</li> </ul>
<b>Context:</b> Individual activity
<b>Channel:</b> Matching exercise.

**Intention:** To get students to know some new vocabulary in which there are key words for the material such as feedback, discussion or behavior, for example.

**LISTENING, ACTIVITY D. US CLASSROOM ENVIRONMENT AND ITS DYNAMICS.**

**Guide (teacher):** Teacher presents a video regarding class environment centered on feedback, improvement and behavior.

**Activity:** In this activity, students are exposed to US classroom dynamics and relation between teachers-students. Teacher may follow this procedure:

- At first, students need to skim the activity to get an idea of the content and be ready to watch the video.
- Then, the video is played once, students try to solve the exercise and let some time so they try to fill their answers, after that, the video is played a second time in order for students to finish accomplishing the exercise.
- At the end, teacher asks students' opinions about the content of the video, here is important to note the importance of feedback, behavior and how teachers help improve pupils with the purpose of showing local students their relevance in the target culture.

**Context:** Completion and reflective activity.

**Channel:** Video

**Intention:** Show students the importance of feedback so they improve their studies and get them to know more about the US classrooms.

**READING, ACTIVITY E. US CLASSROOM ETIQUETTES.**

**Guide (teacher):** Teacher share with students some classroom etiquettes that are common in the U.S.A.

**Activity:** The process is as follows:

- To introduce this activity, teacher asks students the questions provided in the instructions; here students come out with ideas about what their perceptions are.
- After that, students need to read the mind map presented.
- To finish the activity, students need to answer the questions and contrast with what happens in Mexico, this will give them a broader perspective of feedback and possibly influence their negative perception towards feedback.

**Context:** Mind map and questions.

**Channel:** Reading regarding US classroom etiquettes.

**Intention:** To persuade students feedback is accepted positively in other cultures with the purpose of improving the students' level, and would be good for them too.

**LISTENING, ACTIVITY F. THE IMPORTANCE OF PROVIDING FEEDBACK.**

**Guide (teacher):** Teacher presents a video showing the importance of feedback.

**Activity:** It's recommended to follow this process:

- First, students watch the video once to know the characters and get in context.
- Then, students watch the video for the second time and write things that called their attention on the lines provided.
- At the end, students and teacher share their reflections as a group; here teacher makes emphasis on the importance of feedback to improve no matter the activity or job people is doing.

<b>Context:</b> Acting and feedback
<b>Channel:</b> Video
<b>Intention:</b> To emphasize the importance of feedback and make students aware that it is done with the purpose of help them.

\*Design and planning of this didactic unit based on recommendations of Briñol, Horcajo, Valle y De Miguel (2007) for attitude change.

## REFERENCES.

- Agnes Scott College (2021). *Classroom Etiquette & Manners*. Retrieved from: <https://www.agnesscott.edu/orientation/tips-for-transition/classroom-etiquette-manners.html>
- Briñol, P., Horcajo, J., Valle, C. y De Miguel, J. (2007). Cambio de actitudes a través de la comunicación. En F. Morales, M. Moya, E. Gaviria e I. Cuadrado (Coord.). *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Fleming, G. (2019). Common Classroom Etiquette and Rules for Students. ThoughtCo. Retrieved from: <https://www.thoughtco.com/classroom-etiquette-for-students-1857554>
- Seminole State College of Florida (n.d.). Classroom Etiquette and Student Behavior Guidelines. Retrieved from: <https://www.seminolestate.edu/student-conduct/student-behavior-guidelines>
- The Pennsylvania State University (2021). *Guide to American Culture and Etiquette*. Retrieved from: <https://harrisburg.psu.edu/international-student-support-services/guide-american-culture-etiquette>
- USC Marshall School of Business (producer) (2012). Living in the U.S. - Formal Classroom Culture [video]. Retrieved from: <https://youtu.be/JzHEtFDBoks>
- YourClassical MPR (producer) (2015). Class Notes: Give & Take -- How to Respond to Feedback [video]. Retrieved from: <https://youtu.be/q08eQ7RjrPI>

## Ficha didáctica sociocultural 5.

### TEACHER'S GUIDE.



**Goal:** To influence a positive perspective towards the idea that there is a lack of impulse and diffusion of foreign languages.

**Sociocultural means:** facts about American people and languages.

**Audience:** Beginners and false beginners.

INTRODUCTORY ACTIVITIES A & B. TRUE/FALSE ACTIVITY
<b>Guide (teacher):</b> Teacher asks students to accomplish a true/false activity where they show their representations about the American culture.
<b>Activity:</b> Suggested process: <ul style="list-style-type: none"><li>▪ The first step is to allow students some minutes in order to know the information and focus on their ideas.</li><li>▪ Then, students decide to check true or false according to the sentence and what best fit their perceptions.</li><li>▪ After that, in exercise B, students need to justify their choosing for sentences 1 and 2, sentences that match the intention of this activity.</li></ul>
<b>Context:</b> true/false activity.
<b>Channel:</b> short paragraph and questions.
<b>Intention:</b> The purpose of this activity is to let students come out with their representations regarding the position of languages in the US.

SPEAKING, ACTIVITY C. BELIEFS
<b>Guide (teacher):</b> Teacher promotes speaking practice in students by talking about their beliefs regarding foreign languages and the target culture.
<b>Activity:</b> The process is as follows: <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Students take turns to ask questions so each of them has equal opportunity to speak and express their ideas.</li><li>▪ Perhaps, they might change partner so they have the chance to talk with a different partner and listen their opinions.</li><li>▪ Finally, if teacher considers relevant, he/she asks some students randomly to share their responses.</li></ul>
<b>Context:</b> speaking activity

<b>Channel:</b> conversation.
<b>Intention:</b> To allow students express their beliefs regarding foreign languages in the US, also to interact with other classmates to listen different perspectives.

<b>READING, ACTIVITY D. INTERESTING FACTS ABOUT FOREIGN LANGUAGES</b>
<b>Guide (teacher):</b> Teacher presents a reading with facts of American people and foreign languages.
<b>Activity:</b> Teacher may follow this procedure: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Students read a first time the text and identify words they do not know.</li> <li>▪ Next, teacher tells students to read a second time and circle the points they consider it is surprising or new for them.</li> <li>▪ To finish the activity, teacher verifies students understood completely or clarify vocabulary which is not clear enough.</li> </ul>
<b>Context:</b> Reading
<b>Channel:</b> Text
<b>Intention:</b> Students get to know the situation of foreign languages among American people, here they will notice that in the US people also have difficulties.

<b>WRITING, ACTIVITY E. SURPRISING FACTS</b>
<b>Guide (teacher):</b> Teacher guides students to accomplish a writing activity where they say what surprised them the most and give reasons.
<b>Activity:</b> The text must contain around 80 – 100 words. In the text students must specify the following aspects: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mention at least three facts that called strongly their attention.</li> <li>▪ They need to justify the options they chose.</li> <li>▪ Write briefly, if this information changed their perspectives or stays the same.</li> </ul>
<b>Context:</b> Writing activity.
<b>Channel:</b> Text.
<b>Intention:</b> To know students representations, the reasons they have and check if the material have changed their ideas.

<b>LISTENING, ACTIVITY F. JOE'S IDEAS ABOUT CULTURES.</b>
<b>Guide (teacher):</b> Teacher plays a recording where Joe talks about culture.
<b>Activity:</b> It's recommended to follow this process: <ul style="list-style-type: none"> <li>• First, students listen to the recording once to know the content.</li> <li>• Then, students listen to the recording again and start accomplishing the questions with specific information from the recording.</li> <li>• At the end, teacher and students compare answers, and correct the wrong ones.</li> </ul>
<b>Context:</b> cultural information
<b>Channel:</b> recording.
<b>Intention:</b> To help students improve their listening skills and reinforce the cultural information.

\*Design and planning of this didactic unit based on recommendations of Briñol, Horcajo, Valle y De Miguel (2007) for attitude change.

## REFERENCES.

- Access 2 interpreters (2016). *Five Fascinating Facts about Language in the United States*. Retrieved from: <https://www.access2interpreters.com/5-fascinating-facts-about-language-in-the-united-states/>
- Banville, S. (2018). *English Listening Lesson on Culture*. Retrieved from: <https://listenaminute.com/c/culture.html>
- Briñol, P., Horcajo, J., Valle, C. y De Miguel, J. (2007). Cambio de actitudes a través de la comunicación. En F. Morales, M. Moya, E. Gaviria e I. Cuadrado (Coord.). *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Devlin, K. (2018). *Most European students are learning a foreign language in school while Americans lag*. Pew Research Center. Retrieved from: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/08/06/most-european-students-are-learning-a-foreign-language-in-school-while-americans-lag/>
- FACTS (2019). *Language Facts*. Retrieved from: <https://facts.net/history/culture/language-facts/>
- Once in a Lifetime Journey (2019). *Cool and interesting facts about the USA*. Retrieved from: <https://www.onceinalifetimejourney.com/inspiration/cool-and-interesting-facts-about-the-usa/>
- Shaw, D. (2018). Shaw: American foreign language education is ineffective. Iowa State Daily. Retrieved from: [https://www.iowastatedaily.com/opinion/shaw-american-foreign-language-education-is-ineffective/article\\_a7875eda-6ea3-11e8-a594-1ff9d3bbf3e3.html](https://www.iowastatedaily.com/opinion/shaw-american-foreign-language-education-is-ineffective/article_a7875eda-6ea3-11e8-a594-1ff9d3bbf3e3.html)
- Stein-Smith, K. (2020). *The U.S. Foreign Language Deficit*. Language Magazine. Retrieved from: <https://www.languagemagazine.com/the-u-s-foreign-language-deficit/>

## Ficha didáctica sociocultural 6.

### TEACHER'S GUIDE.



**Goal:** To influence positively negative attitudes towards learning a foreign language.

**Sociocultural means:** aspects of work culture and the relation with foreign languages in the U.S.A.

**Audience:** Beginners and false beginners.

INTRODUCTORY ACTIVITY A. MULTICULTURAL MEETING
<b>Guide (teacher):</b> Teacher must encourage observation and reflection.
<b>Activity:</b> Suggested process: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ At first, students need to take a couple of minutes to observe and reflect on the picture presented.</li> <li>▪ Next, teacher asks students go get in pairs and try to answer the questions below.</li> <li>▪ Finally, students share their answers and compare where they agree or disagree providing some justifications.</li> </ul>
<b>Context:</b> Reflective activity
<b>Channel:</b> Picture and questions.
<b>Intention:</b> This activity is intended to introduce students to the importance of foreign languages at work and the possibilities they offer.

READING, ACTIVITIES B & C. OFFICE ENVIRONMENT AND WORK CULTURE IN THE US
<b>Guide (teacher):</b> Teacher presents students some information relating sociocultural aspects from the U.S.A.
<b>Activity:</b> The process is as follows: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ First, students need to read the text and identify the different aspects shown.</li> <li>▪ Then, they need to write the headings given and write them in the appropriate space.</li> <li>▪ The last step is to underline what is relevant, new or make a lot of contrast with what they have in their local context.</li> </ul>
<b>Context:</b> reading and matching.
<b>Channel:</b> pictures and sociocultural aspects.
<b>Intention:</b> To get students to know sociocultural aspects from the US regarding work culture and environment.

<b>ACTIVITY D. QUESTIONS COMPLETION.</b>
<b>Guide (teacher):</b> Teacher tells students this is a follow up activity of the previous text.
<b>Activity:</b> Teacher may follow this procedure: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Students need to read the questions carefully and go back to the text if it is necessary.</li> <li>▪ After that, they are given some time to accomplish all questions.</li> <li>▪ At the end, teacher and students verify answers.</li> </ul>
<b>Context:</b> Comprehension questions.
<b>Channel:</b> Questions.
<b>Intention:</b> This activity pretends to check students comprehension and set clear the content presented.

<b>LISTENING, ACTIVITY E. ARE AMERICANS FRIENDLY IN THE OFFICE?</b>
<b>Guide (teacher):</b> Teacher presents a video with information about the American culture.
<b>Activity:</b> Teacher may follow this process: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ First, students read the questions to get familiar.</li> <li>▪ Then, teacher plays the video once, in this part students relate questions with content from the video and answer a few questions.</li> <li>▪ Next, teacher plays the video a second time and students need to accomplish the rest of the questions with specific information.</li> <li>▪ Finally, students and teacher compare answers.</li> </ul>
<b>Context:</b> Work culture.
<b>Channel:</b> Video and comprehension questions.
<b>Intention:</b> Students know more aspects regarding environment and work culture in the U.S.A.

<b>WRITING, ACTIVITIES F &amp; G. POSTCARDS.</b>
<b>Guide (teacher):</b> Teacher guides students to write a response to a postcard talking about the benefits of speaking a foreign language.
<b>Activity:</b> It's recommended to follow this process: <ul style="list-style-type: none"> <li>• At first, students need to read the postcard (Ex. F) that Francisco sends to his brother in Mexico.</li> <li>• Then, the text is commented briefly with the class.</li> <li>• Next, students need to write a response to Francisco's postcard, they may find useful answer the following questions to find inspiration: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ What is interesting?</li> <li>○ Do you consider learning a foreign language will provide better opportunities?</li> <li>○ Would you like to learn a foreign language? Why?</li> </ul> </li> </ul>
<b>Context:</b> reading and writing.
<b>Channel:</b> postcard.
<b>Intention:</b> To promote a positive perspective on students towards the learning of a foreign language after reading about their benefits.

\*Design and planning of this didactic unit based on recommendations of Briñol, Horcajo, Valle y De Miguel (2007) for attitude change.

## REFERENCES.

- Briñol, P., Horcajo, J., Valle, C. y De Miguel, J. (2007). Cambio de actitudes a través de la comunicación. En F. Morales, M. Moya, E. Gaviria e I. Cuadrado (Coord.). *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Chau, L. (2014). *Why You Should Learn Another Language*. U.S. News. Retrieved from: <https://www.usnews.com/opinion/blogs/economic-intelligence/2014/01/29/the-business-benefits-of-learning-a-foreign-language>
- IES (2021). *American culture, business*. Cultural Atlas. Retrieved from: <https://culturalatlas.sbs.com.au/american-culture/american-culture-business-culture>
- Just Landed (2021). *Work environment*. Retrieved from: <https://www.justlanded.com/english/United-States/USA-Guide/Jobs/Work-environment>
- Path2USA (2021). *Office Environment & Work Culture in U.S.* Retrieved from: <https://www.path2usa.com/office-environment-work-culture-in-us>
- Speak English with Christina (producer) (2019). *4 Differences of American Work Culture | Learn English* [video]. Retrieved from: <https://youtu.be/beoC6RjDN8g>
- Yurkiv, M. (2018). *Why knowing a foreign language is so important in business*. IBS International Business Seminar. Retrieved from: <https://ibstours.com/blog/foreign-language-important-in-business/>

## REFERENCIAS

- Abello, C. (2001). La enseñanza de los aspectos socioculturales: su tratamiento en libros de texto. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 111 – 127.
- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Abu-Melhim, A. H. (2009). Attitudes of Jordanian College Students towards Learning English as a Foreign Language. *College Student Journal*, 43(2), 682 – 694.
- Abu-Snoubar, T. K. (2017). An evaluation of EFL students' attitudes toward English language learning in terms of several variables. *International Journal of English Language Teaching*, 5(6), 18 – 34.
- Ahmed, S. (2015). Attitudes towards English Language Learning among EFL Learners at UMSKAL. *Journal of Education and Practice*, 6(18), 6 – 16.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Alemán, C. y Victorino, L. (2020). Representaciones sociales y las actitudes. Una aproximación al estudio de una segunda lengua en las instituciones de educación superior. *Educiencia*, 6(1), 41-55.
- Altieri, A. (2001). ¿Qué es la cultura? *La lámpara de Diógenes*, 2(4), 15-20.
- Alvarado, E. y Rodríguez, M. (2011). Conceptos de enseñanza y aprendizaje en los formadores de docentes de lengua extranjera: El caso de una universidad pública en México. *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, (5), 38-65.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. y Zúñiga, J. (Eds.) (2006). *Investigación Educativa I*. Compilación. <https://jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf>

- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. San José: FLACSO.
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México, D.F.: Trillas.
- Ávila, A. (2018). *Enfoque sociocultural y algunas aproximaciones en la enseñanza de las ciencias*. Researchgate. [https://www.researchgate.net/publication/331047375\\_Enfoque\\_Sociocultural\\_y\\_algunas\\_aproximaciones\\_en\\_la\\_Ensenanza\\_de\\_las\\_Ciencias](https://www.researchgate.net/publication/331047375_Enfoque_Sociocultural_y_algunas_aproximaciones_en_la_Ensenanza_de_las_Ciencias)
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Banchs, M. (1984), *Concepto de representaciones sociales. Análisis comparativo*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- Baron, R. y Byrne, D. (2005). *Psicología social*. Décima edición. Madrid: Pearson.
- Baudrillard, J. (1976). *La génesis ideológica de las necesidades*. Barcelona: Anagrama.
- Benson, M. J. (1991). Attitudes and motivation towards English: A Survey of Japanese Freshmen. *RELC Journal*, 22(1), 34 – 48.
- Bericat, E. (2016). Cultura y sociedad. En J. Iglesias, A. Trinidad, R. Soriano. *La sociedad desde la sociología*. Una introducción a la sociología general. Quinta edición. (p.p. 123-152). España: Tecnos.
- Bohner, G. y Dickel, N. (2011). Attitudes and Attitude Change. *The Annual Review of Psychology*, 62, 391-417.
- Briñol, P., Falces, C. y Becerra, A. (2007). Actitudes. En F. Morales, M. Moya, E. Gaviria e I. Cuadrado (Coord.), *Psicología Social*. Tercera edición. Madrid: McGraw-Hill.
- Brown, D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.

- Brown, J. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bugnone, A. y Capasso, V. (2016). Reflexiones y aportes para pensar la cultura en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Trab. Ling. Aplic.*, 55(3), 677-701.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching. A Guide for Practitioners*. New York: Routledge.
- Campos, I. (2021). Actitudes de los maestros en formación hacia las lenguas extranjeras y la educación multilingüe. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 67-80.
- Carmona, A. (2011). Factores Afectivos en el Aprendizaje de Idiomas: La actitud. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (16), 1-7.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. New York: Falmer Press
- Castellotti, V. y Moore, D. (2002). *Social representations of languages and teaching. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/242101887\\_SOCIAL\\_REPRESENTATIONS\\_OF\\_LANGUAGES\\_AND\\_TEACHING\\_Guide\\_for\\_the\\_Development\\_of\\_Language\\_Education\\_Policies\\_in\\_Europe\\_From\\_Linguistic\\_Diversity\\_to\\_Plurilingual\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/242101887_SOCIAL_REPRESENTATIONS_OF_LANGUAGES_AND_TEACHING_Guide_for_the_Development_of_Language_Education_Policies_in_Europe_From_Linguistic_Diversity_to_Plurilingual_Education)
- Celce-Murcia, M. (2014). An overview of language teaching methods and approaches. En M. Celce-Murcia, D. Brinton, y M. Snow (Eds.). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Chaib, M. (2015). Social representations, subjectivity and learning. *Cadernos de Pesquisa*, 45(156), 359-371.

- Chanona, O. (2011). *Lacandones de Chiapas: negociación e identidad dentro del ecoturismo. El evento de compra venta de productos y servicios dentro del ecoturismo*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Chanona, O. (2020). *De la teoría a la práctica en la investigación cualitativa. Reflexiones y aplicaciones en el área de ciencias sociales y humanidades*. Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Educación*, 25(2), 59-65.
- Cobo, G. y Valdivia, S. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Eighth edition. New York: Routledge.
- Comenio, J. (1970). *Didáctica magna*. La Habana: Pueblo y educación.
- Council of Europe (2002). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Madrid: ANAYA.
- Crano, W. y Prislin, R. (2008). *Attitudes and attitude change*. New York: Psychology Press.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Second edition. California: Sage Publications, Inc.
- Cuche, D. (2002). *La noción de la cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Deci, E. y Ryan, R. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6(53), 1024-1037.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.). (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Fifth Edition. USA: SAGE Publications Ltd.
- Doise, W. (1985), "Les représentations sociales: définition d'un concept. / Social representations: Definition of the concept". *Connexions*, 45, 243-253.

- Donato, R. y MacCormick, D. (1994). A Sociocultural Perspective on Language Learning Strategies: The Role of Mediation. *The Modern Language Journal*, 78(4), 453-464.
- Durkheim, E. (1898). "Représentations individuelles et représentations collectives". *Revue de Métaphysique et de Morales*, 6, 273-300.
- Eagleton, T. (2000). *The idea of culture*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Echeverría, B. (2010). *Definición de la cultura*. Segunda edición. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eiser, J. (1986). *Attitudes, cognition and social behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Farr, R. y Moscovici, S. (Eds.) (1984). *Social Representations*, Inglaterra: Cambridge University.
- Fernández, F. (Coord.) (2003). *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson educación, S. A.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata, S.L.
- Friedrich, P. (2000). English in Brazil: functions and attitudes. *World Englishes*, 19(2), 215–223.
- Frost, E. (2009). *Las categorías de la cultura mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Galindo, M. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, 16(1), 431 – 441.
- García, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. Barcelona: Gedisa, S.A.

- Garcia, O. (2007). La cultura humana y su interpretación desde la perspectiva de la cultura organizacional. *Pensamiento & Gestión*, (22), 145-167.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gauvain, M. (2005). Sociocultural Contexts of Learning. En A. Maynard y M. Martini (Eds.). *Learning in Cultural Context. Family, Peers, and School*. New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
- Geertz, C. (2009): *La interpretación de las culturas*. Barcelona: GEDISA.
- Gómez, E. y Pérez, S. (2015). Chilean 12th graders' attitudes towards English as a foreign language. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 17(2), 313-324.
- Griffie, D. (2012). *An Introduction to Second Language Research Methods: Design and Data*. USA: TESL-EJ Publications.
- Hall, S. (1997). *Representation: cultural representations and signifying practices*. UK: SAGE Publications Ltd & The Open University.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México, D.F.: McGraw-Hill Education.
- Hogg, M. y Vaughan, G. (2014). *Social Psychology*. Séptima edición. UK: Pearson.
- Hong, Y. (2009). A dynamic constructivist approach to culture: moving from describing culture to explaining culture. En R. Wyer, C. Chiu y Y. Hong (Eds). *Understanding culture theory, research, and application*. NY: Psychology Press.
- Hovland, C. Y Rosemberg, M. (Eds.) (1960). *Attitudes, organization and change: An analysis of consistent among attitude components*. New Haven, Conn.: Yale University Press
- Inglis, D. (2005). *Culture and everyday life*. Oxford: Routledge.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.). *Psicología social, II. Pensamiento y vida social Psicología social y problemas sociales*. España: Paidós.

- Jodelet, D. (1989). *Les Représentations Sociales*. París: PUF.
- Jodelet, D. (1999). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed). *Psicología social: Psicología social y problemas sociales. Pensamiento y vida social*. Vol. II. Barcelona: Paidós.
- Johnson, K. (2009). *Second Language Teacher Education. A Sociocultural Perspective*. New York: Routledge.
- Jovchelovitch, S. (2007). *Knowledge in Context. Representations, community and culture*. UK: Routledge.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 163–204.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.) (1988). *The action research planner*. Geelong: Deakin University Press.
- Kobiela-Kwasniewska, M. (2008). Elementos culturales en la enseñanza de E/LE: análisis contrastivo español-polaco [conferencia]. *XLIII Congreso. Acortando distancias: la diseminación del español en el mundo*, Madrid, España.
- Krainer, A. y Guerra, M. (2016). *Interculturalidad y educación. Desafíos docentes*. Ecuador: FLACSO Ecuador.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Leavy, P. (Ed.) (2014). *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. New York: Oxford University Press.
- León, M. (2002). Representaciones sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social. En F. Morales, A. Kornblit, D. Páez, y D. Asún (Coord.). *Psicología Social*. Buenos Aires: Prentice Hall.
- López, M. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Cable*, (9), 15-21.

- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), 158-180.
- Martí, E. (2005). *Desarrollo, cultura y educación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21.
- Martín, M. (2010). Aproximación histórica a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Aula*, (16), 137-154.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248.
- Matos, J. (1999). *El paradigma sociocultural de L. S. Vygotsky y su aplicación en la educación*. Heredia: Universidad Nacional. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/230315350/El-Paradigma-Sociocultural-de-l-s-Vygotsky>
- McKenzie, R. (2010). *The Social Psychology of English as a Global Language. Attitudes, Awareness and Identity in the Japanese Context*. Dordrecht: Springer.
- Miquel, L. (1999). El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula. *Carabela*, (45), 27-46.
- Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, (0), 1-13.
- Moran, P. (2001) *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Ontario, CA: Heinle & Heinle.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul S. A.

- Moscovici, Serge (1985), "Introducción: El campo de la psicología social". En Serge Moscovici [comp.], *Psicología Social I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. España: Paidós.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social, II. Pensamiento y vida social Psicología social y problemas sociales*. España: Paidós.
- Moya, R. y Moya, A. (2004). *Derivas de la interculturalidad. Procesos y desafíos en América Latina*. Quito: CAFOLIS/FUNADES.
- Muñoz, M. (2019). Las actitudes y creencias lingüísticas de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 1-20.
- Navarro, O. y Restrepo, D. (2013). Representaciones Sociales: perspectivas teóricas y metodológicas. *Revista CES psicología*, 6(1), 1-4.
- Ohta, A. (2017). Sociocultural Theory and Second/Foreign Language Education. En N. Van Deusen-Scholl y S. May (Eds.). *Second and Foreign Language Education*. Heidelberg: Springer International Publishing.
- Oros, L. (2005). Locus de control: Evolución de su concepto y operacionalización. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 1(14), 89-98.
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Parales, C. y Vizcaíno, M. (2007). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 351-361.
- Páramo, D. (2017). Cultura y comportamiento humano. *Pensamiento & gestión*, (42), 7-11.
- Paricio, M. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, (21), 215-226.

- Piña, J. y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 102-124.
- Porlán, R. y Martín, J. (1999). El diario como instrumento para detectar problemas y hacer explícitas las concepciones. En R. Porlán (Ed.). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada editora S.L.
- Pozzo, M. y Soloviev, K. (2011). Culturas y lenguas: la impronta cultural en la interpretación lingüística. *Tiempo de Educar*, 12(24), 171 – 205.
- Rateau, P. & Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología*, 6(1), 22-42.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubira, R. y Puebla, B. (2018). Representaciones sociales y comunicación: apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinar inconcluso. *Convergencia Revista De Ciencias Sociales*, (76), 147-167.
- Ryan, R. y Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(57), 749-761.
- Ruíz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sammut, G. (2010). *The point of view: towards a social psychology of relativity*. (Tesis doctoral). London School of Economics and Political Science. Londres, Inglaterra.
- Sansaloni, S. (2015). *Social representation of languages among primary education pupils in Catalonia*. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/140577?ln=ca>

- Smith, M. B., Bruner, J. S., & White, R. W. (1956). *Opinions and personality*. New York: Wiley.
- Spychała, M. (2010). El enfoque cultural en la enseñanza y el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE). *Studia Romanica Posnaniensia*, 37(2), 71-83
- Thomas, W. y Znaniecki, F. (1984), *The polish peasant in Europe and America*. University of Illinois Press.
- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Paris: UNESCO.
- Uribe, D., Gutiérrez, J. y Madrid, D. (2008). Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: estudio de una muestra en el sur de España. *Porta Linguarum*, 10, 85 – 100.
- Valencia, S. (2007). Elementos de la construcción, circulación y aplicación de las representaciones sociales. En T. Rodríguez y M. García (Coord.), *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (pp. 51-88). Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- Van den Branden, K. (2006). *Task-based Language Education: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Ek, J. y Trim, J. (1991). *Waystage 1990*. New York: Cambridge University Press.
- Velasco, L. (2016). Representaciones sociales sobre el aprendizaje en inglés elemental en estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad de Ibagué. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 66-77.
- Vera, H. (2002). Representaciones y clasificaciones colectivas. La teoría sociológica del conocimiento de Durkheim. *Sociológica*, 17(50), 103-121.
- Villa, A. (2006). Cultura y Educación, ¿una relación obvia? *Oficios Terrestres*, (18), 34-43.

- Wagner, W., Duveen, G., Farr, R., Jovchelovitch, S., Lorenzi-Cioldi, F., Marková, I. y Rose, D. (1999). Theory and method of social representations. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 95-125.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
- Wagner, W. y Hayes, N. (2005), *Everyday Discourse and Common Sense—The Theory of Social Representation*. Estados Unidos: Palgrave Macmillan.
- Zubieta, E. (2005). Valores y actitudes. En N. Benbenaste, E. Zubieta y G. Delfino (Eds.). *Psicología Política y Social*. (pp.25-46). Buenos Aires: Cooperativas.
- Zulfikar, T., Dahliana S., y Sari, R. (2019). An Exploration of English Students' Attitude towards English Learning. *English Language Teaching Educational Journal*, 2(1), 1-12.

# ANEXOS

## Anexo 1. Guía de entrevista.

LEI. Mario Javier Flores Megchun.

### GUIÓN DE ENTREVISTA

**Objetivo:** Indagar los nexos entre las representaciones sociales y actitudes frente a la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera con profesores y estudiantes universitarios.

**Introducción:** presentación de los participantes y docente investigador, exponer el propósito de la entrevista, estructura y confidencialidad.

#### Temáticas

- Antecedentes de los participantes. Aspectos laborales, culturales (procedencia, LM, experiencia en el extranjero), estatus familiar y relación con la lengua, formación escolar.
- La enseñanza del inglés como LE en México. Percepción sobre la enseñanza de lenguas en el país y a nivel estado o región.
- Enseñanza de LE en Chiapas. Preconcepciones sobre las LE y lenguas originarias, importancia de aprender una lengua y consideraciones para decidir aprender una LE.
- El inglés como LE en las universidades del estado. Percepción sobre el inglés que se enseña en las universidades de Chiapas.
- El inglés como LE en los programas universitarios. Representaciones sobre el tipo de inglés, satisfacción de necesidades estudiantiles e inglés como requisito en licenciatura.
- Metodología en la enseñanza aprendizaje del inglés como LE en universidades. Contenidos, recursos empleados (adecuación, necesidades) e inclusión de contenidos culturales.
- Razones para estudiar inglés como LE. Influencias (familiares, personales, amistades, académicas).
- Primeros contactos con la lengua. Lugar, edad, situación, reacciones iniciales y en el proceso de aprendizaje y frecuencia de contacto.
- Relevancia del inglés como LE en el alumno a partir de sus representaciones sociales. Concepciones previas y durante el proceso de aprendizaje, valoración, ventajas y desventajas.
- Representación y significación del inglés como LE en la vida estudiantil. Influencias de sus experiencias en su desarrollo como estudiante y palabras con las que relacionan el término “inglés como LE”.
- Representaciones sobre lengua – cultura en el aprendizaje del inglés como LE. Sentimientos del estudiante al abordar temas culturales (rechazo, motivación, prejuicios, limitaciones), conflictos culturas entre LM y LE, barreras culturales (prestigio).
- Percepciones actitudinales hacia la lengua. Sentimientos hacia el aprendizaje, la cultura, sus profesores, institución educativa, metodología, contenidos del programa, sentimientos y emociones.

## **Anexo 2. Ejemplo de una entrada de diario de investigador.**

**19/10/20**

El tema que se aborda en la presente clase se trata de actividades cotidianas de las personas. Se centra en la cultura inglesa tomando como ejemplo, la descripción de un joven estudiante detallando su rutina diaria, para posteriormente contrastarla con la vida diaria en el contexto local de ellos. Esto sin duda contribuye a su desarrollo en el aprendizaje de la lengua, pero sobre todo de la cultura distinguiendo aspectos similares y diferentes que comparten entre culturas.

La primera parte de la clase se hacen preguntas sobre la rutina de los estudiantes y si conocen como decirla. Los estudiantes no participaron, luego procedí a comentarles una rutina diaria a modo de ejemplo para ilustrarlos, sin embargo, los estudiantes participaron poco y solo mencionaron y otros tradujeron lo que comenté en inglés. Me queda la duda de porqué los estudiantes se percibían tímidos en la clase, posiblemente necesitaban imágenes o más tiempo para participar. Además, observé que muchos estudiantes se notan cansados o faltos de interés.

Como dato interesante dentro de la clase, tengo un estudiante que tiene problemas de habla, aunque es el que más participa, los estudiantes son de primer nivel y muchos de ellos viven en lugares rurales o apartados, algunos viven en la ciudad. Posiblemente, estos factores afecten el desarrollo y empeño que tienen en aprender inglés, la mayoría de los estudiantes casi no han tomado inglés y los que lo hicieron se quedaron en un nivel deficiente según las clases que he dado.

Prosigo con la clase proyectando una hoja de trabajo en la que presento la descripción de la rutina diaria de un joven de procedencia inglesa. Los alumnos se ven un poco más interesados en conocer el contenido de la hoja, se pide a los alumnos que lean ya que no quieren hacerlo, luego se eligen a las personas al no haber participaciones voluntarias. Se va comentando las distintas horas del día y las actividades que realiza el joven, se contrasta un poco con la propia rutina diaria de los alumnos para que noten un poco la diferencia de manera inconsciente.

Una parte importante de esta actividad es que los estudiantes se den cuenta de algunas cuantas comidas, deportes y costumbres que las personas Inglaterra tienen y que nosotros tenemos o no, tomando en cuenta las ideas de los estudiantes. Los alumnos mencionan que cosas hacemos en México cuando se aborda cada actividad de la hoja. La participación, aunque en español, incrementa a diferencia de la actividad previa en la que prácticamente no quisieron participar.

### Anexo 3. Ejemplo de cuestionario.

## Cuestionario de representaciones y actitudes con respecto al aprendizaje del inglés como lengua extranjera (LE).

El presente sondeo fue elaborado por el LEI. Mario Javier Flores Megchun, maestrante de la Maestría en Didáctica de las Lenguas. Este dispositivo ha sido diseñado para conocer cuáles son las representaciones y actitudes de los estudiantes universitarios hacia la enseñanza aprendizaje del inglés como LE.

**\*Información relevante:** Los datos generados en esta encuesta son de carácter anónimo. La información que se genere será tratada confidencialmente.

FECHA: \_\_\_\_\_.

HOMBRE: \_\_\_\_\_ MUJER: \_\_\_\_\_ EDAD: \_\_\_\_\_ AÑOS.

**Por favor, marque con una X la casilla correspondiente y conteste la pregunta de forma breve, según sea el caso.**

1. Estudio en la facultad de...

Medicina  Ingeniería  Humanidades  Arquitectura

2. ¿Cuántos años tiene aprendiendo inglés?

\_\_\_\_\_.

3. ¿Qué idea tienes de la cultura norteamericana?

\_\_\_\_\_.

4. ¿Qué tipo de ideas tienen personas cercanas a ti respecto al inglés?

\_\_\_\_\_.

5. Con base en la pregunta anterior, ¿puedes mencionar algunas ideas?

\_\_\_\_\_.

6. ¿Por qué estudias inglés?

---

7. ¿Qué piensas del inglés que se enseña en tu facultad?

---

8. ¿Qué te enseñan en tus clases de inglés?

---

9. ¿Por qué crees que te enseñan eso?

---

10. ¿Qué opinas sobre el libro del curso con el que aprendes inglés?

---

11. ¿Qué te gustaría que te enseñen en tus clases de inglés?

---

12. Con base en la respuesta anterior, explica el porqué de tu respuesta.

---

13. En una palabra, ¿Qué sensación te produce la frase “la cultura inglesa/norteamericana”?

---

14. ¿Qué sensación causa el inglés a las personas cercanas a ti?

---

15. ¿Cómo te sientes cuando aprendes inglés?

---

16. ¿Qué sentimientos tienes sobre el inglés que se imparte en tu universidad?

---

17. ¿Qué sentimiento genera en ti el libro del curso con el que te enseña inglés tu profesor?

---

18. ¿Qué efecto tendría en ti aprender cosas de la vida cotidiana, condiciones de vida, costumbres o relaciones entre personas, entre otras; de la cultura norteamericana?

---

19. ¿Qué sensación te produce cuando te enseñan gramática?

---

20. ¿Qué piensas cuando te enseñan contenidos culturales de la lengua?

---

21. Con base en las respuestas de las preguntas 19 y 20, ¿qué preferirías que se te enseñara, contenidos culturales o lingüísticos?

---

COMENTARIOS ADICIONALES.

---

---

---

---

---

**¡GRACIAS POR SU VALIOSA COLABORACIÓN!**

## **Anexo 4. Ejemplo de observación.**

### **Profesora 1.**

**02/09/20**

La clase comienza revisando una actividad que quedó pendiente, la profesora pide a los estudiantes que participen para contestarlo, mientras esto sucede se ayuda a los estudiantes con la pronunciación de ciertas palabras para que mejoren su habilidad oral posiblemente, a medida que participan se les van haciendo correcciones. El tema gira alrededor de expresiones para expresar reacciones ante diferentes situaciones de vida cotidiana. Los estudiantes se muestran dispuestos a participar dando diferentes respuestas ante diversas opciones que presenta el libro.

La estrategia que la docente aplica es escribir las palabras y la pronunciación literal de la palabra con el fin de que mejore la fluidez de los alumnos, así pueden ver exactamente como decir las palabras que más se les dificultan. Los comentarios y refuerzos positivos del docente alientan a los alumnos a participar más, todos se sienten reconocidos según sus expresiones y el alto índice de participación que se está viendo en clases.

Los estudiantes expresan sus dudas respecto a la pronunciación de algunas palabras al final de la actividad, pidiendo breves explicaciones de algunas palabras que se pronuncian igual. La profesora indica las pronunciaciones clarificando las dudas de los alumnos, los cuales se muestran menos tímidos cuando se les enseña con paciencia y dando ejemplos claros.

Dentro de las actividades, en los de tipo auditivo se abordan diferentes tipos de actividades o deportes, en la cual se percatan de nuevas palabras, sobre todo una que no conocen, aquí la profesora les explica de que se trata y compara esa actividad con la que es propia del contexto local de los estudiantes, con esto ellos logran aprender y la maestra facilita el aprendizaje de la nueva palabra que no conocen.

La clase tiene un aproximado de 25 estudiantes, todos se presentaron a tiempo. Todas las cámaras están prendidas y participando.

La parte interesante de la clase es cuando se hacen juegos que son diferentes para ellos y con variantes, los estudiantes se muestran interesados por participar y aportar en inglés, el juego tiene el propósito de implementar el contenido abordado a través de un juego, puedo notar como todos incluso la profesora se muestra emocionada por su realización. Aquí no es necesario estarles pidiendo su participación, la integración del grupo es mayor y se ven menos tensos. Es evidente que la implementación de herramientas virtuales adaptadas al contexto y empleadas de forma bien cimentada fomenta una mayor actividad estudiantil.