



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

**INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
"ALFONSO VELEZ PLIEGO"**

**LA REPRODUCCIÓN DEL DISCURSO DE LA
DESIGUALDAD A TRAVÉS DE LA PERCEPCIÓN DE LAS
IDEOLOGÍAS EN LOS LIBROS DE TEXTO PARA EL
APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS**

Tesis que para obtener el título de
DOCTOR EN CIENCIAS DEL LENGUAJE

PRESENTA:

IGNACIO MORONI PÉREZ

DIRECTOR:

DR. ALFONSO FELIPE DÍAZ CÁRDENAS

Junio 2019



"ALFONSO VÉLEZ PLIEGO"

Dedicatoria

Dedico este trabajo y esfuerzo a los grandes pilares de mi vida, mi hija Bianca, y mi madre, Doña Blanca†.

Blanca†, madre, gracias por ser siempre un ejemplo de trabajo, dedicación, sacrificio, entrega, paciencia, y empuje, por ser la maestra y arquitecta perfecta para este hombre; en el tiempo junto a ti nadie más pudo haberme preparado tanto para ser el padre y ser humano que ahora soy. Te amo madre.

Bianca, hija hermosa, gracias por llegar a este mundo y ser mi nuevo sol; sin saberlo, has construido nuevos pilares y caminos en mi vida, y estoy seguro de que lo seguirás haciendo por mucho tiempo. Me brindaste claridad en un momento de oscuridad. Al igual que tu abuela, eres fuerza y vitalidad que motiva a ser un ejemplo de vida para ti. Te amo hija.

Agradecimientos

Agradezco...

... a la Dra. María del Rayo Sankey García quien creyó en este proyecto y en mi persona para llevarlo a cabo.

... a mi director de tesis el Dr. Alfonso Felipe Díaz Cárdenas por la visión y guía que dieron forma a este proyecto.

... a mis lectoras, Dra. Patricia N. Preciado Lloyd y Dra. Colette Ilse Despaigne Broxner, y lectores quienes con sus observaciones enriquecieron y fortalecieron este documento.

... al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades y a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla por haber brindado la oportunidad de desarrollar esta investigación.

... a mis alumnas y alumnos por mostrarme que aún existen personas dispuestas a enfrentar las adversidades sociales en esta época tan difícil y llena de contradicciones.

... a mis docentes de hoy y de antaño, a mis ejemplos de vida, a mis compañeros de lucha, a mis amigos de infancia, a todas esas personas que han contribuido en mi crecimiento profesional y personal, muchas gracias.

... a mi voluntad y fuerza por terminar todo lo que empiezo.

... a todos aquellos y aquellas que dedicaron un poco o mucho de su tiempo y pensamiento en colocar obstáculos en mi camino, les agradezco, he encontrado nuevas rutas para salir adelante, así como más fuerza, firmeza y herramientas para enfrentar sus retos. Les agradezco por fortalecer mi espíritu y reivindicar mis convicciones y principios al hacerles frente.

... a la vida misma.

LA REPRODUCCIÓN DEL DISCURSO DE LA DESIGUALDAD A TRAVÉS DE LA PERCEPCIÓN DE LAS IDEOLOGÍAS EN LOS LIBROS DE TEXTO PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS

Resumen

Esta investigación se centra en el fenómeno de la percepción, producción y reproducción del discurso de la desigualdad entre los alumnos de nivel bachillerato público al hacer uso del libro de texto para el aprendizaje del idioma inglés en San Pablo del Monte, Tlaxcala. Para abordar este fenómeno se formula la pregunta central: ¿Cuáles son las categorías centrales en los argumentos de los sujetos que reflejan el discurso de desigualdad detonado por los contenidos de los libros de texto para el aprendizaje del idioma inglés utilizados en un Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios del estado de Tlaxcala? A través de esta interrogante se propone un objetivo principal: explorar y explicar dicho fenómeno al traer a la luz los códigos, los conceptos y las categorías centrales de desigualdad presentes en los discursos de los sujetos seleccionados en este estudio. Se diseñó un modelo metodológico mixto que tomó la Teoría Fundamentada como eje central, complementada por herramientas de la Argumentación Crítica, y respaldada con elementos cuantitativos, como el Análisis Factorial de Componentes Principales, para reducir la incertidumbre de los datos. El marco teórico en esta investigación es un conjunto más de datos que incluye antecedentes sobre la posición que ocupa el inglés en el mundo y en México, así como conceptos sobre la esquematización y presencia de la desigualdad en las mentes de los individuos. Los códigos y los conceptos obtenidos de entrevistas a cinco participantes, y la comparación simultánea de los datos revelaron los estereotipos, los prejuicios y la discriminación como las categorías centrales que explican el fenómeno observado. Estas categorías construyen la teoría que

revela la sutil estimulación y construcción del discurso de la desigualdad. Tomando los códigos y categorías, dos cuestionarios con escala numérica fueron diseñados y aplicados a 135 sujetos. Los resultados cuantitativos refuerzan lo cualitativo y la teoría. De ambos análisis, y sus datos, se concluye que el discurso de la desigualdad en los sujetos de estudio es activado por un estímulo ideológico proveniente del contenido del libro de texto, y sugiere que el contexto del aprendizaje del idioma inglés involucra la adquisición de un modelo discursivo basado en relaciones hegemónicas entre individuos, perpetuando las relaciones de control y dominio de forma velada.

Abstract

This research focuses on the phenomenon of the perception, production and reproduction of the inequity discourse among the students at a public high school in San Pablo del Monte, Tlaxcala when they use their English textbook. To approach this phenomenon, a core question is formulated: What are the core categories in the research subjects' arguments that reflect the inequity discourse activated by the English textbook content used in a Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios in Tlaxcala? Through this question the main goal of this research is set to explore and explain such a phenomenon by bringing the codes, concepts and categories of inequity found in the research subjects' discourse to light. A mixed methodology model was designed that took Grounded Theory as the main methodological axis complemented by key elements from the Critical Argumentation Method and supported by quantitative elements such as the Factorial Analysis of Main Components, which could reduce data uncertainty. The theoretical framework worked as data that would help explain the English language spread and position around the world and Mexico, as well as some meaningful concepts that would explain the mapping and presence of inequity within the subjects' minds. The codes and concepts obtained through interviews to five participants and the simultaneous gathering and comparison of their data revealed stereotype, prejudice and discrimination as the key categories that explain the stated phenomenon. These categories set the grounds for a theory that unveils the stimulated and subtle construction of the inequity discourse. After this analysis, and following the codes and concepts, two questionnaires with a numeric scale were designed and applied to a 135-subject sample. The quantitative results provided the data that upholds the grounded theory. From both analyses, and the data collected, could be concluded that the discourse of inequity among the research subjects is motivated by an

ideological stimulus included in the textbook content, and they also suggest that the learning of the English language involves the acquisition of a discursive model based on hegemonic relations among individuals carrying on with the relations of control and domination in a subtle way.

Índice General

Dedicatoria	i
Agradecimientos	ii
Resumen	iii
Abstract	v
Índice General	vii
Índice de Tablas	xi
Índice de Figuras	xii
Índice de Diagramas	xiii
Índice de Gráficas	xiv
Índice de Anexos	xv
Capítulo I	1
Introducción	1
El problema y los objetivos	6
Capítulo II	11
La desigualdad y sus constructos	11
Las ideologías	11
La hegemonía	14
La desigualdad	16
El concepto de desigualdad entre los individuos desde una perspectiva social	19
El prejuicio, el estereotipo y la discriminación como base ideológica para el discurso de la desigualdad	22
La identidad de la desigualdad	25
La herencia colonial del mexicano	27
La desigualdad en México	29
La desigualdad en Tlaxcala	32
La desigualdad y las instituciones educativas mexicanas	35
Las ideologías lingüísticas y su vínculo con la desigualdad	38
El inglés como transmisor de ideologías	40
Capítulo III	45

El camino y posición del idioma inglés	45
El camino de la hegemonía en el idioma inglés	45
Posición del inglés en el mundo desde la Segunda Guerra Mundial	48
El posicionamiento del inglés en México	51
El inglés, reflejo de desigualdad	54
El libro de texto	57
<i>El libro de texto como transmisor del discurso de las ideologías estadounidenses.</i>	58
The Common European Framework of reference for language: learning, teaching and assessment	61
The Canadian Language Benchmarks	63
Análisis de la argumentación crítica	65
Las generalizaciones	67
Capítulo IV	70
Diseño metodológico	70
La Teoría Fundamentada	72
Contexto	75
Muestras	76
<i>Breve descripción de los participantes entrevistados</i>	77
Procedimientos etapa cualitativa	80
Recolección de datos cualitativos	81
Instrumentos cualitativos	81
<i>La entrevista</i>	81
Herramientas para el análisis de los datos cualitativos	84
<i>Codificación</i>	84
Herramientas de la Argumentación Crítica	85
<i>Esquemas (tablas)</i>	85
<i>Diagramas</i>	86
Instrumentos cuantitativos	89
<i>Cuestionario con escala tipo Likert</i>	90
¿Qué es el Análisis Factorial?	91

<i>El uso del análisis factorial</i>	92
Herramientas del Análisis Factorial.....	93
<i>Análisis de Componentes Principales</i>	93
<i>Diferencias entre el análisis factorial exploratorio y el análisis de componentes principales</i>	95
<i>Análisis de varianza de un factor (ANOVA)</i>	98
Procedimientos etapa cuantitativa	98
<i>Prueba piloto</i>	99
<i>Manejo y análisis de los resultados cuantitativos</i>	100
<i>Aplicación en campo</i>	102
Capítulo V	106
Análisis de datos cualitativos	106
El camino hacia una teoría fundamentada	106
Las categorías en los datos	106
<i>La percepción</i>	110
<i>Las desigualdades</i>	112
<i>Tolerando la apariencia</i>	115
<i>El color del control y del bienestar</i>	132
<i>Construyendo la desigualdad</i>	141
<i>El estilo de vida como estructura estructurante del discurso de la desigualdad</i>	149
Capítulo VI	163
Análisis de datos cuantitativos	163
Análisis sobre la presencia de esquemas que activan el discurso de la desigualdad.....	164
<i>El negocio blanco</i>	169
<i>Las personas de Haití</i>	170
<i>Los representantes de la blancura</i>	171
<i>Campesinos</i>	172
<i>Entre negros, blancos y morenos</i>	172
Análisis de la percepción del libro de texto.....	176
La desigualdad de la desigualdad en los sexos	187

Capítulo VII	199
Discusión de los resultados y el surgimiento de la teoría	199
Sobre las limitaciones de este estudio	205
Alcances e implicaciones de la investigación.....	206
Capítulo VIII	208
Conclusiones	208
Sugerencias y recomendaciones	219
Bibliografía	221
Anexos	237

Índice de Tablas

Tabla 1. Etapas de la recolección de datos	104
Tabla 2. Lo normal es ser blanco en Estados Unidos.....	120
Tabla 3. El alto nivel académico de los Estados Unidos.....	123
Tabla 4. La uniformidad de la humildad.....	128
Tabla 5. Las mujeres siempre van de compras.....	137
Tabla 6. La hegemonía académica de los Estados Unidos.....	145
Tabla 7. El quehacer de los mexicanos	151
Tabla 8. Si es negro, es africano.....	159
Tabla 9. Reducción de Factores “Esquemas de Diferencia” (Matriz de Componente Rotado)...	165
Tabla 10. Reducción de Factores “Beneficios del Color” (Matriz de Componente Rotado).....	174
Tabla 11. Varianza Total Explicada de Componente Principales “Detonantes del Discurso de Desigualdad en el Libro de Texto”.....	178
Tabla 12. Análisis Factorial Matriz de Componente Rotado “Percepción del Libro de Texto” ..	180
Tabla 13. Análisis Factorial Matriz de Componente Rotado “Percepción del Libro de Texto” ..	185
Tabla 14. Varianza Total Explicada de Componentes Principales Sobre la “Percepción del Libro de Texto”	185
Tabla 15. Estadísticos Descriptivos “Esquemas de desigualdad”	190
Tabla 16. ANOVA "Esquemas de desigualdad"	191
Tabla 17. Estadísticos Descriptivos "Percepción sobre el libro"	196
Tabla 18. ANOVA "Percepción sobre el libro"	196

Índice de Figuras

Fig. 1. Diagrama argumento “simple”.....	86
Fig. 2. Diagrama argumento “convergente”.....	86
Fig. 3. Diagrama argumento “ligado”.	87
Fig. 4. Diagrama argumento “divergente”.	87
Fig. 5. Diagrama argumento “seriado”.....	88
Fig. 6. Diagrama argumento “complejo”.	88

Índice de Diagramas

Diagrama 1. “Lo normal es ser blanco en Estados Unidos”	122
Diagrama 2. "El alto nivel académico de los Estados Unidos"	124
Diagrama 3. “La uniformidad de la humildad”	130
Diagrama 4. “Las mujeres siempre van de compras”	138
Diagrama 5. "La hegemonía académica de los Estados Unidos"	147
Diagrama 6. “El quehacer de los mexicanos”	152
Diagrama 7. “Si es negro, es africano”	160

Índice de Gráficas

Gráfica 1. Características personas del campo	192
Gráfica 2. Características personas de negocios	193
Gráfica 3. Características personas nivel económico alto	194
Gráfica 4. Características personas nivel económico medio	195
Gráfica 5. Características personas nivel económico bajo	195
Gráfica 6. Efectos del contenido del libro	197
Gráfica 7. Las razas en el libro de texto	198

Índice de Anexos

Anexo 1. Carta de información sobre proyecto de investigación doctoral	237
Anexo 2. Carta de consentimiento para participar en entrevista	238
Anexo 3. Simbología transcripción. Notación de Jefferson	239
Anexo 4. Cuestionario abierto sobre desigualdad	240
Anexo 5. Cuestionario sobre el libro de texto	252

Capítulo I

Introducción

La marcación de las diferencias es algo inherente a la conducta humana, expresada desde el principio de los tiempos en su lenguaje e interacción entre su misma especie (Rousseau, 2003). A través de la historia las diferencias se han convertido en cuestiones de rechazo, discriminación y trato desigual entre individuos y naciones (Rousseau, 2003); diferencias que se manifiestan en diversos ambientes de interacción humana.

El ambiente de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés es un contexto que abre las puertas a diferentes escenarios, en los que diversos actores tienen presencia e impacto, siendo el más notable, el mismo idioma. Todo idioma llega a convertirse en una característica propia de una nación o sociedad, la representa y se le identifica con el mismo. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) todo idioma, además de ser un simple medio para comunicarse cotidianamente, es una forma de transmitir y propagar las ideas, las creencias y la visión del mundo (2003), y este puede llegar a servir a los intereses de una sociedad (Fairclough, 1989), como los Estados Unidos.

Los Estados Unidos, con la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, hace uso de su idioma, y de diversos recursos, para permear las mentes de los individuos y sus grupos, garantizando la continuidad de un estilo de vida definido en términos ideológicos como desigual o hegemónico (Pulverness, 2004).

La enseñanza y el aprendizaje del inglés utiliza diversos materiales y métodos, no solo para el aprendizaje o adquisición de éste, sino además para la adopción de los estilos de vida y cultura propios del país al que representa (Singh, 2012; UNESCO, 2003) en la actualidad, los

Estados Unidos. Esto lleva a que los aprendices de este idioma perciban y activen, desde los materiales propios para el aprendizaje del inglés, los esquemas discursivos de las diferencias lingüísticas, sociales y culturales, según las condiciones de cada contexto de aprendizaje (Tsuda, 2008), en comparación con una nación o sociedad con mayor acceso a la riqueza.

Estos esquemas, preestablecidos o no, son alterados o guiados por una serie de elementos conjuntados usualmente en un solo instrumento estimulante y condicionante de este fenómeno de percepción, y reproducción del discurso de las diferencias y las desigualdades sociales en un contexto, el libro de texto (Zhou, 2013). El constante uso y exposición a los contenidos de éste provocan o activan en los individuos creencias y visiones del mundo (Chun, 2009) que consolidan las ideologías de desigualdad o hegemonía propagadas a través de la historia por naciones colonizadoras (Quijano, 2000) o intervencionistas (Veraza, 2004) y encontrados en los discursos de cada uno. En este estudio, los discursos espontáneos de los participantes, resultado de las expresiones promovidas por las relaciones que se entablan entre los textos y las imágenes del libro, connotando una realidad de una sociedad llena de bienestar y acceso a la riqueza, en comparación con los esquemas de una realidad diferente de cada individuo, dan razón de esto.

Los discursos de cada individuo están condicionados no solo por los esquemas cognitivos desarrollados a través de su vida (Vygotski, 2009), sino además por los diferentes contextos y estimulantes presentes en cada momento discursivo, donde la combinación de todos estos altera la percepción de la realidad y las relaciones humanas entre los individuos (Fairclough, 1989).

Esta investigación pretende mostrar de una manera breve la aproximación teórica y metodológica al estudio del fenómeno de la percepción de la desigualdad emanada de los contenidos de los libros, al igual que la reproducción y legitimación de las ideologías de

desigualdad, en y a través del ambiente de aprendizaje del idioma inglés. Este fenómeno se observa en el discurso de los alumnos inscritos en el sistema educativo público, en un bachillerato tecnológico del estado de Tlaxcala.

Es importante señalar que esta investigación se centra en el análisis de los argumentos críticos de los aprendices del idioma inglés que revelan la relación de ideologías de desigualdad entre éstos y la realidad esquematizada percibida en el libro de texto. El libro de texto cumple un papel de detonante o vehículo activador de la comparación, degradación, diferenciación entre individuos, y, por tanto, del discurso de la desigualdad.

La creciente demanda por el aprendizaje del idioma inglés (Canagarajah, 2000; Crystal, 2003) abre un gran camino a diferentes grupos, enmarcados en una posición de poder, para implementar una serie de creencias y modelos de las relaciones entre los individuos con un discurso que mejor sirva a sus propósitos de permanencia y consolidación de una ideología neoliberal hegemónica (Foucault, 2009; van Dijk, 1994b). Estas creencias y modelos son revividos constantemente en un discurso diluido en el contexto de aprendizaje del idioma inglés. Para esta investigación “*hegemónico*” representa el éxito logrado por los grupos dominantes al mostrar su propia versión de la realidad, su visión del mundo, de manera tal que es aceptada por otros grupos como algo que tiene “sentido común” (Gramsci, 2001), y que es parte de la vida cotidiana. Esto está respaldado por una “*ideología*”, acarreada en modelos y estilos de vida apegados a una supuesta realidad (Phillipson, 2003) descritos en los libros de texto, y que se percibe como representativa de las sociedades nativas del idioma inglés, principalmente Estados Unidos e Inglaterra.

En esta investigación *ideología* es un complejo de ideas que evolucionan en el mundo cognitivo del individuo, construidas con objetos mentales atados a conocimientos, opiniones y actitudes de uno o varios grupos sociales descritos por sus múltiples contextos (van Dijk, 1998; 2000; 2008), saciados de intereses (Irvine, 1998) que permitan la manipulación de las masas (Huaco, 1971) para ejercer o perpetuar un control o dominio (hegemonía) (Foucault, 1980). El concepto de ideología merece ser profundizado y ampliado en un apartado posterior dentro del marco teórico de esta investigación.

Actualmente México es un país que, siguiendo la ideología del modelo de la globalización (hegemonía), ha optado por incluir en su sistema educativo público, el aprendizaje del idioma inglés (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2013; 2017). Por una parte, a pesar de la existencia de la enseñanza del idioma en México por más de un siglo (Bazant, 2006), y que en la última década se ha buscado e implementado una política para la enseñanza del idioma inglés desde el nivel básico, Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), y con la intención en el 2017 de extenderla al nivel superior (SEP, 2017), ésta no ha dado los resultados deseados (Alcántar, Navarro, & Moreno, 2014).

Por otra parte, esta política lingüística inicial solo se ocupa del nivel básico (prescolar, primaria, secundaria), dejando a los demás niveles académicos fuera de su cobertura; además, parece tener más un propósito político-económico, que educativo o lingüístico, como lo declara Aurelio Nuño, Secretario de Educación Pública en el Comunicado 184 de la Secretaría de Educación Pública “...no hablar inglés en un mundo globalizado, representa quedarse afuera y rezagado.” (SEP, 2017). Esto ha llevado a que el sistema educativo público mexicano tome como base las políticas y los marcos curriculares extranjeros para la enseñanza y aprendizaje de un

segundo idioma (DGETI-SEP, 2008), como son el “*Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*” o “*Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*” (Consejo Europeo, 2002), y los “*Referentes canadienses para los idiomas*” o “*Canadian Language Benchmarks*” (Centre for Canadian Language Benchmarks, 2012), cuyos referentes se encuentran diseñados considerando las necesidades comunicativas según sus políticas internas laborales, económicas y de inmigración, convirtiéndose en una visión del mundo característica de esas naciones (Comunidad Europea, Estados Unidos y Canadá). Un elemento más que sugiere esa falta de política lingüística para el aprendizaje del inglés, es el que se busca la validación del dominio del idioma a través de instituciones extranjeras como la Universidad de Cambridge (SEP, 2017). Esto se convierte en el marco perfecto para el nacimiento de diferentes fenómenos, como el que ocupa a esta investigación.

El deseo de desarrollar una investigación usualmente surge por la observación de un fenómeno de interés personal, social y, posteriormente, científico. Es posible que, en algunos casos, no se muestre la manera cómo surgió la inquietud de llevar a cabo dicha tarea (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). En el caso de esta investigación, el fenómeno de interés se presentó de manera espontánea y repetida en la interacción cotidiana del salón de clase, y en la que el investigador se encontraba presente, despertando la inquietud y dando atención más a detalle de éste. Es por esta razón que, de manera inicial, se plantea un marco teórico sustantivo compuesto por los conceptos que apuntalan el desarrollo de las categorías centrales develadas en los apartados posteriores de esta investigación; así como por los antecedentes que plantean al idioma inglés en el mundo y en México. Este marco teórico se torna en un conjunto de datos que

apoyan el desarrollo de una teoría que emerge de los datos obtenidos (Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 2006), descrita en los capítulos dos y tres. Se buscó un diseño metodológico con un enfoque y características que pudiera dar razón de ese fenómeno (Teoría Fundamentada) (Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 2006). El diseño metodológico permitiría el análisis de esos eventos discursivos a través de un enfoque mixto, obteniendo y comparando datos con el auxilio de herramientas cualitativas propias de la Teoría Fundamentada, y de algunas derivadas del Análisis de la Argumentación Crítica (Walton, 2006), que logran conducir a una definición de las categorías centrales de los mismos, y que se expresan en el capítulo cuatro; así como el apoyo de algunas herramientas cuantitativas del Análisis Factorial (AF) que conduzcan a una validación numérica de lo obtenido cualitativamente, y que da forma al capítulo cinco.

En el capítulo seis, se discuten los resultados de ambos análisis a la luz de los conceptos y teoría sustantiva que enmarcan esta investigación. Los análisis de estos dos tipos de datos permitirán formular entonces una Teoría Fundamentada expresada en las conclusiones y las recomendaciones de este trabajo de investigación.

Con la visión de la Teoría Fundamentada en mente, a continuación, se plantea de manera específica el fenómeno a investigar, las preguntas de la investigación, así como sus objetivos. Seguido a esto, se presenta el marco teórico sustantivo que apoya a esta labor científica.

El problema y los objetivos

El problema por explorar en esta investigación es el fenómeno de la producción y reproducción del discurso de desigualdad entre los alumnos de un Centro de Bachillerato

Tecnológico industrial y de servicios del estado de Tlaxcala detonado por el contenido y uso del libro de texto para el aprendizaje del idioma inglés.

Para sacar a la luz la carga ideológica de desigualdad oculta en los libros de texto, se utilizan los mismos contenidos del libro como estimulantes para determinar las categorías centrales que guían las declaraciones y premisas, envueltas en los argumentos de los sujetos.

Lo anterior plantea la pregunta central que será el foco de esta investigación: ¿Cuáles son las categorías centrales en los argumentos de los sujetos que reflejan el discurso de desigualdad oculto en los contenidos de la serie de libros de texto para la enseñanza del idioma inglés utilizados en un Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios del estado de Tlaxcala? De esta pregunta central, surgen interrogantes específicas que son respondidas a través de la investigación:

- ¿Qué tipo o tipos de desigualdad son percibidos por los sujetos muestra al hacer uso de un estimulante como el libro de texto?
- ¿Cómo puede una herramienta cuantitativa validar las categorías centrales que emergen del análisis cualitativo?

De estas preguntas se desprenden los objetivos de investigación:

- Desarrollar un marco teórico que ayude a explorar este fenómeno y que dé respuesta a la pregunta central de investigación.
- Desarrollar una metodología que permita explorar el fenómeno planteado.
- Hacer uso de herramientas cualitativas que permitan el análisis de la argumentación crítica en los discursos de los sujetos de estudio.

- Identificar las subcategorías conceptuales presentes en los argumentos de los sujetos en la investigación.
- Determinar las categorías centrales que explican el fenómeno de la reproducción del discurso de la ideología de desigualdad en los sujetos de estudio.
- Validar y consolidar de una manera cuantitativa la relación de las categorías centrales y la teoría surgida de los mismos datos.

Sin embargo, el objetivo general de esta investigación es el de determinar la relación causa-efecto de las diferentes categorías desprendidas de los discursos o argumentos analizados, impactados por el libro de texto de inglés en el nivel medio superior (bachillerato tecnológico) (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

Para poder dar respuesta a las interrogantes planteadas y alcanzar los objetivos descritos es necesario iniciar con la teoría sustantiva que contextualizará a la Teoría Fundamentada resultante de los datos y sus categorías. Los siguientes dos capítulos giran en torno a conceptos clave en la comprensión del fenómeno planteado en un contexto histórico y moderno de las relaciones entre naciones como Estados Unidos e Inglaterra con el resto del mundo en diferentes momentos, al igual que los diferentes esquemas cognitivos que se han desarrollado entre las personas por el contacto con estas naciones y sus elementos lingüísticos, sociales y económicos; así como la vida social en general y la clasificación de las personas, que finalmente apoyan a la teoría desarrollada.

Según Dunne (2011) no existe motivo para no hacer uso de un marco teórico que apoye el desarrollo de la Teoría Fundamentada. La exposición constante a diferentes teorías en la vida de un investigador, minimizan la garantía de un “vaciado” cognitivo (Charmaz, 2006; Glaser &

Strauss, 2006) al hacer uso de una metodología como la utilizada en esta investigación, sin embargo, es preciso aclarar que los pasos iniciales de este trabajo siguieron una forma “tradicional” de la TF, considerando algunas herramientas como los “memos¹” (Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 2006) para apoyar con el establecimiento de las categorías de la Teoría Fundamentada y el desarrollo del marco teórico de este trabajo, lo mismo se hace con la comparación de datos con datos a través de una matriz (Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 2006).

Conceptos como ideología, hegemonía, y desigualdad, salen a la luz con el análisis del corpus, complementándose con sus constructos modernos e históricos, con el objetivo de seguir el camino que ha llevado a la presencia del fenómeno observado. Éstos son descritos de manera inicial, para posteriormente dar cuenta del lugar y posición que guarda el idioma inglés en el mundo y en México. El marco teórico de esta investigación interactúa con los datos y su análisis de manera paralela (a través de los memos) para el desarrollo de los conceptos que dan pie al desarrollo de las categorías centrales. Además, el marco teórico contextualiza y ubica el fenómeno en un área específica del mundo académico internacional y mexicano, por lo que se convierte en un conjunto de datos que trabajan con los datos obtenidos durante el proceso de análisis y comparación de éstos, y que ayudan a ampliar la teoría sustantiva y convertirla en una teoría formal (Sandoval C. A., 1997). Por lo mencionado en este último párrafo, el formato que mejor estructura la presentación de este trabajo es uno lineal “tradicional”, por lo que se inicia

¹ “Memos” (memo-writing en inglés) es el paso central entre la recolección de datos y la redacción de los borradores. Este método es crucial en la Teoría Fundamentada ya que guía al investigador en el análisis de los datos y códigos en una etapa temprana del proceso (Charmaz, 2006).

con los conceptos y elementos teóricos que ayudan con el desarrollo formal de la teoría fundamentada.

Capítulo II

La desigualdad y sus constructos²

Las ideologías

Aunque ya fue presentada una breve definición de *ideología*, se hace necesario profundizar en este concepto para comprender de primera mano el origen del fenómeno abordado. La naturaleza crítica social de este proyecto dicta que el concepto de ideología que se aborda sea desde una postura sociocognitiva (Vygotski, 2009). Las ideologías deben su existencia a los modelos mentales y sociales (Vygotski, 2009) de un grupo o grupos específicos que pretenden ocultar la verdad propia de una sociedad de clases (Marx & Engels, 1974), que dé pauta para la legitimación del poder de un grupo dominante sobre otro dominado (Eagleton, 1997; Gramsci, 2001; van Dijk, 2000).

Las ideologías son un complejo de ideas que evolucionan en el mundo cognitivo del individuo, construidas con objetos mentales atados a conocimientos, opiniones y actitudes de uno o varios grupos sociales descritos por sus múltiples contextos (van Dijk, 1998; 2000; 2008), saciados de intereses (Irvine, 1998) que permitan la manipulación de las masas (Huaco, 1971). Lo que en otros términos puede ser llamado “aprendizaje” (Febles, 1999; Tuler, 1998; Vygotsky, 1979).

En el contexto general político y social, las ideologías tienen una visión imaginaria que no permite ver de manera real las cosas, o las presenta distorsionadas (Marx & Engels, 1974). Sin

² Concepto definido por Kerlinger, F. y Lee, H. (2002) en *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw Hill Interamericana.

embargo, éstas persuaden de vez en cuando a los individuos a confundirse entre ellos como seres supremos o inferiores (Eagleton, 1997). Éstas hacen uso de las formas simbólicas (acciones y lenguajes, imágenes y textos) que estimulan el significado para mantener y reproducir las relaciones de dominación en un constante proceso de creación y recepción de estas u otras formas simbólicas, insertadas en contextos sociales, y que transitan por el mundo social (Thompson, 2002).

Las ideologías son marcos básicos de cognición social, compartidas por miembros de grupos sociales (Horkheimer, 1966), constituidas por selecciones de valores socioculturales relevantes, y organizadas mediante esquemas que representan la autodefinición de un grupo (van Dijk, 2008). Socialmente, la función de las ideologías es la de sostener los intereses de los grupos, y la de organizar las representaciones (actitudes, conocimientos) sociales de un grupo (aspecto cognitivo) (van Dijk, 2008).

Las ideologías también surgen desde una percepción de las interacciones, del conocimiento, de las instituciones de “los unos” sobre “los otros”, de la identidad que cada individuo desarrolla dentro de un grupo social establecido y constituido por su propia historia y contexto social (van Dijk, 2008), expresado de otra forma, las ideologías involucran un proceso de adquisición histórica-cultural (Vygotsky, 1979) incluyendo elementos sociales, culturales y profesionales, así como la edad, el género, la ocupación y el estatus económico (Kelly, 2002). Para que tal proceso logre su existencia es necesaria la presencia de un sistema que lo rija (Hjelmslev, 1971).

Cuando un individuo no logra identificar la ideología en la realidad, toma su percepción de la realidad y del mundo mismo por la percepción de la ‘realidad y mundo mismo’, sin

percatarse de que esta percepción se encuentra bajo el manto de las formas insospechadas de la ideología, es decir, la ideología puede ser encontrada en todo acto hasta llegar a ser indiscernible de toda experiencia vivida (Althusser, 2005; Hunt, 2014). Es importante en esta caracterización de las ideologías incluir y describir brevemente tres de sus funciones, la *legitimación*, la *simulación* y la *unificación* (Thompson, 2002).

La puesta en escena de las relaciones de dominación, como justas y dignas de aprobación, es una forma de *legitimar* a las ideologías a través de unas bases simbólicas (Thompson, 2002). Estas bases simbólicas, según Weber (2006), pueden ser racionales (se refieren a la legalidad de las reglas sancionadas), tradicionales (se refieren al respeto de las tradiciones), y carismáticas (se refieren a la personalidad de un individuo específico que ejerce autoridad).

La *simulación* es una forma de operar de las ideologías (Thompson, 2002). Las formas de dominación pueden ser establecidas y sostenidas al ocultarse, negarse o disimularse, o al ser representadas de una manera que la atención a estas sea desviada (Thompson, 2002). Esta función utiliza a su vez dos estrategias diferentes para llevarse a cabo. Una es la *sustitución*, que hace uso de un objeto o individuo para referirse a otro y, por lo tanto, las implicaciones positivas o negativas del término recaen en el otro objeto o individuo (Thompson, 2002). La otra es la *eufemización*, donde las acciones, instituciones o relaciones sociales se presentan o representan a manera de generar una valoración positiva en las percepciones de los individuos (Thompson, 2002).

La *unificación* es la manera de establecer y sostener las relaciones de dominación si se estructura, en la dimensión de lo simbólico, un esquema de unidad que brinde a los individuos una identidad colectiva (Thompson, 2002). De ésta, la *estandarización* es una estrategia donde

las formas simbólicas se adecúan a un marco de referencia común que se ofrece como la base aceptable y colectiva del intercambio simbólico, como la instauración de un idioma oficial, local o extranjero, que ubique a todos los individuos en una identidad única colectiva (Thompson, 2002).

Así pues, la ideología se relaciona con las formas en las que la sociedad, como un todo, adopta las ideas e intereses de la clase económica dominante (Stoddart, 2007), y se presentan como algo a ser digno de seguir. Estos conceptos se encuentran intrínsecamente ligados al desarrollo de los patrones de la reproducción de la desigualdad, por ser elementos motores de las ideologías construidas por los grupos que desean obtener o conservar su influencia y poder de dominio. Para Gramsci (2001) la supremacía de un grupo social se manifiesta de dos maneras, una como “dominio” y la otra como “liderazgo moral e intelectual”, lo que él mismo define como *hegemonía*, un concepto relacionado íntimamente con el tema central de esta investigación, la desigualdad, y que merece ser abordado y definido por ir de la mano con el concepto de ideología.

La hegemonía

Es necesario entender que *hegemonía* en su etimología hace referencia a la relación entre iguales, pero con la característica de que ‘unos’ pueden tener la intención de guiar a ‘otros’. Gramsci (2001) percibe la hegemonía como el liderazgo moral, político e intelectual establecido por un grupo dominante sobre el resto de otros grupos, logrando así que los intereses del primero se conviertan en los intereses de los demás; aunque es posible encontrar países o sociedades que

se someten de manera voluntaria a las estructuras políticas, sociales y económicas de otros países con la intención de lograr un desarrollo similar al que es modelo (Sandoval, 2002).

Un principio básico de la hegemonía es que el hombre no puede ser gobernado solo por la fuerza, sino por las ideas (Bates, 1975). Para Hall (1985) citado por Lull (1995), la hegemonía es el dominio y subordinación en el marco de las relaciones conformadas por el poder, lo que la convierte en un constructo de la desigualdad.

No obstante, la hegemonía es más que el poder social en sí, es una forma de ganar y mantener el poder (Lull, 1995). La hegemonía trabaja para convencer a las personas y las clases sociales a inscribirse en los valores y normas sociales de un sistema inherentemente desigual (Stoddart, 2007). La hegemonía se presenta como el “sentido común” que orienta nuestra comprensión cotidiana del mundo; es una forma heredada de ver el mundo y adquirida sin protesta (Gramsci, 1971)

Finalmente, no son solo cuestiones de herencia de ideas lo que marca el desarrollo y permanencia de la hegemonía y su rostro de inequidad, sino la inserción de esas ideas y modelo como parte de la instrucción formal educativa de las personas. La hegemonía no se desarrolla solo con una articulación ideológica, requiere de una constante reproducción de las corrientes ideológicas dominantes en las actividades cotidianas en las unidades sociales más básicas como son la familia, el trabajo, la escuela y grupos de amigos, en los diversos lugares y proyectos de la vida (Lull, 1995), donde es posible que se ejerza el control sobre el acceso al bienestar y los privilegios materiales, pero sobre todo, donde se pueda perpetuar la condición de desigualdad entre las personas (van Dijk, 2000); concepto que a continuación se describe, y que evidentemente es uno de los temas pilares de esta investigación.

La desigualdad

Hablar de desigualdad, es hablar de discriminación, de exclusión, de intolerancia, de prejuicios y de estereotipos étnicos, sociales y económicos (Allport, 1971; Backhoff Escudero, Bouzas Riaño, Hernández Padilla, & García Pacheco, 2007; Candace & Fenstermaker, 1995); elementos usualmente englobados en sociedades o naciones que consideran su modelo o estilo de vida es el mejor y que debe ser instaurado en otras naciones por diferentes medios y a toda costa, con la finalidad de dominar o controlar para servir a sus propios intereses (Gramsci, 1971).

Es necesario abordar de manera breve y general, los pasos que han llevado a la construcción de esta forma de representar el dominio o control, de unos sobre otros (Foucault, 1980); o de la diferencia de poder o de acceso a los recursos que tienen unos a diferencia de otros (Ridgeway & Nakagawa, 2014); de la forma como esto se transforma en un discurso propagado por diferentes medios (van Dijk, 1994a).

El trato discursivo de igualdad o desigualdad hacia las personas usualmente se encuentra condicionado por los factores históricos, sociales y económicos, derivados de las relaciones entre pueblos y naciones (Hout, 2007). El deseo de algunos por extender su dominio e incrementar su riqueza condujo a la elaboración de diferentes prácticas para llegar a tal objetivo, y uno de ellos era el de convencer a unos de ser “superiores”, evidenciando la supuesta “inferioridad” de los otros.

La manera de clasificar a los individuos y sus grupos ha sido determinada por la manera en cómo unos pueden servir a los propósitos de otros. La segregación, discriminación y exclusión han sido prácticas sociales que tienen sus raíces en el inicio de las civilizaciones antiguas, como los romanos, los macedonios, o los españoles (Rousseau, 2003). Las invasiones, guerras y

conquistas estaban marcadas por la violencia militar, y el dominio era demostrado con la aniquilación, el saqueo y la esclavitud (Quijano, 2000). Esta última expresaba el trato de control y dominio que tenía que ser ejercido día a día para mantener vigente la supremacía del conquistador. La esclavitud era, o sigue siendo, la forma más “óptima” para ejercer el poder sobre las personas (Rousseau, 2003).

Ejercer el poder se ha convertido ahora más en una cuestión de economía y clases sociales que en una cuestión de guerras y exterminio (Marx & Engels, 1974). En un sentido muy general, el poder es la característica que tiene una persona o nación para crear un cambio en el mundo, ya sea positivo o negativo (Foucault, 1980). Actualmente este poder es ejercido de una manera menos tradicional o convencional, que recurre a medios y materiales de distribución masiva sencilla (Dendrinós, 1992) para implementar en la mente colectiva de las sociedades los modelos de conducta que pueden ayudar a ejercer ese poder o dominio sin necesidad de recurrir a la violencia.

El concepto de desigualdad puede tomar diferentes formas y medirse de distintas maneras, la más común es la posición social (Fiske, 1998). La formación de jerarquías sociales usualmente va de la mano con la capacidad que se tiene de influir en el grupo mismo y en otros. El tipo de recursos que se poseen y la cantidad de estos es otro aspecto que contribuye a una definición más integral de lo que representa la desigualdad (Fiske, 2010). La valoración que se realiza sobre la clase social propia y la de los demás tiene mucho que ver con la forma de actuar, hablar, vestir, interactuar y demás. La constante comparación de lo que YO hago contra lo que OTROS hacen, determina en mayor medida la clase social a la que pertenezco, o a la que no pertenezco, y a la

que pertenecen, o no pertenecen los demás (Allport, 1971; Ardón, 2012; Arias Castilla, 2006; Banaji & Hardin, 1996; Callero, 2014).

Además de los aspectos sociales y materiales, la desigualdad incluye el trato dirigido según la raza y etnia a la que se pertenezca. El color de la piel y el origen de la persona condiciona la manera en que ésta se debe clasificar o ubicar en las jerarquías establecidas a través de los años (Béjar Navarro, 1969; Dovidio, Hewstone, Glick, & Esses, 2010; Fanon, 1973). Riqueza y pobreza, además de blanco y negro, son conceptos muy comunes en el estudio de este fenómeno (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2011).

El dominio y la desigualdad social solo pueden encontrar su razón de ser en las construcciones de la realidad de aquellos individuos que así perciban tales prácticas sociales (Ardón, 2012; Arias Castilla, 2006). Al decir *perciban* se considera el planteamiento de que este dominio y desigualdad usualmente solo son considerados como actos específicos de exclusión o marginación entre individuos enmarcados en cierto grupo, y delimitado por sus propias costumbres sociales, antropológicas, religiosas, educativas, económicas y demás que pueden identificarlo ante el resto de las sociedades.

Estas prácticas de dominio, desigualdad o discriminación entre individuos están presentes además en contextos políticos, comerciales, y académicos. Estas últimas usualmente se realizan de una manera subliminal a través del lenguaje y que puede, a simple vista, no ser percibida (Fairclough, 1989; Foucault, 1999).

El lenguaje puede llegar a alterar la percepción personal de sí mismo (Fanon, 1973), en especial cuando es un lenguaje enfocado en las diferencias de color de piel, u origen étnico; éste ha evolucionado de acuerdo con los contextos económicos y políticos de las naciones; sin

embargo, el significado que yace detrás de esas expresiones y formas de establecer las diferencias étnicas en los discursos no ha cambiado (van Dijk, 2003a), sigue centrado en la relación trabajo-economía presente en todos sus ámbitos. El lugar o posición que cada persona asume en el mundo la elabora con base en su propio juicio y su comparación con el resto de las personas (Warwick-Booth, 2013). El color de piel, la fisiología, el lenguaje, las costumbres, y demás que pueden apuntar a una perspectiva hegemónica del “uno” con el “otro” disfrazan esa supremacía económica y relación de poder productivo entre los mismos. El trato desigual en una sociedad surge por el deseo de los “unos” por mantener un estilo de vida propio, y quienes además piensan que esto se ve amenazado por el estilo de vida de los “otros”, definiendo y marcando esas diferencias que no los convierten en “iguales” (van Dijk, 2003a), para finalmente establecer un régimen de exclusión desde una perspectiva social.

El concepto de desigualdad entre los individuos desde una perspectiva social

La desigualdad es generalmente definida como el fenómeno de la diferencia entre naciones o individuos (Rousseau, 2003), o del dominio de un grupo sobre otro (van Dijk, 1994a; 1994b; 2003a; 2006); es un fenómeno que perpetúa el dominio de los poderosos sobre los débiles, para que los primeros conserven su poder y riqueza (Rousseau, 2003), y donde además los unos se comparan con los otros (Warwick-Booth, 2013) para imponer, o autoimponer, su lugar en la sociedad.

La desigualdad en las sociedades es controlada enormemente por diversas élites, no solo por las políticas o corporativas, sino además por las simbólicas, como son los líderes académicos o investigadores, los profesores, los escritores y los periodistas (van Dijk, 1994a), e incluso por

los mismos alumnos en una institución educativa. Para Marx, la base de la desigualdad y la explotación social se encuentra en las relaciones de clases, sin embargo, las relaciones entre los sexos, los grupos étnicos, los individuos y el Estado, también sostienen la estructura social de la desigualdad (Thompson, 2002).

Estas desigualdades se definen en términos de economía (Cortés, 2011; Perry & Steiner, 2011), educación (Backhoff Escudero, Bouzas Riaño, Hernández Padilla, & García Pacheco, 2007), ciencia y tecnología (Monclús & Saban, 2012), cultura, género, raza y lugar de residencia (Jusidman, 2009); pero todas ellas tienen como eje principal el poder económico de cada país en comparación con aquellos más desarrollados (van Dijk, 1994a; 1994b; Perry & Steiner, 2011), o de un grupo o sector social con otro (INEGI, 2013).

En términos generales, la igualdad o desigualdad se relaciona con la distribución y acceso de un bien, servicio, o beneficio entre los miembros de una comunidad o población (Martínez Rizo, 1992). La desigualdad social usualmente se encuentra vinculada a la mayoría de los contextos individuales y grupales de los sujetos. Esto último hace referencia a diferentes formas de percibir la desigualdad según la comparación que cada individuo realiza de sí mismo con los demás (Rousseau, 2003). Sin embargo, en esta investigación el fenómeno gira en torno a: *la desigualdad económica, la desigualdad educativa, y la desigualdad de etnia (o raza)*; las cuales se llegan a convertir en categorías axiales en una etapa más avanzada de la investigación, por este motivo es necesario definir las para no interrumpir el flujo de la teoría sustantiva.

Desigualdad económica. La distribución y acumulación de bienes, así como la distribución de los ingresos, son factores que considerar en términos de igualdad entre los individuos (Cortés, 2011). Ésta usualmente engloba el acceso a varios aspectos de la vida

cotidiana como son la educación, la salud, los servicios, el desarrollo tecnológico y demás que conforman el campo económico de una nación (Ríos Duarte, 2008).

Desigualdad educativa. La educación se encuentra estrechamente ligada con conceptos como calidad, igualdad de oportunidades, justicia social, estrato socioeconómico, prejuicio, marginación; sin embargo, existen otros dos de mayor significado: el género y la pertenencia étnica (Martínez Santiago, 2000). Aunque además existen otros factores como la disponibilidad de recursos (instalaciones y equipamiento tecnológico, docentes), independientemente de su calidad, cantidad, y el uso que los usuarios le den a los mismos (Martínez Rizo, 1992). Por lo anterior, la educación puede ser representada como un “bien a distribuir”, en el estricto sentido de los resultados escolares de desarrollo cognitivo y actitudes, es decir, del aprendizaje (Martínez Rizo, 1992).

Desigualdad de etnia. Se entiende por desigualdad étnica toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o disminuir el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2011).

México ha sido un país de contrastes sociales, culturales, y políticos. Sin embargo, en las últimas seis décadas el país ha tenido poco avance en materia de igualdad (Cortés, 2011). México es considerado como uno de los países más desiguales de América Latina (Jusidman, 2009). El trato desigual entre individuos es algo que se encuentra íntimamente relacionado con la ‘opinión’ o visión que tiene un individuo de sí mismo, del grupo al que pertenece o ‘cree’ pertenecer, o del

deseo de pertenecer a cierto grupo, en comparación con otro individuo y grupo ‘diferente’. Estas opiniones o visiones se encuentran encapsuladas en discursos de desigualdad o de exclusión, algo que algunos definen como prejuicios, estereotipos, o ideologías de distanciamiento entre grupos (Allport, 1971; Béjar Navarro, 1969; del Olmo, 2005), y que construyen el camino hacia un ambiente desigual en cualquier contexto social, académico y económico, esto hace imprescindible que dichos conceptos formen parte de este marco teórico sustantivo.

El prejuicio, el estereotipo y la discriminación como base ideológica para el discurso de la desigualdad

El discurso de la desigualdad tiene como pilares las actitudes, percepciones y conductas de los unos hacia los otros (van Dijk, 1994a). Aunque estos tienen su fuente en los esquemas cognitivos desarrollados en cada individuo a través de la vida, los prejuicios también pueden ser aprendidos o adquiridos por diversos medios y fuentes sociales y mediáticas, como puede ser un libro de texto (Tajima, 2011).

El término *prejuicio* se vincula con un elemento cognitivo (creencias sobre un grupo en particular), uno afectivo (algo que no gusta) y uno conativo (una predisposición conductual negativa hacia un grupo específico) (Dovidio, Hewstone, Glick, & Esses, 2010). Para Allport (1971), el prejuicio es la posición hostil hacia una persona que es integrante de un grupo, solo por pertenecer a ese grupo, y que comparte las características propias de ese grupo. Aunque el prejuicio puede ser una disposición negativa, ésta también puede tener una carga positiva, de igual manera a nivel persona hacia uno o varios grupos y sus miembros, y que mantiene o crea además las relaciones de tipo jerárquico entre grupos (Dovidio, Hewstone, Glick, & Esses, 2010).

La capacidad del prejuicio es algo que el ser humano no adquiere o aprende, pero sí el objeto (grupo de personas o individuo) al que este es dirigido (Béjar Navarro, 1969). El prejuicio es entonces un mecanismo que mantiene el estatus y las diferencias en los roles sociales entre grupos (Eagly & Diekmann, 2005). Sin embargo, en la mayoría de sus casos, el prejuicio es simplemente una conformidad más que aceptada de las costumbres y creencias dominantes (Allport, 1971), convirtiéndose usualmente en estereotipos sociales, culturales, étnicos y demás.

Los *estereotipos* son definidos como la percepción de las cualidades que supuestamente reflejan la esencia de un grupo (Dovidio, Hewstone, Glick, & Esses, 2010). Los estereotipos repercuten de manera sistemática en la manera que un grupo percibe y procesa la información sobre un grupo, y, además, como responde a los miembros de ese grupo. La socialización es el medio más eficaz para la transmisión de los estereotipos, principalmente por los medios de comunicación, la lengua y el discurso (Dovidio, Hewstone, Glick, & Esses, 2010). Los estereotipos son diagramas cognitivos aplicados en un plano social donde se percibe la información sobre otros y se procesa (Hilton & von Hippel, 1996); además, estos no solo muestran las creencias sobre los rasgos que caracterizan a un grupo, sino que, también llevan información sobre otros rasgos como son los roles sociales, morales e intelectuales, elementos que se entrelazan con los conceptos de *legitimación*, *simulación* y *unificación* (Thompson, 2002) con la intención de establecer y continuar un liderazgo moral, social e intelectual (Gramsci, 2001).

El desarrollo cognitivo humano involucra en su proceso la categorización o “generalización” de las percepciones, experiencias y elementos del mundo, erigiendo la base del

prejuicio normal (Allport, 1971). Allport (1971) identifica cinco características en el proceso de categorización:

- a) Construcción de clases y agrupamientos amplios que conducen nuestra adaptación con la realidad cotidiana.
- b) Confrontación con el agrupamiento. Las experiencias diarias se inclinan a una conformación en conjuntos o grupos.
- c) Reconocimiento de las características comunes de un objeto de manera rápida. Todo evento posee rasgos que ayudan en la ejecución de las categorías del prejuicio.
- d) Saturación de cada uno de sus contenidos con connotaciones ideales y emocionales iguales. Los conceptos (categorías intelectuales) se relacionan con las emociones.
- e) Acercamiento a lo racional. Las categorías encuentran su inicio en las experiencias; sin embargo, la mente no distingue en la formación de categorías, puede haber categorías irracionales (sentimientos o emociones) de la misma manera que racionales.

La *categorización* o *discriminación* es el simple proceso de diferenciar y organizar la información percibida por cualquiera de los sentidos. Por lo anterior, es posible establecer la relación entre prejuicio y discriminación o entre actitud y el trato desfavorable de los unos a los otros (Béjar Navarro, 1969; van Dijk, 1994a), donde solo se toman elementos totalmente arbitrarios como referencia (Béjar Navarro, 1969). La discriminación representa el acto del uso y aplicación de los estereotipos y prejuicios anclados en el campo cognitivo del individuo. La

discriminación es todo comportamiento guiado por las diferencias establecidas entre grupos sociales, y que hace a un lado dentro de la interacción social las capacidades o el comportamiento del individuo (Béjar Navarro, 1969).

Finalmente, el prejuicio, el estereotipo y la discriminación, tejen la base para el desarrollo del trato y comportamiento entre los individuos y sus grupos. México tiene un legado histórico de trato desigual y diferente entre sus habitantes, difícil de modificar. La construcción de su realidad y sus diferentes sub-universos es opacada por sus prácticas a través de los eventos históricos que construyen, o destruyen, la identidad de una nación, y que se queda cargada con una herencia de desigualdad y trato diferente entre sus ciudadanos (Abirached, 2014; Ardón, 2012; Arias Castilla, 2006; Balcazar, Berardi, & Taylor-Ritzler, 2011; Blair & Banaji, 1996), tal y como se puede apreciar en los siguientes dos apartados.

La identidad de la desigualdad

El término “*identidad*” se deriva de una construcción social, pero que hace referencia a diferencias culturales (Wade, 2000). Wade (2000) agrega la idea del origen o localización del individuo para establecer alguna diferencia o igualdad con los otros.

De acuerdo con Fossaert (1983) *identidad* es la manera colectiva de percibir a un “nosotros” (como a un grupo visto desde dentro) en oposición a “los otros” (un grupo externo), considerando y aceptando las características (marcas y rasgos) en común, que tienen una función de signos y emblemas, y además, forman una memoria colectiva común.

La identidad colectiva es una construcción social, una forma de representarse, de otorgar un valor y sentido al “nosotros” (Gall, 2004). Por tal motivo, para poder realizar un análisis de los

conflictos entre “grupos socioculturales” (también llamados conflictos “interculturales o interétnicos”) se toma a la “identidad” como un intermediario, al igual que su contraparte, la “otredad” (Gall, 2004).

El deseo de las naciones colonizadoras por lograr la absorción de su ideología, cultura, lenguaje, religión, y demás, por parte de sus colonizados, llevó así a una clasificación de los individuos; sin embargo, esto era solo una forma más sutil de tener un control sobre las acciones de los sometidos (Mignolo, 2000; 2009; Quijano, 2000)

Otro aspecto importante que surge de estos eventos históricos es el protagonismo de personajes de origen “blanco” en los mismos, y que, hasta el día de hoy, siguen siendo considerados como los libertadores de una nación, como quienes abrieron el camino hacia el establecimiento de la igualdad, del desarrollo económico, científico y tecnológico (Quijano, 2000). Esto representa una faceta más de la supuesta dependencia del mestizo del blanco, y que el primero debe agradecer a los segundos lo que es y serán sus hijos, y los hijos de sus hijos por siempre. El país continuó (y continua) bajo el yugo y dominio de una clase social privilegiada, perteneciente a esa etnicidad blanca (o de menos descendiente de la misma) proveniente de Europa (Quijano, 2000).

El modelo político, legal, económico, educativo, religioso, y social, sigue siendo el establecido por los europeos blancos (Mignolo, 2000; 2009; Quijano, 2000), y, por ende, la desigualdad, discriminación y sesgo hacía los “indios” mexicanos continúa. Aunque en el Plan de Iguala en su artículo 12 (del 21 de febrero de 1821) pretendía desarrollar la integración del “indio” en el proyecto nacional al promover la traducción de los textos legales al “idioma mexicano”, la protección de su trabajo textil de la competencia extranjera, empujar su “voluntaria

conversión y civilización” no ha sido posible incluso hasta nuestros días de lograr tal propósito. Actualmente, México sigue hundido en una identidad donde el viejo yugo del colonialismo sigue cubriendo con su sombra la actuación y desarrollo social de sus habitantes convertido en una herencia (Blair & Banaji, 1996; Béjar Navarro, 1969), que pasa de generación en generación, impactando en gran medida en el trato desigual entre ellos en casi todos sus contextos (Delgado Díaz del Olmo, 1992), incluido el académico. Por esta razón, se incluye en esta sección el siguiente apartado que aborda precisamente como esta herencia colonial sobresale y se convierte en un constructo más en el fenómeno de la desigualdad tomado en esta investigación.

La herencia colonial del mexicano

De todos los eventos históricos que pueden enmarcar un cambio ideológico y de identidad en una nación, el colonialismo es el más destacado. El colonialismo europeo en especial, tenía como objetivo la imposición total de un sistema social sobre otro, es decir, reemplazar de manera total la historia, cultura, etnia, y clase o alianza de clases (Mignolo, 2000; Quijano, 2000). Cuando se habla de colonialismo en América, se piensa una mezcla de razas, y al llamado *mestizaje* (Roldán, 2009), o combinación de blancos con razas colonizadas.

Roldán (2009) plantea que la razón de esta relación y procreación llevada a cabo por los españoles es su antecedente histórico de pueblo invadido (romanos, fenicios, y visigodos) y colonizado (árabes). La sociedad española se ha desarrollado a través de un proceso continuo de mestizaje étnico y cultural. Una de las consecuencias positivas de este mestizaje es que los españoles llegaron a un estado de civilización con otros pueblos, idiomas, religiones y culturas, de manera pacífica, lo que llevó a una mejor tolerancia hacia “los otros”. En otras palabras,

México fue colonizado por una excolonia, con un entramado sociocultural mestizo e híbrido (Roldán, 2009). Lo anterior es considerado como un primer gran paso hacia la tolerancia entre las razas, las clases, las religiones, las culturas, y los idiomas sin mayores complicaciones, a diferencia de lo ocurrido en otras partes del planeta.

Para Roldán (2009) el periodo colonial en México se distingue por el nacimiento de aquellos hijos no deseados, frutos de las diversas acciones violentas ejercidas en contra de las mujeres indias, y dando lugar a esa mezcla entre indios y blancos conocida como ‘mestizos’. La mentalidad y personalidad de esos hijos se desarrolla a través de la búsqueda constante del color, cultura y clase de un padre no conocido que los admire y acepte. De aquí surge el concepto de *mentalidad colonial* (Roldán, 2009), donde el hijo trata de desprender la piel de su cuerpo para ser más blanco, se despoja de la lengua de la madre para hablar solo el idioma del padre, para tener oportunidad de competir y tener mejores condiciones en un nuevo mundo creado a la imagen de ese padre colonizador. Sin embargo, en ese mundo todo aquel relacionado con esas condiciones físicas y culturales era solo degradado o marginado (Roldán, 2009). Para Delgado Díaz del Olmo (1992), el mestizo espera asegurar su pertenencia a esa clase dominante con una actitud de respeto de la ley de esa sociedad. El mismo da a sus hermanos un trato arrogante y déspota, con una actitud superior; esta actitud se acentúa más cuando se encuentra al servicio del blanco, o del mismo mestizo. El mestizo sufre una mutación de personalidad constante por la admiración y deseo de imitación del hombre blanco-colonizador. El o la mestiza lleva a cabo un ritual de imitación tal que utilizan una vestimenta, lenguaje, comportamiento, alimentación, y demás, como el hombre blanco lo hace, es decir, se disfrazo o hace uso de lo postizo para obtener esa categoría blanca deseada y no otorgada (Delgado Díaz del Olmo, 1992).

Esto muestra la manera cómo millones de humanos, en especial los mexicanos, han sido moldeados por esas colonizaciones, humanos que aparentemente carecen de una personalidad histórica, sin carácter, con una visión oportunista de la vida, demostrando el conflicto étnico-cultural resultado de una mentalidad colonial (Dussel, 2000; Roldán, 2009). Además de estas experiencias colonizadoras, se pueden considerar los elementos propios de la influencia imperialista que en los últimos años se ha apropiado de las mentes y formas de vida de las sociedades (Abirached, 2014), sobre todo la imagen arquetípica de los Estados Unidos (Banaji & Hardin, 1996). Actualmente, los individuos tienen el deseo de pertenecer a una modernidad capitalista, reproduciendo nuevamente esa actitud de imitación de una sociedad y cultura diferente a la propia, una sociedad “dominante” cuyo modelo ofrece riqueza y bienestar a cambio de un trato sesgado, discriminante y desigual (Mignolo, 2000; 2009; Quijano, 2000). México se ha posicionado como un país de diversidad étnica y cultural, pero principalmente, como un país lleno de diferencias y trato desigual, donde el que “más” tiene está por encima de los que no, y donde el tener piel oscura es sinónimo de inferioridad social, económica y racial (Béjar Navarro, 1969). A continuación, se presenta el por qué las condiciones actuales del país dan a México el carácter de un país lleno de desigualdades y trato diferente entre sus habitantes.

La desigualdad en México

Siguiendo la noción establecida en el apartado precedente a este, la historia de México ha estado marcada por diferentes eventos sociales y culturales que han transformado la perspectiva y visión que sus pobladores tienen de sí mismos y de los demás (Balcazar, Berardi, & Taylor-Ritzler, 2011; Béjar Navarro, 1969; Cortés, 2011; Gall, 2004). El evento más significativo para

México ha sido por supuesto el colonialismo europeo iniciado en el siglo XVI, y que, al parecer hasta la fecha, sigue latente cuando menos como esquemas mentales, residuos de una mentalidad colonial. La gran diversidad de elementos que conformaron dicho dominio promovió y estableció una condición social, cultural y política en continuo desequilibrio (Quijano, 2000; Roldán, 2009).

En México, precisamente el trato desigual puede ser rastreado hasta el periodo de la supuesta conquista española, por establecer además una aculturación económica, religiosa, social y política, un ideal de belleza física del hombre greco-romano occidental (Béjar Navarro, 1969). La colonización plantea el nacimiento y diversificación de las sociedades, cargada de una mezcla de culturas, religiones, ideologías, sociales, y por supuesto, raciales. Esta combinación trae como consecuencia la ramificación, fortalecimiento y consolidación de las diferencias entre los variados grupos ya existentes, y entre aquellos de nueva creación en el país.

De manera contemporánea, la desigualdad en México es un fenómeno relacionado y alimentado con la discriminación étnica, de género y de lugar de residencia (Jusidman, 2009), y de diferencia de clases sociales (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2011). De acuerdo con el documento *“Mexico Better Policies for Inclusive Development”* de la OCDE, publicado en septiembre de 2012, México es un país que se encuentra en un estado de desigualdad social, económica y educativa alta en comparación con los estándares establecidos por sus mismos países miembros. México se encuentra en el penúltimo lugar de su lista de 34 países miembros, entre los que se encuentran Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Australia, Francia, y Alemania.

En el documento “Encuesta Nacional sobre discriminación en México 2010” (Enadis 2010) (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2011, pág. 6) se puede leer: “La

discriminación niega el ejercicio igualitario de libertades, derechos y oportunidades a cualquier persona; la excluye y la pone en desventaja para desarrollar de forma plena su vida; la coloca, además, en una situación de alta vulnerabilidad.”

México es una sociedad con altas prácticas de exclusión, desprecio y discriminación hacia diversos grupos; esta discriminación se encuentra ampliamente anclada en la cultura social, y se reproduce a través de los valores culturales (Székely, 2006). Desde hace varias décadas México ha sido un país marcado por las desigualdades sociales, especialmente en cuestiones de economía, educación, empleo, género, cultura y raza (Backhoff Escudero, Bouzas Riaño, Hernández Padilla, & García Pacheco, 2007; Cortés, 2011; INEGI, 2013; Jusidman, 2009; Montenegro, 2011; Villarreal Guevara & Escobedo Flores, 2009).

Según la Enadis 2010, seis de cada diez mexicanos consideran a *la riqueza* como el factor que divide a la sociedad, además de los partidos políticos y la educación; sin embargo, la religión, la etnia, y la diferencia en origen geográfico presentan una atenuación en esta percepción. El *respeto a los derechos de las personas* es otro rubro que los mexicanos consideran prácticamente nulo, especialmente en el grupo de los niños, los migrantes y los indígenas. Para el último grupo, *la lengua o idioma* es un factor preponderante en el fenómeno de la discriminación (Montenegro, 2011).

De igual manera, elementos como *la falta de solvencia económica, la apariencia física, la edad y el sexo*, son considerados por los mexicanos como condicionantes para la falta del respeto a sus derechos. En este mismo tenor, tanto hombres como mujeres tienden a identificarse como personas con tonos de piel claros; cuatro de cada diez personas consideran que en México el color de piel ofrece un trato diferente a las personas (Montenegro, 2011).

En México parece existir una estrecha relación entre clase social, etnia y desigualdad. El segmento de la clase social con ingresos altos, con actividades de tipo empresarial: dueños o empleados de empresas industriales, está formado por una población blanca con orígenes españoles o de migrantes blancos europeos, de Estados Unidos o de América Latina (Jusidman, 2009). La clase media, con actividades profesionales: investigadores, maestros de educación media y superior, trabajadores calificados de la industria y servicios, está conformada por una población blanca y mestiza. La clase más baja, con actividades de baja calificación: servicios domésticos, agropecuarias, artesanales, construcción, comercio informal, está formada principalmente por una población de origen indígena (Jusidman, 2009).

Aunque el país se encuentra inmerso en un problema de desigualdad, es importante conocer de manera breve las condiciones de igualdad de una forma más local, es decir, las condiciones que presenta el contexto donde se realiza esta investigación,

La desigualdad en Tlaxcala

Como ya se ha mencionado, este estudio se desarrolla geográficamente en el municipio de San Pablo del Monte, perteneciente al estado de Tlaxcala. Tlaxcala se localiza en el centro del país, su extensión territorial es de 3,997 km², y alberga a una población de 1, 272, 847 personas, de las cuales 51.7% son mujeres y 48.3 % son hombres, según la Encuesta Intercensal 2015 del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI). Según este estudio, Tlaxcala se posicionó en un promedio de escolaridad de 9.2, un poco encima del promedio nacional de 9.1, y tuvo un índice de analfabetismo bajo, 3.9 %, en comparación con el total nacional, 5.5 %. Sin embargo, la entidad se encuentra ubicada en los últimos lugares en cuestiones de ciencia y

tecnología en comparación con las otras 31 entidades del país: lugar 15° en infraestructura académica y de investigación; lugar 25° en inversión en ciencia, tecnología e innovación; lugar 26° en productividad científica e innovadora; y lugar 27° en tecnologías de la información y comunicaciones (Secretaría de Economía, 2016).

Según el CONEVAL o Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2012), Tlaxcala ocupó el lugar 5 de 32 en porcentaje en población en pobreza y el 14 en pobreza extrema. En 2010, el 60.6 % del total de su población presentaba un estado de pobreza, así como un 10 % en pobreza extrema. En ese mismo año, existía un 20 % de la población en vulnerabilidad por carencia social, a pesar de tener un ingreso superior al necesario para cubrir sus necesidades. En contraste, solo un 12.5 % de la población presentó una condición de no pobre y no vulnerable. Con respecto a San Pablo del Monte, dentro de la entidad presentó un 77.7 % de la población en condición de pobreza, y un 17.8 % en pobreza extrema, ocupando el 1er lugar a nivel estatal (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2012).

En cuanto a rezago social, en 2005 Tlaxcala se posicionó en el lugar 13 a nivel nacional, es decir, en un nivel medio; sin embargo, para 2010 la mayoría de sus 60 municipios se encontraban de la siguiente manera: 43 con un grado muy bajo, 16 con un grado bajo, y 1 con un grado medio; de estas, las localidades con más rezago social se concentraban en Huamantla y San Pablo del Monte (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2012). Finalmente, para 2018, Tlaxcala había aumentado su nivel de desigualdad en comparación con el resto de los estados del país al tener un rezago en el ingreso per cápita, con un 0.3 % a diferencia con la capital del país que tuvo un 2.7 %, y con otras entidades que registraron hasta un 3% (Hernández R. , 2018).

Aunque en Tlaxcala se habla el español desde hace ya muchos años, existen aún hablantes nativos del Náhuatl, concentrados principalmente en las laderas de la “Malintzi” o “Malinche”, montaña representante de este estado. Es en esta parte donde se asienta San Pablo del Monte, municipio con más hablantes del Náhuatl en Tlaxcala (Luna Ruiz, 2007). El Náhuatl es considerado una lengua indígena, por lo que se ha visto sujeto de manera histórica y contemporánea a eventos de discriminación y segregación hacia sus hablantes, por considerarlos precisamente, indígenas (Alvarez Martínez, 2017).

La “desigualdad” cumple una relación de iguales, donde se entabla una relación dialéctica entre el dominante y el dominado (Foucault, 1980), y que, además, ésta es consecuencia de una división del trabajo y de estilo de vida de cada individuo o grupo de individuos enmarcados en una frontera territorial en común. Sin embargo, es posible diferenciar esta desigualdad como un “evento cotidiano”, o una forma de micro-injusticias que llegan a convertirse en “normales” fusionadas en prácticas familiares, prácticas o actitudes dadas establecidas como hechos rutinarios (Essed, 2008). La clase social a menudo conforma la integración o exclusión a redes o grupos sociales, es decir, la clase social juega un papel importante en el establecimiento de relaciones como el matrimonio, las organizaciones vecinales, o las escolares (Milkie, Warner, & Ray, 2014). Esta característica se extiende hasta las mismas instituciones a cargo del desarrollo social, emocional, cognitivo y laboral de los individuos, hasta las mismas instituciones educativas, cubiertas y abrazadas por la sombra del control y dominio; y México no es la excepción.

La desigualdad y las instituciones educativas mexicanas

En su búsqueda por conservar su posición de poder y dominio de una manera más eficiente y no violenta, las clases privilegiadas han tomado además el contexto académico como vehículo de transmisión y expansión de su ideología, estilo de vida, intereses y demás. Una de las áreas educativas más susceptible a esta estrategia es la enseñanza del idioma extranjero (Auerbarch & Burgess, 1985), como se ha mencionado en apartados anteriores, el inglés ha sido la elección (o imposición) en muchos países (Canagarajah, 2000; Crystal, 2003; Kachru B. B., 1998), incluyendo México.

En México, los organismos públicos y privados a cargo del desarrollo académico de su población incluyen en sus programas o planes de estudio el aprendizaje de un ‘segundo’ idioma (DGETI-SEP, 2008). Aunque existe más diversidad de idiomas que pueblos o naciones, los más aceptados son aquellos que representan la hegemonía social, política, económica y tecnológica del mundo (Kachru & Smith, 2008; Phillipson, 2011): el inglés, el alemán, el francés, el chino o mandarín, el italiano, el japonés, el ruso, y el portugués. Sin embargo, en las escuelas públicas del país se ha dado especial atención al primero de esta lista (Castro, 2012; SEP, 2017). Lo anterior puede ser resultado de la cercanía al país catalogado, y al parecer aceptado, como el “más poderoso del mundo” (Veraza, 2004). En este caso, el libro de texto para el aprendizaje del idioma inglés representa una ventana de acceso a la información, no solo del vocabulario, la pronunciación, las estructuras y funciones del propio idioma, sino que, además, presenta o representa el estilo de vida de las sociedades hablantes de este, así como de la visión hegemónica y sesgada de los “unos” sobre los “otros” (Pulverness, 2004).

A los alumnos se les ha ayudado a construir una realidad “blanca” (Quijano, 2000) a través de la enseñanza del idioma inglés, con sus diferentes referentes y medios históricos y modernos de poder, control, hegemonía y dominio, con una ideología oculta en el proceso de adquisición del idioma (Kubota, 1998). La elección del aprendizaje de un idioma sobre otros es la consecuencia directa del impacto que tiene uno en la vida de las personas, en su experiencia cotidiana (Bourdieu, 1991), en comparación con otros, o de la posición o dominio que tenga ese idioma en específico sobre el resto.

La posición de clase se encuentra intrínsecamente ligada al nivel educativo (Martínez Santiago, 2000). Las oportunidades y acceso a la educación tienen una gran tendencia a la desigualdad en México (Martínez Rizo, 1992). Dentro de las recomendaciones dirigidas al país, la OCDE (2012) menciona que la educación debe ser una justa y equitativa, que debe de presentar reformas principalmente en los niveles medio superior y superior que lleven a mayores beneficios en términos de mercado laboral.

Es importante resaltar que en su búsqueda por conservar de una manera más eficiente este dominio, las clases privilegiadas han tomado el contexto académico como vehículo de transmisión y expansión de su ideología, estilo de vida, intereses y demás, que ayuden a la conservación de su posición (Backhoff Escudero, Bouzas Riaño, Hernández Padilla, & García Pacheco, 2007; Canagarajah, 2000; Jusidman, 2009). Lo anterior puede ser cotidianamente apreciado en los pasillos y las aulas de las diferentes instituciones educativas del país. Esas relaciones de poder en México y el mundo, y la forma en como las mismas se reproducen por una de las vías más efectivas de distribución, el *idioma*. En México se ha ayudado a construir una realidad “blanca” a través de su lengua madre (Mignolo, 2000; Quijano, 2000; Roldán, 2009), y

esta misma se sigue reproduciendo en contextos como el aprendizaje del inglés, principalmente a través de los libros de texto (Baleghizadeh & Motahed, 2010).

En los últimos años, las políticas sobre el aprendizaje de idiomas extranjeros se han convertido en un asunto de poder político, nacionalismo lingüístico, y economía (Phillipson, 2011); sin embargo, en México las políticas lingüísticas son un tema relativamente nuevo en la legislación, que no son consideradas como relevantes o de gran impacto nacional. Aunque la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México ha implementado el aprendizaje del idioma inglés en todos sus niveles educativos (SEP, 2017), el modelo a seguir en la enseñanza, e implementación de éste, es el de las naciones que han marcado un dominio global y hegemónico incluyendo en materia lingüística, es decir, que su idioma es el que se considera como el mejor para el progreso global (Canagarajah, 2000; Castro, 2012; Crystal, 2003; Phillipson, 2011a). La construcción de la identidad social de cada persona refleja las convicciones impresas en su mente, guiando la acción social y la forma de relacionarse con otras personas internas o externas al grupo que se pertenezca (Ridgeway & Fisk, 2012). Esta construcción suele tomar lugar en momentos dentro de las aulas de aprendizaje de las instituciones educativas mexicanas, convirtiéndose en una dicotomía histórica entre desigualdad e instituciones educativas en el país.

En el caso de Tlaxcala, las nuevas generaciones empiezan a abandonar el uso del Náhuatl u otras nativas para evitar la discriminación (Pérez, 2017); esto se transforma en una práctica ligada completamente a las ideologías creadas históricamente y que giran en torno de las lenguas indígenas, quitando su valor social, y por tanto étnico. Este tipo de actitudes se ven envueltas en ideologías ligadas al valor de un idioma, y que involucran cuestiones de identidad, ética, moral y

demás (Schieffelin, Woolard, & Kroskrity, 2012). Donde el dominio se demuestra al forzar la desaparición de una característica social, y de identidad.

Las relaciones de dominio cognición y reconocimiento, lo que lleva a su vez a un intercambio lingüístico (Bourdieu, 1991), una relación entre la lengua, lo político y lo ideológico (Wodak, 2007) o lo que en una visión crítica se llama *ideología lingüística* (Schieffelin, Woolard, & Kroskrity, 2012; Woolard & Schieffelin, 1994), concepto que apoya la construcción de la percepción y visión de la desigualdad entre las personas desde el aprendizaje de un idioma. Por la naturaleza del fenómeno planteado en esta investigación y su relación con el idioma inglés se incluye brevemente este concepto, que ayudará en la caracterización de los resultados hacia el final de la investigación.

Las ideologías lingüísticas y su vínculo con la desigualdad

Las ideologías lingüísticas se refieren a las nociones compartidas sobre la naturaleza de la lengua en el mundo, pero dotadas de un sentido común (Rumsey, 1990); estas nociones y sentido común se encuentran en la experiencia lingüística de cada persona en la realidad social y las relaciones de poder (Bourdieu, 1991).

Las ideologías lingüísticas son las representaciones culturales, particulares o no, del choque entre la lengua y los individuos en un mundo social. Éstas, además de ser mediadoras entre las estructuras y las formas de habla, vinculan a la lengua con la identidad, el poder, la ética, la moral y la epistemología (Schieffelin, Woolard, & Kroskrity, 2012). Es a través de estos vínculos o conexiones que las ideologías fortalecen, además de las formas y usos lingüísticos

(discurso), a instituciones sociales y cuestiones sobre el individuo y el grupo (Schieffelin, Woolard, & Kroskrity, 2012).

Este tipo de ideologías hacen uso social de un discurso comúnmente motivado por dos dimensiones evaluativas: el estatus y la igualdad (Gal, 1993). Los patrones de variación lingüística que involucran estas dimensiones aportan evidencia sobre el funcionamiento de la “dominación simbólica” o de la “hegemonía cultural” en la vida social, además de coordinar las relaciones interpersonales (Gal, 1993). Esto ofrece la oportunidad de observar qué instituciones formales, sistemas de ideas, y arreglos sociales informales cotidianos retratan de manera más prestigiosa o autoritaria a cierta variedad lingüística sobre otra (Gal, 1993).

La desigualdad entre grupos de hablantes, y encuentros coloniales, es un factor que coloca a las ideologías lingüísticas en un alto relieve. Las formas lingüísticas no son las únicas que dependen de la ideologización del uso de la lengua, también dependen de ésta las instituciones sociales, como las educativas (Woolard & Schieffelin, 1994).

La enseñanza o instrucción de una lengua extranjera, como es el caso del inglés en México, se ha realizado con la intención de educar a una élite de la que se espera llegue a un estatus educativo, social y cultural superior (Wiley, 1996). La visión compartida de su utilidad lo convierten en el idioma con más dominio que opera como un medio común para la comunicación internacional (Tsuda, 2008).

Las diferentes alternativas o variedades de complementariedad y especificación existentes presentes en la relación de los elementos signo – significante permiten el uso de dichos signos como interpretantes sincrónicos de diversas conexiones sistemáticas que podrían ser expresadas en un nuevo par de oposiciones o semejanzas (Buxó, 1997). Es decir, para que una ideología

pueda ser percibida, debe existir un sistema, que en la forma de disponerse o combinarse le den sentido a las representaciones, imágenes, señales, y más, contenidas en éste; de forma aislada, estos elementos no logran dar sentido a la misma, es su composición y unión lo que determina el sentido y función de cualquier ideología, (Althusser, 2005).

Todo lo anterior describe al inglés como un idioma con una carga ideológica, neocolonialista, que crea no solo la estructura de desigualdad lingüística y comunicativa, y la discriminación entre los hablantes del idioma inglés y los hablantes de otros idiomas, sino que además rige de manera indirecta sobre otros aspectos de sus vidas (Tsuda, 2008), como el lugar de residencia, de desarrollo académico, y de desarrollo laboral (Kachru & Smith, 2008).

Ningún idioma por naturaleza es portador de una carga ideológica propia. Ésta es el legado de los eventos históricos y culturales de dominio y colonización de nación a nación. Sin embargo, la intervención constante de unas naciones, llámese Estados Unidos e Inglaterra, en los asuntos oficiales de otras naciones, convierten a su idioma en el vehículo oficial de sus creencias, ideas y visiones del mundo (Kim & Mattila, 2011; Kubota, 1998), usualmente con una carga de ideología de desigualdad por presentar esquemas y modelos de diferencia social (Cullen, 2003; Kim & Mattila, 2011) en diversos elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas a cargo de ello. Las siguientes líneas muestran como el idioma inglés se ha convertido en un vehículo transmisor y perpetuador de ideologías hegemónicas.

El inglés como transmisor de ideologías

Las naciones que a través de los años han demostrado y desplegado una fuerte disposición al dominio o control de nación a nación, han incluido siempre entre sus políticas colonizadoras el

logro de sus ideales a través de la imposición de una lengua en común, que siguen hasta la actualidad (Calvet, 1981). El inglés es transmisor de la ideología hegemónica de los países “dominantes”, usualmente llevado a cabo de una manera oculta u opaca (Fairclough, 1992; van Dijk, 1994a; 1994b). El idioma inglés presenta una continua expansión y consolidación como el idioma del mundo laboral, educativo, político y económico (Kachru B. B., 1990; 1996; 1998; Kachru & Smith, 2008; Pennycook, 1998).

El idioma ha tomado una importante posición en muchos sistemas educativos alrededor del mundo, por lo que éste se ha convertido en uno de los medios más poderosos de inclusión o exclusión en la educación, el empleo, o la posición social (Pennycook, 1998; Singh, 2012). El inglés funciona como un guardián de las posiciones de prestigio en la sociedad. Pequeñas élites hablantes del inglés han continuado con la política de los antiguos colonizadores, especialmente Estados Unidos e Inglaterra, utilizando el acceso a la educación en el idioma como un importante distribuidor de prestigio social y riqueza, incrustado en las luchas sociales y políticas (Kachru B. B., 1990; Pennycook, 1998). Usualmente aquellos que hacen uso del idioma son los miembros más educados y con mayor influencia (líderes de opinión) en su sociedad (Kachru & Smith, 2008). Aquellos que no lo dominan, y pretenden hacer uso de éste, son incluso desprestigiados y abucheados, como es el caso de los políticos en México, y que son cuestionados incluso por los mismos medios de comunicación y la sociedad en general (Álvarez, 2012). La relación entre el idioma y quien hace uso de éste se convierte en un elemento poderoso de juicio o condena social.

Se establece una relación entre el idioma y los signos derivados de la realidad (Voloshinov, 1976). Las formas de los signos se encuentran condicionadas principalmente por la organización social de los participantes involucrados, así como por las condiciones inmediatas de

su interacción, y la creatividad lingüística no puede ser comprendida si ésta es apartada de la carga ideológica y los valores que la complementan (Voloshinov, 1976). El aprendizaje y uso del inglés se condiciona a contextos específicos, caracterizado por una instrucción organizada de diálogo, y basado en las premisas sociales y la naturaleza multivocal de la lengua (Bakhtin, 1981).

La importancia de estas ideas para la comprensión de la sofisticación del inglés es que es posible considerar al idioma y su significado en términos de posiciones sociales, culturales e ideológicas, según el uso que se le dé (Pennycook, 1998). Las interacciones con el idioma no pueden ser separadas de las actitudes y las ideologías; sin duda alguna, el contexto educacional es impactado por las decisiones tomadas en otros contextos, como la administración, los negocios, el comercio, las instituciones legales, y los medios de comunicación (Kachru & Smith, 2008). Como Ryuko Kubota (1998) lo afirma "... el dominio del idioma inglés ha creado desigualdades estructurales y culturales entre países desarrollados y países en desarrollo." (p. 295).

El idioma y sus patrocinadores (grupos de dominio) hacen uso de portavoces: escritores, científicos, aliados simples o subalternos, civiles o militares, políticos o técnicos, burócratas o gobernantes, para propagar de manera oculta y opaca sus ideologías. Estos mediadores realizan la reproducción y expansión de las estructuras de mediación entre las relaciones de las clases sociales, la clase dominante y el Estado (Ianni, 1974). De igual manera, el uso de productos de distribución masiva como videos, música, noticias, revistas, programas de televisión, libros, y demás, resulta en un inevitable control ideológico en la población mundial, en especial por los Estados Unidos (Tsuda, 2008). El estilo americano de pensar y sentir es completamente visible y, por lo tanto, de gran influencia conforme los productos de información y cultura americanos son

recibidos y bienvenidos por la población mundial (Tsuda, 2008). Agregado a esto, el idioma inglés es el idioma extranjero que más recursos recibe en los países que deciden adoptarlo, contribuyendo al beneficio de organizaciones sociales e individuos del habla inglesa mayormente (Kachru & Smith, 2008; Pennycook, 1998; Tollefson, 2013) promoviendo así otro elemento de desigualdad.

Esta interacción ideología – producto es usualmente realizada a través de diferentes medios e instrumentos, como es el caso de las instituciones educativas que hacen uso del libro de texto, el cual es un medio eficaz para la transmisión y producción de las ideologías (Fairclough, 1989; 1992; 2003; van Dijk, 2008), apoyado por la visión actual del mundo.

Tal y como se abordó en este segundo capítulo, la interacción de conceptos como ideología, hegemonía, y desigualdad, acercan al lector al fenómeno presentado. Ideología, hegemonía, y desigualdad, son elementos que interactúan cotidianamente y que entran un complejo e histórico sistema de dominación y condicionamiento social. De manera contemporánea, estos han sido vinculados en los procesos de académicos y de comunicación, especialmente con el uso del idioma inglés para instaurar ciertos mecanismos de control social y económico, de todos aquellos grupos que desean pertenecer y compiten por una posición en la escala del poder, prestigio y reconocimiento superior.

En el siguiente apartado se tiene como finalidad el elaborar una descripción de cómo el ambiente del aprendizaje del idioma inglés cimienta el camino de las ideologías de desigualdad, considerando como fuente al libro de texto que cumple una función de detonante, y por tanto, de herramienta para la conservación o expansión de las ideologías de desigualdad teniendo en cuenta

los antecedentes y la posición del idioma en el mundo, su trato, su valor actual, y cómo condiciona la posición de los individuos en las sociedades.

Capítulo III

El camino y posición del idioma inglés

El camino de la hegemonía en el idioma inglés

Desde hace más de medio milenio, el aprendizaje y uso del idioma inglés han sido sinónimos de poder, dominio, privilegio, desarrollo económico, político, y social; y a partir de la revolución industrial, tecnológico (Baugh & Cable, 2005; Pennycook, 1998; Phillipson, 2011a). El idioma ha ampliado y pavimentado la senda hacia la desigualdad entre el poderoso y el sometido, promoviendo dinámicas de dominio y control ideológicos. Inglaterra inició este posicionamiento lingüístico valiéndose de una política de colonización y expansión (Pennycook, 1998). La visión inicial de los ingleses de tomar su idioma como un medio para “civilizar” a los colonizados asiáticos se convirtió en un estado de control y dominio de todo asunto oficial como la educación, el comercio, la religión, y la política, de estos países (Kachru B. B., 1996).

Aunque las diferencias entre los individuos han sido establecidas desde el inicio de la existencia de la humanidad y sus civilizaciones (Rousseau, 2003), estas no tomaron su auge sino hasta el periodo comprendido entre los siglos XV y XVII, cuando las colonias inglesas y su idioma dieron origen a la clasificación de las personas según su aspecto físico (Smedley, 1998); un periodo marcado por las exploraciones en África, la llegada al Nuevo Mundo, el colonialismo y la esclavitud, en el que el pensamiento y reflexión humano llevaron a establecer que estas diferencias eran consecuencia directa de las condiciones sociales, económicas y políticas de la época (Smedley, 1993). Por su parte, los ingleses se proclamaron como una nación superior de gran liderazgo político construido sobre la libertad y la democracia. Con esto, los ingleses

iniciaron la usurpación de las tierras como propiedad privada y la transformación de los africanos a objetos de propiedad (Horsman, 1981). Sin embargo, esto sería trasladado al “nuevo continente” en el siglo XVI, con su llegada a América y el surgimiento de una nueva nación, los Estados Unidos de América; quienes, desde su independencia, dieron inicio a una política similar a la de sus antecesores en el uso del idioma como medio de control.

Estados Unidos y su política expansionista del siglo XIX alcanzó y convenció a naciones como las Filipinas y Puerto Rico, quienes junto con la India, Kenia, y Nigeria, aceptaron la permanencia del idioma inglés como uno oficial o alternativo al vernáculo con la intención de proteger y promocionar sus propios intereses y los de los países colonizadores (Phillipson, 2003), así como de sus políticas de conservación y aseguramiento de un modelo de vida (van Dijk, 1994b).

Según Ianni (1974) no fue hasta el siglo XX cuando Estados Unidos tuvo la oportunidad de consolidarse como potencia mundial económica y armada. En el caso de América Latina, las relaciones económicas, políticas y militares con Inglaterra, Alemania, Francia, Italia, Japón y algunas otras naciones, habían sido reducidas o eliminadas en las primeras cuatro décadas, por lo que, los Estados Unidos empezaron a fortalecer sus lazos con sus vecinos del sur (Ianni, 1974) y con esto la marca de su posicionamiento como un país modelo de desarrollo y hegemonía en todo el continente.

La Segunda Guerra Mundial (1939-45) abrió la puerta a los Estados Unidos para convertir al idioma inglés en el más utilizado en todo asunto oficial de relaciones bilaterales y políticas, y eventualmente, en asuntos comerciales, culturales, académicos, científicos y tecnológicos (Phillipson, 2011a). De lo anterior, y con la llegada de la guerra fría, los Estados Unidos lograron

conservar su dominio lingüístico sobre los asuntos económicos, políticos y militares del continente americano (Ianni, 1974) y de sus países aliados.

Estos eventos permiten entonces establecer la existencia de una relación entre el inglés y los discursos globales de capitalismo, democracia, educación, desarrollo, política, y cultura, evidenciando el vínculo entre lo histórico y lo contemporáneo (Pennycook, 1998), el vínculo entre el idioma y los esquemas discursivos de desigualdad. Las relaciones de los discursos coloniales y los contemporáneos de Inglaterra y Estados Unidos han facilitado, y sido facilitados por, la propagación y construcción del inglés (Pennycook, 1998). Estados Unidos ha construido, prácticamente desde su independencia, el discurso del modelo de sociedad a seguir en el mundo, con la visión de constituir y legitimar sus valores de dominio y control global (Phillipson, 2011a). Estos antecedentes han posicionado al idioma dentro de un marco de hegemonía y de desigualdad entre naciones, donde el estándar de vida se impone según la riqueza que cada nación posee.

Otra política de los Estados Unidos es la de enaltecer y representar de manera sublime su estilo de vida y su supuesto valor esencial para el balance y “buen” funcionamiento del mundo (Phillipson, 2011a), adoptando una actitud de exclusión hacia el resto de las naciones y pueblos, especialmente hacia aquellos con raíces llamadas indígenas, provenientes de naciones históricamente colonizadas por los europeos, o por ellos mismos; o de naciones que atentan contra los intereses políticos, económicos, sociales y raciales de la nación . Estos eventos ofrecen una mejor base para determinar la posición que el idioma ha ocupado en el mundo desde el auge de Estados Unidos como una “potencia” mundial, la Segunda Guerra Mundial (Ianni, 1974), y las implicaciones derivadas de ésta como a continuación se presenta.

Posición del inglés en el mundo desde la Segunda Guerra Mundial

Posterior a la Segunda Guerra Mundial, el triunfo de Estados Unidos incrementó su presencia, así como su dominio, político, comercial, militar, científico, tecnológico, y académico (Ianni, 1974). Las grandes organizaciones de “regulación” (control) mundial, como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), fueron creadas y establecidas en territorio estadounidense, marcando indirectamente la preferencia por lo que este país podía ofrecer, prestigio, protección, y fuerza mundial, lo que llevo a establecer el idioma inglés de manera inicial, como el idioma de comunicación entre las diferentes naciones pertenecientes a este tipo de organismos, y a aquellas que le siguieron. Esto hace del idioma un medio político muy eficiente para la transmisión y legitimación de las ideologías estadounidenses e inglesas (van Dijk, 2008).

El lugar que se le ha asignado al idioma por muchos estudiosos de las lenguas y de la comunicación es el de un ente abstracto superior que cobija a todas aquellas naciones nativas del mismo, e incluso de aquellas que no lo son, bajo una misma ideología, la hegemonía, disfrazado de un idioma “global” (Auerbarch & Burgess, 1985; Canagarajah, 2000; Castro, 2012; Crystal, 2003; Dendrin, 1992; Jenkins, 2006). Se le considera como un idioma global, no por la cantidad de hablantes de este, sino por lo que en sí éste representa a Estados Unidos, una nación de amplio desarrollo académico, social, científico, tecnológico, económico, e incluso, racial, hegemónica ante el resto del mundo (Tsuda, 2008).

Según Crystal (2003) para llegar a este estatus, un idioma tiene que ser adoptado por otros países alrededor del mundo; deben decidir si le dan o no un trato y lugar especial dentro de sus comunidades (Kachru B. B., 1990; Yoo & Namkung, 2012). La posición global del idioma está

respaldada por su aplicación en diferentes contextos sociales, educativos, políticos, culturales, y económicos, nacionales e internacionales (Kachru & Smith, 2008; Singh, 2012).

Esta consolidación y concepción del idioma ha llevado a las instituciones educativas del mundo, entre ellas las de México, a elaborar diferentes planes, entre ellos los educativos, para posicionar al inglés como el principal idioma extranjero a ser apropiado por su población (Jenkins, 2006; Kachru & Smith, 2008), sin embargo, estos se encuentran basados en marcos de referencia extranjeros. La Unión Europea, desarrolló el “*Marco de Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*”, donde se regulan los aspectos lingüísticos, sociales y culturales que se deben de incluir en los cursos de idiomas, incluyendo al inglés (Centro Virtual Cervantes, 2002). Canadá hizo lo propio con su “*Canadian Language Benchmark*” para la enseñanza de idiomas extranjeros (Centre for Canadian Language Benchmarks, 2012). En México, esos planes no forman ni representan una política nacional lingüística sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Los idiomas, además de ser medios de comunicación, son portadores de identidades, valores y visiones del mundo representando la cultura de toda nación (UNESCO, 2003). El inglés es el medio de comunicación internacional en dominio (Fiedler, 2011). El inglés ha logrado posicionarse mundialmente de dos formas. La primera es nombrándolo el idioma oficial: para comunicarse en medios como el gobierno, los tribunales de justicia, los medios de comunicación, y el sistema educativo. La segunda es asignándolo como prioritario en el sistema de enseñanza de ‘idioma extranjero’ de un país, aunque el idioma no tenga el estatus de oficial (Crystal, 2003). El inglés se convierte así en la lengua a ser enseñada desde el inicio y final de la vida académica de cualquier ciudadano (Crystal, 2003), como es el caso de México, en su contexto macro y micro.

Es evidente la gama de razones que favorecen la elección del inglés como el idioma extranjero oficial, estas incluyen tradición histórica, conveniencia política, y el deseo por el contacto comercial, cultural o tecnológico (Crystal, 2003) con aquellos países clasificados como del círculo central en el uso del idioma (Kachru B. B., 1998); además, estos contextos suelen estar engranados con los conceptos de clase, etnia, y diferencias de género (Pennycook, 1989).

La perspectiva de las instituciones científicas, tecnológicas, académicas, sociales y económicas, entre ellas las mexicanas, es que los ciudadanos tienen que aportar e innovar en el conocimiento del mundo a través del idioma inglés (Kachru & Smith, 2008). Esto lleva al idioma a convertirse en un eslabón más en la cadena de dominadores y dominados (van Dijk, 1994a; 1994b) al aceptarlo como un *idioma global* (Crystal, 2003) que tiene una utilidad en la estratificación mundial, social, económica, académica y demás.

Sin embargo, a pesar de la cercanía con Estados Unidos, por los usos y aplicaciones del idioma dentro del país en tecnología, economía, comercio, política y poder (Quezada Narvaéz, 2011), los antecedentes de la necesidad del uso del idioma datan de hace poco más de un siglo (Castro, 2012); han sido los eventos modernos, como el establecimiento de tratados comerciales, académicos, tecnológicos, y académicos (Ianni, 1974), al igual que la falta de una política propia en materia de aprendizaje de idiomas extranjeros, los que han incrementado el uso y manejo del idioma en el país.

El establecimiento y fortalecimiento de las relaciones México – Estados Unidos – Canadá, a través de acuerdos como el Tratado de Libre Comercio (NAFTA por sus siglas en inglés), así como con otras naciones que adoptan el idioma como uno universal, otorgan al idioma inglés una

posición de *lingua franca* (Jenkins, 2006). Esto ha colocado al idioma en México en una posición que va más allá del uso comercial, político y económico entre países.

El posicionamiento del inglés en México

El contacto territorial directo entre México y Estados Unidos (Castro, 2012), la hegemonía de este último en el mundo (Veraza, 2004), y su desarrollo, han facilitado el posicionamiento del idioma en México en las últimas dos décadas. Diversos sectores económicos del país mantienen al idioma en una posición especial (Castro, 2012).

En 2013 el 55% de los turistas que llegaron al país por vía aérea fueron de nacionalidad americana, 13.6% canadiense, es decir, casi tres cuartas partes del turismo internacional en México depende de dos naciones de habla inglesa (Subsecretaría de Planeación y Política Turística, 2014). En 2011, el 29% de los inmigrantes en Estados Unidos (11.7 millones), lo que representa el 4% de la población total estadounidense, era de origen mexicano; por lo que estos se convierten en un sector importante en la economía y sociedad de los Estados Unidos (Secretaría de Relaciones Exteriores, 2013).

México también forma parte de organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización de los Estados Americanos (OEA), entre otros, que en su mayoría usan el inglés en asuntos oficiales, conferencias, foros y reuniones (Kachru & Smith, 2008), y en medios como Internet (Soler, 2011) para promover sus misiones, visiones, políticas y acciones como organizaciones. Este último representa además un

medio muy eficaz para la distribución y el acceso a la información no solo de estos organismos, sino también para acceder a la tecnología y las ciencias (Crystal, 2003).

La ideología que se ha formado en torno al idioma en México, lo consolida como la llave que abre las puertas hacia mejores oportunidades académicas y de empleo, o al mundo de los negocios (Vargas Hernández, 2013; 2014), organizaciones como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) exigen el dominio del idioma para poder ingresar a un programa educativo o beca de posgrado. Los mexicanos representan la tercera fuerza extranjera laboral para Canadá (Notimex, 2014); el 12% de inmigrantes propietarios de un negocio pequeño en Estados Unidos son mexicanos; y por supuesto, es el idioma más aceptado en el sector turístico nacional e internacional (Subsecretaría de Planeación y Política Turística, 2014), así como en las producciones cinematográficas, televisivas, literarias, y musicales (Crystal, 2003; Kachru & Smith, 2008). Estas funciones, y más, ofrecen un posicionamiento privilegiado al idioma en el país (Kachru B. B., 1996).

La educación formal en México, como en cualquier otro país, es uno de los ambientes propicios y vitales para la reproducción de las costumbres sociales y lingüísticas, para la propagación del conocimiento relevante, las habilidades y las actitudes de los individuos (Phillipson, 1997). En ésta se decide el qué, a quién, el cómo, el cuándo, y el dónde algo debe ser enseñado, según una jerarquía de intereses y políticas (Pennycook, 1989), por lo que los modelos de la enseñanza del idioma inglés reflejan el contexto sociopolítico de las naciones que lo implementan como un idioma extranjero, como es el caso de México. Para la Secretaría de Educación Pública (SEP), el aprendizaje del inglés debe estar centrado en las situaciones o contextos propios del idioma apegados a la “realidad”. Sus actividades deben de crear

oportunidades para el desarrollo de un aprendizaje integral que lleve a la interacción con individuos dentro y fuera del país (Orozco Sánchez, Magaña, & Sánchez Marín, 2010).

Además, la UNESCO (2007) reconoce que el inglés es la lengua de comunicación de mayor expansión, con más de mil millones de hablantes en el mundo. La percepción del idioma y la historia económica y política de sus naciones con el resto del mundo, han desarrollado una actitud hacia el mismo de manera tal que se ha decidido dar un trato especial al mismo (Kachru B. B., 1990).

Aprender el idioma inglés no puede ser separado de las actitudes hacia la etnicidad, las aspiraciones y conceptos sociales de la naturaleza de las sociedades multiculturales (Brumfit, 1994). La entidad social se conecta con el idioma principalmente al ser este el dominio primario de la ideología, y al ser ambos un lugar de, y un pilar en, las luchas de poder, es decir, aunque existen diferentes medios o vehículos transmisores y productores de las ideologías, el idioma es el mejor transmisor de estas (Fairclough, 1989). En las últimas décadas se ha evidenciado cómo lo económico llega a influir en lo educativo, y en lo político, y por lo tanto en lo lingüístico. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, u OECD por sus siglas en inglés) considera al inglés como el idioma más usado en las transacciones económicas, al ser éste un factor de competitividad para iniciar negocios (OECD, 2012). Estos elementos se convierten en el reflejo de lo que requiere el aprender el idioma, asimilar actitudes sociales, culturales, comerciales, étnicas, o incluso religiosas, y todo lo que pueda transportar (Castro, 2012).

Estos eventos ayudan a consolidar la visión de la SEP del inglés como la herramienta funcional para el intercambio cultural en situaciones internacionales, para el traslado o transporte,

para el turismo, para conferencias, para navegar por el Internet, y para investigaciones científicas (Wandel, 2002), pero con una gran carga ideológica (Tsuda, 2008).

Estas últimas líneas plantean de manera breve la forma efectiva en la que diversos agentes han desarrollado una imagen y estereotipo histórico y contemporáneo del idioma como el reflejo de una sociedad de desigualdades, ya que para el Secretario de Educación Pública en México, y para muchos otros, el idioma es reflejo de estatus económico (SEP, 2017), político y social (Álvarez, 2012; Quezada Narvaéz, 2011) en comparación con aquellos que no son nativos del idioma, o que simplemente lo han adquirido. Las siguientes líneas amplían esta percepción del idioma y el reflejo de lo que éste puede llegar a transmitir, la desigualdad.

El inglés, reflejo de desigualdad

La posición actual que tiene el idioma inglés como el medio de comunicación internacional (Crystal, 2003; Pennycook, 1998) es la excusa perfecta para consolidar a su idioma como un medio de control y dominio sutil entre las naciones (Kachru & Smith, 2008; Quezada Narvaéz, 2011), estableciendo relaciones de diferencia entre éstas.

Los idiomas y sus diferentes formas de representación tienen el noble propósito de unir individuos a través de la comunicación, de promover la diversidad y el crecimiento sostenible, sin embargo, estos pueden tener también un uso contrario para promocionar o consolidar ideologías étnicas, políticas, culturales, sociales; pueden construir discursos que lleven a establecer un estado de desigualdad e inequidad entre los individuos (Phillipson, 2011a).

La política colonial contemporánea de los Estados Unidos es la de establecerse como nación o sociedad modelo para el resto del mundo, promocionando y consolidando sus valores y

visión de cómo debe ser el mundo (Kubota, 1998; Tsuda, 2008). Esto se encuentra expresado en el Informe Anual del Consejo Británico (1960), que dice: “enseñar al mundo inglés parece una extensión de la tarea que tuvo Estados Unidos en el establecimiento del inglés como lengua nacional entre su propia población de inmigrantes” (p. 61).

Esto se transforma en una consecuencia directa de la política de mediados del siglo XX del gobierno de los Estados Unidos (Phillipson, 2011a), quien se asegura que el aprendizaje del idioma inglés se convierta en un beneficio, que usualmente otorga mayor posición de dominio, para la nación.

Es muy difícil, si no es que imposible, que el aprendizaje de un idioma tome una posición neutra en los aspectos que engloban o enmarcan a la comunidad de la que éste proviene (Pulverness, 2004). El idioma inglés y su aprendizaje han sido catalogados como eventos cargados con una serie de prejuicios y estereotipos raciales, políticos y económicos (Kubota, 1998; Tsuda, 2008), ganado a pulso durante la época colonial de la Gran Bretaña, y actualmente con el supuesto dominio global de los Estados Unidos (Chomsky, 2004).

Alexander (2004) afirma que la creación de leyes para los idiomas está íntimamente ligada con la creación de leyes para el mundo. Una política de aprendizaje de una lengua extranjera trae como resultado una serie de normas de conducta o protocolos sociales implícitos, que eventualmente llegan a ser parte de las relaciones cotidianas entre los individuos o grupos sociales. Un gran número de aprendices del inglés se encuentran inmersos en condiciones de vida muy contrarias y opuestas a lo presentado en los libros de texto para el aprendizaje del idioma. Los libros usualmente muestran una serie de contextos idealizados (Tsuda, 2008) con una homogeneidad blanca, con condiciones de vida privilegiada.

Una forma más de reflejar su carga ideológica de desigualdad es cuando el inglés es enseñado de manera monolingüe, por considerarse un sistema “más efectivo” de aprendizaje, considerando como “inefectivo” el uso de la lengua materna de los aprendices en un contexto educativo (Phillipson, 2011). Muchas instituciones educativas y centros de idiomas en México tienen la firme convicción que los profesores ideales para la enseñanza del inglés deben de ser hablantes nativos, de piel blanca y ojos de color azul o verde. Esto cultiva la percepción de que entre más inglés se aprende, mejores los resultados de avance, progreso y aceptación racial, donde si un idioma diferente a este es utilizado para su aprendizaje, la calidad de este decaerá (Phillipson, 2011).

La educación es un punto vital para la reproducción social y lingüística, la inculcación de conocimiento relevante, de habilidades y actitudes (Phillipson, 2011), y, por ende, para el acondicionamiento y entrenamiento conductual en temas de interacción social como son la exclusión, la discriminación y el trato desigual hacia otros (Méndez, 2006).

Más allá de una hegemonía lingüística, el contexto del aprendizaje del inglés plantea, implícita y explícitamente, modelos, valores, creencias, propósitos, y actitudes (Phillipson, 2011) que producen o reproducen el discurso y trato desigual hacia y entre sus aprendices. Las relaciones de poder llegan a ejercer una influencia en la interacción entre el idioma materno de los alumnos y el idioma meta (Norton, 1995), es decir, los eventos sociales, políticos, económicos y culturales que se presenten entre México y los Estados Unidos ejercerán una acción positiva o negativa en la percepción de los alumnos en los discursos derivados de la interacción de ambos contextos, como ha sucedido desde las guerras de independencia de ambas naciones (Vázquez, 1991).

La elección del idioma es importante en la reivindicación de la blancura y del estatus de la persona, para justificar el acceso a los recursos y los derechos a estos (Roth-Gordon, 2011), como es el caso de las personas que hablan un idioma indígena en México, y que usualmente son marginadas o discriminadas por no hablar español (El Universal, 2015; Rodríguez, 2018); contrario a aquellas que hablan un idioma extranjero, usualmente inglés, francés, alemán o cualquier otro con tinte europeo (Maldonado, 2017), crea en ellas una imagen de blancura y prestigio social (Mckinney, 2007; Shuck, 2006), apoyadas por el contenido del libro texto, que altera la percepción de las realidades individuales y comunitarias, por lo que se convierte en un portador de modelos sociales y culturales que son tomados como una realidad verdadera y consolidada. Es precisamente de este elemento que surge el fenómeno planteado y que amerita formar parte de esta teoría sustantiva, que apoya el desarrollo del análisis de los datos en su respectivo momento.

El libro de texto

El libro de texto para el aprendizaje del idioma inglés representa una ventana de acceso a la información, no solo del vocabulario, la pronunciación, las estructuras y funciones del propio idioma, sino que, además, presenta o representa el estilo de vida de las sociedades hablantes de este, así como de la visión hegemónica y sesgada de los “unos” sobre los “otros” (Kubota, 1998; Tsuda, 2008). Entre los idiomas, el inglés es el segundo idioma más enseñado alrededor del mundo. Seargeant (2010) argumenta que la enseñanza del idioma inglés en el mundo se encuentra de manera predominante dirigida por una ideología, la supremacía americana. La enseñanza del idioma inglés en las escuelas mexicanas ha estado presente desde finales del siglo XIX. El aquel

entonces presidente, General Porfirio Díaz, decretó en el año de 1896 la enseñanza del idioma inglés como obligatorio en los últimos años del nivel primaria. En las tres décadas siguientes, el inglés se incluyó en los programas de las escuelas secundarias, y en los siguientes años se implementó en las escuelas del nivel medio superior (Bazant, 2006).

Starkey (1999) agrega que los cursos de idiomas extranjeros son un medio significativo para la educación política. Lo anterior implica entonces que el aprendizaje de un idioma es un proceso político e ideológico. Joseph (2006) afirma que los idiomas son constructos históricos centrados en un proceso político. Por su parte, Fairclough (1989) argumenta que existe una conexión entre el lenguaje y la entidad social al ser el dominio primario de la ideología, y al ser al mismo tiempo un sitio de, y un referente en, la lucha del poder. Estos argumentos dibujan una línea que conecta al libro de texto firmemente con la promoción de las ideologías, lo que lo lleva a convertirse en un medio transmisor de las ideologías de la nación a la que mejor sirve ese propósito, y que permea la percepción desigual del mundo entre sus aprendices.

El libro de texto como transmisor del discurso de las ideologías estadounidenses.

Alan Pulverness (2004) resumió en un documento presentado en el “Seminario de Cultura en la Enseñanza del Idioma Inglés” en 2004 la deficiencia de los libros de texto utilizados en esta área. El autor declara que la mayoría del material de enseñanza publicado parece estar diseñado para promover un “*inglés cosmopolita*”, por una parte, como consecuencia de las nociones idealizadas del inglés como *lingua franca* (Fiedler, 2011; Jenkins, 2006), y en parte para asegurar al máximo ventas mundiales evitando cualquier contaminación de una porción específica de la

cultura; lo anterior contribuye a desarrollar el idioma extranjero como un código neutro, libre de su historia, libre de sus amarras sociales y libre de cultura (Heyneman, 2006).

El libro de texto se puede convertir en un instrumento de gran fuerza, es posiblemente una de las más efectivas tecnologías educativas, sin embargo, pueden ser también responsables de transmitir ideologías anticuadas o incluso capaces de amenazar la cohesión social de una nación (Heyneman, 2006).

La mayor parte de los libros de texto para el aprendizaje del idioma inglés en el mundo son publicados de manera monolingüe, en inglés, generalmente diseñados para el mercado no hablante del inglés (EU, Reino Unido, Australia, y demás), o para un mercado internacional (Kachru & Smith, 2008). En cualquier caso, los estudiantes alrededor del mundo no solo están obligados a lograr un alto nivel de eficiencia en el idioma, sino que además dependen de las formas del conocimiento occidental de valor limitado y de poca pertinencia para el contexto local en que se encuentran (Pennycook, 1998). En las relaciones académicas internacionales, el predominio del idioma inglés tiene consecuencias profundas. El acceso al conocimiento de prestigio, usualmente en los libros, se presenta a través del idioma, y, por lo tanto, dado el estatus de éste dentro y entre países, a menudo implica un reforzamiento recíproco de la posición del inglés y de la posición de formas importadas de cultura y conocimiento, aunque éstas a veces sean formas inadecuadas de las mismas. Mientras para unos el inglés puede parecer una búsqueda sin sentido, para otros es el acceso al prestigio social, económico y académico (Pennycook, 1998).

Los libros de texto utilizados en la enseñanza del inglés desempeñan un papel esencial al reflejar y reproducir las relaciones sociales de poder que existen fuera del salón de clase, son un

medio “autorizado” para entregar a los alumnos un conocimiento ‘legítimo’, que sirve a la reproducción social de la dominación cultural (Dendrin, 1992); los libros orientan a los alumnos según los mensajes ideológicos incrustados en estos (Tajima, 2011). Usar el libro de inglés es involucrarse en una acción social, la cual produce y reproduce relaciones sociales y culturales (Kubota, 1998). La sofisticación que el libro refleja del idioma se encuentra en la posición global y local de éste, en las formas en como refleja y constituye las relaciones sociales (Pennycook, 1998).

Esta producción de bienes, como es el libro de texto; y de servicios, como lo son las clases de inglés, satisfacen las preferencias universales, que con el tiempo lleva a una legitimidad global de la influencia americana, sin ofrecer resistencia a las intenciones políticas y económicas subyacentes en ellos (Yoo & Namkung, 2012). Estos discursos han ampliado la visión del inglés como un idioma de poder, dominio, comunicación e identidad elitista en todo el mundo (Kachru B. B., 1990). El desarrollo de Estados Unidos en las últimas décadas ha posicionado al idioma en una dinámica de poder que afecta a otros países a través de lo político, lo social, lo económico, y lo cultural; es posible encontrar la cultura americana en varios productos, tecnología, y comunicación (Yoo & Namkung, 2012), y por lo tanto, impregna los micro contextos en cada nación.

Una de las tantas consecuencias de este control es que se da origen a desventajas sociales, sobre todo lingüísticas, en aquellos no nativos del inglés (Tsuda, 2008) y a veces trasladadas a la vida social y laboral (Barrett, 2006; Kim & Mattila, 2011); además, este dominio crea los prejuicios y estereotipos en contra de aquellos que no hablan o no pueden hablar el inglés, como suele ser en quienes no cuentan con una fluidez en el idioma, y quienes son etiquetados como

incompetentes o percibidos como inferiores (Tsuda, 2008), en una especie de clasificación de las personas, con base en su capacidad de interacción social, laboral, académica, lingüística y cultural.

En el caso del idioma y su aprendizaje, la Comunidad Europea y Canadá han considerado que esos elementos sociales, laborales, académicos y culturales, tienen impacto en el proceso y que deben de ser considerados al diseñar y elaborar planes de estudio, recursos y demás. Esto se ve plasmado en sus marcos de referencia para el aprendizaje de las lenguas, utilizados por la Secretaría de Educación Pública en México para sus programas del inglés (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2013), convirtiéndose en elementos que contribuyen de manera directa, o indirecta, con la producción y reproducción de la desigualdad. Ambos marcos de referencia plantean el uso de situaciones “cotidianas” para el desarrollo y adquisición de los modelos sociales de comunicación del idioma, sin considerar si esto cumple con una similitud en los contextos de los aprendices del idioma. A continuación, se describen brevemente ambos marcos de referencia para tener una visión general de su funcionamiento en el aprendizaje de un idioma extranjero

The Common European Framework of reference for language: learning, teaching and assessment

La elaboración y diseño del Marco Común Europeo (MCE) de referencia para el aprendizaje, enseñanza y evaluación, de los idiomas inició en el año de 1971 como una iniciativa para la mejora del quehacer en el aprendizaje, enseñanza y evaluación, de los idiomas en Europa.

En este participaron diversos expertos y organismos dedicados a la enseñanza de los idiomas en Europa y el mundo (Consejo Europeo, 2002).

El MCE proporciona una base común para la elaboración de programas de idiomas, guías para currículos, evaluaciones, libros de texto, y demás, para toda Europa. Describe de una manera comprensiva lo que los aprendices de un idioma deben de aprender a hacer con el fin de usar un idioma para comunicarse, así como qué conocimiento o habilidades tienen que desarrollar como para actuar de manera efectiva. El marco también define los niveles de buen desempeño que permite medir el progreso de los aprendices en cada nivel de aprendizaje, sobre una base a largo plazo. La descripción también cubre el contexto cultural en el que el idioma es utilizado. El MCE tiene la intención de eliminar las barreras de comunicación entre los profesionales dedicados al campo de las lenguas modernas egresados de los diferentes sistemas educativos europeos. Proporciona los medios para los administradores de la educación, diseñadores de cursos, profesores, entrenadores de profesores, cuerpos de evaluación, y demás, para reflexionar en su práctica actual, con miras a situar y coordinar sus esfuerzos y asegurar que se cubren todas las necesidades reales de los aprendices que tienen a su cargo (Consejo Europeo, 2002).

La naturaleza taxonómica del MCE significa inevitablemente tratar de manejar la gran complejidad del lenguaje humano al descomponer las competencias del idioma en componentes separados. Esto lleva a enfrentar problemas psicológicos y pedagógicos de cierta profundidad. Las competencias separadas y clasificadas en este marco interactúan en formas complejas en el desarrollo de la personalidad de cada ser humano único. Como agente social, cada individuo forma relaciones con un creciente conjunto de grupos sociales superpuestos, los cuales se conjugan para definir la identidad.

Sin embargo, dentro del mismo documento que define el MCE se especifica que el mismo no dicta a los usuarios qué hacer, o cómo hacerlo. Su intención es el levantar interrogantes, no responderlas. No es la función del MCE el presentar los objetivos que los usuarios deben alcanzar, o los métodos que se deben de utilizar (Consejo Europeo, 2002). Este vacío parece ser llenado por otro sistema de referentes, pero que se encuentra más enfocado en el aprendizaje de las funciones y sub-funciones del idioma inglés, sistema originado en otro país forjado a través de la colonización y dominio inglés, Canadá, llamado “*The Canadian Language Benchmarks*”.

The Canadian Language Benchmarks

Los “Canadian Language Benchmarks” (CLB), o Referentes Canadienses de la Lengua, inició en el año 1992 como una política introducida por el gobierno canadiense para atender las necesidades de aprendizaje del idioma inglés de los adultos inmigrantes. Esta iniciativa surgió del Ministerio de Ciudadanía e Inmigración de Canadá al fundar un proyecto para investigar la necesidad de un estándar de los idiomas en Canadá. Diversos expertos en el campo se vieron involucrados, desde profesores hasta agencias de servicio de inmigración. El resultado del proyecto fue la verificación de la necesidad de un conjunto de estándares para los idiomas a nivel nacional. Como consecuencia de estos eventos se obtuvieron los CLB.

Los CLB son una escala descriptiva de las habilidades en el idioma inglés como segunda lengua estructurado en 12 escalas o puntos de referencia a lo largo de los niveles básico a avanzado. Los CLB consideran el progreso del conocimiento y destrezas enmarcadas en los niveles básico, intermedio y avanzado entre los adultos aprendices del inglés como segundo idioma (Centre for Canadian Language Benchmarks, 2012).

Los referentes son:

- Un conjunto de declaraciones descriptivas sobre los niveles sucesivos en el continuum de la habilidad del idioma.
- Una descripción de competencias comunicativas y tareas de desempeño a través de las cuales los aprendices demuestran la aplicación del conocimiento y habilidad en el idioma.
- Un estándar nacional para la planeación del currículo para la instrucción del idioma en una variedad de contextos.
- Un marco de referencia para aprender, enseñar, programar y evaluar adultos aprendices del inglés como segundo idioma en Canadá.

Los CLB se enfocan en los profesionales del campo de la enseñanza del inglés como segundo idioma a adultos, sean instructores, evaluadores, desarrolladores de planes de estudio y recursos, diseñadores de instrumentos de evaluación, y académicos, en toda Canadá.

Estos dos referentes respaldan los contenidos funcionales, gramaticales, semánticos y visuales de los libros de texto utilizados en el centro educativo participante en esta investigación, así como en el resto de los que se dedican o incluyen en sus planes de estudio el aprendizaje del idioma inglés. Aunque ambos referentes tienen el objetivo de mejorar la práctica educativa y de adquisición del inglés como un segundo idioma, dejan un vacío que es aprovechado por agentes de control y dominio que desean continuar y fortalecer su manto de poder sobre aquellos con desventaja. Los libros de texto son un recurso que, siguiendo los referentes europeo y canadiense, se convierten a su vez en otros referentes del mundo que se desea ilustrar y mostrar a los aprendices (Kubota, 1998; Pulverness, 2004; Tsuda, 2008).

Las acciones o interacciones sociales derivadas del uso de los libros de texto para el aprendizaje del inglés, como las mismas relaciones sociales ejecutadas en la realidad, se encuentran marcadas por los estratos presentes en las mismas (Marx & Engels, 1974), en la división que el hombre mismo ha hecho entre individuos a través de la historia (Rousseau, 2003), división que usualmente refleja las diferencias de clase y condición social, expresada comúnmente de una manera discursiva llena de premisas, generalizaciones y conclusiones, emitidas en argumentos críticos y que pueden ser comprendidas de una mejor manera con el análisis de los mismos con lo que Walton (2006) llama Análisis de la Argumentación Crítica. Aunque este último elemento es utilizado como parte de las herramientas que apoyan la metodología de esta investigación en el análisis de los datos obtenidos, se plantea como una parte que compone el marco teórico de ésta por ser una forma alterna del análisis crítico del discurso, el cual muchos otros trabajos de investigación ya han utilizado. Como una última parte de la teoría sustantiva que apoya esta investigación, a continuación, se describe brevemente el análisis de la argumentación crítica y algunos de sus elementos.

Análisis de la argumentación crítica

Para poder llevar a cabo un análisis de los argumentos obtenidos a través de la entrevista es necesario tener en cuenta algunos conceptos sobre el análisis la argumentación crítica desarrollados principalmente por Douglas Walton (2006). Este tipo de análisis evalúa las debilidades o fortalezas de aquellos argumentos, críticos, que representan un problema o una toma de decisión razonada. La argumentación crítica es útil en la confrontación de un argumento donde se requiere alcanzar una evaluación razonada de éste tomando como base un balance de las

consideraciones en una situación donde hay argumentos en ambos lados de un tema (Walton, 2006).

Las entrevistas se convierten así en un argumento en el que se trata de presentar un punto de vista sobre un tema (Walton, 2006), en este caso, la manera como los participantes describen en su percepción el contenido del libro de texto y emiten su opinión.

La argumentación crítica tiene como ejes el identificar, analizar, y evaluar argumentos. Un *argumento* es la expresión de razones que apoyan o critican una declaración abierta a la duda (Walton, 2006). En un intercambio de ideas sobre un tema, las personas usualmente emiten una serie de declaraciones y proposiciones sobre éste, según se vaya presentando la información en cada turno o intercambio, estas opiniones desde el punto de vista crítico se ven convertidos en premisas que tratan de validar o refutar las opiniones expresadas.

En el caso de esta investigación, el propósito del uso de este tipo de análisis es el de mostrar como un conjunto de imágenes y enunciados en el libro de texto activa esquemas cognitivos que desencadenan una serie de premisas, y que llevan a una conclusión de algo considerado como familiar, cotidiano o natural (Wilkins, Mollborn, & Bó, 2014), la desigualdad o condición diferente entre individuos.

En los argumentos se encuentran declaraciones, generalizaciones y particularizaciones que dan razón de lo conocido, lo experimentado, la memoria, lo correspondiente a la identidad, los intereses personales, o el deseo de pertenencia a un grupo diferente al propio, que otorgue beneficios, poder o dominio (Hollander & Abelson, 2014). Las generalizaciones pueden ser utilizadas para expresar “reglas” en un área o tema específico. Aunque en algunas ocasiones

pueden existir ciertas excepciones específicas, llamados “contraejemplos”, en donde la regla puede no ser aplicada (Walton, 2006).

Al generalizar se producen una serie de declaraciones que reflejan la carga de estereotipos que una persona puede guardar con respecto a un grupo de individuos (Wilkins, Mollborn, & Bó, 2014). De igual manera, en el caso de la particularización, o de una declaración “singular”, el ser específico sobre una nación y asignarle una característica racial general, se aplica el mismo principio de los estereotipos.

Las generalizaciones

Las *generalizaciones* son una forma de declarar y asignar una o algunas propiedades a un grupo de cosas en particular, opuesto a una declaración particular sobre una cosa específica (Walton, 2006). Los discursos de algunas personas se encuentran impregnados de juicios o comentarios que pasan la frontera de decir algo sobre un solo individuo y que usualmente dice algo que cubre un grupo o población más amplio de individuos, Esta única forma de generalización, que incluye o implica la palabra “*todos*”, es denominada *generalización universal*.

Aunque ésta puede llegar a ser falsa cuando al menos existe un caso que la contradiga (Walton, 2006). Aunque es posible encontrar de igual manera, el uso del concepto “*algunos*” en las generalizaciones, donde solo cierto número de individuos tienen cierta característica, convirtiendo el argumento en una *declaración existencial* (Walton, 2006).

Las generalizaciones llegan a ser sinónimo de una *regla* porque expresan como las cosas usualmente suceden o son en una variedad de casos específicos. Sin embargo, un *contraejemplo*

puede ser el caso donde la regla general se anula siendo algo *singular*, ya que habla sobre una situación particular. Ésta puede expresar algo acerca de un solo individuo (Walton, 2006).

Walton (2006) afirma que algunas generalizaciones no son absolutas en naturaleza, y no son clasificadas como generalizaciones universales. Un tipo es la *generalización inductiva*, que expresa que un cierto número de individuos (cantidad específica o no) tienen cierta característica. Otro tipo de generalización que no es absoluta en naturaleza es la *generalización presuntamente refutable*, en la que se dice que algunos de los individuos generalmente tienen una característica sujeta a excepciones. Tales generalizaciones señalan la forma como las cosas son habitualmente en un caso normal o cotidiano, pero se encuentran subordinadas a la excepción, es decir, la excepción no rompe la regla; tienen la característica de ser refutadas en casos especiales, aun cuando la generalización se mantiene para el caso típico o estándar (Walton, 2006). Sin embargo, las generalizaciones llegan a dar muestra de una visión sesgada infectada de prejuicios, o de una ideología de desigualdad en diferentes dimensiones sobre algún tema o situación particular.

Las cadenas de argumentación a menudo incluyen inferencias que tienen más que una premisa en un momento específico. En un argumento deductivamente válido, llamado *silogismo*, si las premisas son verdaderas, la conclusión, por tanto, debe ser verdadera. Por lo anterior, en una inferencia deductiva o silogismo, el lazo entre las premisas y la conclusión es estricto (Walton, 2006).

Este tercer capítulo muestra desde diferentes ángulos la manera como el idioma inglés se ha posicionado como el idioma de la élite comercial, académica, y social en el mundo, al igual que en México; y se ha convertido además en un vehículo de control y de influencia que beneficia a los Estados Unidos. El idioma inglés se ha convertido en el representante y sinónimo

de un país predicador de la hegemonía, y que hace uso de los libros de texto para transmitir y consolidar esa visión de desigualdad social, económica y étnica.

Todo esto se complementa con el diseño de un modelo metodológico que permite exponer lo subyacente en el fenómeno observado: la reproducción de la desigualdad a través de la percepción de las ideologías en los libros de texto para el aprendizaje del idioma inglés; y que permite, además, el desarrollo de una teoría basada en los datos y categorías arrojadas de los mismos. Para esto se hace uso de la Teoría Fundamentada (TF), por su flexibilidad y enfoque inductivo general, independiente de cualquier disciplina. Se aplican instrumentos de tradicionales en la recolección de datos, como son la entrevista y el cuestionario. La necesidad de reducir la incertidumbre en este tipo de investigación (cualitativa) lleva además a la inclusión en el modelo metodológico de una etapa cualitativa, apoyada por herramientas matemáticas como el Análisis Factorial (AF). En el siguiente capítulo se describen de una manera más detallada los elementos, etapas y pasos de este modelo metodológico mixto.

Capítulo IV

Diseño metodológico

El diseño metodológico de esta investigación está basado en la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2006), y emplea un enfoque mixto secuencial (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010) por sus diversas facetas y etapas. Este enfoque se deriva del uso de herramientas predominantemente cualitativas para la recolección y análisis de los datos, propias de la Teoría Fundamentada, y del uso de herramientas cuantitativas para el análisis de un bloque de datos (Análisis Factorial), obtenidos de dos cuestionarios, esto último hacia la etapa final de recolección. Se selecciona este enfoque mixto por la reducción de incertidumbre que ofrece en el análisis e interpretación de los resultados, y en la elaboración de las conclusiones del estudio, además de su creciente aceptación en la comunidad científica por obtener, verificar e interpretar de manera más integral los datos (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

La utilidad de la Teoría Fundamentada para investigaciones relacionadas con la conducta humana y sus procesos de condicionamiento la convierten en la mejor opción para un trabajo como este; además, la misma se ve enmarcada en una gran diversidad de formas sociales, incluyendo sus grupos y organizaciones (Glaser, 1992). La selección de la TF para esta investigación se basa en su estructura de análisis latente que trae al frente los patrones fundamentales que dan respuesta a un fenómeno en un área sustantiva o formal (Glaser, 2002).

Agregado a lo anterior, una investigación mixta ofrece una combinación de elementos que minimiza las debilidades potenciales de ambos enfoques por separado (Creswell, 2003; Creswell & Plano-Clark, 2011; Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). Éste a su vez propone una mayor y profunda perspectiva de la investigación, mayor teorización, riqueza y variedad en los

datos, creatividad, dinamismo en la indagación, solidez y rigor más amplios, así como una mejor exploración y uso de los datos (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

La Teoría Fundamentada aporta una metodología que ayuda en la recolección, análisis, y categorización de los datos a través de la participación e involucramiento activo del investigador con los participantes y el fenómeno a investigar (Creswell, 2003). La TF es aplicable a los participantes como una explicación de la preponderancia de su conducta, por la que están resolviendo su preocupación principal, y de la cual no estén conscientes de manera conceptual. La TF no es su voz, es una abstracción generada de sus acciones y sus significados, tomadas como datos para la generación de la conceptualización (Glaser, 2002). La TF involucra diversos recursos con el fin de generar una teoría explicativa, a través de la inducción, de un fenómeno específico bajo indagación (Cuñat Giménez, 2007).

Asimismo, y para apoyar a este proceso metodológico en sus resultados, se toma al Análisis Factorial Exploratorio como medio cuantitativo de análisis que aportará precisamente esos datos que permitirán consolidar la teoría desarrollada y reducir o evitar la incertidumbre.

Los siguientes apartados amplían la perspectiva de este enfoque metodológico, incluyendo una descripción breve y general de la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2006; Glaser, 2005; Glaser & Strauss, 2006; Strauss & Corbin, 2007). Se describe también lo que el Análisis Factorial representa y las herramientas de éste utilizadas en esta investigación. A continuación, se inicia con el eje metodológico de esta investigación, la Teoría Fundamentada.

La Teoría Fundamentada

Dentro del diseño metodológico de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) (TF) los datos son la base para el surgimiento de una teoría que identifique el proceso social en un área particular de estudio, en este caso la reproducción de un discurso de desigualdad detonado por los contenidos de los libros de texto para el aprendizaje del idioma inglés, como tema central de la misma (Glaser & Strauss, 2006). La TF por ser un método inductivo general independiente de cualquier disciplina, perspectivas teóricas o tipos de datos (Glaser, 2005) ofrece a esta investigación una mayor objetividad.

Este método se centra en el descubrimiento y desarrollo de la teoría en lugar de un razonamiento deductivo lógico dependiente de marcos teóricos anteriores, y permite el trabajo simultáneo de recoger y analizar datos (Charmaz, 2006). La TF inicia con los datos, los mismos que se construyen a través de la observación, interacciones, y materiales que se recolectan sobre el tema o contexto de interés (Charmaz, 2006, pág. 3). La TF incluye diversas etapas en las que se buscan y definen las relaciones entre los datos obtenidos. Éstos son examinados continuamente durante todo el proceso, para la obtención de categorías centrales que permiten el desarrollo de la teoría (Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 2006).

La TF se genera a través de una gran cantidad de datos, o patrones de los cuales muchos participantes pueden no estar empíricamente conscientes de ello (Glaser, 2002), especialmente las fricciones sociales que pueden estar involucradas. La TF genera hipótesis conceptuales que son aplicadas en cualquier momento, lugar y personas relevantes con una correspondencia emergente que después es modificada por una comparación constante con los nuevos datos conforme explica que conducta obtiene en un área sustantiva (Glaser, 2002).

La teoría derivada de los datos es más propensa a reflejar la realidad que la teoría derivada de la unión de una serie de conceptos basados en la experiencia o solamente a través de la especulación. Las TF, al obtenerse de los datos, son más probables de ofrecer una percepción profunda, de aumentar la comprensión, y de proveer una significativa guía de acción (Strauss & Corbin, 2007) sin la contaminación de la visión del investigador, es decir, no deben de existir ideas preconcebidas sobre el fenómeno observado, ni mucho menos conocimiento previo que condicione o contamine la percepción y explicación del fenómeno.

La flexibilidad de sus procesos, de los instrumentos de recolección, y del análisis de los datos, así como su extenso uso y aplicación en diversos campos de estudio (Charmaz, 2006) señalan a la TF como la más adecuada para este estudio porque permite aproximarse al fenómeno de investigación de una manera profunda. La metodología permite realizar un análisis de las acciones consecuencia del fenómeno. A diferencia de muchos enfoques cualitativos, la TF no pretende controlar variables, sino entender la razón de los acontecimientos que alteran la vida social. La TF toma las experiencias de las personas involucradas en el fenómeno a investigar, para compararlas y de ellas obtener los datos necesarios que conducirán al surgimiento de una teoría basada en los mismos (Charmaz, 2006). A pesar de que en su diseño la TF pide que el investigador “vacíe” su mente de todo posible dato o conocimiento que contamine el surgimiento de la teoría, la misma permite el uso de un marco teórico que apoye la teoría concebida desde los datos (Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 2006; Strauss & Corbin, 2007). En este trabajo, la teoría sustantiva (marco teórico) estructura de una manera inicial los conceptos que contribuyen con el desarrollo de las categorías de datos. Además, el marco teórico se convierte en una fuente de datos, la cual consideramos como un conjunto de notas de campo generadas de manera

asincrónica, como datos que emergen en el transcurso de la comparación, y que también, ayudan en la construcción de una teoría formal.

Aunque el estudio hace referencia al contenido de los libros de texto, estos no son analizados como tal, ni son el foco central de esta investigación, el foco es la manifestación de la desigualdad desde el discurso de los participantes motivado por la percepción de ésta en el contenido del libro de texto y el discurso que de este emana.

En una investigación, sea esta cualitativa, cuantitativa o mixta, la recolección de datos resulta fundamental (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). Los datos cualitativos se caracterizan por una descripción profunda y completa de eventos, interacciones, percepciones, experiencias, actitudes, creencias y conductas de los sujetos, de manera individual o colectiva, bajo investigación (Corbetta, 2007; Creswell, 2003; Creswell & Plano-Clark, 2011). Por otra parte, el enfoque cuantitativo plantea principalmente la obtención de datos de sujetos, comunidades, contextos, variables o situaciones en profundidad (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010), y que posteriormente son transformados en datos numéricos a ser analizados con diferentes herramientas y modelos matemáticos, con la característica de ser representados de manera gráfica para una mejor comprensión de los resultados (Abirached, 2014).

En el momento cualitativo de esta investigación se hace uso de la entrevista semiestructurada-abierta para descubrir o plantear interrogantes que apoyen con la recreación de un evento de la realidad, tal y como puede ser percibida por los sujetos de estudio dentro de un contexto definido (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). Se define a este instrumento con la intención de mostrar su valor y función en un modelo metodológico como el aquí descrito. El objetivo de la TF es generar una teoría que dé cuenta de un comportamiento que es importante y

enigmático del problema estudiado, lo cual también requiere conocer el contexto y los participantes de los que surge el fenómeno planteado.

Contexto

La investigación se desarrolla en San Pablo del Monte, Tlaxcala. Esta entidad comparte características sociales, culturales, económicas, étnicas y lingüísticas con sus vecinos del centro del país (INEGI, 2011; 2014), zona predominantemente de actividad agrícola y artesanal, y ubicada en un nivel económico de pobre a medio alto (INEGI, 2011; 2014). Además de estas condiciones, los jóvenes usualmente cubren trabajos de ayudantes en la construcción (“chalán”), costureras en la industria textil, personal de aparador, y ayudantes en pequeños negocios familiares, usualmente de comida rápida mexicana (fritangas). Algunos jóvenes además provienen de familias donde alguno de sus miembros ha estado o se encuentra de manera ilegal en los Estados Unidos.

Es en esta localidad donde se presentó de manera frecuente el fenómeno de la percepción de la desigualdad en los libros de texto para el aprendizaje del inglés entre la población estudiantil del Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios 153 (CBTis 153). La mayoría de los alumnos comparten características sociales, culturales y étnicas al provenir de las comunidades que rodean a la institución.

El CBTis 153, es una institución pública federal perteneciente al subsistema de la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (UEMSTIS). La institución se encuentra sujeta a las disposiciones de la Secretaría de Educación Pública, es decir, los planes, políticas y programas de estudio son desarrollados y creados con base en las políticas

gubernamentales federales, y las comparte con el resto de las instituciones educativas públicas del sistema.

El programa de aprendizaje del idioma inglés se encuentra completamente basado y dividido en cinco niveles siguiendo el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas, partiendo del nivel A1 y culminando con el nivel B2, siendo equivalente con el Canadian Language Benchmark etapas 1 a 8. La asignatura de inglés es una de las más difíciles de consolidar, ya que el mismo cuerpo directivo y administrativo de la institución no consideran relevante el verdadero nivel de logro de aprendizaje lingüístico en los alumnos. La mayoría de los encargados de impartir la asignatura son docentes de otras áreas sin el conocimiento adecuado del idioma ni de la pedagogía de éste; solo basta tener un “curso” básico del idioma para impartirlo. Lo anterior convierte la clase de inglés en una de traducción y acceso a los diccionarios, tomando el español para hacerlo. La academia de inglés de la institución solo contaba con un docente acreditado y certificado en la enseñanza del idioma hasta el momento de realizar este trabajo científico. La demanda del idioma se centra en la mejora de las oportunidades de trabajo e ingreso económico, es decir, una mejora en el estatus social; aunque el programa de la SEP contempla un modelo comunicativo social, no laboral.

Muestras

Es de este lugar que se seleccionan las muestras de participantes de las dos etapas de la investigación; para la etapa inicial, es decir, la cualitativa, se recurre a cinco alumnos para la aplicación de una entrevista semiestructurada-abierta acompañada con el libro de texto (estimulante) que brindara los datos (discursos) para un primer análisis, que también ayudara en

la elaboración de dos cuestionarios para la siguiente etapa. Se tomó esta muestra para mantener una cantidad manejable de datos, y a su vez suficiente para poder desarrollar una teoría en conjunto con lo obtenido en la siguiente etapa.

Para la segunda etapa, la cuantitativa, se tomó una primera muestra de 29 alumnos para el pilotaje de los cuestionarios, y posteriormente, otra muestra de 135 alumnos para la aplicación de los dos cuestionarios ya revisados que aportaron los datos para “medir” lo encontrado en la etapa cualitativa. Se eligió esta muestra para un mejor manejo de los datos, pero sin perder su significancia para el estudio. Para comprender de una mejor manera este proceso, se presenta en el siguiente apartado una breve descripción de esos cinco participantes, de los que se obtuvo el corpus cualitativo. La intención de estas descripciones es la de colocar al lector de una manera más significativa en el micro-contexto del fenómeno planteado en la investigación a través de las características de los participantes.

Breve descripción de los participantes entrevistados

Los alumnos son adolescentes cuyas edades fluctúan entre los 15 y 19 años. Su nivel socioeconómico en general se encuentra entre los niveles bajo y medio, ya que se trata de una institución pública inmersa en una comunidad semi rural, y rodeada de colonias llamadas “populares” por ser de un nivel socioeconómico medio. Sin embargo, muchos de estos alumnos cuentan con un tipo de beca o programa de apoyo público a sus estudios. Los alumnos se encuentran inmersos en un contexto académico, social, económico y político complicado. Los accesos a los recursos y bienestar general son limitados, así como los apoyos a su desarrollo académico y personal. La situación económica y política del país, y por tanto del micro-contexto

del estudio, al momento de la investigación estaba marcado por grandes problemas de empleo, de ingresos, de seguridad, de ideologías y de relaciones con los Estados Unidos.

Los participantes en las entrevistas semiestructuradas fueron cinco, tres mujeres y dos hombres, pertenecientes al alumnado del plantel educativo muestra. Todos ellos provenientes de las colonias que rodean tanto al plantel como al municipio donde éste se encuentra inmerso.

La primera de las entrevistadas “Margarita” es una joven de 16 años, de 1.50 metros de estatura aproximadamente, de piel morena clara, de cabello lacio castaño, con una complexión media robusta proveniente de uno de los barrios de San Pablo del Monte, Tlaxcala, el barrio La Santísima. Ella vive con su madre y sus tres hermanos, siendo ella la menor. Su familia se dedica al comercio, sin embargo, su padre parece estar ausente constantemente por atender el negocio familiar. Margarita dispone de un celular de marca conocida, así como de una vestimenta, que, a pesar de portar uniforme escolar, incluye bajo este, elementos de marcas deportivas reconocidas mundialmente. Sin embargo, Margarita casi siempre argumenta “no tener dinero” para cuestiones escolares, aunque en algún momento expresó trabajar en el negocio familiar para pagar “sus gustos”. Margarita es además una chica extrovertida que sueña con un día convertirse en doctora.

“Susana” es una joven quien vive también en el municipio de San Pablo del Monte, tiene 16 años, mide 1.70 metros aproximadamente, de piel morena semioscura, con cabello largo ondulado, con una complexión robusta media, y quien solo tiene un hermano menor. Susana vive con sus padres y hermano, sin especificar la actividad laboral que realizan ambos. Susana también dispone de celular e indumentaria de marcas comerciales reconocidas. Susana no trabaja, depende económicamente de su padre, y a diferencia de Margarita, ella es un tanto introvertida en su interacción con el grupo escolar en el que se encuentra, al parecer solo tiene dos amigas.

“Francisco” es un joven de 15 años, mide 1.65 metros de alto, es de piel blanca y cabello castaño oscuro, su padre se dedica a la albañilería por lo que él también ha trabajado como “chalán” con su padre en varias obras de construcción. Francisco tiene dos hermanos mayores que también han ayudado a su padre en el mismo trabajo, uno de ellos se dedica a la albañilería y el otro se encuentra estudiando la universidad. Francisco y su familia viven en otro de los barrios de San Pablo del Monte, San Isidro Buensuceso. Francisco es muy extrovertido, siempre dice lo que piensa, o se queja de las cuestiones sociales. Él tiene la idea de realizar estudios de ingeniería civil o industrial. Francisco también tiene un dispositivo móvil, pero “pasado de moda” y dañado, pero a decir de él, aún funciona y le sirve para “mensajear” con sus amigos.

“Rogelio” es otro joven que al igual que Francisco trabaja de “chalán” ayudando a su padre, su mamá se dedica a vender “memelas” en un pequeño puesto improvisado dentro de un espacio de su vivienda ayudada por su hija pequeña. Rogelio tiene además una hermana mayor ya casada, y otro hermano que trabaja en una empresa (no especificó el giro). Ellos viven en el barrio de San Nicolás, en San Pablo del Monte. Rogelio no sabe si seguirá estudiando o trabajando. Rogelio parece ser un joven introvertido en clase, de muy pocas palabras. Rogelio recurre a los planes de ayuda o beca establecidos por el gobierno federal. Rogelio no dispone de un teléfono móvil.

“Ariana” es una joven de 15 años, con una estatura de 1.55 metros aproximadamente, es de piel blanca y cabello negro lacio largo. Ariana vive con su madre y sus dos hermanas en la colonia Villa Frontera, perteneciente a la ciudad de Puebla. Su madre es profesora en una primaria, su hermana mayor se encuentra en la universidad y la menor en la secundaria. Ariana

hace uso también de dispositivos móviles como el celular de marca reconocida. Ella actúa de manera normal ante sus compañeros, aunque a veces parece ser muy tímida.

Aunque todos ellos pueden presentar diferencias, todos se encuentran inmersos en un mismo contexto educativo expuestos a los mismos materiales y contextos sociales que rodean a su región. Estos primeros participantes aportaron a través de la entrevista los datos centrales para el desarrollo de la teoría, pero es necesario describir más a fondo la manera como ésta y otros instrumentos se utilizaron en la recolección de los datos, y en el análisis de las categorías obtenidas para validar los argumentos de los participantes de una manera crítica, en este sentido, se describe lo realizado en la etapa cualitativa de esta investigación.

Procedimientos etapa cualitativa

Esta etapa inició cuando el fenómeno investigado fue observado, a partir de una serie de discursos espontáneos que surgían al estar en contacto con el contenido de los libros de texto. Una vez observado el fenómeno, se inició con el proceso de determinar el o los instrumentos de recolección de datos que mejor sirvieran a esta investigación, seleccionando la entrevista como primer medio de acercamiento al fenómeno. Las entrevistas tienen como propósito el recolectar los datos necesarios para formar un corpus que brindara una base y solidez a este trabajo. Posterior a esto, se hizo un registro escrito de los discursos y se procedió al análisis de estos con lo planteado por la Teoría Fundamentada, elaborar “memos” y comparar datos con datos hasta obtener las categorías centrales. Al obtener las categorías centrales se realizó un análisis complementario con las herramientas de la Argumentación Crítica, como el uso de tablas y diagramas de flujo para determinar el tipo o tipos de argumentos y la validez de estos, de manera

formal. Esto conduciría a la siguiente etapa, la cuantitativa. Pero se hace necesario empezar por describir de manera amplia los instrumentos o herramientas que apoyaron con el desarrollo de esta primera parte.

Recolección de datos cualitativos

Instrumentos cualitativos

La entrevista.

Dentro del ámbito de la investigación cualitativa el instrumento más utilizado para la colecta de datos es la entrevista. Ésta es la forma más versátil y directa que el investigador puede utilizar para acercarse de una manera más real a la experiencia de un fenómeno observado (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010; Vargas, 2012). El propósito fundamental de la entrevista es la de obtener información de primera mano de los participantes en un estudio, y que se fundamenta en las percepciones, las creencias, las opiniones, los significados y las actitudes de estos (Vargas, 2012); esto sugiere que la entrevista es una forma directa de reproducir la experiencia de un fenómeno. Es una técnica con la que el investigador quiere alcanzar información relevante para la investigación del fenómeno observado o planteado (Corbetta, 2007).

Para este estudio fue conveniente el uso de dos formatos de entrevista, la semiestructurada y la abierta (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). Por su flexibilidad, la entrevista semiestructurada aporta una mayor variedad de herramientas en comparación con los otros tipos de entrevistas de tipo cualitativas (Corbetta, 2007). En este tipo de entrevista el investigador desarrolla una serie de preguntas que dan pauta a los temas de interés para la investigación y en

donde, a decisión del entrevistador, puede alterar el orden de los temas y la manera como formular las preguntas, se acerca más a una conversación (Corbetta, 2007).

En la entrevista abierta o no estructurada, el entrevistado construye sus respuestas recurriendo a sus vivencias y experiencias; en este tipo de entrevista, no existe una forma fija de realizar las preguntas, el entrevistador pareciera más un motivador para que el entrevistado construya la conversación (Corbetta, 2007; Hernández, Fernández, & Baptista, 2010); además, ésta permite una mejor conformación de los requerimientos de la investigación, y a las características de los sujetos de estudio. La información o datos resultantes de este tipo de entrevista dan mayor libertad al entrevistado de reconstruir el evento o fenómeno en estudio; aunque esto puede complicar un poco más su análisis (Vargas, 2012) ya que algunos pueden extenderse más en un tema y otros ser recelosos o cerrados con respecto al mismo (Corbetta, 2007).

Para poder llevar a cabo estas entrevistas fue necesario solicitar la autorización expresa y escrita de los padres o tutores de los cinco participantes a entrevistar a través de un formato (ver Anexo 1) por su condición legal de “menores de edad”. Se requirió de la visita y entrevista personal con los padres o tutores legales de los participantes en los hogares de cada uno de ellos. El formato fue leído y entregado a cada uno de ellos, donde se explicaba la intención de la entrevista y la protección de los datos personales de los participantes. Estos formatos se encuentran bajo resguardo del investigador por los próximos cinco años.

Las entrevistas fueron grabadas, en video, en las instalaciones de la institución educativa participante en un momento que no interfiriera con las actividades cotidianas de los alumnos. Se

hizo uso de un espacio público, como lo es la biblioteca de la institución, por lo que no fue necesario solicitar el permiso específico de la administración del plantel.

Se seleccionaron a estos sujetos por ser los detonantes para esta investigación, es decir, sus percepciones y declaraciones dieron pauta al establecimiento de este proyecto. Además, dentro del documento “*Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*” (DGETI-SEP, 2008) se considera que los jóvenes en esta edad, entre 15 y 19 años, se encuentran listos para ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos, y como tales, además de los conocimientos y habilidades obtenidos, deben contar con una serie de actitudes y valores que impacten de manera positiva su acción comunitaria y nacional.

Una vez que se obtuvieron los datos de los participantes, se dio inicio al análisis de éstos. Es importante recordar que en la Teoría Fundamentada el análisis se hace desde el momento que se obtienen los datos y se comparan unos con otros mientras se sigue el proceso de recolección de estos. Es un proceso continuo de análisis y comparación entre ellos, donde se realiza una codificación y conceptualización de éstos a través de las diferentes etapas de comparación, sin embargo, en esta investigación se decidió ir un paso más allá, y se añadió un proceso de verificación de la veracidad de los argumentos presentados por cada participante para consolidar aún más la teoría formal. En este caso se describen brevemente estos elementos de análisis para poder comprender el camino que el investigador siguió para explorar el fenómeno planteado.

Herramientas para el análisis de los datos cualitativos

Codificación.

Siguiendo el proceso de la TF, lo siguiente a la recolección de los datos fue la transcripción de los argumentos derivados de estas cinco entrevistas para hacer un análisis de ellos, y así obtener las categorías teóricas que llevarían al desarrollo de una teoría fundamentada desde los datos (Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 2006; Strauss & Corbin, 2007). Para esto fue necesario hacer un primer análisis de los datos obtenidos donde se comparan partes o fragmentos – palabras, líneas, segmentos, e incidentes – que se convirtieron en los *códigos iniciales* de datos (*initial coding*). El siguiente paso fue seleccionar aquellos conjuntos de datos que servirían para definir secciones más extensas de datos o *códigos centrados* (*focused coding*), esto es una “recodificación” de las transcripciones guiada por un problema o tema específico. Siguiendo con la saturación de datos se buscó llegar a la reducción para así obtener los *códigos axiales* (*axial coding*), los cuales resultan de identificar la relación existente entre los códigos centrados; que finalmente determinaron los *códigos selectivos* (*selective coding*) o la *conceptualización de códigos* que dieron forma a la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2006). En cada una de estas etapas de codificación se van seleccionando los códigos más significativos hasta poder obtener un concepto que integre el sentido de todos los códigos anteriores (Charmaz, 2006).

Es importante señalar que durante el proceso de análisis se compararon datos con datos, y luego éstos con los códigos. Los códigos surgieron de las palabras mismas de los participantes, de sus significados y perspectivas que nos llevaron al conocimiento de ambos mundos, de los participantes y del investigador, de una manera empírica que finalmente integraron las categorías

centrales de códigos, y dieron forma y dirección a la teoría emanada de las mismas (Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 2006).

Esta etapa se conjuntó con herramientas de la argumentación crítica (Walton, 2006): el reconocimiento de premisas, generalizaciones y conclusiones a través de la esquematización de fragmentos relevantes en tablas y diagramas. El someter las respuestas obtenidas a un análisis a través de los esquemas de la argumentación propuestos por Walton (2006) ayuda a establecer la validez de lo expresado por los entrevistados, y hacer más evidente el fenómeno de la percepción sobre el contenido de los libros de texto y su impacto en la reproducción del fenómeno de la desigualdad social entre los alumnos.

Herramientas de la Argumentación Crítica

Esquemas (tablas).

Este tipo de herramienta es la forma que propone Walton para definir el tipo de argumento que se presenta. Sin embargo, en este trabajo se toma como base el formato que sugiere Walton (2006) y se adapta en forma de tabla con los bordes y celdas definidos para delimitar de una manera más gráfica los elementos y la secuencia que cada argumento presentado posee. Las premisas y conclusiones se presentan en forma separada y vertical según el flujo del argumento, aunque esto también puede ser representado gráficamente a través de un diagrama de flujo que muestre el camino que siguen las diferentes declaraciones (premisas, generalizaciones, conclusiones) en cada argumento, y la manera como éstas se encuentran estructuradas.

Diagramas.

De acuerdo con Walton (2006) la representación de un argumento con un diagrama ayuda con la identificación de la cadena que éste sigue previo a su crítica con la identificación de brechas o problemas en éste. También ayuda con su evaluación de fuerte o débil. La forma de hacer esto inicia con el texto del discurso en estudio, y usando la evidencia textual dada, se construye un diagrama que represente la secuencia de la argumentación presentada en el discurso a estudiar. Estos diagramas se pueden clasificar en “simple”, “ligado”, “convergente”, “divergente”, “seriado”, y “complejo”.

- *Simple*: este tipo de argumento solo utiliza una premisa como base para inferir una conclusión, por lo que se representa de la siguiente manera:



Fig. 1. Diagrama argumento “simple”.

- *Convergente*: en este tipo de argumento existe más de una premisa, y cada una, además de ser una evidente ruta independiente, funciona de manera separada como una razón para apoyar la conclusión. Un argumento convergente es en realidad dos argumentos separados, con el siguiente diagrama.

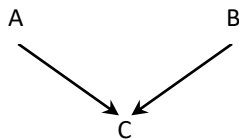


Fig. 2. Diagrama argumento “convergente”.

- *Ligado*: este otro tipo incluye al menos dos premisas, que funcionan juntas para dar una razón para respaldar la conclusión. Este tipo de argumento es deductivamente válido, esto quiere decir que, si las dos premisas son verdaderas, la conclusión, por tanto, debe de ser verdadera. Éste es representado por la siguiente estructura.

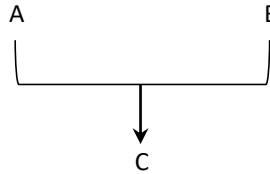


Fig. 3. Diagrama argumento "ligado".

- *Divergente*: en este tipo de argumento es posible observar dos proposiciones que se infieren como conclusiones separadas de una misma premisa.

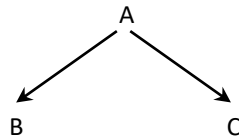


Fig. 4. Diagrama argumento "divergente".

- *Seriado*: en este tipo de argumento las premisas y conclusiones se encuentran encadenadas, así una premisa lleva a una conclusión, y ésta a su vez se convierte en la premisa de una siguiente conclusión. Es decir, la premisa A apoya a la conclusión B, que se convierte en la premisa que apoya a la conclusión C.

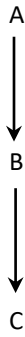


Fig. 5. Diagrama argumento "seriado".

- *Complejo*: este tipo de argumento es uno extenso, donde es posible hacer o hallar una o más combinaciones de los diagramas anteriores para analizar o comprender una cadena de ideas más extensa y elaborada.

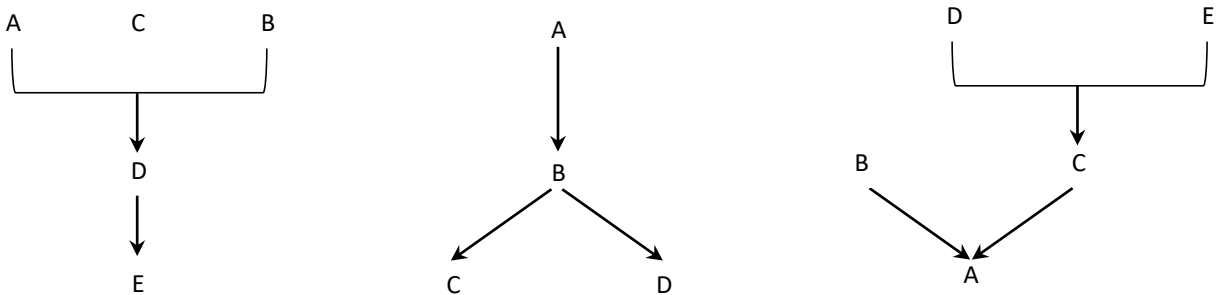


Fig. 6. Diagrama argumento "complejo".

Walton (2006) también considera que es posible agregar una proposición como premisa, aunque ésta no esté expresada en el argumento. Esto solo es posible en la argumentación crítica siempre y cuando se acepta que está siendo agregada solo como una suposición o hipótesis que hace posible identificar todo el argumento. La premisa insertada es solo un artefacto necesario para realizar el análisis de un argumento.

Hasta este punto se cumple con la primera etapa, la cualitativa, que crea la base para el inicio de los instrumentos de la etapa cuantitativa.

Estas categorías apoyarían en el diseño y la elaboración de los instrumentos cuantitativos de recolección de datos, los cuestionarios, que serían aplicados a la muestra representativa de esta investigación de 135 participantes; donde el instrumento más apto para cumplir con este aspecto fue el cuestionario con escala tipo *Likert*. La combinación de estas dos etapas y sus instrumentos o herramientas de recolección de datos llevaron al cumplimiento del objetivo planteado para este proyecto.

Instrumentos cuantitativos

Desde una perspectiva cuantitativa, la información debe ser “medida” en términos de vinculación de conceptos abstractos con indicadores empíricos. Esto se lleva a cabo con un plan específico y organizado para clasificar la información a mano regida también por la idea que el investigador tiene en mente (Carmines & Zeller, 1979). De aquí surge la importancia del instrumento de medición o de recolección de datos, que sin él no sería posible una clasificación de las observaciones. Lo que se obtiene del instrumento de medición representa los valores observables de conceptos abstractos, obtenidos de las entrevistas semiestructuradas y no estructuradas de la etapa cualitativa, de la continua comparación de datos (Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 2006) y de un análisis de la argumentación crítica (Walton, 2006). La dimensionalidad de estos constructos o conceptos se realizó a través de la asignación de valores en lo que se llama la escala *Likert* que a continuación se describe.

Cuestionario con escala tipo Likert

La escala tipo *Likert* muestra una serie de afirmaciones con la intención de obtener y calificar una reacción del sujeto en estudio en una escala de cinco a diez puntos. Las afirmaciones permiten a los sujetos calificar al objeto de actitud en medición y expresar sólo una relación lógica en cuanto a los factores sociales, económicos, y raciales que impactan el discurso de la igualdad (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010), así como el papel que juegan otros componentes del medio que influyen en ese discurso.

La escala *Likert* se desarrolló creando un alto número de afirmaciones o preguntas que calificaran al objeto de actitud, y se administró a un grupo de individuos relacionados a este objeto para obtener el puntaje del grupo en cada ítem (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

En el primer cuestionario, que se relaciona con la presencia de esquemas de desigualdad en las mentes de los participantes, se hizo una división de tres niveles donde el primer nivel es de 1 a 3 considerado como nivel “bajo”, el nivel 4 a 6 como “aceptable” y el nivel 7 a 10 como “alto” (ver Anexo 4). Se consideró esta técnica de rangos por su flexibilidad para la medición actitudinal de un fenómeno, y que establece una relación lógica de manera sencilla del tema con las categorías o subtemas para lograr un análisis del evento.

La escala mide numéricamente el nivel de percepción según el elemento administrado, por ejemplo, si el reactivo hacía referencia a “*Las características de una persona que se dedica al cultivo en el campo son: a) Estatura 1(muy bajo) – 10 (muy alto)*”. En algunos otros reactivos, se usó una escala de 1 – 5 para valores nominales según el concepto asignado, es decir, para representar en una escala numérica conceptos como el lugar de “origen” o “procedencia” de una persona según la valoración cotidiana de las personas, así por ejemplo se utilizaban conceptos

como “*comunidad rural*” (valor: 1), “*pueblo*” (valor: 2), “*cabecera municipal*” (valor: 3), “*ciudad*” (valor: 4), y “*capital*” (valor: 5).

En el segundo cuestionario, se utilizó una escala de diez puntos para poder dimensionar los conceptos relacionados con la desigualdad y el uso del libro de texto. En este cuestionario la escala incluyó las declaraciones “Totalmente en desacuerdo” (1-3), “Ni de acuerdo, ni en desacuerdo” (4-7), y “Completamente de acuerdo” (8-9). Los números obtenidos de estos cuestionarios se transformaron en una matriz de datos que buscó una reducción de éstos a través de un Análisis de Componentes Principales; esto con el propósito de facilitar el manejo de los mismos datos, y obtener los factores representativos de las categorías desarrolladas en la etapa cualitativa. Para comprender un tanto más esta etapa se describe el concepto de Análisis Factorial.

¿Qué es el Análisis Factorial?

DeCoster (1998) define al Análisis Factorial³ (AF) como una serie de métodos utilizados para examinar constructos latentes que influyen en las respuestas de un número de variables dimensionadas. Existen dos tipos de AF: exploratorio y confirmatorio. El primero se enfoca en descubrir la naturaleza de los constructos que influyen en un grupo de respuestas. El segundo, verifica si una serie de constructos específicos influyen en las respuestas de una manera predictiva (DeCoster, 1998).

³ Para una mayor referencia y ejemplificación del Análisis Factorial el lector puede consultar: De la Fuente, S. (2011). *Análisis Factorial*. Universidad Autónoma de Madrid en: <http://www.fuenterrebollo.com/Economicas/ECONOMETRIA/MULTIVARIANTE/FACTORIAL/analisis-factorial.pdf>

El AF se realiza con el objetivo de examinar los patrones de correlación (o covarianzas) entre las dimensiones observadas. Aquellas dimensiones que tienen una alta correlación (positiva o negativa) tienen una alta probabilidad de ser influenciadas por los mismos factores, mientras que aquellas que no tienen correlación, son influenciadas por diferentes factores (DeCoster, 1998).

El uso del análisis factorial

El Análisis Factorial (AF) es una técnica estadística multivariada donde se presentan variables latentes como es la percepción de la desigualdad en el contenido del libro de texto para el aprendizaje del idioma inglés; estas variables o constructos solo se pueden manifestar a través de variables observadas o respuestas a reactivos de un cuestionario.

En este tipo de análisis se estudia la correlación entre grupos de variables medidas, tomando en cuenta que la relación entre las variables puede ser explicada por una o más variables latentes o factores. Es decir, es una forma de reducción de datos a través de la conformación de grupos homogéneos de variables partiendo de un conjunto numeroso de las mismas. En el caso de esta investigación se recurre a un programa de computadora para dicho análisis y para simplificar el proceso. El programa utilizado es el IBM® SPSS® Statistics v.23

En el AF se obtienen valores entre 0 y 1, donde aquel valor más cercano a 1 o 1 significa que la variable latente tiene mayor correlación con aquellas que forman el factor obtenido. De esta manera valores menores a $|0,3|$ se consideran no significativos; entre $|0,3|$ y $|0,5|$, de aporte mínimo; entre $|0,5|$ y $|0,7|$, de aporte significativo, y valores mayores a $|0,7|$ son consideradas relevantes y, generalmente, son el objetivo del análisis.

El Análisis Factorial y sus herramientas reducen una gran cantidad de datos identificando aquello subyacente y las correlaciones existentes entre ellos, facilitando el manejo y la interpretación de estos. Los siguientes apartados describen brevemente las herramientas del AF utilizadas para reducir la incertidumbre de los resultados obtenidos en la etapa cualitativa.

Herramientas del Análisis Factorial

Análisis de Componentes Principales

El Análisis de Componentes Principales, que es parte del Análisis Factorial, realiza la reducción de una gran cantidad de datos e información para el fácil diseño y agregación de variables en un estudio de escalas. Este tipo de análisis descubre la relación existente entre una larga lista de variables o indicadores para así facilitar su comprensión. Esta relación hace posible traer a su mínima expresión las variables para entender de una mejor manera la estructura subyacente en los datos; por lo que este tipo de herramienta evita la redundancia en los datos de una manera matemática y objetiva. Además, es posible medir constructos teóricos que ayudan en la consolidación de la teoría emergente de los datos, como es el caso de las categorías desarrolladas en esta investigación, y, por lo tanto, corroborar y validar su presencia en el fenómeno observado. El mismo hace uso de herramientas de fiabilidad como es el coeficiente alfa de Cronbach, el cual determina que tan confiable es el instrumento utilizado para medir aquello que se pretende medir, como es el fenómeno de la percepción y presencia de la desigualdad en este estudio, y los esquemas o constructos que le dan forma a la misma. Este

elemento, verifica la fiabilidad de la consistencia interna del instrumento con una escala tipo Likert en su esquema metodológico.

El uso de una metodología mixta en una investigación en instituciones educativas como es el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en México dan cierto grado de originalidad al mismo. Aunque existen otras investigaciones relacionadas con los contenidos de los libros de texto y la presencia de la desigualdad, ninguno ha abordado el fenómeno desde la percepción de los usuarios, quienes finalmente validan el control existente en los contenidos del libro de texto, y la relación de estos con la propagación y vigencia de las ideologías de desigualdad. Muchos de estos estudios se han centrado específicamente en el análisis de los textos en los libros (Auerbarch & Burgess, 1985; Baleghizadeh & Motahed, 2010; Dendrinis, 1992; Tajima, 2011; Zhou, 2013) y su carga ideológica presente en el contenido de los mismos desde su propio contexto y perspectiva. De igual manera, otros autores se han centrado en la cuestión de la presencia cultural americana en libros de texto (Lappalainen, 2011), cuestiones de etnia y género (Otlowski, 2003), y otros, la mezcla de estas cuestiones en una sola investigación (Yassine, 2012). En la mayoría de estos trabajos se utilizó el Análisis Crítico del Discurso como la metodología central, sin ofrecer una perspectiva metodológica nueva.

La validez de este estudio radica precisamente en el enfoque del fenómeno donde la exposición a los contenidos del libro de texto genera en los usuarios la activación de los esquemas de desigualdad, sacando a la luz la “otra” utilidad de éste, respaldado por la estructura ideológica detrás del idioma inglés. Las siguientes etapas, y sus procedimientos, aportan más sentido y dan a esta investigación un formato metodológico diferente al tradicional utilizado por

otros investigadores en el campo. Pero primero, es necesario aclarar el tipo de análisis factorial que se aborda en esta investigación, entender la diferencia entre un Análisis Factorial Exploratorio, y uno de Componentes Principales; aunque posteriormente, se especifican las herramientas de este que son utilizadas en la etapa cuantitativa.

Diferencias entre el análisis factorial exploratorio y el análisis de componentes principales

El Análisis Factorial Exploratorio es una técnica del campo estadístico que apoya con el escrutinio y exploración a mayor precisión de las dimensiones profundas, constructos o variables, ocultas dentro de un grupo de variables observadas por un investigador. El enfoque de esta técnica es el de corroborar que nivel de representación tienen los constructos profundos de interés o las variadas dimensiones del mismo constructo frente a los instrumentos o ítems que representan (Mavrou, 2015).

Por su parte, el Análisis de Componentes Principales (ACP) se utiliza cuando se desea una reducción en la dimensionalidad inicial de los datos en un grupo menor de componentes que dan razón de una varianza total observada, como es el caso de esta investigación.

El ACP forma parte de un grupo de técnicas estadísticas multivariantes, principalmente descriptivas (González, Díaz, Torres, & Garnica, 1994). González et al. (1994) describen al ACP de la siguiente manera:

“El ACP permite reducir la dimensionalidad de los datos, transformando el conjunto de p variables originales en otro conjunto de q variables incorrelacionadas ($q \leq p$) llamadas componentes principales. Las p variables son medidas sobre cada uno de los n individuos, obteniéndose una matriz de datos de orden np ($p < n$). En el ACP existe la opción de usar la matriz de correlaciones o

bien, la matriz de covarianzas. En la primera opción se le está dando la misma importancia a todas y a cada una de las variables; esto puede ser conveniente cuando el investigador considera que todas las variables son igualmente relevantes. La segunda opción se puede utilizar cuando todas las variables tengan las mismas unidades de medida y, además, cuando el investigador juzga conveniente destacar cada una de las variables en función de su grado de variabilidad. Las q nuevas variables (componentes principales) son obtenidas como combinaciones lineales de las variables originales. Los componentes se ordenan en función del porcentaje de varianza explicada. En este sentido, el primer componente será el más importante por ser el que explica mayor porcentaje de la varianza de los datos. Queda a criterio del investigador decidir cuántos componentes se elegirán en el estudio. El análisis se realiza en el espacio de las variables y , en forma dual, en el espacio de los individuos. Se acostumbra a representar gráficamente los puntos-variables y los puntos-individuos tomando como ejes de coordenadas los componentes. A veces, puede facilitar la interpretación de los resultados, el observar la similar ubicación de los puntos en los planos respectivos. Aunque el plano de puntos-variables no se superpone al plano de puntos-individuos, es de gran utilidad "interpretar" la cercanía de un grupo de puntos-individuos, a ciertas variables." (p. 56)

El ACP es utilizado principalmente como una técnica de análisis exploratorio cuyo objetivo es la obtención de interrelaciones entre los datos, y según los resultados, ofrecer alternativas de análisis estadístico adecuadas. Ayuda además con la reducción de la redundancia y el resalto de relaciones al disminuir la dimensión de los datos; en este caso, usualmente se logra la explicación de gran parte de la variación total incrustada en los datos originales, esto considerando sólo los primeros componentes. Y finalmente, se utiliza para elaborar variables no observables o componentes a partir de variables observables; aunque, a veces es necesario "simplificar" aún más los datos para poder obtener una mejor interpretación de estos, en este caso la "rotación *Varimax*" de los componentes es una técnica utilizada frecuentemente en este tipo de modelo de análisis numérico.

Cuando el Análisis de Componentes Principales y el Análisis de Factores obtienen los factores subyacentes, se valen de un “algoritmo codicioso” (*greedy algorithm*). Que, como primer paso, identifica el primer componente que sirva para explicar la mayor varianza posible, y se continúa identificando el próximo componente que explique en la mayor medida posible la varianza faltante, y así de manera sucesiva (Kaiser, 1958).

La solución obtenida por el algoritmo codicioso es ilimitada en cuanto la cantidad de soluciones posibles identificables en términos de la cantidad total de varianza que explican. Por ejemplo, si se identifican cinco componentes, hay un número infinito de soluciones de cinco componentes diferentes, cada una de las cuales explica la misma varianza que la solución identificada por el algoritmo codicioso. En un sentido puramente matemático, cada una de estas posibles soluciones es idéntica. Sin embargo, las soluciones pueden diferir mucho en términos de lo fácil que son de interpretar (Kaiser, 1958).

La rotación *Varimax* es una manera de minimizar el número de variables que tienen altas cargas en cada factor para que la Matriz de Componentes Rotados sea fácil de interpretar en términos relativos. Esta herramienta suministra una solución en la que, en la medida de lo posible, las correlaciones en la matriz de componentes rotados son cercanas a 1, -1 o 0 (Kaiser, 1958).

Esto se complementa con una herramienta más que ayuda a visualizar las tendencias en los datos según las variables seleccionadas, y a la vez obtener una gráfica que las muestre, ésta se llama ANOVA.

Análisis de varianza de un factor (ANOVA).

ANOVA es una herramienta estadística que se utiliza para el análisis de la varianza para detectar diferencias entre las medias de un grupo experimental en la presencia de una variable paramétrica dependiente y una o más variables independientes (factores) (Sawyer, 2009).

ANOVA es un procedimiento que permite dividir la varianza de la variable dependiente en dos o más componentes, cada uno de los cuales puede ser atribuido a una fuente (variable o factor) identificable (Tamayo, 2003). En el caso de esta investigación se aplicó ANOVA de un factor, que es el análisis de una variable dependiente cuantitativa en relación con una única variable de factor (independiente) de efectos fijos y completamente aleatorio. Entre varios usos más, esta herramienta puede mostrar las diferentes tendencias existentes a través de las categorías, como en el caso de esta investigación, al comparar las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a ciertos patrones o estereotipos presentes en ambos, esto se manifiesta en el capítulo seis. Finalmente, esta es otra herramienta más que apoya en los procedimientos de la etapa cuantitativa.

Procedimientos etapa cuantitativa

Los cuestionarios fueron *auto-administrados* por medio del personal de la institución (profesores), donde los sujetos de estudio marcaron su respuesta sin la intervención del observador o investigador. Las categorías que construyeron el primer cuestionario fueron las relacionadas con aquellos factores sociales, económicos y raciales que impactan en la percepción y reproducción del discurso de la igualdad o desigualdad entre los individuos; dentro de esas tres categorías mayores se incluyeron las sub-categorías de “*comportamiento económico según*

raza”, “*estereotipos raciales y laborales*”, “*hegemonía de los Estados Unidos*”, “*calidad educativa*” y “*beneficios que ofrece hablar el idioma inglés*”. El primero debe entenderse como la visión de los patrones de conducta al hacer compras, de las percepciones económicas y la calidad de los productos según su origen extranjero. El segundo se define como la forma en cómo los Estados Unidos impactan en la visión del concepto de igualdad, según modelo de nación y los beneficios que el país tiene para “ofrecer” al resto del mundo. El tercero son los agentes directos que se ven vinculados al manejo del idioma inglés y sus supuestos beneficios. El último se refiere a los temas abordados durante el proceso inicial en cuestiones relacionadas con la perspectiva y visión que tienen las personas sobre ciertos grupos raciales o sectores étnicos que apoyan la continuidad del fenómeno de la desigualdad. Sin embargo, para llevar este instrumento a una siguiente etapa, fue necesaria la aplicación de una prueba piloto del mismo para su mejora y obtención de datos que cerraran la brecha para el desarrollo de una teoría fundamentada más sólida.

Prueba piloto.

Se llevó a cabo una prueba piloto para definir los reactivos que podrían identificar de manera más precisa las diferentes percepciones de los factores sociales, económicos y raciales que influyen en los discursos de los sujetos seleccionados. La prueba piloto fue aplicada a una muestra de 29 alumnos en las instalaciones de la institución huésped. La aplicación fue realizada por el profesor a cargo de uno de los tantos grupos del curso de inglés. En este caso el investigador no tuvo contacto alguno con los sujetos de estudio.

Posterior a esta prueba piloto se determinaron los reactivos a ser incluidos en la aplicación final del cuestionario. Esta acción se hizo con base en los resultados estadísticos arrojados del pilotaje. La escala del primer cuestionario no se vio modificada. Los reactivos resultantes permitieron obtener un cuestionario más preciso con una tasa de dispersión más baja y que a su vez, permitió una mejor interpretación y análisis de resultados. Las categorías siguieron siendo las mismas “*comportamiento económico según la clase, raza o nacionalidad*” (6-9, 24, 25, 33, 36, 40, 41), “*estereotipos raciales y laborales*” (reactivos 1-12, 23, 34, 36 - 39, 42 – 63), “*hegemonía de los Estados Unidos*” (13 – 15, 20 - 22), “*Calidad educativa*” (27 – 32), y “*beneficios que ofrece hablar el idioma inglés*” (16 – 20). Se realizó la aplicación con el cuestionario mejorado, esta vez ya se tomó la muestra de participantes del contexto de la investigación (135 participantes), definidos en un siguiente apartado.

Manejo y análisis de los resultados cuantitativos.

Para un mejor manejo de los resultados e interpretación de estos, del primer cuestionario se realizó un análisis factorial exploratorio, donde los puntajes de los instrumentos se correlacionaron con los del grupo a toda la escala haciendo uso de herramientas estadísticas, aplicando una reducción de los elementos seleccionados en factores a través de la rotación de sus componentes. Posterior a este paso, se obtuvieron las medias según las categorías planteadas y se elaboró una comparación de estas con el método ANOVA de un factor para la elaboración de gráficas que mostraran las tendencias en los resultados según el sexo, la edad, o raza de los participantes.

De este cuestionario se presentaron las categorías que apoyaron el diseño de un segundo cuestionario centrado en el contenido del libro de texto para el aprendizaje del idioma inglés. En una primera versión de este segundo cuestionario se buscaba determinar la presencia del discurso de desigualdad en el libro de texto, por lo que se hizo uso de enunciados o declaraciones seguidos de una escala numérica ponderada entre 1 y 5, partiendo del nivel “*completamente de acuerdo*” hasta el “*completamente en desacuerdo*”, o, en otras palabras, nivel “*alto*” (valor = 1) y “*bajo*” (valor = 5). Los resultados preliminares mostraron en términos porcentuales, que efectivamente existía la presencia de un discurso de desigualdad en el libro de texto, según la percepción de los sujetos de estudio. Sin embargo, y considerando que las personas usualmente valoran las cosas de menos a más, o de negativo a positivo, se tomó una escala de 1 – 10, y se realizó una segunda versión de este considerando los resultados del pilotaje de este mismo cuestionario manifestado de la siguiente manera.

Los reactivos continuaron clasificados de acuerdo con los cinco aspectos relevantes para esta investigación. El primero, “*comportamiento económico según raza, clase o nacionalidad*” (reactivos 1 – 8, 11, 12, 16-19, 21, 22,), “*estereotipos raciales y laborales*” (reactivos 14, 15, 23 – 32, 41, 44), “*hegemonía de los Estados Unidos*” (reactivos 14 – 20, 39, 40, 42, 43), “*Calidad educativa*” (reactivos 20, 31 – 38), y “*beneficios que ofrece hablar el idioma inglés*” (reactivos 9, 10, 13). En esta segunda versión del cuestionario, se agregaron dos secciones más, la primera que abarca los reactivos 45 – 48 se relaciona particularmente con el efecto que produce el hacer uso del libro de texto en la producción de un discurso de desigualdad, es decir, si este motiva o inicia argumentos que reflejen la ideología de desigualdad en cualquiera de sus formas. La otra sección relaciona, en términos generales, las percepciones que tiene el participante sobre el libro

de texto y su impacto en el discurso al hacer uso de éste, es decir, generaliza las categorías mencionadas en los reactivos anteriores. Esta sección utilizó los reactivos 49 – 64.

Una vez obtenido el cuestionario dos (ver Anexo 5) se siguió el mismo proceso de pilotaje. El cuestionario sobre el libro de texto se derivó de las categorías emergentes de la comparación de los datos obtenidos de las declaraciones o argumentos de los entrevistados; así como de los resultados del pilotaje de este. El resultado fue un cuestionario con 64 reactivos que abordó las categorías “*comportamiento económico según raza, clase o nacionalidad*” (reactivos 1 – 8, 11, 12, 16-19, 21, 22,), “*estereotipos raciales y laborales*” (reactivos 14, 15, 23 – 32, 41, 44), “*hegemonía de los Estados Unidos*” (reactivos 14 – 20, 39, 40, 42, 43), “*Calidad educativa*” (reactivos 20, 31 – 38), y “*beneficios que ofrece hablar el idioma inglés*” (reactivos 9, 10, 13). Se agregaron los reactivos 45 – 48, que se relacionan particularmente con el efecto que produce el hacer uso del libro de texto en la producción de un discurso de desigualdad, es decir, si este motiva o inicia argumentos que reflejen la ideología de desigualdad en cualquiera de sus formas. También se agregó al final del cuestionario una sección englobando en términos generales todos los temas de los reactivos anteriores del mismo, esta sección utilizó los reactivos 49 – 64. Es necesario señalar que la aplicación en campo fue en participantes diferentes a los del pilotaje para obtener información con mayor confiabilidad.

Aplicación en campo.

La población y muestra de esta investigación de campo se determinó con base en el número de alumnos inscritos al momento de plantearse el problema de estudio. Es decir, los alumnos inscritos en el Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios 153, en los

periodos escolares agosto 2013 – enero 2014, febrero – julio 2014, y agosto 2014 – enero 2015, y de los que se tomó un grupo focal donde se realizaron las entrevistas (cinco alumnos), una muestra de 29 participantes (alumnos) para la aplicación de los cuestionarios piloto, y una muestra representativa de 135 participantes (alumnos) para la aplicación de los cuestionarios consecuencia del pilotaje. La muestra se determinó de manera aleatoria probabilística, es decir, se hizo la elección de esta muestra por el conocimiento de la población, sus elementos y el tipo de objetivos de esta investigación (Babbie, 2000). De acuerdo con Juárez y Comboni (2007) una población se determina o delimita por el espacio y tiempo que forma el objeto de estudio. En el caso de esta investigación la población se encuentra definida claramente por el espacio y tiempo ya mencionados, y además es representativa de una población total de alumnos inscritos en la institución.

Además, por el tipo de instrumento para la recolección de datos utilizado (cuestionario), se buscó el momento oportuno para los profesores y alumnos para la aplicación de este cuestionario. Los cuestionarios fueron aplicados en los salones en el momento de su clase cotidiana. Posteriormente, se devolvieron los cuestionarios ya contestados para su subsiguiente registro y análisis de resultados, como se ha explicado anteriormente.

Para poder ofrecer al lector una mejor visión de los pasos que se siguieron en las diferentes etapas se presenta la siguiente Tabla 1 que trata de resumir la metodología hasta aquí descrita.

Tabla 1

Etapas de la recolección de datos.

Contexto y participantes	
<ol style="list-style-type: none"> 1. El contexto fue autoseleccionado por ser este donde se presenta el fenómeno. El contexto está definido por una institución educativa federal del nivel medio superior (Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios 153). El plantel educativo se encuentra en San Pablo del Monte, Tlaxcala. 2. Los participantes fueron auto seleccionados al manifestarse el fenómeno entre ellos y su interacción con el libro de texto. 3. Se definió la participación de solo cinco individuos, seleccionados al azar, dentro de un grupo focal. 4. Se elaboró una entrevista semiestructurada a ser aplicada a los cinco participantes seleccionados. 5. A los cinco participantes se les realizó una entrevista semiestructurada con el objetivo de obtener los discursos que ofrecerían los datos para las categorías de la etapa cualitativa. 	
Etapa Cuantitativa	
Recolección de datos	Análisis de los datos
<ol style="list-style-type: none"> 1. El primer paso fue solicitar el permiso de los padres o tutores de los participantes por ser menores de edad. Esto se realizó visitando a cada uno de ellos en sus residencias. 2. Se les explicó el formato y tipo de entrevista que se realizaría, al igual de la videograbación de éstas. 3. Se realizaron las entrevistas en el mismo lugar donde se presenta el fenómeno. 4. Se registraron o transcribieron las entrevistas para el análisis de los datos incluidos en ellas. 5. Se comparaban datos con datos para obtener los códigos y llegar a las categorías que darían forma a la teoría. 6. Una vez obtenidos los códigos, se elaboraron dos cuestionarios para la etapa cuantitativa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se elaboró una tabla de comparación para encontrar los códigos en los discursos. 2. Se recurrió a la elaboración de “memos” para empezar a describir los códigos en los datos. 3. Se conjuntaron los datos más representativos para dar forma a las categorías centrales. 4. Se establecieron las categorías centrales. 5. Se realizó un análisis utilizando las herramientas de la “Argumentación Crítica” de Douglas Walton. 6. Se elaboraron tablas y esquemas (diagramas) como lo propone Walton mostrando el flujo de las premisas, generalizaciones y conclusiones que dan validez y confiabilidad científica a los argumentos (discursos).
Etapa cuantitativa	
Recolección de datos	Análisis de datos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se realizó un pilotaje a 29 participantes del primer cuestionario enfocado a establecer la presencia o ausencia de esquemas de desigualdad en los participantes. 2. Se realizó una depuración de reactivos para obtener una versión más adecuada del cuestionario. 3. Se aplicó versión final de cuestionario a 135 participantes no incluidos los del pilotaje. 4. Se obtuvieron datos numéricos según escala Likert utilizada en éste. 5. Se elaboró una matriz de datos para su posterior análisis. 6. Se elaboró el segundo cuestionario sobre el libro de texto y su influencia en la percepción de los participantes. 7. Se realizó también un pilotaje a 29 alumnos. 8. Se elaboró una versión más confiable del cuestionario. 9. Se aplicó a los mismos 135 participantes que en el primero. 10. Se obtuvieron los resultados numéricos de la escala Likert. 11. Se registraron los datos en una matriz para su posterior análisis. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se registraron los datos en una matriz en el programa IBM® SPSS v. 23 para su análisis matemático. 2. El primer análisis fue el de Componentes Principales. 3. Se realizó una rotación de los resultados con el método <i>Varimax</i> para reducir más la carga de datos y su mejor interpretación. 4. Se desprendieron los factores que confirmaron las categorías centrales de la etapa cualitativa. 5. Se realizó un análisis de las varianzas (ANOVA) de los datos considerando algunas variables para encontrar tendencias por sexo. 6. Se utilizaron gráficas para representar visiblemente las tendencias entre hombres y mujeres en algunos temas de la desigualdad.

En la siguiente fase de este documento, se presenta el camino y desarrollo de la teoría fundamentada que ocupa a esta investigación, a través de los análisis cualitativo y cuantitativo de los diferentes datos obtenidos en ambas etapas.

Capítulo V

Análisis de datos cualitativos

El camino hacia una teoría fundamentada

Las categorías en los datos

En esta fase de la investigación se buscó, a través de las entrevistas semiestructuradas, la información necesaria para obtener las categorías que muestren o demuestren la presencia de la desigualdad o discriminación en los discursos de los participantes, es decir, verificar como este fenómeno surge o se manifiesta por los modelos discursivos plasmados en la narrativa del libro de texto. Después de comparar y saturar los datos, las categorías o códigos que surgieron fueron: *“el color de la humildad y el sombrero mexicano”, “el modelo hegemónico del tío Sam”, “soy blanco... luego existo”, “el aspecto del dinero”, “el sexo consumista”, “la reducción del mexicano”*.

El primer código fue elaborado con base en los datos obtenidos de las percepciones de los participantes al externar la visión que consideran se tiene de los mexicanos ante los Estados Unidos, además de la relación entre el mexicano y el uso del sombrero, y la pereza (Redacción Excelsior, 2014), así como el mexicano con sombrero, moreno, sucio y violento (Velázquez García, 2008; Ramírez Berg, 2002) estereotipos que supuestamente describen su estilo de vida, y que promueven o justifican el trato discriminante y desigual al mexicano, y entre mexicanos. Esa relación mexicano-sombrero usualmente se atribuye a aquellos trabajadores del campo, ya que durante el periodo de la Revolución Mexicana la mayoría de los combatientes eran personas de este sector de la población, haciéndose famosos en la historia ilustrada y cinematográfica de la época (Velázquez García, 2008).

De igual manera, la construcción que se ha realizado de la imagen del estilo de vida estadounidense es la de una de abundancia y riqueza, donde existe un “buen trabajo”, y que el nivel económico permite adquirir un gran número de bienes y servicios, contrario a la visión del estilo de vida mexicano (Velázquez García, 2008; Ramírez Berg, 2002); el aspecto físico es algo que también resalta en los datos obtenidos, la blancura y la imagen europea (piel blanca, ojos de color diferente al negro o café, cabello rubio, de estatura alta) son características que salieron a relucir en la percepción de una vida de beneficios y mejora en la calidad de la misma. Cuestiones relacionadas con la mentalidad colonial (Roldán, 2009) y el sueño americano (Cullen, 2003)

En México el color de piel determina en gran medida las oportunidades de vida, llámense sociales, laborales, académicas, migratorias y demás (Monroy-Gómez-Franco, 2017; Balcazar, Berardi, & Taylor-Ritzler, 2011). Además, ser blanco representa la exclusión del grupo de los “dominados” y convertirse así en un “dominador” (Ortiz Hernández, Ayala Guzmán, & Pérez-Salgado, 2018). En México para poder tener acceso a diferentes beneficios sociales, laborales, y por tanto, económicos requiere de la cantidad de blancura que uno posea o se someta (Fuentes-Nieva, 2017; Moreno, 2017; Ortiz Hernández, Ayala Guzmán, & Pérez-Salgado, 2018; Vargas Cervantes, 2015); el actuar a veces como “blanco” puede hacer que las personas puedan ser aceptadas dentro de un grupo que ofrezca ciertos beneficios (Pérez Pérez, 2012), al igual que si realmente fuera una persona blanca, esto se relaciona completamente con la cuestión de identidad racial y sus ventajas (McIntosh, 1992); como el indígena que quiere ser como el conquistador blanco europeo (Roldán, 2009; Ramos, 2001), y que a su vez muestra desprecio por todo aquel y aquello que no cumple con los estándares impuestos por los blancos (Meza G., 2012).

La siguiente categoría de datos se centra en la visión de la mujer que gasta demasiado, es decir, que a decir por los participantes es una que tiene acceso a la riqueza y bienestar económico y social, contraria al acostumbrado estereotipo de la mujer mexicana, madre de familia, devota y dependiente de su esposo (Villegas, Lemanski, & Valdéz, 2010). Sin embargo, la percepción sigue siendo una negativa, donde el rasgo que más se resalta es la diferencia física y económica, y por tanto, la de clase por la apariencia que se exhibe en los contenidos del libro.

En la última categoría de datos se encuentra una característica particular en la que los participantes tienden a minimizar su propia identidad nacional como mexicanos. Los participantes, hombres y mujeres, coinciden en “hacer menos” o minimizar el trato desigual entre ellos mismos y sus compatriotas, resaltando a su vez una percepción misma de inferioridad entre ellos y hacia los demás, al casi grado de la “autodenigración” (Ramos, 2001).

Se observa ante la luz de estos discursos (entrevistas) la presencia de tres dimensiones de la desigualdad principalmente: social, económica, y racial, descritas en los apartados: “Tolerando la apariencia” (desigualdad racial), “El color del control y el bienestar” (desigualdad económica), y “El estilo de vida como estructura estructurante del discurso de la desigualdad” (desigualdad social), condicionantes de la producción y reproducción de la desigualdad.

Estas entrevistas estuvieron plagadas de declaraciones y generalizaciones. Las declaraciones son proposiciones de algo, éstas pueden describir a alguien en específico (particulares), o a un grupo de personas (generalizaciones) (Walton, 2006). Cuando alguien hace una declaración o una serie de declaraciones como las de los argumentos en las entrevistas, asevera que eso que está diciendo es falso o verdadero, aunque no siempre se tenga el conocimiento si en verdad es falso o verdadero (Walton, 2006).

Las generalizaciones son una forma muy cotidiana de dar sustento a una conclusión. Una generalización asigna una propiedad a un grupo de cosas o personas en específico, a eso se le puede llegar a asignar el valor de ‘regla’, o ‘regla general’ porque declara como ‘son las cosas’ en un rango amplio de casos o eventos (Walton, 2006). Las categorías obtenidas de las entrevistas y sus argumentos llegan a ser, en términos globales, generalizaciones sobre grupos de personas en específico. Estas categorías muestran de manera clara el desarrollo del fenómeno de la producción o reproducción de un discurso por parte de los usuarios del libro de texto para el aprendizaje del inglés enmarcado en la desigualdad. En los siguientes apartados se presenta el desarrollo de una teoría que pueda dar razón del problema citado. Conceptos como desigualdad social, discriminación, hegemonía, estereotipo, y prejuicio, apoyaron en la clasificación y codificación de los datos obtenidos en las entrevistas realizadas; lo anterior se vio ampliado por los contextos internacionales y nacionales históricos y contemporáneos de la influencia y uso del idioma inglés, su aprendizaje, y el papel que Estados Unidos e Inglaterra jugaron en su implementación y posicionamiento. Todos estos últimos finalmente forman una realidad que muestra la existencia de un fenómeno que encuentra su origen en lo que muchos autores llaman percepción (Ardón, 2012; Bartley, 1982; Arias Castilla, 2006; Vargas Melgarejo, 1994). Es importante aclarar que este concepto se presenta hasta este momento por ser un resultado que complementa a todas las categorías presentadas. La percepción es una consecuencia de la experiencia, interna y externa, de los individuos con los diferentes estimulantes sociales, cognitivos y demás (Ardón, 2012; Bartley, 1982; Arias Castilla, 2006; Vargas Melgarejo, 1994). Para comprender de manera más íntegra el fenómeno planteado y de las categorías mencionadas

es necesario hacer una definición más amplia de este concepto desde un punto de vista de la conducta humana.

La percepción

Aunque esta investigación no pretende incursionar en el campo de la psicología, si debe de hacer uso de términos de este campo del análisis conductual humano, que ayuden a explicar de manera integral el fenómeno abordado en esta investigación.

En términos generales, la percepción es entendida como un proceso cognitivo de la conciencia; este implica el reconocimiento, interpretación y significación para la emisión de juicios sobre aquello obtenido del ambiente físico y social, involucrando el aprendizaje, la memoria y la simbolización (Vargas Melgarejo, 1994).

La percepción es recurso y consecuencia de las evidencias, debido a que las experiencias perceptuales aportan la vivencia para la conformación de evidencias; de manera simultánea, son comparadas con el aprendizaje social, influido por modelos ideológicos que construyen elementos interpretativos que se entienden como la comprobación de la realidad existente (Vargas Melgarejo, 1994), así como los participantes visualizan los contextos en los libros de texto y hacen su propia interpretación, detonando un discurso que refleja aquellos esquemas desarrollados a través de sus experiencias.

La percepción surge del análisis y depuración de la información recibida a través de diversos estímulos en diferentes contextos (Arias Castilla, 2006), en cuestión de un instante (Ardón, 2012). Aunque este concepto tiene diferentes acepciones, es necesario complementarla con más elementos que ofrezcan una visión que interese y sirva a esta investigación. La

percepción implica una selección de entre la gran cantidad de datos que llegan del exterior, simplificando su complejidad para hacer de su almacenamiento algo más sencillo, así como de su recuperación en la memoria; y también, puede ir más allá de la información obtenida con la intención de reducir la incertidumbre y predecir eventos futuros (Arias Castilla, 2006).

La percepción además nos identifica como humanos y nos da el valor de individuos, permitiendo la incorporación de la persona en la realidad. La realidad es aquello que produce un estímulo, o “cosa”, a través de la sensación y se torna en algo funcional gracias a la percepción propia en cada ser, es decir, tendrá un significado según la experiencia vivida o adquirida (Ardón, 2012). Esta experiencia puede estar conformada por modelos o patrones culturales e ideológicos específicos aprendidos a una temprana edad por las representaciones que la conciencia observa (Vargas Melgarejo, 1994). Bartley (1982) agrega que la percepción se presenta a través de la experiencia sensorial, o del pensamiento, tomando como base el proceso de familiarización con los objetos, hechos o verdades; la percepción es, además, un juicio o conocimiento inmediato que involucra de manera usual una observación positiva o una discriminación sutil.

Los juicios contribuyen en dar validez a esas representaciones, cargadas de buenas o malas actitudes (Ardón, 2012). La percepción se ve entonces condicionada a la ordenación, clasificación y elaboración de sistemas de categorías; éstas ayudan con la diferenciación de los estímulos que el individuo recibe, convirtiéndose en los referentes de nuevas experiencias, que se transforman en situaciones reconocibles y comprensibles dentro de la realidad (Vargas Melgarejo, 1994).

Cada sociedad conforma sus propias evidencias y clasificaciones que muestran la forma como la percepción selecciona, codifica, asigna interpretación, atribuye valores, nomina

categorías, y demás. Los miembros de un grupo social aprenden implícitamente esos referentes y los heredan a las generaciones por venir, reproduciendo el orden social y cultural (Vargas Melgarejo, 1994), es decir, crean su propia realidad social definiendo sus propias categorías y niveles de diferenciación. Cada sociedad e individuo hace uso de las herramientas de la percepción para definir su posición en el mundo de acuerdo con su acceso a los recursos en comparación con la realidad de otros individuos. Estos niveles de igualdad se condicionan a varios aspectos de la vida de todo ser humano, englobados de manera general en lo social. Para poder ampliar un tanto más esta idea, a continuación, se presenta la siguiente categoría, las desigualdades, derivada de los datos analizados.

Las desigualdades

Hablar de ingresos, recursos, poder adquisitivo y estatus, dentro y entre sociedades, es establecer una jerarquía entre aquellos que los sustentan, estableciendo así las diferencias entre ellos (Cortés, 2011; Perry & Steiner, 2011). Aquellos en una posición de privilegio o poder mantienen la cercanía o distancia entre ellos mismos y los demás, a través de diferentes medios, como las instituciones y los eventos sociales, políticos y económicos (Thompson, 2002; van Dijk, 1994b; 2003a).

La *desigualdad social* no es únicamente una cuestión de acceso a los recursos, ésta puede ser una actitud donde se argumenta, de manera explícita o implícita y oculta, que se tiene una posición de superioridad con respecto a otros, que le brinda privilegios, o que incluso le otorga “responsabilidades” para guiar a éstos, o controlar su destino (van Dijk, 1998; García-Castro, 2010).

Una de las características de este proceso es el que se vale de elementos arbitrarios como el color de piel, la vestimenta, la posición laboral, la nacionalidad, el origen geográfico, el nivel académico, el consumismo, y demás, para catalogar o clasificar a las personas en diferentes niveles jerárquicos (van Dijk, 1998; García-Castro, 2010; Ridgeway, 2006; Ridgeway & Fisk, 2012). Estos elementos llevan a establecer escalas que “miden” las diferencias y la distancia que “debe” existir entre sectores o grupos de individuos, especialmente al compararse unos con otros (Ridgeway & Fisk, 2012).

Estos elementos raciales, laborales, académicos, económicos, y demás se convierten en un patrón o patrones de comparación que fortalecen la estratificación social externado (INEGI, 2013), entre muchas formas, de manera discursiva. Aunque, estos patrones se relacionan más con el desarrollo económico o el nivel de ingresos de las personas, por lo que la pobreza, la justicia, la calidad de vida, y la libertad en determinados contextos se ven involucrados en el mismo (Neckerman & Torche, 2007; Ridgeway, 2006). Cada nación establece sus patrones de desigualdad a través de sus propias instituciones, sin embargo, estos patrones son adoptados de manera personal por la población, convirtiéndose o transformándose en una conducta que a veces traspasa sus normas o leyes de convivencia, tanto internas como externas (Ridgeway, 2006; Ridgeway & Fisk, 2012). Estas conductas pueden ser incluso idealizadas y convertidas en modelos ideológicos, para crear una diferencia donde el “más desarrollado” es el modelo o patrón de comparación a utilizar (Wilkins, Mollborn, & Bó, 2014).

La desigualdad social también está ligada al acceso diferenciado a los recursos, a las oportunidades, a los ingresos, a los avances científicos y tecnológicos, a la educación, a la salud, a la calidad de vida, al trato justo civil, laboral y judicial; elementos que se identifican con una

exclusión social (Cortés, 2011; Mira, 2008; CEPAL-Naciones Unidas, 2016). Este tipo de desigualdad afecta a la convivencia comunitaria, la seguridad y la confianza entre los miembros de un grupo, sea este uno pequeño, o hasta una nación completa.

La percepción de la carencia de una posición económica, o en *desigualdad económica*, lleva a la sensación de estar en una posición de desventaja ante aquellos que se percibe que no carecen de ella, en este sentido, la percepción es tan importante como la realidad misma al convertirse en algo tan cotidiano (Ardón, 2012; Abirached, 2014). Esta reducción o carencia de economía no es más que la manifestación de un estado en que no se cubren las necesidades de consumo materiales, de alimentación, y se encara una sensación de impotencia (Indrawati, 2016).

Ante esto, las personas establecen su propia posición social, se comparan ellos mismos ante otros, usualmente tomando un grupo como referencia (Milkie, Warner, & Ray, 2014), pueden ser aquellos que se encuentran geográficamente cerca, llámense vecinos o amigos, o incluso geográficamente distantes como otra nación, modelo de riqueza y bienestar global, y cuyo despliegue de poder se realiza a través de un mismo discurso esparcido por diferentes medios (Veraza, 2004).

La desigualdad, y su percepción, no solo depende de paradigmas económicos, sociales o de riqueza, sino que ésta además condiciona su existencia (producción o reproducción) a cuestiones como relaciones de género, raza y etnicidad, poder, política y el estado, educación, trabajo, salud y crimen (Balcazar, Berardi, & Taylor-Ritzler, 2011; Cortés, 2011; Martínez Rizo, 1992; Ortiz Hernández, Ayala Guzmán, & Pérez-Salgado, 2018; Monroy-Gómez-Franco, 2017). En esta investigación, las relaciones de género, raza y etnicidad ocupan un papel central en la comprensión del fenómeno observado. La apariencia, como a continuación se presenta, o

características físicas de las personas son uno de esos patrones o modelos de comparación que definen los estados de igualdad o desigualdad entre las personas, la cercanía de clase, la igualdad del bienestar y calidad de vida.

Tolerando la apariencia

La historia ha mostrado que la diferencia de tonos y colores de piel también marcan la diferencia entre bienestar y explotación (Cortés, 2011), y, por tanto, en el trato entre individuos (Rousseau, 2003). Por muchos años los individuos han establecido y marcado las diferencias entre grupos, han establecido fronteras visibles e invisibles (Rousseau, 2003), todo con el simple propósito de conservar o defender lo adquirido, y en algún momento ostentar de ello. Una forma muy sencilla de hacerlo es tomando lo evidente y que puede ser observado por cualquiera, el color de piel.

La percepción de que el color de piel juega un papel determinante en las condiciones de vida es algo que es activado de manera sutil y externado de una manera comparativa (Ridgeway & Erickson, 2000), y que finalmente produce un argumento plagado de marcadores de desigualdad, esto se ve ejemplificado en parte del argumento que estructura “Margarita”, quien al ser cuestionada sobre su percepción de las imágenes que se encuentran en una página de su libro de texto responde: *...bueno pues, en unas de ellas veo que ponen a gentes de de Estados Unidos, que por lo normal son más blancos, y solo hay una donde dice “a uniform” donde hay una persona morena que supongo que la relacionan como la mexicana”...*

El supuesto desarrollo en ámbitos de impacto de cada nación, como es el caso de Estados Unidos (Veraza, 2004), muestra al resto las ventajas que pueden tener sobre ellas, el color de piel

no es lo único que puede estar ligado con sus habitantes, aspectos como la vestimenta, y el estilo de vida, pueden llegar a ser representativos de un grupo de personas, y sinónimos de aceptación o rechazo (Ridgeway & Nakagawa, 2014), hasta el punto de la idealización.

Para “Margarita” hablar de color de piel es invocar a la historia y a la herencia colonial de los países sajones, a la imagen destruida y recreada de las razas negra y morena, y a la imagen glorificada y enaltecida de la raza blanca (Gall, 2004; Mignolo, 2000). Hablar de color de piel, es explorar las relaciones entre individuos, entre sus lenguas, entre sus ideas, entre sus creencias, entre su visión de ellos y el mundo, entre su estilo de vida (Dussel, 2000), entre el dominio y el sometimiento (Foucault, 1980).

El trato desigual e intolerante se convirtió en algo cotidiano y, que, con los siglos, se normalizó por quienes se sirven de ese propósito, que es, el mantener el control y dominio de los recursos materiales, o de perpetuar una herencia de hegemonía estructurada en la desigualdad (Dussel, 2002; Neckerman & Torche, 2007; Quijano, 2000). Ese sentimiento se perpetúa y reproduce en cada oportunidad donde un elemento, en este caso discursivo, lo active. “Margarita” considera que esta reproducción está plasmada en los libros de texto y lo percibe de la siguiente manera: ... *“porque por lo normal siempre hacen menos a los mexicanos en el libro de texto, así como en el país...”*

La lucha por erradicar las prácticas de diferenciación o discriminación (Naciones Unidas, 2001) han llevado a que hoy en día las personas expresen su tolerancia o intolerancia, disfrazados o minimizados, en discursos creados y activados por modelos hegemónicos de naciones dominantes (Mignolo, 2009; Quijano, 2007). Para poder respaldar este punto, se analiza el discurso de “Margarita” en dos partes.

La primera parte expresa tras líneas un cierto grado de tolerancia, y diferenciación hacia las razas morenas, específicamente señalando a los mexicanos, y los estereotipos que rodean a estos, adquiridos o desarrollados socialmente. “Margarita” asegura que los mexicanos, por ser morenos, ocupan una jerarquía inferior en comparación con los estadounidenses, quienes usualmente son blancos. “Margarita” conforma su argumento a través de declaraciones particulares y generalizaciones, donde se puede apreciar la manera directa de expresar su tolerancia hacia el hecho de que los mexicanos son representados de una manera tal, que los blancos o estadounidenses quedan en una posición de superioridad sobre los mexicanos. Al entrevistar a “Margarita” sobre qué ve o percibe en las imágenes y texto de una de las páginas del libro de texto, y haciendo uso de las convenciones de transcripción de Jefferson⁴ (ver Anexo 3), ella responde:

Minuto 1:08 de la entrevista:

- M: Bueno pues, en unas de ellas veo que (1) ponen a gentes (1) de ? de Estados Unidos, que por lo normal son más blancos, y solo hay una donde dice “*a uniform*” donde hay una:: persona morena >que supongo que la relacionan como la mexicana<
- E: Ok (.) ¿Y por qué crees tú, que:: bueno, las personas que están ahí, blancas son (.) de Estados Unidos?
- M: (2.3) porque:: por lo normal siempre hacen menos a los mexicanos en el libro de texto (1) así como (1.3) en el país (1.1) ↓ y yo supongo que por eso
- E: ¿y tú crees que aquí (1) la comparación (.5) está:: sugiriendo algo como eso?

⁴ Jeffersonian Transcription Notation as described in Jefferson, Gail (1984). On the organization of laughter in talk about troubles. In J. Maxwell Atkinson & John Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp.346-369). Cambridge: Cambridge University Press.

- M: (2.8) ↑Pues si no fuese así, a la (.4) chica que está con el uniforme ↑también hubiese sido blanca, y:: ↑no lo es
- E: Ok, ¿Y:: qué opinas del::: texto? (.5) que está abajo de la página(3.7) ¿me puedes tú:: leer ahorita el texto? Obviamente está en inglés, y me puedes decir, ¿qué percibes tú? ¿De qué trata el texto? Me puedes decir de qué trata el texto y qué percibes tú del mismo
- M: (2)Pues veo que comparan a Tijuana con San Diego, y:: en esto comparan que esa escuela tiene ↑muchísimos más avances que la mexicana, (1) y que tienen mayor alcance en estudios o podría decirse en maestros que en una de ?México
- E: Ok, ¿alguna otra idea que te surja o te sugiera este texto?
- M: ↑No
- E: ¿No?
- M: No
- E: Ok, entonces retomando lo que acabas de comentar (.5) ¿el texto te sugiere una comparación (1) entre ↑dos escuelas?
- M: ↑ Sí
- E: Una en Tijuana y una en San Diego
- M: Sí
- E: Ok donde se presentan casos de (3) de que en Tijuana los maestros ¿qué comentaste
- M: Eran mucho mejores, con mayor capacidades que los que están en una escuela ?en México.
- E: ¿En Tijuana o en San Diego?
- M: En San Diego
- E: Ah, ↑en San Diego, ok, y en cuanto a las características de las escuelas que se mencionan ahí(1) tú consideras que hay algo que sea relevante que mencionar o que sea relevante resaltar

M: Pues(.) supongo que no:::(1.2) porque así como puede haber maestros buenos en San Diego puede haber maestros mucho mejores (.)~~(X)~~en México, y por lo que he visto en el libro(.) >siempre tienen que comparar algo de México con algo de allá<(2.3) y::: <es algo como controversial porque(1) siempre ponen a un mexicano a comparación de un ↑gringo>.

Sin embargo, en su visión de desigualdad, la entrevistada muestra cierta consideración hacia el grupo en desventaja, en este caso, los morenos mexicanos, ella acepta y reconoce que hay diferencias en el color de piel, pero que se debe tener una cierta “uniformidad” en la presentación de las personas en el libro de texto, o todas son estadounidenses, o todas son blancas. En sus palabras... *Bueno pues, en unas de ellas veo que ponen a gentes de de Estados Unidos, que por lo normal son más blancos, y solo hay una donde dice “a uniform” donde hay una persona morena que supongo que la relacionan como la mexicana...* se percibe en su argumento la presencia de un esquema de desigualdad o diferenciación entre mexicanos y estadounidenses.

El objetivo de brindar un argumento es el de dar una o varias razones a los demás involucrados en un diálogo de aceptar una conclusión (Walton, 2006), estos pueden tener diversas formas básicas de estructuración, dependiendo de la manera como la conclusión se encuentre vinculada en la cadena de razonamiento en un caso particular (Walton, 2006). En este sentido, para que un discurso tenga la cualidad de ser un argumento debe contar con por lo menos una premisa (*argumento simple*) que funcione como base para inferir una conclusión (Walton, 2006). De una manera esquemática, y utilizando herramientas del análisis de la argumentación crítica (Walton, 2006), se puede observar que esta declaración gira en torno a premisas y

generalizaciones sobre la apariencia física de las personas por su nacionalidad u origen, lo que anteriormente se definió como prejuicio (Allport, 1971; Blair & Banaji, 1996; Béjar Navarro, 1969; Dovidio, Hewstone, Glick, & Esses, 2010). Tales herramientas son las tablas o esquemas de argumentación, en donde se trata de “desmenuzar” esas declaraciones y premisas que rodean y fortalecen los argumentos, en forma de conclusiones o generalizaciones (Walton, 2006). Con esto se da inicio a la presentación de los datos en este formato. La Tabla 2 muestra en pocas líneas la visión de Margarita sobre los estadounidenses.

Tabla 2

Lo normal es ser blanco en Estados Unidos

<u>Tipo de declaración y código</u>	<u>Cuerpo de la declaración</u>
Declaración Singular DS1A	en unas de [las imágenes] ellas veo que ponen
Presunta Generalización PG1A	a gente de Estados Unidos, que por lo normal son más blancos
Premisa P1A	una persona morena que supongo la relacionan como la mexicana
Presunta Generalización PG2A	por lo normal siempre hacen menos a los mexicanos en el libro de texto, así como en el país [Estados Unidos]
Premisa C1A	si no fuese así, a la chica que está con el uniforme también hubiese sido blanca, y no lo es

Esta tabla muestra brevemente que existe, implícitamente, la premisa de la relación del color de piel con el origen geográfico de las personas. Se percibe la presencia de una relación causal “*origen – color de piel*”, donde las personas originarias de Estados Unidos son blancas, y las de México son morenas (**PG1A/P1A/PG2A**). Estas motivan la conclusión (**C1A**) en “Margarita” de que hay un “trato desigual” en el contenido del libro de texto donde las imágenes de personas morenas retratan a mexicanos, y que su presentación es la de un ser inferior a la del resto de las otras personas retratadas de piel blanca, originarias de Estados Unidos. Esta es una

primera evidencia que muestra que efectivamente los libros de texto se convierten en un vehículo que alienta la producción y reproducción del discurso de la desigualdad entre sus usuarios.

De esta manera, el argumento se puede explicar: la premisa es “...*una persona morena que supongo la relacionan con una mexicana...*”, apoyada con una primera generalización “(*la gente de Estados Unidos) por lo normal son más blancos*”, fortalecen una segunda generalización que propone que el trato a los mexicanos es desigual, tanto en el libro de texto como en el país (Estados Unidos)... *porque por lo normal siempre hacen menos a los mexicanos en el libro de texto así como en el país, y yo supongo que por eso*; lo anterior es retratado en la premisa de que una chica con uniforme escolar y de piel morena no corresponde con lo establecido implícitamente... “*Pues si no fuese así, a la chica que está con el uniforme también hubiese sido blanca, y no lo es...*”

Además del análisis de los argumentos en tablas, se hace uso de diagramas para identificar la estructura de la cadena de ideas presente en ellos, y así apreciar los patrones discursivos de desigualdad de una manera más clara, o categorías. Los diagramas se convierten en herramientas de análisis que ayudan a identificar las brechas o problemas dentro de un argumento, y a evaluar al argumento como débil o fuerte, pero con validez (Walton, 2006, pág. 139). En este análisis, se utilizan diagramas con cajones y sombras para mostrar de una forma más clara y visual la organización de los elementos que conforman el corpus de la investigación.

Los diagramas toman un argumento como algo que se presenta en un caso particular, como texto de un discurso, ayudan a identificar la argumentación como un juego de premisas y generalizaciones presentadas como razones para aceptar una conclusión (Walton, 2006). El

diagrama 1 describe el flujo que “Margarita” sigue en su discurso, siendo éste un argumento “seriado” (Walton, 2006).

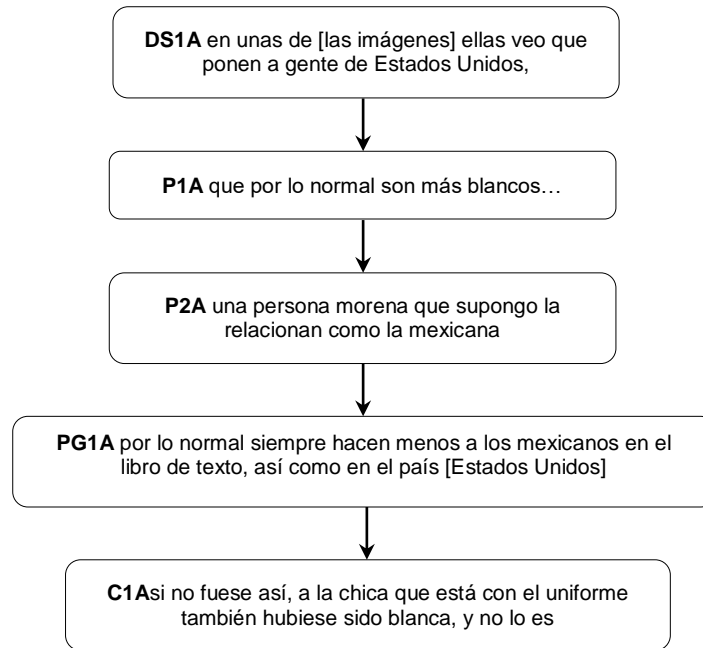


Diagrama 1. “Lo normal es ser blanco en Estados Unidos”

En el caso de esta primera parte del argumento de “Margarita, inicia con una declaración singular (**DS1A**) que da entrada a la presentación de las premisas (**P1A/P2A**) que se alinean con su percepción de la realidad o generalización (**PG1A**), y que finalmente, la secuencia de estos elementos da sustento a la conclusión expresada (**C1A**). Por la estructura de este argumento, donde existen premisas que apoyan a una conclusión, se entiende que el argumento es válido conformado de una manera básica y sencilla (Walton, 2006).

La segunda parte del argumento de “Margarita” (Tabla 3) revela nuevamente la percepción de la diferencia de ser parte de una nación específica y los alcances, o beneficios, de

pertenecer a ella, en comparación con otra (**P1A/G11A**). En estas líneas, ella percibe de manera inicial que existe una supremacía académica de Estados Unidos sobre México, o cuando menos a nivel de estudios hay mayor avance en una sobre otra... *“Pues veo que comparan a Tijuana con San Diego, y en esto comparan que esa escuela tiene muchísimos más avances que la mexicana, tienen mayor alcance en estudios”*... al igual que la capacidad o competencia académica sobresale en los maestros extranjeros... *“Eran mejores, con mayor capacidades que los que están en una escuela en México”*... aunque nuevamente, “Margarita” percibe la comparación evidente entre naciones, cuestión que llega a denotar un tinte de tolerancia.

Tabla 3

El alto nivel académico de los Estados Unidos

<u>Tipo de declaración y código</u>	<u>Cuerpo de la declaración</u>
Premisa P1A Generalización Inductiva G11A	Pues veo que comparan a Tijuana con San Diego, y en esto comparan que esa escuela tiene muchísimos más avances que la mexicana
Premisa P2A	tienen mayor alcance en estudios
Premisa P2B	podría decirse en maestros [más capacitados] que en una de México
Conclusión C1A Presunta Generalización PG1A	Eran mejores, con mayor capacidades que los que están en una escuela en México así como puede haber maestros buenos en San Diego puede haber maestros mucho mejores en México
Conclusión C2A	y por lo que he visto en el libro, siempre tienen que comparar algo de México con algo de allá
Conclusión C3A	siempre ponen a un mexicano en comparación con un gringo

El diagrama 2 muestra que el argumento anterior es uno “divergente”, donde hay más de una premisa y cada una funciona de forma separada para sustentar la conclusión (Walton, 2006), y, demuestra además, que el discurso de “Margarita” tiene también una validez argumentativa al estructurarse con las premisas **P2A** y **P2B**, que respaldan a una generalización inductiva **G11A**, y que deriva en las conclusiones **C1A**, **C12**, y **C13**. Aunque en este caso se inicia con una

generalización, las premisas sirven precisamente de sustento o base para apuntalar a la misma y dar paso a las conclusiones o percepciones de la entrevistada.

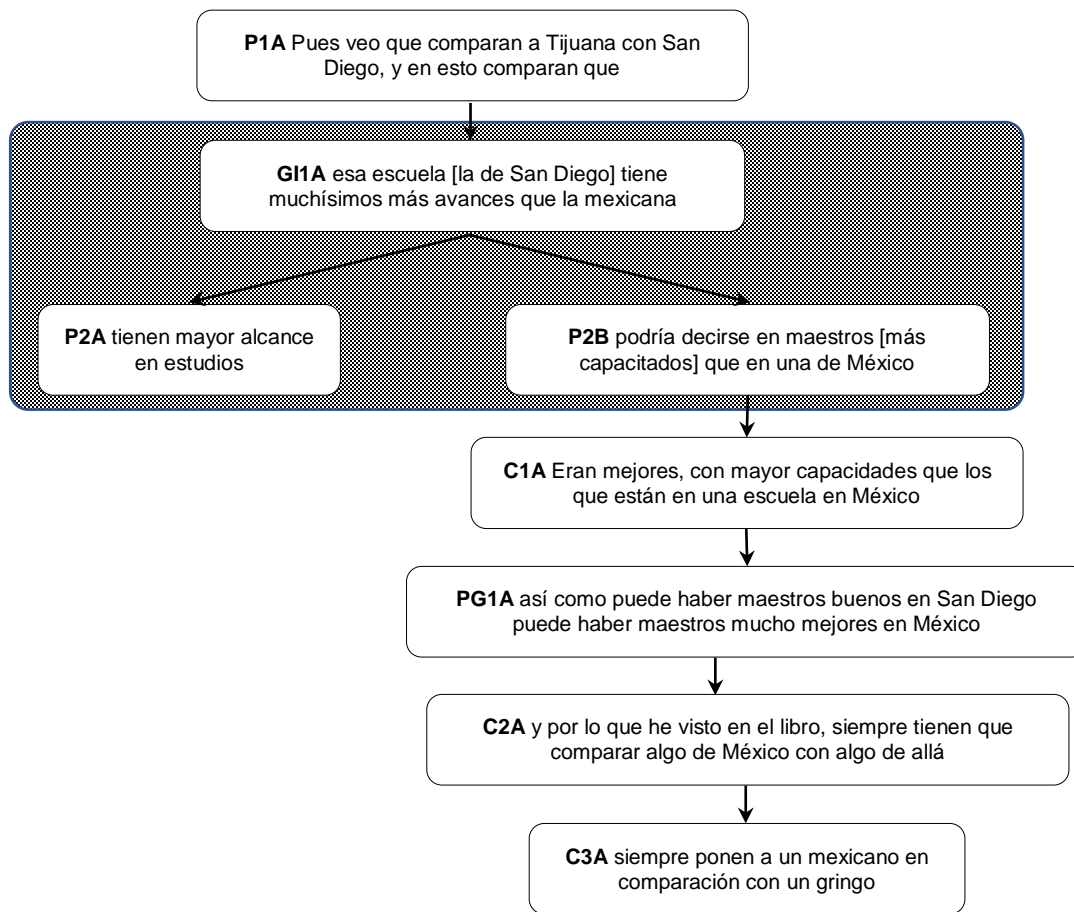


Diagrama 2. "El alto nivel académico de los Estados Unidos"

Después de la elaboración del esquema (tabla) y diagrama de este discurso (argumento) es posible hacer una reducción y compactación de este para poder así visualizar de una manera más

fluida la estructura discursiva de desigualdad que emana del mismo, donde los prejuicios y estereotipos sociales muestran una hegemonía académica establecida entre los Estados Unidos y México, completamente relacionada con cuestiones de color, tono de piel y capacidades o habilidades laborales.

“Bueno pues, en unas de [las imágenes] ellas veo que ponen a gente de Estados Unidos, que por lo normal son más blancos, y solo hay una donde dice “a uniform” donde hay una persona morena que supongo la relacionan como la mexicana... porque por lo normal siempre hacen menos a los mexicanos en el libro de texto, así como en el país [Estados Unidos]... y yo supongo que por eso. Pues si no fuese así, a la chica que está con el uniforme también hubiese sido blanca, y no lo es. Pues veo que comparan a Tijuana con San Diego, y en esto comparan que esa escuela tiene muchísimos más avances que la mexicana, y que tienen mayor alcance en estudios o podría decirse en maestros que en una de México. [Los maestros] Eran mejores, con mayor... capacidades que los que están en una escuela en México. Pues, supongo que no... porque, así como puede haber maestros buenos en San Diego puede haber maestros mucho mejores en México, y por lo que he visto en el libro, siempre tienen que comparar algo de México con algo de allá; y es algo como controversial porque siempre ponen a un mexicano en comparación con un gringo...”

En las líneas subrayadas es posible identificar marcadores discursivos de desigualdad, donde se establece la relación color – nación “*donde hay una persona morena que supongo la relacionan como la mexicana...*”; al igual que la relación del trato social Estados Unidos – México “*por lo normal siempre hacen menos a los mexicanos en el libro de texto, así como en el país*”. El uso de calificativos establece una comparación y relación directa entre etnia y color de piel, así como de posición de poder.

En una declaración más, otra de las entrevistadas, a quien llamaremos “Susana” (S), hace una clara diferenciación y cierta degradación de las mismas personas observadas en las imágenes. Ella va más allá de la tolerancia y expresa un sentir de cierta compasión por personas con esta imagen de vulnerabilidad por ser “morenas” y de un aparente nivel económico bajo, mostrando

así una clara percepción de las posiciones de ventaja y desventaja entre ella y los demás, lo que puede enmarcar una percepción de “estatus” o jerarquía social (Ridgeway & Erickson, 2000; Ridgeway, 2001; Ridgeway & Fisk, 2012). “Susana” declara:

Inicio de entrevista

- E: Sí, te:: te voy a pedir tomes el libro dos, que está ahí, y ábrelo en la página seis por favor
- S: (3)Sí...
- E: en la seis (2) y bueno(1.8) no sé(1.7) ¿cuál es? ¿qué es lo que ves tú en esa página?
- S: ?eehhh imágenes, (1)textos...
- E: aja
- S: (2)eehh(.) preguntas
- E: okay
- S: (1.3)mmmm
- E: ¿Cuántas imágenes ves?
- S: (1)siete
- E: ¿Puedes describir este cada una de las imágenes por favor?
- S: En la primera que veo es sobre como (1) mmmm(2.4) alguna persona dando información
- E: aja
- S: La segunda es(1) una escuela como pública, pero de::: marginados
- E: aja
- S: (2)la tercera es (1)como ya en una graduación(2) de hecho es una graduación (X)creo(2.8) y la cuarta es:: (1) una maestra dando clases (2) en la quinta es una chava (1) se ve que está estudiando o platicando(1) en la quinta es una niña (1)haciendo tarea(2) y la::: última (inaudible) es una chava...

E: okay (1) bueno (1) la primera dices que es una persona haciendo ↑¿qué?
 S: dando así como una conferencia(2) no sé
 E: ¿Puedes describir más a detalle la imagen? por favor
 S: eeehh(X) bueno se ve que tiene una como bata(1) parece que es un doctor y que está dando algo así como::(1.3) no sé (2) algo importante(2) (X) una asamblea
 E: (3)okay(1) y(2)físicamente el señor?
 S: Se ve que es alto(1) es güerito(1) cabello claro
 E: ¿La segunda imagen?
 S: Es una niña humilde(1) Se ve muy, pero muy humilde, ↑como de pueblo
 E: okay(1) ¿y por qué dices que es humilde?
 S: Por la forma en que se viste↓, y los rasgos, que es morenita...
 E: ↑¿Cómo se viste? (1)↑ ¿Cómo está vestida?
 S: Trae uniforme, pero se ve desgastado
 E: okay(1) y dices que sus rasgos son::
 S: (2)como de un lugar(1) ((pero muy, muy humilde))
 E: muy humilde(2) ¿cómo es un lugar humilde?
 S: ahmmmm(3.8) <pues que no hay suficiente comida (3.5)mmm, no hay trabajo>
 E: (1)okay, ¿algo más? (1)¿Algún otro detalle de esa segunda imagen?
 S: (5)eeeahmmmm, ↑no
Minuto 3:42 de entrevista.

Los argumentos pueden estar llenos de marcadores que giran en torno a una idea principal; sin embargo, estos marcadores pueden estar dispersos dentro del mismo discurso, ir y venir, para poder así respaldar las declaraciones que se emiten (Walton, 2006). La Tabla 4 y su diagrama muestran la manera como las ideas de “Susana” giran en torno al concepto de

humildad⁵, y su relación con la piel, la apariencia, el origen, y la economía de las personas, así como de su acceso a los beneficios que la posición económica implica: “...es una niña humilde. Se ve muy, pero muy humilde, como de pueblo. Por la forma en que se viste, y los rasgos, que es morenita...” Con esta cadena discursiva “Susana” determina que la humildad es sinónimo de pobreza, activando un proceso automático de estereotipos (Banaji & Hardin, 1996) acorde con la visión desigual de las personas.

Tabla 4

La uniformidad de la humildad

<u>Tipo de declaración y código</u>	<u>Cuerpo de la declaración</u>
Declaración Singular DS1A	eehh imágenes, textos... eehh preguntas...
Declaración Singular DS1B	veo, siete [imágenes].
Declaración Singular DS1C	En la primera que veo es sobre como ... mmmm...
Declaración Singular DS1D	alguna persona dando información.
Premisa P1A	La segunda es una escuela como pública,
Conclusión, Declaración Existencial C1A	pero ddee marginados...
Declaración Singular DS2A	la tercera es como ya en una graduación...
Declaración Singular DS2B	de hecho es una graduación creo...
Declaración Singular DS3	y la cuarta ess.. Una maestra dando clases...
Declaración Singular DS4A	en la quinta es una chava haciendo tarea...
Declaración Singular DS4B	se ve que está estudiando o platicando...
Declaración Singular DS5	y laaa... última es una chava... dando así como una conferencia...
Declaración Singular DS6A	[la siguiente imagen es un hombre] no sé eeehh,
Declaración Singular DS6B	bueno se ve que tiene una como bata,
Declaración Singular DS6C	parece que es un doctor
Declaración Singular DS6D	y que está dando algo así como... no sé... algo importante...
Conclusión C2A	una asamblea...
Declaración Existencial DE1A	Se ve que es alto,
Declaración Existencial DE1B	es güerito,
Declaración Existencial DE1C	cabello claro...
Conclusión C3A	Es una niña humilde.
Conclusión C3B	Se ve muy, pero muy humilde,
Conclusión C4A	como de pueblo
Premisa P2A , Declaración Existencial	Por la forma en que se viste,
Premisa P2B , Declaración Existencial	y los rasgos,
Premisa P2C , Declaración Existencial	que es morenita...
Premisa P2D , Declaración Existencial	Trae uniforme,
Premisa P2E , Declaración Existencial	pero se ve desgastado...
Conclusión C4B	como de un lugar, pero muy humilde
Generalización Universal, Conclusión GUC3C	[en un lugar humilde] ahmmmm pues que no hay suficiente comida,
Generalización Universal, Conclusión GUC3D	mmm, no hay trabajo

⁵ En México humildad usualmente es sinónimo de pobreza, tal y como lo define en una de sus acepciones el Diccionario de la Real Academia Española en su versión en línea: 2. “Bajeza de nacimiento o de otra cualquier especie”.

Al igual que “Margarita”, “Susana” por un lado, percibe y asigna una cierta condición de preeminencia a la blancura... “no sé eeehh, bueno se ve que tiene una como bata, parece que es un doctor y que está dando algo así como... no sé... algo importante... una asamblea... Se ve que es alto, es güerito, cabello claro...”; y por el otro, su cadena argumentativa establece y trae al frente la relación “moreno – pobreza”, “pobreza – humildad” tomando como base las diferencias raciales y el estereotipo social. En este punto es posible empezar a vislumbrar un patrón discursivo que gira alrededor de la tolerancia al color de la piel y la posición que ésta brinda a sus portadores.

En este caso, la tolerancia fue más dirigida hacia un aparente sector social y racial vulnerable, las niñas morenas de los pueblos. Para “Susana”, el estar dentro de una institución educativa pública es sinónimo de marginación: “...*la segunda es una escuela como pública, pero ddee marginados...*”. El siguiente diagrama muestra como de una forma seriada y divergente el argumento de “Susana” se consolida con sus conclusiones y generalizaciones, siguiendo la marcada relación entre sus premisas y declaraciones particulares.

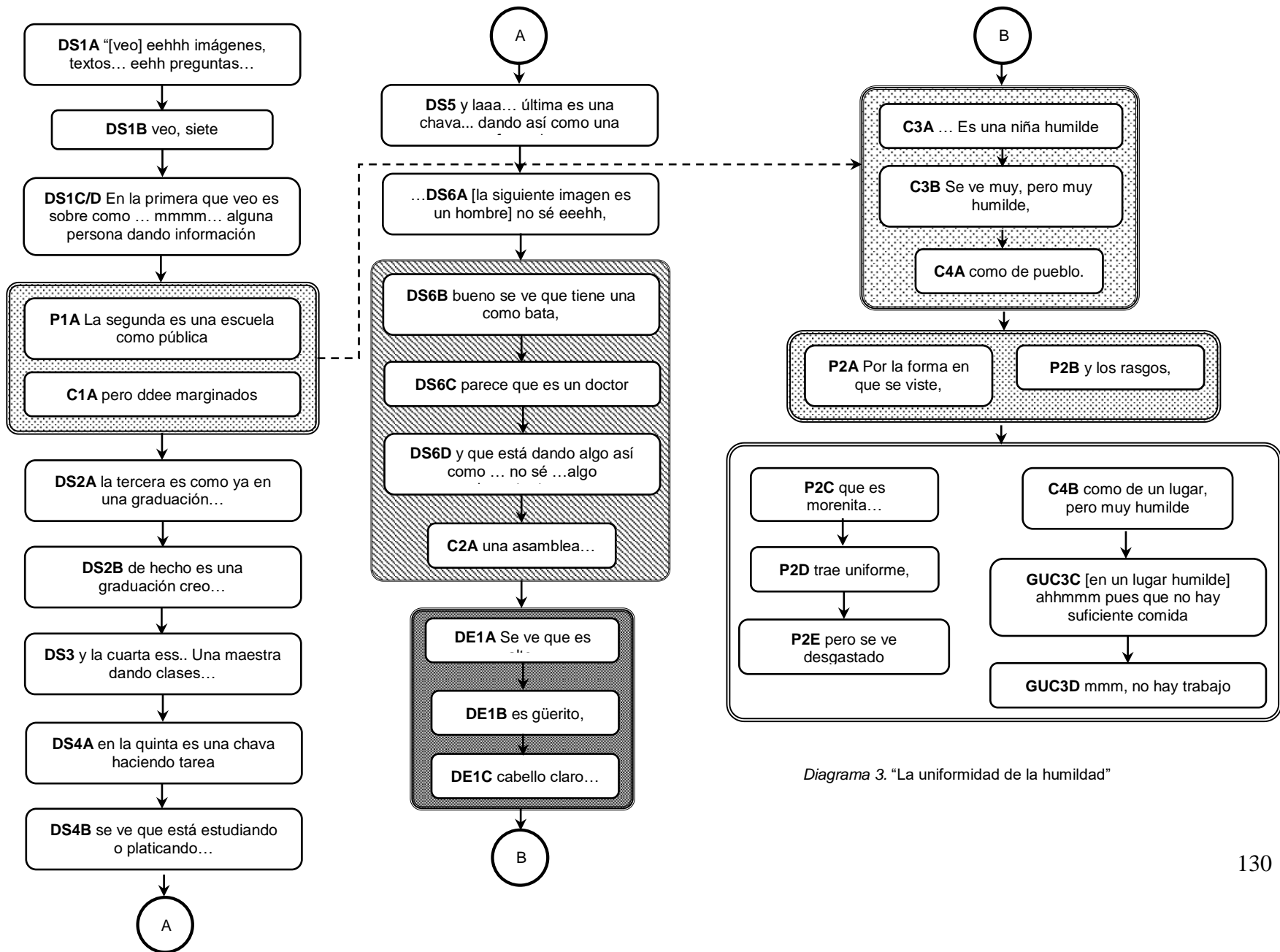


Diagrama 3. "La uniformidad de la humildad"

Al final de este argumento, “Susana” refiere que la condición de humildad, de ser originario de un pueblo, o de tener un tono de piel moreno es sinónimo de falta de bienestar y acceso a los recursos, es decir, que este tipo de personas a las que ellas considera “marginados” se encuentra limitada o reducida por su apariencia u origen geográfico; aunque humildad puede ser también definida como la actitud de las personas a la discreción de sus logros o reconocimiento de sus errores o fracasos, “Susana” la define y construye como pobreza. Nuevamente, cuestiones de apariencia física como el color de piel y vestimenta, y el lugar de origen de las personas, se relacionan con la posición o estratificación social (Delgado Díaz del Olmo, 1992; Essed, 2008). Lo anterior hace evidente que lo opuesto: la opulencia, el bienestar y dominio de los demás, son cuestiones que se relacionan igualmente con un color opuesto a la marginación, el blanco (Béjar Navarro, 1969; Cannon, 1980; Cortés, 2011). Finalmente, este argumento se organiza en una cadena continua que permite ver de una manera más práctica la categoría definida como “la uniformidad de la humildad”...

“eehhh imágenes, textos... eehh preguntas... veo, siete [imágenes]. En la primera que veo es sobre como ... mmmm... alguna persona dando información. La segunda es una escuela como pública, pero ddee marginados... la tercera es como ya en una graduación... de hecho es una graduación creo... y la cuarta ess.. Una maestra dando clases... en la quinta es una chava. se ve que está estudiando o platicando... en la quinta es una niña haciendo tarea... y laaa... última (inaudible) es una chava... dando así como una conferencia... no sé eeehh, bueno se ve que tiene una como bata, parece que es un doctor y que está dando algo así como... no sé... algo importante... una asamblea... Se ve que es alto, es güerito, cabello claro... [en la segunda imagen]Es una niña humilde. Se ve muy, pero muy humilde, como de pueblo. Por la forma en que se viste, y los rasgos, que es morenita... Trae uniforme, pero se ve desgastado... como de un lugar, pero muy humilde [5] [en un lugar humilde] ahmmmm pues que no hay suficiente comida, mmm, no hay trabajo”.

Desde hace más de medio milenio las sociedades “blancas” decidieron condenar a la exclusión o marginación a aquellos que consideraban diferentes por su color de piel, organización social y costumbres, les llamaron “bárbaros” y carentes de inteligencia; decidieron que el tono de piel los igualaba o los condenaba, que la piel oscura y el trabajo físico era una dicotomía que podía beneficiarlos (Roldán, 2009). Desde ese entonces, la intolerancia y desprecio a las razas oscuras ha sido y sigue siendo una característica permanente dentro de las sociedades blancas y de sus discursos sociales, especialmente de aquellas sociedades donde la herencia hegemónica de época colonial sigue presente. Las actividades coloniales crearon una imagen omnipotente del hombre blanco y una degradante del hombre oscuro (Dussel, 2000; Roldán, 2009), jerarquizando el bienestar de la vida a través del tono de piel.

El color del control y del bienestar

Hablar de blancura es hablar de control y poder, expresados en riqueza, es hablar de bienestar y prestigio, es hablar de tolerancia y respeto. En contraste, hablar de piel oscura, en cualquiera de sus tonos, pero especialmente de la negra o morena, es hablar de pobreza, marginación, o humildad en el sentido estricto de una carencia de clase económica. El tener un tono de piel oscura se ha convertido en sinónimo de limitación o desventaja ante la riqueza y control de los recursos materiales o no materiales, en sinónimo de inferioridad, de nula riqueza y oportunidades de obtenerla, de intolerancia y segregación social.

Tener piel morena o blanca hoy en día representa para la mayoría el medio para obtener cualquier bien presente o futuro, de llegar al prestigio social y a la aceptación de las masas (Balcazar, Berardi, & Taylor-Ritzler, 2011), o por el contrario, de enfrentar obstáculos y

exclusión, de tener que enfrentar la falta de igualdad de oportunidades. La actitud y trato recibidos siempre estarán condicionados por el color de piel y sus tonalidades (Gall, 2004).

El flujo y acceso a los recursos, que proveen bienestar y seguridad a una comunidad, puede determinar el grado de control que un grupo puede ejercer sobre otro (Hout, 2007). El tener este control sobre los recursos es tener una ventaja sobre otro. Un control construido con el paso del tiempo y los eventos históricos de cada nación (Dussel, 2000).

Históricamente, el poder de una nación se mide en términos de ingresos, de cuánto compra y cuánto vende, del tamaño y capacidad armamentista que tiene (Veraza, 2004). La economía de una nación, además de su poder armado, determina su posición o jerarquía ante las demás naciones del mundo y sus habitantes. Sin embargo, para el mundo globalizado es más rentable ejercer ese control y hacer gala de este a través del consumismo, o lo que comúnmente se llama como “compras” o “*shopping*”⁶.

Además del nexo existente entre el concepto de realizar compras y la clase socioeconómica que la ejerce, existe desde hace ya unos años (Iftikhar, Hussain, Kahn, & Iiyas, 2013), la generalización o estereotipo de que la mujer es quien realiza esta actividad de manera protagónica y casi exclusiva, y con una forma muy específica de llevarlo a cabo (Universia, 2012).

Este modelo o estereotipo “moderno”, tiene sus raíces en las diferencias de sexo y la supuesta conducta de la mujer al hacer las compras, donde muestra una supuesta frivolidad por hacer uso del recurso monetario, usualmente provisto por el hombre, única y exclusivamente para

⁶ Anglosajismo adoptado por la sociedad para hacer referencia a la práctica de ir de compras a un centro comercial, usualmente de prestigio

satisfacer su sentimiento de felicidad y bienestar. La imagen de la mujer que realiza compras, usualmente se relaciona con una mujer con el único interés de ostentar una posición en la sociedad, entre más se gasta, más dinero se tiene, y mejor posición social se refleja (Ifitikhar, Hussain, Kahn, & Iiyas, 2013).

Usualmente la descripción de una mujer que realiza compras es la de una que goza de una clase socioeconómica alta, con un esquema de refinamiento y belleza física estereotipada, delgada, blanca, sonriente, portando ropa de moda, y cargando una serie de bolsas de tiendas departamentales, representando además un estilo de vida de exclusividad, lleno de abundancia... *“Pues es blanca, digamos que se ve con... con un aspecto de dinero, por decirlo así. Y de una clase social alta...”*. Aunque este estereotipo puede ser interpretado como una regla, en donde toda mujer realiza compras para obtener una sensación de felicidad, puede existir la excepción (Hu & Jasper, s.f).

Por su lado, el estereotipo del hombre es el de ser el proveedor, el protector, de tener fuerza, y de realizar actividades con rudeza para mostrar su nivel de hombría y posición de dominio entre un grupo de otros hombres, pero, sobre todo, ante las mujeres (Aguilar, Valdez, González-Arratia, & González, 2013). En uno de los argumentos o discursos expresados por “Margarita”, se da razón de esta regla o estereotipo al aceptar de manera indirecta la veracidad de ésta en el siguiente argumento:

Minuto 4:43 de entrevista:

E: ¿Qué ves en ella? ¿Qué encuentras en esta página?

M: (X) Pues a una chica con bolsas que(1) supongo fue de compras...

E: aja(2) ¿Y puedes describir a esa chica? ¿A esa imagen?

M: Pues es blanca(2.2) digamos que se ve con(2.4) con un aspecto de dinero, por decirlo así.

E: aja

M: Y:: de:: una clase social alta

E: Okay, y con respecto al texto que tiene ahí a un lado

M: (3)Habla de que(3.8) la mujer siempre va de compras, por decirlo así.

E: ¿La mujer? (1)¿Tú crees que (1)a eso se refiere? ¿Por qué?

M: ↑Porque no pusieron a un chico y pusieron a una chica.

E: Ah okay(2)entonces tú crees que están tratando de entablar alguna (1)relación ahí o...

M: Pues tal vez(2) ↑porque siempre está considerado que las mujeres somos las que más gastamos en ropa o artículos modernos(1) por decirlo así, pero hay hombres que también gastan demasiado en ropa y en varias cosas.

E: ¿Tú conoces hombres así?

M: £Sí£

E: Bueno(1) ¿por ejemplo?

M: Ah pues, ↑mis hermanos

E: ¿Ah sí?

M: ↑Sí, gastan más que yo, ↓a veces(1) entonces es como decir que la mujer siempre gasta más ↑cuando no es así(2.6) los hombres también gastan.

E: Entonces en este caso la imagen y el texto, tú consideras que son sugerentes de (2.4) este(1.3) esta relación ↑mujer-compras

M: ↑Sí

E: ¿Algo más aquí en las preguntas que te hace el texto? (2.3)¿Hay algo que tú consideres se deba de mencionar o resaltar?

M: Pueeesss(2) >según por lo que yo entiendo es que a los<(1.5)unos nos hace feliz comprar

E: aja

M: (3.1) y ↑sí nos hace feliz(.)pero(3) a veces nos moderamos en algunas cosas(.)
y así...

E: Okay(1) moderarte (.)¿cómo?(1) ¿en qué sentido?

M: En el sentido de que (1)no tener que gastar tanto(1.2) y tener una cierta
conciencia en que cantidad puedo gastar y que cantidad no.

E: Okay(1) ↑¿y eso lo dice aquí? (3)(X)¿sí?

M: ↑((Sí))

E: =Debes de moderarte en gastar

M: ↑Sí

E: Okay(.) bueno(1.3) ¿algo más que quieras agregar sobre esta imagen y este
texto o el tema de las compras?

M: (X)Eehh(.) no

Minuto 7:40 de la entrevista...

En la Tabla 5 se puede observar el esquema de este argumento, lleno de premisas (**PA1-PA4**) y generalizaciones seriadas y divergentes (**GUAC, GUB**) que a su vez se convierten en estereotipos de desigualdad de género (**PGB, CB1**). Las generalizaciones se encuentran rodeadas de premisas que para “Margarita” se convierten en “justificantes” de los estereotipos incrustados en su discurso.

Tabla 5

Las mujeres siempre van de compras

<u>Tipo de declaración y código</u>	<u>Cuerpo de la declaración</u>
Premisa PA1	[en la imagen] Pues [veo] una chica con bolsas que supongo fue de compras
Premisa PA2	es blanca
Premisa PA3	con un aspecto de dinero
Premisa PA4	de una clase social alta
Generalización Universal/Conclusión GUAC	[esto] Habla de que ... la mujer siempre va de compras... por decirlo así
Premisa PA5	Porque no pusieron a un chico y pusieron a una chica.
Presunta Generalización PGA	siempre está considerado que las mujeres somos las que más gastamos en ropa o artículos modernos
Presunta generalización PGB	hay hombres que también gastan demasiado en ropa y en varias cosas
Premisa PB1	mis hermanos gastan más que yo
Conclusión CB1	es como decir que la mujer siempre gasta más cuando no es así...
Generalización Universal GUB	los hombres también gastan
Presunta Generalización PGC	a [los...] unos nos hace feliz comprar
Premisa PC1	y sí nos hace feliz
Premisa PC2	a veces nos moderamos en algunas cosas
Premisa PC3	En el sentido de que no tener que gastar tanto
Premisa PC4	y tener una cierta conciencia en que cantidad puedo gastar y que cantidad no

El diagrama de este argumento (Diagrama 4) presenta premisas (**PA1-PA4**) de una forma seriada que en su conjunto se convierten en una base que apoya a una forma divergente del argumento y que expresa las conclusiones que postula (**GUA**). Así el primer bloque de premisas, que describen a una mujer que hace compras, anteceden a la generalización universal “...*habla de que ... la mujer siempre va de compras...*” Es posible notar que el argumento de “Margarita”, quien está realmente convencida que el retrato de las mujeres al hacer compras es acertado, o cuando menos lo que ella percibe del contenido del libro de texto va de acuerdo con los modelos y esquemas sociales y de género establecidos en su experiencia y vida cotidiana. Esto es sustentado en la cadena de premisas en las que hace una comparación: “... *la mujer siempre va de compras, por decirlo así. Porque no pusieron a un chico y pusieron a una chica... porque siempre está considerado que las mujeres somos las que más gastamos en ropa o artículos modernos, por decirlo así, pero hay hombres que también gastan demasiado en ropa y en varias cosas...*”

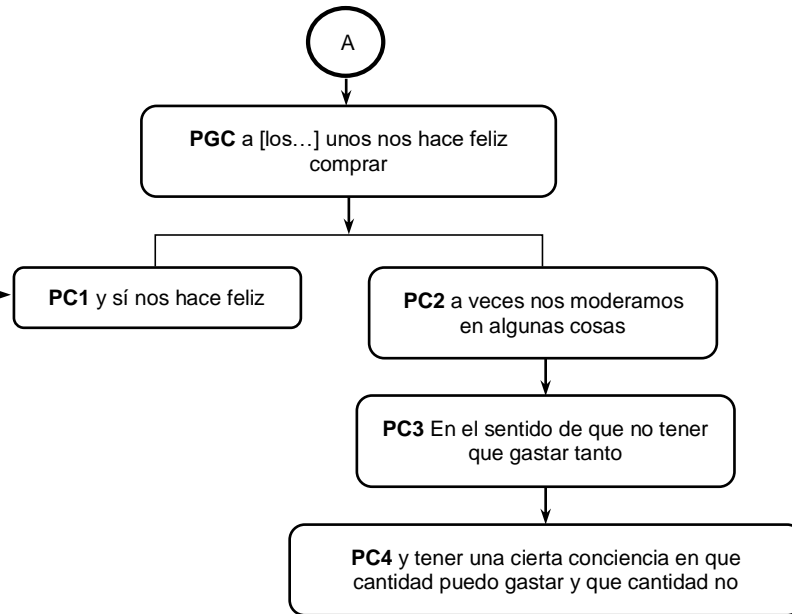
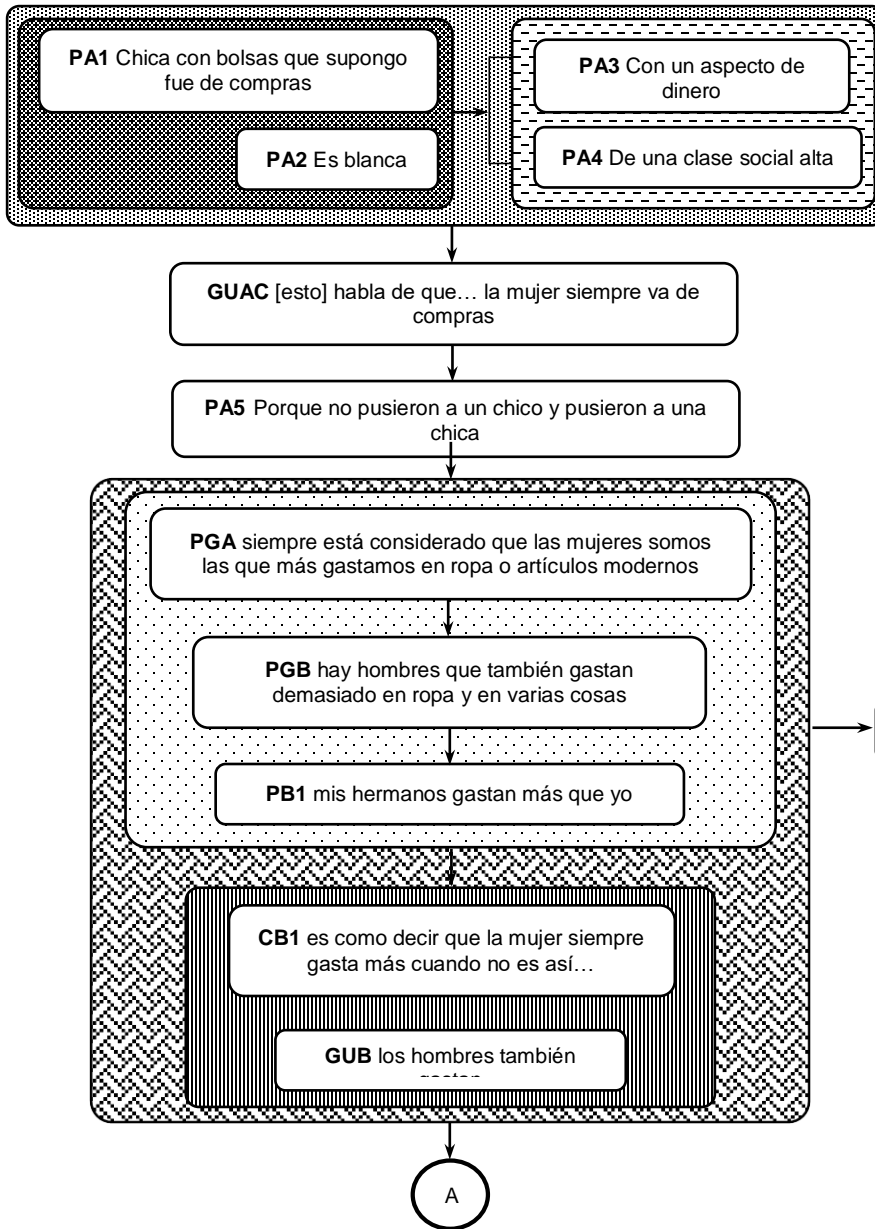


Diagrama 4. "Las mujeres siempre van de compras"

Para poder seguir de una manera más contundente y práctica este argumento, se hace una reducción de la entrevista, se eliminan las preguntas del entrevistador conservando únicamente las respuestas de la entrevistada y llenando los posibles espacios con palabras alineadas con la declaración de la entrevistada, quedando de la siguiente manera:

[*en la imagen*] “Pues [*veo*] a una chica con bolsas que supongo fue de compras... Pues es blanca, digamos que se ve con... con un aspecto de dinero, por decirlo así. Y de una clase social alta... [*esto*] Habla de que ... la mujer siempre va de compras, por decirlo así. Porque no pusieron a un chico y pusieron a una chica... porque siempre está considerado que las mujeres somos las que más gastamos en ropa o artículos modernos, por decirlo así, pero hay hombres que también gastan demasiado en ropa y en varias cosas. Ah pues, [*por ejemplo*] mis hermanos. Sí, [*mis hermanos*] gastan más que yo, a veces, entonces es como decir que la mujer siempre gasta más cuando no es así... los hombres también gastan. Pueeesss, según por lo que yo entiendo [*del texto*] es que a los... unos nos hace feliz comprar⁹..... y sí nos hace feliz, pero... a veces nos moderamos en algunas cosas, y así¹⁰... En el sentido de que no tener que gastar tanto, y tener una cierta conciencia en que cantidad puedo gastar y que cantidad no”.

En este tipo de argumento es posible apreciar el uso de un “contraejemplo”. Un contraejemplo puede ser un caso particular en donde la regla puede romperse (Walton, 2006), sin embargo, existe el razonamiento que dice “la excepción confirma la regla”, en otros términos, la excepción es la verificación de que en realidad sí existe una regla, y por tanto, el discurso de desigualdad y las diferencias de sexo se confirman también. “Margarita” en su declaración “... la mujer siempre va de compras...”, confronta el hecho de la existencia de esa regla, a pesar de utilizar un contraejemplo “pero hay hombres que también gastan demasiado en ropa y en varias cosas”, y enfatiza con la excepción particular “Ah pues, [*por ejemplo*] mis hermanos. Sí, [*mis hermanos*] gastan más que yo, a veces”, y llegar a la conclusión “es como decir que la mujer siempre gasta más cuando no es así... los hombres **también** gastan”. “Margarita” no dice que la

regla “las mujeres gastan más y van de compras” es nula, por el contrario, al utilizar su contraejemplo no hace más, sino que señalar esa es solo una excepción particular de la misma que no altera, ni quita su existencia. En este ejemplo, es admisible argumentar “la excepción demuestra la regla en los casos no exceptuados”, en este estudio esta frase es de particular relevancia ya que, cuando menos en las mentes y las percepciones de los sujetos de muestra es latente la presencia de estereotipos de sexo que inclinan sus argumentos hacia una postura de desigualdad. Este argumento es a su vez lo que se denomina como *ad hominem tu quoque* (Walton, 1998)

Usualmente se considera que los argumentos *ad hominem* son falaces por parecer una forma de atacar la declaración o argumentos de una persona al atacar su credibilidad, a pesar de que esto sea irrelevante en la certidumbre de la declaración (ver Walton, 1987; p. 317). En esta investigación no se discute la credibilidad de los participantes, sino el análisis de sus argumentos o discursos. En el caso de la participante que en su discurso ataca la conducta de sus hermanos, cumple de manera discursiva en dar veracidad a los estereotipos de comportamiento femenino. Su discurso es una forma donde ella ataca y busca una defensa al señalar el comportamiento de los hombres al momento de realizar compras. Aunque este discurso puede parecer una falacia porque la misma participante realiza aquello que está criticando, éste señala a una cuestión más pragmática que discursiva. No existe irrelevancia en el argumento, sino por el contrario, enfatiza la veracidad de que “la mujer siempre va de compras”.

Con esto, el discurso mismo se convierte en una evidencia de la visión de desigualdad existente en los grupos sociales, creados de manera constante y estructurada por una serie de creencias y prácticas compartidas (Bourdieu, 1984; Bourdieu & Passeron, 1996). La participante,

de manera anticipada, percibe en su construcción de la realidad (Abirached, 2014), que ella misma cumple con el estereotipo establecido de las mujeres al ir de compras. La participante advierte de manera enérgica con un discurso, más que de ataque, de defensa, que las mujeres no son las únicas que cumplen este estereotipo, sino que los hombres, cuando menos sus hermanos, como “excepción a la regla”, deben de ser incluidos en el mismo

Este argumento trae al frente la existencia de una norma o precepto establecido en el comportamiento de las mujeres que refuerza el estereotipo mismo al que se trata de desacreditar asumiendo una postura de igualdad en el comportamiento de ambos sexos. La normalización de las diferencias lleva a construir y tener siempre presente las características propias que llevan a ese ciclo, que da perpetuidad a las mimas.

Construyendo la desigualdad

Los estereotipos pueden llegar a tener su base en la percepción de la realidad, aunque muchas veces estos pueden llegar a ser fabricados por un grupo para poder desacreditar o mostrar cierta inferioridad de otro grupo de personas (Ridgeway, 2001; Ridgeway & Erickson, 2000; Ridgeway & Fisk, 2012; Ridgeway & Nakagawa, 2014). Sin embargo, esta concepción de ideas o características llega incluso a contaminar y ocupar un lugar dentro de las mentes del mismo grupo al que se pretende desacreditar, creando una imagen consciente de sí mismo desigual y carente de las características del grupo en comparación. Estos discursos de desacreditación se convierten en los mismos discursos de desacreditación del propio grupo diferenciado o discriminado hacia sí mismo, creando no solo una visión desigual de sí mismo, sino una visión que completa la visión desigual que otros tienen de este grupo (Ridgeway, 2006).

En el caso de este estudio, se refleja una visión propia establecida por otros grupos sociales, en el discurso del siguiente participante se puede observar este fenómeno de comparación personal siguiendo los estándares de lo que es “*ideal*”, y que brinda cierto prestigio y aceptación ante el resto del mundo (Ridgeway, 2006). Se toma como base o estándar de comportamiento y categoría social a las personas de raza blanca o características anglosajonas, en especial los estadounidenses (Monroy-Gómez-Franco, 2017), o en términos coloquiales a los *gringos*⁷.

El *gringo* o estadounidense, es el estándar de una calidad de vida que brinda principalmente una posición social, pero sobre todo económica alta (Cullen, 2003). Esta visión puede estar contrapuesta con la realidad, ya que el estadounidense promedio, goza de una clase media baja a media alta, según el estándar de vida de ese país. Además, existen sectores poblacionales que también se catalogan como pobres o de nivel de vida bajo (Shambaugh, 2017).

Aunque el discurso oficial de muchos medios es el de que en los Estados Unidos todos o la mayoría de su población goza de un nivel académico universitario, de un nivel de economía alta, de acceso a los recursos prácticamente ilimitado, las estadísticas muestran lo contrario. Los Estados Unidos tiene tasas de pobreza, rezago académico, desempleo, pero sobre todo, de desigualdad en niveles altos (infobae, 2018) y que muestran que la realidad es diferente a la imagen y posición construidas por un discurso hegemónico y distorsionado.

⁷ *Gringo,ga* (de etim. disc.) adj. Fam. Extranjero, especialmente de habla inglesa, y en general todo el que habla una lengua que no sea la española. Dícese también de la lengua extranjera // (Amer. Merid.) Norteamericano de EEUU // (Argentina y Perú). Persona rubia y de tez blanca. Diccionario de la lengua española. Real Academia Española 1992, XXº ed. Madrid. P.1059. Es el gentilicio más usado en México, para designar a los ciudadanos de Estados Unidos de América, el país modelo de hegemonía, con el que México comparte una frontera de miles de kilómetros

La presencia constante de los discursos hegemónicos durante los últimos siglos, y principalmente durante las últimas décadas, ha modificado la visión de la ideología de la supremacía de una sociedad a un nivel casi mitológico, donde unos se suponen ser seres que tienen una vida resuelta por el simple hecho de pertenecer a un país, y tener ciertas características físicas que les otorga una posición social, económica y académica de inmediato (Fuentes-Nieva, 2017); en cambio los otros, quienes toman como referencia a los anteriores, se identifican a sí mismos como la antítesis de estos, y además, fortalecen el discurso de la imagen de inferioridad construida por los grupos en prestigio (Roldán, 2009). El siguiente argumento, expresado por “Francisco” es prueba de ello:

Minuto 9:42 de la entrevista

- E: ¿algo más que quieras agregar sobre esta página, sobre las imágenes o el texto?
- F: Pues que al abrir el libro vi una imagen y que es ((México))
- E: ¿cuál?
- F: la segunda
- E: ↑la segunda...
- F: ps sí, porque ya sé cómo nos tienen catalogados
- E: ¿Cómo?
- F: No sé, <como flojos, fodongos, que no trabajamos>
- E: okay, ¿y ellos cómo son?
- F: Según ellos son más estudiantes(1.8) son mejores(2.3) porque Estados Unidos es una ↑potencia mundial(.) ↑casi todos van, vienen a la universidad(2.5) y en México nooo(2.2) solo vamos a la secundaria o a la primaria también
- E: (2.8)okay(.) y dices que es una potencia mundial ¿en qué?

F: (2) ps se supone que es por(.) la mayoría tiene un buen trabajo, (inaudible) en común(.) en teoría(.) porque(.) <yo leí que los inmigrantes tenían el 40% de la economía de Estados Unidos>

E: entonces no

F: ↑no

E: no es de ellos

F: no es de ellos

E: oaky(.) bueno (1) ¿alguna otra cosa?

F: (.)↑no

Minuto 11:01 de la entrevista...

De una forma esquemática (Tabla 5), el discurso presenta diferentes premisas y conclusiones donde también es posible ver como salen a la superficie formas y estructuras discursivas de desigualdad, derivadas de la comprensión y uso del contenido del libro de texto. La Tabla 6 separa el conjunto de ideas para poder así entender la función que cada declaración desempeña en este argumento; y al mismo tiempo es posible entender la validez de este por cumplir con las características que todo argumento debe cumplir. Es posible observar a través de las premisas y declaraciones del participante el contraste existente entre México y Estados Unidos, quien además generaliza según los patrones o estereotipos que él tiene de ambos países en cuestiones académicas.

Tabla 6

La hegemonía académica de los Estados Unidos

Tipo de declaración y código	Cuerpo de la declaración
Declaración Singular DS0	pues que al abrir el libro,
Declaración Singular DS1	vi una imagen, y que es México ¹ ; la segunda...
Premisa, Presunta Generalización PPG1A	ps sí, porque ya sé cómo nos tienen catalogados
Declaración Existencial, Presunta Generalización DEPG1B	No sé, como flojos, fodongos, que no trabajamos...
Declaración Existencial, Presunta Generalización DEPG1C	Según ellos son más estudiantes...
Premisa, Presunta Generalización PPG1D	son mejores...
Generalización Universal GU1A	porque Estados Unidos es una potencia mundial...
Generalización Inductiva G11A	casi todos van, vienen a la universidad...
Generalización Universal GU1B	y en México nooo...
Generalización Universal GU1C	solo vamos a la secundaria
Generalización Universal GU1D	o a la primaria también...
Generalización Universal GU1E	... ps se supone que [los estadounidenses van a la universidad]
Generalización Inductiva G11B	es por... la mayoría tiene un buen trabajo, (inaudible) en común...
Declaración Singular DS2A	en teoría... porque...
Generalización Universal GU2A	yo leí que los inmigrantes tenían el 40% de la economía de Estados Unidos
Generalización Universal GU2B	[la economía] no es de ellos

La valoración o apreciación tan alta que se tiene de los Estados Unidos lleva incluso a suponer que se ha llegado a idealizar la forma como se debe de vivir, actuar, expresar, e incluso, nacer, se desea cumplir con el requisito de ser blanco, con ojos azules o verdes, hablar inglés, ser alto, y tener estudios universitarios. En este argumento el participante distancia a los mexicanos, y por ende, a sí mismo, del nivel o posición que ocupan ante otras naciones, en este caso, los Estados Unidos. Aunque el mismo participante menciona que son los mismos estadounidenses quienes han promocionado su nivel y jerarquía ante el mundo en la línea: ... *”según ellos son más estudiantes... son mejores...”*, éste comparte y acepta el discurso negativo sobre los mexicanos y la construcción que se ha hecho de los mismos al expresar: ... *“pues que al abrir el libro, vi una imagen, y que es México; la segunda... ps sí, porque ya sé cómo nos tienen catalogados. No sé, como flojos, fodongos, que no trabajamos...”*, esta combinación de premisas y conclusiones no solo son generadas por el entorno mundial, sino que son el resultado de la percepción en medios

como el libro de texto para aprender inglés: es a través de su discurso o contenido, que la imagen de naciones como la de Estados Unidos, se ha convertido en un arquetipo en las mentes de aquellos, que a pesar de no conocer el país y su realidad, consideran son el ejemplo y forma de vida a seguir, en otras palabras, se han esquematizado mentalmente ambas figuras en un plano de desigualdad. El diagrama de este discurso muestra como la imagen de desigualdad, ante un país hegemónico, se reproduce o produce al haber construido cognitivamente la visión misma del individuo y del grupo al que pertenece, es decir, va desde el nivel micro hasta el nivel macro. El diagrama 5 muestra visualmente como el entrevistado, en la complejidad de su argumento, va planteando premisas que sustentan una generalización y que a su vez sirve como premisa para otras generalizaciones y conclusiones sobre el nivel académico de México y de Estados Unidos. En él es posible apreciar además, el nivel de comparación que el participante tiene entre ambos países y su percepción de desigualdad académica entre éstos, ubicado en las dos zonas sombreadas del mismo diagrama.

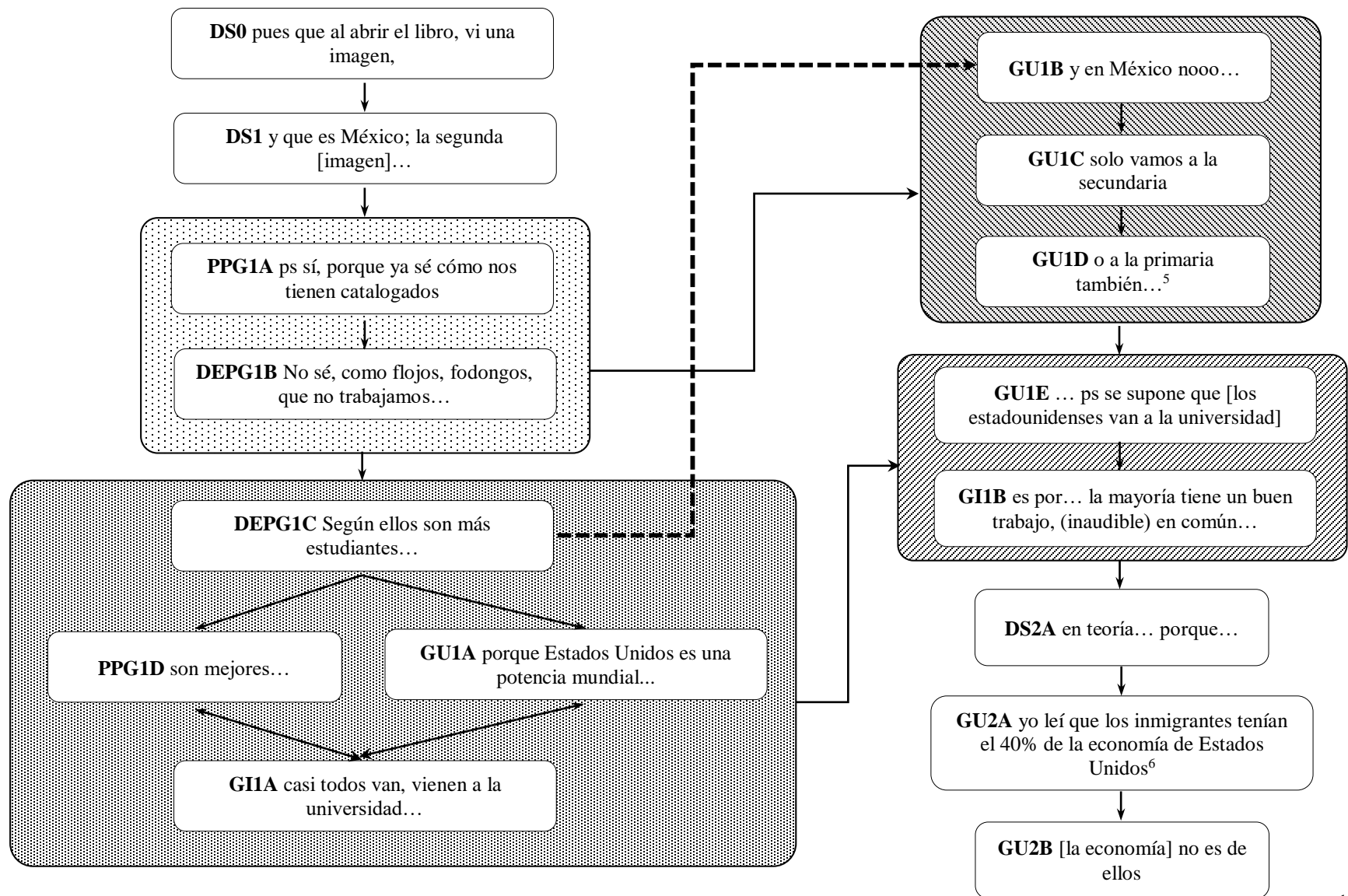


Diagrama 5. "La hegemonía académica de los Estados Unidos"

Siguiendo el formato del apartado anterior, se hace una “reducción” de la entrevista obteniendo el siguiente argumento:

pues que al abrir el libro, vi una imagen, y que es México¹; la segunda...² ps sí, porque ya sé cómo nos tienen catalogados³ No sé, como flojos, fodongos, que no trabajamos...⁴ Según ellos son más estudiantes... son mejores... porque Estados Unidos es una potencia mundial... casi todos van, vienen a la universidad... y en México nooo... solo vamos a la secundaria o a la primaria también...⁵ ... ps se supone que [los estadounidenses van a la universidad] es por... la mayoría tiene un buen trabajo, (inaudible) en común... en teoría... porque... yo leí que los inmigrantes tenían el 40% de la economía de Estados Unidos⁶

Para Bourdieu (1984) los estilos, disposiciones, y preferencias congruentes con una línea de clase se representan por lo que él define como “*habitus*”. Este principio, que unifica o genera prácticas, crea diferencias entre los estatus de los grupos y unifica la clase de la cual una persona forma parte. Los sistemas educativos juegan un papel importante en el cambio de las ideologías de desigualdad, sin embargo, éstos han fallado en apagar la visión de desigualdad que tanto afecta a las personas al favorecer con sus contenidos o programas de estudio a los grupos de dominio en la sociedad, adoctrinando con valores y competencias que resultan en una baja movilidad en la integración social (Bourdieu & Passeron, 1996). La estructura de los sistemas educativos, incluso el mexicano, basados en diferencias de poder, hacen uso de las diferencias de clase incrustadas en los valores personales, y educacionales de los individuos, para alimentar un modelo basado en la economía (Milkie, Warner, & Ray, 2014). Un modelo que ofrece una forma o estilo de vida atractivo a través de la constante práctica que estructura los argumentos que lo respaldan.

El estilo de vida como estructura estructurante del discurso de la desigualdad

En un discurso más es posible observar como las prácticas cotidianas del discurso de la desigualdad son el resultado de las prácticas mismas de las personas en diversos contextos, o cuando menos, esa es la perspectiva de “Rogelio”, quien particularmente ha construido sus esquemas cognitivos en torno a las apariencias, el acceso a los beneficios de la riqueza en términos de posición social, reflejado en el siguiente discurso:

Minuto 9:27 de la entrevista.

E: ¿Y qué actividades crees tú que son las que usualmente hacemos?

R: (1.1)Pues trabajar, y::: no sé (.) ir al campo (1.5)↑albañilería::: todo trabajo de (X) ¿cómo se puede decir? (2.2)(X)nada difícil, la mayoría, ↓no digo que todos (.) la mayoría sí

E: (1)Y los mexicanos que hacen esa actividad (4) ¿cuáles son?

R: (X)Pues se puede decir que los (2) los(.) que tienen menos recursos(.) no sé(.) <pobres, de bajo (1) nivel educativo>

E: (.)¿Y los que hacen la actividad de compras?

R: (1.3)Pues que son::: (X)no sé(.) <tienen dinero (1) son de alto nivel>

E: ¿De alto nivel qué?

R: (X)de::: se puede decir de dinero(.) ↑de clase(.) por decir (.) ↓aquí están distinguiendo bien la clase (.) ↑¿no?

E: Entonces tu consideras que (1) hacer compras es (2) cuestión de (1) dinero obviamente

R: (1)↑Pues sí

E: ¿No? (.) ¿Algo más que te haga:::?

R: ↑No

E: ¿Te hace sentir algo esto:: esa::=

- R: =es como le decía (.)que desigualdad, porque están muy:: <cosas que pues (.)no hacen la mayoría ↓de los mexicanos>
- E: ¿Y en tu caso?=
R: =↑no
E: ¿No lo haces?=
R: =↑No=
E: ¿No? (.)¿y si yo te pongo una actividad de este tipo, bueno::: ésta? (.) ¿qué responderías tú?
R: (.)que no(.) no lo hago
E: ↑¿No la haces?
R: ↑No
E: ↑¿Por qué?
R: ↑¿Por qué? como le digo (X)le decía, no hago nada de esas cosas (1.5)↓ no, <no tengo dinero> (baja tono de voz)...
E: Ok

Minuto 11:14 de la entrevista...

De igual manera, obteniendo las premisas, conclusiones, declaraciones y generalizaciones, el argumento toma un esquema más práctico y concreto que refleja la construcción de las estructuras de desigualdad en la mente de las personas. A continuación, se representa de manera esquemática (Walton, 2006) en la Tabla 7 el discurso expresado por “Rogelio”, quien de manera clara ejemplifica lo que es el estilo de vida de los mexicanos, según los modelos desarrollados a través de las prácticas sociales en su experiencia.

Tabla 7

El quehacer de los mexicanos

<u>Tipo de declaración y código</u>	<u>Cuerpo de la declaración</u>
Generalización Universal GU1	[los mexicanos usualmente nos dedicamos] Pues trabajar, o ir al campo, y albañilería,
Generalización Universal GU2	todo trabajo de... ¿cómo se puede decir? nada difícil,
Generalización Inductiva G11	la mayoría, no digo que todos, la mayoría sí ¹
Generalización Inductiva G11A	los, que tienen menos recursos,
Premisa P2B	no sé, pobres,
Premisa P2C	de bajo... nivel educativo ²
Generalización Inductiva G12	Pues que [mexicanos que compran] sonnn, que tienen dinero, son de alto nivel
Premisa 2D	dee, se puede decir... de dinero,
Premisa 2E	de clase, por decir,
Conclusión C1	aquí están distinguiendo bien la clase, ¿no?
Premisa P2F	... como le decía que [me hace sentir] desigualdad,
Generalización Inductiva G12A	porque ponen cosas que ps no hacen la mayoría de los mexicanos ⁵
Premisa P3A	que no [voy de compras], no lo hago ⁶
Pregunta Pr1	¿Por qué?
Premisa P3B	Es como le digo, le decía, no hago nada de esas cosas,
Premisa/Declaración Existencial P3CDE	no tengo dinero ⁷

En su forma reducida el argumento muestra de manera concisa un discurso fluido que resalta la construcción ya internalizada de las diferencias de clase según el estilo de vida:

[los mexicanos usualmente nos dedicamos] Pues trabajar, o ir al campo, y albañilería, todo trabajo de... ¿cómo se puede decir?... nada difícil, la mayoría, no digo que todos, la mayoría sí¹... [pues se puede decir que] los, que tienen menos recursos, no sé, pobres, de bajo... nivel educativo²... Pues que [mexicanos que compran] sonnn, que tienen dinero, son de alto nivel³... dee, se puede decir... de dinero, de clase, por decir, aquí están distinguiendo bien la clase, ¿no?⁴... como le decía que [me hace sentir] desigualdad, porque ponen cosas que ps no hacen la mayoría de los mexicanos⁵... que no [voy de compras], no la hago⁶... ¿Por qué? Es como le digo, le decía, no hago nada de esas cosas, ... no tengo dinero ⁷(*baja tono de voz, con un tinte de timidez*)...

El argumento de “Rogelio” se plantea en forma de diagrama de la siguiente manera:

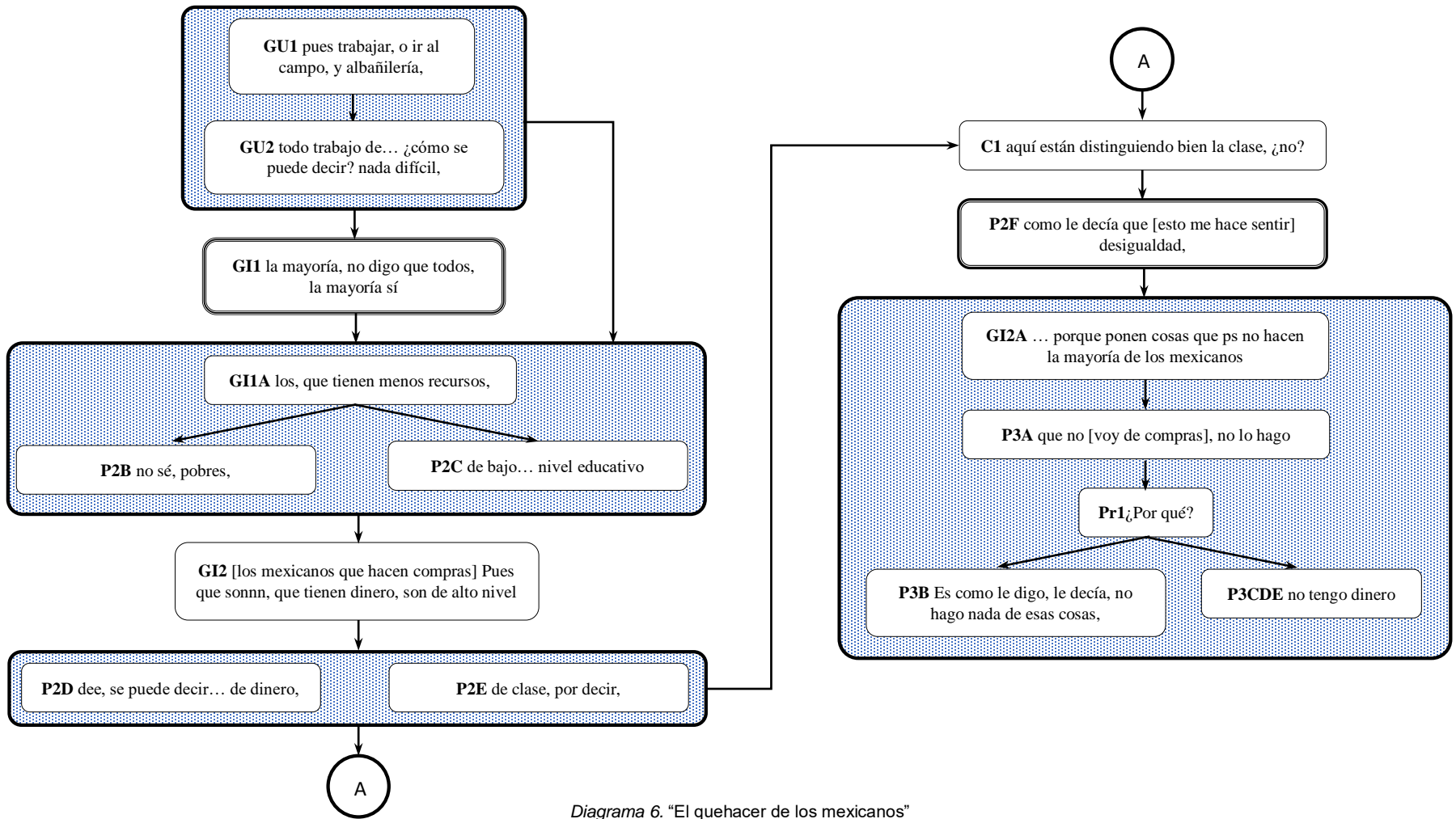


Diagrama 6. "El quehacer de los mexicanos"

“Rogelio” claramente estructura la división de clases en México según el estilo de vida: en primera instancia, y de acuerdo con la actividad laboral, la mayoría de los mexicanos se dedican al campo o a la albañilería, o a trabajos poco especializados, ...“*pues trabajar, o ir al campo, y albañilería, todo trabajo de... ¿cómo se puede decir?... nada difícil, la mayoría, no digo que todos, la mayoría sí;*” y son personas que se encuentran en los niveles bajos de economía y educación, ...“*[pues se puede decir que] los, que tienen menos recursos, no sé, pobres, de bajo... nivel educativo...*”; por el contrario, aquellos que pueden “hacer compras” son personas que se encuentran en un alto nivel económico y de clase, ...“*pues que [mexicanos que compran] sonnn, que tienen dinero, son de alto nivel³... dee, se puede decir... de dinero, de clase...*”. Finalmente, y tomando como referencia la actividad mencionada, “Rogelio” considera que su falta de dinero lo limita y no puede llevar a cabo la misma, por lo que su tono de voz tímido sugiere que él mismo se ubica en un nivel o estilo de vida bajo.

Este discurso es una aproximación a lo que Bourdieu (1984) señala como "estructuras estructurantes estructuradas" o *habitus*; según la formación personal y ocupación que tiene el individuo lo lleva a construir el mundo de una manera particular. Además, el *habitus* organiza las prácticas y la percepción de estas, construye de forma cognitiva los esquemas que dan sentido a las prácticas creadoras de nuevas prácticas (Bourdieu, 1984).

La división de las clases sociales es un producto de la organización de la vida social considerando al mismo tiempo las características intrínsecas que la rodean y por la misma relación de esas características que es consecuencia de su posición en el sistema de condiciones de clase, el cual también es un sistema de diferencias (Bourdieu, 1984). El actuar de cada persona se encuentra condicionada por su ocupación o destreza en el trabajo. Por actuar se hace referencia

a los lugares que visita, la elección de la vestimenta, el gusto por cierto tipo de música, la preferencia por ciertas bebidas o lugares, al igual que por la comida, a los gustos por las artes, al comportamiento refinado o distinguido, al igual que su opuesto, como lo expresa Rogelio en su argumento.

La diferencia en las prácticas y las condiciones sociales se establecen a sí mismas como los principios estructurantes fundamentales de las prácticas y la percepción de las mismas (Bourdieu, 1984). Las prácticas discursivas de la desigualdad son a su vez productos de otros *habitus* al ser el resultado de la clasificación de diferencias, que a su vez clasifican otras estructuras según los principios de diferenciación que, al ser estos mismos productos de la misma diferenciación se encuentran en sintonía con ellas y por lo tanto se perciben como naturales (Bourdieu, 1984). En el caso de “Rogelio”, el ubicarse a sí mismo en un nivel o clase social bajo, es el resultado de las prácticas de aquellos que pueden realizar compras en comparación consigo mismo. La práctica del discurso de la desigualdad es un reflejo claro de una clasificación, negativa, de la sociedad, sus condiciones y, por tanto, las de las personas, esto es una operación de la práctica social que se basa en una forma primitiva conexiones y comparaciones que produce e interpreta diferencias significativas (Bourdieu, 1984).

La comparación en los estilos de trabajo y vida es el producto sistemático del *habitus*, los cuales son finalmente valorados de manera social como distinguidos, vulgares, altos, bajos, etc. (Bourdieu, 1984). Este sistema de relacionar características gira en torno a la cuestión del “gusto”, de lo distinguido o lo vulgar, de la educación o de la ignorancia. Para Bourdieu (1984) el “gusto” es un medio de transporte de esquemas y prácticas de clasificación sociales, un distribuidor simbólico y práctico de las desigualdades en diferentes ámbitos y contextos. Hablar

de gusto es hablar de refinamiento, de clase, de poder, de apariencia, de posición económica alta, es hablar un idioma extranjero para “conocer” el mundo y agregar valor cultural, económico y social a la vida de las personas.

Sin embargo, la esquematización es diferente en las variadas secciones del espacio social, ésta se da según la posición que se ocupe. Cuando las situaciones son estables, los comportamientos tienden a repetirse (Cristiano, 2011). Son las posiciones estructurales concretas, distinguidas en términos de poder, lo que impone esquemas a la mente humana (Cristiano, 2011). Diferentes condiciones de existencia producen diferentes sistemas de *habitus* de esquemas generativos aplicables al más variado rango de prácticas (Bourdieu, 1984); sin embargo, esa diferencia de condiciones gira en torno a las prácticas comunes de desigualdad, a las prácticas ideológicas establecidas como estructuras estructurantes estructuradas a través de diferentes formas y medios. En el siguiente argumento, “Ariana” muestra que su construcción del mundo ha sido estructurada por diversos *habitus*, unos reales por ser parte de su experiencia, y otros ajenos presentados en agentes de construcción de estructuras estructurantes como los noticieros y medios de comunicación. “Ariana” ha construido diferencias con base en el color de piel, la apariencia o vestimenta, y el estilo de trabajo, elementos que conforman un estilo de vida que lleva o no al prestigio o distinción. El argumento de “Ariana” se ve colmado de premisas o declaraciones existenciales al igual que de generalizaciones que llevan a conclusiones (Walton, 2006) cargadas de estructuras de desigualdad. A continuación, se presenta el argumento que muestra la forma como “Ariana” ha estructurado la identidad de los negros de acuerdo con su color de piel, vestimenta o apariencia, y lo que se plantea de ellos en el mundo, y la evidente diferencia entre ella, los mexicanos y los africanos:

Minuto 8:15 de la entrevista:

E: ¿Qué observas? ¿qué ves? ¿qué percibes en estas(1.2) ↑imágenes?

A: (2.1)Pues en la primera(.) se supone que hay un hombre que según es mexicano, está como::: (.) levantando varias cosas del suelo(.) es de tez ↑morena(.) ↑muy morena (.)y por lo que dice aquí es(.)? mexicano

E: Aja

A: y en otra veo como un (1) (X)estrecho(.)por decirlo así,

E: aja

A: y en otra veo::: (.) digamos que::: (1.8) tipo trabajadores(.) no reconozco muy bien, o no capto bien que están haciendo.

E: es, este, vidrio soplado

A: supongo que están trabajando

E: Y::: el hombre que dices tú, moreno, que dice ser mexicano ¿Qué(2) qué percibes? ¿qué ves? ¿qué sugiere?

A: Pues(.) vuelvo a lo mismo(.) supongo que vuelven a comparar a México (2.1) y por lo que dice es ↑mexicano(.)yo en esta ocasión diría que es (.)sería africano o algo así(.) por el color de piel(1) y por su aspecto.

E: ¿Cuál es su aspecto?

A: Mmmm(2) digamos que tiene una ropa muy sencilla y::: una tez, muy muy morena

E: (2)Muy, muy sencilla la ropa ¿a qué te refieres?

A: (X)aahh que (.)por lo que sé (.)y tengo, y tengo conciencia es que(.) en África sufren mucho de ↑escasos recursos(.)y(1) supongo que por eso(1) aclaro(.) no estoy discriminando a la persona

E: Okay(.) ¿y (1)tú has visto o has conocido personalmente a alguna persona de África?

A: ↑Nnnnoo(.) digamos que solo por noticieros que(.) a veces pasan que(.) sufren por el agua ooo(.) ciertas cosas ↑por el estilo

- E: Okay, y tú consideras entonces que esta persona es... por sus características, africana
- A: ↑Sí
- E: Okay(.) ¿y un mexicano cómo sería?
- A: Pues habemos mexicanos que tenemos la tez blanca, o tez morena, pero hasta donde yo conozco, no he visto a un mexicano con la piel ↑tan tan morena
- E: Okay, y esta actividad que está haciendo el señor, te sugiere ¿cuál es?
- A: (4)yo veo que está como que levantando(3.2) cosecha o (X)algo así
- E: o sea ¿está en una actividad de campo?
- A: aja
- E: Okay (.)y bueno aquí lo que dice el texto, es (1) “cosechan algodón en México”
- A: Sí
- E: Entonces, ¿Tú crees que es(3) correcta esa relación entre la imagen y ...
- A: Pues supongo que es algo confuso porque (1)los mexicanos ↑cosechan demasiado, pero, tal vez, sea(.) no sé, (X)algún trabajador o algo así...
- E: aja
- A: Pero sigo en opinión de que no es un hombre mexicano
- E: okay, y por decir ¿en México solamente hacemos o se hace trabajo de campo?
- A: Pues nooo, (2) habemos personas o hay personas que tienen más empleos, ↑mejores(1.8) y supongo que(.) van trabajando referente a la etapa de su::: de su::: digamos(.) ¿cómo podría decirlo? emmm(.) de su::: destreza ↑por así decirlo

Minuto 12:25 de la entrevista...

El argumento de “Ariana” puede parecer un tanto complejo, sin embargo, al esquematizarlo es posible desmenuzar y verificar lo expuesto en líneas anteriores. La carga de estructuras de diferenciación racial según el estilo de vida surge y se repite de diferentes maneras en un solo argumento. Además, el valor o categoría que le da al trabajar en el campo es uno

inferior al de cualquier otro, “Ariana” declara: ... “*habemos personas o hay personas que tienen más empleos, mejores...*”, al igual que: ... “*van trabajando referente a la etapa de su[...]destreza...*”. “Ariana” al igual que otros entrevistados visualiza a una persona de trabaja en el campo como una con pocas destrezas, esto marca la manera en cómo el nivel de complejidad de un trabajo puede ser sinónimo de prestigio o de “buena” posición en la escala evaluativa social y económica de las personas. La Tabla 8 muestra de manera esquemática las premisas, conclusiones y generalizaciones que caracterizan a un argumento que reproduce las estructuras de desigualdad implementadas en las mentes de las personas.

Tabla 8

Si es negro, es africano

<u>Tipo de declaración y código</u>	<u>Cuerpo de la declaración</u>
Declaración Existencial DE1a	hay un hombre que según es mexicano
Premisa P1a	levantando varias cosas del suelo
Premisa, Declaración Existencial PDE1b	es de tez morena, muy morena
Conclusión C1	yo en esta ocasión diría que es africano o algo así
Premisa, Declaración Existencial PDE1c	por el color de piel
Premisa, Declaración Existencial PDE1d	y por su aspecto
Premisa, Declaración Existencial PDE1e	tiene una ropa muy sencilla
Premisa, Declaración Existencial PDE1f	y una tez, muy muy morena
Generalización Universal GU1a	en África sufren mucho de escasos recursos
Premisa P2a	no estoy discriminando a la persona
Premisa P2b	digamos que solo [conozco africanos] por noticieros
Generalización Universal GU1b	que a veces pasan que sufren por el agua ooo ciertas cosas por el estilo
Generalización Inductiva G11	Pues habemos mexicanos que tenemos la tez blanca o tez morena
Declaración Singular, Conclusión DSC2	Pero, no he visto a un mexicano con una tez tan, tan morena9
Premisa P3a	yo veo que está como que levantando cosecha o algo así
Premisa P4a	Pues supongo que es algo confuso
Generalización Universal GU2a	porque los mexicanos cosechan demasiado
Declaración Singular DS3	pero, tal vez, sea, no sé, un trabajador o algo así
Declaración Existencial DE2a	Pero sigo en opinión de que no es un hombre mexicano
Generalización Inductiva G12	habemos personas o hay personas que tienen más empleos, mejores
Conclusión C2	y supongo que van trabajando referente a la etapa... de su, destreza por así decirlo

En este caso, por el entramado de la argumentación de “Ariana”, el esquema toma la forma del siguiente diagrama, donde se hace el intento de aislar, pero a su vez exponer la relación entre las premisas y las generalizaciones emitidas. En esta ocasión el diagrama toma una forma híbrida, pero secuenciada, en una parte su estructura es divergente, que sirve como base para el siguiente conjunto de premisas, transformado en convergente. La relación entre las premisas, generalizaciones y conclusiones es estable y fuerte por lo que hacen de este argumento uno válido, según lo definido por Walton (2006).

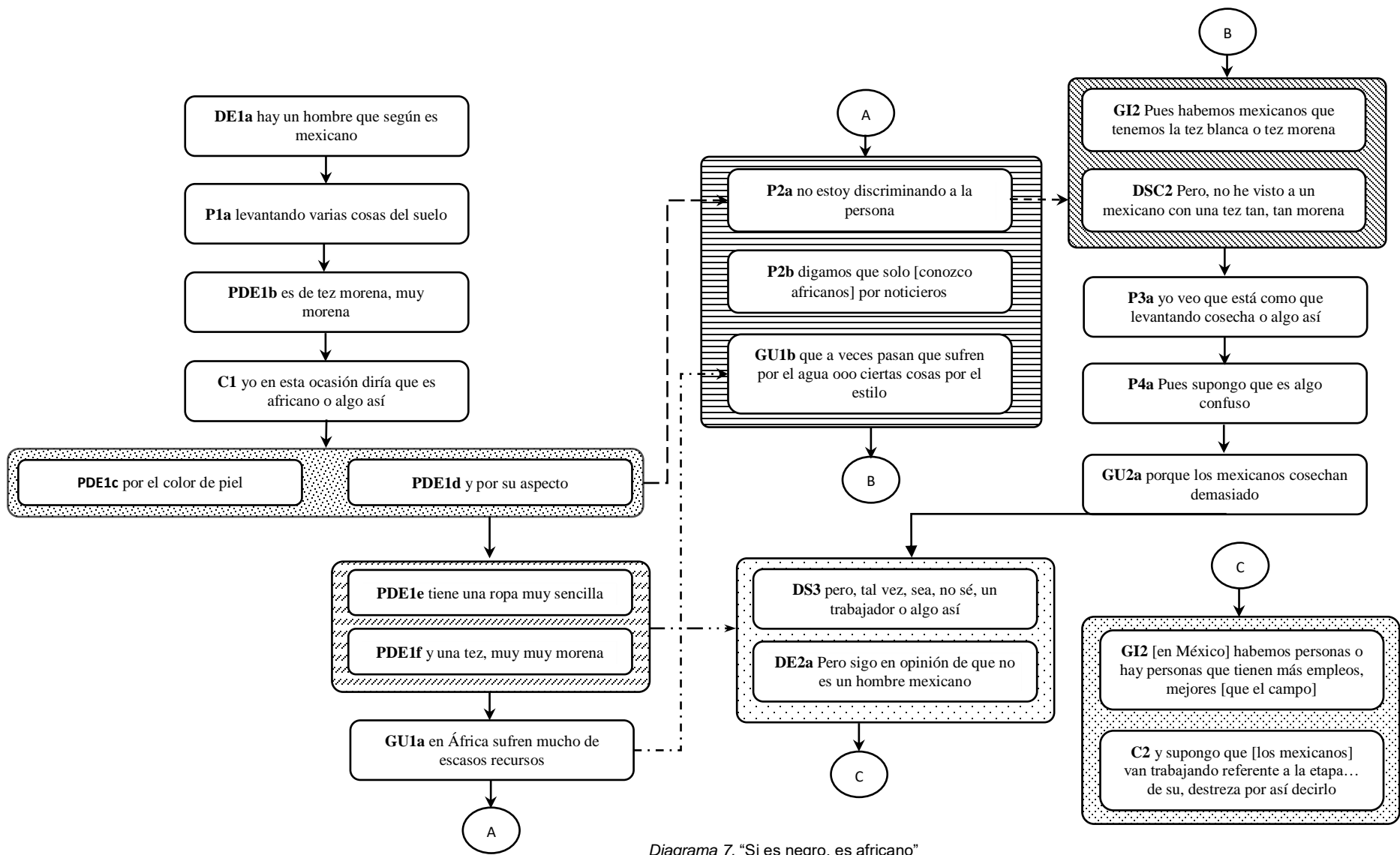


Diagrama 7. "Si es negro, es africano"

En contraste con lo planteado por Bourdieu en su precepción del *habitus*, un elemento como la imaginación puede alterar las estructuras estructurantes confiriéndoles contenidos particulares en condiciones específicas. La imaginación produce una corriente natural de representaciones e imágenes que le son convenientes, además de las que el mismo agente debe crear por cuestiones pragmáticas o por un cambio en las condiciones contextuales (Cristiano, 2011).

Finalmente, y haciendo un recuento de lo presentado en este capítulo, existe un patrón definido de un discurso activado por el estímulo que representa el libro de texto para el aprendizaje del idioma inglés. Los esquemas ideológicos de clase, etnia, y referentes históricos establecidos en cada una de las mentes de los participantes de esta investigación se activan de manera automática al presentarse una imagen, un texto, una frase que puede ser relacionada con lo experimentado o aprendido. El patrón definido por los argumentos de los participantes se centra en las diferencias entre mexicanos y estadounidenses, entre los morenos y los blancos, entre los ricos y los pobres, y en el caso específico de los negros, entre los africanos y los anteriores. La definición de cada uno de estos es condicionada por el color de piel, la vestimenta, la posición laboral, la nacionalidad, el origen geográfico, el nivel académico, el consumismo, y demás, para catalogar o clasificar a las personas en diferentes niveles jerárquicos (van Dijk, 1998; García-Castro, 2010; Ridgeway, 2006; Ridgeway & Fisk, 2012). Estos proveen a los participantes escalas de diferencias y de segregación entre sectores o grupos de individuos (Ridgeway & Fisk, 2012), especialmente al compararse mexicanos con estadounidenses.

La percepción juega un papel muy importante en el tema de la desigualdad. Ésta está basada en la información que se obtiene por medio de diversos estimulantes en diferentes

procesos (Arias Castilla, 2006), que, a su vez, llevan a la producción o reproducción de una realidad individual o colectiva (Ardón, 2012), y por tanto, de un orden social y cultural (Vargas Melgarejo, 1994), como es el caso de esta investigación.

Las realidades de cada individuo se ven condicionadas además por el acceso a los recursos, a las oportunidades, y a todos aquellos factores que ofrecen una calidad de vida llena de abundancia y buen trato, todo esto incrustado en patrones o modelos de comparación entre los participantes y lo percibido en el libro. El resultado mostrado hasta este momento es el de la producción de un discurso consecuencia de un estímulo que proyecta una realidad según los patrones o esquemas de conducta heredados y definidos por estereotipos y prejuicios sobre cuestiones como la apariencia y el color de piel, la posición social, el estatus laboral y académico.

Todo lo presentado en este capítulo puede ser llevado a una forma numérica medible y cuantificable que reduce en gran medida la incertidumbre que un análisis cualitativo de datos puede tener. La siguiente sección o capítulo presenta esta forma numérica de los datos cualitativos hasta aquí planteados.

Capítulo VI

Análisis de datos cuantitativos

La intención de llevar a cabo una investigación mixta es la de reducir la incertidumbre de los resultados obtenidos de manera cualitativa. El uso de datos numéricos aporta a la investigación un aspecto que denota fiabilidad y puntualidad en el análisis e interpretación de los resultados (Creswell, 2003; Creswell & Plano-Clark, 2011; Hernández, Fernández, & Baptista, 2010), y por tanto de la teoría que surge de los mismos. Esta investigación toma el análisis factorial como herramienta de apoyo para la certidumbre de los datos obtenidos en la etapa cualitativa. El medio para obtener los datos para realizar este tipo de análisis fue el cuestionario con escala tipo Likert, ya descrito en la sección de la metodología. Los cuestionarios fueron aplicados a la muestra de 135 alumnos, y su función principal fue la de aportar datos numéricos sobre lo arrojado en la etapa cualitativa, y poder así llevar a cabo un análisis matemático de esa primera etapa y consolidar irrefutablemente la teoría formulada. Sin embargo, en los siguientes dos apartados se describe brevemente la funcionalidad de cada cuestionario.

Con esto, el análisis factorial reduce la incertidumbre de los datos al simplificarlos y permitir la observación de aquellos más significativos; se apoya de elementos como la varianza, la matriz de componente rotado, y el coeficiente alfa de Cronbach para verificar la fiabilidad de los datos obtenidos en la matriz. A continuación, se definen y aplican cada uno de estos elementos que dan fuerza a la Teoría Fundamentada desarrollada.

Análisis sobre la presencia de esquemas que activan el discurso de la desigualdad

Del primer cuestionario, se obtuvieron datos fehacientes sobre la presencia de modelos de desigualdad o estereotipos en las mentes de los participantes del estudio. Uno de los resultados más significativos y evidentes fue lo observado al hacer el análisis por componente rotado⁸ de los reactivos relacionados con la “*apariencia física*” de las personas y que se ligaba al concepto de “*estereotipos raciales o laborales*”. En este cuestionario se utilizaron un grupo de reactivos relacionados con los conceptos de características físicas, de vestido, educación y nivel económico; éstos a su vez, se convirtieron en las variables latentes del análisis matemático, y de manera significativa fueron los reactivos del 1 – 5 y 58 – 60, con sus diferentes apartados (72 en total), de donde se obtuvieron 18 factores con una carga factorial de entre .388 y .838; tal y como se puede apreciar en la Tabla 9, y que demuestran de manera inicial la estrecha relación de apariencia física, o etnia, con condición social, o económica. Estos resultados de inicio ratifican lo obtenido en las entrevistas.

En la siguiente página se muestra el conglomerado de resultados en factores, según el análisis factorial realizado, y la rotación de componentes, que simplificó aún más los factores que dan lugar a las categorías centrales que se ligan ampliamente con las obtenidas de los datos cualitativos derivados de las entrevistas.

⁸ Realizado con IBM®-SPSS® Statistics v.23

Tabla 9

Reducción de Factores “Esquemas de Diferencia” (Matriz de Componente Rotado)

	Componente																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
2G Características personas de negocios Nivel Económico	,832	,019	,047	,099	-,028	-,024	,164	-,036	-,031	-,022	-,024	,092	-,189	,126	-,096	-,035	-,046	-,031
2E Características personas de negocios Ropa y Calzado	,804	-,050	,001	,021	,026	,044	,149	,092	,002	-,087	-,061	,025	-,003	-,051	-,047	,143	,063	,209
2B Características personas de negocios Color de Piel	,802	-,010	,125	,010	-,160	-,046	,118	,144	,078	,038	,029	-,150	,084	-,041	,117	-,089	-,042	,111
2F Características personas de negocios Educación	,786	,009	,134	,007	,037	,057	,122	-,020	-,002	-,010	-,061	,353	-,106	-,087	,002	,155	-,029	-,076
2A Características personas de negocios Estatura	,772	-,035	,048	,196	-,102	-,075	,093	-,123	-,060	-,064	,098	-,005	-,014	,239	,154	-,174	-,105	-,037
2D Características personas de negocios Cabello	,680	,047	,172	,112	-,099	-,154	,147	-,015	-,091	,184	-,033	,071	,260	-,098	,004	-,083	,034	-,119
2H Características personas de negocios Procedencia	,661	-,010	,039	,014	-,062	-,064	,202	,024	-,071	-,048	-,058	-,001	,078	,063	-,058	,120	,433	-,016
2C Características personas de negocios Color de Ojos	,621	-,007	,125	,057	-,067	-,094	,271	,155	,012	,270	,114	-,149	,094	-,197	,013	,120	,074	-,147
59B Los haitianos color de piel	,022	,838	,011	-,018	,036	,073	-,006	-,118	-,012	,104	-,024	,094	-,010	,107	,015	,201	,025	,065
59C Los haitianos color de ojos	-,013	,837	,029	-,097	-,012	,067	,035	,036	-,052	,097	,078	-,009	-,024	,008	,141	,150	-,075	-,056
59D Los haitianos cabello	,136	,835	,070	-,092	,074	,053	,029	-,007	-,157	,079	,008	,086	,120	,065	,064	-,054	-,012	-,004
59G Los haitianos nivel económico	-,056	,816	,211	-,061	,013	-,069	-,008	,188	,036	-,018	-,054	-,035	,003	,084	-,072	-,195	-,038	-,022
59F Los haitianos educación	-,153	,803	,007	-,039	-,070	-,064	-,073	,210	,056	-,096	-,048	,041	-,038	-,094	,014	-,066	,035	-,115
59E Los haitianos ropa y calzado	,043	,793	,045	-,080	,039	,074	-,005	,287	,001	-,018	,061	-,175	-,004	-,059	,081	-,117	,000	,174
59A Los haitianos estatura	-,046	,581	-,092	,309	,042	-,010	,006	-,017	,105	-,012	-,147	-,023	-,348	,147	-,134	,018	,170	,037
60C Los chinos color de ojos	,030	,388	,131	,076	,018	,145	-,034	,051	,032	,076	-,238	-,158	,190	,292	,020	,362	-,256	,120
57G Los estadounidenses nivel económico	,145	,099	,830	,198	-,087	-,025	,090	,083	,189	-,082	-,056	,087	,095	,004	,010	-,045	-,072	-,034
57D Los estadounidenses cabello	,045	,127	,827	,114	-,039	-,030	,146	,123	-,146	,095	,005	,052	,092	,018	,041	,245	-,073	,000
57C Los estadounidenses color de ojos	,065	,106	,803	,179	,099	-,001	,060	,047	-,122	,111	,065	-,090	,068	-,131	,089	,260	-,043	,050
57B Los estadounidenses color de piel	,090	-,033	,741	,260	-,041	-,049	-,015	,011	,001	-,096	,068	,093	-,094	,225	-,089	-,071	,267	,073
57A Los estadounidenses estatura	,180	,055	,731	,120	-,091	-,002	-,075	-,134	,098	,028	,230	-,015	-,036	,130	-,138	-,199	,210	,082
57F Los estadounidenses educación	,021	,016	,663	,213	-,058	-,087	,169	,358	,193	-,111	-,054	,161	-,043	-,002	-,012	-,100	-,133	-,256
57E Los estadounidenses ropa y calzado	,138	,028	,659	,230	-,076	,036	,084	,329	,063	,033	-,007	-,016	,159	-,268	,058	,025	-,035	,210

Tabla 9

Continuación...

58A Los alemanes estatura	,085	-,094	,146	,781	,046	-,096	,107	,104	-,049	,069	-,039	-,154	-,033	-,074	-,077	-,069	,035	,102
58B Los alemanes color de piel	,057	-,050	,213	,761	-,087	-,221	,009	,114	-,056	-,046	,117	-,019	-,040	,033	,103	,111	,142	,153
58E Los alemanes ropa y calzado	,154	-,135	,181	,740	-,003	,017	,194	,168	,088	-,154	-,031	-,007	,164	,021	,173	-,074	-,129	,041
58G Los alemanes nivel económico	,052	,019	,434	,721	-,040	-,058	,219	,007	-,097	,015	-,067	,042	-,050	,170	-,073	-,152	-,011	-,011
58D Los alemanes cabello	,155	-,014	,128	,715	,005	-,066	,158	-,059	,040	,001	-,014	,242	,075	,147	,048	,338	,072	-,104
58F Los alemanes educación	,030	-,024	,231	,672	-,032	-,129	-,041	,365	,199	-,104	,052	,183	-,050	-,195	-,080	-,062	-,100	-,162
58C Los alemanes color de ojos	,109	-,070	,209	,601	,060	-,085	,028	,179	-,035	,033	,093	,021	,145	-,066	-,069	,557	,012	,032
1E Características personas del campo Ropa y Calzado	-,132	-,019	,010	,039	,808	,102	-,014	-,107	,013	,067	,111	,118	-,076	,081	-,107	,120	-,069	,049
1F Características personas del campo Educación	-,021	,066	,078	,064	,773	,193	-,086	-,124	,060	,078	-,131	,075	-,114	,067	,023	,002	,058	-,010
1G Características personas del campo Nivel Económico	-,066	,022	-,166	-,117	,756	,225	-,089	,104	,130	-,005	,130	-,027	-,027	-,174	,006	,096	,042	,052
1B Características personas del campo Color de Piel	-,221	-,023	-,092	-,007	,636	,060	-,014	,250	,050	,076	,352	-,112	,055	,014	,021	-,066	-,107	,067
1H Características personas del campo Procedencia	,049	-,004	-,002	-,087	,616	-,241	,081	-,102	-,135	-,132	-,036	-,049	,224	,127	,250	,022	,071	,054
1A Características personas del campo Estatura	-,146	-,100	-,211	,130	,548	,095	-,089	-,013	,164	-,063	,347	,012	,071	,070	-,114	-,155	-,216	-,007
1D Características personas del campo Cabello	-,057	,129	-,064	-,144	,478	,155	,084	,111	-,188	,474	-,039	,128	-,011	-,072	-,078	-,124	,076	-,147
1C Características personas del campo Color de Ojos	,125	,202	,029	-,034	,468	,136	,154	-,005	,004	,304	-,200	-,012	,185	-,070	-,113	-,321	-,021	,121
5C Características personas de nivel económico bajo Color de Ojos	,015	,042	-,039	-,186	,091	,783	-,045	,025	,173	,013	-,132	-,088	,178	,004	-,035	-,088	,120	,010
5D Características personas de nivel económico bajo Cabello	-,105	,073	-,026	-,111	,097	,742	-,084	-,049	-,110	,219	-,015	,129	,201	,067	-,080	,055	,029	-,050
5B Características personas de nivel económico bajo Color de Piel	-,110	,000	-,036	-,162	,172	,718	-,074	,113	,072	-,062	,344	-,082	-,002	-,083	,113	,066	-,018	,054
5A Características personas de nivel económico bajo Estatura	-,079	,057	,066	,015	,167	,704	,081	-,089	,126	,083	,406	-,002	-,144	,010	-,138	,044	-,121	-,183
5E Características personas de nivel económico bajo Ropa y Calzado	-,046	-,042	-,047	-,105	,063	,681	-,002	-,035	,166	-,067	,027	-,016	-,065	,053	,165	-,087	-,158	,400
5F Características personas de nivel económico bajo Educación	,020	,067	-,073	,035	,107	,605	-,088	-,093	,035	,023	-,030	,249	-,053	,092	,423	-,037	,063	,192

Tabla 9

Continuación...

3B Características personas de nivel económico alto Color de Piel	,267	-,128	,108	,098	,049	-,033	,734	,171	-,046	-,077	,137	-,003	-,060	,115	,152	-,066	,037	,059
3C Características personas de nivel económico alto Color de Ojos	,292	,022	,128	,090	-,054	-,063	,733	-,020	-,005	-,051	,013	-,080	,282	,050	-,056	,018	,061	-,099
3D Características personas de nivel económico alto Cabello	,242	,069	,183	,268	-,070	-,062	,656	,081	-,034	-,015	-,254	,206	,244	,079	-,046	,042	,091	-,053
3E Características personas de nivel económico alto Ropa y Calzado	,382	,079	,053	,183	-,057	-,016	,625	,093	,016	,010	-,027	,031	-,209	-,125	-,100	,106	,114	,341
3A Características personas de nivel económico alto Estatura	,510	-,022	,010	,234	-,077	-,065	,586	-,103	-,026	,095	,013	-,044	-,168	,110	,063	-,211	-,023	,065
3F Características personas de nivel económico alto Educación	,327	,062	,027	,020	-,025	-,026	,577	,082	,059	,033	,001	,519	-,286	-,098	,006	,164	,055	,071
3G Características personas de nivel económico alto Procedencia	,271	-,042	-,009	,027	,024	-,060	,558	,082	,005	-,031	-,052	,063	-,030	-,019	-,119	,036	,536	-,005
60G Los chinos nivel económico	,053	,135	,140	,127	-,080	,001	,089	,794	-,119	,113	-,015	-,106	-,160	,138	,032	-,084	,070	,086
60F Los chinos educación	,018	,231	,104	,168	-,011	-,080	,012	,769	,082	-,032	,035	,143	-,067	,028	-,178	,083	-,053	-,041
60E Los chinos ropa y calzado	,039	,188	,153	,217	,025	,058	,119	,732	,060	-,154	-,039	-,089	,068	,178	,038	,087	-,070	,124
60B Los chinos color de piel	,109	,028	,113	,029	,054	-,098	,065	,481	,273	-,101	,064	-,154	-,075	,388	,009	,396	,225	,089
56G Los mexicanos nivel económico	-,203	,024	,040	-,051	,022	,127	,048	-,013	,801	,080	,131	-,045	,065	-,016	-,048	,100	-,003	,001
56A Los mexicanos estatura	,107	,013	-,063	,184	,078	,085	-,144	-,045	,761	,177	,198	-,062	,020	,001	-,085	,013	-,041	-,013
56E Los mexicanos ropa y calzado	-,031	-,164	,165	-,188	,059	,125	,144	,041	,729	,151	,028	-,127	,077	,089	-,015	-,093	-,089	,159
56F Los mexicanos educación	,040	,027	-,021	,093	-,009	,008	-,120	,201	,643	,078	-,199	,268	-,167	,111	-,095	-,061	,222	-,157
56D Los mexicanos cabello	-,006	,116	-,080	,046	,018	,094	-,084	-,093	,150	,762	-,064	,112	,159	,009	-,125	-,089	,030	,123
56B Los mexicanos color de piel	,018	,038	,195	-,042	,047	,005	-,051	,003	,279	,707	,222	,055	-,116	,216	,014	,182	,064	-,133
56C Los mexicanos color de ojos	,121	-,056	-,045	-,131	,096	,011	,011	-,033	,261	,650	,051	-,104	,184	,221	,135	,022	-,199	,120
4B Características personas de nivel económico medio Color de Piel	-,004	-,113	,167	-,079	,100	,113	-,022	,121	,142	-,015	,717	,161	,290	-,051	,098	,109	,042	,165
4A Características personas de nivel económico medio Estatura	,060	,068	,098	,151	,241	,214	,026	-,159	,165	,188	,638	,234	,067	,066	-,154	-,066	,109	,076
4F Características personas de nivel económico medio Educación	,086	-,031	,123	,059	,117	,046	,100	-,087	-,084	,033	,218	,727	,103	,052	,268	-,078	,027	,153
4D Características personas de nivel económico medio Cabello	,047	,026	,126	,030	,033	,074	-,039	-,003	-,091	,291	,223	,560	,490	-,080	-,202	,015	,193	,058
4C Características personas de nivel económico medio Color de Ojos	-,026	-,048	,109	,121	,008	,164	,046	-,210	,087	,168	,198	,052	,685	,031	,020	,048	,037	,041

Tabla 9

Continuación...

60A Los chinos estatura	,057	,070	-,035	,100	,074	,073	,107	,260	,020	,216	,048	-,050	-,139	,735	-,055	-,078	-,024	-,130
60D Los chinos cabello	-,092	,282	,079	-,088	,012	,046	,024	,186	,174	,144	-,077	,133	,320	,613	-,058	,161	-,074	,015
5G Características personas de nivel económico bajo Procedencia	,038	,157	-,016	,033	-,040	,081	-,021	-,048	-,166	-,051	-,033	,073	-,015	-,074	,809	,014	,054	-,035
4G Características personas de nivel económico medio Procedencia	-,058	-,012	,069	,053	-,071	,072	,313	-,103	,039	,015	,144	,114	,123	-,097	,371	-,040	,630	-,085
4E Características personas de nivel económico medio Ropa y Calzado	,013	,057	,121	,137	,154	,164	,087	,164	,003	,090	,174	,178	,068	-,097	-,040	,024	-,055	,768

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^a

a. La rotación ha convergido en 18 iteraciones.

Para verificar la fiabilidad de la consistencia interna de los reactivos de la tabla anterior se hizo uso del alfa de Cronbach⁹. George y Mallery (2003) proponen la siguiente escala para el coeficiente de alfa de Cronbach:

- Coeficiente alfa $>.9$ es excelente
- Coeficiente alfa $>.8$ es bueno
- Coeficiente alfa $>.7$ es aceptable
- Coeficiente alfa $>.6$ es cuestionable
- Coeficiente alfa $>.5$ es pobre
- Coeficiente alfa $<.5$ es inaceptable

El coeficiente obtenido fue de .884 inicial, y .881 estandarizada, lo cual significa que la consistencia interna de los 72 reactivos es buena.

Con los primeros factores establecidos, y la verificación de la fiabilidad de éstos, se puede proceder a argumentar sobre la existencia de estructuras constantes, entre lo cualitativo y lo cuantitativo, que giran alrededor de un mismo eje, la reproducción de los discursos de la desigualdad a través de la percepción de las ideologías.

El negocio blanco

El primer factor refleja la fuerte presencia de los estereotipos estructurados en las mentes de los participantes al verificar una fuerte correlación con las variables que miden la percepción

⁹ Coeficiente que sirve para medir la fiabilidad de una escala de medida, y cuya denominación Alfa fue realizada por Lee Joseph Cronbach en 1951.

de las “*personas de negocios*”. En este factor, cuya carga factorial se encuentra entre .621 y .832, se distingue la visión ideológica que muestra que las personas de negocios cubren ciertas características raciales, como color de piel blanco, cabello y ojos más claros, y de estatura alta; ropa y calzado más limpio; con alto grado de educación; nivel económico alto; y procedentes de Estados Unidos. Este factor a su vez demuestra de manera contundente la presencia de un modelo hegemónico que perpetúa la condición de desigualdad entre las personas, al fortalecer los estereotipos raciales y de condición económica de aquellos procedentes de los Estados Unidos, contra los originarios de México.

Este primer factor representa lo que en el marco teórico se define como estereotipos de desigualdad (Allport, 1971; Backhoff Escudero, Bouzas Riaño, Hernández Padilla, & García Pacheco, 2007; Candace & Fenstermaker, 1995) ligados con cuestiones de hegemonía o dominio (Bates, 1975; Gramsci, 2001; Quijano, 2000). Este factor también confirma las categoría cualitativa *el modelo hegemónico del “tío Sam”*. Esto antecede a la visión de que esta nación representa fielmente el concepto de su blancura y la diferencia con el resto del mundo.

Las personas de Haití

El segundo factor, con una carga de entre .388 y .838, también refleja la existencia de estereotipos raciales y sociales en la visión de las “*personas originarias de Haití*”, consideradas por los encuestados como personas de bajo nivel económico; con un color de piel, ojos y cabello muy oscuros; con un bajo nivel académico; y con una presentación sucia. Es interesante observar que estos dos factores, y el relacionado con los Estados Unidos, es decir el tercero, fueron consecutivos en este grupo de correlación.

Haití y “su color” representan todo aquello que los eventos de colonización y esclavitud dejaron como legado a las generaciones actuales, la relación del color de piel con el nivel de bienestar social, y económico (Cortés, 2011), es más que evidente, para poder ocupar un lugar notable entre las personas es necesario pertenecer a un grupo blanco, es por eso que este factor se puede relacionar con el código obtenido de los discursos de los entrevistados, “*soy blanco... luego existo*”. Las condiciones y su alcance, son directamente proporcionales al tono de la piel (Ridgeway & Erickson, 2000), como es el caso de los europeos y los norteamericanos. Estos datos se relación directamente con el siguiente factor.

Los representantes de la blancura

El tercer factor se relaciona con el conjunto de variables que describen las características raciales de los blancos, piel, cabello y ojos claros; que además tienen una condición económica alta; y tienen un grado académico alto. La carga factorial fue de entre .659 y .830, para el tercer factor y de entre .601 y .781 en el cuarto factor. En el primero, la correlación muestra que las personas consideran que las personas originarias de Estados Unidos cumplen con esas características, de la misma manera se percibe lo mismo de las personas de origen europeo, en específico los alemanes. Sin embargo, son los primeros los que resaltan en esta percepción por lo que se puede decir que estos factores realzan “*la imagen de los estadounidenses*” por encima de las demás naciones, aun cuando éstas cumplan con el requisito de la blancura (Ridgeway & Nakagawa, 2014). Dentro de este procedimiento se trató de verificar además la manera de cómo los participantes en la recolección estadística perciben a los habitantes de su propio país, México, y lo que la nación representa en términos de condición social, y económica.

Campesinos

El quinto factor da cuenta de la perspectiva que se tiene de las personas del campo mexicano, comúnmente llamadas “*campesinos*”. En este caso, al igual que el segundo factor, se presupone la existencia de un estereotipo racial y económico, donde las personas tienen características físicas de obscuridad, con un nivel económico y educativo bajo; y que además, son originarios de México.

De igual manera, este mismo factor, el cinco (carga factorial entre .605 y .783), y el seis (carga factorial entre .558 y .734) muestran que existe una estrecha relación entre el nivel económico y las características físicas y educativas de las personas; entre más bajo el nivel económico, más obscura la piel y más sucia la ropa. Por lo que esto se equipara directamente con las categorías cualitativas: “*el color de la humildad y el sombrero mexicano*”, y “*la reducción del mexicano*”, que muestran la estructuración de esquemas arraigados a la imagen de un sector de la población, por sus características físicas (Ridgeway & Erickson, 2000; Ridgeway, 2001; Ridgeway & Fisk, 2012), origen (Delgado Díaz del Olmo, 1992; Essed, 2008), y sus antecedentes históricos (Roldán, 2009; Dussel, 2000). Esto llevó además a una considerar la visión que se tiene entre negros, blancos y morenos, según su origen, Estados Unidos y México.

Entre negros, blancos y morenos

A pesar de existir una gran diversidad de etnias y nacionalidades en Estados Unidos, los habitantes de este país son más identificados por negros y blancos; al igual que en México por morenos y blancos. Es por eso que el resto de los factores tienen un comportamiento similar que los anteriores, los resultados establecen la relación clase – raza con los estereotipos de estas.

Dentro de esta misma etapa de verificación de la presencia de la imagen de la desigualdad en las personas se consideró el aspecto racial, de manera específica la visión entre negros y blancos, incluyendo dentro del primero el grupo de los morenos. Se consideró como comparativos los países de México y Estados Unidos por el contexto propio del estudio, y los patrones mostrados por los participantes durante las entrevistas. De estos se tomaron 32 reactivos relacionados con tres dimensiones, nivel económico, nivel académico, y raza, de estos se obtuvieron ocho factores. De estos ocho factores, los que más destacan por su carga factorial y correlación, son los primeros cuatro, que muestran una carga en las diferencias entre blancos y negros. Es por eso que este procedimiento fortalece la teoría que emana desde los datos. En la siguiente tabla (Tabla 10) se presenta la matriz de componentes rotados según el análisis factorial realizado.

Tabla 10

Reducción de Factores "Beneficios del Color" (Matriz de Componente Rotado)

	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
10E Las personas negras de EU preparación académica	,871	,007	,111	,062	,168	-,109	-,024	-,055
10H Las personas negras de EU tienen sueldos	,859	,183	,017	,127	,036	-,064	-,026	,078
10G Las personas negras de EU tienen trabajos	,845	,122	-,077	,215	,016	,000	,013	,000
10A Las personas negras de EU compran	,752	,109	,089	-,158	,312	-,009	-,005	-,089
10C Las personas negras de EU nivel económico	,737	,064	,205	-,039	,016	,171	-,103	,098
10D Las personas negras de EU visten ropa	,724	,154	-,038	-,014	-,087	,022	,088	,482
10F Las personas negras de EU son trabajadores	,641	,066	-,068	,433	,041	,023	,060	-,289
12E Las personas morenas de México preparación académica	,148	,847	,046	,217	,086	,140	-,170	-,002
12G Las personas morenas de México tienen trabajos	,046	,804	,044	,276	,050	,123	-,143	-,020
12C Las personas morenas de México nivel económico	,205	,802	-,060	,160	,207	-,260	,172	-,002
12H Las personas morenas de México tienen sueldos	,081	,695	,045	,418	-,094	-,096	-,141	,075
12D Las personas morenas de México visten ropa	,093	,672	-,104	,050	,044	,145	,009	,460
12B Las personas morenas de México viajan extranjero	,018	,657	-,181	-,214	,206	,238	,126	,269
12A Las personas morenas de México compran	,343	,602	,020	,201	,230	-,096	,138	-,046
9G Las personas blancas de EU tienen trabajos	,041	,036	,870	,093	,049	-,020	,100	,070
9F Las personas blancas de EU son trabajadores	,089	,073	,848	-,076	,086	,176	-,110	-,141
9H Las personas blancas de EU tienen sueldos	,094	-,057	,776	,106	,050	-,237	,233	,128
9E Las personas blancas de EU preparación académica	,040	-,085	,642	,069	,089	,292	,349	-,048
9C Las personas blancas de EU nivel económico	,015	-,180	,587	-,009	,013	,245	,481	-,140
11G Las personas blancas de México tienen trabajos	,051	,232	,104	,751	,128	-,108	-,074	,206
11H Las personas blancas de México tienen sueldos	,098	,160	,081	,726	,222	,048	-,089	,344
11F Las personas blancas de México son trabajadores	,104	,206	,040	,639	,174	-,083	,154	-,111
12F Las personas morenas de México son trabajadores	,041	,416	-,106	,585	,013	,116	,347	-,189

Tabla 10

Continuación...

11A Las personas blancas de México compran	,192	,005	,154	,075	,823	,081	,230	,042
11C Las personas blancas de México nivel económico	,110	,256	,056	,233	,777	-,104	-,024	,158
11E Las personas blancas de México preparación académica	,100	,224	,170	,385	,564	,087	-,183	,046
9B Las personas blancas de EU viajan extranjero	-,181	-,020	,250	-,054	,068	,800	,229	,019
10B Las personas negras de EU viajan extranjero	,491	,166	,043	-,084	-,136	,649	-,074	,064
11B Las personas blancas de México viajan extranjero	-,005	,157	-,113	,062	,550	,598	-,049	,248
9D Las personas blancas de EU visten ropa	-,012	,089	,244	-,005	-,054	,059	,791	,237
9A Las personas blancas de EU compran	-,101	-,163	,371	,095	,198	,008	,654	-,262
11D Las personas blancas de México visten ropa	,010	,135	-,018	,218	,352	,113	,022	,761

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^a

En ellos se puede observar la diferenciación que se realiza según la nación, o el color de piel. El primer factor con una carga factorial de .641 a .871 muestra una fuerte correlación entre los elementos agrupados. Este factor expone como las personas tienden a diferenciar el comportamiento económico, social y académico de las personas negras en comparación de las personas blancas, del tercer factor, aunque ambas se encuentren en el mismo país, Estados Unidos. Con respecto al segundo y cuarto factor, sucede lo mismo, las personas morenas y las personas blancas en México, son vistas como dos grupos raciales con diferente forma de actuar y diferentes niveles económicos, académicos y laborales. La perspectiva de desigualdad parece estar más ligada a cuestiones de raza que a cuestiones de nacionalidad, estos datos encuentran su relación con los datos cualitativos que dan origen a las categorías “*el aspecto del dinero*”, “*soy blanco... luego existo*”.

El alfa de Cronbach de estos reactivos es de .882 inicial y .881 estándar, es decir, nuevamente la fiabilidad de los reactivos es buena.

Con estas dos matrices presentadas, validadas, e interpretadas, es posible argumentar que la presencia de la ideología de la desigualdad en las mentes de las personas del grupo muestra de esta investigación es más que evidente. Esto sirve de soporte para poder continuar con un análisis más enfocado en la percepción que las personas tienen sobre el contenido del libro para el aprendizaje del idioma inglés, y la manera como éste activa esquemas que llevan a consolidar el paradigma de la desigualdad entre individuos y naciones guiando sus conductas discursivas.

Hasta este momento los datos duros muestran esa correlación entre datos y patrones o factores que describen de una manera numérica la percepción de los participantes sobre las diferencias entre las personas según su apariencia (color de piel, tipo de vestimenta), condición social y laboral (nivel económico), al igual que su nacionalidad (mexicano, norteamericano). La agrupación de los datos en “*clusters*”, o conjunto de datos agrupados como unidad, también trae a la luz la clara comparación del estilo de vida mexicano con el americano, y las diferentes percepciones emanadas de los esquemas o estereotipos, llamados también ideologías, activadas por estímulos como el libro de texto. El siguiente apartado también presenta a través de datos numéricos y su análisis, la percepción de los participantes sobre el contenido del libro y lo que este despierta en ellos.

Análisis de la percepción del libro de texto

En los siguientes párrafos se hace el análisis e interpretación de los resultados obtenidos del cuestionario sobre el libro de texto y su influencia en el discurso de desigualdad.

El primer paso fue tomar los primeros 46 reactivos, tal y como se muestra en la tabla 10, del total de 64 (Anexo 5), para la elaboración del análisis factorial por componentes principales y

rotado, y que detona o provoca en los alumnos la producción o reproducción de discursos de desigualdad.

Este primer bloque de 46 reactivos, con un coeficiente alfa de Cronbach inicial de .948, y uno estandarizado de .947, es decir en la escala de “excelente”, arrojó un total de once factores, con un valor propio mayor a uno, que explican el 69.4 % de la varianza acumulada. El primer factor, integrado por los reactivos 22 – 27 y 36 – 42, explica el 33.23 % de la varianza inicial (Tabla 11). Es decir, es el factor de mayor valor dentro del análisis y apoya en gran medida la teoría fundamentada del fenómeno planteado.

Tabla 11

Varianza Total Explicada de Componente Principales "Detonantes del Discurso de Desigualdad en el Libro de Texto"

Varianza total explicada									
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	15,286	33,231	33,231	15,286	33,231	33,231	8,307	18,058	18,058
2	3,693	8,028	41,259	3,693	8,028	41,259	5,177	11,255	29,313
3	2,099	4,563	45,822	2,099	4,563	45,822	2,944	6,399	35,712
4	1,941	4,219	50,042	1,941	4,219	50,042	2,410	5,239	40,951
5	1,555	3,381	53,422	1,555	3,381	53,422	2,278	4,952	45,903
6	1,399	3,042	56,465	1,399	3,042	56,465	2,164	4,704	50,607
7	1,341	2,914	59,379	1,341	2,914	59,379	1,961	4,263	54,870
8	1,256	2,730	62,109	1,256	2,730	62,109	1,921	4,177	59,047
9	1,172	2,547	64,656	1,172	2,547	64,656	1,743	3,789	62,836
10	1,124	2,443	67,099	1,124	2,443	67,099	1,604	3,486	66,322
11	1,057	2,298	69,397	1,057	2,298	69,397	1,414	3,075	69,397
12	,972	2,112	71,509						
13	,952	2,069	73,577						
14	,875	1,903	75,480						
15	,767	1,667	77,147						
16	,744	1,617	78,764						
17	,704	1,531	80,295						
18	,684	1,487	81,782						
19	,622	1,352	83,135						
20	,605	1,316	84,451						
21	,583	1,268	85,718						
22	,577	1,253	86,972						
23	,500	1,087	88,059						
24	,453	,985	89,044						
25	,427	,928	89,972						
26	,398	,865	90,837						
27	,368	,799	91,636						
28	,362	,788	92,424						
29	,357	,775	93,199						
30	,330	,717	93,917						
31	,317	,689	94,606						
32	,285	,620	95,226						
33	,264	,573	95,799						
34	,254	,552	96,351						
35	,228	,496	96,847						
36	,225	,490	97,336						
37	,189	,411	97,747						
38	,176	,382	98,129						
39	,163	,355	98,484						
40	,132	,288	98,772						
41	,124	,270	99,042						
42	,108	,236	99,278						
43	,108	,235	99,513						
44	,098	,213	99,726						
45	,088	,191	99,917						
46	,038	,083	100,000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Posteriormente se realizó un análisis por componente rotado (Tabla 12) que integró de una manera más fiable los reactivos según las correlaciones presentadas en los once factores resultantes. Así, el primer factor, reactivos 22 – 27 y 36 – 42, se relaciona con “*la blancura y supremacía americana*”. El segundo factor engloba los reactivos 1 – 5, 7, 8, 13, 14, 18, 19 y describe la “*grandeza comercial americana*”, con un 8 % de la varianza inicial, y un 41.25 % de la varianza acumulada. El tercer factor los reactivos 9, 10, y 12, con un 4.56 % de la varianza inicial y un 45.82% de la varianza acumulada, se relacionan con la “*conquista del idioma inglés*”, aunque el reactivo 11 es parte de este factor, no presenta una relación lógica con los anteriores pero sí una proximidad con el siguiente factor, y los reactivos 15 y 16, que se encuentra ligado con el “*prestigio del lugar*”, y cuentan con un 4.21 % de varianza inicial y un 50.04 % de la varianza acumulada; el siguiente factor enmarca el concepto de la “*calidad académica blanca*”, expresada en los reactivos 17, 21, 33 y 35, con un 3.38 % de varianza inicial y un 53.42 % de varianza acumulada, y que a su vez se vincula con el primer factor. Esto demuestra la fuerte presencia de cuestiones de desigualdad racial en la narrativa del libro de texto y que se externa a través de las mentes de los alumnos. Los últimos factores, representan el 15.97 % de la varianza inicial, pero ayudan a lograr el 69.39 % de la varianza acumulada, y parecen perder fuerza en comparación con el resto al estar conformados por máximo dos componentes, sin embargo, su relación con los demás factores demuestra que existe una línea discursiva hacia cuestiones raciales, de supremacía académica y de prestigio social al acudir a ciertos espacios o puntos de reunión sociales que denotan una posición económica alta.

Tabla 12

Análisis Factorial Matriz de Componente Rotado "Percepción del Libro de Texto"

	<u>Componente</u>										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
23 El libro de texto muestra en sus imágenes que las actividades realizadas por personas blancas son de un alto nivel económico (gerentes, presidentes, artistas famosos).	,765	,151	,096	,150	-,073	,110	,287	-,008	-,133	,187	,070
22 El libro de texto muestra en sus imágenes que las actividades realizadas por personas blancas son de un alto nivel laboral (gerentes, presidentes, artistas famosos).	,751	,188	,101	,051	,063	,209	,116	,029	-,123	,080	,196
27 El libro de texto incluye en su contenido más ejemplos de rasgos culturales de las personas blancas.	,739	,131	-,034	,115	,189	-,038	,182	-,066	-,140	,012	,119
37 Las fotos o imágenes relacionadas con Estados Unidos son más grandes que las relacionadas con México.	,735	,230	,154	-,053	,100	,033	,033	,230	-,116	,145	,012
41 El texto en los ejercicios del libro coloca en una posición superior a Estados Unidos sobre México	,715	,199	,168	-,111	,164	,048	-,131	,067	-,162	,025	,051
40 El texto en los ejercicios del libro de texto coloca en una posición superior a Estados Unidos sobre otras naciones	,712	,210	,038	,148	,125	,139	-,065	,181	,134	-,099	-,129
38 Las fotos o imágenes relacionadas con Estados Unidos son más grandes que las relacionadas con otro país	,708	,216	,105	,131	,196	,053	-,143	,165	-,080	,097	-,157
25 El libro de texto muestra en sus imágenes que las actividades realizadas por personas morenas son de un bajo nivel económico (cocineros, meseros, jardineros).	,707	,113	-,023	,072	,098	,096	,453	,028	,197	,130	-,132
24 El libro de texto muestra en sus imágenes que las actividades realizadas por personas morenas son de un bajo nivel laboral (cocineros, meseros, jardineros).	,705	,132	-,006	,114	,056	,090	,423	,081	,191	,181	-,136
26 En general, el libro de texto muestra en su contenido que lo realizado por personas de raza blanca es mejor que lo que realizan personas de otro tipo de raza.	,687	,160	-,026	,194	-,075	,178	,340	,018	-,026	-,019	-,197
42 El texto en los ejercicios del libro coloca en una posición superior a la raza blanca sobre cualquier otra raza	,671	,191	,143	,022	,251	,178	,238	-,029	,065	,125	,081
39 Según el libro todas las personas negras provienen de África.	,590	,111	,092	,204	,225	,302	-,018	,114	-,031	-,110	-,044
36 El libro de texto sugiere que estudiar en Estados Unidos es mejor que estudiar en México	,518	,178	,267	-,052	,292	,444	-,147	,023	,193	,127	-,189

Tabla 12

Continuación...

5 El mejor lugar para ir de compras, como el que se muestra en los libros de texto para aprender inglés, es un centro comercial grande con tiendas de prestigio	,135	,752	,003	,182	,125	,177	,051	-,022	,042	,095	-,038
1 De acuerdo con el libro de texto, ir de compras significa visitar un centro comercial de "prestigio"	,121	,734	,134	,039	,085	-,040	,098	-,035	-,217	,150	,032
2 De acuerdo con el libro de texto, ir de compras significa vestir formal	,156	,732	,183	,035	,055	,039	-,089	,241	-,054	,076	,068
4 Ir de compras a un centro comercial, tal y como lo muestra mi libro de texto, es algo que una clase social diferente a la mía realiza	,304	,646	,073	-,029	,129	-,050	,204	-,073	-,047	-,084	,072
8 Según el libro de texto, los mejores productos son los hechos en Estados Unidos o Europa:	,191	,642	,181	,161	,062	,321	,092	,103	,176	,017	-,216
3 De acuerdo con el libro de texto, ir de compras (ropa, zapatos, joyería, perfumería) es algo que usualmente lo realizan personas de una escala social alta	,217	,605	,165	,207	-,005	,230	,061	-,083	,058	,092	,007
7 De acuerdo con el libro de texto, debo ir de compras solo si tengo ropa adecuada para hacerlo	,265	,603	,333	,338	,181	,084	-,104	,046	,111	-,098	,065
19 Según el libro de texto ir al cine, a un restaurante, a un centro comercial, a una fiesta, a una playa es algo que solo puede ser hecho por personas de un grupo de personas con una economía alta.	,394	,496	,195	,453	,064	,065	-,010	,187	,108	,137	-,073
13 El libro de texto dice que las mejores oportunidades de vida están especialmente Estados Unidos.	,167	,425	,423	,397	,145	-,058	,039	,187	,135	,072	-,176
18 El libro de texto muestra que los productos estadounidenses o europeos tienen mejor calidad que los mexicanos	,370	,422	,226	,212	,038	,361	,036	,124	-,034	,184	-,254
14 El libro de texto usualmente muestra que el contacto con personas de otras naciones permite formar parte de un grupo con mayor prestigio o aceptación social.	,222	,380	,282	,374	,062	,101	,044	,057	,203	,310	-,249
12 Según el libro de texto, hablar el idioma inglés permite desarrollar un mejor estilo de vida en el extranjero.	-,010	,112	,777	,222	,063	,066	,043	,075	-,012	,154	,049
9 Según el libro de texto, el idioma inglés ofrece mejores logros académicos	,089	,158	,715	,052	-,026	,017	,136	,055	-,176	,041	,253
10 El libro de texto muestra que las sociedades donde se habla el idioma inglés (Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Australia, Nueva Zelanda, y demás) ofrecen mejores oportunidades laborales:	,183	,263	,644	-,020	-,022	,151	,054	,117	-,028	,041	-,184
11 Según la manera como lo presenta el libro de inglés, para practicar un deporte se debe acudir a un club deportivo	,181	,306	,543	,467	,160	,011	-,006	-,094	-,006	-,044	-,035
15 El libro de texto muestra que comer en un restaurante es algo cotidiano para cualquier persona:	-,028	,198	,172	,730	,012	-,013	,197	,130	-,184	,055	,162
16 El libro de texto muestra que se debe comer en un restaurante de lujo o prestigio.	,325	,363	,116	,600	,137	,160	-,057	-,017	,007	,181	-,041

Tabla 12

Continuación...

46 La opinión: "Los judíos (o cualquier persona que no haya nacido en Estados Unidos) hablan inglés muy chistoso", o algo similar es algo que ha pasado por mi mente al hacer uso del libro de texto de inglés o sus componentes:	,100	,249	,045	,146	,701	,086	,040	,115	,120	-,007	-,086
45 La interrogante: "¿Por qué siempre hay un chino y un negro en los libros de inglés?" (o una persona de rasgos diferentes a los del grupo "estadounidenses"), es algo que ha pasado por mi mente al usar el libro de texto de inglés:	,365	,080	-,056	,118	,646	,167	,044	,037	-,087	-,091	,163
43 El contenido del libro de texto de inglés ha promovido, en al menos una ocasión, el uso de expresiones de discriminación o desigualdad entre mis compañeros o compañeras.	,374	,022	,251	-,075	,614	-,098	,255	-,001	,007	,344	-,055
44 El contenido del libro de texto de inglés ha promovido, en al menos una ocasión, actitudes de discriminación o desigualdad entre mis compañeros o compañeras	,277	,211	-,024	-,071	,532	,001	,408	,116	-,125	,300	,115
17 Las imágenes del libro de texto muestran que en las escuelas de Estados Unidos las instalaciones son mejores que las de la escuela a la que asisto.	,325	,350	-,062	,108	,028	,603	,249	,122	,085	,072	,082
21 De los personajes retratados en el libro de texto se incluye una mayor cantidad de personas de raza blanca que personas de otras razas.	,438	,086	,194	-,074	,128	,582	,172	-,081	-,084	-,052	,157
35 Según el libro de texto, las escuelas estadounidenses tienen mejores recursos que las escuelas mexicanas	,400	,122	,169	,075	,217	,463	-,044	,245	-,242	,330	-,109
33 Según el libro de texto, los profesores de Estados Unidos brindan mejor preparación.	,246	,317	,051	,344	,042	,450	,099	,067	-,285	,407	-,013
28 El libro de texto incluye en su contenido pocos ejemplos de rasgos culturales de las personas latinas.	,321	-,006	,146	,239	,239	,171	,575	,138	-,055	-,092	-,048
29 El libro de texto incluye en su contenido pocos ejemplos de rasgos culturales de las personas negras	,305	,153	,228	-,017	,124	,101	,573	,054	-,219	-,024	-,156
30 Asistir a un grupo de clase pequeño es mejor	,058	,105	,106	,007	,117	,020	,177	,832	,153	,067	,072
31 Asistir a un grupo de clase pequeño brinda más calidad académica.	,218	-,025	,068	,121	,036	,060	-,036	,831	-,082	,084	,045
6 Según el libro de texto, el mejor lugar para ir de compras es un tianguis o mercado popular.	-,143	,085	-,044	-,089	-,048	,047	-,069	,035	,799	-,136	,127
34 Según el libro de texto, los profesores de México brindan mejor preparación.	-,024	-,176	-,220	,031	,194	-,308	-,070	,052	,544	,280	,233
32 Asistir a un grupo de clase grande brinda más calidad académica.	,136	,179	,157	,125	,049	,070	-,021	,130	-,029	,722	,100
20 El libro de texto incluye igual cantidad de personas de raza blanca y personas de otras razas.	,011	,010	,085	,055	,036	,041	-,124	,125	,246	,093	,794

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^a

Además de lo anterior, y en términos de “*percepción general del libro*”, se consideraron los reactivos 47 al 64, 18 en total. La solución factorial obtenida para esta segunda parte arrojó tres factores con un valor propio mayor a uno (Tabla 13: autovalores iniciales/total), y que describen en gran medida, el 66.26% de la varianza acumulada, y que además, pueden facilitar la interpretación del impacto del libro en los discursos de los participantes al ser estos expuestos a su contenido, la producción y reproducción de discursos de desigualdad racial, económica y social.

Las imágenes, contenidos, y materiales de apoyo de los libros de texto reflejan y evidencian las carencias o limitaciones que los alumnos pueden tener en los aspectos ya mencionados. Además, colocan en una posición de superioridad a los Estados Unidos y a una de inferioridad a México, utilizando elementos como las diferencias en estilos de vida, las ventajas de ser blanco y estadounidense, los estereotipos de raza y género, y las ventajas de pertenecer al grupo social del idioma inglés. Todo esto alineado con las categorías desarrolladas de los datos en la etapa cualitativa, y confirmados en el análisis factorial precedente a éste.

Al realizar una rotación *varimax* con una normalización de Kaiser, ordenados por tamaño, los factores resultantes reestructuraron los reactivos de la siguiente manera.

El primer factor agrupa los reactivos 51 a 58, y se relaciona con la “*hegemonía de los Estados Unidos*” y su relación con la desigualdad, con los reactivos 48 – 50, 6 y 64, con un 51.26% de la varianza inicial; el segundo factor agrupa los reactivos 55, 59 a 64, y se relaciona con la “*activación del esquema de desigualdad*” ligado con la visión de supremacía de los Estados Unidos, con un 8.43% de la varianza inicial; y el tercer factor agrupa los reactivos 47 a 50, y se relaciona con “*la disparidad de las razas y las clases*”, con un 6.56% de la varianza inicial. Todos

estos con un peso factorial mayor a .400 – considerado en esta investigación como criterio de relevancia para conservar el reactivo para el factor – La tabla 12 muestra la extracción de los componentes y los reactivos que estos incluyen, así como las cargas factoriales de cada uno de ellos. Para verificar la fiabilidad de los factores como escala, se realizó el análisis de confiabilidad con el alfa de Cronbach obteniendo un puntaje inicial de .940 y uno estandarizado de .941 de los 18 reactivos que componen este análisis.

Tabla 13

Análisis Factorial Matriz de Componente Rotado "Percepción del Libro de Texto"

	Componente		
	1	2	3
53 En general, el libro de texto muestra en su contenido una supuesta supremacía económica de Estados Unidos.	,784	,267	,108
52 En general, el libro de texto muestra en su contenido una supuesta supremacía tecnológica de Estados Unidos	,763	,143	,060
57 En general, el libro de texto muestra en su contenido una supuesta supremacía mundial de Estados Unidos.	,749	,270	,209
54 En general, el libro de texto muestra en su contenido una supuesta supremacía social de Estados Unidos.	,745	,310	,180
56 En general, el libro de texto muestra en su contenido una supuesta supremacía académica de Estados Unidos.	,711	,385	,212
51 En general, el libro de texto incluye en su contenido desigualdad cultural.	,678	,353	,386
55 En general, el libro de texto muestra en su contenido una supuesta supremacía racial de Estados Unidos.	,594	,441	,145
58 En general, en el libro de texto percibo un discurso de desigualdad, donde los Estados Unidos es la nación que ofrece el mejor modelo al resto del mundo.	,534	,378	,163
62 En general, el libro de texto contribuye a generar en mi o en mis compañeros expresiones de desigualdad social	,325	,794	,214
61 En general, el libro de texto contribuye a generar en mi o en mis compañeros expresiones de desigualdad racial.	,352	,786	,160
63 En general, el libro de texto contribuye a generar en mi o en mis compañeros expresiones de desigualdad académica	,408	,773	,142
64 En general, el libro de texto contribuye a generar en mi o en mis compañeros expresiones de desigualdad tecnológica	,418	,708	,048
60 El libro de texto debe reflejar la realidad social, cultural, académica, tecnológica y económica de México.	,018	,707	,157
59 En general, en el libro de texto percibo un discurso de exclusión de los mexicanos.	,369	,558	,184
49 En general, el libro de texto incluye en su contenido desigualdad social.	,520	,052	,722
47 En general, el libro de texto siempre incluye personas chinas y de color negro en sus páginas	-,130	,265	,714
48 En general, el libro de texto incluye en su contenido desigualdad racial.	,453	,113	,701
50 En general, el libro de texto incluye en su contenido desigualdad económica.	,525	,317	,559

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^a

La tabla 14 muestra la varianza total explicada sobre la percepción del libro de texto después de la extracción de los componentes principales.

Tabla 14

Varianza Total Explicada de Componentes Principales Sobre la "Percepción del Libro de Texto"

Componente	<u>Autovalores iniciales</u>			<u>Sumas de extracción de cargas al cuadrado</u>			<u>Sumas de rotación de cargas al cuadrado</u>		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	9,227	51,260	51,260	9,227	51,260	51,260	5,393	29,959	29,959
2	1,519	8,438	59,698	1,519	8,438	59,698	4,214	23,411	53,371
3	1,182	6,567	66,266	1,182	6,567	66,266	2,321	12,895	66,266

El primer factor, que explica más del 50% del fenómeno estudiado según la varianza inicial acumulada, muestra la presencia de la hegemonía de los Estados Unidos en el contenido de los libros de texto según la percepción de los alumnos. Es decir, es posible verificar de manera matemática que el discurso de la hegemonía y desigualdad racial, económica y social, en comparación cuando menos de México con los Estados Unidos se produce, reproduce o perpetúa a través del contenido del libro de texto.

Los datos desenmascaran la clara visión que se tiene de las personas según su lugar de procedencia o su raza, o de los beneficios que pueden ofrecer según los intereses personales creados con base en estereotipos y prejuicios construidos a lo largo de la historia. La forma como las personas son presentadas en medios formales de difusión de costumbres sociales, culturales, económicas, e incluso ideológicas, tiene un gran impacto en la permanencia de estereotipos y prejuicios sociales y raciales en las mentes de los individuos. En este estudio se puede apreciar y constatar existencia de la imagen de la desigualdad entre naciones y razas en los contenidos de los libros de texto para el aprendizaje del idioma inglés, esto a través de la mirada de los sujetos de estudio que enmarca esta investigación (alumnos del nivel medio superior de una escuela pública en México).

México es uno de los países con mayor índice de desigualdad en el mundo, y si a esto se le agrega la constante y permanente exposición a situaciones o elementos (sociales, culturales, económicos, raciales, y demás) que promocionan la desigualdad entre los individuos, se crea la combinación perfecta que abre una perpetua oportunidad de producir o reproducir las actitudes de rechazo por las diferencias creadas a partir de estas situaciones.

La introducción de modelos de desigualdad es posible a través de modelos mentales o por medio de interacciones físicas, como puede ser la colonización de una nación, o las simples prácticas cotidianas. Los modelos mentales pueden ser desde los más sencillos, como un discurso o un argumento en una entrevista, hasta los más complejos y ocultos, mensajes en imágenes y textos en libros escolares. Estos modelos pueden estar incrustados veladamente en algunos medios impresos como los libros de texto para el aprendizaje del idioma inglés, o ser tan explícitos como los estilos de vida de cada persona, modelos que se convierten en prácticas, y éstas a su vez en estructuras que estructuran otras estructuras (Bourdieu, 1984). Las diferencias además de presentarse entre razas, es sabido que las diferencias entre hombres y mujeres ha sido una cuestión desde el inicio de la humanidad misma; sin embargo, la percepción de las diferencias y la actitud hacia ciertas posiciones sociales es algo que cada sexo interpreta o ve de diferente manera.

La desigualdad de la desigualdad en los sexos

En términos de sexo, también existen datos claros que muestran la visión de desigualdad que persiguen hombres y mujeres. En este sentido, la mujer muestra una mayor carga de percibir y enfrentar la desigualdad. Históricamente la mujer ha luchado por obtener una posición de igualdad en casi todas las sociedades modernas. El discurso cotidiano es que el hombre domina y no permite el desarrollo de su contraparte, sin embargo, dentro de los datos analizados y las gráficas obtenidas, se refleja la tendencia de los estereotipos que las mujeres ha esquematizado con respecto no solo al color de piel, sino además al de las posiciones laborales y económicas, y su relación con la pigmentación de la piel. No es el propósito de esta investigación tomar esa

línea, la cual ha sido explorada ya por muchos otros investigadores, sino el de mostrar la carga ideológica en la visión desigual que se tiene de algunas prácticas sociales relacionadas con clase social y raza, así como algunas cuestiones propias del contexto del aprendizaje del idioma inglés que detonan el surgimiento de estructuras discursivas de desigualdad.

Las siguientes tablas (Tabla 15 y 16) y gráficas presentan algunos resultados obtenidos del análisis parcial y paralelo de los datos utilizados en la investigación, en específico, de los factores, para verificar según el sexo de los participantes, la existencia de la carga ideológica sobre cuestiones de desigualdad, y la presencia de ésta en el libro de texto para aprender inglés. Este análisis fue realizado también con el programa IBM-SPSS22[®] utilizando elementos estadísticos descriptivos (media, desviación estándar, error estándar), y una gráfica tomando la media de algunos de los factores obtenidos en la reducción factorial. Del total de 135 cuestionarios aplicados 37 fueron mujeres y 98 hombres; aunque con este tipo de análisis estadístico no hay relevancia en la cantidad de encuestados, sino en el resultado de la medida y su significado proporcional de media.

El análisis de varianza (ANOVA) de un factor, como ya se ha establecido anteriormente, nos sirve para comparar varios grupos en una variable cuantitativa. Esta prueba es una generalización del contraste de igualdad de medias para dos muestras independientes. Se aplica para contrastar la igualdad de medias de tres o más poblaciones independientes y con distribución normal. Paralelo a la matriz ANOVA se presentan los resultados de los estadísticos descriptivos de los datos analizados. En este caso se considera la Media para poder comprender la percepción que tienen hombres y mujeres sobre la desigualdad.

En la Tabla 15 se pueden observar las tendencias entre hombres y mujeres sobre las percepciones de las personas y su apariencia o estatus económico y laboral. En el primer y segundo factor hombres y mujeres tienen una pequeña diferencia en percepción sobre las personas del campo y las personas de negocios, ligados con el último factor, la percepción de las personas del nivel económico bajo. El tercer factor muestra una diferencia en las percepciones de cada sexo en cuanto la manera de percibir a las personas de un nivel económico alto. Esta tabla muestra las tendencias, según las “medias”, entre hombres y mujeres con respecto a los temas mencionados. El tener una media de mayor valor numérico, representa una tendencia en los estereotipos presentes en cada sexo, es decir, en el caso del tercer factor, las mujeres consideran, según lo encuestado, que las personas de nivel económico alto son blancas, altas, bien vestidas, extranjeras, de una posición laboral alta. Esto se puede interpretar como que las mujeres tienen definido de esta manera el estereotipo de una persona que se encuentra en una posición económica alta.

Tabla 15

Estadísticos Descriptivos "Esquemas de desigualdad"

		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Características	Femenino	37	3,2432	1,23882	,20366	2,8302	3,6563	1,00	6,38
persona del campo	Masculino	98	3,7742	1,29825	,13114	3,5140	4,0345	1,00	9,38
	Total	135	3,6287	1,29957	,11185	3,4075	3,8499	1,00	9,38
Características	Femenino	37	6,9561	1,46196	,24035	6,4686	7,4435	4,00	9,38
persona de negocios	Masculino	98	6,4171	1,71306	,17305	6,0736	6,7605	1,63	9,38
	Total	135	6,5648	1,66034	,14290	6,2822	6,8474	1,63	9,38
Características	Femenino	37	7,1737	1,42107	,23362	6,6999	7,6476	4,57	9,29
persona de nivel	Masculino	98	6,5087	1,51201	,15274	6,2056	6,8119	1,86	9,29
económico alto	Total	135	6,6910	1,51198	,13013	6,4336	6,9484	1,86	9,29
Características	Femenino	37	4,9846	1,12425	,18482	4,6097	5,3594	2,43	7,29
persona de nivel	Masculino	98	5,1166	,94702	,09566	4,9268	5,3065	1,86	8,14
económico medio	Total	135	5,0804	,99613	,08573	4,9109	5,2500	1,86	8,14
CaracPersNiv	Femenino	37	3,3629	1,04632	,17201	3,0141	3,7118	1,43	5,00
EconBajo	Masculino	98	3,4636	1,20767	,12199	3,2214	3,7057	1,14	8,43
	Total	135	3,4360	1,16272	,10007	3,2381	3,6339	1,14	8,43

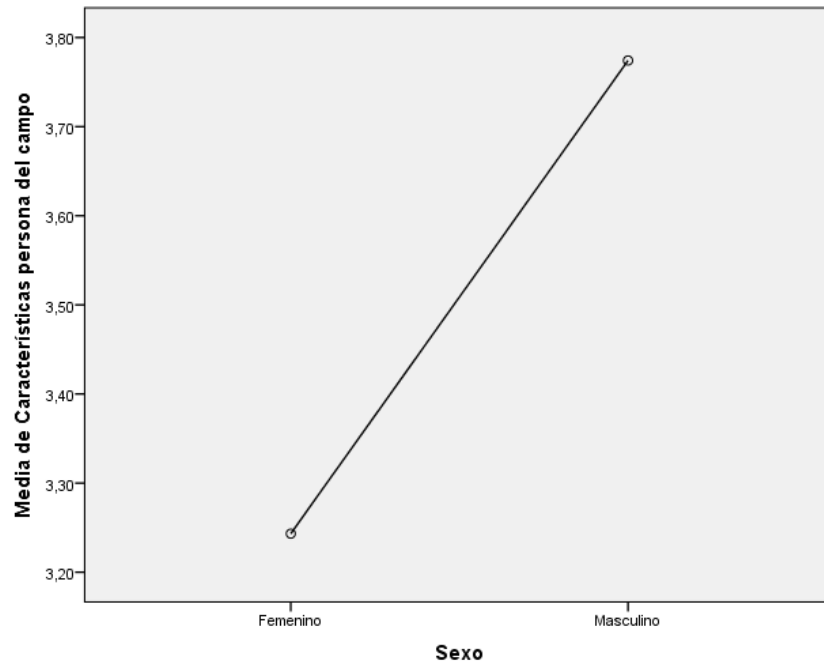
Sin embargo, al realizar el análisis ANOVA con estos datos es posible aclarar de una manera más certera las diferencias en percepción por sexo. Las diferencias significativas se presentan en el primer y tercer factor, donde la significancia es menor a 0.05, en el resto de los factores no existe una relación significativa entre las variables. Sin embargo, entre más alto es el valor de F, más fuerte es la relación entre las variables. Por lo anterior, los primeros tres factores muestran una fuerte relación que demuestra que los participantes encuentran diferencias entre las personas que se dedican al campo, las que se dedican a los negocios y las que ocupan una posición económica alta.

Tabla 16

ANOVA "Esquemas de desigualdad"

		<u>Suma de cuadrados</u>	<u>gl</u>	<u>Media cuadrática</u>	<u>F</u>	<u>Sig.</u>
Características persona del campo	Entre grupos	7,573	1	7,573	4,605	,034
	Dentro de grupos	218,738	133	1,645		
	Total	226,311	134			
Características persona de negocios	Entre grupos	7,803	1	7,803	2,870	,093
	Dentro de grupos	361,599	133	2,719		
	Total	369,402	134			
Características persona de nivel económico alto	Entre grupos	11,878	1	11,878	5,365	,022
	Dentro de grupos	294,457	133	2,214		
	Total	306,335	134			
Características persona de nivel económico medio	Entre grupos	,468	1	,468	,470	,494
	Dentro de grupos	132,495	133	,996		
	Total	132,964	134			
CaracPersNivEconBajo	Entre grupos	,272	1	,272	,200	,655
	Dentro de grupos	180,884	133	1,360		
	Total	181,156	134			

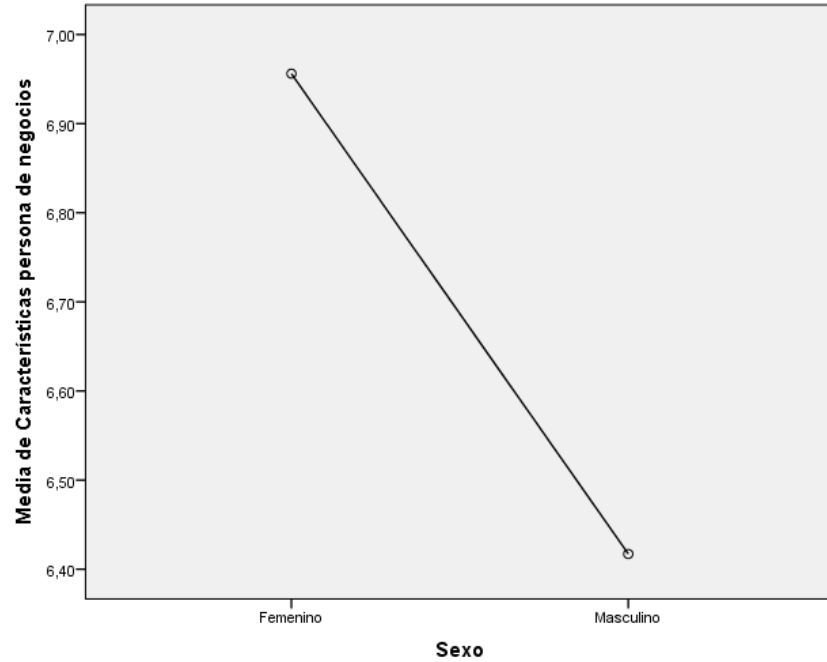
Retomando los datos de la Tabla 16, las siguientes gráficas muestran las diferencias entre las medias obtenidas en los estadísticos descriptivos del análisis ANOVA. Aunque estas son mínimas, la forma gráfica de representar los datos muestra la carga ideológica en un sexo y otro con respecto a la manera de percibir a las personas y los estereotipos o esquemas de diferenciación.



Gráfica 1. Características personas del campo

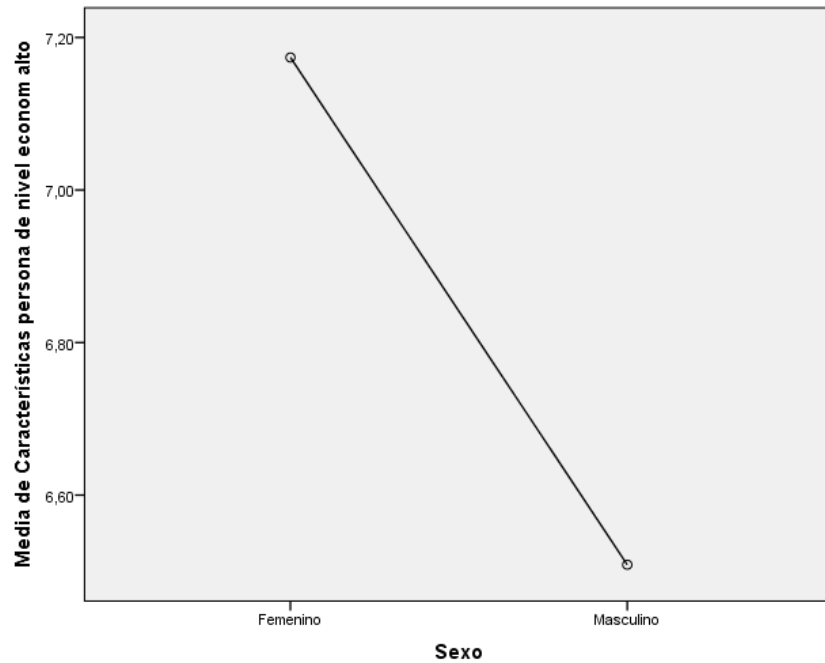
La Gráfica 1 muestra que los hombres tienden más a ver a las personas del campo como morenas, de bajo nivel educativo, de clase social baja, con ciertas características físicas como la estatura y el peso, así como la nacionalidad, es decir, tienen una estructura, o estereotipo, de lo que son las personas que se dedican a la agricultura.

Opuesto a lo anterior, las mujeres visualizan a las personas de negocios como blancos, de posición social y económica alta, de origen extranjero, de alto nivel educativo, es decir, cumplen con el estereotipo europeo o americano del hombre exitoso de negocios y alto refinamiento, como lo muestra la Gráfica 2.



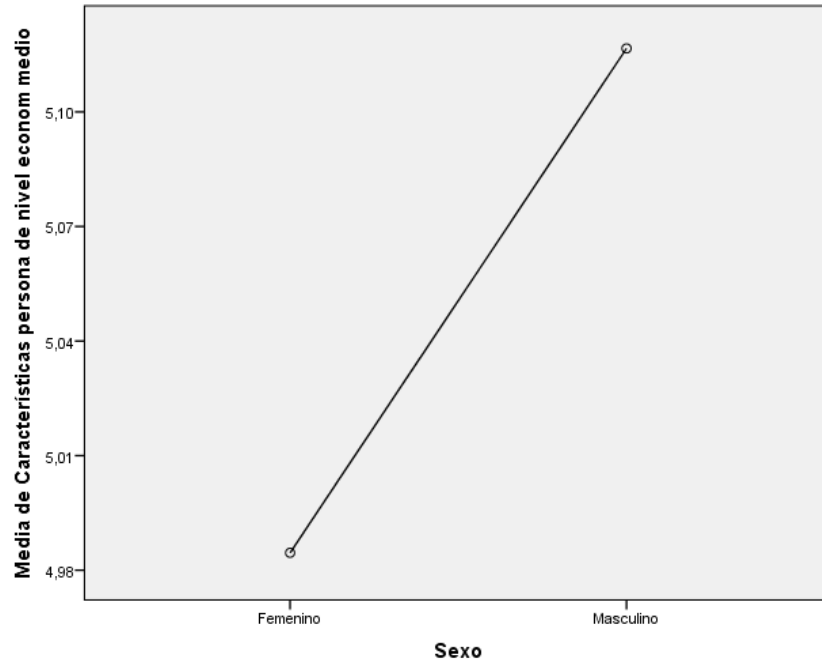
Gráfica 2. Características personas de negocios

Este mismo resultado se puede observar en la Gráfica 3, donde se devela que las mujeres perciben a las personas con una posición económica de ventaja como las de negocios, con una apariencia física de blanca.

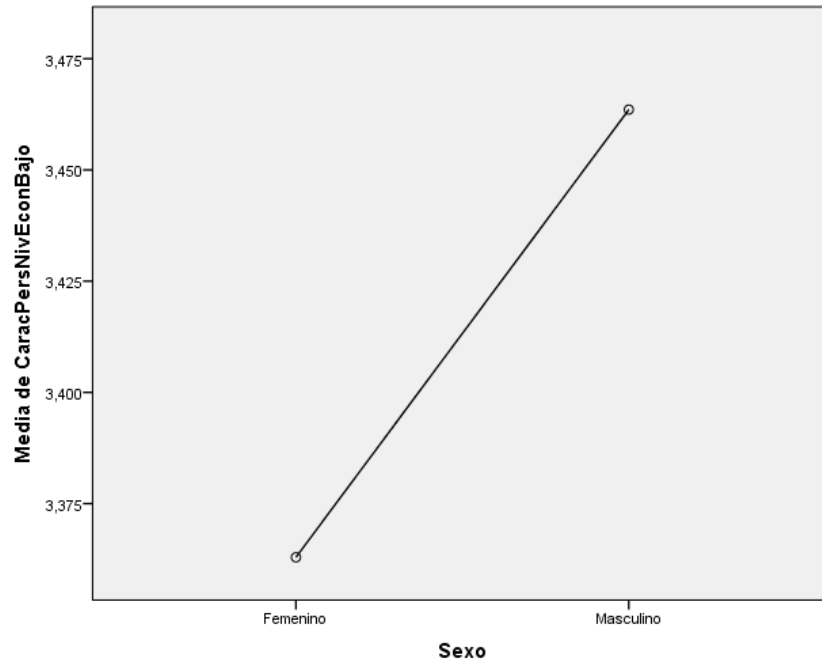


Gráfica 3. Características personas nivel económico alto

Las Gráficas 4 y 5 muestran cierta correspondencia con lo mostrado en la Gráfica 1, donde los hombres ven a las personas del campo o campesinos como personas de bajos ingresos y con una apariencia física oscura, con una estatura promedio o media, y con estudios bajos, al igual que como las personas de un nivel económico medio o bajo.



Gráfica 4. Características personas nivel económico medio



Gráfica 5. Características personas nivel económico bajo

Los datos en las últimas dos tablas (Tabla 17 y Tabla 18) muestran la percepción que los participantes tienen sobre el contenido del libro de texto. Se realizó el mismo análisis y se obtuvieron resultados que muestran que las mujeres perciben una mayor carga de esquemas de discriminación o desigualdad en los libros de texto. Tanto los datos descriptivos como el análisis ANOVA muestran la relación entre las variables que determinan la existencia de elementos que detonan una percepción de la realidad social sesgada o desigual en términos de raza y dinero.

Tabla 17

Estadísticos Descriptivos "Percepción sobre el libro"

		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media			
						Límite inferior	Límite superior	MínimoMáximo	
Contenido del libro produce desigualdad	Femenino	37	6,7482	1,95045	,32065	6,0978	7,3985	3,64	10,00
	Masculino	98	6,2333	2,01653	,20370	5,8290	6,6376	1,32	10,00
	Total	135	6,3744	2,00468	,17254	6,0332	6,7157	1,32	10,00
Contenido del libro y razas	Femenino	37	6,9054	2,36208	,38832	6,1178	7,6930	2,60	10,00
	Masculino	98	6,0459	2,13567	,21573	5,6177	6,4741	1,00	10,00
	Total	135	6,2815	2,22456	,19146	5,9028	6,6602	1,00	10,00

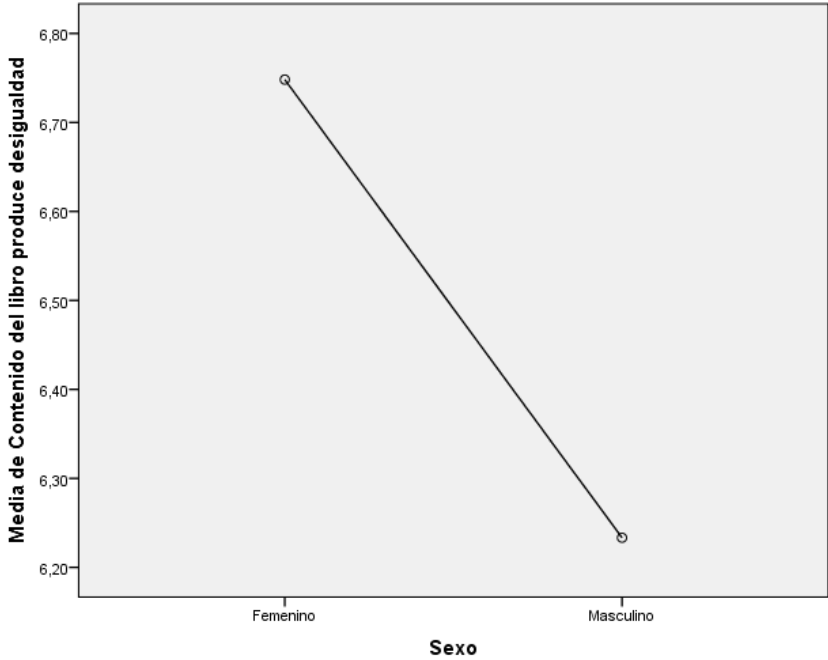
Tabla 18

ANOVA "Percepción sobre el libro"

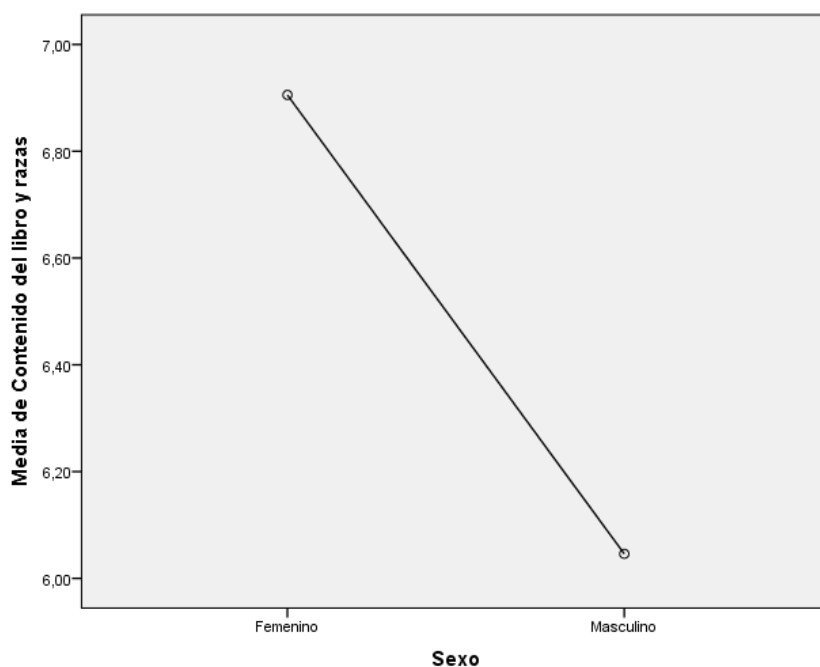
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Contenido del libro produce desigualdad	Entre grupos	7,120	1	7,120	1,782	,184
	Dentro de grupos	531,394	133	3,995		
	Total	538,513	134			
Contenido del libro y razas	Entre grupos	19,841	1	19,841	4,102	,045
	Dentro de grupos	643,282	133	4,837		
	Total	663,124	134			

De manera gráfica, nuevamente se nota la carga ideológica en las mujeres. Parece que la percepción de una realidad desigual o discriminante está más presente en las mentes de las participantes femeninas de esta investigación, sin embargo, la relación entre las variables y el factor sexo es fuerte y constante, es decir, cada uno de los participantes en este estudio, hombre o

mujer, percibe la existencia de la desigualdad. Una de las grandes ventajas de este tipo de análisis es que la subjetividad de la interpretación de los datos se pierde al tener las bases numéricas para poder llegar a una conclusión.



Gráfica 6. Efectos del contenido del libro



Gráfica 7. Las razas en el libro de texto

Los datos cualitativos y cuantitativos obtenidos en este estudio permiten finalmente llegar al desarrollo de una teoría fundamentada en los mismos, y que prueba que el fenómeno del discurso de la desigualdad se encuentra presente en las participantes que hacen uso de los libros de texto para el aprendizaje del idioma inglés, consecuencia de la exposición a los contenidos del mismo. Esto da paso a una breve discusión de lo observado y la teoría sustantiva latente en la investigación, además, se incluye en este mismo apartado las limitaciones y posibles alcances que este estudio tuvo y puede tener. Finalmente, la teoría continúa y se desarrolla en el apartado posterior al que sigue, como parte de las conclusiones obtenidas del análisis, categorización y medición de los datos.

Capítulo VII

Discusión de los resultados y el surgimiento de la teoría

El eje de esta investigación fue la exploración de un fenómeno provocado por el uso de elementos para el aprendizaje del idioma inglés y la consecuente percepción de la realidad en sus contenidos, que, paralelamente contribuyen en la producción y reproducción de discursos de desigualdad (y discriminación) al activar esquemas cognitivos, viejos o nuevos, de las posiciones sociales según la condición socioeconómica y laboral, la etnicidad y origen de las personas. La cotidiana comparación de los unos con los otros será un elemento que siempre estará presente en este tipo de fenómenos.

Dentro de los resultados de esta investigación resalta la forma como en el aprendizaje y uso del idioma inglés se condiciona la constante comparación entre México y los Estados Unidos, y lo notable, cuando menos para los participantes, de la gran brecha social y de bienestar entre ambas naciones. Es posible que la combinación de la cercanía geográfica entre ambos pueblos, con la visión global de la posición del segundo en el mundo, así como sus implicaciones económicas, políticas y militares, determinen el nivel o estatus de comparación sobre el acceso a los beneficios sociales entre los mexicanos.

Los antecedentes históricos, pero sobre todo, las condiciones actuales de poderío y hegemonía entre países han establecido y condicionado la percepción de una imagen de estilo de vida deseable, usualmente inalcanzable, para muchos jóvenes. Ese mismo estilo de vida contrapone los ideales de igualdad a los que otros también aspiran.

De forma paralela, y aunque no es un tema central en este estudio, se aprecia la carga ideológica que los participantes tienen con respecto a su propio estilo o condiciones de vida en

comparación con aquellos que no cumplen con éste, tomando como referente el estilo de vida americano y su ideología.

La pregunta central que guio a esta investigación: ¿Cuáles son las categorías centrales en los argumentos de los sujetos que reflejan el discurso de desigualdad oculto en los contenidos de la serie de libros de texto para la enseñanza del idioma inglés utilizados en un Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios del estado de Tlaxcala? Es respondida de manera contundente, las categorías centrales son la diferencia, la discriminación y el trato desigual por cuestiones económicas y raciales principalmente. Tal pareciera que estas son la respuesta condicionada al estímulo por medios externos a estructuras internas, estructurantes de otras estructuras, como lo diría Pierre Bourdieu (1984), y lo describiría en su teoría del *habitus*.

El comportamiento discursivo mostrado en las entrevistas parece ser una copia del comportamiento discursivo histórico y actual del cual han sido sujeto los mismos participantes. La constante exposición a modelos y patrones establecidos por las percepciones y visiones de otros han determinado su respuesta ante situaciones y eventos, como es el contenido del libro de texto.

El libro de texto es sin duda una herramienta de gran impacto en la forma como la realidad puede ser presentada a los usuarios de éste, la cual puede servir a propósitos de condicionamiento de la conducta humana (Pulverness, 2004) de una forma sutil de larga duración. Esto, combinado con la llamada herencia colonial del mexicano, que no son más que los estereotipos, prejuicios y demás creados por sociedades supuestamente civilizadas y de supremacía casi divina, crea las condiciones casi perfectas para sembrar o consolidar las ideologías de desigualdad en las mentes de los individuos de manera continua.

Al momento de realizar este estudio, México se encontraba en una situación de pobreza, marginación y descontrol social sin precedente en su historia. Las condiciones sociales del país en los últimos 100 años han creado y siguen creando la idea de que las mejores oportunidades de vida se presentan en el extranjero, así como sucedió a principios del siglo pasado, cuando las oportunidades de empleo y la calidad de vida en los Estados Unidos estaban garantizadas para aquellos que se aventuraban a hacerlo (Cullen, 2003). Esto lleva a la permanente comparación de los beneficios de vivir en uno y otro lado, transformándose a una visión desigual del mexicano en comparación con el estadounidense. Esto puede plantearse como una respuesta a la primera de las preguntas específicas establecidas en esta investigación: ¿Cuáles son las categorías centrales en los argumentos de los sujetos que reflejan el discurso de desigualdad oculto en los contenidos de la serie de libros de texto para la enseñanza del idioma inglés utilizados en un Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios del estado de Tlaxcala?

Las categorías arrojadas se centran en la visión de desigualdad, y discurso de discriminación, directa o indirecta, de ciertos sectores de la sociedad, comparando características como el color de piel y el acceso a los beneficios que ofrece una condición o posición social establecida por la riqueza y el origen de las personas. Estas categorías parecen dar continuidad a lo que se ha definido como división por castas, que justifican la estratificación de las personas según sus “atributos” étnicos, laborales, y finalmente, sociales. Actualmente, y como lo refleja este estudio, la supremacía académica, incluyendo el conocimiento de un idioma extranjero, también es un elemento más que condiciona la posición entre los individuos, y los coloca en un lugar de ventaja o desventaja para obtener un empleo, y por lo tanto, una mejor escala social.

Esto guía a la respuesta de la siguiente pregunta: ¿Qué tipo o tipos de desigualdad son percibidos por los sujetos muestra al hacer uso de un estimulante como el libro de texto?

El continuo análisis y comparación de los resultados obtenidos de los argumentos de los participantes, derivados de su exposición al contenido de los libros de texto, emite de manera taxativa las categorías que muestran una evidente percepción de la desigualdad social, laboral, académica, y étnica en el entorno emulado por dicho instrumento de aprendizaje. La creación y establecimiento de estereotipos étnicos, sociales, académicos, sexuales, y hasta nacionales, siguen siendo guiados por esas ideologías de supuesto poder y supremacía establecidos a través de los años, pero que actualmente se acentúan y difunden de una manera más sutil, como lo es el discurso velado u oculto en medios gráficos con un alcance masivo. En el caso de este estudio, los argumentos analizados con lo desarrollado por Douglas Walton (2006) dan prueba de esa continuidad ideológica y del uso de estas herramientas de trabajo para el aprendizaje del idioma inglés. Las generalizaciones sobre los mexicanos y los Estados Unidos son la base sobre las que se desarrollan las cadenas de premisas y conclusiones utilizadas para compararse. Aunque los argumentos toman una combinación de estructuras seriadas, convergentes y divergentes, estos siguen un patrón en común, que es la expresión de la desigualdad. Dentro de este entramado discursivo es posible desmenuzar las premisas y conclusiones, que sin duda dan forma a una cadena de ideas plagadas de estereotipos y prejuicios ya mencionados.

Las herramientas de análisis que Walton propone, como las tablas y diagramas, otorgaron mayor validez a esas categorías que ahora dan forma a la teoría. La unión de las expresiones de las líneas de los argumentos en un solo texto, fluido y continuo apoyaron a dar un mayor realce a esas categorías definidas. En muchas ocasiones, los argumentos se analizan y presentan como

expresiones y unidades aisladas que emiten una idea (Walton, 2006), sin embargo, esta última acción permitió ver en su totalidad la unión de todas estas que finalmente construían un discurso de desigualdad. Aunque todo esto puede ser cuestionable desde un punto de vista cualitativo, el desarrollo de una etapa cuantitativa demostró que lo obtenido cualitativamente tenía un alto grado de certidumbre, y por tanto, certeza científica, tal y como lo describe la respuesta a la última pregunta de esta investigación: ¿Cómo puede una herramienta cuantitativa validar las categorías centrales que emergen del análisis cualitativo?

El Análisis de Componentes Principales, realizó una reducción de una gran cantidad de datos e información para un estudio de escalas. Este tipo de análisis establece la relación entre un número grande de variables. Esta relación reduce a su mínima expresión las variables para obtener la estructura subyacente en los datos; este tipo de herramienta evita la redundancia en los datos de una manera matemática y objetiva. También apoya con medir constructos teóricos en la consolidación de la teoría emergente, como es el caso de las categorías abordadas en esta investigación, y como resultado, se verifica la presencia del fenómeno observado de manera contundente. A través de este análisis numérico, se mostró también la confiabilidad del instrumento utilizado en la medición del fenómeno (alfa de Cronbach). La fiabilidad de la consistencia interna del instrumento se verifica a través de una escala tipo Likert.

Un punto más que trae a la luz la situación del fenómeno planteado es lo resaltado en las gráficas hacia el final del pasado capítulo. En éstas es posible apreciar de manera rápida la diferencia en percepciones por sexo, o género, donde las mujeres parecen tener una visión desigual de la riqueza y de las personas que “deben” tener acceso a la misma.

Los estereotipos encontrados en los argumentos traen al frente ese entramado ideológico que abarca no solo cuestiones lingüísticas, sino que, además, exponen una realidad que enfrentan los usuarios del libro de texto para el aprendizaje del idioma inglés, y que es la producción y reproducción de esquemas de desigualdad a través de sus percepciones.

La naturaleza en sí del idioma inglés no es una de relación con la desigualdad, el manejo y uso que se le ha dado a este a través de los años lo han convertido en un sinónimo de diferencia social, económica y racial; quien lo posee aumenta su estatus entre aquellos que no lo poseen y se coloca en una posición de igual entre los que aspiran o tienen el acceso a la riqueza y bienestar

Todo idioma contiene elementos que poseen de manera convencional una carga de diferenciación, y hasta cierto punto, discriminación. El uso que se le da a cada una de sus expresiones y el contexto donde estas se encuentren enmarcadas es lo que les otorga un significado cotidiano, pero que puede llegar a expresar diferencias, así como lo pueden ser las mismas representaciones en un libro de texto. Aunque el inglés y el español son en muchos aspectos diferentes, encuentran su igualdad en la producción de la desigualdad al ser uno un transportador de una carga ideológica global, es decir, compartida por varias naciones, de representación del poderío (económico, comercial, político, y demás) entre naciones; y el otro, el medio de interpretación de las ideas propagadas en los contextos de aprendizaje del inglés, especialmente en los libros

Finalmente, aunque esta investigación logró evidenciar de manera más que contundente la presencia del fenómeno planteado, ésta no fue la excepción y presentó algunas limitaciones más que de fondo relacionadas con cuestiones superficiales, tal y como a continuación se describen.

Sobre las limitaciones de este estudio

El desarrollo de esta investigación trajo consigo varias limitantes, desde su inicio, el investigador se encontró con la formalidad de los protocolos cotidianos de la investigación científica, su poca flexibilidad condujo precisamente a la elección de la Teoría Fundamentada como eje metodológico. Sin embargo, aún con esto en mente, se presentaron algunas otras cuestiones que si bien no habrían cumplido con la “validez” científica, si habrían dado un tanto más de sentido al fenómeno planteado y la dimensión del mismo.

La selección y reducción de un solo contexto limitó en cierta forma el posible alcance del estudio. Aunque en esta investigación el contexto seleccionado es el de un bachillerato tecnológico del sector público, el fenómeno pudo ser observado en otros contextos y niveles como en los universitarios, públicos y privados. Sin embargo, el mismo análisis mixto del fenómeno en esta investigación permite predecir que de realizarse esta misma investigación en otros contextos, los resultados serán muy similares, si no es que los mismos.

Otro factor muy importante que impactó desde el inicio de esta investigación es que en México la poca experiencia en el uso de la Teoría Fundamentada en este tipo de estudio, y de metodologías mixtas en las instituciones del nivel superior, reduce la familiaridad con los procesos y etapas de éste. El uso de las herramientas de análisis matemático como las utilizadas fue otro reto a vencer por ser la primera ocasión que el investigador tomó la aventura de incorporarlas en un estudio. La poca experiencia del investigador en este tipo de estudio representó un gran reto a vencer. Agregado a esto, los factores de salud llegaron a condicionar el avance y redacción del documento, cuestión que usualmente no representa justificante para el cumplimiento el mismo ante las instituciones educativas en este nivel académico.

Finalmente, como limitante más se encontró el contexto mismo del estudio, donde las autoridades educativas del plantel en cierto tiempo se mostraron renuentes al acceso a la información estadística del alumnado. A pesar de que esta es una institución pública, y el acceso a su información debe ser abierta a cualquier ciudadano mexicano que la solicite, las personas a cargo de la misma se negaron a proporcionar datos como la matrícula de alumnos en la institución, al igual que la facilidad del acceso a las instalaciones de manera sencilla; por esto, fue necesario apearse a ciertos derechos constitucionales y leyes para el acceso a instituciones e instalaciones públicas, es decir, se ejerció el derecho del libre acceso a estos lugares para llevar a cabo las entrevistas. Además, el número de participantes en las entrevistas se vio reducido por la falta de interés de los padres de familia en autorizar que sus hijos fueran entrevistados y grabados para este estudio, de igual manera, el protocolo de investigación, y legal, no permitió incluir algunas declaraciones y entrevistas realizadas a jóvenes dispuestos a participar; aunque aquellos que participaron siguiendo las reglas establecidas para este proceso, solo presentaron limitantes pero no significativas, como el acceso a sus lugares de residencia y los horarios de encuentro con los mismos. Aunque como en toda labor de investigación existen limitantes, los alcances beneficios que se obtienen por su realización son mayores.

Alcances e implicaciones de la investigación

La lucha por la erradicación de la desigualdad es algo que se ha realizado desde el inicio de los tiempos, sin embargo, ha cobrado gran auge en los últimos años. El discurso actual se centra en la igualdad y el acceso a los beneficios por igual en los seres humanos, sin embargo, este estudio muestra que se están buscando nuevas formas de continuar con esa visión que aleja a

los individuos de este propósito. Este estudio puede servir para elaborar una política lingüística propia que refleje las necesidades reales de los mexicanos en cuanto al aprendizaje del idioma inglés u otro similar. De igual manera, puede apoyar en el diseño de los materiales de apoyo para dicho programa acordes a los contextos reales del país y su identidad como nación.

La originalidad de un marco de referencia propio para el aprendizaje de los idiomas extranjeros puede evitar la propagación de esas ideas de control y dominio americano, europeo, o de cualquier otro origen. El aprender otro idioma no implica la exposición a los ideales de los países a los que representan, el aprendizaje de un idioma extranjero debe de estar centrado en su valor lingüístico, más allá del económico o comercial.

Este estudio puede ser retomado, o seguido como muestra, para explorar otros contextos como los universitarios, al igual que el diseño curricular de los programas o planes de aprendizaje del idioma inglés u otros, para determinar la dimensión y alcance que tiene la inclusión de ideologías en su contexto de aprendizaje. La selección de una metodología mixta además da una certeza más que relativa a los resultados y datos obtenidos, la combinación Teoría Fundamentada – enfoque cuantitativo permite extender este tipo de estudio a otros temas de la conducta humana en los contextos académicos nacionales.

Capítulo VIII

Conclusiones

El nacimiento del fenómeno estudiado en esta investigación, el discurso de la desigualdad consecuencia del uso del libro de texto para el aprendizaje del idioma inglés, se construye a través de una compleja, pero evidente, interacción de diferentes elementos históricos, sociales, culturales, comerciales, y demás, que llevan a la formación de una ideología de la discriminación, diferenciación y visión sesgada de las personas. Estos elementos son alimentados o acentuados con el uso de los contenidos del libro de texto mencionado, como se muestra en los datos obtenidos de los discursos analizados y cuestionarios aplicados a los participantes de esta investigación.

Los datos muestran que existe una condición pre-establecida de ideologías o paradigmas sociales de desigualdad en la mente de los participantes en este estudio, y que contribuyen con la producción, reproducción y perpetuidad de la visión de desigualdad entre ellas mismas. Esto se suma a la carga ideológica que cada individuo llega a desarrollar al ser expuesto a diferentes medios según su contexto de vida.

Naciones hegemónicas, como los Estados Unidos e Inglaterra buscan la perpetuidad de un estatus de dominio, control o poderío sobre el resto del mundo. Según los datos arrojados, las personas que entran en contacto con instrumentos discursivos que presentan la visión que Estados Unidos e Inglaterra tienen del mundo, llegan a compartir esta misma visión. Además, se forman o fortalecen los estereotipos de ciertos grupos o sectores poblacionales. Esto último se puede traducir en que no seguir el mismo modelo social y económico percibido en estos instrumentos, los participantes consideran que se encuentran en una situación de desigualdad.

Los datos obtenidos de las declaraciones de los participantes demuestran que existe una clara comparación entre los mexicanos y aquellas personas con las características raciales de blancura, usualmente relacionadas con personas originarias de Estados Unidos, cuya imagen es la del bienestar social y económico, principalmente. Por el contexto en que se presenta el fenómeno investigado, se muestra también que existe, dentro de un contexto ligado al aprendizaje del idioma inglés, una permanente o constante reproducción de estereotipos raciales y sociales en los discursos de las personas.

Al encontrar nuevas condiciones, significados, o grupos de personas, los individuos cambian su conducta ante las diferencias, usando nuevas y diferentes estrategias, es decir, el contexto y el tipo de diferencias entre los participantes dictará las conductas a seguir. Sin embargo, el contexto no es lo único que importa, el tipo de diferencia es de relevancia también (Wilkins, Mollborn, & Bó, 2014).

Conforme las personas se desarrollan en una clase o entorno social específico, las experiencias cotidianas fomentan una forma de ser en el mundo que se siente natural (Wilkins, Mollborn, & Bó, 2014), y en consecuencia, los modelos y paradigmas de clase social adquiridos son difíciles de cambiar. La naturalización implica que las cosas siempre han sido así o de tal manera, y por lo tanto, deben continuar (Wilkins, Mollborn, & Bó, 2014). En cuanto las personas aprenden las diferencias, las siguen construyendo y desarrollando en la interacción social para dar sentido a las mismas como algo que sucede en la acción y en la construcción en curso. Con esto, las personas no solo aprenden a ser mujeres u hombres, negros o blancos, rico o pobre, sino que, producen y reproducen estas categorías activamente estructuradas en la vida cotidiana. En este sentido, las diferencias son algo que se “hace”, y no algo que se “es” (West & Fenstermaker,

1995), algo que se estructura de manera continua. Los aprendices del idioma inglés perciben esas estructuras en los libros de texto, y reproducen aquellos esquemas de desigualdad implementados por naciones o grupos hegemónicos.

Los libros son una extensión del adoctrinamiento o la naturalización de las diferencias, es decir, de estructuras estructurantes estructuradas. Los mensajes implícitos o explícitos en los libros contribuyen en gran medida a la naturalización y perpetuación del discurso de la estructura de la desigualdad. Los resultados muestran además que las personas reproducen en sus discursos ideologías que sostienen la noción de que las diferencias son naturales, apoyadas por los contextos modernos que han construido un gran rango de diferencias y clasificaciones (raza, sexo, sexualidad, clase, estatus laboral, relaciones internacionales), como es el caso de la globalización. Esto promueve una clara división de los individuos (Wilkins, Mollborn, & Bó, 2014); además de que la naturalización de las diferencias es sostenida por una serie de ideologías políticas, económicas y sociales sobrepuestas.

La perspectiva natural de las diferencias lleva a establecer formas o patrones de visión del mundo social que esquematizan la percepción de la vida social (Sewell, 1992). Las marcas evidentes de diferencia, como son el bello facial o barba, son utilizados para categorizar a las personas sin importar la existencia de alguna ambigüedad, es decir, en las sociedades como la mexicana, el bello facial es un distintivo de ser hombre, y el pecho grande es el de la mujer; en el caso de encontrarse una mujer con bello facial o barba, ésta será sometida a una serie de evaluaciones y clasificaciones de discriminación por no cumplir con el patrón o naturalización de las diferencias marcadas en esta cultura; “si las personas pueden ser vistas como miembros de una categoría relevante, entonces hay que categorizarlas de esa manera” (West & Zimmerman,

1987, pág. 133). Tal y como lo muestran los resultados, es posible detectar en los discursos de los participantes que la “vista” o “apariencia” de una persona mide la forma como ésta debe ser tratada y valorada; la vestimenta, el color de piel, el origen o nacionalidad, la ocupación, y el estilo de vida en general, son tomados como referentes para juzgar y clasificar a las personas, que estén dentro o fuera de un grupo específico, en contraste con los grupos de blancos, o en comparación con los Estados Unidos. Los sistemas de estratificación son perpetuados a través de una variedad de mecanismos (Sidanius & Pratto, 1993), como el que se menciona. Esto lleva a la formación de ideologías de etnia y sociedad.

El concepto de ideología se encuentra relacionado de manera importante e inextricable con cuestiones de desigualdad, discriminación, prejuicio, estereotipo, y racismo. Aunque algunos conceptos y categorías como raza o etnia, clase, género, vestimenta, y demás pueden ser constructos diferentes entre sí, estos se encuentran enlazados y correlacionados unos con otros de manera tal que estructuran las prácticas y los discursos de desigualdad, sobre todo cuando estos se conjuntan y contrastan en contextos dispares, o se utilizan para representar modelos de sociedades “ideales” con un estilo de vida de prestigio social y económico.

Las categorías emergentes de los resultados forman parte de un conjunto de elementos que llevan al diseño de un mundo subjetivo donde el discurso de las desigualdades se convierte en algo cotidiano y justo, con el poder suficiente para resistir a los enfrentamientos sociales hacia el mismo.

Contextos como la familia, el trabajo, la comunidad, la escuela, y en específico como es esta investigación, el contexto del aprendizaje del idioma inglés y el uso de libros de textos, participan de manera directa en el establecimiento de estereotipos, auto-conceptos y actitudes

sobre y hacia grupos de personas no afines a los modelos ideales de la sociedad esquematizada internamente.

Como tal, las ideologías pueden incrementar o reducir la legitimidad de desigualdades estructurales, y al hacerlo, puede contribuir a la reproducción de la desigualdad, o a confrontarlas en la forma de una acción colectiva para un cambio social (Snow & Owens, 2014).

Las ideologías pueden ser vistas como estructuras estructurantes (Bourdieu, 1984) y esquemas que juegan un papel relevante al empoderar o restringir el uso individual del discurso de desigualdad (Sewell, 1992) al dar forma a las reglas que reinan en contextos institucionales (Milkie, Warner, & Ray, 2014). Las ideologías son discursivas, reportes racionales sobre el mundo en servicio de la lucha para adquirir o mantener el poder (Woolard & Schieffelin, 1994). Las ideologías siempre serán las herramientas, propiedad, o práctica de los grupos sociales dominantes que regularán de manera constante, o casi permanente, las conductas sesgadas, y de trato desigual entre personas del mismo o diferente grupo social, étnico o racial, incluyendo el discurso.

Con este estudio los datos muestran que la generalización del estatus ha penetrado los contextos institucionales, como el educativo, y que intervienen para mediar el acceso de las personas a los resultados por los que se juzga la condición social, llámense ingreso, posiciones de poder y prestigio, y desarrollo personal. El discurso de los participantes refleja de manera contundente el esquema, en la forma de inequidad social, que se encuentra virtualmente presente en toda actividad cotidiana, y en consecuencia, en los resultados logrados por una persona a través de la vida (Ridgeway & Nakagawa, 2014). Esto se ve reforzado por un contexto como el aprendizaje del idioma inglés, donde existe una carga ideológica histórica sobre los beneficios

sociales y económicos que ofrece el idioma. Esto parece activar en sus adeptos la visión de que el hablar el idioma inglés ofrece un cambio de categoría, que eleva la condición o estatus social y económico, y aunque a veces sea a un nivel imaginario, el prestigio o refinamiento social de las personas.

La clasificación de las personas es una forma de entender quiénes son y que tan similares o diferentes son entre sí. La categorización establece las normas en las interacciones entre individuos, al comparar y verificar a que categoría pertenece cada parte, es decir, coloca a cada individuo en una posición de igualdad, o puede establecer una relación de superior e inferior. La comparación entre personas toma como punto de partida los modelos sociales construidos previamente de cada grupo, es decir, los estereotipos y prejuicios sociales; y en el caso de no conocerlos, (Ridgeway & Kricheli-Katz, 2013) se recurre a una fuente alterna de categorización por características establecidas por otros grupos, como es el libro de texto, para aprender o recordar cuáles son esas características que nos hacen diferentes.

Los grupos dominantes establecen como comunes los estereotipos de género, etnia y clase social. La visión compartida de los grupos en poder construye el contenido de los estereotipos de género y etnia con la intención de que estos se sobrepongan a otro tipo de categorizaciones. Las condiciones para establecer un discurso de desigualdad se pueden estructurar de manera real o imaginaria, solo es necesario llegar a una coordinación entre los participantes dentro de la situación establecida. Lo anterior solo es posible cuando existe una predisposición a la forma de actuar, según el conocimiento construido que se tiene de la otra parte, es decir, de su clasificación o categorización por conocimiento popular o compartido. El ejercicio del discurso de la desigualdad motivado por el libro de texto puede presentarse de dos

maneras: una donde la interacción de grupo permite tal ejercicio, donde el diálogo entre dos o más personas, y la participación del contenido del libro, active los esquemas de dominante y dominado entre los integrantes, donde sea posible equiparar las prácticas sociales, económicas, y de gusto entre cada uno de los participantes, y que determinan el grado de igualdad; la otra es en la que cada persona de manera individual se auto-compara con los modelos de las situaciones cotidianas (prácticas imaginarias) que ofrece el libro de texto, generando en ella una percepción de su lugar o posición social y de prestigio dentro del grupo, de manera sincrónica o asincrónica.

Los discursos analizados muestran que existe este conocimiento compartido, o particular, de la forma de categorizar o clasificar a las personas, y que tiene sus bases en las creencias y comportamientos culturales, ya estructurados, sobre las diferencias sociales y sus estereotipos históricos y actuales. Estas aportan una base inicial para decidir “quién” es la otra persona, quiénes somos en comparación con otros, y por tanto, cómo cada persona puede llegar a actuar. Las mismas juegan un papel determinante en la organización de las relaciones sociales (Ridgeway & Kricheli-Katz, 2013). Estos códigos culturales son tan simples que pueden ser utilizados para elaborar las categorías de cualquier otro grupo de personas, para dar origen al proceso de definir a “uno mismo” y al “otro” en una situación o contexto específico, y permitir la organización de las interacciones sociales en tiempo real (Ridgeway & Kricheli-Katz, 2013). Sin embargo, y como lo considera Bourdieu (1984), la clase social puede tener un gran significado en las relaciones interpersonales. Esta investigación y sus datos pueden evidenciar como las personas se categorizan unas a otras basadas en clase, sexo, y etnia, y el prestigio que esto conlleva, aunque esto usualmente se encuentra latente, una vez que estas son estimuladas por medios como el libro de texto para el aprendizaje del idioma inglés, las diferencias de clase salen

a relucir, creando un efecto donde los estereotipos de clase sesgan los discursos, las conductas y juicios de cada uno con respecto al otro.

Los participantes de este estudio, en específico, jóvenes adolescentes entre los 15 y 19 años de edad inmersos en un contexto educativo público del nivel medio superior, y con los estímulos de los medios impresos como los libros de texto, demuestran claramente en sus palabras que las personas suelen juzgar a otras personas de una manera no expresa con la simple “impresión”; ya sea por su etnia, vestimenta, competencia y condición laboral, vivienda, y demás relacionadas con el estatus social. Las personas elaboran una opinión, y por tanto, un trato diferente a los demás, el cual puede ser de superioridad o de inferioridad.

Los estereotipos compartidos en un grupo específico de personas pueden llegar a tener una extensión tal que se convierten en creencias hegemónicas entre grupos e individuos, ya que no son solamente sostenidos por las personas, sino que también son sostenidos por las instituciones, en los medios de comunicación, en las imágenes de personas relacionadas con estructuras organizacionales, en las leyes, y en los espacios públicos (Ridgeway & Kricheli-Katz, 2013), como son las instituciones de educación medio superior. La naturaleza hegemónica de estas creencias es lo que les permite actuar como esquemas culturales estructurantes para poner en marcha los sistemas de desigualdad (Sewell, 1992).

Una implicación obvia de las versiones de las creencias sobre etnia, sexo y clase es que se convierten en algo institucionalizado y compartido como un conocimiento general por “dominadores” y “dominados” por igual, y muy probablemente son las versiones de estas distinciones experimentadas por los grupos sociales dominantes. Las diferencias sociales son

usualmente percibidas en términos de contraste con un estándar dominante que está dado por sentado (Ridgeway & Kricheli-Katz, 2013).

Los estereotipos de clase representan la perspectiva de grupos dominantes. Sin embargo, para los participantes de esta investigación parece claro que “clase” es un concepto que siempre está incrustado en la apariencia de las personas, en su color de piel, en la forma de vestir, en la ocupación profesional o no que ésta ocupa, en el prestigio que enmarca su estilo de vida. El binomio étnico blanco – negro, y blanco – asiático, parecen reflejar una fuerte asociación entre raza y posición socioeconómica (Ridgeway & Kricheli-Katz, 2013), según los datos arrojados.

Una vez que estas creencias culturales compartidas (Goffman, 1967) sobre la posición o estatus de las personas es establecido, se relacionan de manera indisoluble con las diferencias sociales, y a su vez, moldean los actos de interacción (Wilkins, Mollborn, & Bó, 2014). En el momento en que una persona clasifica o categoriza a otra en un grupo de acuerdo con la creencia del estatus que sustenta, la mente de esa persona estará inconscientemente permeada con estereotipos culturales de distinción (Banaji & Hardin, 1996; Blair & Banaji, 1996), esquematizando y creando nuevas formas de desigualdad, o reforzando y consolidando alguna existente. Este uso de estereotipos en las actuaciones sociales impacta en el discurso y la actitud de la persona, así como la manera en que ésta evalúa a los demás (Berger, Wagner, & Zelditch, 1983); tal y como se ha manifestado en los últimos párrafos de esta investigación, las personas ejecutan sus acciones según los esquemas y prácticas a las que han sido expuestas, a la manera como han estructurado su mente, y como las mismas acciones que realizan y las que otros realizan, siguen estructurando el contenido de su psique. Los discursos de desigualdad no pueden

ser más que la consecuencia directa de la exposición a elementos propios y ajenos que se aceptan y usan para seguir construyendo y apuntalando la estructura propia de la persona.

Desde el momento en que las diferencias de estatus son creadas y aceptadas, existe un consenso general sobre las mismas entre todas las categorías, es decir, incluso los miembros de una categoría menor aceptan que las personas como ellos tienen menores oportunidades de poder que las personas en posiciones mayores (Ridgeway & Correll, 2004).

Las creencias sobre el estatus que se distinguen en los discursos analizados de esta investigación arrojan como evidente que las personas de diferentes grupos (diferentes sexos, diferentes grupos étnicos, diferentes ocupaciones, diferentes religiones) tienen creencias compartidas en el que la “mayoría de las personas” ve a aquellos en una categoría, según sus diferencias en apariencia, y en comparación con la de su propio grupo, como de menor valor en el estatus (Ridgeway & Nakagawa, 2014), y generalmente menos competente.

Factores como una gran riqueza o control sobre información o tecnología de valor pueden dar a individuos de un grupo una ventaja al ser vistos como más competentes, y ganar influencia en sus encuentros con integrantes de otros grupos (Ridgeway & Nakagawa, 2014).

Una vez que las personas forman creencias de estatus sobre diferencias sociales y raciales, éstas tratan a otros tomando estas creencias en encuentros subsecuentes y, al clasificar a estos como de alto o bajo estatus en el encuentro, “adoctrinan” de manera eficiente las creencias de estatus a esos otros (Ridgeway, Li, Erickson, Backor, & Tinkler, 2009; Ridgeway & Erickson, 2000), vinculados intensamente con los aspectos biológicos y estilos de vida de estos. De esta manera las creencias sobre estatus se esparcen a través de los encuentros sociales (Ridgeway & Nakagawa, 2014). Es por eso, que la interacción con los materiales utilizados en las clases de

idiomas, al ser estos instrumentos que promueven el ensayo de modelos y protocolos de encuentros sociales con sus actividades y contenidos (en especial el libro de texto), se reproducen y consolidan los modelos y esquemas de desigualdad ya presentes en las mentes de las personas, y que pueden llevar, al conocimiento, desarrollo y aprendizaje de unos nuevos.

En este estudio, los participantes mostraron que, si no es posible clasificar a una persona de manera social, se recurre a las características biológicas o de imagen para construir una clasificación y ubicarlas, o en otros momentos, a la posición laboral u ocupación que se cuente. Sin embargo, una vez que las diferencias se encuentran arraigadas, las personas tienden a caracterizarlas como algo biológico en lugar de social (Mahalingam, 2007), y así se establecen las relaciones de etnia, o color de piel, con los estilos de vida y estrato social al que se pertenece. Además, las interpretaciones de las diferencias biológicas son construidas de manera social.

En el caso de México, características como el color de piel, de ojos, y cabello, así como el peso, la estatura, y la edad, suelen sugerir el grupo social, y hasta el laboral, al que una persona “pertenece” según los estereotipos construidos. Aunque es notable observar como aquellas características que marcan diferencias económicas son las de mayor impacto al momento de buscar una clasificación de las personas, según los datos obtenidos.

Las creencias sobre estatus de mayor impacto son ampliamente compartidas dentro de sociedades enteras. Muchas de estas creencias otorgan un valor de estatus diferencial a las categorías sociales significativas a las que las personas pertenecen, como son su ocupación, origen étnico, género, nivel educativo, o antecedente social (Ridgeway, 2001). Por su amplia aceptación, estas creencias ofrecen un telón de fondo cultural común en los que los participantes

se apoyan para organizar su actuación cuando personas de otras categorías sociales diferentes se presenten en los diferentes contextos o ambientes en los que se desempeñan (Ridgeway, 2001).

Sugerencias y recomendaciones

Esta investigación abre una puerta más a la normalización del diseño de los materiales de apoyo en la enseñanza del idioma inglés, y de cualquier otro idioma extranjero, en México. A pesar de que el país ha iniciado hace ya algunos años con una “reforma educativa”, y, por consiguiente, con una reforma en el campo de la enseñanza de los idiomas, éstas no han analizado por completo las implicaciones y repercusiones sociales, particulares y generales, incrustadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los alumnos. El caso del inglés es uno que hasta la fecha solo ha sido considerado como un “trampolín” para obtener “mejores” oportunidades de empleo (económicas), creando una senda más hacia la construcción de las diferencias entre los individuos, como la teoría desarrollada en esta investigación lo ha mostrado.

Por lo tanto, este trabajo propone y recomienda que las autoridades educativas en materia lingüística, y demás, sean cautelosas en cuanto el enfoque y relevancia que se otorgue a un idioma al proponer y promover su adquisición o aprendizaje; el fenómeno descubierto hace necesario normalizar los diseños y contenidos de los instrumentos o medios de trabajo de dicho proceso para reducir al mínimo esa visión desigual del mundo. Los libros, principalmente, pueden ser creados a partir de una zona geográfica en especial considerando las características sociales y económicas de las personas ahí inmersas y que harán uso de dicho recurso, es decir, considerar su contexto general y particular para la creación de los materiales de apoyo y su contenido. Los avances tecnológicos en materia de diseño, edición, impresión o manufactura de

tales herramientas hacen esta tarea más asequible. Estas tareas estarían a cargo de las empresas editoriales en conjunto con las autoridades e instituciones educativas del país.

Es necesario también instruir a los agentes directos a cargo de este proceso, diseñadores, docentes y demás, de modificar las estrategias y técnicas de enseñanza del idioma, considerando los contextos particulares de cada institución, y de ser posible, de los alumnos en particular. Se recomienda, además, hacer los esfuerzos necesarios para cuidar aquellos contenidos y temas en clase que puedan propagar las ideologías de desigualdad en todo momento.

Bibliografía

- Abirached, M. T. (2014). *La percepción es realidad*. Recuperado el 25 de 02 de 2018, de Universidad Iberoamericana Puebla. Repositorio Institucional de la Universidad Iberoamericana Puebla:
<http://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/2062/Percepci%C3%B3n%20es%20realidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aguilar, Y. P., Valdez, J. L., González-Arratia, N. I., & González, S. (2013). Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo. *Enseñanza e investigación en psicología*, 18(2), 207-224.
- Alcántar, C., Navarro, M. d., & Moreno, S. E. (2014). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB): Evaluación de la implementación del ciclo 1 en la ciudad de Tepic, Nayarit. *Revista EDUCATECONCIENCIA*, 4(4), 23-35.
- Alexander, N. (2004). Socio-Political Factors in the Evolution of Language Policy in Post-Apartheid South Africa. *LAUD Linguistic Agency*, 1-16. Obtenido de <http://www.linse.uni-due.de/laud-downloadliste/articles/socio-political-factors-in-the-evolution-of-language-policy-in-post-apartheid-south-africa.html>
- Allport, G. W. (1971). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Althusser, L. (2005). *La filosofía como arma de de la revolución*. México, D. F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Alvarez Martínez, A. E. (2017). Historia, discriminación y costumbres de la lengua Náhuatl. *AMERICANIA*, 118-132.
- Álvarez, C. (05 de marzo de 2012). El idioma no importa, pero la claridad del político... sí. Ciudad de México, México, México. Obtenido de <http://www.excelsior.com.mx/2012/03/05/nacional/815687>
- Ardón, J. I. (2012). *Percepción y realidad*. Recuperado el 23 de 03 de 2018, de Eleutheria: http://www.eleutheria.ufm.edu/ArticulosPDF/120921_Percepcion_y_realidad.pdf
- Arias Castilla, C. A. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horizonte Pedagógico*, 8(1), 9-22.
- Auerbach, E. R., & Burgess, D. (Sep. de 1985). The Hidden Curriculum of Survival ESL. *TESOL Quarterly*, 19(3), 475-495.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la Investigación Social*. México: International Thompson Editores.
- Backhoff Escudero, E., Bouzas Riaño, A., Hernández Padilla, E., & García Pacheco, M. (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México. Implicaciones de política educativa en el nivel básico*. México, D. F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Texas: The University of Texas Press.
- Balcazar, F. E., Berardi, L., & Taylor-Ritzler, T. (2011). El "privilegio de los blancos": otra fuerza de dominación social de las clases privilegiadas. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 21(1), 85-110. Recuperado el 13 de marzo de 2018, de <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v21n1/v21n1a04.pdf>

- Baleghizadeh, S., & Motahed, M. J. (2010). An Analysis of the Ideological Content of Internationally-Developed British and American ELT Textbooks. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 2(2), 1-28.
- Banaji, M. R., & Hardin, C. D. (1996). Automatic and Controlled Processes in Stereotype Priming. *American Psychological Society*, 7(3), 136-141.
- Barrett, R. (2006). Language Ideology and Racial Inequality: Competing Functions of Spanish in an Anglo-Owned Mexican Restaurant. *Language in Society*, 35(2), 163-204. doi:10.1017/S0047404506060088
- Barrett, R. (2006). Language ideology and racial inequality:Competing functions of Spanish in an Anglo-owned Mexican restaurant. *Language in Society*, 35(2), 163-204. doi:10.1017/S0047404506060088
- Bartley, S. H. (1982). *Principios de percepción*. México, D. F.: Trillas.
- Bates, T. R. (1975). Gramsci and the Theory of Hegemony. *Journal of the History of Ideas*, 36(2), 351-366. Recuperado el 8 de enero de 2018, de <http://www.jstor.org/stable/2708933>
- Baugh, A. C., & Cable, T. (2005). *A History of the English Language*. London: Routledge.
- Bazant, M. (2006). *Historia de la educación durante el porfiriato*. México, D. F.: El Colegio de México.
- Béjar Navarro, R. (1969). Prejuicio y discriminación racial en México. *Revista Mexicana de Sociología*, 31(2), 417-433.
- Berger, J., Wagner, D. G., & Zelditch, M. J. (1983). *Expectations States Theory: the status of a research*. Stanford: Stanford University.
- Blair, I. V., & Banaji, M. R. (1996). Automatic and Controlled Processes in Stereotype Priming. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(6), 1142-1163.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1991). The economy of linguistic exchanges. En J. B. Thompson, *Language and Symbolic Power* (págs. 35-42). Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, D. F.: Distribuciones Fontamara S. A.
- Brumfit, C. (1994). *Communicative methodology in language teaching*. New York: Cambridge.
- Buxó, J. P. (1997). *Las figuraciones del sentido. Ensayos de poética semiológica*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Callero, P. L. (2014). Self, Identity, and Social Inequality. En J. D. McLeod, E. J. Lawler, & M. Schwalbe, *Handbook of the Social Psychology of Inequality* (págs. 273-294). Madison: Springer. doi:10.1007/978-94-017-9002-4
- Calvet, L.-J. (1981). *La Sociolinguistique*. Paris: PUF.
- Canagarajah, A. S. (2000). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Candace, W., & Fenstermaker, S. (February de 1995). Doing Difference. *Gender and Society*, 9(1), 8-37.
- Cannon, L. W. (1980). On the absolute or relative basis of perception: the case for middle class identification. *SocialIndicators Research*, 8(3), 347-363.

- Carmines, E. G., & Zeller, R. A. (1979). *Reliability and validity assessment*. Beverly Hills: SAGE Publications.
- Castro, M. G. (2012). La Globalización y el impacto del idioma Inglés: el caso de México y España. *II Simposio de becarios y ex-becarios del CONACyT*. Strasbourg: CONACyT.
- Centre for Canadian Language Benchmarks. (2012). *Canadian Language Benchmarks*. Ottawa: Centre for Canadian Language Benchmarks.
- Centre for Canadian Language Benchmarks. (2012). *Canadian Language Benchmarks*. Ottawa: the Minister of Citizenship and Immigration.
- Centro Virtual Cervantes. (junio de 2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (G. ANAYA, Ed.) Recuperado el 23 de febrero de 2014, de Centro Virtual Cervantes:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- CEPAL-Naciones Unidas. (2016). *La matriz de la desigualdad social desigualdad social*. Santiago: Naciones Unidas.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks: SAGE Publications LTD.
- Chomsky, N. (2004). *Hegemonía o supervivencia. El dominio mundial de EEUU*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Chun, C. W. (2009). Contesting neoliberal discourses in EAP: Critical praxis in an IEP classroom. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(2), 111-120.
- Consejo Europeo. (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2012). *Informe de pobreza y evaluación del estado de Tlaxcala 2012*. México, D. F.: CONEVAL.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2011). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. Enadis 2010. Resultados generales*. México, D. F.: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Correll, S. J., & Ridgeway, C. L. (2006). Expectation States Theory. En J. DeLamater, *The handbook of social psychology* (págs. 29-52). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Cortés, F. (2011). *Desigualdad Económica y Poder en México*. México, D. F.: CEPAL México.
- Council of Europe. Language policy division. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Cristiano, J. L. (2011). Habitus e imaginación. *Revista Mexicana de Sociología*, 47-72.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. New York: Cambridge University Press.
- Cullen, J. (2003). *The American Dream. A Short History of an Idea That Shaped a Nation*. New York, New York: Oxford University Press.
- Cuñat Giménez, R. (2007). Aplicación de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) al estudio del proceso de creación de las empresas. *Decisiones basadas en el conocimiento y en el*

- papel social de la empresa. XX Congreso anual de AEDEM* (págs. 44-56). Palma de Mallorca: Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM).
- DeCoster, J. (1998). *Overview of Factor Analysis*. Recuperado el 26 de 01 de 2018, de stat-help.com: <http://stat-help.com/factor.pdf>
- del Olmo, M. (2005). Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales. *Revista de Educación*, 13-23.
- Delgado Díaz del Olmo, C. (1992). Psicosis y mestizaje. *Márgenes*(9).
- Dendrinis, B. (1992). *The EFL textbook and ideology*. Athens: N. C. Grivas.
- DGETI-SEP. (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Mexico, D. F.: DGETI.
- Dovidio, J. F., Hewstone, M., Glick, P., & Esses, V. M. (2010). Chapter 1: Prejudice, Stereotyping and Discrimination. Theoretical and Empirical Overview. En J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick, & V. M. Esses, *The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination* (págs. 3-28). Thousand Oaks: SAGE Publications LTD.
- Dovidio, J. F., Keating, C. F., Heltman, K., Ellyson, S. L., & Brown, C. E. (1988). The Relationship of Social Power to Visual Displays of Dominance Between Men and Women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(2), 233-242.
- Dunne, C. (Marzo de 2011). The place of the literature review in grounded theory research. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(2), 111-124.
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 41-53). Buenos Aires: CLACSO.
- Dussel, E. (2002). World-system and “trans”-modernity. *Nepantla: Views from South*, 3(2), 221-244.
- Eagleton, T. (1997). *Ideología. Una introducción*. Barcelona: Paidós.
- Eagly, A. H., & Diekmann, A. B. (2005). What is the problem? Prejudice as an attitude-in-context. En J. F. Dovidio, P. Glick, & L. A. Rudman, *On the Nature of Prejudice: fifty years after Allport* (págs. 19-35). Malden: Blackwell.
- Economía, S. d. (2016). *Información económica y estatal. Tlaxcala*. México: Gobierno de la República.
- El Universal. (22 de octubre de 2015). Discriminación, obstáculo para rescatar lenguas indígenas. *El Universal*. Recuperado el 21 de mayo de 2018, de <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/cultura/2015/10/22/discriminacion-obstaculo-para-rescatar-lenguas-indigenas>
- Essed, P. (2008). Everyday Racism. En J. H. Moore (Ed.), *Encyclopedia of Race and Racism* (Vol. 1, págs. 447-449). Thomson-Gale.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Londres: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. Londres: Routledge.
- Fanon, F. (1973). *Piel Negra, Máscaras Blancas*. (A. Abad, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Abraxas.

- Febles, M. (1999). Un punto de vista sobre el carácter activo del sujeto del aprendizaje. *Revista Cubana de Psicología*, 16(3), 214-221.
- Fernández de Vega, A. (2016). Mujer y drogas. Lo que las estadísticas ocultan. *Jornada, ¿?*
- Fiedler, S. (2011). English as a lingua franca – a native- culture-free code? Language of communication vs. language of identification. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 5(3), 79-97.
- Fiske, S. T. (1993). Controlling other people: The impact of power on stereotyping. *American Psychologist*, 48(6), 621–628.
- Fiske, S. T. (1998). Stereotyping, prejudice, and discrimination. En D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey, *The Handbook of Social Psychology* (págs. 357-411). Boston: McGraw-Hill.
- Fiske, S. T. (2002). What we know now about bias and intergroup conflict, the problem of the century. *Current Directions in Psychological Science*, 11(4), 123-128.
- Fiske, S. T. (2010). Interpersonal Stratification: Status, Power, and Subordination. En S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey, *Handbook of Social Psychology* (Vol. II, págs. 941-982). New York: Wiley. doi:10.1002/9780470561119
- Fossaert, R. (1983). *Les structures idéologiques*. París: Seuil.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected Interviews and other writings, 1972-1977*. New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder. Obras esenciales, Volumen II*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2009). *El orden del discurso*. México: Tusquets Edits.
- Fuentes-Nieva, R. (06 de 07 de 2017). *Ser blanco*. Obtenido de El Universal: <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/ricardo-fuentes-nieva/nacion/2017/07/6/ser-blanco>
- Gal, S. (septiembre de 1993). Diversity and Contestation in Linguistic Ideologies: German Speakers in Hungary. *Language in Society*, 22(3), 337-359.
- Galán, F. E. (julio de 2006). Personajes, estereotipos y representaciones sociales. Una propuesta de estudio y análisis de la ficción televisiva. *ECO-PÓS*, 9(1), 58-81.
- Gall, O. (2004). Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México. *Revista Mexicana de Sociología*, 221-259.
- García-Castro, J. D. (2010). Ideología de la desigualdad: análisis de la investigación empírica en psicología social. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 8(24), 67-87. Recuperado el 03 de 03 de 2018, de http://www.psicopol.unsl.edu.ar/diciembre2010_Nota5.pdf
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step. A simple guide and reference, 11.0*. Boston: Alley & Bacon.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2002). Conceptualization: On Theory and Theorizing Using Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 1-31.
- Glaser, B. G. (30 de March de 2005). The impact of Symbolic Interaction on Grounded Theory. *Grounded Theory Review. An International Journal*, 04(2), 1-22.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2006). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*. London: Aldine Transaction.

- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behaviour*. Harmondsworth: Penguin Books.
- González, P., Díaz, A., Torres, E., & Garnica, E. (1994). Una aplicación del análisis de componentes principales en el área educativa. *Revista Economía*(9), 55-72.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. (Q. Hoare, & G. N. Smith, Trans.) New York: International Publishers.
- Gramsci, A. (2001). *Cuadernos de la cárcel: El materialismo y la filosofía de Benedetto Croce*. México: Ediciones Casa Juan Pablos.
- Haslam, S. A., Turner, J. C., Oaks, P. J., & McGarty, C. (1992). Context-dependent variation in social stereotyping 1: The effects of intergroup relations as mediated by social change and frame of reference. *European Journal of Social Psychology*, 22(1), 3-20.
- Hegtvædt, K. A., & Isom, D. (2014). Inequality: A Matter of Justice? En J. D. McLeod, E. J. Lawler, & M. Schwalbe, *Handbook of the Social Psychology of Inequality* (págs. 65-94). New York, Wisconsin, USA: Springer. doi:10.1007/978-94-017-9002-4
- Heller, M. (1995). Language Choice, Social Institutions, and Symbolic Domination. *Language in Society*, 24(3), 373-405. Recuperado el 28 de 05 de 2016, de <http://www.jstor.org/stable/4168625>
- Hernández, R. (8 de enero de 2018). *Aumenta desigualdad, Tlaxcala con el menor PIB del país*. Obtenido de QUADRATIN Tlaxcala: <https://tlaxcala.quadratin.com.mx/principal/aumenta-desigualdad-tlaxcala-menor-pib-del-pais/>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Heyneman, S. P. (2006). The Role of Textbooks in a Modern System of Education: Towards High Quality Education for All. En C. Braslavsky, *n Textbooks and Quality Learning for All: Some Lessons Learned From International Experiences* (págs. 31-93). Geneva: UNESCO/International Bureau of Education.
- Hilton, J. L., & von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 237-271.
- Hjelmslev, L. (1971). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Hollander, J. A., & Abelson, M. J. (2014). Language and talk. En J. D. McLeod, E. J. Lawler, & M. Schwalbe, *Handbook of the Social Psychology of Inequality* (págs. 181-206). New York: Springer. doi:10.1007/978-94-017-9002-4
- Hollander, J. A., & Abelson, M. J. (2014). Language and Talk. En J. D. McLeod, E. J. Lawler, & M. Schwalbe, *Handbook of the Social Psychology of Inequality* (págs. 181-206). Madison: Springer. doi:10.1007/978-94-017-9002-4
- Hollander, J. A., & Gordon, H. R. (2006). The Processes of Social Construction in Talk. *Symbolic Interaction*, 29(2), 183-212.
- Horkheimer, M. (1966). *La función de las ideologías*. Madrid: Taurus Ediciones, S. A.
- Horsman, R. (1981). *Manifest Destiny: The origins of American racial Anglo-Saxonism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hout, M. (2007). How Class Works in Popular Conception: Most Americans Identify with the Class Their Income, Occupation, and Education Implies for Them. *Survey Research Center*, 1-42.

- Hu, H., & Jasper, C. R. (s.f). Men and women: a comparison of shopping mall behavior. *Journal of shopping mall research*, ¿?
- Huaco, G. A. (1971). On Ideology. *Acta Sociologica*, 14(4), 245-255.
doi:10.1177/000169937101400404
- Hunt, M. O. (2014). Ideologies. En J. D. McLeod, E. J. Lawler, & M. Schwalbe, *Handbook of the Social Psychology of Inequality* (págs. 325-352). Madison, Wisconsin: Springer.
doi:10.1007/978-94-017-9002-4
- Ianni, O. (1974). América Latina: ¿crisis de la hegemonía norteamericana? *Cuadernos Políticos*, 5-13.
- Iftikhar, M., Hussain, M. F., Kahn, Z. A., & Iiyas, S. (2013). Social class is a myth or reality in buying behavior. *African Journal of Business Management*, 7(9), 713-718.
doi:10.5897/AJBM11.1239
- Indrawati, S. M. (02 de 02 de 2016). *La desigualdad extrema es síntoma de una sociedad fracturada*. Obtenido de Banco Mundial: <http://blogs.worldbank.org/voices/es/la-desigualdad-extrema-es-sintoma-de-una-sociedad-fracturada>
- INEGI. (2013). *Clases medias en México*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- infobae. (27 de febrero de 2018). *Un informe reveló que la desigualdad racial en Estados Unidos sigue como hace 50 años*. Obtenido de infobae:
<https://www.infobae.com/america/eeuu/2018/02/27/informe-muestra-que-la-desigualdad-racial-en-eeuu-sigue-como-hace-50-anos/>
- International Community Foundation. (Marzo de 2004). *The California Endowment*. Obtenido de Blurred borders. Transboundary issues and solutions in the San Diego/Tijuana region:
[http://www.calendow.org/uploadedFiles/blurred_borders\(1\).pdf](http://www.calendow.org/uploadedFiles/blurred_borders(1).pdf)
- Irvine, J. T. (1998). Ideologies of honorific language. (I. P. Association, Ed.) *Pragmatics*, 2(3), 251-262.
- Jackman, M. R., & Jackman, R. W. (1973). An Interpretation of the Relation Between Objective and Subjective Social Status. *American Sociological Review*, 38(5), 569-582.
- Jenkins, J. (March de 2006). Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly*, 40(1), 157-181.
- Joseph, J. E. (2006). *Language and Politics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Juárez, J. M., & Comboni, S. (2007). La calidad de la educación en el discurso político-académico en México. *Reencuentro*, 60-72.
- Jusidman, C. (2009). Desigualdad y política social en México. *Nueva Sociedad*, 190-206.
- Kachru, B. B. (1990). *The Alchemy of English*. Oxford: Illini Books edition.
- Kachru, B. B. (1996). World Englishes: Agony and Ecstasy. *Journal of Aesthetic Education*, 30(2), 135-155.
- Kachru, B. B. (1996). World Englishes: Agony and Ecstasy. *Journal of Aesthetic Education. Special Issue: Distinguished Humanities Lectures II*, 30(2), 135-155.
- Kachru, B. B. (1998). World Englishes and culture wars. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Kachru, Y., & Smith, L. E. (2008). *Cultures, contexts, and world Englishes*. New York: Routledge.

- Kaiser, H. (1958). The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. *Psychometrika*, 187-200.
- Kelly, L. (2002). What is learning... and why do museums need to do something about it? *Why learning*. Sydney: Australian Museum Audience Research Centre.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Kim, E. K., & Mattila, A. S. (2011). The Impact of Language Barrier & Cultural Differences on Restaurant Experiences: A Grounded Theory Approach. *16th Graduate Student Conference in Hospitality and Tourism*. Houston, Texas: University of Massachusetts Amherst Libraries.
- Kubota, R. (1998). Ideologies of English in Japan. *World Englishes*, 17(3), 295-306.
- Lakoff, R. (April de 1973). Language and Woman's Place. *Language in Society*, 2(1), 45-80.
- Lamont, M., & Molnár, V. (2002). The study of boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, 167-195. doi:10.1146/annurev.soc.28.110601.141107
- Lappalainen, T. (April de 2011). Presentation of the American culture in EFL textbooks: An analysis of the cultural content of Finnish EFL textbooks for secondary and upper secondary education. *Master's Thesis*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä Department of Languages.
- López-Gopar, M. E., & Sughrua, W. (20014). Social Class in English Language Education in Oaxaca, Mexico. *Journal of Language, Identity, and Education*, 13(2), 104-110.
- Lull, J. (1995). Hegemony. *Media, Communications and Culture: A Global Approach*, 33-36.
- Luna Ruiz, J. (2007). *Nahuas de Tlaxcala. Pueblos Indígenas del México Contemporáneo*. México, D. F.: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Mahalingam, R. (2007). Essentialism, power, and the representation of social categories: A folk sociology perspective. *Human Development*, 50(6), 300-319.
- Maldonado, M. F. (11 de octubre de 2017). El poder del idioma, los beneficios de ser multilingüe. *El Universal*. Recuperado el 21 de mayo de 2018, de <http://www.eluniversal.com.mx/carera/emprendedor/el-poder-del-idioma-los-beneficios-de-ser-multilingue>
- Martin, J. R. (1993). Una teoría contextual del lenguaje. En B. Cope, & M. Kalantzis, *The powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing* (págs. 1-23). London: The Falmer Press.
- Martin, J. R. (julio de 1995). Reading positions/positioning readers: Judgement in English. *Prospect*, 10(2), 27-37.
- Martin, J. R. (15 de junio de 2012). *Appraisal: An Overview. Introduction: the origins of the Appraisal framework*. Obtenido de The Appraisal Website: Homepage: <http://www.grammatics.com/appraisal/index.html>
- Martin, J. R., & Rose, D. (2003). *Working with Discourse. Meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- Martínez Rizo, F. (1992). La desigualdad educativa en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXII(2), 59-120.
- Martínez Santiago, R. (2000). ¿Equidad en la Educación? *Revista Iberoamericana de Educación*(23), 9-13.

- Marx, C., & Engels, F. (1974). *La ideología alemana*. Barcelona: Ediciones Grijalbo, S. A.
- Matsumoto, D. (2000). *Culture and Psychology: People around the world*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Mavrou, I. (2015). Análisis factorial exploratorio: cuestiones conceptuales y metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*(19).
- McGarty, C., Yzerbyt, V. Y., & Spears, R. (2002). Social, cultural and cognitive factors in stereotype formation. En C. McGarty, V. Y. Yzerbyt, & R. Spears, *Stereotypes as explanations* (págs. 1-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- McIntosh, P. (1992). White privilege and male privilege: A personal account of coming to see correspondences through work in women's studies. En M. L. Anderson, & P. H. Collins, *Race, class, and gender: An anthology* (págs. 70-81). Belmont, CA: Wadsworth.
- Mckinney, C. (2007). If I speak English, does it make me less black anyway?' 'Race' and English in South African desegregated schools. *English Academy Review*, 24(2), 6-24. doi:10.1080/10131750701452253
- Méndez, M. (2006). Educación, control social y emancipación. *Teoría y Praxis*, 105-120. Recuperado el 18 de mayo de 2018, de http://www.repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/2644/recurso_739.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Meza G., F. J. (enero/abril de 2012). La cultura del Desprecio. *Argumentos (México, D. F.)*, 25(68), 39-57. Recuperado el 08 de marzo de 2018, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v25n68/v25n68a4.pdf>
- Mignolo, W. D. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 55-85). Buenos Aires: CLACSO.
- Mignolo, W. D. (2009). La colonialidad: La cara oculta de la modernidad. *Catalog of Museum Exhibit: Modernologies, Museo de Arte Moderno de Barcelona*, 39-49. Barcelona, España: MACBA.
- Milkie, M. A., Warner, C. H., & Ray, R. (2014). Current Theorizing and Future Directions in the Social Psychology of Social Class Inequalities. En J. D. McLeod, E. J. Lawler, & M. Schwalbe, *Handbook of the Social Psychology of Inequality*. Madison: Springer. doi:10.1007/978-94-017-9002-4
- Mira, S. (2008). Indicadores sociales y valoración de la exclusión. En M. Hernández, *Exclusión social y desigualdad* (págs. 281-294). Murcia: editum.
- Monclús, A., & Saban, C. (2012). La inclusión, la desigualdad y la brecha digital como problemas y retos para las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10.
- Monroy-Gómez-Franco, L. Á. (20 de junio de 2017). *¿Importa el color de piel en México?* Obtenido de nexos. Economía y sociedad: <https://economia.nexos.com.mx/?p=397>
- Montenegro, P. (2011). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. Enadis 2010. Resultados generales*. México, D. F.: Consejo nacional para prevenir la discriminación.
- Moreno, C. (31 de enero de 2017). *Vivir en México es: privilegios, política y tlacoyos de requesón*. Obtenido de EL ECONOMISTA:

- <https://www.eleconomista.com.mx/arteseideas/Vivir-en-Mexico-es-privilegios-politica-y-tlacoyos-de-requeson-20170131-0117.html>
- Naciones Unidas. (2001). Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. *Unidos contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia*. Nueva York: Naciones Unidas. Derechos Humanos. Oficina del Alto Comisionado.
- Navarrete, F. (2004). *Las relaciones interétnicas en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Neckerman, K. M., & Torche, F. (2007). Inequality: Causes and Consequences. *Annual Review of Sociology*, 33, 335-357. Recuperado el 19 de 03 de 2017, de <http://www.jstor.org/stable/29737766>
- Norton, B. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.
- Notimex. (7 de mayo de 2014). *El Economista*. Obtenido de Mexicanos, tercera fuente de trabajadores extranjeros para Canadá: <http://eleconomista.com.mx/internacional/2014/05/07/mexicanos-tercera-fuente-trabajadores-extranjeros-canada>
- OECD. (2012). *OECD "Better Policies" Series. Mexico better policies for inclusive development*. Mexico, D. F.: OECD.
- Omi, M., & Winant, H. (1994). *Racial Formations in the United States: from 1960s to the 1990s*. New York: Routledge.
- Orozco Sánchez, C., Magaña, A., & Sánchez Marín, M. d. (2010). *Orientaciones para la enseñanza del inglés en el bachillerato general*. México, D. F.: Dirección General de Bachillerato.
- Ortiz Hernández, L., Ayala Guzmán, C. I., & Pérez-Salgado, D. (2018). Posición socioeconómica, discriminación y color de piel en México. *Perfiles Latinoamericanos*, 26(51), 215-239. doi:10.18504/pl2651-009-2018
- Osler, A., & Starkey, H. (2015). Education for cosmopolitan citizenship: A framework for language learning. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 30-39. Recuperado el 12 de 05 de 2015, de [http://www.faapi.org.ar/ajal/issues/302/StarkeyAJALVol3\(2\).pdf](http://www.faapi.org.ar/ajal/issues/302/StarkeyAJALVol3(2).pdf)
- Otlowski, M. (2003). Ethnic diversity and Gender bias in EFL textbooks. *Asian EFL Journal*, 1-15.
- Peirce, B. N. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.
- Pennycook, A. (1989). The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, 23(4), 589-618.
- Pennycook, A. (1998). *The cultural politics of English as an international language*. New York: Longman.
- Pérez Pérez, J. D. (2012). *Psicología del mexicano*. Tlalnepantla, Edo. de México: Red Tercer Milenio S. C.
- Pérez, P. (20 de julio de 2017). *Lenguas indígenas, olvidadas por las nuevas generaciones de Puebla*. Obtenido de El Sol de Puebla: <https://www.elsoldepuebla.com.mx/local/lenguas-indigenas-olvidadas-por-las-nuevas-generaciones-de-puebla-845137.html>

- Perry, G., & Steiner, R. (2011). Crecimiento económico y desigualdad. *FOCAL. Diálogo, investigación, soluciones*, 1-8.
- Phillipson, R. (1997). Realities and Myths of Linguistic Imperialism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18(3), 238-248.
- Phillipson, R. (2003). *Linguistic Imperialism*. New York: Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2011). English: from British empire to corporate empire. *Sociolinguistic Studies*, 5(3), 1-20. doi:10.1558/sols.v5i3.441
- Phillipson, R. (2011a). Americanización e inglesización como procesos de ocupación global. *Discurso & Sociedad*, 5(1), 96-131.
- Pulverness, A. (2004). Here and there: issues in material development for intercultural learning. *Culture in ELT Seminar - Intercultural Materials in the Classroom and on the Web*, (págs. 1-14). Krakow. Obtenido de http://www.academia.edu/268758/Here_and_There_Issues_In_Materials_Development_for_Intercultural_Learning
- Quezada Narvaéz, C. (2011). *La popularidad del inglés en el siglo XXI*. Obtenido de eumed.net Enciclopedia Virtual: <http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/05/cqn.pdf>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano, A. (2007). Coloniality and modernity/rationality. *Cultural Studies*, 21(2-3), 168–178.
- Ramírez Berg, C. (2002). *Latino images in film. Stereotypes, subversion, resistance*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Ramos, S. (2001). *El perfil del hombre y la cultura en México*. México, D. F.: Planeta Mexicana, S. A. de C. V.
- Redacción Excelsior. (29 de 08 de 2014). *7 clichés que los extranjeros tienen sobre los mexicanos*. Obtenido de Excelsior: <http://www.excelsior.com.mx/global/2014/08/29/978908>
- Ridgeway, C. L. (2001). Social Status and Group Structure. En M. A. Hogg, & R. S. Tindale, *Blackwell Handbook of Social Psychology: Group Processes* (págs. 352-375). Malden: Blackwell Publishers.
- Ridgeway, C. L. (2006). Linking Social Structure and Interpersonal Behavior: A Theoretical Perspective on Cultural Schemas and Social Relations. *Social Psychology Quarterly*, 69(1), 5-16. Recuperado el 19 de 03 de 2017, de <http://www.jstor.org/stable/20141725>
- Ridgeway, C. L., & Correll, S. J. (August de 2004). Unpacking the Gender System: A Theoretical Perspective on Gender Beliefs and Social Relations. *Gender and Society*, 18(4), 510-531.
- Ridgeway, C. L., & Erickson, K. G. (November de 2000). Creating and Spreading Status Beliefs. *American Journal of Sociology*, 106(3), 579-615.
- Ridgeway, C. L., & Fisk, S. R. (2012). Class rules, status dynamics, and gateway interactions. En S. T. Fiske, & H. R. Markus, *Facing Social Class: Social Psychology of Social Class* (págs. 131-151). New York: Russell Sage Foundation.

- Ridgeway, C. L., & Kricheli-Katz, T. (June de 2013). Intersecting Cultural Beliefs in Social Relations: Gender, Race, and Class Binds and Freedoms. *Gender & Society*, 27(3), 294-318. doi:10.1177/0891243213479445
- Ridgeway, C. L., & Nakagawa, S. (2014). Status. En J. D. McLeod, E. J. Lawler, & M. Schwalbe, *Handbook of the Social Psychology of Inequality* (págs. 3-25). Madison, Wisconsin: Springer. doi:10.1007/978-94-017-9002-4_1
- Ridgeway, C. L., Li, Y. E., Erickson, K. G., Backor, K., & Tinkler, J. E. (2009). How Easily Does a Social Difference Become a Status Distinction? *Gender Matters. American Sociological Review*, 74(1), 44-62.
- Ríos Duarte, R. H. (2008). Latinoamericanos en Berlín: Un análisis de las estrategias de reconversión de sus capitales – económico, social, cultural y simbólico – en sus procesos de inserción social 2000 – 2005. Berlín: Freien Universität Berlin.
- Rodríguez, M. (21 de febrero de 2018). Castigan a estudiantes por usar lengua indígena. *El Sol de México*. Recuperado el 21 de mayo de 2018, de <https://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/castigan-a-estudiantes-por-usar-lengua-indigena-1017408.html>
- Roldán, J. (17 de 04 de 2009). La mentalidad colonial. De Garcilaso de la Vega a Vargas Llosa. *RUNA YACHACHUY*, 1-24. Recuperado el 24 de 03 de 2015, de <http://www.alberdi.de/mentalcolRold,17.04.09.pdf>
- Roth-Gordon, J. (2011). Discipline and disorder in the whiteness of mock Spanish. *Journal of Linguistic Anthropology*, 21(2), 211-229.
- Rousseau, J.-J. (2003). *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. México: Gernika.
- Rumsey, A. (junio de 1990). Wording, Meaning, and Linguistic Ideology. *American Anthropologist, New Series*, 92(2), 346-361.
- Sandoval, C. A. (1997). *Investigación cualitativa*. Medellín: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES.
- Sandoval, L. (2002). La hegemonía mundial de las potencias. Una aproximación teórica. *Problemas del Desarrollo* 11o, 33(131), 97-129.
- Sawyer, S. F. (2009). Analysis of Variance: The Fundamental Concepts. *The Journal of Manual & Manipulative Therapy*, 17(2), 27-38.
- Schieffelin, B. B., Woolard, K. A., & Kroskrity, P. V. (2012). *Ideologías lingüísticas: práctica y teoría*. Madrid: Catarata.
- Schneider, D. J. (2004). *The psychology of stereotyping*. New York: The Guilford Press.
- Sergeant, P. (2010). Naming and defining in World Englishes. *World Englishes*, 29(1), 97-113.
- Secretaría de Economía. (2016). *Información económica y estatal. tlaxcala*. México: Gobierno de la República.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013). *Programa de Estudios de Inglés. Bachillerato Tecnológico. Componentes de formación básica y propedéutica*. México, D. F.: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Relaciones Exteriores. (2013). *Los mexicanos en Estados Unidos: la importancia de sus contribuciones*. México, D. F.: Secretaría de Relaciones Exteriores.

- SEP. (11 de julio de 2017). *Comunicado 184.- Presenta Nuño Mayer la Estrategia Nacional de Inglés, para que México sea bilingüe en 20 años*. Obtenido de <https://www.gob.mx>: <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-184-presenta-nuno-mayer-la-estrategia-nacional-de-ingles-para-que-mexico-sea-bilingue-en-20-anos>
- Sewell, W. H. (July de 1992). A theory of structure: duality, agency and transformation. *American Journal of Sociology*, 98(1), 1-29.
- Shambaugh, J. (11 de diciembre de 2017). *Estados Unidos: ¿quiénes son los 40 millones de pobres que viven en el país más rico del mundo?* Obtenido de BBC Mundo: <http://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-42315879>
- Shuck, G. (2006). Racializing the Nonnative English Speaker. *Journal of language, identity, and education*, 5(4), 259-276. Recuperado el 11 de marzo de 2018, de <http://languageandglobalization.pbworks.com/f/Racializing+the+Non-Native+Speaker.pdf>
- Sidanius, J., & Pratto, F. (1993). Racism and Support of Free-Market Capitalism: A Cross-Cultural Analysis. *Political Psychology*, 14(3), 381-401.
- Singh, S. (Diciembre de 2012). English cultural hegemony and cross cultural communication in language teaching. *VSRD International Journal of Technical & Non-Technical Research*, 3(12), 392-394.
- Smedley, A. (1993). *Race in North America: origins and evolution of a world view*. Oxford: Westview.
- Smedley, A. (september de 1998). "Race" and the Construction of Human Identity. *American Anthropologist, New Series*, 100(3), 690-702.
- Snow, D. A., & Owens, P. B. (2014). Social Movements and Social Inequality: Toward a More Balanced Assessment of the Relationship. En J. D. McLeod, E. J. Lawler, & M. Schwalbe, *Handbook of the Social Psychology of Inequality* (págs. 657-682). New York: Springer.
- Soler, C. (2011). Organismos internacionales: el español, segunda lengua de comunicación en Internet. *Boletín del Centro de Investigación y Documentación del Instituto Cervantes*, 17-19.
- Spitulnik, D. (1998). Mediating unity and diversity: the production of language ideologies in Zambian broadcasting. En B. B. Schiefflin, A. K. Woolard, & P. V. Kroskrity, *Language ideologies* (págs. 163-189). Oxford: Oxford University Press.
- Starkey, H. (1999). Foreign language teaching to adults: Implicit and explicit political education. *Oxford Review of Education*, 25(1), 155-169. doi:10.1080/030549899104189
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52(6), 613-629.
- Stoddart, M. C. (2007). Ideology, hegemony, discourse: a critical review of theories of knowledge and power. *Social Thought and Research*, 191-225.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2007). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Newbury Park, CA.: SAGE Publications.
- Subsecretaría de Planeación y Política Turística. (2014). *Resultados de la Actividad Turística: enero – diciembre 2013*. México, D. F.: DATATUR-SECTUR Secretaría de Turismo.
- Székely, M. (2006). *Un nuevo rostro en el espejo: percepciones sobre la discriminación y la cohesión social en México*. Panamá: Naciones Unidas. CEPAL.

- Tajima, M. (2011). Ideological messages embedded in an EFL textbook. En A. Stewart, *JALT2010 Conference* (págs. 329-336). Tokyo: JALT.
- Tamayo, I. M. (2003). Análisis de varianza con SPSS 8.0. Granada: Universidad de Granada.
- Thompson, J. B. (2002). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México, D. F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Thye, S. R. (2000). A status value theory of power in exchange relations. *American Sociological Review*, 65(3), 407-432.
- Tilly, C. (1998). *Durable Inequality*. Berkeley: University of California Press.
- Tollefson, J. W. (2013). Critical issues in language policy education. En J. W. Tollefson, *Language Policies in Education. Critical issues* (págs. 3-10). New York: Routledge.
- Tsuda, Y. (2008). The hegemony of English and strategies for linguistic pluralism: Proposing the Ecology of Language Paradigm. En M. K. Asante, J. Miike, & J. Yin, *The global intercultural communication reader* (págs. 167-177). New York: Routledge.
- Tuler, S. (1998). Learning through participation. *Human Ecology Review*, 5(1), 58-60.
- UNESCO. (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires: UNESCO Santiago.
- Universia. (8 de mayo de 2012). *El 80% de las compras son decididas por una mujer*. Obtenido de Universia: <http://noticias.universia.es/en-portada/noticia/2012/05/08/927763/80-compras-son-decididas-mujer.html>
- van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- van Dijk, T. A. (1994a). Discourse and inequality. *Lenguas Modernas*(21), 19-37.
- van Dijk, T. A. (1994b). Discurso, poder y cognición social. Conferencias de Teun A. van Dijk. *Cuadernos*(2), 1-92.
- van Dijk, T. A. (1994b). Discurso, poder y cognición social. Conferencias de Teun A. van Dijk. *Cuadernos*(2), 1-92.
- van Dijk, T. A. (1998). *Ideology. A Multidisciplinary Approach*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- van Dijk, T. A. (2000). *Ideology and Discourse. A multidisciplinary Introduction*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- van Dijk, T. A. (2003a). *Racismo y Discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- van Dijk, T. A. (2006). Discurso Racista. En J. J. Igartua, C. Muñiz, J. J. Igartua, & C. Muñiz (Edits.), *Medios de comunicación, inmigración y sociedad* (págs. 9-16). Salamanca, Salamanca, España: Aquilafuente.
- van Dijk, T. A. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso y Sociedad*, 2(1), 201-261.
- Vandrick, S. (2014). The Role of Social Class in English Language Education. *Journal of Language, Identity and Education*, 13(2), 85-91.
- Vargas Cervantes, S. (02 de junio de 2015). *México: la pigmentocracia perfecta*. Obtenido de horizontal: <https://horizontal.mx/mexico-la-pigmentocracia-perfecta/>
- Vargas Hernández, I. (27 de junio de 2013). *Inglés, obligatorio para emprendedores*. Obtenido de CNNExpansión: <http://www.cnnexpansion.com/emprendedores/2013/06/26/ingles-para-emprendedoras-de-fedex>

- Vargas Hernández, I. (10 de enero de 2014). *Inglés, obligatorio en 90% de vacantes*. Obtenido de CNNExpansión: <http://www.cnnexpansion.com/mi-carrera/2014/01/09/ingles-es-obligatorio-en-90-de-vacantes>
- Vargas Melgarejo, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119 - 139.
- Vaut, E. S. (1982). *ESL/coping skills for adult learners. Language in Education: Theory and Practice*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics.
- Vázquez, J. Z. (1991). La influencia de Estados Unidos en México. *Secuencia*(19), 33-42. doi:10.18234/secuencia.v0i19.330
- Velázquez García, M. A. (2008). La construcción de la imagen de México en Estados Unidos desde una perspectiva de riesgo. *Frontera Norte*, 20(39), 37-67. Recuperado el 15 de marzo de 2018, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/fn/v20n39/v20n39a2.pdf>
- Veraza, J. (2004). *El siglo de la hegemonía mundial de Estados Unidos*. Obtenido de Página web de: Jorge Veraza: <http://jorgeveraza.com/sites/default/files/El%20siglo%20de%20la%20hegemon%C3%ADa%20mundial%20de%20Estados%20Unidos.pdf>
- Villarreal Guevara, M. G., & Escobedo Flores, J. (2009). Desigualdad de oportunidades educativas e nprimarias y secundarias de Nuevo León. *Frontera Norete*, 21(42), 139-162.
- Villegas, J., Lemanski, J., & Valdéz, C. (octubre de 2010). Marianismo and Machismo: The Portrayal of Females in Mexican TV Commercials. *Journal of International Consumer Marketing*, 22(4), 327-346. doi:10.1080/08961530.2010.505884
- Voloshinov, V. N. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Vygotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Biblioteca de bolsillo.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológcos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Quito: Ediciones ABYA-YALA.
- Walton, D. (1987). The ad Hominem argument as an informal fallacy. *Argumentation*, 317-331. doi:10.1007/BF00136781
- Walton, D. (1998). *Ad hominem arguments (Studies in rhetoric and communication)*. Tuscaloosa and London: The University of Alabama Press.
- Walton, D. (2006). *Fundamentals of critical argumentation*. New York: Cambrifge University Press.
- Wandel, R. (2002). Teaching India in the EFL-Classroom: a cultural or an intercultural approach? *Language, Cultrue and Curriculum*, 15(3), 264-272.
- Warwick-Booth, L. (2013). *Social Inequality*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Weber, M. (2006). *Economía y Sociedad*. Obtenido de Biblioteca Virtual Universal: <http://www.biblioteca.org.ar/resultados.asp>
- West, C., & Fenstermaker, S. (February de 1995). Doing Difference. *Gender and Society*, 9(1), 8-37.

- West, C., & Zimmerman, D. H. (June de 1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.
- Whitehead, K. A., & Lerner, G. H. (2009). When are persons ‘white’?: on some practical asymmetries of racial reference in talk-in-interaction. *Discourse & Society*, 20(5), 613–641.
- Wiley, T. G. (1996). *Literacy and language diversity in the United States*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics & Delta Systems.
- Wilkins, A. C., Mollborn, S., & Bó, B. (2014). Constructing Difference. En J. D. McLeod, E. J. Lawler, & M. Schwalbe, *Handbook of the Social Psychology of Inequality* (págs. 125-154). New York: Springer. doi:10.1007/978-94-017-9002-4
- Wodak, R. (2007). Language and Ideology - Language in Ideology. *Journal of Language and Politics*, 6(1), 1-5.
- Woolard, K. A., & Schieffelin, B. B. (1994). Language Ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23, 55-82.
- Yassine, S. (12 de November de 2012). Culture issues, ideology and otherness in EFL textbooks: a social semiotic multimodal approach. *PhD Thesis*. People's Democratic Republic of Algeria: University of Tizi-Ouzou. Faculty of Letters and Language. Department of English.
- Yoo, Y., & Namkung, G. (diciembre de 2012). English and American Linguistic Hegemony: A Case Study of the Educational Testing Service. *The Korean Journal of International Studies*, 10(2), 221-253.
- Zhou, T. T. (Abril de 2013). Language socialization and ideological change in EFL textbooks in China: grammar, rhetoric, and genres. Vancouver, Canadá: The University of British Columbia.

Anexos

Anexo 1. Carta de información sobre proyecto de investigación doctoral

Mi nombre es Ignacio Moroni Pérez y soy candidato a doctor por la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Actualmente estoy realizando una investigación sobre la reproducción de la desigualdad en los libros de texto para el aprendizaje del idioma inglés.

El propósito del estudio es el de traer a la luz los elementos discursivos que provocan la producción o reproducción del fenómeno de la desigualdad entre los usuarios de los libros de texto mencionados.

Para llevar a cabo dicho estudio es necesaria la participación de personas que han estado o están en contacto con el libro de texto, ya sea asistiendo a cursos en instituciones de idiomas privadas, o en sistemas escolarizados públicos y privados. La participación de los mismos se limita a responder algunas preguntas en entrevistas guiadas por el investigador en los espacios que aseguren un ambiente apropiado para la investigación y para todos los involucrados. Estas entrevistas serán registradas en formato digital en video y audio. Además, se llevará a cabo la recolección de datos a través de cuestionarios aplicados.

La información recolectada será utilizada únicamente para propósitos de la investigación, ésta será tratada y utilizada de manera confidencial y anónima. En ninguno de los casos mencionados anteriormente, entrevistas o cuestionarios, es necesario revelar la identidad (nombre) de los participantes. No existen riesgos de ningún tipo para los participantes en este estudio.

Si tiene alguna duda sobre el desarrollo de esta investigación, por favor no dude en contactarme a través del teléfono celular 044 22 27 28 14 03, o al correo ignamope@gmail.com. De antemano agradezco el apoyo prestado a un servidor y al crecimiento del conocimiento científico.

Saludos cordiales,

MEE Ignacio Moroni Pérez

Anexo 2. Carta de consentimiento para participar en entrevista

He leído la “Carta de Información” y entendido el propósito del estudio, por lo que permito la participación de mi hijo/a en el mismo.

Autorizo a Ignacio Moroni Pérez a obtener datos de mi hijo/a en entrevista, y que esta sea grabada en video y audio.

Nombre del padre o tutor: _____

Firma: _____

Fecha: _____

La identidad del entrevistado/a permanecerá anónima, ya que no se proporcionan nombres ni otro elemento que pueda revelar la misma.

Le pido por favor proporcione teléfono para contactarlo/a en futuras ocasiones:

Celular: _____

Casa: _____

Gracias por el apoyo a este proyecto.

Observaciones o comentarios: _____

Anexo 3. Simbología transcripción. Notación de Jefferson

La notación para la transcripción de “Jefferson” incluye los siguientes símbolos:

Símbolo	Nombre	Uso
[texto]	Brackets	Indica los puntos inicial y final de conversaciones traslapadas.
=	Signo Igual	Indica la pausa y subsecuente continuación de una expresión o declaración sencilla interrumpida.
(# de segundos)	Pausa	Un número en paréntesis indica el tiempo, en segundos, de una pausa en un discurso.
(.)	Micropausa	Una pausa breve, usualmente menos de 0.2 segundos.
. o ↓	Punto o flecha abajo	Indica caída de tono.
? o ↑	Signo de interrogación o flecha arriba	Indica elevación de tono.
,	Coma	Indica una elevación o caída temporal en la entonación.
-	Guión medio	Indica un alto abrupto o interrupción en una declaración.
>texto<	Símbolos mayor que/menor que	Indica que la declaración contenida fue expresada más rápidamente de lo usual por el hablante.
<texto>	Símbolos mayor que/menor que	Indica que la declaración contenida fue expresada más lentamente de lo usual por el hablante.
°	Símbolo de grados	Indica susurro o volumen bajo de habla.
MAYÚSCULAS	Texto en mayúsculas	Indica volumen elevado de habla o grito.
<u>subrayado</u>	Texto subrayado	Indica que el hablante está enfatizando o resaltando su declaración.
:::	Dos puntos	Indica prolongación de una declaración o expresión.
(hhh)		Exhalation audible
? o (.hhh)	Signo de interrogación o h en paréntesis	Inhalation audible
(texto)	Paréntesis	Discurso que no es claro o en duda en la transcripción.
((<i>texto itálico</i>))	Doble Paréntesis	Anotación de actividad no verbal.

Jeffersonian Transcription Notation is described in G. Jefferson, “Transcription Notation,” in J. Atkinson and J. Heritage (eds), *Structures of Social Interaction*, New York: Cambridge University Press, 1984.

Anexo 4. Cuestionario abierto sobre desigualdad

Hola. El siguiente es un cuestionario piloto que tiene el propósito de obtener datos para un estudio sobre la percepción de desigualdad en los libros de texto para el aprendizaje del idioma inglés. Te pedimos por favor responder de manera abierta, directa y sincera sobre los temas mencionados. En la primera parte te pedimos que subrayes la opción que mejor te describe en edad, sexo, grupo racial y demás. Sombrea o marca en cada reactivo la opción que mejor describa tu postura. En caso de tener una sugerencia, por favor anótalo al final de la encuesta en un espacio en blanco disponible. Ni tu identidad ni tu nombre se ven comprometidos, ya que estos datos no son requeridos para este estudio. En caso de tener alguna duda, pregunta al encuestador. De antemano agradecemos tu cooperación y ayuda en el desarrollo de este proyecto.

Edad: 14-16 17-19 20-24 25+ **Nacionalidad:** _____

Sexo: M F **Grado actual de estudios:** bachillerato/universidad _____

semestre

Soy: blanco negro moreno asiático otro: _____

Con cabello: negro castaño (café) castaño claro rubio (natural) rubio (decolorado)

pelirrojo

Religión: católica cristiana musulmana judía otra: _____

Vengo de un/a: comunidad rural ranchería junta auxiliar pueblo ciudad

1. Las características de una persona que se dedica al cultivo en el campo son:

a. Estatura

Muy bajo					Muy alto				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

b. Color de piel

Muy obscuro					Muy claro				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

c. Color de ojos

Muy obscuro					Muy claro				
negro			café			azul			verde
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

d. Cabello

Muy obscuro					Muy claro				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

e. Ropa y calzado

Muy sucio					Muy limpio				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

f. Educación

Analfabeta	Kinder	Primaria	Secundaria	Preparatoria /Bachillerato	Técnico	Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

g. Nivel económico

Muy bajo									Muy alto
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

h. Procedencia

Comunidad rural	pueblo	Cabecera municipal	ciudad	capital
1	2	3	4	5

i. Nacionalidad

Mexicana	Estadounidense	Alemán	Otra (especifique)
----------	----------------	--------	--------------------

2. Las características de una persona de negocios son:

a. Estatura

Muy bajo									Muy alto
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

b. Color de piel

Muy obscuro									Muy claro
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

c. Color de ojos

Muy obscuro							Muy claro		
negro			café			azul			verde
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

d. Cabello

Muy obscuro									Muy claro
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

e. Ropa y calzado

Muy sucio									Muy limpio
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

f. Educación

Analfabeta	Kínder	Primaria	Secundaria	Preparatoria /Bachillerato	Técnico	Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

g. Nivel económico

Muy bajo									Muy alto
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

h. Procedencia

Comunidad rural	pueblo	Cabecera municipal	ciudad	capital
1	2	3	4	5

i. Nacionalidad

Mexicana	Estadounidense	Italiana	Otra (especifique)
----------	----------------	----------	--------------------

3. Las características de una persona de nivel económico alto son:

a. Estatura

Muy bajo									Muy alto
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

b. Color de piel

Muy obscuro									Muy claro
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

c. Color de ojos

Muy obscuro							Muy claro		
negro			café			azul			verde
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

d. Cabello

Muy oscuro									Muy claro
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

e. Ropa y calzado

Muy sucio									Muy limpio
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

f. Educación

Analfabeta	Kinder	Primaria	Secundaria	Preparatoria /Bachillerato	Técnico	Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

g. Procedencia

Comunidad rural	pueblo	Cabecera municipal	ciudad	capital
1	2	3	4	5

h. Nacionalidad

Mexicana	Estadounidense	Alemán	Latino	Español	Otra (especifique)
----------	----------------	--------	--------	---------	--------------------

4. Las características de una persona de nivel económico medio son:

a. Estatura

Muy bajo									Muy alto
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

b. Color de piel

Muy oscuro									Muy claro
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

c. Color de ojos

Muy oscuro							Muy claro		
negro			café			azul			verde
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

d. Cabello

Muy oscuro									Muy claro
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

e. Ropa y calzado

Muy sucio									Muy limpio
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

f. Educación

Analfabeta	Kinder	Primaria	Secundaria	Preparatoria /Bachillerato	Técnico	Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

g. Procedencia

Comunidad rural	pueblo	Cabecera municipal	ciudad	capital
1	2	3	4	5

h. Nacionalidad

Mexicana	Estadounidense	Brasileña	Española	Cubana	Otra (especifique)
----------	----------------	-----------	----------	--------	--------------------

5. Las características de una persona de nivel económico bajo son:

a. Estatura

Muy bajo									Muy alto
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

b. Color de piel

Muy oscuro									Muy claro
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

c. Color de ojos

Muy oscuro							Muy claro		
negro			café			azul			verde
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

d. Cabello

Muy obscuro								Muy claro	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

e. Ropa y calzado

Muy sucio								Muy limpio	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

f. Educación

Analfabeta	Kinder	Primaria	Secundaria	Preparatoria /Bachillerato	Técnico	Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

g. Procedencia

Comunidad rural	pueblo	Cabecera municipal	ciudad	capital
1	2	3	4	5

h. Nacionalidad

Mexicana	Africana	Australiana	Hondureña	Alemana	Italiana	Otra (especifique)
----------	----------	-------------	-----------	---------	----------	--------------------

6. Los empleos en Estados Unidos son:

Muy mal pagado								muy bien pagado	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Poco especializados								muy especializados	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7. Los empleos en México son:

Muy mal pagado								muy bien pagado	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Poco especializados								muy especializados	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

8. Los empleos en Alemania son:

Muy mal pagado								muy bien pagado	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Poco especializados								muy especializados	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

9. Las personas blancas de Estados Unidos:

a. Compran Las

Nada								Mucho	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

b. Viajan al extranjero

nada	Una vez al año	Dos veces al año	Una vez al mes	Una vez a la semana
1	2	3	4	5

c. Tienen un nivel económico

Muy bajo								Muy alto	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

d. Visten ropa

barata	De tianguis	De supermercado	De marca de prestigio	De tienda exclusiva
1	2	3	4	5

e. Tienen preparación académica

Muy baja								Muy alta	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

f. Son trabajadores

Deficientes								Muy eficientes	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

g. Tienen trabajos

Poco especializados								muy especializados	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

h. Tienen sueldos

Muy mal pagado								muy bien pagado	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

10. Las personas negras de Estados Unidos:

a. Compran

Nada								Mucho	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

b. Viajan al extranjero

nada	Una vez al año	Dos veces al año	Una vez al mes	Una vez a la semana
1	2	3	4	5

c. Tienen un nivel económico

Muy bajo								Muy alto	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

d. Visten ropa

barata	De tianguis	De supermercado	De marca de prestigio	De tienda exclusiva
1	2	3	4	5

e. Tienen preparación académica

Muy baja								Muy alta	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

f. Son trabajadores

Deficientes								Muy eficientes	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

g. Tienen trabajos

Poco especializados								muy especializados	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

h. Tienen sueldos

Muy mal pagado								muy bien pagado	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

11. Las personas blancas de México:

a. Compran

Nada								Mucho	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

b. Viajan al extranjero

nada	Una vez al año	Dos veces al año	Una vez al mes	Una vez a la semana
1	2	3	4	5

c. Tienen un nivel económico

Muy bajo								Muy alto	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

d. Visten ropa

barata	De tianguis	De supermercado	De marca de prestigio	De tienda exclusiva
1	2	3	4	5

e. Tienen preparación académica

Muy baja								Muy alta	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

f. Son trabajadores

Deficientes								Muy eficientes	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

g. Tienen trabajos

Poco especializados								muy especializados	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

h. Tienen sueldos

Muy mal pagado								muy bien pagado	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

12. Las personas morenas de México:

a. Compran

Nada								Mucho	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

b. Viajan al extranjero

nada	Una vez al año	Dos veces al año	Una vez al mes	Una vez a la semana
1	2	3	4	5

c. Tienen un nivel económico

Muy bajo								Muy alto	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

d. Visten ropa

barata	De tianguis	De supermercado	De marca de prestigio	De tienda exclusiva
1	2	3	4	5

e. Tienen preparación académica

Muy baja								Muy alta	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

f. Son trabajadores

Deficientes								Muy eficientes	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

g. Tienen trabajos

Poco especializados								muy especializados	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

h. Tienen sueldos

Muy mal pagado								muy bien pagado	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

13. La vida en Estados Unidos es:

Muy difícil								muy fácil	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

14. La vida en México es:

Muy difícil								muy fácil	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

15. La vida en Alemania es:

Muy difícil								muy fácil	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

16. Hablar el idioma inglés te ofrece:

Nada								mejor vida	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

17. Las personas que hablan el idioma inglés tienen:

Nada de prestigio								mucho prestigio	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

18. Al hablar el idioma inglés podré tener una mejor relación con:

Sudafricanos de color	Mexicanos Morenos	Alemanes de color	Estadounidenses de color	Chinos	Apache	Sudafricanos blancos	Mexicanos blancos	Alemanes blancos	Estadounidenses blancos
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

19. Las personas que hablan el idioma inglés son:

Negro	Moreno	Amarillo	Piel roja	Blanco
1	2	3	4	5

20. Hablar el idioma inglés permite tener un sueldo:

Muy mal pagado					muy bien pagado				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

21. El mejor país para trabajar es:

Haití	Inglaterra	México	Alemania	Estados Unidos
1	2	3	4	5

22. El mejor país para vivir es:

Haití	Inglaterra	México	Alemania	Estados Unidos
1	2	3	4	5

23. Una de las siguientes comunidades es la mejor opción para vivir:

Sudafricanos de color	Mexicanos Morenos	Alemanes de color	Estadounidenses de color	Chinos	Apache	Sudafricanos blancos	Mexicanos blancos	Alemanes blancos	Estadounidenses blancos
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

24. Es mejor comprar ropa y calzado en:

Mercado	tianguis	supermercado	Tienda departamental	tienda exclusiva
1	2	3	4	5

25. La mejor ropa y calzado se fabrica en:

Haití	Argentina	Guatemala	India	Vietnam	México	China	Japón	Alemania	Estados Unidos
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

26. El mejor país para estudiar es:

Haití	Argentina	Guatemala	India	Vietnam	México	China	Japón	Alemania	Estados Unidos
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

27. La calidad de las escuelas públicas mexicanas es:

Muy baja					Muy alta				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

28. La calidad de las escuelas privadas mexicanas es:

Muy baja					Muy alta				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

29. La calidad de las escuelas públicas alemanas es:

Muy baja					Muy alta				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

30. La calidad de las escuelas privadas alemanas es:

Muy baja					Muy alta				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

31. La calidad de las escuelas públicas estadounidenses es:

Muy baja					Muy alta				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

32. La calidad de las escuelas privadas estadounidenses es:

Muy baja					Muy alta				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

33. La mejor marca de ropa es la proveniente de:

Haití	Argentina	Guatemala	India	Vietnam	México	China	Japón	Alemania	Estados Unidos
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

34. Los mejores deportistas son de color de piel:

Negro	Moreno	Amarillo	Piel roja	Blanco
1	2	3	4	5

35. Una mejor calidad de vida en México es para personas con color de piel:

Negro	Moreno	Amarillo	Piel roja	Blanco
1	2	3	4	5

36. El nivel económico de la persona se nota en:

La marca de su ropa	El color de su piel	El tipo de trabajo que tiene	Su nivel académico	Su teléfono celular	La escuela a la que asiste	Las personas con las que se relaciona	Si habla algún idioma extranjero	Su lugar de nacimiento	El color de sus ojos
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

37. El nivel educativo de la persona se nota en:

Su lugar de nacimiento	Su calzado	Las personas con las que se relaciona	Su teléfono celular	El tipo de trabajo que tiene	La escuela a la que asiste o asistió	El tipo de ropa que viste	Si habla algún idioma extranjero	El color de sus ojos	El color de su piel
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

38. La vestimenta de una persona blanca es:

Extravagante	Informal	Semi-casual	Casual	Formal
1	2	3	4	5

39. La vestimenta de una persona negra es:

Extravagante	Informal	Semi-casual	Casual	Formal
1	2	3	4	5

40. Ir de compras es para una persona:

De nivel económico bajo					de nivel económico muy alto				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

41. Prefieres hacer compras en un lugar visitado mayormente por:

Negros	Morenos	Amarillos	Piel roja	Blancos
1	2	3	4	5

42. Los restaurantes chinos:

a. Sirven comida

Poco confiable					muy confiable				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

b. Tienen

Poca higiene					Mucha higiene				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

c. Ofrecen un servicio

Muy Deficiente					Muy eficiente				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

d. Son lugares

Poco prestigio					mucho prestigio				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

e. Lo frecuentan personas

De nivel económico bajo					de nivel económico muy alto				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

43. Los restaurantes estadounidenses:

a. Sirven comida

Poco confiable					muy confiable				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

b. Tienen

Poca higiene					Mucha higiene				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

c. Ofrecen un servicio

Muy Deficiente					Muy eficiente				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

d. Son lugares

Poco prestigio					mucho prestigio				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

e. Lo frecuentan personas

De nivel económico bajo					de nivel económico muy alto				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

44. Los restaurantes mexicanos:

a. Sirven comida

Poco confiable					muy confiable				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

b. Tienen

Poca higiene					Mucha higiene				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

c. Ofrecen un servicio

Muy Deficiente					Muy eficiente				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

d. Son lugares

Poco prestigio					mucho prestigio				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

e. Lo frecuentan personas

De nivel económico bajo					de nivel económico muy alto				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

45. Los restaurantes alemanes:

a. Sirven comida

Poco confiable					muy confiable				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

b. Tienen

Poca higiene					Mucha higiene				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

c. Ofrecen un servicio

Muy Deficiente					Muy eficiente				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

d. Son lugares

Poco prestigio					mucho prestigio				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

e. Lo frecuentan personas

De nivel económico bajo					de nivel económico muy alto				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

46. Las mejores oportunidades de empleo en Estados Unidos las tienen:

Sudafricanos negros	Mexicanos Morenos	Alemanes de color	Estadounidenses de color	Chinos	Apache	Sudafricanos blancos	Mexicanos blancos	Alemanes blancos	Estadounidenses blancos
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

47. Las mejores oportunidades de empleo en México las tienen:

Sudafricanos negros	Mexicanos Morenos	Alemanes de color	Estadounidenses de color	Chinos	Apache	Sudafricanos blancos	Mexicanos blancos	Alemanes blancos	Estadounidenses blancos
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

48. Las mejores oportunidades de empleo en Sudáfrica las tienen:

Sudafricanos negros	Mexicanos Morenos	Alemanes de color	Estadounidenses de color	Chinos	Apache	Sudafricanos blancos	Mexicanos blancos	Alemanes blancos	Estadounidenses blancos
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

49. Las mejores oportunidades de crecimiento económico en Estados Unidos, son para una persona de color

Negro	Moreno	Amarillo	Piel roja	Blanco
1	2	3	4	5

50. Las mejores oportunidades de crecimiento económico en México, son para una persona de color

Negro	Moreno	Amarillo	Piel roja	Blanco
1	2	3	4	5

51. Las mejores oportunidades de crecimiento económico en China, son para una persona de color

Negro	Moreno	Amarillo	Piel roja	Blanco
1	2	3	4	5

52. Las mejores oportunidades de crecimiento económico en Alemania, son para una persona de color

Negro	Moreno	Amarillo	Piel roja	Blanco
1	2	3	4	5

53. Las mejores oportunidades de desarrollo académico en Estados Unidos las tienen:

Sudafricanos negros	Mexicanos Morenos	Alemanes de color	Estadounidenses de color	Chinos	Apache	Sudafricanos blancos	Mexicanos blancos	Alemanes blancos	Estadounidenses blancos
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

54. Las mejores oportunidades de desarrollo académico en México las tienen:

Sudafricanos negros Las	Mexicanos Morenos	Alemanes de color	Estadounidenses de color	Chinos	Apache	Sudafricanos blancos	Mexicanos blancos	Alemanes blancos	Estadounidenses blancos
	2	3	4	5	6	7	8	9	10

55. Las mejores oportunidades de desarrollo académico en Inglaterra las tienen:

Sudafricanos negros	Mexicanos Morenos	Alemanes de color	Estadounidenses de color	Chinos	Apache	Sudafricanos blancos	Mexicanos blancos	Alemanes blancos	Estadounidenses blancos
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

56. Los mexicanos son:

a. Estatura

Muy bajo									Muy alto
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

b. Color de piel

Muy oscuro									Muy claro
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

c. Color de ojos

Muy oscuro							Muy claro		
negro			café			azul			verde
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

d. Cabello

Muy oscuro									Muy claro
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

e. Ropa y calzado

Muy sucio									Muy limpio
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

f. Educación

Analfabeta	Kínder	Primaria	Secundaria	Preparatoria /Bachillerato	Técnico	Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

g. Nivel económico

Muy bajo									Muy alto
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

57. Los estadounidenses son:

a. Estatura

Muy bajo									Muy alto
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

b. Color de piel

Muy oscuro									Muy claro
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

c. Color de ojos

Muy oscuro							Muy claro		
negro			café			azul			verde
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

d. Cabello

Muy oscuro							Muy claro		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

e. Ropa y calzado

Muy sucio							Muy limpio		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

f. Educación

Analfabeta	Kínder	Primaria	Secundaria	Preparatoria /Bachillerato	Técnico	Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

g. Nivel económico

Muy bajo							Muy alto		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

58. Los alemanes son:

a. Estatura

Muy bajo							Muy alto		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

b. Color de piel

Muy oscuro							Muy claro		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

c. Color de ojos

Muy oscuro							Muy claro		
negro			café			azul			verde
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

d. Cabello

Muy oscuro							Muy claro		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

e. Ropa y calzado

Muy sucio							Muy limpio		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

f. Educación

Analfabeta	Kínder	Primaria	Secundaria	Preparatoria /Bachillerato	Técnico	Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

g. Nivel económico

Muy bajo							Muy alto		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

59. Los haitianos son:

a. Estatura

Muy bajo							Muy alto		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

b. Color de piel

Muy oscuro							Muy claro		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

c. Color de ojos

Muy oscuro							Muy claro		
negro			café			azul			verde
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

d. Cabello

Muy obscuro									Muy claro
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

e. Ropa y calzado

Muy sucio									Muy limpio
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

f. Educación

Analfabeta	Kinder	Primaria	Secundaria	Preparatoria /Bachillerato	Técnico	Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

g. Nivel económico

Muy bajo									Muy alto
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

60. Los chinos son:

a. Estatura

Muy bajo									Muy alto
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

b. Color de piel

Muy obscuro									Muy claro
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

c. Color de ojos

Muy obscuro									Muy claro
negro			café			azul			verde
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

d. Cabello

Muy obscuro									Muy claro
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

e. Ropa y calzado

Muy sucio									Muy limpio
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

f. Educación

Analfabeta	Kínder	Primaria	Secundaria	Preparatoria /Bachillerato	Técnico	Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

g. Nivel económico

Muy bajo									Muy alto
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

61. Tiene mayores beneficios sociales relacionarse con:

Sudafricanos negros	Mexicanos Morenos	Alemanes de color	Estadounidenses de color	Chinos	Apache	Sudafricanos blancos	Mexicanos blancos	Alemanes blancos	Estadounidenses blancos
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

62. Tiene mayores beneficios económicos relacionarse con:

Sudafricanos negros	Mexicanos Morenos	Alemanes de color	Estadounidenses de color	Chinos	Apache	Sudafricanos blancos	Mexicanos blancos	Alemanes blancos	Estadounidenses blancos
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

63. Tiene mayores beneficios culturales relacionarse con:

Sudafricanos negros	Mexicanos Morenos	Alemanes de color	Estadounidenses de color	Chinos	Apache	Sudafricanos blancos	Mexicanos blancos	Alemanes blancos	Estadounidenses blancos
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Anexo 5. Cuestionario sobre el libro de texto

Hola. El siguiente es un cuestionario piloto que tiene el propósito de obtener datos para un estudio sobre la percepción de desigualdad en los libros de texto para el aprendizaje del idioma inglés. Te pedimos por favor responder de manera abierta, directa y sincera sobre los temas mencionados. En la primera parte te pedimos que subrayes la opción que mejor te describe en edad, sexo, grupo racial y demás. Sombrea o marca en cada reactivo la opción que mejor describa tu postura. En caso de tener una sugerencia, por favor anótalo al final de la encuesta en un espacio en blanco disponible. Ni tu identidad ni tu nombre se ven comprometidos, ya que estos datos no son requeridos para este estudio. En caso de tener alguna duda, pregunta al encuestador. De antemano agradecemos tu cooperación y ayuda en el desarrollo de este proyecto.

Edad: 14-16 17-19 20-24 25+

Sexo: M F **Grado actual de estudios:** bachillerato/universidad _____

semestre

Grupo racial: blanco negro moreno asiático

otro: _____

Religión: católica cristiana musulmana judía

otra: _____

Nacionalidad: _____

Vengo de un/a: comunidad rural ranchería junta auxiliar pueblo

ciudad

Cuestionario sobre el libro de texto para aprender inglés.

Selecciona de la escala 1 (totalmente en desacuerdo) - 10 (completamente de acuerdo) la opción que mejor exprese tu percepción sobre el contenido de tu(s) libro(s)

1. De acuerdo con el libro de texto, ir de compras significa visitar un centro comercial de “prestigio”:

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		Completamente de acuerdo			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. De acuerdo con el libro de texto, ir de compras significa vestir formal:

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		Completamente de acuerdo			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3. De acuerdo con el libro de texto, ir de compras (ropa, zapatos, joyería, perfumería) es algo que usualmente lo realizan personas de una escala social alta.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		Completamente de acuerdo			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4. Ir de compras a un centro comercial, tal y como lo muestra mi libro de texto, es algo que una clase social diferente a la mía realiza:

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		Completamente de acuerdo			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

5. El mejor lugar para ir de compras, como el que se muestra en los libros de texto para aprender inglés, es un centro comercial grande con tiendas de prestigio:

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		Completamente de acuerdo			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

6. Según el libro de texto, el mejor lugar para ir de compras es un tianguis o mercado popular.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		Completamente de acuerdo			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7. De acuerdo con el libro de texto, debo ir de compras solo si tengo ropa adecuada para hacerlo:

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		Completamente de acuerdo			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

8. Según el libro de texto, los mejores productos son los hechos en Estados Unidos o Europa:

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		Completamente de acuerdo			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

9. Según el libro de texto, el idioma inglés ofrece mejores logros académicos:

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		Completamente de acuerdo			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

10. El libro de texto muestra que las sociedades donde se habla idioma inglés ofrecen mejores oportunidades laborales:

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

11. Los deportes como el tenis, la equitación, la natación, el yoga forman parte de una rutina de un grupo elitista de personas, como lo muestra el libro de texto.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

12. Según la manera como lo presenta el libro de inglés, para practicar un deporte se debe acudir a un club deportivo.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

13. Según el libro de texto, hablar el idioma inglés permite desarrollar un mejor estilo de vida en el extranjero.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

14. El libro de texto expresa un discurso que dice que las mejores oportunidades de vida están en el extranjero, especialmente Estados Unidos.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

15. El libro de texto usualmente muestra que el contacto con personas de otras naciones permite formar parte de un grupo con mayor prestigio o aceptación social.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

16. El libro de texto muestra que comer en un restaurante es algo cotidiano para cualquier persona:

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

17. El libro de texto muestra que en reuniones con amigos se debe comer en un restaurante de lujo o prestigio.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

18. Según el libro de texto, ir al teatro es una actividad que se puede realizar en cualquier momento:

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

19. Según el libro de texto, ir al cine es una actividad que se puede realizar cada fin de semana:

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

20. Las imágenes del libro de texto muestran que en las escuelas de Estados Unidos las instalaciones son mejores que las de la escuela a la que asisto.

Totalmente en desacuerdo		Ni de acuerdo, ni en desacuerdo						Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

21. El libro de texto muestra que los productos extranjeros tienen mejor calidad que los mexicanos.

Totalmente en desacuerdo		Ni de acuerdo, ni en desacuerdo						Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

22. Según el libro de texto ir al cine, a un restaurante, a un centro comercial, a una fiesta, a una playa es algo que solo puede ser hecho por personas de un grupo exclusivo o privilegiado.

Totalmente en desacuerdo		Ni de acuerdo, ni en desacuerdo						Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

23. El libro de texto incluye igual cantidad de personas de raza blanca y personas de otras razas.

Totalmente en desacuerdo		Ni de acuerdo, ni en desacuerdo						Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

24. De los personajes retratados en el libro de texto se incluye una mayor cantidad de personas de raza blanca que personas de otras razas.

Totalmente en desacuerdo		Ni de acuerdo, ni en desacuerdo						Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

25. El libro de texto muestra en sus imágenes que las actividades realizadas por personas blancas son de un alto nivel laboral (gerentes, presidentes, artistas famosos).

Totalmente en desacuerdo		Ni de acuerdo, ni en desacuerdo						Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

26. El libro de texto muestra en sus imágenes que las actividades realizadas por personas morenas son de un bajo nivel laboral (cocineros, meseros, jardineros).

Totalmente en desacuerdo		Ni de acuerdo, ni en desacuerdo						Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

27. En general, el libro de texto muestra en su contenido que lo realizado por personas de raza blanca es mejor que lo que realizan personas de otro tipo de raza.

Totalmente en desacuerdo		Ni de acuerdo, ni en desacuerdo						Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

28. El libro de texto incluye en su contenido más ejemplos de rasgos culturales de las personas blancas.

Totalmente en desacuerdo		Ni de acuerdo, ni en desacuerdo						Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

29. El libro de texto incluye en su contenido pocos ejemplos de rasgos culturales de las personas latinas.

Totalmente en desacuerdo		Ni de acuerdo, ni en desacuerdo						Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

30. El libro de texto incluye en su contenido pocos ejemplos de rasgos culturales de las personas negras.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

31. Asistir a un grupo de clase pequeño es mejor

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

32. Asistir a un grupo de clase pequeño brinda más calidad académica.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

33. Asistir a un grupo de clase grande brinda más calidad académica.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

34. Según el libro de texto, los profesores de Estados Unidos brindan mejor preparación.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

35. Según el libro de texto, los profesores de México brindan mejor preparación.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

36. Según el libro de texto, para estudiar algo relacionado con Estados Unidos es necesario asistir a una escuela especial:

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

37. Según el libro de texto, las escuelas estadounidenses tienen mejores recursos que las escuelas mexicanas.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

38. El libro de texto sugiere que estudiar en Estados Unidos es mejor que estudiar en México

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

39. Las fotos o imágenes relacionadas con Estados Unidos son más grandes que las relacionadas con México.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

40. Las fotos o imágenes relacionadas con Estados Unidos son más grandes que las relacionadas con otro país.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

41. Según el libro todas las personas negras provienen de África.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

42. El texto en los ejercicios del libro de texto coloca en una posición superior a Estados Unidos sobre otras naciones.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

43. El texto en los ejercicios del libro coloca en una posición superior a Estados Unidos sobre México.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

44. El texto en los ejercicios del libro de texto coloca en una posición superior a la raza blanca sobre cualquier otra raza.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

45. El contenido del libro de texto de inglés ha promovido, en al menos una ocasión, el uso de expresiones de discriminación o desigualdad entre mis compañeros o compañeras.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

46. El contenido del libro de texto de inglés ha promovido, en al menos una ocasión, actitudes de discriminación o desigualdad entre mis compañeros o compañeras.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

47. La interrogante: “¿Por qué siempre hay un chino y un negro en los libros de inglés?”, es algo que ha pasado por mi mente al usar el libro de texto de inglés:

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

48. La opinión: “Los judíos hablan inglés muy chistoso”, o algo similar es algo que ha pasado por mi mente al hacer uso del libro de texto de inglés o sus componentes:

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

49. En general, el libro de texto siempre incluye personas chinas y de color negro en sus páginas.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

50. En general, el libro de texto incluye en su contenido desigualdad racial.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

51. En general, el libro de texto incluye en su contenido desigualdad social.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

52. En general, el libro de texto incluye en su contenido desigualdad económica.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

53. En general, el libro de texto incluye en su contenido desigualdad cultural.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

54. En general, el libro de texto muestra en su contenido la supremacía tecnológica de Estados Unidos.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

55. En general, el libro de texto muestra en su contenido la supremacía económica de Estados Unidos.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

56. En general, el libro de texto muestra en su contenido la supremacía social de Estados Unidos.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

57. En general, el libro de texto muestra en su contenido la supremacía racial de Estados Unidos.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

58. En general, el libro de texto muestra en su contenido la supremacía académica de Estados Unidos.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

59. En general, el libro de texto muestra en su contenido la supremacía mundial de Estados Unidos.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

60. En general, en el libro de texto percibo un discurso de desigualdad, donde los Estados Unidos es la nación que ofrece el mejor modelo al resto del mundo.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

61. En general, el libro de texto contribuye a generar en mi o en mis compañeros expresiones de desigualdad racial.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

62. En general, el libro de texto contribuye a generar en mi o en mis compañeros expresiones de desigualdad social.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

63. En general, el libro de texto contribuye a generar en mi o en mis compañeros expresiones de desigualdad académica.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

64. En general, el libro de texto contribuye a generar en mi o en mis compañeros expresiones de desigualdad tecnológica.

Totalmente en desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				Completamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentario u observaciones sobre el libro de texto para aprender inglés:

Gracias por tu aportación!!!