



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Expectativas parentales, docentes y estudiantiles: la construcción colectiva del significado del aprendizaje del inglés en la educación secundaria

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTORA EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

PRESENTA:
MARIANA SÁNCHEZ SOLIS

DIRECTOR DE TESIS:
DRA. DULCE MARÍA FLORES OLVERA

Puebla, Pue. Junio de 2020



Of. No. 254/DIIE-SIEP/2020

Mtra. María Elena Ruiz Velazco
Directora de Administración Escolar
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
P r e s e n t e

Estimada Maestra Ruiz Velasco:

Nos permitimos informar a Usted que, de acuerdo con la reunión de Academia de Profesores del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa, se aprobó el jurado para el examen de grado de Doctora, en Modalidad Virtual, de la **Mtra. Mariana Sánchez Solís** con número de matrícula **216560222**, que presentará la tesis titulada "Expectativas parentales, docentes y estudiantiles, la construcción colectiva del significado del aprendizaje del inglés en la educación secundaria", bajo la dirección de la Dra. Dulce María Carolina Flores Olvera., el día 5 de junio de 2020, a las 16:00 horas. El jurado queda integrado de la siguiente manera:

Presidente: **Dra. Guadalupe Barajas Arroyo**
Secretario: **Dr. Neptalí Ramírez Reyes**
Primer Vocal: **Dra. Rosa Elba Domínguez Bolaños**
Segundo Vocal: **Dra. Elizabeth Flores Salgado**
Tercer Vocal: **Dra. Dulce María Carolina Flores Olvera**

Sin otro particular, nos despedimos de usted con un cordial saludo.

Atentamente
"Pensar Bien, Para Vivir Mejor"
H. Puebla de Z., a 21 de mayo de 2020.


Dra. María del Carmen García Aguilar
Secretaria de Investigación y Estudio de Posgrado


Mtro. Francisco Javier Romero L.
Secretario Académico


Dr. Ángel Xolocotzi Yáñez
Director

C.c.p. Archivo
MCGA*FJRL*/alb.

Facultad de
Filosofía y Letras

Av. Juan de Palafox y Mendoza
229, Col. Centro Histórico,
Puebla, Pue. C.P. 72000
01 (222) 229 55 00 Ext. 5425
01 (222) 232 02 25

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo principal indagar las expectativas de alumnos, maestros y padres de familia en torno al aprendizaje del inglés en la escuela secundaria. La investigación fue desarrollada bajo los preceptos del modelo cualitativo para aproximarse a los significados individuales y colectivos de los sujetos sociales que inciden en el establecimiento de las expectativas de aprendizaje. La investigación se desarrolló bajo el diseño de estudio de casos en una escuela secundaria semi-urbana de la comunidad San Francisco Totimehuacan. Los informantes fueron elegidos de manera intencionada bajo criterios de selección previamente definidos. La recolección de la información se llevó a cabo por medio de observaciones, entrevistas a profundidad y grupo focal. Para el análisis de la información se recurrió al análisis de contenido a través de la triangulación y el método de comparación constante. Los hallazgos del estudio muestran que las expectativas de los sujetos sociales son construcciones individuales influidas por la colectividad en la cual están inmersos, dichas expectativas trascienden el campo disciplinar diseminándose hacia otros campos de la vida fuera del aula. Las expectativas, entonces, son el reflejo de las interacciones sociales, pero también son el resultado de un sistema educativo que busca perpetuar modelos de reproducción que son dictados por agentes externos que influyen en los procesos de enseñanza aprendizaje, haciendo énfasis en la cuantificación del conocimiento y limitando la intención comunicativa y cultural que supone el aprendizaje del idioma.

A las mentes y corazones brillantes que iluminaron el camino; su luz y calor siempre me acompañó y estuvo ahí para mostrarme por donde debía transitar; esta tesis les pertenece tanto como mi gratitud y cariño.

A Elías, sine qua non.

Agradecimientos

Este trabajo de investigación ha sido posible gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través de las acciones enmarcadas en los programas pertenecientes al PNPC. El apoyo brindado posibilitó la adecuada articulación entre la investigación, la producción y difusión del conocimiento y la formación humana de quien hoy presenta este informe, con número de becario 449408.

Mi reconocimiento especial a todos y cada uno de los miembros de la planta docente del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa, quienes bajo la acertada guía del Coordinador, Dr. Jorge Alejandro Fernández Pérez orientaron el trabajo formativo y de investigación bajo la premisa del conocimiento compartido como generador de aprendizaje.

A la Dra. Dulce María Flores Olvera por poner su experiencia y sabiduría al servicio de este proyecto en el que siempre confió; por la empatía y paciencia mostrada ante los tropiezos de ésta aprendiz del oficio de investigador.

Al grupo de doctores expertos que apoyaron en la lectura de esta tesis, mi reconocimiento porque su crítica constructiva contribuyó eficazmente a fortalecer este trabajo de investigación.

A los diferentes organismos e instancias de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y a la Facultad de Filosofía y Letras por brindar oportunidades de profesionalización a la comunidad académica poblana.

Al personal docente, directivo y a la comunidad escolar de la Secundaria en la cual se realizó esta investigación.

Índice

Introducción

| | |
|---|----|
| a) Desarrollo del tema | 1 |
| Expectativas | 2 |
| Aprendizaje | 4 |
| El objetivo del aprendizaje de la segunda lengua: inglés en la educación básica | 5 |
| Antecedentes del objeto de estudio | 6 |
| b) Problema de investigación | 9 |
| c) Preguntas de Investigación | 12 |
| d) Objetivo general y objetivos particulares | 13 |
| e) Premisas | 15 |
| f) Relevancia de la Investigación | 15 |
| g) Estrategia Metodológica | 20 |
| h) Análisis bibliográfico | 20 |
| i) Estructura de la tesis | 22 |
| j) Consideraciones éticas | 25 |

Capítulo 1

| | |
|---|----|
| Las expectativas, creaciones personales y colectivas de lo deseado | 27 |
| 1.1 Conceptualización de las expectativas | 28 |
| 1.2 Categorización / Tipología de las expectativas | 30 |
| 1.3 Elementos característicos de las expectativas | 33 |

Capítulo 2

| | |
|--|----|
| Los sujetos sociales en la educación | 37 |
| 2.1 El pensamiento del alumnado | 38 |
| 2.2 Los alumnos y el aprendizaje del inglés | 41 |
| 2.3 Los docentes como objeto de estudio | 45 |
| 2.4 Exploración sobre los <i>estudios</i> acerca de los padres | 51 |

Capítulo 3

| | |
|---|----|
| Escenario global de las expectativas sobre el aprendizaje del inglés en la escuela pública | 54 |
|---|----|

| | |
|--|-----|
| 3.1 El Marco Común Europeo de Referencia como parámetro de logro de dominio del idioma (expectativas de aprendizaje) | 55 |
| 3.2 El posicionamiento de México en materia de aprendizaje del inglés en el contexto de Latinoamérica | 57 |
| 3.3 El escenario internacional y su impacto en la definición de los propósitos de aprendizaje del inglés, una mirada desde el plan y programa de estudio | 62 |
| 3.4 Los propósitos del aprendizaje del inglés en el contexto del mundo globalizado | 65 |
| | |
| Capítulo 4 | |
| Contexto Nacional, el Nuevo Modelo Educativo y los retos de la labor docente | 68 |
| 4.1 Aprendizaje o adquisición de la L2, procesos paralelos con sello distintivo | 68 |
| 4.2 La atención formal a los retos cotidianos de la enseñanza y aprendizaje del inglés | 76 |
| 4.3 El espacio social, los docentes, alumnos y padres de familia ante la presión mediática de una “educación de calidad” | 80 |
| 4.4 El escenario social en relación al docente y la importancia del aprendizaje del inglés | 82 |
| 4.5 La escuela secundaria, sus prácticas y costumbres | 85 |
| 4.6 Descripción del Contexto de Investigación | 88 |
| | |
| Capítulo 5 | |
| La construcción de las expectativas, posicionamientos teóricos para la comprensión de su significado | 100 |
| 5.1 La psicología social como fundamento para el entendimiento de los procesos de construcción de las expectativas | 102 |
| 5.1.1 Referentes de la psicología social | 103 |
| 5.1.2 El interaccionismo simbólico | 105 |
| 5.1.3 La construcción de las expectativas | 107 |
| a) Las teorías de la Motivación y su relación con la definición de las expectativas | 107 |
| b) El deseo como vía de expresión de las necesidades humanas | 107 |
| c) La motivación en la construcción de las expectativas | 109 |
| d) La motivación para el aprendizaje del inglés | 113 |
| e) Las <i>creencias</i> en la construcción de las expectativas | 116 |

| | |
|---|-----|
| f) La autopercepción | 119 |
| 5.2 La pedagogía crítica, una mirada al papel de la escuela y su influencia en el establecimiento de las expectativas | 120 |
| 5.2.1 Las corrientes de la pedagogía crítica | 122 |
| 5.3 La Teoría General de los Sistemas, preámbulo para la comprensión de las interacciones sociales en la escuela | 126 |
| 5.3.1 La TGS en el campo educativo | 129 |
| 5.4 El Modelo Sistémico de Interacciones Sociales Aplicado a la Educación. Propuesta Teórica | 131 |
| 5.4.1 El sistema al centro: La escuela | 133 |
| 5.4.2 Componentes de segundo orden: Los subsistemas | 135 |
| 5.4.3 Componentes de tercer orden: Los suprasistemas | 136 |
| 5.4.4 Las interacciones en el contexto escolar a la luz del MSIS | 136 |
| 5.4.5 Aportaciones del MSIS al estudio de las expectativas de aprendizaje | 140 |
| | |
| Capítulo 6 | |
| Estrategia Metodológica | 142 |
| 6.1 Modelo | 142 |
| 6.2 Enfoque | 143 |
| 6.3 Diseño | 145 |
| 6.3.1 Estudio de caso | 146 |
| 6.3.2 Selección y descripción del caso | 147 |
| 6.3.3 La población objeto | 148 |
| 6.4 Método | 151 |
| 6.5 Técnicas y procedimientos de recolección de la información | 152 |
| 6.5.1 La entrevista y grupo focal | 153 |
| 6.5.2 La observación | 154 |
| 6.5.3 Los instrumentos | 156 |
| 6.6 Técnicas de análisis de la información | 160 |
| | |
| Capítulo 7 | |
| Referentes para la identificación de las expectativas en torno al aprendizaje del inglés, su conceptualización, construcción y significado | 164 |
| 7.1 Una mirada cercana a los informantes; caracterización de los sistemas maestro, alumno y padre de familia | 164 |

| | |
|---|-----|
| 7.1.1 Sistema maestros | 164 |
| 7.1.2 Sistema alumnos | 165 |
| 7.1.3 Sistema padres o tutores | 167 |
| 7.2 El trabajo de campo, retos y oportunidades potenciadoras | 169 |
| 7.2.1 Procedimiento | 171 |
| 7.2.1.1 Periodo de observación | 171 |
| 7.2.1.2 Desarrollo de las entrevistas | 172 |
| 7.2.1.3 Grupo focal | 175 |
| Capítulo 8 | |
| Análisis e interpretación de resultados | 177 |
| 8.1 Dimensión EXPDOC / Las expectativas del sistema maestros | 178 |
| 8.2 Dimensión EXPALU / Las expectativas del sistema alumnos | 184 |
| 8.3 Dimensiones EXPADO, EXPAAL, EXPAING / Las expectativas del sistema padres | 194 |
| Capítulo 9 | |
| Discusión de los resultados para la significación y definición de la construcción de las expectativas de aprendizaje | 203 |
| 9.1 Expectativas reales vs expectativas ideales, el reflejo individual en la colectividad de su construcción | 203 |
| 9.2 La dinamización del aprendizaje ante la conceptualización occidental de desarrollo y bienestar | 216 |
| Conclusiones y Recomendaciones | 220 |
| Aportaciones al campo de estudio | 225 |
| Sugerencias para estudios futuros | 229 |
| Referencias | 231 |
| ANEXOS | 255 |

Tabla de abreviaturas

| Abreviatura | Definición |
|--------------------|---|
| CEFR | Marco Común EuropeodeReferencia |
| CTE | Consejo Técnico Escolar |
| DOF | Diario Oficial de la Federación |
| EF | Education First |
| EFA | Education for All |
| EPI | English Proficiency Index |
| ERC | ModelodeAldefer, Necesidadesdelindividuo:Existencia, relacionarseycrecimiento |
| L1 | Lengua Materna |
| L2 | Lengua Extranjera |
| MEXTESOL | Mexican Association of Teachers of English |
| MSIS | ModeloSistémicodeInteraccionesSociales |
| PNIEB | Programa Nacional de Inglés en la Educación Básica |
| PRONI | Programa Nacional de Inglés |
| RAE | Real Academia de la lengua |
| RIEB | Reforma integral de la Educación Básica |
| SEP | Secretaría de Educación Pública |
| TGS | Teoría General de los Sistemas |

Lista de tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 1.1 Tipología de las expectativas | 32 |
| Tabla 3.1 Niveles del Marco Común Europeo de Referencia | 56 |
| Tabla 3.2 Cuadro comparativo de los propósitos de la asignatura Inglés | 66 |
| Tabla 4.1 La teoría del input de Krashen: los puntos claves | 70 |
| Tabla 4.2 Propósito General de la Lengua Extranjera. Inglés | 74 |
| Tabla 4.3 Perfil de egreso del estudiante al término de cada nivel educativo | 75 |
| Tabla 4.4 Información general de la escuela secundaria | 89 |
| Tabla 4.5 Información de docentes | 90 |
| Tabla 4.6 Servicios | 92 |
| Tabla 4.7 Programas en los que esta inscrita la escuela | 93 |
| Tabla 4.8 Población escolar total de la escuela secundaria | 93 |
| Tabla 5.1 Descriptores del modelo. Definición por denominación | 135 |
| Tabla 6.1 Criterios de selección de la muestra | 150 |
| Tabla 6.2 Descripción de la población objeto de estudio | 151 |
| Tabla 6.3 Etapas del trabajo de campo | 155 |
| Tabla 6.4 Guías de entrevista. Categorías de indagación | 158 |
| Tabla 6.5 Guía de instrumentos para la recolección de la información | 159 |
| Tabla 7.1 Informantes por nivel de escolaridad, ocupación y aprovechamiento de los hijos | 169 |
| Tabla 8.1 Dimensiones | 177 |
| Tabla 9.1 Categorización de las expectativas que subyacen al proceso de enseñanza aprendizaje del inglés | 209 |
| Tabla 9.2 Categorías de expectativas de alumnos | 212 |

Lista de figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 3.1 Perfil Regional de México en 2016 | 58 |
| Figura 3.2 Perfil regional de México 2018 | 61 |
| Figura 3.3 Evolución curricular | 67 |
| Figura 4.1 Instalaciones de la escuela secundaria | 90 |
| Figura 4.2 Inmediaciones de la escuela secundaria | 91 |
| Figura 5.1 Esquema de fundamentos teóricos | 101 |
| Figura 5.2 Esquemmatización del ciclo de influencia basado en la conceptualización de W. Allport | 102 |
| Figura 5.3 Pirámide de la motivación de Maslow | 111 |
| Figura 5.4 Modelo ERC (Tres necesidades primarias: existencia, relacionarse y crecimiento) | 112 |
| Figura 5.5 Comparación entre la concepción de ciencia natural vs ciencia social | 129 |
| Figura 5.6 Esquemmatización General de los componentes del modelo MSIS | 132 |
| Figura 5.7 Componentes del Sistema Escuela | 134 |
| Figura 5.8 Esquemmatización del MSIS por sistema y nivel de intensidad de la interacción | 137 |
| Figura 7.1 Proceso de recolección de la información en campo | 170 |
| Figura 8.1 Dimensiones de análisis | 178 |
| Figura 8.2 Red EXPDOC / Expectativas docentes | 180 |
| Figura 8.3 Red EXPALU/ Expectativas de los alumnos | 186 |
| Figura 8.4 Red EXPALU II / Expectativas de los alumnos identificadas en el grupo focal | 188 |
| Figura 8.5 Organización y dinámica de clase | 191 |
| Figura 8.6 Expectativas Parentales. Dimensiones EXPADO/EXPAAL | 195 |
| Figura 8.7 Expectativas Parentales en torno al aprendizaje del inglés. Dimensión EXPAING | 199 |

Introducción

a) Desarrollo del tema

Las expectativas son algo inherente al ser humano y están presentes en todos y cada uno de los procesos y actividades realizadas en la vida cotidiana. El sujeto desarrolla expectativas de manera individual en relación a los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve; estas expectativas pueden ser modificadas como resultado de la interacción con los otros o como respuesta a expectativas realizadas o frustradas (Rogers, 1982). El ámbito educativo, en el cual se enmarca esta investigación, no es la excepción, el individuo desarrolla expectativas relacionadas con el logro académico, los objetivos del programa, las actividades y las interrelaciones producto de su tránsito por la escuela.

El estudio de las expectativas en el ámbito educativo encuentra en la psicología social un campo fértil y coyuntural que permite e invita a abordar los fenómenos educativos desde posicionamientos que brindan la oportunidad de analizar dichos fenómenos más allá de lo estrictamente académico, por lo que es importante llevar los actos educativos fuera del aula para entender y dar significado al “ser individual” y al “ser colectivo” (Mead 1932); hoy más que nunca es importante abordar los temas educativos desde el reconocimiento del individuo como un ser que define su comportamiento en referencia a la acción social y a su entorno inmediato. El conocimiento disciplinar, que constituye el bagaje curricular que el estado proporciona al alumno, debe ser visto fuera del espacio físico que representa la escuela para un mejor entendimiento de la experiencia educativa, de los propósitos y del fin último que supondría la formación de seres integrales; en este sentido y bajo esta óptica, enfocamos la acción investigativa entrelazando el estudio de las expectativas al significado del aprendizaje del inglés en la escuela secundaria.

De esta manera, se establece que ésta no es una investigación que haga énfasis limitativamente en los procesos característicos de la adquisición de la lengua extranjera, de los procesos metodológicos de su enseñanza o de la importancia de su aprendizaje; este trabajo de investigación pretende explorar el significado que los sujetos sociales atribuyen al hecho de aprender inglés como parte de la formación obligatoria que provee el estado; la exploración de las expectativas brinda información sobre las motivaciones, las intenciones, los deseos implícitos en el acto de aprendizaje, así como las implicaciones sociales del aprendizaje de una lengua extranjera. El trabajo resultante de esta investigación, pretende contribuir a explorar la concepción

y significado que subyacen al hecho del aprendizaje del idioma, en el marco de los contextos académicos, personales, familiares y sociales.

Para este fin las expectativas son abordadas como el elemento revelador del ser consciente y subconsciente, por lo que se analiza de qué manera estas expectativas, que además de ser el reflejo de las historias personales, también es el elemento que define las acciones, los eventos y los caminos a seguir. Es así que como preámbulo de esta investigación es necesario analizar y conocer los elementos que enmarcan al fenómeno de estudio y la relación entre sí. Con esta finalidad, a continuación, se presenta una revisión general que resalta los principales elementos de las expectativas como antesala a la introducción de los elementos que definen el aprendizaje del inglés en la escuela secundaria, con lo que se delimitan los dos conceptos centrales sobre los cuales trata esta investigación doctoral. Por lo tanto, se invita al lector a abrir la mente y visualizar que el proceso de aprendizaje, que no la adquisición de la segunda lengua, es un proceso que puede ser visto, además de lo estrictamente académico, como un fenómeno educativo que desvela los deseos, anhelos y creencias de los sujetos sociales.

Para una mejor comprensión del tema de investigación es importante establecer que existen dos componentes relevantes en ella en torno a los cuales gira el análisis que se ha hecho para la construcción del estado del arte, la fundamentación teórica, el contexto y los resultados. Por un lado, tenemos a las expectativas, su conceptualización, construcción y atribuciones multidisciplinares y por el otro al aprendizaje del inglés enmarcado por los preceptos dictados por la política educativa nacional e internacional, y la dimensión teórico conceptual propia de la enseñanza de lenguas, la cual se explora a profundidad en un apartado posterior. De esta manera, para entender la relación entre aprendizaje y expectativa, es necesario conocer las pautas que sostienen la enseñanza del idioma en la educación básica y de manera específica en la educación secundaria. El tema de investigación, expectativas en torno al aprendizaje del inglés, cobra sentido toda vez que se conoce cómo, con qué finalidad y por qué se aprende inglés en la educación secundaria; con base en esto es posible dilucidar el por qué y el cómo de la construcción de las expectativas individuales y colectivas y el significado que se atribuye a ellas.

Expectativas

En cuanto al concepto *expectativa*, este es definido de forma simple por la real academia de la lengua, como la esperanza de realizar o conseguir algo (Real Academia Española/RAE, 2016), las expectativas son entendidas, entonces, como el resultado obtenido al esfuerzo realizado en un trabajo (Vroom, 1995); las expectativas también son consideradas como la construcción idealizada

de alcanzar una respuesta determinada, como una creencia momentánea (López, Casique y Ferre, 2007), o como las aspiraciones que se tienen en la sociedad (Khattab, 2015); cualquiera que sea la definición a la que nos apeguemos, encontraremos coincidencia en la subjetividad del concepto, en el valor que se atribuye a ellas para obtener una acción consecuente que generalmente se presume positiva o de beneficio para el individuo, y en la idiosincrasia individual que reviste dicha expectativa.

Objetivar conceptualmente a las expectativas no es tarea fácil, pero se debe mencionar que algunos autores como Rogers (1982) propone visualizar a las expectativas más allá del puro concepto, por lo que él hace referencia al principio de las expectativas. Para este autor, las expectativas pueden tener su origen en dos posturas, por un lado se encuentran las expectativas derivadas de cosas que creemos verdaderas acerca de ciertos eventos, situaciones o personas; y por otro lado las expectativas que se derivan de los propios escenarios sociales y del rol que cada individuo tiene en estos escenarios y de la interacción que entre individuos se desarrolla. De esta manera se puede decir que las expectativas generadas en el contexto escolar podrían reflejar alguna de estas posturas y brindar información relevante acerca de las creencias individuales y colectivas y de los escenarios educativo y social en el que se desarrollan maestros, alumnos y padres de familia.

El estudio de las expectativas no es un tema nuevo, ya en 1946 Solomon Asch realizaba los primeros estudios para indagar sobre aspectos conductuales relacionados con las expectativas, a él siguieron otros estudios que exploraron las expectativas desde diferentes posturas, principalmente relacionadas con la conducta de los sujetos (Kelley, 1950; Dusek y O`connell, 1973, Bayton, McAllister, y Hamer, 1956) pero es sin duda el estudio “Pygmalion en el aula” de Rosenthal y Jacobson (1966) el que despierta el interés del público y se convierte en referente obligado para los estudios sobre expectativas y otros estudios conductuales que indagan sobre el comportamiento humano bajo cierta influencia de eventos externos (se aborda el estudio en el capítulo uno).

Otro punto que es importante acotar y que permite identificar el potencial de estudiar las expectativas desde el ámbito educativo radica en el conocimiento de que los estudios realizados entre los años 40's y 70's se ubican primordialmente en el campo de la psicología, primero la psicología clínica y a raíz del surgimiento de la psicología social, es desde este campo que se desarrollan los estudios sobre las expectativas. En el capítulo uno se aborda de manera detallada las diferentes disciplinas que han encontrado en el estudio de las expectativas, una herramienta

para predecir, conocer y analizar en prospectiva situaciones de interés para dichas áreas del conocimiento.

A pesar de que las expectativas sobre alumnos, padres y maestros han sido estudiadas con base en los roles individuales (Abarca, Gormaz, Leiva, 2012; Nilsson, 2015) que tienen cierto impacto en el desarrollo académico, estos estudios no abordan la dimensión social del aprendizaje y el significado de dichas expectativas, tal como lo hace este estudio doctoral. Para el caso específico del inglés, el estudio de las expectativas está acotado y estrechamente relacionado con temas como la motivación, las actitudes o la autopercepción (Wen, 1997, Crookes y Schmidt, 1991) como fenómenos que ayudan a comprender mejor el proceso de aprendizaje y/o adquisición de la segunda lengua.

Esta breve delimitación y acercamiento al estudio de las expectativas es ampliado en el capítulo uno, sin embargo en esta introducción se han presentado algunas concepciones primarias que permitan a los lectores entrar en sintonía con la temática de la investigación, también se han introducido algunos referentes históricos de la aparición de las expectativas como objeto de estudio basado en el interés conductual humano, así como una aproximación al estudio de las expectativas de los sujetos sociales. Con base en la información presentada y a manera de cierre de este apartado, se establece que, en el tenor de los elementos presentados, para fines de esta investigación se hace referencia al constructo *expectativa* desde una concepción propia que hace referencia al *conjunto de creencias y concepciones individuales que llevan al ser humano a establecer aspiraciones que determinan su desempeño para la realización de dichas expectativas*.

Aprendizaje

En relación a la definición del concepto *aprendizaje*, éste es comprendido como la actividad que sirve para adquirir alguna habilidad y que modifica de manera permanente las posibilidades de un ser vivo (Enciclopedia de Psicología, 1980). Esta concepción va más allá de la simple acción de adquirir o comunicar algo a alguien para que lo aprenda, el constructo aprendizaje en el marco de este estudio sobre expectativas también involucra, procedimientos que habrán de automatizarse o naturalizarse según sea el caso, el desarrollo de habilidades asociadas a la atención, la percepción y la imaginación. En esta concepción de aprendizaje, es fundamental la función de mediación que realizan los adultos (maestros y padres de familia o tutores) quienes a pesar de carecer (o tener conocimiento limitado) del rigor teórico y sistematización metodológica, realizan una importante tarea de guía o tutelaje que orientan al aprendiz hacia una competencia cada vez mayor (Monereo, Castelló, Clariana, Pérez y Palma, 1998). Adicionalmente, en el proceso de

aprendizaje existe la necesidad sentida y constante de una interacción recíproca entre maestros y padres, padres y alumnos, y maestros y alumnos. Esta delimitación del concepto aprendizaje resulta básica para establecer las bases del planteamiento del problema, sin embargo, resulta importante focalizar el marco conceptual en relación al término, en el campo disciplinar desde el cual se enmarca esta investigación, por lo que en un capítulo posterior se profundiza en el tema del aprendizaje desde la perspectiva del idioma y se establece la diferencia entre aprendizaje y adquisición de la lengua extranjera (L2).

El objetivo del aprendizaje de la segunda lengua: inglés en la educación básica

Esta investigación se desarrolló en el marco de los lineamientos y normatividad alrededor del aprendizaje del inglés en educación básica en las escuelas públicas nacionales, particularmente en los niveles primaria y secundaria, el cual tiene como principal objetivo permitir a los estudiantes desarrollar competencias asociadas a la vida y el trabajo y que el uso pertinente del idioma sea un agente de transformación y movilidad económica y social.

Esta política lingüística nacional se desarrolla bajo un enfoque comunicativo centrado en las prácticas sociales del lenguaje y el aprendizaje experiencial; la enseñanza del inglés pretende habilitar a los estudiantes para desarrollar competencias específicas, que le permitan comunicarse en la lengua extranjera de manera natural en la cotidianidad, expresar eventos pasados, narrar cuestiones asociadas a su entorno inmediato, la descripción de las propias experiencias o de los otros, así como elaborar justificaciones a sus opiniones de manera breve y con coherencia (SEP, 2011b).

Con la circulación del nuevo modelo educativo, la lengua extranjera inglés ha sido equiparada en importancia con el español y las lenguas originarias, ubicándolo en el campo de formación lenguaje y comunicación; de esta manera las asignaturas que integran este campo formativo comparten la misma noción del lenguaje, el cual se concibe como una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual se expresan, intercambian y defienden las ideas; se establecen y mantienen las relaciones interpersonales; se accede a la información; se participa en la construcción del conocimiento y se reflexiona sobre el proceso de creación discursiva e intelectual (SEP, 2017).

Esta postura educativa, supone el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que representan un trabajo arduo para el docente, lo cual involucra, no solo dar un tratamiento especial al conocimiento, sino también implementar acciones que impacten la motivación, el desarrollo

cognitivo y social del estudiante y la promoción de la participación de los padres para conducir al desarrollo integral de los alumnos.

La visión con la que se conduce el aprendizaje del idioma está permeada por el desarrollo de las competencias indicadas por las autoridades educativas, dejando poco margen de acción en relación a la atención de las necesidades, deseos e intereses de los alumnos. El proceso de aprendizaje (en la práctica) entonces, se acota a los procedimientos pedagógicos enfocados en la acumulación del conocimiento como sinónimo de aprendizaje significativo; priorizando así el desarrollo de conocimiento declarativo sobre el conocimiento procedimental (Johnson, 2001), por tanto, el problema de la acotada visión con la que se desarrolla el aprendizaje del inglés no es tema nuevo, pero tampoco es un tema sobre el que exista una vasta literatura que busque explicitar, entender o significar las implicaciones del reconocimiento de los factores de índole personal, humano y social en el proceso de adquisición de una segunda lengua; especialmente en el contexto de la escuela pública mexicana.

En este marco, los procesos investigativos cobran relevancia toda vez que se constituyen en una vía alternativa para explorar soluciones posibles a las problemáticas educativas que se generan en esta búsqueda por mejorar los resultados en materia de aprendizaje del inglés y en consecuencia, el logro de los objetivos educativos. El investigador como un agente externo, pero siempre en contacto con el problema y los sujetos involucrados en el mismo, busca entender, sistematizar y analizar el fenómeno para brindar una interpretación objetiva del mismo y en algunos casos, generar opciones para la solución de la problemática existente.

Es así que esta investigación tiene como objetivo explorar las expectativas como parte de la subjetividad del proceso de aprendizaje, con la finalidad de contribuir a conocer, explicar y comprender las construcciones personales y colectivas de los sujetos sociales para entender la implicación social detrás de este evento educativo. De manera alterna, esta investigación también busca posicionar a las expectativas como un elemento que permita (re) pensar y (re) construir no solo el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también los fenómenos que de él subyacen.

Antecedentes del objeto de estudio

Los estudios en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje del inglés que han proliferado en los últimos años, se enfocan primordialmente en la búsqueda de opciones para la mejora de los procesos de enseñanza, la innovación en el aula y la puesta en marcha de algunas metodologías emergentes; (Fanselow, J., 1977; Alexander, C.G., 1979; Llanas, A. 1979; González, V., Macay,

R. 1978) estos estudios tienen como principales protagonistas a docentes y/o alumnos, siendo escasos los estudios con padres de familia; en cuanto a la metodología de investigación empleada, son recurrentes los diseños de tipo cuantitativo y recientemente en un número muy inferior, los estudios cualitativos.

En 2015 la organización Mexicanos Primero presentó el estudio titulado "Sorry" el cual presenta una radiografía detallada del estado que guarda la enseñanza del inglés en el contexto nacional, si bien el estudio brinda información relevante en cuanto a la cobertura, el perfil profesional de los docentes y los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas, lo hace desde una perspectiva cuantitativa que no permite hacer una lectura más allá de las cifras. El estudio presenta comentarios de los padres, maestros y alumnos con respecto a la importancia del aprendizaje del idioma, pero estos parecen reproducir los discursos oficiales que asocian al aprendizaje del idioma con la competitividad laboral y al concepto de tener "una mejor vida".

Otro documento que en el ámbito nacional ha permitido tener una visión general sobre el tema, es la investigación del Instituto Mexicano para la Competitividad. A.C. titulado *Inglés es posible (2014)*. Este estudio, similar al de Mexicanos Primero, presenta un mapeo de los resultados obtenidos en materia de aprendizaje del inglés en la educación básica pública, equipara la enseñanza del inglés en nuestro país con otros países (socios comerciales o potenciales socios) y justifica la enseñanza del idioma en relación con los estándares de competitividad deseados para la futura población productiva del país. Este estudio tampoco presenta una visión holística que comprenda los puntos de vista de los agentes involucrados en el proceso (padres, maestros, alumnos), es más bien un estudio de mercadeo que busca concientizar sobre la importancia de ser una nación bilingüe para elevar los índices de competitividad, así como validar la política educativa que enmarca la enseñanza de esta lengua extranjera.

Como se ha mencionado, estos estudios disponibles son una buena fuente de información si de números, estadísticas o indicadores se trata y cumplen su cometido de mostrar al estado cuales son las debilidades, carencias y necesidades del sistema educativo en materia de enseñanza del inglés, pero siguen sin llenar los espacios vacíos en cuanto a los sujetos sociales involucrados en el proceso.

La secretaría de Educación Pública a nivel nacional también ha hecho esfuerzos por generar investigaciones que den luz a la problemática de la enseñanza del inglés en la educación obligatoria, por lo que encomendó esta tarea a los investigadores Peter Sayers y Ruth Ban (2013), quienes realizaron un estudio sobre las necesidades docentes. El estudio presenta un panorama

completo de la situación que guardaba el desarrollo del Programa Nacional de Inglés en la Educación Básica (PNIEB) y retoma el sentir de los maestros en asuntos tales como la actualización y superación profesional y la remuneración económica percibida por su labor.

En cuanto a los investigadores independientes, catedráticos, docentes o especialistas en el área, podemos encontrar trabajos que giran alrededor de temáticas inherentes al trabajo docente, es decir estudios sobre las creencias de autoeficiencia de los maestros de inglés (Chacón Corso, 2006), los beneficios lingüísticos del aprendizaje de una segunda lengua (Sayers y Ban, 2013), motivación y autoeficiencia en el aprendizaje del inglés (Tavany y Losh, 2003) entre otros. En los capítulos dos y tres de este trabajo de tesis, se detallan a profundidad los principales aportes de la investigación al tema de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.

De esta manera, y con la finalidad de establecer un referente acerca de las expectativas en educación, se ha explorado la producción investigativa y los aportes científicos sobre el tema. En la construcción y delimitación del estado del arte, se ha encontrado evidencia de investigaciones que están primordialmente asociadas a áreas del conocimiento como la economía, la mercadotecnia o la psicología, los estudios sobre esta temática en el ámbito de la educación se centran primordialmente en estudios que indagan sobre las expectativas y aprovechamiento escolar (Manassero y Vázquez, 2009; Miranda, 1995; Khattab, 2015) el valor social de la escuela y las expectativas asociadas a la vida futura de los estudiantes (Contreras Sosa, 1993; Abarca, Gormaz y Leyva, 2012; Nelson, 2015; Rodríguez A, 2014), y expectativas sobre la producción científica (Huamaní, Chávez-Solis, Domínguez-Haro y Solano-Aldana, 2007), por mencionar algunos ejemplos.

En cuanto a los estudios sobre los padres en relación a las expectativas, se ha encontrado información que ilustra la relación entre expectativas parentales y temáticas asociadas al rendimiento, éxito escolar y apoyo al trayecto formativo, principalmente. En menor cantidad encontramos algunos estudios que analizan la correlación entre los fenómenos mencionados y el origen social como responsable del éxito o fracaso en el rendimiento y aprovechamiento académico (Martín Criado y Gómez Bueno, 2017; Fan, 2010; Lee y Bowen, 2006; Marchesi y Pérez, 2003, Yamamoto y Halloway, 2010).

En general la investigación en torno a las expectativas desde la particularidad de la educación y la psicología educativa es prolífica, pero sigue siendo campo fértil si se compara con el estudio de otros fenómenos educativos. La generación de conocimiento sobre este tema da cuenta en mayor número de las expectativas de maestros y estudiantes en conjunto y en menor número de las

expectativas de los padres, todo esto sin analizar el fenómeno desde la individualidad de los sujetos sociales o en relación directa con una disciplina determinada.

Con este antecedente, esta investigación pretende innovar en la exploración de las expectativas en relación a un ámbito del conocimiento disciplinar específico (aprendizaje del inglés) y en cuanto a los informantes, se toman en cuenta también a los padres o tutores, logrando así una visión más amplia del fenómeno de estudio, la cual intenta incluir a todos los sujetos sociales involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

b) Problema de investigación

El proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés se da generalmente de acuerdo a parámetros previamente establecidos; como se ha mostrado en el apartado anterior, las prácticas de enseñanza son definidas con base en lineamientos normativos emitidos por la autoridad educativa federal y muestran una flexibilidad acotada por los contenidos curriculares, los propósitos de enseñanza y las sugerencias didácticas para la enseñanza de la asignatura inglés.

Es así que la práctica pedagógica desarrolla un cúmulo de acciones, que se cree están bien orientadas, porque se basan en seguir el plan y programa de estudios, pero que desarrollan una serie de suposiciones acerca de lo que los estudiantes deberían ser capaces de lograr, el desempeño idóneo del docente y el papel de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Las acciones, contenido curricular y formas de evaluación contenidas en el programa de estudios 2011 no consideran como un componente que apoye el proceso de aprendizaje la exploración de elementos como los sentimientos, los valores o las expectativas de los sujetos sociales, aún cuando el modelo filosófico que subyace al modelo educativo está estrechamente relacionado con el humanismo y la construcción social del aprendizaje.

Si bien el Nuevo Modelo Educativo abre la puerta para considerar la exploración de las expectativas de aprendizaje en el marco de la formación socioemocional o el socio-constructivismo, como una vía para satisfacer, además de las necesidades de aprendizaje, las necesidades sociales, aún es muy temprano en el camino para poder dimensionar si las intenciones expresadas en los documento rectores lograrán su cometido final de orientar a los estudiantes en el reconocimiento propio y el reconocimiento de los otros para la construcción de los saberes y el desarrollo de las habilidades.

Hasta el momento, el modelo educativo saliente, el cual se encontraba vigente al momento del trabajo de campo de esta investigación, no consideraba el conocimiento, reconocimiento y socialización de lo que espera de cada una de las partes (expectativas), este es un tema que no es abordado ni considerado en ninguna de las fases del proceso de aprendizaje (planeación, ejecución, evaluación). El proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua se convierte en una especie de juego de ciegos en el que cada participante se conduce como “cree” es una conducta o desempeño adecuado; el maestro cree que debe terminar el programa en el tiempo estimado por las autoridades educativas, el alumno cree que cumplir con las tareas y trabajos de clase le garantizará una buena calificación, que no es sinónimo de aprendizaje, y los padres son los proveedores ideales de materiales para el “buen desempeño escolar” de sus hijos, acotando su participación a la toma de decisiones y apoyo de actividades de índole organizativo, de gestión y administración, desde los consejos de participación social, dejando de lado la participación activa en el desarrollo y establecimiento de situaciones de aprendizaje en casa que coadyuven al trabajo en el aula y en consecuencia, al logro de los objetivos de aprendizaje.

Ante este escenario, es necesario reflexionar sobre la pertinencia de la inclusión de componentes asociados a la visión humanista y que es considerada el elemento de desarrollo humano que sostiene al modelo educativo vigente, como es el caso de las expectativas. Conocer, entender y socializar las expectativas de alumnos maestros y padres de familia, resultaría en una medida alternativa que podría orientar los procesos de diseño, planeación e intervención hacia la satisfacción y la mejora de los resultados educativos, adicionalmente los resultados pueden establecer un punto de partida para la identificación de necesidades educativas con impacto social.

Es por esto que este estudio gira en torno a la identificación, reconocimiento y análisis de las expectativas de estudiantes, maestros y padres de familia con respecto al aprendizaje de inglés en la educación secundaria. La investigación cobra importancia ya que es necesario establecer una congruencia entre el modelo de enseñanza vigente que prioriza el desarrollo de un sistema educativo basado en “pilares de la educación” enfocados en aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a convivir con otros y aprender a ser (Delors, 1994) y los lineamientos establecidos por las autoridades educativas que suponen el éxito del aprendizaje del idioma, toda vez que se cumplan al pie de la letra dichos lineamientos.

El problema de investigación identificado asociado a la falta de reconocimiento de las expectativas de los sujetos sociales podría influir en el pobre resultado en el logro de las metas establecidas en el plan y programa de estudio, que si bien no es causal exclusivo, si puede contribuir de manera

importante al fracaso del objetivo de aprendizaje de la lengua extranjera; adicionalmente esta problemática también puede ser considerada como generadora de la mala interpretación del trabajo en colaboración, que se supone debe existir en la escuela, creando un antagonismo entre docentes, alumnos y padres de familia y fomentando la hegemonía curricular.

Desde una visión enfocada en la concepción teórica-metodológica que subyace al problema de estudio, es importante considerar que los aportes científicos alrededor del aprendizaje del inglés se enfocan primordialmente en el análisis y descripción de los procesos cognitivos para la adquisición de una segunda lengua y su relación con los enfoques de enseñanza acordes en estos niveles de desarrollo (Ramírez-Romero, J.L., Pamplón. 2012), estos estudios también se centran en la validación, análisis, o cuestionamiento de estas teorías y enfoques, en la búsqueda de responsables (humanos, situacionales o contextuales) de los bajos índices de aprovechamiento en materia de aprendizaje de inglés o en la implementación de nuevas estrategias o recursos que apoyen la enseñanza, incluyendo el uso de la tecnología (Nomas, B.B., 2013; Sun, Z. et al, 2017; Stockwell, 2009). De esta manera, el aprendizaje del inglés se concibe como un bien dado cuyos beneficios, pertinencia y utilidad no son cuestionados, en este tenor este trabajo de investigación pretende ir más allá del nivel práctico o metodológico del aprendizaje del idioma, para cuestionar qué significado tiene el aprendizaje del inglés para los sujetos sociales.

En relación con las expectativas, la teoría y las investigaciones en la materia, se enfocan primordialmente a las áreas de la psicología y la economía, es decir, son escasos los estudios que toman en cuenta las opiniones de padres, maestros y alumnos con respecto a las expectativas que se tienen en relación a la formación en un segundo idioma y los efectos e implicaciones que esto trae consigo. Los resultados del presente estudio pueden constituir la base para el desarrollo de una teoría educativa de las expectativas, que aborde las problemáticas conductuales de aprendizaje y sociales, desde el propio marco de referencia de la educación y la pedagogía.

El reducido número de estudios que dan evidencia sobre las expectativas de maestros, alumnos y padres de familia sobre la relación con el aprendizaje del inglés en la educación secundaria (Corsi, Esposito, y Baraldi, 1996; Jin, L., Jiang, Ch., Zhang, J., Yuan, Liang, X., y Xie, Q., 2014; Kash, 1976; Rogers 2002; Rubie-Davies, Peterson, Irving, Widdowson y Dixon 2010; Timmermans, Kuyper y Werf Gion, 2015; Rosenthal y Jacobson, 1966), provoca un conocimiento muy somero del tema y de la discrepancia o convergencia entre las expectativas y el efecto que este fenómeno puede tener en el desarrollo de la clase, el aprovechamiento de los estudiantes y el apoyo que los padres brindan al proceso de enseñanza aprendizaje del inglés.

Los referentes contextuales, teóricos y del estado del arte que se exponen en los siguientes capítulos de esta tesis doctoral, permiten identificar de manera clara la problemática y los retos a los que enfrentan los docentes en materia de aprendizaje del inglés, y proporcionan algunos indicadores que podrían orientar la forma en la que abordan las situaciones problemáticas. Sin embargo, se contrapone a la situación tan poco estudiada sobre la participación de los diferentes agentes del proceso educativo. Pese a que la colaboración entre padres, maestros y alumnos es crucial para potenciar la experiencia de aprendizaje, tal como se expone desde la reforma integral de la educación básica (RIEB), el Nuevo Modelo Educativo y recientemente en los preceptos de la Nueva Escuela Mexicana; es necesario, entonces, escuchar las opiniones y puntos de vista de los sujetos sociales para contribuir a la búsqueda eficaz de acciones que nos lleven a trabajar en sinergia para constituirnos como un país bilingüe, tal como lo han prospectado las autoridades educativas.

Es por esto que es importante contar con información que permita responder a cuestionamientos tales como ¿Cuál es la percepción de los principales protagonistas del proceso educativo respecto de por qué y para qué de los contenidos curriculares, especialmente el aprendizaje del inglés? ¿Cuál es el sentir de maestros, alumnos y padres de familia con respecto a las acciones implementadas por el estado para el aprendizaje del inglés? ¿Cuáles son sus expectativas? ¿Qué esperan unos de otros?, ¿Qué se espera del aprendizaje del inglés? ¿qué fenómenos sociales y conductuales pueden revelar las expectativas individuales?; debido a la poca evidencia existente sobre el tema, se hace necesario conocer el punto de vista de aquellos que son pieza fundamental en este asunto y que permita dar un significado particular a las acciones y resultados obtenidos y hacer una lectura diferente de la ya existente y predominante en el ámbito de la enseñanza del inglés, para así con base en estos hallazgos, generar propuestas de intervención que abran los espacios para conocer, socializar y hacer uso de esta información para la mejora del proceso de aprendizaje del idioma, la redefinición de roles y la resignificación del aprendizaje de una segunda lengua.

c) Preguntas de investigación

Las preguntas y objetivos que se plantean en esta investigación tienen la finalidad de fungir como hilo conductor que permita dirigir el desarrollo de la misma; llevando consigo una interrelación que permite dimensionar el problema de manera general, pero que a su vez muestran características específicas que brindan elementos enfocados en ámbitos distintivos, que de manera particular contribuyen al entendimiento del fenómeno de estudio.

Pregunta focal

¿Qué significado e interpretación atribuyen los sujetos sociales a las expectativas sobre el aprendizaje del inglés?

La pregunta focal es establecida con la finalidad de reflexionar en torno al significado que los sujetos sociales atribuyen a las expectativas; a través de este cuestionamiento se busca saber y conocer qué elementos dan significado al aprendizaje del inglés, mismos que pueden ser considerados como elementos que permitan potenciar el proceso de aprendizaje y los fenómenos asociados a dicho proceso; de esta manera conocer las expectativas de aprendizaje del inglés permitirá comprenderlas y valorarlas como un elemento clave en los procesos de diseño e intervención de enseñanza y aprendizaje del idioma y de manera emergente, permitirá generar una nueva conceptualización acerca del acto de aprender esta lengua extranjera.

De la pregunta focal se desprenden preguntas secundarias que están enfocadas en contribuir a la búsqueda de respuestas al problema de estudio; de manera particular, estas preguntas exploran una dimensión específica del problema y permiten establecer los objetivos de este estudio.

Preguntas secundarias

- ¿De qué manera los sujetos sociales (maestros, alumnos y padres de familia) construyen sus expectativas en torno al aprendizaje del inglés?
- ¿Cuáles son las expectativas de maestros, alumnos y padres de familia y cómo influyen éstas en el desarrollo académico y social?
- ¿Cuáles son las relaciones causales entre las expectativas de los sujetos sociales, sus historias académicas y las interacciones desarrolladas entre sí?
- ¿Qué significado tienen las expectativas expresadas por los sujetos sociales y de qué manera podrían contribuir a mejorar la comprensión de la experiencia educativa?

d) Objetivo general y objetivos particulares

Las acciones a realizar para responder a las preguntas de investigación se materializan a través de los objetivos planteados en este apartado. Dichos objetivos contemplan acciones que se ubican en diversos niveles que van desde la identificación y análisis de incidentes críticos, pasando por la reflexión de dichos incidentes, hasta la generación y sistematización de los hallazgos, con la finalidad de establecer las bases que permitan posicionar a las expectativas como un elemento que permita una mejor comprensión de lo que se espera en el proceso de aprendizaje.

Objetivo General

Significar las expectativas de los sujetos sociales (maestro, padres y alumnos) con relación al aprendizaje del inglés en la escuela secundaria para establecer un referente que permita comprenderlas y valorarlas.

Objetivos particulares

- Analizar la construcción de las expectativas de aprendizaje del inglés individuales y colectivas de los sujetos sociales.
- Identificar las expectativas de aprendizaje del inglés de maestros, alumnos y padres de familia para determinar su influencia en el desarrollo social y académico.
- Establecer relaciones causales entre las expectativas de los sujetos sociales, sus historias académicas y las interacciones desarrolladas entre sí.
- Conocer el significado que tienen las expectativas expresadas por los sujetos sociales para definir de que manera pueden contribuir a mejorar la experiencia educativa.

Los objetivos planteados buscan indagar sobre el tema de investigación en diversos ámbitos y niveles de profundidad y análisis, de tal manera que en el primer y segundo objetivo se busca explorar el fenómeno desde una postura que permita comprender el porqué de la construcción de las expectativas y cómo éstas reflejan las historias personales; identificar estos elementos permitirá comprender, además, la forma en que los sujetos conciben la experiencia educativa, la relación entre sus historias personales y la forma en que éstas impactan su desempeño.

Una vez reconocidas las expectativas, el objetivo tres tiene la finalidad de identificar la existencia de relaciones de causa y efecto entre las expectativas, el desempeño académico y/o laboral y las relaciones que desarrollan entre sí los sujetos; en este objetivo también se busca explorar la relación que las expectativas tienen con la generación y desarrollo del conocimiento desde una postura que prioriza los intereses individuales y colectivos.

Finalmente, el cuarto objetivo busca establecer una conexión entre las teorías que sustentan el estudio y los hallazgos encontrados, con la finalidad de proponer una forma alternativa de entender el proceso de aprendizaje, de esta manera, se posibilita hacer una lectura paralela, en la cual se conciba y brinde un carácter formal a las expectativas como un elemento determinante, que permita hacer más benéfico y provechoso el proceso de aprendizaje con base en el conocimiento

previo de lo que se espera, tanto de cada uno de los sujetos involucrados en dicho proceso como del proceso mismo.

e) Premisas

- a) Las expectativas son construcciones individuales que pueden ser modificadas a la luz de la interacción/influencia recibida de otros individuos y contextos, la construcción de dichas expectativas son el reflejo de los ideales, gustos e intereses que transitan de lo individual a lo colectivo.
- b) Comprender las expectativas de aprendizaje requiere de analizar su construcción y desarrollo desde una postura multidisciplinar que rechace el reduccionismo pedagógico y que permita establecer un posicionamiento sobre el tema, la intención y objetivo de la escuela y el análisis de las interacciones sociales.
- c) Las expectativas de aprendizaje del inglés pueden constituirse como un elemento clave de desarrollo académico y social y de la continuidad académica de la comunidad educativa, por lo que debe formalizarse su consideración como un saber periférico que complementa los saberes centrales.
- d) Las expectativas de aprendizaje del inglés son el reflejo de una idea culturalmente transmitida de la escolaridad como factor que propicia la movilidad social y económica.

f) Relevancia de la investigación

El aprendizaje del inglés se ha constituido como una competencia “obligada” de los profesionales competitivos, se le ha ubicado en importancia a la par de la alfabetización en la lengua materna (L1) y es, a decir de los expertos, una herramienta que, además de promover la comunicación, garantiza a aquellos que desarrollan la habilidad comunicativa, el ingreso al mundo laboral globalizado. Por lo que las autoridades educativas han planteado como meta en este tema, lograr el tránsito de una educación monolingüe a un modelo bilingüe.

En observaciones realizadas a maestros de inglés de secundaria, como parte del proceso del trabajo de entrada al campo en esta investigación doctoral, se ha percibido que los docentes tienden a enfocarse en el cumplimiento de los planes y programas, para lo cual establecen acciones didácticas y metodológicas basadas únicamente en los objetivos establecidos por la SEP; de hecho, los maestros muestran un desconocimiento acerca de la importancia de conocer las expectativas de sus alumnos con respecto a su desempeño como maestro, a las actividades de clase o al contenido instruccional. Los maestros también muestran escasa preocupación o

conocimiento de la importancia de su papel en la formación integral de los alumnos, considerando que su única labor es la de “enseñar” el idioma a los estudiantes.

Pese a que es difícil operacionalizar investigaciones como la que aquí se presenta, debido a lo subjetivo y poco estudiado del tema, la exploración de esta temática aporta elementos importantes que pueden contribuir a un mejor entendimiento del desarrollo integral, de la personalidad y crecimiento afectivo de los alumnos, así como a establecer la importancia de la participación de todos los sujetos sociales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin obviar que conocer las expectativas de aprendizaje del inglés nos brinda la oportunidad de reconceptualizar la actividad escolar desde una mirada emergente.

Por lo anterior, se puede considerar que el tema de este estudio es original toda vez que, como ya ha sido mencionado, aun cuando existen estudios sobre las expectativas, estos se ubican primordialmente en el campo del marketing, la economía o la psicología, dejando un campo fecundo en el ámbito de la pedagogía, la psicología de la educación y del aprendizaje del inglés. Las evidencias de estudios sobre expectativas en el campo educativo hacen referencia a las expectativas en cuanto a las relaciones entre maestros, alumnos y padres de familia, a la influencia de los padres sobre el desarrollo escolar, o las expectativas de logro académico, pero son pocos los estudios en materia de expectativas y aprendizaje del inglés o de alguna área curricular en específico (DeWitt, Archer, y Osborne, 2014; Feliciano y Rumbaut, 2005; Sellami, 2019; Reynolds y Pemberton, 2001).

Ante el específico número de estudios sobre la temática de las expectativas con relación al aprendizaje del inglés, se considera que el tema es trascendente, ya que permitirá establecer un antecedente en el tema; conocer las expectativas de maestros, alumnos y padres de familia podría generar nuevas formas de trabajo institucional y organización del trabajo en el aula, contribuir al entendimiento y comprensión de los alumnos y lo que de ellos se espera, lo cual podría influir en la motivación para potenciar su desempeño académico; adicionalmente, esta investigación pretende aportar elementos para establecer una relación más estrecha entre el modelo filosófico, pedagógico y metodológico que sustenta el plan y programa de estudio.

Identificar y caracterizar las expectativas que se tienen del aprendizaje del inglés en la educación básica permitirá también incidir en áreas relevantes del proceso, tales como la motivación, la planeación, las acciones que definen la satisfacción de las necesidades individuales y colectivas y la relación entre expectativa y el logro de los objetivos educativos y personales.

Se puede considerar también que esta investigación está enmarcada dentro de los temas de actualidad, ya que el aprendizaje del inglés se ha convertido en una parte fundamental de la formación académica de los estudiantes en todos los niveles, en consecuencia, los temas asociados a esta área del conocimiento son más estudiados cada día en busca de elementos que permitan dar luz a las problemáticas propias, no solo de la enseñanza y aprendizaje de esta lengua extranjera, sino también de los significados, atribuciones e implicaciones de la adquisición del idioma que habrá de constituir al estudiante en un individuo competente.

Es así que el sentido innovador de esta propuesta radica en la generación de conocimiento que permita ilustrar al lector sobre los efectos (positivos o negativos) de conocer, identificar y validar las expectativas de los sujetos sociales; es importante conocer las implicaciones de tener expectativas compartidas o que difieren, y como éstas afectan el logro de las metas académicas y su influencia en los diferentes campos de acción pedagógica, metodológica y social, y en consecuencia, generar propuestas de intervención para articular de manera armónica el proceso de aprendizaje en el marco de referencia de lo que se espera obtener del proceso.

Desde la perspectiva metodológica, el estudio contribuye a la valoración del modelo cualitativo como un elemento de generación de conocimiento válido en materia de aprendizaje del inglés, ya que tradicionalmente es la investigación cuantitativa la que se ha constituido como la metodología “ideal” para medir, evaluar y aplicar proyectos de investigación, principalmente asociados al desempeño docente y a la implementación de metodologías alternativas de enseñanza. Mirar el problema desde una postura cualitativa permitió acercarnos a los informantes con una actitud investigativa distinta, que priorizó y validó su interpretación personal del fenómeno de estudio, a la par del desarrollo de significados propios, que si bien no permiten el establecimiento de generalidades, si sirve para establecer un marco de referencia en materia de estudios de tipo cualitativo aplicados a la educación, al aprendizaje del inglés y específicamente en temas enfocados en los sujetos sociales o actores educativos. De esta manera, otro mérito atribuible a esta investigación lo constituye esta cercanía con los informantes, lo cual ha permitido la construcción del conocimiento a partir de la dimensión experiencial y vivencial, dotando de cierto nivel etnográfico al estudio.

En el ámbito social, el estudio aporta elementos importantes que permiten entender los procesos educativos desde diversas ópticas (padres, maestros, alumnos), al mismo tiempo que se establecen nuevos significados de la interacción social generada en el ámbito escolar; conocer y entender las interacciones sociales y la forma en que ellas se influyen puede contribuir a

reconectar con la función social de la escuela tomando en cuenta a sus destinatarios y el sentir real de docentes y padres de familia. En este rubro también es importante resaltar que el estudio genera una nueva valoración del idioma inglés más allá del discurso oficial que responde a los intereses de organismos internacionales políticos y económicos; los resultados obtenidos también permiten entender qué significado, valor y utilidad se asocia al hecho de aprender una segunda lengua en la educación básica, es decir exponer si existe un convencimiento real y tangible del por qué y para qué del idioma en la realidad inmediata de los informantes. Con base en la exposición y reconocimiento de las expectativas en torno al aprendizaje de la L2, esta investigación doctoral, también pretende reposicionar y revalorar el aprendizaje del inglés desde la reflexión acerca de la postura del estado como proveedor de un capital cultural, que ubique a los jóvenes mexicanos a la par de otros estudiantes para quienes el uso y dominio de la L2 otorga un estatus superior; no solo como mano de obra calificada, sino como ciudadanos que hacen uso de otros idiomas y formas de comunicación para acceder a la información y a otras expresiones culturales. De esta manera, replantear la enseñanza y aprendizaje del inglés en la escuela pública, idealmente nos conducirá a formar ciudadanos del mundo.

En el ámbito de la teoría, el estudio aporta conocimiento a temáticas relacionadas con la motivación y su relación con la satisfacción de las necesidades humanas, la importancia de atender la individualidad de los sujetos sociales y el entendimiento de enfoques orientados a la satisfacción con el servicio aplicado a la educación y que son congruentes con el nuevo modelo educativo orientado a potenciar la "calidad" de la educación, además de promover una educación basada en el humanismo y la formación del individuo como un "ser" más humano y sensible a los problemas sociales. De manera emergente y ante la falta de un modelo teórico que apoyara el proceso de análisis de las interacciones de los sujetos sociales en la escuela secundaria, esta investigación adicionalmente y de manera emergente, aporta un modelo teórico de diseño propio. De esta manera, en congruencia con las premisas de la teoría fundamentada, el *Modelo Sistémico de Interacciones Sociales* emerge del análisis y contrastación de las teorías que fundamentan la investigación; teniendo como eje rector la Teoría General de los sistemas.

En el campo de la psicología educativa, área con la que estaría directamente relacionada esta temática, se espera que los resultados de esta investigación ayuden a reorientar la función y concepción que se tiene de esta área del conocimiento, ya que actualmente las funciones del psicólogo educativo y por ende, de la psicología educativa, se acotan a la detección de problemas de aprendizaje y atención a las necesidades educativas especiales, dejando de lado aspectos que también son inherentes al desarrollo de la formación del individuo, la construcción de su identidad,

del sentido de vida y de la forma en que interacciona con sus pares, maestros y tutores, elementos que podrían potenciar o limitar su desarrollo en la escuela.

Este estudio es de utilidad, ya que el conocer las expectativas de maestros, alumnos y padres de familia permite en un primer momento, entender el por qué de ciertas prácticas al interior del aula, significar el aprendizaje del inglés, e identificar las expectativas compartidas y las expectativas divergentes; así como brindar elementos que permitan potenciar la motivación, el diseño instruccional y guiar la toma de decisiones para el trabajo en conjunto con los padres o tutores.

Este estudio cobra importancia toda vez que tiene como objetivo volver la mirada a los sujetos sociales que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, generalmente de manera pasiva; en él se escucha la voz de los sujetos que son foco de las investigaciones, quienes generan las propuestas innovadoras de los estudios, por quienes las autoridades educativas hacen esfuerzos para mejorar los procesos de enseñanza, y a quienes la investigación y las acciones educativas buscan dar soluciones para llevarlos hacia la competitividad y el empoderamiento que supone el uso y dominio de una segunda lengua.

En estos términos, este estudio justifica su razón de ser toda vez que existe un limitado número de investigaciones similares que más allá de informar sobre los índices de aprovechamiento, las estadísticas, y la numeralia de lo que se espera y no se ha conseguido, da voz a alumnos, docentes y padres de familia para permitir explicar desde sus propios marcos de referencia las intenciones, los significados, y las interpretaciones que se dan al evento de constituirse como seres “bilingües” a través de la instrucción ofrecida por el sistema educativo gratuito.

Por otro lado, en el marco del doctorado en investigación e innovación educativa, este estudio cobra importancia ya que los resultados obtenidos constituyen los fundamentos para el posterior desarrollo de una teoría de las expectativas educativas. De esta manera se busca trascender el campo de la práctica pedagógica, de la implementación de nuevas metodologías, para situarse en el ámbito de la teoría; la innovación radica en la generación de una teoría enfocada en el entendimiento, explicación y sustento de las expectativas como elemento fundamental en el ámbito educativo y que llevará a la mejora de los procesos de desarrollo afectivo, y social que consoliden la personalidad del estudiante en formación. Esta teoría sobre las expectativas permitirá complementar los enfoques filosóficos, pedagógicos y educativos existentes en el actual modelo educativo. La teoría que se pretende desarrollar por otro lado busca retomar los componentes epistemológicos, pedagógicos, éticos e investigativos desarrollados en el marco de este programa de posgrado.

Otro punto que reviste innovación en esta investigación es la introducción del “Modelo sistémico de interacciones sociales” el cual fue desarrollado con la finalidad de hacer frente al vacío teórico identificado y ante la necesidad de analizar las interacciones sociales en el contexto escolar. El modelo busca contribuir al debate en torno a las interacciones dadas en la escuela, desde una postura basada en los preceptos de la Teoría General de los Sistemas, el modelo también fusiona y hace énfasis en el interaccionismo simbólico como una forma de entender y explicar las interacciones desarrolladas en el contexto escolar; de esta manera se propone una nueva conceptualización no solo de las interacciones sino de la forma en la que se analizan al conglomerado de maestros, alumnos y padres de familia.

g) Estrategia Metodológica

Las decisiones metodológicas bajo la cuales se desarrolló la investigación, son acordes con los preceptos del modelo de investigación cualitativa, la cual es definida por Rodríguez, Gil y García (1999) como aquella en la que el investigador estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

Desde un enfoque interpretativo, el desarrollo de la investigación consideró como el diseño ideal al estudio de casos múltiples, los cuales estuvieron constituidos por casos representativos y seleccionados por condiciones definidas *a priori* que se detallan en el capítulo seis de esta tesis doctoral. Considerando el diseño de la investigación se realizaron entrevistas y observaciones como técnicas de recolección de la información, proceso al que le siguió la fase de análisis, para lo cual se definieron categorías axiales que fueron interpretadas a la luz de los referentes teóricos con apoyo del software Atlas.Ti para la sistematización de los hallazgos y el establecimiento de relaciones entre categorías, mismas que se presentan en el capítulo siete.

h) Análisis bibliográfico

La información bibliográfica que sustenta este trabajo de tesis fue delimitada en el marco de los temas principales, expectativas y aprendizaje del inglés; sin embargo, también se recurrió al análisis de temas transversales relevantes, todos ellos asociados a la construcción de las expectativas y a los procesos y la función social del aprendizaje del inglés en el contexto nacional. De esta manera, mediante un proceso heurístico y hermenéutico que guio la delimitación y búsqueda de los referentes teóricos que sustentan esta investigación, se construyó primero el estado del arte, que permitió analizar a profundidad la dimensión real del problema de estudio, sus

alcances, limitaciones y el posicionamiento del fenómeno de estudio con una temporalidad de diez años. El resultado ha sido un mapeo bastante completo, aunque no concluyente o determinante, debido al dinamismo del tema, acerca del estado que guarda el conocimiento contemporáneo sobre expectativas y aprendizaje del inglés.

El análisis bibliográfico también giró en torno a las teorías que dan sustento a la investigación, para este fin y en congruencia con el carácter multidisciplinar del fenómeno de estudio, se acotaron tres teorías base desde las cuales ha sido visto el fenómeno de estudio.

Una primera acción estuvo encaminada al análisis de las posturas de los principales exponentes de la Psicología social, proceso que no fue acotado a esta disciplina *per se*, ya que, en un proceso en cascada, se desprendió el estudio de otras corrientes asociadas a la construcción de las expectativas. Autores como Mead (1956), Blumer (1969), Maslow (1970) y Allport (1961), entre otros fueron consultados para identificar la relación entre el interaccionismo simbólico y su relación con la creación de las expectativas.

Por otra parte, también se recurrió al análisis de la función social de la escuela como un marco para entender los hallazgos en relación al aprendizaje del inglés como un reflejo del sistema social, político y económico. Para este fin se recurrió al análisis de la función social de la escuela en el marco de los principales exponentes, desde Weber hasta André Gorz para dar paso y decantar el análisis por la pedagogía crítica desde los referentes de Giroux hasta Bourdieu y Establet.

Finalmente, el análisis bibliográfico se realizó en torno a la tercera teoría que guió el proceso de comprensión y significación de la individualidad de los sujetos sociales. La Teoría General de los sistemas de Ludwing Von Bertalanffy (1976) permitió una mejor comprensión de los sujetos sociales desde una visión que los considera sistemas únicos que interaccionan entre sí y que ejerce una gran influencia en la colectividad de otros sistemas que son parte del proceso educativo. Las aportaciones de Bertalanffy y su Teoría General de los Sistemas han sido punta de lanza para el desarrollo de otras teorías, por lo que, en este proceso de análisis, también se recurrió a la exploración de dichos modelos teóricos que orientaron el desarrollo de un modelo teórico propio denominado “Modelo Sistémico de Interacciones Sociales”.

La temporalidad que enmarcó el análisis bibliográfico, a diferencia de la construcción del estado del arte, no se limitó a diez años, si bien se buscó la actualidad e innovación en los aportes teóricos, existen referentes obligados en la delimitación de los fundamentos teóricos que sustentan la investigación; tal es el caso del estudio de Rosenthal y Jacobson (1966) desarrollado en los años

sesenta, la pedagogía crítica que tuvo auge en los setentas o la misma Teoría General de los Sistemas en los cincuentas. Estas teorías siguen estando vigentes y sus contribuciones a las diferentes disciplinas siguen siendo el norte que guía las investigaciones actualmente.

i) Estructura de la tesis

La tesis doctoral que conforma este documento, muestra el trabajo realizado a lo largo de cuatro años de investigación; las etapas de dicho trabajo han dado como resultado la información contenida en cada uno de los apartados que a continuación se detallan.

Introducción. En este apartado se presentan las generalidades de la investigación, empezando por la delimitación conceptual de los temas centrales en torno a los cuales gira la investigación; en este apartado abordamos las diferencias conceptuales entre aprendizaje y adquisición de la lengua extranjera, también se presentan las preguntas y objetivos que guiaron el trabajo realizado y a las que se da respuesta en el apartado final, las premisas que subyacen a dichas preguntas de investigación y que en sintonía con la metodología cualitativa, plantean los supuestos sobre los que se pretende indagar en el proceso investigativo, otro tema que se aborda en la introducción hace referencia a la relevancia de la investigación en el marco de la educación, hacia el final del apartado, en la introducción, se presenta una aproximación general a la metodología empleada para el desarrollo de la investigación.

A continuación, se presenta de manera breve y con fines introductorios, una breve descripción del contenido desarrollado en cada uno de los capítulos que conforman este trabajo de tesis y que permitirá al lector conocer de primera mano la organización que encontrará en la lectura.

1. Capítulo 1 y 2, en estos capítulos, se explora el abordaje que se ha hecho sobre las expectativas, desde la significación básica, hasta los elementos característicos de las mismas. Se presenta una revisión histórica del uso del concepto expectativa en otras disciplinas, en las cuales la temática ha generado teorías que se encuentran consolidadas y que permiten apreciar la potencialidad del uso de esta temática en la educación. Se propone una tipología de las expectativas que permite dimensionar la presencia de ellas en otros campos y su valor en la toma de decisiones. En el capítulo dos también se presenta un análisis detallado de los estudios en torno a los sujetos sociales: padres, alumnos y maestros. Con la finalidad de establecer un marco de referencia que permita entender las condiciones y situaciones alrededor del problema de estudio. El análisis presentado correlaciona los estudios que tienen como protagonistas a cada uno de los

sujetos sociales, de manera individual o en colectividad y también presenta las aportaciones investigativas con relación a las expectativas, el aprendizaje (de manera genérica) y el aprendizaje del inglés.

2. Capítulos 3 y 4. En estos capítulos se aborda el escenario global de las expectativas sobre el aprendizaje del inglés en la escuela pública. Los temas abordados en estos capítulos presentan un análisis detallado de la política internacional y nacional vigente para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en la escuela secundaria, para lo cual retomamos la discusión en torno a la distinción entre aprendizaje y adquisición de la L2, como un marco que permita entender el objetivo de la enseñanza de esta L2 en el contexto nacional. En estos apartados también se presenta información relevante en relación con el posicionamiento de México a nivel internacional en materia de aprendizaje de esta lengua extranjera. De esta manera se establece un marco de referencia que toma las políticas nacionales e internacionales y sus objetivos educativos, con la finalidad de establecer conocimientos que posteriormente habrán de contrastarse con los resultados y las condiciones reales que diferencian la postura oficial con la realidad de los sujetos sociales. En este capítulo también se analiza el escenario nacional, el Modelo Educativo 2017 y los retos de la labor docente. Las condiciones nacionales, tanto de la escuela, como de los docentes, son presentadas en este capítulo con la intención de analizar los retos de la enseñanza del idioma en el marco de una reforma que demanda grandes esfuerzos por parte de los sujetos sociales, las prácticas y costumbres de la escuela secundaria, así como la idea de la escuela como espacio de construcción social de los individuos y los saberes.
3. Capítulo 5. La construcción de las expectativas, posicionamientos teóricos para la comprensión de su significado. Los referentes teóricos son introducidos en este capítulo; en él se encuentran dosificadas en cuatro apartados las teorías que sustentan esta investigación. Las teorías son discutidas con la finalidad de establecer un marco que permita entender la importancia de contar con un fundamento multi-teórico que enriquezca la lectura que se hace del fenómeno de estudio; se discuten tres teorías base cercanas a la psicología social, a la pedagogía y a la ciencia natural para entender el carácter multidisciplinar de las expectativas; adicionalmente en este capítulo se introduce el Modelo Sistémico de Interacciones Sociales, el cual es una propuesta propia surgida de la necesidad metodológica de contar con un modelo que permitiera analizar las interacciones sociales en el espacio escolar, esta propuesta que nos acerca a la teoría fundamentada, se explica a detalle en este capítulo como antesala al proceso de análisis de resultados y discusión de la información.

4. Capítulo 6. Estrategia Metodológica. Este capítulo está dedicado a la presentación de los elementos metodológicos bajo los cuales se desarrolló la investigación; desde la delimitación del modelo de investigación, hasta los detalles de las técnicas e instrumentos empleados, su aplicación durante el trabajo de campo y el proceso de análisis de la información emanada de las diferentes estrategias de recolección.
5. Capítulo 7. Referentes para la identificación de las expectativas en torno al aprendizaje del inglés, su conceptualización, construcción y significado. En este capítulo se presenta el análisis descriptivo, resultante del proceso de trabajo de campo, lo cual incluye la identificación de incidentes críticos que definieron los hallazgos; para lo cual se realizó un análisis de los informantes por grupo al que pertenecen, posteriormente se presentan las condiciones que enmarcaron el trabajo de campo, así como las situaciones propias de la escuela y que definieron no solo el trabajo de campo, sino los hallazgos mismos. De esta manera, este capítulo describe el proceso seguido en la investigación con la finalidad de proveer los detalles específicos que ayuden a un mejor entendimiento del proceso mismo y los hallazgos.
6. Capítulo 8. Análisis e interpretación de los resultados. En este capítulo se presentan los hallazgos identificados como resultado del trabajo de campo. Para este fin se presentan las categorías axiales que emergieron del proceso de análisis y de la reducción de la información. Este capítulo, entonces contiene la descripción detallada de cada categoría, la cual se identifica por códigos y grupo de informantes. Los hallazgos son presentados apoyados por las citas textuales emanadas de las entrevistas, las observaciones y las notas de campo.
7. Capítulo 9. Discusión de los resultados para la significación y definición de la construcción de las expectativas. En este capítulo se realiza la discusión de los resultados para la significación y definición de la construcción de las expectativas. Los resultados obtenidos se analizan desde los referentes teóricos, se comparan los discursos y se establecen elementos relacionales con las preguntas de investigación. Desde una narrativa que busca amalgamar los elementos torales de la investigación, la información contenida en este capítulo busca abrir el debate en torno a la lectura que se hace del proceso de aprendizaje del inglés con base en las expectativas de los sujetos sociales; es decir, el capítulo esta orientado a proponer elementos que permitan poner en el panorama educativo la continuación de las investigaciones sobre las expectativas, como un elemento de importancia para el desarrollo de los haceres y los saberes en la escuela; de la misma

manera se plantea una re conceptualización de las ideas alrededor de la enseñanza y aprendizaje del inglés en la educación básica.

8. Conclusiones y recomendaciones. En este apartado se muestra el análisis y la interpretación de los resultados y se pretende establecer conclusiones para este trabajo de tesis; de esta manera, se establecen algunas premisas que permiten la discusión para dar continuidad a la investigación. En este capítulo se busca abrir el debate para futuras investigaciones asociadas al fenómeno de estudio y en congruencia con los objetivos planteados, establecer los fundamentos para el desarrollo de una teoría de las expectativas.
9. Finalmente, este trabajo de tesis incluye información adicional que apoyará el proceso de lectura; en el apartado *Anexos* se ha incluido una serie de documentos que son valiosos para identificar con detalle ciertos aspectos del trabajo de campo y de la recolección y reducción de la información.

j) Consideraciones Éticas

Esta investigación, ha sido desarrollada bajo parámetros intencionados a salvaguardar la integridad física, ética y moral de todos los participantes. Con este fin, diversos procesos de gestión e información se realizaron para acceder a los informantes y a las instalaciones del espacio físico de la escuela. Es así que la estrategia del trabajo de campo se alinea con el *reglamento interno de la escuela secundaria* y con el ***Manual de convivencia escolar en educación básica*** emitido por la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla. Con base en estos lineamientos se delimitó que no sería posible video grabar las entrevistas, las clases o las actividades que se realizan en la institución; pero se autorizó la grabación de la entrevista y la toma de fotografías previa autorización de los informantes con fines ilustrativos del reporte final de investigación.

De esta manera y en respeto a los códigos de conducta y reglamentos internos de la escuela secundaria se obtuvo la autorización de todos y cada uno de los informantes a través del *Consentimiento informado* (anexo 1, 2 y 3), en el cual los participantes obtuvieron información detallada del estudio y las implicaciones de su participación. El consentimiento informado fue distribuido de manera escrita y se hizo llegar a los padres a través de los estudiantes.

Para mantener la seguridad e integridad de los informantes, las entrevistas se llevaron a cabo dentro de las instalaciones de la escuela secundaria y fueron conducidas con respeto, tratando de garantizar la libre expresión y la confidencialidad de la información, así como minimizar los riesgos, los cuales fueron nulos.

Para fines de confidencialidad, se mantuvo el anonimato de los informantes a través del manejo de datos por medio de códigos de identificación que permitieron manejar la información sin revelar su identidad, este criterio de confidencialidad también ha sido aplicado a la escuela secundaria, por lo que se ha omitido el nombre de la misma. De esta manera, se establece que, durante la investigación no existió riesgo, daño o compromiso físico o moral para los informantes como resultado de su participación en el estudio, la cual se dio bajo su consentimiento y en pleno conocimiento de los detalles de dicha participación.

Capítulo 1

Las expectativas, creaciones personales y colectivas de lo deseado

En el presente apartado se realiza un análisis de la definición y delimitación del constructo *expectativas*, encontrado en el proceso de revisión de la literatura y a la luz de diversas ópticas que van desde la economía, hasta el campo de las humanidades y las ciencias sociales. De esta manera, como introducción al tema se establece un referente conceptual del término “expectativa”, seguido de una delimitación propia a la que se ha denominado “tipología de las expectativas” y que concentra a los principales exponentes del concepto. Esta tipología propuesta es el resultado de la revisión del tema desde las diferentes disciplinas en las que el concepto ha sido estudiado; finalmente, en este apartado se abordan los elementos característicos de las expectativas con la finalidad de escuchar la voz de los investigadores y teóricos (principalmente de la psicología), respecto de los elementos que conforman una expectativa.

La construcción de este capítulo es el resultado de un proceso heurístico y hermenéutico, que posibilitó la búsqueda con mente abierta, de información relevante para el tema de estudio. El entramado experiencial sobre el tema y la información emergente surgida del proceso de indagación, dieron como resultado la construcción de un mapeo temático en relación a los temas principales para el objeto de estudio. De esta manera, la información que a continuación se presenta no es exclusiva, ni determinante, por el contrario, solo representa un esbozo general en el vasto mundo de la producción científica en tres áreas fundamentales para esta investigación: las expectativas y su pertinencia como agente de predicción y transformación, los sujetos sociales como protagonistas del proceso de aprendizaje y de escolarización y el aprendizaje del inglés y sus complejidades teórico-metodológicas.

El material analizado, y al cual se hace referencia en este capítulo, provino de fuentes diversas de información, desde repositorios digitales, hasta materiales bibliográficos localizados en bibliotecas universitarias; tal es el caso de la biblioteca de la Universidad de la Américas, la biblioteca de la BUAP, la biblioteca Benjamín Franklin de la embajada de Estados Unidos y la Biblioteca Guillermo Prieto, ubicada en el Benemérito Instituto Normal del Estado “General Juan Crisóstomo Bonilla”. En cuanto a la búsqueda en línea, se recurrió a bases de datos de publicaciones especializadas en la enseñanza del inglés como el *MEXTESOL journal*, *TESOL journal on line*, la biblioteca del *British council*, recursos en línea auspiciados por el Departamento de Estado de los Estados Unidos, tales como, AE American English, entre otros.

Para una búsqueda más abierta a las temáticas sobre sujetos sociales y expectativas, se recurrió a la búsqueda de información en sitios como el del Institute of Educational Sciences (ERIC), Scielo, Redalyc, EBSCO, JSTOR, entre otros. El uso de estos buscadores condujo a la identificación de material proveniente de diferentes revistas indexadas, *journals* especializados y trabajos de investigación que resultaron relevantes para establecer el estado que guarda el tema de estudio. En este proceso de exploración y análisis también se revisaron los estados del arte del Consejo Mexicano de Investigación educativa (COMIE), especialmente aquellos que abordan el tema de la formación docente y de profesionales de la educación y la investigación sobre alumnos en México en un periodo de 1992 a 2002. La búsqueda de información se realizó tanto en inglés como en español, pero no se descarta que existan otras investigaciones y aportaciones sobre el tema en otros idiomas, por lo que, la información aquí presentada debe tomarse como una revisión primaria no concluyente.

De esta manera, se espera que la información contenida en los capítulos uno y dos contribuya a establecer y delimitar los alcances y vacíos teóricos, metodológico e investigativos existentes en la producción de conocimiento sobre expectativas, sujetos sociales y aprendizaje del inglés.

1.1 Conceptualización de las expectativas

Las expectativas son parte importante del ser humano, todo individuo las posee y en menor o mayor grado trabaja por verlas realizadas. Luhmann (1995) en su teoría de los sistemas sociales, establece que éstas son las responsables de la relación entre los sistemas sociales y los sistemas psíquicos; las expectativas determinan como se delinea una situación y la forma en que éstas orientan la comunicación y el pensamiento frente a la complejidad y la contingencia del mundo.

En el ámbito de la administración, las expectativas han sido base de desarrollo de teorías, especialmente en temas asociados a la satisfacción laboral (Porter y Lawler, 1968; Vroom, 1995; Rotter 1966). Desde esta área del conocimiento López, Casique y Ferrer (2007) definen a las expectativas como la creencia momentánea, acerca de la probabilidad de que un acto específico será seguido de un resultado específico, es decir, es una asociación entre una acción y un resultado. Las expectativas vistas desde la administración nos dan pronósticos positivos en relación a las potencialidades de su uso en el ámbito educativo, toda vez que tal y como se menciona más adelante en este apartado, las expectativas tienen un carácter previsorio si se observa el comportamiento de ciertas variables en un periodo anterior (Bermúdez, C., 2014).

En este análisis de la significación de las expectativas, Khattab (2015) examina el debate entre la concepción de *expectativa* y *aspiración* (Reynolds, Pemberton, 2001; Marjoribanks, 1998; Gorard, 2012; Bohon, Johnson y Gorman, 2006) y establece una postura clara acerca de los alcances de cada uno de ellos en el ámbito educativo y sus diferencias conceptuales. Por un lado, establece que la diferencia primordial radica en que la aspiración representa lo que el individuo *desea* alcanzar y la otra, lo que de manera realista *espera* alcanzar; es así que las expectativas se sitúan en un plano más realista en comparación con las aspiraciones. Es importante hacer esta distinción, ya que, en un manejo superficial, ambos conceptos podrían parecer sinónimos, ante esto Khattab (2015), con base en las ideas de Bohon et al. (2006) puntualiza que las diferencias son cognitivas, por un lado, se puede decir que las aspiraciones tienen su origen en el ámbito social, en los valores y costumbres comunes y por el otro, las expectativas son determinadas por la percepción de las oportunidades que se tienen dentro de la sociedad.

Si bien los estudios sobre las expectativas son numerosos (Timmermans, Kuyper y Werf, 2015; Treviño, E. 2003, Rojas Robles, 2005; Rubie-Davies, Paterson, Dixon, Irving y Widdowson, 2010; Lleixá Arribas, 2004, Nilsson, A. 2015; Khattab, 2015), no todos ellos ofrecen una conceptualización específica sobre el concepto, estos estudios dan por sentado el significado del concepto y centran su análisis en la relación de las expectativas con el logro académico (Rubie-Davis et al., 2016) y las perspectivas futuras, tanto académicas como laborales (Nilsson, 2015). El punto de convergencia entre estos estudios es que, a pesar de que no hay evidencia suficiente sobre el poder transformador de las expectativas (Rojas Robles 2005), todos estos estudios atribuyen un componente especial a las expectativas, mismo que logra que el individuo modifique su comportamiento y en consecuencia genere cierta movilidad.

Asociado a este evento podemos mencionar que el poder de transformación o movilidad de las expectativas puede ser tanto positivo, como negativo; Mertón (1957) estableció el concepto de *profecía autocumplida* (self fulfilling prophecy) la cual considera que una falsa idea acerca de una situación o persona genera cierta actitud o comportamiento, lo cual hace que esa idea se haga realidad; el ejemplo tradicional por excelencia en ésta temática y que da claro ejemplo de la profecía auto-cumplida, es el estudio denominado *Pigmalion en el aula*; Rosenthal y Jacobson (1966) indagaron sobre las expectativas de los profesores sobre el rendimiento de los alumnos; el experimento consistió en manipular el nivel de coeficiente intelectual de un grupo de estudiantes haciendo creer a los maestros que un determinado grupo de alumnos (elegidos al azar), eran quienes tenían los más altos índices, esto llevó a la modificación de la conducta de los maestros, en consecuencia, y en congruencia con el concepto de Mertón (1957) de la profecía auto-cumplida,

los estudiantes en su mayoría mejoraron su desempeño. Es decir, el desarrollo intelectual es, en gran medida, el resultado de las expectativas de los profesores; el estudio ha sido motivo de acalorados debates, pero sin duda estableció un referente para los estudios de las expectativas (Rojas Robles, 2005; Timmermans, 2015, Treviño, 2003).

La conceptualización de las expectativas explorada en este apartado, permite dimensionar la amplitud y complejidad del constructo y contribuye a entender su importancia en el marco de esta investigación, constituyendo así un referente para la interpretación y entendimiento de los temas que apoyan el desarrollo del estudio, así como, la interpretación de los hallazgos y la discusión de los mismos.

1.2 Categorización / Tipología de las expectativas

Los estudios sobre las expectativas, han sido desarrollados desde diversas áreas del conocimiento, tal es el caso de la economía (Muth 1961, Cagan 1956, Keynes 1976) para explicar el rumbo de la misma y sus efectos; así surgieron conceptos tales como el de las *expectativas racionales*; las cuales se establecen para predecir el rumbo de la economía (Beeby, Halls, Henry, S., G.B. Marcet, 2004) y el de las expectativas adaptativas (Cagan, E. 1956) las cuales se construyen observando el comportamiento de las variables relevantes en un periodo anterior; para los economistas, las expectativas permiten entender las crisis, predecir los movimientos futuros y entender eventos como la estabilización de los mercados (Contreras Sosa, 1993. Bermúdez C., 2014., Tobón Santiago 2014.)

Para la economía, las expectativas racionales se basan en dos elementos: el objetivo futuro, es decir, aquello que, limitado por un determinado modelo macroeconómico, realmente va a pasar y el proceso de formación de las expectativas individuales, en las cuales, las expectativas deben coincidir con el pronóstico construido a partir de la teoría económica (Tobón, 2014).

A pesar de que pareciera que las expectativas a la luz de la economía no tendrían relación alguna con los temas educativos, sin duda encuentran su punto de convergencia en el factor predicción y su intención de establecer elementos para anticipar fenómenos, lo cual trae consigo la modificación de conductas individuales.

En el ámbito de la administración, las expectativas también han sido abordadas para analizar, explicar y fundamentar la motivación de los trabajadores; Chiavenato (1993) presenta una opción más de clasificación de las expectativas desde la administración, y con base en la *teoría de las*

expectativas de la motivación de Vromm (1995); esta clasificación establece que los objetivos individuales desencadenan el deseo por alcanzar un objetivo determinando. Las expectativas entonces, permitirán entender la relación entre productividad y objetivos individuales y capacidad de trabajar con productividad. En este marco, el modelo identifica objetivos intermedios y objetivos progresivos que se conjuntan para llevar al individuo (trabajador) a obtener un objetivo final.

Dentro de la categorización de las expectativas y ya en el ámbito de la psicología, Bandura (1977) propone en su teoría sobre la autoeficacia, que existen dos tipos de expectativas: las expectativas de resultado y las expectativas de eficacia. En las expectativas de resultado, la persona es capaz de realizar un comportamiento determinado al que seguirá una determinada consecuencia; por otro lado, en las expectativas de eficacia, la persona cree que es capaz de realizar el comportamiento al que seguirán determinadas consecuencias; con base en esta clasificación hecha por Bandura, Font Guiteras (1991) distingue un tercer tipo de expectativas, las expectativas de resultado autoreferencial, que son descritas como un puente entre las expectativas de resultado y eficacia, esto implica que la persona tiene el conocimiento del resultado y cree que ocurrirá o no en su caso en particular.

Esto está condicionado por sus expectativas respecto a la medida en la que cree que el evento le afectará, esto significa que el individuo desarrolla expectativas basadas en la idea de que él es capaz de realizar una acción para lograr la meta, y por otro lado, desarrolla expectativas sobre la posibilidad de que las acciones tendrán un impacto en su caso en específico (Font Guiteras 1991).

La clasificación presentada por Rogers (2002), es similar a la ofrecida por Bandura; este autor nos ofrece una clasificación de las expectativas, diferenciándolas entre expectativas probabilísticas y expectativas prescriptivas; las primeras hacen referencia a las expectativas basadas en lo que la gente piensa que es muy probable que pase y las segundas se refieren a las expectativas basadas en lo que la gente piensa que pueden lograr (citado en Treviño 2003). En ambas clasificaciones el individuo construye sus expectativas con base en creencias y motivaciones personales.

En esta revisión del estado que guardan los estudios sobre las expectativas, se han encontrado que, dependiendo de los autores y áreas del conocimiento, se ha desarrollado una tipología de las expectativas que permite tener una visión global de las dimensiones en las que se ha abordado el tema y que sirven como referente a este estudio, enfocado al ámbito educativo. La tabla 1.1 concentra las diferentes concepciones y disciplinas desde las cuales se han abordado las expectativas, en ella podemos observar que, a pesar del uso del concepto expectativa adicionalmente se han agregado descriptores a los que hacen referencia.

Tabla 1.1 Tipología de las expectativas

| Tipología | Área del Conocimiento | Año | Exponentes |
|---|---|----------------------------|--|
| Expectativas Racionales. Expectativas adaptativas. Expectativas económicas. | Economía | 1961 1956 1970, 1980 | John Muth Cagan Keynes y Lucas |
| Teoría de las expectativas de la motivación | Administración (liderazgo, motivación, productividad). | 1979 1968 1954 | Victor Vroom Lawler y Porter Julian Rotter |
| Expectativas de resultado y expectativas de eficacia | Psicología, Pedagogía. | 1977 | Bandura |
| Expectativas de resultado autorreferencial | Psicología, Salud | 1991 | Font Guiteras |
| Efecto Pigmalión | Psicología, Pedagogía | 1968 | Rosenthal y Jacobson |
| Expectativas Probabilísticas Expectativas Prescriptivas | Psicología | 2002 | Rogers. |

Fuente: Elaboración Propia.

La tipología de las expectativas contenida en la tabla 1.1 permite, en el marco de este estudio doctoral, dimensionar el carácter multidisciplinar de las expectativas y la forma en la que el tema ha sido abordado en las diferentes áreas del conocimiento; de esta manera, la investigación que constituye esta tesis, se apoya en trabajos previos realizados para validar la pertinencia del tema, así como para cimentar el trabajo investigativo en las ideas, usos y conocimiento sobre el tema de quienes han antecedido al estudio de las expectativas. La revisión del estado que guarda la temática de estudio entonces, ha resultado fundamental para sustentar la premisa de que las expectativas pueden ser usadas en la formalidad de la construcción de conocimiento científico y que no es de uso limitativo de estudios que ponderan la subjetividad del individuo, limitado la opción de generalizar dicho conocimiento. La revisión realizada también ha permitido delimitar los alcances del tema para validar la pertinencia de esta investigación doctoral y su carácter innovador.

Las expectativas, entonces, pueden ser un campo fértil de estudio en el ámbito educativo, su exploración y utilización pudiera darse en términos similares a los que se han documentado en otros campos del conocimiento, de esta manera, podríamos beneficiar el proceso educativo al analizar las expectativas, tal como se ha hecho en otras disciplinas, con fines predictivos, de adaptación, de probabilidad y de autopercepción; generando así una guía que permita acercarnos a los sujetos sociales en el contexto educativo para adelantarnos a conocer e identificar los efectos de las expectativas y a las acciones consecuentes, (naturales y diseñadas por la autoridad educativa) para su realización.

1.3 Elementos característicos de las expectativas

Los estudios sobre expectativas identifican diferentes componentes asociados a la formación de las expectativas, al respecto Corsi, Esposito y Baraldi (1996) establecen que las expectativas se construyen con referencia a entidades estables tales como los valores, normas, objetos, individuos; las expectativas pueden ser *simples o complejas*. Las expectativas simples se asocian a fenómenos de índole cotidiano, sobre los que reflexionamos poco o consideramos en su categoría de “expectativa”; por ejemplo, se espera que en el otoño los árboles pierdan sus hojas, que el transporte este a tiempo o que el despertador suene por la mañana.

Por otro lado, las expectativas complejas involucran cierto nivel de imprevisibilidad y variabilidad, el cual es definido por factores intrínsecos y extrínsecos del individuo y su situación contextual. La realización de las expectativas puede ser incierta, por lo que el individuo debe estar preparado para reorganizar la expectativa sobre la expectativa frente a la desilusión (Corsi, Esposito, y Baraldi, 1996) ante este evento el individuo tendrá que enfrentar la disyuntiva de adaptar la expectativa a la realidad o detenerla.

Para Bandura (1977), el sujeto quien se percibe así mismo como un ser eficaz, reduce los miedos asociados a la incertidumbre, característica esencial de las expectativas, y tienen mayores posibilidades de alcanzar el objetivo deseado, por otra parte, también es capaz de desarrollar y contar con los medios por los que operan estas expectativas, estos son: la experiencia previa, esto permitirá al individuo visualizar *a priori* el posible resultado, a mayores éxitos, mayores expectativas y viceversa; experiencia vicaria, esto implica observar como se ha desarrollado cierta experiencia en los otros, generando un valor predictivo sobre las consecuencias; persuasión verbal, esta hace referencia al estímulo que recibimos y el reconocimiento a nuestra capacidad y la excitación emocional, esto implica que el sujeto sea agente activo de su propia motivación; a mayor motivación mayores expectativas. De esta manera, esta postura presentada por Bandura resultaría idónea para el tratamiento de los temas educativos, tomando como punto de partida la experiencia previa de los sujetos sociales, el efecto predictivo podría ser el detonador de la motivación necesaria para el logro de las metas educativas, pero también para la movilización individual en busca de la obtención de los resultados que de manera individual buscan los sujetos sociales.

Algunos estudios han abordado la construcción de las expectativas desde la perspectiva del docente (Abarca, 2012; Lleixa Arribas, 2004; Rogers, 2002; Timmermans, Kuyper y Werf G., 2015; Rosenthal y Jacobson, 1966; Kash, 1976; Treviño, 2003) y establecen que éstas se construyen con base en información objetiva acerca del rendimiento académico de los estudiantes, los

maestros toman como referencia los antecedentes académicos y establecen expectativas en torno a esta información; esto puede afectar o influir negativamente en la construcción de las expectativas y del tratamiento que el docente da al estudiante (Rogers 2002). Este hecho es muy común entre los docentes, quienes, tal como establece Rogers, echan mano de las referencias entre pares para anticipar eventos en relación al desempeño de los estudiantes, pero esta construcción temprana de las expectativas no son privativas de los maestros, los alumnos también crean expectativas sobre los docentes a través del intercambio de información con sus pares, generando así actitudes e ideas anticipadas que le disponen o predisponen al aprendizaje, creando algo parecido a un efecto de profecía auto cumplida, al más puro estilo de las ideas planteadas por Merton.

Sin embargo, algunos estudios (Irvine, 1986; Jussim, 1989; Ritts, Patterson y Tubbs, 1992; Tenenbaum y Ruck, 2007; Rubie-Davies, Hattie, y Hamilton, 2006), también muestran que existen otros elementos que los docentes toman en cuenta, tales como, la información sobre el nivel socioeconómico de los estudiantes, los estereotipos, información sobre el grupo étnico, género, si el estudiante pertenece a grupos minoritarios y hasta la forma en la que se comporta durante las clases.

Por otra parte, Kash (1976) considera, que las expectativas, además de los valores, actitudes y creencias, definen la forma en que los docentes tratan a los alumnos; sobre este tema, Rojas Robles (2005) abona a esta idea sobre los docentes y las expectativas, el concepto de entorno social y cultural; y es que desde esta visión, la expectativa que subyace es que la escuela y los docentes no reproduzcan los modelos sociales desfavorables, sino que produzcan movilidad (Cooper, 1979; Rubie-Davies et al., 2010; Clark y Weinstein, 2008).

Kash, también debate sobre el paradigma psicológico y sociológico de los docentes; dichos paradigmas establecen que las expectativas de los profesores son adecuadas, siempre y cuando se basen en información objetiva que ayude a predecir el rendimiento futuro de los estudiantes; en este paradigma no se cuestiona la función de reproducción social de las expectativas. Por otro lado, el paradigma sociológico considera que, en tanto los docentes desarrollen expectativas basadas en el género, raza, grupo étnico o clase social, están reproduciendo las estructuras sociales, minimizando la función movilizadora de la educación.

Sobre el tema, Katthab (2015) asocia las ideas de expectativa, aspiración y logro en el marco del capital cultural y su influencia en el proceso de socialización de los niños, esto implica un trabajo ético y su orientación hacia la educación y el trabajo. A decir de este autor y basado en las ideas de Bourdieu (1984) los grupos de las clases dominantes y que tienen acceso a un capital cultural

amplio, desarrollarán expectativas altas, ya que poseen más elementos de conocimiento en comparación con aquellos estudiantes que se forman solo con lo que la escuela les provee.

Las investigaciones sobre las expectativas desde la visión de los estudiantes, establecen que éstas se pueden desarrollar en relación a diversas “fuerzas”. Nilsson (2015) considera que estas fuerzas pueden ser económicas y sociales. Los estudiantes (especialmente los universitarios), desarrollan expectativas asociadas a su vida estudiantil y las posibilidades de que a esta condición subyacen oportunidades de movilidad, trabajo y la adquisición de nuevo contenido extracurricular, tomando en cuenta su situación económica y social y lo que de ella se puede esperar.

Rubie-Davies, Peterson, Irving, Widdowson y Dixon (2010) establecen que cuando los estudiantes tienen una fuerte creencia en que pueden alcanzar una meta en particular, es muy probable que lo hagan. En el estudio *Expectativas del logro* de estos investigadores, se establece que hay una relación directa entre expectativas y motivación, así como estos dos conceptos con la autoconfianza; de acuerdo a este estudio, los estudiantes seguros de sí mismos, muestran mejores resultados académicos.

Las expectativas también son definidas con base en los roles individuales (Abarca, Gormaz, Leiva, 2012), es así que los sujetos desarrollan expectativas asociadas al rol que la sociedad espera o a establecido para ellos; estos roles pueden ser de autoridad, género o posición. Las mujeres crean expectativas sobre el matrimonio y el rol que deben cumplir de acuerdo a los estándares establecidos por la sociedad. Estas expectativas de roles están presentes en la escuela y definen, en términos de poder, las expectativas que docentes y alumnos desarrollan.

Como hemos visto en esta revisión de la literatura, los estudios sobre las expectativas establecen de manera clara los elementos que contribuye al desarrollo de las expectativas, algunos estudios son menos claros, y presentan inferencias sobre la construcción de las mismas; de manera general se identifican elementos como: las ideas preconcebidas, la información académica previa sobre los estudiantes, las creencias, la motivación y la autopercepción.

Los estudios analizados para la construcción de este apartado han sido desarrollados primordialmente en Estados Unidos, algunos más en Europa y en menor número encontramos estudios en Latinoamérica, específicamente en Chile, Argentina y México, en colaboración con Bolivia y Perú. En cuanto a la metodología empleada para el desarrollo de las investigaciones prevalecen los estudios de corte cuantitativo, con algunos estudios cualitativos, sobre todo aquellos en el campo educativo y en menor número, estudios con un diseño de investigación mixto. Sin embargo, los estudios permiten tener una idea clara de los principales aportes en este tema.

La literatura revisada y presentada en este capítulo, da clara muestra de que los temas *expectativas y aprendizaje* ha sido del interés de investigadores en diferentes campos del conocimiento, sin embargo, los estudios sobre las expectativas en relación a una determinada área de estudio se encuentran en menor número, lo cual podría desvelar un área de oportunidad para la investigación educativa. La revisión de la literatura también ha permitido identificar que la indagación sobre el foco de investigación, debe hacerse considerando un amplio espectro que nos lleve más allá de las fronteras que se limitan a la exploración de los conceptos desde su forma más básica y llana, es decir, el proceso de exploración del tema de estudio es un viaje de ida y vuelta, que ha permitido transitar por temas diversos asociados de alguna manera (unos de manera directa y otros de forma indirecta) al tema principal.

La información presentada en este capítulo entonces, permite establecer la relación y similitud entre las aportaciones de expertos en el tema y los resultados de este estudio doctoral; el conocimiento de estudios semejantes, entonces, pretende delimitar los elementos característicos de la construcción de las expectativas de los sujetos sociales, de esta manera, las características identificadas y abordadas en este apartado, permiten contrastar los hallazgos, significados y representaciones de otros expertos con los hallazgos resultantes de esta investigación, los cuales se presentan hacia la parte final de este trabajo de tesis; contribuyendo así a identificar similitudes, diferencias y vacíos teóricos o metodológicos en el campo del estudio de las expectativas.

Capítulo 2

Los sujetos sociales en la educación

Toda vez que se ha establecido un referente sobre el estado que guarda el estudio de las expectativas, es necesario considerar que hablar de expectativas obliga a mirar los estudios sobre los sujetos sociales involucrados en las prácticas educativas, ya que son ellos quienes construyen dichas expectativas en torno a los fenómenos escolares. En términos de este estudio doctoral, referimos el concepto sujeto *social*, con base en la conceptualización que Zemelman (1997) ofrece al respecto. En sus palabras, un sujeto social es un colectivo que comparte una identidad colectiva, y experiencias comunes sobre las cuales desarrolla prácticas aglutinadoras en torno a un proyecto, que impacta directamente a la sociedad a la cual pertenece. De la Garza (1992), coincide con esta conceptualización dada por Zemelman, estableciendo que “sujeto social”, hace referencia a un grupo de sujetos cohesionados, con una identidad definida por una construcción histórica, que reviste experiencia e imaginarios colectivos para la realización de un proyecto. Es así, que, en términos de este estudio doctoral, el constructo, *sujetos sociales* hace referencia al conglomerado conformado por docentes, alumnos y padres de familia que tienen en común la pertenencia a un colectivo (comunidad escolar), que comparte una identidad (docente, alumno, padre, pertenencia a la comunidad escolar), y que convergen en un proyecto común (acto educativo).

Con base en este referente conceptual acerca de los sujetos sociales, en este apartado se analizan los estudios realizados sobre alumnos, docentes y padres de familia en un periodo que comprende de 1992 a 2015. La revisión de la literatura que se presenta, tiene la intención de establecer la importancia de estudiar a los sujetos sociales como protagonistas del proceso educativo, pero también identificar y acotar, con las debidas reservas, las temáticas sobre las cuales se ha estudiado a dichos sujetos sociales. Para este fin, se aborda en un primer plano, los estudios sobre el pensamiento del alumnado en relación con temáticas asociadas a su tránsito por la escuela secundaria, temas como la pertinencia curricular, el aprovechamiento académico y las representaciones y significaciones de los estudiantes y por supuesto las expectativas.

En referencia a la exploración sobre la literatura en temas relacionados con maestros y padres de familia en este apartado, la revisión se aproxima a las temáticas más populares sobre estos sujetos sociales que han sido motivo de indagación en los últimos años; es así que se identificaron desde temas relacionados con la concepción filosófica de la tarea docente, la problemática y retos propios de la tarea de enseñar, hasta los estudios que indagan sobre las expectativas de los padres en relación con el aprovechamiento escolar y lo que esperan de los maestros y del sistema educativo.

2.1 El pensamiento del alumnado

El estudio sobre el pensamiento, desarrollo y las prácticas de los estudiantes de educación secundaria revisten una rica fuente de investigación debido a la diversidad de temas asociados, las temáticas relacionadas al tema han sido ampliamente exploradas (Moscowitz, 1978; Johnson, R. C., 2001; Lleixá Arribas, 2004; Vázquez, Manassero, 2009; Erickson y Shults, 1996; Quiroz, 2003) en busca de postulados que logren dilucidar sobre los procesos cognitivos, sociales y actitudinales de los adolescentes, lo cual implica el cuestionarse cómo comprenden los estudiantes las instrucciones en la clase y cuáles son los procesos inmediatos y a mediano plazo que el proceso de enseñanza genera en ellos (Shulman, 1987), así como los significados que otorgan a los eventos académicos y de socialización que ocurren dentro, alrededor y fuera de la escuela. Hasta los 90's los estudios en materia educativa se centraban primordialmente en los docentes, sus prácticas, preparación profesional, retos y metodologías; actualmente las investigaciones sobre los estudiantes han proliferado y cada día se busca saber más acerca de ellos (Guzmán y Saucedo 2015). De esta manera, es posible identificar que este estudio doctoral es congruente con los esfuerzos investigativos de los últimos años que buscan entender a los sujetos sociales desde sus propios marcos de referencia.

Los temas de investigación sobre estudiantes han cobrado mayor importancia en ciertos países, tal es el caso de Estados Unidos, por citar un ejemplo, en este país las investigaciones sobre estudiantes se enfocan primordialmente en el rendimiento escolar, la motivación para el estudio, las habilidades y el nivel de adaptación, así como elementos que ayudan a describir y entender la conducta de los estudiantes en general. El interés por el estudio de los sujetos sociales y los fenómenos asociados a su desempeño académico ha sido abordado desde diferentes posturas teóricas y metodológicas, tal como lo muestran Erickson y Shults quienes en 1996 realizaron una radiografía de los estudios existentes y concluyeron que las investigaciones sobre estudiantes (niños, adolescentes y adultos) además de abordar las temáticas mencionadas son, en cuanto a su metodología, primordialmente cuantitativos y se apoyan en la aplicación de encuestas como la fuente primaria para la recolección de la información, esto contribuiría a consolidar la pertinencia de este estudio doctoral que se realiza bajo un enfoque cualitativo.

Actualmente es más común encontrar estudios de corte cualitativo que indagan sobre el sentido de pertenencia, fenómenos asociados a los grupos étnicos, género, historia familiar, estatus económico y conflictos culturales (Hayes 1992; Lauria y Mirón, 2005; Hemmings, 1996). Adicional a esos temas, en los últimos años han aumentado las investigaciones que analizan los significados, experiencias y producciones simbólicas desarrolladas por los estudiantes.

Con respecto a la conceptualización empleada en las investigaciones sobre el *sujeto* de estudio, Guzmán y Saucedo (2015) establecen que, en las diferentes investigaciones, los términos *alumno* y *estudiante* son usados de manera indistinta, por lo que establecen una diferencia entre ambos conceptos; por un lado, consideran que el concepto “*alumno*” hace referencia a aquellos individuos matriculados en la educación básica y “*estudiante*” hace referencia a los inscritos en el nivel superior o posgrado.

Estos mismos autores establecen que alrededor del 30% de las investigaciones de tesis de maestría que se desarrollan actualmente giran en torno al estudio de las representaciones y significaciones de los estudiantes y/o alumnos de secundaria.

Los estudios sobre adolescentes también son desarrollados desde una perspectiva que trasciende a los significados e interpretaciones, Quiroz en el 2003 realizó un estudio sobre la cobertura y eficacia de los estudiantes a la luz de un análisis curricular, para lo cual analizó el efecto del contenido curricular en el desempeño de los estudiantes y cómo este afecta, influye o modifica las prácticas en el aula. Las disciplinas desde las cuales se estudian los fenómenos educativos a través de la mirada de los estudiantes son variadas, un buen número de estudios ya mencionados en este apartado, recaen en la psicología, seguidos de la sociología y la pedagogía. Si bien existen investigaciones en otras disciplinas como la salud, las áreas del conocimiento mencionadas son las que predominan.

Las temáticas que se abordan en los estudios sobre alumnos, específicamente de secundaria, presentan una gama interesante de aproximaciones a la vida escolar de los adolescentes, estudios sobre la experiencia escolar en la secundaria (Sandoval, 2000), el análisis de la cultura estudiantil (Levinson 2002), los problemas de identidad, el análisis del discurso de los adolescentes y las producciones culturales (Cortes y Sánchez, 1997; Díaz, 2001; Rodríguez Naranjo, C., y Caño González, A. 2012), algunos aspectos psicosociales y afectivos como la personalidad, la autoestima, la depresión, la salud y la sexualidad son algunos de los temas encontrados durante la exploración de los fenómenos asociados a los alumnos de secundaria (Spitzer, 2005). En este sentido este estudio doctoral muestra su innovación al tener un foco de investigación que de alguna manera podría amalgamar varias de las temáticas mencionadas, y es que, al hablar de expectativas de aprendizaje, temas como lo que se han mencionado y que ha sido estudiados en lo individual, emergen de manera espontánea y revelan información que nos permite establecer configuraciones personales que son un reflejo de la realidad que viven los sujetos sociales.

La revisión de la literatura ha permitido identificar también, que además de las investigaciones de índole académico, las tesis de grado y algunos otros eventos de difusión del conocimiento, existen

otras fuentes de información que nos ayudan a conceptualizar el perfil de los alumnos adolescentes, tal es el caso de la Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012, la cual brinda información que de manera objetiva permite visualizar cuales son las “expectativas” educativas y de vida de los adolescentes encuestados; el instrumento se divide en doce categorías que indagan sobre educación, trabajo, salud, sexualidad y procreación, construcción de la familia, creencias, satisfacción y retos para el futuro, visión del país y de la sociedad, acceso y consumo de información, participación política, percepción de la seguridad, medio ambiente y tiempo libre.

Esta encuesta, a cargo del Instituto Mexicano de la Juventud, fue aplicada a nivel nacional a una muestra de 5000 jóvenes de representación nacional, regional y de corte rural y urbano. Los resultados de las categorías mencionadas permiten tener un panorama general de la forma de pensar y concebir el mundo y la situación actual desde la perspectiva de los jóvenes. Al respecto se identifica que en materia de educación y en respuesta a la pregunta ¿qué espero obtener de la educación? los jóvenes encuestados tienen expectativas asociadas a la obtención de un buen trabajo y tener un aceptable desarrollo profesional, los jóvenes asignan un poder de movilidad social a la educación y ven en ella la posibilidad de una vida mejor; cabe resaltar que a pesar de que la función original de la escuela es formar y promover conocimiento, solo el 8% de los encuestados respondió que espera aprender algo en ella.

Los índices más bajos en la encuesta se muestran en temas asociados a la política, los jóvenes no muestran grandes expectativas en lo que respecta a los partidos políticos y los funcionarios públicos. En general los jóvenes asignan una alta valoración a temas relacionados con la familia, el trabajo, la pareja, el dinero y la escuela.

El análisis de la literatura muestra que de manera específica, en referencia a las investigaciones sobre los estudiantes y las expectativas sobre el proceso de aprendizaje, la enseñanza y los fines y objetivos de la educación, existe un número importante de investigaciones, las cuales exploran el tema principalmente desde el ámbito de la educación superior (Rosenbaum, James, Iwanaga, Kennan, 2015; Robinson, Glazer, Perry, 2006; Luck, Rossi-Dolene, 2015; Harris, Larrier, Castano-Bishop, 2011), mostrando que el estudio del tema en niveles educativos inferiores es un área de oportunidad que hay que aprovechar. Estas investigaciones indagan sobre cómo las expectativas influyen en la toma de decisiones de la vida futura de los estudiantes universitarios, la forma en la que definen la selección de la carrera a estudiar, la universidad en la que lo harán y los fines que persiguen con estas elecciones; los estudios brindan información acerca de la forma en que las expectativas se traducen en elementos que permiten entender la búsqueda del sentido durante su estancia en la universidad.

Recientemente investigaciones sobre las expectativas acerca del aprendizaje en línea han sido desarrolladas, estos estudios buscan dar luz acerca de la percepción de los estudiantes universitarios en relación al aprendizaje mediado por la tecnología, las habilidades requeridas para esta modalidad educativa y las expectativas que de esto subyacen (Luck, Jo, Rosse, Dolene, 2015; Harris, Larrier, Castano-Bishop, 2011).

La revisión entonces permite identificar que, de manera general, los estudios sobre expectativas y adolescentes (Jin, Jiang, Zhang, Yuan, Liang y Xie, 2014; Verdugo Ramírez, L., 2017) se han enfocado en medir las expectativas desde diversos ámbitos como el económico, laboral, académico, de bienestar personal y familiar; hallando que las expectativas son un factor de protección para el desarrollo de una adolescencia saludable y que define el comportamiento y permite visualizar el futuro.

2.2 Los alumnos y el aprendizaje del inglés

En cuanto a los estudios que indagan sobre el pensamiento del alumnado, sus intereses, y expectativas, específicamente en relación al aprendizaje del inglés, la búsqueda llevó al análisis de la producción de literatura e investigación producida en el país y reportada por la Asociación Mexicana de Maestros de Inglés (MEXTESOL); la revisión realizada comprende desde 1976 hasta el 2016.

El análisis de la producción escrita permite identificar que de manera tradicional durante un período que va desde 1976 y hasta principios de 1982, los estudios, reflexiones y tesis giraron en torno a la metodología de enseñanza del inglés. Se identificaron temáticas asociadas al análisis de teorías y enfoques de enseñanza, temas relacionados con las habilidades lingüísticas (Fanselow, J., 1977; Alexander, L.G., 1979; Llanas, A. 1979; González, V., Macay, R. 1978) y pocos casos sobre evaluación (García, G. 1979) aunque a partir de 1990 esta temática empezó a ser abordada con mayor frecuencia.

Llama la atención que durante la primera década de edición del *journal* de la asociación, las colaboraciones provenían principalmente de docentes de instituciones de educación superior privadas, por lo tanto, la problemática que reflejan es una realidad que corresponde al contexto de la educación privada.

La información reportada hasta mediados de 1980 se enfocaba primordialmente al análisis de problemáticas asociadas a las temáticas ya mencionadas desde la perspectiva del docente (Moskowitz, G., 1978; Jackson, M., 1979; Medina, L., 1980; Harmer, J., 1982; Barker, Ann., 1981; Posener, W.G. 1983); si bien exponen problemáticas asociadas con el desempeño del alumno,

estas problemáticas son tratadas desde la postura del docente como el único responsable del aprendizaje del alumno, asignándole a él un papel pasivo que es entendible y congruente con los enfoques de enseñanza en boga de la época (transición del enfoque gramatical al enfoque comunicativo).

Es en 1982 que inicia el cambio en la aproximación a los fenómenos asociados al aprendizaje y enseñanza del inglés; se registran más estudios enfocados a discutir las características psicosociales de los adolescentes, aunque siguen siendo estudios “*teacher centered*” que ponen al centro al maestro como el eje detonador del cambio o mejora en los estudiantes adolescentes (Elrich, M.I. 1981; García Cesar, G., 1982; Phyllis, R. 1989).

Los trabajos que debaten sobre el uso de la tecnología y su pertinencia en la enseñanza del inglés comienzan a aparecer en 1986, algunos de estos estudios se realizan con la finalidad de validar su uso por lo que los estudiantes empiezan a constituirse como una importante fuente de información y comienzan a tener voz (De Campo, C., 1989; Díaz, E.L., 1993).

El cambio, en las prácticas de enseñanza, los modelos pedagógicos y los enfoques propios del aprendizaje de las lenguas permitieron que el alumno se constituyera como el protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje y en consecuencia, trabajos en torno a su figura comenzaron a desarrollarse. David Nunan (1994) académico reconocido en el área de las lenguas y otros más, se postulan acerca de la importancia del rol de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje y la importancia de involucrarlos en la definición de las metas y el contenido curricular, por lo que los estudios sobre los alumnos sus intereses, cambios, y condiciones para el aprendizaje comienzan a ser explorados.

La literatura en torno a la figura del estudiante adolescente está asociada de manera directa con el cambio en el paradigma filosófico en la educación; el humanismo ha obligado a hacer una lectura diferente del proceso y los sujetos involucrados en él. Gertrude Moscovitz en 1978 en su artículo *The impact of humanistic Techniques on Second Language Teaching* introduce la noción de la enseñanza del inglés desde una perspectiva humanista y presenta conceptos como la autoestima, el crecimiento personal, las necesidades y reflexiona acerca de la importancia de la aceptación y de la importancia de que la clase de inglés sea un espacio interesante y significativo.

En la exploración del pensamiento de los adolescentes en relación al aprendizaje del inglés se ha identificado que los estudios son abordados desde diferentes áreas y con diferentes objetivos, pero bajo la premisa común de identificar elementos que promuevan y potencien el aprendizaje del inglés; con base en esto se establece que las creencias, las percepciones y las actitudes son

considerados elementos determinantes en el proceso de aprendizaje desde la perspectiva de los alumnos.

Durante el proceso de revisión de la literatura se identificaron investigaciones que indagan sobre la opinión de los estudiantes en torno a los materiales de clase, libros de texto, materiales audiovisuales y tecnológicos, (Díaz, E. L.,1993); elementos como la ansiedad en el aprendizaje también son abordados, con la intención de establecer una mejor comprensión del desempeño de los estudiantes en la clase y en los exámenes a la luz de la ansiedad característica de la exposición a la segunda lengua y a la presión de producir comunicación efectiva en inglés (Santana, C.J. 2016; Méndez, E. 2007).

Otros estudios exploran la construcción individual de la personalidad del adolescente y la construcción social de la misma. Jiménez Guamán (2012) realizó un estudio sobre esta temática enmarcada en el uso de la tecnología como pretexto para el aprendizaje del inglés. Entre los hallazgos más relevantes se encontró que los jóvenes tienen la necesidad de crear una identidad social, la cual es construida con base en sus gustos e intereses, así como la forma en que quieren ser vistos y reconocidos.

Una buena parte de las investigaciones encontradas y desarrolladas recientemente abordan el tema de los adolescentes y el aprendizaje del inglés a la luz de la implementación del Programa Nacional de Inglés en la educación básica (PNIEB), que es la política educativa actual que rige la enseñanza del inglés en las escuelas públicas de México. De esta manera, como ya se ha mencionado, las temáticas de estudio son diversas, pero en la revisión sobre la investigación de los adolescentes se han identificado principalmente estudios que indagan sobre las creencias, percepciones y el aprendizaje desarrollado en esta materia curricular.

Respecto del tema Alcántar Díaz y Montes Reyes (2013) indagan sobre las percepciones de los estudiantes de primaria con respecto a las actividades propuestas por el PNIEB, los resultados muestran que la percepción de los estudiantes con respecto a las actividades propuestas son positivas, los estudiantes se interesan por actividades que requieren más *performing* y menos *thinking*, es decir los estudiantes prefieren actividades como canciones, historietas, comics en comparación con actividades de audio, escuchar un programa de radio o realización de esquemas o mapas mentales; al parecer los estudiantes encuentran poco interesantes las actividades asociadas al pensamiento crítico.

Sobre la misma línea que pretende identificar estudios sobre las percepciones y opiniones de los estudiantes, estas han sido identificadas en investigaciones como la de Ramírez Romero (2009) y Sayers y Ban (2013) las cuales se desarrollaron en el contexto de las escuelas primarias de

diferentes estados de la república. Ramírez Romero presenta información acerca de la problemática que enfrentan los sujetos en el proceso de enseñanza del inglés, por lo que la recolección de la información provino de maestros, alumnos y padres de familia. Los hallazgos muestran que los estudiantes hacen mención de la necesidad de atención a alumnos con necesidades especiales, aparece el tema del interés y la motivación y es que a pesar de que algunos estudiantes se muestran muy interesados y motivados aun existe un buen número de alumnos que consideran que la motivación es un tema que hay que atender; otro aspecto mencionado por los alumnos hace referencia a los aprendizajes obtenidos, esto guarda relación directa con el ámbito curricular, ya que a decir de los estudiantes, el contenido estudiado se basa en la memorización de vocabulario y palabras en inglés, sin hacer un verdadero uso de la competencia comunicativa.

En el caso del estudio conducido por Sayers y Ban (2013) los hallazgos muestran la opinión de maestros, alumnos y administradores acerca del Programa Nacional de Inglés en el estado de Aguascalientes, es importante recordar que Aguascalientes ha sido punta de lanza de diferentes iniciativas y que se encuentra entre los estados mejor evaluados en aprovechamiento en inglés. Los resultados de la investigación muestran que los estudiantes están satisfechos con las actividades y contenidos del programa, por lo que desarrollan una actitud positiva hacia la clase de inglés, consideran que el trabajo realizado es adecuado y se sienten contentos con lo que aprenden. Si bien el estudio no menciona en el título (*What students learn besides language: the nonlinguistic benefits of studying english as a foreign language in primary school*) a los padres como informantes, en el desarrollo del mismo se puede apreciar que los padres también participaron en la investigación; así que los hallazgos muestran que los padres también están satisfechos con la formación que sus hijos reciben, consideran que sus hijos son capaces de comunicarse y hacen comparativos con ellos a su edad, por el contrario, solo una minoría considera que deberían incrementarse las horas de clase. El estudio muestra dos aspectos importantes que podrían estar asociados a las expectativas: la satisfacción y la validación por parte de padres y alumnos del trabajo que se hace en el aula.

Otro aspecto que es importante puntualizar en esta revisión hace referencia a la metodología empleada en la conducción de estas investigaciones, se puede apreciar que entre 1976 y 1990 las investigaciones correspondían a trabajos empíricos basados en las experiencias áulicas del alumno, reflexiones sobre la problemática asociada a la enseñanza del inglés las prácticas en el aula, los materiales de estudio y enseñanza, así como reflexiones acerca de los enfoques de

enseñanza. Se aprecia un cambio importante en el paradigma de las investigaciones por lo que a partir de 1993 encontramos registro de investigaciones de corte cualitativo y metodologías mixtas.

Estos estudios sobre los alumnos brindan una idea clara del camino transitado en los temas que exploran el pensamiento individual y colectivo de los estudiantes, la información encontrada ha permitido entonces, una mejor comprensión de la importancia de continuar con el trabajo de indagar sobre los adolescentes y sus intereses, motivaciones y los retos que enfrentan en su trayecto formativo en la escuela secundaria, tal como se plantea en esta tesis doctoral.

2.3 Los docentes como objeto de estudio

Como ya se ha mencionado, por décadas los maestros han sido el objeto de estudio en numerosas investigaciones. La producción de conocimiento en este campo ha sido muy fructífera y se ha materializado en investigaciones, libros, tesis de grado (licenciatura, maestría y doctorado).

El entendimiento de la labor docente, su problemática, la construcción del conocimiento, la actualización docente y el significado de los fenómenos escolares han sido analizados desde la inmediatez del contexto nacional (Latapí Sarre, 2003; Ornelas, 2000; Padilla, 1996) pero también desde la visión global internacional (Sacristan y Pérez; Hargreaves, 1998; Liston y Zeichner, 1993).

Algunos de los estudios encontrados en esta revisión, abordan el tema del profesorado a la luz de la filosofía (Camarena, 2011; Palacios Valderrama, Walter Nicolás, Álvarez Avilés, Miguel Edmundo, Moreira Bolaños, Jhonny Secundino, y Morán Flores, 2017; Cantón Arjona, 1997), debaten acerca de diversas posiciones filosóficas que sustentan la formación de docentes, sus prácticas y construcciones. Por otro lado, indagar sobre los temas de docentes lleva al análisis de las investigaciones relacionadas con las instituciones formadoras de docentes, a finales de los 90's importantes investigaciones surgieron a raíz del programa de actualización de las escuelas normales con la finalidad de examinar la situación existente y la pertinencia del cambio en la política educativa en relación a la instrucción en las escuelas normales y Universidades Pedagógicas (Mercado, R., 2000; Noriega, M. 1995; Melgarejo, J., 2006).

Como se ha mencionado, el campo de estudio sobre los docentes es muy amplio, la producción al respecto cubre una gama interesante de fenómenos estudiados y por estudiar, pero en este apartado no consideraremos hacer una revisión más profunda debido a que, si bien los temas de docentes son de interés para el establecimiento de un panorama global, son los temas relacionados con los docentes de inglés los que ocuparán la atención detallada para el análisis de la producción investigativa y literaria al respecto.

En el campo de la enseñanza del inglés, como ya se ha mencionado, la producción del conocimiento tradicionalmente ha girado en torno a la figura del maestro; a partir de 1990 los temas en torno a ellos ha transitado de manera significativa de investigaciones de corte metodológico-didáctico a estudios que buscan entender la problemática que enfrentan, la forma en que lo hacen, el significado que dan a su práctica pedagógica y la percepción sobre sus estudiantes, así como estudios desarrollados en el marco de la implementación de la enseñanza del inglés en todos los niveles de la educación básica (Ramírez Romero, 2009; Padilla González y Espinoza Calderón(2015); Sayers, P. 2015; Madrid, D., (2003).

Sobre la problemática que enfrentan los docentes como resultado de los cambios en la política educativa, Ramírez Romero (2009) realizó una investigación en conjunto con un grupo de investigadores e identificaron situaciones complejas a las que se enfrentan los docentes que colaboran en el Programa Nacional de Inglés en la Educación Básica (PNIEB); el estudio se realizó en escuelas primarias de nueve estados de la república mexicana. Los resultados muestran que, con la implementación del programa, nuevas situaciones requieren de atención, tales como la rotación, escasez y deserción de profesores, la insuficiente formación y experiencia de los maestros, condiciones de servicio precarias, la relación insatisfactoria con las autoridades, padres de familia y los maestros regulares de clase y el bajo estatus laboral y poco reconocimiento profesional. Como resultado de estas condiciones se encontró que los maestros llegan a un desgaste también conocido como síndrome de *burn out* y que cada vez es más común entre el gremio. Los resultados son contundentes en identificar el sentir de los maestros en relación a los apoyos que tienen para desarrollar su labor, así como la relación desempeño-reconocimiento.

En la misma línea los estudios de Ban y Sayers (2013, 2015) han permitido identificar las condiciones bajo las cuales se desarrolla el programa de inglés y su efecto en los docentes, los resultados son consistentes con los hallazgos identificados por Ramírez Romero (2009) en relación a la masificación de la enseñanza del inglés y la escases de maestros con un perfil adecuado para la labor docente, este hecho ha llevado a la flexibilización de los estándares de contratación, permitiendo que cualquier persona con conocimiento del idioma esté en posibilidades de fungir como maestro de inglés a pesar del nulo conocimiento pedagógico y metodológico.

Estos mismos investigadores (Ban y Sayers) identifican que las problemáticas asociadas con los docentes de inglés en la actualidad, además de los ya mencionados, tienen que ver con las condiciones laborales, ya que las nuevas formas de contratación de docentes han llevado a la incertidumbre con respecto a la remuneración económica y la certeza de la misma; la creación de programas de actualización y profundización del conocimiento que permita tener la preparación

pedagógica para la enseñanza del idioma en los niveles de preescolar y primaria, ya que la mayoría de los maestros han sido capacitados para la enseñanza en la educación secundaria, media superior y superior y la oportunidad de permitir que los profesores calificados ingresen al sistema de enseñanza en la educación pública, sin importar la institución en la que fueron formados, ya que actualmente en algunos estados solo se permite el ingreso a maestros egresados de las instituciones formadoras de docentes (escuelas Normales).

La asociación de maestros de inglés en 2013 dedicó una edición completa del *MEXTESOL Journal* a investigaciones, artículos y ensayos que versan sobre el tema de la enseñanza del inglés en el marco del programa oficial para escuelas públicas. Doce estudios son presentados, que abordan problemáticas que van desde los retos de la enseñanza del inglés hasta reflexiones en torno a la pertinencia del actual programa.

Además de la representativa producción de textos en relación a la enseñanza del inglés y el PNIEB, la investigación en torno a los docentes también ha proliferado en el campo de la construcción individual de la significación del ser docente de inglés. Estudios sobre el pensamiento de los docentes en formación, los intereses, las necesidades y las implicaciones cognitivas y lingüísticas han sido exploradas no solo en el contexto nacional sino también en el internacional (Díaz, C.; Martínez, I.; Roa, G., Sanhueza, M.G., 2010; Carbajal Portuguez, 2013; Madrid, D., 2003; Cenoz, J. 1993; Padilla González, Espinoza Calderón, 2015). En este aspecto sobresalen los trabajos realizados en España, Chile, Argentina y Estados Unidos, aunque los estudios generados en este país en algunos casos presentan fenómenos asociados al docente de inglés en torno a la enseñanza en situaciones relacionadas con la migración y otras minorías no hablantes de la lengua.

En referencia a la cognición de los docentes de inglés (Díaz, et.al., 2010) estas son creadas con base en constructos mentales en los que intervienen las experiencia personales, prejuicios, ideas, intenciones; los estudios que abordan esta temática establecen que los docentes mueven su práctica pedagógica y construyen su propia versión de la realidad en la interacción con sus pares, para los docentes es importante la interacción con sus similares, el intercambio de experiencias constituye un elemento importante en la construcción de referentes que permitan la reflexión sobre la práctica propia; otro aspecto que contribuye al desarrollo de la cognición de los docentes son las oportunidades de perfeccionamiento, las cuales son identificadas con acciones que abonan a la mejora de su rol como docente, es importante resaltar que no se habla del perfeccionamiento de las habilidades lingüísticas del profesor, esto comprende acciones que lo lleven a la mejora de

la metodología de enseñanza y al aprender y desaprender para generar un nuevo paradigma en la enseñanza del idioma.

En esta exploración sobre los significados que otorgan los docentes a la tarea de enseñar y la construcción personal de la misma, Padilla González y Espinoza (2015) indagan sobre la práctica docente del profesor de inglés de secundaria, para lo cual centran su análisis en dos dimensiones propuestas por Fierro, Fortoul y Rosas (1999) estas son la dimensiones personal y didáctica, con este marco de referencia las autoras identifican tres categorías que subyacen a estas dos dimensiones, y que contribuyen a la construcción y desarrollo de la práctica pedagógica distintiva de cada docente.

En primer lugar, sitúan al aspecto histórico, personal, familiar y profesional, esto comprende un cúmulo de eventos que influyen en el desarrollo de la práctica docente y considera elementos que hacen referencia a eventos de índole personal y profesional, esto son: los antecedentes familiares, las motivaciones, el aprendizaje, los retos de la labor, las aspiraciones y las satisfacciones. El segundo aspecto identificado es el didáctico pedagógico, el cual tendría una relación más directa con la práctica profesional y comprende elementos como la planeación, ejecución, las estrategias y la evaluación. La tercera categoría identificada hace referencia a la formación docente y en ella encontramos elementos como el saber profesional, saber disciplinar, saber pedagógico y el saber experiencial. El entendimiento de la práctica docente desde el marco de referencia de los maestros es importante toda vez que permite identificar el por qué y cómo de las acciones en el aula y que impactan en los resultados de las evaluaciones, las investigaciones y las mediciones actuales a las que está sujeto el maestro.

En cuanto al tema de los docentes y las expectativas en el campo de la enseñanza del inglés, la búsqueda de información no ha sido muy fructífera, se han identificado un número limitado de estudios que abordan el tema. En algunos casos los autores mencionan el concepto expectativa, como parte de la definición del tema, pero en el desarrollo del estudio, el constructo expectativa es usado de manera indistinta con el concepto interés, preferencia o percepción (Gutiérrez Arvizu, 2014; Camacho Bejarano, Barquero González, Mariscal Crespo, Merino Navarro, Dolores. 2012).

En el caso de estudios sobre expectativas con relación al aprendizaje del idioma inglés en el nivel de secundaria, se ha encontrado un limitado número de trabajos que sirven como referencia para investigaciones similares, un trabajo que aborda las expectativas en relación al aprendizaje del inglés, es el desarrollado por Madrid (2003) el cual explora las expectativas de los estudiantes de magisterio de lengua extranjera (educación superior), los resultados mostrados son una lista de expectativas que los estudiantes tienen con respecto al programa y entre las cuales destaca:

mejorar el conocimiento del idioma, aprender a enseñar inglés a los niños (desarrollo de la competencia didáctica) y tener un plan de estudio que satisfaga las necesidades.

La búsqueda de material que permita analizar el estado del tema de estudio ha obligado a mirar e identificar temáticas asociadas a la construcción, definición y/o establecimiento de las expectativas, ante lo cual se han identificado dos temáticas fundamentales y sobre las cuales la producción de literatura es muy basta. De esta manera se identifican investigaciones en torno a las creencias; este es un tema considerablemente explorado en el ámbito del aprendizaje del inglés y que ha proliferado de manera importante en la búsqueda de la comprensión del significado que maestros y alumnos dan al proceso de aprendizaje (Díaz Larenas y Morales Campos, H., 2015; Madrid, D., 2003; Martínez Agudo, 2005; Ormeño, V., Rosas, M. 2015; Tagle Ochoa, Díaz Larenas, Alarcón Hernández, Quintana Lara, y Ramos Leiva, 2014; Tercanlioglu, L.).

Los estudios son consistentes en los hallazgos y en determinar que, independientemente del nivel educativo en el que se realizó el estudio (son muy comunes los estudios en universidades y nivel primaria), las creencias podrían ayudar a identificar las dimensiones que requieren un tratamiento especial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la opinión sobre la pertinencia del curriculum, las habilidades lingüísticas que son consideradas prioritarias, las mejores prácticas de la metodología y la didáctica, y demás tareas de aprendizaje.

La información disponible sobre las creencia de docentes y alumnos encuentran su punto de convergencia en el diseño metodológico de la investigación, el cual responde en su mayoría a un enfoque cuantitativo y algunos casos, los menos, a diseños mixtos con énfasis en el análisis cualitativo de la información, destaca que una buena parte de ellos hacen referencia al empleo del cuestionario BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) desarrollado por Horwitz en 1987, el cual parece ser muy popular entre los estudiosos de las creencias por su probada validez y confiabilidad.

Por su parte Paul Lindsay (2000), identifica trece expectativas que los estudiantes tienen acerca de sus maestros de lenguas, estas son: paciencia, sinceridad, organización, puntualidad, conciencia de las necesidades flexibilidad e imaginación, variedad y balance, accesibilidad, profesionalismo, control, conocimiento, estimulación y seguridad. Como se puede observar estas expectativas comprenden una amplia gama de habilidades, actitudes y comportamientos que exigen más que el simple conocimiento del idioma y pericia y competencia lingüística, poniendo una gran responsabilidad en los hombros de los maestros.

Otro tema que está presente de manera consistente en la literatura asociada a la significación de la labor docente en el proceso de aprendizaje y enseñanza del inglés y los temas sobre el

pensamiento del alumnado, es la motivación. La motivación ha sido explorada principalmente desde la psicología de la educación, y está asociada a términos como el deseo, la necesidad, los impulsos y los intereses. Lucas Cuenya establece que la importancia de la motivación radica en su carácter movilizador para alcanzar ciertas metas u objetivos; para Lozano Fernández, L.M; García-Cueto, E. y Galló Álvaro, P. (2000) la motivación es imprescindible no sea solo memorístico y favorezca el proceso de asimilación, en su investigación corroboran que los estudiantes con una actitud favorable tienen éxito académico independientemente de su rendimiento académico.

La historia personal del individuo (docente–alumno) define la forma en que la motivación es concebida, las relaciones familiares y sociales, la historia académica y laboral, las recompensas obtenidas son algunos de los elementos que contribuyen a la construcción de un auto concepto que potencia u obstruye la motivación. Los estudiosos de la motivación identifican que existen dos categorías en la motivación, la intrínseca y la extrínseca y que esta motivación es correspondiente con la etapa evolutiva del individuo, es decir la motivación está definida por las necesidades propias de esta etapa evolutiva y las necesidades que de ella se generan (López Muñoz, L. 2004, Locke y Kristof, 1996). Ibrahim Abdelrahim, I.H. (2012) en el estudio sobre motivación para aprender inglés entre estudiantes universitarios en Sudán, además de coincidir con algunos hallazgos ya mencionados por otros autores en este capítulo, exploró eventos que causan una baja autoestima entre los cuales menciona la falta de interés por el aprendizaje del idioma, una actitud académica pobre, insatisfacción con las necesidades básicas, presiones psicológicas y las expectativas de los padres respecto de ellos.

Como se puede observar en este apartado, los estudios que consideran al docente como objeto de estudio son diversos tanto en sus objetivos, como en su abordaje, el cual se desarrolla de manera multidisciplinar; sin embargo, para el caso particular de los docentes de inglés, las temáticas identificadas, que aun son campo fértil para explorar, están relacionadas con las prácticas de enseñanza en el aula, la conceptualización pedagógica de la tarea educativa y las construcciones cognitivas a la luz de las teorías personales. El análisis de las temáticas de investigación sobre docentes enseñantes de inglés, posibilita un acercamiento a estudios similares para establecer un referente importante que ayude a consolidar la visión desde la cual este estudio doctoral se aproxima al tema de estudio, generando así una sinergia con los expertos que han estudiado el tema; sin embargo este estudio se distingue de la investigación existente toda vez que se centra en identificar las expectativas de aprendizaje sobre los alumnos y la interacción con los padres como un elemento clave para el éxito académico y la realización de las metas educativas.

2.4 Exploración sobre los estudios acerca de los padres

Dentro de este mismo apartado y en congruencia con las categorías planteada para la investigación, se realizó la exploración de estudios relacionados con los padres de familia, al respecto es importante mencionar que son un número menor los estudios que abordan el proceso de aprendizaje desde la visión de los padres o tutores (Aibao, Xiaofeng, y Hajime, 2007; Leung, y Shek, 2011; Wang, Y. 2015; Wang, Deng, y Yanh, 2016). En comparación con las investigaciones de maestros y alumnos, los estudios que versan sobre esta temática se enfocan más en el estudio de las expectativas de aprendizaje de manera general y son aún mas limitados los estudios que abordan la temática de las expectativas de aprendizaje del inglés. Los estudios indagan acerca de las expectativas de los padres respecto del desempeño académico de sus hijos, pero también respecto de las condiciones contextuales que favorecen o no al desempeño académico. En este sentido las expectativas que se han observado en el desarrollo de esta investigación doctoral coinciden con los hallazgos de la literatura revisada en cuanto a las expectativas de los padres y su naturalización de la profunda relación entre las expectativas y el papel de los padres.

Los estudios referidos y analizados se sitúan en contextos internacionales, principalmente en países como Estados Unidos y Japón. En ellos se da cuenta de cómo los padres desarrollan expectativas en torno al desempeño académico de sus hijos y el efecto que éstas expectativas tienen en los estudiantes. Los estudios muestran de manera coincidente que los padres tienen altas expectativas sobre sus hijos, ya que desean que sean seres exitosos y que superen los logros alcanzados por los padres. En el estudio realizado por Dixon, R., Irving, E., Paterson, E., Rubie-Davies, C., y Widdowson, D (2010) se reporta que los padres también expresan sus opiniones acerca de lo que esperan de los maestros, ubicando en el plano del conocimiento curricular y las habilidades sociales el mayor peso de las expectativas. Las expectativas influyen de manera positiva en el logro de las metas planteadas, pero existen casos en los que las expectativas de los padres sobre el desempeño académico de los hijos no corresponden con la realidad, creando sentimientos de frustración.

En el caso específico del aprendizaje del inglés Jian, Jiang, Zhang, Yuan Liang y Xie (2010) establecen que las expectativas afectan el desempeño académico de los hijos sin importar el nivel educativo en el que se encuentre, esto comprende desde preescolar hasta universidad; para estos autores, el nivel de expectativa de los padres acerca del logro de sus hijos afectará el nivel de desempeño académico, esto debido a que a mayores expectativas más demandas y exigencias se generan por parte de los padres. Las expectativas de los padres ayudarán a crear buenos

hábitos de estudio en los alumnos de primaria y también definen el nivel de involucramiento en las actividades escolares.

Otros estudios sobre el tema (Fang Chang, 2018; Oladejo, 2006; Worthy, Rodríguez-Galindo, 2006; Orozco, 2018; Parkes y Tenley, 2011) sugieren que las expectativas de los padres sobre el aprendizaje del inglés o las políticas lingüísticas, están relacionadas con la preparación de los docentes, las horas de enseñanza, los materiales y las dificultades que implica aprender inglés en grupos heterogéneos, pero también con el uso que sus hijos darán al idioma; estas posturas nos remiten a la motivación sobre el aprendizaje del inglés que abordamos en el capítulo introductorio. De esta manera, podemos observar que las investigaciones como las de Worthy y Rodríguez Galindo (2006), ejemplifican muy bien la motivación, que, en este caso, no solo es de los hijo o estudiantes, sino también de los padres, en esta intención y anhelo de pertenencia y aculturación de sus hijos con la finalidad de evitar la segregación. Las expectativas parentales en relación al aprendizaje del inglés, identificadas en los estudios citados, de manera específica, muestran que las expectativas de los padres están ampliamente influenciadas por el contexto sociocultural, es decir, en contextos en donde los padres se involucran y crean situaciones en casa que promueven el aprendizaje del inglés, entonces se genera una motivación positiva que favorece la interacción entre padres e hijo y en consecuencia se desarrollan expectativas altas de aprendizaje.

Los estudios sobre expectativas parentales se concentran primordialmente en temáticas asociadas al rendimiento, éxito escolar, apoyo al trayecto formativo y algunos más analizan la correlación entre los fenómenos mencionados, el origen social y la situación económica (Martín Criado y Gómez Bueno, 2017; Yamamoto y Halloway, 2010; Fan, 2010; Lee y Bowen, 2006; Marchesí y Pérez, 2003; Sánchez Oñate, Reyes Reyes, y Villarroel Henríquez, 2016). Con base en los hallazgos reportados por las investigaciones citadas en este apartado, es posible visualizar de manera anticipada algunos de los temas que pudieran emerger de esta investigación doctoral y que contribuirán a enriquecer los posteriores análisis sobre el tema de expectativas.

A manera de cierre, se establece que los estudios sobre los sujetos sociales son bastos y que abordan temáticas relacionadas entre sí, pero que dan respuesta a problemáticas particulares; los temas centrales de esta investigación doctoral, expectativas y aprendizaje del inglés también han sido explorados previamente, pero de manera independiente enfocándose en aspectos asociados al desempeño académico y en procesos metodológicos, De esta manera, el estado que guarda la exploración de las temáticas de estudio resulta valiosa ya que ha permitido establecer un referente importante, que sirve como punto de inicio para el desarrollo de la investigación.

La revisión de la literatura también ha permitido identificar que la investigación respecto de las expectativas parentales en relación al aprendizaje de la L2, es mucho menor en comparación con otras temáticas. En cuanto al enfoque de investigación, podemos observar que, pese a que el constructo expectativa hace referencia a un elemento subjetivo, los estudios cualitativos predominan sobre los diseños cualitativos.

Adicionalmente es importante mencionar que, tal como se puede observar en los estudios citados, el grueso de las aportaciones proviene de lugares como Japón, Taiwan, y en menor número de Estados Unidos. Esto podría abonar a la validación de esta investigación doctoral como un elemento novedoso en el ámbito de la educación en México, frente a un fenómeno como las expectativas de aprendizaje disciplinar, que hasta el momento ha sido poco explorado en comparación con otros temas de índole educativo.

La revisión de la literatura realizada y presentada en este apartado no pretende ser concluyente, ni tomada como determinante, es un hecho que la producción de conocimiento en los temas presentados es basta por lo que hay que considerar algunos elementos que pudieron acotar la construcción del apartado, elementos tales como la temporalidad, el acceso a las fuentes o el idioma de publicación, por lo que se sugiere guardar las debidas reservas en la lectura del capítulo. Por lo que este análisis puede ser complementado por otros estudios, otras posturas y otras unidades temáticas de indagación.

Sin embargo, la información presentada es relevante toda vez que ha servido como base para establecer un punto de partida para este estudio; a través de la delimitación de temas de indagación, se han podido acotar las temáticas sobre las cuales se desea hacer énfasis y que guían los temas que se discuten a lo largo de este trabajo de tesis.

Capítulo 3

Escenario global de las expectativas sobre el aprendizaje del inglés en la escuela pública

Como se ha establecido en el capítulo anterior, los estudios sobre el aprendizaje de inglés en la educación básica se han enfocado en indagar acerca de temas primordialmente metodológicos para la mejora de la enseñanza del inglés como una vía para elevar el nivel de dominio del idioma en la educación básica, y en el fortalecimiento metodológico de las prácticas en el aula; dejando de lado los asuntos inherentes al proceso de aprendizaje del idioma desde la individualidad de los sujetos sociales. Las expectativas y el aprendizaje del inglés no han sido un tema principal de investigación, ni ocupan un lugar predominante en la delimitación teórica y curricular del plan y programa de estudio; por lo que en el presente apartado se discuten los posicionamientos y situaciones contextuales que enmarcan a las expectativas y su relación con el aprendizaje del idioma en el sistema público de educación básica. En este capítulo se establece la situación contextual que enmarca el tema de estudio, desde la influencia de las discusiones internacionales y los posicionamientos de organismos mundiales que impactan e influyen en la política educativa nacional, hasta las acciones locales que dan sentido a las prácticas, usos y costumbres de la escuela.

En este punto y para proceder al análisis de las condiciones contextuales, es necesario recordar que las expectativas son construcciones personales que involucran elementos como la motivación, los intereses, las creencias y los ideales generados en torno a una situación determinada; en el caso del aprendizaje del idioma y de cualquier otra asignatura, los actores educativos (padres, maestros y alumnos), generan expectativas acerca de los logros académicos, así como de las interacciones y actividades dentro del aula (Rogers, 1982).

Pese a que los estudios sobre las expectativas de padres, maestros y alumnos son un tema en desarrollo, es posible anticipar e identificar cuáles son las expectativas que el sistema educativo tiene con respecto a los logros y desempeños, tanto de maestros, como de alumnos en materia de aprendizaje del inglés, ya que esto de alguna manera está expresado en los propósitos establecidos en el plan y programa de estudio.

Los planes y programas oficiales buscan establecer parámetros generales orientados a homogeneizar el logro obtenido al término de la instrucción básica, tanto de manera general, como de manera particular en cada una de las asignaturas. Estos planes y programas son claros al enunciar sus metas y propósitos, a pesar de que estos no siempre son alcanzados, así como la

estrategia metodológica para lograrlo. Tanto el plan y programa de estudio de la asignatura de lengua extranjera (Programa de estudios 2006), como el de inglés o lengua adicional al español (Nuevo modelo educativo, 2017), el cual es el modelo imperante al momento de realizar la revisión contextual nacional para esta investigación, y que sigue vigente en la actualidad, ya que al momento de la presentación de este informe de investigación, no se ha presentado un programa de estudio alineado a los objetivos del Plan nacional de desarrollo del actual gobierno; han basado sus metas y objetivos de logro en los estándares del Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje de Lenguas, para estar así en sintonía con la tendencia global en materia de enseñanza y aprendizaje de lenguas (SEP, 2016), también han considerado los posicionamientos de los organismos internacionales que han promovido consistentemente los beneficios del bilingüismo en los diferentes ámbitos de la vida del individuo, esto es un claro reflejo de las agendas educativas que se rigen por los parámetros económicos dominantes y que justifican la creación de perfiles específicos y modelos educativos que los desarrollen, como por ejemplo el modelo de competencias.

3.1 El Marco Común Europeo de Referencia como parámetro de logro de dominio del idioma (expectativas de aprendizaje)

El primer referente contextual que se debe conocer es el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y Evaluación (CEFR, por sus siglas en inglés), ya que este es el parámetro a seguir, el cual define las acciones para el desarrollo óptimo de la lengua extranjera y por ende, influye de manera importante en el establecimiento de las expectativas que el sistema educativo tiene en relación al logro académico de los alumnos y el nivel de dominio del idioma que deben poseer los docentes.

El CEFR fue establecido en el año 2000 por el Consejo de Europa; es un estándar que ha sido adoptado en otros países para unificar los parámetros que valoran el nivel de dominio del idioma y que permite comprobar el progreso de los estudiantes. El marco común establece una taxonomía dividida en competencias que describen en qué medida el estudiante es capaz de producir el lenguaje, tanto de forma verbal como escrita. Los motivos que llevaron a la creación del marco son diversos, pero sobresale la intención de establecer una base común para la elaboración de orientaciones curriculares, el diseño de materiales y las evaluaciones, además de facilitar el tránsito de los estudiantes de idiomas entre instituciones y países.

Como se puede observar en la tabla 3.1 los niveles considerados por el CEFR van desde el usuario básico (A1), quien tiene un limitado conocimiento del idioma, pero que es capaz de entender frases

y expresiones de uso común, hasta el usuario competente (C2) el cual domina con maestría la lengua extranjera; la tabla 3.1 muestra la categorización de los niveles, los subniveles en los que se divide cada nivel y la descripción de las habilidades o competencia comunicativa que supone cada nivel; con base en este referente y retomando los parámetros aplicables a la política lingüística nacional, identificamos que la expectativa de aprendizaje del idioma establecida por la autoridad estatal, expresada como una meta educativa, es que los estudiantes, al término de la educación secundaria se encuentren situados en un nivel B2 y los docentes de inglés posean, por lo menos, un nivel C1.

La adopción del CEFR en México, obligó a realizar modificaciones curriculares a los planes y programas de estudio; en un primer momento a los de educación secundaria y posteriormente a los programas de educación media superior y de primaria. En el plan y programa de estudios 2006 de educación secundaria el CEFR es tomado como referente para estandarizar los niveles de dominio del idioma, tanto de estudiantes, como de maestros, el diseño de los programas de estudio y la estrategia metodológica.

Tabla 3.1 Niveles del Marco Común Europeo de Referencia

| Nivel | Subnivel | Descripción |
|-------------------------------------|---|--|
| A (Usuario básico) | A1 (Acceso) | Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar. |
| | A2 (Plataforma) | Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. |
| B (Usuario independiente) | B1 (Umbral) | Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. |
| | B2 (Avanzado) | Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones. |
| C (Usuario competente) | C1 (Dominio operativo eficaz) | Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto. |
| | C2 (Maestría) | Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad. |

Fuente: CEFR (2006)

A pesar de los cambios en la política educativa y en el plan y programa de estudio, aún con la implementación en 2011 del Programa Nacional de Inglés para la educación Básica (PNIEB) y actualmente con el modelo educativo vigente (2017), este referente europeo se ha mantenido como el estándar que define el nivel deseable a alcanzar en los estudiantes de educación preescolar, primaria y secundaria, estableciendo que el objetivo de aprendizaje en términos del CEFR es un nivel B2 al concluir la secundaria (SEP, 2011. p. 24); esto implica por consecuencia que se espera que los docentes de la asignatura tengan como mínimo un nivel C1.

Como se puede observar, el CEFR establece los estándares para el dominio del idioma, pero carece de una definición metodológica y didáctica de cómo llegar a dichos niveles, esto no debe ser visto como algo negativo, ya que la intención de este marco de referencia es establecer estándares de logro, pero no es su objetivo orientar a las instituciones que los siguen sobre la forma de alcanzar estos niveles; la reflexión que subyace del CEFR en su implementación en el contexto de la educación pública en México, gira en torno a que la concepción de aprendizaje del inglés está enfocada en el objetivo final (lograr los niveles B2) y ha dejado de lado el proceso para lograr ese objetivo, prestando débil atención a los procesos de construcción del aprendizaje, los interés y las expectativas de maestros y alumnos.

3.2 El posicionamiento de México en materia de aprendizaje del inglés en el contexto de Latinoamérica

Pese a la buena intención de México de seguir los estándares internacionales, la actualización constante de los programas de estudio y el discurso sensibilizador sobre la importancia del aprendizaje del inglés, los resultados no han sido los esperados; La organización Education First (EF) en su reporte English Proficiency Index- EPI (2016) posiciona a México en el lugar número 43 de 72.

EF ha examinado el nivel de inglés de adultos en el mundo de manera consistente en la última década, por lo que el EPI es una fuente de información en el tema bien conocida y popular y que sirve como referencia a gobiernos y organismos internacionales en el mundo. El reporte de 2016 analiza la relación del inglés con factores económicos y sociales, esto incluye temas asociados a la innovación, la tecnología y el poder adquisitivo de los países y examina la posición del inglés en cuatro regiones diferentes: Europa, Asia, Latinoamérica y el medio oriente y norte de África.

La clasificación de los resultados está organizada en bandas que indican el nivel obtenido, esta clasificación está ordenada bajo los siguientes descriptores: muy alto, alto, moderado, bajo, y muy

bajo y, es de acuerdo a estas bandas que se categorizan los resultados. Con estos antecedentes miremos el contexto de Latinoamérica; el reporte indica que, de los 14 países incluidos en el índice con excepción de dos, todos descendieron situándose en la banda “más bajo”. Los países mejores posicionados son Argentina en el lugar 19 en una banda de nivel alto y República Dominicana en el lugar 23 en una banda de nivel moderado. La figura 3.1 ilustra los resultados para Latinoamérica y en ella podemos visualizar la posición de México en relación a los dos países punteros, Argentina y República Dominicana, lo cual permite identificar y comparar el lugar que ocupamos en relación con el resto de los países evaluados.

Esta posición, que representa los niveles de desarrollo del aprendizaje de la L2, es definida con base en el cumplimiento de indicadores, los cuales, en nuestro caso, son indicadores enfocados en cubrir perfiles de competitividad. De esta manera, la presión del posicionamiento del país ante otros países latinoamericanos, obliga a la generación de una agenda política enfocada en la obtención de mejores resultados, una agenda que considera acciones sin tomar en cuenta variables subjetivas como las expectativas de docentes y alumnos o algunos otros elementos de índole contextual.

Figura 3.1 Perfil Regional de México en 2016



Fuente: Education First, reporte English Proficiency Index- EPI (2016)

Los altos indicadores reportados por Argentina y República Dominicana se podrían explicar debido a que, en buena parte, ambos países parecen apostar a la formación de docentes para garantizar el éxito de sus programas de inglés y en consecuencia elevar el nivel de sus estudiantes, pero no son los únicos, el estudio reporta que las acciones de fortalecimiento docente son el común denominador en las acciones de los países de Latinoamérica, Ecuador con su programa “Go teacher” y el “Programa Bilingüe” de Panamá, son un ejemplo de acciones enfocadas a la mejora de los maestros de inglés, como una vía para mejorar los resultados y elevar la calidad de la enseñanza. Estos programas consisten en enviar cada año a un considerable número de maestros a estudiar inglés a países de habla inglesa (EF, 2016).

En el caso de las acciones enfocadas directamente a los estudiantes, Brasil y México han emprendido acciones que impactan directamente al desarrollo de las habilidades del lenguaje de los estudiantes, estos países han apostado a la movilidad estudiantil como la mejor opción para el desarrollo de la lengua extranjera. Brasil con su programa “inglés sin fronteras”, el cual consiste en evaluar y capacitar a los estudiantes para realizar estudios de grado en países de habla inglesa, busca posicionarse en un mejor lugar en los índices internacionales. México hace lo propio con el programa “Proyecta 100,000” aprovechando las ventajas geográficas de cercanía con países de habla inglesa, se ofrecen estancias de aproximadamente 30 días para que estudiantes de educación superior de cualquier licenciatura (Universidad, escuelas Normales y UPN) asistan a diferentes universidades de Estados Unidos y Canadá, para fortalecer sus habilidades lingüísticas en la L2 a través de programas de inmersión. Desafortunadamente intereses que se alejan de lo académico y social y que se ubican en el plano de lo político, específicamente en el ámbito de las nuevas condiciones migratorias en Estados Unidos, han llevado a la modificación de este programa en México, por lo que actualmente, el programa opera bajo una visión modificada ofertando los cursos por periodos más cortos y únicamente en instituciones canadienses.

Los programas mencionados, así como los resultados presentados en el EPI, representan la realidad en promedio de los adultos que hablan inglés en los diferentes países, estos resultados no incluyen a la población que recibe educación obligatoria, pero se supone que estos adultos son el resultado de esa formación obligatoria básica, en la cual se ha enseñando inglés desde los primeros años, entonces a pesar de que en México se han redoblado esfuerzos para mejorar la enseñanza del inglés desde 1993, las acciones implementadas no han sido suficientes y aun no hay un impacto positivo como resultado de las reformas educativas, los cambios de enfoques y la implementación de programas complementarios. Los efectos de los programas de formación de docentes bajo la política de la “estrategia nacional de inglés” aún se encuentran en ciernes debido

a su reciente implementación, la cual inició en 2017, por lo que aun restan un par de años más para poder ver los efectos de dicha estrategia, a través de las acciones de los primeros egresados de escuelas normales y UPN, quienes están siendo formados en el marco de este programa.

En relación a la enseñanza de la L2 en la educación básica, estos resultados, obligan a cuestionar la pertinencia y eficacia de los contenidos y acciones educativas bajo las cuales se imparte inglés en los diferentes niveles educativos. El posicionamiento de México en esta medición internacional, permite reflexionar si las acciones de enseñanza realmente posibilitan la comunicación en los términos en los que se plantea en el programa de estudio y en condiciones naturales de la vida cotidiana, o si los resultados pueden atribuirse a la perpetuación de prácticas burocráticas y tradicionales de enseñanza que se contraponen con los enfoques de enseñanza propuestos por el estado.

Sin el afán de comparar, pero sí con la intención de mirar las prácticas que han llevado a los países bajos, Dinamarca, Suecia, Noruega y Finlandia a posicionarse en los cinco primeros lugares, resulta interesante mencionar que en algunos de estos países el aprendizaje del inglés ha sido obligatorio desde hace más de cuatro décadas, que la enseñanza del inglés se enfoca en la comunicación y no en la gramática y que el contexto también es un aliado importante en la creación de ambientes que acercan al estudiante al idioma más allá del espacio del salón de clases, esto se logra a través de los medios de comunicación que transmiten los programas en inglés, evitando el doblaje y exponiendo así a los niños que aún no asisten a la escuela, a un ambiente bilingüe que favorece la comprensión desde etapas tempranas de desarrollo.

Al momento de la redacción del presente apartado, la información existente y presentada correspondía a la encuesta y resultados del 2016, al momento de la revisión final se habían publicado los resultados del estudio 2018; de esta manera y con fines puramente informativos, ya que no es posible hacer un análisis pertinente sin modificar otros contenidos de la presente tesis, se presenta la información más reciente en la figura 3.2, en ella se puede observar el posicionamiento de México en el contexto latinoamericano, lo cual permite establecer un referente para la comparación y conocimiento de la movilidad que en este tema ha tenido el país. Las imágenes muestran que a pesar de los esfuerzos del estado el nivel de inglés en el país sigue estado dentro de las bandas de nivel bajo y el nivel de mejora ha sido mínimo, los resultados muestran que para el 2018 pasamos del nivel 43 al 57 en América Latina.

Estos resultados encienden las alarmas debido a que, pese a los programas de fortalecimiento de la formación docente, al reforzamiento de los programas de enseñanza del inglés en la educación

básica y a la inversión y convenios celebrados por el estado para este fin, los resultados no han sido los esperados, por lo que se debe preguntar ¿qué se está haciendo mal? ¿por qué pese a la implementación de acciones bien planeadas y diseñadas los resultados no mejoran? y ¿por qué pese a la buena intención de las acciones no se logran los resultados que posicionen a México en niveles equiparables con países con condiciones similares? La respuesta a estas interrogantes puede estar en la agenda política del estado, sin embargo, desde la academia es necesario realizar investigaciones, que más allá de indicadores numéricos, consideren variables que den cuenta del aprendizaje de inglés desde la subjetividad de los intereses individuales y colectivos de los sujetos sociales, y que den evidencia de la concepción real del este evento de aprendizaje. De esta manera, las investigaciones sobre eventos poco explorados del proceso de aprendizaje podrían constituir aportaciones efectivas que ayuden a posicionar al aprendizaje del inglés como una herramienta que posibilite un verdadero cambio social basado en la igualdad de condiciones de formación y en la premisa de un capital cultural homogéneo entre los jóvenes del país.

Figura 3.2 Perfil regional de México en 2018



Fuente: Education First (EF) reporte English Proficiency Index- EPI (2018)

Como se ha visto en este apartado, México tienen un camino muy largo que recorrer para lograr elevar los niveles en el aprendizaje del idioma inglés, los resultados del EPI no son desconocidos por las autoridades educativas, por lo que es importante analizar las acciones implementadas, las adecuaciones curriculares hechas, los cambios en los enfoques de enseñanza propuestos y los propósitos establecidos como meta en materia de aprendizaje del inglés.

En el siguiente apartado se analizan los propósitos del aprendizaje del inglés establecidos en el plan y programa de estudios, con la finalidad de acercar el análisis a las expectativas que el estado tiene de maestros y alumnos, ya que resulta relevante establecer una relación entre los propósitos y la realidad contextual de los países latinoamericanos, sus programas y las acciones que emprenden para mejorar en materia de aprendizaje del inglés.

3.3 El escenario internacional y su impacto en la definición de los propósitos de aprendizaje del inglés, una mirada desde el plan y programa de estudio

Tanto los propósitos, como la metodología y la fundamentación contenida en los planes y programas de estudio de la asignatura inglés (1993, 2006 y 2011) no consideran de manera específica la atención a las condiciones que lleven a un mejor entendimiento de la realidad de la escuela, su contexto particular y las experiencias individuales de los que en ella interactúan, como un elemento clave para la adquisición del conocimiento, la motivación para el desarrollo cognitivo y social y el logro de los propósitos educativos.

Esto puede deberse a que el modelo educativo y por consecuencia, los contenidos curriculares y sus respectivos propósitos, están influenciados por elementos políticos, sociales y económicos dictados por organismos internacionales y nacionales. No se discutirá la pertinencia, beneficios o efectos adversos de seguir los lineamientos internacionales que posicionan a México en el panorama del mundo globalizado, pero sí es importante identificar aquellos elementos que están presentes en los programas educativos y que influyen en la concepción que se tiene del proceso de enseñanza aprendizaje y del objetivo final. Conceptos como bilingüismo, multiculturalidad, aprendizaje para la vida, son algunos de los elementos que están presentes en los programas de inglés y en las líneas de acción o políticas de organismos internacionales y que, de manera explícita o implícita, posicionan al lenguaje y al idioma inglés, como una vía para lograr el entendimiento, la promoción cultural y el acceso a un mejor futuro.

Referente obligado en materia de educación es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), esta organización ha establecido parámetros para

el desarrollo de la educación, especialmente en países en vías de desarrollo; es así que en 1990 estableció el programa educación para todos, Education for All (EFA), en esta declaración se contienen acciones para el logro de una educación equitativa y de calidad para todos los niños en edad escolar; las acciones de EFA fueron analizadas, evaluadas y reformuladas para garantizar su pertinencia en el mundo globalizado en la convención educativa de Dakar en el año 2000; generando un marco de acción que contiene recomendaciones para el logro de las objetivos de EFA; al respecto el documento “The Dakar Framework for Action” establece, entre otras acciones, que los gobiernos deben asegurar la educación, especialmente a grupos vulnerables, proveer educación que satisfaga las necesidades de la vida cotidiana, el empoderamiento de los aprendices y brindar oportunidades para que se desarrollen dentro del marco de la preservación de la salud, el trabajo y el cuidado del medio ambiente.

Estos referentes establecieron las bases para la generación de nuevos lineamientos y metas en materia educativa, tal como se puede apreciar en la Declaración de Incheon en el año 2015 y que se han perfilado y direccionado a la búsqueda de la educación de calidad y la equidad, al mismo tiempo que se han adaptado a la educación en la era de la tecnología, la creación de sociedades del conocimiento y el respeto por la interculturalidad y el bilingüismo; entendiendo que estos conceptos van más allá del ámbito educativo y que tienen un impacto importante en el entendimiento entre las naciones, el desarrollo de habilidades para la vida y la reducción de las condiciones de vida desfavorables para algunos.

En este mismo tenor de la búsqueda de una educación de calidad en condiciones de equidad y justicia, que oriente a los individuos para su desarrollo e integración al mundo global, la UNESCO se manifestó en relación a las competencias interculturales que la educación debe desarrollar y estableció que dichas competencias no son innatas, éstas se adquieren a través de la educación y la experiencia, razón por la cual es importante brindar a los estudiantes, recursos educativos de calidad que le permitan conseguir las aptitudes interculturales necesarias para desarrollarse de manera exitosa en el mundo heterogéneo en el que vivimos. Es así que la UNESCO alienta de manera enfática el multilingüismo y el respeto por las diferentes expresiones culturales, tanto en el aula como en el ciberespacio; además de que promueve la producción de materiales en diferentes idiomas, como un medio para la comprensión de los diferentes contextos.

La UNICEF también se ha postulado acerca de la educación necesaria para los niños en edad escolar; a través de la declaración Global Education First Initiative (GEFI) establece tres prioridades en materia de educación para el siglo XXI, al respecto, es la prioridad número tres la

que guarda estrecha relación con los objetivos del aprendizaje de una lengua extranjera en la educación básica, bajo el entendimiento de que aprender un segundo idioma significa, más que saber la gramática del mismo; implica aprender y respetar otras formas de expresión verbal y cultural.

Es así que la prioridad tres denominada “global citizenship” establece que no es suficiente con educar individuos que sepan leer y contar, es necesario tener una educación que permita compartir valores, generar una actitud de cuidado por el mundo y el cuidado de aquellos con los que lo compartimos. Esta prioridad hace referencia a asuntos de índole global y por ende multicultural, toda vez que considera que la educación debe transformar la forma en que pensamos y actuamos, es necesario desarrollar habilidades que permitan el entendimiento entre individuos de diferentes culturas y sus valores, para así contribuir a la resolución de los retos que habrán de enfrentar a la luz del siglo XXI.

Como se puede apreciar, es evidente la influencia de las premisas de este organismo en la política educativa nacional, el discurso en torno a la multiculturalidad y el multilingüismo están presentes en los planes y programas de estudio y son apoyados por las acciones educativas propuestas.

Los postulados de estas organizaciones promueven el entendimiento multicultural característico de la enseñanza del idioma inglés en nuestro país; pero el diseño de la política educativa que rige al programa oficial de enseñanza de inglés, no solo ha sido influenciado por las premisas de estos organismos; es evidente la influencia de otros organismos económicos, políticos y sociales que han establecido un discurso en torno a la educación y el desarrollo de habilidades básicas para hacer frente al mundo globalizado, mismas que han impactado a la política educativa nacional. Si bien, en los planteamientos de estas organizaciones el aprendizaje del inglés no es visto como una prioridad enunciada de manera clara y precisa, si es evidente que para el logro de las metas contempladas, el conocimiento, uso y dominio del idioma es una herramienta indispensable.

Al respecto, Education First (2016) retomando las premisas de organismos como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM), se han pronunciado en relación a la importancia del aprendizaje del idioma inglés y destacan la relación entre el conocimiento del inglés, la economía y la calidad de vida, asociando la habilidad lingüística al poder adquisitivo; el inglés y la innovación, al respecto EF establece que hay una estrecha relación entre la innovación y el inglés y esto se demuestra en los niveles de producción científica existentes en los países en los que se habla inglés. Finalmente, EF establece que una tercera relación es la existente entre el Inglés y la ciencia y tecnología, ya que se ha encontrado que los países con mayor uso del idioma

inglés, son los que más difunden tecnología, adicionalmente se ha encontrado que los investigadores en Estados Unidos son los que más artículos publican cada año.

Estas premisas no son privativas de EF o del BID, estas ideas se han constituido en saber popular y es común escucharlas en los discursos, políticos y en las prácticas cotidianas de padres, maestros y alumnos, nadie duda de la importancia del aprendizaje del idioma y esto se ve reflejado en las acciones educativas que buscan constituir al sistema educativo en un modelo bilingüe.

3.4 Los propósitos del aprendizaje del inglés en el contexto del mundo globalizado

Como se ha visto, el aprendizaje del idioma se ha convertido en un asunto obligado para los sistemas educativos, ya sea por su importancia en la generación y promoción del conocimiento o porque así conviene a los intereses económicos que buscan tener mano de obra calificada que funcione integralmente en el mundo globalizado, cualquiera que sea el caso, la influencia de estas ideas han impactado las decisiones en materia de educación.

A continuación se analizarán los propósitos expresados en el programa de estudio, ya que dichos propósitos no solo están relacionados con el conocimiento de la lengua, en ellos se puede ver que el logro de los mismos está determinado por actitudes y comportamientos de maestros y alumnos; esto de manera automática nos llevará a la generación de expectativas que involucran comportamientos y actitudes individuales que permitirán el logro de dichos objetivos; las expectativas que posiblemente se generen en el proceso de realización de estos propósitos estarían determinadas por expectativas derivadas de cosas que se creen verdaderas o acerca del papel que juegan los actores educativos, por ejemplo que todos los maestros están capacitados para cumplir estos propósitos; y expectativas que se derivan de los propios escenarios sociales y de los papeles que la gente juega en estos escenarios (Rogers, 1982), por ejemplo que todos los estudiantes tendrán la oportunidad de interactuar con personas nativas del idioma.

Es así que los propósitos, pese a no expresarlo de manera explícita, generan expectativas sobre el desempeño y las actitudes de maestros y alumnos, partiendo de estos supuestos ideales para la realización y logro de los objetivos planteados y atribuyendo características genéricas a los sujetos sociales, pese a que estas atribuciones pueden no corresponder a la realidad nacional y local en la cual se desarrolla la enseñanza y aprendizaje del idioma; esto por supuesto, sin olvidar la existencia de condiciones contextuales que también influyen de manera determinante en el proceso educativo y que de una u otra manera influyen el desarrollo y ejecución de los planes y programas en sus diferentes versiones.

Tabla 3.2 Cuadro comparativo de los propósitos de la asignatura inglés

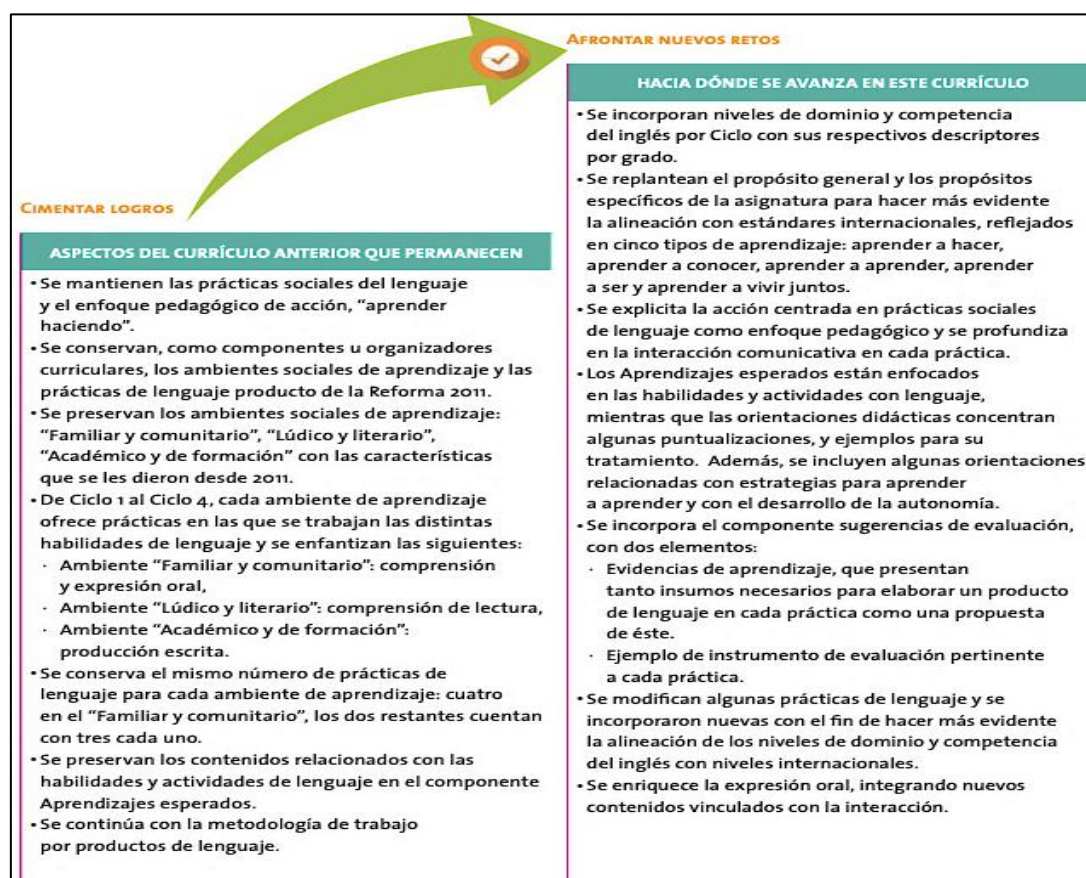
| Plan y programa 2006 | Programa Nacional de inglés 2011 |
|--|--|
| <p>Que los estudiantes se apropien de diversas prácticas sociales del lenguaje orales y escritas, en su país o en el extranjero, con hablantes nativos y no nativos del inglés; y que participen de manera eficaz en la vida escolar y extra escolar.</p> <p>Que aprendan a usar su lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso, analizar y resolver problemas y acceder a las diferentes expresiones culturales del presente y del pasado. Es esencial que reconozcan el papel del lenguaje en la construcción del conocimiento y los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo.</p> | <p>El propósito de la enseñanza del Inglés para la Educación Básica es que los alumnos obtengan los conocimientos necesarios para participar en prácticas sociales del lenguaje orales y escritas con hablantes nativos y no nativos del inglés mediante competencias específicas. En otras palabras, a partir de competencias que conllevan la producción e interpretación de diversos textos orales y escritos – de naturaleza cotidiana, académica y literaria–, los alumnos serán capaces de satisfacer necesidades básicas de comunicación en diversas situaciones cotidianas, familiares y conocidas</p> |

Fuente: SEP (2006/2011).

Como se puede observar en la tabla 3.2, los propósitos de aprendizaje no han cambiado sustancialmente de un programa a otro, esto indica que la intención de incluir el aprendizaje de un segundo idioma sigue estando vigente como una forma de mejorar la comunicación en el mundo globalizado y el acceso a otras formas de pensar. Las ideas discutidas en el apartado del contexto internacional pueden identificarse fácilmente en los propósitos presentados, tal es el caso de los temas culturales, de entendimiento del mundo y de la comunicación para fines prácticos. Es evidente que ni en los propósitos, ni en la metodología, se establecen lineamientos que sugieran la atención a aquellos elementos asociados a las expectativas, tales como la motivación, las creencias o los intereses individuales y colectivos; esta postura de identificación y atención a las necesidades socio-afectivas sí es considerada en el Nuevo Modelo Educativo (ahora en revisión por el gobierno en turno), el cual es planteado bajo un enfoque humanista que, al menos en el discurso, se presume más cercano a los estudiantes, maestros y padres de familia, todo esto al tomar en cuenta la revalorización del aprendizaje de la lengua extranjera inglés. A pesar de que el futuro de este modelo educativo es incierto debido al cambio en la política educativa en el marco de las condiciones establecidas por la *Nueva Escuela Mexicana*, es posible considerar que se ha abierto la puerta a pensar el ideario escolar desde una postura más personalizada, que reconoce la individualidad como un factor relevante en el proceso educativo.

La evolución del contenido y propósitos de los programas que han guiado el aprendizaje de la lengua extranjera inglés es clara y se puede apreciar en la figura 3.3; en ella se puntualizan los elementos del currículo que se mantienen y su articulación con los nuevos elementos para el logro del objetivo principal del aprendizaje del inglés, a la luz del nuevo modelo educativo. En la figura 3.3 se puede identificar claramente la incorporación de los niveles de dominio estandarizados con los niveles internacionales, así como la consolidación de la concepción de las practicas sociales del lenguaje, las cuales definen el uso del lenguaje en situaciones “reales”.

Figura 3.3 Evolución curricular



Fuente: Aprendizajes Clave. SEP (2017)

De esta manera, el análisis del contexto presentado en este capítulo, permite tener una imagen completa de las condiciones político-educativas alrededor del objeto de estudio, con la finalidad de establecer marcos de referencia que permitan hacer una lectura que corresponda a la realidad nacional y entender la influencia de los organismos internacionales en la toma de decisiones y diseño de los planes de estudio en materia de enseñanza del inglés.

Capítulo 4

Contexto Nacional, el nuevo Modelo Educativo y los retos de la labor docente

Parece ser que con la puesta en marcha del Nuevo Modelo Educativo 2016, se generará una nueva dinámica para el logro de los aprendizajes; bajo un enfoque centrado en el humanismo. Este nuevo modelo se establece que la educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad; para que éstas, a su vez, se realicen plenamente y participen activa, creativa y responsablemente en las tareas que nos conciernen como sociedad, en los planos local y global. Por ello, es indispensable identificar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que niñas, niños y jóvenes requieren para alcanzar su pleno potencial (SEP, 2017).

Sin embargo, de manera obligada, previo al análisis de los principios que rigen la enseñanza y aprendizaje del inglés en la escuela básica, es necesario hacer un paréntesis para establecer los preceptos generales que diferencian los conceptos de aprendizaje y adquisición de la L2, conocer estos preceptos permitirá una mejor comprensión de los propósitos, objetivos y metas educativas propuestas por la autoridad federal. Este acercamiento a la temática de estudio y a la variable *aprendizaje* desde un enfoque disciplinar permitirá, además, ver el problema desde una dimensión general que permita correlacionar y conectar los posicionamientos teóricos, la postura oficial del estado y los hallazgos identificados en esta investigación.

4.1 Aprendizaje o adquisición de la L2, procesos paralelos con sello distintivo.

El concepto aprendizaje requiere de una lectura distinta cuando lo situamos en el campo de las lenguas, ya que la teoría hace una distinción entre el proceso de aprendizaje y el de adquisición, de esta manera los debates giran en torno a la comparación, contraste y en algunos casos, al establecimiento de conexiones entre ambos términos. De esta manera, la acepción primaria que distingue a ambas concepciones es que la *adquisición* hace referencia a la primera lengua, lo cual implica desarrollar conocimiento y habilidades lingüísticas de manera inconsciente y natural; por otro lado, *aprender* una lengua implica el desarrollo de procesos conscientes que son monitoreados (Lyndsay, 2000). Krashen (1982) coincide con esta distinción entre ambos conceptos (adquisición y aprendizaje), y agrega que en el proceso de adquisición no hay una conciencia enfocada en las formas lingüísticas, a diferencia de como ocurriría en el salón de clase, por lo que la presencia de situaciones naturales de comunicación, o en el caso de estudio, de la interacción, es fundamental para este proceso.

Para Krashen (1982) el aprendizaje es un evento consiente que ocurre en el salón de clase y al cual le distinguen dos características particulares: la corrección de errores, la cual ocurre cuando el estudiante comente un error y el maestro le corrige inmediatamente; y el aislamiento de las reglas, que implica que se estudian las particularidades del idioma, generalmente de manera aislada, con la finalidad de una comprensión más consciente de su uso y funcionamiento.

La diferencia conceptual entre los términos, permite dimensionar que se refieren a procesos que tienen como fin común la comunicación, pero que responden a situaciones formativas distintas llevadas a cabo por figuras, a quienes Johnson (2001) llama “proveedores del lenguaje”. La influencia de estos proveedores del lenguaje es importante, toda vez que definen la naturalidad o formalidad con la que el idioma se desarrolla, de esta manera, en el proceso de adquisición se identifican por lo menos tres condiciones que le distinguen y que son llevadas a cabo por los proveedores del lenguaje: a) no se sigue un programa de estudios, o lineamientos que indiquen la gradación del proceso lingüístico, b) no hay explicaciones gramaticales del uso del idioma, es decir, no hay ejercicios de práctica que indiquen al aprendiz que debe practicar cierta estructura gramatical y c) no existe una formalidad estricta respecto de la corrección de los errores, en este punto, la corrección más común estaría asociada a la aceptación social de las palabras, más que a la corrección gramatical.

Es por esto que se puede decir que el proceso de adquisición se enfoca más en el mensaje que en la forma. El proceso de adquisición de la L1 y la L2 puede tener características distintivas, definidas por los proveedores del lenguaje y las situaciones, es evidente que la adquisición de una L2 a través del proceso de inmersión tiene sus propias condiciones marcadas por las situaciones contextuales, pero en general se desarrolla bajo las premisas establecida previamente.

De esta manera, los procesos de adquisición y de aprendizaje han dado pie al surgimiento de diferentes teorías que buscan explicar, diferenciar y dar sentido a los elementos que les caracterizan. A manera de ejemplo de las teorías de adquisición, y entre las más populares, podemos mencionar la teoría de *input* de Krashen (1982) y las teorías de la *aculturación* de Schumann (1978). La teoría del input de Krashen (1982) está basada en cinco puntos clave que delinean la forma en la que el individuo adquiere la L2, la tabla 4.1 resume las hipótesis que sostienen esta teoría y que ilustran el proceso de adquisición desde la distinción entre el aprendizaje y la adquisición hasta la importancia del aspecto afectivo.

Tabla 4.1. La teoría del input de Krashen: los puntos claves.

| |
|---|
| 1. <i>La distinción entre la adquisición y aprendizaje.</i> El aprendizaje y la adquisición son procesos diferentes. |
| 2. <i>La hipótesis del orden natural.</i> Existe un orden natural de adquisición de los morfemas que se aplica a la adquisición de las LE. |
| 3. <i>La hipótesis del monitor.</i> La adquisición es más “importante” que el aprendizaje. El papel principal del aprendizaje es secundario: monitorear lo que decimos y escribimos en la LE. |
| 4. <i>La hipótesis del input.</i> Lo más importante que se debe proporcionar a los adquirentes es un “input comprensible”. |
| 5. <i>La hipótesis del filtro afectivo.</i> Los aprendices necesitan el “afecto” correcto para poder llevar a cabo la adquisición. |

Tomado de: Johnson, K. (2001)

Para Krashen (1982) los patrones del habla y sus variantes están enfocados en la forma, de esta manera el aprendiz de la L2 se ve en situaciones en las que monitorea su propia habla dependiendo de la intención y la actividad comunicativa; esto se ve reflejado especialmente cuando el aprendiz usa el lenguaje con una intención más definida, menos espontánea, en esta situación habrá un monitoreo más estricto de la producción del lenguaje en comparación con el uso coloquial del idioma. A pesar de que en la adquisición el aprendiz no está alerta de las cuestiones lingüísticas, si ejerce esta acción de monitoreo para verificar como produce el habla poniendo más interés en lo que dice, que cómo lo dice.

Krashen y Terrell (1983) acuñan el termino *input* para referirse al elemento detonador de la habilidad comunicativa, este input esta más allá del nivel actual de comprensión del sujeto, por lo que le obliga a descifrar el significado de la comunicación. De esta manera, el elemento desconocido posee cierta información que permite descifrar el mensaje, sin la necesidad de una explicación formal, por lo que se activan ciertos referentes y se establecen conexiones que ayudan a este fin. Este *input comprensible* entonces, cuenta con recursos o “códigos simplificados” (Johnson, 2001, p.152) como el lenguaje corporal o la gesticulación para una mejor comprensión del mensaje y la producción de la comunicación.

Otro aspecto relevante en esta teoría hace referencia al *filtro afectivo*, que determina a través de los sentimientos positivos o negativos, la viabilidad de que el *input* contribuya a la adquisición de la L2. Estos teóricos visualizan un filtro que puede estar abierto y receptivo a la adquisición de la L2 o puede estar cerrado, por lo que la adquisición de la L2 podría dificultarse generando prácticas

limitadas. Las condiciones contextuales juegan un papel importante para establecer condiciones en las que el filtro se encuentre abierto y receptivo o cerrado para adquirir la L2.

Finalmente, la teoría del input de Krashen (1982), hace referencia a la interacción como un elemento del proceso de adquisición; ya sea con otro aprendiz o con un proveedor del lenguaje más experimentado (hablante nativo o no), la interacción es el elemento obligado para la adquisición del idioma, especialmente para los principiantes. Esta interacción puede no fluir de manera dinámica debido a que los aprendices no conocen bien el idioma, esto puede causar confusión y malos entendidos, por lo que en esta teoría se considera el proceso de *negociación del significado*, que es un proceso de interacción y clarificación de información entre hablantes. Esta negociación de significados implica la repetición de palabras, el uso de sinónimos, el uso de estructuras gramaticales menos elaboradas y el uso del lenguaje corporal para apoyar el proceso comunicativo.

En cuanto a la teoría de la aculturación de Schumann, ésta hace énfasis en las consideraciones sociales, especialmente en aquellas alrededor de los aprendices que realizan el proceso de adquisición en contextos en donde están en contacto directo con el idioma; esta teoría establece que el éxito en la adquisición de la L2 radica en la opinión que el aprendiz tiene sobre los hablantes nativos de la lengua y su sociedad, así como su interés por ser parte de dicha sociedad. La inmersión que supone la adquisición de la L2 en términos de la teoría de Schumann (1978) podría parecer la situación ideal, ya que expone al aprendiz a una influencia y contacto profundo con la lengua meta, sin embargo, la *fosilización* tendría un efecto negativo en este proceso de adquisición de la L2. La fosilización se refiere al estancamiento del individuo en la adquisición de la L2, este fenómeno ocurre cuando el lenguaje adquirido por un aprendiz le es suficiente para satisfacer sus necesidades de comunicación; de tal manera que sí el individuo puede comunicarse y hacerse entender ya no hay motivo para que la adquisición del lenguaje progrese, ya que la función de la lengua ha sido cubierta, por lo que no hay más incentivos para continuar con la adquisición de la L2. Pero esta función comunicativa no es la única que Schumann (1978) reconoce; basado en las ideas de Smith (1972) Schumann, adicionalmente identifica dos funciones más: la función comunicativa, que tiene que ver con la transmisión de la información, y la función integradora, la cual el sujeto desarrolla con la intención de que el uso y dominio de la L2 lo sitúe como miembro de un grupo social.

La función integradora a diferencia de la función comunicativa, que podría producir fosilización en etapas tempranas de la adquisición de la L2, tiene un carácter motivacional que podría contribuir

a reemplazar las formas fosilizadas. De esta manera el aprendiz y su interés por integrarse a un determinado grupo pueden avanzar en el proceso de adquisición de la L2, lo cual daría paso al proceso de *aculturación*, el cual hace referencia a formar parte de una cultura y que define el grado de fosilización basado en el grado en el que el individuo desee aculturarse e integrarse a la cultura hablante de la L2.

Este acercamiento a las teorías de la adquisición de la L2 nos dan claridad y permiten establecer una delimitación conceptual en referencia al tema de estudio, así como comprender las diferencias entre adquisición y aprendizaje de la L2 y con este referente poder comprender el proceso de aprendizaje desarrollado en el contexto en el cual se realizó la presente investigación doctoral; como siguiente paso entonces, es importante acotar la conceptualización de *aprendizaje* a la que se hace referencia en esta investigación.

Como se mencionó en la parte inicial de este apartado, el *aprendizaje* se desarrolla en las aulas, en los procesos formales de instrucción y están caracterizados por la corrección y el aislamiento de las reglas (Johnson, 2001), algunos de los elementos característicos del proceso de aprendizaje convergen en el objetivo del aprendizaje de la L2, el cual está enfocado en hacer a los estudiantes competentes en todas las formas de comunicación, en las cuatro habilidades del lenguaje (reading, writing, speaking, listening) (Lindsay, 2000). El aprendizaje de la L2 está directamente relacionado con el conocimiento acerca de algo (el inglés) y el conocimiento de cómo hacer algo (función comunicativa), a esto se le denomina conocimiento declarativo y conocimiento procedimental: el conocimiento declarativo implica poseer cierto conocimiento sobre algo, y el conocimiento procedimental habilitaría al individuo a desempeñar cierta función; de esta manera es común encontrar estudiantes que conocen las reglas gramaticales, pero que son incapaces de comunicarse efectivamente en la L2.

Además del conocimiento declarativo y procedimental, el aprendiz de L2 debe cumplir con un segundo principio en el proceso de aprendizaje: la *automatización*. De esta manera el conocimiento adquirido y la habilidad comunicativa resultante de ese conocimiento deben verse reflejadas en: a) la absorción subconsciente del idioma a través de su uso de manera significativa, b) la transición rápida entre la forma del lenguaje y el propósito del mismo, c) la fluidez del lenguaje y d) resistencia a analizar cada parte de las formas del lenguaje (Brown, 2007). El aprendizaje del inglés entonces, debería estar acompañado de oportunidades para transitar hacia esa automatización del aprendizaje, la cual llevaría al alumno a tener la libertad de enfocarse en lo que está diciendo y no como lo está diciendo, sin que esto implique procedimientos separados, por el

contrario, el objetivo final es que el estudiante haga uso de su conocimiento declarativo conectándolo con el conocimiento procedimental para ejecutar una acción automatizada. Esta acción integradora del proceso de aprendizaje se puede ejemplificar cuando los alumnos son cuestionados sobre temas de la vida cotidiana que requieren respuestas que emergen de manera espontánea en la conversación, la falta de un guion pone a los alumnos en una situación en la que deben enfocarse idealmente en lo que dicen y en la transmisión correcta del mensaje de manera fluida; sin embargo en el caso analizado en nuestra investigación, sólo se puede reconocer que se privilegia el aprendizaje declarativo, las razones son diversas y van desde la normatividad oficial emanada del plan de estudios, no en términos de la función del lenguaje, pero sí en función de la cantidad de temas que se deben abordar en los tiempos marcados, hasta situaciones de índole institucional, estos temas son tratados a profundidad en el capítulo de discusión de los resultados.

Como se ha podido apreciar en este apartado, la distinción entre conceptos permite entender que ambos procesos tienen como fin común el desarrollo de las habilidades lingüísticas, que posibilitarán la competencia comunicativa de quien aprende la lengua; sin embargo, cada proceso tiene características propias que varían dependiendo de la postura teórica desde la cual es abordada, así como de la forma en la que el aprendiz se aproxima a la lengua. La exploración de estos procesos va más allá de la mera conceptualización brindando un panorama general que permite entonces entender la razón total por la que esta investigación se enfoca en la formalidad del proceso de aprendizaje de la L2 para identificar el significado que le atribuyen los sujetos sociales.

Toda vez que se han presentado argumentos que distinguen el proceso de adquisición del proceso de aprendizaje de la L2, podemos identificar de manera clara, que el aprendizaje de la L2 es la postura que guía los propósitos educativos, por lo que a continuación es importante mencionar el fundamento filosófico que sustenta los procesos de enseñanza en la educación básica y que impacta de manera natural y directa el aprendizaje de la L2. De esta manera, es posible identificar en los lineamientos generales del Nuevo Modelo Educativo, la introducción de los postulados del humanismo, que suponen la intención de acercarse más a los intereses individuales y colectivos de los estudiantes, para potenciar su tránsito por la escuela; pareciera que la autoridad educativa por fin ha prestado atención a los resultados de la investigación educativa y reconoce la importancia de los temas del ser y la construcción del mismo, por lo que establecen la importancia del entendimiento de los afectos y la motivación para generar nuevas prácticas que impacten de manera positiva su desempeño académico, así como la importancia de las emociones, su

reconocimiento y autorregulación como un elemento clave en el proceso de enseñanza aprendizaje (SEP, 2017).

La tabla 4.2 muestra el propósito general de la enseñanza de la lengua extranjera en la educación básica propuesto para el nuevo modelo educativo y que sigue vigente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, ya que como se ha mencionado previamente, no existe aun un posicionamiento oficial desde la administración educativa federal respecto del tratamiento o abordaje que se hará de la enseñanza y aprendizaje del inglés en la educación básica; de esta manera, se analiza el propósito vigente, en el cual se detallan los ámbitos de aprendizaje que implica el proceso educativo y que se pretenden lograr a través de las diferentes acciones instruccionales apoyadas por un diseño curricular, que se ha alineado con los preceptos del humanismo y el aprendizaje para la vida. De esta manera y siguiendo los preceptos del aprendizaje experiencial y las prácticas sociales del lenguaje, el aprendizaje del inglés se constituiría como un conocimiento integrador y orgánico en congruencia con el nuevo modelo educativo.

Tabla 4.2 Propósito General de la Lengua extranjera. Inglés.

Que los estudiantes desarrollen habilidades, conocimientos, actitudes y estrategias de aprendizaje para participar e interactuar en prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, propias de diferentes contextos comunicativos y culturales rutinarios, habituales y conocidos, con hablantes nativos y no nativos del inglés. Ello implica:

1. **Usar** la lengua extranjera como medio para expresar ideas y pensamientos con confianza y eficacia hacia personas de otras culturas.
2. **Utilizar** la lengua extranjera para organizar el pensamiento y el discurso; analizar de modo crítico y resolver problemas, así como participar en diversos intercambios y expresiones culturales propias y de otros países.
3. **Emplear** la lengua extranjera para interactuar de modo creativo y ético con conciencia y empatía hacia perspectivas y sentimientos distintos a los propios.
4. **Reconocer** el papel del lenguaje y la cultura en la construcción del conocimiento, la conformación de la identidad, así como en la regulación de la conducta, la experiencia y los valores.
5. **Reflexionar** sobre la lengua y la cultura para interpretar y producir significado en intercambios lingüísticos y culturales.

Fuente: Aprendizajes Clave. SEP (2017)

Si bien el nuevo modelo describe de manera genérica las intenciones de la educación básica en el país, es evidente que su fundamentación filosófica, pedagógica y metodológica impactará a todas y cada una de las áreas del conocimiento. En el caso de la enseñanza del inglés se ha puesto a la par en importancia con el español, se la ha ubicado en el ámbito *lenguaje y comunicación* y se ha incrementado el número de horas de estudio en preescolar y primaria. A pesar de que de momento no se ha considerado una modificación al programa de estudio, el cual

ha estado en constante revisión desde la aparición del PNIEB y el PRONI, es evidente que las prácticas en el aula deberán modificarse para el logro global de los fines educativos.

El Nuevo Modelo Educativo presenta una postura más articulada entre la lengua madre (español) y la lengua extranjera y presenta una postura mucho más congruente con la intención e importancia del aprendizaje del inglés en la educación básica.

Tabla 4.3 Perfil de egreso del estudiante al término de cada nivel educativo

| Ámbito | Al término del Preescolar | Al término de la Primaria | Al término de la Secundaria | Al término de la Educación Media Superior. |
|----------------------------------|--|---|---|--|
| Lenguaje y Comunicación (inglés) | Comprende algunas palabras y expresiones en inglés | Describe en inglés aspectos de su pasado y entorno, así como necesidades inmediatas | Describe en inglés experiencias, acontecimientos, deseos, aspiraciones, opiniones y planes. | Se comunica en inglés con fluidez y naturalidad. |

Adaptación propia del cuadro "Perfil de Egreso del estudiante al término de cada nivel educativo". Nuevo Modelo Educativo 2017. SEP

Las metas expresadas en el perfil de egreso de los estudiantes de educación básica para el área de inglés que se detallan en la tabla 4.2, podrían ser consideradas como expectativas si tomamos la concepción de Colin Rogers (1982), la cual establece que las expectativas son (entre otras cosas), la creencia generalizada de que algo ocurrirá; partiendo de esto, es claro que el sistema educativo tiene la creencia de que los estudiantes lograrán este perfil de egreso que responde más a los estándares de organismos internacionales (vale la pena revisar los estándares del CEFR para mirar las coincidencias) que a la realidad que enfrentamos en el contexto educativo nacional, especialmente en lo que a la tarea del docente se refiere.

Los maestros en general, incluyendo a los docentes de inglés, deberán considerar los "principios pedagógicos de la labor docente" expresados en el documento rector, los cuales establecen, entre otros, que deberán establecer una relación cercana con el estudiante para conocer sus intereses y circunstancias particulares, así como priorizar la motivación intrínseca del estudiante, esto permitirá planear la enseñanza, de tal manera que el estudiante se sienta contextualizado e involucrado con su proceso de aprendizaje desde la individualidad, pero como parte de un colectivo (SEP, 2017).

La valía del nuevo modelo educativo a la luz de este estudio doctoral sobre "Expectativas y aprendizaje del inglés" radica en la atención que se presta a los elementos socio-formativos del estudiante y en el foque humanista que sustenta la práctica pedagógica (SEP, 2017), lo cual abre

la puerta para que temas como las expectativas sean tomados en cuenta como un elemento a considerar para potenciar el proceso de aprendizaje y mejorar las relaciones entre los actores educativos.

Es evidente que el nuevo modelo no resolverá los problemas educativos existentes, tales como: la sobre carga de trabajo administrativo, la falta de preparación de los docentes de inglés, los bajos índices de aprovechamiento y la necesidad imperante de “acomodar”, nuestros contenidos curriculares a las demandas de organismos nacionales e internacionales en aras de ser competentes en el mundo globalizado; aun así la articulación de los niveles de educación básica propuestos por el PRONI y los lineamientos del Nuevo Modelo Educativo permiten identificar de manera clara las metas de logro en materia de aprendizaje del inglés que sirven como base para asociar estos logros con las expectativas en torno a los maestros y alumnos, su desempeño, sus interacciones y sus alcances en relación al aprendizaje del inglés.

Con la finalidad de entender los elementos que han llevado al establecimiento de las metas de logro en el aprendizaje de esta lengua extranjera y que son punto de partida para el entendimiento de la construcción de las expectativas de maestros, alumnos y padres de familia, en el siguiente apartado se aborda la situación contextual que guarda la enseñanza y aprendizaje del inglés en el contexto inmediato del docente.

4.2 La atención formal a los retos cotidianos de la enseñanza y aprendizaje del inglés

Como ya se ha mencionado en el primer capítulo, la enseñanza del inglés en la educación pública en México es desarrollada a la luz de los planes y programas de estudio, los cuales establecen los fundamentos pedagógico, metodológico y filosófico bajo los cual se guiarán las actividades académicas, además del establecimiento del contenido curricular. Estos lineamientos “genéricos” son desarrollados y sufren algunas adaptaciones en su ejecución debido a las necesidades contextuales de las escuelas, las necesidades de los estudiantes y el perfil profesional de los docentes; los retos que emergen de manera cotidiana en la escuela y al interior del aula tienen características distintivas que obligan a la modificación de los lineamientos, con la finalidad de posibilitar la operación de dichos programas.

Las necesidades contextuales y los retos que enfrentan los docentes de las escuela secundarias están directamente relacionados con el nivel de aprovechamiento de los estudiantes, el equipamiento de la escuela para el desarrollo de las actividades sugeridas en los planes y programas de estudio, el propio conocimiento de los docentes y el trabajo con adolescentes,

especialmente en una sociedad influenciada de manera dramática por los medios de comunicación, el incremento de la violencia en el país y la generación de la narco-cultura.

Ante este escenario, la Secretaría de Educación Pública ha desarrollado estrategias que permiten al docente reunirse con sus pares en espacios de reflexión y análisis en torno a las problemáticas académicas y contextuales del trabajo docente. Estos espacios de trabajo están destinados al análisis de situaciones que atañen al colectivo en general en situaciones tales como, los resultados de las pruebas estandarizadas (PISA, ENLACE, PLANEA), las demandas de gestión y de mejora de la escuela en general (definición de la ruta de mejora) y acciones de actualización, profesionalización y superación profesional de cara a la reforma educativa y la evaluación del desempeño docente, establecida por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

El Consejo Técnico Escolar (CTE) es un espacio para la reflexión en torno a estas tareas académico-administrativas, el cual está conformado por el director o líder del centro escolar y el colectivo docente bajo el acompañamiento del supervisor de la zona, con la finalidad de trabajar de manera conjunta en acciones que lleven a la mejora de la escuela y al cumplimiento de su función. El CTE tiene lugar el último viernes de cada mes y en el se abordan temáticas que responden a las prioridades de mejora de la escuela, generalmente se priorizan áreas del conocimiento como la lectura, la escritura o las matemáticas, temas relacionados con el rezago educativo y con la mejora en las estrategias de enseñanza.

La función y organización de los CTE no siempre se han desarrollado como se hace en la actualidad, si bien han cambiado en la búsqueda de congruencia entre los cambios curriculares, los modelos educativos y las demandas sociales, originalmente los consejos técnico tenían un objetivo distinto; los CTE fueron establecidos como parte de los acuerdos secretariales 96, 97 y 98 en los cuales se detalla el funcionamiento de las escuelas primarias y secundarias y tenían la función de orientar las acciones educativas, organizativas y de administración, siendo este último rubro en el que se concentraban la mayoría de los esfuerzos; en cuanto a su organización, el director de la escuela estaba al frente del CTE y solo algunos maestros representantes de la academia participaban de él.

Es a partir del ciclo escolar 2013 -2014 que la Secretaría de Educación Pública replantea el concepto de CTE con la finalidad de constituirlo como un órgano colegiado que trabaje de manera conjunta con las autoridades educativas y permita garantizar el cumplimiento de los fines de la educación básica. A la luz de estas adecuaciones, la SEP entonces considera que:

el Consejo Técnico Escolar (CTE) es la instancia en donde docentes y directivos velarán por hacer cumplir los principios del artículo 3º Constitucional para garantizar un desarrollo integral de los estudiantes a través de una educación de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos, así como dar seguimiento y evaluar los fines y criterios dispuestos en los artículos 7º y 8º de la Ley General de Educación (SEP, 2014. p.7).

De tal manera que se reformulan los lineamientos y el funcionamiento poniendo especial énfasis en acciones que permitan dar un seguimiento a los procesos, para que se logre reducir la carga administrativa, contar con más horas efectivas de clase y en general, lograr brindar una educación con mayor pertinencia, calidad y eficacia (SEP, 2014). Si bien el CTE está destinado al análisis y toma de decisiones colectivas en torno a la problemática específica de la escuela, la centralidad de las acciones recae en tomar medidas que garanticen la igualdad de oportunidades y la permanencia bajo los estándares establecidos para el nivel educativo.

Ante esta nueva mirada de los CTE, se hace necesario compartir las responsabilidades, tanto por la toma de decisiones, como por los efectos que éstas pudieran tener, se plantea que esto se logre a través de un liderazgo compartido que permita a todos los integrantes del colegiado participar de los análisis, las acciones de seguimiento y las evaluaciones correspondientes a dichas acciones. El director, los miembros del colegiado y los supervisores escolares trabajan entonces de manera articulada para lograr la calidad académica de la escuela y promover la autonomía de gestión que permita plantear soluciones desde la inmediatez del contexto y bajo un esquema de transparencia y rendición de cuentas.

Las actividades del consejo técnico se priorizan en torno a las demandas del sistema bajo el cual es evaluada la institución, haciendo énfasis, aunque no de manera exclusiva, en el desarrollo de estrategias de acción que permitan mejorar los resultados en las asignaturas que son evaluadas en el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) es decir, asignaturas de los campos de formación relacionados con Lenguaje y Comunicación (español) y Matemáticas, que son herramientas esenciales para el desarrollo del aprendizaje de otras áreas del conocimiento (INEE, 2015); se estima que en 2017 se evaluarán también los aprendizajes de Ciencias Naturales y Formación Cívica y Ética.

Es así que el análisis de los retos alrededor del aprendizaje del inglés no son tema central dentro de estas sesiones de CTE, posiblemente en el marco del nuevo modelo educativo y ante la

flexibilidad curricular que se da a las escuelas, y la cual sugiere atender esta área del conocimiento (entre otras), la enseñanza y aprendizaje del inglés gane terreno en las actividades del CTE.

Si bien la presión por desarrollar estrategias que coadyuven a elevar los resultados en las evaluaciones y la necesidad de hacer más eficientes los procesos administrativos en las escuelas son la agenda principal en los CTE, también existen otros espacios de interacción y reflexión disciplinar; estos espacios son denominados “academias”; las funciones operativas y organizativas de las academias fueron establecidas en el *acuerdo 98 por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria* (DOF, 1982), en este acuerdo se expresa que en cada escuela debe constituirse una academia para cada especialidad o área de trabajo para tratar asuntos de orden técnico pedagógico (art. 39), que sus miembros son el personal de un mismo campo disciplinar y que deberán asistir a las reuniones y desempeñar los cargos que les sean asignados (art. 40), que es su deber actuar como órgano de investigación, evaluación y de orientación pedagógica para los asuntos de su especialidad (art. 43/I), proponer los medios adecuados para la mejor aplicación del plan y programa de estudios, analizar los problemas asociados al proceso de enseñanza y aprendizaje y proponer las estrategias adecuadas para su aplicación, además de trabajar colaborativamente intercambiando experiencias que permitan el fortalecimiento del colectivo y en consecuencia de los estudiantes.

Como se ha podido observar, las academias son similares al CTE en cuanto a su objetivo inicial, pero son espacios que convocan al colectivo docente en torno a áreas del conocimiento específico o asignaturas. Es así que los docentes de inglés se reúnen dos veces por ciclo escolar en jornadas completas de trabajo (8 h.), bajo la dirección del jefe de enseñanza y con el acompañamiento del director de las escuelas y el supervisor de la zona escolar a la que pertenece la escuela. El trabajo con sus pares permite a los docentes de inglés socializar los retos que enfrentan en las aulas, en la formación docente y en su papel como docente en la actualidad.

La agenda de trabajo es definida por el jefe de enseñanza y/o por los docentes mismos, en los casos en los que no existe la figura del jefe de enseñanza. Esta agenda de trabajo es planeada con base en las necesidades expresadas por los docentes, la información resultante de los índices de aprovechamiento de los estudiantes y la información obtenida de los resultados de las evaluaciones a los maestros. Generalmente las actividades giran en torno a la mejora en la metodología para la enseñanza del inglés y se procura que exista un alto contenido de oportunidades de práctica del idioma inglés para la mejora de las habilidades del lenguaje de los maestros.

En las academias se puede observar que existen importantes acciones encaminadas a la mejora de la educación de los estudiantes de secundaria y que existen esfuerzos por la mejora de las prácticas pedagógicas y de dominio del idioma por parte de los docentes, también es evidente que estos esfuerzos no consideran abordar la enseñanza y aprendizaje del inglés desde los marcos de referencia de los alumnos y mucho menos de los padres. Las acciones realizadas en los CTE y las academias siguen encaminadas a la búsqueda de acciones remediales o preventivas que ayuden a elevar los resultados académicos pero aun no toman como tema de discusión, ni consideran, la influencia de factores como la motivación, la personalidad y la generación de auto-conceptos del estudiante, que si bien están inmersos en el discurso del programa de estudio de esta asignatura, se pierden en la inmensidad de contenidos, actividades de índole administrativo y la presión de órganos institucionales y sociales para la obtención de resultados óptimos.

4.3 El espacio social, los docentes, alumnos y padres de familia ante la presión mediática de una “educación de calidad”

Las prácticas educativas y los agentes que en ella intervienen han sido motivo de estudio y escrutinio desde la misma aparición de la educación pública; con el establecimiento de la Secretaria de Educación Pública en 1921, las funciones, perfiles y acciones asociadas a maestros padres y alumnos han cambiado de acuerdo a la época y las condiciones sociales. La figura del docente ha transitado de ser una figura de prestigio, cuyos retos estaban asociados primordialmente a los procesos de planeación en el aula, a una figura compleja que debe hacer frente a retos que trascienden el contexto del aula y que involucran su permanencia en el sistema, su formación profesional y hasta la autoridad que ejerce frente al grupo y las autoridades educativas. En su ensayo sobre las formas de autoridad, Emilio Tenti (2004) plantea este cambio de paradigma en la figura del docente y evoca la época en la que

el acto del nombramiento a un “cargo” o una “cátedra” de la escuela oficial (es decir, reconocida por el Estado para ejercer la función educadora) generaba esa consecuencia casi mágica: transformaba a una persona dotada de rasgos más o menos comunes en una persona digna de crédito. Por el solo hecho de estar allí, con la constancia que lo habilitaba en el bolsillo, frente al curso, el maestro gozaba ya de un respeto particular. La audiencia y el reconocimiento se daban por descontados, por lo tanto no debía hacer muchos esfuerzos para convencer o seducir (Tenti, 2004, p.3).

La pérdida de autoridad y en consecuencia, el cambio en la percepción de la figura del docente pudiera atribuirse a múltiples factores, que van desde lo político-económico, hasta la influencia de

los medios de comunicación; pero retomemos las ideas de Emilio Tenti (2004) quien atribuye este cambio a dos factores primordiales: la crisis de las instituciones escolares y las nuevas generaciones al poder; con respecto a la crisis de las instituciones, se considera que éstas se han quedado cortas en su tarea de satisfacer las expectativas que la sociedad demanda de ellas, la escuela tiene cada vez más dificultades para cumplir con su función socializadora y de integración, debido a la falta de estrategias que le permitan adaptarse a una sociedad que ensalza la individualización y competencia. Instituciones como la escuela y la familia han sufrido los embates de esta crisis que ha llevado a cuestionar sus valores y prácticas en una sociedad que busca vivir y desarrollarse al margen de ellas. La escuela entonces, se enfrenta al reto de generar nuevas formas de aprender, en nuevos contextos de aprendizaje, con nuevos recursos y en consecuencia con una nueva concepción del docente, quien, como ya se ha mencionado, vive una lucha constante por la permanencia y la validación de su figura ante alumnos, padres y autoridades educativas.

A decir de este autor, la escuela y la casa ya no son el binomio perfecto para trabajar en beneficio del estudiante, la crisis de autoridad que se enfrenta actualmente y la constante crítica, tanto a maestros, como a las estructuras familiares, han llevado a que estos actores educativos se vean más como rivales que como aliados, responsabilizando uno a otro de las carencias y fallas de los jóvenes. La familia a dejado de ser el entorno seguro y orientador para el joven, tal como lo describe Fernando Savater (1997) en su texto *el eclipse de la familia*, los roles de los padres han cambiado y la obsesión por la juventud, en el entendido que la falta de ella es un pecado, ha llevado a los padres a rehusar ser vistos como una figura de autoridad, delegando esta responsabilidad a la escuela y los maestros, quienes algunas veces tampoco están dispuestos a ejercer ese rol, dejando así en el desamparo a los jóvenes.

De tal manera que a esta crisis de autoridad se suman las nuevas demandas de una juventud que requiere nuevos retos de aprendizaje apoyados por nuevas formas de entrega de contenidos acordes a los nuevos contextos educativos, sociales y políticos; situación que, si bien no justifica, sí permite entender la complejidad de la labor docente en la actualidad. La tarea de enseñar entonces se ha complejizado, requiriendo del docente, además del dominio disciplinar, un alto conocimiento de la política educativa, la gestión, y otras competencias, conocimientos y habilidades para lograr satisfacer las demandas de la sociedad, que permitan valorar el aprendizaje escolar formal, como la base para el desarrollo de individuos integrales.

4.4 El escenario social en relación al docente y la importancia del aprendizaje del inglés

En este mismo marco de análisis, Tenti (2004), en coincidencia con las ideas de Savater (1997), reflexiona sobre la creciente independencia y autonomía de los estudiantes y la pérdida del poder que las instituciones (familia, iglesia, escuela) han experimentado. Los jóvenes de hoy tienen muy en claro cuáles son sus derechos y cómo quieren ser tratados, en ese sentido, los estudiantes demandan que el espacio escolar sea un espacio de diálogo en el que la toma de decisiones se genere de manera colectiva y no de manera unilateral como tradicionalmente se ha hecho. Esta postura de independencia e individualismo desarrollada en los jóvenes, es a lo que Juan Carlos Tedesco denomina “el credo de nuestra época, lo cual implica que cada persona tiene el derecho a crear o construir una forma de vida para sí” (Tedesco, 2000, p.45) para este autor estamos ante dos tendencias contradictorias asociadas a esta autonomía, ya que, si bien esta autonomía cultural se adquiere cada vez más temprano, la autonomía material se adquiere cada vez más tarde. Este no es un debate acerca de quién es el responsable de este fenómeno, porque puede haber diversos factores que influyen, lo que sí es un hecho es que en materia educativa y pedagógica estamos frente a un reto complejo, que abarca desde el diseño instruccional, hasta la interacción fuera del aula. Pese a lo oscuro que pudiera parecer el panorama que enfrentan, tanto padres como maestros, se puede rescatar esta postura del alumno pensante e informado, la cual puede ser usada en beneficio de las tareas educativas y para potenciar las interacciones en el aula, de tal manera que el maestro debe instar a los estudiantes a usar esos recursos en beneficio de su desarrollo intelectual y en el establecimiento de una colectividad que impacte de forma positiva en su tránsito escolar.

Esta situación que enmarca el contexto de la educación secundaria, en general, trastoca la tarea de la enseñanza y aprendizaje del inglés; la transformación de los roles de maestros, padres y alumnos responde también a una lógica que ha sido delineada por las autoridades educativas, las agencias no gubernamentales, que han tenido injerencia cada vez de manera más constante en las decisiones de la educación pública y los medios de comunicación que están a cargo de la socialización de la información.

Los planteamientos expuestos marcan un referente que permitirá entender el caso de los docentes de inglés en el contexto actual; los docentes de inglés en las escuelas secundarias públicas, son prioritariamente egresados de las escuelas normales, en las cuales cursaron una licenciatura de cuatro años; durante este tiempo los aprendices se especializaron en la enseñanza del idioma, conocieron las principales corrientes pedagógicas, las teorías de aprendizaje del idioma y algunos

referentes contextuales del sistema educativo mexicano, todo esto aderezado con un “ligero” conocimiento del idioma inglés; valga el término “ligero” con base en la comparación entre el número de horas de estudio del idioma que el CEFR estima para obtener un nivel C1 (que es el perfil deseable) y el número de horas que un estudiante normalista dedica al aprendizaje de la lengua extranjera. Según el plan de estudios 2009 de la Licenciatura en Educación Secundaria, se consideran aproximadamente 20 horas a la semana para el estudio de la lengua, esto es, en un ciclo escolar de 200 días hábiles (40 semanas), tres sesiones semanales de 50 minutos (a pesar de que tienen 20 horas, éstas se dividen con otras asignaturas de refuerzo del uso del idioma), suman un total de entre 80 a 100 horas efectivas de clase, adicionando las asignaturas que no son del dominio del idioma pero que están relacionadas con la temática, esto significa que al término de la licenciatura, un estudiante que ingresó con nulo conocimiento de la lengua estaría concluyendo con un nivel A2, según el Marco Común Europeo de Referencia.

Volviendo al punto de la formación en inglés de los estudiantes de las escuelas normales, como se ha visto, existe incongruencia desde el diseño del programa y la carga horaria asignada al estudio del idioma y los estándares deseables establecidos por el CEFR y por las autoridades educativas, las cuales establecen que los estudiantes deben tener un nivel C1 al momento de su egreso. Esto ha llevado a los colegiados docentes en las escuelas normales a implementar estrategias compensatorias que permitan a los estudiantes alcanzar el nivel requerido. Algunas de las estrategias incluyen el establecimiento de un cierto nivel de conocimiento del idioma como requisito de ingreso a la educación normal, cursos extracurriculares y exámenes estandarizados para monitorear el progreso de los estudiantes.

Es así que los temas relacionados con el dominio del idioma de los docentes de inglés se han convertido en una de las principales áreas de crítica y escrutinio por parte de las autoridades educativas y la sociedad. Esta debilidad, que no es una generalidad en todos los maestros de inglés, ya que entre los docentes, especialmente los que trabajan para el PRONI, el nivel de inglés es un requisito indispensable, aún así, este hecho es presentado en los discursos oficiales difundidos y magnificados por los medios de comunicación; como uno de los principales factores causantes del bajo resultado de los estudiantes de secundaria en esta área; por lo que ya estando en servicio, los docentes reciben el apoyo de las autoridades estatales y federales para continuar con la formación y mejoramiento de sus habilidades en la segunda lengua. Desafortunadamente esta debilidad y carencia en los docentes ha sido tomada como la única responsable de los bajos resultados en materia de aprendizaje del inglés en la educación básica; si bien es cierto que el nivel de algunos docentes no corresponde al nivel deseable para los docentes de inglés (C1)

requerido por la SEP, la realidad es que el fracaso en el aprendizaje del idioma es multifactorial; las situaciones contextuales de la escuela, los conocimientos previos, el equipamiento e infraestructura de los centros educativos, el apoyo por parte de los padres y la resistencia cultural son algunos de los factores que tendrían que ser revisados al hablar de bajos resultados en materia de aprendizaje de inglés.

Recientemente organizaciones no gubernamentales se han unido a la discusión acerca de la importancia del aprendizaje del idioma, de la crítica al perfil de los docentes de inglés y de la necesidad de transitar hacia una sociedad bilingüe que se adapte a las necesidades de los mercados laborales internacionales.

En 2015 la organización *Mexicanos Primero* presentó el estudio titulado “Sorry” el cual presenta una radiografía detallada del estado que guarda la enseñanza del inglés en el contexto nacional, si bien el estudio brinda información relevante en cuanto a la cobertura, el perfil profesional de los docentes y los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas, lo hace desde una perspectiva cuantitativa que no permite hacer una lectura más allá de las cifras. El estudio presenta comentarios de los padres, maestros y alumnos con respecto a la importancia del aprendizaje del idioma, pero estos parecen reproducir los discursos oficiales que asocian al aprendizaje del idioma, con la competitividad laboral y al concepto de tener “una mejor vida”, y de manera general se aprecia una cargada tendencia hacia responsabilizar a los docentes de los bajos resultados. El estudio aporta información relevante para el entendimiento de la problemática que guarda el aprendizaje del inglés en el contexto nacional, siempre y cuando sea consultado con la cabeza fría y con el previo entendimiento de que no se puede responsabilizar a un solo sector de los resultados obtenidos, es necesario mirar las condiciones de infraestructura, cobertura y capacitación para tener una visión global de las fallas y en consecuencia de las posibles soluciones.

Este estudio ha sido analizado y cuestionado por los investigadores Ruth Ban y Peter Sayers (2016), quienes han trabajado de manera directa con profesores de inglés del PNIEB y conocen la problemática a la que se enfrentan diariamente, hablamos de situaciones tales como la falta de materiales didácticos, la poca importancia prestada a la signatura por parte de otros maestros y directores y la falta de pago, por mencionar algunos ejemplos. Ban y Sayers (2016) establecen que la información presentada es tendenciosa, toda vez que parecería ser una investigación hecha a modo para validar ciertas políticas educativas y decisiones en torno a la reforma educativa y al sistema profesional docente.

Estudios como éste, que además han sido muy publicitados en radio y televisión, difundidos en la prensa escrita y redes sociales y además citados como un referente confiable por las autoridades educativas; sin duda han venido a agregar peso adicional a la labor de los docentes de inglés, la cual ya de por sí es compleja, ante las acciones de la reforma educativa y las evaluaciones establecidas por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE); de tal manera que es entendible y justificable que los docentes centren sus esfuerzos en elevar su dominio del idioma que imparten, el cumplimiento en tiempo y forma con los requisitos establecidos por las acciones de la reforma educativa y la evaluación al desempeño docente, lo cual implica un número importante de actividades de índole administrativo, tales como asistir a consejos técnicos, reuniones de academia, tomar cursos de actualización y realizar planeaciones argumentadas, todo esto sin descuidar su principal labor que es mejorar los resultados de sus alumnos. De esta manera parecería lógico y obvio que el hecho de indagar y explorar temas relacionados con las necesidades y las expectativas de los alumnos pase a un segundo plano o que definitivamente no sea visto como un tema que revista importancia para los procesos de diseño y planeación.

Como hemos visto, las condiciones contextuales de los maestros, en general, tanto las de índole internacional, nacional y social son más complejas de lo que a simple vista se puede apreciar; la presión por cumplir con los objetivos y estándares establecidos por los “expertos” no es tarea sencilla y menos sí se hace en un ambiente en el que la figura, el docente, ha perdido presencia ante una juventud que está en busca de identidad en medio de un mar de información a la que tienen acceso y que no siempre contribuye al proceso formativo.

4.5 La escuela secundaria, sus prácticas y costumbres

El contexto local que enmarca este estudio es la escuela secundaria; la escuela secundaria es el tercer ciclo comprendido dentro de la formación básica obligatoria provista por el estado, le antecede la formación en preescolar y la instrucción en la escuela primaria. La duración de los estudios en este periodo es de tres años y es el ciclo previo a la formación en el nivel medio superior.

La Secretaría de Educación Pública es quien determina la organización escolar, los contenidos curriculares, el calendario escolar y la asignación de docentes. Este nivel educativo obtuvo su estatus de obligatorio en 1993 y se imparte bajo las categorías de escuela secundaria: general, Telesecundaria, Técnica, para trabajadores y para adultos (SEP, 2000).

El propósito de este nivel educativo es contribuir a la formación integral de los jóvenes a través del fortalecimiento de los contenidos curriculares adquiridos en el nivel previo y el desarrollo de nuevos conocimientos científicos. Durante este periodo, los alumnos adquieren competencias basadas en conocimientos, habilidades y valores para la vida fuera de la escuela. Adicionalmente y dependiendo de la modalidad de la secundaria se puede ofrecer una formación tecnológica. Las escuelas secundarias son categorizadas por su ubicación geográfica en Urbanas, rurales y recientemente ante el incremento en el tamaño de la mancha urbana, algunas son consideradas semiurbanas. El horario puede ser matutino o vespertino, las jornadas comprenden entre 6 y 7 horas de trabajo en sesiones de clase de alrededor de 50 minutos.

Por supuesto que esta organización establecida por la SEP se ve modificada por las prácticas reales en cada institución. Para Vicente Mayorga (1999) la escuela secundaria enfrenta cuatro retos importantes en cuanto a su funcionamiento y gestión y que impacta la práctica diaria: el uso del tiempo, la saturación de grupos, las condiciones materiales y las condiciones laborales.

La administración del tiempo es sin duda uno de los temas más importantes en el desarrollo de la vida escolar, desde el aula encontramos que el tiempo considerado para la clase es de 50 minutos, de los cuales, una buena parte es empleado en pasar lista, revisión de tareas, organización de actividades entre otras, por lo que el tiempo efectivo resulta menor a lo contemplado por la SEP; adicionalmente a la docencia, los maestros deben cumplir con comisiones, tutorías, trabajo administrativo entre otras tareas. De esta manera la escuela pareciera priorizar la gestión administrativa que enfatiza el reporte de la asistencia, las calificaciones y los procesos de planeación sobre la cuestión pedagógica.

En cuanto a la saturación de grupos, esta es una realidad común en las escuelas secundarias, el promedio de alumnos por grupo es de 30, a los cuales hay que revisar tareas, evaluar, asesorar y atender situaciones particulares. Si tomamos en cuenta que cada maestro de asignatura atiende a 5 grupos de 30 estudiantes, el número de exámenes, tareas y proyectos, resulta en un elemento que consume, no solo el tiempo de la clase, sino también el tiempo fuera del aula y fuera de la escuela. Otra problemática asociada a este aspecto son las condiciones físicas de las aulas, con el sobrecupo de los grupos, el espacio en los salones se ve rebasado, ocasionando hacinamiento y falta de movilidad, obligando a los estudiantes a permanecer sentados durante toda la clase e imposibilitando otras formas de trabajo y organización que no sea el individual.

Las condiciones materiales de la escuela constituyen el tercer aspecto considerado por Vicente Mayorga (1999) dentro de las situaciones que describen al contexto de la escuela secundaria, en

este rubro no solo se deben considerar las condiciones de infraestructura y equipamiento; si bien es cierto que las escuelas mejor equipadas y con mejores instalaciones propician, un mejor ambiente de aprendizaje, también es cierto que se requiere de personal que esté capacitado para hacer uso eficiente de los materiales. Por lo general las escuelas urbanas cuentan con mejores condiciones que las rurales, pero esto no garantiza el uso de los materiales, ya que como lo menciona este autor, algunos directores prefieren mantener los materiales resguardados ante la posibilidad de una descompostura, robo o deterioro.

El aspecto laboral es analizado por este autor desde dos ámbitos principales, por un lado el salario y por el otro la salud; el salario de los docentes es modesto si lo comparamos con algunas otras profesiones; la realidad de los maestros de secundaria es que el salario percibido no es suficiente para cubrir sus necesidades básicas, esto debido a que el esquema de enseñanza de tiempo completo es poco probable de cubrir en una sola escuela, a menos que se enseñe otra asignatura, por lo que los docentes tienen que impartir clases en dos o más escuelas; adicionalmente los maestros se ven en la necesidad de complementar el ingreso mensual con otras actividades que van desde la impartición de clases en diferentes instituciones particulares, lo cual los lleva a transitar de una escuela a otra a lo largo del día, causando así un desgaste físico e intelectual que impacta el trabajo en el aula, (a este fenómeno el autor le llama “maestros taxi”), hasta buscar a través del comercio informal, incrementar su ingreso, por lo que es muy común que los maestros dediquen tiempo de su labor diaria a la venta de artículos diversos. Esta situación laboral no parece mejorar, ya que con la implementación de la Ley del servicio profesional docente (2016) se ha eliminado el programa Carrera Magisterial, el cual era un estímulo que complementaba el salario de los maestros, sin necesidad de hacer otras actividades; es cierto que esta nueva ley considera el otorgamiento de estímulos a los docentes con mejores resultados en los procesos de evaluación, pero hasta el momento este es un asunto aún en desarrollo, por lo que no es posible mirar sus beneficios en el presente.

En cuanto a la salud de los maestros, éstos se ven aquejados por males que son el resultado de malas prácticas en el cuidado de la misma, la mala alimentación o la falta de ejercicio, son algunas causas, pero existen otros males asociados a la profesión docente que cada día son más comunes, tales como el estrés, la angustia, el agotamiento físico e intelectual, la obsesión o el temor; debido a la aparición más frecuente de estos padecimientos, se ha generado una línea de estudio que ha llevado a denominar estos padecimientos como “síndrome de burn out” o de agotamiento físico y que cada día es más estudiado debido al impacto que tienen en el desempeño de los docentes.

Las condiciones alrededor de la tarea docente sin duda tienen un impacto en la forma en que los maestros conciben su labor y las expectativas que sobre el tema se generan; el “desenamoramamiento por la profesión” que experimentan, sin duda, es el resultado de prácticas influidas por las condiciones laborales existentes, el escaso reconocimiento a su labor, la sobrecarga de trabajo y la falta de oportunidades para ejercer la docencia con libertad y autonomía. Estas condiciones han desarrollado situaciones desfavorables a la profesión docente, aunando a los altos indicadores que son esperados de parte de los maestros, se perciben como sobrecarga y negligencia en el aseguramiento de la creatividad laboral de la tarea docente.

El conocimiento de estas condiciones contextuales que rodean al aprendizaje del inglés, hacen más evidente la importancia de voltear la mirada a formas alternativas de concebir el aprendizaje en el aula; conocer las expectativas de los actores sociales podría ser una opción para re definir los patrones de interrelaciones entre actores, revitalizar la imagen del docente y potenciar la experiencia educativa de los jóvenes en secundaria.

4.6 Descripción del Contexto de Investigación

Como se ha podido observar en la información introducida en el apartado anterior, la escuela secundaria es un universo que reviste sus propios retos y complicaciones, la vida escolar presenta situaciones que retan a la pericia y experiencia profesional de los docentes para hacer frente y encontrar las mejores vías para abordar dichos retos, de esta manera resulta importante brindar información del contexto del estudio, entendido éste como el fenómeno socialmente constituido, interactivamente mantenido y limitado en el tiempo (Goodwing y Duranti, 1992); por lo que las condiciones espaciales, los escenarios y las situaciones en los cuales se llevó a cabo la recolección de la información son exhibidos a continuación. En esta sintonía conceptual con las ideas de Calsamiglia y Tusón (2002) se ofrece información bajo la óptica del contexto como un concepto sociocultural en el que las personas que forman parte de un grupo determinado dotan de significado a los parámetros físicos de una situación y a lo que allí sucede en un momento dado; la escuela secundaria, los sujetos sociales y el proceso de recolección de la información se describen a continuación, para contribuir a mejorar el entendimiento de los hallazgos y la discusión posterior.

La escuela secundaria en la cual se desarrolló este estudio enfrenta desafíos académicos y sociales de manera constante en el día a día. Con la finalidad de conocer algunos aspectos de la vida escolar y los conflictos a los que se enfrentan, a continuación, nos adentramos al contexto de la escuela secundaria y abordamos sus particularidades como escuela de educación pública, así

como los retos propios de una sociedad en evolución que es reflejo de las situaciones políticas y económicas actuales.

La elección de esta escuela secundaria se basó en las características que le constituyen como el caso típico ideal, específicamente en cuanto a la estructura física de la escuela, la constitución de la planta docente, el número de alumnos por grupo y las condiciones de usos y costumbres características de las escuelas secundaria, tales como, las actividades cívicas y sociales o las actividades de gestión y administración de la escuela secundaria. Pese a la categoría de escuela sub-urbana, la junta auxiliar en la cual se encuentra ubicada la escuela secundaria es uno de los ayuntamientos con mayor población en relación a los 217 ayuntamientos de la capital del estado (INEGI, 2010). La escuela secundaria se encuentra ubicada en la junta auxiliar de San Francisco Totimehuacan, al sur del estado, con dirección en prolongación de la 6 sur s/n, Barrio los Reyes, es considerada una escuela semi-urbana y es de sostenimiento estatal. La escuela tiene una población total de 296 estudiantes distribuidos en los tres grados que conforman la educación secundaria. El número de estudiantes por grupo varía dependiendo del grado, los grupos de primer año suelen ser más numerosos que los grupos de tercer grado, sin embargo, podemos decir que en promedio cada grupo tiene una población estudiantil de 25 alumnos, organizados en cuatro grupos por grado.

Las tablas 4.4 y 4.5 muestran datos obtenidos del Censo de escuelas, maestros y alumnos realizado por el INEGI en el 2013, los números pueden ser ligeramente distintos a los que se recogieron en el trabajo de campo, pero para fines informativos, retomamos estos datos que nos permiten visualizar las dimensiones humanas de la escuela, las cuales son muy parecidas en otras escuelas con condiciones similares.

Tabla 4.4 Información general de la escuela secundaria

| | |
|---------------------------|--|
| Nivel y tipo de servicio: | SECUNDARIA GENERAL |
| Clave del centro: | 21EES0275Q1 Turno: MATUTINO |
| Tipo de sostenimiento: | PÚBLICO |
| Domicilio: | 6 SUR C.P. 72000 HERÓICA PUEBLA DE ZARAGOZA, PUEBLA, PUEBLA |
| Telefono: | - |
| Datos del plantel: | Personal: 18 Alumnos: 296 Grupos: 9 |

Fuente: CEMABE, INEGI, 2013.

Tabla 4.5 Información de docentes

| Personal ¹ | Total ³ | Hombres | Mujeres |
|-----------------------|--------------------|---------|---------|
| Total | 18 | 5 | 13 |
| Director | 1 | 1 | 0 |
| Maestros ² | 13 | 2 | 11 |
| Otros | 4 | 2 | 2 |

¹Personal que se encontraba trabajando en el centro al momento del censo independientemente de su relación laboral.

²En centros de trabajo del CONAFE se refiere al instructor comunitario.

³En los centros de trabajo donde alguna persona se negó a proporcionar su información, esta sólo se incluyen en el Total, por lo cual las sumas de hombres y mujeres no coinciden.

Fuente: CEMABE, INEGI, 2013

En cuanto a su infraestructura, las figuras 4.1 y 4.2 muestran una parte de las instalaciones actuales y los alrededores de la escuela; en ella se puede apreciar que la escuela es amplia, tiene cuatro edificios de dos plantas, tres de ellos conformados por diversos salones de los diferentes grados, un edificio tiene un pequeño cuarto de servicios y la sala de medios, la cual a decir de los maestros es poco funcional, debido a que algunas computadoras ya no sirven y las que sirven no reciben mantenimiento, otro edificio además de aulas, alberga los baños recién renovados. Finalmente, en el cuarto edificio se ubican las oficinas administrativas y un aula que es ocupada por aquellos grupos “problema” que son ubicados ahí para estar bajo la supervisión del director

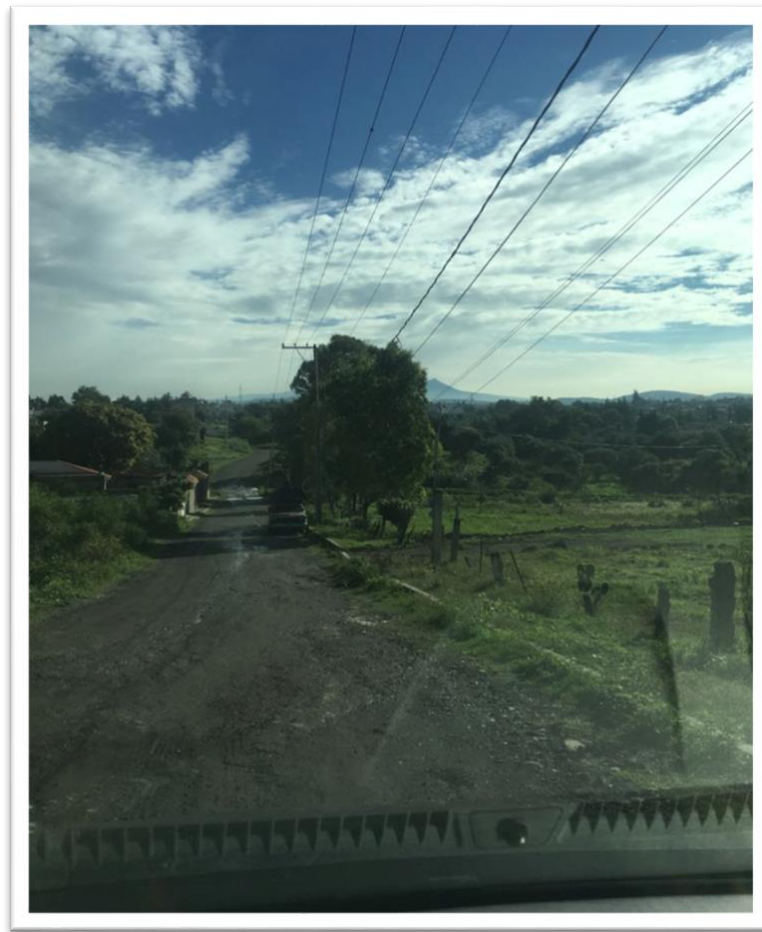
Figura 4.1 Instalaciones de la escuela secundaria



Fuente: Archivo personal (2018).

La escuela también tiene una plaza cívica en la cual se llevan a cabo las ceremonias a la bandera, los festivales escolares y algunas actividades deportivas; la escuela también cuenta con amplios jardines y un campo de fútbol. Debido a la extensión y buenas condiciones de la escuela, las instalaciones son ocupadas por otras escuelas de la zona escolar para la realización de eventos deportivos, concursos de escoltas o eventos culturales.

Figura 4.2 Inmediaciones de la escuela



Fuente: Archivo personal (2018)

El censo del INEGI de 2013, muestra que la escuela cuenta con la mayoría de los servicios básico y el acceso a los programas tanto federales como estatales, tal como se muestra en las tablas 4.5 y 4.6; en ellas se puede observar detalladamente los servicios y programas en los que se encuentra inscrita la escuela secundaria. Actualmente, la escuela sigue participando de dichos

programas y se ha incorporado a otros más que son de reciente creación, como lo son el programa de becas federales.

Tabla 4.6 Servicios

| Servicios | Dispone |
|------------------------------------|---------|
| Energía eléctrica | ✓ |
| Servicio de agua de la red pública | ✗ |
| Drenaje | ✗ |
| Cisterna o aljibe | ✓ |
| Servicio de internet | ✓ |
| Teléfono | ✗ |

| Sanitarios | Dispone |
|---------------------------------|---------|
| Cuartos para baños o sanitarios | 2 |
| Tazas sanitarias | 11 |
| Letrina u hoyo negro | ✓ |
| Mingitorios | 2 |
| Lavamanos | 9 |

| Instalaciones Educativas | Total |
|---------------------------|-------|
| Aulas para impartir clase | 8 |
| Aulas de cómputo | 0 |
| Laboratorios | 1 |
| Aulas para talleres | 1 |
| Aulas de usos múltiples | ✗ |
| Biblioteca | ✗ |

Fuente: CEMABE, INEGI, 2013

Los servicios descritos en la tabla 4.5 permiten ilustrar de manera clara que a pesar de que la escuela secundaria es considerada semi-urbana, cuenta con todos los servicios básicos necesarios, así como con la infraestructura para que los alumnos desarrollen diferentes tipos de actividades académicas, cívicas, deportivas y sociales. En referencia a las aulas de computo, debido a que la información se recogió en el 2013, al momento de realizar el trabajo de campo y de recolección de la información, la institución ya contaba con aula de medios y computación, tal como mencionaron los docentes en las entrevistas, en el caso de la biblioteca, la escuela aun no tiene una biblioteca como tal pero los docentes se han dado a la tarea de habilitar espacios en los que los alumnos puedan realizar actividades de lectura y consulta de material bibliográfico.

En cuanto a los programas federales y estatales en los que la escuela tiene participación, como se puede observar en la tabla 4.7 la escuela se encuentra inscrita en varios programas de apoyo al desarrollo académico de los alumnos, los cuales son ofertados por la SEP, esto podría

considerarse positivo en relación al efecto benéfico que supondría para la comunidad escolar gozar de estos beneficios, sin embargo, tal como se observar en la tabla 4.7, la población docente a cargo de la ejecución y gestión de dichos programas es limitada, por lo que se incurre en la saturación de actividades y la sobrecarga de trabajo sin distinción de nombramiento (por horas, medio tiempo, o tiempo completo), formación o función, tal como lo mencionan los docentes entrevistados.

Tabla 4.7 Programas en los que esta inscrita la escuela

| Programas en los que está inscrita la escuela2 | Inscrito |
|---|-----------------|
| Enciclomedia | ✔ |
| Habilidades Digitales para Todos | ✔ |
| Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social Lingüística y Cultural | ✔ |
| Programa Escuela Segura | ✔ |
| Programa de Infraestructura "Mejores Escuelas" | ✔ |
| Programa Nacional de Inglés en Educación Básica | ✔ |
| Programa Nacional de Lectura | ✔ |
| Programa Ver Bien para Aprender Mejor | |

Fuente: CEMABE, INEGI, 2013

Tabla 4.8 Población escolar total de la escuela secundaria

| Personal | Total | Hombres | Mujeres |
|-----------------|--------------|----------------|----------------|
| Total | 18 | 5 | 13 |
| Director | 1 | 1 | 0 |
| Maestros | 13 | 2 | 11 |
| Otros | 4 | 2 | 2 |

Fuente: CEMABE, INEGI, 2013

La tabla 4.8 muestra que la escuela es de organización completa, aunque no especifica el perfil profesional de los docentes quienes algunas veces tienen que cubrir asignaturas que no corresponden a la formación docente, como es el caso del docente de historia impartiendo clases de inglés. Debido a que la mayoría de los docentes radican en la ciudad de Puebla o en otros lugares cercanos es común que soliciten procesos de cambio de adscripción, sin embargo, la SEP ha estipulado que los cambios solo se darán al término del ciclo escolar, para evitar el ausentismo docente o el abandono de la asignatura. Este proceso de cambio se da a través de una convocatoria emitida por la instancia estatal la cual genera cadenas de movilidad docente lo que reduce el riesgo de que las escuelas pierdan docentes o queden plazas sin cubrir.

En cuanto a la estructura física de la escuela, existe una zona de palapas en las cuales alumnos y maestros toman sus alimentos y en algunas ocasiones son empleadas como espacios extramuros para las actividades escolares, actividades que los alumnos disfrutan, ya que les permite estar al aire libre y salir de la monotonía del aula. La escuela cuenta con una pequeña tienda escolar que vende alimentos variados a maestros y alumnos; la diversidad de productos ofrecidos parece ser del agrado de los estudiantes quienes, abarrotan el espacio al sonido del timbre que indica la hora del receso.

Como ya se mencionó previamente, la escuela es considerada oficialmente como *escuela de organización completa*, ya que en su estructura académica y administrativa cuenta con personal para el desarrollo de las diferentes actividades; a pesar de esta denominación, existe la carencia de docentes especializados para la enseñanza de ciertas asignaturas, tal es el caso de inglés o de personal administrativo; sin embargo, pese a que la escuela no posee el número ideal de colaboradores, el director ha diseñado estrategias que permiten cubrir cada una de las actividades para el buen funcionamiento de la institución. De esta manera, a la cabeza de la escuela encontramos al director, quien tiene experiencia en el cargo en esta institución de 9 años. A pesar de que el director radica en la ciudad de Atlixco, en entrevista expresó su interés y compromiso por mantenerse en esta institución y trabajar para la mejora de las condiciones académicas de los estudiantes.

La subdirección de la escuela está a cargo de una maestra de asignatura, quien desempeña el cargo de manera honoraria ya que no cuenta con clave presupuestal como subdirectora. La subdirección de la escuela es una encomienda que anualmente es rolada entre los profesores de la escuela, o que es asignada a aquel docente que de manera directa manifieste su interés en ocupar el cargo. La escuela cuenta con una secretaria que es quien se encarga, con apoyo de algunos profesores, de las actividades administrativas, de las actividades control escolar y del registro de inscripciones entre otras actividades. Al ser la única encargada de los asuntos administrativos, es común que el director asigne a algún profesor para realizar actividades de apoyo al personal administrativo, especialmente en periodos críticos, como el cierre del ciclo escolar o el inicio del mismo.

La planta docente está conformada por doce maestros, quienes tienen a su cargo la enseñanza de algunas asignaturas en específico; debido a la falta de maestros especialistas en determinadas áreas del conocimiento o debido al exceso de docentes con el mismo perfil profesional, algunos de los maestros tienen que impartir asignaturas que no corresponden a su formación docente.

Esto no parece ser un problema, ya que se ha podido apreciar que los maestros llevan algún tiempo trabajando bajo esta dinámica, por lo que, a decir de ellos mismos, se sienten capaces para realizar esta función, siempre y cuando no les asignen nuevas asignaturas cada ciclo escolar. La escuela es de sostenimiento estatal, por lo que los maestros están adscritos a la sección 51 del Sindicato Nacional de trabajadores de la educación (SNTE), situación que tienen una gran influencia en el desarrollo de las actividades de los maestros.

La institución cuenta con dos trabajadores de apoyo, quienes realizan funciones de limpieza, mantenimiento y vigilancia de las instalaciones, debido a la extensión de la escuela, se aprecia que estos trabajadores se concentran más en las cuestiones de limpieza y mantenimiento, dejando de lado las actividades relacionadas con la vigilancia, si bien esto no parece ser un problema mayor, en el pasado, los asuntos de vigilancia si requirieron especial atención por parte de la comunidad escolar, debido al ingreso de algunos sujetos que pertenecen a algunas bandas locales o el ingreso de narcomenudistas.

Actualmente, la escuela tiene una política de puertas abiertas que ha permitido que los visitantes, padres de familia, comunidad en general y los propios alumnos tengan libre acceso a ella, a decir del director en entrevista diagnóstica, el abrir las puertas ha permitido que los alumnos se sientan libres y transiten de manera cómoda en las instalaciones, reduciendo la necesidad de romper las reglas para salir de la escuela. A lo largo de las observaciones realizadas se pudo apreciar que, en efecto, los alumnos no abandonan las instalaciones a pesar de que la puerta está abierta, también se pudo observar que el acceso de terceros a las instalaciones está controlado, ya que todo el personal está pendiente de quien entra o sale de la escuela. Es decir, se percibe que esta es una práctica que no es privativa del personal de apoyo o del director, sino de todo el personal que labora en la institución, quienes han establecido esta tarea como una actividad común para garantizar la seguridad de la comunidad escolar.

La escuela está catalogada como “focalizada” debido a los bajos resultados obtenidos en la prueba PLANEA de 2016, esto ha obligado al personal directivo y docente a tomar medidas que coadyuven a la mejora de estos resultados y que ayuden a salir de ese estatus; de esta manera el colegiado realiza actividades de reforzamiento de las habilidades lógico matemáticas y las habilidades de lecto-escritura, esto por supuesto implica trabajo adicional para los maestros, ya que además de las actividades propias de la clase, deben dedicar algún tiempo a la preparación de los materiales de estudio o para la implementación de las actividades remediales durante el tiempo de la clase.

Adicionalmente, en la escuela se desarrolla un programa de lectura, el cual tiene el objetivo de que los alumnos se acerquen a la lectura recreativa y desarrollen sus habilidades lectoras. Este programa está a cargo de la profesora de inglés, quien adicionalmente a las actividades de enseñanza y tutoría, se hace cargo de la reproducción de los materiales de lectura, la distribución y el seguimiento de las actividades del programa.

Una constante de estas actividades es que todas ellas son realizadas por los docentes de asignatura durante el tiempo de clase, ya que no existen horas de descarga o algún tiempo específico que pueda ser dedicado al desarrollo de actividades; de esta manera, la clase de 50 minutos se ve reducida ante la necesidad de atender todas estas actividades, de no menos importancia, pero que no están consideradas dentro de la planeación del docente y que adicionalmente distraen su atención de las actividades de enseñanza.

Otro aspecto que es importante mencionar en este apartado y que nos permitirá entender el cómo y el porqué de las expectativas de los estudiantes, tiene que ver con la actividad económica y social de la comunidad. La escuela está ubicada en una zona crítica debido al robo de combustible, los llamados “huachicoleros” están ubicados de manera importante en la comunidad, y han logrado eclipsar a la actividad económica que primordialmente está basada en el comercio y la agricultura. La presencia de estas organizaciones delictivas ha trastocado las actividades de la secundaria y a los estudiantes, quienes deslumbrados por una vida de bienestar económico que requiere de “menos” sacrificios en comparación con la vida escolar, optan por la deserción para unirse a estos grupos.

El director de la escuela atribuye a este fenómeno la principal causa de la deserción escolar, seguido de problemas de drogadicción y embarazos tempranos; el maestro mencionó que en promedio reportan ante SEP diez alumnos que se dan de baja por ciclo escolar por alguna de éstas causas.

Ante este escenario, el director ha buscado la manera de disminuir el efecto de estos problemas, para lo cual ha solicitado apoyo de organizaciones de la sociedad civil que, mediante el desarrollo de conferencias, pláticas y talleres logren sensibilizar tanto a padres como a alumnos acerca de los riesgos y efectos de estos fenómenos sociales, aunque por el momento a decir del director, no existe una mejora evidente.

Otro de los problemas a los que se enfrentan los docentes de esta institución, son los relacionados con la presencia de narcomenudistas y organizaciones más estructuradas dedicadas al

narcotráfico, los alumnos en su discurso cotidiano hacen comentarios y bromas al respecto y son bien identificados, los alumnos que de alguna manera tienen cierto tipo de relación con estos grupos, ya sea porque algún miembro de su familia pertenece a alguna de estas agrupaciones o porque se sabe son consumidores de algún tipo de droga. El consumo de drogas es un asunto que, como se ha mencionado, ocupa una parte importante de las acciones preventivas desarrolladas por la dirección y el cuerpo docente, ya que es una situación constante que interfiere con la tarea educativa en la escuela.

Pese a la complicada situación contextual que rodea a la escuela secundaria, la vida escolar se desarrolla en general de forma sistemática, los horarios de clase son seguidos de manera ordenada cuando el timbre marca el cambio de clase, la hora del receso escolar o la entrada y salida; los maestros se conducen entre sí con respeto y amabilidad, aunque se aprecia claramente la existencia de grupos antagónicos.

El espacio de socialización único es el receso, durante este tiempo los alumnos, además de ingerir sus alimentos, juegan fútbol y aprovechan el tiempo para conversar. Durante este tiempo el patio principal se llena de alumnos que juegan o platican en este espacio, aunque hay algunos grupos de alumnos que prefieren los lugares más apartados de la escuela a pesar de que los maestros les recomiendan concentrarse en la plaza cívica o las canchas de fútbol durante el tiempo del receso.

Dentro de las prácticas académicas identificadas se puede mencionar que la práctica recurrente en la enseñanza, aunque no la única, es el discurso o la exposición, en la mayoría de las clases observadas, adicionalmente a la clase de inglés, se pudo apreciar que el maestro monopoliza la mayor actividad y tiempo durante la clase, los alumnos son receptores pasivos con limitadas oportunidades de participación. Los contenidos son presentados siguiendo un formato expositivo en el que el contenido es presentado por el maestro, él explica, identifica, analiza, cuestiona y concluye, posteriormente asigna alguna actividad “práctica” para que los alumnos “ejerciten” el “conocimiento adquirido”. Algunos maestros, entre ellos la maestra de inglés, también emplean diversas dinámicas grupales de integración, trabajo en equipo, resolución de problemas o actividades lúdicas como juegos de mesa, concursos, para activar a los estudiantes y motivarlos al aprendizaje.

Las prácticas evaluativas son principalmente aquellas que se relacionan con la medición del conocimiento a través de exámenes estandarizados, se observó también que algunos docentes además de los exámenes escritos, recurren a la elaboración de proyectos o actividades especiales

como exposiciones o presentaciones; el punto de coincidencia en todos los docentes en el rubro de evaluación, es que todos dosifican los criterios de evaluación para ampliar las posibilidades de los alumnos de lograr una calificación aprobatoria, a pesar de que esto no represente el conocimiento real del alumno; de esta manera, los docentes asignan calificación por tareas, participación, elaboración de proyectos o actividades de clase.

Las oportunidades para socializar con la comunidad educativa (maestros, alumnos y padres) actualmente han disminuido; la escuela ha reducido considerablemente las actividades de índole social debido a disposiciones oficiales y al incremento de la exigencia de la autoridad educativa por cumplir con los contenidos marcados para el ciclo escolar, de esta manera se prioriza la instrucción sobre la socialización.

Aun así, algunos de los eventos realizados durante el periodo de observación fueron la celebración del diez de mayo y el festival de fin de cursos. El festival dedicado a las madres de familia, en el que los alumnos presentaron algunos números musicales, de danza y poéticos, se realizó a la par de la entrega de boleta para optimizar tiempos, por lo que las madres primero asistieron a la entrega de calificaciones y posteriormente disfrutaron del festival.

El festival de fin de cursos es considerado el máximo evento en la escuela, los maestros reciben comisiones especiales para este día y los preparativos inician hacia la última semana de mayo. Los alumnos que egresan tradicionalmente bailan un vals y aunque no todos están de acuerdo con la forma en que se organiza la clausura, algunos si se muestran muy emocionados durante los ensayos previos, los cuales fueron encabezados por el docente de educación física.

Adicionalmente a estas celebraciones, en algunas ocasiones, si el comportamiento y aprovechamiento académico del grupo son adecuados, se les permite realizar actividades o convivios grupales para conmemorar las principales festividades, tales como el 14 de febrero, el día de reyes o el día de la candelaria, por citar algunos. Sin embargo, si el comportamiento no es el esperado o si el grupo ha incurrido en alguna falta, no les es permitido realizar ningún tipo de festejo, lo cual tiene un efecto desalentador en los alumnos.

Como se puede observar, la escuela secundaria elegida como caso de estudio, representa un caso típico ideal, en ella se pudo observar fenómenos como los descritos por Mayorga (1999) en referencia a los maestros, o eventos asociados a las premisa de Tenti (2004) sobre la crisis de autoridad que enfrentamos en la educación y la creciente y mal manejada independencia de los jóvenes; así como otros fenómenos mencionados en este apartado y que son congruentes con la

fundamentación teórica que sustenta esta investigación. Adicionalmente, esta escuela secundaria poseía los aspectos deseables para el desarrollo de la investigación, en referencia a las premisas establecidas por Stake (1995) en cuanto a la facilidad del acceso al campo, la posibilidad de establecer buena relación con los informantes, y la facilidad para realizar la investigación durante el tiempo que fue necesario, lo cual permitió que el trabajo de campo se realizará en un ambiente natural que posibilitó la credibilidad y calidad de los hallazgos y la libre manifestación del fenómeno de estudio en los procesos, personas y situaciones cotidianas, por lo que la elección del caso nos brindó la oportunidad de aprender sobre el foco de investigación.

De esta manera, en este capítulo se han establecido los referentes necesarios que permiten entender y dimensionar el contexto que enmarca la investigación; los posicionamientos internacionales presentados permiten entender las decisiones de la política educativa en materia del aprendizaje del inglés en el entendido de buscar el desarrollo de la lengua extranjera en los marcos establecidos por órganos internacionales y nacionales con la finalidad de buscar la competencia bilingüe que posicione a la educación mexicana al mismo nivel de la educación de las grandes capitales; por otro lado, esta delimitación contextual también permite al lector adentrarse a las particularidades del contexto escolar en la realidad nacional y sus implicaciones sociales y laborales como antesala a la presentación del contexto local en el cual se desarrolló esta investigación doctoral y el cual es introducido hacia el final de este capítulo. De esta manera se espera que el conocimiento del contexto de estudio oriente la lectura y comprensión del trabajo investigativo realizado.

Capítulo 5

La construcción de las expectativas, posicionamientos teóricos para la comprensión de su significado

El estudio de las expectativas con relación al aprendizaje del inglés obliga a mirar desde diversas disciplinas el fenómeno para entender las premisas que sustentan esta investigación, enfocarse en una sola teoría podría resultar en un enfoque reduccionista que nos lleve a hacer una lectura acotada o sesgada del fenómeno. De esta manera en esta investigación apostamos al abordaje del problema de estudio desde una mirada multi-teórica que nos permita recurrir a diferentes posturas para una comprensión de los hallazgos desde una visión holística e integradora. Por lo tanto, se recurre a teorías que contribuyan a entender la postura psicopedagógica del proceso de aprendizaje del inglés en el contexto de la educación básica, la postura de la escuela ante el escenario globalizado que obliga a una reingeniería de sus prácticas dentro y fuera de ella y las interacciones generadas por la comunidad educativa conformada por maestros, alumnos y padres de familia y que influyen de manera directa en la creación y modificación de las expectativas.

En el presente capítulo entonces, se presentan tres teorías (figura 5.1) que, si bien están asociadas a otras más, establecen las bases de los posicionamientos del pensamiento desde los cuales se aborda el fenómeno de estudio, (las expectativas y el aprendizaje del inglés), en primer término, se introduce la corriente estadounidense de abordaje de la psicología social, desde la cual se pretende entender la construcción individual y social de las expectativas. Las teorías que sustentan la Psicología Social nos permitirán entender el entramado que mueve al individuo en el establecimiento de sus prioridades, la definición de sus necesidades y los esfuerzos para el logro de la autorrealización.

De entre las diferentes teorías que sustentan a la psicología social, este estudio hace énfasis en las ideas de Herbert Mead como bases fundamentales para el desarrollo **del interaccionismo simbólico**. La postura teórica contenida en el presente apartado no pretende ser excluyente, por el contrario, pretende brindar un sustento teórico holístico que nos permita un mejor entendimiento del fenómeno de estudio desde las diversas posturas que sustentan la psicología social, aun cuando a simple vista éstas posturas pudieran parecer contradictorias entre sí.

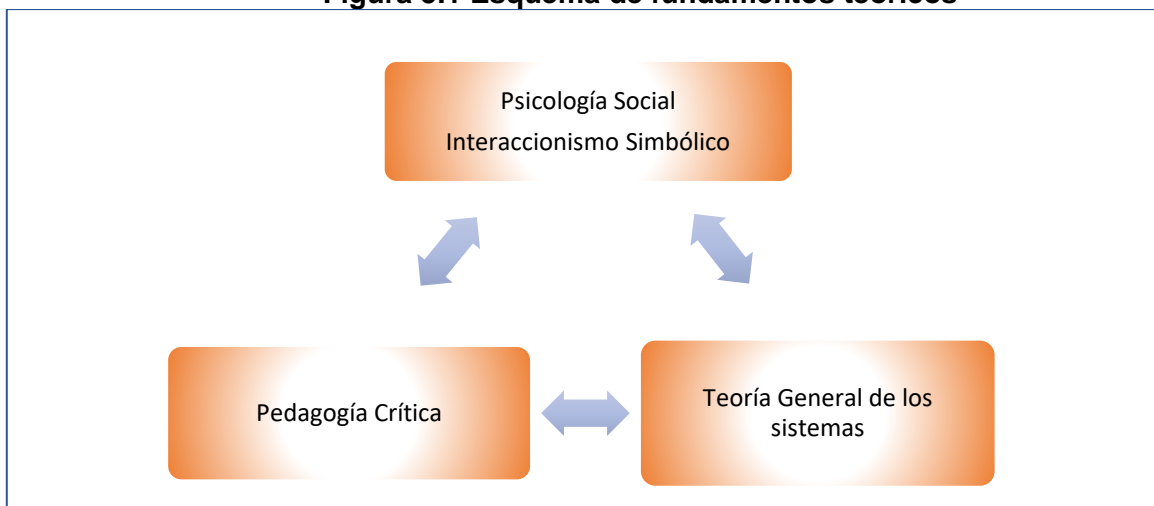
Como segundo referente teórico, se presenta la **pedagogía crítica** para enmarcar el análisis de la escuela con relación al sistema de enseñanza y el sistema social y el fin común entre ambos sistemas a la luz de los preceptos institucionales de la escuela y la realidad social para la cual son

formados los estudiantes. Para este fin se revisan las dimensiones sociales de la educación como antesala a esta corriente pedagógica y al igual que en el caso de la psicología social, se presenta una revisión de todas las posturas, las cuales pese a corresponder al movimiento de la pedagogía crítica, presentan divergencias importantes en cuanto a la concepción de esta corriente pedagógica; de tal manera que sentaremos las bases teóricas para el entendimiento del fenómeno de estudio basado en las ideas de la reproducción social y la teoría de la resistencia.

Como tercer componente teórico que sustenta esta investigación, analizamos la **Teoría General de los Sistemas (TGS)** como la base del enfoque sistémico que enmarcará el análisis de las interacciones generadas por docentes, alumnos y padres de familia y con la finalidad de realizar una caracterización y análisis detallado de cada uno de ellos como sistemas independientes, pero que se influyen de manera dinámica unos con otros y que por consecuencia tienen un impacto entre sí. La TGS es la base para el desarrollo de una propuesta teórica propia enfocada en el análisis de las interacciones sociales generadas en el aula, esta propuesta teórica es introducida hacia el final de este apartado.

De esta manera, las bases y fundamentos que sustentan esta investigación, así como la relación y concordancia entre dichas teorías se encuentra ilustrada en la figura 5.1, en ella podemos observar que no existe primacía o autoridad de una sola teoría, sino una proporción equilibrada que permite objetivar y comprender la construcción de las expectativas desde diferentes posturas teóricas.

Figura 5.1 Esquema de fundamentos teóricos



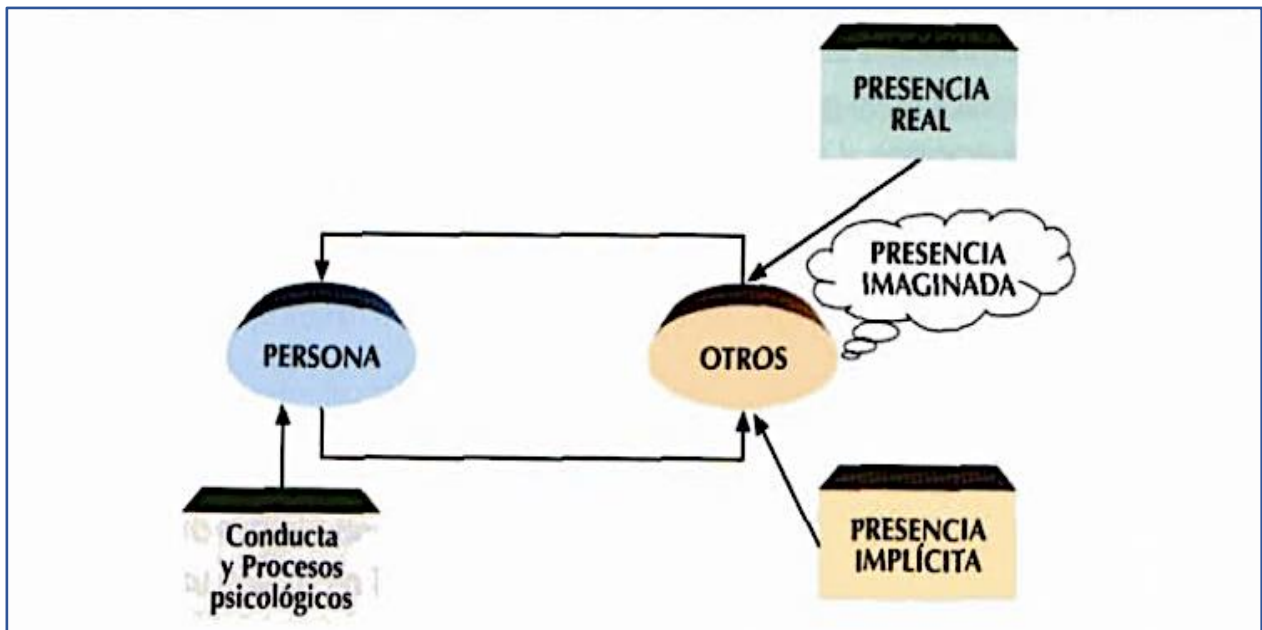
Fuente: Creación propia

5.1 La psicología social como fundamento para el entendimiento de los procesos de construcción de las expectativas

La psicología social ha sido estudiada desde diversas ópticas, con la finalidad de contribuir al entendimiento de la relación individuo-sociedad, el interés por los temas que ayuden a explicar el cómo y el por qué de la interacción humana han permeado en campos como la sociología o la antropología. Pese a que se podría inferir que la psicología social se enfoca en el estudio del funcionamiento de los grupos sociales desde una mirada colectiva, algunos autores como Rogers (1982) establecen que la psicología social centra su atención en el estudio de la persona individual dentro de un grupo y las formas en que se influyen de manera mutua

La psicología social puede definirse como el estudio de las formas en que la conducta de una persona individual puede verse afectada por la presencia real o imaginada de los demás, junto con un estudio de las formas en que la conducta de esa persona afecta, a su vez, a la conducta de otros que pueden estar o no físicamente presentes en este momento (Rogers, 1982, p.13).

Figura 5.2 Esquematación del ciclo de influencia basado en la conceptualización de W. Allport.



Fuente: Tomado de Gaviria, Cuadrado, López (2009).

La psicología social, ilustrada en la figura 5.2, es representada por Gordon Allport (1968) en su esquematización del ciclo de influencia, en ella se puede observar que la persona o ser individual es influido por los otros, de esta manera, el conocimiento es un intento por comprender cómo el

pensamiento, los sentimientos o la conducta de los individuos están influidos por la presencia actual, imaginada o implícita de los demás (Crespo Suarez, 1995, p.20).

La figura 5.2 muestra a la persona que posee conductas y procesos psicológicos característicos, en relación con los otros quienes pueden tener presencia e influencia en dichas conductas y procesos con su presencia real, en interacciones directas o de manera indirecta con su presencia imaginada o implícita.

La definición literal de psicología social es secundaria si tomamos en cuenta que los componentes *interacción, persona y otros individuos* están presentes en todas y cada una de estas definiciones; Mead, Allport y Lewis coinciden en que la conducta humana es influida por la presencia de otros agentes y que para su estudio y comprensión, es necesario acercarse a otras disciplinas y corrientes teóricas, como el psicoanálisis, el conductismo o el constructivismo, que nos ayuden a hacer una lectura clara de los alcances de esta rama de la psicología, con la finalidad de comprender y explicar los fenómenos educativos.

5.1.1 Referentes de la psicología social

Existen diversas áreas del conocimiento que coinciden con estas concepciones de la psicología social, como la sociología o la antropología, por lo que es bastante común la atribución de las construcciones individuales y su efecto en lo colectivo, especialmente en materia educativa. La teoría cognoscitiva social de Bandura (2001), destaca la idea de que una buena parte del aprendizaje ocurre en un entorno social; para este autor, el aprendizaje se da al observar a otros, además de conocimientos, también se aprende sobre la pertinencia y consecuencia de las conductas y así el sujeto actúa de acuerdo a sus capacidades y a los resultados que desea tener (Shunk, 2012, p.118). Vygotsky también se ha decantado por un enfoque que ensalza el valor del aprendizaje influenciado por los grupos sociales y las interacciones, estableciendo así los preceptos que fundamentan el constructivismo social (Woolfolk, 2006, p.324), el cual es un modelo pedagógico de aceptación popular entre los principales programas educativos.

Estas teorías de aprendizaje son claro ejemplo de la importancia e influencia de la interacción social en los procesos de construcción y desarrollo del aprendizaje; esta postura teórica permite hacer un análisis que permita comprender la conducta de los sujetos desde dos factores fundamentales, tales como el estado psicológico interno y los aspectos inherentes a su contexto social (Gaviria, Cuadrado, López, 2009); si bien no es materia de este trabajo de investigación presentar una disertación detallada sobre la pertinencia de cada teoría, si es importante resaltar

su contribución al entendimiento de la importancia de considerar los procesos sociales como un elemento detonador de los procesos individuales de desarrollo cognitivo y social en el contexto de la escuela. Al respecto de las interrelaciones individuales que permiten vivir en colectividad Puig Ruvira (1996) en su trabajo sobre la construcción de la personalidad moral, establece que la vida humana es ineludiblemente social, por lo que la decisión sobre cómo vivir es personal y social.

Desde esta concepción de la relación interdependiente de lo individual y lo social, se enmarca la construcción de las expectativas con relación al aprendizaje del inglés, en el entendido de que las expectativas, son construcciones personales que son influenciadas por la interacción del individuo con otros. La construcción de las expectativas desde la psicología social permitirá entender los procesos de construcción y definición de las expectativas, pero también permite aproximarnos al análisis de este fenómeno de estudio para entender los procesos individuales desde la mirada colectiva de las interacciones de los actores educativos.

La psicología social es rica en autores y corrientes que la nutren, podríamos remitirnos a sus orígenes en la sociología europea del siglo XIX en la cual Stuart Mill estableció la necesidad de generar conocimiento desde una ciencia que retomara los principios de la sociología y la psicología; por su parte Herbert Spencer contribuyó al desarrollo de la psicología social al iniciar el debate en torno a la importancia de la relación del individuo con el medio ambiente, a esta lista de precursores de la psicología social podemos agregar a Durkeim, Trade y Lebon.

Las principales aportaciones a la psicología social parecen estar diseminadas en dos grandes corrientes; por un lado encontramos a los exponentes de la escuela francesa y por otro lado a los teóricos de la escuela americana; en la primera corriente encontramos a su máximo representante Serge Moscovici (1961) y su teoría de las representaciones sociales, el cual ha centrado su postura en el establecimiento de la interpretación de los fenómenos desde la perspectiva de la sociedad en torno al sujeto, esta corriente sigue los planteamientos de Durkeim en torno a la importancia de estudiar la consciencia individual y la conciencia colectiva. Por otro lado, la corriente americana de la psicología social, tiene entre sus principales exponentes a Allport, Lewin, Mead, y su seguidor Blumer; estos teóricos establecieron la base para los enfoques interaccionistas desarrollados bajo las proposiciones de la psicología y la sociología. Stryker y Stathamsn (1985) identifican dos principales teorías dentro del enfoque interaccionista: la teoría del rol y el interaccionismo simbólico, el común denominador en estas teorías es que las dos hacen énfasis en la necesidad de analizar los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes en los procesos sociales (Ovejero Bernal, 2007, pp.396-397).

5.1.2 El interaccionismo simbólico

Para entender los procesos individuales que impactan al ideario colectivo y viceversa, recurriremos a la teoría del interaccionismo simbólico desarrollado en primera instancia por Hebert Mead y seguido por Blumer; la conceptualización básica del término, lo define como “la perspectiva teórica que considera que la reflexividad es la característica principal de los sujetos, ya que posee la capacidad de asumir su propio punto de vista y el de otros; considerando a la sociedad como un producto de la interacción” (Diccionario de Psicología y Pedagogía, 2001).

Esta conceptualización básica de la teoría nos permite adentrarnos en las especificidades del interaccionismo simbólico, el cual cobró auge en los años 60, aunque sus inicios se sitúan años atrás, Blumer, citado por Ovejero Bernal (2007), considera que el interaccionismo simbólico descansa en tres premisas principales

El primero es que los hombres se relacionan con las cosas, y con ellos mismos, de acuerdo con los significados que éstas tienen para ellos. El segundo es que esos significados surgen en el proceso de interacción social. Y el tercero es que la utilización, mantenimiento y modificación de esos significados se produce a través de un proceso activo de interpretación de la persona al tener que habérselas y tratar con los objetos —incluidos sus propios yoes— de su entorno (Ovejero Bernal, 2007, p.398).

Entonces, se puede reconocer desde esta teoría la importancia de las interacciones sociales para que el individuo genere sus propios significados de la realidad que vive, a la luz, no solo de sus concepciones individuales, sino también como resultado de las interacciones con sus otros, todos inmersos en un mismo entorno social. Ante esto se puede establecer que, tanto individuo como sociedad tienen un rol importante en la definición de los significados que se atribuyen a la realidad; de tal manera que es importante tomar un momento para analizar la forma en que el individuo construye esos significados desde la estructura cognitiva propia, esto lleva a retomar las ideas de Mead sobre la conducta del ser, del yo individual como resultado de la interacción social; para MEAD (1934) el YO es la acción del individuo frente a la situación social que existe dentro de su propia conducta y se incorpora a su experiencia solo después de haber llevado a cabo el acto. Para este autor entonces, el YO solo es posible en tanto existan interacciones sociales; en este punto debemos enfatizar que los “otros” como construcción social, no contribuyen al desarrollo del Yo como meros agentes estimulantes, la contribución importante se da en los procesos resultantes de la acción socializadora.

En este tenor Mead establece que el “ser” está constituido por una parte corpórea, fisiológica que se desarrolla de manera automática y natural y una parte subjetiva que puede objetivarse mediante la reflexión e introspección a la cual denomina el “self”. El self es el resultado de la influencia de factores diversos, es la construcción individual resultante de la interacción con el medio ambiente y las relaciones humanas. El ser desarrolla habilidades reflexivas que le permiten entenderse como parte de un todo social el cual puede estar representado por su grupo de afiliación (social, escolar, familiar) a este fenómeno Mead le denomina autoconocimiento. Para Mead la existencia y constitución del “self” es solo posible, en tanto coexista con él otras personas “se/ves”, es decir el Yo existe porque existen otros “yo” (como colectivo).

El interaccionismo simbólico entonces, hace énfasis en la definición colectiva de ciertos aspectos “simbólicos” que pueden ubicarse en diferentes niveles de análisis, como en el nivel lingüístico, es decir, el lenguaje como representación de actos complejos de la vida cotidiana, actos complejos de negociación, de control, autocontrol y adaptación (Goffman, 1959). El simbolismo también es identificado en aspectos reales (aunque subjetivos), observables y medibles, en acciones o representaciones características del ser humano y que lo diferencian de otras especies. “El mundo simbólico es el mundo humano...las definiciones y las producciones simbólicas son medios eficaces para la acción, para definir las situaciones interpersonales y para intervenir en el mundo social” (Fernández Villanueva, 2003. p. 62)

El interaccionismo simbólico es reconocido por ser la primera teoría comunicativa de la sociedad (Carabaña y Lamo de Espinosa, 1978) que ha tenido profundo impacto en la constitución de la psicología social y en la comprensión del ser individual como un ser social. De esta manera, el interaccionismo simbólico ofrece los elementos teóricos para guiar los procesos investigativos asociados a los sujetos sociales, en el marco de referencia de las complejidades y subjetividades entre el mundo dado y el mundo percibido.

La postura del interaccionismo simbólico, contribuye para ayudar a entender la importancia de la colectividad como elemento fundamental para la comprensión de los significados individuales, que dan muestra de los fenómenos desde el sujeto que vive la realidad y la forma en la que se aproxima a dichos fenómenos. El interaccionismo simbólico, también abona a la construcción de un modelo para analizar las interacciones dadas en el contexto escolar y que contribuyen a la construcción de las expectativas, de tal manera que es claro que el interaccionismo simbólico es pieza clave en el desarrollo de esta investigación ya sea para entender la construcción de las expectativas o para analizar las interacciones entre los sujetos sociales.

5.1.3 La construcción de las expectativas

Ahora que se ha establecido que la psicología social y el interaccionismo simbólico ofrecen elementos teóricos de referencia sobre los cuales se puede fundamentar este estudio sobre las expectativas, es importante dedicar un espacio para entender la forma en que estas expectativas se construyen. Si bien no hay una definición o categorización que oriente esta construcción, diversos autores coinciden en que existen algunos elementos coincidentes, tales como la motivación, las creencias, las necesidades, los antecedentes contextuales y las aspiraciones del futuro (Abdelrahin, Humaida, 2012, Díaz Larena, Morales Campos, 2015, Jin, Zhang, Yuan, Liang y Xie, 2014).

a) Las teorías de la Motivación y su relación con la definición de las expectativas

El individuo es un todo integrado y organizado, sus acciones, deseos y metas son establecidos desde una visión holística no segmentaria, por lo que sus deseos y necesidades no vienen de una sola línea ni tienen un solo fin, a pesar de que aparentemente así sea. Existen varias corrientes que han abordado las causas y procesos de la motivación (Aldelfer, 1972; McLelland, 1942, Hezberg, 1959) pero es sin duda Maslow el referente obligado para entender la motivación, especialmente en materia educativa; en su libro *Motivation and Personality* (1954), Maslow aborda el cómo y el por qué de la motivación y la búsqueda de la satisfacción de necesidades surgidas de un deseo específico con implicaciones en el todo.

A continuación, se abordan algunas de las premisas de este autor que ilustran sobre conceptualizaciones básicas para el entendimiento de la construcción de las expectativas a la luz de las teorías de la motivación.

b) El deseo como vía de expresión de las necesidades humanas.

Como punto de inicio es importante reconocer, como lo ha hecho Maslow, que la motivación es un todo no solo una parte del ser, que está estrechamente ligada a los deseos, a las necesidades y a la satisfacción o no de estas. Pese a que Maslow no presta especial importancia a los deseos, si bien los reconoce, no atribuye a ellos un papel importante en la definición de la jerarquía de las necesidades; para el establecimiento de las expectativas resulta relevante mirar el tratamiento que este autor da al tema. Los deseos son generados de manera cotidiana y reflejan las necesidades que el individuo desea satisfacer; el deseo establece la forma en la que llegaremos al fin y no el fin mismo. La importancia de reconocer los deseos radica no en el deseo *per se*, pero sí en lo que

el deseo representa, sus implicaciones y la necesidad expresada. A manera de ejemplo, se presenta el caso de un adolescente que tiene la necesidad imperiosa de poseer un teléfono celular, analicemos las implicaciones de este deseo y la necesidad que espera sea satisfecha; como se ha dicho, el deseo permite identificar la necesidad que aguarda ser satisfecha, en este caso se puede identificar la necesidad primaria o real de comunicación que sería la necesidad primaria y obvia y hasta podríamos considerarla genérica, es decir esta necesidad puede ser compartida por todos los individuos con el mismo deseo, la necesidad de estar comunicado en todo momento y lugar; pero a esta necesidad primaria subyacen otras necesidades que trascienden la intención original, y que varían dependiendo de las características del individuo, es decir el deseo por un teléfono celular también podría indicar una necesidad de reconocimiento, aceptación y pertenencia a un determinado grupo, si la satisfacción de este deseo es condicionado por la posesión de un teléfono de determinada marca, modelo o con determinada tecnología; en este ejemplo se puede observar que la importancia del deseo radica en la información que provee con relación a las necesidades específicas del individuo.

Evidentemente no todos los deseos llegan a un fin, el análisis del deseo hace que el individuo reflexione sobre la viabilidad del mismo y las posibilidades de realización, algunas veces esta reflexión se hace de manera consciente, tomando como referente la realidad en la cual el individuo se encuentra inmerso, otras veces esta reflexión se hace de manera inconsciente, hasta llegar a desistir del deseo o a modificarlo, de esta manera el hombre establece deseos bajo el reconocimiento y aceptación de lo que puede lograr.

Maslow (1954, p.24) establece que el hombre es un animal deseoso, que rara vez alcanza la satisfacción y cuando lo hace, ésta solo es temporal, cuando un deseo se cumple surge otro, esta cadena es natural y generará nuevos deseos ante el conocimiento del deseo cumplido. El efecto resultante del deseo cumplido, es decir la satisfacción, cuando es obtenida, impacta a todo el ser no solo a una parte, el individuo no puede satisfacer su necesidad de alimento y solo beneficiar al estómago, por el contrario de inmediato ocurren una serie de reacciones como resultado del deseo cumplido; estas reacciones van en primer momento al aspecto físico y trasciende a otros aspectos, su estado de ánimo cambia, su percepción de las cosas cambia (en este caso su percepción de la comida), su memoria cambia, cambian las emociones y el pensamiento, es decir existen cambios en las capacidades psicológicas y físicas.

Ahora bien, no todos los deseos son cumplidos, existe la posibilidad de que estos deseos sean realizados de forma parcial o de una forma distinta a la que el individuo espera, generando así un

cierto nivel de satisfacción o insatisfacción que impactará la motivación y la generación de deseos futuros. Retomando el ejemplo del adolescente y el teléfono, la satisfacción de la necesidad primaria, la de comunicación, la cual puede ser satisfecha con la adquisición de cualquier teléfono celular sin importar el costo o marca del teléfono; pero sí la necesidad que busca satisfacer es la de aceptación o reconocimiento basado en la posesión de un teléfono de última tecnología, podemos decir que la necesidad está satisfecha, pero no de la manera en la que el sujeto esperaba, generando así un sentimiento de insatisfacción pese a la necesidad cubierta.

De esta manera, se puede establecer que el deseo expresa una necesidad que está influida por la cultura, el medio ambiente, el contexto y las experiencias previas que son el punto de partida de las necesidades y que la realización del deseo no siempre resulta satisfactoria.

c) La motivación en la construcción de las expectativas

Como ya se ha mencionado las expectativas son construcciones personales, influenciadas por las experiencias previas, los conocimientos y los intereses, además de estar influidos por inputs recibidos del entorno. Colin Rogers (1982) establece que las expectativas de los maestros y los alumnos son construidas por una cadena de elementos que van desde las referencias de terceros, hasta la experiencia propia con alumnos o maestros en situaciones similares. Esta cadena de cimentación de las expectativas está íntimamente relacionada con las construcciones personales, los deseos y la motivación, las cuales están enfocadas en alcanzar metas positivas que garanticen un estado de bienestar y satisfacción al ser humano, aunque existe la posibilidad de que las expectativas también denoten predicciones negativas, especialmente si se trata del desempeño de los estudiantes.

En cualquiera de los casos (expectativas positivas o negativas) éstas expectativas son generadas en el marco de los deseos, intereses y motivaciones personales, por lo que a continuación discutiremos las aportaciones de tres teorías de la motivación y su relación con la creación y establecimiento de las expectativas individuales.

Como se puede apreciar, las ideas de Maslow giran en torno a dos premisas clave, los deseos y las necesidades que esos deseos buscan satisfacer. El proceso de análisis de estas ideas no es excluyente, por lo que al hablar de ellos se debe también considerar algunos otros temas que de manera colateral están asociados, tal es el caso de las implicaciones de dichos deseos o el significado de las necesidades. Estos referentes permiten entender con claridad que los seres humanos buscan satisfacer sus necesidades con la finalidad de lograr el bienestar (el bienestar

entendido dentro de los marcos referenciales del individuo, lo cual implica que el bienestar de uno, puede no ser el bienestar del colectivo.

El proceso de búsqueda de la significación y entendimiento de las necesidades humanas ha llevado a los teóricos y especialistas en el tema a analizar, estudiar y jerarquizar las teorías sobre la motivación; de esta manera se ha logrado establecer posturas en torno a dos aspectos importantes, por un lado el debate sobre la definición de necesidades “básicas” inherentes al ser humano, y por otro lado, el establecimiento de una categorización que orienta sobre la importancia y el camino para la satisfacción de estas necesidades.

Maslow contribuyó a esta discusión sobre la importancia de la motivación con su jerarquización de las necesidades, las cuales categorizó en: necesidades inferiores que están representadas por las necesidades básicas y que están asociadas a necesidades que podrían ser llamadas “universales” y que son vitales para la subsistencia humana; y las necesidades superiores que tendrían que ver con el desarrollo personal de cada individuo. Esta clasificación, representada en la famosa “Pirámide de Maslow” (fig. 5.3) va más allá de la dicotomía de lo básico a lo complejo, generando así una sub clasificación dividida en cinco niveles.

En el nivel más bajo de la pirámide de Maslow, se encuentran las necesidades fisiológicas, las cuales son consideradas básicas (comer, dormir, etc.); en segundo plano se encuentran las necesidades de seguridad, estas también podrían ser consideradas básicas o naturales, ya que uno de los objetivos del ser humano es tener seguridad, esto comprende la seguridad financiera y la seguridad asociada al bienestar integral del ser y la familia, para el autor de esta teoría, la mayoría de las personas solo llegan a este nivel. El tercer nivel en la pirámide hace referencia a las necesidades de tipo social, las necesidades del ser en interacción con su entorno, esta necesidad es traducida en la necesidad de amor, de reconocimiento de los semejantes, de aceptación y de afiliación a grupos sociales. El cuarto puesto en la jerarquía, está asociado al desarrollo psicológico, ya que son necesidades que tienen que ver con la autoestima y el reconocimiento de los otros, esto conlleva la necesidad de respeto, admiración y la confianza en sí mismo. Finalmente, en la punta de la pirámide, Maslow ubica a la categoría probablemente más compleja de entender y alcanzar, la autorrealización, para llegar a esta etapa el individuo debió haber satisfecho las necesidades en las categorías previas, las necesidades que subyacen a este nivel están relacionadas con las capacidades personales, las aptitudes, la capacidad de crear y producir y descubrir la verdad.

En este último nivel de necesidad, Maslow identifica 16 características de las personas auto realizadas, entre estas características se encuentra la preocupación por entender los problemas y actuar para resolverlos, independencia y capacidad para conducirse de manera autónoma, visión abierta no estereotipada de las cosas, capacidad para separar los medios de los fines, y experiencias espirituales.

El modelo de jerarquía de necesidades de Maslow, mostrado en la figura 5.3, permite entender y visualizar la forma en la que las necesidades se establecen. De esta manera, como se observa en la pirámide, sugiere que las necesidades fisiológicas son las necesidades “base”, esa que todos los individuos buscan satisfacer en primera instancia; las necesidades de seguridad, afiliación y reconocimiento son subsecuentes, pero con igual importancia para el desarrollo óptimo del individuo, quien busca en la satisfacción de estas necesidades contar con condiciones físicas, psicológicas y contextuales ideales. En la punta de la pirámide, Maslow ha ubicado la autorrealización como el concepto central y máximo de las necesidades del hombre, aspectos asociados a la moralidad, la creatividad o la resolución de problemas supondrían un ser integral que obviamente ha llegado a este punto como resultado del tránsito por los otros niveles.

De acuerdo con la teoría de Maslow, el individuo posee un fin determinado y la búsqueda de su satisfacción, genera la motivación adecuada para que el individuo se mueva y ascienda en la pirámide de las necesidades, transitando de la satisfacción de las necesidades básicas, hasta la satisfacción de las necesidades más complejas que permitan al individuo constituirse en un ser realizado.

Figura 5.3 Pirámide de la motivación de Maslow



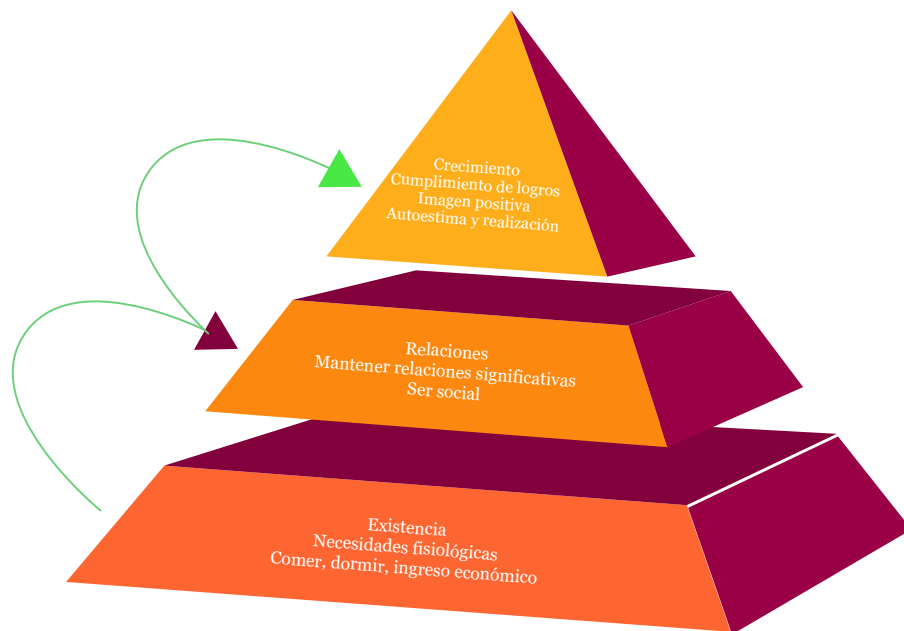
Fuente: Maslow, 1970.

El modelo jerarquizador de Maslow no es el único que busca establecer niveles o categorías de las necesidades, Alderfer (1972) generó su propio modelo en busca de explicar los niveles de necesidades del ser humano, pese a que este modelo es muy popular en las áreas de la administración organizacional, es difícil despegarse o no asociarlo totalmente al Modelo presentado por Maslow; las comparaciones entre ambos modelos no se han hecho esperar, el mismo Alderfer reconoce que la jerarquía de Maslow ha influenciado la propia pero considera que el modelo de las “tres necesidades”, ilustrado en la figura 5.4, como se le denomina al modelo de Alderfer es mucho más dinámico y flexible.

De acuerdo con este modelo el individuo al no satisfacer una necesidad de nivel superior, en consecuencia, incrementa la necesidad de satisfacer una necesidad de nivel inferior, a esto le llama “frustración y regreso”, sobre este punto Maslow, a diferencia de Alderfer considera que el individuo no puede moverse a otro nivel, en tanto no satisfaga la necesidad del nivel en el que se encuentra.

Figura 5.4 Modelo ERC

(Tres necesidades primarias: existencia, relacionarse y crecimiento)



Fuente: Creación Propia
Basado en el modelo de Clayton Alderfer (1972)

Como se observa en la figura 5.4, el modelo de las tres necesidades ERC de Aldelfer, establece que todo ser humano tiene tres necesidades primarias: la necesidad de existencia, la necesidad de relacionarse y la necesidad de crecimiento (ERC). La necesidad de existencia hace referencia a las necesidades de tipo físico, indispensables para la supervivencia, tales como las necesidades de tipo fisiológico dormir o comer; y las de seguridad, tales como tener un ingreso económico o sentirse protegido físicamente. La necesidad de relacionarse hace referencia a la necesidad de mantener relaciones significativas con otros, es decir la necesidad de funcionar como ser social; en cuanto a la tercera necesidad, la de crecimiento, esta expresa la necesidad de crecimiento personal obtenido por el cumplimiento de los logros o sueños, en esta necesidad, el individuo se enfoca en la creación de una imagen positiva ante los demás, pero también se enfoca en el desarrollo de la autoestima y la realización.

Como se puede observar, los tres componentes del modelo de Aldelfer son coincidentes con los niveles considerados por Maslow en su jerarquía, categorizados de manera distinta, pero con puntos de coincidencia sobre la naturaleza de las necesidades; ambos modelos nos llevan a inferir que las necesidades son más o menos genéricas, si bien en lo específico pueden variar de un individuo a otro, en lo general todos los seres humanos tenemos necesidades básicas que cubrir para poder vivir, necesidades de socialización y necesidades de ser reconocido o figurar en el ideario del colectivo en el que nos desarrollamos.

d) La motivación para el aprendizaje del inglés

Una vez que se ha establecido la importancia de la motivación como un componente activo de las expectativas; en este apartado la atención se concentra en examinar la motivación desde la perspectiva y visión de los teóricos de la enseñanza del inglés, si bien en esta investigación tomamos la teoría de Maslow como la teoría principal que guía el análisis de la información, es importante abrir el espacio para abordar las expectativas desde las particularidades propias de la disciplina, tomando como referente el aprendizaje experiencial que fundamenta la enseñanza del inglés desde la postura del estado.

De esta manera, como punto de inicio es importante recordar que la enseñanza del inglés propone promover el aprendizaje a través de la experiencia, el aprendizaje experiencial esta basado en la naturaleza constructivista del aprendizaje, por lo que enfrenta al individuo a dar sentido al mundo con base en las experiencias personales. De esta manera, la mente busca constantemente el equilibrio entre el conocimiento previo y el nuevo conocimiento. Esta forma de concebir el aprendizaje nos lleva a mirar el proceso como un acto dinámico que pareciera contraponerse con

los enfoques de enseñanza tradicionales que privilegian la gramática, así como los análisis estructurales y discursivos (SEP, 2006). En este sentido, el aprendizaje experiencial como elemento detonador del conocimiento, nos brinda la oportunidad de replantear el punto de inicio del proceso de aprendizaje, lo cual implica reconocer elementos asociados a la experiencia previa y que podrían influir en el proceso de aprendizaje. Uno de esos elementos característicos del aprendizaje experiencial y de las prácticas sociales propuestas para la enseñanza y aprendizaje del inglés en la educación pública del idioma inglés es la *motivación*; el proceso de aprendizaje no puede concebirse aislado de elementos y condiciones que incentiven el aprendizaje, en este sentido entendemos la motivación como “ el acto de proveer un incentivo o razón para hacer algo, es la llave para aprender o hacer cualquier cosa de manera exitosa. Cuando los individuos están altamente motivados y las experiencias que tienen son significativas y propositivas para ellos, aprenden más fácilmente” (Cooper, como se citó en Cervantes, 2007); por su parte, Brown (2007) establece que cada persona se motiva de diferente manera y en consecuencia actuará de manera única de acuerdo a su ambiente y en respuesta a sus condiciones sociales y culturales. De esta manera, la motivación es concordante con el constructivismo, con las interacciones con los otros y de la determinación personal.

De manera específica la motivación en el campo del aprendizaje del inglés ha sido influida por las aportaciones de Gardner (1985), a pesar de que él establece el fenómeno *orientación* no motivación, y es que, la definición de orientación se refiere al propósito del aprendizaje, mientras que motivación es la intensidad del ímpetu para aprender. Para Gardner (1985) la motivación es el factor de mayor influencia en el aprendizaje de un idioma, aunque no descarta la existencia de otros elementos; de esta manera identifica dos tipos de motivación: la *instrumental* que es la motivación por aprender un idioma para obtener un mejor trabajo o para cumplir con un requisito académico, y la *integradora* que se refiere a la motivación por aprender el idioma para integrarse al grupo de personas que hablan nativamente el idioma. Sobre este tema, Oxford y Shearing (1994) también consideran que existen otros factores que ejercen motivación en el aprendizaje del idioma, tales como; las metas de aprendizaje del curso, la retroalimentación proporcionada por el maestro y las creencias personales sobre el éxito y el fracaso.

La motivación entonces, se divide en dos tipos: la motivación intrínseca y la motivación extrínseca, no podríamos indicar que un tipo de motivación es más fuerte que el otro, a pesar de que desde la perspectiva de Maslow (1970) la motivación intrínseca es superior, ya que de acuerdo con la pirámide de las necesidades, la motivación más fuerte se encuentra en la necesidad de autorrealización, sin importar el tipo de motivaciones externas que se reciban, siempre existirá

esta motivación de autorrealización que se resuelve de manera personal y desde el interior. Sin embargo, en este estudio planteamos que existe una motivación que indistintamente del tipo que sea, representa una fuerza movilizadora que define las expectativas en torno al aprendizaje del inglés.

Con fines aclaratorios, es importante establecer que la motivación extrínseca podría estar representada por elementos externos que modifican, alientan y promocionan el aprendizaje, aunque esto podría confundirse con estímulos o recompensas materiales otorgadas, lo cual podría caer en el condicionamiento; por otro lado la motivación intrínseca esta asociada a los esfuerzos personales que el estudiante encuentra en sí mismo para conducirse hacia la autodeterminación y la autonomía (Brown, 2000); no llevaremos este análisis hasta los caminos que debaten las características de cada tipo de motivación, ya que la intención es acotar de manera muy específica la motivación que subyace al aprendizaje del inglés.

En este sentido Williams y Burden (1997) establecen que existen tres elementos que influyen en el clima alrededor del aprendizaje del inglés y que pueden definir la motivación: a) la influencia de las culturas nacional y extranjera en referencia al idioma que se está aprendiendo, b) el sistema educativo en el cual se aprende el idioma y c) el ambiente inmediato del aula, sobre el cual estos autores consideran que los docentes tienen un papel determinante en la creación de ambientes de aprendizaje que motiven a los alumnos. Respecto de este punto, los docentes pueden elevar la motivación de sus alumnos en el aprendizaje de la L2 a través de a) la identificación de los motivos por los que sus alumnos aprenden inglés, b) ayudarlos a modelar sus creencias acerca del éxito y fracaso en el aprendizaje de la L2, c) mostrándoles la recompensa de aprender un L2, d) proveer un ambiente de aprendizaje seguro en donde la ansiedad del aprendizaje de la L2 es mínima, e) alentar a los alumnos a establecer sus propias metas de aprendizaje y desarrollar sus propios sistema de recompensas (Oxford y Shearing, 1984).

Por su parte, Lewis (2008) considera que la motivación en el campo de la enseñanza del inglés es diferente a la motivación en otras disciplinas, ya que el conocimiento no se almacena para generar referentes o para su uso posterior, por el contrario, el aprendizaje del inglés involucra habilidades comunicativas que necesitan ser usadas, es decir, el conocimiento es instrumental; en este sentido algunos alumnos poseen motivación intrínseca que les permite identificar los beneficios del aprendizaje del idioma desde el reconocimiento reflexivo de sus propios intereses y creencias.

Se ha establecido en este apartado un marco de referencia del término motivación para el aprendizaje del inglés con la finalidad de mirar las particularidades y así establecer un punto que

sirva de referencia para el análisis posterior de los hallazgos y que al mismo tiempo sirva para establecer contrastes con la teoría de la motivación de Maslow, que fundamenta esta investigación.

e) Las creencias en la construcción de las expectativas

Como se ha visto, las expectativas son construcciones personales con cierto grado de influencia externa, en cuya creación además de la motivación, también influyen otros aspectos como las creencias. Tal como lo establece Ortega y Gasset en su texto Ideas y creencias, “no hay vida humana que no esté desde luego constituida por ciertas creencias básicas y, por decirlo así, montada sobre ellas” (1983, p.2), las creencias al igual que las expectativas son propias del ser humano, no son ideas surgidas al azar, ni pensamientos prestados del otro; las creencias son ideas muy dentro del ser, o mejor dicho, el ser vive dentro de las creencias. Las creencias no son universales en el sentido estricto de la palabra o entendidas como elementos que puedan ser definidos de manera unificada para todos los individuos; tampoco son un acto cognitivo consciente, sin embargo, las creencias, positivas o negativa, nos dan estabilidad, nos ayudan a crear nuestro mundo desde referentes personales que nos ayudan a lidiar con la realidad, con esa contravoluntad que no elegimos, pero con la que nos topamos (Ortega y Gasset, 1983).

La asociación del concepto creencia a los temas del ser social requieren de un análisis aparte, sin embargo, no es menester de este estudio ahondar en formulaciones de ese tipo, ya que la intención del tratamiento del tema en este apartado de fundamentación teórica, es establecer una delimitación conceptual que permita entender de manera clara el significado de las creencias en relación con la creación y establecimiento de las expectativas; en este sentido, a manera de conceptualización primaria podemos referirnos a la significación simplista de *creencia* en términos de la Real Academia, la cual hace referencia a *un firme sentimiento y conformidad con algo*.

Sin embargo, profundizando en el tema en los ámbitos de la educación y la psicología, encontramos otras aproximaciones conceptuales, tal es el caso de Cruz Rodríguez (2008) quien establece que las creencias pueden ser individuales o colectivas y que son un conjunto de realidades metaempíricas que las personas o grupos aceptan, observan y declaran como principios y que les sirven para orientar su vida. Para esta autora las creencias establecen sistemas interpretativos-descriptivos de la realidad, cargados de dimensión valoral que parten de comprensiones intuitivas y totalizadoras de la realidad.

En cuanto a las creencias individuales, Pajares (1992) por su parte, establece que las creencias están basadas en los procesos cognitivos y del pensamiento cuya forma de creación y transmisión es a través de la cultural, de esta manera se identifican dos tipos de creencias: las creencias previas o centrales y las creencias de reciente adquisición. Las creencias previas son aquellas que se forman en la niñez y que tienden a persistir, formando sistemas de creencias que influyen en la manera en que se percibe la realidad y al mismo ser, lo cual sin duda se verá reflejado en la creación de las expectativas. Por otro lado, las creencias de reciente adquisición son aquellas que son establecidas como parte del proceso experiencia y de socialización. Pajares (1992) considera que las creencias previas o centrales son más difíciles de alterar y las de reciente adquisición son más propensas a la transformación o el cambio causado por el comportamiento y la percepción de las personas.

De manera específica y en relación con las creencias propias del contexto educativo, se deben considerar las creencias pedagógicas, las cuales están relacionadas con la manera en la que el maestro piensa el aula, a los estudiantes, la naturaleza del aprendizaje, el papel del profesor en el salón de clase y las metas de la educación (Kagan citado por Cruz 2008). De esta manera se puede identificar que las creencias pedagógicas son determinadas con base en las experiencias previas asociadas al aprendizaje, la enseñanza, y la práctica diaria en el aula, así como la interacción con los conocimientos teóricos correspondientes, a partir de lo cual el docente toma decisiones. Es así que las creencias pedagógicas estarán representadas por el conjunto de usos y costumbres que el docente pone en práctica en su actividad diaria, desde la forma en que concibe su labor, hasta la interacción que mantiene con sus alumnos, teniendo como eje principal el proceso de enseñanza - aprendizaje. Doyle (1997) propone dos creencias sobre el proceso de enseñanza aprendizaje: la primera sostiene que la enseñanza es dar información y la segunda hace referencia a que la enseñanza facilita y orienta el aprendizaje. La primera creencia “la enseñanza es dar información” ubica al maestro en la postura “del que sabe”, el maestro como el agente que debe proveer de información a sus estudiantes, lo cual incluye proveer las herramientas necesarias para esta tarea. En el caso de la segunda creencia “la enseñanza facilita y orienta el aprendizaje” en esta, el maestro no solo tiene que dar la información, también debe buscar los medios para que el proceso de enseñanza logre su cometido de una manera fácil.

Como se puede observar, las creencias pedagógicas se inclinan hacia el papel que desempeña el docente, el cual desarrolla a lo largo de su vida profesional ciertas creencias pedagógicas que pueden ser clasificadas en dos tipos: las creencias pedagógicas asociadas al contenido explícito de la educación, entre las cuales encontramos creencias tales como: la educación es para

transmitir valores culturales, la educación sirve para transmitir el contenido de diferentes disciplinas, la educación es para desarrollar el pensamiento crítico (Tatto citado por Cruz 1998). En una segunda clasificación se encuentran las creencias asociadas al contenido implícito del currículo: la manera en que aprenden los estudiantes, el papel del profesor en el aula, los distintos niveles de capacidad de los estudiantes, y la importancia de los contenidos (Cronin-Jones 1991). Por otro lado, Zabala Vidiella (1998) define algunos lineamientos asociados a la práctica pedagógica y que de manera general nos permiten clasificar y sirven como base para establecer los diferentes ámbitos en los cuales se centra la creación de expectativas de aprendizaje:

- Las secuencias de actividades de enseñanza aprendizaje: actividades para la construcción del conocimiento, el aprendizaje de los contenidos, la pertinencia de las actividades.
- El papel del maestro y el alumno: relaciones interpersonales, grado de comunicación, vínculos afectivos que establecen un clima de convivencia armónico.
- La organización social de la clase: la dinámica grupal que se establece para la organización de los alumnos y que propicia la convivencia y el trabajo.
- La utilización de los espacios y el tiempo: la rigidez de tiempo y el espacio en la enseñanza.
- La manera de organizar los contenidos: la flexibilidad de los programas y la estructura formal de la escuela.
- La existencia, las características y el uso de los materiales curriculares y otros recursos didácticos.
- El sentido y el papel de la evaluación.

Con base en lo anterior es posible establecer que las creencias son un factor importante en la creación de las expectativas, ya sean individuales o colectivas las creencias tienen un efecto en las expectativas y la relación que les une es evidente. En el contexto escolar y a manera de colofón se retoman las ideas de Rogers (1982) respecto de las expectativas influidas por las creencias, para este autor, las expectativas son un todo dividido en tres unidades distintas, la primera unidad hace referencia a los procesos implicados en las creencias/ impresiones de los maestros sobre sus alumnos, esto establece expectativas sobre la conducta y el aprovechamiento de los alumnos. La segunda unidad se refiere a la forma en la que el alumno percibe al profesor, lo cual desarrolla creencia respecto de la valoración que el maestro tiene del alumno y viceversa, y la tercera unidad

se refiere a los efectos que estas percepciones o creencias del alumno pueden tener sobre el autoconcepto y su nivel de motivación, lo que sin duda tendrá un impacto en la conducta y aprovechamiento general y su nivel de logro.

Es así que el entramado que une a las expectativas con las creencias, la autopercepción y la motivación es claro en la literatura revisada. Hasta este punto se ha tratado el tema de la motivación y las creencias como elementos sustanciales de las expectativas, por lo que en el siguiente apartado se aborda la autopercepción con la finalidad de establecer la base teórica que permita comprender de una manera más clara los resultados y la discusión de los mismos incluidos en los capítulos posteriores.

f) La autopercepción

Como ya se mencionó previamente, otro aspecto importante y que es coincidente en la literatura sobre la creación y establecimiento de las expectativas, está relacionado con la forma en que el individuo se percibe y reconoce, a manera de referente y guardando las debidas proporciones en relación a los temas propios de la psicología conductual, hacemos mención de la autopercepción como un elemento que impacta la formación de las expectativas individuales. Uno de los principales exponentes de estos temas es Carl Rogers quien en su teoría de la personalidad establece que el ser humano tiene la capacidad, latente o manifiesta, de comprenderse a sí mismo, de resolver sus problemas de modo suficiente para lograr la satisfacción y la eficacia necesarias a un funcionamiento adecuado (...); tiene igualmente, una tendencia a ejercer esta capacidad (Palacios 1989). Al respecto, Jesús Palacios (1989) considera que esta capacidad natural no se manifiesta de manera automática, sino que necesita de condiciones determinadas para emerger y cita a Rogers, “el ejercicio de esta capacidad requiere de un contexto de relaciones humanas positivas, favorables a la conservación y a la valorización del “yo” es decir, requiere de relaciones carentes de amenaza o de desafío a la concepción que el sujeto se hace de sí mismo”.

Estas premisas establecidas por C. Rogers sirven como referencia para establecer la relación de la autopercepción con la teoría de la psicología social y contempla diferentes implicaciones, tales como, la valoración de la autoestima y otros elementos de tipo cognitivo que resultan relevantes para la construcción de las expectativas, tomando en cuenta la atribución que a sí mismo otorga el individuo. Dichas atribuciones contemplan elementos como: La imagen propia ante los otros, la autoestima y la satisfacción con los logros alcanzados en términos de lo que se enseña y lo que se aprende.

Tal vez la principal referencia para el presente estudio radica en colocar a los sujetos sociales, no en la situación de referirse a ellos como objetos, sino como sujetos con emociones, autopercebidos de sí mismos y con potencial de ser valorados como participantes directos en su propio proceso de constitución, por lo que requieren el respeto correspondiente.

De esta manera las expectativas serán el reflejo en primera instancia de las creencias individuales y de la forma en que el individuo se percibe, esto en el marco del reconocimiento de sus alcances y limitaciones, para posteriormente pasar por un proceso de ratificación o modificación como resultado de la interacción con otros.

5.2 La pedagogía crítica, una mirada al papel de la escuela y su influencia en el establecimiento de las expectativas

La pedagogía crítica es una corriente teórica diversa, que tiene sus fundamentos en la teoría crítica, la cual considera el dominio del conocimiento como parte del proceso histórico de emancipación. Las aportaciones de los pensadores de la escuela de Frankfurt y sus premisas sobre la teoría crítica enmarcan esta corriente que lleva a reflexionar sobre “lo que debe ser” en contraposición con “lo que realmente es”. De esta manera la pedagogía crítica tiene entre sí diferentes posturas, que van desde las teorías de la reproducción, hasta la teoría de la resistencia, el punto de coincidencia en ellas es la crítica hacia la relación de la escuela y el estado. Se considera que el estado es un sistema hegemónico que impacta de manera directa a la escuela; algunos de los principales exponentes advierten de la educación liberadora y del carácter emancipador de la misma, mientras que otros consideran que la escuela es un aparato de reproducción del estado.

A manera de introducción y para clarificar el concepto de pedagogía crítica, recurrimos a McLaren (1998) quien nos brinda un principio directriz para entender esta postura teórica

La pedagogía crítica proporciona dirección histórica, cultural, política y ética, para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza. Los teóricos críticos generalmente analizan a las escuelas en una doble forma: como mecanismo de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase, y el género, y como agencia para dar poder social e individual (p.196).

Los cimientos de la pedagogía crítica se encuentran en la formación del *instituto de investigación social* y sus esfuerzos por abrir el debate sobre los efectos y fenómenos propios de la posmodernidad; orientados por la teoría marxista, un grupo de intelectuales alemanes (Albert

Gerlach, Carl Grunberg, Felix J. Weil, 1920-1930) inician el instituto enfocado en la investigación social, que visto a la distancia, podría cuestionarse el carácter social de las investigaciones, ya que es reconocida como se puede ver en los escritos de la época, la influencia de la postura económica con la que se trataban las investigaciones, que pese a su carácter marxista se decantaban por la sociología empírica. Con la llegada de Max Horkheimer a la dirección del instituto en 1930, se retoma a la filosofía social como eje conductor de las investigaciones del instituto, dando paso a la teoría crítica como método de análisis de la realidad, se plantea entonces esta derivación teórica como un conjunto de proposiciones referentes a un determinado dominio del conocimiento, y como el aspecto intelectual del proceso histórico de emancipación (Bórquez Bustos, 2006. p.56).

Las situaciones contextuales al florecimiento de esta postura, tales como la llegada de Hitler al poder, impactan al instituto, el cual fue cerrado por los nazis, provocando que algunos de sus miembros emigraran a Estados Unidos, siendo hasta la terminación de la Segunda Guerra Mundial cuando algunos de ellos regresan a Alemania, marcando así lo que podría llamarse un segundo aire, que se constituyó en la Escuela de Frankfurt (1950) la cual se fortalece y encuentra las condiciones para fortalecer a la naciente teoría crítica; en el documento *Dialéctica del iluminismo*, Horkheimer y Theodor Adorno cuestionan las causas humanas que ocasionan la barbarie reflejo de la decadencia del ser humano, respecto de esta idea Bórquez Bustos (2006) describe que “para la teoría crítica la barbarie no es un acontecimiento fortuito, sino que obedece a causas humanas y, a pesar de que la modernidad tiende a ocultar el misterio de la barbarie, este hecho por ser humano, tiene un orden y por tanto posee un sentido” (p. 60).

De esta manera, la Escuela de Frankfurt lanza severas críticas sobre la sociedad de la época, pero también a las formas del conocimiento como el positivismo y su postura reduccionista del método científico y que dicho sea de paso, no eran los únicos que lanzaron críticas y cuestionamientos a este respecto; la crítica común y que impactó otras formas de abordar el conocimiento, propició enfoques más cercanos al individuo y a los fenómenos sociales del hombre, como es el caso de la aparición de la Teoría General de los sistemas, que se aborda adelante en este apartado teórico. De esta manera las premisas que sustentan a la teoría crítica son cuestionadas también, la teoría Marxista deja de ser la brújula que orienta la lectura que se hace de los fenómenos de la sociedad, esto debido a la “popularidad” y oficialización del Marxismo en algunos países, lo cual llevó a un cambio en la concepción del proletariado y las estructuras de poder, por lo que estos hechos marcan una separación entre la postura económica de la teoría marxista y se concentra en el análisis de la vida social desde el ámbito cultural.

De esta manera los teóricos de la Escuela de Frankfurt abren un capítulo importante en el análisis de las estructuras sociales, si bien consideran que la dominación económica sigue siendo importante, también distinguen a la cultura como un elemento central de dominación. La concepción de la cultura de masas es introducida y posicionada como un fenómeno que provoca el conformismo social a través de la enajenación que limita la capacidad creativa del hombre, por lo que consideran que las masas están desprovistas de una conciencia crítica que limita sus posibilidades de reacción al adoctrinamiento. Jürgen Habermas continuó el trabajo de los teóricos alemanes con una visión que analiza las estructuras sociales desde la estructura comunicativa, encaminado a la construcción de una sociedad racional alejada de los fenómenos que impiden la libre expresión. El trabajo de este teórico es extenso por lo que hacer un análisis de su obra es tema aparte, pero para fines de esta investigación y para establecer un referente para la pedagogía crítica mencionamos que su principal aportación se establece en la importancia de la acción comunicativa como una vía para limitar “la brutalidad del capitalismo, siempre y cuando en el mundo de la vida se logre una racionalidad comunicativa” (Bórquez, 2006. p. 80).

Como se puede observar, las ideas y trabajo teórico de la escuela de Frankfurt establecieron las bases para el desarrollo de la pedagogía crítica, transitando desde la postura marxista de la economía como medio de dominación hasta la teoría comunicativa y de racionalización de Habermas, todo esto con la finalidad de lograr una educación democrática; con este referente entonces, en el siguiente apartado se revisan de manera detallada las corrientes actuales de la pedagogía crítica.

5.2.1 Las corrientes de la pedagogía crítica

La *pedagogía crítica* entonces, enmarcar el análisis de la escuela con relación al sistema de enseñanza y el sistema social, así como el fin común entre ambos sistemas, a la luz de los preceptos institucionales de la escuela y la realidad social para la cual son formados los estudiantes. Para este fin se han revisado a los principales exponentes de esta corriente pedagógica y al igual que en el caso de la psicología social, revisamos todas las posturas, las cuales, pese a corresponder al movimiento de la pedagogía crítica, presentan divergencias importantes en cuanto a la concepción de esta teoría pedagógica, pero que permiten acceder a una postura clara sobre los preceptos que la fundamentan.

Los estudiosos de la pedagogía crítica identifican dos corrientes principales en las cuales recaen las premisas que le sustentan, por un lado, se encuentran los modelos reproductivistas y por el otro los enfoques comunicativos de la resistencia. Los modelos reproductivistas como su nombre

lo indica, están objetivados por la reproducción de las relaciones de poder, en este sentido, la escuela es vista como un instrumento de reproducción de las relaciones sociales y culturales, limitando la autonomía del sujeto ante los aparatos del poder (escuela, familia, estado). A esta idea subyace la postura de la escuela como agente de reproducción de la ideología dominante asociada a la fuerza del trabajo, esto es el reflejo del ideario de aquellos que poseen el poder y la riqueza asociada al dominio económico. Por otro lado, el enfoque comunicativo de la resistencia mantiene las ideas de que a pesar de que el individuo está sujeto a instituciones coercitivas, este tiene la capacidad de transformar su entorno y resistir. En este sentido la escuela, a pesar de ser considerada como un espacio de reproducción de la cultura dominante, tiene la posibilidad de generar relaciones horizontales entre maestro y alumno que le permitan transformar el mundo a través de la reducción de la desigualdad, social, económica de género, etc.

Hablar de pedagogía crítica entonces, obliga a revisar ambas posturas y sus principales exponentes entre los que encontramos a Antonio Gramsci y su modelo de reproducción basado en la concepción de hegemonía. Para este pensador existen algunas instituciones encargadas de reproducir las concepciones del mundo de ciertos grupos, a los que él llama la clase dominante. Estas instituciones son la iglesia, los medios de comunicación y el sistema escolar quienes son las principales promotoras de la ideología dominante, especialmente la escuela ya que se encuentra supeditada al estado. Gramsci sostiene que la clase dominante ejerce una coerción disfrazada en el consenso, el cual es posible debido a la divulgación ideológica a través de los medios que posee.

Otra aportación importante a la teoría de la pedagogía crítica, es la visión de Louis Althusser y su concepción de los aparatos ideológicos del estado, para este filósofo la relación escuela-familia es equiparable al binomio estado-iglesia como aparato dominante, estableciendo así que la escuela ejerce un dominio total sobre el alumno. Althusser define tres componentes de la sociedad: la política, la economía y la ideología, de esta manera la escuela reproduce la fuerza de trabajo bajo los intereses de estos elementos, a través del desarrollo de conocimiento y habilidades determinadas somete ideológicamente al individuo.

En esta misma corriente, más tarde, Bourdieu y Passeron desarrollaron el concepto de violencia simbólica como parte del proceso de reproducción que tiene lugar en la escuela y que se desarrolla a través de la imposición en el aula. Para estos filósofos, la escuela tiene un matiz altamente reproductor de lo social y cultural, y la acción pedagógica está supeditada al aparato ideológico que es la familia, atribuyendo a esta una implicación importante en la reproducción de las clases

(clase dominante y clase dominada) y dando un carácter de conquista y privilegio al proceso educativo que variará según la clase a la que se pertenezca. La escuela cumple una función de reproducción de la ideología dominante que por ende reproduce y perpetua el capital cultural-habitus de la clase dominante. El capital cultural al que hace referencia Bourdieu puede existir en tres formas: en estado incorporado, que es el que se adquiere a través de la socialización, en estado objetivado, que se refiere a la apropiación de los objetos culturales de manera material, pero también pueden apropiarse de manera simbólica, y el estado institucionalizado, que es el capital que tiene el respaldo de una institución, es decir la posesión de un grado o título acredita la posesión de cierto capital cultural.

Algunos otros teóricos de la reproducción que se ubican dentro de esta corriente de la pedagogía crítica son Baudelot, Establet y Bernstein quienes junto con los que aquí se han presentado coinciden en que la escuela tiene como función principal la reproducción de las desigualdades sociales. Esta vertiente de la pedagogía crítica pareciera un tanto negativa y pesimista, por lo que sería fácil predecir la falta de viabilidad del sistema escolar, sin embargo los teóricos que se decantan hacia una teoría de la resistencia, critican esta postura fatalista, y subrayan como una debilidad de la teoría de la reproducción a la subvalorada capacidad del individuo de resistir y modificar el entorno, otorgando un carácter pasivo ante las acciones de la ideología dominante; por lo que se busca trascender a esta visión de la pedagogía para dar paso a una concepción más dinámica y esperanzadora del proceso educativo.

De esta manera la pedagogía crítica es concebida por este grupo de teóricos como una corriente que adicionalmente a la crítica emitida a las prácticas pedagógicas y la escuela, también cuestiona por qué algunas de esas prácticas de construcción del conocimiento son legitimadas y definidas por la cultura dominante.

El meollo del asunto para Peter McLaren radica (no limitativamente) en la adquisición, desarrollo y apropiación del conocimiento, el conocimiento práctico vs el conocimiento emancipador (Habermas), para este autor el conocimiento práctico ilustra al individuo para realizar acciones del mundo cotidiano, “El conocimiento práctico se adquiere en general mediante descripción y análisis, en forma histórica o de desarrollo de situaciones sociales, y está articulado para ayudar a los individuos a comprender los hechos sociales en curso y situacionales” (McLaren, 1984). Por otro lado, el conocimiento emancipador ayuda a entender como las relaciones de poder y privilegio manipulan las relaciones sociales y ayuda a crear las condiciones para transformar la opresión y dominación.

Tema aparte es el análisis de la concepción del curriculum desde la postura de la pedagogía crítica; desde esta óptica el curriculum representa mucho más que la suma de contenidos, temas y actividades a realizar, más bien representa un instrumento que permite posicionar a los individuos en procesos de formación para una forma de vida en particular y el desempeño de un rol específico como dominante o dominado. “El currículum favorece ciertas formas de conocimiento sobre otras y afirma los sueños, deseos y valores de grupos selectos de estudiantes sobre otros grupos y a menudo discrimina a partir de la raza, la clase y el género (McLaren, 1984).

A las prácticas de aprendizaje que son propias de los procesos no formales de la escuela pero que tienen la función de adoctrinar al individuo, esta corriente le denomina *curriculum oculto*; este curriculum oculto enfatiza aspectos como las expectativas del profesor, ciertas formas de organización del estado, reglas de conducta, formas de organización y las formas de clasificación o los roles en el sistema social.

Estos elementos y prácticas que de manera subliminal ilustran al individuo acerca del papel que tendrá en la sociedad, sin duda contribuyen a la reproducción social. Desde la perspectiva de la pedagógica crítica, la escuela es la responsable de perpetuar y reproducir las relaciones sociales que sustentan el modelo económico y de clases dominantes.

Pablo Freire, Paul Williams, Michael Apple y Henry Giroux son algunos de los teóricos que han apostado por un modelo pedagógico liberador, de educación ciudadana y de la resistencia a los embates de un sistema hegemónico que busca perpetuar modelos culturales, económicos y sociales.

Como se ha podido observar, tomar como referente a la pedagogía crítica para este estudio doctoral, nos permite analizar la intensión que subyace al aprendizaje de una lengua extranjera en la escuela pública, la forma en que este evento educativo contribuye a la reproducción de ideologías dominantes o a la emancipación de los individuos. Sin duda el hecho de mirar desde esta postura pedagógica el evento de aprendizaje de una lengua extranjera, implica hacer una nueva lectura, que va más allá de lo establecido por el estado y del discurso que asocia el conocimiento y dominio de una segunda lengua a conceptos como la competitividad, la bonanza económica y la modernidad.

Siguiendo con el análisis de los fundamentos teóricos que podría apoyar la creación y establecimiento de las expectativas, es turno de abordar las interacciones ocurridas en el contexto de la escuela. Como ya se ha establecido las expectativas no solo son creaciones individuales, la

colectividad e influencia de otros es vital en la determinación de lo que se espera del proceso de aprendizaje, es por esto que en el siguiente apartado se explora la Teoría General de los Sistemas como el eje conductor que nos permita enmarcar el abordaje que se hace en esta investigación de las interacciones sociales en el proceso de creación de las expectativas.

5.3 La Teoría general de los Sistemas, preámbulo para la comprensión de las interacciones sociales en la escuela

Hasta ahora se han revisado los fundamentos teóricos respecto de la psicología social y el interaccionismo simbólico como un referente para entender que las expectativas son una construcción individual influida por el ideario colectivo, también se ha analizado a las expectativas como el reflejo de los deseos, creencias y motivaciones individuales, y como la educación, su contenido e intención pedagógica están delimitados por la relación escuela-estado así como la implicación de esta relación como un posible medio para la reproducción social y la permanencia de ciertas ideas económicas y sociales. Estos referentes entonces, permitirán entender el cómo y el por qué de las expectativas identificadas durante el trabajo de campo; sin embargo, a este entramado teórico aún debemos agregar un componente más que permita delimitar la construcción y significado de las expectativas desde la influencia que los sujetos sociales ejercen entre sí como resultado de las interacciones propias de la convivencia escolar.

Con esta finalidad, es turno de mirar de cerca otro aspecto importante en la construcción de las expectativas, hablamos de las interacciones de los sujetos sociales en el espacio denominado “escuela”; para este fin se recurre a la Teoría General de Sistemas (TGS) la cual tiene sus orígenes en los años 20 y 30 en el marco de los debates generados en torno a los seres vivos y sus procesos. Ludwing Von Bertalanffy establece los cimientos para la discusión en torno a la teoría de los sistemas y es a partir de la publicación de dicha teoría, después de la segunda guerra mundial, que los estudios sobre el tema se popularizaron.

La influencia de la teoría ha permeado en el campo de la biología, la física, la química, y a partir de los 60's en la psicología. En el ámbito educativo el modelo sistémico ha sido empleado como apoyo para los procesos de enseñanza-aprendizaje a la luz de una visión holística que permite el entendimiento de los individuos en el marco de referencia de su participación en el “sistema”, esto bajo una visión global e interdisciplinar que comprende el proceso como un evento producto de las interconexiones entre sí y que no sigue un proceso lineal.

En el marco de esta investigación la TGS permite abordar el fenómeno de estudio desde la conceptualización y generación de sistemas que representen la realidad y problemática del tema y a su vez permite entender la interacción entre dichos sistemas, considerando sus características individuales, sus límites y su estructura.

Como primer punto es necesario hacer un repaso breve a la historia de la teoría para comprender su pertinencia en el campo educativo. Los cambios en el paradigma positivista, así como la necesidad de mirar a los fenómenos, principalmente biológicos como elementos de un todo, llevaron a la generación de este modelo teórico que postula que el todo está conformado por sistemas que son interdependientes entre sí y que simultáneamente son parte de un sistema total. Los avances tecnológicos y la transformación del pensamiento científico llevaron a la diseminación de este modelo teórico sobre los sistemas; la influencia de esta teoría está presente en la ciencia encargada de explicar la organización, desarrollo y funcionamiento de los seres vivos, en la biología molecular, la psicología, la psiquiatría y por supuesto en la sociología y la historia a través de sus sistemas socioculturales.

La noción de “sistema” ha sido ampliamente utilizada desde hace varias décadas, por lo que es común identificar el uso del concepto en el discurso y postulados de otras teorías; pese a que solo es usando para referirse a una forma simple de organización, el uso del concepto ha permitido una mejor comprensión de dichas teorías o de conceptualizaciones más complejas; por lo que es importante considerar que estas teorías establecen un referente clave en el desarrollo de la teoría general de los sistemas (TGS) desde la perspectiva de Ludwig Von Bertalanffy. El autor reconoce, en su libro *Teoría General de los sistemas. Fundamentos Desarrollo, y Aplicaciones (1976)*, las aportaciones e influencia en la TGS de otros pensadores y teóricos como Parácelso y su visión del concepto en el ámbito de la medicina, a Marx y Hegel desde la dialéctica y a Vico e Ibn-Kald con sus aportes sobre sistemas culturales; esta influencia aunada a los eventos de la época (1924-1954) tales como la guerra, el florecimiento de la tecnología y la apertura a las “ciencias del hombre” parece haber dotado de un carácter multidisciplinar a la TGS.

La teoría general de los sistemas supuso entonces una forma distinta de mirar los fenómenos asociados a las ciencias duras, por lo que a partir de los 50's comienza a ganar adeptos y seguidores pese a las duras críticas en torno a su carencia de valor explicativo y a la arraigada visión mecanicista en las ciencias. Como ya se ha mencionado la postura de la TGS está fuertemente ligada a los fenómenos de la biología, la bioquímica y la termodinámica y a sus prácticas de análisis de los fenómenos y organismos a través de la descomposición del todo hasta

la mínima parte. En esta línea de las ciencias duras Bertalanffy recurre a las matemáticas para definir el concepto sistema como un grupo de elementos interactuantes entre sí que pueden ser organizados de acuerdo a su número, de acuerdo a su especie o a las relaciones entre sí. Si bien en sus orígenes la TGS se dio a la tarea de posicionarse dentro de las ciencias ya mencionadas, el autor reconoció la importancia de ir más allá de explorar únicamente los valores científicos, los cuales consideraba se conocían medianamente en contraposición con el escaso conocimiento que se tenía de las leyes de la sociedad humana, por lo que vuelve la mirada hacia las nuevas ciencias, las de la vida, el comportamiento y sociales; ya que considera que la naturaleza axiomática de la TGS permitiría la definición de las propiedades y principios de los sistemas desde esta perspectiva social.

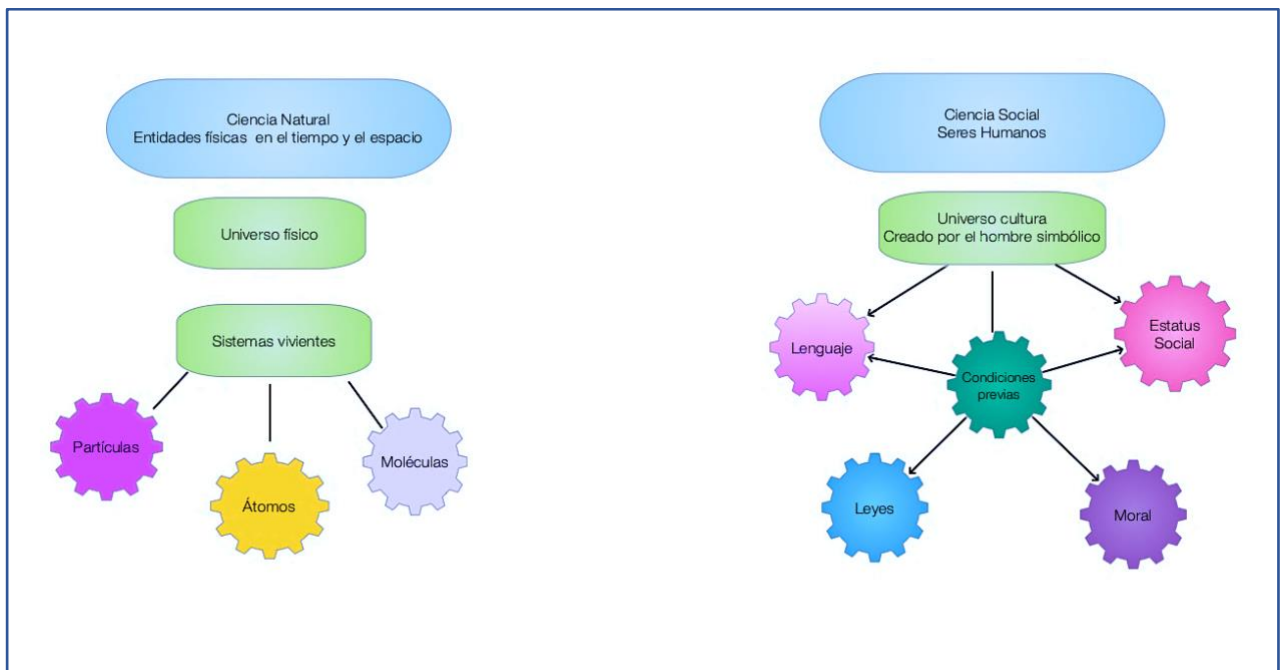
Con la finalidad de sentar con claridad los argumentos que abonan a la pertinencia de la aplicación de la TGS en el campo de las ciencias sociales, Bertalanffy establece una conceptualización propia:

Entendamos «ciencia social» en sentido amplio, incluyendo sociología, economía, ciencia política, psicología social, antropología cultural, lingüística, buena parte de la historia y las humanidades, etc. Entendamos “ciencia” como empresa nomotética, es decir, no como descripción de singularidades sino como ordenación de hechos y elaboración de generalidades. Presuponiendo estas definiciones, en mi opinión puede afirmarse con gran confianza que la ciencia social es la ciencia de los sistemas sociales, por esta razón deberá seguir el enfoque de la ciencia general de los sistemas. (Bertalanffy, 1976. p. 204).

En el campo específico de la psicología, Bertalanffy atribuye la conveniencia del TGS a la crisis de la psicología en relación a las teorías de aprendizaje y el comportamiento, tales como el conductismo de Skinner y Watson, el cual establece que la conducta y la personalidad son formados por influencias externas y que responden a ciertos condicionamientos o el psicoanálisis de Freud, que afirma que la personalidad es influida por la experiencia en la infancia y que está asociada a eventos de índole sexual; a decir del creador de la TGS el ser humano no debe ser visto como una computadora que puede ser programada a voluntad, por el contrario el individuo debe ser visto bajo una visión holística que tome en cuenta los procesos cognitivos, la percepción o la personalidad; esta visión del hombre como un sistema activo de personalidad contemplada por Bertalanffy es congruente con la visión de Piaget, Allport y Maslow, alejando así al individuo de la visión de desarrollo asociado a estímulos y reacciones previamente aprendidas.

Por otra parte, el autor establece una distinción importante entre la forma en que la Teoría General de los Sistemas aborda los fenómenos y conceptualiza los sistemas desde la ciencia y la ciencia social; la figura 5.5 ilustra la comparación entre ciencia natural y ciencia social. Por un lado la ciencia natural conceptualiza a los sistemas dentro de un universo físico, material, que es visible a través de los sistemas vivientes que son representados por entidades físicas en el tiempo y el espacio, y que puede subdividirse en partículas, átomos y moléculas; por otro lado la ciencia social, conceptualiza a los sistemas desde la postura del ser humano, la individual, en la cual es *hombre* es ubicado en un universo cultural creado por él y que está lleno de simbolismos que incluyen el lenguaje, las condiciones previas, relación con otros, estatus social y religioso.

Figura 5.5 Comparación entre la concepción de ciencia natural vs ciencia social



Fuente: Elaboración propia

5.3.1 La TGS en el campo educativo

Los antecedentes presentados permiten entender de manera clara el surgimiento del enfoque sistémico para el entendimiento de los fenómenos propios de la ciencia de los seres humanos, especialmente en el ámbito de la educación. En este rubro y de manera clara se entiende el concepto “*sistema*” como un conjunto de elementos interrelacionados (Garberí Pedros, 1990) que contempla la conexión entre los individuos y el contexto (Compañ Poveda, 2009), es decir el todo y sus partes, para Joel de Rosnay (1977) el término sistema significa un conjunto de elementos

en interacción dinámica, organizados en función de un objetivo; con base en estas conceptualizaciones y tomando los planteamientos de Otxandorena Noble (2010) en su trabajo sobre el enfoque sistémico en la educación, se puede señalar que los aspectos más importantes del concepto sistema son: “La existencia de elementos diversos e interconectados, el carácter de unidad global del conjunto, la existencia de objetivos asociados al mismo y la integración del conjunto en un entorno”.

Cualquiera que sea la conceptualización que se adopte y teniendo en cuenta los aspectos mencionados, queda claro que el enfoque sistémico puede constituir una vía para entender al individuo como un sistema complejo y que forma parte de otros sistemas a los cuales influye y de los cuales recibe influencia, especialmente en el ámbito educativo.

Otra aportación que es vital tomar en cuenta del enfoque sistémico en el campo de la educación es el nivel de interacción; al respecto la TGS establece que existen sistemas abiertos y sistemas cerrados; siendo los primeros los que comprenden el universo de los seres vivos y sociales, por lo tanto presentan una actividad que comprenden intercambios de materia, energía e información con el entorno en el que se desarrollan, de tal forma que las posibilidades de vida y trascendencia son altas; caso contrario es el de los sistemas cerrados, los cuales siguen procesos considerados individualizados y que de acuerdo a un orden predecible en sus procesos con pocas posibilidades de trascendencia debido a las limitadas interacciones.

Sobre el mismo tema Manuel Zapata (2015) en su disertación sobre la pedagogía sistémica identifica dos tipos de sistemas a los que pertenecemos los seres humanos, por un lado, están los *sistemas permanentes* que son aquellos a los que el individuo pertenece de manera indefinida, tal es el caso de la familia; por otro lado, están los *sistemas temporales* que son aquellos a los que el individuo pertenece e interacciona de manera transitoria, por ejemplo, la escuela. Es así que los individuos pueden transitar de un sistema a otro generando interacciones únicas y específicas que les permitan desarrollarse de manera armónica. Lo cierto de esta idea es que los individuos a lo largo de su vida pertenecen por lo menos a un par de sistemas; aun cuando su estancia en estos sistemas es temporal, la experiencia producida es duradera y permanente y podría influir de manera importante en las acciones y decisiones futuras. La estancia temporal en un sistema, además tiene un carácter preparatorio para la participación del individuo en otros sistemas y podría facilitar el tránsito de un sistema a otro. Como ejemplo de sistemas temporales podemos mencionar la escuela, el trabajo, el equipo de deportes y la afiliación a distintas asociaciones o agrupaciones como las religiosas, sociales o cívicas.

5.4 El Modelo Sistémico de Interacciones Sociales Aplicado a la Educación. Propuesta Teórica

Establecido el marco referencial que permite entender los conceptos básicos de la TGS, en el siguiente apartado se presenta la propuesta de “Modelo Sistémico de Interacciones Sociales Aplicado a la Educación”. Esta propuesta teórica ha surgido de manera emergente en el desarrollo de la investigación, ante la necesidad de contar con un modelo que permitiera analizar de manera dinámica las interacciones de los sujetos sociales en el contexto de la escuela.

Las relaciones desarrolladas en el contexto escolar tanto dentro como fuera del aula y del espacio escolar, han sido motivo de interés entre investigadores y académicos por lo que se han dado a la tarea de indagar sobre tema y los fenómenos asociados; ya sea con la finalidad de establecer la terminología y conceptualización correcta y hacer una distinción entre interacción y relación (Mejía y Ávila. 2009, Rizo García, 2013) o con motivo de analizar a profundidad la importancia de dichas interacciones y su influencia en los procesos educativos (Covarrubias y Piña, 2004, Llorent y López, 2012, Coll y Sánchez, 2008); de tal manera que es claro que el estudio del tema es importante para un mejor entendimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de los fenómenos en el campo educativo.

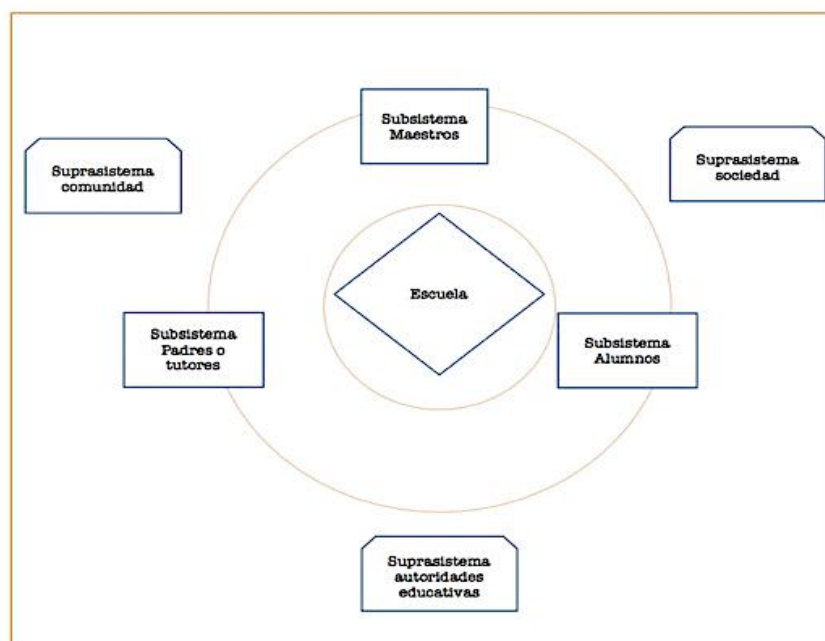
La importancia de las interacciones en el contexto escolar pueden objetivarse desde la concepción de Mead (1932) sobre el ser y su constitución como un ser social, para Mead el individuo está constituido por una parte corpórea que se desarrolla de manera natural y una parte que se construye en referencia y relación a los otros; de esta manera las interacciones sociales producidas en el ámbito de la escuela resultan fundamentales para entender la dinámica escolar, sus prácticas y los resultados obtenidos.

De esta manera, con la intención de contribuir al estudio de las interacciones y ante el vacío metodológico encontrado, se desarrolló un modelo propio de análisis de las interacciones basado en la premisas de la TGS, el modelo tiene la finalidad de analizar las interacciones desarrolladas por maestros, alumnos y padres de familia, a quienes categorizamos como sistemas. Este análisis de interacciones cobra importancia toda vez que, como se ha establecido en las teorías introducidas previamente, las expectativas son construcciones individuales influidas y modificadas a la luz de la influencia de otros. En congruencia con los principios de la Teoría fundamentada, esta propuesta esta cimentada en las premisas de la metodología cualitativa y en los principios del interaccionismo simbólico.

De esta manera el **Modelo Sistémico de Interacciones Sociales Aplicado a la Educación (MSIS)** tiene como objetivo principal establecer los elementos que permitan brindar una opción alternativa para el entendimiento, análisis e interpretación de las interacciones producidas en el ámbito escolar; en este modelo propuesto, los sujetos sociales son considerados sistemas únicos y característicos que responden a inputs recibidos de otros sistemas con los que interactúan. Los inputs o entradas recibidos son constituidos por elementos variados que emanan de otros individuos o de situaciones vividas y que, dependiendo de su calidad, intensidad y asimilación tienen un nivel de significación distinto.

El Modelo Sistémico de Interacciones Sociales Aplicado a la Educación (MSIS) consta de tres componentes principales que giran en torno a un sistema universal que es la escuela, en congruencia con la TGS estos componentes son denominados sistemas, subsistemas o suprasistemas y están representados en el modelo por maestros, alumnos y padres o tutores. De acuerdo al MSIS cada sistema tiene una posición en el modelo, denominada "orden" de tal manera que tenemos sistemas de primero, segundo y tercer orden dependiendo de su nivel de relación, los sistemas además pueden ser analizado de manera individual o grupal; cuando son analizados de manera individual cada grupo se constituye en un sistema por sí mismo, pero cuando se analizan las interacciones de manera global los sistemas pueden transitar a subsistemas o suprasistemas.

Figura 5.6 Esquematización General de los componentes del modelo MSIS



Fuente: Elaboración propia

En la figura 5.6 se ilustra de manera general los componentes del MSIS, en él podemos observar que el sistema *escuela* se encuentra al centro y es en torno a él que se desarrollan las interacciones sociales; de esta manera los subsistemas maestro, alumnos y padres o tutores se desarrollan y generan relaciones entre sí, que son influidas por suprasistemas, todos ellos brindan inputs que producen relaciones dependientes unas de otras en torno a la escuela, esta dependencia facilita la existencia y permanencia del sistema o imposibilita la misma según sea el caso.

5.4.1 El sistema al centro: La escuela

El sistema al centro del modelo es la escuela, este sistema está conformado por un conjunto de elementos que determinan las actividades y prácticas que en ella se desarrollan. Este conjunto de elementos se divide en elementos materiales, de prácticas pedagógicas y prácticas culturales. A continuación, presentamos una descripción pormenorizada de cada uno de los elementos mencionados y que sirven como introducción al modelo.

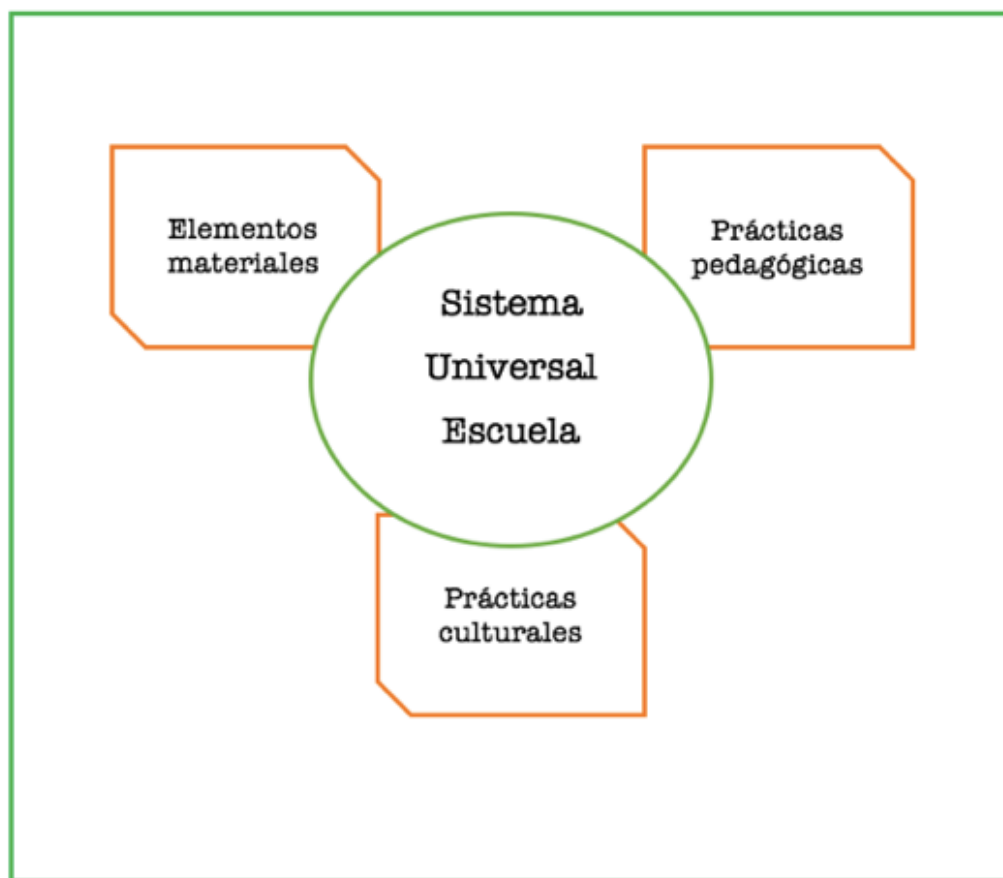
Categoría: *elementos materiales:* Esto comprende la infraestructura, el mobiliario, los espacios físicos, los recursos financieros con los que cuenta para la implementación de programas alternativos y actividades complementarias. Es importante considerar estos elementos ya que una buena parte de lo que ocurre en la escuela está condicionada por la existencia o carencia de ellos. Las escuelas con recursos financieros suficientes o con una infraestructura física adecuada (sala de computo, biblioteca, sala de maestros, etc.) tendrán la posibilidad de ofrecer mayores y mejores servicios al alumnado o en caso contrario la falta de recursos contribuirá a los retos que habrán de enfrentar los sujetos sociales y en algunas ocasiones serán causales de conflictos y disputas entre la comunidad escolar.

Categoría: *elementos de las prácticas pedagógicas:* incluyen todas aquellas prácticas desarrolladas con fines de enseñanza y aprendizaje, tanto las que se desarrollan dentro como fuera del aula y dentro y fuera del contexto escolar. Las prácticas pedagógicas entonces están influidas por el modelo educativo vigente, el cual, dicho sea de paso, es altamente probable que cambie de acuerdo a la postura del gobierno en turno, los recursos con que se cuentan, la propia postura del docente y las experiencias de aprendizaje propiciadas de manera intencionada fuera del aula hasta las experiencias emergentes que surgen de eventos cotidianos pero que generan aprendizaje significativo. Para ejemplificar lo expuesto se puede mencionar las actividades de clase como el debate, la exposición, el aprendizaje basado en problemas o las actividades acordes al enfoque por competencias que es tan popular en estos días. En cuanto a las actividades fuera

del aula se consideran las actividades colectivas de la comunidad escolar tales como conferencias, actividades de campo, actividades cívicas como desfiles y ceremonias oficiales por mencionar algunos.

Categoría: elementos de las prácticas culturales: hacen referencia a las actividades, usos y costumbres de la escuela, definidas y determinadas por prácticas que tradicionalmente se desarrollan en la escuela a la par de las actividades de índole académico; tales como actividades de reforzamiento de valores, socialización, actividades cívicas, así como las prácticas relacionadas con los usos y costumbres de la comunidad en la cual se encuentra localizada la escuela. Este rubro estará definido por el tipo de escuela y su ubicación, por ejemplo, las escuelas rurales o ubicadas en zonas con arraigadas tradiciones combinan dichas tradiciones con las prácticas educativas, de tal manera que el calendario escolar y las actividades académicas deberán adaptarse y ajustarse a dichos usos y costumbres.

Figura 5.7 Componentes del sistema escuela



Fuente: creación propia

La figura 5.7 *Componentes del sistema escuela* explica de manera gráfica los componentes del sistema y la interacción orgánica de estos elementos que se desarrollan en torno al sistema universal llamado escuela.

5.4.2 Componentes de segundo orden: Los subsistemas

Del sistema universal escuela se desprenden tres subsistemas; estos subsistemas son de carácter humano y están constituidos por maestros, alumnos, y padres de familia. Estos subsistemas tienen características únicas y distintivas, pero también comparten puntos de coincidencia, tales como su estatus de sistema abierto, se consideran sistemas abiertos ya que reciben la influencia (input) constante de eventos sucedidos a su alrededor, es decir se puede aislar lo que sucede en el contexto escolar de aquello que sucede en otros sistemas y contextos, esto debido a que la escuela no es un micro espacio aislado del resto del mundo (Otxandorena Noble, 2010). En el caso de los padres o maestros se consideran que son sistemas permanentes toda vez que los padres no dejarán de ser padres a pesar del paso de los años o aun cuando sean parte de otros sistemas; en el caso de los maestros estos también son considerados sistemas permanentes, ya que la elección de carrera (docencia) generalmente se realiza con miras a ser desarrollada durante todos los años productivos y de manera permanente. Esto se puede observar de manera sintetizada en la tabla 3.2, en la cual se presentan los descriptores del modelo y su definición por denominación, así como la temporalidad de los sistemas.

Tabla 5.1 Descriptores del modelo. Definición por denominación

| Denominación en el modelo | Descripción | Temporalidad del sistema |
|---------------------------------------|---|--------------------------|
| Sistema Escuela | Conjunto de elementos materiales, de prácticas pedagógicas y prácticas culturales | Sistema permanente |
| Subsistema maestro | Conjunto de docentes de asignatura que interaccionan de manera cotidiana y ocasional con los otros subsistemas. Sus características distintivas están definidas por el área de formación, antigüedad en el servicio, formación docente. | Sistema permanente |
| Subsistema alumnos | Conjunto de individuos protagonistas del proceso de aprendizaje, tienen características distintivas únicas basadas en el desarrollo biológico, cognitivo y social. | Sistema temporal |
| Subsistema Padre de familia o tutores | Conjunto de adultos cuya interacción con otros sistemas está definida por el interés común del aprendizaje | Sistema permanente |

Fuente: Elaboración propia

5.4.3 Componentes de tercer orden: Los suprasistemas

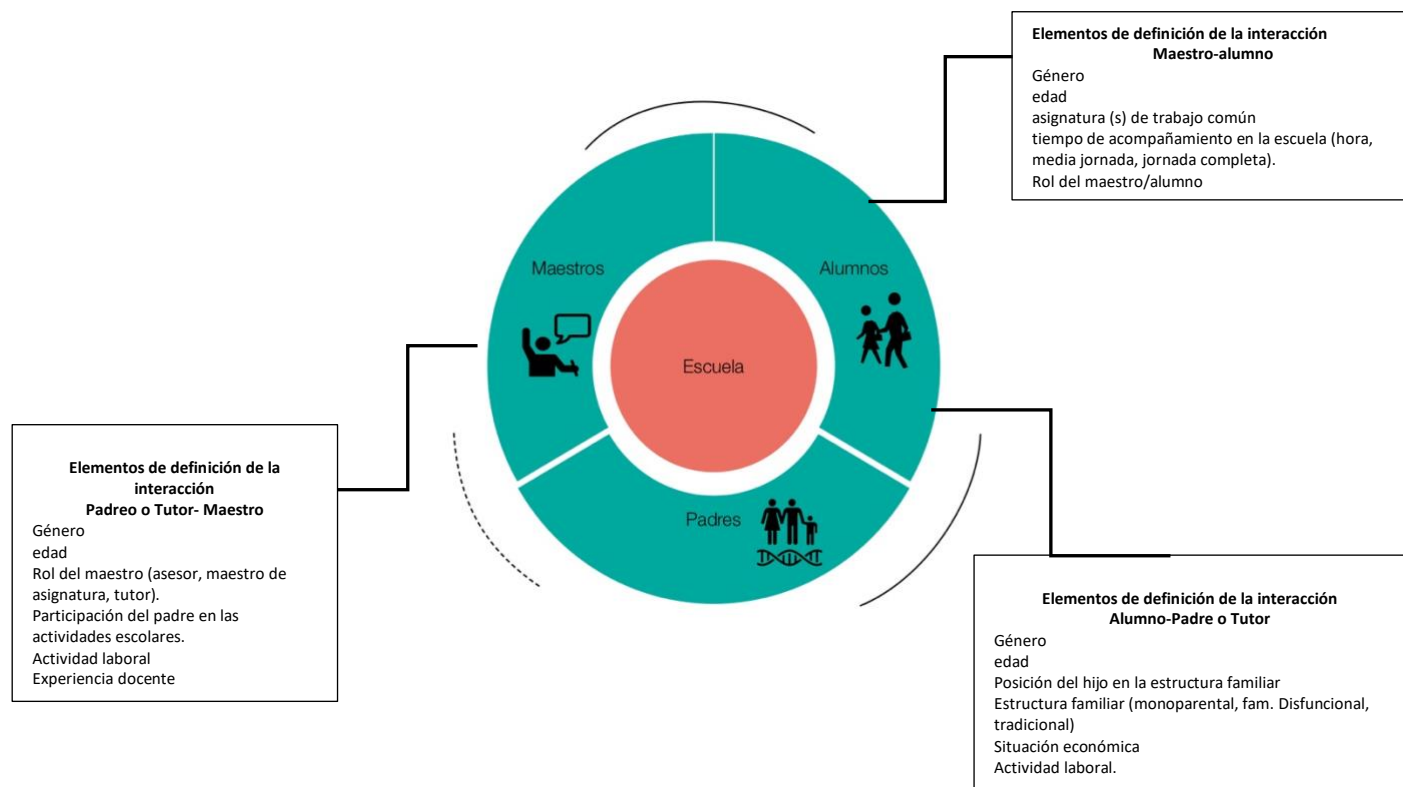
Los suprasistemas son sistemas dentro de sistemas mayores, es decir, son una totalidad dentro de una totalidad mayor, “todos están conectados y el comportamiento del sistema se modifica cuando cambia uno de sus elementos” todo depende del ángulo desde el cual se enfoca (Garibay, 2013. p. 8), en el MSIS los suprasistemas están representados por sistemas que se desarrollan de manera alterna a los otros sistemas. Dentro de estos suprasistemas se encuentra el sistema comunidad, sociedad y autoridades educativas. Estos sistemas son importantes, toda vez que cada uno de ellos aporta elementos determinantes que definen las interacciones de los subsistemas con el sistema escuela. Si bien no existe una relación directa de los suprasistemas con todos y cada uno de los sistemas del modelo, si es posible identificar el impacto que tienen en las interacciones generadas en la escuela.

5.4.4 Las interacciones en el contexto escolar a la luz del MSIS

Una vez que se han definido y analizado los componentes del modelo podemos profundizar en las interacciones dadas en el contexto escolar las cuales, como se ha establecido previamente, se desarrollan de manera circular y dinámica. Las interacciones generadas alrededor del sistema “escuela” son importantes para el desarrollo académico y social de los alumnos, pero es importante establecer que no todas las interacciones se dan con la misma intensidad ni tienen el mismo nivel de significación.

La figura 5.8 muestra de forma esquematizada la manera en que se desarrollan las interacciones en torno a la escuela; en la figura se puede observar a los tres sistemas que interactúan de manera natural en el entorno de la escuela, en cada sistema encontramos un cuadro que está intencionado a identificar aquellos elementos que son característicos de cada sistema y que contribuyen a identificar y entender el tipo de interacción que podría generar con otros sistemas. Con base en estas características es que se define el tipo de interacción y la intensidad de la misma, de tal manera que con esta información también es posible determinar la intensidad de la interacción y analizar como difiere de un sistema a otro, de esta manera se observa que la interacción alumnos-padres es directa y sólida; interacción similar a la que se da entre maestros y alumnos.

Figura 5.8 Esquematización del MSIS por sistema y nivel de intensidad de la interacción



En este punto es importante especificar que el modelo requiere de información que permita identificar aquellos elementos que dan solidez y definen dicha interacción; el modelo proporciona elementos genéricos de definición de la interacción y que sirven como guía para dar significado a la relación, pero debemos tener en cuenta que existen otros elementos característicos y distintivos de la interacción que son aplicables a casos particulares.

Una vez identificados los elementos que definen de manera determinante a cada sistema, entonces se puede analizar el nivel de intensidad y el desarrollo de la interacción. En la figura 5.8 se ha indicado con diferentes tipos de líneas la intensidad de la interacción; para interacciones consolidadas, constantes y significativas se ha usado una línea sólida y para indicar interacciones intermitentes, temporales y de menor significación entre los sistemas, se ha recurrido a la línea punteada.

De tal manera que se puede observar que la relación maestro - alumno es una relación significativa y sólida con base en los elementos de definición ya mencionados, debido a que sí el docente realiza funciones de tutoría con el grupo (rol del docente) la relación será estrecha debido al tipo de actividades que se realizan dentro de esta función. El nivel de conocimiento del docente acerca del alumno también será diferente de aquellos estudiantes que no pertenecen al grupo que asesora.

Por otro lado, la relación maestro-padre o tutor, es una relación más bien intermitente y menos significativa en comparación con la desarrollada entre los otros sistemas. Esto puede deberse a múltiples factores, tales como el nivel de participación del padre o tutor en las actividades escolares o los espacios existentes de socialización, los cuales generalmente se limitan a las reuniones bimestrales de entrega de calificaciones o los festivales cívicos.

Una vez identificado el tipo e intensidad de la interacción existente entre los sujetos sociales, se puede proceder a analizarla desde sus particularidades y el nivel de influencia mutua, y en consecuencia anticipar su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera una optima interacción de los sistemas, a la luz del Modelo Sistémico de Interacciones Sociales, que supondría altas posibilidades de éxito académico, debe ser congruente con los siguientes principios característicos del enfoque sistémico:

a) **Isomorfismo** (principio de totalidad) el cual permite que los sistemas existan basados en la equivalencia que hay entre ellos, es decir uno es reflejo del otro, por lo que a la carencia de uno hay carencia del otro. A manera de ejemplo, podemos hablar sobre la presencia de los padres, la cual es fundamental en el proceso de análisis de las interacciones, la ausencia prolongada de los padres, el escaso involucramiento de ellos en las actividades escolares, o la idea de autoridad absoluta de alguno de los sistemas, alteraría la equivalencia a la que hace referencia el principio.

b) **Sinergia**, que hace referencia a la forma en que los sistemas trabajan de manera conjunta, su organización y la forma en que evolucionan, esto estaría claro en la forma en que las conductas se afectan mutuamente tanto de manera positiva como negativa; el análisis de las interacciones de los sistemas nos permitirá identificar si existe este trabajo conjunto entre ellos y si los sistemas se encuentran organizados entre sí para un fin común. Un ejemplo claro lo encontramos en las acciones para mantener a la población estudiantil alejada del crimen y las drogas, en esta situación es vital el trabajo conjunto de padres y maestros; las acciones solo encontrarán eco si son reforzadas en el contexto familiar. De esta manera, crear sinergia entre las partes orienta el rumbo de las acciones logrando que los sistemas trabajen para un mismo fin.

c) **Homeostasis**, que es la capacidad de los sistemas de autorregularse, lo cual permite a los sistemas buscar formas de mantenerse de manera equilibrada en un ambiente cambiante. A este respecto el principio de homeostasis permitirá el desarrollo de actitudes, valores y acciones encaminadas a la adaptación en condiciones adversas, como puede ser el fracaso escolar temporal, las divergencias en las formas de aproximarse a los problemas propios del proceso de enseñanza aprendizaje hasta el establecimiento de condiciones para el desarrollo de una personalidad resiliente que favorezca el dialogo como una vía para la mediación.

d) **Equifinidad**, que se refiere a la forma en que un sistema parte de condiciones iniciales distintivas y caminos únicos para llegar a un fin común. De esta manera los sujetos sociales reconocen su individualidad, sus historias académicas y de vida, y sus deseos e intereses personales, al mismo tiempo que cobran conciencia de la importancia del fin, es decir, en pleno respeto del medio o forma de posibilitar el logro educativo, los sujetos sociales saben que el fin es uno, y es común para el bienestar colectivo y el éxito académico.

EL MSIS estima que las interacciones desarrolladas bajo estos principios, son interacciones que abonan a la cohesión de la comunidad educativa, que crean un sistema de unidad que promueve el bien común y el trabajo solidario para el logro de las metas educativas. Es claro que cada sistema es distinto, que interacciona con otros sistemas con base en condiciones contextuales y personales específicas, y que no existe receta perfecta para lograr las interacciones ideales; sin embargo, el Modelo Sistémico de Interacciones Sociales aplicado a la educación tiene como fin primario ofrecer una guía que permita reconocer la individualidad de cada sistema, entender que las interacciones dadas son el resultado de la combinación de estas individualidades y analizar las interacciones a la luz de los principios mencionados.

En esta delimitación del modelo no es recomendable omitir las posibles críticas de las que puede ser motivo, estas críticas pueden radicar en la vigencia del enfoque sistémico, en la pertinencia del enfoque con fines educativos o en la innovación de las variantes del enfoque sistémico que han surgido recientemente ante la popularidad del mismo, misma que por algunos autores son consideradas como la *evolución* del enfoque sistémico; sin embargo, consideramos que recurrir a la génesis teórico-conceptual para mantener una visión apegada a las ideas de Bertalanffy respecto de los sistemas en el mundo social, brinda una visión naturalista y apegada a los preceptos originales de la teoría general de los sistemas, evitando interpretaciones alternativas que podrían derivar en una lectura distinta de la intención original planteada por el autor.

Es quizá, el Modelo ecológico de Brofenbrenner el cual podría considerarse concordante en algunos preceptos con el MSIS presentado en este reporte, sin embargo, pese a compartir la misma raíz teórica, los modelos difieren en la concepción de sistemas y la forma en que estos sistemas influyen en el sujeto. El modelo ecológico de Brofenbrenner pone al centro al individuo y es en torno a él que se desarrollan sistemas referentes que dan sentido al individuo mismo. Por otra parte, el MSIS considera a los sujetos sociales como sistemas propios y dinámicos; es decir el individuo es visto y analizado desde su colectividad como un sistema social. Adicionalmente, el MSIS concibe a la propia escuela más allá de la concepción de ella como un bien inmaterial, en el modelo la escuela es objetivada por las interacciones de los sistemas que en y de ella convergen.

De esta manera, este y otros modelos fundamentados en la Teoría General de los Sistemas, ofrecen opciones complementarias para un mejor entendimiento de los fenómenos propios de cada disciplina. Ya sea desde la psicología clínica y social como es el caso del modelo de Brofenbrenner, o el MSIS en el campo educativo, la diversidad de propuestas permiten no solo complementarse, sino también recurrir a ellos como referentes que permitan dar evidencia del potencial y vigencia de las ideas de Von Bertalanffy y su Teoría General de los Sistemas respecto de la importancia de mirar al ser desde su complejidad e individualidad y reconocerle como un ser cuya constitución va más allá de los componentes naturales propios de su especie.

5.4.5 Aportaciones del MSIS al estudio de las expectativas de aprendizaje

Tal como se ha explicado, el Modelo Sistémico de Interacciones Sociales (MSIS) propone hacer una lectura distinta de las interacciones desarrolladas en el contexto escolar con base en las ideas propuestas por la Teoría General de los Sistemas; el objetivo del modelo es comprender las interacciones a la luz de las particularidades de alumnos, maestros y padres o tutores y su influencia de lo individual a lo colectivo.

Para este fin el MSIS sostiene las siguientes premisas:

- Las interacciones generadas en el contexto escolar deben romper el binomio maestro-alumno para adicionar a los padres y a las condiciones contextuales que permita una nueva significación de los fenómenos educativos.
- Es necesaria una nueva conceptualización de los sujetos sociales que los posicione como sistemas únicos y distintivos cuyas características individuales tienen un impacto en la interacción colectiva.

- Las interacciones sociales en el contexto escolar varían en su intensidad y significación como reflejo de las características independientes de cada sistema.
- Una interacción ideal que contribuye de manera positiva al logro de las metas educativas es aquella en la que los sistemas se desarrollan de manera armónica bajo los principios de Isomorfismo, sinergia, homeostasis y equifinidad.

De esta manera el modelo Sistémico de Interacciones Sociales busca abonar al entendimiento de los fenómenos educativos y coadyuvar a la mejora de la comprensión de las interacciones ocurridas en el contexto escolar; la Teoría General de los Sistemas nos ofrece la posibilidad de desarrollar un enfoque que, a pesar de provenir de otros campos disciplinarios, ofrece la oportunidad de acercarnos de una manera innovadora a la comprensión de los personajes y los procesos educativos desde una visión holística e integradora basada en el respeto y reconocimiento de los sujetos sociales y sus particularidades. El MSIS ha posibilitado y apoyado en esta investigación, el reconocimiento de las interacciones para definir el nivel de influencia y generación de inputs entre los sujetos sociales que pueden influir e impactar en el establecimiento de las expectativas de aprendizaje de maestros, padres y alumnos.

Este capítulo entonces, pretende establecer las bases teóricas que fundamentan el trabajo de investigación; las teorías presentadas permiten, delimitar la postura que habrá de guiar el proceso investigativo, desde los preceptos de la pedagogía crítica a través del interaccionismo simbólico que da sentido a la construcción de las expectativas, hasta la presentación y justificación del Modelo Sistémico de Interacciones Sociales, el cual es un diseño propio fundamentado en la TGS, surgido de la necesidad de dar sentido a la construcción de las expectativas desde la interacción sucedida entre los sujetos sociales.

Capítulo 6

Estrategia Metodológica

En el presente apartado se presenta el diseño metodológico de la investigación. Con base en los objetivos establecidos y en los referentes que circundan el tema de estudio, este capítulo ofrece una descripción pormenorizada de los componentes metodológicos bajo los cuales se desarrolló la investigación. Los elementos metodológicos entonces, son presentados con la finalidad de dar sentido al proceso investigativo, en este capítulo abordamos el diseño de la investigación, haciendo referencia a elementos asociados a la fundamentación del modelo de investigación que sirve como punto de definición para el resto de las decisiones metodológicas tomadas. La presentación de la información se hace desde una postura básica que retoma a los autores y a las concepciones elementales del diseño de investigación, que, si bien pudiera parecer redundante, tiene la intención de esclarecer desde la postura de los grandes autores, las decisiones metodológicas. De esta manera se busca también dotar a este trabajo de tesis de un carácter instruccional que pueda servir como referente a otros investigadores. Es así que la información contenida en este capítulo proporciona los detalles de qué, el cómo y el por qué del diseño metodológico.

6.1 Modelo

El estudio de las expectativas y el aprendizaje del inglés podría ser abordado desde diferentes modelos teóricos y metodológicos pero dada la naturaleza subjetiva del constructo “expectativa” en este estudio recurrimos al **modelo cualitativo** para explorar la construcción de significados relacionados con el fenómeno de estudio, de esta forma se busca acercarse de manera amplia a disciplinas que permiten tener un panorama amplio del problema, permitiendo en todo momento mantener el carácter emergente y dinámico propio de la investigación cualitativa.

El **modelo cualitativo** ha permitido establecer una comprensión del fenómeno de estudio desde una postura teórico-descriptiva, enriquecida por el trabajo de campo bajo algunas características propias del modelo cualitativo que no gobiernan de manera exclusiva el diseño central de este trabajo investigativo pero que influyeron de manera importante en el desarrollo de la investigación, tal es el caso de la etnografía durante el trabajo de campo, sin que esto constituya un diseño completamente etnográfico, o el diseño del Modelo Sistémico de Interacciones Sociales, el cual es congruente con las premisas de la teoría fundamentada, lo cual surgió de manera emergente en el desarrollo de la investigación.

Las decisiones metodológicas son congruentes con los objetivos de investigación y buscan en todo momento seguir los preceptos del modelo cualitativo, para así ponderar el paradigma interpretativo del fenómeno de estudio, de esta manera se privilegió la flexibilidad al momento del trabajo de campo y del análisis lo cual dio como resultado además del cumplimiento de los objetivos y la validación de los supuestos, el surgimiento de hallazgos emergentes.

En este tenor, esta investigación se desarrolló bajo la concepción de la investigación cualitativa definida por Taylor y Bogdan (1986, p. 20), como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas: habladas o escritas, y la conducta observable”. Esta investigación también se apoyó en la conceptualización de Pérez Serrano (1994, p.32) la cual define el proceso investigativo cualitativo como “un proceso activo sistemático, y riguroso de indagación dirigida...el foco de atención está en las descripciones detalladas de situaciones, eventos o personas que son observables incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes y creencias”. Adicionalmente a las conceptualizaciones presentadas, en el proceso de delimitación conceptual, también se analizó la definición de investigación cualitativa de Strauss y Corbin ya que describe de manera clara el proceso investigativo realizado

cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación...investigaciones acerca de la vida, historias y comportamientos... algunos datos pueden ser cuantificados pero el análisis es sí mismo es cualitativo (Strauss y Corbin, 1990, p.20).

Las conceptualizaciones sobre la investigación cualitativa presentadas tienen características distintivas y particulares, sin embargo, son coincidentes en sostener que los fenómenos de estudio son inherentes a los procesos individuales y/o colectivos de la vida cotidiana de los sujetos, quienes en el proceso investigativo comparten su visión de la realidad dentro de sus propios marcos de referencia.

6.2 Enfoque

Es importante mencionar que la investigación cualitativa enarbola una postura naturalista y humanista que obliga a mirar los fenómenos desde una postura interdisciplinar, transdisciplinar y en ocasiones contradisciplinar; lo cual implica que el investigador también esté entonces, abierto a considerarla como multiparadigmática en su enfoque y a la posibilidad de usar múltiples métodos para el logro de los objetivos planteados (Denzel y Lincoln, 1994. p.2)

En este marco metodológico de la investigación, el presente estudio sobre expectativas en relación al aprendizaje del inglés es desarrollado bajo un **enfoque interpretativo** que favorece el carácter naturalista del problema de estudio. A través de este enfoque se busca entender la realidad desde una postura holística que evite fragmentarla o seccionarla en variables y así lograr una mejor comprensión del fenómeno (Taylor y Bogdan, 1986).

Es así que el estudio de los fenómenos tradicionalmente asociados a las ciencias del comportamiento y que están estrechamente relacionados con los fenómenos educativos han visto en la Investigación cualitativa una vía para una mejor comprensión de ellos; acotando la postura y pertinencia del enfoque interpretativo en el ámbito educativo Albert Gómez presenta argumentos en torno a su función y establece que

El paradigma interpretativo enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudia sus creencias, intenciones motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación (2007, p.27).

De esta manera el enfoque interpretativo, el cual tradicionalmente se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social, resulta pertinente para los fines de esta investigación. El enfoque interpretativo (Albert Gómez, 2007, p. 25), recurre a las escuelas del pensamiento tales como la fenomenología, la sociología, la etnometodología y el interaccionismo simbólico; elementos que pueden identificarse de manera moderada en las actividades del trabajo de campo, la recolección de la información o el análisis de la información de esta investigación, como ya se ha mencionado en otros apartados, esta investigación intenta mantener un rigor metodológico consistente pero el carácter naturalista del enfoque posibilita la aparición de elementos propios de otros enfoques y posturas, sin que esto afecte el desarrollo de la investigación.

Por otro lado, Rodríguez, Gil y García abonan al campo interpretativo/explicativo de la investigación cualitativa el argumento en torno al papel del investigador educativo del cual dicen, “estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando, sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (1999. p. 32).

Adicionalmente, en congruencia con las premisas planteadas acerca del carácter naturalista y emergente de la investigación cualitativa, durante todo el proceso de investigación se mantuvo

una postura abierta para realizar cualquier adecuación necesaria que apareció de manera emergente como resultado de los procesos propios de la investigación, esto con la finalidad de potenciar la experiencia del trabajo en el campo y el acercamiento a los sujetos y posteriormente el proceso de análisis e interpretación de la información.

Respecto del enfoque, resulta relevante mencionar que a lo largo del desarrollo de la investigación también se puede identificar también la influencia del **interaccionismo simbólico** debido a la naturaleza del trabajo de recolección de la información y del proceso de análisis esto posibilita la aproximación a todas las perspectivas que subyacen al foco de la investigación y mirarlo desde diversas posturas disciplinares.

La elección metodológica del modelo cualitativo y el abordaje del tema de estudio desde el enfoque interpretativo podría justificarse desde diferentes posturas, sin embargo, su principal fortaleza radica en la relación sujeto-objeto, la cual esta basada en la dependencia, interacción y efecto de uno frente al otro y en el carácter interpretativo de los significados (Sandin, 2003).

6.3 Diseño

“El diseño de un estudio es el intento de un investigador de poner orden a un conjunto de fenómenos de tal forma que tengan sentido y pueda comunicar este sentido a los demás” (Erlandson, citado por Rodríguez, Gil y García, 1999), tal como se establece en la premisa de Erlandson el diseño de esta investigación cualitativa refleja la visión holística desde la que se abordaron los fenómenos de estudio, la elección del diseño estuvo determinada por la intención de potenciar las experiencias que permitieron generar información que contribuyó a la comprensión total de los informantes en su escenario natural.

Con este referente conceptual, se establece que existen diversas posturas respecto del diseño de la investigación, todas ellas intencionadas a clarificar la forma en la que la investigación se desarrolla, en este sentido se hace un primer acercamiento a la delimitación del diseño desde la postura de Anguera (1998), la cual hace referencia a que la investigación es **emergente y en cascada** ya que adecuaciones y modificaciones son realizadas a medida que avanza la investigación; sobre el tema Maykut y Morehouse (1994) agregan que el diseño emergente, además de ser una de las ocho características de la Investigación cualitativa, influye sobre la información recogida; esto implica una construcción permanente a medida que se avanza en el proceso.

El diseño de la investigación cualitativa entonces, está dotado de un carácter naturalista que es determinante para la comprensión del método, el proceso de recolección de la información y sus respectivos instrumentos, así como el proceso de análisis; de esta manera, es importante adherirse a sus preceptos de naturalidad, flexibilidad y de descubrimiento progresivo, los cuales permiten la comprensión del escenario social acotando la generación de predicciones sobre el mismo. En este sentido, para una mejor comprensión del escenario social recurrimos al **estudio de caso** como la estrategia de diseño idóneo para analizar la realidad e identificar los elementos que permitan dar respuesta a las preguntas de investigación. La elección de este diseño de investigación permitió amalgamar los referentes teóricos y metodológicos desde los cuales se aborda la investigación, de esta manera al analizar las características del modelo cualitativo y el enfoque interpretativo emergió de manera natural el estudio de casos como la vía para aproximarse al objeto de estudio. El propósito del estudio de caso, es representar los significados del caso objeto de interés a través de la indagación focalizada, al observar las características del estudio de caso propuestas por Merriam (1988) es evidente la relación y sincronía que existe entre los elementos metodológicos de esta investigación, para Merriam el estudio de caso es particularista, descriptivo, heurístico e inductivo.

6.3.1 Estudio de caso

El estudio de caso es definido por Albert Gómez (2007, p. 216) como “una descripción y análisis detallado de unidades sociales o entidades educativas únicas, es apropiado para el estudio de un caso o situación con cierta intensidad en un periodo de tiempo corto”; el estudio de caso también es concebido como un método de investigación que permite el análisis de la realidad social en el marco de las ciencias sociales y humanas y es considerado como una de las formas más pertinentes de aproximación a los fenómenos desde la perspectiva cualitativa (Latorre, 1996).

Al hablar de estudios de caso es importante establecer que el concepto “caso” puede estar representado por una persona o un conjunto de personas que son vistas como un caso en conjunto; con base en esto, algunos autores (Paz Sandín, 2003; Rodríguez, Gil y García, 1996; Cohen, Manion y Morrison, 2000) subdividen el estudio de caso en dos grandes vertientes, por un lado los **estudios de caso único**, que como su nombre lo establece, centran su análisis en un solo caso con la finalidad de confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio tomando como elemento clave la unicidad del caso y/o el carácter único e irrepetible del sujeto o sujetos que intervienen en el estudio (Albert Gómez, 2007. p. 218); por otro lado, se identifica al **estudio de casos múltiples**, el cual es entendido como el estudio de varios casos

únicos a la vez, en este caso el interés se centra en la indagación del fenómeno desde la postura de un determinado conjunto de casos; no se trata del estudio de un colectivo, sino del estudio intensivo de varios casos con características similares (Paz Sandín, 2003. p.176).

El presente estudio entonces, está ubicado en el desarrollo de las acciones investigativas desde la postura del **estudio de casos múltiples**, ya que se buscó estudiar de manera intensiva casos similares que permitan una mejor y más amplia comprensión del foco de investigación; de tal manera, que se dé paso a la contrastación, análisis y explicación del fenómeno desde un contexto más general.

Además de la tipología de estudios de caso único y estudio de casos múltiples, es común encontrar diversas clasificaciones que subdividen y diferencian los estudios de caso ya sea por su objetivo o por la naturaleza del informe final; dentro de estas categorizaciones, el presente estudio se enmarca dentro la clasificación propuesta por Merriam (1998) en relación al **estudio de caso interpretativo**, ya que en él “se reúne información del caso con la finalidad de interpretar o teorizar acerca del mismo. Se desarrollan categorías conceptuales para ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos previamente defendidos”.

El estudio de casos en general presenta grandes ventajas para el desarrollo de esta investigación; analizando el foco de investigación se considera que no sería posible analizar las expectativas de los sujetos sociales desde otros enfoques que no privilegien el valor de la realidad en la cual se desarrolla el caso, la naturaleza contextual del desarrollo de las expectativas, la complejidad del caso y los informantes y el conocer las perspectivas individuales desde dentro y como un reflejo del entramado social del cual forman parte. De esta manera se establece que la vía para el desarrollo de la investigación será el estudio de casos múltiples desde una postura interpretativa.

6.3.2 Selección y descripción del caso

La selección del caso debe realizarse con sumo cuidado y esmero, si bien la lógica indicaría que se deben seleccionar los casos que son típicos y representativos, para el desarrollo de este estudio se toma como referente la premisa planteada por Stake, citado por Rodríguez, Gil y García (1996), sobre la “oportunidad de aprender”, esto implica seleccionar el caso que nos permita aprender lo más posible sobre el objeto de investigación; para esto se sugiere considerar los siguientes aspectos. a) la facilidad de acceso al campo, b) la posibilidad de establecer buena relación con los informantes, c) que el investigador pueda desarrollar la investigación en el lugar el tiempo que sea necesario, d) se asegure la calidad y credibilidad del estudio, e) que exista alta probabilidad de

que el fenómeno de estudio se manifieste a través de las interacciones y mezcla de procesos, personas y situaciones cotidianas.

Con base en los aspectos establecidos por Stake, se seleccionó como caso de estudio una escuela secundaria ubicada en la junta auxiliar de San Francisco Totimehuacan, la secundaria es considerada semi-urbana con una población estudiantil de 296 estudiantes que conforman la comunidad estudiantil y que se encuentran divididos en los tres grados escolares. La escuela secundaria seleccionada como caso y su contexto inmediato son introducidos en el numeral *4.6 descripción del contexto de investigación*.

6.3.3 La población Objeto

La población objeto de este estudio está constituida por sujetos seleccionados *a priori*, por lo que se ha realizado una selección deliberada e intencional (Rodríguez, Gil y García, 1999) basada en la comunicación establecida con personal de la institución en la que se desarrolla la investigación, de esta manera se han seleccionado alumnos, maestros y padres de familia.

Para la selección de la muestra, en congruencia con la clasificación presentada por Goetz y Lecompte (1998) se recurrió a estrategias que permitieron identificar ciertos elementos relevantes para la investigación, por lo que se seleccionó el caso típico-ideal, esta es un estrategia intencional en la que se definen atributos que el sujeto debe poseer, en palabras de Goetz y Lecompte (1998) este “es un procedimiento en el que el investigador idea el perfil del caso mejor, más eficaz o más deseable, de una población”.

Como primer paso del proceso de selección de la muestra, se definió el perfil ideal de los informantes, para lo cual, se acotaron los criterios de selección de la muestra diferenciando criterios por tipo de informante: maestros, alumnos y padres de familia. La tabla 6.1 ilustra de manera sintetizada los criterios de selección de la muestra, en ella podemos observar que los criterios aplicables para los docentes fueron dos: que los docentes estuvieran frente a grupo, es decir que impartieran la asignatura de inglés, sin menos cabo de la formación profesional, ya que como se ha mencionado anteriormente, uno de los docentes no es especialista en la enseñanza del inglés por lo que su nombramiento responde a las necesidades reales de la escuela; el segundo criterio fue la disposición para participar en el estudio, para lo cual se explicó el objetivo de la investigación y se formalizó su participación a través del respectivo consentimiento informado el cual se puede consultar en la sección de anexos (1,2 y 3).

Para el caso de los alumnos los criterios de selección que se privilegiaron fueron cuatro, el primero hace referencia al grado que se cursa, se eligieron únicamente alumnos de segundo grado. Esta elección del grado estuvo basada en la experiencia de la investigadora como docente por diez años en la educación secundaria, este conocimiento experiencial guio de manera empírica la elección basada en el conocimiento del alumnado. Los alumnos de recién ingreso, es decir, en el primer grado se encuentra en el proceso de adaptación y reconocimiento de la vida escolar en la escuela secundaria, por lo que su escaso conocimiento de la asignatura y los maestros podía causar un sesgo que afectaría a la investigación. Caso contrario es el de los alumnos de tercer grado quienes al estar próximos a la conclusión del nivel educativo y debido al propio desarrollo biológico y cognitivo (ahondamos en el tema en el siguiente apartado), podían presentar respuestas y comportamientos influidos por estas condiciones.

De esta manera se consideró que los alumnos de segundo grado eran quienes podían presentar una visión más natural sobre el tema de estudio, basados en el conocimiento del contexto de la escuela secundaria sus prácticas, usos y costumbres, sin la presión de la toma de decisiones propia de la continuidad escolar que supone la conclusión de los estudios a la que se enfrentan los alumnos de tercer grado.

El segundo criterio de selección de los alumnos que se muestra en la tabla 6.1 hace referencia al nivel de aprovechamiento académico en la asignatura de inglés, para lo cual se definieron tres rangos: aprovechamiento alto, aprovechamiento medio y aprovechamiento bajo; en congruencia con el sistema numérico usado para estimar el aprovechamiento académico en la escuela secundaria, el nivel alto correspondería a alumnos que la maestra calificó en el bimestre anterior al inicio del trabajo de campo con calificación de 10 y 9; para el caso del aprovechamiento medio la maestra consideró alumnos con calificaciones entre 7 y 8, y para el promedio bajo a alumnos con calificación menor a seis. Adicionalmente a la calificación también se tomó en cuenta la participación de los alumnos, ya que a pesar de que en el grupo había varios alumnos con aprovechamiento alto, medio, y bajo, la maestra recomendó trabajar con alumnos que tuvieran facilidad de palabra. Otro criterio de selección importante fue la disposición de los padres para participar en el estudio, por lo que a pesar de haber otros alumnos que cumplían con los criterios de selección, al indagar si los padres estarían dispuestos a participar del estudio, nos encontramos ante su negativa, por lo que es importante mencionar que los sujetos que participaron no son los únicos que cubrían los criterios de grado y aprovechamiento, pero sí el criterio de padres dispuestos a participar.

Respecto de los padres, en un primer filtro se identificaron a todos los potenciales participantes, sin embargo como ya es mencionado, se realizó una selección que permitió acotar el número de padres dispuestos a participar, por lo que una vez concretado un segundo filtro, se buscó que los padres de los alumnos seleccionados fueran padres con una participación activa o al menos medianamente activa en las actividades de la escuela, para esto recurrimos a la referencia de la maestra y el director y subdirectora quienes confirmaron la información dada por la maestra de grupo. Los informantes padres de familia entonces, son los tutores legales de los alumnos seleccionados, a quienes se les solicitó manifestar su disposición para participar en el estudio a través del consentimiento informado (anexo 3). Es importante hacer la aclaración que cinco de los participantes denominados “padres” son madres de familia y una es la abuela de la alumna seleccionada.

Tabla 6.1 Criterios de selección de la muestra

| Docentes | Alumnos | Padres de familia |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Docentes de inglés frente a grupo (sin importar la formación profesional) ▪ Deseos de participar en el estudio. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alumnos de segundo grado ▪ Alumnos con niveles de aprovechamiento en la asignatura de inglés: alto, medio y bajo ▪ Referenciados por la maestra de inglés. ▪ Con padres dispuestos a participar en el estudio. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Padres con participación activa en las actividades de la escuela ▪ Referenciados por los maestros de inglés. ▪ Deseos de participar todas las etapas de la investigación. |

Fuente: Elaboración propia

Establecidos los criterios de selección de la muestra, se seleccionaron a los informantes, en este punto es importante mencionar que las entrevistas se realizaron a los dos docentes que imparten la asignatura de inglés, pero para la selección de los informantes: alumnos y padres nos decantamos por trabajar con el grupo de segundo grado del cual la maestra fungía como asesora. Esta elección fue realizada priorizando la formación profesional de la maestra, ya que ella es quien tiene la formación como docente de inglés. Adicionalmente es importante considerar que la escuela secundaria solo cuenta con dos docentes de inglés que son quienes participaron en la fase de las entrevistas. Adicionalmente es importante mencionar que el docente comentó en varias ocasiones que el proceso de observación le ponía nervioso dado que el no es especialista en el área de enseñanza del inglés.

Dicho esto, el tamaño de la muestra fue de 14 casos, divididos como se muestra en la tabla 6.2 y a quienes se entregaron cartas de consentimiento informado para dar su autorización y aceptación para participar del estudio (anexos 1,2 y 3).

Tabla 6.2 Descripción de la población objeto de estudio

| | |
|----------|---|
| Alumnos | 6 |
| Maestros | 2 |
| Padres | 6 |

Fuente: Elaboración propia

Una vez que se ha establecido el diseño de la investigación y se han presentado las especificidades de los casos objeto de este estudio, en el siguiente apartado, se discute el método que orientó el desarrollo de la investigación con la finalidad de articular los elementos metodológicos que sustentan la investigación y que establecen los referentes necesarios para hacer una lectura sistemática de los hallazgos y su posterior discusión.

6.4 Método

Método es el camino o procedimiento hacia algo (Albert Gómez, 2007). Esta simple definición nos ilustra acerca del tratamiento que se dio al problema de estudio, es decir el procedimiento que se siguió para lograr el objetivo planteado para la investigación. Rodríguez, Gil y García (1999) aportan ideas en torno a la forma característica de investigar, determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta. Por su parte Alvarez-Gayou (2009) establece que la palabra método “se refiere a una técnica empleada en la adquisición y elaboración del conocimiento, a esta conceptualización además agrega que el método también se refiere a diferentes formas mediante las cuales los investigadores obtienen la información que buscan para sus estudios”.

Sin importar la conceptualización del término, los autores coinciden en resaltar la importancia de contar con un método, claro y adecuado para la realización de la investigación. El método entonces, es la guía que orienta las actividades de la investigación, es el plan ordenado para el desarrollo del estudio (Schmelkes, 2012. p.79).

La investigación cualitativa, está caracterizada por la flexibilidad en sus métodos y procedimientos, dotándole así de una variedad que puede considerarse como el resultado de la visión dinámica bajo la cual se desarrolla la investigación; de esta manera, el método **inductivo/interpretativo**

es congruente con otras características del estudio, y le ha conferido flexibilidad a los procesos investigativos, permitiendo hacer uso de la intuición y la experiencia como elementos que enriquecen los procesos propios de la investigación. Este posicionamiento podría parecer un tanto incierto o suponer que no existe un camino bien definido a seguir en el estudio; pero este no es el caso, si bien la postura emergente sugiere la oportunidad de realizar adecuaciones cuando se estime pertinente, la realidad es que partimos de un diseño bien definido, el cual ha sido delimitado con base en los referentes teóricos que sustentan el estudio, los objetivos, las preguntas que se pretenden responder y las consideraciones necesarias acerca de los informantes; por lo que se han desarrollado parámetros que guían los procesos metodológicos, incluyendo la recolección de la información y su respectivo análisis e interpretación.

El alcance interpretativo o analítico de la investigación posibilitó la comprensión de las expectativas en torno al aprendizaje del inglés de los sujetos sociales, estableciendo conexiones y relaciones entre las categorías de indagación y la realidad escolar y contextual de los participantes. La interpretación de la realidad surgida del análisis de la información se desarrolló bajo el método inductivo, respetando los principios de la observación y registro de incidentes críticos y asegurándose de no apresurar conclusiones o forzar generalidades que contravienen la individualidad de los informantes.

Una vez que se ha delimitado el método y teniendo en claro los elementos metodológicos de esta investigación, en el siguiente apartado se presentan las técnicas e instrumentos empleados antes, durante y después del trabajo de campo. Hasta este punto se dejó claro que el modelo positivista busca la comprensión del fenómeno de estudio desde la postura individual de los informantes, por lo que el método de investigación estuvo enfocado en todo momento a establecer condiciones que permitieron la significación de los sujetos de estudio, sus procesos e interpretaciones.

6.5 Técnicas y procedimientos de recolección de la información

Los estudios de corte cualitativo son generalmente apoyados por técnicas y procedimientos de recolección de la información característicos, entre los cuales encontramos la entrevista, la observación, los grupos de discusión, la narrativa, o historias de vida, por mencionar algunos. La finalidad de estas técnicas y procedimientos es la obtención de datos; ya sea que el investigador sólo recoja los datos o los produzca, cualquiera que sea la intención de la recolección de la información el proceso deberá estar apoyado por una adecuada técnica e instrumento.

Las técnicas entonces, también conceptualizadas por algunos autores como método de recolección de la información (Alvarez-Gayou, 2009) se refieren a las diferentes formas en las que el investigador obtiene la información que busca. De esta manera para la obtención de la información en esta investigación se emplean tres técnicas principales para producir y recoger las opiniones y prácticas de los informantes; la entrevista a profundidad, la observación y el grupo focal.

6.5.1 La entrevista y el grupo focal.

La entrevista es una técnica en la que el entrevistador solicita información a un entrevistado para obtener su opinión sobre un problema determinado (Rodríguez, Gil y García, 1996. p.167), esto supone la interacción dinámica y efectiva entre dos o más personas a través de preguntas y respuestas que pueden indagar sobre aspectos de la conducta tales como sentimientos, opiniones, comportamientos. La entrevista entonces, es una conversación estructurada con un propósito bien definido (Álvarez-Gayou, 2009. p. 109).

Para fines del trabajo de campo y en congruencia con los objetivos considerados para la investigación y los objetivos propios de la entrevista, se eligió esta técnica de recolección de la información con la finalidad de descubrir y desvelar el significado que los informantes atribuyen a los fenómenos de la vida escolar desde su particular punto de vista, fomentando la libre expresión de sus ideas en su lenguaje común, buscando en todo momento la generación de conversaciones abiertas y en confianza en las cuales fluyó la información considerada en la guía de entrevista, pero también otra información que de manera emergente contribuyó a una mejor comprensión del fenómeno de estudio.

Tal como lo establecen los expertos en investigación, la entrevista se centró en determinados temas que fueron establecidos a priori en congruencia con los objetivos de la investigación, no se siguió una estructura rígida y previamente estructurada, pero si se desarrolló con el apoyo de una guía que permitió mantener la conversación dentro de los límites del tema de estudio. En el proceso de entrevista, tal como sugiere Kvale (1996) se buscó conducir la conversación de la mejor manera para la obtención de descripciones ricas que evidenciaran la postura de los informantes sobre los diferentes temas relacionados con las expectativas en torno al aprendizaje del inglés, y que estas descripciones fueran lo más claras posibles para evitar ambigüedades que pudieran crear un sesgo en los resultados de la investigación.

Las entrevistas, cuyo proceso de realización es detallado en el siguiente capítulo, fueron elegidas para la recolección de la información, además de ser consideradas como un elemento característico de la investigación cualitativa, debido a su carácter natural de generador de contenido de análisis, la presencia de la investigadora en el campo permitió que *ricas conversaciones informales* antecederan a los “encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras” (Bodgan y Taylor, 2010)

Para el caso de la entrevista con alumnos el proceso fue sustancialmente distinto, ya que se recurrió a la técnica del grupo focal como una estrategia para dinamizar el proceso de recolección de la información. Debido a la etapa de desarrollo cognitivo y social en la que se encuentran los estudiantes de segundo grado, es evidente que interactúan mejor cuando lo hacen en grupo, por esta razón se evitó hacer entrevistas personalizadas cara a cara, que pudieron haber sido demasiado intimidantes, y las cuales a decir de los alumnos, les causaban estrés por el temor de que lo expresado pudiera ser socializado con los directivos o maestros; con base en estas situaciones observadas durante la fase inicial del trabajo de campo, se optó por realizar las entrevistas en grupo focal para potenciar la experiencia de recolección de la información. El grupo focal entonces resultó adecuado toda vez que se evitó poner a los estudiantes en situaciones que pudieran resultar incómodas y que limitaran su participación.

6.5.2 La observación

La otra técnica de recolección de la información seleccionada fue la observación, la razón principal de esta elección metodológica, radica en que el proceso de observación se desarrolla de manera deliberada e intencionada con un propósito establecido y orientado hacia la obtención de información no verbal sobre el fenómeno de estudio; el proceso de observación “supone advertir los hechos como se presentan y registrarlos siguiendo algún procedimiento físico o mecánico” (Rodríguez, Gil y García, 1996. p.150). La observación entonces, permitió tener una representación de la realidad del fenómeno de estudio para lo cual fue necesario agudizar todos los sentidos para lograr una comprensión completa de lo que se observó.

La realización de la observación no es un proceso sencillo, por lo que en un proceso inicial se acotó el tipo de observación que se realizaría; para el caso de esta investigación doctoral la **observación participante** fue la mejor opción para la obtención de información y contribuyó a la comprobación, explicación y entendimiento de la información recolectada en otras fases de la

investigación y con otras técnicas e instrumentos. La observación participante entonces, implicó una inmersión en la vida y la cultura de la escuela y el grupo, para explorar y entender el ambiente. A través del reconocimiento de las actividades cotidianas, los intereses y afectos del grupo, fue posible ilustrar la realidad académica y social de maestros, alumnos y padres de familia desde dentro del espacio escolar.

Por supuesto que el uso de la observación participante supuso retos importantes para la investigadora, especialmente en la etapa de acceso al campo, ya que si bien se cumplió con la parte administrativa o legal que supone contar con los permisos adecuados para el ingreso; existe la otra parte, la social, la afectiva, la que conlleva buscar crear rapport para el reconocimiento del investigador como un miembro más de la comunidad. La sola presencia de un ser ajeno al grupo modifica la vida cotidiana, por lo que el acceso al campo se inició de manera temprana, de manera muy anticipada a la realización de las observaciones formales.

En este sentido, para la realización de la observación participante se consideraron tres distintas etapas, las cuales incrementaron gradualmente la estancia e interacción entre la investigadora con los sujetos sociales (maestros, alumnos y padres de familia). La primera etapa, la cual ha sido denominada *entrada al campo* se realizó muy temprano en la investigación, con la intención de reconocer mediante la observación el contexto, los personajes y las prácticas escolares, así como iniciar el proceso de naturalización de la presencia del investigador; la segunda etapa se denomina *Naturalización de la presencia del Investigador*, el objetivo de esta etapa fue establecer rapport con los informantes, toda vez que ya existía un conocimiento de los elementos claves de la vida escolar tales como: los horarios, docentes y sus respectivos cargos, cultura escolar y un conocimiento del contexto más profundo, en esta etapa se realizó la observación focalizada de las clases de inglés del grupo elegido, poniendo especial énfasis en la maestra y los alumnos seleccionados; la tercera etapa fue la de retorno al campo; en esta etapa la investigadora regresó al campo con la finalidad de dar seguimiento a la información observada en las fases previas.

Tabla 6.3 Etapas del trabajo de campo

| Etapa | Descripción | Actividades |
|------------------|--|---|
| Entrada al campo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se buscó entrar al campo de manera pasiva, disipando cualquier duda que la comunidad pudiera tener en torno a la presencia del investigador ▪ Se estableció contacto de manera natural con las personas y el escenario. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Participación moderada en actividades de clase a solicitud expresa ▪ Socialización del investigador con la comunidad. ▪ Reverenciar las rutinas ▪ Observación del contexto ▪ Observación de clases no focalizada. |

| | | |
|---|--|---|
| Naturalización de la presencia del Investigador | <ul style="list-style-type: none"> ▪ En esta etapa el investigador estableció <i>rapport</i> con la comunidad, por lo que su presencia ya era natural y comenzó a ser visto como parte de la cotidianeidad escolar. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Participación moderada a solicitud expresa ▪ Realización de observación focalizada (observación de las clases de inglés) ▪ Interacción natural con los informantes en los tiempos y espacios de las actividades escolares |
| Retorno al campo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Durante el desarrollo y aplicación de otras técnicas de recolección de la información, el investigador regresó al campo. El retorno al campo después de algún periodo de ausencia tuvo dos objetivos: validar lo observado previamente y mantener la cercanía con los informantes para corroborar los hallazgos. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observación focalizada para la validación de los hallazgos. |

Fuente: elaboración propia

La tabla 6.3 explica de manera organizada las diferentes etapas del proceso de trabajo de campo, la descripción de cada etapa y las actividades realizadas en cada una de ellas. Al respecto de este tema, en el capítulo siete de este documento, se explica en profundidad la forma bajo la cual se realizó el procedimiento de la etapa de recolección de la información.

El periodo de observación fue establecido con base en el desarrollo de la investigación y los objetivos planteados con relación a la identificación de los fenómenos que se buscaba observar, en este sentido y tal como lo establece la teoría, la observación se detuvo al momento de la *saturación*, es decir cuando los fenómenos observados ya eran recurrentes y repetitivos y la identificación de ciertos patrones era evidente. En cuanto a los instrumentos para la observación, se diseñó una guía de observación que se ubica dentro de la categoría de “sistemas narrativos de observación” propuesto por Rodríguez, Gil y García (1996), esta guía, al igual que las guías para la entrevista se introduce en el siguiente apartado denominado “instrumentos”, también pueden consultarse en la sección de anexos (4, 5, 6, y 7).

6.5.3 Los instrumentos

Con base en el marco de referencia en torno a la entrevista en profundidad y la observación presentados previamente, a continuación, se presentan los instrumentos diseñados para cada una de las estrategias de recolección de la información que fueron empleados en esta investigación. La información detallada sobre la aplicación de los instrumentos y la recolección de la información se puede consultar en el capítulo sobre el trabajo de campo.

En referencia a la entrevista en profundidad, se diseñaron tres guías de entrevista que sirvieron como brújula que orientó las entrevistas a profundidad con los informantes. El diseño de las guías de entrevista se realizó tomando en cuenta los objetivos de investigación, así como los referentes teóricos, a la par de estos elementos también se recurrió a la tipología de Patton (1990) la cual recomienda cuestionar a los informantes con base en seis tipos de preguntas, que buscan potenciar la experiencia de la entrevista. Las categorías son:

1. Preguntas de experiencia/ comportamiento
2. preguntas de opinión / valor
3. preguntas sobre sentimientos
4. Preguntas sobre conocimiento
5. Preguntas sensoriales
6. Preguntas de antecedentes/ demográficas.

Una vez concluido el diseño de las entrevistas, las guías de fueron categorizadas y nombradas por tipo de informante, docente (ED1), alumnos (EA1) y padres de familia (EP1). Se establecieron tres categorías generales de indagación, las cuales aluden a categorías axiomáticas primarias que generaron información relacionada con los objetivos planteados para la investigación, las categorías son: a) historia personal, b) el aprendizaje de inglés en la escuela secundaria y c) interacción de los sujetos sociales. Las guías de entrevista fueron validadas por expertos, en un proceso de revisión conjunta para enriquecer el guion.

En la tabla 6.4 podemos observar que las categorías de indagación son las mismas para las tres guías, pero durante el proceso de entrevista la conducción de la misma fue diferente, se buscó hacer énfasis en elementos especiales y característicos de los informantes, de tal manera que la información obtenida fue sustancialmente rica en significados relacionados con la construcción de las expectativas; en promedio este instrumento de recolección de la información contiene promedio de 20 preguntas o temas, subdivididas en cada una de las tres categorías mencionadas, las cuales como ya se mencionó hacen alusión a las categorías propuestas por Patton (1990).

Las guías para la entrevista en profundidad entonces, aun cuando presentan elementos coincidentes en su categorización, organización y extensión, son distintas en su propósito, sustento teórico y en la estrategia que se empleó para su realización; por lo que consecuentemente también existió una diferencia notable en el tiempo dedicado a la realización de las entrevistas, siendo más extensas las entrevistas a los docentes y mucho más breve la conversación en grupo focal desarrollada con los estudiantes.

Tabla 6.4 Guías de entrevista. Categorías de Indagación

| Categoría | Objetivo | Descripción | Sustento teórico |
|---|--|---|---|
| Historia Personal | Identificar las expectativas personales determinadas por la formación académica, profesional y experiencia personal | Comprende información relacionada con sus antecedentes académicos | Teoría de la motivación de Maslow Enfoque sistémico |
| El aprendizaje de inglés en la escuela secundaria | Identificar las expectativas resultantes de la concepción y significación de los procesos de enseñanza aprendizaje. | Esta categoría indaga sobre la percepción, significado y algunas prácticas que permitirán identificar las expectativas de los informantes en el contexto de la formalidad y oficialidad de la enseñanza del inglés. | Pedagogía crítica Interaccionismo simbólico Teoría de la motivación de Maslow |
| Interrelación de los Sujetos sociales | Identificar las formas de relación entre los sujetos sociales, la influencia que estas relaciones tienen en el desempeño académico y el impacto que dichas relaciones tienen en la definición de las expectativas. | En esta categoría se busca indagar acerca de las relaciones existentes entre maestros, alumno, padres de familia y pares con la finalidad de analizar de qué manera la forma en que se desarrollan estas relaciones impacta e influye en el establecimiento de las expectativas individuales. | Enfoque sistémico Interaccionismo simbólico |

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los preceptos que sustentan la investigación cualitativa, de las categorías iniciales de indagación se desprendieron subcategorías que permitieron un análisis más profundo del fenómeno de estudio. De esta manera la guía posibilitó que las entrevistas fueran de lo general a lo particular propiciando que los informantes se expresarán con confianza y que abordarán los temas con total libertad. Durante las entrevistas se mencionaron temas que, si bien no estaban considerados en la guía, durante la fase de codificación si fueron considerados debido al valor que cada informante dio a ciertos eventos o situaciones específicas de su vida y los cuales contribuyeron a entender y dar significado a los fenómenos asociados al estudio.

En cuanto a la observación, recurrimos a la conceptualización de Rodríguez, Gil y García (1996) acerca de los sistemas narrativos como un medio para la realización de la observación; esto debido a que permiten realizar una descripción detallada de los fenómenos a observar y permiten la identificación de patrones de conducta dentro de los acontecimientos observados.

Los instrumentos empleados para la observación son dos, por un lado, se hizo uso de las notas de campo, las cuales tienen la intención de coleccionar toda la información que el investigador estime pertinente para el estudio, esto incluye, referencias, croquis, fuentes de información, opiniones, mapas, etc. Para las notas de campo no hubo un instrumento previamente diseñado, solo se

definieron como elementos indispensables el registro de datos tales como: fecha de observación, hora y lugar. El registro de las notas se concentró en el diario de campo, un ejemplo de diario se puede consultar en el anexo 8.

Un segundo instrumento de observación empleado fue denominado “Guía de identificación de incidentes críticos”; el objetivo de este instrumento fue recoger información estrictamente relacionada con la socialización de las expectativas y las interacciones sociales entre los sujetos sociales; para su elaboración y la definición de las unidades de análisis se tomaron en cuenta los elementos propuestos por Rodríguez, Gil y García (1996); el uso de este instrumento se realizó únicamente en el espacio de la clase de inglés por lo que a diferencia de las notas de campo, únicamente se registraron eventos exclusivamente relacionados con el maestro y los alumnos. Un ejemplo de los instrumentos empleados puede ser consultado en el anexo 7 de esta tesis doctoral.

En la tabla 6.5 se concentra la información de cada uno de los instrumentos, lo cual incluye las características, objetivos y estrategias de aplicación seguidos durante el trabajo de campo.

Tabla 6.5 Guía de Instrumentos para la recolección de la información

| Instrumento | Objetivo | Descripción | Estrategia de Aplicación |
|-------------------------|---|--|--|
| Guía de entrevista ED1 | El objetivo del instrumento denominado ED1 es guiar la entrevista con los docentes de la asignatura de inglés. La guía no debe seguirse de manera estricta ya que las temáticas abordadas en cada una de las preguntas pueden aparecer de manera natural dentro de la conversación. | El instrumento está dividido en tres categorías. 1. Historia personal 2. Aprendizaje de inglés en la escuela secundaria 3. Interrelaciones con los sujetos sociales. | Entrevista en profundidad. Las entrevista se realizaron en la escuela y en otros espacios fuera del espacio escolar a petición de los docentes |
| Guía de entrevista EA1 | El objetivo del instrumento denominado ED1 es guiar la entrevista con los alumnos seleccionados con la finalidad de identificar los elementos establecidos en las categorías definidas previamente. | El instrumento consta de tres categorías, las cuales se subdividen en 27 preguntas 1. Historia personal 2. Aprendizaje de inglés en la escuela secundaria 3. Interrelaciones con los sujetos sociales | Grupo Focal. Realizado en las instalaciones de la escuela. |
| Guía de entrevista EP 1 | El objetivo de este instrumento denominado EP1 es guiar la entrevista con el padre o tutor del alumno, para identificar los puntos de vista y significados que atribuye a los temas relacionados con las | El instrumento está organizado en tres categorías las cuales se subdividen de la siguiente manera: 1. Historia personal 2. Aprendizaje de inglés en la escuela secundaria | Entrevista a profundidad. La entrevista es realizada de manera individual y en el contexto que el padre o tutor establezca como idóneo, preferentemente en la escuela. |

| | | | |
|---|---|---|--|
| | expectativas sobre el aprendizaje del inglés en la escuela secundaria. | 3. Interrelaciones con los sujetos sociales | |
| Guía de Identificación de Incidentes críticos | El objetivo de este instrumento es identificar mediante la observación de los comportamientos y la comunicación entre pares elementos que den evidencia de la forma en que se socializan las expectativas y las interacciones que se desarrollan. | El instrumento está organizado en tres unidades de observación que intentan focalizar el proceso de observación. 1. Socialización de las expectativas (verbal y no verbal) 2. Interacciones Pares Maestro-alumno Maestro-padre de familia Padre de familia-alumno | Observación. Principalmente durante el tiempo de la clase de inglés y las reuniones bimestrales de padres de familia. No se descarta la observación en otros espacios académicos y de convivencia. |

Fuente: Elaboración propia

6.6 Técnicas de análisis de la información

El análisis de la información supone una tarea analítica profunda que nos llevará al hallazgo de significados, descripciones interpretaciones del fenómeno de estudio. Desde una visión cualitativa y en congruencia con el paradigma interpretativo, el análisis de la información debe apoyarse de una técnica que permita favorecer al proceso de investigación.

Es así que, para el análisis de la información obtenida como resultado de la fase de recolección y el trabajo en el campo, recurrimos al proceso de triangulación. Tradicionalmente el análisis triangular ha venido a desempeñar funciones de corroboración, elaboración e iniciación (Greene, Caracelli y Graham citado por Rodríguez, 1999), por lo que en esta investigación la triangulación de informantes permitió hacer una contrastación de la información generada por los alumnos, docentes y padres de familia. La triangulación de los informantes adicionalmente permite tener una visión multidimensional del fenómeno de estudio basada en la lectura que cada individuo hace sobre el tema. Con la finalidad de corroborar y dar mayor pertinencia y validez a los hallazgos y al trabajo de campo realizado, adicionalmente a la triangulación de informantes, se llevó a cabo una triangulación de instrumentos de recolección de la información (observación, entrevista, y grupo focal), esto permitió verificar la congruencia entre lo que se dijo, lo que se observó y las acciones naturales de los informantes en el contexto real. Finalmente, también se realizó la triangulación de las teorías; de esta manera, se triangularon las posturas teóricas que sustentan la investigación y que han sido presentadas en el capítulo 5; este procedimiento permitió analizar los hallazgos desde cada teoría buscando los puntos de coincidencia de manera trasversal entre teorías así como distinguir elementos específicos que contribuyeron a responder las preguntas de investigación y a validar o desechar los supuestos establecidos para la investigación. El proceso

de triangulación resultó importante para logra una visión integradora de los puntos de vista de los informantes y los resultados, lo cual permitió consolidar los hallazgos y dar mayor credibilidad a la investigación.

Adicionalmente, de manera alternativa y emergente y con la finalidad de elevar la confiabilidad de los resultados y establecer las bases para el desarrollo de una futura teoría sobre las expectativas en la educación, recurrimos al método de comparación constante. Este método propuesto por Glaser y Strauss (1967) considera el establecimiento de categorías sobre las cuales se establecen comparaciones sobre incidentes relevantes, así como la identificación de patrones que dan evidencia y validez a los hallazgos. En el proceso de análisis de la información se recurrió a la codificación axial, en esta codificación se establecen categorías y subcategorías o familias de códigos que se relacionan entre sí buscando encontrar una explicación (Álvarez Gayou, 2009).

Las acciones contempladas para la realización del trabajo se pueden categorizar en tres grandes etapas:

- a) Planeación y diseño: esto implicó la definición de la metodología a seguir, el desarrollo de la estrategia y el diseño de los instrumentos requeridos para el proceso de recolección de la información.
- b) Trabajo de Campo: En este rubro se contemplaron visitas a la escuela en el cual se realizó la investigación, es importante mencionar que se realizó un seguimiento detallado de las actividades de la escuela para verificar que estas no interfirieran con la agenda establecida para el trabajo en el campo. Las actividades en este ámbito contemplaron reuniones con los administradores del centro, observación, realización de entrevistas y participación en otras actividades de la escuela para lograr la inmersión del investigador.
- c) Reducción de la información: Este proceso comprende sistematizar la información de tal manera que el proceso de análisis se realice de forma efectiva y eficaz. Las acciones en este rubro incluyeron la transcripción de las entrevistas, la recopilación de información de los diarios de campo y cualquier otra información con la que se contaba y que se obtuvo durante la fase de trabajo de campo, la organización de evidencia gráfica como fotografía, trabajos de los alumnos y algunos materiales compartidos por la maestra de grupo, que si bien no se consideraron como instrumento formal, si contribuyeron a establecer condiciones para un mejor entendimiento y comprensión del contexto de estudio. En este rubro también se realizó la delimitación de unidades de significado individuales por

informante, el establecimiento de categorías axiales y la codificación para la presentación del informe final, un ejemplo de las unidades de significado individual puede ser consultado en el anexo 9, en cuanto a las categorías resultantes de este proceso de análisis, estas se explican en el apartado denominado resultados.

Para este fin se realizaron dos procesos, uno manual, que consistió en el análisis de las transcripciones resultantes de las entrevistas, el grupo focal y las observaciones para la elaboración de unidades de significado individual y por otro lado también se recurrió al uso del software Atlas.Ti versión 8 para IOS, para identificar las co-ocurrencias entre las categorías, la redefinición de códigos y para establecer dimensiones de análisis. El primer paso consistió en la identificación de categorías individuales, debido a que ya se había realizado este proceso de manera manual, el proceso sirvió para comparar y verificar que las categorías fueran coincidentes. Posteriormente se analizaron las categorías resultantes, se unificaron aquellas que respondían a eventos similares, una vez delimitadas las categorías se revisaron los memos para clarificar categorías y se procedió a realizar el mapa de nodos, con base en las co-ocurrencias identificadas por grupo de informantes.

- d) Análisis de los resultados: los datos obtenidos del proceso de reducción de la información se analizaron para establecer los hallazgos de la investigación e iniciar la redacción del informe de investigación, contrastando los hallazgos con la teoría y delimitando la respuesta a las preguntas de investigación presentadas en el capítulo introductorio.

Debido al carácter naturalista y emergente de esta investigación, hubo procesos que surgieron de manera imprevista y que no se habían contemplado, tales como, el diseño de un modelo teórico propio (Modelos Sistémico de Interacciones Sociales) surgido ante la carencia de un modelo que permitiera el análisis de la interacciones sociales en el contexto escolar, o el establecimiento de una categorización de expectativas que no solo se limitaron al campo disciplinar del aprendizaje del idioma; estos cambios, modificaciones o adaptaciones han enriquecido el trabajo de investigación por lo que se han incluido en la parte de los resultados. De esta manera a lo largo del desarrollo de la investigación se han documentado todas las adecuaciones para preservar la fiabilidad de los hallazgos y garantizar la relación de dichos descubrimientos investigativos con el tema de estudio.

Como se ha podido observar en este capítulo, las decisiones metodológicas fueron conducidas bajo un enfoque cualitativo que buscó en todo momento escuchar la voz de los sujetos a través de un abordaje interpretativo que retoma elementos de la etnografía, la teoría fundamentada y el

interaccionismo simbólico. Las técnicas de recolección de la información y los instrumentos para este fin, fueron congruentes en todo momento con el objetivo de la investigación y con las premisas del enfoque cualitativo, por lo que el trabajo de campo fue determinante para la identificación de los hallazgos. De esta manera, y una vez que se han establecido y detallado las características metodológicas bajo las cuales se desarrolló la investigación en el siguiente capítulo nos adentramos de manera más profunda al proceso del trabajo de campo y consecuentemente a los hallazgos resultantes de este trabajo.

Capítulo 7

Referentes para la identificación de las expectativas en torno al aprendizaje del inglés, su conceptualización, construcción y significado

Este capítulo presenta información que pretende servir como referente para contextualizar al lector respecto de las características específicas y distintivas de cada grupo de informantes, en este capítulo se presenta una descripción de cada grupo, así como de las situaciones alrededor de ellos así. Este apartado también detalla el proceso que se siguió en el trabajo de campo, desde el primer acceso a la escuela hasta las problemáticas enfrentadas que pudieron poner en riesgo el desarrollo de la investigación. Los pormenores del proceso de recolección de la información también son discutidos en este capítulo, con la finalidad de situar al lector en las condiciones reales bajo las cuales se llevó a cabo el trabajo de campo. De esta manera, la información contenida en este capítulo pretende establecer la antesala a la presentación de los hallazgos.

7.1 Una mirada cercana a los informantes; caracterización de los *sistemas* maestro, alumno y padre de familia.

Para el proceso de presentación de los resultados y en congruencia con el enfoque sistémico y la teoría general de los sistemas que sustenta esta investigación, a partir de este capítulo se conceptualiza y hace referencia a los informantes como *sistemas*, de esta manera se busca visualizar a los participantes como un colectivo que comparte características distintivas cuyos significados e interpretaciones acerca del fenómeno de estudio son el reflejo de la percepción personal pero que dan evidencia de la influencia de la interacción social, misma que posibilita la generalización del ideario escolar. De esta manera, a continuación, se presenta una descripción detallada de los sistemas maestro, alumnos y padres de familia y/o tutores.

7.1.1 Sistema maestros

Los maestros participantes tienen en promedio cinco años trabajando en la escuela, un docente es del sexo femenino y uno del sexo masculino; el rango de edad de los maestros oscila entre los 40 y 50 años, con una antigüedad de alrededor de 15 años de servicio en el sistema de secundarias generales. La maestra es egresada de la BUAP de la licenciatura en Lenguas modernas con terminal en docencia y cuenta con la maestría en Metodología en la Enseñanza del inglés por la escuela Normal Superior del Estado.

La maestra muestra un gran compromiso por la tarea que realiza, aunque en algunas partes del discurso y en la práctica se pudo observar un cierto grado de inconformidad ante las situaciones que rodean su trabajado diario. El desencanto identificado está relacionado con las exigencias de un sistema que parece no conocer y respetar las características de poblaciones como la de la escuela secundaria y las limitaciones propias del contexto; un sistema que exige que los alumnos culminen la escuela con un nivel B1 (MCER) de dominio de la lengua, pero que no garantiza los recursos y apoyos, y que desconoce el peso que el contexto tiene en el logro de las metas educativas, así como la sobre carga de trabajo, mayormente administrativo, que ocasiona una especie de “*burn out*” que obliga al maestro a priorizar tareas colaterales sobre la tarea principal de enseñanza. También se observó que la maestra tiene una relación cordial con los estudiantes, pero parece ser más estricta con su grupo asesorado, esto puede deberse a que, debido a la función de asesor, la maestra tiene una responsabilidad mayor con ellos, ya que debe guiarlos, identificar situaciones de riesgo y solucionar conflictos.

El maestro es egresado de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla en donde cursó estudios de licenciatura en educación media en la enseñanza de Historia, asignatura que imparte de manera parcial, ya que también imparte la asignatura de inglés a dos grupos de segundo grado. Adicionalmente el maestro cubre funciones de apoyo a la dirección y participa de manera activa en las actividades deportivas.

El maestro se muestra optimista ante la tarea de enseñanza del inglés que desarrolla sin tener un perfil específico para esto, sin embargo, el reconoce que hace su mejor esfuerzo, indica que el idioma siempre le ha gustado y que, a pesar de no haber tenido una formación formal en la enseñanza del idioma, ha tomado cursos, por lo que considera que posee un nivel medio de dominio. El maestro también considera que las metas establecidas para el aprendizaje del inglés son altas y reconoce que ésta no es una asignatura que sea del agrado de los estudiantes y a la que le den un valor real. Debido a la falta de preparación para la enseñanza del inglés, el maestro privilegia las actividades de tipo gramatical, la traducción de palabras y la lectura de comprensión.

7.1.2 Sistema alumnos

Los alumnos participantes son tres hombres y tres mujeres de edades entre los 12 y 14 años, todos son vecinos de la comunidad y a pesar de que algunos viven en barrios más lejanos, no consideran asistir a otra escuela secundaria (en la comunidad hay una escuela secundaria técnica que compite directamente con la escuela secundaria en la que se realizó el estudio).

Los alumnos en general mantienen una buena relación, tanto entre ellos, como con los maestros; las bromas y comentarios entre estudiantes pueden ser subidos de tono debido al vocabulario empleado, pero no hacen referencia a comentarios discriminatorios o que puedan ser considerados como bullying. Se pudo observar que los intereses de los estudiantes radican primordialmente en la música, las redes sociales y los eventos de la comunidad, en general se percibe muy poco interés por los asuntos académicos.

Es importante mencionar algunas características distintivas de la etapa en la que se encuentran los adolescentes, ya que esto permite una mejor comprensión de sus intereses, motivaciones y gustos. Siguiendo el objetivo de esta investigación conocer el estado de desarrollo físico, social y cognitivo de los estudiantes es vital para sistematizar y explicar la creación y establecimiento de las expectativas de aprendizaje del idioma inglés y de la experiencia escolar. La categorización del desarrollo individual del adolescente que se presenta a continuación no pretende establecer límites ni unificar patrones, si bien los patrones son universales, cada adolescente es único, la intención es develar elementos del desarrollo humano para establecer expectativas reales y congruentes con la etapa evolutiva de nuestros informantes.

Para este análisis se toma como referente a Chip Wood (1994) quien en su libro *Yardsticks* ofrece una descripción detallada del desarrollo evolutivo de los adolescentes y su incidencia en el salón de clases; de esta manera podemos reconocer que los adolescentes, especialmente, los que se encuentran alrededor de los 12 años como es el caso de algunos de los alumnos participantes de este estudio, focalizan su interés en lograr el reconocimiento de sus pares y de algunos adultos importantes en su vida como es el caso de los padres, tíos e incluso algunos maestros, los adolescentes desean que se reconozcan los cambios que en ellos ocurren y esperan ser considerados como miembros responsables de la comunidad. Dentro de sus intereses están los deportes, por lo que los deportistas de moda son modelos a seguir y las actividades grupales en las que puedan tener roles de poder; esto es congruente con los hallazgos sobre las expectativas de uno de los informantes que mencionó que sus expectativas de la vida futura están asociadas al deporte ya que espera ser futbolista. Wood (1994) considera que cuando las oportunidades para desarrollar estas actividades de su interés son limitadas o no existen, los adolescentes pueden empezar a experimentar con drogas, violencia, sexo prematuro y alcohol.

En algunos casos, los alumnos mayores (13 años) pueden mostrar una actitud de aburrimiento, confusión y apatía, en este caso el reconocimiento no es algo que el adolescente busque o disfrute, por el contrario puede ser considerado como una intención deliberada de ponerlo en el centro, lo

cual causa sentimiento de pena y vergüenza. Los días de dramáticos contrastes o cambios de humor son frecuentes, así como la necesidad de delimitar su espacio personal; la comunicación con los padres y amigos es importante, pero encuentran dificultad para iniciar una conversación, por lo que es muy probable que prefieran estar en casa disfrutando de largas siestas.

Los estudiantes de 14 años manifiestan actitudes que demuestran una preocupación mayor por la apariencia física, Erikson (citado en Wood, 1994) establece que los adolescentes en esta etapa se preocupan más por la opinión de los demás dejando en segundo término la percepción que tienen de sí mismos. Las actitudes retadoras son una constante, así como las posturas opuestas a las ideas y opiniones de los adultos, lo cual incluye a maestros y padres, esto puede justificar de alguna manera los conflictos al interior del aula por las actitudes “rebeldes” de los estudiantes a las que los docentes entrevistados hicieron referencia.

De manera general se puede decir que los adolescentes se encuentran en una etapa de exploración; exploran los límites de la autoridad y la retan, buscan alianzas y reconocimiento de sus pares y concentran sus intereses en temas que a simple vista parecieran estar alejados de la escuela y sus procesos de formación, pero que como se analiza a continuación, influyen de manera determinante en la definición de las expectativas de aprendizaje.

7.1.3 Sistema padres o tutores

Los padres o tutores de los alumnos participantes en el estudio tienen como característica común que todos son del género femenino, cinco de las seis participantes son madres de los estudiantes y una es la abuela. El rango de edad es amplio y oscila entre los 28 y los 70 años y todas son hablantes de español como lengua materna. Las actividades a las que dedican la mayor parte del tiempo son: las labores del hogar, una trabaja como empleada doméstica, una madre de familia se dedica al comercio y una más es empleada en una cadena de supermercados. La actividad laboral es determinante en la interacción con los maestros y en la atención y tiempo que se dedica al acompañamiento en el proceso formativo de los estudiantes. Es evidente que las madres que se dedican al hogar pasan más tiempo con los estudiantes, pero este tiempo deben dividirlo entre otros miembros de la familia que también se encuentran en la etapa de la escolaridad básica.

El tipo de actividades diarias influyen de manera directa en la disponibilidad de las madres y tutora para participar en las actividades escolares, de esta manera encontramos que las madres y abuela dedicadas a las labores del hogar muestran una disposición amplia en cuanto al horario para asistir a la escuela, de hecho, dos de ellas acuden todos los días a dejar y recoger a sus hijas. En el caso

de las madres que trabajan solo tienen disponibilidad en el horario de inicio de actividades de la secundaria (7:30 a.m.) y el tiempo del que disponen es limitado debido a la rigurosidad de los horarios laborales.

A pesar de esta diversidad de horarios la participación de las madres en las actividades de la escuela es activa, asisten regularmente a las reuniones bimestrales de entrega de calificaciones y a otras actividades de carácter obligatorio, pero solo asisten bajo citatorio oficial, de tal manera que no es frecuente su asistencia para entrevistarse con los maestros acerca del desempeño de sus hijos. En general, las madres se muestran preocupadas por la situación escolar de los hijos, en las entrevistas expresaron su deseo por que sus hijos logren el éxito académico, pero dada la baja escolaridad que poseen, consideran que no están en posibilidades de apoyarles en el proceso formativo, por lo que se limitan a vigilar el cumplimiento de las reglas y tareas de la escuela a pesar de que no existe certeza sobre los que sus hijos hacen, como lo hacen y la finalidad de lo que hacen.

Como se puede apreciar en los hallazgos que se presentan en el apartado 7.3 sobre las expectativas de los padres, la limitada escolaridad que poseen es factor importante en el tema de este estudio, los padres aceptan con pena que su escasa escolaridad limita el apoyo que pueden brindar a sus hijos, en el trayecto formativo; consideran que no tienen el conocimiento para realizar actividades que fortalezcan el aprendizaje de sus hijos por lo que acotan su ayuda al factor económico. De esta manera se identifica un modelo de sociedad que ha naturalizado la baja escolaridad y que pese a reconocer la importancia de la continuidad académica, la deserción escolar sigue en aumento en la comunidad educativa en la que se realizó la investigación; de esta manera, se identificó que todas las madres entrevistadas abandonaron los estudios a edad temprana, ya sea por falta de recursos para seguir estudiando, para iniciar una familia propia o porque el matrimonio y maternidad en etapas tempranas de la vida es parte del ideario cultural de la comunidad. Este hecho sigue estando vigente, y se identificó que, en las familias de las madres entrevistadas, existen algunos miembros de la familia han abandonado la escuela para iniciar sus propias familias.

La tabla 7.1 presenta de manera detallada las características generales de padres y alumnos, en la tabla se observa que todas son del género femenino, solo una madre de familia concluyó el bachillerato y el resto de las madres cursaron estudios de primaria, aunque solo una pudo concluir el nivel. La tabla 7.1 también muestra el nivel de aprovechamiento de los hijos, como se observa, los alumnos con mejor aprovechamiento son hijos de madres con escolaridad alta en el grupo.

Tabla 7.1 Informantes por nivel de escolaridad, ocupación y aprovechamiento de los hijos

| Informante | Género | Nivel de escolaridad | Ocupación | Nivel de aprovechamiento de los hijos |
|-------------|--------|--------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|
| Sujeto 1 AM | mujer | Primer grado de primaria | Ama de casa, comercio informal | Medio- rango de calificaciones 7/8. |
| Sujeto 2 MH | mujer | Bachillerato | Empleada de supermercado | Alto rango de calificación 9-10 |
| Sujeto 3 ME | Mujer | 5º grado de primaria | Ama de casa, comerciante | Alto rango de calificación 9-10 |
| Sujeto 4 ML | Mujer | 5º grado de primaria | Ama de casa | Bajo rango de calificación 5/6 |
| Sujeto 5 MD | Mujer | Primaria concluida. | Ama de casa | Bajo rango de calificación 5-6 |
| Sujeto 6 MA | Mujer | Primaria | Ama de casa | Medio rango de calificación 6/7 |

Fuente: Creación Propia

Si bien no es la intención de este estudio establecer la correlación entre la escolaridad de los padres y el aprovechamiento de los estudiantes, sí hay evidencia, que se detalla en el apartado de los resultados, acerca de la influencia de la escolaridad de los padre en relación a las expectativas de aprendizaje y el aprovechamiento de los hijos y que afecta la forma en la que los padres perciben que la escolaridad propia afecta el apoyo y ayuda que pueden brindar a los hijos, esto por supuesto que tiene un efecto en la propia percepción de los estudiantes, quienes al saber de las limitaciones académicas de los padres usan esta situación para evadir sus responsabilidades escolares.

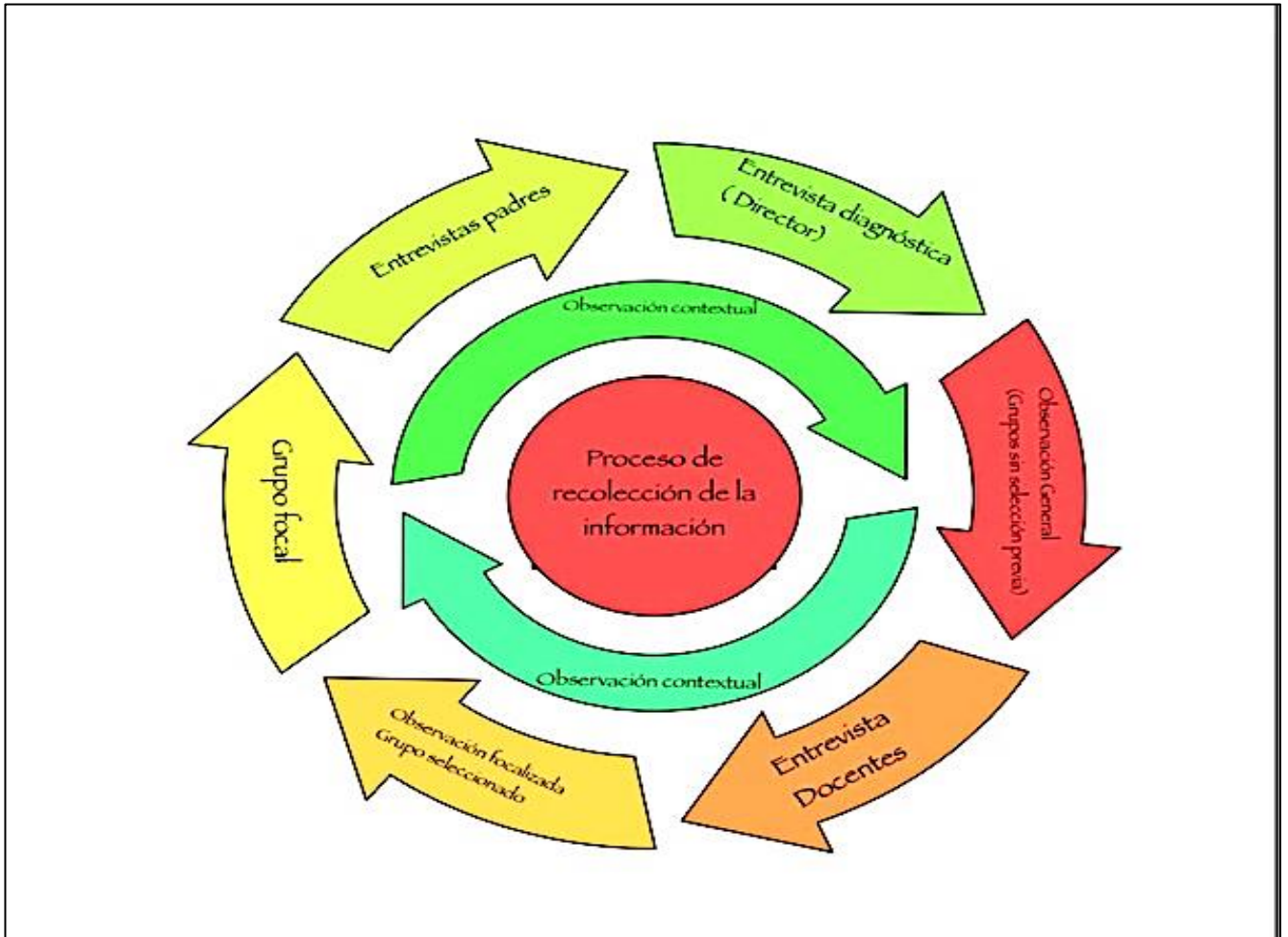
7.2 El trabajo de campo, retos y oportunidades potenciadoras

La recolección de la información estuvo conformada por diferentes etapas que comprendieron desde el acercamiento al director de la escuela hasta el proceso de las entrevistas con los informantes. Cada etapa del proceso tuvo una intención bien definida que de manera general estuvo encaminada a establecer rapport, primero con la comunidad escolar y después de manera específica con los informantes.

La figura 7.1 muestra de manera esquematizada el proceso de recolección de la información, en él se puede observar que el proceso de observación fue permanente (observaciones contextuales), se inició desde el primer momento de entrada al campo y concluyó hasta el momento de saturación. Durante estas observaciones permanentes se percibió la vida escolar, tanto dentro como fuera del aula, las interacciones de maestros con alumnos, de maestros con

sus pares y con el personal directivo, así como con la comunidad educativa conformada principalmente por los padres o tutores.

Figura 7.1 Proceso de recolección de la información en campo



Fuente: Elaboración propia

Durante estas observaciones se pudo apreciar la vida escolar en su cotidianidad, las prácticas educativas que trascienden a las políticas y normas establecidas por las instancias estatales y los usos y costumbres de una comunidad educativa que trabaja arduamente por cumplir con los requisitos del sistema educativo y los organismos evaluadores, pero que también trabaja por atender las necesidades reales de la población estudiantil; necesidades que son definidas por las situación contextual que se vive en la comunidad y las necesidades personales de los estudiantes que ven en la escuela un medio para mejorar su calidad de vida y acceder a otras opciones educativas o que ven en ella un requisito que cumplir para poder insertarse a la vida laboral una vez concluida su estancia en la institución.

7.2.1 Procedimiento

El trabajo de campo se realizó en el periodo comprendido de octubre de 2017 a junio de 2018. En el trabajo de campo como ya se ha establecido, se realizaron las observaciones y las entrevistas a maestros, padres y alumnos. El periodo de observaciones se llevó a cabo principalmente de octubre a marzo de 2019 pero la estancia en la escuela se extendió hasta el mes de junio que fue cuando se pudo concluir las entrevistas con los padres. Durante este tiempo las visitas a la escuela fueron intermitentes y menos constantes que en la fase de observación. A continuación, se detallan el proceso de observación y realización de entrevistas y el grupo focal.

7.2.1.1 Periodo de observación

Las observaciones se realizaron en el periodo de octubre de 2017 a marzo de 2018, como se ha establecido previamente, se realizaron dos tipos de observaciones, observaciones contextuales y observaciones focalizadas, las observaciones contextuales se realizaron dentro y fuera del aula, se observó el espacio físico, las aulas en las que se desarrollan las actividades académicas, así como la convivencia de la comunidad escolar en los momentos de recreación, tales como el receso escolar o celebraciones sociales como el convivio navideño, el día de la candelaria o la celebración del 14 de febrero. En esta etapa también se observaron a diferentes grupos con los que trabajan los maestros de inglés, a pesar de que estos grupos no formaron parte del “caso” estudiado, fue importante observar la práctica de los docentes de inglés de manera general para identificar los puntos de saturación e incidentes críticos.

En cuanto a las observaciones focalizadas se llevaron a cabo en el grupo seleccionado y sugerido por la docente de inglés (2º A). La periodicidad con la que se realizaron estas observaciones fue en promedio de tres días por semana, esto debido a la distribución horaria asignada a la clase de inglés, la cual es de tres horas a la semana. Ocasionalmente las observaciones se realizaron en periodos de cuatro o cinco días, dependiendo de las indicaciones del director de la secundaria o a petición de la misma maestra de inglés. Las observaciones focalizadas permitieron observar de manera particular a los alumnos referenciados que posteriormente participarían en el grupo focal. En total se realizaron un total de 20 observaciones focalizadas. Sin embargo, las observaciones del contexto y las notas de campo se realizaron de manera permanente durante todas las visitas a la escuela.

Durante este proceso de observación se pudo apreciar que la vida en la escuela secundaria es altamente influida por las situaciones contextuales de violencia, como parte del proceso de

observación se registraron un par de incidentes, en los cuales algunos alumnos se vieran involucrados en un asunto de posesión de drogas y alcohol. Estos eventos afectan el sentir de los docentes, quienes se dicen cansados de lidiar con este tipo de situaciones, a decir de los maestros, estos eventos les distraen de su labor docente y tienen un impacto importante en los demás estudiantes.

7.2.1.2 Desarrollo de las entrevistas

En cuanto a las entrevistas, éstas se realizaron a docentes y padres de familia, tal como se estableció en la metodología, para este proceso se recurrió a la guía de entrevista, la cual en algunos casos fue modificada con preguntas que permitieron complementar y ahondar en cierta información relevante para el estudio. La duración de las entrevistas varió dependiendo de la disponibilidad del entrevistado, pero en promedio tuvieron una duración de 60 minutos cada una.

La entrevista con la docente del grupo observado se realizó en dos sesiones, esto debido a que la primera parte de la entrevista se llevó a cabo durante la hora libre que la maestra tenía los días jueves de 9:00 a 10:00 de la mañana, a pesar de contar con 50 minutos para la entrevista, las interrupciones por parte de los alumnos y compañeros maestros fueron frecuentes, lo cual no permitió concluir la entrevista; debido a esto se agendó una segunda cita en un lugar ajeno a la escuela para poder concluir con la parte faltante de la entrevista.

La disposición de los maestros fue clave para el buen desarrollo de las entrevistas, la posibilidad de compartir sus experiencias, sus historias y sus deseos, tanto laborales, como personales, permitió que la información fluyera de manera armónica, el lenguaje corporal de los maestros denotó que estaban cómodos a pesar de que algunas preguntas parecían confrontar sus ideas en torno a lo que “debe ser y lo que es” la situación escolar y la enseñanza del inglés. Al inicio de la entrevista y durante los temas relacionados con asuntos de índole oficial, como las opciones de actualización ofertadas por la autoridad educativa estatal, la maestra trató de enmascarar (James, 2010) algunas de sus respuestas, es decir utilizó gestos faciales como una media sonrisa, aclaró la voz y se acomodó en la silla para expresar su opinión sobre el tema, fue evidente que estaba nerviosa por expresar su opinión sincera, especialmente porque estábamos en la escuela. Esta actitud cambió en la segunda entrevista, la cual se realizó en otro lugar, por lo que desde el primer momento se notó que la maestra estaba cómoda, hasta su vestimenta era diferente, por lo que al expresar sus opiniones se veía relajada, su tono de voz era cálido, expresaba las ideas de manera fluida y con seguridad, a pesar de que en un par de ocasiones pidió que no se compartiera la información con el director de la escuela o con cualquier otra autoridad.

La entrevista con el maestro se desarrolló de manera más fluida, toda vez que esta se realizó fuera de las instalaciones de la escuela, el maestro accedió a dedicar una sola sesión para este fin, ya que durante la jornada laboral atiende asuntos diversos y expresó de manera clara su deseo de no interrumpir sus actividades con motivo de esta investigación. Durante la entrevista el maestro se mostró relajado y dispuesto a colaborar, aunque empezó la entrevista enfatizando su falta de preparación como maestro de inglés, lo cual puede ser evidencia de una justificación anticipada a posibles repuestas asociadas a la falta de formación o pericia para conducir la clase; pese a esta actitud defensiva con la que inició la entrevista, la plática fluyó bastante bien, el maestro no tuvo reparo en indicar que hay cosas que no sabe y sus respuestas siempre fueron congruentes con los eventos observados en sus clases.

En cuanto a la fase de entrevista a los padres, esta representó el reto más importante en la etapa de la recolección de la información, tal como se ha evidenciado en el apartado de la revisión de la literatura, los padres tienen una escasa participación en las actividades escolares y los padres seleccionados para esta investigación no fueron la excepción, se corroboró de manera experiencial el hecho de que los padres tienen una limitada interacción con los maestros, la asistencia de los padres se da por lo general y únicamente, durante las fechas marcadas para firma de boletas. Para la participación en la investigación, a pesar de haber expresado por escrito su disposición para participar en la investigación, a través del consentimiento informado que se hizo llegar a cada padre de familia por medio de sus hijos, solo dos de ellos acudieron a la cita programada originalmente, sin embargo, con el apoyo y autorización del director se giraron citatorios para asistir a la escuela y participar de la entrevista.

El resto de los padres participantes acudieron en otras fechas y después de haber agendado un par de veces la reunión, ya que no se presentaron cuando se les solicitó. Es importante mencionar que la mayoría de los padres se presentó cuando la maestra, ofreció otorgar algunos puntos extras a los alumnos en el examen o en la calificación final; esta medida fue el último recurso y se llevó a cabo bajo la sugerencia directa de la maestra quien comentó que algunas veces es la única manera de lograr el apoyo de los padres.

En general las entrevistas fueron positivas toda vez que se logró el objetivo de indagar sobre las expectativas personales, pero es evidente que, al inicio de la entrevista, todas las participantes se encontraban nerviosas, algunas de ellas no tenían claro el motivo de la entrevista, a pesar de que el consentimiento informado explicaba con lujo de detalle los pormenores de su participación. En general las madres lograron ir de las emociones primarias, propias de la incertidumbre de no saber

la finalidad de la entrevista, hacia las emociones secundarias (James, 2010) generadas por el recuerdo de experiencias vividas, tales como la limitada escolaridad, las escasas oportunidades laborales y los efectos colaterales de estas elecciones de vida que a decir de ellas les han limitado en diversas situaciones relacionadas con el desarrollo académico de sus hijos.

Las historias de vida de las madres de familia son similares, pero se pudo apreciar algunas diferencias entre las madres que trabajan fuera del hogar y las que trabajan en las actividades de la casa, aspectos como el tiempo de acompañamiento a los hijos, los recursos para el aprendizaje y la percepción de la vida laboral, son algunos de los temas en los que las madres de familia tienen diferentes puntos de vista. Caso aparte es el de la abuela que funge como tutora, este caso fue especial no solo porque es la abuela quien se hace cargo de la educación de la alumna referenciada, sino por la situación de la madre de la menor. Con un diagnóstico de esquizofrenia severa, la madre no es capaz de hacerse cargo de la educación y cuidado de los hijos, por lo que es la abuela quien tiene que hacer esta función. Durante la entrevista se pudo apreciar que ésta es una actividad que sobrepasa la capacidad física y emocional de la abuela, quien en todo momento se mostró nerviosa y emocionada hasta las lágrimas por compartir los altibajos y la experiencia de vivir con su hija enferma. Escuchar su historia de vida contribuyó de manera significativa a ubicar y a poner en la debida dimensión sus expectativas. En este caso en específico fue muy importante la fase de la observación para corroborar la información de las entrevistas, ya que esto permitió identificar que a pesar de que la alumna fue referenciada por la maestra como una alumna de desempeño regular, la alumna es percibida por su abuela como una buena estudiante por lo que se muestra satisfecha con sus calificaciones. Adicionalmente al hablar con otros maestros se pudo observar que ellos también consideran a la alumna como una alumna de las mejores de su clase, este hecho se pudo constatar, ya que la alumna aparecía en el cuadro de honor de la escuela. Pese a esto, al hablar con la maestra de inglés se pudo confirmar que ella desconoce la historia familiar de esta estudiante y su desempeño académico en otras asignaturas.

La información obtenida en las entrevistas con los padres permitió identificar que nivel de conocimiento de la situación familiar y contextual que la maestra tiene sobre los alumnos es limitada, hecho al cual podría atribuirse la calidad de las interacciones maestro-alumno. Durante la entrevista con la maestra y los padres se observó que aspectos como la situación económica o la localización geográfica del domicilio de los alumnos, son del conocimiento de la maestra, sin embargo existen aspectos de la vida personal de los alumnos que la maestra desconoce, tal es el caso de la estructura familiar, es decir si los alumnos provienen de familias completas o son hijos de madres solteras, la posición que los hijos ocupan en la familia, es decir si son hijos únicos, o

que número de integrante de la familia son, o incluso si tomaron clases de inglés previamente, por citar algunos ejemplos. Es importante hacer esta anotación, toda vez que en esta investigación se ha buscado identificar el tipo de interacción que se desarrolla entre los sujetos sociales que convergen en el sistema del universo escuela, como un elemento que permita entender la forma en que se construyen las expectativas de aprendizaje del inglés y la influencia de estas interacciones en la construcción de dichas expectativas. En este sentido el resultado de las entrevistas pone en evidencia que el conocimiento de los sistemas maestro, alumnos y padres de familia esta limitado a ciertas áreas o aspectos, creando lagunas que pueden conducir a situaciones contrarios a la sinergia como un ideal del proceso formativo en la escuela.

De esta manera, las entrevistas permitieron conocer a profundidad, las interpretaciones y significados que las madres dan al proceso de aprendizaje; a pesar de que la mayoría de ellas solo acudieron a la entrevista cuando se les prometió ayudar a sus hijos a obtener una mejor calificación en la asignatura Inglés. Aún este hecho nos muestra que la información presentada en el apartado de los hallazgos acerca de la tendencia a priorizar la cuantificación del aprendizaje, es válida, veraz y que está vigente; de tal manera que la calificación se vuelve no solo el principal objetivo de “aprendizaje”, sino que también es moneda de cambio para los docentes, quienes a través de la presión y negociación directa logran obtener algún apoyo por parte de los padres siempre y cuando esto impacte en la calificación final del alumno. De esta manera se pudo concluir la parte de las entrevistas, las cuales fueron orientadas por la guía de entrevista, enfocándose en los ámbitos previamente establecidos, sin embargo, algunos aspectos requirieron de cuestionamientos adicionales para lograr extraer la mayor cantidad de información posible que permitiera identificar las construcciones personales e interrelaciones de los padres con el alumno y el maestro.

7.2.1.3 Grupo focal

En el caso de la entrevista en grupo focal, ésta se llevó a cabo dentro de las instalaciones de la escuela secundaria con los alumnos referenciados por la maestra de inglés, para el desarrollo de esta actividad la maestra permitió que los alumnos seleccionados salieran de la clase, a pesar de que en todo momento se hizo énfasis en la necesidad e importancia de no alterar el curso de las actividades cotidianas de la escuela y el grupo, la maestra consideró que no afectaba de manera importante la ausencia de los alumnos a la sesión de ese día. De esta manera nos reunimos en el espacio que ocupan las palapas de la escuela, este es un espacio al aire libre próximo a la cooperativa escolar y a la dirección de la escuela, para la realización de la entrevista.

A pesar que durante las observaciones los alumnos se mostraron abiertos y sociables, e incluso habían expresado sus deseos de participar en la investigación, al momento de la entrevista se mostraron tímidos y muy limitados en sus expresiones, incluso algunos de ellos preguntaron si ésta información sería compartida con el director o con la maestra de la clase, a lo que se les respondió y explicó que la información era confidencial. Si bien el inicio de la charla fue un tanto forzado, y los alumnos solo participaban cuando se les preguntaba directamente, conforme avanzamos en la actividad, la información fluyó de manera más natural, por lo que la participación fue más espontánea causando algunos solapamientos pero a pesar de esto, todos los alumnos tuvieron la oportunidad de expresar sus ideas y puntos de vista.

Durante el grupo focal, algunos temas de la guía de entrevista se mencionaron para iniciar el debate y las opiniones, pero en algunos casos hubo necesidad de cuestionar de manera directa a aquellos alumnos que no participaban tan activamente. Los alumnos más participativos en la clase de inglés o en los espacios de recreo, fueron los más tímidos para expresar sus ideas en el grupo focal. Las niñas fueron quienes se desarrollaron de manera más fluida y participativa. La actividad del grupo focal de manera general se podría calificar como positiva, toda vez que los alumnos aportaron información relevante que abonó a la construcción de los hallazgos que a continuación se presentan.

La información contenida en el capítulo ha explicitado el procedimiento de recolección de la información, en todos y cada una de las técnicas seleccionadas, de esta manera conocer el procedimiento nos ayuda a comprender la información en referencia a la técnica de recolección y la situación bajo la cual se desarrolló el trabajo de campo.

Capítulo 8

Análisis e interpretación de resultados

Las expectativas son construcciones individuales, creencias personales o anhelos de algo que se desea; Luhmann (1995) en su teoría de los sistemas sociales establece que éstas son las responsables de la relación entre los sistemas sociales y los sistemas psíquicos; las expectativas determinan como se delinea una situación y la forma en que éstas orientan la comunicación y el pensamiento frente a la complejidad y la contingencia del mundo. De esta manera las expectativas reflejan la realidad inmediata del individuo, la influencia del contexto y la proyección de los otros sobre el ser individual.

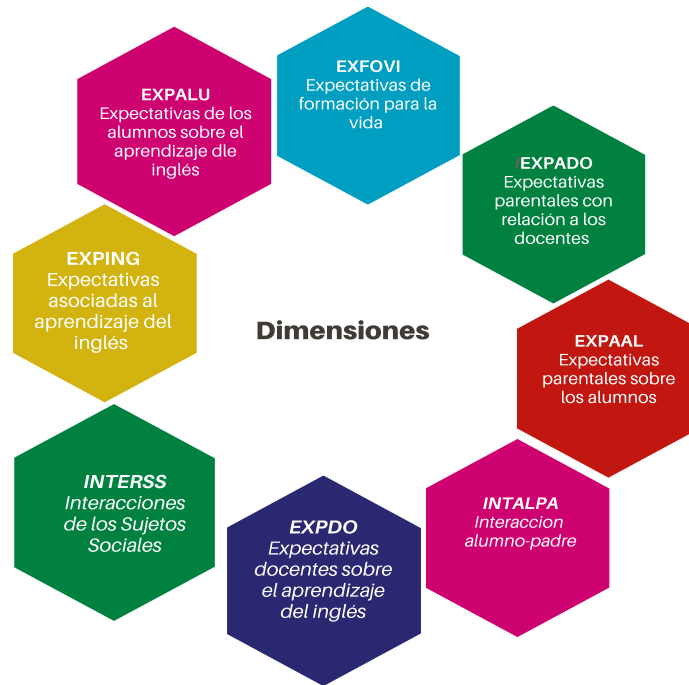
Con este referente conceptual esta investigación ha posibilitado la identificación de las expectativas de los sujetos sociales con relación al aprendizaje del inglés como fin primario; sin embargo, el proceso de recolección de la información también ha permitido identificar de manera emergente otras expectativas que hemos denominado expectativas para la vida. A continuación, se presentan los hallazgos emanados del proceso investigativo, estos hallazgos fueron organizados en ocho dimensiones, que concentran colectivamente la información de las unidades de significado individuales; las dimensiones se identifican con códigos que aluden al contenido de cada categoría, la tabla 8.1 presenta una descripción detallada de cada dimensión y su respectivo código.

Tabla 8.1 Dimensiones

| | Código | Dimensión | Regla |
|---|---------|---|---|
| 1 | EXFOVI | Expectativas de formación para la vida | Unidades de análisis que se refiere a las expectativas de formación para la vida |
| 2 | EXPADO | Expectativas parentales con relación a los docentes | Hace referencia unidades de análisis que refieren expectativas parentales en relación a los docentes |
| 3 | EXPAAL | Expectativas parentales sobre los alumnos | Unidades de análisis que evidencia expectativas parentales sobre los alumnos |
| 4 | INTALPA | Interacción alumnos-padres | Hace referencia a información sobre la interacción alumno-padre |
| 5 | EXPDO | Expectativas docentes sobre el aprendizaje del inglés | Hace referencia a unidades de análisis relacionadas con las expectativas docentes sobre el aprendizaje del inglés |
| 6 | INTERSS | Interacciones de los sujetos sociales | Unidades de análisis que se refiere a las interacciones de los sujetos sociales |
| 7 | EXPING | Expectativas asociadas al aprendizaje del inglés | Describe las expectativas parentales asociadas al aprendizaje del inglés |
| 8 | EXPALU | Expectativas de los alumnos asociadas al aprendizaje del inglés | Expectativas de los alumnos sobre el aprendizaje del inglés |

Fuente: Elaboración propia

Figura 8.1 Dimensiones de análisis



Fuente: Elaboración propia

La identificación y presentación de estas dimensiones no tiene un orden específico, como se puede observar en la figura 8.1 las dimensiones confluyen de manera dinámica entre sí, por lo que la figura representa una postura cíclica que fluye de manera uniforme en el desarrollo del análisis; no existe un antes ni un después, ni se expresa relación causal entre dimensiones.

De esta manera, el orden en la que son presentadas las dimensiones no refiere ninguna jerarquía o nivel de importancia, es decir, todas las dimensiones identificadas tienen una importancia proporcional y relativa; sin embargo, con fines explicativos y con el propósito de presentar una visión dinámica y articulada de las dimensiones, a continuación, se presentan los resultados por sistema o grupo de informantes.

8.1 Dimensión EXPDOC / Las expectativas del sistema maestros

Iniciemos por exteriorizar los hallazgos que muestran las expectativas docentes en relación al aprendizaje del inglés, las cuales, dicho sea de paso, difieren de manera importante de las expectativas estudiantiles; si bien existe un punto de coincidencia, los maestros se debaten en la dualidad de las expectativas “reales” asociadas a un limitado desarrollo del conocimiento del

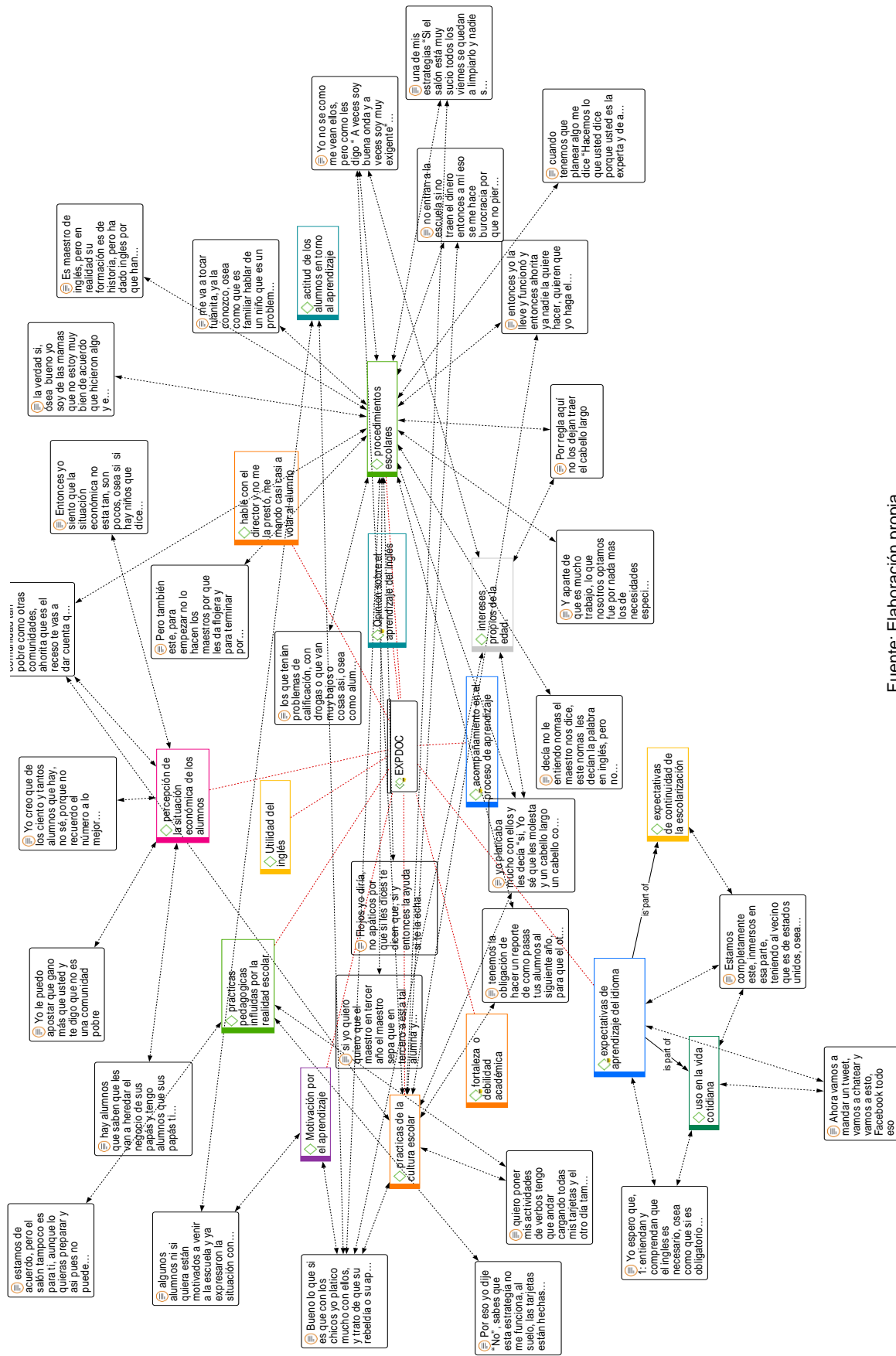
idioma por parte de los alumnos y las expectativas, que llamaremos, “ilusorias” pues son expectativas altas que de facto se saben inalcanzable, pero que se tienen como un ideal operacional.

Las expectativas de los docentes con relación al aprendizaje del inglés son conformadas por elementos que van más allá de lo estrictamente académico, la figura 8.2 muestra la red de nodos entre los elementos que convergen en las expectativas de los docentes. Como se puede observar, la red ilustra la dimensión denominada EXPDOC que describe las expectativas de los docentes, en ella podemos observar que la creación y establecimiento de las expectativas están influidas por elementos como a) los procedimientos escolares, que hacen referencia a condiciones alternas a la labor docente, algunas de índole administrativo, otras de carácter operacional que son necesaria para el buen funcionamiento de la escuela y b) la percepción del docente respecto de la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje del inglés.

La red muestra, de manera específica, que las expectativas de los docentes son influidas por los **procedimientos escolares** establecidos de manera tácita por la administración, o por aquellas prácticas normativas que impactan el desarrollo de la tarea docente, los maestros se ven obligados a concentrar buena parte de su tiempo y esfuerzos en el mantenimiento de estas normas y reglas, dejando de lado las tareas de enseñanza. La actividad docente, entonces, trasciende el plano de lo académico para posicionarse en el plano de la gestión y administración institucional, obligándole a ejercer funciones, que sí bien están relacionadas con la labor educativa, también están alejadas del trabajo en el aula y el aprendizaje del inglés, obligando a los docentes a jerarquizar estas actividades sobre las actividades de trabajo directo con los estudiantes. La cita uno ilustra de manera clara la percepción que el docente tiene en relación con las actividades adicionales a la tarea de enseñanza.

1. “tengo un grupo asesorado entonces para mí esos es burocracia porque tengo aparte la responsabilidad de ser tutora lo cual no tengo ni las horas ni el tiempo extra como para cubrirlo, pero me pusieron porque no hay maestros, entonces esa actividad la tengo que hacer dentro de mi tiempo de trabajo, entonces por ejemplo, hay un alumno que hizo una falta y sí cito al papá lo tengo que atender en ese tiempo de clase y para mí eso es burocracia, porque no nada más lo tengo que atender si no tengo que llenar una serie de papeles cuando se levanta un reporte no? y entonces todo ese papelerío y todo ese rollo es lo que me hace perder clases o por ejemplo tengo que cobrar lo de los exámenes y no tengo otro momento más que el momento de mi clase” ED1/P2L19

Figura 8.2 Red EXPDOC/Expectativas Docentes



Fuente: Elaboración propia.

La red también muestra todos los elementos identificados que intervienen en la creación y establecimiento de las expectativas, tales como las condiciones contextuales, el apoyo por parte de la autoridad o el apoyo entre pares. Los nodos co-ocurrentes mostrados en la figura 6.2 incluyen las categorías a) acompañamiento en el proceso de aprendizaje del idioma, b) uso del idioma en la vida cotidiana, c) fortalezas o debilidades académicas, d) prácticas de la cultura escolar, e) motivación por el aprendizaje, f) prácticas pedagógicas influidas por la realidad escolar, g) utilidad del idioma, h) percepción de la situación económica de los alumnos, i) procedimientos escolares, j) actitud de los alumnos en torno al aprendizaje y k) expectativas de continuidad de la escolarización.

Los argumentos analizados tienden a mostrar cierta tendencia hacia las expectativas negativas causada por las **condiciones contextuales**, aún así se logró identificar que los docentes tienen expectativas altas sobre los aprendizajes “ideales” de sus alumnos y que, de alguna manera, al menos en el discurso, son coincidentes con las metas establecidas por la autoridad educativa. La cita 2 muestra que las expectativas docentes, de alguna manera reflejan y reproducen el discurso oficial del aprendizaje como una vía para la movilidad social y económica, que busca alcanzar los estándares establecidos por las instancias internacionales que establecen que, al término de la secundaria, los alumnos deben egresar con un nivel B1 del MCER,

2. Me gustaría que salgan con un nivel este, del marco inglés, B1, B2. Se supone que el alumno toda la primaria llevó inglés, los 5 años. Ya por eso llega contigo y ya la clase debería ser 100% en inglés y los temas ya nada más son de, o sea no son tanto como de gramática básica y vocabulario ya es, ya es, que deberían de hacer sus este, ensayos, todos sus reportes, sus proyectos en inglés

ED1 P13/L13

Los docentes tienen expectativas claras acerca de la importancia y el uso real que los alumnos darán al conocimiento adquirido. En este proceso de aprendizaje los maestros enfatizan la importancia de la enseñanza de los conceptos básicos para el desarrollo del aprendizaje de la lengua pero durante la fase de observación se pudo apreciar que existe una divergencia sustancial entre el concepto de lo “básico”, el concepto desde el discurso tiene una connotación positiva que alude a los conocimientos que establecen los cimientos del proceso de aprendizaje, pero en la realidad del aula lo básico se traduce en la enseñanza repetitiva de temas “fáciles” de entender (a decir de los maestros) o que el docente considera necesarios para el desarrollo de temas futuros y que a decir de los alumnos “son lo mismo” que aprenden cada ciclo escolar.

Con relación a la utilidad que tiene lo que se enseña y lo que se aprende, los maestros establecen las expectativas más altas en la continuidad de la escolarización de los estudiantes, es evidente que los docentes tienen claridad en la finalidad del aprendizaje del idioma y socializan esta idea de relación de continuidad entre los niveles escolares y el contenido de enseñanza. Durante la fase de observación se pudo corroborar que los maestros verbalizan (cita 3) de manera constante las potencialidades e importancia del idioma, así como la vigencia y trascendencia del acto de aprendizaje, el cual tendrá una continuidad si los alumnos desean seguir con el proceso de escolaridad y aprendizaje. De esta manera el discurso sobre los beneficios de aprender esta lengua está presente de manera cotidiana como parte del proceso de instrucción.

3. Estamos completamente este... inmersos en esa parte, teniendo al vecino que es de Estados Unidos, o sea es, aunque no estamos en la frontera ahora sí que es parte de. Y otra les digo " Ustedes pues ahorita están en secundaria y no les toca escoger más que, no les toca escoger más que cursar lo que les toca cursar y punto, pero en segundo les toca otra vez cursar inglés y en tercero también, cuando se vayan a bachillerato o prepa o donde gusten o la técnica adonde quieran ustedes entrar, pues les dan inglés y lo peor del caso es que si, alguno de ustedes piensa que por ser chef o si va a estudiar una carrera x o y, ya no va a llevar inglés están muy equivocados por que todas las universidades, todas las carreras todas sin faltar, sin que se queden una libre todas llevan inglés, todas" digo entonces "Si ustedes lo ven así pues deberían ahorita echarle ganas para aprenderse lo básico, entender una estructura, la más básica, como que medio comprenderle y ya de ahí te vas siguiendo ¿No?" es mi propósito

ED1 P18/L 18

En lo que refiere al papel que la autoridad educativa desarrolla en la enseñanza del idioma, se ha identificado que los maestros tienden a desarrollar expectativas negativas de logro y desempeño, ya que sufren una especie de desencanto causado a fuerza de prácticas burocráticas fomentadas por la saturación de actividades complementarias, no menos importantes, pero alejadas de la función primaria del docente: la enseñanza del inglés. Los docentes consideran que la autoridad educativa tiene expectativas altas (cita 4) que no corresponden con la realidad específica que viven los alumnos de este contexto. Adicionalmente a este reconocimiento de las expectativas altas e ideales establecidas por la SEP, los maestros también ven influidas sus expectativas de logro por el apoyo que reciben de la autoridad inmediata, de esta manera los docentes son realistas en cuanto a los alcances y limitaciones del programa de estudios.

4. La SEP espera demasiado, demasiado de los alumnos, da muy poco porque realmente no se llevó un programa bilingüe, yo tengo alumnos a que van en primero de secundaria y estuvieron en escuela de gobierno y nunca llevaron una clase de inglés, entonces eso no te lo está dando realmente la SEP

ED1 P15/L9

Adicionalmente, los maestros identifican que las normas establecidas por la autoridad educativa no son del todo convenientes para el óptimo desarrollo de los aprendizajes esperados y establecidos en el plan y programa y hacen énfasis en la cuantificación del aprendizaje como sinónimo de éxito escolar (cita 5). El modelo de evaluación vigente sugiere privilegiar el esfuerzo y recomienda la inclusión de diversos criterios de evaluación que a decir de los maestros no reflejan el aprendizaje real de los alumnos. De esta manera el sistema contribuye a perpetuar la idea de la cuantificación del aprendizaje, en la cual el alumno puede tener la calificación máxima, sin que esto signifique que dicho alumno posea los conocimientos requeridos que le permitan comunicarse en la lengua extranjera.

5. de hecho el 10 o 5 no es garantía de eso, los que sacan 10 conmigo no es realmente por su conocimiento, es porque mis criterios de evaluación los tuve que adaptar a otra situación, o sea por ejemplo, yo evaluo de la siguiente forma: de 10 puntos, porque y es que como no traen material o sea les cuesta traer tanto trabajo, yo pensé que una forma de motivarlos o de ayudarlos, es que sí todos los días que nos toca clase traen su material y paso lista y tienen su material tienen, tenían, ahorita 3 puntos de puro material, nada mas por traer su libro, si tenían sellos por hacer la tarea eran 2 puntos y el examen vale 5 puntos, más aparte les daba oportunidad de que subieran puntos con otras cosas, entonces realmente pudo haber sacado 10 en el examen, pero no le da un 10 en calificación, porque yo quería que con la situación de traer su material fuera responsable.

ED1 P20/L2

Otro aspecto importante en este proceso de identificación de las expectativas y su proceso de construcción tiene que ver con las condiciones contextuales alrededor de las cuales se desarrollan las experiencias de enseñanza y aprendizaje de la lengua, las problemáticas propias de una sociedad en crisis abonan complejidad a la ya de por sí compleja tarea del docente. Las situaciones de conflicto (6) que son parte del devenir diario de la vida en el aula cobran su factura en el ánimo del maestro llevándolo a limitar las expectativas de logro académico de los alumnos ante una

realidad que parece arrebatárselos y ante la cual debe luchar dejando de lado las actividades de enseñanza disciplinar para priorizar la enseñanza para la vida.

6. Pues yo creo que es parte de la cultura de la educación y del medio porque aquí es una zona de huachicoleros, entonces si teníamos el año pasado un alumno que estaba en eso y después decía “¿Para qué vengo si ya gano lo suficiente y más de lo que usted gana, cuánto gana? ¿Para qué vengo?”

ED1 P5/L32

Como se ha evidenciado en este apartado las expectativas docentes en torno al aprendizaje del inglés son claras, el docente sabe y reconoce la finalidad del aprendizaje del idioma a la luz de las intenciones del estado; pero al mismo tiempo el docente ve modificadas estas expectativas por la influencia de eventos contextuales que se desarrollan alrededor de la escuela y de su labor docente; los maestros manifiestan tanto de manera verbal como en su práctica cotidiana estas expectativas, tanto las reales como las ideales, los docentes, entonces, tienen que aprender a lidiar con la frustración del saber y el deber. En los siguientes apartados, presentamos las expectativas de alumnos y padres de familia con la intención de establecer una mirada integradora que permita la discusión posterior de los hallazgos.

8.2 Dimensión EXPALU / Las expectativas del sistema alumnos

Los hallazgos que surgieron del trabajo con los adolescentes revelan fenómenos interesantes que nos permiten entender el por qué y para qué de su conducta, respuesta y actitud ante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los hallazgos identificados con relación a las expectativas de los alumnos fueron ubicados durante el trabajo en el grupo focal, así como durante la fase de observación de clase. Durante las observaciones se pudo corroborar la información recibida por parte de maestros y alumnos y también se pudo verificar aquella información que, a pesar de ser verbalizada por los estudiantes, no correspondía con la realidad en el aula.

De esta manera, tal como se muestra en la figura 8.3 las categorías identificadas pueden ser divididas en dos grandes grupos: las expectativas genéricas de aprendizaje y las expectativas específicas en relación al aprendizaje del inglés. Las categorías genéricas están relacionadas con situaciones familiares como: la situación económica y laboral de los padres, el acompañamiento de los padres o familiares en el proceso de aprendizaje, la actividad laboral de los propios alumnos, la interacción padre-alumno, el apoyo material extraescolar, la escolaridad de los padres, el

contexto escolar de otros familiares o personas cercanas a los estudiantes, y el contexto social del entorno escolar. Todos estos eventos que llamaremos extrínsecos, influyen de manera importante en el establecimiento y modificación de las expectativas; son eventos asociados a otras personas o a situaciones ajenas a los estudiantes, sin embargo, tienen un impacto directo en ellos. Estas situaciones son importantes toda vez que constituyen un contrapeso que puede consolidar las acciones educativas o por el contrario puede constituir una fuerza de oposición que reste o anule los esfuerzos de la escuela por desarrollar actitudes, habilidades y valores en el estudiante. De tal manera que el conocimiento de los elementos alrededor de la vida de los sujetos sociales debería constituirse como un referente obligado para las autoridades educativas.

En el caso de las expectativas específicas sobre el aprendizaje del inglés, los fenómenos identificados que influyen en la creación de expectativas, aluden a eventos tales como: la utilidad de lo que se aprende, la actitud hacia el aprendizaje, la motivación, las prácticas pedagógicas en el aula, el desempeño académico, la aplicación del conocimiento general en la vida real, las disposiciones oficiales (SEP), estrategias de enseñanza, tanto las indicadas en el plan y programa como las desarrolladas como iniciativa propia por el docente de la materia, los intereses propios de la edad y el desarrollo cognitivo, físico y social de los alumnos, la intención de continuidad de la escolarización, el desempeño académico, la necesidad sentida de mejora (movilidad académica y social) y la cuantificación del aprendizaje. A diferencia de la construcción de las expectativas de los maestros, las cuales presentan nodos bien definidos y delimitados, para el caso de los alumnos encontramos un número importante de nodos que influyen en la construcción de las expectativas.

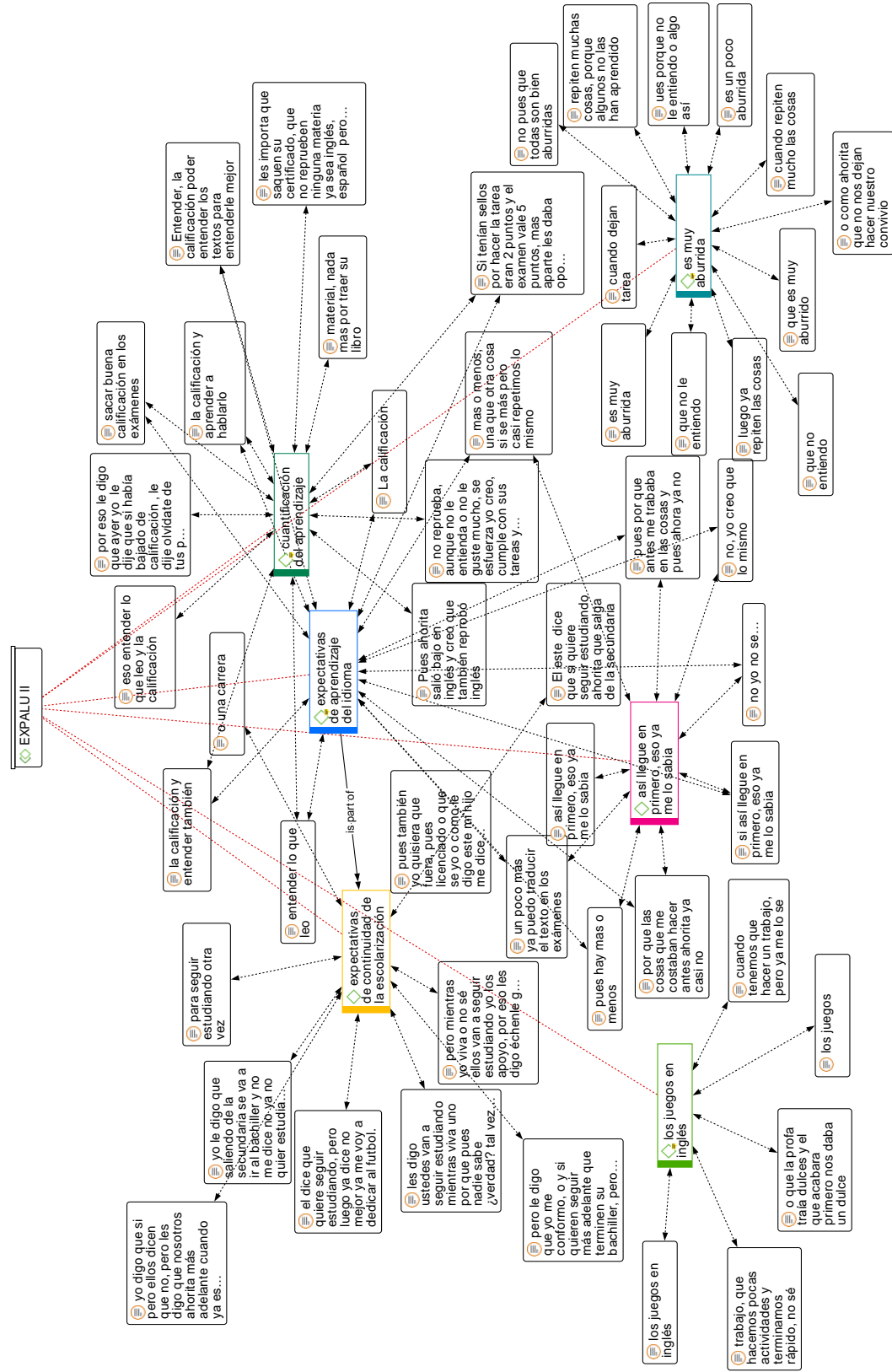
Los nodos mostrados en red de la figura 8.3, permiten dimensionar la estrecha relación entre las categorías mencionadas, como se puede observar, algunas tienen relaciones directas entre sí, otras son fenómenos consecuentes y algunas más, surgieron como eventos subsecuentes a una categoría principal.

En referencia a las expectativas en torno al aprendizaje del inglés, algunas de las categorías identificadas son coincidentes con categorías registradas en las dimensiones emanadas de la información de padres y maestros, estas son expectativas de continuidad de la educación y uso del inglés en la vida cotidiana. Sin embargo, parece evidente por la brecha generacional y experiencial con padres y maestros, los alumnos tienden a mostrar una concepción mucho más idealizada respecto del uso que podrían dar al idioma en su contexto de acción inmediato, en algunos casos lo expresado de manera formal durante la entrevista en el grupo focal, se contradice con lo expresado en conversaciones informales, especialmente en lo que refiere a la continuidad escolar ya que algunos alumnos expresaron su intención de no continuar estudiando después de concluida la secundaria, aunque esto no lo mencionaron de manera formal en el grupo focal.

El mapa de nodos en la figura 8.4 muestra las categorías coincidentes entre los tres grupos de informantes; los códigos mostrados están acompañados de las citas correspondientes que sustentan los hallazgos y que dan evidencia de los patrones identificados. Con la finalidad de mantener la confiabilidad y la originalidad de los hallazgos, las categorías han sido identificadas con códigos *en vivo* emanados de la actividad en el grupo focal y que presentan de viva voz, sin filtros las ideas expresadas por los informantes.

La red de nodos muestra que los estudiantes concentran sus expectativas individuales en categorías que hacen referencia a las actividades de clase, la opinión personal sobre lo que se aprende y para qué se aprende, la importancia de las calificaciones como el fin último del proceso de enseñanza y aprendizaje y la relevancia disciplinar del idioma en el marco de la continuidad de la escolaridad.

Figura 8.4 EXPALU II / Expectativas de los alumnos identificadas en el grupo focal



Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, a continuación, abordamos cada una de las categorías las cuales contienen las ideas de los alumnos en sus propias palabras y que dan muestra de su sentir.

Es muy aburrida / Así llegué en primero eso ya me lo sabía: los alumnos expresan que las actividades de la clase de inglés la mayoría de las veces son aburridas; esta expresión contienen diferentes connotaciones que van más allá de lo que literalmente se expresa, a decir de los alumnos, la clase es poco atractiva debido a que algunas veces el contenido presentado es repetitivo, ya que los temas abordados ya han sido presentados en la clase previamente (7), pero se presenta nuevamente por que algunos compañeros no los han entendido o porque el contenido ya había sido estudiado en los grados anteriores, en el caso de los que estudiaron inglés en un nivel anterior; esta idea confirma la premisa presentada en el apartado anterior acerca del concepto de la enseñanza de lo **básico** como la más fácil pero no como lo más importante. De esta manera lo expresado por los alumnos puede significar que los alumnos coinciden en la idea de que la clase de inglés no presenta retos de aprendizaje.

7. M: es un poco aburrida

M: pues porque no le entiendo o algo así

H: luego ya repiten las cosas

H: repiten muchas cosas, porque algunos no las han aprendido

GF P6/L 3

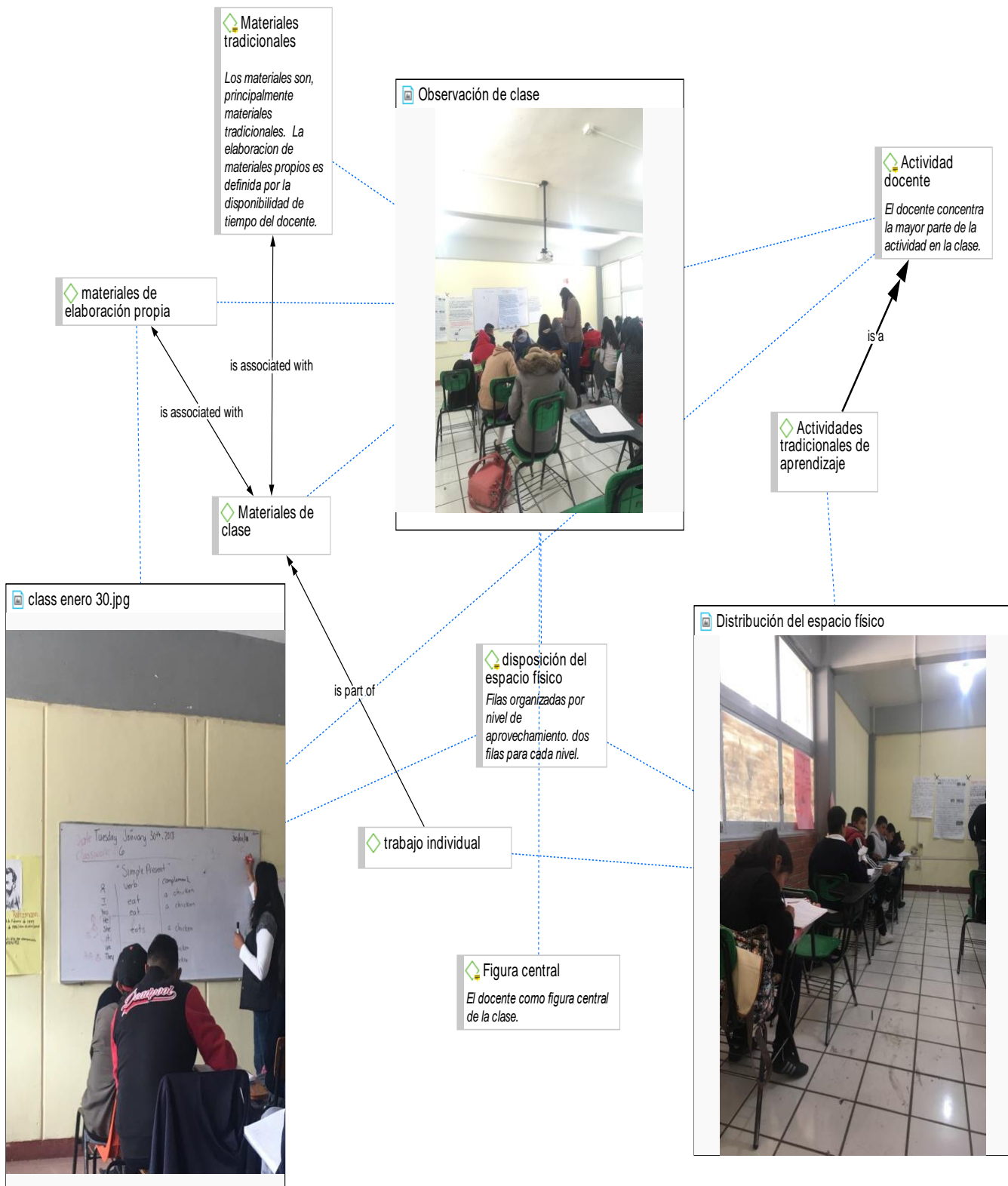
Los alumnos también expresan que, el no entender el contenido presentado en la clase, ocasiona que la encuentren aburrida y carente de significado, aun cuando identifican la importancia del aprendizaje del idioma y los efectos beneficios que esto puede abonar a su formación futura, al no entender el contenido de las clases, todo esto pierde sentido, en este punto es necesario mencionar que las prácticas de enseñanza basadas en la exposición de temas por parte del maestro o el trabajo centrado en el maestro, también provocan este sentimiento de aburrimiento; actividades como la repetición, los exámenes estandarizados, las actividades primordialmente gramaticales o de traducción, son algunos ejemplos de actividades que los alumnos encuentran poco atractivas para el aprendizaje. En este sentido, es importante relacionar este hecho con el antecedente de formación de alguno de los maestros, el cual, como ya se mencionó, no es especialista en la enseñanza del idioma, por lo cual privilegia las actividades de corte gramatical y la traducción, en el caso de la maestra que sí es especialista, como se pudo observar y corroborar en la entrevista, la saturación de actividades adicionales, la falta de recursos materiales y la presión por cumplir con el programa de estudios en los tiempos marcados, cobra factura en las

actividades de la clase, las cuales la mayoría de las veces se presenta de forma expositiva con actividades que privilegian el trabajo individual.

La figura 8.5 nos brinda información gráfica del espacio físico, del ambiente en el que se desarrollan las clases y el tipo de actividades que los alumnos llevan a cabo. Como se puede apreciar, la disposición del mobiliario es lo que se considera *tradicional*, en la figura se puede observar que las bancas se encuentran ubicadas en filas viendo hacia el frente del aula en donde se encuentra ubicado el pizarrón, el cual por cierto, es el principal recurso didáctico usado por las maestra, esto denota que la principal acción se concentra en la parte delantera central del aula, por lo que es fácil suponer que la técnica del discurso es la que se lleva a cabo para impartir la clase. La actividad que se muestra en la imagen, es una actividad de enseñanza recurrente en las clases de inglés, en la cual la maestra expone el tema al tiempo que los alumnos toman notas para posteriormente realizar ejercicios relacionados con la temática explicada. El trabajo realizado por los alumnos es, mayormente, individual y controlado, la estrategia de enseñanza podría considerarse “teacher centered” por lo que el protagonista de la clase es el maestro, de manera contraria a lo propuesto por el enfoque comunicativo, por lo que las actividades de clase generalmente se centran en la realización de ejercicios escritos, lo que podría ser una de las razones por las que los alumnos consideran que la clase es *aburrida*.

Los elementos mostrados en la figura 8.5 aluden a elementos que fueron mencionados por los alumnos y que en la fase de observación se identificaron como elementos que pueden contribuir a la creación de ciertos significados que los alumnos dan al proceso de aprendizaje del inglés. Elementos como los materiales empleados, los cuales son los tradicionalmente usados, pizarrón y libro de texto, la figura protagonista en el proceso de enseñanza, que tradicionalmente es el maestro, las oportunidades de participación de los alumnos, y el tipo de actividades realizadas, las cuales a pesar de que no son las únicas si son las más frecuentes, contribuyen a la generación de una percepción personal de la clase, la cual no considera factores externos que el docente debe considerar para el diseño de la estrategia didáctica. Con base en estos elementos observables en la figura 8.5 podríamos decir que es entendible que los alumnos encuentren la clase de inglés aburrida, ya que los elementos que involucran el aprendizaje del idioma parecen ser opuestos a lo indicado por el enfoque comunicativo que rige la enseñanza del inglés en la educación pública.

Figura 8.5 Organización y dinámica de clase



Fuente: Archivo Personal (2018).

Los juegos en inglés: en cuanto a las actividades de clase, los alumnos expresaron su preferencia por las actividades lúdicas como una vía para el aprendizaje, los alumnos esperan que la clase sea divertida y que incluya actividades que les representen un reto cognitivo a la par que brinden oportunidades de diversión (8). La información recibida por parte de los maestros coincide con la idea de que el juego es una estrategia efectiva de enseñanza. Los estudiantes también hacen mención de que les agrada recibir recompensas por el trabajo realizado en la clase, por lo que esperan que los maestros ofrezcan algún tipo de reconocimiento material. En referencia al tipo de recompensa los alumnos expresan que prefieren los dulces más que recibir un punto extra o cualquier modificación a su calificación, pese a que reconocen que la calificación es algo primordial. Los alumnos también expresaron su agrado por participar en actividades en las que el contenido es algo que ya conocen por que les da la certeza de la participación acertada. De esta manera los estudiantes esperan posicionarse como expertos en la clase sin caer en la repetición de contenidos estudiados previamente.

8. D: los juegos en inglés

L: cuando tenemos que hacer un trabajo, pero ya me lo se

M: trabajo, que hacemos pocas actividades y terminamos rápido, no se

E: los juegos

H: o que la profa traía dulces y el que acabara primero nos daba un dulce

GF P6/L27

Cuantificación del aprendizaje: Los estudiantes expresaron que una de las preocupaciones y no por ello de las ocupaciones, principales que como estudiantes tienen está asociada al hecho de aprobar la materia. Los estudiantes esperan “pasar” la materia porque esto es lo que se espera de ellos por parte del sistema educativo y de sus padres. Los estudiantes respondieron a la pregunta expresa “¿qué esperan lograr en la materia?” que su principal expectativa está relacionada con obtener una calificación aprobatoria, lo cual no significa que deseen obtener una calificación aprobatoria y “buena”, la calificación mínima, que es seis, es adecuada en términos de lograr avanzar en su trayecto instruccional en la escuela secundaria y en consecuencia esto basta para sentir que la expectativa respecto de esto ha sido satisfecha. Pese a que, como ya lo hemos establecido, la calificación no refleja el conocimiento real, la calificación mínima obtenida es suficiente para que los alumnos vean cumplidas las expectativas que sobre este tema se establecen.

Los alumnos entonces privilegian la cuantificación del aprendizaje por encima del aprendizaje *per se* (9).

Algunos alumnos, especialmente los que reportan un buen aprovechamiento académico mencionan que adicionalmente a pasar la clase también esperan aprender y desarrollar ciertas habilidades lingüísticas que les permitan comunicarse de manera natural y fluida en el idioma inglés.

| | |
|---|--------------------|
| <i>9. E: entender lo que leo</i> | <i>GF P9/L 18</i> |
| <i>D. eso entender lo que leo y la calificación</i> | <i>GF P9/ L 20</i> |
| <i>D: la calificación</i> | <i>GF P9/ L24</i> |
| <i>L: La calificación</i> | <i>GF P9/L26</i> |
| <i>M: la calificación y aprender a hablarlo</i> | <i>GF P9 /L28</i> |
| <i>A: la calificación y entender también</i> | <i>GF P9 /L30</i> |
| <i>H: Entender, la calificación poder entender los textos para entenderle mejor</i> | <i>GF P9 /L32</i> |
| <i>E: sacar buena calificación en los exámenes</i> | <i>GF P9 /L34</i> |

Expectativas de aprendizaje del idioma / Expectativas de continuidad de la escolarización

Los estudiantes dieron evidencia de que las expectativas personales también están relacionadas con la continuidad de la escolarización, es decir, dentro de sus expectativas está la continuidad escolar, transitar al siguiente nivel educativo, en el cual están conscientes que el aprendizaje del idioma seguirá presente y se constituirá en una necesidad (10). Pareciera que los estudiantes de alguna manera reproducen el discurso de maestros y padres de familia con relación a la importancia del aprendizaje del idioma, pero no dan ejemplos concretos y que muestren una reflexión personal sobre el tema, los argumentos presentados son más bien de tipo genérico, sin proporcionar ejemplos reales del uso que podrían dar al idioma en su realidad inmediata. Sin embargo, todos los participantes están claros en cuanto a que el aprendizaje del idioma les será necesario y que podría tener cierta utilidad en su vida adulta, ya sea en el ámbito académico, laboral o social. Los estudiantes entonces, tienen expectativas para la vida futura que reflejan las expectativas de los maestros y los padres respecto de su desarrollo académico. Estas expectativas compartidas de continuidad de la escolarización deberían crear sinergia entre los sistemas para el logro de las metas educativas.

| | |
|--|-------------------|
| <i>10. D: porque en el futuro nos puede servir</i> | <i>GF P8/L 8</i> |
| <i>E: porque lo podemos usar para negocios así en el extranjero.</i> | |
| <i>L: para seguir estudiando otra vez</i> | <i>GF P8/ L15</i> |
| <i>M: que tal que alguien viene de Estados Unidos y habla así</i> | <i>GF P8/ L18</i> |
| <i>A: para el futuro para comunicarnos y que podamos</i> | <i>GF P8/L21</i> |
| <i>H: porque me ayuda con la tarea, por si viene alguien y ya con palabras claves ya le medio entiendo</i> | <i>GF P8/L31</i> |

8.3 Dimensiones EXPADO, EXPAAL, EXPAING / Las expectativas del sistema padres

Para la presentación de los hallazgos sobre las expectativas de los padres, estos se han organizado en tres dimensiones principales, dos de estas dimensiones son presentadas de manera gráfica en la imagen 8.6 en ella convergen las dimensiones que muestran las expectativas de los padres sobre los docentes (EXPADO) y las expectativas sobre sus hijos (EXPAAL), la tercera dimensión identificada hace referencia de manera específica a las expectativas sobre el aprendizaje del inglés (EXPAING), los hallazgos de esta dimensión, representada en el mapa de nodos de la imagen 8.6, se presentan de manera separada con la finalidad de hacer énfasis de forma detallada en cada una de las dimensiones y categorías que co-ocurren en la conformación de dichas expectativas. Esta segmentación de las dimensiones permite analizar los hallazgos de manera particular pero también permite ilustrar la fuerte relación entre expectativas, comprobando así la premisa de que las expectativas tienen una influencia importante en el desempeño académico y social de los alumnos y que dichas expectativas son el reflejo de las historias personales.

Las expectativas de las madres con relación a los docentes (EXPADO) se ubican en dos niveles, por un lado, identificamos que existen altas expectativas sobre las estrategias de enseñanza empleadas por los maestros; a pesar de que la mayoría de los padres expresaron no tener ningún conocimiento del idioma o haber tomado alguna clase debido a la limitada escolaridad que poseen. Sólo una madre cursó educación media superior y aprendió inglés como parte del programa de estudios; los padres tienen claridad en cuanto a la forma en la que los maestros deberían conducir la clase, elementos como una explicación clara, o el acompañamiento permanente en el proceso de aprendizaje de sus hijos son algunos de las actitudes que esperan de los maestros (11). Los padres desarrollan éstas expectativas como resultado de la interacción con otros, en congruencia con el interaccionismo simbólico, el significado que otorgan al proceso de instrucción es influido por la experiencia propia, evocando lo que aprendieron o lo que les hubiera gustado aprender (expectativas no realizadas), pero también por la influencia e información que recibe de otros sujetos sociales lo cual permite establecer comparaciones entre las metodologías de enseñanza e idealizar lo que ellos considerarían mejores prácticas.

11. Si pues tienen que explicarles lo que es de español y lo que es de inglés. Pues para el maestro buscar estrategias que a él mismo le hayan funcionado, porque no puede ejecutar algo que a lo mejor a él no le funcionó y yo creo que a él más que nada pues a lo mejor no todos los niños van a aprender al 100% igual, no todos son iguales pero este, si buscar esas estrategias como le digo, prácticas, a lo mejor las herramientas para aprenderlo no son digámoslo así, no tan caras por que por ejemplo se enfocan a no hablar en la clase de inglés en español es decir: No me vas a hablar en español, yo recuerdo, medio recuerdo que mi maestra de inglés no me hablaba en español en la clase de inglés y si no le pedíamos ir al baño en inglés no nos daba permiso de ir al baño entonces son las prácticas y más que nada las estrategias y la disciplina que tenga con el alumno

MH/P6/L28.

Vemos entonces que las madres esperan que las actividades de la clase sean claras con explicaciones coherentes, si bien no tienen una idea concreta en cuanto al contenido temático disciplinar o a las habilidades docentes específicas, los padres esperan que los maestros puedan articular actividades significativas, acompañadas de un buen manejo de la clase. Los padres hacen referencia a sus propias experiencias académicas o a las experiencias de sus hijos en el nivel

educativo previo (12). Esto lleva a los padres a comparar y establecer expectativas docentes basadas en la experiencia individual y de otros.

12. sí, depende mucho de la forma en cómo se enseña, siento que aprendieron mucho más estando allá que no sé si como le digo, son las estrategias tanto como la disciplina y como la forma en que dejen desarrollar a los maestros

EP1/HA/P8/L39

Las madres también expresan su opinión con respecto a las prácticas de manejo de la clase y administración del aula, si bien estos elementos no corresponden de manera directa a las expectativas de aprendizaje del idioma, si influyen de manera importante en la creación de las expectativas acerca del desempeño del docente de manera general (13). Los padres expresan cierto grado de desacuerdo que podría traducirse en expectativas no cumplidas

13. la verdad sí, o sea bueno yo soy de las mamás que no estoy muy bien de acuerdo que hicieron algo y en vez de que los castiguen, bueno yo digo ponerles otro trabajo extra o sea los suspenden, yo no estoy de acuerdo o sea por que en vez de que lo esté castigado lo estoy premiando, está ahí y se levanta hasta la hora que quiere

EP1/JPG/P9/L8

Las madres manifiestan que no tienen una interacción directa con los maestros, la relación maestro-padre es acotada a las reuniones de entrega de calificaciones o bajo la expresa solicitud de los administradores (14). Las madres reportaron dificultad para identificar a los maestros de la asignatura de inglés debido a la falta de otros espacios para la interacción, sin embargo, todos los sujetos entrevistados coincidieron en la disposición para asistir cuando se les requiere. Las madres entonces, se mostraron un tanto apenadas por el hecho de no asistir regularmente a la escuela y buscaron justificar estas ausencias haciendo mención de otras actividades que realizan y las cuales consumen su tiempo, entres éstas actividades encontramos la atención de otros miembros de la familia, las actividades laborales y hasta el cuidado de los padres.

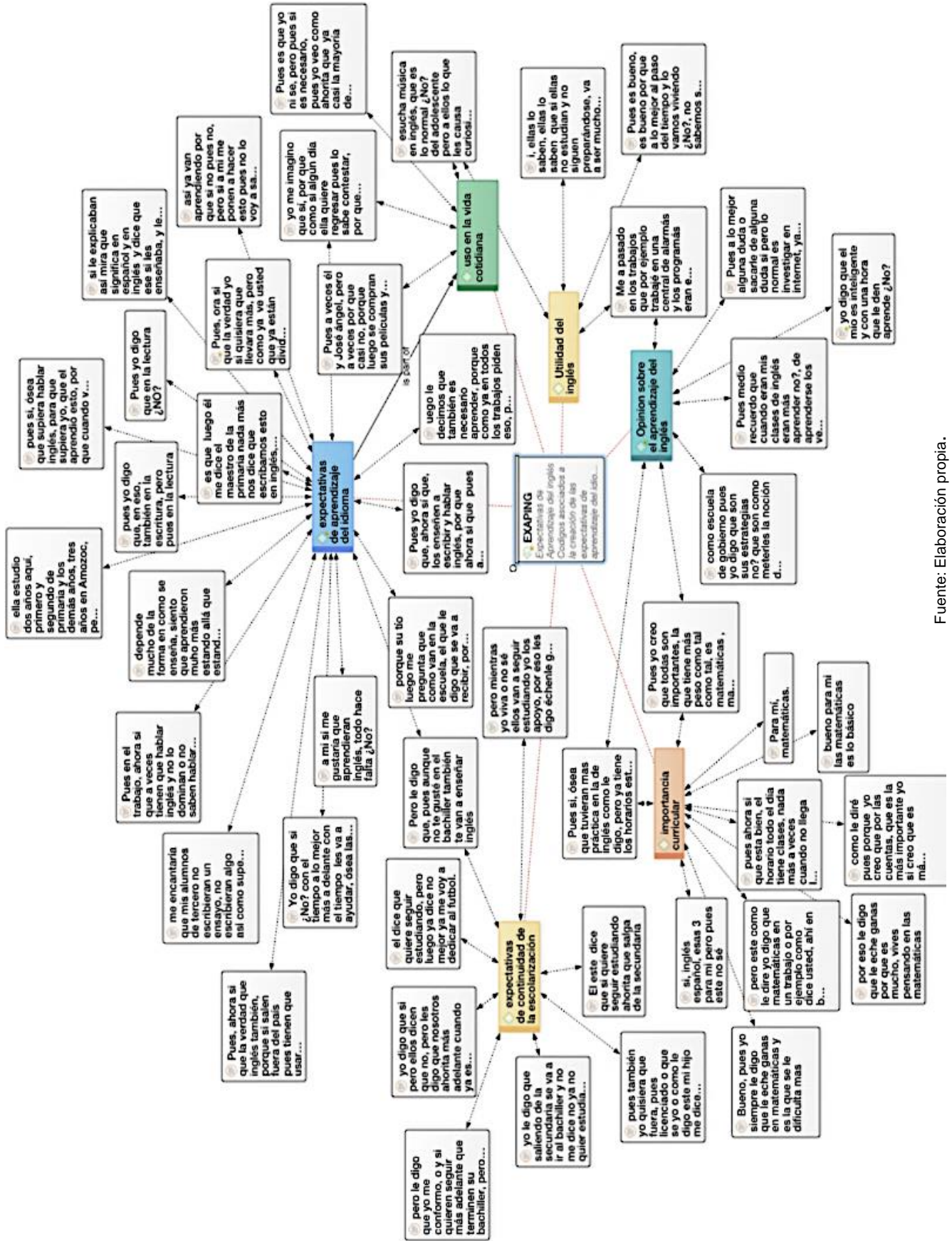
14. De hecho no, no hay contacto como tal con los maestros como para decirles “oiga quisiera esto o lo otro” no, no hay, hora sí que la verdad, cuando vengo a firma de boletas vengo firmo y ya si salió bajo en alguna calificación entonces ya voy con la maestra que y ahí hablamos sobre la, o sea lo que él no le entiende

Los temas que son motivo de la interacción giran en torno al desempeño académico de los alumnos, el reporte del progreso de los estudiantes o la búsqueda de medidas remediales para mejorar dicho desempeño. Los hallazgos no muestran evidencia de la verbalización de las expectativas sobre el aprendizaje por parte de las madres hacia los maestros. A decir de ellas y como se pudo corroborar en la fase de observación, la interacción entre madres y maestros es nula, es evidente que no socializan ni se comunican más allá de los temas que requieren de atención urgente que no es sinónimo de importante.

A pesar de que la maestra ha organizado un grupo a través de la plataforma “whatsapp” para mantener comunicación con las madres de familia, esta comunicación generalmente es de carácter informativo y unilateral, Por lo que no existe un intercambio o interacción entre ellos, es la maestra quien genera la comunicación sin que exista un verdadero intercambio comunicativo; pese a que este hecho pudiera parecer arbitrario, los padres encuentran esta práctica como algo natural y adoptan un papel pasivo basado en la aceptación de la información sin generar oportunidades de diálogo.

En cuanto a las **expectativas de los padres en torno al aprendizaje del inglés** (EXPAING) la figura 8.7 ilustra las categorías que convergen en esta dimensión, categorías relacionadas con el uso y utilidad del idioma y la importancia de lo que se aprende en ésta asignatura nos permiten significar las expectativas a la luz de la conceptualización individual.

Figura 8. / Expectativas parentales en torno al aprendizaje del inglés. Dimensión EXPAING



Fuente: Elaboración propia.

Los padres expresan su interés y anhelo por que el paso por la escuela secundaria signifique la continuidad de la escolaridad de sus hijos (15); se identificó que los padres tienen altas expectativas en esta categoría, las cuales tienen como finalidad lograr la movilidad social y económica; además de que esperan que sus hijos trasciendan a las historias académicas familiares, las cuales reportan una escolaridad muy limitada a la cual se asocian las limitadas oportunidades económicas.

15. pues también yo quisiera que fuera, pues licenciado o que se yo o como le digo este mi hijo me dice él yo cuando sea grande quiero ser doctor, José ángel me dice eso y él dice no yo no voy a ser eso yo voy a ser futbolista.

EP1 E/ P1/L17

Las expectativas de los padres en relación a la utilidad o importancia del aprendizaje del inglés son claras, aunque no pudieron enunciar algún ejemplo específico o cercano a su realidad inmediata, sólo en el caso de la madre que trabaja (16) y que es quien tiene el nivel más alto de escolaridad, se pudo identificar un argumento válido basado en la experiencia propia del uso del idioma.

16. Me ha pasado en los trabajos que por ejemplo trabajé en una central de alarmas y los programas eran en inglés y nos quedamos así de que no sabemos absolutamente nada, lo que nos dan en la escuela es absolutamente nada comparado con la realidad, lo que se supone en la vida, yo entrando ahorita en bodega Aurrerá todo mundo dice: "Ay qué fácil", no es cierto nos dan una máquina donde todo es inglés, entonces si necesitamos aplicarnos en eso

Como se puede observar en la cita anterior algunos padres coinciden en la idea de que lo que se enseña en la escuela es poco en comparación con las necesidades reales y las posibles necesidades académicas que implica la continuidad escolar, pero de alguna manera validan las decisiones del estado especialmente en términos de dosificación horaria y contenido curricular.

17. como escuela de gobierno pues yo digo que son sus estrategias ¿no? que son como meterles la noción de algo, ¿que si es muy poco?, sí es muy poco, pero sería mentira que les aumentaran el tiempo del inglés o que los niños o los adolescentes más bien, le vean el interés al inglés ahorita, porque no lo verían y si no tienen una preparación desde pequeños constante y con más tiempo del inglés desde pequeños mucho menos ahorita

Sin embargo y pese a que los padres, al menos en el discurso, expresaron que el aprendizaje del idioma es importante, ubican a las matemáticas seguidas del español como las asignaturas más relevantes dentro de la totalidad de las asignaturas que conforman el plan de estudios de la educación secundaria (18, 19). Al establecer una comparación entre las expectativas disciplinares es evidente que las madres tengan mayor claridad respecto de los que esperan de ésta asignaturas en comparación con el aprendizaje del inglés. Es evidente que, ante el cuestionamiento directo sobre las expectativas, las madres necesitaron más tiempo para identificar y verbalizar las expectativas en torno al aprendizaje de la lengua extranjera.

18. cómo le diré pues porque yo creo que, por las cuentas, que es la más importante yo si creo que es más importante matemáticas

EP1H/

19. pero este... como le diré yo digo que matemáticas en un trabajo o por ejemplo como dice usted, ahí en bodega o en otro lado te dan un trabajo y tienes que saber hacer cuentas

EP1L/P L

Después de español y matemáticas, los padres posicionan al inglés en el mismo nivel de importancia que el resto de las asignaturas, de tal manera que consideran que el tiempo que se dedica al aprendizaje del idioma es el adecuado, las expectativas de aprendizaje del idioma entonces no impactan al número de horas que se enseña el idioma, pero sí al contenido y las habilidades que se desarrollan en la clase.

De ésta manera, se identificó que los padres tienen expectativas sobre el aprendizaje que están asociadas al desarrollo de las habilidades tradicionales de aprendizaje del inglés tales como la lectura y la escritura (20, 21) pese a que esto se opondría a la práctica de la producción oral que debe favorecerse de acuerdo al enfoque comunicativo, que es el enfoque de enseñanza marcado por la autoridad educativa.

20. Pues yo digo que, ahora sí que, los enseñen a escribir y hablar inglés, porque ahora sí que pues a veces dice, es que me dejaron esto de inglés, pero pues él no sabe, no lo puede, no lo domina

21. *pues yo digo que, en eso, también en la escritura, pero pues en la lectura*

Como se puede observar en el discurso, las madres esperan que las habilidades lingüísticas que se desarrollan en la clase de inglés sean las mismas que expresaron esperan que se desarrollen en la clase de español, lo cual podría indicar que las madres están conscientes de la importancia del aprendizaje de ambas lenguas, o que ante la falta de un conocimiento específico sobre los propósitos del aprendizaje de la lengua extranjera optaron por reproducir una idea que les parece podría ser adecuada, infiriendo la respuesta sin estar plenamente convencidas de ella.

De ésta manera los hallazgos descritos en el presente apartado dan muestra de las expectativas de los sujetos sociales, de manera clara ha quedado de manifiesto que maestros, alumnos y padres de familia poseen expectativas de aprendizaje disciplinar y general y expectativas de desempeño de cada uno de estos sujetos sociales. La información presentada permite aproximarnos también a aquellos elementos coincidentes que delinear la formación de las expectativas desde los referentes individuales.

Una vez develados los elementos propios de las expectativas de maestros, alumnos y padres de familia en el siguiente capítulo discutimos los hallazgos a la luz de las teorías que sustentan esta investigación para identificar elementos que permitan dar respuesta a las preguntas de investigación establecidas en el capítulo introductorio.

Capítulo 9

Discusión de los resultados para la significación y definición de la construcción de las expectativas de aprendizaje

Como se ha mostrado, las expectativas identificadas en los tres sistemas que interaccionan en el proceso de aprendizaje son congruentes en cuanto a su anhelo de mejores condiciones, ya sean escolares o económicas. Sin embargo, la interpretación y significado que cada uno de ellos asignan a dichas expectativas representan deseos profundos y distintivos de cada sistema que pueden reflejar deseos no cumplidos, anhelos propios del “yo” reflejados en los “selves” y posturas ideológicas del estado. En los siguientes apartados se analiza el significado que las expectativas identificadas tienen para cada sistema o grupo de informantes, la interpretación realizada se ofrece desde la postura individual y colectiva a la luz de los preceptos teóricos del interaccionismo simbólico y la concepción del aprendizaje del inglés como modelo de reproducción social, de ésta manera el análisis ofrecido pretende establecer puntos coincidentes pero también desvelar los intereses personales que subyacen a la experiencia educativa.

El análisis y discusión que a continuación se presenta, fue orientado en un primer momento por las preguntas de investigación, lo cual permitió el contraste de los hallazgos con los aportes de la literatura revisada y el abordaje de los hallazgos desde las posturas teóricas que sustentan esta investigación, de esta manera, hacia el apartado de las conclusiones el panorama presentado es claro para dimensionar la viabilidad de las premisas establecidas en el capítulo introductorio de esta tesis doctoral.

9.1 Expectativas reales vs expectativas ideales, el reflejo individual en la colectividad de su construcción

Con base en las preguntas de investigación planteadas para la investigación se puede decir que los hallazgos identificados brindan información relevante, que además de permitir contestar las preguntas, han permitido re dimensionar el tema de estudio. De esta manera en un primer punto y en referencia a la pregunta **¿Cómo se construyen las expectativas de maestros, alumnos y padres de familia en torno al aprendizaje del inglés?** Se puede mencionar que la construcción de las expectativas es un proceso dinámico, el cual, tal como lo establece Colin Rogers (2000) es influido por eventos asociados a las experiencias previas, las historias personales, la interacción con los pares, y las necesidades individuales. Como se ha establecido en el capítulo anterior, los maestros, alumnos y padres de familia crean expectativas de aprendizaje del inglés con base en

la creencia de lo que debe ser o lo que creen que es mejor, a pesar de que esta creencia esta basada en idearios populares compartidos que no corresponde a situaciones reales o aplicables a la condición actual de los informantes.

Los padres, alumnos y maestros construyen sus expectativas con base en sus propios marcos de referencia y sus historias personales de vida y académicas; de esta manera, la expectativa acerca del aprendizaje del idioma se establece con base en el conocimiento o desconocimiento del idioma por parte de los padres, las expectativas oficiales contrastadas con la realidad escolar desde la visión de los docentes, realidad que les demanda el desarrollo de la labor desde una postura *multi-task* que les obliga a cumplir con un cúmulo de tareas adicionales a la labor de enseñar, y la creencia de los alumnos de que la calificación en la asignatura es lo más importante.

Esto es el reflejo de una construcción de las expectativas altamente influida por una intención o motivo específico en determinadas situaciones; respecto de esto, los hallazgos identificados hacen una distinción entre expectativas reales y expectativas ideales, las cuales podrían equipararse con la conceptualización propuesta por Bandura en su teoría de la autoeficacia (1977) acerca de las expectativas de *resultados*, es decir, las expectativas son creadas bajo la creencia de que a un determinado comportamiento le seguirá una consecuencia, generalmente positiva; de esta manera la construcción de expectativas está enfocada en la obtención de consecuencias positiva, tal es el caso de las expectativas estudiantiles asociadas a la idea de cumplir con el trabajo de clase con la expectativa de “*pasar*” la materia, evento que no es sinónimo de aprender el idioma con fines funcionales prácticos como lo establece la autoridad educativa, y que además limita la expectativa a considerar el mínimo aceptable en la escala numérica de calificación (6) como sinónimo de una expectativa de resultado satisfactorio.

En este sentido, se identificó también que la construcción de las expectativas está estrechamente relacionada a la búsqueda de ideales enfocados en la satisfacción de necesidades, que si bien no son necesidades básicas de existencia, si son necesidades asociadas a las relaciones y el crecimiento, tal como lo establece Clayton Aldefer (1972) en su modelo de las tres necesidades, o las necesidades de reconocimiento y autorrealización establecidas por Maslow (1972); de alguna manera el uso y dominio de una segunda lengua esta relacionado con el reconocimiento y la realización académica, ya sea con fines comunicativos o con fines de continuidad escolar. Desde una postura más reduccionista, identificamos que los alumnos construyen sus expectativas de manera más simple basados en la necesidad de aprobar el curso, ya que esto es lo que el alumno considera que es lo que padres y maestros esperan de ellos, de esta manera, se reafirma la

preponderancia de la cuantificación del aprendizaje sobre el desarrollo de saberes esenciales para la vida académica presente y futura que impactará a la vida profesional subsecuente.

Respecto de la motivación sobre el aprendizaje del inglés, de manera específica encontramos que tal como establece Brown (2007) los sujetos sociales se motivan de diferente manera influidos por sus condiciones sociales y culturales, por lo que su actuar es consecuente; sin embargo identificamos que la motivación más presente, en los tres sistemas, alumnos, docentes y padres de familia, es aquella que tiene que ver con la motivación instrumental (Gardner, 1988), aquella que tienen que ver con cumplir un requisito académico traducido en aprobar la clase. Respecto de la motivación integradora, a pesar de que pudieran aparecer ciertos elementos relacionados a este tipo de motivación en el discurso de los sujetos sociales, la realidad es que no se identificaron elementos que pudieran hacernos pensar en esta motivación como un eje que mueva a los sujetos al aprendizaje del idioma; esto puede deberse a situaciones como la ubicación geográfica, la escasa interacción con hablantes nativos e incluso la nula oportunidad de interactuar con grupos que usen el idioma en niveles altos.

Por otro lado, los resultados de este estudio coinciden con estudios como los realizados por Timmermans, Kuyper, y Van der Werf Gion, (2015), Rosenthal y Jacobson, (1966) y Kash, (1976), en relación a la idea de la construcción de las expectativas con base en información objetiva que toma en cuenta referentes contextuales, e información proveniente de otros individuos. En esta investigación doctoral, se identificó que la creación de las expectativas docentes está conformada por el conjunto de creencias, actitudes y valores tal como lo establece Kash (1976) en su estudio titulado *Teacher behavior and pupil self concept*. El docente toma en cuenta información previa de los alumnos, generalmente compartida por otros docentes, así como experiencias de enseñanza similares en contextos similares, con lo cual define expectativas sobre el desempeño de los estudiantes y el desarrollo de la clase, al más puro estilo de Rosenthal y Jacobson (1966) los docentes definen sus acciones educativas y la interacción que influyen a las expectativas con base en los elementos mencionados, sin que estos elementos sean ciertos de *facto*.

Es importante acotar también, que se identificó que las expectativas son definidas por los roles individuales de los sujetos sociales, en congruencia con las ideas de Abarca, Gormaz y Leiva (2012), se identificó que las expectativas de docentes, alumnos y padres están determinadas por el rol que la sociedad les asigna en determinado contexto y que trae consigo la responsabilidad de ciertas conductas, comportamientos y valores característico de dicho rol; tal es el caso de la percepción de los padres como proveedores o de los maestros como los *solucionadores* de todos

los problemas educativos. Los docentes crean expectativas primordialmente relacionadas con el aprendizaje enmarcado en los lineamientos y normativas de las autoridades educativas; los alumnos crean expectativas basadas en lo que se espera de ellos en términos de eficacia en el aprendizaje y los propios intereses, y los padres crean expectativas basadas en creencias relacionadas con su rol de padres y la obligación de proveer un futuro mejor para sus hijos, tal como se ha evidenciado en el capítulo anterior, en el cual las madres comparan la vida laboral de ellas y del resto de la familia. A manera de ejemplo de esta construcción de las expectativas se retoma el caso de las madres informantes, aún cuando las madres están conscientes de la imperiosa necesidad de satisfacer las demandas primarias de subsistencia, se identificó que sus expectativas buscan, a través de la continuidad de la escolaridad, satisfacer las necesidades de subsistencia y de reconocimiento a través del logro académico; los alumnos y los padres buscan a través de la continuidad escolar, posicionarse económica y socialmente.

Una vez identificados los elementos que influyen e intervienen en la construcción de las expectativas, podemos avanzar en la discusión de los resultados en relación a la segunda pregunta de investigación, la cual hace referencia a **¿Cuáles son las expectativas de maestros, alumnos y padres de familia y cómo influyen éstas en el desarrollo académico y social?** Los resultados muestran que existe una claridad *relativa* sobre lo que se espera en relación al aprendizaje del inglés por parte de los sujetos sociales, en este punto el vocablo “relativo” hace referencia a que las expectativas expresadas se posicionan en un primer momento desde la postura oficial establecida por el estado a través de la Secretaría de Educación Pública; es decir, existe claridad acerca de que el aprendizaje del inglés tiene como propósito fundamental que los alumnos obtengan los conocimientos necesarios para participar en prácticas sociales del lenguaje (SEP, 2011). Sin embargo al indagar más profundamente se encontró que las expectativas expresadas trascienden el plano disciplinar y se mueven hacia otras áreas de acción de los sujetos; por ejemplo, se identificó que los maestros también desarrollan expectativas negativas; los maestros sufren una especie de desencanto causado a fuerza de prácticas burocráticas fomentadas por la saturación de actividades complementarias, no menos importantes, pero alejadas de la función primaria del docente: la enseñanza del inglés.

Estos hechos confirman la postura de Emilio Tenti (2004) en relación al cambio de paradigma al que se enfrentan los maestros y a la complejidad de la labor docente. Los maestros coinciden en identificar que las expectativas del estado son altas y difíciles de alcanzar debido a las condiciones de la escuela y a la situación contextual que le rodea; de esta manera los maestros no asignan responsabilidad a un solo agente, por el contrario, reconocen que el bajo resultado en el

aprendizaje del inglés es multifactorial y comprende desde situaciones directamente relacionadas con la complejidad propia del idioma hasta situaciones administrativas sobre las que no tiene control. La postura es clara en relación a la identificación de las expectativas de los sujetos sociales, se puede reconocer que, tal como lo establecen Fierro, Fortoul y Rosas (1999) las expectativas identificadas en los docentes, alumnos y padres se central en dos grandes dimensiones: la dimensión personal y la dimensión didáctica.

Cualquiera que sea la dimensión desde la cual se analizan las expectativas, en los resultados del estudio se han identificado que estas expectativas son variadas y oscilan entre lo positivo y lo negativo, algunas de ellas son coincidentes entre los sujetos sociales y otras más son distintivas y únicas de un solo grupo; en general los hallazgos han permitido identificar tres grandes categorías de expectativas que son coincidentes entre los informantes aunque difieren en la forma en que se establecen y en el significado de las mismas, las categorías han sido denominadas: *expectativas disciplinares, expectativas de formación para la vida, y expectativas personales.*

Las **expectativas disciplinares** son aquellas que tienen una relación directa con la materia de estudio, es decir el inglés; las expectativas en esta categoría son creadas por la interacción dada en el aula, en la relación directa entre alumno y maestro. Las expectativas hacen referencia a las prácticas cotidianas, a las actividades que se desarrollan en la clase, a los contenidos, que, dicho por los alumnos, algunas veces son repetitivos, a los gustos e intereses de los alumnos en relación a lo que se aprende y como se aprende y al ideal esperado por la autoridad educativa, el maestro y los padres. Estos elementos que concentran las expectativas disciplinares estarían estrechamente relacionadas con los retos presentados por Mayorga (1999) y que a decir del autor son característico de la vida en la escuela secundaria, y que hacen referencia a: a) el uso del tiempo, b) la saturación de grupos, c) las condiciones materiales y d) las condiciones laborales.

Las expectativas de formación para la vida son expectativas que subyacen a la tarea docente y al campo disciplinar; en el trabajo de campo se pudo observar que los docentes trascienden el limitado papel del maestro de asignatura para convertirse en guías que buscan orientar a los alumnos sobre temas relevantes que tendrán un impacto en su vida como adultos. Los maestros entonces, van más allá de generar expectativas limitadas a su campo de enseñanza y establecen expectativas con relación a la vida futura; en congruencia con esta postura, los padres y los alumnos, al igual que los maestros desarrollan expectativas de aprendizaje y formación que van más allá del aula; desarrollan expectativas en torno al aprendizaje y la escolaridad que esperan se vean reflejadas en la movilidad económica y social de los alumnos. Los padres instituyen

expectativas de derivación de las historias familiares, por lo que esperan que los hijos alcancen una escolaridad mayor a la propia y en consecuencia un mejor posicionamiento laboral, para así de esta manera, lograr la movilidad académica que ellos mismos no lograron en sus propias familias de origen. Este punto del análisis refleja nuevamente elementos asociados a la motivación generada por el dominio de una lengua extranjera, que potencialmente permitirá satisfacer necesidades de relación y crecimiento (Aldefer, 1972).

Estas expectativa denominadas para la vida, ponen el énfasis en ámbitos relacionados con las habilidades del docente, el contenido curricular y las habilidades sociales de docentes y alumnos, en este sentido los resultados son coincidente con los estudios realizados por Dixon, Paterson, Rubie-Davies Y Widdowson (2010) y Jian Jiang, Zhang y Xie (2010) lo cuales establecen que las expectativas influyen el desempeño académico, especialmente cuando las expectativas sobre el logro académico son altas; es decir ante la generación de una expectativa alta como la continuidad escolar en niveles superiores, el resultado será, o por lo menos se intentará que así sea, un desempeño académico alto o aceptable que garantice dicha continuidad en los términos en que lo requieren las instituciones educativas hacia las que transitan.

Dentro de la categoría **expectativas personales**, encontramos que los sujetos sociales desarrollan expectativas enfocadas en el bienestar, laboral, familiar y social, desde sus propias creencias e intereses, a este respecto, los hallazgos corroboran las ideas de Tedesco (2000) en relación al derecho individual de crear o construir una forma de vida ideal para sí. Los maestros, por ejemplo, dan evidencia de tener expectativas positivas en relación a la mejora de las condiciones de trabajo, la reducción de las tareas adicionales a la enseñanza y la respuesta de los alumnos ante el aprendizaje, no solo de la asignatura, sino de todo el proceso formativo. Cada uno de los sistemas analizados, maestros, alumnos y padres de familia, ha dado evidencia de contar con expectativas personales positivas que le permitan, en un contexto ideal, cambiar la narrativa de su situación actual, de esta manera las expectativas son, en menor o mayor grado, el reflejo del proceso de formación e interacción en la escuela.

De manera clara las expectativas de estudiantes y padres, reflejan deseos positivos y creencias sobre la vida futura después de su estancia en la escuela secundaria, las expectativas son un reflejo del carácter esperanzador y liberador de la escuela, reafirmando la valía de la escuela pública como un medio para garantizar la mejora de las condiciones de vida. Para el caso de los maestros el escenario es ligeramente distinto ya que las expectativas personales reflejan una postura primordialmente enfocada en el bienestar y éxito de sus alumnos como un sinónimo del

bienestar propio, esto puede deberse a la asociación directa entre desempeño académico de los alumnos y eficacia docente. Sin embargo, en el caso específico de los padres, se identificaron expectativas primordialmente relacionadas con el apoyo económico y el acompañamiento a los hijos como sinónimo para la continuidad de la escolaridad.

La tabla 9.1 muestra de manera sistematizada la categorización genérica de los diferentes tipos de expectativas, y de manera particular las expectativas reconocidas por cada sistema de informantes; en la tabla “Categorización por tipo de expectativas que subyacen al proceso de aprendizaje del inglés”, podemos identificar las expectativas que son mayoritariamente compartidas y se distinguen por las siglas ED para expectativas docentes, EA para expectativas de alumnos y EP que se refieren a las expectativas de los padres. De esta manera podemos visualizar las expectativas convergentes por grupo de informantes; es importante mencionar que la tabla 9.1 no debe tomarse como limitativa o determinante, toda vez que tal como se ha presentado en el capítulo anterior se identificaron algunas otras expectativas exclusivas de un determinado grupo.

Tabla 9.1

Categorización por tipo de expectativas que subyacen al proceso de aprendizaje del inglés

| Expectativas disciplinares | Expectativas de formación para la vida | Expectativas Personales |
|--|---|---|
| Aprendizaje de conocimientos básicos sobre la lengua extranjera (ED/EA) | Expectativas de movilidad social y económica en la que el aprendizaje del inglés se percibe como conocimiento clave para la realización de la expectativa (EA/EP) | Expectativas de mejora de las condiciones de trabajo para la mejora de la productividad docente. Reducción de la carga burocrática. (ED). |
| Aprehensión del conocimiento básico con fines de aprobación (no aprendizaje) Cuantificación del conocimiento (ED/EA/EP) | Expectativas de impacto positivo general en la vida subsecuente a la estancia en la escuela secundaria. (ED/EA) | Expectativas de continuidad escolar. (ED/EA/EP) Garantizar el apoyo económico para la continuidad escolar (EP) |
| Aprendizaje de palabras de uso popular en la lengua extranjera (EA) | Expectativa de garantía de mejora económica como resultado del desarrollo y dominio de la habilidad lingüística en la lengua extranjera (EA/EA) | Expectativas de conclusión del nivel escolar (ED/EA/EP) |
| Desarrollo de habilidades de comunicación básica en la lengua extranjera (ED/EA) | Expectativa de formación superior especializada en la que el idioma es medio y no fin. (ED) | Expectativas de trascendencia de las historias académicas y sociales de vida (EP/EA). |
| Expectativas sobre la dinámica de clase, mayor participación de parte de los alumnos, contenidos con mayor significancia en la realidad inmediata de los alumnos, enfoque lúdico de enseñanza (EA/ED). | Expectativas de éxito académico y laboral (ED/EA/EP) | Expectativas de optimización de la dinámica de clase basado en las necesidades e interés reales de los alumnos (ED/EA/EP) |

Fuente: creación propia

Tal como se observa en la tabla 9.1, las expectativas de los sujetos sociales son congruentes entre sí; de alguna manera todos ellos reportan expectativas en relación al uso del idioma, su importancia y la utilidad de este conocimiento, como una vía para la continuidad escolar que supone una mejora en la calidad y condición de vida. En este sentido y dando continuidad a la pregunta de investigación, en referencia a la forma en que dichas expectativas influyen en el desarrollo académico y social, se puede apreciar una clara influencia de las expectativas disciplinares, para la vida y personales, en el desarrollo académico y social de los alumnos; lo anterior se objetiviza a través del significado que se otorga al proceso de aprendizaje del idioma y el cual define las metas “deseables”, las acciones para el logro de esas metas y las interacciones que se habrán de desarrollar para el logro de dicho fin; en palabras de López, Casique y Ferrer (2007) estas expectativas están basadas en la probabilidad de que a un acto específico será seguido un resultado específico; es decir el acto de *aprender* inglés, o pasar la materia (en palabras de los alumnos) tendrá como resultado una acción que podría traducirse en la continuidad escolar que subsecuentemente llevará a la movilidad económica y social, con lo cual podemos inferir que maestros, alumnos y padres de familia, conciben al acto de aprendizaje como la antesala de un resultado esperado.

Resulta complejo materializar la influencia de las expectativas en el desarrollo académico y social debido a que no existe un reconocimiento formal de ellas, en consecuencia, tampoco hay una verbalización o socialización de las expectativas entre los sujetos sociales. Sin embargo, si existe un discurso escolar, social y familiar que de manera implícita hace evidente lo que se espera del proceso educativo y de los fines de dicho proceso. Es en este sentido que la influencia de las expectativas identificadas permite llevar al análisis hacia el terreno de la pedagogía crítica para hacer una lectura alternativa a la lectura característica que se hace del aprendizaje del inglés en la escuela secundaria, la cual se enfoca en cuestiones metodológicas y en procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma.

En el marco de la pedagogía crítica, esta investigación hace referencia a las ideas de McLaren (1984) respecto de la escuela y la forma en la que los estudiantes son seleccionados y favorecidos con base en elementos como, la raza, la clase y el género; en este sentido las expectativas identificadas reflejan una enseñanza-aprendizaje del inglés acotada por las condiciones contextuales y situacionales, que no se comparan con las condiciones de enseñanza-aprendizaje de otras escuelas similares en contextos urbanos o escuelas del mismo nivel educativo de la educación privada, pero que define los servicios, atención y oportunidades que los alumnos reciben. El segundo análisis que McLaren hace de la escuela tiene que ver con su función como

agencia para dar poder social e individual; esta función de la educación es evidente en las expectativas que tienen que ver con movilidad social y económica que se asocia al aprendizaje del inglés.

La escuela entonces, propicia actos de aprendizaje, como el aprendizaje del idioma inglés, que puede ser concebido como un acto de “reproducción de clases” que es fomentado desde el aparato ideológico que es la familia, la cual reconoce en el aprendizaje del idioma cierto carácter de conquista y privilegio (Bourdieu y Passeron) que si bien no se compara con el mismo evento en otros contextos económicos y sociales, sí se considera como un evento superior en el marco de referencia de la experiencia educativa de los padres, es decir el de la escolaridad propia. Los padres también reconocen que el número de horas, el contenido curricular y la conducción de la clase pudiera ser más y mejor, sin embargo, aceptan lo que hay, sin cuestionar sí lo que se hace y la forma en que se hace, responde a las necesidades reales de los alumnos o solo es un camino para la reproducción de la fuerza de trabajo bajo los intereses de instancias superiores, tal como lo establece Althusser en su discurso sobre los aparatos ideológicos del estado.

De cierta manera las expectativas en torno al aprendizaje del inglés contribuyen a reproducir y perpetuar el capital cultural de la clase dominante, el cual enarbola la idea del dominio de otras lenguas, entre ella inglés, como un elemento simbólico de superioridad, pero también como un elemento deseable de la fuerza de trabajo, por lo que el aprendizaje del idioma se concibe como un bien de la clase dominante al cual la clase dominada puede acceder gracias a la asistencia del estado (Althusser). La posesión de un capital cultural en estado institucionalizado, tal como lo establece Bordiue (1984) posibilita que docentes, alumnos y padres de familia, reconozcan en la posesión de un grado o título el logro académico, priorizando la acreditación del capital cultural respaldado por la institución sobre el conocimiento mismo, lo cual da sentido a las expectativas relacionadas con la cuantificación del aprendizaje como sinónimo del aprendizaje mismo.

En el caso específico de las expectativas de los alumnos, como se puede observar en la tabla 9.2 existe una evidente claridad sobre la importancia del aprendizaje del inglés en la escuela secundaria, los alumnos identifican de manera oportuna la pertinencia y utilidad que podría reportarles el dominio del idioma, pero al establecer argumentos que sustenten estas expectativas, encontramos que estos argumentos tienden a reproducir el discurso que asocia el conocimiento del idioma a beneficios económicos y de poder promocionado por el estado, lo cual nos da evidencia de que éstas expectativas no son del todo construcciones propias, por el contrario, estas expectativas pueden sugerir elementos coincidentes con las premisas de los modelos de

reproducción y las concepciones propias de las escuela como modelo de perpetuación de los roles sociales y la reproducción cultural. Por lo que podemos inferir que el conocimiento que se prioriza y refuerza desde las metas del estado, es el conocimiento práctico, el que instruye al alumno para realizar tareas del mundo cotidiano, tareas sociales y situacionales dejando de lado el conocimiento emancipador (Habermas, 1982) que ilustre a los estudiantes sobre las relaciones de poder y las condiciones para transformar las situaciones de opresión y dominación, a través de la hegemonía lingüística que podría suponer el aprendizaje de la segunda lengua, inglés.

Es claro que la intención explícita del estado respecto del aprendizaje del inglés responde entre otras cosas a la necesidad de mover los saberes escolares a niveles de competitividad internacionales, muestra de ello es la adopción del MCER como estándar para la medición del aprendizaje del inglés en las escuelas públicas; sin embargo, la forma de entrega, las prácticas escolares y los recursos con que se cuentan para esta tarea, provoca una evidente división entre clases, convirtiendo el dominio del idioma en un elemento más de poder, el cual para el caso estudiado en esta investigación constituye un capital cultural endeble, es decir los alumnos obtienen apenas lo básico para cumplir con los requerimientos de la autoridad sin que esto impacte de manera real en la expectativa de aprendizaje prospectada por el estado.

Tabla 9.2 Categorías de expectativas de alumnos

| Expectativas Instruccionales | Expectativas de movilidad Social | Expectativas genéricas de aprendizaje y formación |
|--|---|---|
| <p>Expectativas bajas sobre el aprendizaje del inglés en la clase debido a factores como:</p> <p>La falta de entendimiento de los temas que se tratan</p> <p>El contenido es repetitivo</p> <p>Las actividades de clase no representan un reto cognitivo para ellos, por lo que encuentra la clase aburrida.</p> | <p>Expectativas que asocian el aprendizaje del inglés con la obtención de un empleo mejor pagado</p> <p>Algunas expectativas son altas especialmente las que hacen referencia al tipo de trabajo o actividad.</p> | <p>Expectativas sobre el dominio y uso de otras asignaturas a las que se les asigna mayor valor operacional (español y matemáticas)</p> |

| | | |
|---|--|---|
| Expectativas (deseables) clase dinámica con actividades sencillas, rápidas de realizar; que presenten contenido nuevo y eviten la repetición de contenido previamente visto, ya sea en la clase o en el nivel previo de estudios. | Expectativas de movilidad académica (continuar los estudios / capital cultural) | Expectativas sobre lo que se aprende en la escuela en las diferentes disciplinas. |
| Expectativas relacionadas con la medición y cuantificación del conocimiento (pasar la materia) | Expectativas asociadas al aprendizaje del idioma como sinónimo de movilidad social | Expectativas sobre los docentes con los que interacciona de manera cotidiana |
| Expectativas claras sobre el uso del inglés. | | |

Fuente: creación propia

Las expectativas instruccionales expresadas por los alumnos no solo hacen referencia al contenido curricular, estas expectativas trastocan a la tarea docente, de tal manera que inmerso en el discurso y sin hacer referencia de manera directa (pudiera ser por la jerarquía del maestro y la figura de poder que éste representa) se pudo identificar que existen expectativas implícitas en las ideas expresadas, así que las expectativas reconocidas son coincidentes con algunas de las expectativas reportadas por Paul Lindsay (2000) en su investigación sobre expectativas estudiantiles acerca de los docentes de lenguas, estas expectativas son:

- a) variedad y balance (Variety and balance), que hace referencia al tipo de actividades que se realizan en la clase, los alumnos desean actividades que tengan un balance entre lo formal y lo lúdico, entre el nuevo conocimiento y el conocimiento previo y sobre la complejidad de lo que aprende;
- b) estimulación (stimulation), los estudiantes esperan que el maestro les motive, que estimule su creatividad y participación a través de la creación de un ambiente de aprendizaje seguro y que fomente el trabajo colaborativo;
- d) conciencia de las necesidades (awareness of need), los alumnos esperan que el maestro reconozca sus necesidades de aprendizaje y las formas en las que ellos prefieren aprender, los estudiantes se mostraron frustrados en situaciones en las que la comunicación con la maestra no fluyó en ambas direcciones, anulando la posibilidad de que el docente entablara un diálogo efectivo con los estudiantes;

e) flexibilidad e imaginación (flexibility and Imagination), los estudiantes esperan que los maestros muestren su creatividad para la inclusión de materiales y actividades que atraigan su atención y le reten cognitivamente al aprendizaje.

Respecto de las otras categorías que Lindsay (2000) menciona en su estudio (patience, sincerity, organization, punctuality, approachability, professionalism, control, knowledge, security), no se encontró coincidencia con ellas de manera directa pero, sí se adentra al análisis del discurso se podría ver que de manera indirecta lo expresado podría ser coincidente, sin embargo para mantener la confiabilidad de los resultados solo tomamos las expectativa mencionadas como puntos de coincidencia entre estudios.

Para el caso, específico de los **padres** las principales expectativas identificadas no están asociadas directamente con el aprendizaje del idioma, las expectativas de los padres están enfocadas primordialmente al logro de la trascendencia a la historia familiar, es decir expectativas sobre el futuro escolar y laboral de los estudiantes. Los padres esperan que los hijos tengan un mejor trabajo y mayor escolaridad en comparación con las condiciones actuales familiares. En este sentido es muy clara la postura reproductivista del aprendizaje del inglés con miras a la trascendencia educativa y económica, sin embargo, pese a mostrarse conscientes con relación a la importancia del aprendizaje del idioma, los alumnos y las madres de familia priorizan a las matemáticas y el español como las asignaturas más importantes dentro de su formación en la escuela secundaria, este hecho, lleva a identificar una hegemonía curricular que afecta el establecimiento de expectativas disciplinares. Por lo que el inglés y otras asignaturas deben competir con el español y las matemáticas para lograr ser concebidos en el mismo nivel de importancia, este hecho influye directamente en el desarrollo académico y social de los alumnos toda vez que a pesar de que en el discurso los padres expresan estar conscientes de la importancia del aprendizaje del inglés, en la vida cotidiana prestan mayor atención a los temas, actividades y necesidades relacionadas con las matemáticas y el español; esta actitud favorecedora lleva a privilegiar la satisfacción de las necesidades asociadas al español y las matemáticas, posicionando al inglés y otras asignaturas en un papel secundario. Esta hegemonía curricular pudiera no ser del todo consciente, la actitud favorecedora hacia ciertas asignaturas podría deberse a la familiaridad de los padres con las temáticas de estudio, caso contrario con el inglés, que de alguna manera para la mayoría de las madres es totalmente desconocido.

La tercera pregunta de investigación indaga sobre ***la construcción de las expectativas y su influencia en las historias personales y las interacciones de maestros, alumnos y padres***

de familia, el ejemplo de construcción de las expectativas de los padres es similar en el caso de la construcción de expectativas de estudiantes y maestros, es decir, surgen del anhelo de satisfacer necesidades de relación o de reconocimiento, muy en sintonía con los posicionamientos teóricos de Maslow (1970) y Aldefer (1972). Sin embargo, ésta construcción de las expectativas que se presume es un proceso individual que responde a las características y situaciones personales, encuentra su punto de convergencia en la influencia que recibe de otros agentes sociales. De ésta manera, las expectativas identificadas son fenómenos educativos y sociales entramados en la percepción individual de mejora con un impacto en la concepción colectiva de trascendencia, que no sería posible sin las interacciones que se generan en el aula y en las cuales docentes, alumnos y padres de familia juegan un papel importante.

Las expectativas de padres maestros y alumnos entonces, son también un reflejo de las interacciones desarrolladas en el contexto escolar, la similitud entre expectativas no solo se debe a la particularidad del contexto compartido, sino a las interacciones dadas con la intención mancomunada de un fin común. Tal como se estableció en **el Modelo Sistémico de Interacciones Sociales, introducido en el apartado del fundamento teórico, el análisis de las interacciones permite identificar característica distintivas de maestros, alumnos y padres de familia, lo cual daría sentido a aquellas expectativas compartidas basadas en la premisa de los intereses mutuos, tales como los intereses de aprendizaje de corto plazo pero también aquellos intereses de largo plazo que tienen que ver con la vida académica posterior, que requieren del conocimiento y formación resultante de la experiencia educativa en la escuela secundaria.**

De acuerdo con las ideas de Bertalanffy (1976) sobre la concepción del ser biológico como ser social, es importante analizar **el conjunto de fenómenos sociales que constituyen al ser en su individualidad y en su colectividad**, de esta manera tendremos un conocimiento profundo y un mejor entendimiento del significado que se da a los eventos académico y sociales que influyen en la construcción de las expectativas. Las historias académicas y familiares entonces, influyen de manera directa en la definición de lo que los padres esperan de sus hijos y de los maestros; la influencia mutua podría considerarse intangible, por lo que el proceso de identificación de la interacción podría resultar en un proceso complejo, sin embargo, la similitud en los discursos, la equivalencia entre las expectativas o las acciones ejecutadas para un fin común son una clara evidencia de la influencia entre sistemas. Las interacciones entonces, a pesar de que se dan de manera natural y dinámica en el entendido del que el individuo es un ser social, son diferenciadas por grupo de informantes, por ejemplo en el salón de clase se reconocen dos tipos de interacciones entre los estudiantes: **interacciones de cooperación e interacciones de competencia (Lindsay,**

2000), las dos son de vital importancia para el desarrollo de diferentes actividades de construcción y generación de conocimiento, una involucra a la otra, por lo que se concluye que sin importar el tipo de interacción dada, el intercambio de ideas siempre será enriquecedor para el proceso de aprendizaje.

Otro aspecto importante que abona al análisis de las interacciones como detonador de las expectativas de aprendizaje del inglés, tiene que ver con la intensidad de la interacción, de manera predictiva, se puede inferir que la interacción maestro-padre de familia es una relación intermitente y de menor intensidad en comparación con la interacción maestro-alumno, padre e hijo e incluso la interacción entre pares; sin embargo y pese a la débil relación de los padres con los maestros, en el marco de análisis del MSIS, se reconoce que las interacciones propias del caso de estudio se presentan por lo menos tres de los cuatro principios propuestos por el MSIS, estos son: isomorfismos, equifinidad, y homeostasis. El principio de sinergia sería el principio más endeble identificado en la interacción de los sujetos sociales, lo cual puede deberse a los limitados espacios de interacción, a la falta de socialización de las expectativas y a la necesidad de delimitación de un plan común que permita direccionar esfuerzos y acciones para la consolidación del proceso de aprendizaje basado en el pleno conocimiento de lo que se aprende y por qué se aprende.

Así que las reflexiones en torno a la pregunta sobre las historias académicas y su influencia en la construcción de las expectativas, es respondida a través del análisis de las interacciones dadas en el aula y fuera de ella; estas interacciones fluyen de manera dinámica y casi invisible entre los sujetos sociales y se evidencian a través de la narrativa diaria alrededor de la vida escolar, por lo que es común encontrar en el discurso elementos coincidentes, especialmente sobre las expectativas de logro, que hacen referencia a lo que se espera del proceso de aprendizaje. Mediante un profundo análisis de las situaciones personales de los sujetos sociales se pueden entender los propios marcos de referencia surgidos de las historias personales tanto académicas como sociales, que determina la creación de las expectativas y que dan significado al acto educativo.

9.2 La dinamización del aprendizaje ante la conceptualización occidental de desarrollo y bienestar

Las expectativas identificadas y discutidas en este apartado deben ser vistas desde dos posturas paralelas, por un lado la del significado elemental que subyace a las necesidades, intereses y motivaciones de los sujetos sociales, y que ya han sido ampliamente anunciadas y analizadas; y por otro lado, está la lectura obligada del significado de las expectativas desde los referentes

teóricos que sustenta esta investigación y que sirven de hilo conductor para el análisis de los significados del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La discusión en torno al significado de las expectativas de los sujetos sociales y su utilidad para la comprensión de la experiencia educativa, se planteó como una pregunta de investigación, a la cual se ha dado respuesta de manera general en el apartado anterior a este numeral marcado como 9.2 y de manera específica también se responde a continuación, a través de la discusión de la concepción del aprendizaje del inglés ante la conceptualización occidental de *desarrollo y bienestar*.

Es evidente que las expectativas identificadas responden a una necesidad imperativa delimitada por el estado; el imaginario social y colectivo asociado a la idea del aprendizaje del idioma como sinónimo de mejora económica, puede ser interpretado como un elemento de reproducción de la ideología del estado al más puro estilo de los preceptos de la pedagogía crítica. El idioma inglés como el idioma marcado por un sistema hegemónico que busca la capacitación y desarrollo de competencias laborales, más que el conocimiento lingüístico y cultural, responde a las premisas establecidas por Bernstein sobre la existencia de un sistema económico dominante y la reproducción del proletariado como fuerza laboral.

De ésta manera el discurso oficial que obliga a pensar el aprendizaje del idioma como un elemento necesario y fundamental para la escolaridad, no es introducido como un componente cultural que permitirá acceder a otras formas de pensamiento y que promoverá la comprensión del mundo desde el respeto y la valoración de las distintas formas de expresión, sino como el generador de una visión del mundo sostenida en valores de la cultura dominante (Borquez Bustos, 2002).

Inclusive las expectativas asociadas a la continuidad escolar reflejan esta visión de la meritocracia característica del modelo capitalista, es decir el sujeto ambiciona este capital escolar que implica la obtención de títulos y grados académicos, el llamado capital cultural en estado institucionalizado al que hace referencia Bourdieu en sus premisas sobre el capital cultural. De tal manera que se genera una pirámide escolar a la cual solo acceden los más privilegiados y en la cual, adicionalmente a ciertos saberes se encuentra el uso y dominio de un segundo idioma.

La realidad es que tenemos un sistema educativo selectivo, pese a las premisas de una educación laica y gratuita y todas las bondades que reza el artículo tercero constitucional, la educación pública mantienen diferencias abismales y hasta obvias dentro del mismo sistema, creando diferencia entre las escuelas de alta demanda, las urbanas y las rurales, por mencionar algunas, y ni hablar de las diferencias con la de educación privada; pese a que no es intención de este apartado debatir sobre las obviedades de ambos sistemas educativos (pública y privado/ urbano

y rural), es necesario establecer que el aprendizaje de una segunda lengua se ha convertido en el plus de la educación privada, ser bilingüe es lo de hoy, por lo que cualquier institución educativa que se precie de estar a la vanguardia debe ofrecer como mínimo una instrucción complementada con una lengua extranjera. El ser bilingüe dota de cierto estatus al individuo, lo posiciona en escenarios competitivos y prospecta un futuro prometedor económicamente hablando. Sin embargo, este ideal de la adquisición de la competencia lingüística debe ser visto y analizado a la luz de la realidad de quienes aspiran a la adquisición de la segunda lengua. De esta manera, resulta comprensible que las expectativas de padres y alumnos sean el reflejo de las ideas establecidas por un sistema educativo que no representa ni refleja el capital cultural familiar.

La necesidad sentida o creada, por escalar en la pirámide escolar tiene como consecuencia un efecto que puede ser limitativo o potenciador en el establecimiento de las expectativas. De esta manera las madres con escasa escolaridad, no se atreven a establecer altas expectativas sobre el desarrollo de sus hijos, consideran que su falta de títulos escolares les imposibilita para ejercer opiniones o juicio de valor respecto de las opciones educativas de sus hijos; entonces, es común encontrar expresiones como, “pues es que como yo no fui a la escuela no sé que es lo mejor” o “aunque sea me conformo con que termine la secundaria”. La realidad que enmarca las expectativas parentales no impacta de manera directa a los estudiantes, quienes, con el júbilo de la juventud y el optimismo propio de la edad, establecen expectativas altas respecto de la intención del aprendizaje del inglés. Como se observa en el apartado anterior algunas de éstas expectativas podrían ser catalogadas como ilusorias, pero no por eso pierden su capacidad movilizadora y motivadora.

Caso aparte es el de los maestros, quienes tienen certeza y claridad sobre las posibilidades de sus alumnos, y lo expresan en expectativas altas pero que al mismo tiempo saben que no serán fáciles de alcanzar por las condiciones contextuales existentes; es en este punto en el que debemos cuestionarnos si el aprendizaje de una lengua extranjera en los términos en los que se plantea en el programa de estudio y que es desarrollado bajo condiciones “especiales”, tiene posibilidades de éxito, o si el acto de aprendizaje es solo una medida para perpetuar una formación que responde a necesidades establecidas por agentes externos representados por organismos internacionales, que pretenden llevar al estudiantado del país a la competitividad característica del mundo globalizado pero sin dotarles de los elementos mínimos necesarios.

Cualquiera que se la intención es evidente que el aprendizaje del inglés en las condiciones contextuales que enmarcan esta investigación parece coincidir con las ideas presentadas por los

teóricos de la pedagogía crítica en relación a la intensión del aprendizaje del idioma. De esta manera se identificaron expectativas que no reflejan la idea del aprendizaje del inglés como una vía para el entendimiento y comprensión de otras culturas, formas de pensar y de ver el mundo, por el contrario, se identificaron expectativas puramente asociadas al logro de la movilidad académica como sinónimo de movilidad social y económica.

Con base en lo anterior expuesto se puede concluir este apartado recapitulando que las expectativas son formadas por un conjunto de elementos que reflejan las creencias, motivaciones, necesidades e ideales de los sujetos sociales tal como lo establecen los preceptos de la Psicología social; dichas expectativas entonces, son influidas por las interacciones dadas en el contexto escolar lo cual provoca la generación de un buen número de expectativas compartidas, relacionadas primordialmente con el campo disciplinar del aprendizaje de la lengua extranjera; también se identificaron expectativas divergentes que son producto de las narrativas personales desarrolladas por las condiciones de vida y escolaridad. En este apartado se ha establecido que esta particularidad de las expectativas puede asociarse a las ideas de Bertalanffy respecto de la importancia de estudiar a los fenómenos sociales desde una postura que se acerque a las condiciones subjetivas del ser social, por lo que para lograr establecer una postura integradora sobre las expectativas, en esta investigación, ha sido determinante el análisis de las interacciones de los sujetos sociales como elemento que establezca, entre otras cosas, el nivel de influencia mutua y el efecto de dicha influencia en el establecimiento de las expectativas.

En este capítulo también se han discutido las expectativas sobre el aprendizaje del inglés como un reflejo de un sistema que pareciera busca perpetuar modelos de reproducción; las expectativas identificadas han permitido llevar la discusión al campo de la pedagogía crítica para establecer un posicionamiento que, si bien no es determinante, si busca hacer una lectura distinta sobre el aprendizaje del inglés en la escuela secundaria. Los hallazgos encontrados y analizados a la luz de la pedagogía crítica no buscan establecer un juicio descalificador sobre el hecho de aprender una lengua extranjera, por el contrario, el debate busca la reconfiguración del aprendizaje del idioma, devolviéndole su valor comunicativo y cultural como un elemento emancipador del pensamiento.

Conclusiones y Recomendaciones

A lo largo de este trabajo de investigación, los temas *expectativas* de los sujetos sociales y *aprendizaje* del inglés, convergen en cuanto a la importancia de conceptualizar ambos fenómenos en una sola representación que permita entender la dimensión, magnitud e implicaciones en la creación, establecimiento y modificación de las expectativas en torno al aprendizaje del inglés como tema de estudio relevante para la mejora educativa. A lo largo de los capítulos que conforman esta tesis doctoral se ha transitado desde las bases del estado que guarda la temática de estudio, hasta los hallazgos y su interpretación a la luz de las teorías que sustentan esta investigación.

De esta manera, se identificó que existe una vasta producción en torno al tema de las expectativas, se ubicó su uso en diferentes disciplinas, lo que permitió proponer una taxonomía de las expectativas que permitió ubicar de manera espacio-temporal la evolución y permanencia del concepto. Este trabajo heurístico y hermenéutico ha posibilitado la ratificación de la importancia del tema en el ámbito educativo, toda vez que se pudo comprobar la limitada producción científica sobre este tema en el campo de la educación, por lo que esta investigación abona a la aproximación del aprendizaje de la L2, desde la construcción individual y colectiva de las expectativas de aprendizaje.

Parte importante del proceso de análisis de la producción del conocimiento se centró en identificar las temáticas con mayor incidencia en la investigación sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés; a este respecto se encontró que existe una tendencia marcada hacia los temas sobre la didáctica y metodología de la enseñanza, la valoración de los enfoques de enseñanza, estrategias de aprendizaje y recientemente, un número importante de estudios sobre el uso de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. De manera particular, este estudio, que se ubica en el campo del aprendizaje de la L2, ha permitido identificar que el proceso de enseñanza-aprendizaje precisa un abordaje distinto; las condiciones actuales en las que se desarrolla la tarea docente, requieren de un desarrollo pedagógico altamente cercano a los sujetos sociales, que les escuche y preste atención a sus necesidades, no solo académicas, sino afectivas y sociales (*affective filter*) tal como lo establece Krashen en su teoría del input.

De esta manera, la trascendencia de esta investigación radica en los sujetos de estudio, por lo que resultó vital para el desarrollo de la investigación indagar sobre el tema; derivando de este proceso, se identificó que los protagonistas característicos de las investigaciones sobre el tema de la enseñanza y aprendizaje del inglés son los maestros, seguidos de los alumnos y registrando

una baja incidencia de investigaciones sobre los padres. A diferencia del grueso de las investigaciones analizadas, esta investigación doctoral se distingue por que contó con la participación dinámica de los sujetos sociales, padres, maestros y alumnos, lo cual permitió conocer de primera mano sus percepciones e ideas respecto del tema de investigación. De esta manera, establecemos la importancia de escuchar todas las voces para una mejor comprensión del problema de estudio. Desde el punto de vista metodológico, la participación de los sujetos sociales permite establecer una triada que posibilita la triangulación de informantes para consolidar y dar mayor validez a los hallazgos. Por lo que se espera que esta investigación, además de abonar al tema de estudio, también sirva como referente para conceptualizar a la investigación desde una postura incluyente de todos los posibles informantes. Los hallazgos entonces, permitieron escuchar a los docentes y las complejidades de su labor, desde la crítica al sistema educativo, el cual demanda la personalidad de un docente “multi-task” sobrecargado de responsabilidades de carácter administrativo y su percepción sobre el aprendizaje del inglés en el contexto real; hasta conocer a profundidad las percepciones de los padres respecto de lo que hacen y como lo hacen para apoyar el desempeño académico de sus hijos, obviamente pasando por identificar los intereses y aspiraciones de los propios alumnos.

La complejidad de la tarea docente se ha expuesto en esta investigación, lo cual podría no ser nada nuevo, pero si lo es el impacto que esta sobrecarga de actividades tiene e influye en la percepción de los otros sujetos sociales. Los padres y alumnos también fueron escuchados, no solo para corroborar las percepciones de los docentes, sino para prestar voz a sus intereses, los cuales como se ha explicitado en el capítulo anterior responden a las experiencias propias, los idearios colectivos y las construcciones biográficas de los padres.

Otro punto importante en el desarrollo de esta investigación es la delimitación contextual en torno al problema de estudio; desde una perspectiva global hasta una visión local, se analizaron las temáticas que de manera directa e indirecta influyen en la definición de las metas y los fines de la educación. De esta manera se estableció la influencia de los organismos internacionales en la política educativa, política que marca los logros y metas en materia de aprendizaje del inglés, las cuales parecen que giran en torno a la capacitación de los estudiantes para lograr la tan sonada competitividad. En este rubro también se definió la existencia de estándares internacionales que buscan unificar bajo una misma óptica los niveles de dominio del idioma, tal como lo establece el MCER y que se refleja en el nivel meta para la educación secundaria (B1). Este posicionamiento contextual ha permitido entender las razones para la definición de parámetros y estándares de aprendizaje para un sistema educativo que busca alienarse con un sistema ideológico-político que

ensalza las bondades del capitalismo y la globalización como banderas que justifican el aprendizaje de una segunda lengua, sin menos cabo de la individualidad de los sujetos a quienes pretende formar. Por lo que, se puede observar el compromiso del estado por adherirse a la agenda mundial, que, además, busca en la política lingüística una vía para la reproducción de ideales mecanicistas de producción del conocimiento en contraparte con los enfoques humanistas y de reconocimiento de las individualidades de los sujetos sociales, de esta manera, es fácil percibir la prevalencia de una ideología dominante que no mayoritaria.

Los referentes contextuales, permitieron tomar decisiones importantes con respecto al rumbo del estudio; el conocimiento de lo que se ha hecho y cómo se ha hecho, no solo validó la pertinencia de la investigación, también permitió tomar decisiones para la elección de las teorías que fundamentan la investigación. En este sentido, se partió de la concepción primaria de que las expectativas no deben ser vistas desde una mirada unilateral, tradicionalmente se ha acotado su estudio al campo de la psicología, lo cual resulta pertinente sí únicamente se desea analizar su construcción y significado individual, pero en términos de esta investigación también es importante analizar la influencia de otros individuos y situaciones en la construcción de estas expectativas, el significado real en el contexto educativo y cómo estas expectativas son un reflejo de la realidad que envuelve al sujeto y la influencia de otros factores externos. De esta manera, también se recurrió a la triangulación de teorías que adicionaron una visión multidisciplinar al desarrollo de la investigación, por lo que, a diferencia de otros trabajos, en esta investigación apostamos por la aproximación al objeto de estudio desde tres miradas distintas, que no ajenas unas de otras, por el contrario, tres miradas que se complementan entre sí para brindar una mejor fundamentación a la investigación.

Con esta idea en mente, se recurrió al interaccionismo simbólico, el cual establece que el individuo se constituye como YO en tanto pueda reafirmarse de los otros, es decir el individuo es un ser que necesita de la interacción con los otros, ya que éstas interacciones son las que dan sentido a la construcción individual de significados. La pedagogía crítica también forma parte de este estudio y del proceso de análisis, como un referente conceptual que ha permitido establecer la relación entre el sistema educativo y el sistema social, como una vía para identificar la reproducción de ideas de legitimación de la cultura dominante en referencia a lo que se aprende y por qué se aprende en la escuela secundaria. El análisis de las interacciones como una forma de identificar la construcción de las expectativas, se llevó a cabo a la luz de la teoría general de los sistemas de Von Bertalanffy; esta teoría permitió la creación de un modelo propio para analizar las interacciones de los sujetos sociales en el contexto escolar, el cual se puede consultar en el

apartado 5.3 de este documento. La teoría general de los sistemas entonces, también permitió introducir el concepto *sistema* como una forma de acercarse a los sujetos sociales y que les confiere características distintivas únicas que es importante considerar para su comprensión.

De esta manera, las teorías que sustentan esta investigación, permiten visualizar la posibilidad de fundamentar las investigaciones en teorías diversas, que lejos de confundir o restar validez a la investigación, pueden contribuir a mirar los fenómenos desde una postura multidisciplinar, que permita analizar el objeto de estudio desde la complejidad propia. La triangulación de teorías, en el caso de esta investigación resultó valiosa para entender que un solo problema tiene aristas variadas, que enriquecen la forma en la que nos aproximamos al problema de investigación, de esta manera abordamos el estudio desde la psicología social, para entender los procesos propios del ser, pero también recurrimos a la pedagogía crítica para analizar la forma en la que estos procesos del ser escolarizado, son el reflejo de un sistema impuesto por el estado para los fines que a él conviene, finalmente esta investigación enriqueció su fundamentación, con el análisis de la teoría general de los sistemas de Bon Bertalanffy, que ya de sí tiene un carácter multidisciplinar, con la influencia de la ciencias naturales y las leyes de la termodinámica, y que en esta investigación, contribuyó a un mejor entendimiento de la vida escolar a través de la observación y análisis de las interacciones sociales desde la conceptualización de los sujetos sociales como *sistemas*.

En cuanto a la metodología, el trabajo realizado encontró en los métodos cualitativos la vía idónea para el logro de los objetivos de marcados para esta investigación. Técnicas como la entrevista, la observación y el grupo focal constituyeron las fuentes para la recolección de la información, de esta manera esta investigación que se enuncia como un estudio de caso tiene elementos que lo acercan a la etnografía y le otorgan un carácter naturalista, multiparadigmático en su enfoque y que emplea una variedad de métodos para el logro de los objetivos planteados (Denzel y Lincoln, 1994, P.2).

Es así que la información contenida en los capítulos que anteceden a la presentación, análisis y discusión de los resultados, ha permitido la generación de una conceptualización materializada de las expectativas de los sujetos sociales (o sistemas educativos, si hablamos en términos del enfoque sistémico que se empleó para el análisis de la información), sus significados y la forma en que éstas se construyen. Estas expectativas ya han sido presentadas de manera detallada en el capítulo correspondiente; por lo que en el capítulo ocho se presentan los principales hallazgos

tanto de manera genérica, como por grupo de informantes, con la finalidad de brindar conclusiones al proceso de investigación.

Los hallazgos resultantes del trabajo de campo y del proceso de análisis, entonces, remiten a las premisas planteadas para la investigación, las cuales pese a no tener el carácter evaluador o de comprobación de las hipótesis, sí nos permiten identificar que los supuestos o premisas son congruentes con los hallazgos; de esta manera a la premisa *a) que hace referencia la construcción de las expectativas como un reflejo de los ideales individuales y colectivos*, se puede agregar que en efecto las expectativas son una construcción que surge de los intereses individuales ,pero que sufre una metamorfosis causada por la interacción con otros sujetos sociales, por lo que se puede concluir que las expectativas son la representación de las intenciones individuales modificadas ante la necesidad de pertenencia y de aculturación con la comunidad que rodea al sujeto.

Acerca de la premisa *b) que hace referencia a la importancia de analizar a las expectativas desde una postura multidisciplinar que rechaza el reduccionismo pedagógico*, se puede agregar que, efectivamente las teorías sobre las cuales se fundamenta esta investigación, han permitido una mejor comprensión de las expectativas, desde su construcción primaria, la cual es influida por otros “sistemas”, hasta el análisis de significado de dichas expectativas, que ofrecen la posibilidad de una lectura distinta a la tradicional que pondera el cumplimiento del plan y programa de estudio sin cuestionarle. Por lo que se abre la puerta de la pedagogía crítica como una alternativa para cuestionar los propósitos educativos y abogar por una enseñanza emancipadora y democrática.

Es quizá la premisa *c) la cual podría requerir de una intervención externa*, ya que, si bien hemos establecido con detalle la importancia de las expectativas y su potencialidad como un elemento movilizador y motivador, no existen elementos inmediatos, que permitan influir de manera directa en los procesos de enseñanza aprendizaje o de toma de decisiones en el contexto de estudio. Sin embargo, a través de esta investigación se develan evidencias suficientes para invitar a las autoridades educativas de poder y a otros investigadores, a considerar a las expectativas como un elemento de estudio e influencia en el campo educativo.

Finalmente, respecto de la premisa *d) las expectativas de aprendizaje del inglés, son un reflejo de una idea culturalmente transmitida de la escolaridad como factor que propicia la movilidad social y económica* se puede confirmar, con base en evidencia identificada en el discurso de los sujetos sociales desde los primeros acercamientos, la idea del aprendizaje del idioma como sinónimo de mejores condiciones de vida, es una respuesta que pareciera fluir de manera natural o automatizada en el discurso cotidiano de alumnos y padres de familia. A través del trabajo de

campo ha quedado más que claro que las principales expectativas se asocian a la continuidad escolar y en consecuencia a la movilidad social y económica.

Por lo que, sin la finalidad de emitir un juicio de valor único, se puede considerar que sí las premisas y los resultados son congruentes entre sí, esto se podría atribuir en gran medida, a las decisiones metodológicas tomadas y a la forma en la que se desarrolló la investigación, lo cual podría contribuir a resignificar los estudios sobre las expectativas y el aprendizaje del inglés.

Aportaciones al campo de estudio

Los resultados obtenidos, han permitido establecer de manera clara, las expectativas de aprendizaje de los sujetos sociales en torno al aprendizaje del inglés en la escuela secundaria en congruencia con los objetivos planteados para esta investigación. En este sentido el estudio ha cumplido su cometido, por lo que es importante analizar las aportaciones de esta investigación al ámbito educativo. Para este fin hemos categorizado en cuatro grandes apartados las principales contribuciones resultantes de esta experiencia investigativa. Por lo que, a manera de conclusión, pero no limitativamente, mencionamos las aportaciones identificadas:

- a) **Visibilizar la importancia de las expectativas educativas.** Como primera aportación se hace referencia a visibilizar a las expectativas como un elemento tangible e importante del proceso educativo. Esta investigación pretende abrir la discusión en torno a la importancia de las expectativas de aprendizaje en la educación, a través del reconocimiento de su valor como un elemento que debe considerarse en la toma de decisiones y en los procesos de planeación favoreciendo la comunicación. En este sentido el reconocimiento de las expectativas podría constituirse en un elemento toral que emana del individuo y que brinda señales que indican por dónde transitar en el camino hacia el logro educativo. La gran valía del constructo expectativa radica en su carácter multidisciplinario, por lo que su exploración puede realizarse desde diferentes disciplinas. El estudio de las expectativas como un fenómeno educativo podría enriquecer los procesos y lecturas que se hacen en torno a los sujetos sociales y los eventos relacionados a ellos; tal como se ha hecho en otras disciplinas como la economía, la psicología o la literatura, disciplinas en las cuales se ha probado la valía de su uso, constituyendo teorías y corrientes propias que contribuyen a la explicación y entendimiento de la disciplina misma y sus eventos característicos. De esta manera las expectativas podrían ser considerada como un elemento de predicción, movilizador y motivador para el cambio educativo, estableciendo realidades académicas y sociales más justas y equitativas para los sujetos sociales.

- b) **Reconfiguración conceptual del aprendizaje del inglés.** Esta aportación, posibilita la mirada crítica de la intención primaria de lo que se aprende, cómo se aprende y para qué se aprende. Hacer una lectura distinta a la conceptualización tradicional del aprendizaje del inglés, permitirá romper con el discurso intencionado a perpetuar modelos de reproducción social fomentados por el aprendizaje de un lenguaje hegemónico, que transmite la idea del aprendizaje del inglés como parte de la capacitación de mano de obra calificada, lo cual se asocia a la movilidad económica garantizada. Por otro lado, la reconfiguración conceptual del aprendizaje del inglés permitiría direccionar las acciones hacia el establecimiento de un capital cultural para la generación de seres críticos y reflexivos, que abonen no solo al crecimiento individual sino al crecimiento colectivo. En este sentido, se propone una nueva conceptualización del proceso de aprendizaje, el cual concibe el uso y dominio de una lengua extranjera con fines emancipadores que permitan al individuo reconocerse como parte de un todo, como ciudadano del mundo, y no solo como miembro de una clase social, como un ser que posee las herramientas comunicativas para entender otras formas de pensar y acceder a información privilegiada a la que tradicionalmente solo algunos tienen acceso, y como un ser que a través del conocimiento lingüístico es capaz de cuestionar, subvertir y proponer nuevas formas de acceder al conocimiento. Es decir, que el aprendizaje del inglés posibilite la conformación de una sociedad informada, en la cual el conocimiento adquirido permita al individuo reconocer la injusticia o la desigualdad y las formas de transitar hacia prácticas democráticas.

En este sentido, los resultados obtenidos permiten establecer una distinción de saberes, en los cuales el inglés es concebido como un medio y no como un fin. Las expectativas identificadas muestran claramente que los estudiantes otorgan un valor al aprendizaje del inglés principalmente relacionado con la continuidad escolar, los sujetos sociales ven al idioma como un elemento que estará presente en la vida profesional y laboral futura como un saber necesario para la superación. De tal manera, que como aportación de esta investigación, se formula una categorización de saberes complementarios, en esta categorización distinguimos dos tipos de saberes: **saberes centrales** y **saberes periféricos** (anexo 11), siendo los saberes centrales aquellos conocimientos altamente especializados, disciplinares, que distinguen al individuo como un experto en cierta temática; y los saberes periféricos representados por los conocimientos que contribuyen a fortalecer, profundizar y desarrollar los conocimientos centrales. Los conocimientos periféricos entonces, son considerados herramientas de acción que complementan a los

saberes centrales. La categorización pretende ubicar al idioma inglés en una posición de igualdad jerárquica con otros conocimientos teóricos y prácticos, la idea es revalorar al idioma también, como un saber para la vida que además de los atributos y beneficios ya mencionados y populares entre los estudiantes, se constituya en un saber complementario que posibilitará de manera natural el desarrollo armónico e integral del individuo.

- c) **La construcción del Modelo Sistémico de Interacciones Sociales.** Esta aportación surgida de manera emergente, fue desarrollada ante la necesidad de un modelo que permitiera el entendimiento y análisis de las relaciones/interacciones en la escuela bajo las premisas de la Teoría General de los Sistemas. El vacío teórico identificado al momento de analizar las interacciones, llevó a cuestionar la necesidad de contar con un modelo propio, que permitiera el análisis de las interacciones desde una postura que pudiera amalgamar la teoría general de los sistemas con los preceptos del interaccionismo simbólico.

De esta manera, y después de someter el modelo al escrutinio de expertos en el tema, se rediseñó el modelo y se aplicó en el contexto de estudio. De esta manera, el MSIS constituye una propuesta innovadora que permite ampliar el espectro de análisis investigativo para mirar los fenómenos educativos desde las particularidades de los sujetos sociales y la influencia que entre ellos existe y que impacta el proceso educativo. La propuesta del modelo teórico requiere de otros procesos de validación de su efectividad y pertinencia, sin embargo, para fines de esta investigación, el uso del modelo permitió identificar el tipo e intensidad de las interacciones, así como el conocimiento profundo de los sujetos sociales.

La pertinencia del modelo radica en dos elementos fundamentales, por un lado el modelo permite visibilizar las realidades que viven los sujetos sociales, la realidad dentro de la escuela no es la realidad fuera de ella, por lo que el modelo permite acercarnos a la realidad de todos los involucrados en el proceso educativo, alumnos, padres y maestros; por otro lado el modelo obliga a un análisis profundo del contexto, esto implica conocer las características del contexto más allá de la ubicación geográfica de la escuela e identificar las necesidades y prioridades de los sujetos sociales; estos elementos definen las interacciones dadas en la escuela, mismas que proporcionan información relevante para determinar si dichas interacciones contribuyen a lograr los principios propuestos por el

modelo (isomorfismo, sinergia, equifinidad y homeostasis) para optimizar el logro académico.

- d) **Reconocimiento del carácter sistémico de los sujetos sociales para romper el binomio maestro-alumno como protagonistas de la acción investigativa.** Esta investigación tiene, entre otras, la finalidad de resaltar la importancia de involucrar y reconocer a los padres, quienes han sido los grandes ausentes de las intenciones investigativas, como parte importante del proceso educativo, para descentralizar el protagonismo de maestros y alumnos del campo de la investigación. Ahora más que nunca es importante escuchar al otro, reconocerle, salir de sí mismo y aceptar que la existencia del otro es un reflejo de la existencia propia, que el ideario escolar es una construcción colectiva, y que los simbolismos propios del proceso de enseñanza cobran importancia y se legitiman cuando existe el interés mutuo por el bien común. Anular la voz de los padres podría resultar en una visión sesgada de los fenómenos educativos, los padres quieren ser escuchados, quieren compartir sus experiencias y puntos de vista. Es vital reconocer que los sujetos sociales son parte de un sistema que les permite ser concebidos como una triada funcional con una comunicación dinámica a la cual debemos los investigadores prestar atención para tener *la fotografía completa* de lo que ocurre en la escuela. La investigación educativa debe ampliar el espectro conceptual de *informante* y mirar hacia los padres y las aportaciones que ellos pueden hacer para significar y entender los problemas educativos desde una perspectiva global e integradora, especialmente, pero no exclusivamente en los temas asociados a la educación básica. La inclusión de los padres en los estudios sobre educación posibilitará también “reconocer los componentes contextuales-educativos familiares como un elemento que nos permita un mejor entendimiento de los alumnos, sus deseos y aspiraciones para potenciar el trayecto formativo y la comunicación en la escuela secundaria” (Sánchez y Flores, 2019, p. 456)

Desafortunadamente el sistema educativo y sus políticas de gestión y administración van alejando cada vez más a los padres de la escuela, acotando su participación a tareas como las que ya se han mencionado previamente. Es importante establecer que esta no es una crítica a las políticas de intervención de los padres en los temas de la escuela, la cual es definida por la autoridad educativa, sin embargo, sí es una invitación a constituir en la investigación, el espacio a través del cual los padres puedan expresarse, ser escuchados y compartir su visión sobre la escuela y lo que ahí sucede. Esta investigación y el trabajo directo con los padres permitió identificar y contrastar información relevante de alumnos y

maestros, información que hubiera carecido de sentido sin el aporte de las ideas, opiniones y expresiones de los padres de familia.

Sugerencias para estudios futuros

La complejidad de la investigación detonó temas emergentes asociados de manera directa e indirecta al foco de estudio, los temas identificados representan una oportunidad valiosa de continuidad de esta investigación, pero también de generación de nuevas líneas de investigación que constituyan por si mismas objetos de estudio relevantes y pertinentes para hacer frente a los retos educativos. De esta manera se busca que esta investigación sea punta de lanza para futuras investigaciones sobre temas relacionados con las expectativas disciplinares y las expectativas de aprendizaje. Reconocer las expectativas como un fenómeno educativo requiere de investigaciones profundas y multidisciplinarias que permitan consolidar el tema de estudio, tal como se ha hecho en otros campos, como la psicología y la economía. Es necesario realizar más investigaciones que indaguen sobre el carácter transformacional y movilizador de las expectativas en torno a las expectativas de aprendizaje desde las particularidades de los sujetos sociales y las disciplinas a las que pudiera asociarse.

Otro tema emergente identificado y que se recomienda considerar para futuros estudios es el **contexto**; indagar sobre su importancia, la influencia del contexto sobre los fenómenos educativos y la dinamización de los contextos, son algunos ejemplos de investigaciones futuras que podrían desarrollarse. La temática es relevante si consideramos que en materia educativa existen elementos o temas de estudio que cambian constantemente por lo que la vigencia del tema puede acotarse; tal es el caso de los programas de estudio, los programas pueden cambiar de un año a otro, surgen nuevos modelos educativos y enfoques o metodologías que acompañan a dichos modelos, sin embargo, el contexto siempre estará ahí, habrá cambios en él pero siempre estará ahí como un elemento intangible difícil de objetivar pero rico en significados y representaciones que nos brindan un panorama amplio de los fenómenos educativos. Los estudios sobre el contexto educativo permitirán, además; analizar de manera detallada sí la función social de la escuela esta en sintonía con las necesidades reales de los sujetos sociales, con las necesidades de una sociedad en constante movimiento y con las necesidades del país en el marco de la influencia de factores externos que obliga constantemente a reorganizar la política educativa.

En el marco de estudios futuros recomendados, se sugiere continuar con estudios enfocados en temáticas asociadas a los padres de familia como un elemento clave para el desarrollo óptimo del

proceso educativo. Conocer sus historias, intereses y motivaciones, permitirá dar sentido al comportamiento, aprovechamiento y desarrollo de los estudiantes. Entender a los padres contribuirá a un mejor entendimiento de los alumnos, al tiempo que posibilita la exploración, explotación y aplicación de modelos teóricos alternativos que permitan una mejor comprensión de los fenómenos educativos; tal es el caso del Modelo Sistémico de Interacciones Sociales desarrollado en esta investigación, el cual se espera, pueda considerarse como una opción en el campo de la educación, no solo de investigación.

En relación al aprendizaje del inglés, se queda en el tintero para próximas investigaciones, indagar a profundidad sobre el significado del aprendizaje del inglés no solo en la escuela secundaria sino en otros niveles educativos, resultaría interesante replicar esta investigación en niveles superiores para analizar si las expectativas identificadas son características de los alumnos de secundaria o si se reproduce el ideario colectivo sobre la pertinencia y utilidad del aprendizaje del inglés. Se propone adicionalmente, promover investigaciones que exploren la enseñanza y aprendizaje del inglés desde una postura crítica que ilustre su valor cultural, su aceptación en el marco de la renuncia cultural propia que tradicionalmente ha causado controversia y otras temáticas que contribuyan a la reconfiguración del inglés como fenómeno educativo-cultural.

De esta manera, y con estas sugerencias de investigaciones que podrían dar seguimiento a esta investigación doctoral, concluye este informe que es el resultado de cuatro años de arduo trabajo, que en todo momento ha buscado constituirse como una propuesta innovadora, orientada a hacer una nueva lectura de temas que siguen siendo tratados de manera tradicional; esta investigación entonces, busca romper el paradigma del aprendizaje del inglés en la escuela secundaria, a través del acercamiento y escucha de todos los sujetos sociales, a través de la identificación de sus expectativas, que tienen una gama rica de connotaciones positivas y negativas que pueden contribuir a reconfigurar y reorientar las prácticas educativas.

Referencias

Abarca, N., & Gormaz, N., & Leiva, P. (2012). Expectativas de roles futuros de estudiantes universitarios en Chile. *Universitas Psychologica*, 11 (2), 405-414.

_____ (2004). Diccionario de psicología y pedagogía. EDC EuroMéxico. Porrúa.

Abdelrahim, I.H. (2012). Research on: Motivation to Learn English among College Students in Sudan. English Language Teaching. Published by *Canadian Center of Science and Education*. 5 (8). Recuperado de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/18614>

Advances in Language and Literary Studies. 5 (1), 164-168.

Aedo, C., Walker, I. (2012). *Skills for the 21st Century in Latin America and the Caribbean*. Washington DC.: The Word Bank.

Agar, M.H. (1980). *The professional stranger. An informal introduction to ethnography*. New York: Academic Press.

Aibao, Z., Xiaofeng, MA., y Hajime, A. (2007). Parental expectation of early childhood education: comparison between China, Japan, and Korea, *Frontiers of Education in China*, 2(1), 140-147

Albert Gómez, María J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. México: Mc Graw Hill.

Alcántar Díaz, J.C., Montes Reyes, C.M. (2013). Teacher and Student Perceptions of the Learning Activities in the NEPBE: A Case Study from Nayarit. *MEXTESOL Journal* 37 (3), 1-13

Aldefer, C. y Brown, L.D. (1972). Designing an empathic questionnaire for organizational research. *Journal of applied Psychology*. 56(6), 456-460.

Alexander, L.G. (1979). Functional National Approach to course Design. *MEXTESOL, Journal*. 3(3), 35-41.

Allport, G.W. (1961). *Pattern and Growth in personality*. New York: Holt.

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós Ecuador

Anderson, L. M., Evertson, C.M., y Brophy, J.E. (1979). An Experimental Study of Effective Teaching in First-Grade Reading Groups, *The Elementary School Journal*, 79 (4) 193-223. Recuperado de <https://doi.org/10.1086/461151>

Anguera, M.T. (1998). *Metodología cualitativa*. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo, Métodos de investigación en psicología, pp. 513-522. Madrid: Síntesis

Aprendizaje. (1980). En el Diccionario De Psicología (Enciclopedia de la Psicología y la Pedagogía). España: Sedmay Lidis.

Asch, S.E. (1946). Forming impressions of personality. *Journal of abnormal and social Psychology*. 41 () pp. 258-290.

ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH (2018). ATLAS.ti: The Qualitative Data Analysis & Research Software. ATLAS.ti 8 for Mac.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral Change. *Psychological Review*.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.

Barker, Ann. (1981): *Ship or Sheep? Introducing English Pronunciation*. UK: Cambridge University Press.

Barrazas, Macías. (2009). Innovación Educativa. Recuperado de http://sitios.itesm.mx/va/boletininnovacioneducativa/13/13_7.htm

Bayton, J. A., McAllister, L. B., y Hamer, J. (1956). Race-class stereotypes. *Journal of Negro Education*, 25, 75–78.

Beeby, M., Halls, S., Henry S., G., y Marcet, A. (2004). Expectations Formation and the 1990 ERM Crisis. *Estudios de Economía Aplicada*, 22 (2), 161-174.

Bermúdez, C. (2014). La racionalidad en la formación de expectativas. Crítica de la hipótesis de expectativas racionales. *Revista de Economía Institucional*. 16 (30)

Bertalanffy, V.L. (1976). *Teoría General de los sistemas. Fundamentos Desarrollo, y aplicaciones*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Los Angeles, California: University of California Press.

Bohon, S. A., Johnson, M. K. And Gorman, B. K. (2006). College aspirations and expectations among Latino adolescents in the United States. *Social Problems*, 53(2), 207-225.

Borquez Bustos, R. (2006). *Pedagogía crítica*. México: Trillas

Bourdieu, P. (1984). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge & Kegan Paul.

Briones, G. (2011) *Métodos y técnicas de investigación para las Ciencias Sociales*. Definición del problema. México: Trillas.

Brown, D. (2007). *Teaching by principles*. An interactive approach to language Pedagogy. NY. Pearson Longman.

Cagan, P. (1956). The Monetary Dynamics of Hyperinflation. En *Studies in the Quantity Theory of Money*. Chicago: University of Chicago Press.

Calsamiglia B. H. y Tusón V. A. (1999), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.

Camacho Bejarano, R., Barquero González, A., Mariscal Crespo, M. I., y Merino Navarro, D. (2012). Motivación, necesidades y expectativas de los estudiantes del Grado en Enfermería en el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Index de Enfermería*, 21(4), 194-198. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962012000300004>

Camarena, Y.M.T (2000). Los dispositivos de formación del profesorado de secundaria en México. *EDETANIA* 39 (), 13-26

Cantón Arjona V. (1997). *1+1+1 no es igual a 3 : una propuesta de formación docente a partir del reconocimiento del particular*. México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional

Carabaña, J. Y Lamo de Espinosa, E. (1978). La teoría social del interaccionismo simbólico: análisis y valoración crítica. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*.

Carvajal -Portuguez , Z.E. (diciembre, 2013). *Enseñanza del inglés en secundaria: una propuesta innovadora. English Teaching at Secondary Education: An Innovative Proposal*

- Cenoz, J. (1993). El Aprendizaje Del Inglés Desde Educación Infantil: Efectos Cognitivos, Lingüísticos y Afectivos. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/251968889>
- Cervantes, A. (2007). *La lectura con sentido como motivación para leer. En Comprender para aprender.* (pp. 15-41). México, D.F.: Castillo.
- Chacón Corzo, C.T. (Enero, 2006). Las creencias de autoeficacia: Un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica.* 15(1), 44-54.
- Chiavenato, I. (1993). *Administración de Recursos Humanos.* México: Mc Graw-Hill de México.
- Clark, M. y Weinstein, R.S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology,* 46 (3), 235-261
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education.* London: Routledge Falmer.
- Colás Bravo, M.P. (1997). La Investigación en la práctica. *Revista de Investigación Educativa,* 15 (2) 119-142.
- Coll, C., y Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de Investigación. *Revista de educación (España),* 346 Mayo-agosto, 15-32.
- Compañ Poveda, E. (2009). El modelo Sistémico Aplicado al Campo Educativo. Recuperado de http://www.dip-alicante.es/hipokrates/hipokrates_/pdf/ESP/412e.pdf
- Contreras Sosa, H. J. (1993). Expectativas racionales y estabilización. Política y Cultura, *REDALYC* 83-97. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26700307>
- Cook, V. y Singleton, D. (2014). *Key Topics in Second Language Acquisition.* NY. Mm textbooks.
- Cooper, H.M. (1979). Pygmalion grows up: A model for teacher expectation communication and performance influence. *Review of educational research,* 49(3), 389-410.
- Corsi, Esposito, Baraldi. (1996). *Glosario sobre teoría social de Niklas Lhumann.* México: Anthropos y Universidad Iberoamericana
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* Cambridge: Cambridge University Press.

- Covarrubias Papahiu, P., y Piña Robledo, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXXIV (1), 47-84.
- Crespo Suarez, E. (1995). *Introducción a la Psicología Social*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Cronin-Jones, L.L. (1991). Science teacher's beliefs and their influence on curriculum implementation: two case studies. *Journal of research in science teaching*, _ (28) 235-250.
- Crookes, G., y Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning*, 41, 469-512.
- Cruz Rodríguez, I. (octubre, 2008). Creencias pedagógicas de profesores: el caso de la licenciatura en nutrición y ciencia de los alimentos en México. *Revista Qurrriculum*. 21, 37-156. Recuperado de <http://webpages.ull.es/users/revistaq/ANTERIORES/numero21/cruz.pdf>
- De Ibarrola, M. (1985). *Las dimensiones sociales de la Educación*. México: Ediciones el caballito.
- De la Garza, E. (1992). *Crisis y sujetos sociales en México*. México: CIIH UNAM
- De Rosnay, J. (1977) *El Macroscópico: hacia una visión global*, Madrid: Editorial AC recuperado de <http://pespmc1.vub.ac.be/macroscope>
- Delors, Jacques (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Denzin, N. Y Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Cualitative Research*. Londres: Sage
- DeWitt,J., Archer, L. y Osborne J. (2014) Science-related Aspirations Across the Primary–Secondary Divide: Evidence from two surveys in England. *International Journal of Science Education*, 36 (10) 1609-1629
- Diario Oficial de la Federación (2015). Acuerdo número 20/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2016.
- Díaz Larenas, C., Morales Campos, H. (2015). Creencias de estudiantes de primaria sobre el aprendizaje del inglés en un establecimiento educacional Chileno. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 15 (1)

Díaz-Barriga, F. Y Hernández Rojas, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México. D.F. McGraw Hill.

Díaz, C., L., Martínez, I. P., Roa, I., G., Sanhueza, M.G. (2010). Una fotografía de las cogniciones de un grupo de docentes de inglés de secundaria acerca de la enseñanza y aprendizaje del idioma en establecimientos educacionales públicos de Chile. *Folios*, Universidad Pedagógica Nacional. 2(31) 69-80

Díaz, E.L. (1993). Automated Language Teaching: A survey of students' and teachers' views. *MEXTESOL, Journal*. 16(4), 21-27

DOF, Diario Oficial de la Federación. Acuerdo 98 por el que se establece la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria. 12-07-82

Donoghue, J. (Coord.). (2015). *Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México*. México: Mexicanos Primero, Visión 2030 A.C.

Doyle, M. (1997). Beyond life history as a student: pre- service teacher's beliefs about teaching and learning. *College students Journal*.

Dusek, T.L. y O'Connell, E. J. (1973). Teacher expectancy effects on the achievement test performance of elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 65, 371-377.

Education First (2016). English Proficiency Index. Recuperado de http://mediakey1.ef.com/_/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v6/ef-epi-2016-spanish-latam.pdf

Elizalde, A., Martín, V.M, Martínez, S.F. (2006). Una revisión crítica del debate sobre las necesidades humanas desde el enfoque centrado en la persona. Polis, *Revista de la Universidad Bolivariana*. 5 (15). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30517306006>

Elrich, M. I. (1981). Parental involvement in education: A review and synthesis of the literature. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 7(1), 49-68.

Elrich, M.I., (1982) Who's that Adolescent in your Class? Understanding the Psychosocial World of the Adolescent. *MEXTESOL, Journal*. 5(4), 22-36

Erickson, F., y Shultz, J. (1996). *Students' experience of the curriculum. Handbook of research on curriculum*. Nueva York: Simon and Schuster/ MacMillan.

Fan, X. (2010). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education*, 70, 27-61.

Fang Chang, Y. (2018). Parents' Attitudes toward the English Education Policy in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*. 9 (4), 423-435.

Fanselow, J.F. (1977). The treatment of error in oral work. *Foreign language Annals*. 10 (5), pp.583-593.

Feliciano, C., y Rumbaut, R. (2005). Gendered Paths: Educational and Occupational Expectations and Outcomes Among Adult Children of Immigrants. *Ethnic and Racial Studies*. 28 (10)

Fernández V. (2003). *Psicologías sociales en el umbral del siglo XXI*. España: Editorial Fundamentos

Fierro, C., Fortoul, B., Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós Mexicana.

Font Guiteras, Antoni (1991). Relaciones entre expectativas de resultado teórico, expectativas de resultado autorreferencial, y expectativas de autoeficacia. *Revista Latinoamericana de Psicología* [en línea], 23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80523104>> ISSN 0120-0534

Garberi, P. R. y Compañ, P.E. (1990). *Evolución, Sistemas y Terapia Familiar*. España: Diputación de Alicante.

García Cesar, G. (1882). ¿Por qué no aprenden inglés el alumno? *MEXTESOL, Journal*. 5(4), 16-19

García, G. (1979). Bilingualism, a personal view. *MEXTESOL, Journal*. 4(2), 43-45.

Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold

Garibay Rivas, S. (2013). *Enfoque sistémico. Una introducción a la psicoterapia familiar*. México: Editorial el Manual Moderno

Gaviria, E., Cuadrado, I. Y López, M. (Coordinadores). (2009). *Introducción a la Psicología Social*. Madrid: Sanz y Torres.

Glaser, B. Y Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of grounded theory: Strategies for cualitative research*. Chicago: Aldine.

Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid: Amorrortu-Murguía.

Gómez Torres, J., Gómez Ordoñez, L. (julio 2011). Elementos Teóricos Y Prácticos De La Pedagogía Crítica: Más Allá De La Educación, Metáfora, Escena Y Experiencia. Praxis 66. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/view/3983/3825+A61>

González, V. y Macay, R. (1978). Encouraging the development of foreign language reading strategies as a classroom activity. *MEXTESOL, Journal*. 2(4), 56-80.

Goodwin, C. y Duranti, A. (1992). Rethinking context: an introduction, en Duranti y Goodwin, *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press. pp 1-42

Gorard, S., See, B. H. y Davies, P. (2012). *The impact of attitudes and aspirations on educational attainment and participation*. Joseph Rowntree Foundation.

Gutiérrez Arvizu, M.N. (2014). Students' Beliefs and Expectations of Native and Non-native English Teachers. *MEXTESOL Journal* 38 (3)

Guzmán Gómez, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *RMIE* 20 (67), 1019-1054.

Han, J., y Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3.

Harada, R. (2017). Effective strategies to enhance and maintain university English teacher motivation in Japan. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 21(1), 1-20.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado cultura y posmodernidad; cambian los tiempos cambia el profesorado*. Madrid: Morata

Harmer, J. (1982). What is communicative? *ELT Journal*, 36 (3) 164–168. elt/36.3.164

Harris, S.M. Larrier, I., y Castano-Bishop, M. (2011) Development of the Student Expectations of Online Learning Survey (SEOLS): A Pilot Study. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 14 (4).

Hayes, S. C. (1992). Verbal relations, time, and suicide. En *Understanding verbal relations* pp. 109-118. Reno, NV: Context Press.

Hemmings, A. (1996). Conflicting Images? Being Black and a Model High School Student. *Anthropology and Education*, 27 (1), 20-50.

Herrero Márquez, P. (2012). La Interacción Comunicativa En El Proceso De Enseñanza-Aprendizaje. *Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*. Volumen 1.138-143. Recuperado de www.ugr.es/~miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.19-Herrero.pdf

Horwitz, E.K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. En A. Wenden y J. Rubin (Eds.), *Learning strategies in language learning*. Englewood Cliffs NY: Prentice Hall.

Huamaní, C., Chávez-Solís, P., Domínguez-Haro, W., y Solano-Aldana, M. (2007). Producción Científica Estudiantil: Análisis Y Expectativas. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 24 (4), 444-446. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/363/36311605018.pdf>

Iliya, A. y Ifeoma, L.G. (2015). Assessment of Teacher Motivation Approaches in the Less Developed Countries. *Journal of Education and Practice*. 6 (22), 10-18

INEGI. (2013) Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial 2013. Atlas educativo. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/sistemas/mapa/atlas/>

Instituto Cervantes (2015). El español una lengua viva. Recuperado de <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EI%20espaol%20una%20lengua%20viva.pdf>

Instituto Mexicano de la juventud. (2012). Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012. México, IMJUVE-IIJ, UNAM. *Área de Investigación Aplicada y Opinión*.

Instituto Mexicano para la Competitividad. A.C. (2014). *Inglés es Posible*. Propuesta de una Agenda Nacional. México: IMCO

Irvine, J. J. (1986). Teacher–student interactions: Effects of student race, sex, and grade level. *Journal of Educational Psychology*, 78(1), 14-21

Jackson, L.M. (1979). Communicative competence and personalization, another side of the coin. *MEXTESOL Journal*. 3(3), 42-45.

James E., Rosenbaum, K., Iwanaga B., y Kennan A. (2016). Turning the Question Around: Do Colleges Fail to Meet Students' Expectations? *Research in Higher Education*, 57 (5) p.519

James, J. (2010) *La biblia del lenguaje corporal: guía práctica para interpretar los gestos y las expresiones de las personas*. Barcelona: Paidós

Jiménez Guamán, L.V. (Octubre ,2012). EFL Teenagers' Social Identity Representation in a Virtual Learning Community on Facebook. *PROFILE*, 14 (2)

Jin, L., Jiang, Ch., Zhang, J., Yuan, Y., Liang, X., y Xie, Q. (2014). *Motivations and expectations of English language learning among primary school children and parents in China*. London: British Council

Johnson R.C (1994). Student Learning Style: what the teachers should know. *MEXTESOL, Journal*. 17(3), 17-26.

Johnson, C. R. (2001). Factors Influencing Motivation and De-Motivation in Mexican EFL Teachers. *MEXTESOL Journal* 22 ().

Johnson, K. (2008). *Aprender y Enseñar Lenguas Extranjeras*. Una introducción. México, D.F. Fondo de Cultura Económica.

Jones, M. G. y Gerig,T.M.(1994). Silent Sixth-Grade Students: Characteristics, Achievement, and Teacher Expectations. *The Elementary School Journal*, 95 (2), 169-182.

Jussim, L. (1989). Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 469-480.

Kash, M.M. (1976) Teacher Behavior and Pupil self-concept. *Research and Development Center for Teacher Education*. Austin: The University of Texas.

Kelley, H.H. (1950). The warm-cold variable in first impressions of persons. *Journal of personality*, 18, 431-439

Keynes, J. M. (1976). *Teoría General*. México: Fondo de Cultura Económica

Khattab, Nail; (2015). Student's aspirations, expectations and school achievement: What really matters? *British Educational Research Journal*, 41 (5) pp. 731–748

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, UK: Pergamon Press.

Krashen, S. y Terell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.

Kvale, S. (1996). *Interview Views: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Latapí, S.P., (2003). *¿Cómo aprenden los maestros? Cuadernos de discusión*. México: SEP

Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia

Lauria, M., y Miron, L.F. (2005). *Urban Schools. The New Social Space of Resistance*. NY: Peter Lang Publishing, Inc.

Lee, J. S., y Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43 (2), 193-218.

Leung, J. y Shek, D. (2011). Expecting my child to become “dragon” – development of the Chinese Parental Expectation on Child's Future Scale. *International Journal on Disability and Human Development*, 10(3), pp. 257-265.

Levinson, B. (2002). *Todos somos iguales: Cultura y Aspiración Estudiantil en una Escuela Secundaria Mexicana*. México: AulaXXI/Santillan

Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de Estudios 1999. Documentos Básicos. México: SEP.

Lindsay, Paul. (2000). *Teaching English World Wide*. UTA: Alta Box Center Publishers

Liston, D. y Zeichner, K. M. (1993) *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Madrid: Morata

Lixian J., Changsheng, J., Zhang, J. Yuan, Y., Liang, X., y Xie, Q. (2014). *Motivations and expectations of English language learning among primary school children and parents in China*. UK: British council.

Llanas, A. (1979). Puppets in the classroom. *MEXTESOL, Journal*. 3(3), 42-48.

Lleixá Arribas, T. (2004). El practicum en la formación inicial del maestro especialista en Educación Física: expectativas docentes y mirada crítica de los estudiantes. *Movimento*, 10 (1), 71-87.

Llorent García, V. J., y López Azuaga, R. (2012). Estudio de las relaciones interpersonales en aulas con alumnos "diferentes". *Campo Abierto. Revista De Educación*, 31(2), 87-112. Recuperado de <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1491>

Locke, E. A. y Kristof, A. L., (1996). Volitional choices in the goal achievement process. En P. M. Gollwitzer y J. A. Bargh (eds.), *The psychology of action. Linking cognition and motivation to behavior*. Nueva York: Guilford.

Locke, E.A. y Latham, G.P. (1990). *A theory of Goal Setting and Task Performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

López Muñoz, L. (2004). *La motivación en el aula. Pulso revista de educación*, 27. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1104735>

López, J., Casique, A., y Ferrer, J. (2007). La Satisfacción Hacia El Trabajo. Un Análisis Basado en las Teorías de las Expectativas y de Equidad (Job Satisfaction. An Expectancy And Equity Theories Based Analysis). *Entelequia*. Revista Interdisciplinar, 3.

Lozano Fernández, L. M., García Cueto, E., y Gallo Álvaro, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12
Recuperado <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=727/72797080>

Luck, J.; Rossi, Dolene (2015). University Policy Vs Students' Expectations: Investigating Students' Perceptions of Online Learning. *International Journal on E-Learning*, 4 (4) p471-485

Luhmann, Niklas (1995). *Poder*. Barcelona: Anthropos-UIA

Madrid, D. (2003). Intereses, necesidades y expectativas del alumnado de Magisterio de Lengua Extranjera (Inglés) durante su formación inicial. En Moreno, M y Escribano, M: *Tadea seu Liber de Amicitia*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 145-166.

Manassero Mas, M A; Vázquez Alonso, A. (2009). Expectativas sobre un trabajo futuro y vocaciones científicas en estudiantes de educación secundaria. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11() 1-20. Recuperado de <http://projecteuclid.redalyc.org/articulo.oa?id=15511137003>

Marchesí, A. y Pérez, E. M. (2003). *La comprensión del fracaso escolar. En El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 25-50). Madrid: Alianza.

Margalef García, L. Y Arenas Martija, A. (2006). ¿Que entendemos por Innovación Educativa? A propósito del Desarrollo Curricular. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=333328828002>

Marjoribanks, K. (1998). Family Background, Social and Academic Capital, and Adolescents' Aspirations: A Mediation Analysis. *Social Psychology of Education*. 2. pp. 177-197.

Martín Criado, E. Y Gómez Bueno, C. (2017). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. *Revista Española de Sociología*. 26(1) pp. 33-52.

Martínez Agudo, J.D. (2005). Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera. CAUCE, *Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 28 (), 219-238.

Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row Publishers.

Materán, A; (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13() 243-248. Recuperado de <http://4www.redalyc.org/articulo.oa?id=36021230010>

Maykut, P. and Morehouse, R. (1994) *Beginning qualitative research a philosophical and practical guide*. Londres: The Falmer Press.

Mayorga Cervantes, V. (1999), El funcionamiento de la escuela secundaria y las condiciones del trabajo docente, en Escuela y contexto social. Programa y materiales de apoyo para el estudio. 1er semestre. Licenciatura en Educación Secundaria, México: SEP pp. 27-32

McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México, D.F.: Siglo xxi editores

McLaren, P. (1998). *Pedagogía crítica y cultura depredadora, políticas de oposición en la era posmoderna*. España: Paidós educador.

Mead G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: University Chicago Press

Mead, G. H. (1956). *The Social Psychology of George Herbert Mead*. Chicago: The University of Chicago Press.

Mead, G.H. (1932). *The Philosophy of the Present*. Chicago: The University of Chicago Press.

Medel, L. (1989). Turning students on to English, an analysis into why students say "I don't like English". *MEXTESOL, Journal*. 4(3), 11-19.

Mejía Custodio, A., Ávila Meléndez, L. (2009). Relaciones Sociales e Interacción en el Aula en Secundaria. *RMIE*, Abril-Junio Vol. 14, Núm. 485-513

Melgarejo, D.J. (2006). La selección y formación del profesorado: Clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora en los alumnos finlandeses. *Revista de educación*. No. extraordinario.

Mendez, E. (2007). A Case Study Approach to Identifying Anxiety in Foreign Language Learners: *A Qualitative Alternative to the FLCAS Anxiety Scale*. 31 (3). 69-77

Mercado, R. (2002) *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: FCE.

Merriam, S.B. (1998) *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Merton, R. (1957). *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.

Mexicanos Primero (2015) *Sorry. El aprendizaje de inglés en México*. México, D.F.

Mindalia Televisión (2015). *Un enfoque sistémico a la educación* por Manuel Zapata. 1er Encuentro Educación y Consciencia. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=8JE312vITX4>

- Miranda, R A; (1995). Expectativas sobre la escuela: la percepción de la familia del escolar. *Perfiles Educativos*, Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206704>
- Monereo, C. (coord.), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., Pérez, M.L. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: SEP/Cooperación Española, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: ANESA-HUEMUL
- Moscowitz, G. (1978). *Caring and sharing in the language class*. Rowley Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Muth, J.F. (1961). Rational Expectations and the Theory of Price Movements. *Econometría*, 29, (3) 315-335 *The Econometric Society Stable*. Recuperado <http://www.jstor.org/stable/1909635>
Accessed: 19/09/2008 06:53
- Nilsson, Per A, (2015). Expectations and experiences of inbound students: Perspectives from Sweden. *Journal of International Students*, 5 161-174. Recuperado de <https://jstudents.org>
- Nomass, B.B. (2013). The Impact of Using Technology in Teaching English as a Second Language. *English Language And Literature Studies* 3(1).
- Noriega, M. (1995). La realidad latinoamericana frente a los paradigmas de la investigación en salud laboral. *Salud de los trabajadores*. 3(1), 13-20.
- Nunan, D. (1994). Enhancing the Role of the Learner within the Language Learning Process. *MEXTESOL, Journal*. 18(2), 15-22
- O'Donoghue, Jennifer L. (2015) Apartado 3 en: *Sorry. El aprendizaje de inglés en México*. México: SEP.
- Oladejo, J. (2006). Parents' attitudes towards bilingual education policy in Taiwan. *Bilingual Research Journal*, 30(1), 147-170
- Ormeño, V. y Rosas, M. (2015). Creencias acerca del aprendizaje de una lengua extranjera en un programa de formación inicial de profesores de inglés en Chile. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 17(2), pp. 207-228

Ornelas, Carlos (2000), *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México: Fondo de Cultura Económica/CIDE/NAFIN.

Orozco, V. A. (2018). Aculturación, involucramiento parental y autoeficacia materna: Un estudio cualitativo con mujeres latinoamericanas en los Estados Unidos. *Interdisciplinaria*, 35(1), 87-104. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272018000100004&lng=es&tIng=es.

Ortega y Gasset, J. (1983). *Ideas y creencias. Obras Completas, Tomo V*, Madrid: Revista de Occidente.

Ortiz Ocaña, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas*. Colombia: Ediciones de la U.

Ovejero Bernal, A. (2007). *Las relaciones Humanas. Psicología Social Teórica Aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva

Oxford, R. Y Shearing, J. (1994). Language Learning motivation. Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*. 78, 12-28

Padilla, A. (1996). *Formación de profesores universitarios en México: 1970-1985. Una proyección hacia el año 2000*, México: UAM-Xochimilco

Padilla, G. L. y Espinoza, C. L. (2015). La práctica docente del profesor de inglés en secundaria. Un estudio de casos en escuelas públicas. *Sinéctica*, 44. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=44_la_practica_docente_del_profesor_de_ingles_en_secundaria_un_estudio_de_casos_en_escuelas_publicas

Pahlavanpoorfard, S. y Branch, L. (2014). Attitudes towards Teachers' Motivation, and Classroom Strategy, in English Language classrooms. *Advances in Language and Literary Studies* 5(1), 164-168

Pajares, M. E. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332

Palacios Valderrama, Walter Nicolás, Álvarez Avilés, Miguel Edmundo, Moreira Bolaños, Jhonny Secundino, y Morán Flores, C. (2017). Una mirada al pensamiento crítico en el proceso docente

educativo de la educación superior. *EDUMECENTRO*, 9(4), 194-206. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742017000400014&lng=es&tlng=es.

Palacios, J. (1989). *La cuestión escolar, Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia

Parkes, J. y Tenley R. (2011) How satisfied are parents of students in dual language education programs?: 'Me parece maravillosa la gran oportunidad que le están dando a estos niños'. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 14 (6), 701-718.

Patton, MQ. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Paz Sandín, E. (2012) *Investigación cualitativa en educación. Paradigmas e investigación educativa*. México. Mc Graw Hill.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La muralla

Perilla Toro, L. Y David C. (1998). McClelland (1917 -1998) *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30 (3), 529-532

Phyllis, R. (1989). The question of Autonomy. *MEXTESOL, Journal*. 13(3), 47-70

Porter, L. W., y Lawler, E. E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Homewood, Ill: R.D. Irwin

Posner, G.J., Strike, K.A., Hewson, P.W. Y Gertzog, W.A. (1982). Accomodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211-227

Poupore, G. (2014). The Influence of Content on Adult L2 Learners' Task Motivation: An Interest Theory Perspective. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*: 17, (2) 69-90

Prats, J. (2010) *Técnica y recursos para la elaboración de tesis doctorales: bibliografía y orientaciones metodológicas*. Universidad de Barcelona Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Puig Rovira, J.M. (1996). *La construcción de la Personalidad Moral*. Barcelona, España: Paidós.

Quiroz Estrada, R. (2003). Telesecundaria: los estudiantes y los sentidos que atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17)

Ramírez-Romero, J.L. (2009). Estado del conocimiento de las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en México. *Revista Iberoamericana de Educación*. 5 (1), 1-12

Ramírez-Romero, J.L., y Pamplón, N. (2012). Research in FLT in Mexico: Main findings. En Ruth Roux, Alberto Mora, Paulin Trejo (Eds.), *Research in English Language teaching Mexican Perspectives*. Palibrio Bloomington.

Rashid, S., Rama, R. A. (2019). Relationship between the levels of motivation and learning strategies of prospective teachers at higher education level. *Bulletin of Education and Research*. 41(1). 57-66.

Real Academia Española de la Lengua (2016). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=LgzBfa6>

Reyes, R., Murrieta, L. y Hernández, M. (Diciembre 2012). Políticas Lingüísticas Nacionales e Internacionales sobre la Enseñanza de Inglés en escuelas Primarias. *Revista Pueblos y Fronteras digital*, 6(12). Recuperado de http://www.pueblosyfronteras.unam.mx/a11n12/art_06.html

Reynolds, J. R. y Pemberton J. (2001). Rising college expectations among youth in the United States: a comparison of the 1979 and 1997 NLSY. *The Journal of Human Resources* 36(4), 703-726.

Richards, J.C. y Renandya, W. (2008). *Methodology in Language Teaching: An anthology of current practice*. México. SEP

Ritts, V., Patterson, M.L., Tubbs, M.E. (1992). Expectations, Impressions, and Judgments of Physically Attractive Students: A Review. *Review of Educational Research*. 62 (4), 413-426

Rizo García, M. (2013). Comunicación e Interculturalidad. Reflexiones en Torno a una Relación Indisoluble. *Global Media Journal*, 10 (19), 26-42.

Rodríguez Naranjo, C., y Caño González, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3).

Rodríguez, A; (2014). Expectativas de las familias sobre el uso de computadoras portátiles con fines escolares. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5() 129-155. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643895009>

- Rodríguez, G. Gil, J., García, E. (1999). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Rogers, C. (1982). *Psicología social de la enseñanza*. Madrid, España: Visor.
- Rogers, C. (2002). *Teacher Expectations: Implications for School Improvement, Teaching and Learning: The Essential Readings*. Malden: Blackwell Publishers.
- Rojas Robles, L. (2005). *Grado de influencia que tiene el auto-concepto profesional del docente y las expectativas sobre sus alumnos, en el rendimiento académico*. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/105973>
- Rosenbaum, J., Becker, K., Kennan, C. y Gietl, C. (2015). Turning the Question Around: Do Colleges Fail to Meet Students' Expectations? *Research in Higher Education*. 57() 519-543.
- Rosenthal, R. Y Jacobson, L. (1966). Teachers' Expectancies: Determinants of Pupils. *Psychological Reports*. 19, 115-118. Southern Universities Press.
- Roshandel, J., Ghonsooly, B., & Ghanizadeh, A. (2018). L2 Motivational Self-System and Self-Efficacy: A Quantitative Survey-Based Study. *International Journal of Instruction*, 11(1), 329- 344.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.
- Rubie-Davies, C., Peterson, E., Irving, E., Widdowson, D., Dixon, R. (2010). *Expectations of Achievement: Student Teacher and Parent Perceptions*. Research Article.
- Rubie-Davies, C., Hattie, J. and Hamilton, R. (2006), Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 429-444.
- Rubie-Davies, C. M. (2010), Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship? *British Journal of Educational Psychology*. 80, 121-135
- Sacristan, J.G., Pérez Gómez, A.I. (1996). *Comprender Y Transformar La Enseñanza* Madrid: Ediciones Morata, S. L

Sánchez Aragón, R; (2009). Expectativas Percepción De Estabilidad Y Estrategias De Mantenimiento en las Relaciones Amorosas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14, 229-243. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211992002>

Sánchez Oñate, A., Reyes Reyes, F., y Villarroel Henríquez, V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 42(3), 347-367

Sánchez Solís, M., Flores Olvera, D. (2019). Expectativas parentales, construcción simbólica del significado del aprendizaje de inglés en la formación básica. *REIDOCREA*, 8, 442-457.

Sandín, E.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. México, D.F.: McGraw Hill.

Sandoval Flores, E. (2000). *La trama de la Escuela Secundaria: Institución, Relaciones y Saberes*. México: Plaza y Valdez.

Santana, C.J. (2016). Dixie Dixit: New Trends with Technology Gamification: What, Why, and How (Part 3). *MEXTESOL Journal*, 40 (1), 1-2

Savater, F. (1997). *El valor de Educar*. Madrid, España: Ariel, S.A.

Sayers, P. (2015). A Response to the Sorry Report on the State of the PNIEB and English Language Education in Mexican Public Schools. *MEXTESOL Journal*, 39(4) Recuperado de http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=1218

Sayers, P., Ban. R. (2013). What students learn besides language: The non linguistic benefits of studying English as a foreign language in primary school. *Mextesol Journal* 37(3). Recuperado de https://mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=482

Schmelkes, C., Elizondo, N. (2012). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación*. México: Oxford.

Schmelkes, S. (marzo, 2001). La investigación en la Innovación Educativa. Trabajo presentado en el *Congreso Latinoamericano sobre innovaciones educativas*. San Andrés Cholula, Pue. Recuperado de http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/redepja/Doc_1.pdf

Schumann, J. H. (1978). *The pidginization process: A model for second language acquisition*. Rowley Mass: Newbury House.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés. Fundamentos curriculares. Preescolar. Primaria. Secundaria*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Claves para la Educación Integral Lengua Extranjera. Inglés. Educación básica Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP

Sellami, A.L. (2019). Parental Influence on Student Educational Expectations: Results from the 2012 Qatar Education Study. *International Journal of Higher Education*. 8 (4) 189-201

SEP (2011a). Acuerdo 592. Por el que se establece la articulación de la Educación Básica. México D.F.

SEP (2006). Foreign Language English. Anthology. Reforma de la Educación Secundaria. México D.F.

SEP (2011b). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés*. SEP. México

SEP (2014). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los consejos técnicos escolares. Educación Básica. Preescolar, Primaria y Secundaria*. México, D.F.

SEP (2015). *Diagnóstico S270 Programa Nacional de Inglés*. Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. México. D.F.

SEP (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México, D.F.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. 57, 1-22

Shunk, D.H. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México, D.F.: Pearson.

Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart y Winston.

Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. USA: Sage Publication INC.

Steers, R.M., Mowday, R.T. Y Shapiro, D.L. (2004). Introduction to Special Topic Forum The Future Of Work Motivation Theory. *Academy Of Management Review*. 29 (3), 379- 387.

Stockwell, G. (2009). Vocabulary on the move: Investigating an intelligent mobile phone-based vocabulary tutor. *Computer Assisted Language Learning* 20 (). 365–383.

Strauss, L. y Corbin J. (1990). *Basis of Qualitative Research*. Londres: Sage.

Sun, Z., Lin, C-H., You, J., Shen, H.J., Qi, S., and Luo, L. (2017). Improving the English-speaking skills of young learners through mobile social networking” *Computer Assisted Language Learning* 30. 3-4

Tagle Ochoa, T., Díaz Larenas, C., Alarcón Hernández, P., Quintana Lara, M., y Ramos Leiva, L. (2014). Creencias sobre el aprendizaje del inglés en la formación inicial docente. *Educere*, 18(). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35639776009>

Tavani, C. M., y Losh, S. C. (2003). Motivation, self-confidence, and expectations as predictors of the academic performances among our high school students. *Child Study Journal*, 33(3), 141-151.

Taylor. S.J., Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós Básica.

Tedesco, J.C. (2000). *Educación en la Sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

Tenenbaum, H. R., y Ruck, M. D. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 253-273

Tentama, F. Pranungsari, D. (2016). The Roles of Teachers' Work Motivation and Teachers' Job Satisfaction in the Organizational Commitment in Extraordinary Schools. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*. 5 (1), 39-45.

Tenti Fanfani, E. (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docentes. Revista *Todavía* recuperada de <http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2014/11/Tenti-Fanfani-Viejas-y-nuevas-formas-de-autoridad-docente.pdf>

- Tercanlioglu, L (2005). Percepciones de Estudiantes de la Enseñanza de Inglés en cuanto al Aprendizaje de Idiomas y su Relación con el Género. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*. 3 (1), 145-162.
- Timmermans, A. C., Kuyper, H. y Werf, G. (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education? *Journal of Education and Psychology*, 85, 459-478.
- Tobón, S. (2014). The Rational Expectations Hypothesis: An assessment on its real world application. *Ecos de Economía*, 18 (39), 37-47.
- Torres, Alfonso. (2000). Educación popular, subjetividad y sujetos sociales. *Pedagogía y Saberes*. 5. 10.17227/01212494.15pys5.14.
- Treviño, E; (2003). Expectativas de los docentes en aulas con estudiantes indígenas en Bolivia, México y Perú. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 33(2) 83-118. Recuperado de <http://projecteuclid.red>
- United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization (2007). *A human rights- based approach to education for all*. New York: UNICEF
- United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization (2000). *The Dakar framework for action*. France: UNESCO.
- Vázquez Alonso, Á; Manassero Mas, M A; (2009). Expectativas sobre un trabajo futuro y vocaciones científicas en estudiantes de educación secundaria. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11() 1-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511137003>
- Verdugo Ramírez, L. (2017). Estudio sobre el nivel de ajuste académico y las expectativas de futuro de los adolescentes. *Publicaciones didácticas*. 82(). 424-431
- Verdugo, L., Sánchez-Sandoval, Y., y Creo, M. (2014). Inadaptación escolar y percepción personal de futuro durante la adolescencia temprana. En T. Ramiro Sánchez, y M. T. Ramiro Sánchez, *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo*, pp.1-1334. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual.

- Vroom, V. H. (1995). *Work and Motivation*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Wang, Y. (2015). A trend study of the influences of parental expectation, parental involvement, and self-efficacy on the English academic achievement of Chinese eighth graders. *International Education*, 44 (2), 45-68
- Wang, Y., Deng, C. y Yanh, X. (2016). Family economic status and parental involvement: Influences of parental expectation and perceived barriers. *School Psychology International*. 37 (5), 536-553
- Wen, X. (1997). Motivation and Language Learning with Students of Chinese. *Foreign Language Annals*, 30 (2), 235-251
- Williams, M. y Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wood, Ch. (1994) *Yardsticks: children in the classroom, ages 4-12*. Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. México, D.F: Pearson Education.
- Worthy, J., Rodríguez-Galindo, A. (2006) "Mi Hija Vale Dos Personas": Latino Immigrant Parents' Perspectives About Their Children's Bilingualism. *Bilingual Research Journal* 30 (2), 579-601.
- Yamamoto, Y., y Halloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22 (3), 189-214
- Zabala, V.A. (1998). La práctica educativa, unidades de análisis de la práctica educativa, en *Cómo enseñar*. Barcelona: Grao. pp11-24.
- Zemelman, H. y León E. (1997). *Sujeto y subjetividad en la construcción metodológica en: Subjetividad: Umbrales del Pensamiento Social*. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) UNAM. Barcelona, España: Anthropos.

ANEXOS

Anexo 1

Consentimiento Informado



4

Consentimiento Informado Alumnos

Información General del Proyecto

| | |
|--------------------------|--|
| Título | El aprendizaje de inglés en la escuela secundaria. Las expectativas de docente, alumnos y padres de familia. |
| Responsable del proyecto | Mtra. Mariana Sánchez Solís |
| Datos de la Universidad | Doctorado en Investigación e innovación educativa. Facultad de filosofía y Letras. Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla. Actividad de Investigación para Tesis de Doctorado. |

Objetivo

La presente investigación se realiza con financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y tiene como objetivo principal conocer la opinión de los estudiantes de secundaria en relación al aprendizaje del inglés para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Procedimiento

La presente investigación será desarrollada en diferentes etapas en las que tu participación es muy importante, a continuación, se describen las actividades

Observación: la responsable del proyecto de investigación visitará tu clase de inglés para observar la forma en que se desarrollan las actividades y la forma en que interactúas con tus compañeros y maestro. Esta actividad no requiere que tu realices ninguna actividad en especial, sólo asistir a tu clase como lo haces de manera regular.

Entrevista: La entrevista tiene la finalidad de conocer a detalle y de manera personalizada tu opinión con respecto al aprendizaje de inglés. Dichas entrevistas se realizarán en todo momento en las instalaciones de la escuela y en el horario escolar, posiblemente tendrás que ausentarte de la clase por algunos minutos, pero te garantizamos que la ausencia a la clase no tendrá ninguna consecuencia negativa o que afecte tu desempeño académico. Las entrevistas tendrán una duración de una 30 a 40 minutos aproximadamente y será dirigida por la encargada de la investigación.

El registro de estas entrevistas se realizará en audio y video y se garantiza que este material no tendrá otro uso o fin ajeno a la presente investigación. La información será conservada por un lapso de cinco años para posteriormente ser destruida.

Sobre tu participación en el estudio

Es importante que sepas que has sido seleccionado para participar en el estudio debido a tu trayectoria académica, tu participación activa en las actividades académicas y por tu desempeño en la clase de inglés.

La participación en la investigación es voluntaria y puedes salir del proyecto cuando a si lo desees previa notificación a tu maestro de inglés y a la responsable del proyecto. Este proyecto no esta asociado de ninguna manera a la clase de inglés, por lo que tu participación no tendrá ningún efecto en la calificación de la clase o en las actividades de la misma.

Adicionalmente a las entrevistas se podría solicitar alguna otra información que dé muestra del trabajo realizado en la clase de inglés.

Sobre los Resultados

Los resultados obtenidos de la investigación contribuirán al desarrollo de la tesis de la responsable del proyecto y adicionalmente podrían presentarse en congresos, foros y encuentros académicos y generar artículos publicados en revistas especializadas, todo esto sin fines de lucro, por lo que no se generará ningún beneficio económico.

Beneficios

Tu colaboración ayudará a entender a otros adolescentes en el proceso de aprendizaje del inglés; además, contribuirá a la generación de conocimiento intencionado a la mejora de las actividades de clase y de la relación entre maestros y alumnos.

Consideraciones Generales

Este proyecto de investigación ha sido aprobado por el comité de ética del Doctorado en Investigación e Innovación educativa, por lo que se garantiza la integridad de los participantes y en el tratamiento de la información, de tal manera que no se hará uso indebido de la misma, ni se obligará a los participantes a colaborar en otras formas distintas a las descritas en este documento.

Te solicitamos que hagas una lectura detallada de este documento y que lo muestres y comentes con tu padres o tutores y sí aceptas participar en la investigación, te sirvas manifestarlo de forma escrita en el apartado *Acuerdo de Participación*

Para los padres o tutores

La colaboración de su hijo es de vital importancia para este proyecto de investigación, su participación contribuirá a la generación de conocimiento científico y al entendimiento de la realidad social y académica

que viven otros adolescentes en el proceso de aprendizaje del inglés. Le solicito le acompañe en la lectura de este documento, comente con él/ella la importancia de su colaboración y firmen en conjunto este acuerdo de participación.

Acuerdo de Participación
Alumno

Yo _____ he leído, entendido y estoy de acuerdo con la información contenida en este documento y que describe mi participación en el proyecto de investigación sobre las expectativas en el aprendizaje de inglés.

A través de la inscripción de mi nombre y firma, acepto participar en el estudio y en las actividades que de ella se deriven.

Firma

Acuerdo de Participación
Padre

Yo _____ he leído, entendido y estoy de acuerdo con la información contenida en este documento y que describe la participación de mi hijo (a) en el proyecto de investigación sobre las expectativas en el aprendizaje de inglés.

A través de la inscripción de mi nombre y firma acepto su participación en el estudio y en las actividades que de ella se deriven.

Firma

Información adicional

En caso de dudas o comentarios sobre el proyecto, le invito a ponerse en contacto para proporcionarle información adicional o responder a dichas dudas.

Responsable de la Investigación.

Mtra. Mariana Sánchez Solís

Tel 2221 20 82 31

marian_solis@yahoo.com.mx

Directora de Tesis

Dra. Dulce Flores Olvera
flores.dulce4@gmail.com

Director del Posgrado en Investigación e Innovación educativa/BUAP

Dr. Jorge Alejandro Fernández Pérez
Jafp58@prodigy.net.mx

Anexo 2



Consentimiento Informado Docentes

Información General del Proyecto

| | |
|--------------------------|---|
| Título | El aprendizaje de inglés en la escuela secundaria. Las expectativas de docente, alumnos y padres de familia. |
| Responsable del proyecto | Mtra. Mariana Sánchez Solís |
| Datos de la Universidad | Doctorado en Investigación e innovación educativa. Facultad de filosofía y Letras. Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla. Actividad de Investigación para Tesis de Doctorado. |

Objetivo

La presente investigación se realiza con financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y tiene como objetivo principal la recopilación de información que permita aportar evidencia acerca de las expectativas de docentes, alumnos y padres de familia en relación al aprendizaje del inglés.

Procedimiento

El desarrollo de la investigación comprende la realización de diversas actividades que permitan la recolección de la información desde la perspectiva del docente y en su interacción con los estudiantes, dentro de las cuales se encuentran las siguientes:

Observación: la Observación de la clase, tienen la finalidad de recolectar información acerca del desempeño de los estudiantes, sus actitudes, comportamiento, la forma en que se aproximan al conocimiento y la interacción con el docente y entre pares. La observación NO es un proceso evaluativo, por lo que no se genera una valoración sobre los eventos de la clase, el objetivo es el desarrollo de narrativa que permita describir los procesos de la clase. Las observaciones se llevarán a cabo en las fecha y horas en las que el maestro indique y se desarrollarán de manera no intrusiva, buscando no alterar la dinámica cotidiana de la clase.

Entrevistas: Las entrevistas tienen la finalidad de conocer el punto de vista de los maestros con respecto al tema de estudio. Estas entrevistas serán desarrolladas en el espacio físico y temporal que al docente convenga y bajo una guía previamente estructurada que indagará únicamente sobre asuntos de índole académico.

Confidencialidad

La información emanada de las observaciones y las entrevistas serán únicamente empleadas para los fines de este estudio, por lo que se garantiza la confidencialidad de los informantes y de la información que proporcionen. Bajo ninguna circunstancia se compartirán los diarios de clase, entrevistas y cualquier otra evidencia de investigación, con otros individuos ajenos a la misma.

La información surgida del proceso de la recolección de la información será resguardada por un lapso de cinco años para posteriormente ser destruida.

Difusión de los Resultados

Los resultados obtenidos de la investigación, constituirán fundamentalmente la tesis de grado de la responsable de la investigación y adicionalmente, se espera que sean difundidos en foros académicos, congresos y encuentros educativos. También estarán disponibles para la comunidad de la secundaria y podrán ser socializados de manera individual, grupal o en la forma que sea solicitado y que convenga a directivos, maestros y alumnos.

Elegibilidad

Su participación es importante ya que se considera que su experiencia profesional, antigüedad en el servicio y formación como docente de inglés contribuirá de manera positiva al desarrollo de esta investigación.

Participación

La participación es totalmente voluntaria, por lo que el maestro tiene la libertad de abandonar el estudio en el momento en el que lo desee; para lo cual se solicita notifique con dos semanas de anticipación a la responsable para proceder a los tramites necesarios, tales como, destrucción del archivo, cancelación de actividades y búsqueda de un informante de reemplazo.

Riesgos

El estudio es totalmente seguro y no representa ningún riesgo para el maestro informante, existe la posibilidad de que la extensión de las entrevistas o las observaciones pudieran causar alguna molestia para el docente, ante lo cual se solicita externarlo a la responsable de la investigación para buscar alguna estrategia que permita cumplir con estas actividades sin causar alguna molestia al docente informante.

Respaldo de la Investigación

Este proyecto se lleva a cabo bajo las normas y parámetros establecidos por la Coordinación del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa del BUAP por lo que ha sido aprobado por el comité de ética del Doctorado y se garantiza la integridad de los participantes y en el tratamiento de la información, de tal manera que no se hará uso indebido de la misma ni se obligará a los participantes a colaborar en otras formas distintas a las descritas en este documento.

Beneficios

Su participación en el estudio contribuirá a la mejora en el entendimiento de la problemática asociada al aprendizaje e inglés en la educación secundaria, así como a la generación de conocimiento científico y al entendimiento de la realidad social y académica que viven los adolescentes, los maestros y los padres de familia en el proceso de aprendizaje de esta lengua extranjera.

Acuerdo de Participación
Docente

Yo _____ he leído, entendido y estoy de acuerdo con la información contenida en este documento y que describe mi participación en el proyecto de investigación sobre las expectativas en el aprendizaje de inglés.

A través de la inscripción de mi nombre y firma acepto participar en el estudio y en las actividades que de ella se deriven.

Firma

Información adicional

En caso de dudas o comentarios sobre el proyecto le invito a ponerse en contacto para proporcionarle información adicional o responder a dichas dudas.

Responsable de la Investigación.

Mtra. Mariana Sánchez Solís

Tel 2221 20 82 31

marian_solis@yahoo.com.mx

Directora de Tesis

Dra. Dulce Flores Olvera

flores.dulce4@gmail.com

Director del Posgrado en Investigación e Innovación educativa/BUAP

Dr. Jorge Alejandro Fernández Pérez

Jafp58@prodigy.net.mx

Anexo 3



Consentimiento Informado Padre de Familia

Información General del Proyecto

| | |
|--------------------------|---|
| Título | El aprendizaje de inglés en la escuela secundaria. Las expectativas de docente, alumnos y padres de familia. |
| Responsable del proyecto | Mtra. Mariana Sánchez Solís |
| Datos de la Universidad | Doctorado en Investigación e innovación educativa. Facultad de filosofía y Letras. Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla. Actividad de Investigación para Tesis de Doctorado. |

Objetivo

La presente investigación se realiza con financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y tiene como objetivo principal la recopilación de información que permita aportar evidencia acerca de las expectativas que su hijo y usted tiene en relación al aprendizaje de inglés en la escuela secundaria.

Procedimiento:

- ❖ El estudio se desarrollará dentro de las instalaciones de la escuela secundaria en los horarios contemplados para las reuniones de padres de familia y/o los tiempos que usted tenga a bien indicar.
- ❖ Su participación consiste principalmente en la realización de entrevistas en las cuales platicaremos sobre su opinión con respecto al aprendizaje de inglés de su hijo en la escuela secundaria.
- ❖ Estas entrevistas serán desarrolladas de manera individual y pueden ser grabadas si usted así lo autoriza y se garantiza que este material no tendrá otro uso o fin ajeno a la presente investigación. La información será conservada por un lapso de cinco años para posteriormente ser destruida.
- ❖ La información producto de las entrevistas no será compartida con ningún maestro, directivo o miembro de la comunidad escolar ya que es de uso exclusivo de una servidora para los fines de esta investigación.
- ❖ La participación en el estudio es voluntaria, por lo que usted podrá abandonar el proyecto en el momento que lo desee.
- ❖ Los resultados de este estudio permitirán generar conocimiento que permita mejorar los procesos académicos, los resultados obtenidos en materia de aprendizaje del inglés y la mejora de las relaciones interpersonales de maestros, alumnos y padres.
- ❖ Durante su participación en la entrevista podría experimentar algunas molestias ocasionadas por algunos temas tratados en la misma, por lo que se reitera que esta usted en la libertad de decidir que información esta dispuesto a compartir.

- ❖ Usted ha sido seleccionado para participar en esta investigación debido a su activa participación en la educación de su hijo y en las actividades escolares.

Sobre los Resultados del Estudio

Los resultados de este estudio permitirán generar conocimiento que permita mejorar los procesos académicos, los resultados obtenidos en materia de aprendizaje del inglés y la mejora de las relaciones interpersonales de maestros, alumnos y padres.

Con la finalidad de difundir los resultados obtenidos, estos serán publicados como parte de la tesis de doctorado y posiblemente en algunas revistas especializadas o en foros educativos.

Consideraciones Generales sobre el Proyecto

Este proyecto de investigación se realiza gracias al apoyo de instituciones como CONACYT, la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP a través del programa de Doctorado en Investigación e Innovación Educativa y la Dirección de la escuela secundaria.

El proyecto ha sido autorizado por el comité de ética del programa de doctorado lo cual garantiza que el desarrollo del mismo se dará bajo estrictos criterios éticos que garanticen la integridad de los informantes y el uso adecuado de la información emanada del proceso de investigación.

Agradezco su disposición para colaborar en esta investigación por lo que a continuación solicito se sirva confirmarlo con su nombre y firma en el siguiente espacio

| |
|--|
| Acuerdo de participación |
| Yo _____ he leído, entendido y estoy de acuerdo con la información contenida en este documento y que describe mi participación en el proyecto de investigación sobre las expectativas en el aprendizaje de inglés. A través de la inscripción de mi nombre y firma acepto participar en el estudio y en las actividades que de ella se deriven. |
| Firma _____ |

Información adicional

En caso de dudas o comentarios sobre el proyecto, le invito a ponerse en contacto para proporcionarle información adicional o responder a dichas dudas.

Responsable de la Investigación.
Mtra. Mariana Sánchez Solís
Tel 2221 20 82 31

marian_solis@yahoo.com.mx

Directora de Tesis

Dra. Dulce Flores Olvera

flores.dulce4@gmail.com

Director del Posgrado en Investigación e Innovación educativa/BUAP

Dr. Jorge Alejandro Fernández Pérez

Jafp58@prodigy.net.mx

Anexo 4
Guía de entrevista

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Doctorado en Investigación e Innovación educativa

La expectativa docente, estudiantil y de padres de familia en relación al aprendizaje del inglés en la educación secundaria.

Guía de entrevista para alumnos / EA 1

Objetivo: El objetivo de esta entrevista es identificar las expectativas de alumnos acerca del aprendizaje de inglés. El proceso de entrevista incluye identificar en el discurso las expectativas personales (motivación), contextuales (escuela/ sistema) y de interrelación (padres, alumnos, pares) mismas que definen las acciones realizadas para el logro de las metas educativas.

Con la finalidad de sistematizar y optimizar la información se han generado categorías que buscan indagar de manera organizada sobre aspectos relacionados con la formación de las expectativas.

Esta guía de entrevista busca, identificar información sobre las expectativas en tres momentos del aprendizaje: Antecedentes, proceso y producto / resultado final.

Dirigido a: Alumnos de segundo grado.

Tiempo estimado: 30+ minutos.

Estrategia: Grupo focal.

Recursos: Guía de entrevista.

Categoría 1: Historia personal

1. ¿Habías estudiado inglés previamente?
2. ¿Qué actividades realizas frecuentemente que te permiten estar en contacto con el idioma (música, videojuegos, cine) ?
3. ¿Alguno de tus padres estudio inglés cuando eran estudiantes?
4. ¿En casa alguien más estudia inglés?
5. ¿Te gusta la música en inglés?
6. ¿tienes algún familiar que viva o haya vivido en Estados Unido?

Categoría 2 Aprendizaje del inglés en la escuela

1. ¿Con que frecuencia hablas inglés en clase?
2. ¿te gusta la clase de inglés?
3. ¿Qué es lo que más te gusta o disgusta de la clase?
4. ¿Cómo te sientes cuando el maestro te pide hablar en inglés?
5. ¿Por qué crees que es importante aprender inglés en la escuela secundaria?
6. ¿Qué opinas de que ahora se aprende inglés desde la primaria?
7. ¿Qué cosas crees que podrías hacer si hablaras inglés?
8. ¿Qué cosas te gustaría hacer si hablaras inglés fluidamente?
9. ¿Sabes que logros debes alcanzar en la clase de inglés al termino del ciclo escolar?
10. ¿Qué es lo más importante para ti en la clase de inglés: ¿tener una buena calificación, pasar la materia, hablar inglés, entender lo que lees?
11. ¿Consideras que sabes más inglés que cuando estabas en primero?
12. ¿Qué asignatura consideras que es la más importante y por qué?

Categoría 3 Interrelación de los sujetos sociales

1. ¿Qué opinan tus papas de que aprendas inglés en la escuela?
2. ¿Consideras qué para tus papas es importante que aprendas inglés?
3. ¿Con que frecuencia asisten tus papas a la escuela?
4. ¿Platicas con compañeros de otros grupos sobre las actividades que hacen en las diferentes clases?
5. ¿Comparten información y opiniones sobre los maestros (inglés) ?
6. ¿Cómo es la relación con tu maestro de inglés?
7. ¿Consideras que lo que aprendes de inglés te ayudara a hablarlo bien?
8. ¿Qué haces cuándo tienes alguna duda o comentario sobre las actividades en la clase de inglés?
9. ¿Comentas con tu maestro o compañeros las cosas que te gustan o te desagradan de la clase de inglés?

Anexo 5

Guía de entrevista para padres de familia/ EP 1

**Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Doctorado en Investigación e Innovación educativa**

La expectativa docente, estudiantil y de padres de familia en relación al aprendizaje del inglés en la educación secundaria.

Guía de entrevista para padres de familia/ EP 1

Objetivo: El objetivo de esta entrevista es identificar las expectativas de los padres de familia acerca del aprendizaje de inglés. El proceso de entrevista incluye, identificar en el discurso las expectativas personales (motivación), contextuales (escuela/ sistema) y de interrelación (padres, alumnos, pares) mismas que definen las acciones realizadas para el logro de las metas educativas.

Con la finalidad de sistematizar y optimizar la información se han generado categorías que buscan indagar de manera organizada sobre aspectos relacionados con la formación de las expectativas.

Esta guía de entrevista busca, además, identificar información sobre las expectativas en tres momentos del aprendizaje: Antecedentes, proceso y resultado final.

Dirigido a: Padres de familia.

Tiempo estimado: 30+ minutos.

Estrategia: Entrevista semiestructurada

Recursos: Guía de entrevista.

Categoría 1: Historia personal

1. ¿Cuál es su último grado de estudios?
2. ¿Estudió inglés cuando estuvo en la escuela?
3. ¿Le hubiera gustado aprender inglés?
4. ¿Alguien más en casa ha estudiado o estudia inglés además del hijo que asiste a la secundaria?
5. ¿Qué actividades realiza en su tiempo libre?

Categoría 2: El aprendizaje de inglés en la escuela secundaria

1. ¿Qué asignatura considera es la más importante para el desarrollo futuro de su hijo, por qué?
2. ¿Qué opina de que su hijo aprenda inglés en la escuela?
3. ¿considera que conocer una segunda lengua le brindará mejores oportunidades laborales?
4. ¿Cree que el tiempo que se dedica en la escuela para aprender inglés es suficiente?
5. ¿Ha notado si su hijo hace uso del idioma en casa (música, video juegos, películas)
6. ¿Cómo apoya a su hijo en el aprendizaje del inglés?
7. ¿Platica con su hijo acerca de la utilidad o como le ayudará lo que aprende en la escuela secundaria (en la clase de inglés) ?
8. ¿Considera que el aprendizaje obtenido en la escuela realmente le ayudará a su hijo a consolidarse como una persona exitosa en el futuro?

Categoría 3 Interrelación de los sujetos sociales

1. ¿Con qué frecuencia asiste a la escuela de su hijo?
2. ¿conoce a todos sus maestros?
3. ¿Conoce al maestro de inglés?
4. ¿Le hace saber al maestro su opinión acerca de las actividades de la clase y el desempeño de su hijo?
5. ¿Qué espera que su hijo sepa hacer como resultado del aprendizaje de inglés en la escuela secundaria?
6. ¿Qué le gustaría que su hijo hiciera en el futuro?
7. ¿Qué espera del desempeño del maestro de inglés?
8. ¿Cuál es su máximo objetivo y propósito al enviar a su hijo a la escuela?
9. ¿Habla con su hijo acerca de lo que usted espera de él como estudiante y en el futuro?
10. ¿Cuál considera que es la principal responsabilidad del maestro de inglés?

Anexo 6

Guía de entrevista para docentes de inglés

**Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Doctorado en Investigación e Innovación educativa**

La expectativa docente, estudiantil y de padres de familia en relación al aprendizaje del inglés en la educación secundaria.

Guía de entrevista para docentes de inglés / ED1

Objetivo: El objetivo de esta entrevista es conocer las expectativas del docente acerca del aprendizaje de inglés. El proceso de entrevista incluye identificar en el discurso las expectativas personales (motivación), contextuales (escuela/ sistema) y de interrelación (padres, alumnos, pares) mismas que definen las acciones realizadas para el logro de las metas educativas.

Con la finalidad de sistematizar y optimizar la información, se han generado categorías que buscan indagar de manera organizada sobre aspectos relacionados con la formación de las expectativas.

Esta guía de entrevista busca además identificar información sobre las expectativas en tres momentos del aprendizaje: Antecedentes, proceso y producto / resultado final.

Dirigido a: Docentes de inglés.

Tiempo estimado: 30+ minutos.

Recursos: Guía de entrevista.

Categoría 1: Historia personal.

1. Formación como docente de Inglés (identificar la formación específica, años de servicio, lugares en los que ha trabajado, formación continua).
2. ¿Por qué decidió ser maestro de inglés? (motivación en la elección de la carrera).
3. ¿Qué es lo que más disfruta de su trabajo como docente? (se busca que el entrevistado explique por qué)
4. ¿Qué es lo que menos disfruta de su trabajo como docente de inglés? (se busca que el entrevistado explique por qué)

5. ¿Considera que su trabajo como docente de inglés le representa retos diferentes cada ciclo escolar o considera que los retos o situaciones son similares cada año? ¿Cómo se prepara para enfrentar esos retos?
6. ¿Al inicio del ciclo escolar socializa con otros maestros de inglés, sus ideas acerca de lo que espera sobre este nuevo ciclo escolar, comparten información sobre los alumnos, los grupos o las modificaciones hechas a los programas de estudio? (en caso afirmativo indagar como lo hace, en caso negativo indagar por qué no lo hace)

Categoría 2: Aprendizaje de inglés en la escuela secundaria en relación al aprendizaje de inglés en la escuela secundaria

1. ¿Qué se espera que los estudiantes sepan al término de la escuela secundaria?
2. ¿Cómo espera que se logren las metas establecidas en el plan de estudios?
3. ¿Considera que las autoridades en la escuela, estatales, federales contribuyen de manera efectiva al logro de estas expectativas? ¿de qué manera?
4. ¿Está usted de acuerdo con estas expectativas, las considera reales, fáciles de alcanzar? ¿por qué?
5. ¿Qué espera usted de sus alumnos (en términos de aprendizaje del inglés)?
6. ¿Cuál considera usted que será la utilidad real de lo aprendido en el contexto de sus estudiantes? ¿qué uso darán al aprendizaje adquirido?
7. ¿De qué manera espera usted que los estudiantes den evidencia de lo que han aprendido?
8. Al inicio del ciclo escolar o a lo largo del curso ¿comparte con sus estudiantes lo que espera de ellos en relación al aprendizaje del inglés? ¿cómo lo hace?
9. ¿Los estudiantes le hacen saber que esperan aprender, hacer o alcanzar en la clase de inglés? ¿de que manera? Si no ¿a que atribuye que los estudiantes no expresen lo que esperan?
10. ¿Cómo contribuye usted a que los estudiantes desarrollen su potencial en el aprendizaje del inglés?
11. ¿Cuáles considera que son los principales retos de su labor como docente de inglés y cómo los enfrenta?

Categoría: Interrelaciones de los sujetos sociales

1. ¿Cómo es la comunicación con los padres?

2. ¿Considera que la participación de los padres influye para que los estudiantes aprendan inglés? Explicar por qué
3. ¿Qué espera que los padres hagan para fortalecer el desarrollo de aprendizaje del inglés de sus hijos?
4. ¿Considera que los padres dan especial interés al aprendizaje del inglés, o por el contrario priorizan el aprendizaje de otras asignaturas?
5. ¿Comunica a los padres lo que espera que sus hijos a...
6. ¿Qué importancia dan en la escuela secundaria al aprendizaje del inglés...
7. ¿Cómo considera que es la percepción del director, los compañeros y los alumnos en relación al aprendizaje del inglés?
8. ¿Cómo es la relación con los estudiantes?

Anexo 7

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Doctorado en Investigación e Innovación educativa

La expectativa docente, estudiantil y de padres de familia en relación al aprendizaje del inglés en la educación secundaria.

Guía de identificación de incidentes críticos

Objetivo: El objetivo de esta guía es identificar mediante la observación de los comportamientos y la comunicación entre pares, elementos que den evidencia de la forma en que se socializan las expectativas y las interacciones que se desarrollan en el contexto escolar.

La guía esta dividida en tres unidades de observación que pretenden orientar el proceso pero que no lo limitan a dichas unidades. Las unidades de observación corresponden a los elementos propuestas por Rodríguez, Gil y García (1996) en relación al registro de incidentes críticos.

Fecha: _____

Hora: _____

| Unidad de Observación | Contexto | Descripción | Valoración |
|--|----------|-------------|------------|
| Socialización de las expectativas Verbal No verbal | | | |
| Interacciones Pares Maestro –alumno Maestro – padre de familia Padre de familia - Alumno | | | |

Notas adicionales

Anexo 8

La expectativa docente, estudiantil y de padres de familia en relación al aprendizaje del inglés en la educación secundaria. Guía de identificación de incidentes críticos (observación)

Objetivo: El objetivo de esta guía es identificar mediante la observación de los comportamientos y la comunicación entre pares, elementos que den evidencia de la forma en que se socializan las expectativas y las interacciones que se desarrollan en el contexto escolar.

La guía esta dividida en tres unidades de observación que pretenden orientar el proceso pero que no lo limitan a dichas unidades. Las unidades de observación corresponden a los elementos propuestas por Rodríguez, Gil y García (1996) en relación al registro de incidentes críticos.

Fecha: 29 de enero de 2018 Hora: 9:00

Identificación: G2B/O4

| Unidad de Observación | Contexto | Descripción | Valoración |
|--|--|--|--|
| Socialización de las expectativas Verbal No verbal | Observación dentro del salón de clase. | No hay elementos en la comunicación verbal y no verbal que permitan identificar que la maestra les comunica sus expectativas con relación a lo que espera de los alumnos, ni en lo académico ni en lo social o personal. | La maestra no les comunica lo que espera de ellos, en la parte que la maestra dedicó a hablar de los festejos la maestra les comunicó que no contarán con ella para ninguno de estos eventos, lo que tuvo un impacto en el estado de ánimo de los alumnos. Considero que esta actitud no favorece ni el clima de trabajo en el aula ni la interacción maestro-alumno. |
| Interacciones Pares Maestro –alumno Maestro – padre de familia Padre de familia - Alumno | Observación dentro del salón de clase Interacción con el director, fuera del aula Interacción con un compañero docente | La interacción con los alumnos en esta clase estuvo centrada en los aspectos académicos, la maestra no estableció ninguna otra interacción con los alumnos fuera de los estrictamente académico, no les pregunta como están o como se sienten. La maestra se negó a participar de las celebraciones. La interacción con el director al parecer se da de manera unilateral, el estilo de gestión del director parece no agradar a la maestra lo que suscitó una discusión. En cuanto a la interacción el compañero docente pude apreciar que es una relación de respeto y cordialidad, el maestro parece reconocer la experiencia de la maestra y sus aportaciones al proyecto de regularización de los alumnos. | Las interacciones maestro alumnos son limitadas y acotadas a los temas meramente académicos y de tutoría, se aprecia respeto mutuo de ambas partes, pero no se observa que exista una relación más cercana o de confianza. En cuanto a la interacción con los pares, puedo observar que la interacción con la principal figura de autoridad es ríspida pero no así con su compañero docente con quien al parecer trabaja de manera colaborativa en términos de respeto y cordialidad. |

Notas de campo

El grupo esta formado por 36 alumnos, pero se observa que hay un alto índice de ausentismo; en el tiempo que he visitado esta clase he observado que sólo se presentan un promedio de 30 alumnos. Los alumnos se muestran interesados por mi visita y me hacen preguntas sobre el motivo de mi presencia a pesar de que la maestra ya les ha explicado el motivo de mi presencia, en general se muestran amigables y muy platicadores. Me agrada que al llegar a la clase son amables y me ofrecen una silla para que me siente, se pelean por darme la silla, pero he descubierto que lo hacen por que al darme la silla ellos pueden sentarse en otro lugar que no es el suyo, también me preguntan (como todos los días) si yo les voy a dar la clase.

El día de hoy la maestra tuvo una discusión con el director causada por la diversidad de funciones que la maestra tienen, esto ha causado un efecto en su estado de ánimo y en la forma en que se comunica con los alumnos, se le ve molesta y el trato con ellos es muy distante, generalmente la maestra guarda su distancia con los alumnos, al parecer esto se debe a disposiciones oficiales por parte de SEP, aun así he podido observar que tanto alumnos como la maestra se tratan con respeto, aunque no he podido apreciar que exista una relación de confianza entre ambos.

La falta de ánimo de la maestra por la discusión con el director permea en el grupo el cual se muestra apático ante la organización de los eventos sociales a celebrarse en las próximas semanas (día de la candelaria y 14 de febrero). La maestra les comenta que el momento asignado para el convivio del día de la candelaria es a las ocho de la mañana pero que ella no inicia sus actividades en la escuela hasta las nueve, así que si ellos quieren hacer algo les sugiere que le pidan a la maestra con la que tienen clase a esa hora que los organice. Esta actitud de la maestra parece desanimarles, cruzan miradas unos con otros y por sus gestos puedo identificar desilusión y frustración. Nadie hace comentarios al respecto a pesar de que la maestra les pregunta qué opinan, en la parte de atrás del salón se escucha una vocecita decir “mejor no vengo” a lo que la maestra comenta que les pondrán falta a los que no estén ese día por que solo les darán dos horas para el convivio.

Han pasado 20 minutos de la hora de inicio de la clase, la maestra llegó puntual, pero hasta el momento no ha iniciado la clase, cuando se disponía a iniciar con la temática de la clase, la maestra fue interrumpida por un maestro que necesitaba las copias que la maestra tiene para armar una guía de actividades de autoestudio. La maestra toma un tiempo para explicarme que son escuela focalizada según los resultados del examen PLANEA 2016 por lo que como estrategia remedial han decidido elaborar un cuaderno de estudio en el que cada maestro colabora con un determinado número de ejercicios de su materia mismos que son resueltos por los alumnos a manera de tarea y son revisados posteriormente en alguna clase.

Mientras la maestra busca las copias entre sus materiales notó que los alumnos usan el tiempo para jugar, platicar, y hacer bromas entre compañeros; observo que la relación entre ellos es cordial, creo que se limitan un poco por mi presencia, algunos se acercan curiosos para ver que anoto en mi libreta, un alumno dice “esta apuntando a los que se paran mientras la profa está afuera con el maestro Juanito”, yo solo sonríe y dejo que se queden con la duda, porque no tengo oportunidad de explicarles ya que la maestra entra al salón.

Cuando la maestra regresa al salón ya han pasado 35 minutos de la clase por lo que se dispone a recordarles de manera verbal lo que vieron la clase pasada y comienza a dictar la tarea, mientras ella dicta la tarea noto que algunos alumnos no escriben y otros solo hacen como que escriben, deslizan el lapicero sobre la hoja, pero no escriben nada, puedo notar que no están muy interesados. Al terminar de dictar la tarea la maestra sella las libretas para verificar que sí escribieron lo que ella dictó, por lo que los alumnos que no escribieron no pueden salir hasta que la copien y la maestra les selle la libreta. Este es el momento en el que los estudiantes entran en pánico, corren a pedir que les pasen la tarea, escriben tan rápido como pueden y salen corriendo tras la maestra, que ya se encuentra guardando sus cosas, para obtener el sello de la tarea.

Al termino de la clase los alumnos salen por que la siguiente clase la toman en otro salón pero mientras esperan a que suene el timbre tengo oportunidad de platicar con algunos alumnos, me cuentan que les gusta jugar X box y que al salir de la escuela van a un lugar en donde los rentan.

El timbre suena y sin despedirse desaparecen para ir a su siguiente clase. Al final de la clase camino con la maestra a la siguiente clase, en el camino me comenta algunas cosas sobre la discusión con el director y la actividad de las copias por la que el maestro fue a verla al salón.

Notas personales

Considero que el tamaño del grupo no favorece la participación de todos los alumnos, también noté que debido a esto la maestra no camina entre los alumnos sólo se posiciona al frente del salón cerca del pizarrón, lo cual no le permite ver que hacen los alumnos, situación que ellos aprovechan para hacer otras cosas que no son de la clase, he notado que hacen la tarea de otras asignaturas, comen, hacen cartas o copian la tarea de la clase de inglés.

Anexo 9
Ejemplo de
Unidades de significado individual
ED1/LHS

| Categoría <i>Es una profesión muy noble</i> | | |
|---|--|------------|
| Descripción: Expectativas personales determinadas por la formación académica, profesional y experiencia personal. | | |
| No | Argumento | Ubicación |
| 1 | Comentaba con respecto a la profesión que es una profesión muy noble para una mujer, más para una mujer que para un hombre, por los horarios y cuando una mujer tiene hijos (expectativas laborales) | ED1 P1/L7 |
| 2 | Cuando yo entré a lo que fue la licenciatura en lenguas si iba firmemente con la idea de ser maestra, no tenía en claro como para que nivel, pero si ya sabía que era para ser maestra (deseos personales) | ED1 P1/22 |
| 3 | En general el contacto que tienes con los jóvenes y con los adultos y el que vas aprendiendo día a día y te vas poniendo nuevos retos porque para mí es reto que hasta los alumnos no quieran estudiar, porque tengo que pensar que estrategia tengo que utilizar para que lo hagan, o para controlar o para tener disciplina o para que no se les olvide el material, o para que aprendan, para que les interese (en referencia a qué es lo que le gusta de su profesión). (Deseos personales). | ED1 P1/L28 |

| Categoría <i>“yo ya lo hice, pero ya no lo quiero hacer, ya que lo haga otra persona”</i> | | |
|---|--|------------|
| Descripción: Situaciones contextuales/ escolares que modifican e impactan en la generación de expectativas positivas en la enseñanza del inglés (docente) | | |
| No | Argumento | Ubicación |
| 1 | Tengo un grupo asesorado entonces para mi esos es burocracia porque tengo aparte la responsabilidad de ser tutora lo cual no tengo ni las horas ni el tiempo extra como para cubrirlo, pero me pusieron porque no hay maestros, entonces esa actividad la tengo que hacer dentro de mi tiempo de trabajo, entonces por ejemplo, hay un alumno que hizo una falta y sí cito al papá lo tengo que atender en ese tiempo de clase y para mí eso es burocracia, porque no nada más lo tengo que atender si no tengo que llenar una serie de papeles cuando se levanta un reporte, ¿no? y entonces todo ese papelerío y todo ese rollo es lo que me hace perder clases o por ejemplo tengo que cobrar lo de los exámenes y no tengo otro momento más que el momento de mi clase | ED1 P2/L9 |
| 2 | Me ha pasado algunas ocasiones que yo llego y tengo que cobrar a medio grupo y tengo que darles clases. Y entonces empiezo a cobrar y me dicen "Es que no tengo dinero" y entonces yo bajo con la directora y le digo "Pues no me ha pagado" y me dice "Pues a ver cómo le hace, pero le paga o usted ponga el dinero" o sea yo no tengo por qué poner el dinero de los exámenes, no es mi responsabilidad. | ED1 P2/L24 |

| | | |
|---|---|-------------|
| 3 | No entran a la escuela si no traen el dinero entonces a mí eso se me hace burocracia por que no pierden una clase pierden todas, en el mismo caso que luego yo he llegado a salones y están vacíos y yo "Bueno ¿Que no vinieron, por que faltaron tantos?" los regresaron por la peluquería y tu "oye es que tengo exámenes" y es burocracia, osea ¿Cuándo les voy a hacer el examen? si me están exigiendo ahorita las calificaciones, entonces para mí todo eso es como burocracia ¿No? | ED1 P3/L1 |
| 4 | Cuando yo entro a la escuela, traía yo la idea y la apliqué en mi otra escuela donde fui uno de los defensores del programa de lectura y funcionó y a mí me gustó como funcionó entonces la compartí y dijeron que se aplicara y como yo la compartí pues que yo la aplicara... Que la aplicara yo, y entonces yo la llevé y funcionó y entonces ahorita nadie la quiere hacer, quieren que yo haga el trabajo, pero la verdad si es un trabajo bien pesado, pues que por eso me pelee, porque le digo al director "Es que yo ya lo hice, pero ya no lo quiero hacer, ya que lo haga otra persona", porque por eso yo también estoy teniendo problemas, porque reparto antologías y me están criticando lo que hago, pero usted me esta gritoneando y pues tampoco se vale ¿No? | ED1 P12/L26 |

| Categoría <i>es parte de la cultura de la educación y del medio</i> | | |
|--|---|------------|
| Descripción: Situaciones contextuales/sociales que influyen en el establecimiento de expectativas de aprendizaje (alumnos) | | |
| No | Argumento | Ubicación |
| 1 | No es una comunidad tan pobre como otras comunidades, ahorita que es el receso te vas a dar cuenta que compran muchísimo, gastan muchísimo, o sea no sé cuánto puedan gastar diario, pero me paso con una niña que llegó y no pagó el examen y no pagó y no pagó, y el día del examen me dice "maestra ¿Me da permiso salir a comprar una torta?" y le digo "O sea traes dinero primero paga tu examen y luego te vas a comprar tu torta", pues no se fue a comprar la torta y no pago el examen. Y traía el dinero y hasta que le pidieron el dinero en dirección ayer, ayer que le piden el dinero que le dice la subdirectora "Me traes ahorita el dinero" y lo fue a conseguir en un dos por tres, pero es una niña que, si trae dinero, que prefiere gastárselo en palomitas, en tortas, en jugos. | ED1 P3/L9 |
| 2 | Algunos alumnos ni si quiera están motivados a venir a la escuela y ya expresaron la situación con sus papas y con nosotros la situación de que ellos no quieren venir a la escuela, o sea no quieren... Pues yo creo que es parte de la cultura de la educación y del medio porque aquí es una zona de huachicoleros, entonces si teníamos el año pasado un alumno que estaba en eso y después decía "¿Para qué vengo? si ya gano lo suficiente y más de lo que usted gana, ¿cuánto gana? ¿Para que vengo?" Yo le puedo apostar que gano más que usted | ED1 P5/L28 |

| | | |
|---|---|-------------|
| 3 | Hay alumnos que saben que les van a heredar el negocio de sus papás y tengo alumnos que sus papás tienen pipas, entonces saben que van a heredar las pipas y que de ahí van a vivir perfectamente bien. | ED1 P6/L4 |
| 4 | Tampoco tienen una situación económica por cual ellos digan “Yo no quiero ir porque no me alcanza para comprar los materiales” como hay algunos casos en las escuelas que los niños no van por que no tienen dinero para los materiales, aquí no es el caso | ED1 P6/L14 |
| 5 | Yo creo que cuando platicues, pregúntales y yo creo que no se han abierto, pero si se abrieran y dijeran realmente lo que quieren ser, el 10% sabe quiere ser algo en la vida, o sea algo, y algo de provecho, el 10 nada más, pero el 30% sabe que quiere ser algo, pero este, o sea como que dentro de ese algo esta ser huachicolero | ED P19 /L11 |

| Categoría: <i>a mí no me importan los demás, son como los hijos</i> | | |
|--|---|-----------------|
| Descripción: Interacciones del docente con la comunidad escolar | | |
| No | Argumento | Ubicación |
| 1 | Todo es a raíz de problemas que tienen en su niñez o problemas que están pasando, entonces también me he dado cuenta de eso, que alumnos que han sido demasiado conflictivos cuando tú te acercas a ellos, buscas el lado humano y comprensible logras mucho, bueno a mí me ha pasado con pocos alumnos, porque sin han sido pocos, pero que cuando logran que alguien los entienda, cambian, cambian por completo cuando no se sienten traicionados, no sé, apoyados, pero no apapachado | ED1 P7/L27 |
| 2 | Yo no sé cómo me vean ellos, pero como les digo “A veces soy buena onda y a veces soy muy exigente” y no por eso los dejo, mi grupo no los dejo ni que anden con los pantalones entubados ni con el cabello, o sea entonces es contradictorio porque pareciera que soy la maestra que si los deja, pero les digo “No, a mí no me importan los demás”, son como los hijos, los demás son los demás, y ustedes son mis asesorados y yo me voy a preocupar por ustedes. Y lo que les digo se los cumplo, como ya saben que esa es la parte que yo entiendo, que como papas a veces nos cuesta trabajo hacerlo, a veces me cuesta trabajo como a mis hijos cumplirselos, pero no, no titubeo. | ED1 P8/L1 |
| 3 | Lo que pasa es que, pues es importante la calificación, pero es más importante que los enseñes a ser responsables por que finalmente no te dan trabajo por tus calificaciones si no por tu responsabilidad y si tu no les agarras la onda que no se les tiene que olvidar, tienen que ser responsables, osea en nada van a hacer | ED 1 P20/L13 |

| | | |
|---|---|---------------|
| | a triunfar o no van a lograr mucho por eso es por lo que les pongo yo eso | |
| | Subcategoría: Interacción con los padres | |
| 1 | Y yo lo que hago es que tengo a todos los papás en un grupo de difusión, no en un grupo de whats, de difusión, donde les hago llegar “Hoy vamos a salir temprano, tal día no vienen” para que no se me vayan de pinta. | ED1 P8/L10 |
| 2 | Si cualquier cosa “Señor le hablo para esto, esto ¿Cuándo puede venir?” si es urgente usted dígame porque lo maestros a veces nos ponemos de intransigente “viene mañana o sino no te deajo entrar” entonces aja, yo soy mamá, yo soy maestra, yo trabajo y no puedo presentarme a la voz de mando de cualquier persona, aunque mi hijo es lo más importante no siempre puedo | ED1 P8/L14 |
| 3 | Cuando ya es muy, muy extrema y demás pues si es inevitable que si tenga que venir porque si no paras ahí la situación o de plano le digo al papá “pues mire va a tener que quedarse su hijo en casa entonces usted tiene que venir dígame a qué hora”. Ellos saben que tengo mucha comunicación con los papás y te digo, lo que les digo les cumpla | ED 1 P8/L21 |
| | Pues no, estamos en una etapa donde la mayoría de los papas ha perdido autoridad entonces los hijos le gritan a los papás y vienen los papas y te dicen “pues usted regáñelo, usted dígame porque a mi ya no me hace caso”, es lo que platicábamos, no podemos obligar a los papás, los papás no vienen, les hablamos y los papás justifican a sus hijos, o sea en cosas tan sencillas como que yo que soy su tutora les digo “es que el joven no ha venido a clases” y les digo “¿sabe que me dijo? Que se quedó dormido” y me dice “ha si es que sabe yo trabajo de noche y vive conmigo y yo trabajo de noche y llego muy cansado y no lo despierto y ya cuando me despierto a las once lo veo ahí y ya cuando le pregunto que por qué no fue a clase me dice que porque se quedó dormido y le digo pero mire señor usted debería de decirle a poco usted sino llega al trabajo no le descuentan, y me dice pues si pero yo llego muy cansado y no puedo estarlo trayendo o despertándolo yo llego a dormir a descansar” | ED1 P22 / L32 |
| | Subcategoría: Interacción entre pares | |
| 1 | Lo que pasa es que ahorita tengo dos años en la escuela y este es mi tercer año, entonces de los que ahorita ya están en tercero ya los había tenido desde primero, nada más un grupo que, nada más de un grupo y el de primero y los de segundo ya son míos y los que pasan a tercero ya se comparten, o sea no, realmente no tengo | ED1 P10/L22 |

| | | |
|---|--|-------------|
| | que platicar casi con él sobre eso (en referencia a la relación con el otro docente de inglés) | |
| 2 | Son tres primeros, tres segundos y tres terceros entonces yo conozco a todos los grupos del único que no tengo referencia es del primero, por que no le doy clase, entonces cuando nos reunimos en ocasiones, aunque no seamos de inglés o en consejo técnico, todos compartimos los mismos detalles de los alumnos por que los alumnos son casi siempre..., entonces y como yo conozco a todos y como que, menos a los del A, compartimos comentarios | ED1 P10/L28 |
| 3 | De hecho, hay como en las ultimas consejos técnicos tenemos la obligación de hacer un reporte de como pasas tus alumnos al siguiente año, para que el otro maestro lo lea, o sea, por ejemplo, si yo quiero que el maestro en tercer año el maestro sepa que en tercero a esta tal alumna y tiene este problema o esta eficiencia o trabaja mucho, pero así como para decir de las debilidades y las fortalezas o hay que trabajar más, hablar con él o cosas que yo he detectado, para que como maestro que les vas a dar la misma asignatura tú ya sepas que necesita ser reforzado que en realidad es como muy ideal, porque para empezar no es de uno, es de todos tus alumnos, entonces, la verdad da una flojera hacerlos, Y aparte de que es mucho trabajo, lo que nosotros optamos fue por nada más los de necesidades especiales o los que tenían, los que tenían problemas de calificación, con drogas o que van muy bajos o cosas así, o sea como alumnos, un número de alumnos, pero determinado, no de todos Pero también este, para empezar no lo hacen los maestros porque les da flojera y para terminar por que tampoco se hace por que los maestros conocen casi a todos | ED1 P12/L10 |
| 4 | Cuando tenemos que planear algo me dice "Hacemos lo que usted dice porque usted es la experta y de alguna manera, bueno también de alguna manera que esa es otra parte, la verdad es que todos somos flojos, y cuando ya alguien va a hacer algo por ti prefieres que otra persona lo haga, y yo lo hago y me toca hacerlo porque tengo el mayor número de horas, entonces me dice ¿Quieres que le diga o que lo baje? (se refiere a la ayuda que le brindan los compañeros) | ED1 P12/L10 |
| 5 | Flojos yo diría, no! apáticos porque si les dices te dicen que si y entonces la ayuda si te la echan, pero son flojos | ED1 P12/L18 |

Categoría: Prácticas cotidianas

Descripción: Las prácticas docentes y de administración del grupo que el docente lleva a cabo para el logro de los fines educativos y la conservación del orden en el grupo.

| No | Argumento | Ubicación |
|----|--|--------------|
| 1 | “Yo no quiero ver alumnos en el barandal, si veo alumnos en el barandal tomo una lista los anoto y se quedan sin receso y no me la creyeron, les dije “Se quedan sin receso una semana” no me la creyeron y no se quedaron y les dije “Ahora se quedan sin receso 15 días” ahora se quedan sin receso un mes y me quedé un mes sin receso | ED1 P8/L28 |
| 2 | En el salón pueden comer y pueden escribir, así que comen con una mano y escriben con la otra, pueden hacer las dos cosas y puras frases. Digo muy tradicional el método, no me gusta ese método, pero no encuentro otra forma, no quieren estudiar van a tener que ir al otro método | ED1 P8/L37 |
| 3 | Y a las niñas, digo yo sé que a veces hago cosas pero bueno no quiero ir en contra de los derechos de los niños, no quiero sobajar, no quiero ser intransigente tampoco en ese aspecto pero este por ejemplo, un niño trae un cabello largo y le digo “Mira, a mí me gusta cortar el cabello, no sé pero quiero aprender, si tu mamá me da permiso te lo juro que yo te lo corto” se quedó así como está loca esta!, yo les digo así, luego el papá y le digo miren si el joven no se lo corta y dice “Es que yo también ya lo mandé a la peluquería y no se lo quiere cortar” y le dije “Señora ¿No me da permiso de que se lo corte?” se quedó la señora si maestra! y me dijo si maestra, | ED1 P9/L4 |
| 4 | De hecho el 10 o 5 no es garantía de eso, los que sacan 10 conmigo no es realmente por su conocimiento, por que mis criterios de evaluación, los tuve que adaptar a otra situación, o sea por ejemplo yo evalué de la siguiente forma: de 10 puntos por que y es que como no traen material o sea les cuesta traer tanto trabajo , yo pensé que una forma de motivarlos o de ayudarlos, es que si todos los días que nos toca clase traen su material y paso lista y tienen su material, tenían ahorita 3 puntos de puro material, nada mas por traer su libro | ED1 P19/ L34 |
| 5 | Si tenían sellos por hacer la tarea eran 2 puntos y el examen vale 5 puntos, mas aparte les daba oportunidad de que subieran puntos con otras cosas, entonces realmente pudo haber sacado 10 en el examen, pero no le da un 10 en calificación, porque yo quería que con la situación de traer su material fuera responsable | ED 1 P19/ L6 |

| Categoría “La SEP espera demasiado” (Expectativas oficiales) | | |
|---|-----------|-----------|
| Descripción: Percepción acerca de las expectativas oficiales en relación al aprendizaje del inglés. | | |
| No | Argumento | Ubicación |

| | | |
|---|--|----------------|
| 1 | Que salgan con un nivel este, del marco inglés, B1, B2. Se supone que el alumno toda la primaria llevó inglés, los 5 años. Ya por eso llega contigo y ya la clase debería ser 100% en inglés y los temas ya nada más son de, o sea no son tanto como de gramática básica y vocabulario ya es, ya es, que deberían de hacer sus este, ensayos, todos sus reportes, sus proyectos en inglés | ED1 P13/L13 |
| 2 | La SEP espera demasiado, demasiado de los alumnos, da muy poco por que realmente no se llevó un programa bilingüe, yo tengo alumnos a que van en primero de secundaria y estuvieron en escuela de gobierno y nunca llevaron una clase de inglés, entonces eso no te lo está dando realmente la SEP | ED1 P15/L9 |
| 3 | Yo creo que ahorita la postura de la SEP es que eso es personal, como que no tiene la obligación de estarte dando ni materiales porque tú eres la debe de buscar esa actualización como para ti ¿No? No porque la SEP te lo de o te obligue a tomar un curso, a parte en el consejo técnico que nos dieron ayer, bueno la semana pasada, que la dirección general de secundarias, a nivel no sé si, si federal, yo creo que es federal, tengo ahí la liga, que ya va a poner, o va a implementar a partir del, de finales de febrero, cursos en línea para que tu los tomes, esto como propósito de fortalecer el nuevo modelo educativo que entra en vigor a partir del siguiente año, entonces que tú debes de actualizarse por tu cuenta y en línea | |
| 4 | Sobre cosas así de principios pedagógicos y desarrollo y yo intuyo que después meten algo de, de, ya específico de materia (en referencia a la actualización ofrecida por SEP sobre el nuevo modelo educativo). | ED1 P15/L25 |
| 5 | Espera mucho y ayuda poco, porque por ejemplo hay propuestas y se las hacen y como que siempre da respuesta de como que no puedo, no se puede y bueno, yo no espero cambiar al mundo ni cambiar mi escuela, ni que mi escuela haga lo que yo quiero (en referencia al apoyo del director) | ED1 P15/L29 |
| 6 | Ahorita ya cambio mucho porque lo que hacen en primer lugar dicen, diseñaron los consejos técnicos para que ya nada más fuera en tu escuela y trataras los problemas de tu escuela y le dieras una ruta de mejora a tu escuela y las problemas de tu escuela, después hubo quien dijo que las academias eran importantes, que se tenían que hacer y entonces se siguieron realizando pero ya no como antes que se hacían y ya había fechas y eran como que más seguidas, por ejemplo que yo recuerde nada más fui a una academia el año pasado | ED1 P13/L16 |
| 7 | Entonces, pues la academia que yo recuerdo si dijeron como que "hay tú tienes un problema para dar el presente perfecto, ¿Haber quien tiene | ED1 P16/L24 |

| | | |
|---|--|--------------|
| | ideas?, vamos a dar ideas” y todos ya, como que se soluciona y ya, y esa fue su academia | |
| 8 | Una de las cosas es que si realmente el sistema no puede actuar mediocremente en el punto de vista de que todos tienen que pasar y si reprueban es por tu culpa, y si no quieren avanzar es por tu culpa, realmente si hiciera una depuración de esos alumnos y no porque tu lo estés así como que, no incluyendo o no tomando sus formas de aprendizaje o sus ritmos de aprendizaje pero simplemente es un barco que cuando ya están todos arriba el que se quedo se quedó, o sea y sabes que regrésate a cursar o yo no sé qué hacer, o sea, ya sería como una estrategia más de SEP ¿Qué hacer con esos niños? Que tienen esa mediocridad o forma de pensar, o esos problemas o yo que sé ¿No? Seguramente tienen un problema | ED1 P21/ L28 |

| Categoría: siempre quieren saber nada más palabras como de, como para molestar o de apodos | | |
|--|--|-----------------|
| Descripción: Expectativas docentes en relación al aprendizaje del inglés | | |
| No | Argumento | Ubicación |
| 1 | Yo espero que, uno: entiendan y comprendan que el inglés es necesario, o sea como que si es obligatorio que lo lleven y pero es más necesario que obligatorio...“miren, inglés a lo mejor no les gusta, se les hace difícil, pero finalmente estas rodeados de palabras en inglés, tecnología y todo, o sea usamos sin querer las palabras en inglés ¿No?”... Ahora vamos a mandar un tweet, vamos a chatear y vamos a esto, Facebook todo eso | ED1 P18/L8 |
| 2 | Estamos completamente este, inmersos en esa parte, teniendo al vecino que es Estados Unidos, o sea es, aunque no estamos en la frontera ahora si que es parte de. Y otra les digo “ Ustedes pues ahorita están en secundaria y no les toca escoger más que, no les toca escoger más que cursar lo que les toca cursar y punto, pero en segundo les toca otra vez cursar inglés y en tercero también, cuando se vayan a bachillerato o prepa o donde gusten o la técnica adonde quieran ustedes entrar, pues les dan inglés y lo peor del caso es que si, alguno de ustedes piensa que por ser chef o si va a estudiar una carrera x o y, ya no va a llevar inglés están muy equivocados por que todas las universidades, todas las carreras todas sin faltar, sin que se queden una libre Todas llevan inglés, todas” digo entonces “Si ustedes lo ven así pues deberían ahorita echarle ganas para aprenderse lo básico, entender una estructura, la más básica, como que medio comprenderle y ya de ahí te vas siguiendo ¿No?” es mi propósito | ED1 P18/L 18 |
| 3 | Me encantaría que mis alumnos de tercero escribieran un ensayo, no que escribieran algo así como súper complejo pero que tuvieran bien en claro, por ejemplo, algo muy simple; presente simple, o sea ¿Quién eres? Preséntate, que te gusta, ok, cuando te vas a presentar no nada más usas el presente simple, puedes ocupar más tiempos ¿No? Y depende que tan compleja quieras que sea tu presentación, pero por lo menos en lo básico si sepan, que sepan quienes son, qué les gusta, qué hacen, qué tienen, qué no tienen y es lo más básico ¿No? Eso es como que pudieran decir “Hello, my name is, I have 2 brothers, my | ED1 P18/L 30 |

| | | |
|---|---|-------------|
| | brother studies at the university”, que pudieran presentarse ellos y con eso ya, no los hace bilingües, pero ya los esta poniendo en las bases | |
| 4 | Se los digo no nada mas al principio del curso si no al principio de cada bimestre, por que cada bimestre pues tenemos diferentes temas entonces por ejemplo ahorita yo mi propósito es que si se aprenden los verbos es como la, las columnas para que puedan hacer sus oraciones en presente pasada | ED1 P20/L21 |

Anexo 10
Ejemplo de
Dimensiones de análisis con categorías que lo forman

Dimensión: Expectativas docentes de aprendizaje del inglés.

Código: **EXPDOC**









Regla: Categorías/ Condiciones que influyen en la creación y establecimiento de expectativas de aprendizaje del inglés por parte de los docentes. Incluye condiciones laborales establecidas por la institución escolar y las instancias estatales (SEP), las condiciones reales de enseñanza y aprendizaje, la actitud y disposición de los estudiantes y el apoyo institucional y de los padres para la realización de las actividades.

Categoría1: Actividades Adicionales de Enseñanza

Utilizado en documentos:

 6 Transcripción LHS/LH categorias.docx

Citas:

-  6:7 tengo un grupo asesorado entonces para mi esos es burocracia porque tengo aparte la responsabilidad...
-  6:8 me ha pasado algunas ocasiones que yo llego y tengo que cobrar a medio grupo y tengo que darles clas...
-  6:12 llevé a cargo lo que es el programa de lectura.
-  6:13 en toda la escuela. A cargo indirectamente, el año pasado ya estaba comisionada, este año no pero el...
-  6:54 una de mis estrategias "Si el salón está muy sucio todos los viernes se quedan a limpiarlo y nadie s...
-  6:55 Y ellos veían que llevaba la lista y veía quien se quedaba y quien no se quedaba y les dije "no se v...
-  6:71 Pues que por eso me pelee, por que le digo al director "Es que yo ya lo hice, pero ya no lo quiero h...
-  6:72 yo tenía el programa de lectura en la otra escuela por que tenia 12 horas de descarga, aquí no tengo...

2. Categoría "Abrirle mucho en él como ven el futuro"

Utilizado en documentos:

 6 Transcripción LHS/LH categorias.docx

Citas:

- 6:39 abrirles mucho en el como ven ellos su futuro
- 6:40 piensen si si futuro lo ven encerrados en un trabajo o ¿Cómo? ¿Qué es lo que quieren? Entonces como...
- 6:41 Si lo hacen o se tatúan o lo que hacen yo respeto, no les digo que está bien, yo respeto pero dentr...
- 6:42 Porque tu mamá y tu papá no te van a vivir para toda la vida y yo voy a hacer tu maestra un año dos...
- 6:43 tú no te puedes poner a como dicen a satanizar algo que los chicos hacen porque no puedes ¿No? Ahori...
- 6:45 no les digo háganlo, pero tampoco “No, eso es malísimo”, tu como que creas ese sentimiento de “Te en...

3. Categoría: Actitud modificada por la exigencia administrativa

Utilizado en documentos:

6 Transcripción LHS/LH categorias.docx

Citas:

- 6:9 pero bueno entonces este, haz de cuenta que yo lo que tengo que hacer es que, pues igual ponerme com...
- 6:10 no entran a la escuela si no traen el dinero entonces a mí eso se me hace burocracia por que no pier...
- 6:11 no es una comunidad tan pobre como otras comunidades, ahorita que es el receso te vas a dar cuenta q...
- 6:54 una de mis estrategias “Si el salón está muy sucio todos los viernes se quedan a limpiarlo y nadie s...
- 6:55 Y ellos veían que llevaba la lista y veía quien se quedaba y quien no se quedaba y les dije “no se v...

4. Categoría: Actividades adicionales a la enseñanza

Utilizado en documentos:

6 Transcripción LHS/LH categorias.docx

Citas:

- 6:7 tengo un grupo asesorado entonces para mi esos es burocracia porque tengo aparte la responsabilidad...
- 6:8 me ha pasado algunas ocasiones que yo llego y tengo que cobrar a medio grupo y tengo que darles clas...

- 6:12 llevó a cargo lo que es el programa de lectura.
- 6:13 en toda la escuela. A cargo indirectamente, el año pasado ya estaba comisionada, este año no pero el...
- 6:54 una de mis estrategias "Si el salón está muy sucio todos los viernes se quedan a limpiarlo y nadie s...
- 6:55 Y ellos veían que llevaba la lista y veía quien se quedaba y quien no se quedaba y les dije "no se v...
- 6:71 Pues que por eso me pelee, por que le digo al director "Es que yo ya lo hice, pero ya no lo quiero h...
- 6:72 yo tenía el programa de lectura en la otra escuela por que tenia 12 horas de descarga, aquí no tengo...

5. Categoría: Administración de la clase

Utilizado en documentos:

- 6 Transcripción LHS/LH categorias.docx

Citas:

- 6:25 quiero poner mis actividades de verbos tengo que andar cargando todas mis tarjetas y el otro día tam...
- 6:26 Por eso yo dije "No", sabes que esta estrategia no me funciona, al suelo, las tarjetas están hechas...
- 6:54 una de mis estrategias "Si el salón está muy sucio todos los viernes se quedan a limpiarlo y nadie s...
- 6:55 Y ellos veían que llevaba la lista y veía quien se quedaba y quien no se quedaba y les dije "no se v...

Anexo 11

Saberes Centrales y saberes periféricos

