



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Representaciones sociales sobre la habilidad oral del idioma inglés en la escuela
preparatoria norte

Tesis

QUE COMO PARTE DE LOS REQUISITOS PARA OBTENER EL GRADO DE
Maestra en Ciencias de la Educación

PRESENTA:

Lizett Guadalupe Solís Sánchez

Dirigida por:

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas

Santiago de Querétaro, Qro., diciembre 2015



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA HABILIDAD ORAL DEL IDIOMA INGLÉS
EN LA ESCUELA PREPARATORIA NORTE

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestra en Ciencias de la Educación

Presenta:


Lizett Guadalupe Solís Sánchez

Dirigida por:

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas

SINODALES

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas
Presidente


Firma

Dr. Víctor Hernández Mata
Secretario


Firma

Dra. Felicia Vázquez Bravo
Vocal


Firma

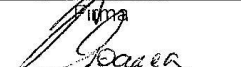
Mtra. Sara Miriam González Ramírez
Suplente


Firma

Mtra. Sandra Eugenia Ochoa Cano
Suplente


Firma

Dr. Luis Enrique Puente Gárnica
Director de la Facultad de Psicología


Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña
Directora de Investigación
y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro
Noviembre de 2015
México

RESUMEN

La finalidad de la presente investigación fue indagar las representaciones sociales de tres cualidades de la habilidad comunicativa oral: vocabulario, dicción y coherencia; para comprender y orientar el aprendizaje del idioma inglés. Los referentes empíricos fueron alumnos de primer semestre de la escuela preparatoria norte de la Universidad Autónoma de Querétaro. El proyecto se abordó desde una metodología compleja con un método fenomenológico. Para la recolección de los datos se utilizó como guía una entrevista semi-estructurada que se aplicó a 20 alumnos, utilizando una muestra de tipo intencional estratificada.

Los resultados del estudio revelaron que el núcleo figurativo que tienen los alumnos sobre el aprendizaje de las tres cualidades comunicativas: vocabulario, dicción y coherencia, las relacionaron con tres teorías de aprendizaje: estímulo-respuesta, significativo y sociocultural. Se clasificaron así, en base a las respuestas de las entrevistas realizadas. Hay que señalar que la tendencia fue el aprendizaje estímulo-respuesta. En relación a los perfiles actitudinales, se puede decir, que en general, los alumnos manifestaron una actitud equilibrada en el aprendizaje de dicción. En cuanto al aprendizaje de vocabulario y coherencia la tendencia fue una actitud negativa como no asistir a clase. Esta investigación es importante porque revela que los alumnos tienen diferentes formas de ser y valorar su aprendizaje.

Palabras clave: representaciones sociales, habilidad oral del idioma inglés, cualidades lingüísticas: vocabulario, dicción y coherencia.

SUMMARY

The purpose of this study was to investigate the social representations of three qualities of oral communicative skills: vocabulary, diction and coherence in order to understand and direct the learning of English. The empirical referents were first semester students from the northern high school of the Universidad Autónoma de Querétaro (Autonomous University of Queretaro). The project employed a complex methodology with a phenomenological method. For the collection of data, a semi-structured interview was used as a guide and was carried out with 20 students, using a sampling of the intentional stratified type. Results of the study show that the figurative nucleus students have regarding the learning of the three communicative qualities, vocabulary, diction and coherence, were related by them to the three learning theories: stimulus-answer, meaning and sociocultural. They were thus classified based on the answers to the interviews. It must be pointed out that the tendency was learning: stimulus-answer. Regarding the profiles of attitudes, it can be said that, in general, the students showed a balanced attitude in the learning of diction. Regarding the learning of vocabulary and coherence, the tendency was a negative attitude, such as not attending class. This study is important as it shows that students have different ways of being and of evaluating their learning.

(Key words: social representations, oral skill in English, linguistic qualities: vocabulary, diction, coherence)

Agradecimientos

A mi maravillosa familia a mi esposo e hijos que en todo momento me apoyaron escuchando y participando en mis sueños. Gracias por su confianza, fortaleza y paciencia incondicional. A mi madre y hermanas por su respeto, comprensión y palabras de ánimo.

A mi asesor el Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas por su paciencia, guía, tiempo, dedicación y por compartir su experiencia profesional para lograr que esta tesis se consolidara.

Al Dr. Víctor Hernández Mata y a la Dra. Felicia Vázquez Bravo por su guía y apoyo durante la elaboración de la tesis.

A mis maestros (a), la M.C. Sara Miriam Gonzales Ramírez, M.C Sandra Cano Ochoa y compañeras que me acompañaron en el proceso de este sueño, por su apoyo y enseñanzas. ¡Muchas gracias!

¡Gracias por creer en mí!

ÍNDICE	Página
CAPÍTULO I.....	1
I.1 Introducción.....	1
I.2 Contexto.....	2
I.2.1 Historicidad.....	3
I.2.2 Actores.....	6
I.2.2.1 Alumnos.....	6
I.2.2.2 Docentes.....	7
I.2.2.3 Escenario.....	7
I.3 Tensiones en la enseñanza-aprendizaje de inglés.....	8
I.4 Datos de la realidad y definición de categorías preliminares.....	10
I.5 Enunciación de objeto de estudio.....	18
I.6 Antecedentes.....	18
I.7 Justificación.....	33
I.7.1 Necesidades institucionales.....	34
I.7.2 Necesidades teóricas.....	34
I.7.3 Necesidades profesionales.....	35
CAPITULO II.....	37
II.1 Teorías de educación.....	37
II.1.1 Teoría de Emilio Durkheim.....	38
II.1.2 Teoría de Pierre Bourdieu.....	40
II.2 Teorías de aprendizaje.....	45
II.2.1 Teoría conductista.....	45
II.2.2 Teoría cognitiva.....	47
II.2.2.1 Aprendizaje significativo.....	47
II.2.3 Teoría sociocultural.....	49
II.3 Representaciones sociales.....	52
II.4 Cualidades comunicativas de la habilidad oral del idioma inglés..	58
II.4.1 Vocabulario.....	58
II.4.1.1 Tipos de vocabulario.....	59
II.4.2 Dicción.....	61

II.4.3	Coherencia.....	61
II.5	Entramado.....	63
II.6	Síntesis.....	68
	CAPITULO III.....	71
III.1	Metodología.....	71
III.2	Método fenomenológico.....	73
III.2.1	Etapas del método.....	74
III.3	Preguntas de investigación.....	77
III.3.1	Pregunta general.....	77
III.3.2	Particulares.....	77
III.4	Objetivos.....	78
III.4.1	Objetivo general.....	78
III.4.2	Objetivos particulares.....	79
III.5	Recolección de información empírica.....	80
III.5.1	Población.....	80
III.5.2	Muestra.....	80
III.5.3	Técnica.....	81
III.5.4	Procedimiento.....	82
	CAPITULO IV.....	85
IV.1	Resultados.....	85
IV.1.1	Dimensión información.....	85
IV.1.1.1	Síntesis.....	91
IV.1.2	Dimensión de campo representacional.....	91
IV.1.2.1	Síntesis.....	99
IV.1.3	Dimensión actitud, función identitaria	100
IV.1.3.1	Síntesis.....	105
IV.1.4	Dimensión núcleo figurativo.....	106
IV.1.4.1	Síntesis.....	109
IV.1.5	Dimensión <i>illusio</i>	110
IV.1.5.1	Síntesis.....	110
IV.1.6	Dimensión <i>habitus</i>	110

IV.1.6.1	Síntesis.....	111
IV.2	Tipos ideales de aprendizaje, <i>illusio</i> , <i>habitus</i> , alumno y maestro.....	111
IV.2.1	Tipos ideales de aprendizaje.....	112
IV.2.2	Tipo ideal de <i>habitus</i>	112
IV.2.3	Tipo ideal de <i>illusio</i>	113
IV.2.4	Tipo ideal de alumno.....	113
IV.2.5	Tipo ideal alumno intermedio.....	113
IV.2.6	Tipo ideal alumno intermedio básico.....	114
IV.2.7	Tipo ideal alumno básico.....	114
IV.3	Discusión.....	115
	CAPITULO V.....	123
V.1	Conclusiones.....	123
V.2	Recomendaciones.....	128
	CAPÍTULO VI.....	131
V.1	Bibliografía.....	131
	Anexos.....	140

CAPITULO I

I.1 Introducción

En los últimos dos años, en la escuela preparatoria plantel norte de la Universidad Autónoma de Querétaro, se modificaron los programas, se aumentaron las horas e incluso, se mejoraron las aulas y el equipo de cómputo. Algunos cambios se hicieron con el fin de que los alumnos desarrollaran un mejor nivel del idioma inglés. Sin embargo, estos cambios no lograron cabalmente ese propósito. Esta situación requiere un nuevo planteamiento en la acción docente dirigida al alumnado, en la que se contemple la representación social que tiene el alumno sobre la habilidad oral del idioma, procurando un modo diferente de trabajo, para afrontar su aprendizaje y mejorarlo. Esta tesis, indagó las representaciones sociales, que tienen los alumnos de la preparatoria norte, sobre tres cualidades lingüísticas: vocabulario, dicción y coherencia del idioma inglés. Se apoyó en teorías de educación, aprendizaje y representaciones sociales. Los referentes empíricos fueron estudiantes de primer semestre. Se estudiaron 20 alumnos, utilizando una muestra intencional estratificada. El método que se utilizó fue el fenomenológico. La recolección de información fue mediante entrevistas semiestructuradas.

La estructura de la tesis está conformada por cinco capítulos. En el primer capítulo doy a conocer el planteamiento del problema en la institución, que es la escuela preparatoria norte de la Universidad Autónoma de Querétaro, así como su contexto, historicidad, actores y escenario, tensiones en la enseñanza-aprendizaje de inglés, datos de la realidad y definición de categorías preliminares, enunciación de objeto de estudio, antecedentes del problema y su justificación de estudio.

El segundo capítulo está conformado por el marco teórico. En él se establecen los referentes teóricos que permiten entender lo que sucede en la institución. Empiezo con la teoría de Emilio Durkheim para entender mejor a la educación, continúo con el sociólogo Pierre Bourdieu del cual recupero los conceptos *habitus*, *illusio* y campos de juego. Posteriormente abordo, las teorías de aprendizaje: conductista, cognoscitiva, sociocultural, a partir de las cuales analizo la definición del concepto

de aprendizaje y trato de presentar su complejidad. Luego considero trascendente la teoría de las representaciones sociales de Moscovici por ser un eje del trabajo. Con las cualidades comunicativas de la habilidad oral del idioma inglés, presento un panorama del significado de vocabulario, dicción y coherencia. Finalmente presento un entramado para mostrar las diferentes relaciones que tiene la habilidad comunicativa oral de inglés.

El tercer capítulo está conformado por la descripción metodológica de la investigación, el método y la técnica de la recolección de datos; así, como los objetivos.

El cuarto capítulo está conformado por la presentación de resultados y su articulación con las teorías de apoyo. En él se describen las respuestas presentadas por algunos alumnos de la escuela preparatoria plantel norte de la Universidad Autónoma de Querétaro, sobre información, campo de representación y actitud. También sobre tres cualidades de la habilidad comunicativa oral del idioma inglés: vocabulario, dicción y coherencia.

En el quinto capítulo se presentan las conclusiones y las recomendaciones derivadas de la investigación. En las conclusiones se resaltan los principales hallazgos. Las recomendaciones tienen como objetivo ayudar a los directivos, administrativos y maestros a tomar mejores decisiones en cuanto al aprendizaje de los alumnos de la preparatoria, para mejorar su habilidad oral de inglés. Finalmente, se encuentra la bibliografía y anexos.

I.2 Contexto

El interés por el tema de investigación nació a partir de vivir inmersa en los cambios antes mencionados y observar que el alumno no logra aprender significativamente la habilidad comunicativa oral del idioma inglés. No lo consigue a pesar de que en la preparatoria se dice trabajar con el paradigma constructivista y las competencias. Los términos que voy a utilizar son: aprendizaje, representaciones sociales y habilidad oral. Por lo cual veo pertinente definirlos. Según Ausubel, Novak y Hanesian (1983), el aprendizaje es la organización e integración de información en

la estructura cognitiva del individuo. La información se construye según las creencias y conceptos del individuo, el docente deberá tomarla en cuenta en el momento de planear un curso, ya que servirá para el *anclaje* de nuevos conocimientos, éstos se codifican en un proceso denominado cambio conceptual. Más adelante estos conceptos se explicarán más detalladamente.

Las Representaciones Sociales (a futuro RS), constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, a su vez principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo.

La habilidad oral en el inglés, como lengua extranjera, ha recibido profundo tratamiento, por definiciones de diferentes autores, como la de Cardona y Celis (2011). Ésta contiene cualidades comunicativas como: dicción, coherencia y vocabulario; técnicas y procedimientos para el aprendizaje de la pronunciación; las características específicas del lenguaje oral; cómo dar tratamiento a los errores de pronunciación; el papel de la exactitud y la fluidez; los requerimientos y la tipología de ejercicios para la expresión oral y el desarrollo de fluidez. Sin duda hay múltiples aspectos educativos importantes, pero mi esfuerzo está dirigido a aquellas variables que tienen mayor relevancia. Éstas son coherencia, vocabulario y dicción.

I.2.1 Historicidad

Cuando se inició la preparatoria norte, en 1988, las clases de inglés se impartían cinco horas a la semana y al no contar con laboratorios se daba la clase en el aula; sólo se impartía inglés I e inglés II en quinto y sexto semestre. Las clases se daban basándose en la repetición de la gramática, se usaba grabadoras para escuchar diálogos del idioma. Posteriormente se pensó en una herramienta para apoyar el aprendizaje de inglés; por tal razón en el 2000, se implementó un Tecno Centro de

Auto Aprendizaje de Lenguas (TECAAL) como complemento, para que el alumno reforzara su aprendizaje.

Desde que el centro se estableció generó una gran expectación en relación a la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Se creía que los estudiantes mejorarían las cuatro habilidades. El acceso era voluntario y sólo se tenía que solicitar el lugar para estudiar el tema de su elección.

En el 2003, se consolidó el proyecto de reforma del bachillerato a través de la Comisión de Reforma del Bachillerato (COREBA) 2003, el cual se convirtió en la vía para la implementación teórica-metodológica para una reestructuración del bachillerato. Se realizó bajo los ejes de flexibilidad, identidad y autonomía, multi e interdisciplinaria, el aprendizaje significativo y la enseñanza centrada en el alumno, sin que perdiera su sentido humanista y científico de bachillerato propedéutico, único y general.

En ese entonces, inglés se impartía en cuarto y quinto y los TECAAL en quinto y sexto, convirtiéndose en laboratorios, asistiendo tres días a la semana. Se estudiaba a través de las siguientes salas: sala de video donde se veían programas, caricaturas, documentales; sala de software donde se trabajaba en páginas de internet que estaban enfocadas a la gramática vista en clase; sala de audio en donde se escuchaban canciones, audio-cuentos, entrevistas, noticias; sala de lectura donde se leían cuentos, anuncios, artículos, reportes; y sala de conversación donde se hablaba de diferentes temas referentes a la cultura, costumbres y entorno social.

En ese momento del surgimiento del problema no era importante el aprendizaje que el alumno pudiera mostrar, si aprendía bien o regular, ya que se asignaba una calificación de acreditado o no acreditado. En esta etapa, tanto alumnos como maestros perdieron interés por la materia, pues cayó en una inercia de poco interés por el aprendizaje que hasta la fecha sigue afectando a los alumnos y al área de inglés.

En el 2009 la escuela de bachilleres se incorporó a la reforma integral de la educación media superior (RIEMS), y se reestructuró nuevamente el programa para la mejora del aprendizaje de inglés. Se implementó un enfoque centrado en competencias como: hablar, escuchar, leer y escribir con el fin de que cada estudiante se relacionara en un mundo global. Otro cambio fue que se le asignó calificación a la materia. Se impartía teoría en tercero y cuarto con cinco horas a la semana, quinto y sexto laboratorio con tres horas. El laboratorio representaba la parte práctica y en éste se fomentaba el uso del inglés como idioma, medio de comunicación y acercamiento con otras culturas. La didáctica, ya se encontraba en los programas y el rol del docente se limitaba a seguirla (Reestructuración, 2009).

En junio de 2012, para mejorar el aprendizaje del idioma, se tomó la decisión de incrementar la asignatura de inglés en los seis semestres, dejando cuatro horas para la teoría y una para laboratorio. También se cambiaron los programas con el fin de mejorar el aprendizaje de inglés en las cuatro habilidades.

En el 2013 se llevó a cabo una evaluación a todos los alumnos que terminaron el plan 2012. En el cual se evaluaron las diferentes habilidades del idioma, obteniendo los siguientes datos: un 10% obtuvo más de 8 de calificación, el 20% acreditó el examen con 6 o 7 de calificación y el 70% lo reprobaron. Por esta razón, se llevaron a cabo reuniones de academia, para elaborar una nueva propuesta de programas, apoyado por maestros de la licenciatura de inglés y maestros de la preparatoria, cada maestro de acuerdo a su experiencia planteó los temas para que el alumno mejorara su aprendizaje. Finalmente se aprobó y se inició en julio de 2013 la nueva propuesta.

De manera general, estos son los cambios más relevantes que ha tenido la escuela preparatoria norte; ha tenido otros, pero se mencionan sólo los relacionados con el aprendizaje de la materia de inglés.

I.2.2 Actores

I.2.2.1 Alumnos

De acuerdo al informe que dio el rector, Gilberto Herrera Ruiz, de la Universidad Autónoma de Querétaro en el 25° aniversario de la preparatoria norte, hay 2197 alumnos para el periodo julio-diciembre 2014 (Andrés, 2013). De ellos, se van a considerar solo a 1000 los alumnos del primer semestre, siendo un total de 10 grupos del turno matutino, de entre 45 y 50 alumnos; 10 del turno vespertino de entre 40 y 45 alumnos, con una presencia mayor del sexo femenino. Sus edades son entre 14 y 16 años. En su mayoría son alumnos que proceden de escuelas públicas y pocos de escuelas privadas. En cuanto a su nivel socioeconómico, tienen diferente status social, en su mayoría son de un nivel medio y de acuerdo a un sondeo aplicado el 90% tiene computadora personal o compartida con los hermanos. Se relacionan en su mayoría a través del *facebook*, *twitter*, correo electrónico y celular; ya que en el plantel el horario es corrido y no disponen de tiempo para platicar y solo lo hacen entre clases. Son afectivos, juguetones, inquietos, les gusta platicar, escuchar música en inglés, utilizan juegos interactivos, computadoras y *tablets*, esto les obliga a adquirir un vocabulario básico de inglés. Además cuentan con saberes socialmente construidos en relación con las disciplinas académicas que cursaron en el nivel de secundaria, en especial con la materia de inglés, la cual estudiaron durante tres años. Se organizan, toman decisiones y aceptan sus consecuencias para la convivencia; se manifiestan ante situaciones comunes de la vida diaria y conocen los derechos humanos. La mayoría vive en las colonias cercanas a la preparatoria, solo unos cuantos viven fuera del estado.

Cuando el alumno inicia la preparatoria se considera que tiene interés en terminar sus estudios, es decir, que se implica en aprender y acreditar diferentes materias, en especial inglés. Esta, al igual que otras materias, se les dificulta aprenderla, en especial, la habilidad comunicativa oral. Ante esta situación surge la necesidad de

comprender qué aprendizaje construyó al terminar su primer semestre, para mejorarlo a partir del segundo semestre, y no tenga dificultades más adelante.

I.2.2.2 Docentes

La plantilla de docentes del plantel norte que imparte inglés está conformada por cinco maestros de tiempo libre y siete de honorarios en el periodo julio-diciembre 2014, es una mezcla de docentes: tres tienen aproximadamente 26 años en la preparatoria, tres 9 años y otros siete menos de cuatro años. Como se observa el 63.6 % vivió la mayoría de las reformas educativas que se dieron en la institución, por tanto no son docentes novatos en la enseñanza-aprendizaje.

A pesar de vivir las reformas anteriores, y las que se llevan en este año, el aprendizaje dentro del área de inglés no ha mejorado. Y aunque las nuevas tendencias educativas como: educación basada en competencias, aprendizaje significativo, énfasis multidisciplinario, interculturalismo y currículo flexible, promueven un aprendizaje del idioma inglés, la enseñanza de los maestros nuevos, continúa reproduciendo las prácticas de los maestros con más tiempo en la preparatoria; es decir, que si los maestros con más tiempo en la preparatoria, sólo dan 20 minutos de clase o no terminan el programa; cuando llega un maestro novato y da sus clases de 60 minutos y trata de terminar su programa, existe inconformidad entre los alumnos; el maestro novato por el temor de perder su trabajo, usualmente, trata de imitar las prácticas educativas de los maestros de más tiempo en la preparatoria, tomando una forma de actuar docente que dificulta avanzar en un mejor aprendizaje de los alumnos.

I.2.2.3 Escenario

La preparatoria norte es una institución educativa que forma parte de la escuela de bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro; se encuentra ubicada al norte de la ciudad de Querétaro, en la calle Sombrerete sin número en la colonia San Pablo. Es una preparatoria pública; tiene 25 años de servicio a la comunidad con

reconocimiento ante la sociedad queretana y costos de servicios bajos. Atiende alumnos egresados de secundaria, principalmente del norte de la ciudad. Cuenta con 41 salones, 6 laboratorios de ciencias, 2 laboratorios de idiomas, 6 canchas deportivas, 1 campo de fútbol, 1 cancha de fútbol rápido, 1 Auditorio, 2 salas audiovisuales, 2 cafeterías, 1 sala de consejo, 1 coordinación, 2 secretarías académicas administrativas, 1 oficina de servicios escolares, 1 caja, 1 consultorio médico, 1 consultorio de nutrición, 12 cubículos de asesoría, 1 biblioteca, 1 cuarto de mantenimiento, 1 comedor para administrativos, 1 bodega, 2 salones para la sociedad de alumnos, 4 estacionamientos, 3 edificios de baños y 4 cisternas para almacenamiento de agua. Con una superficie de 8 hectáreas y media con jardín; así como una matrícula de 2 mil 197 alumnos y 110 docentes, de los cuales 60% tiene el Diplomado en Competencias y 20% se encuentra certificado.

I.3 Tensiones en la enseñanza-aprendizaje de inglés

En mi calidad de docente por honorarios en esta institución educativa, desde octubre del 2011, observo que hay contradicciones entre lo que propone la institución sobre aprendizaje y lo que el alumno presenta al terminar sus cursos. Es decir, que la institución propone que el alumno debe utilizar una segunda lengua, como un instrumento de comunicación, por lo que su enfoque es comunicativo. Además se propuso porque, con este enfoque, los alumnos experimentan y descubren el funcionamiento de la lengua, así también porque pretende que el alumno participe y se involucre en su proceso de aprendizaje, que reflexione, proponga e imagine. Se basa en promover el aprendizaje significativo; sin embargo, los alumnos que egresan de la institución difícilmente se comunican utilizando el idioma, raramente se involucran en su proceso de aprendizaje y pocas veces el alumno puede integrar conocimientos nuevos a conocimientos anteriores para integrar todas las habilidades del idioma y aprobar un examen oral y escrito.

A pesar de estos cambios realizados a la asignatura de inglés, la situación del alumno no es tan diferente a cuando llegaron por primera vez a la escuela preparatoria. El nivel de conocimiento que se tiene del idioma, al haber concluido

los cursos de inglés, no es siquiera la mitad del establecido por el programa de inglés de la institución y, mucho menos usan el idioma en la habilidad comunicativa, ya que se pretende que el alumno sea capaz de entender las ideas de textos complejos, que pueda relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo, que escriba textos claros y detallados sobre temas diversos. Cuando la realidad, es que a los alumnos se les dificulta el comprender textos complejos e incluso escribir algunos textos con claridad.

Asimismo, se habla acerca de diferentes materiales didácticos que se han empleado para la enseñanza del idioma inglés, con el objetivo de brindar al alumno un mejor aprendizaje. Se menciona la importancia que estos materiales tienen al trabajar con el enfoque comunicativo y con medios didácticos adecuados, de forma tal que promueven un aprendizaje significativo del idioma. Es importante conocer que el aprendizaje significativo es un aprendizaje de vida; el fin es que el individuo aplique lo que está aprendiendo para resolver sus problemas de la vida cotidiana.

De acuerdo a algunos psicólogos existen muchos tipos de aprendizaje cualitativamente diferentes como: a) aprendizaje por ensayo y error; b) aprendizaje de discriminación; c) aprendizaje de pares asociados; d) aprendizajes de conceptos; e) aprendizaje de respuestas condicionadas y otros. Estos aprendizajes se identifican con ciertos tipos de situaciones de estímulo generadas por equipo o materiales determinados (Ausubel et al., 1983).

Según Ausubel et al. (1983) también hay diferentes tipos de aprendizaje que el alumno puede adquirir en el aula, los cuales se ubican en dos dimensiones básicas: en la primera dimensión se distingue el aprendizaje repetitivo o memorístico y el significativo y en la segunda, entre aprendizaje por recepción y por descubrimiento.

En la preparatoria norte, los alumnos muestran su aprendizaje comprendiendo algunas lecturas cortas, aunque, para algunos se les dificultaba por la falta de vocabulario. Para otros, escuchar una canción completar o contestar lo que se les

pide es relativamente fácil; sin embargo, también hay para quienes es demasiado difícil entender la actividad a realizar en cada canción.

En relación a la gramática, parece que es la parte donde el alumno estuviera menos mal; es decir, que al hacer uso de las reglas gramaticales en todos los tiempos que se emplean en inglés es más factible que ellos puedan comprender y seguir la regla para escribir o leer en el idioma; pero aunque pareciera que es la habilidad que menos se les dificulta, hay un alto índice de alumnos que no aprueban los exámenes. Ya que el porcentaje de aprobación es del 12% de 45 alumnos.

En cuanto a la producción comunicativa es la habilidad que más se les dificulta, porque es casi imposible hacer que los alumnos hablen entre ellos o se dirijan de manera verbal al docente. Al hablar con algunos alumnos acerca de su aprendizaje mencionan que perciben que saben escribir y comprender algunas palabras en inglés, pero que sienten inseguridad al enfrentarse a la comunicación en dicho idioma ya que sienten que no saben pronunciar. También hay maestros que se quejan de que sus alumnos no han aprendido lo suficiente del idioma, porque al terminar los cursos no son autosuficientes para comunicarse.

I.4 Datos de la realidad y definiciones preliminares de categorías de la investigación

En octubre del 2011 fue mi primer contacto con los estudiantes de la preparatoria norte, ese año inicié mi servicio social en dicha institución, elaboraba diversos materiales para que los docentes los utilizaran en sus clases para facilitar el aprendizaje del idioma Inglés. Sin embargo, no tuve la oportunidad de aplicarlos, solo seguía instrucciones.

Posteriormente tuve la oportunidad de incorporarme como docente. Me di cuenta que enseñar era más difícil de lo que me pareció en una primer instancia. En ese tiempo me surgían muchas preguntas, sobre todo cuando tenía oportunidad para detenerme a reflexionar. Especialmente por las noches, intentando conciliar el

sueño, venían a mi mente los alumnos que tenían dificultad para aprender y si solo bastaba darles ejercicios a contestar, sin entablar ninguna comunicación con ellos.

También, pensaba qué hacer con aquellos que parecían no ser importantes, los callados, los que eran inquietos y platicadores en exceso; en fin, poco a poco empecé a preguntarme si era suficiente saber inglés para seguir dando clases. ¿Por qué eran tan difíciles estos jóvenes? Si yo recordaba que en mis años de estudiante de preparatoria nuestro salón siempre estaba tan callado y ordenado al tomar la clase. Mis compañeros no se quejaban por el hecho de repetir verbos o llenar planas de oraciones o la técnica que usaba el maestro para enseñar. ¿Por qué estos jóvenes no pueden concentrarse en tareas simples?, ¿Por qué otros parecen ausentes?, ¿Por qué algunos son tan desesperados?, ¿Por qué algunos aprenden tan rápido que luego ya no saben qué hacer y empiezan a distraer a los demás?

Cuando empecé a estudiar la maestría en ciencias de la educación, surgió la necesidad de hacer algo diferente a lo que había llegado a ser parte de mi vida cotidiana, ser reproductora de conocimientos y pautas de comportamiento, seguir lineamientos preestablecidos por la institución para conservar mi trabajo, como opinar a veces en las juntas del área de inglés, pero sin la posibilidad de modificar la enseñanza que daba. Con opinar transité lentamente a un estado de alienación que conduce a estados de conformismo y pesimismo como sentir confianza y satisfacción con la práctica docente que brindaba. Empezaba a limitar las expectativas de mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Algunas preguntas que me inquietaban más eran: ¿Quiero continuar haciendo lo mismo que hasta ahora hice?, ¿Mis principios morales son compatibles con los de los demás maestros?, ¿Compartimos la misma inquietud de mejorar el aprendizaje de los alumnos?, ¿Compartimos los mismos objetivos de la institución para la que trabajamos?, ¿Tratamos como sujetos u objetos a los alumnos?, ¿Estoy contribuyendo a reproducir las inquietudes sociales y económicas que establece el Estado, ante las que me rebelo individualmente?, ¿Cuál es realmente mi quehacer profesional?, ¿Hacia quiénes debo orientar mis esfuerzos?

Reconozco que estos cuestionamientos son producto de dos fuentes, las condiciones laborales que vivo dentro de la escuela y las reflexiones individuales y colectivas que realizamos en la maestría en ciencias de la educación de la UAQ. Esta formación marca una diferencia, en la reconstrucción de mi ideología sobre el campo de la educación y del diálogo que sostengo con mis asesores académicos y compañeros que me permite la clarificación de la conciencia. El proceso de lectura, análisis, contraste con la realidad y discusión entre compañeros hace posible la toma de conciencia del mundo y la toma de conciencia de sí.

Entonces, empecé a verme inmersa entre conceptos como opresores-oprimidos, entrar en conflicto cognitivo, cuando mis maestros de la maestría, me decían, que la enseñanza que daba a mis alumnos opera de forma dialógica y dialéctica con la producción de aprendizajes, me mostraron la realidad como proceso dialéctico, naturaleza política de la educación, praxis y educación liberadora. Luego vinieron las primeras posibilidades de contrastar esas nuevas ideas con las manifestaciones cotidianas de la realidad vivida como el rezago educativo, el conformismo y la desesperanza.

Llevé a cabo proyectos de forma individual como materiales didácticos, exámenes para medir el nivel de conocimientos, actividades enfocadas a cada habilidad del idioma y, más adelante, de forma colectiva, planeaciones didácticas, programas, exámenes voluntarios, creación de un curso de inglés en el portal de la UAQ, todo con la finalidad de implementar nuevas estrategias de aprendizaje. Ser docente, implica tener la responsabilidad de crear espacios para los jóvenes que acuden a nuestras aulas, así como contribuir a la formación de hábitos de trabajo y desarrollo de habilidades cognitivas que les permitan enfrentar sus actividades cotidianas inmediatas a su contexto.

Los alumnos presentan diferentes dificultades al finalizar el primer semestre tales como: falta de claridad, falta de dicción, coherencia, miedo a hablar frente a sus

compañeros o maestros, se bloquea al hablar el idioma, fallas en la pronunciación y batalla con las conjugaciones verbales, falta de interés, el idioma no desempeña ninguna función para su vida usual, carencia de hábitos de estudio, poca confianza en su propia capacidad para construir conocimientos, altos niveles de distracción, diversas problemáticas familiares, económicas y sociales, así como emociones difíciles de manejar. Me cuestiono ahora, ¿Por qué algunas veces los alumnos tienen más actitudes negativas que positivas sobre su aprendizaje de la habilidad oral?, ¿Qué piensan sobre las cualidades de la habilidad comunicativa oral: vocabulario, dicción y coherencia?

La escuela preparatoria norte, en sus instrumentaciones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, plantea el aprendizaje significativo; el cual, según Ausubel, se entiende como la construcción de significados nuevos, que implican un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente. Esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre los preexistentes y los nuevos motivos de aprendizaje. Este aprendizaje se propone como medio para reflexionar, imaginar, y que las competencias y habilidades sean el fundamento esencial para que el alumno desarrolle la habilidad comunicativa oral del idioma. Esta habilidad se define como el conjunto de técnicas, que determinan las pautas generales que deben seguirse, para comunicarse oralmente con efectividad, o sea, es la forma de expresar sin problema lo que piensa el alumno.

La habilidad comunicativa oral está conformada por nueve cualidades: a) dicción: la forma de emplear las palabras para formar oraciones en determinadas situaciones de carácter formal o informal, ya sea de manera hablada o escrita, por ejemplo, cuando un alumno habla con sus amigos, maestros o coordinador emplea diferentes expresiones hacia ambos, unas con más respeto, como: *"It was a mistake"*, cuando le dice a un compañero: ni modo me equivoqué, no te pasé la respuesta correcta; *"It was a mistake"*, cuando le dice a un maestro, perdón me confundí, cuando hace una tarea por otra, *"It was an oversight"* cuando le dice a su coordinador, una disculpa, se me olvidó avisar que no estaba en lista.

Dicción también se refiere a como las palabras son pronunciadas: “*Read*”- leer puede ser pronunciada como “*reed*”-caña o “*red*”-rojo; b) fluidez: capacidad de expresarse correctamente con cierta facilidad y espontaneidad, tanto en su idioma materno como en una segunda lengua, por ejemplo, al enseñar al alumno gramática esencial para pedir algo de comer en un restaurante con el vocabulario y expresiones adecuadas con facilidad, “*could I have chips (french fries) instead of salad?*”; c) volumen: hablar con la suficiente intensidad de voz para el auditorio; d) ritmo: número de palabras por emisión de voz; e) claridad: cuando el mensaje, es fácil de comprender para el mayor número de oyentes: “*One of my favorite movies is Titanic*”; f) coherencia: lenguaje con contenido, comprensible en sí mismo que la estructura contenga sujeto, verbo y complemento, y que no requiere de preguntas complementarias o especificaciones para entender su significado: “*Mariana is a beautiful girl*”; g) emotividad: capacidad que disponemos los seres humanos para producir y mostrar emoción o sensibilidad; h) movimientos corporales y gesticulaciones: aportan significados especiales a la palabra oral; i) vocabulario: es el conjunto de palabras que forman parte de un idioma específico, conocidas por una persona u otra entidad, que se utilizan conforme a la situación: “*I love chocolates*”, cuando se habla de qué golosinas les gustan más.

Los problemas se dan cuando los alumnos se expresan de forma incoherente; sin estructura, cuando no está bien organizada la oración; falta de vocabulario; falta de dicción, presenta contradicciones y repeticiones innecesarias en la oración y no tiene sentido lógico. Es decir, el alumno no consigue expresar, ni articular oraciones para comunicarse en situaciones cotidianas. Desde luego, esto es una contradicción entre lo que la institución propone sobre el aprendizaje y lo que el alumno, usualmente, presenta al terminar sus cursos.

En mi práctica profesional que realicé, hasta el momento en la preparatoria norte, trabajé con las diferentes cualidades comunicativas como: dicción, coherencia, claridad y vocabulario. Desafortunadamente, me doy cuenta que los alumnos están lejos de aprender el idioma significativamente y, en consecuencia, no desarrollan la

habilidad comunicativa oral. Es importante fortalecer en los estudiantes el gusto e interés por aprender el idioma, el aprecio por ellos mismos, favorecer a través del pensamiento crítico un estado de equilibrio y fortaleza emocional, que les permita hacer frente al entorno socioeconómico. Y crear las condiciones dentro del aula, que den cuenta que los maestros de la escuela preparatoria norte, no somos reproductores de la educación, sino un grupo de personas que analizan la realidad de manera crítica y que somos capaces de comprometernos con la enseñanza-aprendizaje de nuestros estudiantes.

Debido a la exigencia de mi trabajo, busco indagar y describir las representaciones sociales que tienen los alumnos de la escuela preparatoria plantel norte sobre tres cualidades de la habilidad oral: vocabulario, dicción y coherencia del idioma inglés, con la finalidad de desarrollar y promover el aprendizaje significativo en esta habilidad. Al término del estudio, aportaré una mejor comprensión de lo que opina el alumno sobre la habilidad comunicativa oral.

En este trabajo, me enfocaré sólo en alumnos de primer semestre, en este nivel se empieza a practicar el idioma de forma oral y todavía no se desarrollan otras cualidades comunicativas como: fluidez, ritmo, emotividad, volumen, movimientos corporales ni gesticulaciones, éstas no se investigarán. Como docente, considero que el alumno, tal vez no logra la habilidad comunicativa oral, al atribuirle creencias, actitudes y estereotipos al aprendizaje de dicción, vocabulario y coherencia.

Por ejemplo, se observa que al enseñar vocabulario, dicción y coherencia los alumnos presentan diferentes actitudes, como, estar atentos, distraídos, aburridos, felices, activos, soñolientos, inquietos, juguetones, serios, desidiosos y distantes. Las actitudes, como descriptores de las RS, se asumen como una predisposición evaluativa positiva o negativa que determina las intenciones personales e influyen en su aprendizaje. Consta de tres componentes: uno cognitivo, que se manifiesta en las creencias subyacentes a dicha actitud; un componente afectivo, en los sentimientos de aceptación o rechazo de la tarea o de la asignatura; un componente

intencional o de tendencia a un cierto tipo de comportamientos (León, 2002 citado en Mora, 2002).

La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en ideas expresadas simbólicamente, relacionadas de modo no arbitrario y sustancial, con el aprendizaje que el alumno ya sabe. La relación sustancial y no arbitraria las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva, como una imagen, un símbolo, un concepto o una proposición. De aquí la importancia de las ideas o conocimientos previos del estudiante como antecedentes necesarios para el aprendizaje, y la disposición o actitud favorable para extraer el significado. En tal sentido, y como lo aclara Coll (1990), la construcción de significados no sólo implica la capacidad del estudiante para relacionar sustantivamente la nueva información con sus conocimientos previos, sino que hace falta su motivación para lograrlo.

Si la representación social está arraigada a ideas negativas o positivas ésta influirá en su aprendizaje significativo. Si se fuerza la situación, el resultado más probable sería un aprendizaje mecánico, puramente repetitivo. La investigación tiene como objetivo principal: indagar y describir las representaciones sociales que tienen los alumnos de la escuela preparatoria plantel norte sobre la habilidad comunicativa oral del idioma inglés, para contribuir a un aprendizaje significativo en el idioma.

Respecto a las construcciones subjetivas o a las cognitivas asociadas al aprendizaje, las representaciones y significados de los alumnos que intervienen en él, revelan sus necesidades, intenciones y estrategias y proporcionan la posibilidad de describir su intención o sus motivos, y entenderlos como sujetos actuantes en un espacio universitario que tiene una cultura propia, en la que existen tantos significados compartidos como heterogéneos en torno al conocimiento que se debe transmitir y a las formas de acercarse a él. Se eligieron las representaciones sociales como concepto y unidad de análisis, para conocer las formas en que los

estudiantes perciben y dan sentido a su realidad educativa, y como un medio para describir y valorar sus acciones y decisiones.

La representación social es definida como una teoría natural que integra conceptos cognitivos distintos como la actitud, la opinión, la imagen, el estereotipo o la creencia de un objeto (Bach, 1984 citado en Mora, 2002). Las personas conocen la realidad que les rodea mediante explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social. Las representaciones sociales sintetizan dichas explicaciones y, en consecuencia, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo piensa la gente y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común.

El sentido común es, en principio, una forma de percibir, razonar y actuar (Reid, 1998). El conocimiento del sentido común es conocimiento social porque está socialmente elaborado. Incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que tienen una función no sólo en la conducta de las personas en su vida cotidiana, sino también en las formas de organización y comunicación que poseen tanto en sus relaciones interindividuales, como entre los grupos sociales en que se desarrollan.

La representación social constituye sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. En este momento, me cuestiono, ¿Cuáles son las representaciones sociales que los alumnos de primer semestre de la escuela preparatoria plantel norte tienen sobre tres cualidades de la habilidad oral: vocabulario, dicción y coherencia del idioma inglés? Esto me lleva a entender el sentido de lo que pretendo estudiar, como problema principal, al mismo tiempo, con la aportación de los informes colaboraré para promover el aprendizaje significativo de la habilidad comunicativa oral.

En este trabajo menciono la investigación de representaciones sociales y la comprensión de las mismas para mejorar el aprendizaje significativo de la habilidad comunicativa oral en el idioma inglés. Sin embargo, al no contar con suficiente

tiempo para su aplicación, la investigación se enfocará sólo al estudio de las representaciones sociales y propondré algunas aportaciones de los informes para la enseñanza de la habilidad comunicativa oral, para promover un mejor aprendizaje.

I.5 Enunciación de objeto de estudio

La escuela preparatoria ha experimentado cambios en su programa de la asignatura de inglés. A pesar de ello, los alumnos no desarrollan las cuatro habilidades del idioma que son leer, escribir, escuchar y hablar. Esto ha significado que no se logre más que una beca en el programa gobernadores (Sereno, 2013). Debido a las deficiencias en el desarrollo de las habilidades del aprendizaje del idioma en la preparatoria norte, consideré conveniente estudiar las representaciones sociales que tienen los alumnos del primer semestre de la escuela preparatoria plantel norte sobre tres cualidades de la habilidad comunicativa oral: vocabulario, dicción y coherencia del idioma inglés, para orientarlos en su aprendizaje antes de que terminen la preparatoria. El estudio se realizó al final del semestre julio-diciembre de 2014 y enero-junio 2015.

I.6 Antecedentes

En México entre los años de 1840 a 1912 el idioma inglés ya era importante desde décadas atrás, la enseñanza del idioma era gratuita y a muy bajo costo (Dumas, 1992). En 1896, Bazant (2006) mencionó que el presidente Porfirio Díaz declaró como obligatorio el idioma inglés y el francés; y en la primaria durante la clase de se hablaría solo inglés. En 1926, en la currícula de la escuela secundaria y la escuela normal superior, se agregó la enseñanza del inglés o francés; la bibliografía estaba escrita en esos idiomas, y alcanzar el dominio o conocimiento de una segunda lengua era una meta, además que en las preparatorias y la educación superior estaba en las currícula.

La enseñanza del idioma inglés, además de su significación social y cultural, constituye una disciplina cada vez más importante en el mundo, por el avance de la

tecnología y la globalización. Sin embargo, no ha sido fácil para los investigadores a nivel nacional e internacional (Mauri, Iglesias, Correa, Benítez y Guerra, 2001), encontrar un método adecuado para dar respuesta a ciertas interrogantes relacionadas con el aprendizaje del idioma inglés; en particular, en el sentido de que muchos egresados de estos cursos son incapaces de comunicarse correctamente tras años de aprendizaje como lo menciona (Carrasco, 2012).

A lo largo del siglo XX una gran variedad de métodos y teorías lingüísticas han sido aplicadas y aún se siguen aplicando en diversas partes para la enseñanza del idioma. La práctica ha demostrado, al menos en México en donde se enseña el inglés como idioma extranjero, que resultan insuficientes para desarrollar con efectividad las cuatro habilidades fundamentales del idioma: hablar, escuchar, leer y escribir, y mucho menos para alcanzar un dominio aceptable de los diferentes componentes de la lengua, es decir, la gramática, la semántica, el léxico y la pronunciación.

La situación generada por los cambios y avances que han tenido lugar en el campo de la lingüística desde finales de los años 60's y principios de la década del 70's, trajo sin dudas nuevas expectativas en cuanto a la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. En teoría, tales cambios significaron un paso de avance desde el punto de vista conceptual, al pasar de un enfoque estrictamente estructuralista sobre la enseñanza del idioma, a un enfoque funcional de la naturaleza de su enseñanza y, en la práctica, de una metodología audio lingual a la enseñanza del idioma con un enfoque comunicativo.

En la práctica, el método revolucionó la enseñanza del idioma inglés; pero, al poner demasiado énfasis en el aspecto comunicativo, soslayó la necesidad de crear una base sólida en el aprendizaje de la gramática, el vocabulario y la pronunciación, sin los cuales es imposible una comunicación correcta.

Como se mencionó existen varias investigaciones hechas sobre el aprendizaje del idioma inglés. A nivel estatal encontré la tesis realizada por Sagaz (2010). Alternativas de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el nivel medio superior. Analizó la aplicación de distintas estrategias de enseñanza del inglés en la escuela preparatoria de la Universidad Autónoma de Querétaro. Trabajó con 2 grupos uno que había cursado un semestre de inglés utilizando libro de texto y cuadernillo de trabajo y otro solo con conocimientos de secundaria. Partió del supuesto de que las dificultades para pasar de un modelo explicativo – pasivo a uno participativo, se encontraba íntimamente relacionado con el tipo de estrategias de enseñanza que se aplicaban. El estudio tenía como referentes básicos para el análisis de la aplicación de estas estrategias la teoría crítica a partir de autores como Peter McLaren, Kemmis, Freire, Díaz Barriga y Hernández. Lo que destaco de esta experiencia es que es una planeación desde el modelo participativo que favorece un mejor aprendizaje en los alumnos y, como aportación relevante del estudio es que a través de este tipo de estrategias didácticas, a la luz de una teoría crítica, se puede propiciar un cambio positivo tanto en los maestros como en los alumnos. El cambio más importante es en nuestras actitudes como docente para lograr una interrelación armónica dentro del aula en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

Sagaz (2010) comentó que el cambio más importante es que, al mejorar las actitudes de los docentes, se logra una interrelación armónica dentro del aula, esto en beneficio de los estudiantes preparatorianos. Hay que recordar que para Bourdieu en la interacción maestro-alumno intervienen los *habitus* respectivos de cada uno en la elaboración de sus representaciones simbólicas mutuas, las cuales tienen eficacia en la construcción de la realidad que se produce dentro del ámbito escolar. Considero, que las actitudes del maestro como del alumno juegan un papel importante en la construcción de su aprendizaje.

A nivel nacional encontré la ponencia de Fernández (2008), Mejorar la pronunciación oral de estudiantes de inglés como lengua extranjera en el centro de idiomas de UABC-Tijuana. La población fue de adultos de nivel intermedio. El

método que utilizó fue un proyecto de investigación-acción con el formato de estudio de caso. Consistió en un programa de intervención en el que se implementaron una serie de actividades orales interactivas, para promover la fluidez conversacional como: entrevistas, cambio de roles, trabajo en grupos y discusiones, que incluyeron estrategias de facilitación y comprensión como: simplificación, atajos, dispositivos para ganar tiempo y expresiones formuladas. Las estrategias fueron seleccionadas de acuerdo al tipo de actividad y a sus características. Los instrumentos que utilizó fueron cuestionarios para maestros y alumnos, seguidos del análisis e interpretación de la información mediante análisis de contenido. Con los resultados se comprobó que, mediante la aplicación de actividades orales que incluyan estrategias de aprendizaje, entrenamiento en el uso de las mismas y un ambiente de trabajo agradable, se logró mejorar considerablemente la producción oral de los estudiantes. Y comentó que se requiere seguir preparando a los maestros para que apliquen estrategias de aprendizaje.

Fernández (2008) hizo énfasis en que, para mejorar la pronunciación oral de los estudiantes, es necesario practicar actividades interactivas, así como, trabajar en un ambiente de trabajo agradable. En relación a este punto es necesario puntualizar que para Durkheim (1996) la educación tiene como fin transmitir un cierto número de ideas, sentimientos y prácticas que se consideran indispensables para poder vivir dentro de una sociedad en armonía. Considero que de la misma forma el ambiente dentro del aula debe prosperar un ambiente de armonía para transmitir sentimientos, prácticas e ideas para que se logre un mejor aprendizaje del idioma.

A nivel internacional existen trabajos como la tesis de Játiva (2007). Es un estudio sobre sistema de estrategias metodológicas para perfeccionar la expresión oral en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en la Universidad Tecnológica Equinoccial. El problema que planteó fue que los estudiantes tienen poca habilidad en la comunicación oral debido a que se tiene poca práctica de esta destreza, la memorización de todo lo que quiere hablar, la metodología pasiva que el profesor emplea, la discontinuidad en el estudio del inglés. Así como, también no existe un sistema de estrategias: de producción, entrevistas, narración de historias,

juegos, vocabulario y grabación de lecturas; comprensión oral, escuchar música, escuchar lecturas, videos, televisión y páginas web que contribuyan a elevar la motivación e interés de los alumnos. Estudió a maestros y alumnos de diferentes niveles. El tipo de investigación fue predictivo, correlacional-explicativo. La técnica que utilizó fue encuestas a 8 profesores y 141 estudiantes. En los resultados, mencionó que si se aplican las diferentes estrategias propuesta, se logrará que los estudiantes se expresen oralmente en forma fluida empleando el inglés. Recomendó seguir investigando las actividades de escucha y habla, ya que requieren de un mayor énfasis y tiempo sobre todo en los primeros niveles de estudio.

A diferencia de Játiva consideró que la memorización es útil para que el alumno aprenda los verbos, como lo plantea el método audio lingual, el cual busca que el alumno no recurra a la traducción, ni al uso de su lengua materna y en cambio promueve la imitación y la repetición constante porque éstas permiten acercarse más a la forma de hablar de un nativo de la lengua.

Cano (2005) realizó la investigación, La enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en la Secretaria de Educación Jalisco. Su pregunta de investigación fue cuáles son las condiciones de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en el sistema educativo estatal, en lo que se refiere a las políticas, principales énfasis curriculares, prácticas de gestión y docencia, así como las repercusiones en el aprendizaje de los estudiantes. La población que estudió fue en diferentes niveles: primaria, secundaria, media superior, licenciatura y postgrado. La metodología y los instrumentos utilizados fueron la observación, entrevistas a profundidad, diario de campo y otros complementarios como el documental y exámenes de aprendizaje. Indagó la profundidad de la situación de la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Algunos hallazgos fueron: respecto al docente, que no cumple con el perfil y le falta preparación en el idioma; los contenidos de los programas así como las estrategias de enseñanza del idioma inglés no son actualizadas, desde básica el verbo *to be* está presente hasta la licenciatura. Se requiere estudiar otras escuelas en diferentes

niveles para hacer una comparación de las investigaciones de aprendizaje del idioma.

Cano (2005) mencionó que es importante que el docente cuente con un perfil de la disciplina que va a enseñar, así, como el currículo para tener un mejor aprendizaje. Considero que no solo basta tener el perfil o currículo para tener éxito en la enseñanza-aprendizaje de inglés, además de esos elementos es importante los materiales, mobiliario, equipo, como la disposición positiva del docente y los alumnos para el aprendizaje del idioma

Cerón (2010) realizó su tesis intitulada, Estrategias activas de aprendizaje que se aplican en la enseñanza del idioma inglés a los estudiantes de los octavos años de básica del Colegio Fiscal Mixto Víctor Manuel Peña Herrera en Ibarra. Universidad Técnica del Norte. Facultad de Educación Ciencia y Tecnología. El problema que estudió fue la falta de estrategias activas en el aprendizaje del idioma inglés para que puedan hablar y escribir bien. Mencionó que en este problema se palpan debilidades como: poco interés por aprender, indisciplina en el aula, bajo rendimiento, deserción escolar y que posiblemente se den por los métodos que utilizaron los docentes o porque éstos no se actualizan. Su objetivo fue ayudar a los estudiantes a mejorar su inglés. Estudió a alumnos de nivel medio superior y maestros. La metodología que utilizó fue cualitativa y cuantitativa, descriptiva, propositiva y de campo. Concluyó que con la guía que propuso, el alumno mejora la comunicación y la escritura del inglés y también mejoró la interrelación entre alumnos y profesores.

En este trabajo Cerón (2010) mencionó el poco interés que tenía el alumno por aprender. Este trabajo, me dirige a pensar en el concepto que Bourdieu llama *illusio*, lo definió como el sentido práctico que orienta la acción de los agentes sociales. Es el interés que los sujetos y los agentes sociales tienen por participar y seguir en el juego. En la enseñanza de inglés considero que es importante lo que menciona Bourdieu, buscar en nuestros alumnos esa *illusio* para que ellos deseen participar

en el juego del aprendizaje del idioma, buscando actividades para su aprendizaje, como el uso de video llamadas con estudiantes nativos.

Orrego y Díaz (2010) en su investigación, Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés y francés, su objetivo fue identificar las concepciones que sobre el aprendizaje tienen estudiantes y profesores del programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia y la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes para desarrollar la competencia comunicativa en inglés y francés. Método: se llevó a cabo una investigación cualitativa y cuantitativa de carácter exploratorio y descriptivo. Se realizaron entrevistas semi estructuradas, tanto individuales como grupales con estudiantes y profesores, y se analizaron también las autoevaluaciones realizadas por los estudiantes de su proceso de aprendizaje. La descripción de las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes se llevó a cabo mediante la aplicación del cuestionario. Resultados: para los estudiantes, el aprendizaje es un proceso de desarrollo intelectual que requiere la ejercitación de habilidades propias de la lengua extranjera. Las concepciones de los profesores se pueden clasificar con base en cuatro teorías del aprendizaje: conductista, psicolingüística, pragmatista y sociocultural.

Con respecto a la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje, el resultado total nos muestra que las estrategias menos usadas son las afectivas y las de memoria; las más utilizadas son las cognitivas, las sociales y las compensatorias. Conclusiones: desde el análisis cualitativo de las concepciones de estudiantes y profesores, se considera que existen diferencias en el empleo de estrategias de aprendizaje en estas dos lenguas. Sin embargo, los resultados cuantitativos de esta investigación evidencian que, en el proceso de aprendizaje del inglés y del francés, los estudiantes utilizan con la misma frecuencia y de la misma manera las estrategias de aprendizaje en ambas lenguas. Mencionaron que se requiere seguir estudiando sobre aprendizaje de lenguas extranjeras.

Orrego y Díaz (2010) mencionaron que se requiere de la ejercitación de las habilidades propias de la lengua y sobre todo que los profesores utilizaron para su enseñanza cuatro teorías la conductista, la psicolingüística, la pragmática y la sociocultural. Resalta el poco uso de las estrategias afectivas y de memoria. Lo que deja entrever es el poco uso del método audio lingual en el cual se promueve la repetición y la memorización, como un medio de aprendizaje para desarrollar la competencia comunicativa oral.

También se han realizado trabajos sobre la importancia de las representaciones sociales en el aprendizaje de otras materias, como el de Covarrubias y Martínez (2007), en su artículo intitulado, Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. Los datos obtenidos fueron mediante una metodología de corte cualitativa e interpretativa. Encontraron que los estudiantes universitarios representan el aprendizaje significativo como: analizar, razonar y comprender; adquisición de habilidades; apropiación de conocimientos; adquisición de conocimientos de algo nuevo; y relación entre teoría y práctica. La conceptualización que este grupo de jóvenes tiene sobre el aprendizaje es desde el sentido común, se caracteriza por cinco elementos interrelacionados, básicamente cognitivos: razonar, adquirir, relacionar y apropiarse de habilidades y conocimientos. Los atributos personales de los profesores que valoraron los estudiantes fueron la apertura, la sencillez y el interés que demostraron por la disciplina que enseñan y por los propios estudiantes.

En relación a este punto, retomó la actitud de apertura y el interés que mostraron los profesores hacia su disciplina y hacia que sus alumnos tuvieran un aprendizaje significativo. En la materia de inglés es necesario que los alumnos tengan un aprendizaje significativo de la habilidad oral para comunicarse en el idioma de forma fluida y natural. También tomar en cuenta que la concepción que tengan los alumnos de su aprendizaje juega un papel importante para cumplir o no cumplir el objetivo educativo que se pretende alcanzar.

Mazzitelli y Aparicio (2009), realizaron un estudio sobre las actitudes de los alumnos hacia las ciencias naturales, en el marco de las representaciones sociales y su

influencia en el aprendizaje, hicieron hincapié en identificar las actitudes asociadas a las representaciones sociales sobre el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales y su influencia en el aprendizaje. Partiendo de las problemáticas advertidas como: deserción, bajo rendimiento, dificultades asociadas a la comprensión de textos y a la expresión oral y escrita. La población que estudiaron fue de nivel secundario y universitario. Realizaron un muestreo no probabilístico-estratégico o de conveniencia, la muestra fue estratificada teniendo en cuenta el tipo de escuela a la que asisten. Las técnicas aplicadas fueron test de evocación jerarquizada y diferencial semántico. En lo general los resultados fueron: los alumnos manifiestan una actitud positiva tanto al conocimiento de las ciencias naturales como a su aprendizaje, ya que los consideran importantes y útiles, fundamentalmente en relación con la necesidad para el estudio y el desarrollo cognitivo. Además consideraron que el conocimiento de las ciencias naturales es difícil y en cuanto a la enseñanza las actitudes son negativas. El trabajo muestra diversas problemáticas sobre el aprendizaje, así como las actitudes que presentan los alumnos y la necesidad de seguir realizando investigaciones sobre estrategias y representaciones sociales que contribuyan a modificar estas actitudes.

Los autores resaltaron la necesidad de un cambio en la concepción que tienen los alumnos del conocimiento de la disciplina ya que lo catalogan como difícil y esto tiene efecto de una actitud negativa y por ende afecta su aprendizaje. En relación a esta situación, Bandura (2012) habló de que cada individuo va formándose un modelo teórico que permite explicar y prever su comportamiento, en el cual adquiere aptitudes, conocimientos, reglas y actitudes, distinguiendo su conveniencia y utilidad. En este aspecto, los maestros de inglés deben promover una concepción que coadyuve a los estudiantes a modificar sus actitudes para que se vea reflejado en su aprendizaje.

En su artículo, Ruiz, García, Peña, y Ruiz (2011), sobre Representaciones sociales en el aprendizaje de la matemática hicieron referencia a la enseñanza–aprendizaje de las matemáticas. Su investigación consistió en analizar las representaciones sociales que inciden en las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes para

enseñar esta disciplina y en las formas de aprendizaje que despliegan los estudiantes. El método y la técnica empleada fue a partir de un estudio cualitativo-descriptivo, teniendo como técnica primordial para la recolección de datos la entrevista focalizada, que se caracteriza por estar centrada en un tema en particular y los sujetos de estudio están inmersos en una situación determinada, en donde se espera obtener información acerca de su experiencia. En sus resultados, mostraron que el sistema de creencias, percepciones y conceptualizaciones que el docente tiene sobre la naturaleza de la matemática, como disciplina científica y como disciplina escolar, está enraizado en las distintas visiones de la matemática, en la experiencia, en su modo de entender su profesión y de pensarse en el mundo. En cuanto a los alumnos sobre qué es aprender y qué es saber matemáticas, ésta aparece como una asignatura que tiene una finalidad informativa, cuyo aprendizaje, requiere de memorizar, entender y asimilar conocimientos que vienen desde el exterior. Además como un conjunto de procedimientos necesarios para aprender a hacer, para saber aplicar, para realizar algoritmos y rutinas. También es representada como asignatura de poco valor escolar.

En el aprendizaje de inglés surge esta misma situación, las personas perciben que es necesario memorizar, reglas, vocabulario, pronunciación para aprender un idioma, en específico, para comunicarse en dicho idioma y lo ven como algo que es externo a ellos. El uso del método gramatical-traducción en la clase, es un procedimiento oral que se basaba en la repetición mecánica de diálogos y lecturas en el cual los resultados no eran los mejores

Vargas (2012) hizo una tesis sobre Las representaciones sociales de las matemáticas y su incidencia en el vínculo educativo y las prácticas pedagógicas, en la Universidad del Instituto Colombiano de estudios superiores de INCOLDA (ICESI). Su propósito fue indagar las representaciones sociales que tienen los estudiantes de pregrado y profesores sobre las matemáticas, partiendo del supuesto de que éstas tienen una incidencia en la didáctica de las matemáticas, así como el tipo de vínculo educativo que se construye. En la metodología consideró dos tipos de población: la de estudiantes de pregrado de la universidad ICESI y la

de profesores pertenecientes al departamento de matemáticas y estadística. La selección de los sujetos se realizó sin distinción de sexo ni edad, haciendo un muestreo intencional y por el método bola de nieve. La recolección de la información se realizó a través del método cualitativo y análisis de información, por medio de observaciones de las clases de matemáticas, cuestionarios de preguntas abiertas, entrevistas de historias de vida, discusión en grupos focales, la revisión de una fuente secundaria: proyecto de la universidad ICESI.

Como método de análisis de la información se clasificó en dos categorías inductiva y deductiva; para finalmente utilizar el análisis de repertorios interpretativos que permitió identificar las figuras discursivas recurrentes o patrones discursivos de las representaciones sobre las matemáticas, y su incidencia en el vínculo educativo y en el desempeño en esta disciplina. Resultados, en cuanto a las representaciones sociales que tienen los profesores de su disciplina, se logró visualizar que éstas no solo dependen de las exigencias sociales impuestas, sino también dependen del lugar atribuido a la disciplina en su vida, en función de la personalidad o en su búsqueda de la satisfacción de algunos ideales o expectativas.

En los estudiantes fue posible identificar las diversas creencias que existen en torno a las matemáticas, las cuales tienen un fuerte impacto en la forma en como los alumnos consideran que deben aprender y utilizar las matemáticas. Y en muchos casos se logró visualizar algunos de los obstáculos construidos para el aprendizaje de las matemáticas y su utilidad; pues un porcentaje muy alto de los estudiantes manifestaron creencias negativas, variable que los convirtió en muchas ocasiones en aprendices pasivos que se limitan a aprender por obligación las cosas de memoria, sin lograr encontrar una comprensión y aplicabilidad de lo aprendido. Así es posible afirmar que dichas representaciones sociales de las matemáticas, tanto de profesores como de estudiantes, se encargan de configurar un sistema regulador que tiene incidencia directa en la implementación de un tipo de práctica pedagógica particular que, al mismo tiempo, podría configurar un vínculo educativo entre profesores y estudiantes de matemáticas.

Vargas (2012) partió de una concepción de la actitud como tendencia o predisposición aprendida y relativamente duradera a evaluar de determinado modo a un objeto, persona, grupo o situación. A partir de las creencias disponibles en torno a los mismos, y que conduce a actuar, de modo favorable o desfavorable hacia ese objeto, persona, grupo o situación, de manera consecuente con dicha evaluación. Las actitudes son predisposiciones estables a valorar y actuar, que se basan en una organización relativamente duradera de creencias que predispone a actuar de determinada forma (Escámez y Ortega, 1986 citados en Gargallo, Pérez, Serra, Sánchez, y Ros, 2007).

Además se realizaron estudios de representaciones sociales sobre el idioma inglés por algunos autores como Sokolova (2011), Discurso de los alumnos universitarios sobre su aprendizaje de la lengua inglesa. Es un estudio de representaciones sobre el idioma inglés en estudiantes, de nivel medio superior en México, inscritos en un curso de comprensión de lectura en este idioma. Se analizaron los elementos que facilitaban y dificultaban dicho proceso. La metodología es de carácter cualitativo, en un estudio de caso de tipo particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Las técnicas que utilizó fueron cuestionarios y entrevistas. Los resultados que obtuvo fueron que los factores que promovían o delimitaban el aprendizaje del inglés fueron las características lingüísticas de la lengua como gramática, lectura, escritura, ortografía, comprensión auditiva y pronunciación, actitudes hacia el inglés como la motivación y desinterés para estudiar la lengua y los anglohablantes.

Sokolova (2011) comentó que las actitudes que presentan los alumnos para aprender inglés se encuentran en estrecha relación con los aspectos lingüísticos, la gramática, la lectura, escritura y comprensión auditiva. Considero que es importante el uso de las teorías del aprendizaje; según algunas, las actitudes son aprendidas por refuerzos y castigos. Cuando se está en contacto con nueva información hay sentimientos y pensamientos que generan acciones, que si son recompensados, entonces se volverán a repetir y eso constituirá un aprendizaje. Un ejemplo es la teoría conductista que ve a los sujetos como entes pasivos, que están sujetos a situaciones positivas o negativas que influyen en su percepción (Bigge, 2006).

Los antecedentes me sirvieron como punto de partida en la búsqueda de material empírico que se relacionará con aprendizaje, aprendizaje significativo y RS sobre cuestiones referentes al campo educativo, dichos resúmenes por cuestiones teóricas o metodológicas, tienen afinidad con mi objeto de estudio. Revisar estos trabajos me brindó pistas para abordar esta investigación. Sagaz (2010) mencionó que se requiere mejorar las actitudes de los docentes para lograr una interrelación dentro del aula, en beneficio del aprendizaje. El concepto de actitud implica la existencia de un estímulo ya constituido hacia el cual se relaciona el tipo de disposición interna que se haya construido hacia él. Por esta razón retomo la interacción maestro-alumno en donde intervienen los *habitus* de ambos, en la construcción de la realidad del ámbito social y en donde sus representaciones tienen que ver con la ordenación de su mundo a través de la clasificación de los objetos, las personas y las prácticas en donde intervienen la actitud de ambos.

Para Fernández (2008) mejorar la pronunciación oral, requiere actividades interactivas, así como, trabajar en un ambiente agradable. Pero para realizar dicha empresa, es necesario que las actividades interactivas promuevan en los alumnos actividades cognitivas, que favorezcan la asimilación significativa de los nuevos conocimientos en sus esquemas internos y que permitan el desarrollo de estrategias de exploración, de aprendizaje a partir de los errores y de planificación de la propia actividad. Así, los estudiantes podrán construir su propio conocimiento. El desarrollo de la pronunciación oral es indispensable en el aprendizaje de la habilidad comunicativa y para aprenderla se necesita indagar y describir las representaciones sociales.

Játiva (2007) consideró necesario el aprendizaje del idioma inglés con un sistema de estrategias metodológicas para perfeccionar la expresión oral. Entre las cuales se encuentra el aprendizaje de vocabulario, grabación de lecturas, ver videos y escuchar música. Considero importante el aprendizaje del vocabulario porque es un componente esencial en el aprendizaje del inglés, además proporciona el desarrollo de habilidades receptivas: leer, escuchar y productivas: escribir y hablar, útiles en el desarrollo de la capacidad comunicativa.

Cano (2005) mencionó las condiciones de aprendizaje y enseñanza del idioma inglés, en cuanto a las políticas curriculares y docencia. Rescató, que para la enseñanza del idioma inglés se hace necesario la preparación continua del docente. Así como, la actualización constante de los programas. Sobre todo porque dijo que los maestros son contratados sin tener el perfil que se solicita para enseñar el idioma inglés y en las políticas de actualización de currícula se observó que es impuesta sin tomar en cuenta las necesidades, ni los intereses de los alumnos. A partir de lo señalado por Cano (2005) considero importante el estudio de las RS como una forma de darle la palabra al alumno el cual algunas veces no es tomado en cuenta.

De Cerón (2010) tomé el indicador de interés que tiene el estudiante hacia el aprendizaje de una segunda lengua, del cual depende su capacidad para aprender y el éxito que tenga. Desde luego si el estudiante adopta un interés especial para resolver una determinada dificultad, no será difícil convenir que esta condición se da en la medida en que el alumno sea capaz de implicarse en el logro de los objetivos educativos, he aquí la labor del docente.

Orrego y Díaz (2010) rescataron la concepción que los estudiantes tienen sobre el aprendizaje como un proceso de desarrollo intelectual que requiere la ejercitación de habilidades propias de la lengua extranjera: hablar, leer, escribir, escuchar. Considero que el darle aplicabilidad a lo que se está viendo en clase le ayuda bastante a que aprenda el alumno. Por lo cual es importante que en la clase de inglés se hable en inglés. Porque cuando se usa el lenguaje se pone en juego una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva.

Recuperé de Covarrubias y Martínez (2007) la actitud, porque es una estructura particular de la orientación de la conducta de las personas, cuya función es dinamizar y regular su acción y es la orientación global positiva o negativa de una representación y la representación que obtuvieron del aprendizaje significativo: analizar, razonar y comprender; adquisición de habilidades; apropiación de conocimientos; adquisición de conocimientos de algo nuevo; y relación entre teoría

y práctica. Además la valoración que favoreció este aprendizaje como la apertura, la sencillez, e interés del profesor por su clase.

De Mazzitelli y Aparicio (2009) retomé la identificación de la actitud positiva asociada a las representaciones sociales sobre el aprendizaje así como su influencia. De tal forma que el abordaje de las RS, posibilita entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales.

Valoro de Ruiz et al. (2011) la memorización, que a pesar de que a veces se considera como algo no digno de utilidad en las clases, los docentes debemos orientar a nuestros estudiantes a entender que la memorización de algunos conceptos, en este caso vocabulario o verbos, son necesarios para enriquecer el aprendizaje del idioma como un elemento importante para desarrollar la habilidad comunicativa oral. Es importante señalar que la capacidad de memoria se relaciona muchas veces con la adquisición de vocabulario.

Rescato de Vargas (2012) las creencias que existen en el aprendizaje, tales como aprender por obligación la cual tiene un impacto negativo en la comprensión y aplicabilidad de lo aprendido, también su enfoque cualitativo, el cual le permite identificar los significados que, a través de sus relaciones intersubjetivas, diversos actores asignan a la matemática. Es importante este trabajo porque tiene como sustento teórico la teoría de las RS, que le permite acercarse a las significaciones que diversos actores asignan a su objeto de estudio.

De Sokova (2011) recupero los aspectos que existen de las RS de la gramática, la lectura, la escritura, ortografía, la comprensión auditiva y pronunciación, así como las actitudes hacia el aprendizaje del idioma inglés porque son una base para poder indagar respecto a las actitudes, imágenes e información que tienen los alumnos respecto al aprendizaje del vocabulario, dicción y coherencia. Además el carácter cualitativo de la investigación y la técnica de entrevista.

I.7 Justificación

El dinamismo de la sociedad ha permitido cambios en todos los campos, la globalización marca para las nuevas generaciones oportunidades comunicativas, económicas, laborales y culturales. El dominio no sólo de la lengua materna, sino también de un segundo idioma, es de suma importancia para el aprovechamiento de dichas oportunidades, y el ámbito escolar es un espacio propicio para el desarrollo de las competencias bilingües.

Aprender una segunda lengua no solamente consiste en escuchar y entender un idioma sino también, estar abierto a sus hablantes y tener acceso a otras culturas para así transmitirlos y preservarlas. La actitud hacia otras nacionalidades y otros grupos étnicos también tiene importancia al igual que un etnocentrismo bien desarrollado disminuye la capacidad de entender a otras personas y ponerse en la situación de ellos (Brown, 1994). Krashen (1988) mencionó también la importancia de la actitud hacia la gente que habla la lengua en cuanto a la formación de las actitudes.

Es importante investigar el aprendizaje del idioma inglés debido a que prevalecen dificultades, para aprender la habilidad comunicativa oral en el nivel medio superior en México (Carrasco, 2012) y superior en Cuba (Mauri, Iglesias, Correa, Benítez, y Guerra, 2001). Estos artículos mencionaron que los alumnos a pesar de estudiar varios años el idioma inglés, no lograron el objetivo de ser bilingües, es decir, que a pesar de obtener buenas calificaciones en las evaluaciones, se bloquearon para hablarlo, tuvieron fallas en la pronunciación, batallaron en las conjunciones verbales y en general, no pudieron hablarlo ni escribirlo.

Es necesario hacer estudios sobre las concepciones, creencias y actitudes que tienen los alumnos de las cualidades comunicativas, para comprender las transformaciones sociales o aquellas orientaciones marcadas por las políticas públicas que influyen sus pensamientos, emociones y prácticas. Se considera que aspectos como valores, creencias, emociones o las representaciones sociales que

orientan las acciones cotidianas de los actores deben ser analizadas detenidamente con el fin de comprender la complejidad de la vida escolar.

Las representaciones sociales sirven para orientar o guiar la acción, también cumplen un papel de justificación de conocimientos y prácticas. De este modo se afirma que si bien las personas actúan de acuerdo con sus representaciones, también las cambian en función de sus comportamientos y prácticas. Desde este punto de vista, las representaciones sociales son antecedentes de la conducta, ancladas a sistemas de creencias ampliamente compartidos entre los miembros del grupo.

I.7.1 Necesidades institucionales

En la escuela preparatoria norte nos encontramos en un proceso de cambio hacia la reforma integral de educación media superior en México. Por lo anterior, considero necesario prestar atención a las representaciones sociales que los estudiantes tienen sobre el aprendizaje de la habilidad comunicativa oral de las cualidades: coherencia, dicción y vocabulario, como uno de los referentes implicados en el inter juego de relaciones y construcciones subjetivas y que se expresan en la comunicación del idioma. Creo que son indispensables para proponer alternativas de aprendizaje, es decir, tomar como punto de análisis el estudio del alumno a partir de su propia perspectiva y su ubicación como sujeto activo dentro del proceso de aprendizaje; con la finalidad de que el alumno logre el objetivo institucional, el cual tiene como función formar estudiantes con una perspectiva humanista y científica, centrada en el aprendizaje y en una educación de calidad, a través del desarrollo de procesos cognitivos que les permitan entender, comprender e interactuar con la realidad social y en especial con el propósito que tienen al enseñar una lengua extranjera el cual es que el alumno la utilice como instrumento de comunicación.

I.7.2 Necesidades teóricas

Las dificultades que los alumnos presentan para aprender el idioma inglés tienen, entre otras, los problemas del aprendizaje de dicción, coherencia y vocabulario

característicos que tiene la habilidad oral. Es conveniente mencionar que esta problemática es compartida por la mayoría de los maestros del plantel y otras instituciones tanto públicas como privadas, lo mismo en el estado de Querétaro como en otros estados del país (Carrasco, 2012), de aquí la importancia de realizar estudios que ayuden a mejorar dicha problemática como es el caso de esta investigación

Estudiar la R.S. de los alumnos del primer semestre de la escuela preparatoria plantel norte de la habilidad comunicativa oral del idioma inglés, tiene como objetivo indagar y describir cuáles son las R.S que tienen sobre la habilidad comunicativa oral. Es importante describir dichas R.S. para decidir qué tipo de alternativa se puede implementar en su proceso de aprendizaje.

I.7.3 Necesidades profesionales

Como docente de esta asignatura es mi interés articular el tratamiento del presente tema de investigación con la docencia; como mencioné se realizaron varios cambios y estudios sobre las dificultades que tienen los estudiantes sobre su aprendizaje, pero no existen estudios sobre la habilidad comunicativa oral del idioma inglés de las cualidades como coherencia, dicción y vocabulario. No hay estudios sobre la representación social que tienen sobre el aprendizaje de la habilidad comunicativa oral, por lo que considero que si se indaga dicha representación se aportarán datos valiosos para ajustar su proceso de aprendizaje a las necesidades y expectativas que tienen sobre el idioma inglés. Además de crear condiciones más favorables para alcanzar una mayor motivación y activación en el acto de la comunicación oral, así como un mayor desarrollo de las demás competencias comunicativas del idioma: escritura y lectura.

Este trabajo pretende indagar e identificar las representaciones sociales que tiene el alumno sobre vocabulario, dicción y coherencia del idioma inglés, es decir, saber cuáles son las creencias, concepciones y actitudes que tiene el alumno en relación con estas tres cualidades de la habilidad oral. Esto permitirá entender mejor por qué los alumnos no aprenden a comunicarse oralmente y, en dado caso, establecer

lineamientos que permitan abordar mejor esta problemática sobre el aprendizaje del idioma. De la misma manera, los resultados permitirán hacer recomendaciones sobre la formación de los estudiantes para dar a conocer el contexto de su aprendizaje.

Este trabajo también contribuirá a orientar a los maestros del idioma inglés para que apliquen distintos criterios que ayuden a mejorar el aprendizaje de la habilidad oral de sus alumnos del primer semestre.

CAPÍTULO II

En este capítulo planteo las teorías de educación de Durkheim, el estructuralismo genético de Pierre Bourdieu, teorías de aprendizaje, aprendizaje del idioma inglés y representaciones sociales de Moscovici. Las explico porque ayudan a comprender cómo los estudiantes valoran y construyen su aprendizaje en relación a la habilidad comunicativa oral del idioma inglés. La teoría de representaciones sociales fue útil para indagar y describir las ideas y creencias que tienen los alumnos.

Moscovici (2003) reconoce al lenguaje y al sentido común como los dos modos básicos de la cognición humana, cada uno de ellos provee una manera distinta de ordenar, experimentar, comunicar y construir la realidad. La representación social es definida como una teoría natural que integra conceptos cognitivos distintos como la actitud, la opinión, la imagen, el estereotipo, la creencia sobre un objeto, (Mora, 2002 refiere a Bach, 1984). Es una teoría de las formas colectivas de pensamiento, creencias y de las comunicaciones producidas bajo la constricción de la sociedad. Plantea que el sentido común, conocimiento folklórico, o conocimiento popular, se genera en los diálogos y conversaciones, no lo hace a través de clichés, lugares comunes o estereotipos, sino en el contenido potencial que está presente en las comunidades o en las ciencias, y que sirve para representar objetos presentes, ausentes e inexistentes.

II.1 Teorías de la educación

La educación puede definirse como el proceso de socialización de los individuos, al educarse una persona asimila y aprende conocimientos, prácticas y sentimientos. La educación implica una concienciación cultural y conductual, donde las nuevas generaciones adquieren los modos de ser de generaciones anteriores. El proceso educativo se materializa en una serie de habilidades y valores, que producen cambios intelectuales, emocionales y sociales en el individuo. De acuerdo al grado de concienciación alcanzado, estos valores pueden durar toda la vida o sólo un cierto periodo.

La preparatoria norte de la UAQ es una micro sociedad donde se preparan a los estudiantes para la vida social. El rol del docente consiste en engendrar y desarrollar en sus educandos un cierto número de estados intelectuales, morales y prácticos que exige la sociedad en su conjunto y el medio especial en que les toca vivir.

II.1.1 Teoría de Durkheim

La teoría de Durkheim ayuda a entender mejor la educación. Según Durkheim (1996) la educación es un ente eminentemente social; es decir, que pone en contacto el niño con una sociedad determinada, y no con la sociedad *in gene re*. Define la educación como la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado un grado de madurez suficiente para desenvolverse en la vida social. Para Durkheim (1996) en cada ser humano existen dos tipos de seres inseparables: el individual y el social. El ser individual está hecho de estados mentales que le son propios, así como, los acontecimientos de su vida personal. El hombre es un ser social está hecho de un sistema de ideas, sentimientos, y hábitos que reflejan no su personalidad sino la del grupo o los diferentes grupos a los que pertenece, tales como ideas religiosas, creencias, prácticas morales, tradiciones, que se traducen en la forma de voluntad del sujeto, y en las nociones de las que conforma la inteligencia. El conjunto de todas esas creencias, prácticas, ideas y sentimientos es el ser social.

Debido a la complejidad de la vida social, no es suficiente adquirir aptitudes puramente orgánicas, se requiere la transmisión de habilidades propias, las cuales pasan de un ser humano a otro mediante la vida social. Esta concepción sociológica de la educación. Emilio Durkheim (1996) la denomina un axioma, es decir, una verdad basada en la experiencia.

El papel de la educación es coadyuvar al ser humano a llegar a vivir tanto moral, como, socialmente dentro de una determinada sociedad y la humanidad. Esta educación varía según los tiempos y los países, ya que depende del ideal del hombre que tiene la sociedad en cuestión, así como las necesidades de dicha

sociedad. Independientemente del tiempo o de la sociedad, la educación tiene como fin transmitir un cierto número de ideas, sentimientos y prácticas que se consideran indispensables para vivir dentro de una sociedad, y para llegar a un cierto nivel de homogeneidad, indispensable para que los componentes de una misma sociedad vivan en armonía.

La educación moral consiste en preparar a los educandos para sus futuros deberes, suscitar en ellos virtudes particulares, en otras palabras, tiene como función preparar al futuro adulto para una vida moral. Para Durkheim (1996) son los elementos fundamentales de la moralidad: el espíritu de disciplina, espíritu de abnegación y espíritu de autonomía. Entendió por espíritu de la disciplina, el sentido y el gusto de la regularidad, por el espíritu de abnegación, la limitación de los deseos y por el espíritu de autonomía, la actitud de una voluntad que acepta la regla, porque la reconoce racionalmente fundada.

Cada sociedad va a otorgar una educación a sus sujetos. Esta educación estará de acuerdo con las creencias, tradiciones y costumbres de cada grupo social. La educación también está determinada por las ideas y las representaciones colectivas. Durkheim (1996) empleó este concepto para analizar un tipo de fenómenos que tienen su origen en el entramado de relaciones sociales que establecen los individuos en una sociedad. Señala que las representaciones colectivas son realidades que sostienen con su sustrato íntimas relaciones y cuya autonomía no puede ser sino relativa, el sustrato de estas representaciones colectivas es el conjunto de los individuos asociados. Las representaciones colectivas se producen por el intercambio de acciones que realizan los individuos como colectividad, en el seno de la vida social y constituyen, por lo tanto, hechos sociales que sobrepasan y se imponen al individuo, pues las propiedades individuales, al sumarse en la colectividad, pierden su especificidad y se constituyen en fenómenos eminentemente sociales. De este modo, las representaciones colectivas son sintetizadas y expresadas en forma colectiva y tienen vida propia;

como hechos sociales, mantienen independencia de los individuos y como tales le son impuestos mostrando su carácter determinista.

II.1.2 La teoría de Pierre Bourdieu

La teoría de Bourdieu permitió entender mejor lo que son las representaciones sociales y como son impuestas en el ámbito educativo. Reposa sobre tres conceptos: *habitus*, *illusio* y campo de juego. Para Bourdieu y Passeron (1972) en las interacciones escolares intervienen tanto elementos objetivos como subjetivos. El concepto teórico que permite articular estas dos dimensiones es el *habitus*. El *habitus* se define como esquemas de obrar, pensar y sentir que están asociados a la posición social y cultural.

Para Bourdieu (1972) el concepto de *habitus* alude a la disposición a la práctica que poseen los sujetos y que resulta de una interiorización de la exterioridad; es decir, que es el resultado de la exposición a ciertas condiciones materiales de existencia que moldean la subjetividad y a la exteriorización de la interioridad, organizando las prácticas y contribuyendo a la reproducción.

El término de disposición para Bourdieu, expresa el contenido del *habitus*, como el resultado de una acción organizada, designa una manera de ser, un estado habitual y una predisposición, una tendencia, una propensión o inclinación. El *habitus* actúa como mediador entre las estructuras y las prácticas, permitiendo la acción tanto de la objetividad como de la subjetividad. Este concepto mediador posibilita la comprensión de las prácticas articulando la dimensión ritual con la estratégica (Bourdieu y Passeron, 1972 citados en Tenti, 1981).

En la interacción maestro-alumno intervienen los *habitus* respectivos de cada uno en la elaboración de sus representaciones simbólicas mutuas, las cuales tienen eficacia en la construcción de la realidad que se produce dentro del ámbito escolar. Las representaciones tienen que ver con la ordenación del mundo realizada a través

de clasificaciones de los objetos, las personas y las prácticas. Estas representaciones son subjetivas desde el momento que las realiza cada individuo, pero también objetivas, desde el momento en que están mediadas por el *habitus* que implica la incorporación de las condiciones estructurales previas (Morí y González, 2010).

Las representaciones tanto de los alumnos como de los maestros se expresan en apreciaciones y valoraciones que conforman una visión del mundo las cuales, tienen una eficacia simbólica, desde el momento en que la realidad objetiva sólo existe mediada por las representaciones que los sujetos se hacen de ella. Dada la relación asimétrica que se establece entre ambos, en la cual, el maestro debe ejercer una autoridad sobre el alumno, las apreciaciones del mismo ejercen una eficacia simbólica mayor en la construcción de esa realidad que la que podrían ejercer la de los alumnos.

Bourdieu propone que describir es prescribir. Toda visión del mundo sería también una pre-visión. La visión del mundo de las clases dominantes, condensada en la cultura legítima, contiene una serie de clasificaciones en términos de bueno-malo, justo-injusto, bello-feo, legítimo-ilegítimo, que representan el orden simbólico establecido y que el sistema escolar se encarga de inculcar. La escuela inculca los valores de la cultura dominante, según el origen social del alumno, la educación escolar tendrá el sentido de una reeducación o de una de aculturación.

Todo poder de violencia simbólica, esto es, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza que constituyen el fundamento de su fuerza, agrega su propia fuerza, esto es, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza (Bourdieu y Passeron, 1972 citado en Tenti, 1981). En el aprendizaje de inglés, podría ocurrir que algunas veces por no querer que algún alumno pronuncie mal una palabra en inglés se le corrige frente a sus compañeros, en este caso, el estudiante podría sentirse intimidado ante la autoridad que el maestro ejerce y así propiciar una actitud no tan favorable del alumno que genere en el salón un ambiente tenso dentro del aula. Sin embargo, en

ocasiones es necesario corregir para que el alumno aprenda a pronunciar bien las palabras.

Si se tiene en cuenta que en toda sociedad de clases existe un sistema de acciones pedagógicas estructurado, es decir, un conjunto de acciones pedagógicas dominantes, destinadas a reproducir los *habitus* que corresponden con los intereses de las clases dominantes, el trabajo pedagógico escolar tendrá una productividad diferencial en los aprendices según la clase social de origen.

Siguiendo a Bourdieu, vemos que el carácter asimétrico de la relación maestro-alumno, no debe confundirse con la absoluta pasividad del alumno. El alumno, al igual que el maestro, posee su propio sistema de predisposiciones y esquemas de percepción y valoración resultado de toda su experiencia previa, la cual tiene que ver con su herencia cultural familiar correspondiente con una posición de clase.

Los alumnos pertenecientes a las clases medias traen a la escuela un capital cultural en su estado incorporado; es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo. El estado incorporado es la forma fundamental del capital cultural y el resultado de esta incorporación es el *habitus*. El *habitus* previo del alumno actúa como un mediador de la experiencia escolar y contribuye a construir la “realidad” que se vive en la clase y a lo largo de la experiencia escolar.

Para Bourdieu una institución es un campo de juego con su propia historia, en donde su propia historia determina los *habitus* y consecuentemente, un deber ser, ya que las prácticas son productos de *habitus*. Al integrarse a un campo, el ser humano hace suya la historia del campo y adopta una manera de ser y valorar. Para valorar su preservación, busca apropiarse de los bienes simbólicos. Los campos sociales son campos de lucha destinada a transformar o a conservar los campos de fuerza. Por lo que cada campo se estructura de cierto modo y, establece los límites que mejor le convienen por lo que el ser humano no puede hacer lo que quiere cuando quiere. De esta manera, se apropia de las luchas, los *habitus* y los *illusios*.

Por *illusio* se entiende el sentido práctico que orienta la acción de los agentes sociales. Son los intereses que permiten entender por qué un agente social actúa

de cierta manera, por qué invierte en el juego. Los intereses así como algo en el juego orientan el sentido práctico del agente social. Al existir una estrecha relación entre el campo y los *habitus* también la hay entre el campo, los *habitus* y la *illusio*. La *illusio* es el motor, el resorte que mueve la acción, lo que hace que el ser humano invierta energía en formas de ser y valorar. Las *illusios* varían de un campo a otro, dentro del mismo campo de juego, los intereses y las *illusios* no son los mismos para todos.

Existen algunos elementos teóricos y metodológicos que permiten realizar una articulación con las RS y la perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu. Bourdieu señaló que a las estructuras que conforman el mundo social corresponden dos tipos de objetividades, una de primer orden y otra de segundo orden. La objetividad del primer orden, corresponde a la distribución de los recursos materiales y de los modos de apropiación de los bienes y valores. Al hablar de la objetividad de segundo orden, Bourdieu hizo referencia a los sistemas de clasificación, de esquemas mentales y corporales que funcionan como matriz simbólica de las actividades prácticas, conductas, pensamientos, sentimientos y juicios de los agentes sociales. Estos sistemas de clasificación y el conjunto de esquemas mentales y corporales de orden simbólico definido por Bourdieu como *habitus*, constituyen la versión subjetiva de la estructura de primer orden.

El *habitus* expresa, además de una posición objetiva en la realidad social, las disposiciones subjetivas relativas a ese espacio; esto significa que el agente tiene margen para reconstruir esas posiciones objetivas a través de formas simbólicas. La manera en que se entabla la correspondencia entre la estructura objetiva y la estructura mental del agente concede a este último un papel activo en la conformación de la realidad social; al mismo tiempo, atribuye un papel protagónico al saber o pensamiento ordinario en la producción de las realidades objetivas y subjetivas; dentro de este saber ordinario las RS constituyen una forma en particular.

Ibáñez (1994) señaló que las RS no se reducen a la simple interpretación de la realidad, sino que implican un proceso de producción de la misma; también destacó

que la realidad social impone sus condiciones de interpretación y de construcción de significados. De acuerdo con esto, las RS se encuentran ligadas a la ubicación socioeconómica y cultural del agente o grupo social.

Analizadas desde esta óptica, las representaciones sociales constituyen una categoría que contribuye a la configuración de *habitus* en virtud de su naturaleza simbólica; una de sus funciones es que contribuyen a que las personas reconozcan y acepten la realidad social, integrándose a la posición social que le corresponde en función de sus esquemas de pensamiento. Este proceso es de carácter simbólico en virtud de que las representaciones proporcionan al agente los códigos de construcción de su realidad, otorgándole un significado; así, contribuyen a la reproducción de las realidades sociales.

Las RS, al llevar en su contenido los códigos del grupo, expresan sus formas ideológicas; por lo tanto, una manera de acercarse al conocimiento de la ideología es a través del análisis de las RS. De esta manera, las funciones cognitivas y simbólicas que cumplen las RS sirven para explicar las regularidades que presenta la configuración de los condicionantes sociales. La forma en que se articulan las condicionantes estructurales y las funciones cognitivas involucradas en la configuración de las RS, se expresa a través de los mecanismos de objetivación y anclaje.

Las RS son un mecanismo constituido que funciona de forma práctica porque determina la manera en que el agente se relaciona con esta realidad, a modo de anteojos que guían la percepción y la acción; en esta medida, el agente, al contar con grandes cantidades y tipos de información a su alcance, selecciona y se apropia de aquella que le resulta más oportuna o familiar según la naturaleza del *habitus* que es propio. Al mismo tiempo, las propiedades de la información que se apropia influyen en la construcción de ese *habitus*, pues esa información adquiere un carácter individual al ser incorporada.

Al *habitus* corresponde no solamente a estructuras subjetivas a través de las cuales el agente percibe y construye el mundo social, sino que lleva inmersa la forma en

que los diversos tipos de capital se subjetivan en él, es decir, adoptan un estado incorporado en forma de sistemas de creencias, valores e ideología.

II. 2 Teorías de aprendizaje

El aprendizaje ha sido una preocupación constante para la psicología como disciplina científica desde sus inicios. Según Ausubel et al. (1983) el aprendizaje es la organización e integración de información en la estructura cognitiva del individuo. La información se constituye según las creencias y conceptos del individuo, que el docente deberá tomar en cuenta en el momento de planear un curso, ya que tomarán la función de *anclaje* de nuevos conocimientos, codificándolos como un proceso denominado *cambio conceptual*. De aquí que las RS sean útiles para el estudio de las cualidades comunicativas de la habilidad oral como vocabulario, dicción y coherencia.

Las teorías de aprendizaje se basan en las teorías psicológicas que pueden determinar los procesos psicológicos del hombre. Son ante todo un sistema de conocimientos científicos, inferidos en forma lógica a partir de determinados principios. Las teorías del aprendizaje tratan de explicar la forma en que los sujetos aprenden. Estas teorías han cambiado a lo largo de la historia moderna y se agrupan en tres grupos fundamentales: conductista, cognoscitivista y sociocultural.

II.2.1 Teoría conductista

En 1953 Skinner lanzó unos supuestos, que parten de los estudios sobre reflejos condicionantes en animales, realizados por Pavlov, y de la psicología dada a conocer por John Watson en 1913, (Hernández, 1998/2012). Estos supuestos consideran que el objeto de la psicología es el comportamiento de la persona, pues lo que ocurre en su cerebro no se puede observar ni medir. La mente es considerada como una caja negra porque las respuestas a estímulos se pueden observar cuantitativamente y se ignora la posibilidad de conocer todo proceso que pueda darse en la mente. Los conductistas consideran que la persona funciona a partir de estímulos y respuestas. Los primeros introducen la información en el cerebro y las segundas son las conductas desarrolladas como reacción al estímulo. Ellos afirman

que los comportamientos que producen efectos positivos son los que se fijan y se confirman (condicionamiento operante de Skinner).

Cualquier conducta académica puede ser moldeada oportunamente sí se tiene una programación instruccional eficaz, basada en el análisis detallado de las respuestas de los alumnos y en la forma como serán moldeadas; y el profesor perfecciona la forma más adecuada de enseñar conocimientos y habilidades, que se espera el alumno habrá de aprender.

En la enseñanza del idioma inglés el ejemplo clásico que responde a esta corriente conductista es el método audio lingual, que surgió en los años 50's (Richards y Rodgers, 2003, pp. 46-49). Este método proviene de una perspectiva estructural del lenguaje donde las estructuras gramaticales son las unidades subyacentes del lenguaje, gobernadas por reglas específicas. Este método busca que el alumno no recurra a la traducción ni al uso de su lengua materna, pues, tal comportamiento puede interferir en el aprendizaje y generar errores, los cuales deben evitarse. En cambio, se promueve la imitación y la repetición constante porque éstas permiten acercarse más a la forma de hablar de un nativo de la lengua. En la clase del idioma inglés con el método audio lingual se utilizan ejercicios controlados, especialmente de sustitución, para evitar al máximo errores por parte del alumno y para promover la mecanización de estructuras, vocabulario y pronunciación.

Según Brown (1994) las contingencias y los reforzamientos principales de este método son: 1) el material nuevo se presenta en forma de diálogos; 2) se desarrolla con base en mímica y memorización de patrones; 3) las estructuras se enseñan mediante ejercicios repetitivos; 4) hay poca o ninguna explicación gramatical. Esta se aprende mediante analogías inductivas; 5) se da mucha importancia a la pronunciación; 6) no le permite el uso de la lengua materna; 7) las respuestas exitosas se refuerzan inmediatamente y 8) se trata de evitar los errores por parte del estudiante.

II.2.2 Teoría cognitiva

Esta teoría comenzó a desarrollarse, gracias a los trabajos de Piaget y posteriormente a las aportaciones de Bruner y de Ausubel. Hace énfasis en el estudio de los procesos internos que conducen al aprendizaje, cómo ingresa la información, cómo se transforma en el individuo y cómo se reproduce. Dichos procesos cognitivos implican el reconocimiento de la forma, la percepción del significado, las generalizaciones y particularizaciones y la síntesis. Los procesos cognitivos promueven el desarrollo de capacidades estratégicas del estudiante para que aprenda a solucionar problemas y para que aprendan en forma significativa (Hernández, 1998/2012).

Para Piaget (1981 citado en Lacasa, 1984) el conocimiento se construye y en este proceso de construcción se construyen a su vez estructuras cognitivas progresivamente más equilibradas. Las cuales involucran tres procesos de obtención de conocimiento. La asimilación, acomodación y equilibración. Asimilación se describe como la interpretación que hace el sujeto de la información que llega del medio, en función de las estructuras conceptuales ya disponibles; la acomodación hace que los conocimientos y comportamientos se modifiquen y adapten al medio y el equilibrio progresivo se da a partir del equilibrio o desequilibrio de ambos procesos; es decir, los esquemas que posee el sujeto deben estar en equilibrio con los objetos que asimila y este equilibrio ha de darse entre los esquemas del sujeto que debe de asimilar y acomodar recíprocamente, para que finalmente se haga una integración jerárquica de la información que es incorporada.

II.2.2.1 Aprendizaje significativo

Para Ausubel et al. (1983) el aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, éstos son productos del aprendizaje significativo; esto quiere decir que la construcción de nuevos significados por el estudiante refleja la culminación de un proceso de aprendizaje que implica un procesamiento muy activo de la información por aprender. Es decir, la esencia del aprendizaje significativo reside en que el estudiante relacione la información nueva con la ya

existente en su estructura cognitiva de forma sustantiva, es decir, no arbitraria ni al pie de la letra, condición que contrasta con el aprendizaje por repetición, pues aunque éste también se relaciona con su estructura cognitiva, lo hace solamente de modo arbitrario y al pie de la letra, lo que no trae consigo la adquisición de algún nuevo significado.

Para que se logre realmente un aprendizaje significativo se requiere de varias condiciones. Por un lado, que el material o contenido de aprendizaje sea potencial y lógicamente significativo, lo que implica en sí que no sea azaroso ni arbitrario, sino que muestre la suficiente intencionalidad o que cumpla con las clases de ideas pertinentes, además de lo suficientemente sustancial, que un mismo concepto o proposición pueda expresarse de manera sinónima y seguir transmitiendo exactamente el mismo significado.

Del conjunto de factores psicoeducativos que inciden en el aprendizaje se considera a los motivacionales, relacionales y afectivos como los que más influyen en el aprendizaje significativo, por lo que la disposición o interés del estudiante para alcanzarlo resulta imprescindible y para entender los significados que otorga a las condiciones que lo favorecen en el aula.

Respecto a las construcciones subjetivas o a las cogniciones asociadas al proceso educativo, las representaciones y significados de los actores que participan en él nos develan sus necesidades, intenciones y estrategias. También nos proporcionan la posibilidad de interpretar su intención o sus motivos, y entenderlos como sujetos actuantes en un espacio universitario que tiene una cultura propia, en la que existen tanto significados compartidos como heterogéneos en torno al conocimiento que se debe transmitir y a las formas de acercarse a él. Las representaciones son construcciones socio cognitivas, que tienen componentes tanto psicológicos como sociales y culturales, producidas en contextos de interacción y comunicación y construidas a partir de las experiencias personales, que sirven como marcos de percepción e interpretación de la realidad (Abric, 2001). Las RS son un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes a propósito de un objeto determinado que orientan los componentes y prácticas de los sujetos.

De acuerdo a la teoría cognitiva, el estudiante construye el conocimiento a partir de procesos mentales durante los cuales ocurre la inferencia de significados y la formación y comprobación de hipótesis formuladas a partir de la información recibida. El aprendizaje es considerado, entonces, como un proceso activo y la enseñanza debe facilitar el procesamiento mental por parte de los estudiantes mediante ejercicios que garanticen la comprensión de los conceptos. La explicación cognitiva de mayor trascendencia sobre el aprendizaje de lenguas corresponde a la de Jean Piaget (citado en Hernández, 1998/2012), quien sostuvo que el pensamiento y el lenguaje se desarrollan gradualmente ya que el desarrollo de la inteligencia empieza desde el nacimiento. Los niños aprenden a hablar a medida que su desarrollo cognitivo alcanza el nivel concreto deseado. Es el pensamiento, señaló Piaget, el que posibilita al lenguaje. Esto significa que el ser humano, al nacer, no posee lenguaje, sino que lo va adquiriendo, poco a poco, como parte del desarrollo cognitivo.

En un modelo educativo fundamentado en teorías cognitivas, el estudiante ocupa el papel principal y el maestro y el conocimiento ocupan un papel subordinado. El estudiante es considerado como un agente activo quien construye el conocimiento en contacto directo con el objeto de estudio y la función del maestro es facilitar el aprendizaje y propiciar al estudiante el ambiente adecuado, libre de tensiones en este proceso.

II.2.3 Teoría sociocultural

La corriente sociocultural fue impulsada por Lev Vygotsky a partir de la década de 1920, (Hernández, 1998/2012). En esta corriente, la actividad mental está íntimamente relacionada con el concepto social y la influencia del contexto sociocultural en el cual se desarrollan estos procesos. El alumno es entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se ve involucrado a lo largo de su vida escolar y extraescolar.

En la enseñanza, el docente es un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturales, y es un mediador entre el saber sociocultural y

los procesos de apropiación de los alumnos (Medina citado en Hernández, 1998/2012). Así, a través de actividades conjuntas e interactivas, el docente procede promoviendo zonas de construcción (Newman citado en Hernández, 1998/2012), para que el alumno se apropie de los saberes, siguiendo cierta dirección intencionalmente determinada. El aprendizaje, ocurre, cuando los estudiantes afrontan tareas que están dentro de su zona de desarrollo potencial, es decir, la zona comprendida entre lo que los estudiantes pueden hacer por ellos mismos y lo que pueden hacer con ayuda, del docente. En este sentido, el docente deberá construir un contexto de aprendizaje en conjunción, con los alumnos, para aproximar el conocimiento particular, y manejar procedimientos óptimos que faciliten la negociación de las zonas de desarrollo potencial.

Un ejemplo de esta corriente, en el idioma inglés, es el enfoque comunicativo que surge en los años 70's por la insatisfacción de los métodos gramatical y audio lingual. Se caracteriza por fomentar lo que Hymes (1972) llamó la competencia comunicativa. Esta corriente propone una definición funcional o comunicativa del lenguaje. Fue Wilkins (1973) quien sugirió poner en evidencia los sistemas de significado que subyacen en los usos comunicativos del lenguaje.

Para el enfoque comunicativo, el aprendizaje de una lengua es exitoso cuando los estudiantes enfrentan situaciones de la vida que necesitan comunicación. En consecuencia, las clases se desarrollan con base en contextos y funciones del lenguaje, es decir, lo que se puede hacer con el idioma: pedir información, quejarse, invitar, argumentar, y excusarse, por ejemplo. Esta concepción hace énfasis, en las diferentes habilidades tales como: escuchar, hablar, leer y escribir que se presentan de una manera integrada; así, las clases son más centradas en los alumnos y el uso de materiales auténticos.

Característica del enfoque comunicativo: a) el fin a lograr es la competencia comunicativa; b) el lenguaje es creado mediante un proceso de ensayo-error; c) se hace énfasis en aprender a usar el idioma más que en aprender el idioma; d) los estudiantes son los responsables de su propio aprendizaje. El profesor le suministra estrategias de aprendizaje; e) la motivación por el aprendizaje es intrínseco; f) las

lecciones incluyen mucho trabajo en grupo y en parejas; g) el currículo se plantea alrededor de las funciones comunicativas de la lengua; h) la lengua es más que un sistema de reglas es un medio activo para la creación de significados; i) se hace énfasis en el significado más que en la forma; j) los estudiantes participan activamente y el profesor es un facilitador porque implica la idea de un guía o conductor del aprendizaje, requiere determinadas metodologías contemporáneas como la enseñanza basada en tareas, el aprendizaje basado en solución de problemas, la enseñanza basada en contenidos, el enfoque por proyectos, entre otros; La clase es centrada en el estudiante (Nunan, 2003); k) se introducen situaciones de la vida real; l) las lecciones incluyen mucha interacción; m) se hace mayor énfasis en la fluidez que en la precisión (Howatt, 1984).

Las teorías de aprendizaje ayudan a tener un mejor entendimiento de la conducta de los alumnos. Los psicólogos han desarrollado programas de modificación de conducta para suprimir los comportamientos problemáticos para desarrollar un mejor aprendizaje. Las teorías de aprendizaje ayudan porque permiten hacer la relación de aspectos de conducta y afectivos del por qué el alumno se comporta de determinada forma. También orientan a entender que las creencias que los alumnos presentan, podrían tener algunos efectos en su actitud hacia el aprendizaje de la habilidad oral del idioma.

La teoría del condicionamiento describe que la persona funciona a partir de estímulos y de respuestas. Las concepciones, creencias y actitudes que el alumno tiene sobre las cualidades de la habilidad comunicativa oral de inglés, se expresan de diferentes maneras, a veces de forma directa, en otras ocasiones de forma indirecta. Tales RS que el alumno tenga de cómo se debe aprender el vocabulario, dicción o coherencia puede resultar un estímulo que provoca la manifestación de una determinada actitud, en la cual, se expresa como una reacción con referente a su aprendizaje o una situación en particular.

La teoría cognitiva hace énfasis en el estudio de los procesos internos que conducen al aprendizaje, cómo ingresa la información, cómo se transforma en el individuo y cómo se reproduce. Los alumnos al desarrollar creencias en relación a su

aprendizaje de vocabulario, dicción y coherencia, es como va ir transformando y reproduciendo su aprendizaje evidenciado en un comportamiento de aceptación o rechazo.

La teoría del aprendizaje significativo describe cuando los conocimientos previamente construidos se relacionan con los nuevos. Es decir, las creencias que el alumno tiene del aprendizaje de vocabulario, dicción y coherencia, va a ser de vital importancia para que ese conocimiento lo relacione con la nueva concepción y, de ser, modifique su actitud en torno a su aprendizaje.

La teoría sociocultural, acepta la idea de que la conducta es aprendida socialmente y que el ambiente también contribuye en la conducta. Es necesario que en el aula se desarrolle un campo de juego-competencia, para que así, los alumnos tengan interés por aprender el idioma. Dicho esto, el alumno desarrollará una creencia o concepción positiva de su aprendizaje del idioma que, por consecuente, se evidenciará, en el tipo de comportamiento que este tome dentro del aula.

Las teorías de aprendizaje colaboran a tener una mejor comprensión de las representaciones sociales porque permiten relacionar aspectos afectivos con la conducta del porque el alumno actúa en determinada forma, es decir, las creencias o valoraciones que los alumnos presenten posiblemente tendrían alguna incidencia en su aprendizaje. Y dependiendo de cuáles son las creencias que el alumno desarrolle dentro del ámbito escolar se inclinara por una u otra actitud.

II. 3 Representaciones sociales

En este apartado se describe la teoría de RS, que servirá de referente para interpretar el material empírico de la investigación. La noción de RS surge en el campo de la psicología con cierta controversia (Mora, 2002). Moscovici recuperó la noción de representación colectiva y social de Durkheim, debido a que él hizo referencia a una forma de pensamiento compartido por la sociedad haciendo un replanteamiento de lo colectivo, otorgándole la connotación de social. Esta propuesta teórica esboza un planteamiento metodológico interesante y renovador

dentro del análisis del sentido común y de lo cotidiano, y puede valorarse como una explicación útil en el estudio de la construcción social de la realidad.

El carácter social de las representaciones se debe a que se construyen de forma consensual, durante los intercambios comunicativos y experienciales de determinado grupo social en un contexto sociocultural específico Wagner et al. (1999). Las RS no son sólo productos mentales sino construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de estas interacciones sociales, como maneras específicas de entender y comunicar el mundo. Lo que implica que, de cierta forma, en las RS son los propios sujetos de manera autónoma quienes, más allá de las condiciones estructurales que les subyacen, construyen sus representaciones. Las RS se construyen entre lo psicológico y lo social (Jodelet 1986), donde el aspecto social no determina al sujeto, pero sí forma parte de él, a razón de ser su contexto de intercambios subjetivos inmediatos (Allansdottir, Jovchelovitch y Stathopoulou, 1993).

Las RS se caracterizan como conjuntos estructurados o imprecisos de nociones, creencias, imágenes, metáforas y actitudes, con las que los actores definen las situaciones y llevan a cabo sus planes de acción (Jodelet, 1986). Así una RS parte del acto de representar. Implica sustituir u ocupar el lugar de algo. De igual forma, representar es hacer presente algo en la mente de alguien (Jodelet, 1986). Cuando un individuo representa determinado objeto o sujeto en su mente, no lo hace de manera automática o como un mero reflejo, puesto que representar un objeto es al mismo tiempo, conferirle la categoría de un signo, conocerlo haciéndolo significante (Moscovici, 1979).

Las RS son construidas consensual y socialmente siempre alrededor de un objeto o un sujeto (Jodelet, 1986); constituyen una relación dialógica entre individuo y sociedad. La RS de algo o de alguien es producto de las relaciones intersubjetivas que individuos pertenecientes a determinado espacio social establecen con un objeto o sujeto. Así, se puede mencionar que una RS no es el duplicado de lo real,

ni el duplicado de lo ideal, ni la parte objetiva del sujeto. Sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación (Jodelet, 1986).

Para construir una representación social de algo o de alguien, un sujeto combina distintos elementos como son: la información que, a partir de sus experiencias vividas, posee; la información que obtiene de su contexto social, así como las ideas previas que tenga en relación con lo que se representa (Jodelet, 1986). Cuando un individuo intercambia experiencias y relaciones intersubjetivas con algún objeto o sujeto, no se apropia de ellos como tal, sino que se apropia de los símbolos que éstos representan. Los combina con sus esquemas de percepción y con sus categorías de interpretación para otorgar así un significado propio, y a la vez social, sobre dichos símbolos.

Las RS no reproducen de un sujeto a otro lo que se piensa de determinado tema. Como lo señala Moscovici (1979), las representaciones sociales “circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro”. La posibilidad de configurarse y reconfigurarse constantemente en el proceso de intersubjetividad del que emergen, es gracias al dinamismo inherente a las representaciones como construcciones sociales. Configurarse desde el sentido común es una de las características principales de las RS. El sentido común es aquel tipo de conocimiento que los sujetos construyen, inconscientemente, a partir de las experiencias de su vida cotidiana.

Las representaciones son sociales por su carácter compartido, por su génesis en la interacción y por sus funciones. Según Jodelet (1986) lo social interviene de diversas maneras: por el contexto concreto en el cual están situadas personas y grupos; por la comunicación que se establece entre ellos; por los cuadros de aprehensión que les proporciona su bagaje cultural; y por los códigos, valores e ideologías ligados a las posiciones o pertenencias sociales específicas.

Las RS se generan mediante dos procesos fundamentales: la objetivación y el anclaje. Estos mecanismos sirven para la definición de los grupos sociales, guían su acción y explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social.

La objetivación hace referencia al proceso mediante el cual, un conjunto simbólico abstracto pasa a tener forma y sentido en la realidad de un grupo social. Por medio de este proceso se hacen presentes conocimientos u objetos que anteriormente eran ajenos en la vida de un sujeto (Moscovici, 1979). Lo que antes era un entramado simbólico extraño, con la objetivación toma formas más concretas y accesibles para las personas, lo cual permite apropiarse de ellas y asignarles significados particulares. Así mismo, por medio de la objetivación se forman imágenes en relación con el nuevo objeto presente en la realidad social (Jodelet, 1986).

En el proceso de objetivación Jodelet (1986) señala que hay tres fases: a) la construcción selectiva: retención selectiva de elementos que son organizados. Esta se da junto a un proceso de descontextualización del discurso, en función a criterios culturales y normativos; b) esquema figurativo: el discurso se estructura y se objetiviza en un esquema de pensamiento, sintético, condensado simple, concreto formado con imágenes vividas y claras. Esta imagen es lo que les permite a las personas conversar y comprender de forma más sencilla las cosas, a los demás y a ellas mismas y a través de su uso, en diferentes circunstancias, se convierten en un hecho; c) naturalización: la transformación de un concepto en una imagen pierde su carácter simbólico arbitrario y se convierte en una realidad con una existencia autónoma.

Una vez que una teoría o algún concepto, antes extraño, se ha objetivado y ahora forma parte de la realidad social, comienza a fungir como un marco de referencia que influye y caracteriza las categorías de interpretación con las que un sujeto entiende determinado fenómeno social (Moscovici, 1979). Aquí se observa el otro

proceso de constitución de las RS, el anclaje, implica la organización de la experiencia de forma que las personas pueden asignar un sentido o significado, así mismos, los demás y el mundo cotidiano.

El anclaje permite que los eventos y objetos de la realidad que se presentan como extraños y carentes de significado para la sociedad se incorporen en su realidad social. A través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del cual dispone, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes. Consiste en transformar lo que es extraño en familiar, es decir, hacer inteligible lo que no es familiar. Se diferencia de la objetivación porque permite incorporar lo extraño en una red de categorías y significaciones (Jodelet, 1986).

La objetivación y el anclaje se encuentran íntimamente ligados. Sin alguno de ellos, una RS no se conformaría como tal. Si se establece un orden sucesivo, la objetivación ocuparía el primer lugar. Al hacer concreto algo abstracto. En segundo lugar se encuentra el anclaje, que de forma más específica transforma el objeto o sujeto representado en un saber útil (Moscovici, 1979).

Las RS como forma de conocimientos aluden a un proceso y a un contenido. En tanto proceso las RS se refieren a la forma particular de adquirir y comunicar conocimientos y en cuanto a contenido, a una forma particular de conocimientos, que constituye un universo de creencias en el que se distinguen tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación (Moscovici, 1979). La actitud consiste en una estructura particular de la conducta de las personas, cuya función es dinamizar y regular su acción. Es la orientadora global positiva o negativa, de una representación. También expresa el aspecto más efectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto; la información concierne a la organización de los conocimientos que tiene una persona o grupo sobre un objeto o situación social determinada. Esta dimensión conduce, necesariamente, a la riqueza de datos o explicaciones que sobre la realidad se forman las personas en

sus relaciones cotidianas. El campo de representación se refiere a la ordenación y a la jerarquización de los elementos que configuran el contenido de las RS. Se organiza en torno al esquema figurativo o núcleo figurativo que es construido en el proceso de objetivación. Estas dimensiones, halladas por Moscovici, forman un conjunto que tan sólo pueden separarse para satisfacer las exigencias propias del análisis conceptual. Por lo tanto, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe, qué se cree, cómo se interpreta y qué se hace o cómo se actúa.

Así, toda representación social se construye en las relaciones intersubjetivas que se desarrollan en un contexto social específico. El contexto social es más que un espacio físico estructurado de manera mecánica. No es una esfera que exista a priori. Por el contrario, es un espacio simbólico constituido dinámicamente por los sujetos que en él convergen. Posee una dimensión histórica y una dimensión cultural inherente. Debido a que existe una articulación dialógica sujeto-contexto, estas dimensiones también son propias de los sujetos que ahí se interrelacionan. Esta relación posee tal característica, debido a que tanto los sujetos constituyen el espacio social, como el contexto social es parte de la construcción de ellos.

Es importante tener en cuenta que las características particulares de un contexto social son dimensiones inherentes a las representaciones sociales que se tienen sobre algo o alguien. Debido a que se constituyen en los intercambios intersubjetivos que se dan en determinado espacio social, las representaciones sociales también poseen un carácter histórico y cultural (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986; Wagner et al. 1999; y Jovchelovitch, 2001).

De esta forma, se observa que el contexto social funge como un espacio intersubjetivo con características histórico-culturales propias, en él convergen un número indeterminado de sujetos (Jovchelovitch, 2001); quienes a través de la interacción y la comunicación producen un sistema de conocimiento que les permite, a la vez, la clarificación y la interpretación de las prácticas cotidianas y una visión

del mundo relacionada y desarrollada en las experiencias diarias (Jovchelovitch, 2008). Este sistema de conocimientos socialmente construido son las RS.

En mi investigación indagué el aspecto social de las RS de tres cualidades: vocabulario, dicción y coherencia de la habilidad comunicativa oral del idioma inglés. Por ello siempre que haga referencia al proceso, me estaré refiriendo a las relaciones intersubjetivas en las que, por medio de la comunicación y las experiencias, los sujetos intercambian, construyen y se apropian de múltiples significados e imágenes.

II.4 Cualidades comunicativas de la habilidad oral del idioma inglés

Las cualidades comunicativas de la lengua oral son según Cardona y Celis (2011): vocabulario, dicción y coherencia y juegan un papel crucial en el aprendizaje de un idioma, forman parte esencial para desarrollar la habilidad comunicativa oral en inglés.

II.4.1 Vocabulario

Vocabulario para Cardona y Celis (2011) es definido como el conjunto de palabras que forman parte de un idioma específico conocidas por una persona u otra entidad, que se utilizan conforme a la situación. El vocabulario es un componente esencial en el aprendizaje del inglés y proporciona un gran aporte al desarrollo de las habilidades receptivas como: leer, escuchar y productivas: escribir y hablar. En la actualidad, al hacer referencia al vocabulario, se incluyen no solo palabras aisladas, sino también frases y expresiones comunes como *“of course”*, cuya enseñanza es importante en los niveles básicos de aprendizaje del inglés, ya que apoyan al aprendizaje, comprensión y comunicación del idioma.

El aprendizaje de vocabulario es especialmente importante como apoyo al desarrollo de la capacidad de competencia comunicativa oral en el idioma, también

ayuda a la comprensión de textos en inglés. El mayor conocimiento de palabras contribuye a desarrollar la fluidez en la expresión oral, desde los primeros niveles de conocimiento del idioma, es decir, aprender expresiones de uso frecuente como saludar, presentarse y despedirse.

Integrar y aprender nuevo vocabulario será más fácil si se enseña de forma explícita e intencionada, se usan estrategias y se ofrece al alumno la posibilidad de encontrar las nuevas palabras en forma recurrente en distintos contextos. La combinación de estos planteamientos, sumada a una planificación que considere variedad de actividades en contextos comunicativos contribuirá al desarrollo sistemático del vocabulario en los estudiantes. Para los primeros niveles del idioma inglés, se espera que los alumnos comprendan alrededor de quinientas palabras.

II.4.1.1 Tipos de vocabulario

El vocabulario es el conjunto de términos lexicales que el hablante emplea para comunicarse. Su vocabulario queda manifiesto y comprobable en el conjunto de textos orales o escritos que dan lugar a sus realizaciones lingüísticas, no olvidando que es más reducido el vocabulario que suele emplearse que el caudal léxico efectivo que se conoce.

Para Cardona y Celis (2011) existen dos tipos de vocabulario el pasivo que es el léxico que comprendemos y el vocabulario activo que es el que utilizamos. Suele haber abundancia del primero y escasez del segundo. Y lo que hay en las clases de inglés es procurar que en la comunicación el vocabulario pasivo se incorpore al activo, al tiempo, que se acrecenté uno y otro y le permita al estudiante tener un mejor uso del idioma. También podemos hablar de vocabulario fundamental y básico; en el primero se hace referencia a las unidades léxicas actualizadas, esto es, efectivamente empleadas, por varios miembros del grupo lingüístico. El segundo se refiere al conjunto de unidades léxicas que emplean en el discurso todos los integrantes del grupo sociolingüístico.

Existen diferentes métodos para la enseñanza del vocabulario y han estado presentes desde que el hombre empezó a adquirir conocimientos, a reflexionar y a filosofar. Los primeros métodos fueron el tradicional, el método directo, el método lingüístico, el método audiovisual, y el método nocional-funcional. El método tradicional tiene como objetivo que el alumno domine la lectura comprensiva de un texto en inglés, la traducción, tanto directa como inversa y, en cierto modo, la expresión escrita.

Para enseñar vocabulario en inglés en este método se listan de entre 15 y 20 palabras para que puedan ser reconocidas y traducidas en un texto. En el método directo también llamado método natural se intenta aprender el idioma no vernáculo siguiendo el modelo del aprendizaje natural de la lengua materna. En este método se enseña el vocabulario por medio de pequeñas frases en forma de pregunta-respuesta y el resto se aprende por asociación de ideas.

El método lingüístico no incluye la conversación, el objeto de aprendizaje es para leer textos no para hablar. Se enseña el vocabulario por medio de la lectura y traducción del texto. El método audiovisual se basa en la utilización de descripciones de lenguaje de carácter estructural, la importancia del aspecto oral y comunicativo del lenguaje, el aprendizaje concebido desde un ángulo conductista, como creación de hábitos lingüísticos. Se enseña la utilización del diálogo sobre una situación y se completan palabras realizando un diálogo con estructuras, dejando después más libertad de expresión, admitiendo expresiones ya aprendidas en otras situaciones. Y por último el método nocional-funcional consiste en poner ejemplos de funcionamiento de estructuras de vocabulario. Los profesores de inglés debemos darnos cuenta si conocen la situación en la que trabajan las estructuras, en su idioma y en su realidad. Para después realizar el aprendizaje del idioma inglés, estableciendo comparaciones y diferencias.

II.4.2 Dicción

Dicción se refiere a como las palabras son pronunciadas. En los años 40 del siglo XX, los lingüistas coincidían en que la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés se debe basar en dos enfoques fundamentales: el enfoque intuitivo-imitativo que depende de la habilidad del aprendiz de escuchar e imitar el ritmo y los sonidos de la lengua objeto, sin la intervención de informaciones explícitas y el enfoque lingüístico-analítico que utiliza información y herramientas como el alfabeto fonético, la descripción articulatoria, diagramas del aparato articulatorio, información contrastiva, y otros medios para apoyar las habilidades de escuchar, imitar y producir sonidos en la lengua meta (Cardona y Celis 2011).

En los años 80's se introduce el enfoque comunicativo, este se basa en la necesidad de utilizar el lenguaje con fines comunicativos y toma en cuenta el desarrollo de la competencia gramatical, estratégica, discursiva y sociolingüística.

La habilidad comunicativa oral en inglés, es una habilidad productiva que supone utilizar el idioma para comunicar ideas en forma oral. Expresarse oralmente consiste en comunicar un mensaje con una adecuada pronunciación y de manera inteligible al participar en intercambios orales, conversaciones y monólogos. El saber cómo se pronuncian las palabras en inglés es una etapa inicial de conocimiento del idioma y cobra importancia para que el mensaje que se quiera transmitir sea entendible para el receptor.

II.4.3 Coherencia

Coherencia es definida como el lenguaje con contenido comprensible en sí mismo que requiere que la estructura contenga sujeto, verbo y complemento, y que no sea necesario hacer preguntas complementarias o especificaciones para entender su significado. La coherencia se refiere a las relaciones de contenido que tienen las ideas, es una cualidad semántica existente al interior del discurso, que busca que

el texto, como el discurso, presente una estructura o un sentido lógico. Esta lógica o coherencia se da teniendo un tema, que posee una idea principal y las demás sirven de apoyo para lo central; dejando como eje relevante y organizado lo irrelevante, para que el receptor comprenda el discurso (Cardona y Celis, 2011).

La coherencia es un elemento esencial para el desarrollo de la habilidad oral, al expresar oraciones en inglés es necesario que estas ideas tengan relación entre sí, es decir, que tengan un hilo conductor que pueda identificar un tema en específico que permita al receptor tener una idea clara de lo que expresa el emisor, por ejemplo una oración que no tiene coherencia en inglés: “*two beautiful dog*”, la correcta sería “*two beautiful dogs*”. La cohesión también forma parte de la coherencia, se refiere al modo en que las diferentes palabras se van relacionando entre ellas, el cómo se entrelazan para originar oraciones y a su vez éstas van generando una serie de ideas que se conectan con otras y dan una unidad conceptual del mensaje.

La coherencia se encuentra vinculada con los rasgos constitutivos de la textualidad, como son la cohesión que es definida como la relación interna entre todos los elementos de una oración y entre todas las oraciones que componen el texto; intencionalidad es la finalidad que el autor del texto concede al mismo, a su intención comunicativa, la cual revela el carácter pragmático del texto; aceptabilidad es un factor extra textual que hace referencia a la actitud del receptor u oyente frente al texto; progresividad del contenido informativo todo texto debe contener alguna información nueva; esta situación se refiere a la adecuación del texto a una situación concreta; está relacionado con el contexto; intertextualidad se refiere a la relación que guarda un texto con otros, en lo que respecta a su contenido y organización, de tal forma que pueda ser correctamente interpretado.

Para Bernárdez (1994) existen varias formas de lograr la coherencia: a) repetición, es decir, reaparición o recurrencia de un elemento del texto con valor semántico o funcional, en el mismo texto; b) relaciones semánticas entre lexemas, es decir, conexión clara y ordenada entre los elementos léxicos, sucesivos, bien basada en

la existencia de algún rasgo semántico común, bien basada en el conocimiento del mundo de los participantes; c) articulación en el tema y rema, se entiende por tema el tópico, que debe ser conocido por la comunidad epistemológica, y por rema el comentario que expresa lo nuevo de la información que se aporta; d) identidad gramatical, consiste en la repetición transracional de morfemas verbales y nominales de un mismo artículo con un mismo sustantivo; e) coordinación de las oraciones y su significado operativo, la gramaticalidad es la relación lingüística de la coherencia que en un escrito ayuda a su claridad y comprensión; f) el tema del texto, que es, al igual que el tema de la oración, el elemento en torno al cual se estructura el mensaje.

II. 5 Entramado

Comenzaré por destacar que la habilidad comunicativa oral del idioma inglés es compleja porque se puede comprender gracias a cualidades comunicativas, representaciones sociales, *habitus*, *illusio*, campo y aprendizaje. Estos elementos constituyen parte de la red de prácticas sociales y culturales que giran en torno al campo educativo que se desarrolla en la preparatoria norte de la U.A.Q.

Como se ha planteado las representaciones sociales son concebidas como un producto intersubjetivo, de carácter substancial, resultado de la construcción y creación de los sentidos por los actores sociales que interactúan. Por eso las vías de acceso para su conocimiento se hallan en el campo de la comunicación y la interpretación.

Al considerar las representaciones sociales como una forma de comunicación, se establece la conexión con la habilidad comunicativa oral del idioma inglés, la cual deben aprender los estudiantes de la preparatoria norte como un instrumento de comunicación e interacción. Para establecer la comunicación en inglés es necesario que se aprendan cualidades comunicativas entre ellas están: la coherencia, es una cualidad semántica que busca que el discurso presente una estructura o un sentido lógico para que el receptor comprenda el mensaje.

El interlocutor ha de reconocer la intención y contestar usando un vocabulario adecuado en cada situación y la dicción como una pronunciación correcta de las palabras. Es importante que se pronuncien bien las palabras para que el mensaje que se transmite sea entendible para el receptor y no hay que dejar relegado el aprendizaje del vocabulario, para el desarrollo de la fluidez de la habilidad oral.

El aprendizaje del vocabulario ayuda al alumno a tener más léxico para comunicarse en diferentes situaciones. En su aprendizaje se deben incluir palabras no sólo aisladas sino también frases y expresiones comunes. Esto apoya al aprendizaje de la comprensión y comunicación del idioma inglés. Sin embargo, hay ocasiones, en las cuales es necesario memorizar vocabulario en inglés, ya que permitirá que el alumno aprenda nuevas frases o palabras que finalmente le ayudarán a desarrollar la habilidad comunicativa oral en el idioma y expresar sus ideas en relación a la situación a la que se quiera referir.

En relación a la objetivación, el alumno en la clase de inglés selecciona y descontextualiza la información que aprende mediante la relación que establece con su vida cotidiana, es decir, si se le enseñan las rutinas diarias de una persona ajena a su contexto social y luego se le pide haga la conexión con la rutina que él hace. El alumno estará descontextualizando y seleccionando la información necesaria para que quede más clara y, entonces, esta información pase a ser anclada, es decir, que la rutina que él realiza, pasa a tener un significado y utilidad que él le confiere. Después, al pasar y decir su rutina frente a sus compañeros mejora su aprendizaje.

Las oraciones cuando se practican verbalmente forman una imagen sobre la habilidad oral, de cómo se debería de hablar, es decir, cómo debe ser la pronunciación y qué vocabulario usar. Si bien, el proceso de anclaje le permite al alumno afrontar las innovaciones con el contacto con objetos que no le son familiares. Los intereses y los valores del alumno actuarán con fuerza sobre los mecanismos de selección de la información, abriendo más o menos esquemas para que la innovación pueda ser integrada. Si este es el interés del alumno logrará ser

más receptivo. Además, así se generan conductas, pensamientos y juicios tanto individuales como colectivos que tienen sentido para él.

Las teorías de Durkheim y Bourdieu orientan nuestra práctica educativa a través de sentimientos, prácticas, ideas, *habitus*, *illusio* y campo de representación. Se relacionan con las representaciones sociales porque éstas son un conocimiento constituido que funciona de forma práctica porque determina la manera en que el alumno se acerca a la realidad. El vínculo de las representaciones sociales y el *habitus* se da cuando se construyen formas de actuar que utilizan los alumnos para desenvolverse dentro de su campo y espacio social. Su *habitus* previo del alumno actúa como un mediador de la experiencia escolar y contribuye a construir la realidad que vive en la clase y a lo largo de la experiencia escolar.

La clase en sí es un campo de competencia en el cual cada alumno a veces participa sin saber las reglas o fronteras del juego. Es el interés, el resorte que mueve al alumno para que invierta energía en las actividades propuestas por el profesor, reflejando sus pautas de conducta que permiten que se involucre en la actividad. El hecho de estar en este juego y de jugarlo sin siquiera saber forma parte de la *illusio*, es parte del juego.

La esencia del aprendizaje significativo reside en que el estudiante relacione la información nueva con la ya existente en su estructura cognitiva de forma sustantiva, es decir, no arbitraria, ni al pie de la letra, condición que contrasta con el aprendizaje por repetición, se relaciona con su estructura cognitiva, y lo hace solamente de modo arbitrario y al pie de la letra. El aprendizaje significativo se vincula con las representaciones sociales al incorporar los conocimientos a sus estructuras cognitivas: esa información pasa a tener sentido y utilidad para su contexto social, como las creencias que el alumno empieza a relacionar con su aprendizaje.

Las creencias que el alumno tiene del aprendizaje de vocabulario, dicción y coherencia, van a ser de vital importancia para que ese conocimiento lo relacione con la nueva concepción y de ser necesario modifique su actitud en torno a su

aprendizaje. Es indispensable que se desarrolle en el aula un ambiente de juego-competencia, para que el alumno tenga interés por aprender el idioma y posiblemente desarrolle una creencia del mismo y por consiguiente se evidencie en el tipo de comportamiento que este tome dentro del aula.

La zona de desarrollo mencionado por Vigostky (citado en Hernández, 2012) es un rasgo esencial del aprendizaje, es decir, el aprendizaje de la habilidad comunicativa oral del idioma inglés despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar cuando el estudiante está en interacción con otros estudiantes de su salón de clases. Sin embargo, no se considera eficiente a todo trabajo en cooperación con alguien que sabe más, la idea es, que se trabaje con alguien que hable más en el idioma para que el otro alumno lo internalice en un futuro próximo.

Las representaciones sociales propuestas por Moscovici y el aprendizaje cognitivo que propone Piaget se vinculan de forma similar en cuanto a la construcción del conocimiento, es decir, que en las representaciones sociales el sujeto construye el conocimiento por medio de dos procesos objetivación y anclaje. En el aprendizaje cognitivo, el estudiante construye su aprendizaje por medio de estructuras que se alimentan de esquemas de acción que recoge de elementos del exterior, y relaciona con la estructura que ya posee.

Este aprendizaje se lleva a través de un proceso como la organización que corresponde a las etapas de conocer que conducen a conductas diferentes en situaciones específicas; adaptación, adquiere nueva información en la cual se busca la estabilidad y en otros casos el cambio. Esta permite al estudiante aproximarse y lograr un ajuste dinámico con el medio; la asimilación, como la incorporación de los esquemas de comportamiento, que puede utilizar para interactuar; acomodación, implica la modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio y, finalmente, el equilibrio como el que regula las interacciones del sujeto con la realidad, que funcionan como marcos asimiladores mediante los cuales la nueva información es incorporada en la persona.

La educación se vincula con la socialización del estudiante porque asimila y aprende conocimientos, prácticas y sentimientos. Es la forma en que el alumno se acerca a la realidad. La preparatoria norte de la U.A.Q. es una micro sociedad donde se preparan a los estudiantes para la vida social. El papel del docente consiste en engendrar y desarrollar en sus educandos un cierto número de estados intelectuales, morales y prácticos que exige la sociedad en su conjunto y el medio en que les toca vivir.

Las representaciones ayudan a contribuir con la generación de estos estados que la sociedad pide para ser parte de ella. Éstas permiten tener un mejor conocimiento de la forma en que los estudiantes actúan construyendo su realidad social, a la vez, se puede considerar que en esta construcción juegan un papel determinante en los procesos sociales a través de los cuales el estudiante se apropia de ellas.

La teoría de Durkheim habla de las representaciones colectivas que se producen por el intercambio de acciones que realizan los individuos como colectividad. El hombre es un ser social formado de ideas, sentimientos y hábitos que reflejan no solo su personalidad, si no también, la del grupo. Los alumnos, al formar parte de un grupo, deben trabajar en equipos y colaborar en la construcción de su conocimiento. Sin embargo, algunos alumnos no colaboran entre ellos. Debido a los diferentes sentimientos que experimentan como fastidio y enojo.

Los alumnos de inglés perciben y construyen su conocimiento incorporando creencias, valores e ideologías dependiendo de su posición social y cultural. Al estudiante regularmente en cada actividad dentro del aula, se le facilita o dificulta entender un tema dependiendo de su bagaje cultural o su contexto social, dependiendo de sus RS.

El alumno que lee más acerca de historia, comprende con más facilidad si se le pide hablar de un tema relacionado con la historia del idioma. En este contexto, se habla de la *illusio*, si el alumno siente interés hacia el tema posiblemente actuará con emoción y alegría ante ciertas actividades, en cambio si no siente esta *illusio* por actuar y participar en la actividad difícilmente se involucra en su aprendizaje.

También es importante reconocer la actitud positiva que presenta el alumno en el aula, le permitirá desarrollar creatividad e imaginación en las actividades que realice. Las actitudes y las representaciones sociales son conceptos de la psicología social. Ambos son el producto de las interacciones con el medio que permiten la orientación de comportamientos. Las creencias e ideas compartidas socialmente son elementos de las representaciones sociales y las actitudes. La actitud es la más frecuente de las tres dimensiones de las representaciones sociales.

Las valoraciones y los significados que atribuye el estudiante al aprendizaje de la habilidad comunicativa oral son elementos mediadores entre la influencia educativa que ejerce el profesor, los contenidos u objetos escolares y los resultados en su aprendizaje. Y éstas son indispensables considerarlas para mejorar las prácticas educativas de la escuela preparatoria.

II.6 Síntesis

El aprendizaje de inglés se desarrolla habitualmente en un campo complejo e incierto. En él confluyen diversas circunstancias imprevisibles. Éstas podrían interferir, significativamente en el desarrollo de la apropiación de conocimientos de la habilidad comunicativa oral en el idioma. Esto supone una constante reflexión sobre el aprendizaje del idioma. Resulta innegable la enorme incidencia de las dimensiones afectivas y cognitivas en el aprendizaje lingüístico. Considero que las concepciones y significados de los estudiantes son también insoslayables para comprender las formas en que se acercan al conocimiento y su actuación en las aulas, a la vez que se constituyen como punto de partida de su propio proceso de aprendizaje. Por ello, como señalan Coll y Miras (1993) las valoraciones y los significados que atribuye el estudiante al aprendizaje también son un elemento mediador de primera importancia entre la influencia educativa que ejerce el profesor, los contenidos u objetos escolares y los resultados en el aprendizaje.

Considero necesario prestar atención a las representaciones o concepciones que los estudiantes tienen sobre el aprendizaje durante su formación, como uno de los referentes implicados en el interjuego de relaciones y construcciones subjetivas que

se expresan en la práctica de un currículo. Éstas son indispensables para proponer mejores prácticas educativas, es decir, tomar como punto de análisis la perspectiva del alumno y su ubicación como sujeto activo dentro del proceso educativo.

Resulta necesario explorar las creencias, pensamientos y actitudes que subyacen en las acciones del alumno (Richards y Lockhart, 1996); e identificar si tales creencias influyen o repercuten en el aprendizaje del idioma. Cada alumno concibe de una forma particular el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Se cree firmemente que el actuar de los alumnos en el aula supone un fiel reflejo de sus propias convicciones que guían su aprendizaje, es decir, las acciones que desarrollamos en el aula reflejan nuestras propias creencias respecto al aprendizaje.

Las creencias de los alumnos, respecto a su aprendizaje de las cualidades de la habilidad oral: vocabulario, pronunciación y coherencia, podrían incidir significativamente en su actuación, por ende, en su forma de aprender (Williams y Burden, 1997). Para que se logre realmente un aprendizaje significativo se requiere por lo tanto de varias condiciones. Entre otras, que el material o contenido de aprendizaje sea potencial y lógicamente significativo, lo que implica en sí que no sea azaroso ni arbitrario, sino que muestre la suficiente intencionalidad o que cumpla con las clases de ideas pertinentes que los seres humanos son capaces de aprender, además de ser lo suficientemente sustancial, que un mismo concepto o proposición pueda expresarse de manera sinónima y seguir transmitiendo exactamente el mismo significado.

Como constructos simbólicos, las RS tienen la capacidad de dotar de sentido a la realidad social, y en este marco, su finalidad primordial es transformar lo desconocido en algo conocido como en el caso del vocabulario, dicción y coherencia del idioma inglés. Esta familiarización con lo nuevo y en consecuencia, generación de nuevas RS se realizaría por medio de los procesos de anclaje y objetivación. Por medio de la objetivación, se construyen significados sociales que transforman los productos del pensamiento en realidades físicas los conceptos e imágenes y las entidades abstractas en algo concreto y material. Al mismo tiempo, “el anclaje

enraíza las representaciones y su objeto en una red de significaciones, mediante un proceso de categorización por medio del cual se clasifican y dan nombres a las cosas y a las personas” (Moscovici, 1981 citado en Velázquez y Córdoba, 2012, p. 172). Ambos procesos ayudan a otorgar significación a las cualidades de la habilidad comunicativa oral: vocabulario, dicción y coherencia, permitiendo que los individuos y grupos lo asimilen en sus sistemas de creencia preexistentes. Recuérdese que Jodelet (1986, p. 490) planteó que la representación no se inscribe en una tabla rasa, sino, que siempre encuentra algo que ya se había pensado latente o manifiesto.

La visión o concepción de aprendizaje hará decantarnos por determinado enfoque o método de enseñanza. Tales creencias orientarán y explicarán las diversas actuaciones que el alumno desarrolla en el aula. Hay que añadir que este sistema de creencias se va construyendo progresivamente, va transcurriendo en el tiempo integrando tanto dimensiones objetivas como subjetivas. Gracias a ello se posibilita o dificulta el aprendizaje de la comunicación verbal en inglés.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA, METODO Y TÉCNICA

III.1 Metodología

Desde el punto de vista filosófico, la metodología es la teoría del método, es decir, estudia las razones que permiten comprender porque el método es lo que es y no otra cosa. Otras definiciones citadas en Ibarra, Díaz y González (2014) son: a) diccionario de Ciencias de la Educación; la metodología más que exponer y sistematizar métodos, se esfuerza en proporcionar al profesor criterios que le permiten justificar y construir el método que, bajo razones pedagógicas, responde a expectativas educativas de cada institución. b) Giroux y Trembay; metodología es el conjunto de posturas en relación con la elección de los métodos de investigación y de las técnicas de recolección y análisis de datos. c) Narro; es el tratado del método.

Estas definiciones muestran que la metodología, al igual que las ciencias sociales no tiene un acuerdo, y la ausencia de una forma de caracterizarla lleva a la tensión entre lo descriptivo, convencional y prescriptivo (Ibarra, Díaz y González, 2014).

El pensamiento complejo une lo disperso, por ejemplo, establece nexos entre lo cualitativo y cuantitativo. Tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno y busca un concepto que pueda abarcar una parte de la realidad. Esta metodología usa un método de análisis descriptivo, interpretativo, explicativo, crítico y transformativo, pero esta investigación sólo se enfocó en el análisis descriptivo. Cabe mencionar que hay estudios cualitativos que usan datos cuantitativos, como los estudios de caso evaluativo que consisten en que el investigador recolecta una variedad de datos y estudia profundamente el caso (Cook y Reichard, 2005).

El rasgo de los estudios cualitativos consiste en que los resúmenes no se basan en manifestaciones numéricas de los datos cuantificados, tampoco se presentan en forma numérica. La investigación cualitativa permite al especialista satisfacer todos los requisitos básicos de la ciencia empírica: enfrentarse a un mundo susceptible de

observación y análisis, suscitar problemas con respecto al mismo, reunir los datos necesarios a través de un examen detenido y disciplinado, descubrir relaciones entre las respectivas categorías de los datos, formular proposiciones respecto de esas relaciones, incorporándolas a un sistema teórico y verificar problemas, datos, relaciones, proposiciones y teorías por medio de un nuevo examen del mundo empírico (Vasilachis et al., 2006)

El estudio de las representaciones sociales es un fenómeno social, abordado mediante la metodología cualitativa (Moscovici, 1979), porque coincide con los postulados del interaccionismo simbólico al compartir un enfoque realista del estudio científico de comportamiento y la vida de grupos humanos y, por consiguiente, la postura metodológica de esta concepción es la comprensión del mundo empírico social.

En este trabajo el proceso no retoma un sentido estrictamente cognoscitivo, sino una perspectiva más social. Se tomaron en cuenta las relaciones intersubjetivas en las que por medio de la comunicación y las experiencias, los alumnos intercambiaron, construyeron y se apropiaron de múltiples significados e imágenes respecto a la habilidad comunicativa oral del idioma inglés.

En esta investigación el contenido se refirió al conjunto de dimensiones como la información, las imágenes y las actitudes que son propias de las RS (Jodelet, 1986). También se reconoce que el contenido de las RS tiene rasgos históricos-particulares, y que será una expresión del contexto social donde se produce (Spink, 1993).

Si lo que se pretende indagar de las RS es su estructuración en los procesos cognitivos o su contenido, se pueden utilizar, según Banchs (2000) dos enfoques de aproximación: el procesual asumiría ciertas características del interaccionismo simbólico y el estructural asumiría características cercanas a la psicología social cognitiva. Cuando se habla de procesual y estructural se refiere a modos de apropiación de la teoría y de comprender los procesos socio-educativos.

En el enfoque procesual las RS se entienden como construcciones dinámicas, complejas y con un abordaje metodológico cualitativo, ya que son generadas en, y generadoras de múltiples elementos socio-culturales que se interrelacionan. La denominación de esta perspectiva como procesual se debe a que reconoce la existencia de procesos psicológicos y sociales, en la construcción y reconstrucción de las RS.

Con la finalidad de que existiera una articulación coherente, entre los planteamientos teóricos-epistemológicos y los objetivos que han guiado la investigación, se utilizó una metodología de carácter cualitativo. Ésta trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. Teniendo dos actividades básicas: a) recoger toda la información necesaria y suficiente para alcanzar los objetivos planteados, b) estructurar la información en un todo coherente y lógico que integre la información (categorizarlos y describirlos) (Martínez, 2013).

III.2 Método fenomenológico

El método propuesto por Morín (1998) es concebido como un apoyo a la estrategia, una ayuda a pensar por uno mismo para responder al desafío de lo complejo de los fenómenos desde una perspectiva científica-filosófica-literaria. No podría existir al margen del sujeto cognoscente como herramientas o reglas a priori, muy por el contrario consistiría en un método que incluya al sujeto- observador dentro de su propia concepción. En la concepción de Morín sería un método enciclopedista y permitiría poner el saber en un ciclo para aprender a articular lo desunido y requiere el empleo de las capacidades del sujeto para reaprender a aprender. Para Martínez (2013) el método fenomenológico estudia los fenómenos tal cual son experimentados y percibidos por el hombre. Permite el estudio de las realidades cuya naturaleza y estructura peculiar solo pueden ser captadas desde el marco de referencia interno del sujeto que las vive y las experimenta.

Para Husserl (citado en Martínez, 2013) la fenomenología es la ciencia que trata de descubrir las estructuras de la conciencia; por ello, el fin de la fenomenología no es

describir un fenómeno sino descubrir en él la esencia válida universalmente, y útil científicamente.

La fenomenología se basa en las vivencias, y trata de examinar de forma sistemática los tipos y formas de experiencias internas de los sujetos, teniendo como fin la comprensión del ser humano. Es un método que procede a partir del análisis intuitivo de los objetos tal y como son dados a la conciencia cognoscente, inferir los rasgos esenciales de la experiencia y de lo experimentado. Además respeta plenamente la relación que hace la persona de sus propias vivencias, al tratarse de algo estrictamente personal, no habría razón externa para pensar que ella no vivió, no sintió o no percibió las cosas como dice que lo hizo (Martínez, 2013)

Existen dos premisas en la fenomenología según Morse y Richards (2002 citados en Álvarez y Jurgenson, 2005). La primera se refiere a que las percepciones de la persona evidencian para ella la existencia del mundo, no como lo piensa, sino como lo vive; el mundo vivido, la experiencia vivida, constituyen elementos cruciales para la fenomenología. La segunda señala que la existencia humana es significativa e interesante, en el sentido de que siempre estamos conscientes de algo, por lo que la existencia implica que las personas están en su mundo y sólo pueden ser comprendidas dentro de sus propios contextos. De esta forma, los comportamientos humanos se contextualizan por las relaciones con los objetos, con las personas, con los sucesos y con las situaciones.

3.2.1 Etapas del método

Previa: clarificación de los presupuestos

Se inició después de haber aclarado cualquier influencia de presupuestos que pudieran perjudicar la investigación como: ciertos valores, creencias, presentimientos, actitudes, intereses y conjeturas propias de la conciencia humana. La información aquí ofrecida proviene de Martínez (2013), a quien en lo sucesivo no se citará.

Descriptiva: descripción completa y sin prejuicios

Tiene por objeto describir al fenómeno lo más completo y sin prejuicios posibles; que refleje la realidad vivida por el sujeto de manera auténtica. Se realiza en tres pasos:

1. Elección de la técnica, se recogen los datos para realizar la descripción protocolar mediante la entrevista coloquial, basada en una guía semiestructurada hecha con anterioridad, en sus partes esenciales para obtener la máxima colaboración y lograr la mayor profundidad en la vida del alumno. Se hace una grabación para facilitar el análisis y la descripción;

2. Permite la realización de la entrevista coloquial: de forma objetiva aplicando las reglas de la reducción fenomenológica. Entre algunas reglas positivas que menciona son: ver todo, no solo lo que nos interesa o lo que estamos buscando, observar la variedad y complejidad de las partes, repetir las observaciones cuantas veces sea necesario, razón por la cual son grabadas las entrevistas. En relación a las reglas negativas menciona: tratar de reducir todo lo subjetivo: deseos, sentimientos, actitudes personales, poner entre paréntesis las posiciones teóricas: conocimientos, teorías y preconcebidas, excluye la tradición: lo enseñado y aceptado anteriormente en relación a nuestro tema.

3. Elaboración de la descripción protocolar, el fenómeno se observa y se registra con rigor, ya que las siguientes etapas se apoyan en estos protocolos. El objetivo de este paso fue producir una descripción fenomenológica con las siguientes características: que refleje la realidad así como se presentó, fue lo más completa posible, no tuvo elementos proyectados: ideas propias, prejuicios, teorías consagradas, recogió el fenómeno descrito en su contexto natural, la descripción fue realizada con ingenuidad disciplinada.

Estructural: se busca cumplir con los protocolos

Se estudian detalladamente las descripciones contenidas en los protocolos de las entrevistas, de manera que se interprete la información con los siguientes siete pasos:

a) Lectura general de la descripción de cada protocolo. Se realiza una visión del conjunto para lograr una idea general del contenido.

b) Sumergirse mentalmente en la realidad apresada y hacerlo del modo más intenso.

c) Con la actitud de revivir la realidad en su situación concreta y, después, con la actitud de reflexionar acerca de la situación vivida para comprender lo que pasa.

d) Delimitación de las unidades temáticas naturales. Este paso consiste en pensar sobre el posible significado que pudiera tener una parte en el todo. Requiere una revisión lenta del protocolo para percatarse de cuándo se da una transición del significado, cuándo aparece una variación temática o de sentido, cuándo hay un cambio en la intención del alumno. De esta manera se obtiene una delimitación de áreas significativa, que son las unidades temáticas naturales del protocolo de una posible estructura.

e) Determinación del tema central que domina cada unidad temática. Se eliminan las repeticiones redundantes en cada unidad temática, simplificando su extensión y la del protocolo. Se determina el tema central de cada unidad, aclarándolo y elaborando su significado, en una frase breve y concisa que conservó el lenguaje del alumno. El proceso implicado fue un proceso fenomenológico, con la finalidad de descubrir los significados que, en ocasiones, no se manifiestan en forma inmediata en nuestra observación y análisis.

f) Expresión del tema central en lenguaje científico. Se reflexiona sobre los temas centrales que se habían reducido a unidades temáticas. Es decir, se interroga de manera sistemática a cada tema central qué es lo que revela acerca de la habilidad comunicativa oral del idioma inglés.

g) Integración de todos los temas centrales en una estructura particular descriptiva. Este paso constituyó el corazón de la investigación, durante el mismo se descubrieron las estructura básica de relaciones de la habilidad comunicativa oral del idioma inglés. Así como de sus principales propiedades y atributos. La convalidación de la estructura se realizó relacionándola con el protocolo original.

h) Integración de todas las estructuras particulares en una estructura general. Se integra una sola descripción, la riqueza del contenido de las estructuras identificadas en los diferentes protocolos.

La formulación consiste en una descripción sintética, pero completa de la habilidad comunicativa oral (Martínez, 2013).

Las etapas que se mostraron anteriormente fueron útiles para comprender y describir el fenómeno detalladamente sin prejuicios e influencias, así como para diseñar el instrumento de investigación. Finalmente, se sacaron conclusiones y generalizaciones de los datos.

III.3 Preguntas de investigación

III.3.1 Pregunta general

¿Cuáles son algunas representaciones sociales de los alumnos de primer semestre de la escuela preparatoria plantel norte, en relación a su aprendizaje de tres cualidades de la habilidad oral: vocabulario, dicción y coherencia del idioma inglés?

III.3.2 Particulares

Objetivación

- ¿Cuál es la información que los alumnos tienen sobre el aprendizaje (estímulo-respuesta, significativo y sociocultural) de tres cualidades de la habilidad comunicativa oral: vocabulario, dicción y coherencia del idioma inglés?

- ¿Cómo son las imágenes y núcleo figurativo que tienen los alumnos del aprendizaje (estímulo-respuesta, significativo y sociocultural) de tres cualidades de la habilidad comunicativa oral: vocabulario, dicción y coherencia del idioma inglés?
- ¿Cómo integra el alumno su aprendizaje (estímulo-respuesta, significativo y sociocultural) de las tres cualidades de la habilidad comunicativa oral: vocabulario, dicción y coherencia del idioma inglés?

Anclaje

- ¿Cómo es la significación que los alumnos manifiestan de su aprendizaje (estímulo-respuesta, significativo y sociocultural) de las tres cualidades de la habilidad comunicativa oral: vocabulario, dicción y coherencia del idioma inglés?
- ¿Cómo interpreta el alumno su aprendizaje (estímulo-respuesta, significativo y sociocultural) de las tres cualidades de la habilidad comunicativa oral: vocabulario, dicción y coherencia del idioma inglés?
- ¿Cómo son las actitudes que tienen los alumnos del aprendizaje (estímulo-respuesta, significativo y sociocultural) de tres cualidades de la habilidad comunicativa oral: vocabulario, dicción y coherencia del idioma inglés?

III.4 Objetivos

III.4.1. Objetivo general: Indagar algunas representaciones sociales que tienen los alumnos de primer semestre de la escuela preparatoria plantel norte sobre su aprendizaje (estímulo-respuesta, significativo y sociocultural) de tres cualidades de la habilidad oral: vocabulario, dicción y coherencia del idioma inglés.

III.4.2 Particulares

Objetivación

- Indagar la información que los alumnos de la escuela preparatoria norte, tienen sobre su aprendizaje (estímulo-respuesta, significativo y sociocultural) de tres cualidades de la habilidad oral: vocabulario, dicción y coherencia del idioma inglés.
- Indagar el núcleo figurativo que los alumnos de la escuela preparatoria norte, tienen sobre su aprendizaje (estímulo-respuesta, significativo y sociocultural) de tres cualidades de la habilidad oral: vocabulario, dicción y coherencia del idioma inglés.
- Indagar la naturalización que los alumnos le dan a su aprendizaje (estímulo-respuesta, significativo y sociocultural) de tres cualidades de la habilidad comunicativa oral: vocabulario, dicción y coherencia del idioma inglés.

Anclaje

- Indagar el significado que los alumnos le confieren a su aprendizaje (estímulo-respuesta, significativo y sociocultural) de tres cualidades de la habilidad comunicativa oral: vocabulario, dicción y coherencia del idioma inglés.
- Indagar la interpretación que los alumnos hacen sobre su aprendizaje (estímulo-respuesta, cognitivo o significativo) de tres cualidades de la habilidad comunicativa oral: vocabulario, dicción y coherencia del idioma inglés.
- Indagar las actitudes que los alumnos de la escuela preparatoria norte, tienen sobre su aprendizaje (estímulo-respuesta, significativo y sociocultural) de tres cualidades de la habilidad oral: vocabulario, dicción y coherencia del idioma inglés.

III.5 Recolección de información empírica

Para conocer cuáles son las RS que los alumnos de primer semestre tienen sobre las tres cualidades de la habilidad oral: vocabulario, dicción y coherencia del idioma inglés, para la recolección de los datos empíricos se utilizó la entrevista semiestructurada que más adelante expongo. Como se mencionó en la parte teórica, las RS se construyen en los intercambios comunicativos y experienciales que establecen los individuos. También, la comunicación es de los principales medios por los cuales circulan las RS que se tienen sobre algo o alguien. Por ello la pertinencia de acercarse a las RS por medio de la entrevista semiestructurada.

III.5.1 Población

Para la investigación se consideró una población de 1000 estudiantes egresados de primer semestre de la escuela preparatoria de la U.A.Q con un rango de edad entre 15 y 19 años.

III.5.2 Muestra

La opción ontológica asumida por el método fenomenológico es estructural-sistémica, exige una muestra que no puede estar constituida por elementos aleatorios, escogidos al azar y descontextualizados, sino por un todo sistémico con vida propia. Por ello, se impone la muestra intencional, donde prioriza la profundidad sobre la extensión, por lo cual la muestra se reduce en su amplitud numérica.

En esta muestra se eligió una serie de criterios que se consideraron necesarios o convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para la investigación, se trató de buscar una muestra que sea comprensiva y que tenga, en cuenta los casos negativos o desviantes, pero haciendo énfasis en los casos más representativos y paradigmáticos. De los tipos de muestras, se escogió, la muestra intencional estratificada que ilustra las características de un subgrupo de interés y facilita las comparaciones (Martínez, 2013). De la población de 1000 estudiantes, se entrevistaron a 20 alumnos, dado que son 20 grupos en la preparatoria; 10 del turno matutino y 10 del turno vespertino. El interés fue formar un subgrupo que

tuviera equilibrio de sexos entre 15 y 18 años de edad, de cualquier nivel socioeconómico. De los cuales: 5 tuvieran la materia de inglés reprobada, 5 aprobada, 5 que procedieran de escuela pública y 5 de escuela privada.

III.5.3 Técnica

La entrevista es una de las técnicas más utilizadas en las investigaciones cualitativas (Kvale, 1996 citado en Martínez, 2013), y es un instrumento que tiene gran sintonía epistemológica con la investigación cualitativa, adopta la forma de entrevista semiestructurada. La cual dispone de un guión, que recoge los temas que debe tratar a lo largo de la entrevista. Sin embargo, el orden en el que se abordan los diversos temas y el modo de formular las preguntas se dejan a la libre decisión y valoración del entrevistador. En el ámbito de un determinado tema, éste puede plantear la conversación como desee, efectuar las preguntas que crea oportunas y hacerlo en los términos que estime convenientes, explicar su significado, pedir al entrevistado las aclaraciones cuando no entienda algún punto y que profundice en algún extremo cuando le parezca necesario, establecer un estilo propio y personal de conversación.

Para el diseño de la entrevista consideré el propósito, la población y los recursos disponibles para la investigación. Su propósito fue obtener descriptores del mundo vivido por los alumnos. Con este instrumento busqué recoger información sobre algunas representaciones sociales que tenían los alumnos sobre el aprendizaje de tres cualidades de la habilidad comunicativa oral: vocabulario, dicción y coherencia.

Ya definidos los propósitos se establecieron las áreas específicas que abarcarían el estudio de las RS. Las preguntas se hicieron basadas en 3 dimensiones: información, campo de representación y actitud, propuestas por Moscovici como una forma de conocimiento que aluden al proceso y contenido de las RS. (Moscovici, 1979 citado en Araya, 2000).

Se aplicó una prueba piloto con la finalidad de delimitar las relaciones entre variables seleccionadas y los tipos de posibilidades de una misma respuesta. Así como evitar posibles contratiempos y dudas que surgieran de la profundización del

tema. Antes de elaborar la guía de entrevista piloto y definitiva, revisé lecturas para elección del instrumento más adecuado para la investigación. A si mismo analicé ejemplos de entrevistas aplicadas en otras investigaciones, tipos de preguntas y posibilidades de respuestas y alternativas.

De igual forma recurrí a la entrevista semiestructurada por que las representaciones sociales se abordan desde una aproximación procesual y se prioriza el aspecto social sobre el cognitivo (Flick, 1998). Ver anexo 1 que contiene la guía de preguntas realizadas.

III.5.4 Procedimiento

Con previa autorización de la dirección y coordinación de la escuela preparatoria norte, se realizaron 20 entrevistas: 10 en el turno matutino y 10 en el turno vespertino. Se hicieron en un salón proporcionado por la institución. Con anterioridad platiqué con los maestros del área para buscar alumnos de acuerdo a las características de la muestra. Las sesiones duraron alrededor de 30 a 45 minutos. Durante las entrevistas puse atención a las expresiones faciales, mímica, el timbre y tono de voz, así como otras manifestaciones: mover las manos, moverse de la silla, reírse. En ningún momento expresé alguna opinión personal, ni mostré aprobación o desaprobación.

En el desarrollo de las entrevistas encontré a algunos alumnos contentos y deseosos por contar sus inquietudes y sentirse escuchados. Otros se mostraron nerviosos y expresaron su preocupación por no entender el idioma. Una estudiante lloró antes de la sesión de la entrevista, comentó su miedo de hablar no sólo en inglés sino en español, expresó tener problemas familiares. La mayoría de los alumnos dijeron que es importante el apoyo que tienen de sus padres en su educación. Algunos aprendieron inglés porque llevaron extra- clases de inglés o cursaron la escuela primaria o secundaria bilingüe. Las entrevistas en su mayoría fueron agradables y solo un alumno estuvo muy nervioso, fue difícil que comentara más acerca de las respuestas. En relación con los maestros, cuando les pedí autorización para entrevistar un alumno de su grupo, tuve una respuesta de

aceptación por parte de la mayoría y sólo un maestro no aceptó. En este caso, fui a hablar con la coordinadora para pedir que hablara con el maestro. Afortunadamente, la coordinadora habló con él y tuvo que acceder. Aunque al momento de ir por sus alumnos para comenzar la entrevista fue una situación muy incómoda.

Las preguntas fueron concretas y explícitas. Cuando el entrevistado no lograba formular respuestas claras y completas le invité a profundizar, clarificar o a agregar algo más. La entrevista se llevó a cabo bajo el consentimiento informado por parte de los participantes acerca de los objetivos que perseguía la investigación, así como el uso que se le iba a dar a la información, dicha información se captó a través de grabación de audio para posteriormente ser transcrita. Los nombres de los participantes quedaron en el anonimato. Realicé la transcripción de la información auditiva de todas las sesiones. Este proceso se inició con la transcripción de todas las entrevistas semiestructuradas, lo más completas y detalladas posibles. Se dio inicio a la categorización. Dividí los contenidos en unidades temáticas que expresaron una idea o un concepto central, es decir, clasificar, conceptualizar o codificar mediante un término o expresión breve que fuese claro e inequívoco, el contenido o idea central de cada unidad temática.

El análisis se realizó, como lo señalaron Strauss y Corbin (2002) con una codificación abierta, la cual consistió en el proceso analítico de denominar conceptos, definir categorías y construir categorías en términos de sus propiedades y dimensiones. Las categorías se obtuvieron de los conceptos que mencionaron los alumnos y se colocaron algunos fragmentos de las respuestas dadas con el fin de ilustrar la información obtenida.

Sin embargo, para no exponer los nombres reales de los participantes, éstos fueron codificados de acuerdo al grupo más las siglas del número de pregunta. Ejemplo: entrevista (E1P2). Por último se identificaron las dimensiones: información, campo representacional y actitudinal que permitieron conocer la organización de los contenidos de dichas representaciones.

A partir de las 20 entrevistas a estudiantes recabé los datos para localizar las representaciones sociales que mostraron y que categoricé de la siguiente manera:

La habilidad comunicativa oral en inglés

Es la categoría principal de la investigación, al permitir indagar el concepto central.

Categoría	Subcategorías
Habilidad comunicativa oral del idioma inglés	Aprendizaje de vocabulario Aprendizaje de dicción Aprendizaje de coherencia

Para facilitar el análisis de cada una de las categorías, se trabajaron de forma separada y después mostraré de manera global la reconstrucción de los tipos de representaciones sociales encontradas en los discursos de los alumnos. Hago énfasis en que en todo momento se debe de tomar en cuenta que, a pesar de la separación que realizó para facilitar la sistematización y discusión, el todo es un entramado, en el que todos sus elementos se encuentran en relación y que solo es divisible de manera artificial para fines prácticos.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

IV.1 Resultados

La investigación aportó información sobre 4 dimensiones de las RS: información, campo de representación, actitudes y núcleo figurativo. También recupere *illusio*, *habitus*, campo de representación y *tipos* ideales. De las tres cualidades de la habilidad comunicativa oral: vocabulario, dicción y coherencia. Para propósitos prácticos se muestran a partir de las respuestas de los alumnos.

IV.1.1 Dimensión Información

Como se mencionó en la teoría de las representaciones sociales, la información concierne a la organización de los conocimientos que tiene una persona o grupo sobre un objeto o situación social determinada. Esta dimensión conduce, necesariamente, a la riqueza de datos o explicaciones que sobre la realidad se forman las personas en sus relaciones cotidianas.

Pregunta 1: *¿qué opinas sobre aprender inglés?*

La mayoría de estudiantes reconocieron que el aprendizaje del idioma inglés era necesario y obligatorio para culminar sus estudios en la preparatoria. Es importante que los alumnos lleguen a un equilibrio entre los tres elementos: el espíritu de disciplina, espíritu de abnegación y espíritu de autonomía. Este equilibrio es indispensable si se quiere optimizar la labor e incrementar la cooperación de los agentes sociales en el campo de trabajo, no puede desvincularse uno del otro y la clave es llegar a un equilibrio tomando en cuenta la situación particular así como el período en que se está viviendo (Durkheim, 1996).

Comentaron que el aprendizaje de la pronunciación de las palabras era el más difícil, en especial en las canciones, cuando las palabras eran pronunciadas rápido. Otros expresaron, que el aprendizaje de inglés en general les costaba mucho trabajo en todas la habilidades, incluso comentaron que aunque obtuvieran buenas calificaciones no recordaban lo que habían visto el semestre pasado. También, mencionaron no tener suficiente tiempo para estudiarlo.

Para salir de la prepa tienes que aprender inglés (E1P1).

Con las canciones es más difícil, porque... por ejemplo... dependiendo del tipo de canción, hay canciones que van muy lento y hay canciones muy rápido. Si van muy rápido parece que las palabras van tan juntas que no se reconocen muy bien los sonidos, entonces tienes que escucharla una y otra vez... (E7P1).

Ah, creo que es muy necesaria hoy en día, pero la verdad no sé es yo... no, no se me da el inglés, no se me queda, porque me cuesta mucho trabajo, no sé, pero siempre he tenido eso, desde como de sexto que lleve inglés, siempre ha sido de que por más que yo lo estudie, intente, el inglés no, o sea, se me podrá quedar no sé, por ejemplo un mes, pero si usted me pregunta que me enseñaron el semestre pasado la verdad yo no me acuerdo, a pesar que en mis exámenes si salí bien y todo eso (E19P1).

Pregunta 2 ¿Cómo llegaste a esa información?

El campo de juego que menciona Bourdieu, es un campo de juego con su propia historia en el cual se determinan los *habitus* y por consecuente un deber ser, ya que las prácticas son productos del *habitus*. Los alumnos al integrarse a la escuela, se incorporan a un campo de juego y competencia, forman su historia y adoptan una manera de ser y valorar respecto al aprendizaje del idioma inglés. De tal manera, que de este campo emanan los conceptos, las ideas y los pensamientos que sirven para adoptar, valorar y preservar bienes simbólicos como el respeto que ganan de sus compañeros al hablar el idioma. La mayor parte de los alumnos entrevistados dijeron que la información que tenían del aprendizaje de inglés procedía de la experiencia propia, familiares, maestros, anuncios, periódicos e internet. Es decir, que se apropian de la información de su contexto social, así como las ideas previas que tenga relación con el aprendizaje de inglés construyendo una representación social combinando sus esquemas de percepción y de interpretación para otorgar así un significado propio y del campo en el que se desenvuelven.

Es que con mi abuelo he conocido gente importante que habla varios idiomas (E5P2).

Porque mi hermano está graduado pero no sabe inglés (E1P2).

Básicamente en periódico, televisión e internet (E20P2).

La pregunta 3 plantea: ¿Qué conoces del aprendizaje de vocabulario, pronunciación (dicción) y la relación lógica entre las palabras (coherencia)?

3.1 ¿Qué conoces del aprendizaje de vocabulario?

En el marco teórico, Bernárdez (1994) define vocabulario como el conjunto de palabras que forman parte de un idioma específico conocido por una persona u otra entidad, que se utilizan conforme a la situación. Algunos alumnos conocen a que se refiere vocabulario, lo enuncian como verbos o palabras. Otros comentaron no tener idea de lo que era. Estiman que se les enseña vocabulario básico como verbos y palabras, pero que no lo recuerdan cuando les preguntan. Las respuestas que tuvieron más consenso fueron que se confundían con ciertas palabras, sobre todo cuando se escribían de forma similar. Coincidieron que el aprendizaje de vocabulario se da por medio de la repetición y memorización como lo menciona Skinner. Insistieron en que se deben memorizar las palabras tal y como son, porque si se escribe una letra por otra pueden confundir el significado. También sugirieron que el aprendizaje de vocabulario era fundamental para hablar.

Ah, bueno nos están poniendo los verbos, nos enseñaron el vocabulario de ropa, o sea, todo lo de ropa, pero como era un buen de cosas, como que solo lo básico. O sea solo, pero si me preguntan, o sea no sé, o sea sí se me olvida, porque no lo practicamos (E2P4).

Repetirlo porque tienes que aprender a escribir las palabras tal y como son (E1P3).

Creo, que es muy fundamental, o sea, que tal vez quieras ir a algún lado, donde solamente... hablen en inglés (E2P3).

Conozco que se debe aprender palabra por palabra, te sientas te pones la palabra, lo que significa y la repites muchas veces como una plana y para empezar a hablar la vas repitiendo (E7P3).

Pues, me llega a la mente que es algo, pues igual muy fundamental [necesario] porque tienes que aprender [obligación] a escribir las palabras tal y como son [memorizar], porque si escribes con otras letras, puede que la palabra que quisiste poner y ya tenga otro significado [malentendido] y pues está mal que este así (E1P3).

3.2 ¿Qué conoces del aprendizaje de pronunciación (dicción)?

El anclaje como lo menciona Jodelet permite que los eventos y objetos de la realidad que se presentan como extraños y carentes de significado para la sociedad se incorporen a su realidad social. Consiste en transformar lo que es extraño en familiar. El anclaje que los alumnos tienen de dicción es que es complicada, porque no siempre es la misma pronunciación. Comentaron que era difícil porque todo el tiempo hablaban en español y querían pronunciar las palabras de inglés de la misma forma. También, dijeron que se confundían para pronunciar las letras de español a inglés. Otros expresaron que se confunden al pronunciar correctamente una palabra, porque eso conlleva a diferentes significados. Sugirieron que aprender dicción era fundamental, tal como el vocabulario. Una de las tendencias para aprender dicción que los alumnos comentaron fue el aprendizaje estímulo respuesta y sociocultural, es decir, que los alumnos describieron que aprendían por repetición e interacción con sus compañeros o maestros.

En lo personal es algo que se me complica un poco, porque uno está acostumbrado a escucharlo en español (E20P3).

Pues cada palabra o cada letra tiene diferentes sonidos, se podría decir, por ejemplo, pues en español –a- siempre se va a sonar como –a- y en Estados Unidos no, no se puede (E3P3).

Si lo pronuncias mal, pues todo cambia, porque dices una palabra que no va con lo que estás diciendo (E1P3).

Es fundamental, tanto como el vocabulario (E1P3).

Lo mejor que se puede hacer cuando tú tratas de pronunciarlo, es hablarlo con alguien que ya sepa o escuchar a alguien que realmente viva en los Estados Unidos (E6P3).

Ah, entonces pronunciábamos verbos, entonces todo era lo mismo, read, read, read, entonces también por ejemplo save, save, save, algo así... (E2P3).

3.3 ¿Qué conoces del aprendizaje de la relación lógica entre las palabras (coherencia)?

Bernárdez define coherencia como el lenguaje con contenido comprensible en sí mismo que requiere que la estructura contenga sujeto, verbo y complemento, y que no sea necesario hacer preguntas complementarias o especificaciones para entender su significado. La objetivación y el anclaje se encuentran íntimamente ligados. Se observa en lo que algunos alumnos contestaron sobre el conocimiento de la coherencia, como no tener conocimiento del concepto. Pocos comentaron que sí lo entendían, es decir, que las cosas concordarán. El anclaje que tienen los alumnos del aprendizaje de coherencia es que les genera confusión, porque tratan de formar oraciones siguiendo el orden de español y que el orden de las palabras en inglés era diferente. Que no le entendían o que les era difícil. Otros comentaron que se confunden en ciertas palabras cuando están hablando y coincidieron en que confunden tiempos y verbos. La objetivación que muestran algunos alumnos es que la coherencia se aprende mediante la lectura.

¡Ah, caray! No sé coherencia o la relación lógica de las palabras en una oración (E5P3).

O con el was y el were, por eso...o sea cuando se supone que tenía que estar así en presente, porque el was y el were decía que no tenían que tener, más bien que tenían que tener la terminación –ing y cuando ponía el pasado ponía –ing como que mezclaba los tiempos (E2P3).

Ah!, pues todas las oraciones tienen que tener coherencia, o sea tienen que decir cosas que concuerden para que la puedas entender más fácil (E14P3).

Yo digo que es difícil porque uno lleva siempre la estructura del idioma que ya conoce, por ejemplo, en español, el orden de los adjetivos es diferente al inglés (E20P3).

Lo que me pasa, bueno todavía hasta la fecha, que es como de confundir este, her y he, o bueno she y she y he, por ejemplo no estoy diciendo este, no sé, he boot y es de qué estás hablando... y mi abuelo me corrige (E5P3).

La pregunta 4: ¿Qué opiniones sobre el aprendizaje de inglés expresan tus compañeros en clase?

Según Moscovici (citado en Araya, 2002, p. 45), la opinión es “una fórmula socialmente valorizada a la que las personas se adhieren y, por otra parte, una toma de posición acerca de un problema controvertido de la sociedad o de objetos sociales cuyo interés es compartido por el grupo”. El anclaje que los alumnos tienen de las opiniones del aprendizaje de inglés, por parte de sus compañeros, es que es muy complicado porque lo que les enseñaban era insuficiente. La objetivación que mostraron fue que el aprendizaje de inglés era fastidioso, tedioso y aburrido y que a veces no querían entrar a clase. Algunos opinaron que no lo entendían y perdían el interés por aprender. Pocos alumnos que procedían de escuelas particulares comentaron que era fácil porque habían llevado inglés previamente.

Que... ah... pues por ejemplo con, con mis amigas este he escuchado que dicen que el inglés se les hace difícil, que o a otras que les gustaría aprender inglés, otras que no sé quisieran tomar clases este particulares para aprenderlo mejor y así, cosas así. (E14P4)

Bueno, yo he oído que los compañeros, específicamente dicen que se les hace algo muy complicado, porque en secundaria el nivel de inglés que te enseñaban, era como, que muy, muy insuficiente (E20P4).

Pues, a muchos les fastidia, que es tedioso, otros que les complica demasiado, algunos que saben inglés les da igual, hay quienes dicen: mejor no hay que entrar a clase (E12P4).

Ah, pues son variadas, porque por ejemplo, tengo compañeros que como yo pues el inglés este ha sido algo difícil de, de aprender, algo complicado y para otros son opiniones un poco peores ya que se les hace aburrido, o sea digamos que como, no le entiendo le pierdo el interés (E16P4).

IV.1.1 1 Síntesis

La mayoría de los estudiantes reconocieron que el aprendizaje de inglés era necesario y obligatorio para finalizar sus estudios en la preparatoria. Además, dijeron que la información que tenían del aprendizaje de inglés procedía de su experiencia, familia, maestros, anuncios, periódicos e internet. En relación al vocabulario, comentaron que conocían que se refería al aprendizaje de verbos o palabras y estimaban que se les enseñaba sólo vocabulario básico. Coincidieron que el tipo de aprendizaje por el cual aprenden vocabulario es el conductista, que se refiere a la memorización y repetición. Expresaron que era fundamental para hablar. También dijeron que el aprendizaje de la pronunciación era la habilidad más difícil y que se confundían con las palabras al pronunciarlas. Describieron que se aprendía por medio de repetición e interacción entre sus compañeros. Sobre la coherencia mencionaron no tener conocimiento del concepto, que les genera confusión cuando formaban oraciones porque confundían los tiempos gramaticales. Las opiniones que dieron sobre el aprendizaje de inglés es que es complicado y tedioso.

IV.1.2 Dimensión campo representacional

Como se mencionó en la teoría de las RS, el campo de representación es la ordenación y la jerarquización de los elementos que configuran el contenido de las representaciones sociales. Este se organiza en torno al núcleo figurativo que es construido en el proceso de objetivación.

Pregunta 5 ¿Cambio tu vida el aprendizaje de inglés? ¿Cómo?, ¿Por qué?

Para Bourdieu y Passeron (1972) la *illusio* es el motor, el resorte que mueve la acción, lo que hace que el ser humano invierta energía en el despliegue de formas

de ser y valorar. Los estudiantes comentaron que el motor que los movía para aprender el idioma fue la forma en que cambió su vida el aprendizaje de inglés, ya sea de manera negativa o positiva. Algunos hicieron énfasis que sí el aprendizaje era positivo, su aprendizaje era significativo. Ausubel comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, éstos son productos del aprendizaje significativo. Expresaron que valoraban la confianza que se les había dado en la preparatoria para hablar en inglés y no solo el aprendizaje de la lengua. Otros comentaron que les cambió la vida en lo personal y familiar porque lo valoraban como algo muy significativo para su persona. Negativamente, otros dijeron que cambió su vida para hacerla más difícil, que su aprendizaje del idioma pasó de no ser un requisito obligatorio a serlo, y por consiguiente era un cambio desagradable y que tenían que esforzarse más para entender el idioma.

Sí, ha cambiado mi vida personalmente, no por saber inglés y poder entender películas, lecturas, anuncios, pero para mí lo que más cambio el inglés es poder tener confianza de poder hablar con mi maestro y poder pasar al frente...quitarme ese miedo, es lo que me ha enseñado el inglés, aparte obviamente del idioma (E6P5).

Eh, pues en todo, o sea en, pues en mi vida, en lo personal y en lo familiar, pues ya me salía como de contexto, de ahí y tenía como un espacio para mí, algo mío, cuando quiero que alguien no se dé cuenta de lo que quiero decir hablo con mi abuelito en inglés (E5P5).

¡Ay!, este creo que no, bueno con lo poco aprendido, por ejemplo ahorita yo voy mal en inglés, hizo mi vida más difícil, entonces como que te preocupa y hasta te angustias así como que tienes que aprender para que puedas pasar y entonces cambio muy feo (E14P5).

Pues sí cambio, pues mi vida era muy de... pues no me importaba y pues ahora que tengo que aprender inglés, es como esforzarme más (E11P5).

La pregunta 6 fue Describe que actividades consideras necesarias para aprender vocabulario, pronunciación (dicción) y la relación lógica de las palabras (coherencia).

6.1 Describe que actividades consideras necesarias para aprender vocabulario

Como característica general en las repuestas los alumnos sugirieron varias actividades, argumentaron que memorizan una o varias palabras para aprender vocabulario, pero que no todas las practican, las mencionan porque han escuchado que ayudan a mejorar el aprendizaje de vocabulario, ya sea por su experiencia, amigos, maestros o videos que ven en el internet.

Según Bourdieu y Passeron (1972) cada campo se estructura de cierto modo y establece los límites que mejor le convienen, el ser humano no puede hacer lo que quiere cuando quiere. Esto lleva a los agentes sociales a conservar o a transformar este campo. La idea que tienen los alumnos de las actividades que consideran que mejoran su aprendizaje de inglés, las conservan porque es lo que más les conviene según la noción que tienen de ese campo. Tal es el caso, que su idea de actividades para el aprendizaje de inglés procede de su campo en el que se desenvuelven como experiencia, amigos, maestros, videos de internet. Una de las mayores tendencias fue el aprendizaje estímulo-respuesta porque la mayoría de los alumnos relacionó su aprendizaje con características como repasar, memorizar y repetir.

Como se mencionó anteriormente para Skinner el aprendizaje estímulo respuesta, la mente es considerada como una caja negra porque las respuestas a estímulos se pueden observar cuantitativamente y se ignora la posibilidad de conocer todo proceso que pueda darse en la mente. Los conductistas consideran que la persona funciona a través de estímulos y respuestas. Por tanto, para el conductismo el proceso instruccional consiste en la eficiencia en el aprendizaje del alumno como producto.

En la enseñanza del idioma inglés el método audio lingual responde a esta corriente conductista, promueve la repetición constante, se utilizan ejercicios controlados, especialmente de sustitución, para evitar al máximo errores por parte del alumno y para promover su mecanización de estructuras, vocabulario y pronunciación (Richards y Rogers, 2003, pp. 46-49).

El aprendizaje que mencionaron, pero con menor frecuencia, fue el aprendizaje significativo. Para Ausbel et al. (1983/2012) un aprendizaje es significativo cuando los contenidos se relacionan con lo que sabe el alumno. Es decir, cuando las ideas que se presentan se conectan con algún aspecto existente, específicamente relevante, de la estructura cognitiva del alumno. Los alumnos describieron su aprendizaje con expresiones como escribir una historia, ver errores y cambiarlos.

Al igual que el aprendizaje significativo, el aprendizaje sociocultural fue expresado con menor constancia y las expresiones que mencionaron fueron: hablar con los compañeros, maestro y practicar en grupos. Para el aprendizaje sociocultural la actividad mental está íntimamente relacionada con el concepto social y la influencia del contexto sociocultural en el cual se desarrollan estos procesos. En el aprendizaje de un idioma este enfoque sociocultural corresponde al método comunicativo, los estudiantes participan activamente, plantea funciones comunicativas de la lengua, se introducen situaciones de la vida real y las lecciones incluyen mucha interacción (Howatt, 1984).

En relación al aprendizaje sociocultural para Ibarra (2013) el conocimiento no se produce solo de manera individual, también es por compañía y con la ayuda de otros. La acción de quien contribuye al proceso de conocer, está actuando sobre la *zona de desarrollo próximo*, esta zona se desarrolla mediante la negociación entre el más experto y el principiante, no como una armazón prefabricado, por el cual el principiante accedería al objeto, sino, como una intervención del otro que ayuda a conocer (Vigostky, citado en Ibarra 2013, p. 37). Esto hace referencia al aprendizaje sociocultural que los alumnos mencionaron para aprender vocabulario.

Los ejemplos de los testimonios de estos aprendizajes se muestran en el siguiente apartado.

Estímulo respuesta

Eh, yo diría, el vocabulario, sería bueno compararlo con este materiales visuales, o sea, siento que alguien para aprenderlo, eh, lo memorizas más, viendo una imagen y explicándote que es tal o cual cosa (E20P6).

Por ejemplo, el vocabulario depende de qué palabras quiera, tú pones la canción que repita muchas veces esa palabra, se va a quedar grabada forzosamente en su memoria (E7P6).

Sociocultural

Ah, personalmente para aprender vocabulario que me hagan hablar con uno de mis amigos o con la persona que tengo a lado, eso para mí es algo principal. Y entonces si tú lo hace en inglés, vas a relacionar muchas más palabras que las que te pongan a escribir (E6P6).

Significativo

Pues yo creo que deberíamos de leer más en inglés, y así mismo pues hablar el inglés porque por ejemplo empiezas a escribir una historia puedes ver tus errores, cambiarlos y corregirlos (E3P6).

6.2 Describe que actividades consideras necesarias para aprender pronunciación (dicción)

El campo en el que los alumnos se desempeñan es el campo de “jóvenes a la moda”, donde la mayoría cuenta con celulares y audífonos para escuchar música. La idea que tienen sobre las actividades para aprender se enfoca a ese campo porque es al que tienen acceso diariamente y en el cual se identifican con otros jóvenes de la misma edad. El pertenecer a este campo, los orienta a jerarquizar las actividades de cierta manera: consideran que primero deben escuchar cómo se pronuncian las palabras u oraciones, después hablar y finalmente ser corregidos. Sugirieron hablar no con compañeros sino con el maestro. Algunos dijeron que primero se fijarían en cómo se escribe la palabra, es decir, ver que vocales y letras tiene y relacionar los sonidos e imaginar cómo se pronuncian. Otros consideraron que cantar canciones y poner atención en la pronunciación del cantante.

Jerarquización

Los alumnos organizan las actividades para el aprendizaje de pronunciación de la siguiente manera: sugieren que primero se necesita escuchar, después hablar.

Escuchar, hablar y que tal si yo hablo pero no sé pronunciar, pero sí hice el intento (E5P6).

Yo más que nada es este escuchar música en inglés y no sé, cuando por ejemplo en las obras de teatro si te gusta actuar o cosas así y que las obras sean en inglés, entonces también hablando con las otras personas te das cuenta cómo estás pronunciando esa palabra (E3P6)

Las imágenes que tienen los alumnos sobre las actividades para aprender pronunciación las relacionaron con los tipos de aprendizaje y mencionaron algunas de sus características. La tendencia en el aprendizaje de la pronunciación también fue el aprendizaje estímulo-respuesta. También, mencionaron el aprendizaje significativo y sociocultural.

Estímulo respuesta

Pronunciación, ahí sí tendríamos que repetir, así pones la palabra y la repites (E7P6).

Mmmh, pues pienso que cantar canciones varias veces en internet, hay páginas donde buscas y le pones así como pronunciación y ya te salen ciertos verbos, palabras entonces ya vas escuchando varias veces como suenan las palabras (E12P6).

Aprendizaje significativo

Pues, ver cómo está escrita la palabra, si tiene una t y una i, o una o y podría ver cómo termina e ir imaginando como se pronunciará (E1P6).

Sociocultural

Practicar con una amiga, o sea como algo grupal o en equipo pero que pronuncien bien (E2P6).

Yo considero que se debe de hablar, ya no, ya no aplicaría con un compañero, sería mejor con el maestro (E6P6).

6.3 Describe que actividades consideras necesarias para aprender coherencia

Algunos alumnos organizaron las actividades del aprendizaje de coherencia de la siguiente manera: consideran que primero deben aprender vocabulario y después la coherencia. Sugirieron hacer primero cuentos, luego frases, historias y finalmente lecturas. Algunos comentaron que primero tendrían que practicar mucho la pronunciación de las palabras y saber su significado. Otros no sabían qué actividades utilizar para aprenderla.

Jerarquización

Ah, ok, supongo que es lo mismo pero lo llevas más avanzado, o sea mucho después de que aprendes vocabulario, y eso, que te enseñen a como ordenar las palabras, ligarlas este con cierto orden (E20P6).

No sabría decirle... hacer cuentos, frases, historias, lectura (E7P6).

La coherencia... pues primero iba, tendría que practicar mucho la pronunciación de las palabras y saber obviamente su significado (E1P6).

Las subcategoría encontrada fue tipos de aprendizaje: aprendizaje estímulo respuesta; significativo y sociocultural. La tendencia fue aprendizaje estímulo respuesta.

Aprendizaje estímulo respuesta

Mmmh, me imagino que las actividades para esta son, pues repasar así como la relación lógica, pues repasar tus apuntes (E16P6).

Mmmh, pues sería más bien como seguir las reglas, o sea algunas como que yo entiendo mejor o menos que otras, es como memorizar la estructura, entonces sería como aprender las reglas para formar una oración (E12P6).

Sociocultural

Platicar mucho y hablar lo que he visto en libros de texto (E5P6).

Significativo

Pues, bueno este seguramente tal vez la mitad de las palabras o la mayoría de las palabras, yo me las pueda saber y pues ya puedo ver que poner en la oración, pero las que no, las que no me las sé, pues no sé, porque estaría muy difícil trabajar con algo que no sabes cómo hacer (E1P6).

La pregunta 7: ¿Cómo llegaste a la información de qué actividades son necesarias para aprender vocabulario, dicción y coherencia?

Fuentes de información

El núcleo figurativo que los alumnos tienen de las actividades necesarias para el aprendizaje de vocabulario, pronunciación y coherencia, lo objetivan por medio de su experiencia; definida por Jodelet (citada en Seidmann, Bail Pupko, Azzollini, Thomé y Di Iorio, 2006, p. 288) como “las maneras en que las personas sienten una situación y el modo en que elaboran las resonancias positivas o negativas de la misma y las relaciones que se despliegan en ella”. El núcleo figurativo también lo toman de otros campos como al que pertenecen familiares y espacios virtuales.

Básicamente, yo tomo lo que estoy diciendo en base a mi experiencia, porque de esa forma fue de la que yo aprendí, y este y veo en otras personas que aprendieron inglés (E20P6).

Pues, lo tomo porque lo sé, porque se me dificulta mucho y pues lo que hace mi mamá para ayudarme, para entenderlo más. Y entonces he aprendido cuando me ayuda mi mamá (E11P7).

Ah, fue cuando entré a tercero, este con la maestra como que vi así que era como que su forma de explicar, entonces dije ah, bueno, pues sí, así y también igual me ponía a leer y luego también mi papá me decía actividades porque estaba en cursos y me decía que tenía que escuchar música (E12P6).

Viendo libros y metida en internet donde estaban los ejercicios (E16P7).

Pregunta 8 ¿Con qué imágenes identificas el idioma?

El núcleo figurativo se objetiviza en un esquema de pensamiento, sintético condensado simple, concreto formado con imágenes vivas y claras. Las imágenes que los alumnos relacionaron con el aprendizaje de inglés fueron: la bandera de Estados Unidos de América, Inglaterra, música en inglés, americanos y una escuela bilingüe, maestros y otros países de habla inglesa.

La verdad ahorita se me vino a la mente como un mundo y una bandera de Estados Unidos de América (E2P6).

Eh, Estados Unidos e Inglaterra porque allí hablan inglés y no sé es como un estereotipo que todos hemos estado marcando y, en el momento que nos pronuncian inglés piensas en los Estados Unidos o en los ingleses (E3P8).

Por los gringos, por los americanos, porque su símbolo puede ser su bandera (E5P8).

Música en inglés (E20P8).

Ah, un maestro güero con muchas palabras en inglés (E14P7).

Conmigo, en frente del salón y mis compañeros sentados en las bancas y el maestro sentado escuchándome (E7P8).

IV.1.2.1 Síntesis

Los estudiantes interpretaron que aprender inglés les cambiaba su forma de vivir, ya sea de forma positiva o negativa. Positiva porque valoraban el hablar en inglés

como algo significativo. Negativa porque era obligatorio, por tanto, tenían que esforzarse más por aprender el idioma. La jerarquización que los alumnos le dieron al aprendizaje de inglés en vocabulario fue que primero debían memorizar y después hablarlo con alguien. Para dicción, comentaron que primero tenían que escuchar la pronunciación, repetir la palabra y después hablarlo. En cuanto a coherencia consideraron que primero se debe aprender vocabulario y después la coherencia, aunque para algunos era algo que desconocían. Expresaron que conocían actividades para aprender el idioma, por experiencia y porque lo escucharon de familiares o espacios virtuales.

IV.1.3 Dimensión actitud función identitaria

Pregunta 9: ¿Tienes alguna motivación o influencia para aprender inglés? ¿Cuáles?

Illusio para Bourdieu es el motor que mueve a la acción, lo que hace que alguien invierta energía en formas de ser y valorar. Las *illusio* varían de campo a campo y no son las mismas para todos. La mayoría de los alumnos dijeron tener alguna *illusio* para aprender el idioma, mencionaron que esa *illusio* consistía en estudiarlo para que ya no les fuera tan difícil entenderlo, pasar la materia, concluir sus estudios en la preparatoria y entrar a algunas de las facultades de la U.A.Q. Otros comentaron que su *illusio* era aprender el idioma con la finalidad de viajar e interactuar con personas extranjeras.

Sí, mi motivación sería, que me gustaría salir de la prepa, y con un nivel bueno, para cuando así cuando esté haciendo la licenciatura en la universidad y también lleve la materia de inglés, pues se me haga un poco más fácil y no batallar (E12P9).

Ah, sí al principio quería aprender inglés para jugar con mi amigo, que le digo que es gringo, quería hablar con él en inglés, pero ahorita lo aprendo porque tengo que pasar la materia (E7P9).

En mi caso, quiero estudiar, no sé si vayan a cambiar en el transcurso del tiempo en que este aquí, pero tengo el propósito de entrar a la facultad de medicina. Entonces una vez, me metí al portal de la Universidad de la facultad de medicina y entonces decía que el idioma inglés era algo necesario para los médicos (E16P9).

Eh, no sé, mi motivación ahorita es la verdad que llegué a la universidad, porque me han dicho que piden inglés que ya es como muy obligatorio. Además sueño con viajar a Estados Unidos o ir a Nueva York, pero digo como voy a ir si no se hablar inglés (E2P9).

Me motiva en un futuro, yo pueda viajar fuera del país y hablar con gente americana que hable en inglés (E1P9).

Pregunta 10: ¿Aprendes vocabulario, pronunciación (dicción) y coherencia? ¿Qué sentimientos experimentas?

10.1 ¿Aprendes vocabulario? ¿Qué sentimientos experimentas?

Las representaciones sociales constituyen un universo de creencias en el que se distingue la actitud. La cual consiste en los sentimientos sobre el objeto representado, cuya función es dinamizar y regular su acción. Es la orientadora positiva o negativa, de una representación. Las actitudes son reguladas por las costumbres y normas sociales, son suscitadas por un estímulo, presente, pasado y futuro (Heller, 1993, p. 18). Se entienden como un estado de ánimo que se produce por causas que lo impresionan, y éstas pueden ser positivos o negativos. Algunos alumnos mencionaron que cuando aprenden vocabulario tienen actitudes positivas como alegría, orgullo. Otros, estudiantes que vienen de escuelas particulares toman una postura de indiferencia y pocos de alegría. La mayoría de estudiantes que viene de escuelas públicas coincidieron que no aprenden, que se les olvida fácilmente y se les dificulta o les cuesta trabajo porque no lo usan diariamente y tienen actitudes negativas como aburrimiento y desesperación.

Pues sí, porque hay muchísimas palabras nuevas y yo pues como que no, siempre me va a sorprender algo nuevo, pues o sea, no sé y me siento indiferente (E5P10).

Sí, lo aprendo en los videojuegos y en las películas, en la televisión, ah, pero aprendo vocabulario mucho más informal, es decir, el vocabulario que más vas a usar con la gente, y siento orgullo cuando lo aprendo (E6P10).

Sí, sí no repruebo, tengo que estudiar, pues los tiempos, algunos verbos, es como el coco, lo que más se me dificulta y a veces siento desesperación (E16P10).

Pues, yo no practico, o sea que no es algo como de mí, pero ya cuando estoy leyendo un artículo en internet o algo y si me da curiosidad la busco y sí quieres escribir un texto con diferentes palabras porque siempre las mismas palabras me aburren (E1P9).

Creo que no, siento que no aprendo y como que te desanima y siento muy feo (E14P10).

10.2 ¿Aprendes pronunciación (dicción)? ¿Qué sentimientos experimentas?

Algunos alumnos comentaron que aprendían pronunciación y otros dijeron que no lo aprendían. Expresaron algunas actitudes positivas cuando aprendían como: alegría, felicidad, emoción y negativas cuando no aprendían como: aburrimiento y desesperación. Los alumnos expresaron que sentían confusión y que tienen dificultad cuando aprenden pronunciación. Algunos comentaron que hay ocasiones que no entienden como se pronuncian las palabras.

Sí, como que me saca de onda, o sea no sé cómo explicar eso, o sea siento confusión, el hecho de que a veces hay cosas que pues yo tengo una idea de esa pronunciación y de repente me dicen: no es así (E20P10).

Sí, cada que escucho una canción y por ejemplo si escucho una canción nueva a la que no le entiendo nada, pues busco las palabras y me doy cuenta como se pronuncian y siento felicidad (E7P10).

Sí, pero nada más que luego me trabo, pero siento que he aprendido un poco, pues veo que me entienden y siento alegría (E12P10).

No, me desespero muy fácil, porque sí veo que otra persona lo aprende, entonces es como de: ah, una persona lo puede hacer y yo no y lo único que hago es aventar las cosas y ya me quedo sola (E11P10).

Mmmh, sí, sí aprendo pronunciación pero es lo que menos aprendo y es la verdad lo que me hace más falta, lo que menos me gusta, sí porque también tengo una mala pronunciación, porque no me entienden y siento enojo (E6P10).

10.3 ¿Aprendes coherencia? ¿Qué sentimientos experimentas?

Los sentimientos que los alumnos expresaron al aprender coherencia fueron tanto negativos como positivos. En este caso, una de las mayores tendencias fue sentimientos negativos: coraje, tristeza, desesperación, frustración e inútil porque les resultaba difícil formar oraciones con sentido y tenían desconocimiento de la estructura. Los sentimientos positivos que comentaron fueron gusto, respeto y satisfacción. El campo de juego en el que se encuentran los alumnos como el salón de clases y la interacción que tienen con sus compañeros los orienta a tomar ciertas actitudes hacia su aprendizaje; en este caso con mayor énfasis a desarrollar una actitud negativa por ser complicada para aprenderla.

Bueno, más o menos porque es algo que se me complica mucho, siento un poco de como frustración, porque es algo en que sí ya sé pero no, pienso en ese momento, en inglés sino me da coraje porque yo sé cómo se estructura, pero de todos modos fallo, por pensar primero en español (E20P10).

Mmmh, no, no, o sea, si por ejemplo en el primer semestre sí, porque lo veíamos casi todas las clases, pero ya luego llegan las vacaciones o sea siento que ahorita me cuesta mucho trabajo, mmmh, confusión (E2P10).

No, la aprendo, se me dificulta mucho, siempre me tiene que faltar algo, nunca he podido hacerlo, siento desesperación, mi desesperación es de un nudo en la garganta y ponerme a llorar (E11P10).

Sí lo aprendo mucho más en clase, porque ahí se me facilita más, porque cuando el maestro está hablando, me puede decir que es lo que realmente quería decir el contexto y en una canción o en una película no le puedo preguntar qué es lo que realmente quería decir, experimento más el sentimiento de satisfacción (E6P10).

Pregunta 11: ¿Qué actitudes sobre el aprendizaje de inglés tienen tus compañeros en clase?

Para la construcción y desarrollo de este apartado tomé en cuenta las respuestas que los alumnos expusieron en relación a la actitud que tienen del aprendizaje de inglés en el aula. En estas respuestas se encuentra implícita cierta predisposición positiva o negativa. Por ello, el estudiante al expresar su opinión denota la actitud que tiene hacia el aprendizaje de inglés.

Las actitudes son una dimensión que forma parte del contenido de las representaciones sociales. De manera sencilla se puede decir que una actitud es la adopción de determinada postura hacia algo o a alguien; es una especie de “orientación global en relación con el objeto de la representación, social” (Moscovici, 1979, p. 47). Al ser una dimensión del contenido de la representación, las actitudes se encuentran estrechamente relacionadas con la imagen. Incluso podría mencionar que a partir de las imágenes que el alumno ha construido del idioma, se desprenden las actitudes que tiene hacia el aprendizaje de inglés.

Una de las tendencias es una actitud negativa hacia el aprendizaje. Las actitudes que presentaron los alumnos para aprender inglés se encuentran en relación a las categorías de predisposición positiva como: esfuerzo y facilidad. Y predisposición negativa como: no les importa, no le echan ganas, no les interesa, no voy a trabajar, no voy a entrar a clase.

Pues, yo he visto más que nada que se esfuerzan mucho, para poder aprender el idioma, algunos pues les va muy bien y como ya han estudiado antes, se les hace muy fácil. Pero hay otros que, pues no les importa y dicen: ay, pues es inglés, es un idioma “x” y no le echan ganas a sus trabajos o a aprenderlo (E3P11).

Mmmh, tienen actitudes como muy negativas. El grupo se separa simplemente a la mitad, los que no sabemos inglés nos gusta, pero los que ya saben no les interesa mucho la clase y tienen una actitud de no voy a trabajar porque ya lo sé eso me lo enseñaron en el kínder (E6P11).

Hay unos por ejemplo que ya lo dominan muy bien, estos son dos de los compañeros, para ellos es muy fácil, hay otros que por ejemplo les da pena preguntar o no sé (E14P11).

Son muy versátiles, si lo han estudiado antes es una actitud buena como diciendo voy a aprenderlo, y que de plano hay otros que se ponen una barrera y dicen no, no se me pega y ni siquiera lo intentan y dicen ya voy a reprobar y no le echan ganas (E16P11).

Pues es una clase que no a todos les encanta, o sea no les interesa tanto, como que les da flojera, o sea no ponen atención, o están siempre distraídos, pues ahorita en segundo les interesa, pero en primero era una clase que a todos no les interesó, o sea no les interesaba tanto, y les daba flojera, o sea o no ponían atención, o estaban siempre distraídos (E1P11).

Ah, la verdad siento que le echan ganas, la verdad siento también que tiene que ver como el profesor nos motive. O sea también que ponga un orden, porque hay unos que de verdad, su actitud es como, me da igual, o mejor no hay que entrar, o que aburrida (E2P11).

La disposición a responder de cierta forma no se adquiere, por lo tanto, como un fenómeno separado de la elaboración del estímulo (Ibáñez, citado en Araya, 2001, p. 45). Skinner consideró que la persona funciona a partir de estímulos y de respuestas. Los estímulos llegan al cerebro y las respuestas son conductas desarrolladas como reacción al estímulo produciendo actitudes positivas o negativas.

IV.1.3.1 Síntesis

Lo alumnos comentaron que cuando aprendían vocabulario, dicción y coherencia tenían actitudes positivas como alegría, orgullo y emoción. Negativas como aburrimiento, tristeza, coraje y desesperación. Los estudiantes procedentes de escuelas privadas tomaron posturas de indiferencia y los de escuelas públicas posturas de enojo y desesperación. La actitud de mayor tendencia hacia el aprendizaje de las tres cualidades lingüísticas de la habilidad comunicativa oral:

vocabulario, dicción y coherencia fue negativa. Presentaron una predisposición de falta de interés e indiferencia.

IV.1.4 Dimensión núcleo figurativo

Como se mencionó en la teoría el campo de representación, ordena y jerarquiza los elementos que configuran el contenido de la misma y se forma mediante los procesos de la objetivación y el anclaje, en una relación dialéctica, para la generación y el funcionamiento de las RS. Ambos procesos se combinan para hacer inteligible la realidad y para que, de esa inteligibilidad, resulte un conocimiento práctico y funcional, un conocimiento social que permita que el sujeto se desenvuelva en el entramado de relaciones y situaciones que implica la vida cotidiana.

Las representaciones encontradas se estructuraron, agrupando el núcleo figurativo en seis dimensiones: a) simbólico: correspondiente a imaginarios, *illusios*, conceptos abstractos y subjetivos. Los imaginarios que los alumnos expresaron fue el reconocimiento y respeto por parte de los compañeros para el alumno que sabe más en clase; otro, es que si un maestro americano les enseña van a aprender mejor el idioma; *illusios* como viajar a otro país, hablar con nativo-hablantes, reconocimiento, finalizar la preparatoria y estudiar en la Universidad; b) personal: relacionado con él y expresadas por los demás, como predisposiciones negativas o positivas hacia el aprendizaje de la habilidad comunicativa oral. Negativas como no me interesa, no quiero entrar a clase y positivas como le voy a echar ganas para que se me facilite y exentar la materia; c) Discursivo: referente a lo dicho sobre la noción del aprendizaje de las tres cualidades comunicativas: vocabulario; dicción y coherencia, en este caso, los estudiantes consideran conocer cómo aprender el idioma; d) artístico: referente a la actividad musical no relacionada a la experiencia escolar, cuando los alumnos escuchan música en inglés y comentan que aprenden pronunciación y nuevas palabras; e) académico: relacionado a los procesos escolares, es decir, programas y reglamentos. Hablan que el aprendizaje de inglés es obligatorio como acreditar la materia. f) Comunidad: alusión al ambiente del salón

en relación a los comportamientos y sentimientos, es decir, tienen diferentes formas de ser y valorar.

Esta estratificación permitió una panorámica organizada de la RS del aprendizaje de la habilidad comunicativa oral, sin embargo, percibí que tenían densidades diferentes. Observé que las Representaciones sociales tenían una jerarquía como lo menciona (Abric, 2001). Este orden se otorgó analizando e interpretando cuál presentaba mayor importancia y, con base a las reflexiones hechas y datos obtenidos, clasifiqué al centro las más consistentes con el grupo y ubiqué en la periferia las menos representativas quedando en el siguiente orden, al centro: las dimensiones simbólico, artístico y personal; en la periferia: las dimensiones, discursivo, académico y comunidad. Las organicé de esta forma porque los alumnos mencionaron con mayor recurrencia las dimensiones simbólica, artística y personal como las dimensiones más importantes que formaban parte de su aprendizaje de la habilidad comunicativa oral y las otras dimensiones las categorizaron como elementos externos a ellos, necesarios para su aprendizaje pero no como parte significativa.

Para construir la imagen tomé en cuenta las ideas, creencias y descripciones físicas que los alumnos manifestaron en relación al aprendizaje de la habilidad comunicativa oral en inglés, en las ideas y creencias expresadas sobre el aprendizaje de la habilidad comunicativa oral en inglés, en las imágenes que describo a continuación se concretan.

Los alumnos siempre asociaron al aprendizaje de la habilidad comunicativa oral con las teorías de aprendizaje estímulo respuesta; significativo y sociocultural; las mostraron por medio de actividades como escuchar canciones, ver videos y leer libros y memorizar palabras o verbos.

RS del aprendizaje del vocabulario

Una de las mayores tendencias fue que el aprendizaje del vocabulario es a través de estímulo-respuesta, la imagen recurrente fue que aprenden a través de realizar las siguientes actividades repasar, memorizar y repetir. También mencionaron que se puede escribir una historia, ver sus errores y cambiarlos promoviendo un aprendizaje significativo y dan sentido a la interacción que deberían tener con otros compañeros para aprender. Manifestaron que dichas actividades las conocen por su experiencia, familia y amigos, además que no es fácil aprender los verbos y las palabras nuevas porque les causa confusión, cuando la palabra se escribe de forma similar o cuando son muchas palabras las que hay que aprender.

RS del aprendizaje de dicción

Una de las mayores tendencias fue que el aprendizaje de la dicción se da a través del aprendizaje estímulo-respuesta y otra con menor tendencia fue el aprendizaje sociocultural. La imagen que tienen sobre aprender dicción es que se aprende a través de las siguientes actividades: primero se debe escuchar cómo se pronuncian las palabras u oraciones, en segundo lugar repetirlo (hablarlo) con un compañero o el maestro para finalmente ser corregido. También mencionaron actividades como escuchar canciones, ver películas y ver cómo estaba escrito para relacionarlo con el sonido, así como imaginar cómo se puede pronunciar. Manifestaron que dichas actividades las conocen por experiencia, familiares y amigos. Otra imagen que tienen es que la habilidad oral es la más difícil de aprender. El significado que le otorgan es que el acento y pronunciación de las palabras es complicado y, que solo se práctica en el salón de clase.

RS del aprendizaje de la coherencia

En este apartado una de las tendencias más recurrentes fue la imagen referente a que desconocían cómo se aprendía la coherencia, pero a pesar de ello algunos mencionaron que se puede aprender a través de practicar mucho la pronunciación de las palabras y saber su significado. También mencionaron que se pueden realizar cuentos, escribir frases y realizar lecturas. Manifestaron que dichas actividades las

conocen por su experiencia, familiares y amigos. Otra imagen es que es muy complicado aprender la estructura de las oraciones porque es diferente al español.

Hay que mencionar, además que una de las imágenes que tienen los alumnos sobre el maestro para enseñar inglés es caracterizado como un americano (güero y alto), porque creen que por ser una persona güera y que viene de los Estados Unidos de América tiene los conocimientos para ser maestro de inglés por considerarlo un nativo hablante. De acuerdo a esta misma idea (Lakatos y Ubach, citado en Redondo, 2010), comentaron que la mayoría de personas ha tenido la experiencia de leer de forma destacada en la publicidad de cualquier academia de idiomas que se aprecie que sus profesores son nativos. Este reclamo tiene éxito porque existe el prejuicio de que un hablante nativo siempre estará mejor cualificado que un no nativo para enseñar el idioma. Esto claramente forma parte de cómo los alumnos van construyendo su representación de la imagen del maestro.

IV.1.4.1 Síntesis

En el núcleo figurativo se puede identificar la imagen que el alumno tiene sobre el aprendizaje de la habilidad comunicativa oral de inglés como difícil, tedioso y confuso. El vocabulario se aprende mediante actividades de memorización y repetición. No es fácil aprender verbos o palabras nuevas porque les causa confusión, es decir, que hay palabras que se escriben de forma similar en español e inglés. Con referencia a la dicción (pronunciación), se aprende escuchando las palabras u oraciones o también mediante la interacción entre compañeros y maestro. Además, la pronunciación les cuesta trabajo, porque si pronuncian mal una palabra se confunde con otra. Agregaron que era complicado el acento o pronunciación de las palabras porque solo se practicaba en el salón de clase. Por último, mencionaron que les es difícil tener coherencia en las oraciones cuando hablan o escriben porque desconocen el concepto. Tienen la imagen que la coherencia es una de las cualidades lingüísticas de inglés que practicaban en menor medida. El núcleo figurativo tiene que ver, en forma considerable, con la influencia que tuvo y ha tenido la teoría de aprendizaje conductista dentro de la clase de inglés de los docentes. Así como la introducción del método audio-lingual para la

enseñanza-aprendizaje del idioma, que se basa en la enseñanza mediante la imitación, repetición y memorización.

IV.1.5 Dimensión *illusio*

Algunas *illusios* que expresaron fueron el reconocimiento y respeto por parte de los compañeros para el alumno que más sabe en clase. La imagen que compartieron fue que sí un maestro americano les enseñaba aprenderían mejor el idioma. Otra imagen es que si aprenden a hablar el idioma podrían viajar a otro país y hablar con nativos hablantes. Entre las *illusios* que mencionaron fue finalizar la preparatoria y entrar a la Universidad. En este caso, algunos alumnos invierten energía y tiempo, para lograr sus anhelos, sentirse identificados y valorados dentro del grupo social al que pertenecen.

IV.1.5.1 Síntesis

Las tendencias compartidas entre algunos alumnos fueron el reconocimiento y respeto por parte de los compañeros para el alumno que sabe más; sus deseos de viajar a otros países y hablar con personas de habla inglesa; terminar su preparatoria; pasar la materia y entrar a la Universidad. Otros manifestaron que aprendieron inglés a pesar de ser difícil, complicado y tedioso porque les gustaba el idioma. Sin embargo, algunos otros, dijeron que no invertían su tiempo en aprender inglés porque era aburrido y no le entienden. Aunado a que algunos comentaron que invertir energía para aprender inglés dependía de la actitud del alumno y del maestro al momento de aprender o enseñar el idioma. Pocos, mencionaron que aprendían inglés porque formaba parte de su rol familiar, ya sea, porque personas cercanas a ellos como padres, primos o abuelos lo hablaban ya que algunos habían vivido en el extranjero y esta era una forma de comunicarse con ellos y practicarlo.

IV.1.6 Dimensión *habitus*

Para Bourdieu, los *habitus* son las disposiciones duraderas de ser o valorar de agentes actuantes. Los *habitus* de los alumnos, sus disposiciones duraderas de ser o de valorar, no son otra cosa que la potencialidad de que disponen para dar respuesta a las exigencias del campo específico en que actúa cada uno (Ibarra,

1999 pág. 98). Dicho esto, los *habitus* de un campo escolar no deben ser, forzosamente, asimilados por los agentes actuantes y obligados a actuar o valorar de manera mecánica, sino que les sirven también para valorar sus capacidades así como las ajenas. La imagen que tienen los alumnos sobre *habitus* hace referencia a como les dan la clase, de tal manera, que si la clase es entretenida, aburrida, tediosa o difícil, desarrollan una predisposición para aprender, ya sea positiva o negativa y esto lo asocian a la valoración de asistir o no a clase.

IV.1.6.1 Síntesis

La tendencia del *habitus* que se encontró fue la obligación que tienen algunos alumnos por aprender el idioma. Tomando una determinada forma de ser y valorar positiva o negativa en el salón de clases. De la misma manera, algunos alumnos mostraron diferentes *habitus*, éstos se ven reflejados cuando la nieta desea hablar inglés porque valora los momentos en que se comunica con su abuelo en ese idioma, forma parte de algo grato para ella y se identifica como una persona importante, ya que en su familia solo ella y su abuelo entienden inglés, dejando fuera a sus padres. Otros alumnos valoraron que el idioma inglés era aburrido y tedioso, que ya habían aprendido en otra escuela y que esto lo hacía aún más aburrido; que era difícil de aprender, en este caso, el alumno que entra a clase con una predisposición negativa no le permite que aprenda. Unos más, valoraron que les dieran la confianza para hablarlo, la actitud positiva o negativa que sus maestros tenían al enseñarles, consideraron que esto afectaba o apoyaba su aprendizaje.

IV.2 Tipos ideales de aprendizaje, *habitus*, *illusio*, alumno.

La propuesta de Weber (1958) fue usar los tipos ideales como instrumentos analíticos en las disciplinas de la conducta (Gutiérrez y Brenes, citado en Campero p.94, 1979). Un esquema ideal ha de servir como un esquema interpretativo o explicatorio que encaja un conjunto de reglas empíricas generales que establecen conexiones subjetivas significativas entre diferentes aspectos de un fenómeno. Esta concepción de los tipos construidos refleja un intento de avanzar en la formación de conceptos en sociología desde una etapa de descripción y generalización empírica

que es ejemplificada como la construcción de sistemas teóricos o modelos. Los tipos ideales se forman mediante una acentuación unilateral de uno o más puntos de vista y la reunión de múltiples fenómenos singulares, difusos y discretos que se presentan en mayor medida en unas partes que en otras o que aparecen de manera esporádica.

IV.2.1 Tipos ideales de aprendizaje

En esta investigación se encontró evidencia de tres concepciones de aprendizaje: conductista; significativo y sociocultural. En la primera, el aprendizaje de inglés es un proceso que implica, básicamente, una fase de repetición. En la segunda, utilización de conocimientos previos, la relación de ideas, la aplicación de los conocimientos, la relación de los conocimientos con experiencias concretas. La tercera, el conocimiento se construye a través de la interacción entre compañeros, maestros y situaciones escolares y extraescolares. Los tipos ideales que se mostraron fueron:

IV.2.2 Tipo ideal de *habitus*

Los *habitus* que los alumnos deberían implementar para aprender inglés propuesto por el Marco Común Europeo para las lenguas (2002), es que el alumno aprenda de una o más de las siguientes formas: exposición directa a un uso auténtico de la segunda lengua: cara a cara con el hablante o los nativo-hablantes; oyendo conversaciones; escuchando la radio o grabaciones; viendo televisión y videos; leyendo textos escritos auténticos; es decir, que no hayan sido manipulados o traducidos; utilizando programas de ordenador; participado en conferencias y en cursos de otras materias curriculares que empleen el idioma; conversando con un interlocutor competente; estudiando de forma autodidacta y trabajando de forma colectiva e individual mediante el uso del idioma. En cuanto al *habitus* que los alumnos mencionaron fue ver materiales visuales, comparar la palabra en español e inglés para aprender vocabulario; escuchar música en inglés, cantar la canción varias veces para mejorar su pronunciación, revisar la relación lógica de las oraciones para la coherencia; escribir cuentos y modificarlos, hablar con alguien que sabe pronunciar en el idioma o sea nativo hablante.

IV.2.3 Tipo ideal de *illusios*

El tipo ideal de las *illusios* para aprender el idioma, el alumno debería de invertir energía para mejorar su habilidad comunicativa oral de las siguientes formas: buscar oportunidades para viajar a países de habla inglesa por medio de becas escolares, practicar el idioma de forma autodidacta mediante video llamadas o Skype, que le permitan mejorar su pronunciación, ver videos, noticias, programas en inglés; leer cuentos, novelas, historietas o artículos en inglés para ayudar a que incrementen su vocabulario como expresiones y comprendan la coherencia de las oraciones. Todo esto con la finalidad de hablar de manera fluida.

IV.2.4 Tipo ideal de alumno

Las RS con relación al alumno que aprende la habilidad comunicativa oral, integra los siguientes elementos: inteligente, dedicado, trabajador, preparado, responsable, disciplinado, bien vestido y culto. Estas RS se objetivan en un alumno exitoso. La objetivación sobre el aprendizaje de la habilidad comunicativa oral, elaboradas por los alumnos, mostraron algunas diferencias, de tal manera que se decidió agrupar tendencias para construir tipos ideales (Weber, 1958) de la siguiente manera:

IV.2.5 Tipo ideal Alumno intermedio (vocabulario, dicción y coherencia)

Enlaza frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, sueños, esperanzas y ambiciones. Explica y justifica brevemente sus opiniones y proyectos. Narra una historia o relato, la trama de un libro o película. Describe sus reacciones. Sabe desenvolverse en casi todas las situaciones que se le presenten cuando viaja a países donde se habla la lengua inglesa. Participa espontáneamente en una conversación que trate de temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria como familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales. Los alumnos admitieron que esta imagen la tenían antes de ingresar a la preparatoria, porque se les facilita leer lecturas, escuchar el idioma entenderlo y obtener buenas notas en los exámenes.

IV.2.6 Tipo ideal alumno intermedio-básico (vocabulario, dicción y coherencia)

Utiliza una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a su familia, a otras personas, condiciones de vida, origen educativo, trabajo actual o último. Se comunica en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Es capaz de realizar intercambios sociales muy breves. Esta es una imagen similar a la anterior con la diferencia que en ocasiones al alumno no les va bien en los exámenes o se les dificulta entender algunas oraciones.

IV.2.7 Tipo ideal alumno básico (vocabulario, dicción y coherencia)

El alumno utiliza expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vive y a las personas que conoce. Puede participar en una conversación de forma sencilla. Plantea y contesta preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales. Es una imagen común entre los alumnos, en este caso, es aún más difícil comprender oraciones cortas, por contar con un léxico más reducido, por consiguiente reprueban más los exámenes. La evidencia que encontré es el reconocimiento que le dan los alumnos a la dificultad que tienen para utilizar y expresar frases sencillas al hablar en inglés, así como no participar en conversaciones sencillas y contestar preguntas sobre temas habituales.

IV.3 DISCUSIÓN

En el siguiente apartado expongo la vinculación del marco teórico con lo que expresaron los alumnos en relación al aprendizaje de tres cualidades de la habilidad comunicativa oral: vocabulario, dicción y coherencia.

Con referencia a la definición que da Bernárdez (1994) sobre vocabulario, los alumnos coincidieron que son palabras. Sin embargo, comentaron que se les enseña lo básico, pero no dejan claro a que se refieren con este concepto, se puede decir, que básico lo consideran como un determinado bloque de palabras, que para ellos son las RS. Conforme al mismo autor, el concepto de vocabulario básico sería un tipo de vocabulario, el cual, se refiere al conjunto de unidades léxicas que emplean en el discurso todos los integrantes del grupo sociolingüístico. De tal forma, que los alumnos coinciden con la caracterización que atribuyen a este concepto.

El aprendizaje de vocabulario lo vinculan con repetición y memorización, como lo menciona (Skinner, citado en Hernández, 2012) cabe mencionar, que hay diferentes métodos para enseñar el vocabulario como el método directo: asociación de palabras; método lingüístico: vocabulario por medio de la lectura; el método audiovisual: descripción del lenguaje de carácter estructural, este aprendizaje concebido desde un ángulo conductista, también utilizan el aprendizaje significativo y sociocultural al dialogar con los compañeros y maestro al hacer uso de palabras ya aprendidas.

Se observa que el método que los alumnos describen como principal para aprender vocabulario es estímulo respuesta. En la teoría presentada previamente, Brown menciona las características principales de este método como: el material nuevo que se presenta en forma de diálogos y se desarrolla con base en mímica y memorización de patrones; esta descripción de cierta forma corresponde a lo que los alumnos describen, es decir, que es aprendizaje estímulo respuesta, ya que los alumnos saben a qué se refiere dicción, porque lo relacionaron con la pronunciación de las palabras como lo define Bernárdez (1994). En relación al aprendizaje de dicción, los alumnos comentaron que aprenden mediante dos tipos de aprendizaje:

estímulo respuesta y sociocultural. Bernárdez (1994), describe coherencia como la vinculación de rasgos de textualidad como la cohesión, es decir, la relación interna entre todos los elementos de una oración y entre todas las oraciones que componen el texto. Algunos alumnos mencionaron que no conocían el concepto, pero otros dijeron que se refería a la relación lógica de las palabras, quiere decir que tienen noción a qué se refiere el término aunque no lo tengan muy claro y que su aprendizaje se da por medio de repetición.

Con referencia al marco teórico previamente presentado, el aprendizaje de dicción se basa en dos enfoques fundamentales: el enfoque intuitivo-imitativo: escuchar e imitar el ritmo y los sonidos de las palabras y el enfoque lingüístico: herramientas fonéticas como alfabeto y descripción articulatoria. En este caso, una forma que los alumnos consideran para el aprendizaje de dicción, es mediante el enfoque intuitivo-imitativo. También jerarquizan su aprendizaje de manera similar a lo que establece la teoría, primero escuchar palabras y después hablar.

El siguiente tipo de aprendizaje que los alumnos mencionaron fue el aprendizaje sociocultural, que corresponde al enfoque comunicativo, en el cual, se utiliza el idioma para comunicar ideas de manera oral y practicar en intercambios orales como conversaciones. Los alumnos coincidieron con la teoría porque consideraron que para aprender dicción era necesario interactuar con compañeros, maestros o personas extranjeras. Los estudiantes también concuerdan con la teoría del aprendizaje de dicción, cuando comentaron que era fundamental para el aprendizaje de inglés. La teoría de aprendizaje del idioma menciona la importancia que cobra el saber cómo se pronuncia las palabras para que el mensaje se pueda transmitir.

Bernárdez (1994) definió la coherencia como estructuras que contienen sujeto, verbo y complemento. En relación a la definición que dieron los alumnos a coherencia coincidieron sólo algunos, ya que la definieron como el orden y la estructura de las oraciones. Según el mismo autor, para aprender la coherencia, se busca que el texto y el discurso presenten una estructura o sentido lógico. De acuerdo a este apartado, los alumnos coincidieron en que la coherencia se aprende

por medio de la lectura. Sin embargo, lo que no mencionan es que esta cualidad también forma parte esencial para el desarrollo de la habilidad comunicativa oral del idioma.

En base a las respuestas obtenidas en las entrevistas, clasifique su aprendizaje de coherencia en tres tipos: estímulo respuesta, significativo y sociocultural. Para Bernárdez (1994) el aprendizaje de la coherencia se logra por: a) repetición, es decir, recurrencia y reaparición de un elemento del texto con valor semántico. Esto hace referencia al aprendizaje que los alumnos mencionaron como estímulo respuesta; b) articulación en el tema y rema, se entiende por el tema tópico, que debe ser conocido por la comunidad epistemológica, y por rema el comentario que expresa lo nuevo de la información que se aporta; en este sentido; este concepto se vincula al aprendizaje significativo que los alumnos expresaron como inventar historias, ver sus errores y cambiarlos. Finalmente, dentro de la teoría que se expone previamente se menciona el aprendizaje sociocultural al hablar con compañeros y el maestro como parte del aprendizaje de coherencia.

En relación con los antecedentes presentados en esta investigación, Sagaz (2010) buscó la mejora de las actitudes de los docentes en beneficio del aprendizaje. A diferencia de ella, indagué las representaciones sociales sobre la habilidad comunicativa oral, es importante resaltar que las representaciones sociales no solo involucran las actitudes sino también la imagen, creencias, *habitus*, *illusios* que nos permiten conocer el ámbito educativo de una manera más enriquecedora debido al amplio panorama que ofrecen. Fue importante no solo conocer las actitudes, sino conocer el motor por el que el alumno se mueve, los ideales por los que lucha y sus formas de ser y valorar. En contraste con Sagaz, no me enfoqué en estrategias didácticas, busqué en primera instancia comprender por qué los alumnos se comportan, valoran o establecen un deber ser en relación a su aprendizaje de inglés.

Fernández (2008) propuso en su investigación mejorar la pronunciación a través de actividades interactivas para promover el aprendizaje significativo. Así mismo, en la investigación que realicé, los alumnos reconocieron que para mejorar la

pronunciación del idioma era necesario realizar actividades interactivas entre compañeros y maestros (aprendizaje sociocultural) y aprender nuevas palabras por medio del aprendizaje estímulo-respuesta o significativo cuando aprendían a inventar cuentos o historias. Además, mencionaron otras actividades como escuchar música y ver videos que se relacionan con su *illusio* y *habitus*. Hay que mencionar que, se investigaron las representaciones sociales que tenían de tres cualidades lingüísticas de la habilidad comunicativa como vocabulario, dicción y coherencia

Játiva (2007) planteó estrategias metodológicas para perfeccionar la expresión oral como el aprendizaje de vocabulario, grabación de lecturas, ver videos y escuchar música. De manera similar encontré que los alumnos creen que para aprender a hablar en inglés es importante aprender vocabulario ya sean verbos o palabras y escuchar música. En esta investigación no se propusieron estrategias metodológicas, más bien se buscó indagar qué representaciones sociales tienen a cerca de su aprendizaje, se encontraron estrategias y actividades que los alumnos valoraban como favorables para aprender la habilidad comunicativa oral: vocabulario, dicción o coherencia como escuchar canciones, ver videos, leer textos.

Cano (2005) investigó las condiciones de aprendizaje y enseñanza del idioma inglés enfocado a políticas curriculares y docencia. Encontró que era necesario la preparación del docente, así como la actualización de los programas. La investigación que hice no fue enfocada a políticas curriculares, ni a docentes; sin embargo, a pesar de ello, encontré que los alumnos mencionaron un ideal de maestro para la enseñanza del idioma. Lo cual deja de manifiesto que la RS que tiene el alumno del docente es que éste requiere ser americano. Si bien, en esta investigación no se indagó sobre docencia otra RS que expresaron fue que la actitud positiva o negativa que presentaban los docentes al impartir la clase los invitaba o no asistir o participar en la clase.

Cerón (2010) estudió el problema de la falta de estrategias activas en el aprendizaje del idioma inglés para que hablaran y escribieran bien. A diferencia de esta, busque conocer las RS sobre el aprendizaje de la habilidad comunicativa oral que tienen los

alumnos para aprender el idioma: como la actitud, imagen e información de tres cualidades lingüísticas: vocabulario, dicción y coherencia. Al investigarlas arrojaron diferentes actitudes positivas o negativas: como estar contentos o fastidiados para tomar la clase. Por otra parte, de manera semejante, algunos alumnos tienen representaciones sociales como la falta de práctica del idioma con sus compañeros, maestro o nativo-hablantes. Quisiera hacer énfasis, en que no se estudiaron estrategias, sino se permitió que por medio de las representaciones sociales, los alumnos presentaran su imagen e información de las estrategias o actividades que consideraban mejores para el aprendizaje de las tres cualidades lingüísticas.

Orrego y Díaz (2010) rescataron la concepción que los estudiantes tienen sobre el aprendizaje como un proceso de desarrollo intelectual que requiere la ejercitación de habilidades propias de la lengua extranjera: hablar, leer, escribir, escuchar. En la investigación que realicé, se reafirma la idea de practicar para aprender a hablar el idioma. Además se observa el menosprecio que se tiene hacia el aprendizaje de inglés por considerarla una asignatura teórica y no-práctica. De tal manera, que mencionaron que para llevarla a la práctica, se necesitaba la interacción entre compañeros, maestro y nativo hablantes del idioma. En tal caso, en esta investigación no sólo se buscó conocer la concepción de su aprendizaje, sino cómo aprendían tres cualidades lingüísticas vocabulario, dicción y coherencia. Dando como resultado tres tipos de aprendizaje estímulo-respuesta, sociocultural y significativo

Covarrubias y Martínez (2007) estudiaron las RS de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen, las RS que obtuvieron del aprendizaje significativo fueron: analizar, razonar y comprender; adquisición de habilidades; apropiación de conocimientos; adquisición de conocimientos de algo nuevo; y relación entre teoría y práctica. A diferencia de Covarrubias y Martínez en esta investigación se buscó no sólo conocer las RS del aprendizaje significativo, sino las RS del aprendizaje que el alumno utilizaba para aprender la habilidad comunicativa oral, como se afirmó anteriormente, estos aprendizajes son significativo, sociocultural y estímulo-respuesta. Algo que es importante resaltar es

que los alumnos mencionaron que para aprender la habilidad comunicativa oral se requería práctica como lo dicen estos autores. Aunque los alumnos ven la utilidad del idioma, sólo en la música que escuchan o en algunos letreros y sólo en algunos casos el aprendizaje del idioma lo relacionan con su rutina diaria o medio de comunicación. De otra manera, la tendencia es que el aprendizaje del idioma no lo vinculan con algo que aprendan y enseguida practiquen, por consiguiente no lo ven como una necesidad sino como una obligación.

Mazzitelli y Aparicio (2009) su estudio fue sobre las actitudes de los alumnos hacia las ciencias naturales, en el marco de las RS y su influencia en el aprendizaje. En la investigación que realicé no solo estudié las actitudes, sino la información, creencias e imagen del aprendizaje de tres cualidades de la habilidad comunicativa oral: vocabulario, dicción y coherencia también en el marco de las RS. De tal forma que el abordaje que hice de las RS permitió, entender la dinámica de las interacciones entre alumno-aprendizaje y la importancia que los alumnos le dan a la habilidad comunicativa oral. Deseo subrayar, que al estudiar no sólo las actitudes, como parte de las RS sociales, si no también, los tipos de aprendizajes que los alumnos mencionaron, enriquece aún más su estudio para comprender por qué los alumnos actúan de una determinada manera en su aprendizaje del idioma. Por otro lado, las actitudes positivas o negativas mencionadas anteriormente son resultado de las imágenes que se han construido en relación al aprendizaje de la habilidad comunicativa oral. Por último, es preciso señalar que algunos alumnos adoptan una posición de menosprecio hacia la materia, al decir que sólo les enseñan lo básico del idioma.

La investigación de Ruiz et al. (2011) consistió en analizar las representaciones sociales que inciden en las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes para enseñar matemáticas y en las formas de aprendizaje que despliegan los estudiantes. En cuanto a sus resultados los alumnos mencionaron que para aprender se requiere de memorizar, entender y asimilar conocimientos que vienen del exterior. Además como un conjunto de procedimientos necesarios para aprender a hacer, para saber aplicar, y para realizar rutinas. Este trabajo coincide con la

investigación que realicé, ya que los estudiantes tienen la RS de que requieren memorizar vocabulario y verbos para aprender las habilidades lingüísticas: leer, escribir, escuchar y hablar. A diferencia de ésta, los alumnos mencionaron que no sólo requerían aprender por memorización, sino que también consideraban importante aprender mediante la interacción entre compañeros o nativo hablantes (aprendizaje sociocultural); escuchar canciones y ver videos para memorizar la pronunciación (aprendizaje-estímulo respuesta); e inventar cuentos e historias (aprendizaje significativo).

Vargas (2012) estudió las representaciones sociales de las matemáticas y su incidencia en el vínculo educativo y las practicas pedagógicas. Identificó las diversas creencias que existen en torno a las matemáticas entre las que destacan las creencias negativas, esta variable los convirtió en muchas ocasiones en aprendices pasivos que se limitan a aprender por obligación, sin encontrar una comprensión y aplicabilidad de lo comprendido. En la investigación que realice encontré que algunos alumnos tenían creencias en relación al aprendizaje de las tres cualidades comunicativas: vocabulario, dicción y coherencia como difícil, aburrido y tedioso que generaban predisposiciones negativas para el aprendizaje del idioma como el no querer entrar a clase, darse por vencidos y reprobar la materia, ven la asignatura como obligatoria y no ven su aplicabilidad en su vida cotidiana. A pesar de que evidenciaron predisposiciones negativas también mostraron predisposiciones positivas como aprender algunas palabras de las canciones para entenderlas, entrar a clase porque les gusta y quieren platicar con amigos, familiares o personas que hablan inglés, aquí se observa como sus predisposiciones vienen de la mano con algunas de sus *illusios* (viajar al extranjero y conseguir un buen trabajo) y *habitus*.

Sokolova (2011) investigó el discurso de los alumnos universitarios sobre su aprendizaje de la lengua inglesa, analizó los elementos que facilitaban y dificultaban dicho proceso encontró que los factores que promovían o delimitaban el aprendizaje de inglés, fueron las características lingüísticas de la lengua. A diferencia de este trabajo, no tomé como punto de partida los elementos que facilitaban u obstaculizaban el proceso del aprendizaje. Sin embargo, encontré elementos

facilitadores como viajar al extranjero, tener un buen salario, comunicarse con nativo-hablantes y elementos que dificultaban como la obligación para salir de la preparatoria, la falta de utilidad del idioma en su vida diaria. En cambio encontré RS que tenían relación con el aprendizaje de la habilidad comunicativa oral como algo que es obligatorio, difícil, tedioso, aburrido y sólo aprenden lo básico.

CAPITULO V

V.1 CONCLUSIONES

Profundizar en el terreno, amplio y complejo, de la teoría de las representaciones sociales (RS) no resultó tarea fácil. Desde el comienzo en esta investigación enfrenté algunas dificultades técnicas producto de mi inexperiencia en el manejo de la teoría y en la investigación. Reconocer esta área de oportunidad es un acto de sinceridad con el/la lector (a), pero sobre todo una autocrítica hacia mí misma como investigadora, en formación; ser consciente de mis limitantes y asumirlas me ha permitido comprometerme más con el actuar investigativo.

Durante el transcurso de la investigación estuve en una posición de reflexión para no escribir desde mi punto de vista, sino desde el punto de vista de la descripción de los datos obtenidos. Esta situación no fue sencilla, haber tomado distancia entre mi campo profesional como veía el deber ser y la investigación. Sin embargo adentrarme en el estudio de las RS y otras disciplinas de las ciencias sociales me permitió salir avante.

A lo largo de la investigación he descrito las RS que, de acuerdo con la descripción que realicé de los datos empíricos, se tiene sobre el aprendizaje de tres cualidades de la habilidad comunicativa oral de inglés: vocabulario, dicción y coherencia en la preparatoria norte de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Las imágenes y actitudes que, como parte del contenido de las RS, describí, muestran que la falta del aprendizaje de las tres cualidades lingüísticas: vocabulario, dicción y coherencia han sido históricamente vistas como limitantes en el aprendizaje de la habilidad comunicativa oral de inglés; también el aprendizaje del idioma se ha relacionado con adjetivos como difícil, tedioso, fastidioso, obligatorio y poco práctico. Más aun, algunos alumnos no tienen claro a que se refiere coherencia en el aprendizaje de nuevas estructuras gramaticales. Se debe de agregar, que al considerar la asignatura en este momento como obligatoria pasa a ser de segundo plano a primero.

El alumno relega el aprendizaje del idioma inglés porque no valora a la asignatura como algo práctico que les pueda ayudar en su posición actual como estudiantes preparatorianos. De aquí, el menosprecio que asignan a la materia. Este menosprecio se ve reflejado en la poca importancia que le dan al aprendizaje de la habilidad comunicativa oral, la preocupación inmediata es exentar los exámenes escritos y no orales. Por consiguiente entre algunas de las actividades y estrategias que mencionan con más énfasis para aprender el idioma y pasar los exámenes son la memorización y repetición. Aunque en menor medida mencionaron otras actividades como la interacción entre compañeros e inventar cuentos o historias.

Esta situación es una de las evidencias de tres teorías de aprendizaje que mencionan los alumnos para el aprendizaje del idioma. Aprendizaje estímulo-respuesta (conductista), sociocultural y significativo. De manera sencilla puedo decir que en el aprendizaje estímulo-respuesta se promueve la imitación y repetición constante; el sociocultural se relaciona con las interacciones sociales y la influencia del contexto social y el significativo reside en que el estudiante relacione la información nueva con la ya existente en su estructura cognitiva de forma sustantiva.

Esta cuestión tiene una relación estrecha con las RS que tienen los alumnos sobre el aprendizaje de inglés. Debido a la gran influencia que tuvo y ha tenido la teoría de aprendizaje estímulo-respuesta (conductista) dentro de la clase de inglés de los docentes. Así como la introducción del método audio-lingual para la enseñanza-aprendizaje del idioma que se basa en la enseñanza mediante la imitación, repetición y memorización. Entre los tipos de aprendizaje que más mencionaron los alumnos fue el aprendizaje estímulo-respuesta. Aunque también expresaron los otros dos tipos de aprendizaje, pero con menor frecuencia.

Sin embargo, para describir las RS de manera más completa y no sólo exponer teorías de aprendizaje, también indagué la teoría de Bourdieu que contribuyó a comprender mejor las RS que los alumnos muestran de su aprendizaje de inglés. La teoría de Pierre Bourdieu me permitió entender que la escuela preparatoria plantel norte está conformada por tres campos de juego: directivos, administrativos,

maestros y alumnos con su propia historia, identidad institucional, estructuras y consecuentemente su *habitus e illusios*. Cada campo estructura sus propias disposiciones duraderas de ser y valorar y el alumno se apropia de ellas.

En la escuela preparatoria norte, el alumno reconoce las reglas del campo de juego escolar. Busca la mejor manera para apropiarse de los bienes simbólicos ya que son los que le permiten distinguirse individualmente. Es por eso, que a menudo se forman subcampos: los alumnos que trabajan de forma aislada porque pertenecen al grupo de los llamados *nerds* y otros grupos como los del nivel intermedio, intermedio básico o en su mayoría básicos.

En esta investigación se acepta que el acercamiento al conocimiento científico, parte de que la población genera representaciones sociales, aunque este concepto es complejo, polifacético y difícil de encerrar en una expresión condensada y de pocas palabras. Diversos estudios sociales pusieron en evidencia que una representación social condensa una imagen, conceptos históricos, relaciones sociales, actitudes y también que los medios de comunicación pueden transmitir una determinada representación social, por lo que ya no es factible considerar que los alumnos llegan a las aulas libres de actitudes respecto al aprendizaje del idioma. Por otra parte, los entrevistados reconocen que el aprendizaje de inglés no es de uso cotidiano en su vida y presenta tres distintos campos: a) la vida cotidiana escolar; b) la vida cotidiana extraescolar; c) la vida ideal del empleo asociado a las profesiones (Heller, 1993).

En el mundo cotidiano escolar el aprendizaje del idioma se ve como una obligación para pasar la materia o salir de la preparatoria, por consiguiente el alumno ve la necesidad de aprender lo básico de inglés para continuar sus estudios. En cuanto a la vida cotidiana extraescolar hay diferentes tipos de alumnos como intermedios, intermedios básicos y básicos que, independientemente de su nivel de inglés, buscan aprender inglés para entender sus canciones, películas o videojuegos favoritos. En relación al mundo cotidiano de empleo lo asocian con la *illusio* que tienen para conseguir un trabajo bien pagado a futuro.

De modo semejante los estudiantes valoran la importancia que tiene aprender la habilidad comunicativa oral, para interactuar a través de internet, utilizando el idioma inglés, ya que abre el abanico de posibilidades, no sólo en el ámbito social, sino también en los ámbitos cultural y académico. Sin embargo, los alumnos no son conscientes de que deben aprender la habilidad comunicativa oral, a la vez que señalan que algunos maestros les generan desmotivación y culpan su bajo desempeño; también perciben la asignatura de inglés como una obligación, ya que la ven descontextualizada de su entorno inmediato.

Al considerar los resultados alcanzados, a partir de los perfiles actitudinales, podemos decir que, en general, los alumnos manifiestan una actitud equilibrada en el aprendizaje de pronunciación, pero en el aprendizaje de vocabulario y coherencia la tendencia en sus actitudes fue negativa. El aprendizaje de inglés lo consideran importante, útil y obligatorio en relación con la necesidad para el estudio. Negativa en el sentido de la dificultad que tienen para aprenderlo, en especial coherencia y vocabulario ya que expresan que es muy complicado.

Al discriminar las actitudes por el tipo de escuela a la que asistieron en la secundaria, observé que los estudiantes de las escuelas particulares manifiestan, en algunas ocasiones, una actitud más positiva para aprender inglés, en relación con los alumnos de escuelas públicas. Por otra parte, hay ocasiones que algunos alumnos procedentes de las escuelas particulares son los que expresaron las actitudes más negativas, ya saben y les aburre. Considero que esta situación está asociada, entre otros aspectos, a la opinión que evidencian como “hay ya me lo sé”, “enseñan cosas de kínder”. Las diferencias encontradas entre opiniones y actitudes de los alumnos en relación al aprendizaje de las cualidades de la habilidad comunicativa oral: vocabulario, dicción y coherencia, indica que estoy en presencia de un problema relacionado con la enseñanza significativa del idioma inglés.

No obstante las diferencias que he identificado entre los alumnos, puedo decir que los perfiles actitudinales de los alumnos son distintos. Esto sugiere que efectivamente estoy ante algunas representaciones sociales generalizadas del aprendizaje del vocabulario, dicción y coherencia como: desaprobación del aprendizaje

del idioma cuando dicen que es aburrido, tedioso, difícil y no es útil. Al respecto Jodelet (1986) afirmó que las representaciones sociales de los grupos se estructuran, generalmente, “(...) alrededor de organizaciones socioculturales que son tomados del fondo cultural presente en el universo mental de los individuos y de los grupos” (Jodelet, 1986, p.211). Esto se advierte en el aprendizaje del inglés en la preparatoria ya que los alumnos describieron el aprendizaje de inglés como difícil de aprender, en especial la pronunciación como una de las cualidades más importantes para hablar el idioma, pero también como la más complicada cuando se quieren comunicar en el idioma. Se puede decir que la dificultad que los alumnos le asignan al aprendizaje de inglés lo toman de su experiencia y de lo que escuchan, esto consecutivamente genera procesos generativos, por lo tanto hace alusión a una forma de carácter social.

En la información, el campo de representación y las actitudes, encontré elementos facilitadores del aprendizaje que deberían de aprovecharse en beneficio del mismo, por ejemplo, la valoración del aprendizaje de inglés como importante, útil, las *illusios* que manifestaron los alumnos para viajar al extranjero, concluir sus estudios, entrar a las licenciaturas de la UAQ.

A la par he detectado múltiples factores que podrían obrar como elementos obstaculizadores del aprendizaje: la predisposición que genera actitudes negativas hacia el aprendizaje del idioma como no les importa, no le echan ganas, no les interesa, no trabajan, no asisten a clase y no les gusta.

Finalmente, hay que decir que las representaciones sociales que tienen los estudiantes de la preparatoria norte de la Universidad Autónoma de Querétaro, frente al aprendizaje de inglés como segunda lengua, se ven reflejadas en otras investigaciones de este mismo orden como en el artículo “Discurso de los alumnos universitarios sobre su aprendizaje de la lengua inglesa” de Sokolova (2011) citado en los antecedentes. Se relaciona con los resultados que aquí ofrecí porque se vincula con los aspectos lingüísticos del idioma como gramática, lectura, escritura y comprensión auditiva. Así como el uso de las teorías de aprendizaje.

V.2 RECOMENDACIONES

Frente a la necesidad del aprendizaje de la habilidad comunicativa oral de inglés en la escuela preparatoria norte de la U.A.Q. sugiero a:

Alumnos

Hacer un examen de colocación al inicio del curso de inducción para que se ubiquen en el semestre correspondiente de su nivel de inglés.

En cuanto a la representación del vocabulario sería conveniente seguirles reafirmando que el aprendizaje de los verbos y palabras es vital para hablar en inglés. Como también, que es aceptable que en algunas ocasiones se aprendan mediante la repetición y memorización, siempre y cuando traten de relacionarlas con otras palabras: adjetivos, sustantivos, adverbios que les permitan construir oraciones cada vez más complejas.

Para el aprendizaje de dicción, es deseable que desde primer semestre se les enseñe la pronunciación de los sonidos de la lengua inglesa mediante símbolos del alfabeto internacional de inglés (IPA). Esto con la finalidad de modificar su representación social de confusión que tienen cuando quieren leer en inglés, tal y como lo hacen en español.

En relación al aprendizaje de coherencia, una buena opción para trabajar esta cualidad es a través del uso de las *illusios* que mueven a los alumnos a participar en algo, realizar concursos de cuentos que generen en ellos una predisposición positiva. Es parte fundamental para que los alumnos se sientan a gusto en su campo escolar, promover el aprendizaje sociocultural, en el cual los alumnos intermedios enseñen a otros alumnos de otros niveles.

Maestros

Es necesario que consideren las posibles actitudes de acuerdo a la edad y, en general, las RS con que llegan a la preparatoria, ya que no es factible aceptar que los alumnos lleguen al aula de forma homogénea, por tanto se requiere tratos

distintos. Conviene identificar las posibles actitudes y RS que ayuden a valorar los obstáculos que impidan o limiten la participación de los alumnos/as en las tareas escolares.

También es conveniente fomentar la confianza y su *illusio* como viajar e interactuar con gente nueva de habla inglesa y desarrollar el *habitus* que los oriente a aprender la habilidad comunicativa oral.

Así mismo, es importante que los maestros impidan actitudes que vayan en contra del reglamento escolar. Y eviten cambios injustificados que perjudique la interacción sana entre los alumnos. Esto tendría como finalidad, a largo plazo, establecer una actitud más de compromiso hacia el aprendizaje de la habilidad comunicativa oral, tanto por el maestro como por el alumno. Como lo señala el conductismo cualquier conducta académica puede ser moldeada oportunamente si se tiene una programación instruccional eficaz, basada en el análisis detallado de las respuestas de los alumnos y en la forma como serán moldeadas.

Institucionales

Las autoridades deben: buscar que la preparatoria proporcione becas de movilidad escolar a países de habla inglesa, con la finalidad de que los alumnos vean la utilidad y la necesidad de hablar el idioma. También, promover el uso de Skype para conversaciones con americanos.

Implementar actividades interactivas fuera del salón de clases que llame la atención a los jóvenes para hablar el idioma con compañeros de otros grupos y maestros.

Recomendar, a través de la academia de inglés que la clase sea impartida en su mayor parte mediante la lengua meta, esto ayudaría a cambiar el *habitus* de los alumnos y contribuiría a valorar la utilidad de la habilidad comunicativa oral.

Realizar reuniones mensuales entre los maestros de la academia con la finalidad de compartir ideas acerca de las áreas de oportunidad y fortalezas de la asignatura, compartir experiencias que ayuden a mejorar la práctica educativa y sentimientos al

trabajar con solidaridad con maestros y alumnos. El profesor ha de reflexionar constantemente acerca de la realidad del aula, analizando sistemáticamente la influencia de todos los factores implicados.

Mejorar los programas de capacitación del personal docente. Por un lado, desde el dominio de la lengua extranjera y, por otro, desde las competencias pedagógicas y metodológicas, ya que este es un factor determinante en los resultados del aprendizaje de la habilidad comunicativa oral por parte de los estudiantes.

Mejorar las condiciones laborales a través de la contratación de maestros de tiempo libre, ya que la mayoría de maestros son por honorarios. Esto contribuiría a cambiar formas de ser y valorar y favorecería una disposición hacia lo individual y lo colectivo.

CAPITULO VI

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abric, J.C.(2001). *Prácticas Sociales y Representaciones*. 1ª ed. En español. Ediciones Coyoacán. México, D.F.

Allansdottir, A., Jovchelovitch, S., y Stathopoulou, A. (1993). Social representations: the versatility of concept. *Papers on Social Representations*, 2 (1), pp. 3.10. Disponible: [www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1993/2-1993 All 1.pdf](http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1993/2-1993>All1.pdf). Consultado: 9-IX-2014.

Álvarez, J. L. y Jurgenson, G. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. 1ª ed. (Reimpresión). México: Paidós Ibérica.

Andres, E. (2013. Noviembre 17). Cumple prepa norte de la UAQ. 25° aniversario. *Noticias*. <http://andresestevez.mx/noticias/item/2844-cumple-prepa-norte-de-la-uaq-25-a%C3%B1os-de-vida>. Consultado: 18-XI-2013.

Araya, U. S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. 1ª ed. Costa Rica. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Ausubel, D.P., Novak, K. J.D. y Hanesian, H. (1983/2012). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2a ed. (Reimpresión). México: Trillas.

Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones Procensuales y Estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. *Papers on Social Representations*. Disponible: psych1.lse.ac.uk/psr/PSR2000/9_3Banch.pdf. Consultado: 22-II-2015.

Bandura, A. (2012). Aprendizaje cognoscitivo social. Disponible: biblio3url.gt/Libros/2012/Teo-Apra/4.pdf. Consultado: 7-XI-2014.

Bazant. (2006). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. 1ª. Edición. México. D.F. El Colegio de México Centro de estudios. 6ª reimpresión, 75.

Bernardez, E. (1994). La coherencia textual como autorregulación en el proceso comunicativo. Disponible: revistaliteratura.uchile.cl/index.php. Consultado: 15-XI-2014.

Bigge, M. L. (2006). *Teorías de aprendizaje para maestros*. México, D.F. 15° Ed. Trillas.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1972): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Ed. Laia.

Brown, D. H. (1994). *Principles of language learning and teaching*. 3° Ed. NJ: Prentice Hall Regents.

Campero, C. G. H. (1979). El concepto de tipo ideal y la construcción de los modelos para el cambio organizacional. *Revista de administración pública*. Núm. 40. Disponible: <http://www.juridicas.unam.mx/publica>. Consultada: 20-VIII-2015.

Cano, E. A. M. (2005). La enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en la Secretaría de Educación Jalisco. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 3. Núm. 1, pp.594-597. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?> Consultada: 24-09-14

Cardona, A. J. y Celis, M. M. (2011). Estrategias para mejorar la expresión oral en el grado 4 ° de básica primaria. Universidad de la Amazonia. Facultad de Ciencias de la Educación. Disponible: edudistancia2001.wikispaces.com. Consultada: 4-IV-14.

Carrasco, H. (2012, noviembre 19). Fracasa la enseñanza del inglés en escuelas públicas. *El Diario mx Juárez*. Disponible: http://diario.mx/Local/2012-11-19_65f59fc8/ Consultado: 10-XI-2014.

Cerón, O. T. M. (2010). Estrategias activas de aprendizaje que se aplican en la enseñanza del idioma inglés a los estudiantes de los octavos años de básica del Colegio Fiscal Mixto Víctor Manuel Peña Herrera en Ibarra. Universidad Técnica del

Norte. Facultad de educación Ciencia y Tecnología. Ecuador. Disponible: www.repositorio.utn.edu.ec/. Consultado: 24-05-14

Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona. Paidós Ecuador.

Coll, C. y Miras, M. (1993). La representación mutua profesor- alumno y sus representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds). *Desarrollo psicológico y educativo II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.

Cook, T. D. y Reichard Ch.S. (2005). *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Madrid. Ediciones Morata. S.A., 5ª. Edición.

Covarrubias, P.P., y Martínez, E.C.C. (2007). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. *Perfiles Educativos*, XXIX Enero-Marzo, pp.49-71. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13211504.pdf>. Consultado: 8-V-2014.

Dumas, C. (1992). *Justo Sierra y el México de su tiempo 1848-1912*. 2ªed. Universidad Nacional Autónoma de México.

Durkheim, E. (1996). *Educación y sociología*. México: Colofón.

Fernández, S. M. G. (2008). Mejorar la producción oral de estudiantes de inglés como lengua extranjera en el centro de idiomas de UABC-TIJUANA. Ponencia presentada VII encuentro nacional e internacional de centros de auto acceso: Innovación educativa y auto- aprendizaje. Mexicali, B.C; octubre 30 y 31. Disponible: www.idiomas.ens.uabc.mx/plurilinkgua/docs/v4/2mejorar.pdf. Consultada: 10-IX-2014.

Flick, (1998). *Qualitative Inquiries into Social Representaciones of Heal. Journal of Health Psychology*, 5 (3), pp.315-324.

Gargallo, L. B., Pérez, P. C., Serra, C. B., Sánchez, P. F. y Ros, R. I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 42/1. Disponible: www.Rieoei.org/investigación/1537Gargallo.pdf. Consultada: 11-XI-2014.

Heller, A. (1993). *Teoría de los sentimientos*. España. Fontamara.

Hernández, R. G. (1998/2012). *Paradigmas en psicología de la educación*. (10a Reimpresión). México: Paidós.

Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Hymes, D. H. (1972). "On communicative competence", J. B. Pride & J. Holmes (Eds.): *Sociolinguistics* Harmondsworth, England: Penguin Books.

Ibáñez, T. (1994). *Representaciones sociales. Teoría y método*. En *Psicología social construccionista*. México. Universidad de Guadalajara.

Ibarra, R. L. (1999). *La Educación Universitaria y el buen maestro*. México: Gernika,

Ibarra, R. L (2010). Sabiduría: diálogo y educación. *Revista actualidades investigativas en educación*, vol. 10 Núm. 2.

Ibarra, R. L. R. y Díaz, M. M. C. (2013). *Metodología Curricular. Un modelo para educación superior. Seis experiencias Universitarias*. México: Fontamana..

Ibarra, R. L. R. Díaz, M. M. C. y González, R. S. M. (2014). Formación Docente e Investigativa: Metodología, Métodos y técnicas. *Common Ground. Revista Internacional de Aprendizaje en Educación Superior*. Vol 1. Num. 2.

Játiva, P. S. (2007). Estrategias metodológicas para perfeccionar la expresión oral en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en la universidad tecnológica equinoccial, Santo Domingo 2006. Tesis de maestría. Ecuador. Disponible:http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/10583/1/35428_1.pdf. Consultada: 3-V-2014.

Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría*. En Serge Moscovici (Ed.) *Psicología social II: pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*, pp. 470-494. España: Paidós.

Jovchelovitch, S. (2001). Social representations, public life and social construction. En K. Deaux y G. Philogéne (Eds) *Representations of the social. Bridging theoretical traditions*, pp. 165-182. Massachusetts: Blackwell Publishers. Disponible: eprints.lse.ac.uk/2649/1/Socialrepspubliclife.pdf. Consultado: 11-IX-2014.

Jovchelovitch, S. (2008). The rehabilitation of common sense: Social representation, science and cognitive polyphasia. *Journal for the theory of social behavior*, 38, pp. 431-448. Disponible:onlinelibrary.wiley.com/. Consultado: 12-IX-2014.

Krashen, S. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York. Prentice Hall.

Lacasa, D. P. (1984). Equilibrio y equilibración en la epistemología genética de J.Piaget. *Estudios de psicología*. N°. 17, pp. 93-115. Disponible en: <http://Dialnetunirioja.es>. Consultada: 3-XI-2015.

Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, Evaluación (2002). Disponible:http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Consultado: 20-IX-2014.

Martínez, M. M. (2013). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México. Trillas.

Mauri, C. J., Iglesias, G.V., Correa, F.C., Benítez, G. A. y Guerra, G. L. (2001). Teorías de aprendizaje y la enseñanza de los componentes de la lengua inglesa en

los centros de educación médica superior. *Revista Cubana educación médica superior*. Vol. 15 N°3, pp. 234-241. Disponible: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?> Consultado: 12-IX-2014.

Mazzitelli, C. A., y Aparicio, M. T. (2009). Las actitudes de los alumnos hacia las ciencias naturales, en el marco de las representaciones sociales, y su influencia en el aprendizaje. *Revista electrónica de la enseñanza de las ciencias*. Vol.8 N°1. Disponible en: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART11_Vol8_N1.pdf. Consultado: 20-V-2014.

Mora, M. (2002). "La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici". *Revista de pensamiento e investigación social*. Núm. 2. Disponible: atheneadigital.net. Consultada: 10-XI-2013.

Morí, V. D. y Gonzáles, R. F. L. (2010). Las representaciones sociales como proceso subjetivo: un estudio de caso de hipertensión. *Revista CS*. Vol.5. Cali Colombia. Disponible: www.lcesi.edu.co/revistas/index.php. Consultada: 10-10-14.

Morín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Gedisa.

Moscovici, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Moscovici, S. (2003). "Notas hacia una descripción de la representación social", en *Psic. Soc. Revista de Psicología Social*. Vol.1, número 2. México.

Nunan, D. (2003). "The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region", *TESOL Quarterly*, 37(4). Alexandria, pp. 589-613.

Orrego, L. M., Díaz M., y Elsy, A. (2010). Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés y francés. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, Enero-Abril, pp. 105-142. Disponible: www.redalyc.org/. Consultado: 25-05-14.

Peirce, C. S. (2013). Charles Sanders Peirce: Pionero en lingüística. Disponible: [www. Unav.es/gep/CharlesPeircePioneroLingüistica.pdf](http://www.Unav.es/gep/CharlesPeircePioneroLingüistica.pdf). Consultado: 1-XI-2014.

Redondo, C. A. B. (2010). Creencias de tres profesores italianos de ELE: estrategias de enseñanza, importancia de la formación y “autoridad” sociocultural del profesor no nativo. Disponible: [marcoele. com/suplemento/creencias-del-profesor-no-nativo/](http://marcoele.com/suplemento/creencias-del-profesor-no-nativo/) Consultado: 12-V-2015.

Reestructuración (2009). *Universidad Autónoma de Querétaro*. Primera edición (2011). Centro Universitario, Santiago de Querétaro, Qro.

Richards, J. C. y Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press. Disponible: [https://pedufopenglish.files. Wordpress.com](https://pedufopenglish.files.wordpress.com). Consultado: 2-XI-2014.

Richards, J. y Rodgers, T. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de Idiomas*. 2° ed. Madrid. Edit. Cambridge University Press. pp. 49-46.

Ruiz, M. D., García, M., Peña, P. y Ruiz, H. (2011). Representaciones sociales en el aprendizaje de la matemática. *Educere*, vol.15, núm.51, julio-diciembre, 2011, pp. 439-449. Universidad de los Andes Venezuela. Disponible: www.redalyc.org/articulo.oa? Consultado: 4-V-2014.

Sagaz, O. M. (2010). Alternativas de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el nivel medio superior. Centro universitario. Tesis maestría UAQ.

Seidmann, S., Bail Pupko, V., Azzollini, S., Thomé, S. y Di Iorio, J. (2006). La representación social de la vida cotidiana en jóvenes: naturalización y cambio. Facultad de Psicología-UBA/Secretaría de Investigaciones/Anuario de Investigaciones, vol.14. pp. 287-294. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php>. Consultada: 20-VIII-2015.

Sereno, J. (2013, enero 14). Columnas y opinión. Síntesis de información local. *Noticias*. Disponible: <http://ieqnet.changeip.org/noticias/imagenes/7801pdf>. Consultado: 7-VI-2013.

Sokolova, G. A. V. (2011). Discurso de los alumnos universitarios sobre su aprendizaje de la lengua inglesa. Memorias del sexto foro de estudios en lenguas internacionales. Universidad de Quintana Roo. Disponible: <http://www.redalyc.org/>. Consultado: 25-09-14

Spink, M. J. (1993). Qualitative research in social representations: The Delightful World of Paradoxes. Disponible: Psych1.lse.ac.uk/psr//PSR1993/2-1993Spink.pdf. Consultado: 22-II-2015.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia. Universidad de Antioquía.

Tenti, F. E. (1981). La educación como violencia simbólica: Bourdieu y Passeron. En: González Rivera, G. y Torres, C., (comp.), (1981): *Sociología de la Educación: corrientes contemporáneas*. México, Centro de Estudios Educativos, pp. 253-278.

Vargas, J. P. A. (2012). Las representaciones sociales de las matemáticas y su incidencia en el vínculo educativo y las prácticas pedagógicas en la universidad ICESI. Facultad de derecho y ciencias sociales Psicología. Santiago de Cali. Universidad ICESI Disponible :[ICESI.http://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/67798/1/respresentaciones_sociales_matematicas.pdf](http://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/67798/1/respresentaciones_sociales_matematicas.pdf). Consultado: 5-V-2014.

Vasilachis, G. I., Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G., Quaranta, G. y Soneira, A. (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa. Primera edición.

Velázquez, R.M. y Córdoba, J.A. (2012). Representaciones sociales de profesores de un programa de licenciatura en bioquímica acerca de la enseñanza y aprendizaje

de la escritura en la formación académica. *Literatura y Lingüística*, núm.25. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php>. Consultado el 20-VIII-2015.

Wagner, W., Duveen, G., Farr, R., Jovchelovitch, S., Lorenzi-Cioldi, F., Marková, I. y Rose, D. (1999). Theory and method of social representation. *Asian Journal of social psychology*, 2 (1) 95-125. Disponible: eprints.lse.ac.uk/. Consultado: 10-IX-2014.

Weber, M. (1958). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires Argentina. Amorrortu.

Wilkins, D. A. (1973). The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system. Council of Europe, Strasbourg (France). Disponible: [file.eric.ed.gov./](http://file.eric.ed.gov/). Consultado: 11-IX-2014.

Williams, M. y Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*. Cambridge, Cambridge University Press. Disponible: www.langtoninfo.co-uk. Consultado: 3-XI-2014.

ANEXO 1

Entrevista semiestructurada

Al inicio para crear un ambiente propicio para el buen desarrollo del cuestionario, se realizó una breve explicación de los fines de la entrevista; así como de la pertinencia y utilidad de la misma. Al comienzo se preguntaron datos generales como: nombre, género, edad, años de estudiar inglés.

GUIÓN DE ENTREVISTA
-Introdutorias
Rapport- preguntarles algo que les guste. 5 minutos para generar un ambiente de confianza.
¿Qué opinas de las materias que llevas en la preparatoria?
¿Cuál es la que te gusta más?
¿Qué opinas de la materia de inglés?
¿Has estudiado previamente inglés, ¿cuánto tiempo?
Fuera de la escuela escuchas inglés? si es así, ¿qué escuchas? y en ¿dónde lo escuchas?
Funciones de saber o conocimiento: Información:
1. ¿Qué opinas sobre aprender inglés?
2. ¿Cómo llegaste a esa información?
3. ¿Qué conoces del aprendizaje de vocabulario, pronunciación y la relación lógica entre las palabras de una oración?
4. ¿Qué opiniones sobre el aprendizaje de inglés expresan tus compañeros en la clase.
Funciones orientadoras y justificadoras: Campo representacional
5. ¿Cambió tu vida el aprendizaje de inglés? ¿Cómo? ¿Por qué?
6. Describe que actividades consideras necesarias para aprender vocabulario, pronunciación y la relación lógica entre las palabras de una oración?
7. ¿Cómo llegaste a esa información?
8. ¿Con que imágenes identificas el idioma inglés?
Funciones identitarias: Actitud
9. Tienes alguna motivación o influencia para aprender inglés? ¿Cómo son?
10. ¿Aprendes vocabulario?, pronunciación y la relación lógica entre las palabras de una oración ¿qué sentimientos experimentas?
11. ¿Qué actitudes sobre el aprendizaje de inglés tienen tus compañeros en clase?
Pregunta de cierre
Te gustaría hablar mejor en inglés? ¿Qué necesitas para ello?