

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Representaciones sociales sobre el aprendizaje del inglés en estudiantes indígenas de una escuela normal rural

Social representations about English learning in indigenous students of a normal and rural school

Ana Arán-Sánchez¹

¹ Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, México (ana.aran.sanchez@gmail.com)

Cómo citar este artículo:

Arán-Sánchez, A. (2020). Representaciones sociales sobre el aprendizaje del inglés en estudiantes indígenas de una escuela normal rural. *Educación y ciencia*, 9(54), 83-99.

Recibido el 12 de junio de 2020; aceptado el 12 de octubre de 2020; publicado el 18 de diciembre de 2020

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo explorar las representaciones sociales sobre el aprendizaje del inglés de alumnas indígenas de la licenciatura en educación primaria de una escuela normal rural. Tiene un enfoque cualitativo, con un método fenomenológico y utiliza las técnicas de entrevista semiestructurada y la biografía lingüística. Se obtuvieron resultados en cuanto a los roles y representaciones sociales que la lengua materna (vínculo afectivo), la segunda lengua (uso frecuente) y la adquisición de una tercera lengua (rol de aprendiz) juegan, así como la identificación de los aspectos que inciden en el aprendizaje del inglés como la meta cognición, motivación y contexto social y cultural; observándose que la lengua extranjera comienza a permear en el lenguaje de uso cotidiano de las estudiantes indígenas.

Palabras clave: aprendizaje del inglés; pueblos originarios; representaciones sociales

Abstract

The objective of the following research is to explore social representations about English learning by indigenous students with bachelor's degrees in elementary education from a rural school. This study has a qualitative focus with a phenomenological method, utilizing a semi-structured interview and linguistic biography as instruments. Results show the roles and social representations of the mother tongue (emotional bond), second language (frequent use) and the acquisition of a third language (learner's role). Also, aspects such as metacognition, motivation, social context, and cultural context were identified as factors that come into play

in the English learning process, showing that foreign language starts to permeate in the language that indigenous students use every day.

Key words: English learning; indigenous people; social representations

ANTECEDENTES

En el año 2017, el departamento de Servicios Educativos del Estado de Chihuahua SEECH, emite un comunicado en el cual establece que la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón de Saucillo abre 15 espacios para que jóvenes indígenas cursen la Licenciatura en Educación Preescolar o la Licenciatura en Educación Primaria. Las aspirantes podían ser residentes de cualquier estado del país, teniendo que demostrar que hablaban su lengua materna a través de instituciones oficiales (Comisión Estatal para los Pueblos Indígenas, Autoridades indígenas o la Secretaría de Cultura, entre otras), además de cumplir con los demás requisitos y de presentar un examen de admisión. Para el ciclo escolar 2018-2019 los espacios se amplían a 20, manteniendo ese número en la convocatoria de 2019-2020.

El ingreso de alumnas provenientes de pueblos originarios representa un avance hacia el proceso de consolidación de las escuelas normales del estado de Chihuahua como instituciones educativas inclusivas. Adicionalmente, las alumnas que ingresaron en el ciclo escolar 2018-2019 cursan el nuevo plan de estudios 2019, el cual presenta modificaciones en la malla curricular; específicamente la ampliación de los espacios curriculares en el curso de inglés. Tomando en cuenta que estas estudiantes son hablantes de dos lenguas (la materna que es la indígena y la segunda lengua que es el español) y que, en muchos de los casos, su experiencia previa con el inglés tanto en contexto académico como informal es nula o reducida; el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera durante la educación superior resulta para ellas una experiencia particular y un fenómeno de interés para su estudio y análisis. Específicamente, al tomar en cuenta su contexto sociolingüístico y lo que cada una de las lenguas que conocen y utilizan significa para ellas; eligiendo explorar este aspecto a través del estudio de las representaciones sociales que como grupo cultural conciben acerca del proceso del aprendizaje del inglés.

Revisión de la literatura

El ámbito de la investigación de las representaciones sociales en la educación de nuestro país se ha centrado en cuatro aspectos principalmente: la identidad profesional, la formación, los contenidos educativos y todo lo relativo a la institución (sujetos, prácticas y procesos). Muestra de ello, es la recopilación de 14 estudios tanto nacionales como internacionales en el texto “Representaciones sociales en ámbitos educativos” (Méndez, 2015), el cual contiene estudios en estos ámbitos pero comparten un mismo hilo conductor:

Comparten la concepción de que la realidad es construida por los sujetos, pero que ésta también contribuye a la configuración del mismo mediante una relación dialéctica, tomando distancia de la posición funcionalista y empoderando al sujeto con voluntad e intencionalidad para representar su propia realidad. Si las representaciones que construye el sujeto son de naturaleza social, entonces las representaciones que poseen sobre el mundo son compartidas y se explican sólo a partir de las características identitarias del grupo de referencia (p. 6).

Una de las investigaciones más recientes que resulta pertinente para este trabajo, es el estudio de Velasco (2016) acerca de las representaciones sociales sobre el aprendizaje del inglés en un centro de idiomas. Para

explorar este tema, aplicó cuestionarios semiestructurados a docentes y alumnos. En el caso de los estudiantes, se exploraron representaciones sociales acerca de la utilidad del inglés, las actitudes que tienen hacia el aprendizaje del idioma basadas en experiencias académicas previas; entre otros. Los resultados de esta investigación arrojan conclusiones como la importancia de las experiencias previas con el idioma para determinar la disposición al aprendizaje, el aprendizaje del idioma como requisito, la ansiedad asociada a las presentaciones individuales y el entusiasmo por los trabajos grupales.

Otra investigación que se acerca todavía de manera más específica a lo que se presenta en este trabajo es la realizada en Colombia por Arizmendi, Ramírez y Arias en el 2016, acerca de las representaciones sociales que un grupo de estudiantes indígenas tienen, sobre sus lenguas maternas y las que estudian (inglés o francés) ya que son estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, modalidad de estudiante indígena. Para lograr este objetivo, se utilizaron entrevistas y observaciones de clase, además de realizar grupos focales. Los investigadores obtuvieron resultados como la valoración positiva que los estudiantes indígenas tienen acerca de sus lenguas maternas, relacionándolas con su familia y un sentido de afecto y pertenencia. Además, observaron que los estudiantes indígenas conceptualizan el inglés como la lengua que “(...) permite una apertura al mundo, a los viajes, a estudios en el extranjero y al acceso a la información. Es además percibida como una lengua relacionada con el conocimiento ya que tiene mayor difusión y por ende tienen más oportunidades para practicarla en su cotidianidad” (Arizmendi, Ramírez y Arias, 2016, p. 92).

También es importante resaltar que, al iniciar sus estudios en la universidad, los estudiantes entrevistados manifiestan frustración hacia la lengua. Los autores de la investigación lo atribuyen a que “(...) en sus primeras clases de inglés, los estudiantes indígenas descubren que su nivel es muy bajo en comparación con el de sus compañeros” (p. 92). En este aspecto, no hay que dejar a un lado el papel crucial que representa el docente de inglés a nivel universitario específicamente con los alumnos de primer ingreso, ya que los que participaron en este estudio afirman que

Pareciera que los profesores de inglés que imparten cursos de nivel 1 asumen que todos los estudiantes ingresan a la universidad con conocimientos sólidos en dicha lengua. Por esta razón, se identifica el inglés como un idioma que en el inicio del aprendizaje ha dejado experiencias de fracaso y de poca motivación en los participantes del proyecto (Ibídem).

Finalmente, se rescatan dos estudios de Singer, Rubio y Rubio (2018, 2019). El primero, explora las representaciones que estudiantes universitarios de traducción, tienen acerca del aprendizaje de una lengua extranjera. Concluyen que los alumnos:

Conciben el dominio de una lengua extranjera como un saber tanto sistemático como discursivo en contextos reales de diálogo con hablantes nativos, lo cual se valida con posibilidades de desplazamiento físico y simbólico a la cultura en la cual se habla. Tanto el aprendizaje como la enseñanza se validan fundamentalmente por habilidades de producción (p. 246).

Su segunda indagación trata acerca las representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Utilizando entrevistas semiestructuradas y un ejercicio de asociación libre, encuentran que las representaciones sociales en este ámbito “pueden mantenerse, reforzar, cambiar o desaparecer a lo largo de la trayectoria formativa (p. 22). Respecto al idioma inglés, observan el apoyo de los hablantes nativos, así como las estrategias de meta cognición que los estudiantes van desarrollando a lo largo de sus estudios en educación superior.

Planteamiento del problema

Las alumnas que pertenecen a pueblos originarios y que están adscritas en el primer año de la licenciatura en educación primaria de la escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, del municipio de Saucillo en el estado de Chihuahua, México, experimentan dificultades para lograr los aprendizajes esperados en una tercera lengua, específicamente en los cursos de inglés: Desarrollo de la Comunicación Básica y Desarrollo de Conversaciones Elementales del plan de estudios 2018.

Lo anterior se manifiesta en errores de pronunciación, comprensión textual oral y textual escrita, lo que les ocasiona desmotivación y poco interés por la clase. Esta situación se debe a diferentes factores como la falta de interacción y exposición a la lengua extranjera, experiencias negativas de aprendizaje en los niveles educativos anteriores y rezago en los contenidos básicos de la lengua extranjera. De acuerdo a Despaigne (2018), estas dificultades “han sido construidas social e históricamente, tanto a nivel macro como nivel microeconómico” (p.164).

Adicionalmente, el aprendizaje de una lengua extranjera no se reduce simplemente a adquirir los aprendizajes y desarrollar las habilidades necesarias para comunicarse en ella; sino que inciden otros factores como lo que el alumno conoce sobre la lengua, la imagen social que se crea de esta dentro de la comunidad a la que pertenece y la actitud o posición que toma respecto a ella. Para lo cual se presenta la pregunta científica: ¿Qué acciones propias de las alumnas de los pueblos originarios intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera en la formación docente?

Por lo tanto, se plantea como propósito de esta investigación describir, interpretar y analizar las acciones que realizan las alumnas de los pueblos originarios para el aprendizaje de una lengua extranjera en la escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Las Representaciones Sociales

Serge Moscovici, es uno de los representantes más importantes en el ámbito de la Psicología Social, y quien desarrolla la teoría de las Representaciones Sociales con la que:

Trató de explicar la diferencia entre el ideal de un pensamiento conforme a la ciencia, defendido a ultranza por los positivistas lógicos, y la razón y la realidad del pensamiento del mundo social, siendo este último el ámbito donde se enclava su teoría (Mora, 2002, p. 5).

Este autor define las representaciones sociales como “una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (p. 7). Por otro lado, Oberti (2015) retoma también a Moscovici para añadir que la representación social “se define por el contenido. En ella se encuentran imágenes, opiniones, actitudes, las cuales se relacionan con un objeto, o con la representación social de un sujeto respecto a otro sujeto” (p. 157). Otra definición es la de Branchs (1994), quien conceptualiza el término como el sentido común que cada grupo social expresa de acuerdo a su lenguaje de uso cotidiano.

Por otra parte, Jodelet (1984, citada en Mora, 2002) explica que una representación social “designa al saber de sentido común, cuyos contenidos hacen manifiesta la operación de ciertos procesos generativos y funcionales con carácter social. Por lo tanto se hace alusión a una forma de pensamiento social” (p.6). También de Jodelet, Oberti (2015) retoma la manera en la que se materializan las representaciones sociales, ya que se

“(…) se manifiestan como imágenes, sistemas de referencia, categorías, teorías, generalmente todas estas formas juntas, configurando una compleja instrucción” (p. 158).

Con fines educativos y de investigación, las representaciones sociales se pueden analizar en 3 categorías: información, representación y actitud. La dimensión de información abarca las explicaciones que un determinado grupo de personas forma acerca de su realidad y cómo organizan los conocimientos sobre un objeto social (Moscovici, 1979). El campo de representación, implica que, una vez recolectada la información, los grupos sociales le atribuyen cualidades y establecen jerarquías respecto a ella. La representación permite concretizar la información, incluso se manifiesta como la imagen a la que cierto concepto me remite al pensar en él. Finalmente, la actitud implica un posicionamiento acerca del objeto de conocimiento. Se puede concluir que es aspecto más evidente, ya que frecuentemente se manifiesta a través de la conducta. “(…) nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada” (Mora, 2002, p. 10).

Botero citado en Oberti (2015), explica que el valor de estudiar las representaciones sociales en la práctica radica en que permiten “(…) un acercamiento al conocimiento de los elementos valorativos orientadores de la postura del sujeto (personas, grupos de personas) frente al objeto representado” (p. 161). Específicamente, en el área del aprendizaje de idiomas, Castellotti y Moore (2002, citadas en Arismendi, Ramírez y Arias, 2016) plantean que las representaciones sociales influyen tanto en el proceso de aprendizaje de una lengua como en su uso, ya que pueden fortalecerlo o perjudicarlo. También explican que, en este ámbito, las representaciones sociales suelen referirse a las reglas de uso, sus características, las personas que las hablan y su ubicación jerárquica respecto a otras lenguas.

Aprendizaje del inglés

En el ámbito del aprendizaje del inglés, existe una variedad de términos que frecuentemente se utilizan de manera indistinta y que es necesario definir y diferenciar. Un ejemplo de ello es la lengua materna o L1, entendida como “la lengua que una persona ha aprendido primero y con la cual se identifica” (Bataller, 2019, p. 28). Este término ha reemplazado la palabra lengua nativa o lengua natal.

Es el caso de la lengua extranjera, de acuerdo a Mayor (1994) esta se da cuando “(…) se aprende una segunda lengua con posteridad a la primera y como resultado de una actitud intencional o propósito deliberado, lo que conlleva casi necesariamente la existencia de diversos mecanismos o sistemas de carácter instruccional” (p. 22). En esta investigación en la cual se describe el proceso de aprendizaje del inglés en alumnas cuya primera lengua es indígena (tepehuana, tarahumara, huichol) y la segunda el español, se utilizará el término lengua extranjera.

Finalmente, otro término que está relacionado con esta investigación es el plurilingüismo, el cual Kramsch (2009, citado en Arismendi, Ramírez y Arias, 2016) define como el uso cotidiano de más de una lengua, e incluye al aprendizaje de una lengua extranjera como es el caso de las alumnas que forman parte de la población de esta investigación. Adicionalmente, muchas de ellas provienen de entornos en los cuales coexisten y se utilizan varios idiomas, lo cual se define como multilingüismo. Finalmente, cabe aclarar que también se utilizará el término tercera lengua o L3 ya que las alumnas que conforman la población de esta investigación están en proceso de adquirir esta.

Sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés y, específicamente, con estudiantes indígenas, Despaigne (2018) afirma que, al ser frecuentemente víctimas de discriminación por su pertenencia a un pueblo

originario, eso “tiene un impacto sobre el proceso de aprendizaje del inglés de los estudiantes: se sienten inferiores y con miedo en el salón de clase de inglés” (p. 165)

Los pueblos indígenas y sus lenguas

Mucho se ha debatido acerca de cuál es el término correcto, si grupo étnico, pueblo indígena o pueblo originario para referirse a la población indígena de nuestro territorio. Respecto al concepto de etnia, Larraín (1993) cita a Portillo (1979), quien explica que “significa un grupo, de magnitud variable, unificado lingüística y culturalmente, consciente de sus experiencias, y más precisamente, con sentido de identidad” (p. 48). Por otro lado, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos define el término indígena utilizando tres criterios: 1) los descendientes de los pobladores de nuestro territorio antes de la conquista española 2) las personas que conservan la cultura, instituciones y forma de vida de los pueblos prehispánicos y 3) los grupos o comunidades que se consideren indígenas o la conciencia de la identidad indígena (Navarrete, 2008).

Adicionalmente, el concepto de pueblo originario se conceptualiza de acuerdo a Álvarez (2009, citada en Ortega, 2010) como los pueblos que “(...) se caracterizan en general por ser comunidades históricas, con una base territorial y con identidades culturales diferenciadas” (p.88). Durante los últimos años se observa el uso reiterado de la auto denominación de pueblo originario para referirse a los encuentros y reuniones de las autoridades indígenas. Este autor explica que se debe tratar de “(...) eludir el estigma de “nativos” con que todavía los hostigan algunos mestizos y blancos de la metrópoli, y les aporta una base internacional para defender sus derechos” (p. 88). Por lo tanto, se concluye que los términos pueblos indígenas y pueblos originarios son los más aceptados en la actualidad, mismos que se utilizarán en el desarrollo de esta investigación.

Uno de los aspectos que se utiliza para determinar la condición de pueblo indígena u originario es el idioma. En nuestro país, no existe un consenso como tal acerca de la cantidad de lenguas que se hablan por lo que las cifras varían. Navarrete (2008) establece que hay 62 grupos etnolingüísticos distintos. Por otro lado, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALLI) reconoce 68 lenguas maternas (además del español) o conocidas también como agrupaciones lingüísticas. Estas cifras están a discusión por algunos lingüistas por las variantes y dialectos. Independientemente de esto, hay una similitud que las une: todas las lenguas indígenas de nuestro país se transmiten de forma oral y sólo es recientemente que se han comenzado a escribir. Eso no quiere decir que las lenguas indígenas tengan menos riqueza lingüística o sean menos desarrolladas; ejemplo de ello es la variedad de formas de expresión literaria que incluyen como la poesía, los cantos, las plegarias, los mitos, etc.

Precisamente, debido a esta falta de consenso, es que algunas de las lenguas indígenas se les consideran dialectos de una manera peyorativa y como parte de una categoría inferior. El dialecto se define como un “(...) sistema lingüístico que deriva de otro pero que no se diferencia suficientemente respecto de otros de origen común” (Fernández, 2016, p. 6) o cuya estructura lingüística no la califica como lengua. Es por ello que resulta “(...) necesario reconocer a las lenguas indígenas como lenguas maternas, al igual que el español, otorgándoles la calidad de idiomas nacionales y no dialectos” (Fernández, 2016, p. 6). Por lo tanto, en esta investigación se utilizará el término lengua materna o lengua indígena para referirse al primer idioma que utilizan las estudiantes indígenas.

Una de las cuestiones que caracteriza y forma parte de la cultura de cualquier grupo social es el idioma que hablan sus integrantes, por lo que no podría ser de otra manera en las comunidades indígenas. De acuerdo con Pérez y Rivera (2011):

La lengua indígena es un elemento central de la vida e identidad de las comunidades originarias de nuestra nación, pero también es el criterio con el que el gobierno y, en general, la sociedad mexicana identifican y distinguen a la población indígena (p. 23).

Es por ello que los grupos indígenas cuentan con un marco jurídico para respaldar sus derechos Lingüísticos. Primeramente, el segundo artículo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce a nuestro país como “(...) una nación pluricultural sustentada originalmente en los pueblos indígenas” (INALI, 2018, p. 4). Adicionalmente, establece el derecho de los pueblos indígenas a preservar y enriquecer sus lenguas. Esto tiene tres implicaciones:

Permitir y fomentar el uso de otras lenguas; segundo, el reconocimiento y respeto de las lenguas indígenas como lenguas vigentes y con la misma validez que el español, y sobre todo en procesos frente a instituciones, y tercero, la promoción de estas lenguas como obligación del Estado mexicano, desde los espacios educativos hasta los institucionales. (Fernández, 2016, p. 5).

En segundo lugar, encontramos la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003) cuyo objetivo es reconocer, proteger, promover y desarrollar las lenguas indígenas. También es importante mencionar el Acuerdo de San Andrés (1996) y el Convenio 169 promulgado por la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (1989).

La escuela Normal Inclusiva

De acuerdo a Blanco (2008), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, concibe la educación inclusiva como “un proceso orientado a responder a la diversidad del alumnado, incrementando su participación en la cultura, el currículo y las comunidades de las escuelas, reduciendo la exclusión en y desde la educación” (p. 7). Aunque tradicionalmente asociemos la inclusión educativa con estudiantes que presentan alguna necesidad educativa especial, en las últimas décadas estamos ampliando la definición para incluir a las poblaciones indígenas, los migrantes o las poblaciones rurales entre otros.

Adicionalmente, resulta pertinente establecer la diferencia entre integración e inclusión. A diferencia de la integración, que busca principalmente que las personas con discapacidad tengan el derecho de acceder a la educación de calidad en una escuela “regular”, la inclusión busca extender este derecho a toda la población; especialmente a “aquellos que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de ser marginados (...) como las personas que provienen de etnias o culturas no dominantes, de minorías lingüísticas” (Blanco, 2008, p. 7).

Es por ello que la atención a los pueblos originarios en un enfoque de educación inclusiva es relativamente nueva, en el sentido de que tienen un antecedente de discriminación y exclusión a nivel social y cultural históricamente.

A pesar del mayor reconocimiento de sus derechos, todavía es escasa su participación en la definición de las políticas y programas que los afectan. Además, tienen niveles más altos de pobreza, condiciones deficientes de salud y nutrición y menor acceso a la educación y los servicios de salud. La migración se ha convertido en una de las características estructurales de los pueblos indígenas, que empujados por la difícil situación de su comunidades se inserten en las zonas urbanas en condiciones muy precarias (Marchesi, Balnco y Hernández, 2014, p. 22)

Si bien los pueblos originarios han experimentado importantes avances en el aspecto de sus derechos a nivel legal, estos cambios no han logrado impactar de manera positiva y significativa el derecho a una educación de calidad. Schmelkes (2005, citada en Marchesi, Blanco y Hernández, 2014), expresa que “(...) la

educación que se ofrece a las poblaciones indígenas continúa siendo de mala calidad, pobre en recursos y resultados, y no ha logrado constituirse en una respuesta pertinente, sustentada en la propia cultura” (p. 25). Aunque se ha fortalecido la educación intercultural bilingüe no se ha logrado un verdadero impacto a nivel de educación superior.

Los grupos indígenas frecuentemente radican en zonas rurales aisladas y para poder acceder a una institución educativa tienen que desplazarse diariamente grandes distancias; muchas familias optan por mudarse o en algunos casos el estudiante es el que se traslada a vivir en la escuela que ofrece un sistema de internado. De acuerdo con Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015), el promedio de la población indígena no concluye la educación primaria, con 5.7 años de escolaridad en total. El factor de ser bilingüe y hablar español además de la lengua indígena es un aspecto de gran importancia para poder acceder y permanecer en el sistema educativo: de 28 mil jóvenes con edades de 20 a 24 años que sólo hablan una lengua indígena, la mayoría logra terminar únicamente la primaria (Solís, 2017).

Es por ello que, las instituciones de educación superior y en específico las escuelas formadoras de docentes, desempeñan un importante papel en esta problemática y tienen posibilidades de dar respuesta a esta, a través de la creación de una cultura inclusiva, con la elaboración de políticas en esta línea y fomentando el desarrollo de prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2015).

La dimensión cultural implica el desarrollo de valores inclusivos con el objetivo de que todos los participantes del proceso educativo se sientan valorados. Esto implica que no solo se muestre una actitud de respeto hacia las diferencias, sino valorarlas como aspectos que enriquecen el aprendizaje y al centro educativo en general. Para lograrlo, se recomienda realizar actividades que sensibilicen a la comunidad, proporcionando información para tratar de eliminar los temores que las personas pueden tener hacia lo que es diferente. Por ejemplo, con una ceremonia en la institución para conmemorar el día internacional de la Lengua Materna, contemplando a los idiomas que forman parte de la diversidad de alumnado y que no se reducen exclusivamente al español.

Sobre la elaboración de una política inclusiva, resulta esencial contar con “(...) una apuesta política clara y marcos legales que establezcan derechos y responsabilidades y la provisión de los recursos necesarios” (Blanco, 2015, p.13). Este aspecto de la política implica dos cuestiones: tanto respetar y atender la diversidad cultural y social como proveer un acceso igualitario a la educación de calidad. En el caso de la escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, se atiende lo anterior a través de la apertura de espacios para que jóvenes indígenas puedan cursar la licenciatura en Educación Primaria o la licenciatura en Educación Preescolar.

Finalmente, respecto a las prácticas inclusivas, es importante mencionar que estas buscan eliminar las barreras en el aprendizaje y la participación. En el caso de las alumnas indígenas de la escuela Normal, se hace un seguimiento específico a través de la trabajadora social para monitorear que sus necesidades tanto básicas (transporte, productos de higiene, acceso a servicios de salud) como las que se requieren en su proceso de aprendizaje (acceso a becas que proporcionen equipo de cómputo y materiales de papelería) estén cubiertas y que esto no sea un impedimento para ser partícipes de las diferentes actividades escolares y extraescolares que se realizan en la escuela, ya que frecuentemente sus familias no cuentan con los recursos económicos para ello.

Respecto al aprendizaje, el departamento de tutorías supervisa su desarrollo académico, proporcionándoles los apoyos que necesiten. En caso de presentar bajo rendimiento en inglés, les ofrece espacios de regularización para que puedan tener un mejor aprovechamiento, a través de tutorías grupales o individuales. Cabe mencionar que estos apoyos para atender las barreras en el aprendizaje y participación se ofrecen a todas las alumnas de la escuela normal, no solo a las indígenas.

METODOLOGÍA

En el caso de esta investigación se optó por el enfoque cualitativo, el cual “(...) busca captar una realidad social “a través de los ojos” de la gente que está siendo estudiada” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 13). Las investigaciones de tipo cualitativo, parten del principio de que la realidad es una construcción “(...) asume realidades múltiples construidas socialmente a través de las percepciones o puntos de vista individuales y colectivos diferentes de la misma institución” (p. 19). Su objetivo es tratar de entender los fenómenos sociales a través del análisis de como un determinado grupo de personas conceptualiza cierto hecho o fenómeno. En este enfoque el investigador forma parte de la investigación, al ser una persona que conoce del tema y que se involucrará de manera activa en el diseño de instrumentos y la aplicación de estos (idealmente de una manera directa con los participantes). También es importante notar la importancia del contexto para el investigador cualitativo, ya que las reflexiones y conclusiones a las que llegue con su investigación deben siempre ser entendidas a partir del contexto específico en el cual se estudiaron.

Para esta investigación, se utilizó el método Fenomenológico con el propósito de obtener una descripción de la situación, aspecto o fenómeno a través de la vivencia que los participantes tienen de ella. De acuerdo a Husserl (1986, citado en Behar, 2008), “el método fenomenológico puede resultar particularmente útil para la interpretación de los hechos y procesos estudiados; para captar el sentido de los fenómenos y la intención de las actividades sociales” (p. 45). Tomando en cuenta que la inclusión de estudiantes indígenas en la escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón comenzó apenas hace tres años y el nuevo plan de estudios que modifica el curso de inglés es de reciente creación, se considera que este fenómeno puede resultar de interés para ser explorado desde el punto de vista de las estudiantes: cómo es para ellas el proceso de aprendizaje del inglés.

Se emplearon dos técnicas: la entrevista semiestructurada y la biografía lingüística. La entrevista semiestructurada tiene como objetivo obtener información sobre cómo los participantes experimentan determinado fenómeno o situación. De acuerdo a McMillan y Schumacher (2005) esta técnica consiste en una serie de “(...) preguntas con respuesta abierta para obtener datos sobre los significados del participante: cómo conciben su mundo los individuos y cómo explican o dan sentido a los acontecimientos importantes de sus vidas” (p. 458). Este tipo de entrevista se realizó con algunas de las alumnas indígenas que realizan el segundo semestre de la licenciatura en Educación Primaria y que cursan la asignatura de inglés.

Por otro lado, de Sociolingüística se toma el concepto de biografía lingüística, el cual es definido por Nekvapil (2003, citado en Wolf-Farré, 2018) como “(...) un reporte biográfico en el que el narrador pone a un lenguaje, o varios lenguajes - y la adquisición y el uso de ellos ellas en particular- en el centro de su narración” (p. 46). Esta biografía lingüística incluye aspectos como el uso del idioma en la familia, en la comunidad y como estos aspectos influyen en la vida del hablante, analizando la importancia para él. Adicionalmente, este instrumento se puede utilizar para establecer deducciones sobre como un grupo de personas están vinculadas por el idioma.

Acerca de este instrumento es importante subrayar que consiste en reconstruir de manera verbal o escrita la biografía del individuo en términos de las lenguas con las que interactúa, por lo que se considera que es un instrumento pertinente para la temática de esta investigación y puede aportar información valiosa sobre la percepción de las estudiantes indígenas que cursan el nivel superior acerca de su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Participantes

Para elegir a los participantes de este estudio, se utilizó un muestreo por conveniencia, para seleccionar a cinco de las diez alumnas indígenas que cursan actualmente el segundo semestre de la licenciatura en Educación Primaria. En la tabla siguiente se detallan las lenguas que hablan, así como municipio y estado de procedencia.

Tabla 1

Participantes y sus lenguas

| Participante | L1 o Lengua Materna | L2 o Segunda Lengua | Procedencia |
|--------------|---------------------|---------------------|------------------------------|
| 1 | tepehuano | español | Guadalupe y Calvo, Chihuahua |
| 2 | tarahumara | español | Guazapares, Chihuahua |
| 3 | español | tepehuano | Mezquital, Durango |
| 4 | tarahumara | español | Guadalupe y Calvo, Chihuahua |
| 5 | tepehuano | español | Mezquital, Durango |

Nota: elaboración propia

RESULTADOS

A continuación, se muestra la información obtenida a través de los instrumentos aplicados, categorizándola en las tres lenguas con las cuales interactúan las alumnas: indígena, español e inglés. Se muestran extractos textuales de las entrevistas, así como el análisis de estos fragmentos. Así mismo, se incluye un apartado final en el que se exploran las representaciones sociales acerca de los tres idiomas.

Lengua Materna: lengua indígena

Las alumnas indígenas entrevistadas consideran que su lengua materna (L1) es la indígena y su segunda lengua (L2) el español, a excepción de una de ellas que lo manifiesta de manera inversa. Es de interés notar que, a pesar de ello sólo una minoría considera que tiene un dominio completo de sus respectivas lenguas indígenas (se ubican en el 70%- 85%).

El rol familiar que juegan tanto la L1 como L2 es diferente de acuerdo al miembro de la familia con el que se comunican. Con los hermanos pequeños tienden a utilizar el español porque es la lengua que ellos dominan y emplean para relacionarse con sus compañeros de escuela, mientras que con las hermanas que están más cerca de su edad, usan la lengua indígena. Se describe parte de la entrevista textual de la participante n. 2:

Hablo en español con mis papás, con la hermana que me sigue en edad hablo en tarahumara pero con mis hermanos pequeños no, saben mejor español porque sus compañeros de la escuela solo hablan en español

En el caso de la comunicación con los padres, las alumnas que se ubican en los porcentajes más bajos de dominio de su lengua materna indígena, comentan que sus padres se comunican en español con ellas, aunque entre ellos utilicen la lengua indígena. A veces, se comunican con uno de los padres en la lengua indígena y con el otro en español. Se describe parte de la entrevista textual:

Mi mamá y mi tío con el que vive hablan en tepehuano entre ellos, mi mamá, mi papá y mi tío hablan conmigo en español (participante n. 3).

Como es el caso de la participante 1: con su madre se comunica en español (su abuelo materno es mestizo) y con su padre en tepehuano, mencionando que él es hijo de un gobernador de la comunidad y por eso tiene acceso a libros en su lengua acerca de la historia de la comunidad.

Respecto al rol social, todas las alumnas utilizan el español para comunicarse con sus compañeras de la escuela que no son hablantes de una lengua indígena. En caso de tener una compañera que hable la misma lengua, prefieren utilizar la lengua indígena para interactuar. Se describe parte de la entrevista textual:

Con ella hablaba todo el tiempo en tepehuano pero desertó y ahora hablo con todas en español (participante n. 1)

Cabe mencionar que las diferencias entre una misma lengua, específicamente la versión del tarahumara de la zona alta y la versión de la zona baja, provoca que las alumnas no utilicen la lengua para comunicarse entre ellas, ya que las diferentes versiones hacen que no se comprendan mutuamente, a pesar de pertenecer al mismo grupo indígena. Se describe parte de la entrevista textual:

Con mis compañeras de la escuela hablo en español, yo soy tarahumara baja y hay otras alumnas de tarahumara alta pero entre nosotras no nos entendemos, cambian muchas palabras (participante n. 4).

Este fenómeno también se da en las interacciones con maestros que han tenido previas al ingreso a la escuela normal, ya que muchas de ellas tuvieron profesores de lengua indígena, pero al ser de zonas diferentes no se entendían: En la primaria había un maestro pero hablaba tarahumara alta y no le entendía (participante n. 2).

Segunda Lengua: español

Sobre cómo la segunda lengua (español) impacta en el desarrollo académico, se encontró que a excepción de una alumna que aprendió el español a través de las interacciones familiares en casa, la mayoría aprendió español al entrar a la escuela en nivel primaria; una de ellas considera que adquirió el saber hasta la secundaria. Se describe parte de la entrevista textual:

Yo aprendí español hasta la primaria, pero no entendía nada del español, solo recuerdo que nos enseñaron sobre la carta. En la primaria llevábamos materias en tepehuano, era escuela multigrado. Hasta secundaria aprendí bien el español. (Participante n.5)

En este caso, se consolidó la segunda lengua en un periodo más tardío, por lo que manifiesta mayor dificultad actualmente para adquirir los contenidos de las materias que cursa en la escuela normal: comete errores de pronunciación en la expresión textual oral y de comprensión textual escrita, en contraste, ella es de las pocas alumnas que afirma dominar completamente la lengua indígena, habiendo tenido acceso a más materiales y libros de texto en su lengua materna durante su desarrollo académico.

El dominio del español de las alumnas también se relaciona con el acceso a la educación que han tenido sus padres. En general, su nivel de estudios es muy bajo, cursando la mayoría sólo algunos años de primaria, mientras que el resto aprendió a leer y escribir con la ayuda de familiares cercanos. La única alumna cuyos padres concluyeron el primer nivel de educación básica, es la que demuestra una mayor consolidación en la segunda lengua, ya que el nivel de escolarización de sus progenitores le permitió aprender el español desde casa y perfeccionarlo posteriormente en la escuela. Se describe parte de la entrevista textual:

Mis papás siempre hablaban en español entre ellos, los dos terminaron la primaria y por eso lo hablaban. Yo lo aprendí desde la casa. (Participante n.2)

A diferencia de otras de sus compañeras que lo adquirieron en una etapa más tardía con las dificultades que ello representa; por tanto, se puede concluir que el dominio del español permite un mayor acceso a la

educación de los padres de las alumnas, lo cual propicia que ellas a su vez desarrollen en mayor grado sus habilidades en esta lengua.

Tercera Lengua: inglés

Como parte de las experiencias relacionadas con el aprendizaje del inglés, se analizó tanto la historia académica como social de las alumnas. Su interacción escolar con el inglés es muy similar, salvo una de ellas que comenzó a estudiarlo en primaria de manera muy básica, las demás comienzan a tener contacto con la lengua extranjera en la secundaria y/o en la preparatoria. Sus experiencias están relacionadas con las características de su contexto: poca frecuencia en el número de clases (máximo una vez por semana), trabajo con métodos de enseñanza anticuados y poco prácticos (como el caso del enfoque gramatical) y actividades repetitivas y mecánicas. De acuerdo a la participante n.1:

Era puro escrito, nada hablado. Veíamos gramática y traducción, era muy aburrido y no me llamaba la atención o la participante n.4 Me aburre escribir, me gustaba cuando hablábamos junto con el profesor.

El segundo término se refiere al uso que le dan al idioma fuera de la clase. En este aspecto, se encontró que a las alumnas les llaman la atención expresiones cotidianas que son parte de la cultura popular anglosajona y han permeado en nuestro país, incorporándose al español, como el uso de O.K. Las alumnas han añadido estas palabras a su léxico cotidiano y en este sentido muestran una aceptación hacia la lengua (sociolingüística). También lo emplean en las redes sociales como en Facebook para traducir memes publicados o en grupos de WhatsApp.

Sólo la participante n. 4 interactúa con otros tipos de medios en inglés. En sus palabras: Veo películas o algunas series en inglés con subtítulos. Trato de ver videos en Youtube cuando estoy libre y escuchar canciones. Esta alumna es la que tiene un nivel mayor de motivación en los cursos de inglés, manifiesta interés por participar en clase y por los temas nuevos, lo cual expresa de la manera siguiente: Me relajo aprendiendo cosas nuevas, me gusta aprender algo nuevo. Al preguntarle por una experiencia positiva a lo largo de su desarrollo académico en la lengua extranjera, explica: Cuando en la clase de inglés en la Normal platicamos de los platillos tradicionales que nos gustaban y artesanías, había palabras que no conocía, y decir lo que a mí me gusta es importante por si algún día me encuentro a alguien que habla inglés. Este marcado interés por aprender la lengua extranjera, hace que tenga un alto nivel de motivación y compromiso hacia el curso, el cual manifiesta utilizando recursos multimedia por su cuenta para reforzar sus habilidades. Es la alumna indígena que mejores resultados obtiene en los diferentes instrumentos de evaluación que sea aplican en el curso, y la que ha mostrado un mayor avance del primer semestre al segundo.

Dentro del área de la meta cognición, se encontró que la mayor dificultad que las estudiantes indígenas experimentan en el aprendizaje de esta lengua se debe a las diferencias entre la fonética del inglés y la del español; por ejemplo, en inglés existen vocales cortas y vocales largas. De acuerdo a la lingüística contrastiva y el análisis de las similitudes y diferencias entre dos lenguas, cuando aprendemos una segunda lengua se da el fenómeno de la transferencia entre los conocimientos que tenemos sobre nuestra lengua materna y la que queremos aprender, lo cual causa errores o interferencias. A la pregunta: ¿Qué se te dificulta del inglés? la participante n. 5 responde: Pronunciarlo porque se escribe diferente de cómo se pronuncia, por ejemplo la i suena como a, mientras que la participante 1 contesta: La gramática porque se escribe diferente al hablarlo.

Es por ello que, la estrategia de estudio que más utilizan consiste en leer la palabra, visualizarla en su mente y tratar de memorizarla, asociando la imagen con el sonido de la pronunciación. También mencionan

el recordar la forma en la que la maestra pronuncia la palabra, sólo una de ellas incluye el aspecto del significado de la palabra a la hora de repasar, adicionalmente a la pronunciación.

Como herramienta principal para el aprendizaje del inglés fuera de la clase, las alumnas utilizan el traductor, debido a que todavía se encuentran en un nivel de dominio básico de la lengua y necesitan traducir palabra por palabra porque todavía no han hecho la transición a pensar en inglés. Adicionalmente, se observa coherencia entre lo que le recomendarían a alguien que está comenzando a aprender el idioma y las actividades que ellas mismas llevan a cabo por su cuenta para consolidarlo. Mencionan estrategias como ver películas en versión original con subtítulos, escuchar canciones en inglés y traducir palabras y tratar de memorizar su pronunciación y significado. También aportan elementos que han adquirido a través de su experiencia en el curso de inglés durante su primer año en la escuela Normal, como por ejemplo la importancia de preguntar todas sus dudas a la maestra y el uso de material didáctico, como el que han utilizado en esta asignatura.

El campo de la información se integra por los conocimientos que se tienen sobre un tema (representaciones sociales), es la explicación sobre la realidad que se va formando en la vida cotidiana. En esta cuestión, se les preguntó a las alumnas sobre la utilidad y la importancia del inglés. Sobre el aspecto de la utilidad del inglés, se evidencia el contexto de vivir tanto en un estado frontera con Estados Unidos y la situación común de la migración: Quiero visitar a mis primas, ellas son tepehuanas y se fueron a vivir a Estados Unidos con mis tíos, y si ellas me hablan para comprenderlas (extracto del diálogo de la participante n.5). Como la procedencia de algunas de las alumnas de un municipio con actividad turística:

Los turistas gringos que van a Guachohi preguntan si no entienden algo o Si me encuentro con alguien extranjero puedo contestar o entender. En mi rancho no hay, pero en las barrancas si hay mucho turista extranjero. No he hablado con ellos pero sí los he escuchado (Extracto del diálogo de la participante n. 1).

También existen aspectos específicos de las situaciones de vida que han experimentado las alumnas; una de ellas ha tenido que trabajar desde la adolescencia para poder seguir estudiando, por lo que la utilidad que le ve al inglés es como este idioma puede proveerle acceso a un mejor empleo. De igual manera, las alumnas que provienen de una comunidad más pequeña y aislada que sus compañeras, explican la ausencia de personas que sepan inglés y la esperanza de poder ser ellas quienes lleven este idioma a su comunidad:

Aparte de las lenguas que hablo me gustaría aprenderlo porque en mi comunidad nadie lo habla, sólo hablan 2 idiomas, y yo quisiera hablarlo y después trabajarlo con los niños desde pequeños.

Tal es el caso de la participante n. 4, proveniente de la comunidad de Zapechico en el municipio de Guadalupe y Calvo, con una población de 48 habitantes los cuales todos pertenecen a un grupo indígena.

Representaciones Sociales

Las representaciones se entienden como una imagen o modelo social. Para explorar este concepto, se les pidió a las alumnas que localizaran y representaran sus tres lenguas en un dibujo de la figura humana, y explicarán el porqué de su elección. Se obtuvieron los siguientes hallazgos:

1. Lengua materna (lengua indígena): principalmente, la ubican en el corazón, ya que su aprendizaje se asocia a su núcleo familiar y expresan que por esa razón no la van a olvidar. También la dibujaron en los pies como símbolo de sus raíces y en el cerebro porque al ser su primera lengua siempre la van a recordar.
2. Segunda lengua (español): las respuestas de las alumnas se ubicaron en dos categorías: las que asocian el español con sus manos y las que establecen esta relación con el cerebro. El significado de las manos expresa el uso común de este idioma por encima de otro, además de la posibilidad de ayudar a las

personas de su comunidad que, por no saber español son víctimas de injusticias. El cerebro representa el aprendizaje en la escuela, reiterando también que es el que más utilizan.

3. Lengua Extranjera (Inglés): en este aspecto las respuestas de las alumnas fueron completamente diversas y se observa cómo influye su estilo de aprendizaje preferente, los procesos de meta cognición y el nivel que cada una de ellas percibe que tiene en la lengua. Por ejemplo, la participante 5 identifica el inglés En las orejas porque puedo aprender escuchando y en los ojos porque puedo aprender dibujando. El elemento de las orejas se repite en otra estudiante, pero más que asociarlo a una forma de aprendizaje lo identifica por su cualidad de aprendiz No lo sé hablarlo pero solo lo escucho, me lo transmiten las que saben hablarlo, lo escucho y aprendo. También en el sentido de estar consciente de las habilidades que tiene más desarrolladas en esa lengua y las que necesita mejorar, la participante n.3 comparte que En la boca, no lo sé del todo pero a veces si lo sé pronunciar. El aspecto de la meta cognición se evidencia en la respuesta de una de las alumnas, a través de la estrategia que utiliza para lograr el aprendizaje de esta lengua En la mente, apenas lo voy aprendiendo, pensando y aprender que no se me olvide y seguir aprendiendo y memorizando.

Para explorar más a profundidad la representación social que las alumnas indígenas tienen de la lengua extranjera, se les pidió que explicaran la imagen que les viene a la mente al pensar en el idioma inglés. A excepción de una alumna que asoció el idioma con la bandera de Estados Unidos, vuelve a manifestarse la importancia del contexto sociocultural de las alumnas indígenas, ya que todas imaginan a gringos altos y güeritos; basado en sus experiencias con turistas estadounidenses que visitan la sierra de Chihuahua.

En la exploración de la actitud, es importante notar que todas las alumnas son capaces de encontrar aspectos positivos sobre aprender una lengua y ninguno negativo. Los puntos que rescataron están vinculados directamente con la utilidad de la lengua, relacionado de manera muy concreta con el contexto geográfico de la comunidad a la que pertenecen, como expresa la participante n. 1 a la pregunta ¿Cuáles son los aspectos positivos o ventajas de aprender el inglés?, respuesta: Interactuar con las personas, en la frontera y con los turistas en Guachochi o de acuerdo a la segunda participante, respuesta: Si algún día voy a Estados Unidos puedo preguntar lo que no sepa. Dos de las alumnas proyectan su uso en su futuro como maestras, resaltando la ausencia de formación en la lengua extranjera que ellas vivieron y observa que continúa con sus hermanos. Una de ellas añade la posibilidad de encontrar trabajo fuera del ramo de la docencia, que el dominio del idioma inglés puede proveerles.

Precisamente de estas ventajas que las alumnas identifican, rescatan aspectos que les motivan hacia el aprendizaje de la lengua; uno de los aspectos que se revisan en el ámbito de la actitud dentro de las representaciones sociales. En palabras de la primera participante Me va a servir cuando sea maestra con mis alumnos, puedo enseñar a los alumnos rurales. Tratan también de utilizar sus experiencias personales con el aprendizaje de su segunda lengua, el español, como ejemplo y motivante: Como aprendí el español hasta que entré a la primaria, igual puedo con el inglés; así como las vivencias de sus familiares más cercanos: Igual que mucha gente, como mis primas tepehuanas que viven en Estados Unidos aprendieron español e inglés, tal cual comparte la 5ta participante.

CONCLUSIONES

El especialista en los pueblos indígenas de México Federico Navarrete (2008) expresa que la lengua “(...) es más que un modo de comunicación, pues también incluye la forma de concebir el mundo y expresa los valores de la comunidad que la habla” (p. 68). En el caso de las personas que pertenecen a los pueblos indígenas de nuestro país, es común que, adicionalmente a su lengua materna, adquieran el español como segunda lengua con diferentes propósitos (económicos, académicos, sociales, etc.). Esta forma de entender nuestro entorno que el idioma que hablamos nos otorga, puede ser modificada cuando se aprende una segunda o tercera lengua (lengua extranjera); ya que las creencias pueden desequilibrarse y entrar en conflicto, dando pie a una modificación y recreación de estas.

Adicionalmente, al aprender una segunda lengua que se utiliza con mayor frecuencia que la materna, puede provocar que la primera lengua se abandone paulatinamente por falta de uso o incluso desde el entorno familiar porque la fomenta más (Rojas, Lagos y Espinoza, 2016). En el caso de algunas de las alumnas que participaron en esta investigación, para acceder a mayores oportunidades académicas. A pesar de que en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón las alumnas indígenas realizan su examen de admisión en su lengua materna, esta queda en desuso y tienen que desempeñarse principalmente utilizando el español para cursar las asignaturas de la malla curricular. Por si fuera poco, deben de cursar y acreditar un curso de inglés cada semestre, siendo que la mayoría de ellas ha tenido poca o nula exposición previa a esta lengua extranjera, sus acercamientos han resultado poco motivantes para ellas y no han logrado adquirir el nivel mínimo que se establece para ingresar a la educación superior.

Tanto la primera (lengua indígena) como la segunda lengua (español) juegan diferentes roles en el ámbito escolar, social o familiar de las alumnas. En los casos en los cuales adquirieron el español en una etapa más tardía, se observa un rezago en las habilidades de comunicación en esta lengua, con una mayor exposición y dominio de la lengua indígena en su entorno familiar. Por el contrario, las alumnas que tienen mejor rendimiento en español, provienen de familias con un mayor nivel educativo de los padres, precisamente gracias a la adquisición de esta segunda lengua, así como su uso mayoritario en el hogar.

En el aspecto social, las alumnas eligen la lengua en la que se comunican según el propósito y el oyente. Salvo excepciones en las cuales coinciden con alguna compañera con la cual comparten la lengua indígena (siempre y cuando pertenezcan a la misma región, ya que se encuentran diferencias geográficas que impiden el entendimiento) principalmente utilizan el español.

Siendo que el propósito de este estudio es describir y analizar las acciones de las alumnas indígenas para el aprendizaje del inglés, resulta relevante comentar que, en este proceso, intervienen acciones como el nivel de metacognición de las alumnas, así como las estrategias y herramientas que utilizan. Todo ello se asocia al nivel de dominio que tienen de la lengua, por ello utilizan frecuentemente el traductor. Solo una de ellas ve películas con subtítulos o escuchan música en ese idioma para reforzar su aprendizaje, pero todas comienzan a interiorizar estrategias que trabajan en las asignaturas de inglés durante sus primeros semestres en la escuela normal. De manera general, se puede concluir que su interacción con el inglés previo al ingreso a la educación superior había sido nula o escasa, con experiencias mayormente negativas (pocas clases y metodología de enseñanza tradicional).

Todo lo anteriormente mencionado, se refleja en las representaciones sociales que las alumnas tienen de las tres lenguas que conocen, aunque cada una sea en un nivel de dominio diferente. Es por ello que la lengua

extranjera la localizan en los oídos y en los ojos, porque son aprendices que reciben la información nueva pero todavía no son capaces de expresarla y producirla.

Finalmente, en el componente de la actitud, se evidencia en la motivación que presentan en la adquisición de la lengua extranjera. Esta se relaciona a condiciones personales que abarca su contexto de origen; en el cual aspectos como el fenómeno migratorio hacia los Estados Unidos y el turismo norteamericano en ciertas regiones del estado de Chihuahua cobran una gran importancia. Llama la atención que el inglés comience a permear en el lenguaje de uso cotidiano, a través de ciertas expresiones anglosajonas y el uso de las redes sociales, una de las actividades de ocio preferidas por los jóvenes.

REFERENCIAS

- Arizmendi, F. A., Ramírez, D. y Arias, S. (2016). Representaciones sobre las lenguas de un grupo de estudiantes indígenas en un programa de formación de docentes de idiomas. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 84-97.
- Bataller, A. (2019). Del concepto de lengua materna al de competencia plurilingüe. Representaciones de la identidad y la enseñanza multilingües a partir de biografías lingüísticas. *ONOMÁZEIN*, 44, 15-36.
- Behar, (2008). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Shalom
- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre la educación Inclusiva. En *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Conferencia Internacional de Educación, cuadragésima octava reunión.
- Blanco, R. (2015). Hacia una Escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48, 55-72.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación inclusiva*. España: Organización de estados Iberoamericanos, FUEM.
- Despaigne, C. (2018). Lengua, poder e identidad en el aprendizaje del inglés: el caso de estudiantes de la Sierra Norte de Puebla. *Revista nuestra América*, 6(11), 149-169.
- Fernández-Castro, L. (2016). *Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas*. Ciudad de México: CNDH
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2018). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: cuaderno informativo*. Ciudad de México: Secretaría de Cultura
- Larraín, H. (1983). ¿Pueblo, etnia o nación? Hacia una clarificación antropológica de conceptos corporativos aplicables a las comunidades indígenas. *Revista de Ciencias Sociales*, 2, 28-53.
- Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos
- Mayor, J. (1994). Adquisición de una segunda lengua. *ASELE, Actas IV*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Méndez, A. (2015). *Representaciones sociales en ámbitos educativos*. Ciudad de México: Red Durango de Investigadores Educativos.
- Mora, M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. Athenea Digital, 2.
- Navarrete-Linares, F. (2008). *Los pueblos indígenas de México*. Ciudad de México: CDI
- Oberti, P. (2015). El estudio de las representaciones sociales como aporte para las intervenciones profesionales. *Fronteras*, 8, 157-162.
- Ortega, M. (2010). Pueblos originarios, autoridades locales y autonomía al sur del Distrito Federal. *Nueva Antropología*, 13(73), 87-117.
- Pérez, M. A. y Rivera, M. A. (2011). Los pueblos originarios de México. *Estudios Agrarios*, 17(45), 15-60.

- Rojas, D., Lagos, C. y Espinoza, M. (2016). Ideologías lingüísticas acerca del Mapudugun en la urbe chilena: el saber tradicional y su aplicación a la revitalización lingüística. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 48(1), 115-125.
- Singer, N., Rubio, M, y Rubio, R. (2018). Representaciones de estudiantes de traducción en el aprendizaje de una lengua extranjera. *ONOMÁZEIN*, 39, 2454-269.
- Singer, N., Rubio, M. y Rubio, R. (2019). Enseñanza de las lenguas: una comparación de las representaciones sociales de alumnos de primer y quinto año de la carrera de lingüística aplicada a la traducción. *DELTA*, 35(4), 1-27.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. 48ª reunión, 2º informe.
- Velasco, L. M. (2016). Representaciones sociales sobre el aprendizaje en inglés elementas en estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad de Ibagué. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 66-77.
- Wolf-Farré, P. (2018). El concepto de biografía lingüística, *Lengua y Habla*, 22, 45-54.