

Factores pedagógicos y psicosociales que promueven prácticas de resistencia hacia el aprendizaje
del inglés como lengua extranjera

Natalia Andrea Caro Sánchez ✉ ncaro83@yahoo.com

Tesis para optar al título de Magíster en Educación

Asesor: Milton Daniel Castellano Ascencio, Doctor (PhD)

En Lingüística



Universidad de San Buenaventura Colombia

Facultad de Educación

Maestría en Ciencias de la Educación

Medellín, Colombia

2017

Citar/How to cite	(Caro, 2017)
Referencia/Reference	Caro, N. (2017). <i>Factores pedagógicos y psicosociales que promueven prácticas de resistencia hacia el inglés como lengua extranjera</i> (Tesis Maestría en Ciencias de la Educación). Universidad de San Buenaventura Colombia, Facultad de Educación, Medellín.
Estilo/Style: APA 6th ed. (2010)	



Maestría en Ciencias de la Educación, Cohorte XIII.

Línea de investigación en Pedagogía, lenguaje, y comunicación

Bibliotecas Universidad de San Buenaventura



Biblioteca Digital (Repositorio)
<http://bibliotecadigital.usb.edu.co>

- Biblioteca Fray Alberto Montealegre OFM - Bogotá.
- Biblioteca Fray Arturo Calle Restrepo OFM- Medellín, Bello, Armenia, Ibagué.
- Departamento de Biblioteca - Cali.
- Biblioteca Central Fray Antonio de Marchena – Cartagena.

Universidad de San Buenaventura Colombia

Universidad de San Buenaventura Colombia - <http://www.usb.edu.co/>

Bogotá - <http://www.usbbog.edu.co>

Medellín - <http://www.usbmed.edu.co>

Cali - <http://www.usbcali.edu.co>

Cartagena - <http://www.usbctg.edu.co>

Editorial Bonaventuriana - <http://www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co/>

Revistas - <http://revistas.usb.edu.co/>

Tabla de contenido

Resumen	7
Introducción	9
1. Presentación del problema de investigación	11
1.1 Planteamiento del problema	11
2. Marco de referencia.....	27
2.1 Consideraciones iniciales	27
2.2 Resistencia y prácticas de resistencia.....	27
2.3 Términos relacionados con el concepto de resistencia.....	31
2.3.1 Gubernamentalidad.....	31
2.3.2 Ideología	33
2.3.3 Reproducción	34
2.3.4 Hegemonía	35
2.4 Prácticas de resistencia en el escenario escolar.....	36
2.5 Manifestaciones de la resistencia en el contexto escolar	40
2.6 Elementos detonantes de prácticas de resistencia en el espacio escolar	41
2.6.1 Elementos actitudinales y discursivos.	42
2.6.2 Factores psicológicos	43
2.6.2.1 Diferencias individuales.....	44
2.6.2.2 Factores personales	44
2.6.2.3 La ansiedad	45
2.6.2.4 La motivación	46
2.6.2.5 La desmotivación.....	47
2.6.2.6 La empatía.....	48
2.6.2.7 La anomía.....	48

2.6.2.8 La tolerancia a la ambigüedad	48
2.6.2.9 La afectividad.....	49
2.6.3 Factores sociales	50
2.6.3.1 El contexto socioeconómico	50
2.6.3.2 La familia.....	50
2.6.3.3 La escuela.....	50
2.6.3.4 La identificación con el grupo social	51
2.7 Relaciones entre prácticas pedagógicas y prácticas de resistencia.	51
2.8 Consideraciones problemáticas de la inclusión del inglés en el currículo de Colombia y bilingüismo.....	54
2.8.1 Bilingüismo en Colombia (lenguas minoritarias).....	57
2.9 Imaginarios sobre la importancia del inglés en Colombia	59
2.10 Prácticas de resistencia frente a la enseñanza del inglés como lengua extranjera	60
3. Metodología	63
3.1 Diseño de la investigación.....	63
3.2 Población.....	63
3.3 Instrumentos	64
3.3.1 Instrumentos cuantitativos	64
3.3.2 Instrumentos cualitativos	72
3.3.3 Procedimiento	73
4. Análisis y resultados.....	74
4.1. Caracterización de la población y presencia del inglés en el entorno sociofamiliar de los estudiantes	74
4.2. Análisis de los factores psicosociales y pedagógicos.....	79
Correlaciones entre el cuestionario de autoestima y el cuestionario de ansiedad.....	86

4.3 Imaginarios de los estudiantes de la media académica de la institución educativa villa flora frente a la inclusión del inglés en el currículo.....	88
4.4 Prácticas de resistencia hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera	96
4.4.1 Prácticas de resistencia hacia el aprendizaje del inglés en el grado 11°2.....	97
5. Discusión y reflexiones pedagógicas	121
6. Conclusiones	124
Referencias	131
Anexo 1 Autorización del comité de bioética	137
Anexo 2 cuestionario de autoestima global, Jhonson (1997).....	138
Anexo 3 Foreign Language Class Anxiety Scale Horwitz (1986)	140

Lista de tablas

Tabla 1. Diferencia entre segunda lengua y lengua extranjera	23
Tabla 2. Estadísticas de fiabilidad para el cuestionario de autoestima	67
Tabla 3. Estadísticas de cada ítem del cuestionario de autoestima	67
Tabla 4. Estadísticas de fiabilidad aprensión comunicativa.....	68
Tabla 5. Estadísticas de cada ítem correspondiente a la dimensión de aprensión comunicativa...	68
Tabla 6. Estadísticas de fiabilidad de la dimensión de ansiedad ante procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera	70
Tabla 7. Estadísticas de cada ítem correspondiente a la dimensión de ansiedad ante procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera.....	70
Tabla 8. Estadísticas de fiabilidad para la dimensión Seguridad en el uso de la lengua extranjera dentro y fuera del aula.....	71
Tabla 9. Estadísticas de fiabilidad para la dimensión Actitudes negativas hacia el aprendizaje ...	71
Tabla 10. Frecuencias y porcentajes de las variables de la encuesta	76
Tabla 11. Estadísticos descriptivos del cuestionario de autoestima y ansiedad.....	79
Tabla 12. Tabla de frecuencias de los ítems del cuestionario de autoestima global	83
Tabla 13. Tabla de frecuencias de los ítems del cuestionario de FLCAS	84
Tabla 14. Correlativos entre autoestima global y ansiedad.....	86
Tabla 15. Encuesta social pregunta 10	93
Tabla 16. Encuesta social pregunta 11	94
Tabla 17. Encuesta social pregunta 12	94
Tabla 18. Encuesta social pregunta 13	95
Tabla 19. Encuesta social pregunta 19	96

Resumen

Este proyecto de investigación denominado “Factores pedagógicos y psicosociales que promueven prácticas de resistencia hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera” se propone motivado en la incidencia e importancia que ha ganado la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el territorio nacional y el poco interés por parte de muchos estudiantes que no ven en el inglés una asignatura a la que se le deba dar prioridad en el colegio. Se pretende develar el porqué de esas actitudes, qué factores las promueven y descubrir si detrás de ellas se esconden prácticas de resistencia.

Por lo anterior, esta investigación es de corte mixto en la medida en que vincula un análisis cuantitativo y uno cualitativo. Teniendo en cuenta el enfoque, los instrumentos de recolección de datos para la parte cuantitativa fueron la encuesta con el fin de conocer la información socio demográfica de los estudiantes y el cuestionario. Se aplicaron dos cuestionarios, uno sobre autoestima global, diseñado por Jhonson (1997) y otro sobre ansiedad denominado Foreign Language Class Anxiety Scale, este instrumento fue diseñado por Horwitz (1986). Para el análisis cuantitativo se utilizó el programa SPSS versión 23. Se aplicó la prueba alfa de cronbach para evaluar la fiabilidad del instrumento y realizaron análisis de normalidad y correlaciones.

Para la parte cualitativa se utilizó la entrevista con el fin de profundizar en algunos aspectos que arrojó el análisis cuantitativo y para complementar el análisis general. Se utilizó el programa Atlas ti. El proceso de interpretación de las entrevistas está basado en un análisis del discurso.

Los resultados del estudio indican que se encontraron correlaciones significativas entre la aprensión comunicativa para hablar en una lengua extranjera y la ansiedad, así mismo, se estableció que los imaginarios que tienen los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés fueron creados con base a los discursos de la familia y la escuela. Finalmente, se constató que existen prácticas de resistencia pasivas hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Palabras clave: aprendizaje del inglés, ansiedad, imaginarios, autoestima, resistencia.

Abstract

This research Project called “pedagogical and psychosocial factors that promote practices of resistance toward English learning as a foreign language” is proposed given the incidence and importance that the process of English teaching and learning as a foreign language has won throughout the Colombian territory and the Little interest on the part of many students, who do not see in the English as a subject that you should give priority in the school. The aim is to unveil the reasons of these attitudes, what factors promote them and to discover if behind them are hidden practices of resistance.

This research project has a mixed methodology and it includes a qualitative and a quantitative analysis. Taking into account the approach, the instruments to collect the data in the qualitative part were the survey, whose objective was to know the students socio demographic information and, the questionnaire; There were applied two questionnaires, the first one was about global self-esteem, it was designed by Jhonson (1997) and the other one was about anxiety, it was called the Foreign Language Class Anxiety Scale, this questionnaire was designed by Horwitz (1986). The program spss in its version 23 was used for the quantitative analysis, It was also applied the alpha of Cronbrach to evaluate the reliability of the instrument and were done normality and correlations analysis.

For the qualitative part there was used the interview whose objective was to deep in some aspects from the quantitative part results and to complement the general analysis. For this qualitative part was used the Atlas ti program. The process of interpretation about the interview was based on the speech analysis.

The result of this research project found meaningful correlations between communicative apprehensions to talk in a foreign language and the anxiety, at the same time, were established that the imaginaries the students have about the English learning process were created based on the family and school speeches, finally, the project corroborated that passive resistance practices exist toward the English learning as a foreign language.

Keywords: English learning, anxiety, imaginaries, self-esteem, resistance.

Introducción

La sociedad colombiana actual, se encuentra abocada hacia la globalización y por ende hacia el aprendizaje de una lengua extranjera como medio para sobresalir y encontrar mejores oportunidades laborales. Es por eso, que con el proceso de globalización e intercambio de culturas el gobierno viene implementando diversas estrategias para que los ciudadanos aprendan otro idioma, en este caso el inglés.

El primer gran proyecto que se plantea para mejorar el nivel de inglés en Colombia es el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB, 2004), con este proyecto todas las instituciones educativas públicas del país se ven avocadas a participar y, obligadas a seguir los lineamientos que el Ministerio de Educación Nacional les propone, lo cual, conlleva a que los planes de estudio adopten el marco común europeo como referencia para medir los resultados de los estudiantes mediante pruebas externas sin tener en cuenta el contexto cultural, personal e individual de los estudiantes colombianos.

La adaptación del PNB en el ámbito educativo, específicamente en el aula, donde se desarrollan las clases de inglés, se ha realizado paulatinamente, y los docentes han tenido que enfrentar diferentes retos, desde la sobrepoblación de los salones hasta la escasez de materiales y la falta de interés de los estudiantes sin embargo, la situación más sobresaliente que interviene directamente en la adquisición del inglés como lengua extranjera es, la renuencia hacia el aprendizaje y el uso de la misma. De esta problemática se desprende la necesidad de conocer tanto los factores que hacen posible una mejor adquisición y apropiación de una lengua extranjera como los que pueden detonar en prácticas de resistencia hacia la asignatura mencionada.

De acuerdo con lo anterior, la enseñanza del inglés está descontextualizada y los estudiantes perciben dicha situación preguntándose sobre la importancia de estudiar una lengua extranjera como el inglés o sobre la pertinencia de aprender una lengua que no van a tener la oportunidad de utilizar luego, lo anterior justifica la pregunta por las prácticas de resistencia dentro del aula y por los factores que las promueven.

Son muchas las investigaciones realizadas en torno a la resistencia escolar, pero pocos los estudios que se han desarrollado sobre las prácticas de resistencia en el marco de la enseñanza de una lengua extranjera como el inglés.

Los procesos de investigación sobre el tema de resistencia, se enfocan más que todo en el ámbito político, es decir, en contra de prácticas promovidas por el Estado las cuales no son aceptadas ni llevadas a cabo por minorías, y, en el ámbito escolar, en contra de los dispositivos de control que se ejercen en las instituciones educativas. Estos grupos, organizaciones o agenciamientos (como ellos deseen nombrarse), definen abiertamente sus objetivos y realizan acciones en contra de lo que se estipula, promoviendo así, actividades para defender sus ideales.

En la presente investigación se hará énfasis en los factores pedagógicos y psicosociales que pueden promover las prácticas de resistencia, partiendo del contexto de la Institución Educativa Villa Flora, ubicada en Robledo Villa Flora y con estudiantes del grado undécimo quienes serán los sujetos de esta investigación.

Para dar respuesta a los objetivos, se plantea entonces, un proyecto de corte mixto con instrumentos cualitativos y cuantitativos, de este modo, se propone la siguiente ruta:

El primer capítulo dará cuenta de la problematización en torno al proyecto de investigación propuesto, en el segundo capítulo se presentarán los referentes teóricos correspondientes a los factores psicosociales y pedagógicos que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera, y, así mismo, se abordará el tema de resistencia escolar. En el tercer capítulo se explicará la metodología implementada para la recolección de datos; en el cuarto capítulo, se presentarán los resultados del análisis cuantitativo realizado a partir de la encuesta y de los cuestionarios implementados; autoestima global, diseñado por Jhonson (1997) y Foreign Language Class Anxiety Scale, diseñado por Horwitz (1986). En este apartado se podrán encontrar las correlaciones existentes entre autoestima y ansiedad, así como, el proceso de validación llevado a cabo para verificar la confiabilidad de los instrumentos, también, se podrán apreciar los resultados del análisis cualitativo con base en las entrevistas y se describirán los imaginarios de los estudiantes sobre el aprendizaje y la enseñanza del inglés. Finalmente, se presentarán unos resultados y conclusiones del estudio para proponer luego, unas reflexiones pedagógicas.

1. Presentación del problema de investigación

1.1 Planteamiento del problema

La historia de la enseñanza del inglés en Colombia no es nueva, desde hace mucho tiempo, el inglés ha tenido su lugar en el país. De acuerdo a León, & León, (2012), en Colombia las políticas lingüísticas relacionadas con el inglés inician a partir de 1824 en el colegio San Bartolomé de Bogotá donde se implementaron las cátedras del inglés y del francés como lenguas extranjeras. En 1979, el gobierno hizo obligatoria la enseñanza del francés luego de una visita del presidente de esa época a Colombia, el francés era obligatorio para los grados 10° y 11°, mientras que el inglés se tenía que enseñar en los grados 6° y 7°, lo anterior indica que no había una política clara y la que se empezó a implementar contaba con un sesgo político.

En 1982, se crea la política denominada *The English Syllabus*. Esta propuesta buscaba implementar un currículo en inglés para los grados de la básica secundaria y media académica con la ayuda del Consejo Británico y el Centro Colombo Americano; hubo críticas a la propuesta debido a la falta de preparación pedagógica y lingüística de los docentes de esa época para asumir ese reto.

A inicios de los 90, la política lingüística que se implantó en torno a la enseñanza del inglés como lengua extranjera fue el COFE (*Colombian Framework for English*). El objetivo era formar a profesores de inglés en las universidades públicas y privadas del país. Al igual que la política anterior, esta fue suscrita por el Ministerio de Educación en convenio con el Consejo Británico. El centro de las críticas esta vez, fueron los pocos recursos con que contaban las instituciones educativas, la pobre infraestructura de las universidades y la poca formación en investigación por parte de los docentes. Posteriormente, la *Ley General de Educación* (1994) generó un cambio importante en el sistema educativo colombiano. En relación con las lenguas, se incluyó la necesidad de aprender una lengua extranjera desde la educación básica primaria, al igual que se promulgó un

tipo de educación especial para los grupos minoritarios bajo el nombre de “Etno educación”.

Además, se afirmó que la educación para dichas comunidades debía ser bilingüe, respetando su lengua materna. De la Ley General surgieron los lineamientos curriculares en lenguas extranjeras que pretendían poner en práctica lo promulgado en la *Ley General de Educación*, se redactaron los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras para establecer las habilidades mínimas con las que debía contar un estudiante para aprender inglés como lengua extranjera. Surgieron críticas a esta política porque de nuevo se pensó que el sistema educativo del país no estaba preparado (León & García, 2012, pp. 47-70).

En el 2004, se propone una ley denominada el *Programa Nacional de Bilingüismo* cuyo propósito es lograr que para el 2019 los ciudadanos sean bilingües, la política surge con el apoyo del Consejo Británico y ciertas compañías transnacionales como Cambridge University Press que diagnosticaron frente al nivel de competencia de la lengua inglesa del profesorado. Como respuesta a dicha propuesta surgieron proyectos locales como el *Programa Bogotá Bilingüe* (2006) para insertar al país en la economía global mediante el aprendizaje del inglés.

El plan nacional de bilingüismo se ha criticado no solo porque obedece a una política sino porque hace referencia a la adquisición del inglés como un negocio económico que da prestigio y competitividad al país:

El principal objetivo del Programa Nacional de Bilingüismo es tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural. Entre los objetivos específicos se encuentra el que, a partir del año 2019, todos los estudiantes terminen su educación media con un nivel intermedio (B1 según los Estándares Básico de Competencia en Lengua Extranjera: inglés). Igualmente, a partir de este año, se espera que todos los docentes de inglés del país posean un nivel, por lo menos, intermedio-avanzado (B2

según los Estándares Básico de Competencia en Lengua Extranjera: inglés) (MEN 2006, p. 6).

Como se muestra en el objetivo del PNB, la economía global es la que promueve el uso del inglés para la obtención de diversos fines monetarios y no para la formación del estudiante, en este sentido, el estudiante no se convierte en el centro de la educación, sino que pasa a un segundo plano ya que la educación sirve como puente al Estado para alcanzar sus proyectos.

Otro tema que aparece siempre cuando se habla del inglés como lengua extranjera es el cuestionamiento sobre su enseñanza en un territorio como Colombia que tiene variedad en otras lenguas indígenas, a las que la mayoría de la gente no les presta importancia o no conocen. Es paradójico que mientras en Colombia las políticas para enseñar el inglés como lengua extranjera se vienen desarrollando desde ya algún tiempo, solo hasta la Constitución de 1991 las lenguas minoritarias adquieren su estado de cooficialidad y obtienen, algo de prestigio.

Ahora bien, el término bilingüismo, se refiere a la capacidad de hablar en dos idiomas diferentes que son utilizados en la vida cotidiana de las personas a la par. En Colombia no es posible hablar de bilingüismo con el inglés, mientras que si es en relación con las lenguas minoritarias como lo afirman León, & León, (2012, p. 47): Se sigue perpetuando la idea de que ser bilingüe en Colombia es hablar castellano e inglés, desconociendo el hecho de que hay individuos bilingües hablantes de castellano y una lengua minoritaria, o hablantes de dos lenguas aborígenes.

Este punto muestra que los colombianos, o al menos quienes dirigen el país, no tienen una identidad lingüística clara o definida, pues se le da más importancia a lo foráneo, a las costumbres, a las tendencias mundiales, a la globalización y a la economía que a lo local y a lo que, de por sí, pertenece a las raíces que identifican a los colombianos. Proteger una lengua indígena no debería ser solamente ayudar a preservarla internamente, es decir, procurar porque las comunidades indígenas que la hablan no desaparezcan, proteger una lengua también incluye su divulgación y enseñanza a fin de que más personas la conozcan y se apropien de ella.

No se trata de desprestigiar la enseñanza o el aprendizaje del inglés, de hecho, en nuestra sociedad se ha venido presentando como una necesidad, y es de vital importancia que los colombianos tomen conciencia de las implicaciones sociales, económicas y personales que esto trae, se trata de develar y reflexionar en torno al tema de la inclusión de ese idioma en nuestro país para encontrar una explicación más clara a una situación problemática que se abordará más adelante.

Continuando con la inclusión del inglés en nuestro contexto, Colombia no sería el único país en el que se implementa la enseñanza del inglés para el crecimiento económico; en Costa Rica sucedió algo parecido. De acuerdo al estudio realizado por Marín Arroyo, (2015) denominado *La enseñanza del inglés en Costa Rica en el siglo XIX: una respuesta al modelo económico*, los grupos hegemónicos de ese país influyeron para que la enseñanza del inglés se volviera primordial, empezaron a realizar negocios estratégicos y alianzas comerciales con países de habla inglesa y, de esa manera, lograron un fortalecimiento económico; de ahí que a partir del siglo XIX se empezaran a dar clases en esa lengua y se deja claro que la inclusión del inglés no es un acto circunstancial sino estratégico e impuesto por el Estado para lograr un propósito económico.

Cuando se piensa en políticas para la enseñanza y aprendizaje del inglés basadas en propósitos de globalización, dinero y poder y no en identidad, equidad y formación, el impacto o las repercusiones a las que esto conlleva son muchas, entre ellas se podrían mencionar por ejemplo los bajos resultados en las pruebas externas como SABER 11 y pruebas PISA que reflejan vacíos en las políticas y a lo mejor una meta desfasada de la realidad ya que se propone una ley utópica para alcanzar el nivel B1 al finalizar el grado 11°, no obstante, no se propician las condiciones adecuadas para lograr el objetivo, primero, porque la mayoría de los docentes no cuentan con la preparación adecuada y, segundo, porque el estudiante de inglés no quiere participar de un proceso que a la larga está diseñado para hacer parte de la globalización a la que quizás luego no tenga acceso.

Adicional a lo anterior, los lineamientos curriculares que nos presenta el Ministerio de Educación Nacional, dan la razón a lo planteado, se enfocan más en la parte económica y política del país, en ellos se enfatiza en los procesos de globalización y economía para alcanzar mejores progresos y continuar con el ritmo de competencia que se presenta en estos días, hablan también

de una presión ejercida para sobresalir y tener más participación científica y tecnológica. El MEN deja de lado los intereses u objetivos personales de cada estudiante y presenta el aprendizaje de una lengua extranjera como una necesidad y una imposición para lograr el éxito. En la presentación de dichos lineamientos se puede encontrar:

Los procesos de globalización y de apertura de la economía, la comunicación intercultural y el alto ritmo de progreso científico y tecnológico, ejercen presiones sobre nuestras vidas, exigen el desarrollo de la competencia comunicativa en una o más lenguas extranjeras para posibilitar la participación en igualdad de condiciones en la cultura global, sin perder el sentido de pertenencia a nuestra cultura (MEN, 1999, p.1).

El capital y la riqueza que le produce a un país el plurilingüismo se traducen en capital lingüístico para cada individuo. El Ministerio de Educación Nacional considera el plurilingüismo como una prioridad educativa. A propósito de este tema el Ministerio de Educación Nacional se pronuncia (1999).

El dominio u óptimo grado de competencia en idioma extranjero es un elemento de calidad de vida. En esta sociedad de culturas móviles y de acceso al conocimiento, los idiomas extranjeros se convierten en herramientas primordiales en la reconstrucción de las representaciones del mundo, en instrumentos básicos para la construcción de saberes, para llevar a cabo aprendizajes, para el manejo adecuado de las nuevas tecnologías y para el logro de una plena integración social y cultural (p. 2)

Esta introducción, que se encuentra en los lineamientos curriculares del área de inglés, da a entender que, si no se logra un nivel adecuado del idioma, no se tiene una buena calidad de vida y no se puede acceder a una integración social y cultural; imponiendo de entrada la importancia de aprender una lengua extranjera y propiciando la desigualdad.

Se habla de desigualdad porque cada vez más las empresas y multinacionales que ofrecen oportunidades laborales en todos los ámbitos, buscan personas preparadas para la realización de

dichas labores y entre los requisitos que figuran para tener acceso al empleo está el conocimiento del inglés como lengua extranjera, esto porque se tiene la idea de que el conocimiento en una segunda lengua y el dominio de ella, aumenta el crecimiento corporativo y económico según Jarava, (2016).

En la era de la globalización, el inglés se convirtió en la gran lengua internacional que repercute en todos países del mundo, incluyendo los países no anglosajones. Su influencia afecta directamente a todos los campos profesionales y se considera, más que un lujo, una necesidad manifiesta para aspirar a los mejores puestos laborales. Una persona que no domine el inglés está en desventaja y es un serio impedimento para el desarrollo de su carrera profesional, de manera que esto limita su acceso a conocimientos en Internet, haciendo que se desaprovechen fuentes de conocimiento específicas y enriquecedoras (p. 2).

El hecho de pensar en el inglés como algo necesario para la vida profesional, hace que, de una u otra forma su enseñanza y su aprendizaje se conviertan en una obligación y en un dispositivo de control, se muestra el aprendizaje de esta lengua como un elemento necesario para escalar en el mundo laboral y obtener un mejor bienestar.

Sumado a lo anterior, el Estado es quien regula la educación y los contenidos de las escuelas. Así, el Estado, aunque “propone” currículos que pueden ser modificados y contextualizados, de una u otra forma, impone lo que se debe enseñar, ya que, de acuerdo a ello, se hará la evaluación que valida el currículo de cada institución. De esa manera es claro que es el Estado quién tiene el poder frente a la elección de la lengua extranjera que se enseña en un territorio. La escuela, por ser una institución del Estado, no está exenta de poder, es más, en la escuela se dirigen modelos de reproducción tal como lo sostiene Giroux (1985) en *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*:

Se despojó a las escuelas de su inocencia política y se las conectó a la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista. En efecto, se retrató a las escuelas como reproductivas en tres sentidos: Primero, las escuelas proveen a las diferentes clases

y grupos sociales el conocimiento y la capacitación que necesitan para ocupar sus lugares respectivos en una fuerza de trabajo estratificada por clase, raza y sexo. Segundo, se ve a las escuelas como reproductivas en el sentido cultural, funcionando en parte para distribuir y legitimar las formas de conocimiento, valores, lenguaje, y (modos de estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses) (p. 37).

Tercero, se ve a las escuelas como parte de un aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado. Giroux, (1985).

Si el interés político del Estado de colombiano, es el aprendizaje del inglés para fomentar la competitividad en los ciudadanos, para acceder a mejores posibilidades económicas y para permitir los procesos de globalización, no es de extrañarse que en las escuelas y colegios públicos se presenten prácticas de resistencia por parte de los estudiantes, para hacer contraparte a ciertas políticas y mecanismos de control que se materializan en la escuela o simplemente porque no ven el inglés como una necesidad, tal y como lo plantea el Gobierno.

Esta imposición, que se da desde el Ministerio, se siente no solo entre estudiantes, sino entre ciudadanos del común que no ven el inglés como algo primordial en su formación, no porque no sea una lengua atractiva, sino porque, en su mayoría las personas que egresan de colegios públicos, no aspiran a continuar una carrera universitaria o simplemente no consideran que tendrán dinero suficiente para salir del país. De acuerdo al estudio de López y Moncada (2012), realizado en un colegio público de Bogotá llamado Santa Martha, la mayoría de los estudiantes que querían continuar sus estudios superiores cuando estaban en el grado undécimo, no lo pudieron hacer por aspectos socioeconómicos y situaciones concretas que se presentaron al momento del ingreso.

Todas las reflexiones que se hacen en torno al tema del aprendizaje del inglés en los colegios, el preguntarse si sirve o no, para la vida profesional o personal de los estudiantes, ha sido uno de los problemas con los que se ha enfrentado la escuela, o mejor el docente, al no poder dar una respuesta satisfactoria a dicho interrogante debido a situaciones particulares de cada estudiante y contexto.

Los estudiantes de inglés de los colegios del Estado buscan alternativas a la hora de aprender, pero en los salones donde se imparte la lengua extranjera, se ha notado cierto descontento o ciertos comportamientos que no permiten la fluidez natural o normal de las clases, y evidencian una tensión entre los actores principales de la enseñanza – aprendizaje. Esto se debe en parte a que cuando se aprende una lengua extranjera, no está en juego solamente la parte cognitiva, el aspecto emocional juega un papel importante pues le permite al estudiante sentirse confiado y motivado para realizar una tarea específica. Según Freud (1936), en la clase de inglés existen ciertos mecanismos de defensa que se traducen en comportamientos inmaduros que distorsionan la realidad y que no permiten al estudiante de lengua extranjera tener un desarrollo efectivo de la clase. Los mecanismos de defensa son importantes porque pueden darnos nociones sobre procesos de resistencia, no quiere decir que todos lleguen a volverse parte de la resistencia escolar, pero sí es posible analizar estos comportamientos para poder identificar cuáles podrían llegar a convertirse en un punto de partida para iniciar la resistencia. A continuación, se explican varios de ellos que son relevantes para el estudio de la resistencia en el salón de clase.

Los mecanismos de defensa (adaptado de Ehrman, 1996), más evidentes en la clase de inglés son de evitación o huida, dinámicos o de lucha, de manipulación grupal, y de compromiso

Comportamientos de evitación o huida

Represión: La experiencia ansiógena se interioriza olvidada, pero todavía siendo funcional. Un alumno/a olvida tareas, deberes, material aprendido...

Conducta de escape: Se muestran actitudes de impuntualidad, ausencias, silencio y aburrimiento. Un alumno/a se comporta pasivo o entra siempre el último en la clase.

Nomadismo: Cambiar continuamente de espacios o materiales de clase. Un alumno/a atiende a otras asignaturas en lugar de inglés.

Racionalización: Justificar los comportamientos inadecuados por pensamientos irreales, pero creídos. Un alumno/a no participa en una actividad oral y razona: “esa actividad es una tontería, yo participaré en cosas más serias”.

Comportamientos dinámicos o de lucha

Proyección: Intentar atribuir a otros la debilidad de uno mismo. Un alumno/a suspende un examen de inglés y culpa al profesor/a.

Competición: Intentar demostrar superioridad ante la incompetencia personal. Un alumno/a intenta callar al resto de la clase.

Reemplazo: Sustituir una debilidad por algo más seguro. Una alumno/a expresa odio por la lectura en inglés, con lo cual puede estar reemplazando su incapacidad y su falta de control a la hora de llevar a cabo esa tarea.

Cinismo: Desconsiderar la materia, profesor/a... Un alumno/a piensa que el inglés no es importante para su currículo.

Rechazo: Culpar a algo para protegerse a uno mismo. Un alumno/a rechaza el programa lingüístico dado.

Interrogación: No parar de preguntar para mostrar actitud de interés y conciliarse con el profesor/a.

Comportamientos de manipulación grupal

Formación de subgrupos: Protegerse mediante una alianza con uno o dos compañeros, que servirán como apoyo emocional y protección.

Rescate: Mediar por otro en una situación conflictiva para que en otra ocasión le sea devuelto el favor.

Culpabilidad centrada: Culpar unánimemente a un compañero/a para no inmiscuirse en la acción, preservando así su seguridad (Alcalá, 2001).

Estos comportamientos son, en ocasiones, tomados como prácticas de resistencia y en otras oportunidades pasan desapercibidos por hacer parte de actitudes cotidianas a lo que no hay que prestar atención, sería de gran importancia para este trabajo poder determinar si estos comportamientos descritos en el párrafo anterior permiten al estudiante o no, hacer una práctica de resistencia o si son comunes en el ambiente de aprendizaje de una lengua extranjera.

El tema de la resistencia escolar ha sido abordado por diversos autores, sin embargo, como se dijo anteriormente, en el contexto de una clase de inglés, aún no se han hecho estudios que demuestren que las prácticas de resistencia pueden ser causadas por esa asignatura. A continuación, se presenta unos estudios valiosos sobre el tema de resistencia.

El estudio *Resistance in the classroom: between failure and indignation* de Rockwell, (2006) se enfoca en las diferentes interacciones de los docentes y los estudiantes en el aula de clase

y muestra cuales actitudes pueden ser consideradas como resistencia, entre ellas se pueden encontrar la respuesta inadecuada a preguntas, el silencio de los estudiantes frente a una pregunta, los argumentos presentados para la no realización de una actividad.

Las diferentes interacciones presentadas muestran que hay una relación de poder en las aulas donde es el docente quien pone las reglas. Se muestra al maestro con la capacidad de guiar a sus estudiantes hacia las respuestas que desea escuchar y que son correctas, pero también se muestra al estudiante como el poseedor de diversas armas para contrarrestar las intenciones del maestro, como el silencio y el ruido, con el fin de cambiar el rumbo a una actividad.

Burgos Acosta, (2009) en *Entre la reproducción y la resistencia del sistema político en formación escolar* muestra a las escuelas como agentes reproductivos del poder hegemónico, las cuales hacen control, mantenimiento y reproducción del Estado. A partir de ese estudio se pretende corregir el error o la desviación de los alumnos mediante la vigilancia y el castigo en este caso el castigo es la expulsión o amonestación, de manera que los demás estudiantes se den cuenta de la sanción. Estos métodos se llaman castigos sociales. Los estudiantes entrevistados revelan su inconformidad con las actuaciones de las directivas del colegio, ya que no los tienen en cuenta para tomar decisiones importantes y no dejan que desarrollen su personalidad al exigirles ciertos tipos de comportamiento. Los estudiantes muestran su resistencia mediante sus comportamientos, rayando las paredes o incluso inventando canciones en contra de las políticas manejando un bajo perfil para no ser sancionados. También hay quienes están de acuerdo con las directivas, más que todo haciendo hincapié en el beneficio propio si siguen las reglas.

Según el autor, la resistencia muestra lo que tiene de intolerante una época, y a la vez da una luz para que se implementen posibilidades pedagógicas productivas.

Por otro lado, Zapatero, A (2012) en su artículo *El conocimiento de las normas de interacción en el aula y los mecanismos de categorización y resistencia* muestra como la conducta de los estudiantes se va moldeando mediante la interacción social, la cual, a su vez, está enmarcada por reglas que afectan o intervienen en el comportamiento de los estudiantes. Las normas utilizadas sirven para mantener un orden de interacción y participación en el aula; sin embargo, se observa la

constante resistencia de los estudiantes para colaborar y comportarse de acuerdo a lo establecido por la maestra irrespetando las reglas de la clase mediante el uso de distintas estrategias desde la negación verbal y directa hasta el cuestionamiento de lo que se va a realizar, todo esto con el fin de lograr un posicionamiento con respecto a las normas.

Langer, (2011) en *Nuevas aproximaciones teóricas a la noción de “resistencia” y sus contribuciones al análisis de las regulaciones en los dispositivos pedagógicos del siglo XXI*, hace un recorrido histórico por los conceptos de resistencia estableciendo una diferencia entre los diferentes espacios en los que se usa, para luego hacer unas aproximaciones teóricas al concepto. Se parte del uso del término resistencia en la pedagogía específicamente pero también fuera de ella en el campo de las ciencias sociales y en el campo de lamilitancia política y de la producción de movimientos sociales.

Luego se desarrolla o se trata de dar solución a las preguntas de investigación propuestas: cuáles son las prácticas y discursos de los estudiantes que pueden ser tomadas como resistencia y por qué, qué dinámicas institucionales se generan a partir de esas prácticas y discursos y cómo son tomadas o clasificadas esas prácticas por los adultos de la escuela.

Se establece el concepto de resistencia desde la perspectiva de Rose y Murillo, para dar respuesta a las preguntas de investigación sobre las prácticas de resistencia y formas de resistencia por parte de los estudiantes, también se llega a la conclusión de que esas prácticas de resistencia son utilizadas más que todo como negociación cultural y no como transformación social sin embargo, estas formas de resistencia pueden dar algunas pautas de lo que se piensa y pueden ayudar a la creación de nuevas comunidades pedagógicas a partir de esas reflexiones.

Langer, (2001) en *Prácticas de resistencias de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias. Un análisis de los dispositivos pedagógicos en santa cruz* establece como propósito identificar tanto prácticas de resistencia por parte de los estudiantes a partir de lo que dicen y sienten, como los dispositivos de control llevados a cabo dentro de la escuela por los docentes. Teniendo en cuenta las entrevistas realizadas en el estudio, hay muchos comportamientos que se sancionan en la escuela con los que los estudiantes no están de acuerdo y que, por tanto,

generan otra conducta y cuestionan desde las esferas más bajas la conformación del dispositivo pedagógico moderno.

Viñas, & López, (2014), en su estudio llamado *El rechazo escolar en diferentes contextos sociales: las resistencias y la reproducción de las contradicciones* evidencian una influencia clara del contexto social de los estudiantes para llegar al rechazo e incluso la resistencia escolar.

Teniendo en cuenta los estudios e investigaciones realizados se puede deducir que no todos los comportamientos pueden ser tomados como formas de resistencia, pues los estudiantes no se resisten a algo por el simple hecho de querer sobresalir, siempre hay una razón para actuar y siempre hay unos factores que posibilitan o detonan ciertos comportamientos, lo cual implica entonces, tener presente las formas de actuar específicas de los estudiantes para poder hablar claramente de prácticas de resistencia en el contexto escolar.

En este sentido, pensar en las prácticas de resistencia hacia el inglés requiere de la revisión de los factores que las generan, ya que el aprendizaje de una lengua extranjera supone una serie de implicaciones en el ámbito personal, psicológico y social.

Para contextualizar, cabe recordar que se considera una lengua extranjera (LE) a la lengua que no es la materna y que tampoco es utilizada en contextos sociales y culturales en el país en que se estudia o aprende; por tanto, es una lengua que forma parte del sistema educativo, pero que no es oficial en el país.

Al respecto, Muñoz (2002) propone una diferenciación entre segunda lengua y lengua extranjera:

Segunda lengua / lengua extranjera: Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano

en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España (pp.112-113).

A continuación, se muestra un cuadro en el que, Santos Gargallo (1999, p. 21) reafirma los conceptos de la segunda lengua y la lengua extranjera:

Tabla 1. *Diferencia entre segunda lengua y lengua extranjera*

<i>Lengua Segunda (L2)</i>	<i>Lengua Extranjera (LE)</i>
<i>Aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende.</i>	<i>Aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional.</i>

Nota: segunda lengua y lengua extranjera, Santos Gargallo (1999, p. 21)

Teniendo claro el concepto de lengua extranjera, que es el que se utilizará en este proyecto de investigación, hay que resaltar que cuando se habla de su aprendizaje, se tienen en cuenta varios factores, entre ellos se pueden mencionar las diferencias individuales, los factores personales, los niveles de ansiedad, la empatía, la anomía, la tolerancia a la ambigüedad, el auto concepto, la motivación, el afectividad, la identificación con el grupo social, el método de enseñanza, las estrategias de aprendizaje, entre otros. Cualquier falla en uno de estos aspectos o factores podría equivaler al fracaso en el aprendizaje de la lengua meta o a un proceso de resistencia en contra de su instrucción. Este último aspecto es el que tiene más relevancia para este proyecto y es al que se le colocará toda la atención. Dichos factores serán abordados más adelante en el marco de referencia.

En el ámbito de la educación, como se dijo antes, la resistencia ha sido un tema muy abordado por teóricos especialistas en ese campo y por diversos autores; uno de ellos es Giroux (1985) quién aporta el concepto de resistencia más utilizado en educación:

En el sentido más general, la resistencia debe ubicarse en una racionalidad teórica que provee un nuevo contexto para examinar las escuelas como sitios sociales que estructuran la experiencia de los grupos subordinados. El concepto de resistencia, en otras palabras, representa más que un nuevo hallazgo (catchword) heurístico en el lenguaje de la pedagogía radical, describe un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso escolar y las conductas de oposición y lleva

el análisis de la conducta de oposición del terreno teórico del funcionalismo y las principales corrientes en psicología educacional, al terreno de la ciencia política y sociología (p. 60).

La resistencia ha estado siempre ligada al poder, no solo porque la gente se revela en contra de situaciones que no comparten sino también, porque no se sienten identificados con grupos sociales a los que por alguna razón o tradición pertenecen. Entre los autores más destacados, se encuentra Foucault quién afirma que “donde hay poder, hay resistencia”. Teniendo en cuenta la afirmación de Foucault, se puede inferir que la escuela es un espacio en el que se genera resistencia, pues es allí donde se regula el comportamiento de los estudiantes y donde se imponen reglas para que funcionen las prácticas educativas. En la escuela, está muy claro quién tiene el rol de poder y quién debe obedecer, es allí donde se ve el poder del Estado reflejado en las instituciones.

En el campo de la educación se han llevado a cabo varios estudios sobre resistencia escolar y también se han realizado trabajos sobre la reproducción y el poder; sin embargo, son pocos los estudios que se han centrado en las prácticas de resistencia hacia el aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés, el estudio más cercano sobre resistencia hacia una lengua extranjera se llevó a cabo en una clase de catalán, en la que mediante videos y transcripciones se pudieron identificar ciertas actitudes y formas de actuar que entorpecían la clase y podían ser tomadas como formas de resistencia por parte de los estudiantes.

Si bien es cierto, las prácticas de resistencia, se dan en la vida cotidiana, también es cierto que dichas prácticas se ven reflejadas en un alto porcentaje, en las escuelas, debido a que en el contexto de la escuela se evidencian ciertas irregularidades y se reflexiona en torno a ellas, permitiendo la expresión de los estudiantes y su pensamiento crítico sobre temas específicos o coartando su expresión a lo que ellos responden resistiéndose a las normas.

Todo el recorrido anterior nos muestra que la enseñanza y el aprendizaje del inglés en Colombia se han convertido en un requisito importante para acceder a ciertos beneficios económicos, laborales y sociales que promueven el éxito en el contexto actual. Todos estos imaginarios han sembrado en los estudiantes diferentes expectativas positivas y negativas. También se han empezado a escuchar desde las aulas las inconformidades y pocos deseos de aprender dicho idioma.

Esa manera apática de ver el aprendizaje del inglés, se vuelve un obstáculo para la implementación de nuevos proyectos que tienen como objetivo una Colombia bilingüe, no solo porque el nivel que se quiere lograr con el inglés es utópico, sino porque el contexto colombiano presenta serias dificultades educativas en cuanto a infraestructura y materiales didácticos para las aulas.

Sumado a eso, en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, entran en juego muchos factores de orden psicológicos, pedagógicos y sociales que, de cierta manera, influyen para la consecución de la meta, no obstante, esos factores pueden considerarse también como causantes de la apatía presentada por los estudiantes.

Las manifestaciones en contra del aprendizaje del inglés se evidencian en el salón de distintas maneras, y parecieran carecer de fundamento o sentido sin sentido; sin embargo, si se examinan, pondrían ser consideradas como prácticas de resistencia hacia el aprendizaje del inglés. Es necesario, entonces, analizar esas conductas y conocer los factores que las promueven. En ese orden de ideas, la pregunta de investigación es ¿qué Factores pedagógicos y psicosociales generan en los estudiantes del grado undécimo de la Institución Educativa Villa Flora prácticas de resistencia hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera?

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, se formula el siguiente objetivo general: describir los factores pedagógicos y psicosociales que generan en los estudiantes de la media académica de la Institución Educativa Villa Flora prácticas de resistencia hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Con base al objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Describir las correlaciones existentes entre los factores de naturaleza psicosocial y pedagógicos que están presentes en el surgimiento de prácticas de resistencia.
2. Reconocer los imaginarios (elementos discursivos y actitudinales) de los estudiantes de la media académica de la Institución Educativa Villa Flora frente a la inclusión del inglés en el currículo.

3. Establecer las relaciones existentes entre las características sociales de los estudiantes de la media académica de la Institución Educativa Villa Flora y el surgimiento de prácticas de resistencia frente al aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

4. Proponer reflexiones pedagógicas sobre los aspectos formativos que están implicados en la manifestación de prácticas de resistencia por parte de los estudiantes en el escenario escolar.

2. Marco de referencia

2.1 Consideraciones iniciales

La resistencia es un concepto que se ha abordado desde diferentes perspectivas y, en esa medida, incluye diferentes definiciones, sin embargo, se ha trabajado con mayor profundidad en los campos de las ciencias sociales, políticas, filosóficas, y desde la psicología. En estos campos, en la mayoría de los casos el concepto de resistencia se ha ligado al concepto de poder. El término resistencia también se ha utilizado con cierta frecuencia en la parte política y militar de los diferentes países; sin embargo, en nuestros días es muy común hacer uso del término en situaciones diferentes a dichos campos, como, por ejemplo, en el campo de la educación.

En atención a lo anterior, en la primera parte de este capítulo, se revisarán algunos conceptos asociados al término *prácticas de resistencia* con el fin de realizar un estado del arte que tiene, a su vez, como finalidad enmarcar las prácticas de resistencia que se podrían revisar en el contexto escolar, así como los factores pedagógicos y psicosociales que los generan.

2.2 Resistencia y prácticas de resistencia

La pregunta sobre resistencia o el interés por el tema no es nuevo, la resistencia se ha visto como desobediencia, desde épocas anteriores a la contemporánea al respecto, Milgran, (1969), afirma que “la construcción misma de la sociedad se ve amenazada por la desobediencia, y que incluso cuando una acción prescrita por la autoridad es injusta es mejor cumplirla que hacer tambalear las bases de la autoridad” (p.16). Esta afirmación da la idea de que, para algunos filósofos, la resistencia estaba ligada a la desobediencia y que a la vez esta desobediencia va en contra de los fines de la sociedad y, por lo tanto, podría amenazar su estabilidad.

La resistencia, según Freud (1995), es un mecanismo de defensa del yo, que facilita la entrada de cualquier explicación a la conciencia, a la vez, el inconsciente del yo posibilita la

resistencia como mecanismo de defensa por conflictos que tienen su origen en la historia del sujeto (p.41).

Foucault (2006), al abordar *Las resistencias de conducta evidenciadas en las luchas entre la burguesía y el feudalismo* (p.228), establece cinco formas de *contra conductas*: el ascetismo, las comunidades, la mística, el problema de la escritura y la escatológica. Foucault insiste en que el proceso de pasaje de la pastoral de las almas al gobierno político de los hombres debe situarse en “el gran clima general de resistencias, rebeliones, insurrecciones de conducta” (Foucault, 2006, p.264) y la situación que se convierte en el tema central es el de la educación o instrucción a los niños, ya que existe un problema en torno a la pedagogía relacionado con el hecho de “cómo conducir a los niños, cómo hacerlo a fin de lograr que sean útiles a la ciudad, conducirlos hasta el punto en que puedan alcanzar su salvación, conducirlos hasta el punto en que sepan conducirse a sí mismos ” (Foucault, 2006, p.268).

De acuerdo con lo anterior, las resistencias y las manifestaciones se pueden rastrear desde el siglo XVII y estas se convierten en “una de las grandes cosas que el gobierno debe evitar” (Foucault, 2006, p.47). Así, la conocida frase de Foucault en el primer volumen de *Historia de la sexualidad* “donde hay poder hay resistencia” da cuenta de que la resistencia en sí debe estar siempre ligada al poder, ya que si no hay alguien que imponga o que obligue a otros a hacer algo con lo que no están de acuerdo, no se puede dar un comportamiento que vaya en contra de lo que ya está estipulado.

Donde hay poder hay resistencia, y no obstante ésta nunca está en posición de exterioridad respecto del poder. (...) No puede existir más que en función de una multiplicidad de puntos de resistencia: éstos desempeñan, en las relaciones de poder, el papel de adversario, de blanco, de apoyo, de saliente en el que sujetarse. Los puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de la red de poder. Respecto del poder no existe, pues, un lugar del gran Rechazo –alma de la revuelta, foco de todas las rebeliones, ley pura del revolucionario-. Pero hay varias resistencias que constituyen excepciones, casos especiales: posibles, necesarias, improbables, espontáneas, salvajes, solitarias, concertadas, rastreras, violentas, irreconciliables, rápidas para la transacción, interesadas o sacrificiales; por definición, no pueden existir sino en el campo estratégico de las relaciones de poder.

(...) ¿Grandes rupturas radicales, particiones binarias y masivas? A veces. Pero más frecuentemente nos enfrentamos a puntos de resistencia móviles y transitorios, que introducen en una sociedad líneas divisorias que se desplazan rompiendo unidades y suscitando reagrupamiento, abriendo surcos en el interior de los propios individuos, cortándolos en trozos y reordenándolos, trazando en ellos, en su cuerpo y su alma, regiones irreducibles (Foucault, 2008 p. 90-92).

Deleuze (1986), por su parte, sostiene que “hay fuerzas reactivas que se convierten en grandiosas y fascinantes a fuerza de seguir la voluntad nihilista” (p. 97), dando cuenta de que la resistencia no siempre es negativa, y que de ella se pueden desprender grandes resultados.

Las resistencias a las que hacen énfasis Baudelot y Establet (1990) centraban su atención en las luchas ideológicas de clase y, específicamente, en aquellas propias de la ideología de los trabajadores.

La resistencia según Lazzarato en *Política del acontecimiento* de 2006, no es únicamente una negación, “es un proceso de creación, crear y recrear, transformar la situación, participar activamente en el proceso, eso es resistir (...) decir no constituye la forma mínima de resistencia. Pero naturalmente en ciertos momentos es muy importante. Hay que decir no y hacer de ese no una forma de resistencia decisiva (Michel Foucault)” (Lazzarato, 2006, p.223).

A las resistencias según Negri en su *Contrapoder* de 2001, “Las conocemos con cierta precisión si consideramos que en la vida cotidiana una gran mayoría de sujetos sociales la están ejerciendo” (p.83) en las actividades productivas contra el patrón; en las actividades de reproducción social contra las autoridades que regulan y controlan la vida; en la comunicación social contra los valores y los sistemas que encierran al lenguaje en la repetición y lo empujan hacia el sin sentido. En esta misma línea, y para comprender las dinámicas contemporáneas de las resistencias y de las luchas de los movimientos sociales encontramos en *Resistencias mundiales de Seattle a Porto Alegre*, en el 2001, una caracterización sobre el concepto que hace referencia a la multiplicación, la ampliación y la fragmentación de las resistencias y las luchas (Houtart, 2001).

James Scott en *Los dominados y el arte de la resistencia* de 1990 hace una diferencia entre las formas abiertas y declaradas de resistencia y la resistencia disfrazada, discreta, implícita que

comprende el ámbito de la infrapolítica de los grupos subordinados que, según Scott (2000), destina diversas formas de resistencia que se vuelven muy prudentes o discretas y que acuden a maneras no directas de expresión.

Si queremos entender el proceso de desarrollo y codificación de la resistencia, resulta indispensable analizar la creación de esos espacios sociales marginales. Solo especificando como se elaboran y se defienden esos espacios será posible pasar del sujeto rebelde individual – una construcción abstracta-a la socialización de las prácticas y discursos de resistencia. Para ello es necesario ver los espacios sociales en que crece esos discursos ocultos, teniendo en cuenta que: los espacios sociales en que crece el discurso oculto son por sí mismos una conquista de la resistencia, que se gana y se defiende en las fauces del poder (Scott, 2000, p. 149).

Para De Certeau, la resistencia se observa desde la estrategia y la táctica, le da una inteligibilidad propia a las masas y por eso De Certeau, (1996) habla de practicantes y no de consumidores, para este autor una estrategia se refiere

[...] al cálculo (o a la manipulación) de las relaciones de fuerzas que se hace posible desde que un sujeto de voluntad y de poder (una empresa, un ejército, una ciudad, una institución científica) resulta aislable. La estrategia postula un lugar susceptible de circunscribirse como algo propio y de ser la base donde administrar las relaciones con una exterioridad de metas o de amenazas (p.42).

Así mismo, la táctica es

[...] la acción calculada que determina la ausencia de un lugar propio. Por tanto, ninguna delimitación de la exterioridad le proporciona una condición de autonomía. La táctica no tiene más lugar que el del otro. Además, debe actuar con el terreno que le impone y organiza la ley de una fuerza extraña [...] es movimiento “en el interior del campo de visión del enemigo” [...] No cuenta con la posibilidad de darse un proyecto global ni de totalizar al adversario en un espacio distinto, visible y capaz de hacerse objetivo” (Certeau, 1996, p.43).

En *La invención de lo cotidiano* De Certeau, (1979) trabaja el concepto de resistencia teniendo en cuenta la noción de estrategia y táctica. Realiza un tipo de oposición entre las dos nociones donde se establece que hay una dominación y una politicidad en lo cotidiano, que se pueden apreciar mediante el conflicto y la tensión. Sus aportes hablan de la existencia de una incompletitud en cualquier estrategia de dominación y se centra en el poder de transformación de lo existente, de acuerdo a Gramsci (1970)

Los jóvenes se encuentran en estado de rebelión permanente, “porque persisten las causas profundas de la misma sin que estén permitidos el análisis, la crítica y la superación (no conceptual y abstracta, sino histórica y real); los "viejos" dominan de hecho, pero (...) no consiguen educar a los jóvenes, prepararlos para la sucesión” (p. 274).

Tomando como base los conceptos ya mencionados, la resistencia en este proyecto se trata de un desacuerdo social, político, educativo o ideológico que los sujetos manifiestan de forma abierta o disfrazada a quienes tienen el poder en cualquiera de los campos. Este movimiento de resistencia, no es solamente el hecho de decir no en contra de las diferentes situaciones que se presentan, la resistencia hace énfasis al actuar, al proceder de diversas maneras para transformar y crear oportunidades de cambio al interior de una sociedad. Es resistencia porque incluye una intimidación directa hacia las políticas ya establecidas y porque utiliza tácticas inteligentes para alcanzar sus objetivos. La resistencia puede también ser en contra de un objeto como el objeto de estudio, en este caso una asignatura.

2.3 Términos relacionados con el concepto de resistencia.

2.3.1 Gubernamentalidad

La palabra resistencia es un concepto que abarca una serie de términos que la acompañan, el primero de ellos es la gubernamentalidad. Foucault (1991; 2006) llama gubernamentalidad a la producción de la subjetividad y su relación con las formas del ejercicio del poder sobre los otros, esto se refiere a la manera como los individuos intentan controlarse entre ellos mismos y a la

sociedad. En esta instancia, aparece también el gobierno y, en ocasiones, tiende a confundirse con el concepto de gubernamentalidad.

Para Foucault (2006), sin embargo, no hay confusión alguna ya que propone una distinción entre los dos conceptos. La gubernamentalidad la define como el “campo estratégico de relaciones de poder, en lo que tienen de móviles, transformables, reversibles, en cuyo seno se establecen los tipos de conducta o de conducta que caracterizan la segunda” (p. 449), es decir, cómo se manifiesta, se ejerce y se expresa el poder.

Gobernar para Foucault, significa “conducir a alguien” (p. 148), es decir imponer un sistema, de manera que el otro deba seguir ciertas normas.

Foucault (1994) concibe el gobierno como el encargado de conducir las conductas, como las diferentes instituciones creadas para guiar a los individuos mediante la administración hasta llegar a sistemas más complejos como la educación.

Son importantes los términos de Gubernamentalidad y Gobierno ya que el primero se refiere a los sujetos que están a cargo del ejercicio del poder, es decir, aquellos que tienen un puesto privilegiado desde el cual pueden intervenir directamente sobre las acciones de los otros, la manera como los otros deben actuar y, por ende, son un modelo de autoridad y el segundo término, el Gobierno, es un ente regulador con un poder mayor que se encarga de dar las directrices a estos primeros sujetos, para que ellos desde su puesto de mando las hagan cumplir.

Para la resistencia es primordial saber que el gobierno es la fuente y que la gubernamentalidad solo se refiere a cómo se expresa el poder, por lo tanto, es cambiante.

Para Caruso, (2005, p. 22) el gobierno es un “conglomerado de prácticas de conducción variables y contradictorias”, por lo que gobernar está unido al “poder de la expertise” (Rose y Miller, 1992, p. 196) que se propone poder moldear la conducta de los otros a través de la administración que se imponga. En otras palabras, “permite llamar la atención sobre la constitución de nuevas formas y niveles políticos del Estado, como la incorporación de sistemas de negociación, mecanismos de auto-organización y estrategias para adquirir o conferir poder” (Lemke, 2006, p. 14).

2.3.2 Ideología

Luego de gubernamentalidad se abre camino otro término que va de la mano con la resistencia, el concepto de ideología. Althusser, (2006) en *Ideological State Apparatuses*, define:

La ideología es, por cierto, un sistema de representaciones, pero en la mayoría de los casos, estas representaciones no tienen que ver con lo consciente: son en general, imágenes y ocasionalmente conceptos, pero está más arriba de todas las estructuras que imponen a la mayoría de los hombres, no por su conciencia. Ellas son objetos culturales percibidos aceptados-sufridos y actúan funcionalmente sobre uno en un proceso que se les escapa. Los hombres “viven” sus ideologías como los cartesianos “vieron” la luna: no como una forma de conciencia, sino como un objeto de su mundo”, como su mundo mismo (p. 132).

El término ideología es importante ya que, de acuerdo a ella, es que se realizan ciertas acciones por parte de los estudiantes y de los individuos en general. Para actuar, de una u otra forma, hay que tener claro de qué lado se mira y cuáles son las representaciones que se tienen.

Baudelot y Establet, en *La escuela capitalista, Maspero, París, 1971*, le dan a la ideología un lugar más activo. Se refiere a una parte de la conciencia en la que se lleva a cabo el proceso de producir y ejercer unas relaciones entre el capitalismo y la escolaridad. Por tanto, la ideología se convierte en una conciencia contradictoria que posee información tanto de las ideologías dominantes y de las subordinadas para luego producir en ciertos casos algún tipo de resistencia.

Cuando se establece esa conexión entre las ideologías y se tiene claro de donde surgen las acciones o reproducciones y el por qué y para qué, se inician los procesos de resistencia que no son más que la reflexión en torno a lo que se cree ciegamente para luego actuar de manera activa en pro de un cambio o de una toma de conciencia primero de la persona y luego del otro.

2.3.3 Reproducción

Cada época marca un hito en cuanto al tipo de hombre que se quiere formar, y con base en ello se educa y se siguen unas pautas, se ha pasado del hombre que tenía como propósito el cuidado del cuerpo y la mente, por el hombre que trabaja de manera técnica como una máquina y muchos otros modelos hasta llegar al hombre de hoy el que aparentemente debe ser un hombre crítico social pero a la vez tiene que estar a la vanguardia del conocimiento en las tecnologías de la información y la comunicación.

Estos modelos de hombre, son tomados de diferentes lugares, es decir, se ha hecho una copia fiel de los modelos de hombres de Europa o de Estados Unidos que lo único que ha creado es un sin sabor entre los que se detienen a pensar en ello. De la reflexión en torno al tipo de hombre, se desprende también un tipo de resistencia al verse reflejado en la escuela la reproducción social, política y cultural de otros países que no tienen nada que ver con el contexto real de Colombia.

La reproducción o teoría de la reproducción, en este caso, se enfoca en el aspecto escolar o educativo por ser el campo de acción a trabajar. La educación para autores como Bourdieu y Passeron (1973) es reproductiva puesto que interviene directamente en procesos culturales, sociales y económicos. Para estos autores, hay una desigualdad en cuanto a la escolarización según la clase social a la que se pertenezca y los privilegios sociales son los que determinan el éxito escolar. Así, “la influencia del origen social perdura a lo largo de toda la escolaridad y se hace especialmente sensible en los grandes virajes del recorrido escolar (Bourdieu & Passeron, 1973, p.38).

Lo anterior, da cuenta de que las clases menos favorecidas no entran en esa competencia en la escala de puestos y trabajos bien remunerados debido a su poco acceso a niveles educativos.

Giroux, (1985), teniendo en cuenta una perspectiva radical, entiende las escuelas desde su relación con la economía y el estado dando a entender que las escuelas han apoyado siempre las prácticas sociales dominantes legitimando la racionalidad capitalista.

El poder se convierte en propiedad de los grupos dominantes y opera para reproducir las desigualdades de clase, raciales y de sexo que funcionan para satisfacer los intereses de la acumulación y expansión del capital. Esto queda claro en el modo en que los teóricos económico-reproductores analizan la relación entre economía y enseñanza.

2.3.4 Hegemonía

La hegemonía, de acuerdo a Gramsci (1979, pp. 182-3), tiene dos significados. Primero, se refiere a un proceso de dominación donde una clase gobernante ejerce el control a través de su liderazgo moral e intelectual sobre clases aliadas (pp. 57-58). De otra forma, se refiere a un pacto entre las clases favorecidas ya que poseen poder y su manera de convencer a otros grupos sociales para que se articulen a lo que ellos quieren.

Segundo, la hegemonía tiene que ver con el uso de la fuerza y la ideología para poder mantener las relaciones sociales entre las clases dominantes y los grupos subordinados. Gramsci hace hincapié en el rol de la ideología como una fuerza activa usada por las clases dominantes para dar forma e incorporar las visiones de sentido común, necesidades e intereses de los grupos subordinados.

La hegemonía se refiere a esos roles que se establecen desde el inicio en el ejercicio del poder y que en educación se ven reflejados en las relaciones que existen entre docentes y estudiantes e incluso entre directivos y docentes.

Otros conceptos relacionados con la resistencia, más que todo con la resistencia escolar, son las actitudes resistentes y la contestación.

Las primeras, pueden concebirse como aquellas que se encuentran en contextos en que existen unas condiciones determinadas que puedan dotar de contenido contra-hegemónico las actitudes y acciones de los individuos (Bonal, 1998, p. 148). En otras palabras y de acuerdo a Sultana (1989, p.303), el establecimiento de un contexto que permita la descodificación de las ideologías y estructuras que limitan a grupos sociales e individuos.

Aggleton y Whitty (1985), hacen una diferenciación entre contestación y resistencia, Por contestación entenderemos los actos dirigidos contra los principios de control localizados, mientras que resistencia serán actos desafiantes a los principios y las relaciones de poder.

En ese orden de ideas, la resistencia y la contestación no están relacionadas, ya que cuando hay una nación de resistencia es porque se conocen a fondo ciertos principios y se ha realizado ya

una reflexión en torno a ellos, las acciones se vuelven conscientes y hay claridad del objetivo, es decir, se sabe contra qué y para qué se lucha; en contraste con la contestación, esta se puede relacionar más que todo con una reacción momentánea en la que el individuo se enfrenta a una situación que no le gusta, algo específico, y reacciona a ello sin que se vuelva repetitivo y mucho menos sin que haya un significado real de lo que se hace.

Teniendo en cuenta lo anterior, y poniendo como ejemplo el salón de clase, cuando se da una instrucción y el estudiante hace caso omiso a ella, podría ser catalogada como una situación de contestación pero si esa instrucción empieza a ser cuestionada todo el tiempo, si el estudiante tiene argumentos, tiene claro los principios o va más allá del aula para hacer ver sus opiniones, ya sería una práctica de resistencia en la que no solo se cuestiona el poder, sino también la razón de este, es decir, el principio por el que se realiza.

2.4 Prácticas de resistencia en el escenario escolar

Las prácticas de resistencia en la escuela, muchas veces pasan desapercibidas ya que, como dice Foucault, estas son “rebeliones de conducta” (2006, p.225) cuyo objetivo es otra conducta, es decir, querer ser conducidos de otras maneras, quizás por otros conductores, hacia otras metas, a través de otros procedimientos y otros métodos.

No estar de acuerdo con algo, es el primer indicio de que algo no está bien en una práctica educativa, pensar específicamente en el rechazo hacia una actividad propuesta en clase, hacia las normas que se tienen en el manual de convivencia de una institución o incluso no aceptar cierto docente por algún motivo en especial, se convierten en comportamientos que hay que analizar para encontrar en ellos unos factores ya sean pedagógicos, sicosociales o culturales, que hacen posible estas conductas de resistencia.

Como se dijo anteriormente, las prácticas de resistencia tienen un significado más consciente de las acciones, sin embargo, cuando se inicia con un proceso de negación hacia algo, pueden pasar dos cosas, primero, que se convierta en una situación de contestación en la que simplemente no se está de acuerdo con algo en un lugar y tiempo específico y segundo, que esta negación motive al individuo a iniciar una investigación sobre el tema en particular para darse

cuenta de su fondo y así poder dar paso a unas acciones que desencadenan unas prácticas de resistencia.

Las características de la resistencia podrían ser las siguientes: negación hacia un principio o forma de poder, conocimiento y empoderamiento del tema cuestionado, expresión abierta o pasiva del desacuerdo con argumentos sólidos y acciones relevantes al interior de grupos sociales ya sea en el salón de clase o en otra instancia con la convicción de querer convencer a otros y tratar de cambiar lo que ya está estipulado.

Para Harty, (1979), (citado en Giroux 1983, p. 103) las escuelas son consideradas sitios para recibir instrucción y se pasa por alto que las escuelas son también lugares donde se viven los campos de contestación y lucha

Esto se debe en parte a que es en ese lugar donde las personas empiezan a ser conscientes y críticas con los diversos conocimientos que se imparten, la escuela al fomentar el pensamiento reflexivo contribuye a que los estudiantes desarrollen una actitud y postura propia frente a temas que son de su interés o más bien que son vistos como injustos o que son cuestionables de alguna forma. Las formas de contestación abundan en las escuelas, sin embargo, hay que preguntarse hasta qué punto esas formas de contestación pueden convertirse luego en una lucha, en una forma de resistencia.

Dentro de las diferentes prácticas de resistencia, se han encontrado algunas conductas que según Willis (1977 p.93) citado por Giroux (1985), se evidencian en los estudiantes y que son comunes, pero no muy analizadas:

(...) las teorías de la resistencia ignoran las formas menos obvias de resistencia entre los estudiantes y malentendieron frecuentemente el valor político de la resistencia abierta. Por ejemplo, algunos estudiantes minimizan su participación en las prácticas rutinarias de la escuela mientras que al mismo tiempo muestran conformidad externa con la ideología de la escuela, optando por modos de resistencia que son silenciosamente (poco) subversivos en el sentido más inmediato, pero que tienen el potencial de ser progresivos políticamente a la larga. Estos estudiantes pueden usar el humor para desorganizar una clase, usar la presión colectiva para desviar a los

maestros de las lecciones, y voluntariamente ignorar las direcciones del maestro mientras tratan de desarrollar espacios que les permitan escapar del ethos del individualismo que penetran en la vida escolar. Cada tipo de conducta puede indicar una forma de resistencia si surge de una condena ideológica latente o abierta de las ideologías represivas subyacentes que caracterizan a las escuelas en general (p. 32).

Estas acciones, sin embargo, como se dice al inicio del párrafo anterior, pueden verse desvirtuadas por el docente si este no conoce el concepto de resistencia, y pasan a ser algo rutinario y normal dentro de la conducta de los estudiantes y el contexto del aula. Las conductas presentadas pasan a ser resistencia cuando cumplen con varias características, la primera es que no se actúa de manera impulsiva, es decir, el estudiante que actúa es consciente de lo que hace; segundo, tiene un pensamiento crítico con un interés emancipatorio y tercero, tiene como objetivo lograr un quiebre en la lógica dominante de la escuela ya que no se conforma con lo que se le presenta.

Giroux (1985) propone un concepto de resistencia que no solamente tiene en cuenta los comportamientos explícitos y de rebelión de los estudiantes en las escuelas, el autor, va más allá de lo que los educadores radicales habían propuesto anteriormente, haciendo una crítica y mostrando el camino a seguir para el surgimiento de una teoría de la resistencia:

“Resistencia” es un valioso constructo (concepto) teórico e ideológico que provee un foco importante para analizar la relación entre la escuela y la sociedad más amplia y más importante aún, provee un nuevo medio para comprender las complejas maneras en que los grupos subordinados experimentan el fracaso escolar, señalando nuevas maneras de pensar y reestructurar modos (posturas) de pedagogía crítica. Como he notado, el uso corriente del concepto de resistencia por parte de los educadores radicales sugiere una falta de rigor intelectual y una sobredosis de “sloppines” teórica (p.60).

El fracaso escolar, en este sentido, se refiere al papel de la escuela en cuanto a que es esta quien respalda al estado y a la sociedad, es allí donde se da una política de escolaridad y donde surgen procesos críticos de lucha contra las clases sociales y la injusticia social. La escuela se convierte en el primer espacio para el pensamiento crítico y el docente es en este contexto el encargado de promover la transformación social mediante la reflexión.

Los teóricos tienen la misión entonces, de incluir en sus estudios todas las variables posibles para explicar el fenómeno del fracaso escolar, ya que no se puede pensar que los estudiantes hacen resistencia sin una razón; por el contrario, utilizan el fracaso escolar para expresar su descontento con el sistema o con algún aspecto en particular que encuentran contradictorio en la escuela.

La resistencia no solo se refiere a la impotencia a la que se encuentran enfrentados los estudiantes en el aula de clase al no poder modificar lo que ya está establecido; la resistencia va más allá y deja ver las inconformidades que se tienen sobre una política, sobre una forma de gobernar o sobre un mecanismo de control que se ejerce en el aula o en la escuela en general.

Es de notar, que las formas de resistencia, de una u otra manera, dan cuenta de que algo ha fallado, de que en el interior de un grupo no hay conformidad y mucho menos aceptación. Las resistencias nacen porque en el proceso de la dominación, los participantes o subalternos son sujetos activos que pueden hacer mediación o resistirse a algo ya que tienen la seguridad de que estar en una posición menos favorecida no es algo que dure para siempre.

Además de cambiar la base teórica para analizar la conducta de oposición, el concepto de resistencia señala un número de supuestos (assumptions) y expresiones (ideas concerns) sobre la escolarización que son generalmente descuidadas en las visiones tradicionales de la escuela y las teorías radicales de la reproducción. Giroux, (1985, p. 61).

En primer lugar, se concibe el comportamiento o la acción humana como un proceso que no termina, es decir, no es pasivo y está siempre incompleto, lo que da lugar a las acciones de los subordinados. En segundo lugar, se tuvo en cuenta la manera como las personas (oprimidos) hacen una conexión entre lo que les sucede y la dominación; de esta forma, aparecen unas categorías para tener en cuenta: “intencionalidad, conciencia, el significado del sentido común y la naturaleza y valor de la conducta no discursiva” Giroux, (1985 p.61) en tercer lugar, se avanza en la idea de que en toda interacción existe una relación de poder que no es unidimensional y que este a su vez está mediado por acciones que pueden ser de dominación o resistencia. Finalmente, se llega a la conclusión de que para que pueda haber una noción de resistencia, es indispensable que haya un deseo de transformación.

2.5 Manifestaciones de la resistencia en el contexto escolar

En el contexto escolar, existen diferentes formas de hacer frente a situaciones de arbitrariedad o de manifestar el desacuerdo ante la autoridad, en este caso los docentes. Esas reacciones, son la primera evidencia de que se requiere un cambio o de que algo está fallando en el sistema.

El trabajo de Paul Willis llamado *Aprendiendo a trabajar*, escrito en 1977 en Inglaterra, afirma *que* la cultura de resistencia a la escuela se caracteriza por su oposición a una autoridad percibida como arbitraria, a un saber único verdadero, a unos conocimientos desvinculados de las prácticas sociales y a un sistema de inculcación y de evaluación que niega sus hábitos y sus modos de vida (Alvarez Uría y Varela, 2011). Willis encontró la cultura contra escolar como, por ejemplo, el dormirse, evitar un trabajo, una obligación o una dificultad con disimulo, burlarse de una persona o de una cosa, lo aburrido y lo emocionante, el racismo, el sexismo.

Las teorías de la resistencia de la mano de la producción de Freire a partir de La Pedagogía de la Indignación, la Pedagogía de la Esperanza, la Pedagogía del Oprimido, La Educación como práctica de la libertad, El grito manso, Pedagogía de la autonomía, Pedagogía de la tolerancia cambian las concepciones y las teorías educativas y las posibilidades de los oprimidos de realizar procesos de resistencia desde la educación de adultos y desde la educación popular.

Las resistencias de los estudiantes, como contra conductas (Foucault, 2006), y la regulación de las conductas de los docentes en los dispositivos pedagógicos se realiza en tanto conjunto de prácticas que constituyen la producción de subjetividad a través de las cuales los sujetos asumen una identidad en los asuntos sociales e involucran sentidos sobre la relación entre el saber, las instituciones y el poder.

Las manifestaciones de la resistencia escolar no se han estudiado a fondo como se debiera, ya que en dicho contexto se llama manifestación de resistencia a todo tipo de acciones que van en contra de la norma o de lo que ya está estipulado en una comunidad educativa. Retomando a Giroux (1985), las teorías de la resistencia no tienen una claridad ante lo que el concepto en sí significa; esto indica, que una práctica de resistencia puede perderse o pasar desapercibida ante la mirada de

los teóricos de la resistencia al no haber catalogado o diferenciado los comportamientos que son propios de un movimiento de resistencia de los que pertenecen a las contestaciones habituales de los estudiantes en el contexto escolar.

Giroux (1985), también muestra como las escuelas son de una u otra forma centros en los que se da la resistencia de manera directa o indirecta:

Una de las suposiciones más importantes de la teoría de la resistencia es que los estudiantes de la clase obrera no son meramente el producto del capital ni se someten complacientes a los dictados de maestros y escuelas autoritarios que los preparan para una vida de trabajo aniquilante (p. 39).

Hargreaves (1967) distingue los alumnos pro-escuela y los anti-escuela; Ball (1986) distingue cuatro actitudes típicas: por un lado, adhesión e instrumentalización (pro- escuela), y por otro, pasividad y rechazo (anti-escuela). Esto da a entender, que hay diversas manifestaciones en la escuela que podrían estar incluidos dentro de las prácticas de resistencia sobre todo si se estudia a fondo por qué existen estudiantes anti-escuela y cuáles son sus razones de fondo para comportarse de esa manera; ahora bien, el modelo de reproducción económico presente en las escuelas abre más la brecha entre estratos alto y bajos incentivando así una lucha de poder y de resistencia. En el modelo de reproducción económico, las escuelas proveen a cada grupo social el conocimiento y las capacidades necesarias para ocupar las respectivas posiciones sociales en el seno de una fuerza de trabajo estratificada por clase.

Todo esto, lleva a pensar que las prácticas de resistencia han estado presentes desde siempre y que se han dado en diversos contextos históricos, logrando incluso transformaciones sociales. La condición socio histórica en la que se desarrollan las vidas de los sujetos luego de años de crisis y reformas que ocurren como parte de la configuración de las sociedades de control (Deleuze, 1995).

A continuación, se abordarán algunos elementos que pueden volverse detonantes de prácticas de resistencia por parte de los estudiantes.

2.6 Elementos detonantes de prácticas de resistencia en el espacio escolar

Como se explicó anteriormente, las prácticas de resistencia van más allá de un comportamiento propio de rebeldía sin sentido, o por la edad; las prácticas de resistencia tienen una razón de ser, no solo porque obligan al individuo a pensar con más detenimiento y a ser crítico ante diversas situaciones, sino porque esto implica un cambio y una transformación.

Ninguno está exento de iniciar una práctica de resistencia, porque a todos se nos está permitido decir no frente a lo que consideremos está mal hecho o es injusto, sin embargo, ciertos factores o incluso el contexto de los estudiantes pueden ser detonantes del inicio de un movimiento de resistencia en el aula.

2.6.1 Elementos actitudinales y discursivos.

Los elementos actitudinales y discursivos se refieren a las concepciones que los estudiantes tienen acerca de cierto tema y que, de una u otra manera, interviene en su actuar y en su forma de pensar.

Los elementos actitudinales pueden estar ligados en cierto modo a diversas variables como, por ejemplo, la cultura en la que se crece, la influencia de la familia e incluso la del profesor. Esta última es bastante importante ya que se cree que lo que trasmite el profesor en el aula, es lo que él piensa, sus creencias y convicciones, de ahí, que el profesor se convierta en una influencia directa del alumno y que pueda despertar pasiones en contra o a favor de ciertas prácticas o temas.

El profesor no solamente enseña su saber profesional, este debe estar informado sobre el contexto para poder orientar bien a sus estudiantes y así poder evitar confrontaciones que lleven a sus estudiantes a tomar posiciones radicales. Zarate (1995) afirma que:

Adoptando estrechamente sus prácticas de enseñanza al contexto local, el docente confirma la tecnicidad de su profesión, no solo dominando la lengua que enseña, sus

referencias y su campo disciplinar, sino también analizando la relación particular entre el entorno cultural de su enseñanza y la lengua y la cultura que enseña (p. 71).

En cuanto a la cultura o entorno en que se crece, es más probable que un estudiante que haya estado en contacto con la lengua extranjera o que tenga la posibilidad de viajar, tenga una buena impresión y desee estudiar dicha lengua; mientras que, un estudiante que solo ve la lengua como una asignatura más que no le sirve para nada, no sienta deseos de aprenderla porque no le ve el uso significativo que le ve el primero.

Svanes (1987) afirma que cuánto más cercanas son las culturas, mayor es el dominio de la L2 (Segunda Lengua), registrándose menor dominio cuanto mayor es la distancia. Este concepto, también se puede adoptar en el aprendizaje de una lengua extranjera.

La familia también juega un papel muy importante dentro del aprendizaje de una lengua extranjera, Spolsky (1969) en *factores que influyen en la adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras* propone los 4 factores más relevantes: el método, la edad, la aptitud y la actitud:

[...]es el cuarto factor, y con él tiene mucho que ver tanto la motivación personal como el contexto social en que se encuentra el estudiante. En una situación de aprendizaje de una segunda lengua van a rodear al alumno toda una serie de personas (el profesor, los compañeros, los padres y los hablantes de la lengua estudiada) cuyas actitudes van a ejercer una influencia directa sobre su motivación (pp. 272-274).

Si en la familia no se apoya al estudiante con su aprendizaje de una lengua extranjera y se muestran reacios hacia dicha elección, esto va a afectar de manera negativa la adquisición de dicha lengua, entorpeciendo y contribuyendo a la desmotivación y, por ende, al rechazo que más adelante puede convertirse en resistencia.

2.6.2 Factores psicológicos

Junto con las actitudes de los estudiantes y el apoyo de profesores y familia para aprender una lengua extranjera, existen también una serie de factores psicológicos que intervienen para hacer posible la adquisición de un idioma diferente al nativo.

Los factores psicológicos abarcan desde las diferencias individuales y variables que no se pueden controlar o cambiar como la edad y el género, hasta factores más complejos que se conectan unos y otros para hacer posible el aprendizaje y ciertas actitudes como los son la motivación, la ansiedad, la anomía entre otros.

2.6.2.1 Diferencias individuales

De acuerdo a Brown (2000), las diferencias individuales (DI) tienen que ver con factores asociados a las preferencias, las actitudes, los intereses y otras disposiciones del estudiante de idiomas. Esto quiere decir, que el estudiante debe de tener dentro de su interés el querer aprender la lengua meta y el tener una actitud positiva hacia la misma.

2.6.2.2 Factores personales

Los factores personales se refieren a las variables propias del alumno que influyen en los resultados de su aprendizaje como, por ejemplo, la edad, el género, la experiencia previa en el estudio de una LE, la competencia en la lengua materna y las preferencias sociológicas. En este aspecto entran en juego variables como, por ejemplo, si el estudiante tiene o ha tenido contacto con hablantes extranjeros, si ha viajado al exterior e incluso si se ha acercado antes a la lengua extranjera mediante otros cursos o experiencias previas, en cuanto a la edad, aún no se han puesto de acuerdo en si esta influye o no el aprendizaje de una lengua extranjera. Unos estudios muestran que el niño aprende con mayor facilidad y otros hacen énfasis en que el adulto es más maduro para reconocer errores.

Huarte de San Juan, en una de las obras de Francisco Moreno Fernández (1998), dice:

Cuán impertinente sea la imaginación, y el entendimiento, para aprender las lenguas y maneras de hablar, pruébalo claramente la niñez, que, con ser la edad en la cual el hombre está más

falta de estas dos potencias, con todo eso dice Aristóteles que los niños aprenden mejor cualquier lengua que los hombres mayores, aunque son más racionales (p.319)

Bernaus, (2001, p. 81), por el contrario, piensa que “los adultos aprenden con más rapidez que los niños, pero éstos tienen más facilidad para adquirir mejores niveles de corrección en la pronunciación. En cuanto al vocabulario y la gramática, los adolescentes muestran un rendimiento más elevado”.

2.6.2.3 La ansiedad

Los niveles de ansiedad representan una dificultad a la hora de aprender una lengua extranjera por el hecho de que, si no se controla, puede convertirse en un problema mayor para los estudiantes acarreándoles temor, sudoración y tanta preocupación que al final se vuelve todo un reto asistir a la clase, algunos estudiantes prefieren incluso evitar exponerse en una clase de inglés hasta el punto de desertar.

La definición de ansiedad es abordada por varios autores, sin embargo, un punto que tienen en común en sus definiciones es que se considera un estado emocional de alerta, en el que el individuo que la padece muestra unas respuestas, físicas y psicológicas que intervienen en su modo de actuar y de reaccionar frente a ciertos estímulos.

Según Horwitz et al (en García Galindo, 2011, p. 46), la ansiedad tiene su origen en “un complejo único de auto percepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de idiomas en la clase y que se desprende de la especificidad inherente a dicho aprendizaje”.

Scovel (1978), por ejemplo, distingue entre dos tipos de ansiedad *facilitating anxiety* y *debilitating anxiety*. La primera motiva a los estudiantes y los mueve a que “luchen” por resolver la dificultad de las tareas. La segunda, la ansiedad debilitadora, contribuye a que abandonen las tareas y las dejen sin resolver.

La ansiedad debilitadora como lo plantea Arnold (2000), perjudica la actuación del estudiante:

Al tipo negativo de ansiedad a veces se le denomina ansiedad debilitadora, porque perjudica la actuación del alumno de varias formas, tanto indirectamente a través de la preocupación y la duda de si mismo, como directamente reduciendo la participación y evitando la lengua de forma manifiesta. La ansiedad perjudicial puede relacionarse con una motivación que se desmorona, con actitudes y creencias negativas y con dificultades en la actuación de la lengua (p. 79).

La ansiedad desde el punto de vista de Arnold, lleva al estudiante a otro factor que le afecta directamente y es la poca motivación.

Gardner (1985, p.34) concluye que no se puede afirmar, de forma general, que los sujetos con ansiedad obtienen peores resultados académicos que los demás, sino que los que se ven afectados por estados de ansiedad en la clase de LE consiguen menos éxito que los alumnos relajados.

2.6.2.4 La motivación

La motivación es una fuerza que impulsa a los seres humanos para conseguir unas metas previamente establecidas. Es la que permite que se continúe con una tarea y que esta se vuelva sostenible y duradera. Para el estudiante de lenguas extranjeras, la motivación cumple un papel imprescindible y se convierte en un factor que promueve el aprendizaje.

La motivación parte del deseo de querer conseguir una meta, en este caso, el aprender una lengua; Howard Gardner (en V. Zenotz 2012, p. 75), define la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras como “el punto hasta que una persona lucha para aprender una lengua por el deseo de hacerlo y por la satisfacción que experimenta al hacerlo”.

Esto quiere decir que la motivación para aprender una lengua extranjera está siempre presente y que sería una base para poder alcanzar un nivel adecuado, sin embargo, si no hay motivación podría suceder que el estudiante no sienta ninguna fuerza que le impulse a aprender y que no vea necesario adquirir un idioma diferente al suyo resistiéndose de alguna manera al aprendizaje de este.

Existen dos clases de motivación, la motivación intrínseca que permite que se realice una tarea por gusto o por el deseo de aprender; y la motivación extrínseca, que se da cuando la tarea se quiere lograr debido a un factor externo, es decir, cuando se va a lograr algo a cambio del esfuerzo, por ejemplo, un ascenso, un premio de los padres por una nota etcétera.

En los dos tipos de motivaciones se puede llegar a resultados positivos, sin embargo, la motivación intrínseca es la más recomendable pues parte del deseo interno del estudiante.

2.6.2.5 La desmotivación

La motivación es considerada como la falta de motivación en la realización de diversas actividades. Dentro de la teoría de la Autodeterminación, Pelletier (citado en Moreno Murcia y Martínez Camacho 2006), reelaboró cuatro causas principales asociadas a la desmotivación:

1. Desmotivación fundamentada en las creencias negativas del individuo respecto a la falta de capacidad/habilidad personal y la ausencia de control sobre la actividad.
2. Desmotivación como resultado de las creencias del individuo (que piensa que la estrategia a seguir no dará el resultado esperado).
3. Desmotivación asociada a las creencias de capacidad y esfuerzo (la conducta requiere demasiado esfuerzo, y el individuo no quiere implicarse en ese esfuerzo).
4. Desmotivación relacionada con las creencias de impotencia, donde el individuo percibe que el esfuerzo no tendrá gran trascendencia, teniendo en cuenta la gran tarea que debe realizar. (p. 8)

La desmotivación de acuerdo a la cita anterior tiene unas causas que deben ser analizadas con relación al estudiante y al contexto social y escolar en el que se desenvuelve.

2.6.2.6 La empatía

La empatía se refiere más que todo a una identificación del estudiante con la lengua meta, se presenta cuando hay una predisposición y una sensibilidad para intervenir en el momento justo en situaciones comunicativas, a mayor empatía, hay más posibilidades de tener éxito.

Taylor, Catford, Guiora y Lane (1971, p. 47) afirman que: “the more sensitive an individual is to the feelings and behaviours of another person, the more likely he is to perceive and recognize the subtleties and unique aspects of the second language and incorporate them in speaking.”

2.6.2.7 La anomía

Se refiere a estudiantes que se caracterizan por tener un estado anímico con ausencia de normas y valores sociales debido a un desplazamiento, marginación social y alienación. De acuerdo a Stern, (1984, p. 380), debido a su actitud crítica respecto a la sociedad, muestran una actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua extranjera y su cultura, de ahí que este rasgo de personalidad pueda considerarse como "predictor" positivo del rendimiento de los alumnos.

2.6.2.8 La tolerancia a la ambigüedad

Algunos autores como Naiman et al. (1978, p. 100) consideran que la tolerancia a la ambigüedad es un buen predictor de éxito en el aprendizaje de una lengua. Y a la vez la tolerancia a la ambigüedad se define como “la superación de situaciones ambiguas, novedosas, complejas y de difícil solución; la capacidad de aceptar y tolerar con paciencia las frustraciones que puedan derivarse de esas situaciones”. Budner (1962), Chapelle y Roberts (1984).

En el aprendizaje de lenguas extranjeras, el estudiante se encuentra con muchas dificultades no solo porque la lengua meta es completamente diferente a la materna, sino también porque en el proceso se hace difícil el aprendizaje de ciertas normas gramaticales, de ahí que sea de gran importancia, saber enfrentar los obstáculos y continuar sin detenerse mucho a pensar en ellos.

2.6.2.9 La afectividad

Arnold (2000) asegura que el concepto de la afectividad incluye “todos los aspectos de la emoción, del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionan la conducta [...] un amplio espectro de factores [...] que influyen en el aprendizaje de idiomas” (p. 19).

De acuerdo con la definición anterior, un estudiante de lengua extranjera no solo debe tener aptitud para aprender, es necesario también que confluyan factores tales como la actitud y que tenga un estado anímico que le permita estar conectado y concentrado en lograr la meta que se ha propuesto.

Los factores descritos anteriormente, son detonantes de prácticas de resistencia por varias razones, la primera, es que para que un estudiante adquiera una lengua extranjera debe contar con disposición, debe tener interés y debe permitirse una alta autoestima. La segunda, un estudiante que presente ansiedad debilitadora en el aula y en el aprendizaje de una lengua extranjera experimenta sensaciones de temor, que a la larga se convierten en enfermedades físicas que afectan su salud y su bienestar; la tercera, es que hay que tener cierta empatía con la lengua meta para poder comprender su cultura y poder intervenir en situaciones comunicativas con mayor seguridad, y, cuarta, es necesario que el estudiante entienda que los errores fomentan el aprendizaje y que en todas las situaciones comunicativas cuando se aprende una lengua extranjera se presentan momentos de ambigüedad que es importante saber reconocer y aprender de ellos.

Estos factores se encuentran relacionados entre sí, si alguno de ellos falla, puede convertirse en un detonante de resistencia al aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés, esto se debe a que el estudiante puede empezar a perder su motivación y puede empezar a preguntarse el porqué es importante que aprenda una lengua y a partir de un análisis crítico de su contexto, de su situación concreta y de su entorno social puede llegar a conclusiones que le lleven a repensar su futuro en cuanto a querer o no ser parte de un grupo que habla o no una lengua extranjera.

Como se puede apreciar, los factores psicológicos son de gran importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera, sin embargo, no solo esos factores intervienen en el proceso, existen también unos factores sociales que están presentes y que aportan a la adquisición de otro idioma, a continuación se describen los más relevantes.

2.6.3 Factores sociales

Cuando se habla de factores sociales, se hace referencia a un conjunto de cosas que puede afectar o beneficiar a un grupo de personas.

2.6.3.1 El contexto socioeconómico

El contexto socioeconómico como su nombre lo indica se refiere a la capacidad económica del estudiante y su acceso a diferentes bienes culturales que le pueden beneficiar a la hora de aprender un idioma, entre esos bienes se pueden mencionar el internet, los libros, las imágenes, los diccionarios, el computador etc. De acuerdo con Williams y Burden (1997), citados por Pishghaman (2011), el impacto del contexto en el aprendizaje de una lengua es considerable ya que el ambiente de aprendizaje capacitará a los individuos a aprender cómo aprender y a desarrollarse como unos aprendices completamente integrados.

2.6.3.2 La familia

La familia es un factor que interviene directamente en el aprendizaje de una lengua extranjera, el hecho de tener los padres en casa, el número de hermanos, el empleo de los padres entre otros, pueden facilitar el éxito académico, Pavlenko (2002) considera que el contexto social influye en las disposiciones positivas o negativas hacia otro idioma; Arikan (2011) pone de manifiesto que la clase social, la vivienda y los recursos tienen un impacto en la consecución de logros académicos.

2.6.3.3 La escuela

La escuela es un factor que hay que tener en cuenta dentro de lo social, primero porque aporta a la adquisición de la lengua y segundo porque es el contexto en el que se desenvuelve el estudiante gran parte de su tiempo. Es importante decir también que la escuela de acuerdo a Pishghaman (2011), tiende a reforzar las inequidades sociales al no considerar las competencias lingüísticas y culturales que poseen los estudiantes en sus distintos contextos.

2.6.3.4 La identificación con el grupo social

Este factor se refiere al deseo de un estudiante de ser aceptado en la cultura de la lengua que está estudiando, se siente altamente identificado con sus costumbres y quieren llegar a ser parte del grupo de hablantes del lugar. Dulay, Burt y Krashen (1982, p.50) se refieren a la identificación con el grupo social o *Social Group Identification* como el Deseo de llegar a ser considerados como miembros del grupo de hablantes de la lengua meta.

Contrario a lo que se plantea en el párrafo anterior, existe también un tipo de orientación que en la que un grupo siente resentimiento hacia otro grupo cuya lengua debe ser estudiada a la fuerza. Según (Gardner-Lambert, 1972, pp.15-16).

Esta consiste en que los miembros de un grupo lingüístico, que por lo general es minoritario, pueden sentir un fuerte resentimiento hacia otro grupo, cuya lengua o dialecto ha de ser estudiado forzosamente por el primer grupo debido a alguna presión social, política o económica. Como es de esperar, entre esos alumnos puede existir un claro prejuicio o actitud negativa hacia la lengua que estudian y hacia sus hablantes nativos, lo que probablemente va a impedir una adquisición satisfactoria de dicha lengua.

2.7 Relaciones entre prácticas pedagógicas y prácticas de resistencia.

El tema de las prácticas de resistencia en el aula de inglés no se ha abordado ampliamente. Existen diversos estudios e investigaciones en las que se aborda el tema de la resistencia enfocados hacia la resistencia escolar más no, hacia la resistencia al aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés.

Las prácticas pedagógicas, entendidas por Díaz (2004, p.90) como “la actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos” tiene entre sus componentes a los estudiantes y a los docentes, estos últimos, cumplen una tarea especial que es la de orientar los procesos en el aula por lo tanto, son vistos como agentes reproductores de las políticas y exigencias del Estado.

Los docentes podrían convertirse fácilmente en uno de los factores más importantes para provocar o incentivar prácticas de resistencia. En primer lugar, por ser los agentes representantes del estado y en segundo lugar porque ellos de manera directa o indirecta transmiten su ideología o su pensamiento crítico hacia ciertos temas.

El tema de la enseñanza y el aprendizaje del inglés se convierten de esta forma en un punto medio en el que se aprende otra cultura a la vez que se descubre la propia. Esta característica puede ser positiva en cuanto que se acepta la realidad en la que cada individuo vive y al mismo tiempo conoce otras posibilidades de vida; sin embargo, el otro extremo podría ser el pensamiento de desigualdad e incluso de inferioridad que se tiene cuando hay una comparación con un país desarrollado y uno que apenas está en vía de desarrollo.

De acuerdo a lo anterior, si el docente es quien dirige las prácticas pedagógicas, el aula es entonces un espacio en el que se hacen posibles innumerables situaciones que promueven la reflexión, el enfrentamiento con la realidad de otros y por supuesto la crítica social que puede llevar a la resistencia.

De acuerdo con Madrid (2004), el aula puede considerarse como:

Un escenario de hechos imprevisibles y asistemáticos que se suceden, a veces, de forma caótica e improvisada y de múltiples situaciones inciertas, inestables, únicas y conflictivas (Schön, 1983 y 1987), muy difíciles de estudiar y de conocer. En estos contextos, el profesor se ve obligado a actuar y tomar decisiones para resolver todos los problemas que se plantean poniendo a prueba constantemente su preparación científica, sus habilidades didácticas y sus cualidades personales para la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera (E/ALE) (p. 7).

En el escenario que se plantea, en las situaciones que se viven en el aula, la metodología utilizada por cada profesor de inglés no es la misma, de hecho al ser todos diferentes y al tener diversas características que nos determinan, la pedagogía y la didáctica que se usan no solo deben estar enmarcadas dentro del aspecto educativo, sino también deben hacer juego con las actitudes y manera de ser de los docentes al ser ellos referentes para sus estudiantes; cuando se enseña y/o

aprende una segunda lengua, es preciso implicarse no sólo de forma cognitiva sino también emocionalmente (Arnold, 2000). Madrid (2004), ratifica que:

En estos procesos interactivos que tienen lugar en el aula, entran en juego y se ponen a prueba todas las características personales del profesor. Su forma de ser y de actuar ejerce una acción específica sobre el alumnado, y genera unas reacciones y comportamientos que condicionan la calidad de los procesos de E/A LE y los resultados finales del aprendizaje (p. 7).

Esas reacciones y comportamientos que genera el profesor, pueden ser tanto positivos como negativos, los estudiantes pueden sentirse atraídos hacia el aprendizaje, pero también pueden sentir repulsión o pocos deseos de cooperar en su aprendizaje por lo que nacen las prácticas de resistencia. Martín (2007) afirma:

Muchos entenderán que la forma más fácil y cómoda de enseñar es adoptar un estilo autoritario, donde el profesor controla la clase, enseña de forma tradicional y directa, magistral, centrando las clases en el profesor, pero sin tener en cuenta el progreso de los alumnos. Estas ideas hay que desterrarlas de nuestras aulas, y personalmente abogo por un profesor dinámico y activo, democrático, centrado en sus alumnos, que busque la cercanía con estos, conocerles a ellos y a sus problemas, que el ritmo de las clases sea activo y participativo, de tal modo que los alumnos y el profesor se embarquen en la maravillosa aventura de aprender (p. 24)

La resistencia nace de cualquier forma de rechazo hacia alguna manera de gobernar o de dirigir, en este orden de ideas, las prácticas pedagógicas llevadas a cabo dentro del aula, son detonantes de prácticas de resistencia ya que cuando se enseña una lengua extranjera el estudiante se siente expuesto ante los demás, entra en juego su imagen, su aceptación y su autoestima. Los docentes si no son cuidadosos con sus instrucciones, si con su discurso ridiculizan o permiten las burlas dentro de sus clases, directamente estarían empujando a sus alumnos hacia algún tipo de resistencia hacia ellos o hacia la lengua.

La forma de enseñar de los docentes, la didáctica o las estrategias utilizadas en clase se convierten en un arma de doble filo que puede promover el aprendizaje o retrasarlo, puede crear

un ambiente de confianza en el que los errores se convierten en aprendizajes o puede fomentar un ambiente tenso con ansiedad y desmotivación, puede motivar e incentivar unas actitudes positivas hacia la lengua meta, o, por el contrario, puede volverse autoritario y con ello incitar la resistencia hacia el aprendizaje del inglés.

2.8 Consideraciones problemáticas de la inclusión del inglés en el currículo de Colombia y bilingüismo

En torno a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera inglés en Colombia, se han venido presentando algunas incógnitas que hacen dudar de los planteamientos que se proponen en el marco legal de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Hay tres consideraciones problemáticas que se tendrán en cuenta en este proyecto de investigación, la primera es la razón por la que se incluyó el inglés en el currículo, la segunda, la situación de las lenguas minoritarias en el país y la tercera es la poca contextualización para la enseñanza del inglés.

La primera consideración problemática es la verdadera razón por la que se incluyó en el currículo la enseñanza obligatoria del inglés ya que, en la Ley General de Educación, en sus artículos 21 y 22, se habla de la adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera pero no se especifica cuál.

De acuerdo a la Ley General, se debe enseñar una lengua extranjera, la pregunta es ¿por qué inglés? Aún no es claro por qué se inició la enseñanza del inglés y no de otro idioma, porque si se sigue indagando en el marco legal, en los lineamientos curriculares se continúa hablando de manera general de lengua extranjera y no se refieren al inglés de manera específica.

En los lineamientos curriculares, en la presentación de dicho documento, se expone la razón por la que se hace necesario aprender una lengua extranjera, sin embargo, lo que se pretende es ir a la vanguardia de los procesos económicos y globales:

Los procesos de globalización y de apertura de la economía, la comunicación intercultural y el alto ritmo de progreso científico y tecnológico, ejercen presiones

sobre nuestras vidas, exigen el desarrollo de la competencia comunicativa en una o más lenguas extranjeras para posibilitar la participación en igualdad de condiciones en la cultura global, sin perder el sentido de pertenencia a nuestra cultura.

Como respuesta a esta realidad se han establecido políticas educativas sobre lengua extranjera, que incluyen su estudio desde el ciclo de primaria. Se pretende brindar la posibilidad de tener mayor contacto y experiencia con otra lengua, otra cultura, y abordarla desde una perspectiva estratégica que la conciba como un medio para acrecentar en cada estudiante sus competencias de comunicación y sus habilidades para integrar saberes, para trabajar en equipo y para comprender mejor la realidad mundial y sus efectos sobre el contexto colombiano (MEN, 2006, p.1).

Si bien es cierto, la globalización y la economía son de vital importancia para el país, también es cierto que para muchos individuos la razón para aprender una lengua extranjera muchas veces no se centra en esos aspectos, es más bien un deseo de comprender una lengua específica por diferentes motivos que no se tienen en cuenta en el documento.

Se critica también que el aprendizaje del inglés se vea como indispensable para tener una buena calidad de vida, cuando la mayoría de la población no cuenta con una enseñanza adecuada ni con los recursos necesarios para alcanzar el nivel que propone el gobierno al finalizar la media académica.

La segunda consideración problemática es la situación de las lenguas minoritarias en el país; solo el 2% de la población utiliza lenguas minoritarias y el español al mismo tiempo, pudiendo hablar en ese contexto de bilingüismo. Las lenguas minoritarias, han sido desde tiempos atrás discriminadas por así decirlo, pues inclusive desde el reinado de Carlos III, se prohibió su uso, con el fin de que el castellano fuera la única lengua hablada (Gröll 2009). Este hecho afectó bastante a las lenguas aborígenes, ya que se dejaron de estudiar e incluso en la constitución de 1886 no fueron reconocidas ni consideradas lenguas del Estado.

La Ley N° 1381 de enero de 2010 pretende, proteger y preservar las lenguas de los grupos étnicos colombianos al igual que sus culturas, además de hacer más efectiva la participación del Estado en la protección de dichas lenguas.

Mientras que las lenguas minoritarias en Colombia han tenido un trato que desfavorece su continuidad y práctica, el inglés, por el contrario, tiene un recorrido histórico bastante amplio ya que desde 1824 ha tenido presencia en el país y en las aulas.

La tercera consideración problemática es la poca contextualización para la enseñanza del inglés, esto surge porque se piensa en el término bilingüismo y el plan nacional de bilingüismo para el territorio colombiano cuando en realidad no se cuenta con un contexto social en el que se utilice en lo cotidiano dicha lengua. Al respecto Patiño (2005), afirma que los programas de inglés que surgen del PNB no pueden ser bilingües:

La situación aquí es la de niños y jóvenes que son hablantes de la lengua mayoritaria y a quienes se les enseña intensivamente una lengua extranjera –por lo general el inglés– que es también el vehículo total o parcial de la instrucción general. Pero esta lengua extranjera no tiene una base social en el país; es decir, no es el idioma de una parte de la sociedad colombiana [...]. La ubicación correcta de esa instrucción es el sector pedagógico de la Enseñanza de Segundas Lenguas antes que la pregonada educación bilingüe.

El concepto de bilingüismo, como se mencionó anteriormente, no está claro, incluso desde el mismo nombre del PNB (Plan Nacional de Bilingüismo), en el documento de los estándares básicas de competencia dice lo siguiente a propósito del bilingüismo y una segunda lengua

El bilingüismo se refiere a los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y una cultura. Estos diversos grados dependen del contexto en el cual se desenvuelve cada persona. Así pues, según el uso que se haga de otras lenguas distintas a la materna, estas adquieren el carácter de segunda lengua o de lengua extranjera. (MEN, 2006)

Ahora bien, el PNB busca que los estudiantes aprendan el idioma inglés y que obtengan ciertas competencias, sin embargo, no se puede hablar de bilingüismo porque como lo dice el enunciado, este término “se refiere a los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y una cultura”. El bilingüismo es un fenómeno social e individual (Hamers y Blanc 2000), esto quiere decir que, se involucran dos códigos y tienen un uso real en la sociedad, es decir que se hablen y se utilicen.

Como se puede observar, el término de bilingüismo no es acorde al contexto colombiano porque en realidad no hay un uso social del inglés, no hay un contexto en el que se use, y solamente se tienen acceso a esa lengua en el contexto escolar.

2.8.1 Bilingüismo en Colombia (lenguas minoritarias)

El bilingüismo no es posible con el inglés, la razón principal es que ese idioma no se utiliza en Colombia con frecuencia, es decir, se usa, pero en las aulas de clase donde se dicta esa asignatura ya que en el cotidiano no es necesario utilizar esa lengua extranjera.

Caso contrario ocurre con las lenguas minoritarias, primero porque su lengua materna (la lengua minoritaria) y su segunda lengua (el castellano), se utilizan con igual frecuencia en el contexto diario y segundo porque el castellano es para los antepasados su segunda lengua al tener que aprenderla para actividades oficiales, sociales y educativas dentro del territorio nacional. A propósito de la segunda lengua, aquí hay una descripción:

La segunda lengua es aquella que resulta imprescindible para actividades oficiales, comerciales, sociales y educativas o la que se requiere para la comunicación entre los ciudadanos de un país. Generalmente se adquiere por necesidad en la calle, en la vida diaria, por razones de trabajo o debido a la permanencia en un país extranjero. Algunas veces se adquiere durante la infancia; también puede aprenderse en el contexto escolar formal, bajo condiciones pedagógicas especialmente favorables, particularmente en el caso de los programas intensivos de educación bilingüe. (MEN, 2006, p.6)

Si se tiene en cuenta la descripción anterior de segunda lengua, de nuevo la afirmación de que el inglés no puede ser visto como segunda lengua sino como lengua extranjera, la definición es la siguiente:

Segunda lengua / lengua extranjera: Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el

aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España (Muñoz, 2002, pp. 112-113).

Santos Gargallo (1999), corrobora la diferencia entre la segunda lengua y la lengua extranjera:

Lengua Segunda (L2) Aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende. Lengua Extranjera (LE) Aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional. En armonía con el tema de esta reflexión y la realidad socio-lingüística de muchos países colonizados, vamos a tomar el ejemplo de Camerún. En dicho país de África Central, el francés y el inglés, por cumplir una función social e institucional, serían considerados lenguas segundas; siendo: el betí, el fufuldé, el duala, el kaka, el basa, el yambasa... - por sólo citar algunas - las lenguas maternas de los alumnos (p 21).

En Colombia, se sigue pensando que ser bilingüe es hablar español e inglés y están dejando de lado algo muy importante y es el desconocer que hay personas en nuestro país que hablan castellano y una lengua minoritaria y que por tanto son bilingües. En relación con esto, Mejía (2006) afirma que:

Restricting the notion of `bilingualism` to Spanish/English bilingualism leads to a distorted view of the complex interrelationships between languages, cultures and identities in the Colombian context [...] It is equally important that both teachers and school administrators understand the principles of bilingualism and bilingual education, so that they are able to make informed choices about academic and linguistic issues in their specific bilingual contexts (p. 165).

Todo lo anterior, demuestra que la inclusión del inglés, ha sido impuesto, y que aparte de que se desea que esta lengua sea el vehículo para favorecer la economía y la participación de los colombianos en los procesos de globalización, no hay una convicción personal que motive su aprendizaje, ya que ni los términos mismos utilizados en leyes y documentos públicos tienen un uso exacto y no da cuenta de la apropiación de conceptos.

Sumado a todo lo anterior, en Colombia se han formado unos imaginarios frente al aprendizaje del inglés que giran en torno a todos esos discursos que ha presentado el gobierno durante todos estos años, la gente los reproduce y los cree de manera ciega, a continuación, se describen los dos imaginarios más importantes con relación al tema del inglés.

2.9 Imaginarios sobre la importancia del inglés en Colombia

En Colombia se tiene la idea de que el inglés debe ser aprendido por dos razones principales, la primera es porque el individuo puede aportar a la economía y globalización del país, y la segunda, porque el inglés da status. A continuación, se abordará cada imaginario.

Cuando se hablan de procesos de globalización y economía, no se puede negar que muchos de los negocios más importantes, se realizan con países de habla inglesa, lo que trae beneficios monetarios tanto para la persona que realiza los contactos y como para el país. El PNB como proyecto principal del gobierno para la enseñanza del inglés, enfatiza en la economía de la siguiente manera:

El Programa Nacional de Bilingüismo se orienta a “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables”. Este propósito implica un plan estructurado de desarrollo de las competencias comunicativas a lo largo del sistema educativo (MEN, 2006, p.3).

Esta concepción desde el PNB es sin embargo algo utópico dado que los estudiantes no tienen acceso a una educación bilingüe que le permita alcanzar los niveles de competencia en ese idioma que quiere el MEN.

En Colombia, hablar inglés, aunque es uno de los objetivos de proyectos tan grandes como el PNB y aunque es la única lengua extranjera que se enseña en colegios públicos, es un privilegio que solo lo tienen las clases elitistas, por esta razón, el poderse expresar en esa lengua, da prestigio y estatus, de Mejía y Montes (2011) afirman que:

Mientras que en Colombia el bilingüismo en lenguas internacionales se considera prestigioso puesto que da acceso a una forma altamente “visible” y socialmente valorada, que abre posibilidades de empleo en el mercado global, el bilingüismo en lenguas amerindias o criollas lleva, más bien a una forma “invisible” del bilingüismo en el cual la lengua nativa es subvalorada y asociada con el subdesarrollo, la pobreza y el atraso (p. 59).

La cita anterior demuestra que se piensa en el status en la medida que las personas que hablan inglés pueden encontrar empleos de mayor prestigio, sin embargo, de nuevo aparece el sin sabor de que no se valoran las lenguas nativas y que se le da más importancia a lo que viene de afuera, a una lengua que fue impuesta por el gobierno.

Estos imaginarios que se tienen del inglés, en cierto modo, pueden generar eco en el contexto de Colombia, primero porque se ha vuelto algo natural utilizar el término de bilingüismo sin ningún tipo de rigurosidad y segundo porque se establece una brecha entre los que hablan o no hablan inglés estableciendo una desigualdad dado el contexto específico de cada persona, estas condiciones desiguales son las que podrían acarrear unas prácticas de resistencia hacia esa lengua.

2.10 Prácticas de resistencia frente a la enseñanza del inglés como lengua extranjera

La enseñanza del inglés en Colombia, como se mencionó, no es nueva, sino que tiene una larga historia en nuestro país. El PNB presentado por el gobierno con el apoyo de entidades como el British Council ha propiciado que el inglés tome más fuerza cada día en el sistema educativo, sin embargo, el modelo que se desea lograr o mejor las metas que se desean alcanzar al finalizar el grado undécimo, se ven opacadas por una serie de factores que no se tuvieron en cuenta a la hora de diseñar dicho programa.

El inglés en nuestro contexto se convierte en un idioma sobrevalorado como lo afirma Mufwene (2010), teniendo en cuenta que Colombia, cuenta con una significativa población urbana y rural:

In places that are still on the margins of economic globalization, the presence of English remains scant, especially where the rural population still exceeds the urban

one. Although one will always come across peddlers who manage to speak some English at craft markets and in other touristic areas, for commercial purposes, the proportion of educated people who still do not speak English (confidently) is too high to be overlooked (p. 46).

Se considera de nuevo la idea de que el inglés en nuestras aulas no ha sido adaptado para una enseñanza contextualizada, sino, que hace hincapié a la globalización y la economía, factores que muy poco o nada les interesa a nuestros estudiantes.

La resistencia en el aula de lengua extranjera, evidentemente, no ha sido algo abierto, es decir, los estudiantes no expresan de manera clara su inconformidad, sin embargo, existen tensiones que dan a entender que el aprendizaje del inglés no es tan necesario o al menos para su contexto.

El no querer aprender, aparece como una de las muestras de resistencia en el aula, el fracaso escolar, podría ser, cómo lo dice Erickson (1986), una consecuencia de una resistencia micropolítica:

Como fuente de dificultades interaccionales relativamente pequeñas, las diferencias culturales pueden convertirse no obstante en recursos para la construcción de conflictos a mayor escala y difusión, entre maestros y alumnos. En este sentido las diferencias culturales correspondientes a clase social, etnicidad, raza, género, o condiciones de discapacidad (handicapping), pueden intervenir en la creación de aquellas situaciones en las que algunos alumnos se niegan a aprender, como forma de resistencia frente a los maestros (p. 138).

Las manifestaciones de resistencia, sin embargo, hay que analizarlas con detenimiento porque, como retomando lo que dice Giroux (1985),

(...) las teorías de la resistencia ignoran las formas menos obvias de resistencia entre los estudiantes y malentendieron frecuentemente el valor político de la resistencia abierta; esto es, un estudiante puede valerse de diferentes estrategias para mostrar inconformidad con la escuela, sin embargo, pueden ser pasivos o activos en sus intereses abierto o no en cuanto a lo que una práctica de resistencia se refiere (p.59)

En el caso del inglés, como lengua extranjera, las formas menos obvias de resistencia pueden ser imperceptibles y pueden confundirse con la dinámica de la clase; los estudiantes no solo hacen resistencia de manera abierta, el dormirse u oponerse a ciertas actividades pueden ser catalogadas como prácticas de resistencia pasivas que de una u otra forma afectan el proceso de la clase.

Si se analiza la situación de la educación en Colombia, el marco legal sobre la inclusión del inglés en el currículo y el contexto de cada estudiante, se encontraría que no hay una correspondencia entre esos factores y que la enseñanza del inglés ha sido algo que promueve desigualdades si se quiere decir de esa forma y desde esos tres aspectos, ya se tendría una fuente clara para que se realicen prácticas de resistencia.

El idioma inglés es una lengua que, aunque muchos piensen que no es importante, tiene un gran prestigio en nuestro entorno, es una realidad de la que no se puede escapar. Se trata entonces de determinar hasta qué punto los estudiantes manifiestan prácticas de resistencia hacia ésta o si solamente manifiestan su contestación o su acomodo como se dijo anteriormente.

Para finalizar este apartado, a continuación, se incluye un resumen del marco legal de de la inclusión del inglés en Colombia y algunas discusiones en torno a este.

3. Metodología

En este apartado, se describen los aspectos relacionados con la metodología que se siguió en el proyecto de investigación, se tienen en cuenta el diseño, la población y los instrumentos utilizados para la recolección de datos.

3.1 Diseño de la investigación

Este proyecto de investigación denominado “Factores pedagógicos y psicosociales que promueven prácticas de resistencia hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera” es de corte mixto en la medida en que vincula un análisis cuantitativo y uno cualitativo. Los autores, Creswell y Plano-Clark (2007), definen cuatro tipos principales de diseños de los métodos mixtos, los cuatro diseños incluyen: el diseño de triangulación; (el diseño imbricado, el diseño explicativo y, el diseño exploratorio.

3.2 Población

Para la caracterización de la población se aplicó una encuesta social con el fin de conocer algunas características demográficas, socioeconómicas, conductas, actividades, opiniones y actitudes de los estudiantes del grado undécimo de la institución educativa Villa Flora sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Se realizó mediante un cuestionario auto administrado (Briones, 2008) en el que el encuestador no interviene. La mayoría de Las preguntas fueron cerradas, con opciones de respuesta y solo dos de ellas fueron resueltas por el estudiante por tratarse de preguntas más específicas.

Antes de realizada la encuesta, se envió a los padres de familia un formato de consentimiento informado, con el fin de obtener su autorización en la participación de sus hijos en el proyecto de investigación (se anexa carta de aprobación del Comité de Bioética de la Universidad de San Buenaventura, Medellín). Los participantes en su totalidad, presentaron el consentimiento informado diligenciado y firmado por sus respectivos acudientes.

En relación con los datos de la encuesta podemos señalar que el número de participantes a los que se les aplicó los cuestionarios fue 35 estudiantes. su edad oscila entre los 15 y los 18 años, 24 de ellos son mujeres (65.5%) y 11 son hombres (31,4); todos están matriculados en el grado undécimo 2 de la Institución Educativa Villa Flora, un colegio público, ubicado en el barrio Robledo Villa Flora del municipio de Medellín.

3.3 Instrumentos

3.3.1 Instrumentos cuantitativos

Teniendo en cuenta el enfoque, el instrumento de recolección de datos para la parte cuantitativa fue el cuestionario. El cuestionario es considerado un instrumento que permite una fácil recogida de datos y su utilidad a la hora de describir y predecir un fenómeno (Bizquerra, 2004 p.233). De acuerdo a Rodríguez, Gil y García, (1996)

Este instrumento se asocia a enfoques y diseños de investigación típicamente cuantitativos, porque se construye para contrastar puntos de vista, porque favorece el acercamiento a formas de conocimiento nomotético no ideográfico, porque su análisis se apoya en el uso de estadísticos que pretenden acercar los resultados en unos pocos elementos (muestra) a un punto de referencia más amplio y definitorio (población) y en definitiva, porque suelen diseñarse y analizarse sin contar con otras perspectivas que aquella que refleja el punto de vista del investigador. (p. 185).

En la presente investigación se utilizaron dos cuestionarios auto administrados el primero denominado *Autoestima académica*, diseñado por Johnson (1997) y el segundo, diseñado por Horwitz (1986), *Ansiedad en el aula de clase de lengua extranjera* (Foreign Language Class Anxiety Scale), conocido como FLCAS por su sigla en inglés. Para el análisis cuantitativo se utilizó el programa SPSS versión 23. Se aplicó la prueba alfa de cronbach para evaluar la fiabilidad del instrumento y se realizaron análisis de normalidad y correlaciones.

Descripción del cuestionario

El Foreign Language Class Anxiety Scale conocido como FLCAS por sus letras en inglés, es un cuestionario que está conformado por 33 ítems con una escala de valoración tipo likert de 1 a 5. Este instrumento fue diseñado por Horwitz (1986) y hace un análisis de los tipos de ansiedad que puede haber en el aula entre los cuales se encuentran la aprensión ante el acto de hablar, la ansiedad ante los exámenes y el miedo a la evaluación negativa; también pone de manifiesto cuatro dimensiones:

A) aprensión comunicativa: tiene que ver con el miedo, la timidez, la ansiedad y las reacciones corporales a la hora de hablar una lengua extranjera, esta se incrementa cuando el estudiante es más tímido en su forma de ser. Luego de un estudio realizado por Mejías, Applbaum, Applbaum y Trotter (1991), se llegó a la conclusión de que la aprensión aumenta cuando se va de un contexto informal a uno más formal y que los estudiantes que tienen esta dificultad suelen implicarse en estrategias de evasión del proceso de aprendizaje del idioma (Argaman y Abu-Rabia, 2002).

Ítems teóricos de aprensión comunicativa: 3, 20, 9, 31, 33, 24, 27, 13, 19, 4, 12, 2, 28

B) Ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la LE: esta dimensión tiene que ver con el miedo a la evaluación académica. de acuerdo a Horwitz y Cope (1986) la ansiedad ante los exámenes causa ansiedad ante el desempeño y tiene su origen en el miedo al fracaso en la clase de lengua extranjera.

Ítems teóricos de ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la LE (Lengua extranjera): 29, 25, 15, 30, 26, 21, 8, 16, 10

C) Seguridad en el uso de la lengua extranjera fuera y dentro del aula: tiene que ver con la comodidad del estudiante dentro es decir en el colegio y fuera del aula con nativos para hacer uso de la lengua extranjera. Young (1991) concluye que a medida que los niveles de ansiedad aumentan la práctica oral se ve negativamente afectada.

Ítems teóricos de seguridad en el uso de la lengua extranjera fuera y dentro del aula: 23, 7, 1, 18, 14, 32, 22

D) Actitudes negativas hacia el aprendizaje: el temor hacia una lengua con la que no se sienten familiarizados y el miedo a las correcciones de compañeros y profesores pueden producir incomodidad y causar ansiedad. Muchos alumnos consideran las clases de lengua extranjera como una de las asignaturas más complicadas de todas las cursadas a lo largo de su vida académica y en las que con mayor frecuencia han sufrido bloqueos en sus procesos cognitivos (Argaman y Abu-Rabia, 2002; Horwitz y Cope, 1986). A medida que se presentan en aumento las actitudes negativas, la ansiedad aparece y no permite el avance significativo para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Ítems teóricos de actitudes negativas hacia el aprendizaje 6, 17, 5, 11

Autoestima global

El cuestionario de *Autoestima global*, diseñado por Jhonson (1997) consta de 11 preguntas para medir la autoestima de los estudiantes en el contexto académico, el índice de autoestima general supone la puntuación de mayor relieve de todo el cuestionario, ya que refleja el nivel global de autoestima de los alumnos.

3.3.1.2 Validez del constructo

Luego de terminada la aplicación de los cuestionarios, se procedió a validarlos utilizando el análisis estadístico obtenido del programa spss en su versión 23, así mismo, se llevaron a cabo pruebas de correlación y confiabilidad.

La confiabilidad, analiza qué tan confiables son los datos recolectados en cada una de las pruebas. Se estima que las puntuaciones superiores a $\alpha = 0.70$ son aceptables. El alfa de Cronbach, mide la fiabilidad teniendo en cuenta su proximidad a 1; entre más cercano a 1 sea el resultado, más confiable es la prueba. Como criterio general, George y Mallery (2003, p. 231) sugieren las siguientes recomendaciones para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach:

Coeficiente alfa $>.9$ es excelente

Coeficiente alfa $>.8$ es bueno

Coefficiente alfa $>.7$ es aceptable

Coefficiente alfa $>.6$ es cuestionable

Coefficiente alfa $>.5$ es pobre

Coefficiente alfa $<.5$ es inaceptable

Se encontró que los dos cuestionarios tienen un nivel aceptable de confiabilidad, sin embargo, se hacen algunas recomendaciones con relación al cuestionario de ansiedad ya que en dos de sus dimensiones la prueba del alfa de Cronbach no resultó confiable para el estudio. A continuación, el cuadro resume del alfa de Cronbach para el cuestionario de autoestima:

Tabla 2. *Estadísticas de fiabilidad para el cuestionario de autoestima*

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
0,696	0,705	11

Tabla 3. *Estadísticas de cada ítem del cuestionario de autoestima*

Estadísticas de total de elemento							
		Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	de si el elemento se ha corregido	Correlación total de elementos	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1.	Soy buen estudiante	25,857	20,773	0,025	0,814	0,722	0,722
2.	Hago buen trabajo en clase	25,857	19,597	0,16	0,866	0,705	0,705
3.	Tengo miedo de fallar en las pruebas	27	19,529	0,119	0,676	0,718	0,718
4.	Mi rendimiento es como me gustaría	26,286	18,622	0,342	0,645	0,676	0,676
5.	El trabajo en inglés es fácil	26,2	19,282	0,263	0,582	0,687	0,687
6.	Mi rendimiento no es tan bueno	26,914	16,669	0,517	0,708	0,643	0,643
7.	Estoy solo en clase	26,514	18,904	0,234	0,534	0,694	0,694

8. Se me dificulta decir lo que pienso en inglés	26,714	17,975	0,5	0,488	0,654
9. Tengo muchas preguntas sin formular	26,686	18,575	0,466	0,488	0,662
10. Me siento molesto en clase	26,371	16,24	0,635	0,831	0,623
11. Me siento desmotivado en clase	26,457	16,255	0,648	0,818	0,622

El alfa de cronbach para el cuestionario de autoestima fue de 0,705 lo que indica que es una muestra aceptable para esta población.

Para el cuestionario de FLCAS, que está formada por cuatro dimensiones (Aprensión comunicativa, Ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la LE, Seguridad en el uso de la lengua extranjera fuera y dentro del aula y Actitudes negativas hacia el aprendizaje), todos ellos, posibles fuentes potenciales de ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera; se aplicó la prueba de alfa de Cronbach tomando por separado cada una de las dimensiones ya mencionadas.

Aprensión comunicativa: en la dimensión de aprensión comunicativa se alcanza un alfa de Cronbach de 0,889 lo que indica que es una muestra fiable.

Tabla 4. *Estadísticas de fiabilidad aprensión comunicativa*

Estadísticas de fiabilidad aprensión comunicativa		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
0,889	0,889	13

Tabla 5. *Estadísticas de cada ítem correspondiente a la dimensión de aprensión comunicativa*

Estadísticas de total de elemento						
Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	de si el elemento se ha	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach al elemento suprimido	de si el elemento se ha suprimido

2. No me preocupo por cometer errores en el salón de clase	30,314	56,751	0,327	0,482	0,893
3. Tiemblo cuando se que el profesor me va a preguntar	30,229	51,064	0,644	0,709	0,878
4. Me aterroriza no entender lo que el profesor me está diciendo	29,829	55,382	0,389	0,57	0,891
9. Siento pánico cuando me piden que hable en inglés sin haberme preparado	29,857	52,655	0,641	0,8	0,878
12. En clase me pongo nervioso y olvido las cosas que sé	30	51,588	0,685	0,83	0,876
13. Me da vergüenza participar en clase	30,029	53,029	0,651	0,687	0,878
19. Me da miedo porque mi profesor me corrige todo	30,371	53,123	0,639	0,62	0,879
20. mi corazón palpita muy fuerte cuando sé que es mi turno de participar en clase	29,571	51,84	0,688	0,806	0,876
24. Soy muy prevenido y cauteloso cuando hablo inglés al frente de mis compañeros	29,829	54,323	0,488	0,509	0,886
27. Me siento nervioso y confundido cuando hablo inglés en clase	30,057	51,408	0,727	0,704	0,874
28. Cuando voy para mi clase de inglés me siento tranquilo y relajado	30,686	56,104	0,444	0,433	0,887
31. Temo que mis compañeros se burlen de mi	30,143	51,067	0,656	0,696	0,877
33. Me siento nervioso cuando mi profesor me hace preguntas que yo no he preparado	29,6	53,012	0,583	0,512	0,881

Ansiedad ante procesos y situaciones de aprendizaje de la LE: en esta dimensión se alcanzó una fiabilidad de acuerdo al alfa de Cronbach de 0,736 muestra una fiabilidad aceptable.

Tabla 6. *Estadísticas de fiabilidad de la dimensión de ansiedad ante procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera*

Estadísticas de fiabilidad de la dimensión de ansiedad ante procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
0,736	0,722	9

Tabla 7. *Estadísticas de cada ítem correspondiente a la dimensión de ansiedad ante procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera*

Estadísticas de total de elemento						
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si elemento se ha suprimido	de Correlación si el total de elementos ha corregida	de Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach al elemento se ha suprimido	de Correlación si el elemento se ha suprimido
8. Usualmente me siento tranquilo en los exámenes	22,571	16,546	0,056	0,095	0,762	
10. Me preocupan las consecuencias de perder el curso de inglés	21,171	14,205	0,436	0,311	0,708	
15. Siento frustración cuando no entiendo lo que el profesor me está corrigiendo	21,6	12,541	0,517	0,486	0,692	
16. Aún cuando estudio y me preparo me siento ansioso	21,629	15,24	0,246	0,298	0,739	
21. Entre más estudio para un examen de inglés, más confundido me siento	22,086	13,198	0,524	0,364	0,691	
25. La clase de inglés va tan rápido que me preocupa atrasarme	22,2	15,871	0,206	0,209	0,741	
26. Me siento más nervioso que mis demás compañeros en clase	22,143	12,891	0,649	0,601	0,669	

29. Me pongo nervioso cuando no entiendo cada palabra que dice mi profesor	21,771	12,711	0,578	0,489	0,679
30. Me siento abrumado por la cantidad de normas gramaticales que debo aprender	21,629	14,358	0,468	0,444	0,704

Seguridad en el uso de la LE dentro y fuera del aula: el alfa de Cronbach muestra una fiabilidad de 0,644 lo que indica que no es aceptable para la población y se recomienda omitirla para futuros estudios.

Tabla 8. *Estadísticas de fiabilidad para la dimensión Seguridad en el uso de la lengua extranjera dentro y fuera del aula*

Estadísticas de fiabilidad para la dimensión Seguridad en el uso de la lengua extranjera dentro y fuera del aula		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
0,644	0,618	7

Actitudes negativas hacia el aprendizaje: esta última dimensión alcanza un alfa de Cronbach negativo por lo que se sugiere no tenerla en cuenta tampoco para futuros estudios.

Tabla 9. *Estadísticas de fiabilidad para la dimensión Actitudes negativas hacia el aprendizaje*

Estadísticas de fiabilidad para la dimensión Actitudes negativas hacia el aprendizaje		
Alfa de Cronbach ^a	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados ^a	N de elementos
-0,417	-0,41	4

a. El valor es negativo debido a una covarianza promedio negativa entre elementos. Esto viola los supuestos del modelo de fiabilidad. Podría desearse comprobar las codificaciones de elemento.

En conclusión, ambos cuestionarios fueron validados para la población en la que se realiza el estudio.

3.3.2 Instrumentos cualitativos

Para la parte cualitativa se utilizó la encuesta y la entrevista con el fin de profundizar en algunos aspectos que arrojó el análisis cuantitativo y para complementar el análisis general. Se utilizó el programa Atlas ti. El proceso de interpretación de las entrevistas está basado en un análisis del discurso.

Así entonces, la entrevista se entiende como una técnica directa e interactiva de recolección de datos con una intencionalidad y un objetivo implícito dado por la investigación.

De acuerdo a Folgueiras (2009), es una “técnica orientada a obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de los informantes en relación a la situación que se está estudiando”

En la entrevista intervienen dos actores, el entrevistador y el entrevistado. El primero domina el diálogo y el tema, hace las preguntas y cierra la conversación; el segundo, responde preguntas, tiene información de interés para el proyecto y tiene experiencia en el tema. Las ventajas de realizar una entrevista son: no limita los temas en cuanto a espacio y tiempo, se puede hacer ampliación del tema, se puede centrar el tema, es flexible, se puede hacer una lectura de gestos y actitudes.

Se realizó una entrevista semi estructurada, con el fin de poder ampliar información y realizar nuevas preguntas de acuerdo al objetivo que se plantea, se contará con un guión inicial que guie la entrevista, las preguntas serán abiertas.

La entrevista fue individual y personal, se eligieron los participantes de acuerdo a unos criterios dados a partir de una encuesta inicial. El objetivo de la entrevista fue conocer a profundidad los puntos de vista de los estudiantes del grado décimo de la institución Educativa Villa Flora, con relación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera y poder precisar las creencias y actitudes que pueden intervenir en procesos de resistencia.

3.3.3 Procedimiento

El proyecto de investigación se realizó teniendo en cuenta varios aspectos y etapas, el primer paso en el proceso fue la revisión de antecedentes relacionados con el tema de prácticas de resistencia, factores psicosociales y factores pedagógicos presentes en la enseñanza de una lengua extranjera, en este caso el inglés.

La segunda etapa fue la aplicación de los instrumentos con base a la metodología, en primer lugar, se aplicó la encuesta social con la cual se pudo conocer el contexto social de los estudiantes y algunas de sus percepciones hacia el aprendizaje del inglés, luego, se realizó la aplicación de los cuestionarios en los que se pudieron constatar las dimensiones de ansiedad y la autoestima general del grupo. Finalmente, algunos estudiantes fueron entrevistados con el fin de corroborar algunos hallazgos que resultaron de los cuestionarios y la encuesta.

4. Análisis y resultados

Los resultados de la presente investigación se basan en un análisis de tipo cualitativo y de tipo cuantitativo, la recolección de datos cuantitativos se llevó a cabo en dos momentos, el primero fue cuando se les administró la encuesta con el fin de establecer un perfil social de los estudiantes con los que se está realizando el estudio, y luego se les aplicaron dos cuestionarios uno de autoestima y otro de ansiedad; cabe mencionar que antes de realizar la recolección de la información pertinente, se les exigió el consentimiento informado debidamente diligenciado por sus padres ya que la mayoría son menores de edad.

El análisis y resultados, aborda, en primer lugar, la encuesta en la que se presenta el entorno socio familiar de los estudiantes y algunas de sus percepciones hacia el aprendizaje del inglés. Luego, se presenta el análisis obtenido de los cuestionarios, en el que se evidencian ciertos factores que limitan el aprendizaje como la ansiedad, la motivación y la autoestima, en este apartado, se hacen también correlaciones entre los cuestionarios para, finalmente, abordar el tema de resistencia en el aula de inglés tomando como base la información recolectada en los instrumentos cuantitativos y la entrevista, que pertenece a la parte cualitativa. del proyecto.

4.1. Caracterización de la población y presencia del inglés en el entorno sociofamiliar de los estudiantes

Este estudio denominado factores pedagógicos y psicosociales que promueven prácticas de resistencia hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, se llevó a cabo en el barrio Robledo Villa Flora del municipio de Medellín, en el grado 11^o2 de la Institución Educativa Villa Flora, se realizó con 35 estudiantes de los cuales 24 eran mujeres (68,6%) y 11 eran hombres (31,4%), su edad oscila entre los 15 y 18 años.

El 60% de los estudiantes está clasificado en un nivel socioeconómico perteneciente a estrato 2, el 34,3% se ubica en estrato 3 y el 2,9% en estrato 1 y 6 respectivamente; el nivel educativo de las madres es, en general, un poco más avanzado que el de los padres; sin embargo, la tendencia para ambos es haber finalizado la secundaria completa. En este aspecto las madres

obtuvieron un 45,7% con relación a los padres, quienes obtuvieron un porcentaje de 37,1%. Con relación a la educación superior, es decir, el haber terminado una carrera universitaria, se puede indicar que 5 de las madres obtuvieron ese título de pregrado (14,3%) y de igual forma, tres de los padres (8,6%), en carreras técnicas o tecnologías, las madres ocupan el primer lugar y aportan el 17,1% mientras que los padres el 8,6%. 6 de los padres (17,1%) no terminaron la secundaria frente a un 5,2% de las madres correspondiente a dos de ellas. El 11,4% de padres y de madres finalizaron solo la primaria y 5 de los padres no tienen educación o no terminaron la primaria, esto corresponde al 14,3%, de las madres 5,7% presentan la misma característica.

Los padres se desempeñan en diversos campos laborales, independiente 25,7%, conductor 14,3%, policía 11,5%, docente 5,7%, electricista, fotógrafo, gestor Itpm, operario de máquina, vendedor, visitador médico 2,9% respectivamente. Con relación al trabajo de las madres, el 31,4% son amas de casa, es decir que se dedican al cuidado del hogar, 4 de ellas son vendedoras (11,5%), 3 son auxiliares (8,6%), 3 se desempeñan en oficios varios (8,6%), el 2,9% labora como confeccionista, el 2,9% labora como contadora, el 2,9% labora como docente, el 2,9% labora como enfermera, el 2,9% labora como modista, el 2,9% labora como estilista, el 2,9% labora como pintora, el 2,9% labora como promotora, el 2,9% está pensionada o desempleada. Esto corresponde a una madre por cada oficio mencionado.

La vivienda en la que viven los estudiantes es en su mayoría una casa o un apartamento propio (65,7%), seguido por un 31,4% quienes viven en una casa o apartamento arrendado, hay un estudiante que no respondió a la pregunta. Los ingresos en las familias siguen proviniendo en su mayoría del padre (54,3%) mientras que las madres que tienen mayores ingresos representan el 28,6%, el 5,7% afirma que son los abuelos quienes tienen mayores ingresos y el 8,6% dicen que es otro miembro de la familia.

Las expectativas de los estudiantes al finalizar el colegio son principalmente estudiar, el 85,7% quiere hacerlo en una universidad, es decir, realizar un pregrado; el 5,7% piensa en una técnica o tecnología, el 5,7% desea trabajar y uno de ellos, correspondiente al 2,9% no respondió a la pregunta.

Para los estudiantes la asignatura más importante en el colegio es matemáticas, con un 40%, seguido de ciencias sociales 31,4%, lengua castellana 14,3% e inglés 11,4%. A pesar de que inglés

se ubica en el último lugar de importancia, los estudiantes en su mayoría consideran que la enseñanza y el aprendizaje de esta asignatura es importante para su vida (97,1%), solo uno de los estudiantes, indica que no lo es (2,9%); así mismo, el 60% de los estudiantes tiene algún familiar que habla inglés frente a un 40% quienes indican que nadie en su familia domina este idioma.

Con relación al inglés, los estudiantes también afirmaron en su mayoría, que este aporta a su proyecto de vida (60%), un 43,3% considera que es interesante y un 2,9% considera que es aburrido o que no debería darse en el colegio respectivamente. Con relación a la clase de inglés, los estudiantes piensan que esta debería ser más comunicativa (51,4%), que debería tener más intensidad horaria (34,3%), que debería tener menos intensidad horaria (8,6%), los demás no responden (5,8%).

Los estudiantes consideran que su desempeño en la clase de inglés es bueno (31,4%), básico (31,4%), sobresaliente (20%), superior (8,6%) y bajo (8,6%); entre las razones por las que tienen un desempeño positivo se encuentran estudiar y repasar en la casa (42,9%), comprender las explicaciones (22,9%), esforzarse por aprender inglés (20%), aprender porque es una meta personal (8,6%) y porque les gusta (5,7%). Las razones por las que consideran tener un desempeño negativo son no prestar atención en clase porque no les gusta el inglés (57,1%), no esforzarse lo suficiente (28,6%), no comprender las explicaciones (8,6%).

En una escala de 1 a 5 (siendo 1 la probabilidad más alta) la probabilidad de viaje a un país de habla inglesa de los estudiantes encuestados dentro de los próximos 5 años es en su mayoría 3 (40%), 4 (28,6%), 2 (14,3%), 5(14,3%) y 1 (2,9%). A continuación, se presenta la tabla que corresponde a la encuesta aplicada.

Tabla 10. *Frecuencias y porcentajes de las variables de la encuesta*

Frecuencias y porcentajes de las variables de la encuesta			
Variable	Valores	N	Porcentaje
Sexo	Femenino	24	68,6%
	Masculino	11	31,4%
Edad	16 años	18	51,4%
	17 años	8	22,9%

	18 años	7	20,0%
	15 años	2	5,7%
Estrato	Estrato 2	21	60,0%
	Estrato 3	12	34,3%
	Estrato 1	1	2,9%
	Estrato 6	1	2,9%
Nivel educativo del padre	Secundaria completa	13	37,1%
	Secundaria incompleta	6	17,1%
	Sin educación/ primaria incompleta	5	14,3%
	Primaria completa	4	11,4%
	Técnica/ tecnología	3	8,6%
	Universitaria	3	8,6%
	No responde	1	2,9%
Nivel educativo de la madre	Secundaria completa	16	45,7%
	Técnica/ tecnología	6	17,1%
	Universitaria	5	14,3%
	Primaria completa	4	11,4%
	Sin educación/ primaria incompleta	2	5,7%
	Secundaria incompleta	2	5,7%
Ocupación del padre	Independiente	9	25,7%
	Conductor	5	14,3%
	Policía	4	11,5%
	Docente	2	5,7%
	Electricista	1	2,9%
	Fotógrafo	1	2,9%
	Gestor	1	2,9%
	Operario de máquina	1	2,9%
	Vendedor	1	2,9%
	Visitador médico	1	2,9%
	Ocupación de la madre	Ama de casa	11
vendedora		4	11,5%
Auxiliares		3	8,6%
Oficios varios		3	8,6%
Confeccionista		1	2,9%
Contadora		1	2,9%
Docente		1	2,9%
Enfermera		1	2,9%
Modista		1	2,9%
Estilista		1	2,9%
Pintora		1	2,9%
Promotora		1	2,9%

	Pensionada	1	2,9%
	Desempleada	1	2,9%
Tipo de vivienda	Casa o apartamento propio	23	65,7%
	Casa o apartamento arrendado	11	31,4%
	No responde	1	2,9%
Mayores ingresos en el hogar	Papá	19	54,3%
	Mamá	10	28,6%
	Otro	3	8,6%
	Abuelo / a	2	5,7%
	No responde	1	2,9%
Expectativas al terminar el bachillerato	Estudiar en una universidad	30	85,7%
	Iniciar una técnica o tecnología	2	5,7%
	Trabajar	2	5,7%
	No responde	1	2,9%
Asignatura más importante en el colegio	Matemáticas	14	40,0%
	Ciencias sociales	11	31,4%
	Lengua Castellana	5	14,3%
	Inglés	4	11,4%
	No responde	1	2,9%
El inglés es importante en su vida	Si	34	97,1%
	No	1	2,9%
Familiar que habla inglés	Si	21	60,0%
	No	14	40,0%
Cree que le inglés	Aporta a mi proyecto de vida	21	60,0%
	Es interesante	12	34,3%
	Es aburrido	1	2,9%
	No debería darse en el colegio	1	2,9%
La clase de inglés	Debería ser más comunicativa	18	51,4%
	Debería tener más intensidad horaria	12	34,3%
	Debería tener menos intensidad horaria	3	8,6%
	No responde	1	2,9%
	Otra	1	2,9%
Mi desempeño en inglés es	Bueno	11	31,4%
	Básico	11	31,4%
	Sobresaliente	7	20,0%
	Superior	3	8,6%
	Bajo	3	8,6%
Mi desempeño en inglés es bueno porque...	Repaso y estudio en casa	15	42,9%
	Comprendo las explicaciones	8	22,9%

	Me esfuerzo por aprender	7	20,0%
	Aprender inglés es una meta personal	3	8,6%
	Me gusta el inglés y presto atención	2	5,7%
Mi desempeño en inglés es negativo porque...	No me gusta el inglés ni presto atención	20	57,1%
	No me esfuerzo lo suficiente	10	28,6%
	No comprendo las explicaciones	3	
	Otra	1	2,9%
	No responde	1	2,9%
En una escala de 1 a 5 (1 la probabilidad más alta) la probabilidad de viaje a un país de habla inglesa	3	14	40,0%
	4	10	28,6%
	2	5	14,3%
	5	5	14,3%
	1	1	2,9%

4.2. Análisis de los factores psicosociales y pedagógicos

Como se mencionó antes en la metodología, fueron aplicados dos cuestionarios un cuestionario sobre autoestima global, diseñado por Jhonson (1997) el cual consta de 11 preguntas para medir la autoestima y el Foreign Language Class Anxiety Scale conocido como FLCAS por sus siglas en inglés. El FLCAS es un cuestionario conformado por 33 ítems con una escala de valoración tipo likert de 1 a 5. Este instrumento fue diseñado por Horwitz (1986). Los cuestionarios fueron aplicados durante la clase de inglés, se le dio las orientaciones pertinentes al grupo en general y luego cada estudiante de forma individual respondió los ítems. A continuación, se pueden apreciar los estadísticos descriptivos del cuestionario.

Tabla 11. *Estadísticos descriptivos del cuestionario de autoestima y ansiedad*

Estadísticos descriptivos del cuestionario de autoestima y ansiedad							
	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico
Autoestima global	35	21	20	41	29,086	0,7858	4,6487
Aprehensión comunicativa	35	32	15	47	32,543	1,3293	7,8641

Ansiedad ante procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera	35	20	9	29	21,629	0,6405	3,7892
Seguridad en el uso de la lengua dentro del aula	35	9	5	14	9,829	0,4462	2,64
Seguridad en el uso de la lengua extranjera fuera del aula	35	6	4	10	6,6	0,2138	1,2649
Seguridad en el uso de la lengua	35	14	10	24	16,429	0,5787	3,4238
Actitudes negativas hacia el aprendizaje	35	5	6	11	8,8	0,2275	1,346
N válido (según lista)	35						

Autoestima global

Se puede inferir que el grupo se encuentra por encima de la media (29,086) lo cual permite que los estudiantes tengan una autoestima promedio. Se observa una desviación estándar de 4,6487 esto indica que no hay gran diferencia entre ellos.

Ansiedad

La ansiedad como se dijo anteriormente, se refiere a una manifestación del cuerpo ante situaciones de aprendizaje, estas manifestaciones pueden ser de tipo emocional o físicas. En el cuestionario, se abordan cuatro dimensiones que tienen que ver con la ansiedad en el salón de inglés. A continuación, se aborda cada dimensión por separado teniendo en cuenta el resultado del cuestionario.

Aprensión comunicativa

Este ítem del cuestionario de ansiedad da cuenta de una desviación estándar de 7,8 lo que indica que algunos estudiantes sienten una alta aprehensión al comunicarse en inglés y otros por el contrario se sienten cómodos al expresar sus ideas en la lengua extranjera antes mencionada. Hay una diferencia considerable entre unos y otros, pero, en general, no se presenta una desventaja muy grande. La media alcanzada por el grupo fue de 32,5.

La aprehensión comunicativa se puede asociar a la ansiedad debilitadora, este tipo de ansiedad produce en las personas ciertas reacciones físicas que afectan directamente el aprendizaje, se pueden mencionar por ejemplo la sudoración, el nerviosismo, la falta de confianza en sí mismo,

la preocupación entre otros. Este tipo de ansiedad interviene directamente en el debilitamiento de la motivación e incluso puede llegar a afectar el proceso del estudiante porque se siente tan abrumado que prefiere desistir ante los obstáculos y evitar las clases en las que se vea expuesto a la lengua meta.

La ansiedad debilitadora como lo plantea Arnold (2000), perjudica la actuación del estudiante:

Al tipo negativo de ansiedad a veces se le denomina ansiedad debilitadora, porque perjudica la actuación del alumno de varias formas, tanto indirectamente a través de la preocupación y la duda de si mismo, como directamente reduciendo la participación y evitando la lengua de forma manifiesta. La ansiedad perjudicial puede relacionarse con una motivación que se desmorona, con actitudes y creencias negativas y con dificultades en la actuación de la lengua. (p.79)

Ansiedad ante procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera

El grupo presenta una desviación estándar de 3,8 lo que indica que es un grupo homogéneo en cuanto al ítem evaluado.

Estas situaciones de aprendizaje en clase como, por ejemplo, los exámenes, se convierten en un factor que determina, en cierto grado, los resultados y la obtención de las metas establecidas. La media del grupo fue de 21,6 esto quiere decir que en general no hay tanta ansiedad en este aspecto. Se puede evidenciar el cambio, una motivación extrínseca hacia la obtención de la meta que este caso es ganar la asignatura para alcanzar una meta mayor que es la graduación al final del año. Howard Gardner (en V. Zenotz 2012, p. 75), define la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras como “el punto hasta que una persona lucha para aprender una lengua por el deseo de hacerlo y por la satisfacción que experimenta al hacerlo”. En el caso de la motivación intrínseca y extrínseca Williams y Burden (1999) establecen que

Cuando el único motivo para realizar un acto es conseguir algo fuera de la actividad misma, como aprobar un examen u obtener recompensas económicas, es posible que la motivación sea extrínseca. Cuando la experiencia de hacer algo genera interés y placer, y el motivo para realizar la actividad reside dentro de la misma, entonces es posible que la motivación sea intrínseca. Por

otro lado, la investigadora Susan Harter explica que la motivación intrínseca y la motivación extrínseca son los extremos de un continuo (p.131).

Para los estudiantes del grado estudiado aprender inglés es una meta extrínseca, por lo tanto, es ese tipo de motivación que se evidencia.

Seguridad en el uso de la lengua extranjera dentro del aula

En este aspecto los estudiantes obtuvieron una media de 9,829, es decir que en general hay seguridad en el uso de la lengua dentro del aula de clase, esto tiene que ver con la motivación extrínseca.

De nuevo se evidencia la motivación extrínseca en este aspecto Arnold, (2000, p.31) concibe la motivación extrínseca como el “deseo de conseguir una recompensa o de evitar el castigo; el foco está en algo externo a la actividad de aprendizaje misma”.

Seguridad en el uso de la lengua extranjera fuera del aula

En este aspecto el grupo tiene una media de 6,6, esto quiere decir que se encuentran en el límite, es decir, que aún hay seguridad en el uso de la lengua, pero por unos pocos puntos. Se puede afirmar que la identificación con el grupo social de la lengua extranjera meta no es muy fuerte y que los estudiantes en su mayoría no sienten seguridad al encontrarse e interactuar con nativos en ese idioma, aunque hay cierto rechazo hacia la cultura americana por lo que se puede establecer que les hace falta identificación con la lengua extranjera meta Dulay, Burt y Krashen (1982, p.50) se refieren a la identificación con el grupo social o Social Group Identification como el deseo de llegar a ser considerados como miembros del grupo de hablantes de la lengua meta.

En el caso de los estudiantes, no hay una identificación muy marcada de hecho hay estudiantes que rechazan esa cultura por ser diferente a la de ellos y esto a su vez responde a unos imaginarios creados desde la familia, la escuela y la sociedad misma.

Seguridad en el uso de la lengua dentro y fuera del aula

Al tomar en conjunto la seguridad en el uso de la lengua fuera y dentro del aula se establecen unos nuevos valores generales, la media de los estudiantes en este aspecto es de 16,4 lo que indica que hay seguridad en el aspecto ya mencionado. Tienen una desviación estándar de 3,4 lo cual implica que es un grupo homogéneo en este aspecto.

Actitudes negativas hacia el aprendizaje

La media de los estudiantes en este aspecto es de 8,8 y la desviación estándar de 1,3, lo que indica de nuevo que el grupo, en general, es homogéneo que no presentan tantas actitudes negativas hacia el aprendizaje. Cabe anotar, que, aunque en general en el grupo no se presentan estas actitudes, hay excepciones por lo que estos estudiantes se tendrán en cuenta para la realización de las entrevistas. A continuación, se puede apreciar la tabla de frecuencias correspondiente al cuestionario de autoestima global y del cuestionario de FLCAS.

Tabla 12. *Tabla de frecuencias de los ítems del cuestionario de autoestima global*

Tabla de frecuencias de los ítems del cuestionario de autoestima global

Nro	Pregunta	Totalmente desacuerdo		En desacuerdo		Ni acuerdo ni desacuerdo		Totalmente de acuerdo	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1	Yo soy buen estudiante	2	5,7%	2	5,7%	17	48,6%	2	5,7%
2	Hago buen trabajo en clase	3	8,6%	1	2,9%	16	45,7%	15	42,9%
3	Tengo miedo de fallar en las pruebas	10	28,6%	18	51,4%	1	2,9%	6	17,1%
4	Mi rendimiento es como me gustaría	2	5,7%	9	25,7%	18	51,4%	6	17,1%
5	El trabajo en inglés es fácil	2	5,7%	6	17,1%	21	60,0%	6	17,1%
6	Mi rendimiento no es tan bueno	9	25,7%	15	42,9%	7	20,0%	4	11,4%
7	Estoy solo en clase	4	11,4%	13	37,1%	12	34,3%	6	17,1%
8	Se me dificulta decir lo que pienso en inglés	2	5,7%	21	60,0%	9	25,7%	3	8,6%
9	Tengo muchas preguntas sin formular	2	5,7%	18	51,4%	14	40,0%	1	2,9%
10	Me siento molesto en clase	3	8,6%	11	31,4%	14	40,0%	7	20,0%

11	Me siento desmotivado en clase	3	8,6%	13	37,1%	13	37,1%	6	17,1%
----	--------------------------------	---	------	----	-------	----	-------	---	-------

Tabla 13. *Tabla de frecuencias de los ítems del cuestionario de FLCAS*

Dimensión	Nro	Pregunta	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni desacuerdo		Totalmente en de acuerdo	
			N	%	N	%	N	%	N	%
Aprensión comunicativa	2	No me preocupa cometer errores en clase	8	22,9%	13	37,1%	12	34,3%	2	5,7%
	3	Tiemblo cuando sé que el profesor me va a preguntar	7	20,0%	12	34,3%	10	28,6%	5	14,3%
	4	Me aterroriza no entender lo que el profesor está diciendo	4	11,4%	10	28,6%	13	37,1%	8	22,9%
	9	Siento pánico para hablar en clase sin haberme preparado	3	8,6%	12	34,3%	13	37,1%	7	20,0%
	12	En clase me pongo nervioso y olvido lo que sé	5	14,3%	12	34,3%	12	34,3%	6	17,1%
	13	Me da vergüenza no participar	4	11,4%	13	37,1%	14	40,0%	4	11,4%
	19	Me da miedo porque mi profesor de inglés me corrige todo	8	22,9%	15	42,9%	10	28,6%	2	5,7%
	20	Siento palpitaciones fuertes cuando llega mi turno de participar	3	8,6%	6	17,1%	15	42,9%	1	31,4%
	24	Soy muy prevenido y cauteloso al hablar en inglés	5	14,3%	6	17,1%	18	51,4%	6	17,1%
	27	Me siento confundido y nervioso cuando hablo inglés en clase	6	17,1%	10	28,6%	15	42,9%	4	11,4%
	28	Cuando voy para clase de inglés me siento tranquilo y relajado	1	37,1%	14	40,0%	8	22,9%	0	0,0%
	31	Temo que mis compañeros se burlen de mi.	9	25,7%	8	22,9%	13	37,1%	5	14,3%
	33	Me siento nervioso ante preguntas que no he preparado	3	8,6%	7	20,0%	14	40,0%	1	31,4%
Ansiedad ante los	8	Me siento tranquilo durante los exámenes	8	22,9%	18	51,4%	9	25,7%	0	0,0%

procesos y situaciones de aprendizaje de la LE	10	Me preocupan las consecuencias de perder inglés	1	2,9%	3	8,6%	11	31,4%	2	57,1%	0
	15	Frustración con las correcciones del profesor	4	11,4%	6	17,1%	11	31,4%	1	40,0%	4
	16	Tengo ansiedad así me prepare	1	2,9%	8	22,9%	17	48,6%	9	25,7%	
	21	Entre más estudio para un examen de inglés, más confundido me siento	4	11,4%	14	40,0%	12	34,3%	5	14,3%	
	25	La clase es muy rápida y me preocupa atrasarme	2	5,7%	18	51,4%	14	40,0%	1	2,9%	
	26	Me siento más nervioso que mis demás compañeros en clase	3	8,6%	17	48,6%	11	31,4%	4	11,4%	
	29	Me pongo nervioso cuando no entiendo cada palabra que dice mi profesor	3	8,6%	9	25,7%	14	40,0%	9	25,7%	
	30	Me siento abrumado por las normas gramaticales que debo aprender	1	2,9%	6	17,1%	21	60,0%	7	20,0%	
Seguridad en el uso de la lengua extranjera fuera y dentro del aula	1	No me siento seguro al hablar inglés en clase	4	11,4%	6	17,1%	18	51,4%	7	20,0%	
	7	Pienso que otros saben más que yo	8	22,9%	8	22,9%	12	34,3%	7	20,0%	
	14	No me daría nervios hablar con nativos	6	17,1%	16	45,7%	12	34,3%	1	2,9%	
	18	Me siento seguro cuando participo en clase	1	31,4%	18	51,4%	5	14,3%	1	2,9%	
	22	No siento presión para prepararme para los exámenes	4	11,4%	21	60,0%	8	22,9%	2	5,7%	
	23	Tengo la sensación de que mis compañeros hablan mejor que yo	6	17,1%	5	14,3%	16	45,7%	7	20,0%	
	32	Me sentiría más cómodo con nativos de ese idioma	5	14,3%	20	57,1%	10	28,6%	0	0,0%	
Actitudes negativas hacia el aprendizaje	5	Estaría dispuesto a tomar más cursos de inglés cuando me gradúe	2	68,6%	9	25,7%	2	5,7%	0	0,0%	
	6	Pienso en cosas diferentes a la clase	2	5,7%	10	28,6%	16	45,7%	7	20,0%	
	11	No entiendo la preocupación de otros por la clase de inglés	4	11,4%	18	51,4%	11	31,4%	2	5,7%	
	17	Frecuentemente siento que no quiero ir a clase	6	17,1%	15	42,9%	11	31,4%	3	8,6%	

En general, se puede observar en las tablas anteriores que, los estudiantes presentan una autoestima adecuada, sin embargo, los niveles de ansiedad se elevan sobre todo cuando estos deben expresarse en la lengua extranjera, lo cual, puede motivar diversas reacciones que intervienen directamente en la promoción de prácticas de resistencia y en la autoestima misma. A continuación, se evidencian esas conexiones en el análisis de las correlaciones entre ambos cuestionarios.

Correlaciones entre el cuestionario de autoestima y el cuestionario de ansiedad

Con el propósito de identificar las posibles correlaciones existentes entre los cuestionarios de autoestima y ansiedad que interfieren de manera significativa en el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el inglés, se utilizó el procedimiento estadístico de correlaciones de Pearson, el cuál arrojó correlaciones importantes. Para el último ítem del cuestionario de ansiedad, se tuvo en cuenta el procedimiento con la Rho de Spearman por contar con menos datos que las otras dimensiones.

De acuerdo al estudio realizado se puede observar que hay una correlación significativa entre los diferentes factores que se evaluaron en los cuestionarios ya mencionados. La tabla 14 sintetiza y describe las correlaciones establecidas.

Tabla 14. *Correlativos entre autoestima global y ansiedad*

Correlaciones entre autoestima global y ansiedad						
		Autoestima global	Aprehensión comunicativa	Ansiedad ante procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera	Seguridad en el uso de la lengua	Actitudes negativas hacia el aprendizaje de rho spearman
Autoestima global	Correlación de Pearson	1	-,562**	-,634**	-,566**	-,441*
	Sig. (bilateral)		0	0	0	0,008

	N	35	35	35	35	35
Aprehensión comunicativa	Correlación de Pearson	-,562**	1	,705**	,798**	,333*
	Sig. (bilateral)	0		0	0	0,051
	N	35	35	35	35	35
Ansiedad ante procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera	Correlación de Pearson	-,634**	,705**	1	,643**	0,198
	Sig. (bilateral)	0	0		0	0,254
	N	35	35	35	35	35
Seguridad en el uso de la lengua	Correlación de Pearson	-,566**	,798**	,643**	1	0,256
	Sig. (bilateral)	0	0	0		0,137
	N	35	35	35	35	35
Actitudes negativas hacia el aprendizaje	Correlación de Pearson	-,420*	,366*	0,273	0,287	1
	Sig. (bilateral)	0,012	0,03	0,112	0,094	
	N	35	35	35	35	35

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Los datos anteriores muestran que, a mayor *autoestima global*, menor es la *aprensión comunicativa* y menor la *ansiedad en todas sus dimensiones*. Esto indica que los estudiantes que tienen una autoestima alta, cuentan con una facilidad para expresarse sin temor en el idioma extranjero y así mismo se sienten menos ansiosos a la hora de participar en actividades comunicativas lo que propicia un buen ambiente y una buena disposición para poder comprender de manera significativa el idioma extranjero meta, en este caso el inglés.

Entre mayor aprensión comunicativa exista, menor es la autoestima y mayor es la ansiedad y las otras dimensiones de este cuestionario. Esto demuestra que los estudiantes que sienten temor al expresarse en la lengua extranjera, de una u otra forma experimentan niveles de ansiedad altos que no le permiten participar en actividades comunicativas de manera tranquila; así mismo, hay una autoestima baja debido a su poca participación en clase y su poca exposición a la lengua.

Entre más ansiedad ante los procesos de aprendizaje de la lengua extranjera se observa, menor es la autoestima y mayor es la aprensión comunicativa y las otras dimensiones de ansiedad.

Cuando se genera ansiedad ante un proceso de aprendizaje como el de una lengua extranjera, los estudiantes se sienten cohibidos a la hora de hablar en ese idioma lo cual eleva los niveles de ansiedad en las otras dimensiones.

Entre menos seguridad en el uso de la lengua se observa, menor es la autoestima y mayor es la aprensión comunicativa y las demás dimensiones de ansiedad. La inseguridad produce ansiedad, aunque también se podría dar, al contrario, es decir, la ansiedad produce inseguridad. Esta correlación afecta el proceso de aprendizaje ya que el estudiante manifiesta inseguridad y temor ante la exposición a situaciones comunicativas.

Cuando se observan actitudes negativas ante el aprendizaje, se puede observar también una autoestima negativa, y mayor aprensión comunicativa. Las actitudes negativas encierran una cantidad de creencias y sentimientos que si se afianzan en el pensamiento del estudiante pueden producirle aprensión comunicativa ya que su actitud le impide expresarse en la lengua meta. De igual manera, si no hay una participación activa en la clase ni hay resultados positivos ante las actividades propuestas el estudiante se va a sentir con poca autoestima.

4.3 Imaginarios de los estudiantes de la media académica de la institución educativa villa flora frente a la inclusión del inglés en el currículo

Teniendo en cuenta la encuesta exploratoria y la entrevista realizada a los estudiantes del grado 11^o2, se pueden inferir varios asuntos con relación a los imaginarios que tienen sobre la enseñanza del inglés en el contexto escolar.

Para introducir el testimonio de los participantes se utilizarán dos estrategias, la primera será parafrasear y la segunda la reproducción del testimonio completo, esta última estrategia debido a que en ciertos apartados de la entrevista es necesario que el lector conozca el contexto y pueda seguir el hilo de la conversación.

Hay varias posturas con relación a por qué se debe estudiar una lengua extranjera en el colegio; la familia y la escuela juegan un papel muy importante a la hora de construir ese imaginario de lo que se debe o no se debe hacer.

La familia es el principal soporte que tienen los estudiantes cuando hablan de su futuro, para ellos es vital que en el seno familiar se apruebe lo que quieren o no quieren hacer lo cual, de una u otra forma moldea su pensamiento, propicia o no propicia la pasión hacia algo. En el siguiente ejemplo se puede apreciar cómo, aunque para la familia es importante el inglés, no se ve una posición muy firme con respecto al aprendizaje de este, se indica que es bueno que se estudie, pero no hay ningún tipo de presión o motivación para que lo hagan.

Ejemplo #1 entrevista a VGZ (2017)

Y si por ejemplo tú quieres estudiar inglés ¿qué piensan tus padres de que estudies inglés? o ¿te han apoyado con que estudies inglés? o ¿tienes la posibilidad de estar en un instituto aprendiendo inglés?

mi mamá dice que muy bueno pues que yo aprenda a hablar eso, pero ella no, no está pues como muy... pues apoyándome a cada rato diciéndome estudie inglés, estudie inglés, no, pero si pues, mi familia también diría que sí, que, que rico que yo aprendiera a hablar ese idioma.

¿Tienes las posibilidades de estudiar en otro lugar?

Pues en el momento no, no sé más adelante

En el ejemplo anterior, se puede observar como la familia no le presta tanta importancia al inglés, le dicen que muy bueno que lo estudie, pero no hay una motivación clara a hacerlo, una de las razones por las que se puede presentar esta situación es la capacidad económica de la familia, ya cuando se le pregunta si tiene la posibilidad de estudiar en otra parte, la respuesta es negativa.

A propósito de la importancia de la familia, Spolsky (1969), en *factores que influyen en la adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras* propone los 4 factores más relevantes: el método, la edad, la aptitud y la actitud:

... es el cuarto factor, y con él tiene mucho que ver tanto la motivación personal como el contexto social en que se encuentra el estudiante. En una situación de aprendizaje de una segunda lengua van a rodear al alumno toda una serie de personas

(el profesor, los compañeros, los padres y los hablantes de la lengua estudiada) cuyas actitudes van a ejercer una influencia directa sobre su motivación. (pp. 272-274)

El núcleo familiar en el que se desarrolla el estudiante, juega un papel principal en el aprendizaje de una lengua extranjera, esto se debe, a que, el estudiante toma una posición y unas actitudes frente a la lengua que le pueden favorecer o no a la hora de aprenderla.

En el ejemplo #2 de la entrevista se puede apreciar que el inglés en el contexto familiar del participante, no tiene ninguna relevancia y, por el contrario, se presenta como algo negativo que posiblemente afecte más adelante la percepción sobre el aprendizaje de dicho idioma.

Ejemplo # 2 entrevista a CVP (2017)

¿Qué piensa tu familia del aprendizaje del inglés? te apoyan, no te apoyan ¿qué te dicen?

A mi mamá no le gusta, no entiende nada, pero a mi papá no, o sea en mi familia el inglés no, no es como una parte que sea importante

¿Por qué crees que no es importante?

O sea, en mi familia creen que no es importante porque ellos consideran pues que ya nunca van a viajar o nunca van a... para mí sí es importante por eso, porque o sea uno si quiere, o sea uno si o al menos yo, quiero viajar y conocer y entonces digo yo que uno necesita eso, pero en mi familia como que no, no piensan que es algo importante.

La concepción que tiene la familia de la estudiante anterior es una concepción dada por la sociedad misma, que cree que una persona que viaja es porque sabe otro idioma, y no necesariamente sucede así, ahora hay muchos destinos en los que hablar un idioma como el inglés no es trascendental. Ahora bien, todos esos imaginarios de los padres son transmitidos a sus hijos es una especie de herencia de la que muy pocos se deshacen, las experiencias entran en juego en estos casos. Se observa también que, aunque la familia no considera el inglés importante, el participante sí, pero las razones son las mismas que consideran sus padres que no logrará: los viajes.

Las experiencias de personas cercanas son de gran validez para los estudiantes, a la hora de valorar el aprendizaje de una lengua extranjera; así mismo, le permiten al estudiante sacar sus

propias conclusiones con relación a las diversas situaciones que se pueden presentar y tomar sus posturas de manera sólida y con argumentos.

Ejemplo # 3 entrevista a MGC (2017)

¿Alguien en tu familia habla inglés o vive en Estados Unidos?

Pues, yo tuve una tía que vivió en Estados Unidos, pero no aprendió inglés quedó así profe, no aprendió nada

¿Por qué no aprendió inglés?

No, ella me dijo que, porque era muy duro, que no, que ella no sabía pronunciar muy bien las palabras que ella tenía una, un ¿cómo es que se llama? Un programa en el celular donde pues si donde iba un muchacho a la casa de ella a enseñarle y nunca aprendió.

Esta experiencia demuestra al estudiante que incluso viviendo en un país en el que se habla inglés, es posible hablar el idioma nativo de cada persona. Estas experiencias tienen incluso más valor que el discurso que se puede escuchar en la escuela porque son relatos reales contados por personas cercanas que reafirman la idea de que aprender inglés no es tan necesario.

En el caso del inglés las opiniones son divididas, en la mayoría de los casos la familia, aunque dicen y repiten el discurso de que el inglés es importante para la vida, no aportan demasiado a la consecución del objetivo; en primer lugar, porque en el contexto familiar no existe la posibilidad de practicar un idioma extranjero como el inglés y, en segundo lugar, porque lo ven como algo a largo plazo por lo que no hay ningún tipo de presión por parte de los padres para que sus hijos aprendan una lengua extranjera.

La escuela, por su parte, ha concentrado su discurso en el ingreso a la universidad por lo que, de manera constante, se le recuerda al estudiante que el inglés es imprescindible para la educación superior; discurso que ha permitido dilatar aún más el aprendizaje de la lengua extranjera, pues, de nuevo, los estudiantes no ven en el inglés una meta personal cercana sino a largo plazo. De igual forma, los estudiantes piensan en el inglés como un requisito cuando estén estudiando sus carreras, y por ello el discurso gira generalmente en torno a ese concepto o esa idea de que el inglés va de la mano con la universidad. La escuela ha hecho su papel muy bien, logró

meterse en el pensamiento de los estudiantes y les alojó allí esa idea fija. A continuación, algunas apreciaciones sobre el porqué se enseña inglés:

Ejemplo # 4 entrevista a KQD (2017)

¿Por qué cree que se enseña la asignatura de inglés en su colegio?

Porque es algo fundamental para la vida y para lo que...cualquier trabajo, cualquier, no sé cómo profesión que uno quiera ejercer porque si uno aprende inglés tiene más entradas a cualquier otro trabajo, tiene más ingresos y tiene más posibilidades de de...como le digo o sea como más experiencia en algo.

En el ejemplo anterior es importante aprender inglés para poder acceder a un mejor empleo, el participante tiene la idea de que el inglés puede darle más oportunidades laborales y con ello puede tener mayores ingresos económicos.

Ejemplo # 5 entrevista a LGB (2017)

¿Por qué crees que se enseña el inglés en tu colegio?

para uno aprender, porque eso puede ser una herramienta para uno en la vida puede, pues si usted maneja muy bien el inglés usted puede, puede ser muy bueno para usted ya que puede aprovechar a irse a otro país a estudiar y es el idioma que más se maneja en otros países

¿Por qué dices que para la vida?

Porque ya eso es una, antes era si uno quería, *pero ahora ya es un requisito* para uno poder trabajar ya que llega mucho extranjero al país.

La entrevista # 5, muestra el inglés como un requisito, en este caso no solamente hace mención al aspecto laboral sino también al estudio fuera del país, de nuevo, se tiene una idea de que el inglés sirve para alcanzar mejores posiciones económicas y un status.

Ejemplo # 6 entrevista a JCS (2017)

¿Por qué crees que se enseña inglés en tu colegio?

Para poder, para poder llegar a saber más ya que algunas carreras pueden necesitar mucho, mucho inglés para poder trabajar

¿Consideras que el inglés es importante entonces saliendo del colegio?

Si, si porque hay muchos trabajos en el que se solicita saber un nivel básico de inglés para poder viajar así sea a países extranjeros

A partir de las entrevistas se puede establecer también que no solo el hecho de ingresar a una universidad es un factor importante a la hora de querer estudiar inglés, otros factores como el trabajo y los viajes, fueron reportados como motivadores de aprendizaje de la lengua extranjera.

Estas consideraciones o argumentos presentados por la familia y la escuela hacen que el estudiante obtenga sus propias conclusiones y construya sus imaginarios sobre el aprendizaje del inglés. Teniendo en cuenta lo anterior se pueden hacer las siguientes correlaciones:

Las mayores expectativas de los estudiantes encuestados son ingresar a una universidad al terminar el bachillerato (85,7%), seguido de un 5,7% que quiere iniciar una técnica o tecnología, otro 5,7% que anhela trabajar y un 2,9% que desea ayudar a sus padres, lo cual, en cierta medida, posibilitaría o al menos debería ser una motivación para estudiar inglés, puesto que como se dijo antes, la universidad en el discurso escolar, es el fin para el aprendizaje del inglés. En la siguiente tabla, se corrobora la información descrita.

Tabla 15. *Encuesta social pregunta 10*

Cuando finalice el bachillerato a usted le gustaría					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Estudiar en una universidad	30	85,7	85,7	85,7
	Iniciar una técnica o tecnología	2	5,7	5,7	91,4
	Trabajar	2	5,7	5,7	97,1
	Ayudar a sus padres	1	2,9	2,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

Si se preguntara a los estudiantes encuestados por la importancia de las asignaturas en el colegio, se esperaría que un porcentaje alto de estudiantes le diera un valor primordial al inglés debido a los imaginarios que tienen sobre la enseñanza y aprendizaje de este; sin embargo, solo el

11,4% de los estudiantes considera que el inglés es el área más importante, continúan puntuando matemáticas con un 40% de las respuestas, sociales con un 31,4% y castellano con el 14,3% materias que históricamente han sido las más promovidas y consideradas por el estado y la escuela como áreas básicas, por lo que se les evalúa de manera constante en pruebas saber de 3°, 5° y 9°, por ejemplo. La tabla 16, muestra la importancia que le dan los estudiantes a las diferentes asignaturas.

Tabla 16. *Encuesta social pregunta 11*

Asignatura más importante en el colegio					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Matemáticas	14	40,0	40,0	40,0
	Ciencias Sociales	11	31,4	31,4	71,4
	Lengua castellana	5	14,3	14,3	85,7
	Inglés	4	11,4	11,4	97,1
	Ciencias Naturales	1	2,9	2,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

El hecho de que los estudiantes vean el inglés como una asignatura secundaria es algo que se ha construido a través de la historia, ya que la escuela misma se ha encargado de nombrar unas áreas como fundamentales y obligatorias y otras se han quedado rezagadas, con la salvedad de que el inglés, en este momento, es una asignatura a la que se le ha venido impulsando debido a la globalización y diversos negocios que se hacen en ese idioma. A pesar de que el inglés para los estudiantes no es la materia más importante, existe la contradicción del 97,1% de los estudiantes que consideran que el inglés es importante para su vida, lo cual, evidencia que sus imaginarios son contruidos sin bases, y, que se tiene claro que hay que aprender esa lengua extranjera, pero no hay una motivación inicial desde el colegio. La tabla 17 sintetiza las respuestas de los estudiantes con relación a la importancia del inglés.

Tabla 17. *Encuesta social pregunta 12*

¿Cree que la enseñanza del inglés es importante en su vida?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	34	97,1	97,1	97,1
	No	1	2,9	2,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

En el contexto familiar, el 60% de los estudiantes tienen algún familiar que hable inglés mientras que el 40% aseguró que no tiene familia que domine ese idioma, es importante este aspecto porque a través de las experiencias se transmiten sentimientos y pensamientos que permiten construir una identidad y unas convicciones que luego van a ser imaginarios propios sobre un tema. Con esto se da a entender que en el seno familiar es importante o no el aprendizaje del inglés si se tiene en cuenta la experiencia de alguien cercano.

Tabla 18. *Encuesta social pregunta 13*

¿Algún miembro de su familia habla inglés?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	21	60,0	60,0	60,0
	No	14	40,0	40,0	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

De acuerdo a lo anterior, es decir, al discurso familiar y al escolar, se aprecian tres aspectos importantes por los que se considera el aprendizaje del inglés

El primer aspecto es el trabajo, para el 60% de los estudiantes entrevistados, la enseñanza del inglés tiene mucho que ver con la parte laboral, piensan que, si una persona sabe inglés, puede alcanzar un empleo mejor y que aprender inglés es muy importante o es un requisito para tener éxito en el trabajo.

El segundo aspecto se relaciona con el estudio, el 60% de los estudiantes entrevistados consideran que el inglés es indispensable a la hora de ingresar a una universidad y que por consiguiente es en esa instancia que deben motivarse a estudiar dicho idioma, saben que es un prerrequisito de grado por lo que no se apuran en aprenderlo ahora, si no, que tienen altas expectativas luego del ingreso a sus carreras universitarias.

El tercer aspecto, está relacionada con los viajes, ya que el 70% de los estudiantes entrevistados tienen la idea de que si quieren viajar es esencial aprender un idioma como el inglés. Dejan de lado otros países en los que se hablan otros idiomas y colocan su atención en los que tienen como lengua materna el inglés, y es allí a dónde les gustaría ir más adelante. La tabla 19

muestra la probabilidad que ellos creen tener de viajar a un país de habla inglesa (tomado de la encuesta).

Tabla 19. *Encuesta social pregunta 19*

Probabilidad de viaje a un país de habla inglesa dentro de los próximos 5 años teniendo en cuenta una escala de 1 a 5, donde 5 es la probabilidad más alta				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	14	40	40
	4	10	28,6	68,6
	2	5	14,3	82,9
	5	5	14,3	97,1
	1	1	2,9	100
Total	35	100	100	

En conclusión, se puede afirmar que para los estudiantes el inglés es visto como una meta o una necesidad a largo plazo, lo cual, en cierta medida no los impulsa ni los motiva a aprenderlo ahora. Piensan que es importante aprenderlo para ganar el año y poderse graduar más no, como una meta personal que les aporte en su proyecto formativo.

Se puede evidenciar entonces, que el inglés es importante en tres contextos, el primero, es el contexto universitario, pues todas las carreras exigen un nivel específico de inglés. El segundo, es el contexto laboral, pues, los estudiantes consideran que el inglés mejora los niveles de calidad de vida, ya que pueden tener acceso a trabajos con mayor reconocimiento. Finalmente, los estudiantes consideran que el inglés es importante en el contexto social, pero no en su uso cotidiano, si no, en el estatus que les puede generar el hacer parte de ese porcentaje de colombianos que se expresa en una lengua extranjera como el inglés y porque piensan que más adelante puede ser útil a la hora de viajar a otros países de habla inglesa.

4.4 Prácticas de resistencia hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera

Las prácticas de resistencia en el contexto escolar se refieren, en primer lugar, a una oposición en contra de una autoridad, un saber absoluto, social, político o educativo y, en segundo lugar, a las acciones tomadas por los estudiantes al interior de un grupo con el fin de manifestar su descontento hacia algo. La resistencia empieza con el hecho de decir no hacia alguna práctica en

la escuela ya sea una asignatura, un tipo de actividad, una autoridad. Las prácticas de resistencia llevan al estudiante por una ruta en la que se reflexiona en torno al desacuerdo que se tiene para tomar luego unas acciones que llevan al fracaso escolar, un fracaso escolar consciente.

El trabajo de Paul Willis llamado *Aprendiendo a trabajar, escrito en 1977 en Inglaterra*, afirma que la cultura de resistencia a la escuela se caracteriza por su oposición a una autoridad percibida como arbitraria, a un saber único verdadero, a unos conocimientos desvinculados de las prácticas sociales y a un sistema de inculcación y de evaluación que niega sus hábitos y sus modos de vida (Alvarez Uría y Varela, 2011). Willis encontró la cultura contra escolar como, por ejemplo, el dormirse, evitar un trabajo, una obligación o una dificultad con disimulo, burlarse de una persona o de una cosa, lo aburrido y lo emocionante, el racismo, el sexismo.

Teniendo como base el concepto de resistencia escolar, este apartado propone el análisis de unas prácticas que llevan a la resistencia hacia el aprendizaje del inglés en el contexto del grado 11^o2 de la Institución Educativa Villa Flora, se abordarán primero los factores psicosociales presentes en dichas prácticas y luego se analizarán los factores pedagógicos.

El análisis se llevará a cabo desde la recolección de datos cualitativos como la entrevista y la encuesta socio demográfica, también se utilizarán datos relevantes obtenidos de los cuestionarios trabajados desde la parte cuantitativa.

4.4.1 Prácticas de resistencia hacia el aprendizaje del inglés en el grado 11^o2

Las prácticas que pueden llevar a la resistencia dentro del contexto de la clase de inglés en la Institución Educativa Villa Flora en el grado estudiado (11^o2), se pueden apreciar desde diversas acciones que los estudiantes realizan en la clase como dormirse, no hacer las actividades, jugar etc. A simple vista son imperceptibles o pueden camuflarse dentro de las múltiples reacciones que tienen ellos frente a las actividades.

Reacciones como responder al docente ante una instrucción o un llamado de atención, son solamente una contestación¹ a una situación específica que ocurre al interior de los grupos, sin embargo, el hecho de hacer otra cosa debido a la no comprensión de un tema, es un claro indicio de que el fracaso escolar puede llevar a situaciones que podrían convertirse en rechazo hacia la asignatura y hacia la enseñanza del inglés.

Las prácticas de resistencia en el contexto del que se habla, tienen mucha relación con otros factores que de una u otra forma intervienen en la apreciación y la manera de actuar de los individuos. Es evidente que factores como la motivación, la desmotivación, la influencia de la familia, la ansiedad, los estilos de aprendizaje y algunos aspectos pedagógicos por una parte limitan el aprendizaje del inglés y por otra parte provocan diversas reacciones propias de la resistencia. A continuación, se abordará cada factor que interviene en el proceso del inicio de prácticas de resistencia y al final se hará un recuento de lo que sucede con esos factores y con el fracaso escolar.

El primer factor que se abordará es el de la motivación. La motivación es uno de los factores que se tiene en cuenta en el aprendizaje de una lengua extranjera. Hay dos tipos de motivación que sobresalen, la extrínseca y la intrínseca. La primera, permite al estudiante alcanzar una meta para recibir un premio y la segunda es la que se hace por convicción, por gusto.

Un alumno motivado intrínsecamente es aquel cuyo interés por estudiar la lengua no está condicionado por la presencia de una recompensa, sino que realizar la actividad o tarea constituye la recompensa en sí. Es decir, el deseo del alumno por aprender la lengua es tal que le resulta agradable su estudio; mientras que los alumnos motivados extrínsecamente no están condicionados tanto por su propio interés como por factores externos, como podrían ser la necesidad de aprobar un examen, la promesa de un regalo si logra aprobar la asignatura, o simplemente satisfacer las expectativas de sus padres (Castro, 1991 p.15)

El tipo de motivación que más se encontró en el análisis de las entrevistas fue la motivación extrínseca, solo uno de los estudiantes entrevistados puede considerarse motivado de manera intrínseca, los demás estudian inglés para alcanzar una recompensa, este tipo de motivación sin embargo, tiene sus raíces en el discurso que ofrece la familia y la escuela durante toda la vida del

¹ Por contestación entenderemos los actos dirigidos contra los principios de control localizados, mientras que resistencia serán actos desafiantes a los principios y las relaciones de poder (Aggletton y Whitty, 1985).

estudiante, quienes consideran el inglés como un requisito para acceder a mejores trabajos, para realizar viajes y para tener un buen promedio en la universidad. La meta que los estudiantes quieren alcanzar en este caso es la aprobación.

La motivación se evidencia en los testimonios de los estudiantes quienes es su mayoría expresan que el inglés en el contexto escolar no les sirve, o les sirve para aprobar el grado. Es el caso del estudiante que se presenta en el ejemplo # 7.

Ejemplo #: 7

¿Para qué crees que te sirve el inglés, en el contexto escolar?

ay profe, es que yo no sé, a ver pues aparte de que es una materia, o sea que uno tiene que pasarla pues, como aquí que vienen personas de otros lugares pues al menos si uno quiere una conversación con otra persona pues con una persona de ese lugar debe saber un poquito sobre eso, ay profe ... (CVP, 2017)

O sea que aparte de que es una materia y de que la tienes que aprobar, ¿qué otra ventaja o desventaja le ves?

Yo no sé profe, nada, pa' mi es otro idioma, pero uno no sabe pues si algún día lo va a hablar, si uno va a aprender del todo. (CVP, 2017)

Como se evidencia en el ejemplo anterior, la estudiante no tiene una claridad sobre la importancia del inglés en el contexto escolar, la respuesta que da ante la pregunta es más bien un discurso acomodado, una construcción reproducida que posiblemente se le infundió desde la familia o desde la escuela.

Por el contrario, ante la misma pregunta se encontró una sola estudiante que considera el inglés importante desde otro punto de vista.

Ejemplo # 8 entrevista a LGG (2017)

Para que me sirve, no, uno ir aprendiendo cosas básicas e irse como madurando por si después quiere estudiar ya el inglés como tal para eso pienso yo

¿Qué te motiva para aprobar la asignatura de inglés en el colegio?

No sé eso, *saber más* al menos yo soy muy mala para el inglés, pero yo por ejemplo en los exámenes de inglés, lo que es comprensión lectora me va muy bien siempre yo he notado que en los exámenes siempre saco esa parte buena entonces de algo sirve como las palabras que uno aprende como también los conectores lo poquito que uno sabe eso va aprendiendo entonces sí

¿Cuál sería entonces, de uno a cinco, cuál sería la importancia que le das al inglés en tu futuro?

Cinco

¿Por qué?

Porque, *es que yo definitivamente quiero estudiar inglés porque yo quiero demostrarme a mí misma que no es lo que yo pienso ¿si me entiende? Que yo puedo hablar inglés lo puedo hablar muy bien* y que no soy tan mala como parece y como quiero viajar tanto yo quiero hablar inglés así fluido entonces yo espero que de pronto cuando entre a estudiar inglés en la universidad me vaya muy bien y pueda tener un buen desempeño.

Se evidencia en el ejemplo anterior una diferencia clara entre motivación extrínseca y motivación intrínseca, aunque en los apartes de la entrevista realizada a LGG, se ve también un tinte de motivación extrínseca cuando se menciona el inglés con el propósito de viajar, se puede apreciar en primer lugar que es considerado como un reto personal, como algo que por convicción el participante quiere hacer, no como en el ejemplo # 7 que el participante no tenía claro el porqué de aprender un idioma extranjero como el inglés.

Ejemplo # 9

¿Qué te motiva para ganar a asignatura acá en el colegio?

Ganar la asignatura en el colegio, pues como pa' pasar el año nada más, no me motiva nada más en el... por el momento no se si a lo largo del futuro me vaya a motivar más a aprender este idioma. (ERV, 2017)

La motivación extrínseca está entonces relacionada con la aprobación del año escolar de los participantes, buscan alcanzar esa meta para poder acceder luego a una universidad, a un mejor

empleo o a un nuevo estilo de vida fuera del país como se mencionó en la construcción de los imaginarios sobre el aprendizaje del inglés.

Siguiendo con la línea de la motivación, se abordará su opuesto, la desmotivación. Las causas de desmotivación, ayudan a esclarecer un poco el porqué de la desmotivación por aprender inglés de algunos estudiantes, en la mayoría de los casos, la desmotivación está fundamentada en las creencias negativas del individuo respecto a la falta de capacidad/habilidad personal y la ausencia de control sobre la actividad Pelletier (en Moreno Murcia y Martínez Camacho 2006, p. 8), esto sucede porque los estudiantes sienten que el inglés es difícil de aprender o que no son capaces de realizar las tareas asignadas, a continuación se evidencia el aspecto descrito en el ejemplo # 10

¿Crees que te sientes motivada para aprender inglés por ejemplo?

No profe, no, no profe es que el inglés para mí es muy duro de aprender, no, no, motivada para aprender no, no profe no. (MGC, 2017)

Para este participante es claro que sus habilidades para el inglés no son buenas lo que indica una desmotivación fundamentada en las creencias negativas del individuo respecto a la falta de capacidad/habilidad personal y la ausencia de control sobre la actividad; en ningún momento indica que quiere mejorar la situación, está cerrado en que es difícil y ahí terminó el tema, en el aspecto de actitudes negativas hacia el aprendizaje correspondiente al test de ansiedad Horwitz, Horwitz y Cope (1986), se evidencia una actitud negativa alta por parte del estudiante, lo cual está de acuerdo con las respuesta de la entrevista, es decir, hay una correlación existente.

Ejemplo # 11

¿Podría entender que estás o no estás motivado para aprender inglés acá?

Acá del todo no, pero si un poco estoy motivado y ya a lo largo si estaría más motivado en aprender (ERV, 2017)

¿Qué hace que acá no estés motivado y que más adelante si estés motivado?

Más adelante es porque no sé, me gustaría como viajar, pero como en estos momentos no tengo como indicios de que voy a estar en si entonces no me, no me llama mucho la atención, aprender tanto entonces serían esas (ERV, 2017).

Con relación al ejemplo anterior, se puede establecer que las causas de la desmotivación del estudiante están relacionadas con las creencias de impotencia, donde el individuo percibe que el esfuerzo no tendrá gran trascendencia, teniendo en cuenta la gran tarea que debe realizar, como él sabe que no va a viajar (es lo que quiere) y en su imaginario está que para viajar necesita aprender inglés entonces no es importante iniciar la tarea de aprenderlo ahora por lo que indica que de pronto más adelante si estará motivado.

La desmotivación y la motivación juegan un papel importante tanto en el aprendizaje del idioma extranjero como en la detonación de prácticas de resistencia, se puede apreciar que los estudiantes desmotivados y los que tienen una motivación extrínseca, no están muy convencidos del aprendizaje y solo lo ven como algo pasajero y que tiene que darse en el colegio por obligación, a veces ni tienen claro por qué lo aprenden. Un estudiante que solo quiere pasar o que está desmotivado ante la realización de una tarea puede convertirse en una clara muestra de resistencia como se abordará más adelante.

Otro factor que afecta a los estudiantes en su aprendizaje del idioma extranjero es la ansiedad, esta se describe como una respuesta del cuerpo a cierto estímulo ya sea bueno o malo, La explicación que ofrece Rojas sobre la ansiedad, incluida en el trabajo de investigación de Muñoz Torres (2009), es que “se trata de una respuesta vivencial, fisiológica, psicológica, conductual— porque modifica notablemente nuestra manera de actuar—, cognitiva y asertiva, que está relacionada con un estado emocional de alerta” (p. 6).

Como se dice en la cita anterior, la ansiedad condiciona la manera de actuar del individuo por lo que se puede catalogar como un detonante de una práctica de resistencia primero porque afecta la parte emocional y física del estudiante posibilitando o evitando su participación en situaciones comunicativas presentes en la dinámica de la clase y segundo porque afecta de manera directa los resultados académicos que en cierta forma son los de mayor importancia para los ellos. Arnold (2000) sostiene que:

Al tipo negativo de ansiedad a veces se le denomina ansiedad debilitadora, porque perjudica la actuación del alumno de varias formas, tanto indirectamente a través de la preocupación y la duda de sí mismo, como directamente reduciendo la participación y evitando la lengua de forma manifiesta. La ansiedad perjudicial puede relacionarse con una motivación que se desmorona, con actitudes y creencias negativas y con dificultades en la actuación de la lengua (p.79)

Se afecta la parte académica porque si el estudiante no participa de las actividades, si no es capaz de realizar las diversas tareas, sus calificaciones no van a ser buenas y se van a reflejar en los resultados de los períodos académicos.

Un estudiante, al verse expuesto a una situación que le produce ansiedad, puede reaccionar con una práctica de resistencia, la más discreta o pasiva de todas, pero la más común es el no participar en una actividad programada o no prestar atención a la clase. Estas acciones como se dijo anteriormente no son analizadas ni tenidas en cuenta en muchos contextos, sin embargo, están catalogadas como prácticas de resistencia por Giroux en su artículo *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico* (2017, p.32)

Como lo afirma Giroux, estas acciones llevadas a cabo por los estudiantes no son obvias, sin embargo, así no sean entendidas como prácticas de resistencia por muchos docentes, lo son, en muchos de los casos. Esas prácticas de resistencia como ya se dijo pueden ser provocadas por diversos factores, entre ellos la ansiedad como se observa en el siguiente ejemplo.

Ejemplo # 12

¿Cuáles son las actividades que te producen temor o angustia?

Los diálogos (JCS, 2017)

¿Por qué?

Porque me siento, me siento como presionado o que de pronto se me olvide los, las partes del dialogo (JCS, 2017)

Y cuando estás presentando ¿que sientes? pues ya me dijiste que temor, pero por ejemplo en tu cuerpo ¿tiemblas o te pones a sudar que cambios físicos puedes presentar?

Siento...siento temblor en las manos (JCS, 2017)

¿Es perceptible o solo lo sientes tú?

Dependiendo, dependiendo en la forma que vaya a presentar el trabajo puede que lo sienta solo yo o también los demás (JCS, 2017)

El ejemplo anterior no da cuenta solamente de un temor manifiesto a la hora de hablar o producir un discurso oral en inglés, también, muestra como ese sufrimiento o ese temor se convierte en algo visible, algo que afecta su cuerpo y su estabilidad emocional, estos estudiantes que experimentan este tipo de situaciones tienden a abandonar las actividades o a evitarlas a toda costa y se afecta de este modo su parte académica.

Ejemplo # 13

¿Y qué actividades de la clase te producen angustia pues temor o de pronto no quieres participar por algo?

La pronunciación. (KQD, 2017)

¿Esas son qué tipo de actividades?

Cuando son los diálogos y ponen a leer algo no me gusta no...

¿Y cómo te sientes?

Mal (KQD, 2017)

¿Pero qué experimentas en tu cuerpo?

No me gusta o sea me da como...me estreso porque no sé entonces me da rabia y no me gusta porque puede que se rían de mi o algo (KQD, 2017)

Ejemplo # 14

¿Qué actividades de la clase te producen angustia o temor?

Por ejemplo, cuando le ponen a decir a uno palabras que ...que uno no pues yo no conozco y uno ve a los compañeros diciendo tantas cosas que saben y uno no conoce nada entonces da temor, uno se intimida como de que...de no saber ¿si me entiende? (LGG, 2017)

Y ¿ese temor te lo producen tus compañeros o te lo produce tu profesora o qué?

No, es como más los compañeros como el que dirán como esta si es bruta, esta es perezosa, ella no hace nada, no para bolas porque hay mucha gente, por ejemplo, mi prima sabe mucho inglés y solo conoce lo que le han enseñado en el colegio o sea que si yo estoy en once y no sé muchas cosas es porque no he querido entonces si da como pena, da más bien como pena no saber (LGG, 2017)

Cuando se habla de la ansiedad y sus posibles repercusiones, se puede ver que existe una relación con la imagen, los estudiantes en algunas ocasiones sienten mucha aprensión comunicativa como se evidenció en el cuestionario, pero también se percibe inseguridad debido a lo que puedan pensar los otros, a dañar su imagen y verse expuesto como se evidenció en los dos ejemplos anteriores. Sobre este aspecto Goffman (1967) afirma:

En la medida en que la persona es parte integrante de un grupo se ve sometida a ciertas expectativas que hay puestas sobre ella, por ejemplo, mostrar respeto por si misma (self- respect) y mostrar consideración hacia los demás salvaguardando sus imágenes, ya que se espera una identificación emocional con los otros y los sentimientos que estos tengan. (P. 10)

En el caso del contexto del colegio Villa Flora en el grado 11º2 términos como estrés, pánico, miedo, susto, temor, temblor empleados por los estudiantes para referirse al aprendizaje del inglés son una evidencia de manifestaciones de ansiedad.

La mayoría de estos términos van ligadas a la producción oral, los estudiantes sienten mucha inseguridad a la hora de verbalizar su conocimiento en el idioma extranjero, algunas de las razones, teniendo en cuenta sus respuestas son, sentirse observado, evaluado y analizado por el público, más que todo por los compañeros; las razones por las que sienten este tipo de emociones se resumen en que ellos ponen en juego su imagen y su conocimiento por lo que resulta incómodo verse expuesto a este tipo de situaciones.

Saber que no se preparan o que no estudian también es un factor que produce inseguridad y ansiedad a la hora de producir un resultado oral.

La parte social de los estudiantes cumple un rol también dentro de la aceptación de la lengua meta, primero porque es en la sociedad donde se validan los imaginarios que luego pueden convertirse en reales y segundo porque desde el contexto social se le da un uso al aprendizaje de una lengua extranjera.

El estudiante ve en la cultura o en el entorno social que lo rodea un obstáculo para aprender inglés porque no se utiliza esa lengua con las personas del barrio, con los amigos o en un contexto diferente al escolar lo que dificulta y aleja aún más una identidad o una aceptación a otra cultura que no es la propia.

Svanes (1987) dice que “cuánto más cercanas son las culturas, mayor es el dominio de la L2, registrándose menor dominio cuanto mayor es la distancia”. Esta afirmación, valida la idea de que al estar el otro país tan lejano de Colombia no tanto en distancia, si no en posibilidades de acceso a este por parte de comunidades como en la que se realiza el estudio, se presenta un obstáculo para aceptar y profundizar el conocimiento de la nueva lengua ya que se percibe el otro contexto como algo inalcanzable, algo que está más allá de los retos económicos y personales.

El 50% de los estudiantes entrevistados sienten rechazo por la cultura americana, se puede inferir que sus razones son de tipo cultural, es decir, tiene la idea de que las costumbres de Colombia son mejores que las de allá. Piensan en los extranjeros como personas opuestas a las personas de su país, con personalidades frías, poco sociables y en cierto modo ensimismados y desconsiderados con el otro por lo que no se tiene el deseo de pertenecer a una cultura que no apoye o que sea diferente a la cultura propia.

Se puede inferir también que los estudiantes para aceptar una cultura necesitan sentir que las costumbres son parecidas a las suyas y que en cierto modo hay una identificación con el grupo social al que se va a pertenecer; en este aspecto la familia y la sociedad en la que se desenvuelven tienen una influencia directa ya que se han transmitido de generación en generación relatos por ejemplo de los imaginarios que ven a las personas que viajan a un país de habla inglesa especialmente a Estados Unidos como héroes o como modelos a seguir de pujanza y éxito; así estas

personas estén lavando un baño o secando platos en un país extranjero, se las alaba por conseguir el anhelado “sueño americano” porque ganar en dólares no es lo mismo que ganar en pesos y en ocasiones es más meritorio dejar una profesión en Colombia e irse aventurar como niñera o ejerciendo otro tipo de labor de bajo perfil que permanecer en el país de origen ejerciendo lo que se estudió.

De acuerdo a Khoudour-Castéras, D. (2007) en su artículo *¿Por qué emigran los colombianos? Un análisis departamental basado en el censo de 2005*, las razones por las que los colombianos se van para el extranjero son las siguientes

Los análisis tradicionales de los determinantes de la migración distinguen entre factores de expulsión (push factors) y factores de atracción (pull factors), pues los posibles migrantes sopesan las condiciones de su país de origen y las del país receptor. El modelo de Todaro (1969) destaca el diferencial de salarios y las condiciones de empleo en ambos países. Sin embargo, en el caso de los determinantes de la emigración colombiana, la idea es subrayar los factores de expulsión, es decir, las condiciones internas del país. Esto supone que la situación en los países receptores es idéntica para los migrantes, sin importar el departamento de origen. Las diferencias entre emigrantes corresponden a diferencias en el grado de calificación o a la pertenencia a redes que facilitan la inserción en el mercado laboral. Los niveles de salarios o de desempleo en Estados Unidos o en España no deberían tener repercusiones sobre las diferencias de comportamiento entre departamentos. En cambio, las características de cada departamento deberían explicar por qué existe tal disparidad en sus tasas de emigración (p.262).

De acuerdo al artículo, Antioquia se ubica dentro de los cuatro primeros departamentos que aportan más migrantes y Estados Unidos el país de primera opción al que quieren ir. Teniendo en cuenta el párrafo anterior, no sería nada raro que, debido al contexto socioeconómico de los estudiantes del presente estudio, algunas de sus familias piensen en Estados Unidos como una salida a sus dificultades.

En las entrevistas también se pudo apreciar que el concepto de cultura no es bien conocido por los estudiantes ya que estos se refieren a la cultura por el referente que tienen de alguna persona nativa del país extranjero, se sienten identificados o no con esa cultura teniendo en cuenta lo que piensan de su gente.

Por un lado, están los que quieren pertenecer a la cultura americana y, por el otro, los que no ven en esa cultura algo para admirar. Este grupo es, el que de alguna forma da vida a una práctica de resistencia al no querer o al no sentirse identificado con el comportamiento o modo de ver la vida de la sociedad de la lengua meta.

Ejemplo # 15

¿Qué piensas entonces de la cultura americana? Te gusta, no te gusta ¿te sientes identificada con ella?

Más bien, a mí no me gusta porque digamos, en la cultura americana se ve mucho el racismo, o al menos a mí me parece eso mucha violencia pues, obviamente aquí también pero allá hay como una violencia muy como se dice, no sé cómo se dice eso, pero es ya muy grande y es o sea, la gente es muy, muy violenta pues, o al menos a mí me parece eso, no es que yo sepa, pero sí y no, no me gusta eso que a veces se discrimina como a la gente de otras culturas, de otros lugares y no, no me gusta eso. (CVP, 2017)

De nuevo los imaginarios inciden en el pensamiento, a pesar de que el participante no conoce la cultura, emite un juicio que posiblemente haya sido creado a través de la familia, incluso de los medios de comunicación, no hay una idea clara ni una sustentación a su pensamiento, parece creado, sin sentido. Otro ejemplo que responde a la pregunta anterior es el siguiente.

Ejemplo # 16

Pues la verdad no me gusta, pues pienso que es como...las culturas son muy diferentes allá son como muy aparte de todo no se ve pues la gente tan unida si no que todos son como por su lado con su familia, con su plata, con su carro (NNR 2017)

Y entonces, teniendo en cuenta pues lo que me acabas de decir, ¿has pensado en viajar a otro país pues que tenga digamos el idioma inglés? ¿Has pensado en vivir allá?

Pues la verdad en un tiempo lo pensé, pero por la parte también de la cultura y todo me arrepentí (NNR 2017)

¿Por qué?

Porque, o sea yo decía, no es lo mismo yo estar acostumbrada a vivir aquí donde yo salgo y veo a todo el mundo, donde yo sé que puedo compartir con todo el mundo a llegar a otro país a salir y digamos no pues, que no sea lo mismo que uno salga y no le digan un hola, sino que lo ignoren (NNR 2017)

¿Por qué tienes esa percepción?

No sé, porque todos los gringos que vienen acá son como así todos repelentes y pues, mi mamá tuvo la oportunidad de ir allá y ella pues me comentaba que no, que no es lo mismo allá a veces en Estados Unidos eran como muy fastidiosos pues uno les preguntaba algo y se hacían los bobos (NNR 2017)

¿Tu mamá te contó la experiencia de ella?

Sí, me dijo que la habían hecho perder un vuelo (NNR 2017)

De nuevo se evidencia un imaginario construido desde la experiencia de otra persona, se percibe la voz de otros no un criterio propio para construir significados, estos discursos como se puede ver, producen el estudiante un rechazo a la cultura, un rechazo a los extranjeros que en cierto punto podría convertirse en una práctica de resistencia no solo escolar sino también social hacia la lengua meta y el país en general.

Ejemplo # 17

Y ¿qué te parece la cultura americana, te gusta o no te gusta?

En parte no me gusta, los americanos son los de allá ¿cierto? En parte no, porque ellos no son tan solidarios, ellos no son tan sociables, uno va a una ciudad de por allá y uno no ve a la gente jugando en las calles, uno no ve a nadie como socializando, la gente es como siempre en lo suyo y yo soy muy sociable al contrario entonces muy maluco uno preguntarle algo a alguien y que no le respondan o le respondan de mala forma y por allá todo es como muy pues a mí casi no me gusta (LGG, 2017)

Teniendo en cuenta lo que me acabaste de decir, ¿has considerado vivir en otro país de habla inglesa por ejemplo?

Si obviamente yo si he pensado en que me quiero ir pues como buscando otras oportunidades de pronto uno si se alcanza a acoplar allá y todo, pero no exactamente a Estados Unidos más fácil a otros países (LGG, 2017)

¿Por qué a Estados Unidos no?

Por eso, porque la gente de allá me parece como tan soberbia, como tan, son muy groseros ¿no? y muchos...Y no quieren a los latinos entonces por eso pues y además me han dicho eso, de que la gente es como en lo suyo muy solo nunca...y uno como está acostumbrado a otras cosas entonces me parece que me daría dificultad acoplarme a esa cultura de allá (LGG, 2017).

Estas percepciones de la cultura de Estados Unidos, se han construido desde las experiencias de otros, desde los relatos de otros incluso desde lo que se ha dicho en otros lugares pero que tiene fuerza en los imaginarios de los estudiantes. Así como existe una aceptación y un deseo de llegar a vivir a un país desarrollado, así mismo, hay un rechazo hacia este son dos discursos que vienen circulando y que son opuestos pero que la gente ha tomado partido y ha elegido de cuál lado estar,

En el próximo ejemplo, se evidencia el gusto o la aceptación a la cultura americana.

Ejemplo# 18 entrevista a KQD (2017)

¿Qué piensas de la cultura americana?

Que es muy chévere, a mí me gusta y me gustaría algún día viajar por allá.

¿Te sientes identificada entonces con esa cultura?

Si

¿En qué aspecto?

No sé cómo...no sé son como muy aparte todos y como que no le dan importancia a los demás y eso me gusta.

Mientras que el ejemplo anterior, da cuenta de una identificación con la forma de ser de las personas, el siguiente, muestra la idea de vivir en el extranjero para tener mejores oportunidades laborales.

Ejemplo# 19 entrevista a JCS (2017)

¿Te sientes identificado con la cultura americana o la conoces?

Si, la cultura americana si la conozco en parte algunas de sus culturas y tradiciones ()

Y ¿qué te parece?

Me parece muy me parece muy sorprendente sus, su cultura

¿Te gustaría algún día irte a vivir a Estados Unidos?

Si fuera posible, si lo haría

¿Por qué lo harías?

En parte para saber más y también si fuera posible también en parte de trabajo o ya de viaje.

La cultura está relacionada con los imaginarios como se explicó anteriormente. En ese orden de ideas los estudiantes conocen la cultura de Estados Unidos de manera a través de narraciones lo cual, de una u otra forma tiende a ser una reproducción nada más de lo que la sociedad ha manifestado, convirtiéndose en un obstáculo a la hora ver el lado positivo de la cultura de la lengua meta, ya que es posible acceder más rápido a un idioma si se siente una identificación y una cercanía con la lengua que se desea aprender.

El siguiente aspecto que se analizará son los estilos de aprendizaje y de la percepción de los estudiantes sobre la manera que se enseña el inglés en el colegio. Los estilos de aprendizaje se refieren a la forma como los estudiantes aprenden un idioma a la forma particular de cada cual. Mena, T (2013) ofrece una definición.

Hacemos referencia aquí a la manera particular que tiene cada alumno de enfocar el aprendizaje, es decir, a los distintos estilos de aprendizaje. Siguiendo la definición que ofrece el Diccionario de términos en clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, el estilo

de aprendizaje es otro de los factores personales importantes que intervienen en el aprendizaje de una lengua. Este factor hace referencia a la manera particular en que cada aprendiente lleva a cabo los procesos de adquisición y aprendizaje (p.29)

Los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Institución Educativa Villa Flora varían mucho, a la pregunta sobre las actividades que facilitan su aprendizaje respondieron de forma diferente como era de esperarse, ya que los estilos de aprendizaje son específicos de acuerdo a la persona.

Ejemplo # 20 KQD (2017)

¿Cómo crees que se enseña el inglés acá en tu colegio?

Es bueno, pues es bueno, uno aprende mucho y se entienden muchas cosas

Pero ¿qué te parece que se debería de cambiar? por ejemplo la metodología, las actividades, ¿Cómo te gustaría que fuera?

No sé, yo creo que, entre más dinámico, más uno aprende, más le prestan atención y como más se animan a aprender algo.

¿Y qué es lo más complicado para aprender el inglés?

Yo creo que la pronunciación, la pronunciación, eso es tenaz.

El participante anterior, encuentra su fortaleza en las actividades “didácticas” y su debilidad en la parte oral, lo cual ya se evidenció en el cuestionario de ansiedad que muestra una alta aprehensión comunicativa en el grupo.

Ejemplo # 21 entrevista a CVP (2017)

¿Cómo piensas que se enseña el inglés en tu colegio?

Pues, muy bueno

¿Por qué?

Porque las clases no son siempre lo mismo, siempre hay algo diferente, o sea, no siempre se llega a copiar o a hacer lo mismo, siempre es como algo diferente

¿Cuáles piensas que son las actividades que facilitan el aprendizaje?

Pues, no sé, cuando uno, ay no, yo no sé ni qué decir a ver cuándo ¿cómo era?

¿Cuáles son las actividades que te ayudan a aprender más fácil?

Cuando es algo didáctico, porque uno siempre copia y la verdad uno ni lee entonces casi nunca se aprende así pero cuando ya es algo que se habla o se escucha o se juega, uno ya aprende más.

Los participantes anteriores hacen énfasis en la parte didáctica de la clase, lo cual para ellos significa la realización de actividades que incluyen juego u otro tipo de tareas que se salen de lo cotidiano pero que tienen que ver con los temas de la clase.

Ejemplo # 22 entrevista a CVP (2017)

¿Qué es algo didáctico para ti, o sea, qué es la didáctica para ti?

A ver, pero ¿en inglés?

Si, pues, para ti que es la didáctica en general en cualquier materia

Cuando se hace algún juego, pero tiene que ver referente al tema que se está haciendo, o sea, cuando... si es eso, cuando uno aparte de que está jugando igual sigue aprendiendo.

Los estilos de aprendizaje de los estudiantes giran en torno a las actividades de movimiento, a los audios, actividades gramaticales, lecturas. En general, estos fueron los aspectos mencionados por ellos, de nuevo cuando se pregunta por las actividades que dificultan el aprendizaje aparecen los ejercicios orales como los diálogos o las exposiciones y otros no tan mencionados como los audios y las estructuras gramaticales.

Si se analizan estos aspectos se puede observar que lo que para unos estudiantes facilita el aprendizaje, para otros lo dificulta, lo cual es comprensible si se tiene en cuenta que cada ser humano tiene sus particularidades y sus propios estilos de aprendizaje. A continuación, un ejemplo con relación a este tema.

Ejemplo # 23 entrevista a LGG (2017)

¿Qué actividades piensas que son las más difíciles para aprender inglés?

Cuando lo ponen a uno a exponer, para mí, eso es lo que más lidia me da porque si es difícil exponer en español o sea uno apropiarse del tema, explicar algo, ahora en inglés es más difícil

La percepción sobre la manera como se enseña el inglés en el colegio, en general es buena, sin embargo, se encuentran contradicciones mientras a algunos estudiantes les parece que clase es dinámica, a otros les parece que es muy teórica.

Ejemplo # 24 entrevista a CVP (2017)

¿Cómo piensas que se enseña el inglés en tu colegio?

Pues, muy bueno

¿Por qué?

Porque las clases no son siempre lo mismo, siempre hay algo diferente, o sea, no siempre se llega a copiar o a hacer lo mismo, siempre es como algo diferente.

Ejemplo # 25 entrevista a LBG (2017)

¿Cómo crees que se enseña el inglés en tu colegio?

Bien, porque hay muchas maneras, hay didácticas, hay de textos, hay audios entonces, es por todos los sentidos para uno aprender a escribir bien las palabras, para escuchar bien y ya.

Los dos participantes hacen énfasis en la variedad de actividades presentes en la clase de inglés, esto se percibe como algo positivo ya que cuando los estudiantes tienen diversas maneras de aprender, se da la oportunidad a todos de que exploren sus estilos de aprendizaje y se den cuenta cuales ejercicios son los que les ayudan a aprender con mayor facilidad.

Ejemplo # 26 entrevista a LGG (2017)

¿Qué opinión tienes de la manera como se enseña el inglés acá en el colegio?

Yo pienso que meten mucha teoría y que uno aprende más practicando ¿si me entiende? Que le digan cómo, esto se dice así se debe mezclar así, pero no tanto en teoría porque así

uno no logra entender muy bien, por ejemplo, yo conozco personas que aprenden a hablar inglés simplemente en un juego, que jueguen con otras personas de otros países o leyendo solamente aprenden así inglés, pero a mí me parece que debe ser como más práctica y no tanto teoría.

Como se puede apreciar, la participante del ejemplo anterior sostiene que hay mucha teoría alrededor de la enseñanza del inglés y que sería mejor si se practica más. Todos los estudiantes en este aspecto tienen sus puntos de vista, como se dijo anteriormente cada uno aprende y tiene una percepción diferente. La idea de que cada estudiante utilice sus estilos de aprendizaje para adquirir la lengua extranjera sería lo más adecuado, sin embargo, si no se está atento a cuales son y si en clase no hay variedad, las prácticas de resistencia podrían aparecer como una forma de decir no a lo que el estudiante no es capaz de hacer, teniendo en cuenta que si no lo sabe hacer llegará al fracaso escolar.

Para finalizar este apartado sobre los factores que podrían llevar a prácticas de resistencia es importante decir en primer lugar que todos ellos se encuentran relacionados, el proceso se inicia con los imaginarios que tienen los estudiantes sobre la enseñanza del inglés, tema que fue abordado en el apartado anterior, en este primer paso, los estudiantes reciben la influencia de su familia y de la escuela para crear unos pensamientos que les permiten pensar en el inglés de una manera particular. Se evidenció que los estudiantes ven el inglés como un aspecto importante para acceder a la universidad, a mejores empleos y para viajar. Luego con base en ese primer aspecto se presentan unos factores de motivación y desmotivación que alientan o no al estudiante para ser partícipe de diversas actividades y adquirir el idioma extranjero, pero, cuando sienten inseguridad a la hora de expresarse o de participar, pasan por unos estados de ansiedad que para unos funciona muy bien al ser facilitadora y para otros resulta devastadora ya que se considera debilitadora, esta ansiedad debilitadora condiciona el comportamiento del estudiante y le produce tanta angustia que puede llegar a experimentar respuestas físicas como sudoración o temblor, a esos factores se les suma el entorno social y la cultura los cuales van de la mano porque se construyen desde los imaginarios de otros.

Cuando se encuentran o se entrelazan estos factores, se puede producir una práctica de resistencia. En el grado en el que se llevó a cabo el estudio, se puede observar que el hecho de no comprender una instrucción, el hecho de sentirse angustiados o presionados de alguna manera,

afecta su percepción hacia la clase de inglés, por lo que prefieren en diversas ocasiones hacer diferentes actividades que no tienen nada que ver con lo que se les solicita. Retomando a Giroux (1985), se puede observar que los estudiantes tienen sus propias formas de hacer sentir su disgusto hacia algo, utilizando formas poco obvias y valiéndose de distintas situaciones para mostrar que no está de acuerdo con algo.

Estas acciones menos obvias llevadas a cabo por los estudiantes son acciones consientes, comportamientos que tienen su razón de ser desde su punto de vista, esto es claramente una práctica de resistencia porque nace de la reflexión individual de una situación, y aunque saben que van a haber repercusiones, deciden realizarlas. En el siguiente ejemplo se puede apreciar como el estudiante tiene conciencia de lo que hace o mejor, de lo que deja de hacer; si no comprende se aburre y si se aburre entonces no hace nada, la repercusión es una nota mala en su historial.

Ejemplo # 27

¿Siempre tienes ganas de trabajar en clase o hay oportunidades en que definitivamente no quieres hacer nada?

Hay, *hay oportunidades en que no quiero hacer nada*, pero es porque a veces no lo entiendo entonces me aburro. (NRR, 2017)

Algunos estudiantes conocen bien la razón de sus actos, como en el ejemplo anterior hay una cadena de sucesos que hacen que el estudiante actúe de una manera específica, en el testimonio se evidencian dos cosas, primero desmotivación y segundo, una práctica de resistencia disfrazada que se resume en “*no hacer nada*”. Giroux (2017) afirma que algunos estudiantes no muestran su punto de vista de manera extrema ni abierta.

Lo que los teóricos de la resistencia fallaron en reconocer es que algunos estudiantes son capaces de ver a través de las mentiras y promesas de la ideología escolar dominante, pero deciden no traducir este descubrimiento en formas extremas de rebelión (p 32).

Aunque algunos actos de resistencia no son perceptibles, Giroux (2017) también habla de que es importante analizar cada uno de ellos, ya que en esas conductas hay mucho potencial para encontrar prácticas de resistencia:

...es igualmente importante sostener que todas las formas de conducta de oposición representan un punto focal para el análisis crítico y deben ser analizadas para ver si representan una forma de resistencia, descubriendo sus intereses emancipatorios (p.35).

En el grupo de estudio (11^o2), se pueden observar ciertas conductas que son susceptibles de análisis ya sea para descartar o para afirmar que existen prácticas de resistencia, en el siguiente ejemplo se puede encontrar una evidencia de lo que se dice.

Ejemplo # 28 entrevista a LGG (2017)

¿Qué haces cuando no quieres trabajar en el área de inglés?

No, yo no paro bolas

Ese no parar bolas ¿es ponerte a hacer qué cosas?

No, no hago nada, me no sé, me concentro con el celular u otras cosas para no poner atención en la clase

¿Por qué piensas que a veces no sientes deseos de, pues de hacer las actividades de la clase?

Porque me parece que no desarrollo tan...muy bien la habilidad con el inglés, entonces como no soy buena para eso me da pereza entonces por eso.

Sentirse frustrado y sentir rabia por no entender, es una situación que podría producir resistencia, esas sensaciones llevan a los estudiantes a obtener bajos resultados en la asignatura, a rechazar las actividades y a no comunicar en el momento oportuno sus temores. El bajo rendimiento escolar, se esconde entonces detrás de muchos matices, entre ellos la resistencia que puede tener un estudiante hacia una clase como el inglés como se ve.

El concepto de resistencia, en otras palabras, representa más que un nuevo hallazgo heurístico en el lenguaje de la pedagogía radical, describe un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso escolar y las conductas de oposición y lleva el análisis de la conducta de oposición del terreno teórico del funcionalismo y las principales corrientes en psicología educacional, al terreno de la ciencia política y sociología. (Giroux, 1985)

Cuando se habla del fracaso escolar desde la perspectiva de Giroux (1992), se hace énfasis al rol de la escuela como socializadora de diferentes valores y creencias establecidas en los currículos presentes (abierto y oculto), así mismo se le puede ver como reproductora de una política dominante en la que predominan sujetos sumisos Giroux (1992), sostiene que

Lo que llamamos escuela entonces se puede encontrar no sólo en los propósitos declarados, en las razones de ser de los maestros, en los objetivos propuestos, sino también en las innumerables creencias y valores transmitidos de forma tácita a través de las relaciones que van a caracterizar la experiencia escolar. Esta perspectiva permitió comprender las escuelas como instituciones políticas inextricablemente ligadas a problemas de control en la sociedad dominante (p.71).

Cuando se presenta el fracaso escolar se comprende como una respuesta opuesta a lo que busca la escuela, en este caso la sumisión, el estudiante responde en contra del sistema con resistencia hacia las actividades escolares y de esta forma encuentra una salida a su manera de pensar realizando a su vez un proceso social en el que se es consciente de las acciones.

Ejemplo # 29 entrevista a MGC (2017)

¿De qué manera manifiestas que no quieres trabajar

No

¿Por qué?

Ah yo no sé profe, uno que es bobo, no yo no sé, pues no, no me nace yo soy como que... *me rebelo* yo por allá no voy a hacer nada y ya

¿Cuándo tú dices me rebelo, eso quiere decir qué?

ahh profe, *me rambotizo, me exploto*² y ya no hago nada, hay veces hasta me da rabia profe, “yo no voy a hacer nada” y tiro eso por allá profe.

¿Pero por qué te da rabia?

¡Ay! yo no sé profe eso es que no es de uno por el clima

¿Pero tiene que ver algo como que por ejemplo no entiendas lo que se está explicando?

Huy profe sí, eso es muy duro

¿Por esa razón a veces te da rabia?

Si señora, por eso profe y yo no...uno es como ahí, no normal y ya, todos fallan profe

Y entonces ¿qué pasa con la actividad que tienes que hacer y no haces?

Profe nada, se queda así, se saca uno un cero

Los apartes de la entrevista anterior no solo muestran una práctica de resistencia clara hacia las actividades de la clase, sino, que muestran una conexión entre esos comportamientos resistentes y el fracaso escolar dado que, cuando no se realizan las actividades sugeridas por la docente, el estudiante recibe una mala calificación que afecta su promedio escolar, como lo ha explicado Giroux (1985) en apartados anteriores.

Las entrevistas muestran de una forma más amplia los comportamientos de los estudiantes y el porqué de estas reacciones o pensamientos; sobre el poco deseo de trabajar y participar, se encontraron diversos comportamientos para evadir la clase como charlar, jugar con el celular, dormir, “joder” (hacer algo diferente), no prestar atención, rebelarse y no hacer nada. Todos estos comportamientos, son propios del inicio de una práctica de resistencia.

En vista de los resultados, y teniendo en cuenta lo que dice Giroux (1985),

(...) las teorías de la resistencia ignoran las formas menos obvias de resistencia entre los estudiantes y malentendieron frecuentemente el valor político de la resistencia abierta; esto es, un estudiante puede valerse de diferentes estrategias para mostrar

² Dicho de una persona: Manifiestar violentamente un sentimiento, hasta ese momento reprimido. RAE.

inconformidad con la escuela, sin embargo, pueden ser pasivos o activos en sus intereses abierto o no en cuanto a lo que una práctica de resistencia se refiere (p.59).

Se pueden apreciar tintes de resistencia en las respuestas de los estudiantes como formas pasivas de actuar ante dos factores como no entender los temas de la asignatura o no estar motivado a participar en la clase, ambas situaciones, aunque no perturban la clase son formas pasivas de estar en desacuerdo con lo que pasa al interior del grupo, específicamente con la asignatura de inglés.

Cuando se ignoran ciertas formas de resistencia, no se le da la importancia que tienen a los comportamientos o conductas de los estudiantes, por ello es imprescindible prestar atención a los diversos comportamientos que pueden indicar la presencia de una práctica de resistencia por que como se dijo anteriormente, todo comportamiento de oposición merece ser analizado para saber si existe o no una práctica de resistencia.

En conclusión, luego de analizadas las entrevistas hechas a los estudiantes del grado 11^o2, se puede afirmar que existen unas prácticas de resistencia disfrazadas que son provocadas por diversos factores. Los factores de mayor impacto en promoción de prácticas de resistencia son los imaginarios que los estudiantes han construido teniendo en cuenta los discursos de la familia y la escuela, la desmotivación y la ansiedad.

5. Discusión y reflexiones pedagógicas

“la pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación”. (Freire 1970)

Estas palabras de Freire (1970), inician este momento de reflexión encaminada a los asuntos pedagógicos, como ya se ha dicho antes a lo largo de este proyecto de investigación, existen unos factores que promueven prácticas de resistencia al interior de los grupos, sin embargo, no se ha abordado demasiado el papel de la escuela y los docentes con relación a este aspecto.

Empezaré por decir que la escuela como segundo entorno protector de los estudiantes, debe procurar un ambiente sano tanto mental como físico con miras a establecer un ambiente que favorezca el aprendizaje. La clase de inglés tiene la capacidad de volver al individuo vulnerable y hacer que encuentre sus puntos débiles de una manera que no es la apropiada, no solamente porque se comparte información en un código que el estudiante no conoce, sino también, porque este se ve expuesto a situaciones comunicativas que elevan su ansiedad al máximo convirtiendo el ambiente que debería ser sano en un ambiente hostil donde se promueven situaciones de ansiedad que llevan al fracaso escolar.

Los docentes de lenguas extranjeras, deben ser más conscientes de estos procesos de adquisición de la lengua, deben estar más atentos y tener claro la responsabilidad que tienen ante esa exposición de los estudiantes a otro idioma; deben, en ese orden de ideas, crear un entorno que permita establecer relaciones de confianza y que permita una comunicación sana no solo entre docente y estudiante sino también entre el estudiante y sus compañeros. Solo cuando se establezcan unas pautas de respeto por el otro, y se miren los errores como una oportunidad de mejorar, se podrá avanzar en la adquisición de una lengua extranjera.

El trabajo del docente además de ser un facilitador para el aprendizaje, debe ser también leer las acciones de los estudiantes, leer el contexto y saber leer al estudiante para actuar a tiempo

y ofrecerle estrategias que le ayuden a superar las circunstancias que son difíciles para ellos y que les producen desmotivación, ansiedad y otros factores que pueden estar asociados a las prácticas de resistencia.

La pedagogía si se piensa como la reflexión de la educación debe tener en cuenta diferentes aspectos el primero de ellos como lo dice Freire (1970), es ver la educación como una posibilidad para liberar a los oprimidos. Esa liberación no es solamente una liberación de la ignorancia, es una liberación que permite crear, que permite proponer y que permite pensar en la crítica como algo inherente al ser humano.

En segundo lugar, el maestro debe empoderar a sus estudiantes con nuevas formas de hacer ciencia, de hacer investigación para que no sean solamente reproductores de lo que la escuela les ofrece, y para que cuando les toque decir no ante una situación de inconformidad puedan tener bases teóricas y sólidas, no es que en las clases se vaya a decir lo que tienen que pensar, no, por el contrario es darles ejemplo y mostrarles un camino en el que no todo se debe aceptar, esto implica también enrrutarlos hacia una pedagogía crítica que posiblemente se convierta luego en una práctica de resistencia.

Pero, las prácticas de resistencia en sí, no son malas, solo son formas de establecer un punto de vista, de defenderlo y si se maneja bien desde la escuela pueden darse muchas reflexiones en torno a lo que sucede en el salón y pueden lograr que el docente reflexione en torno a su práctica, en torno a lo que el estudiante siente y la razón por la que se resiste a hacer las cosas.

El maestro debe ser entonces una persona crítico-reflexiva y debe tener presente que todas sus creencias y pensamientos están apuntando siempre a un rol político en su comunidad, el docente debe tener claro que su ejemplo, lo que diga, lo que haga y la manera como actúe, está siempre bajo la mirada expectante del estudiante, un estudiante que recoge todo lo que ve, que lo asimila y que luego lo reproduce en la mayoría de las ocasiones.

Los docentes de idiomas, deben entonces, interrogarse sobre la naturaleza política de la enseñanza pública como lo dice Giroux (1990), deben analizar con detenimiento las relaciones entre poder, conocimiento y dominación y sobre todo deben apuntar a que sus estudiantes no contemplen las prácticas de resistencia al aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés desde

factores como la ansiedad y la desmotivación, sus clases deben ser siempre diferentes y como se dijo antes, deben ofrecer un espacio donde el estudiante se sienta seguro de participar y se sienta bien al cometer errores.

Finalmente, es necesario pensar en la enseñanza de una lengua extranjera teniendo en cuenta los aspectos psicosociales de los estudiantes porque como se evidenció a lo largo de la investigación, son estos factores los que más intervienen tanto en la adquisición de un nuevo idioma como en las prácticas de resistencia.

Al conocer esos factores se podría disminuir el impacto negativo relacionado con el nuevo código y así, sería posible llegar a los estudiantes con unas herramientas didácticas que permitan el acercamiento al nuevo idioma de una manera más efectiva y apropiada para ellos según su contexto.

La escuela por su parte, debe cambiar su discurso y empezar a pensar en el inglés como algo para el presente y no para el futuro, la escuela debe propiciar una enseñanza más cercana, es decir, una enseñanza que de buenos resultados hoy y no promover el inglés como algo que es requisito en la universidad o que va a dar puntaje en unas pruebas externas.

No hay que negar las implicaciones políticas y económicas que tiene el inglés en nuestro contexto, no hay que negar la influencia que países como Estados Unidos tienen en el mundo, sin embargo, es imperativo que la escuela contextualice y que los docentes de inglés desde sus aulas hagan una conexión entre las dos culturas no para comparar sino, para aprender y valorar la cultura propia y otras culturas.

6. Conclusiones

Como se pudo evidenciar en el desarrollo del proyecto de investigación, el inglés en el currículo de Colombia se empezó a implementar debido a diversos factores de carácter económico como la globalización y el intercambio de negocios con otros países de habla inglesa. En general, este aspecto no es conocido por los estudiantes, sin embargo, la inclusión de una lengua como el inglés se volvió algo necesario y cada vez toma más fuerza en el ambiente escolar y profesional.

Existen unos factores psicosociales y pedagógicos que posibilitan en cierta manera el aprendizaje del inglés, sin embargo, también se convierten en detonantes de prácticas de resistencia cuando no intervienen de manera positiva, es el caso por ejemplo de los imaginarios hacia el aprendizaje del inglés, la ansiedad, la autoestima y la motivación.

De lo anterior, se puede concluir que los factores psicosociales en el contexto del grado 11^o2, son los que promueven las prácticas de resistencia hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, esas prácticas, se realizan en contra de la lengua, en contra de las actividades y se hacen poco visibles porque se disfrazan y se esconden en el cotidiano de la escuela. De ahí, que el fracaso escolar no sea tenido en cuenta para analizar una práctica de resistencia, sin embargo, en esta odisea que es el contexto escolar, es el docente el que tiene la responsabilidad de velar por que sus clases sean diferentes y de promover prácticas que motiven la reflexión crítica y no las prácticas de resistencia.

Las conclusiones de este proyecto de investigación en primera instancia giran en torno a los imaginarios sobre el aprendizaje y enseñanza del inglés que han sido construidos por los estudiantes y, que, de una u otra forma, inciden en su proceso académico; luego, se abordarán los aspectos encontrados sobre ansiedad y motivación académica retomando sus correlaciones y finalmente se describen los factores que inciden en la promoción de prácticas de resistencia hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Los imaginarios aparecen como las primeras ideas que tienen los estudiantes sobre la importancia o no de una lengua extranjera como el inglés, esos imaginarios que desde hace tiempo se vienen formando en las mentes de los estudiantes toman fuerza desde el discurso de la familia y la escuela. La familia, siempre con un papel principal, da los primeros aportes en la construcción

de esos imaginarios, pero se vuelve algo muy subjetivo porque se da testimonio desde la experiencia propia o la experiencia de otros, dando paso a ciertos prejuicios que debería formar cada estudiante desde su vivencia y no a partir de las vivencias de otros.

Los imaginarios de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés, están sujetos a tres discursos, el primero es la universidad, el segundo es la idea de que para tener acceso a un buen trabajo hay que saber inglés y el tercero es que, para viajar y conocer otras culturas, es necesario saber otro idioma, en este caso el inglés.

La universidad representa la primera meta que desean alcanzar, según la encuesta el 85,7% de los estudiantes desea ingresar a una universidad cuando se gradúe del colegio, lo que indica que para ellos el inglés está dentro de sus planes próximos si se considera que ya están en la media académica y que al finalizar el año terminarán su ciclo en ese nivel.

A pesar de que los estudiantes saben que el próximo año tendrán que estudiar inglés como requisito en las universidades que elijan, para ellos no es de vital importancia aprenderlo ahora, la razón principal, es que en su imaginario el inglés se debe aprender en un nivel educativo más alto, en este caso la universidad. El colegio se vuelve entonces una barrera que impide ese desarrollo o esa adquisición de la lengua al apoyar siempre ese discurso.

El inglés en el colegio se convierte en una materia más que hay que aprobar, se convierte en un espacio donde la única motivación para aprenderlo es ganar el año escolar lo cual, de cierta manera no es significativo para ellos y se empiezan a encontrar conductas que muestran una resistencia hacia el aprendizaje de esa lengua extranjera, esas conductas, sin embargo, solo son visibles cuando el docente reflexiona en torno a ellas.

El segundo imaginario, es que para conseguir un buen trabajo es necesario saber inglés. Los estudiantes han creado este imaginario desde el discurso social y el discurso familiar; el contexto de la mano del gobierno, ha iniciado el proceso dándole impulso a proyectos que promueven el aprendizaje del inglés, uno de ellos es el Plan Nacional de Bilingüismo (MEN 2006), la familia ha apoyado ese discurso emitiendo opiniones ya sean a favor o en contra de acuerdo a sus experiencias lo que posibilita que el imaginario tenga una validez para el estudiante.

El tercer imaginario encontrado es que el inglés es necesario si se quiere viajar. Los estudiantes tienen la idea de que para conocer nuevos países se necesita el inglés, el 70% lo considera como importante. Si se analizan los tres imaginarios que tienen sobre el aprendizaje del inglés, se evidencia que los tres apuntan a metas fuera del colegio, lo que supone entonces que, en el colegio, el inglés no tiene una trascendencia por lo que pueden presentarse prácticas de resistencia. Esto es, un estudiante que no encuentre una razón sólida para actuar, puede estar en desacuerdo, y, con mayor razón, puede promover un cambio representado en prácticas de resistencia ya sean abiertas o discretas.

Con el imaginario ya construido sobre el aprendizaje del inglés aparecen otros factores que promueven prácticas de resistencia. El primero de ellos es la desmotivación, este factor se refiere al poco interés de un estudiante en la realización de actividades específicas, de acuerdo a las entrevistas realizadas, no querer hacer nada o sentirse impotente ante ciertas actividades posibilita que el estudiante se resista de alguna manera pasiva o disfrazada a participar en las actividades de la clase, el no participar, el no presentar los trabajos o no hacer las tareas propias de la clase implican bajas calificaciones y por consiguiente, llevan al fracaso escolar. El fracaso escolar visto desde Giroux (1985) describe un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso escolar y las conductas de oposición y lleva el análisis de la conducta de oposición del terreno teórico del funcionalismo y la psicología educacional, al terreno de la ciencia política y sociología. En otras palabras, los estudiantes pueden hacer oposición manifestando su inconformidad de diferentes maneras, una de ellas es permitiendo de manera consciente la pérdida de una materia a la que no ven importante en el contexto escolar en el que se encuentran.

El concepto de resistencia, en otras palabras, representa más que un nuevo hallazgo heurístico en el lenguaje de la pedagogía radical (Giroux, 1985), promueve la resistencia y esta a su vez se esconde bajo la excusa del fracaso escolar; el docente muchas veces se ciega ante las diversas manifestaciones de resistencia, se conforma con dar su clase y no se pregunta el porqué de ciertas acciones de sus estudiantes, no indaga el porqué de muchas situaciones.

Los imaginarios de los docentes, también creados culturalmente, sobre el porqué de las faltas de estudio de sus estudiantes se convierten en un disfraz que en la mente del docente es aceptado, es decir, el docente disfraza o se imagina el porqué de muchas situaciones y se queda

muy tranquilo pensando en que su clase es perfecta y que sus estudiantes son perezosos y tienen comportamientos aceptables para su edad, homogeneiza los comportamientos y los ve como algo natural de esa etapa de la vida, sin embargo, el docente deja de lado el hecho de que algunos estudiantes deciden no hacer las cosas por una razón válida, los estudiantes deciden no participar de manera consciente no porque no sepan sino porque no quieren y, esa negación es el inicio de una práctica de resistencia.

Ahora bien, existe también la otra cara de la moneda, y es el estudiante que, aunque quiere, no comprende, “no le entra” como dicen ellos, no son capaces de expresarse o hacer tareas en otro idioma. Esto lleva a otro factor que va ligado también a la desmotivación y las prácticas de resistencia, ese factor es la ansiedad.

Teniendo en cuenta los resultados del cuestionario de ansiedad en el aula de clase de lengua extranjera FLACS (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986), los estudiantes presentan una alta aprensión comunicativa, lo cual supone una dificultad o miedo para expresarse en la lengua extranjera, esto trae a su vez repercusiones como por ejemplo sentirse impedido para participar en las actividades en las que se requiere la lengua de forma oral y de nuevo una mala calificación en la presentación de esas actividades.

En la ansiedad se compromete no solo la mente sino el cuerpo, se siente temor, angustia, pero esa angustia pasa a un nivel más alto cuando produce una reacción del cuerpo, temblor, sudoración, pánico etc. Los estudiantes que experimentan este tipo de sensaciones suelen sentirse frustrados y para evitar este tipo de situaciones deciden no participar, no hacer, sacarse una mala nota, incluso desertar y perder la materia. Hay una práctica de resistencia con una razón clara, no exponerse al escarnio público, no sentirse intimidado o vulnerado, hay una consciencia en la que se busca proteger a toda costa la integridad y la imagen.

Cuando hay una consciencia de una acción, cuando el estudiante tiene claras las repercusiones de sus actos es donde se puede apreciar una práctica de resistencia más formada, porque la práctica de resistencia implica tener una razón y en el caso algunos estudiantes del grado 11^o2, se encuentran explícitas estas razones por lo que se evidencia que efectivamente en situaciones específicas hay unas prácticas de resistencia que no son analizadas pero que están presentes y la ansiedad, es uno de los factores que puede provocarlas.

El cuestionario de *Autoestima académica*, diseñado por Johnson (1997), establece una autoestima media alta para el grupo en el que se realizó el estudio, este aspecto permite la indagación del porqué si el grupo presenta una autoestima global alta hay una alta aprensión comunicativa hacia el inglés. La respuesta a este interrogante queda clara cuando se establece que la dimensión de aprensión comunicativa encontrada en el test de ansiedad puede referirse o deberse a dos tipos de ansiedad, la facilitadora o la debilitadora (Scovel, 1978), la ansiedad debilitadora sería entonces la que no permite al estudiante el alcance de un objetivo y le impulsa a abandonar la tarea, en este caso, podría ser una de las promotoras para la realización de prácticas de resistencia, en el sentido en que si el estudiante no se siente a gusto, ni se siente capaz de participar, puede elegir no estar en la clase o sabotearla para demostrar su inconformidad y frustración.

El fracaso escolar debido a la ansiedad, es algo que se presenta con frecuencia en las escuelas; sin embargo, los docentes no se dan cuenta, muchas veces es porque ni siquiera el docente está con una presencia plena en el aula o porque cuando un estudiante no quiere participar o no quiere presentar alguna actividad se le señala como el vago del salón o el irresponsable de la clase sin tener en cuenta que en muchas ocasiones no son capaces de pararse al frente por miedo. En esa medida, se ha naturalizado en las aulas que cuando un estudiante no hace alguna actividad se le coloca un cero y se continúa la clase como si nada.

Los factores pedagógicos que se tienen en cuenta a la hora de una práctica de resistencia en primer lugar tienen que ver con las actividades de la clase en sí, los estudiantes aunque piensan que la clase debe ser comunicativa presentan una aprensión comunicativa alta que indica que sienten temor al realizar ejercicios de tipo comunicativo, así mismo, los estudiantes tienen diversos estilos de aprendizaje que si no se tienen en cuenta a la hora de proponer las actividades, pueden terminar afectando la parte académica de unos y beneficiando la de otros.

La información recolectada con los diferentes instrumentos permite analizar y corroborar que, en efecto, hay factores que en cierta medida promueven las prácticas de resistencia hacia el inglés, las prácticas de resistencia se entienden como aquellas que provienen de la reflexión, la negación hacia algo y el actuar conscientemente para mostrar un desacuerdo. En el contexto estudiado, se evidencia que algunos factores psicosociales y pedagógicos están presentes en la

promoción de prácticas de resistencia dado que, cuando se correlacionan pueden tener un efecto negativo hacia el aprendizaje del inglés.

Las prácticas de resistencia, como tal, aparecen en el aula de inglés como conductas poco obvias, entre ellas se pueden mencionar: no hacer las actividades de la clase, dormirse, molestar, no prestar atención, dejar de participar, jugar con el celular y hacer actividades de otras materias, estas situaciones son muchas veces descartadas por el docente y no se les presta la atención que requieren.

Los factores que más inciden en las prácticas de resistencia tienen que ver con factores psicosociales como los imaginarios que tienen los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés, el contexto en el que viven, la ansiedad, la desmotivación y factores de tipo pedagógico como los estilos de aprendizaje y la manera como se enseña en el colegio.

Se resalta la correlación existente entre los cuestionarios en primer lugar porque aportan al análisis de ciertos aspectos presentes en el grupo como por ejemplo la dimensión de ansiedad que afecta de manera directa el aprendizaje del inglés y el nivel de autoestima global del grupo y en segundo lugar porque permitieron hacer una triangulación con la encuesta y las entrevistas para corroborar y profundizar algunos aspectos relacionados con el estudio.

El hecho de encontrar correlaciones estadísticas entre los niveles de autoestima y ansiedad es coherente en la medida en que cuando los estudiantes experimentan niveles de ansiedad muy altos también puede verse afectada su autoestima y su motivación, esta información se confirma con la realización de las entrevistas en las que se establece hasta qué punto los estudiantes pueden presentar ansiedad y estar desmotivados frente a sus procesos de aprendizaje.

Los cuestionarios también fueron validados para el contexto colombiano, y en particular para el contexto del Colegio Villa Flora lo cual es un aporte significativo para el proyecto.

Quedan las preguntas abiertas de saber cómo se maneja la ansiedad que presentan los estudiantes en el aula y qué influencia positiva pueden tener los docentes para minimizar el impacto que produce la aprensión comunicativa en el contexto del aula de inglés y las prácticas de resistencia a las que esa dimensión de ansiedad conlleva.

Referencias

- Alcalá, F. D. (2001). El pensamiento en la clase de inglés: Fuente de poder o vulnerabilidad. *Elia: Estudios de lingüística inglesa aplicada* (2) , 49-56.
- Alonso, L., García, D., & Romero, K. (2006). Una experiencia de pedagogía hospitalaria con niños en edad preescolar. *Revista Educere* , 10 (34), 455-462.
- Arango, J. L. (2000). Enfermedades respiratorias del recién nacido. En J. A. Correa, J. F. Gómez, & R. Posada, *Fundamentos de pediatría: generalidades* (págs. 463–467). Medellín: Fondo Editorial CIB.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Avilés, C., Ruiz, L. M., Navia, J. A., Rioja, N., & Sanz Rivas, D. (2014). La pericia perceptivo-motriz y cognición en el deporte: del enfoque ecológico y dinámico a la enacción. *Anales de Psicología* , 30 (2), 725-737.
- Benet, T. M. (2013). *Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación* (Tesis Maestría en Español como Lengua Extranjera). Universidad de Oviedo, Facultad de Educación, Oviedo.
- Bourdieu, P. P. (1973). *El Oficio del Sociólogo* (2da. Edición en español). México: Siglo XXI Editores Colección Sociología y Política.
- Burgos, A. J. (2009). *Entre la reproducción y la resistencia del sistema político en la formación escolar* (Tesis Maestría en Estudios Políticos). Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Bogotá.
- Chacón, A. (2011). Liderazgo y educación: hacia una gestión educativa de calidad. *Revista Gestión de la Educación* , 1 (2), 144-165.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Bogotá: MEN.

- Colombia. Ministerio De Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: el reto. Recuperado de: http://colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-115375_archivo.pdf.
- Colombia. Ministerio De Educación Nacional. (1999). Idiomas Extranjeros. Lineamientos Curriculares. Bogotá. Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico. Grupo de Investigación Pedagógica.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1999). Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- de Mejía, A. M. (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8) , 152-168.
- Deleuze, G. (1999). Posdata sobre las sociedades de control. Christian Ferrer (Comp.). Montevideo: El lenguaje literario, Tº, 2.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *POLIS, Revista Latinoamericana* .
- Deleuze, G. (1989): ¿Qué es un dispositivo? en Balbier, E. y Deleuze, G. y Dreyfus, H. L. y Frank, M. y Glücksmann, A. y otros: Michel Foucault, filósofo (pp.154-163). Barcelona: Editorial Gedisa. 1998.
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext) , 88-103.
- Dulay, H. B. (1982). *Language 2*. New York : Oxford University Press.
- Educación, M. D. (1994). Ley general de educación. Ley N, 28044.
- Fandiño-Parra, Y. J. (2014). Bogotá bilingüe: tensión entre política, currículo y realidad escolar. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 17(2) , 215-236.

- Fandiño-Parra, Y. J.-J.-V. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo: Colombia Bilingüe. *Educación y educadores*, 15(3) , 363-381.
- Franch, P. B. (1993). Distancia cultural entre L1 y L2 en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista española de lingüística aplicada*, (9) , 49-57.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freud, A. (1936). *The Ego and the Mechanisms of Defence*. New York: International Universities Press.
- Freud, S. (-S. (1995). *Los orígenes del psicoanálisis (Vol. 582)*.
- Freud, S. (1995). *Los orígenes del psicoanálisis (Vol. 582)*. Anaya-Spain.
- García, C. I. (1999). La motivación: Un factor relevante en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. *Boletín Millares Carlo* (18) , 269-278.
- Gargallo, I. S. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, 44 , 36-65.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en educación una pedagogía para la oposición*. Mexico D.C: Siglo XXI editores.
- Horwitz, E., & Horwitz, M. &. (1986). *Foreign Classroom Language Anxiety*. Atlanta: Blackwell Publishing.
- Jarava, M. (2016). Bilingüismo y desarrollo profesional. *Ploutos*, 2(2) , 33-35.
- Johnson, D. (1997). *Autoestima académica*. Bristol: Cooperative Learning Center.

- Langer, E. (2011) Nuevas aproximaciones teóricas a la noción de resistencia y sus contribuciones al análisis de las regulaciones en los dispositivos pedagógicos del siglo XXI. En VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía: Teoría, formación e intervención en Pedagogía. La Plata: UNLP.
- Langer, E. (2001). Prácticas de resistencias de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias.
- Lazarato, M. (2006). Políticas del acontecimiento. Buenos Aires: Tinta Limón.
- León, J. G. & García D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. Boletín de filología, 47(2) , 47.
- López, C. M. (2012). Expectativas de acceso a la universidad en los jóvenes de sectores populares de Bogotá. Educ. Educ. Vol. 15, No. 3 , 383-409.
- Madrid, D. G. (1993). Motivación, rendimiento y personalidad en el aula de idioma. Actas IX jornadas pedagógicas para la enseñanza del inglés , 198-214.
- Manga, A. M. (2008). Lengua Segunda (L2) Lengua extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. Tonos digital, 16(0).
- Marcos-Llinas, M. (2007). Variables afectivas en la clase de lenguas extranjeras. Interlingüística, 17 , 676-678.
- Martínez Agudo, J. D. ((2005)). Creencia relativas al aprendizaje de una lengua extranjera. Cauce (28) , 219-234.
- Medina, P. A. (2007). Notas sobre la noción de resistencia en Michel de Certeau. Revista Kairos, 11(20), 1-11.

- Moreno, J. y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Cuadernos de Psicología del Deporte. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=227017635004>
- Muñoz, C. (2002). Aprender idiomas. Barcelona: Paidós.
- Muñoz, M. (2009). La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como lengua extranjera. Trabajo Fin de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Instituto Cervantes – UIMP. SinoELE. Recuperado de: <http://www.sinoele.org/images/Revista/2/munoz.pdf>
- Patiño, C. (2005). La enseñanza del español Vigia del idioma. Bogotá: Academia Colombiana de la Lengua.
- Rockwell, E. (2006). Resistance in the classroom: between failure and indignation. *Educação em Revista*, (44) , 13-39.
- Scott, J. C. (2003). Los dominados y el arte de la resistencia: discursos ocultos. Mexico D.F: Ediciones Era.
- Situaciones, C. B. (2001). Contrapoder: una introducción. Buenos Aires: Ediciones de Mano en Mano (Noviembre).
- Spolsky, B. (1969). Attitudinal aspects of second language learning. *Language learning*, 19(3-4) , 271-275.
- Svanes, B. (1988). Attitudes and ‘cultural distance’ in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 9(4) , 357-371.
- Svanes, B. (1987). Motivation and Cultural Distance in Second-Language Acquisition. *Language learning*, 37(3) , 341-359.

Sverdlick, I., Ferrari, P., & Jaimovich, A. (2005). Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina. Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas–Buenos Aires, (9).

Taylor, L. L. (1971). Psychological variables and ability to pronounce a second language. *Language and Speech*, 14(2) , 146-157.

Viñas, M. &. (2014). El rechazo escolar en diferentes contextos sociales: las resistencias y la reproducción de las contradicciones. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 8(1)

Willis, P. &. (1988). *Aprendiendo a trabajar* (Vol. 118). Madrid: Ediciones AKAL.

Zapatero, A. El conocimiento de las normas de interacción en el aula y los mecanismos de categorización y resistencia. *Volúmenes temáticos de la Sociedad Argentina de Lingüística Serie 2012*, 223.

Anexo 1 Autorización del comité de bioética



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
MEDELLÍN

Personería Jurídica
Resolución N° 1326 del 25 de Marzo de 1975
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

VIGILADA MINEDUCACIÓN
Resolución 12220 del 20 de junio de 2016
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

EL SECRETARIO DE LA UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA MEDELLÍN Y LA COORDINADORA DEL CIDEH

CERTIFICAN

Que el Consentimiento Informado de la investigación "FACTORES PEDAGÓGICOS Y PSICOSOCIALES QUE PROMUEVEN PRÁCTICAS DE RESISTENCIA HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA", corresponde a mínimo riesgo: "el mínimo riesgo se da cuando se realiza alguna intervención en el sujeto para los requerimientos de cuidado y tratamiento, y al realizar éstos se toma información" (Artículo 11 de la Resolución 008430 del Ministerio de Salud de Colombia, del 4 de octubre de 1993); ya fue revisado y aprobado por el Comité de Bioética de la Universidad de San Buenaventura - Seccional Medellín.

Expedido a solicitud de la investigadora, Natalia Andrea Caro Sánchez.

Medellín, 30 de enero de 2017.


FRAY JUAN DE LA CRUZ CASTELLANOS ALARCÓN OFM.
Secretario



SECRETARÍA


JUDITH MARÍA PEÑA SANPEDRO
Coordinadora del CIDEH

Campus Universitario: Calle 45 61-40 Bello Fax 456 33 17
San Benito: Carrera 56C 51-110 Medellín Fax 456 33 17
PBX: 322 50 60. Apartados Aéreos: 5222 - 7370, Medellín.
Nii: 890307400 - I. Sitio Web: www.usbmed.edu.co
Extensión Armenia: Carrera 13 1a Norte - 50. Tel (61) 731 35 96
Extensión Ibagué: Calle 17 2 - 57. Tel (81) 276 22 99



Anexo 2 cuestionario de autoestima global, Jhonson (1997)**Autoestima académica.**

Estudiante número: _____

Apreciado estudiante: el presente cuestionario tiene como finalidad recolectar datos importantes que permitirán conocer sus opiniones sobre su desempeño en el área de inglés. Le solicito escoja las respuestas de acuerdo a lo que realmente es su opinión. Los resultados de esta encuesta son anónimos y serán tratados con profesionalismo, discreción y responsabilidad. De antemano, muchas gracias.

1. Yo soy un buen estudiante.

Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__

2. Yo estoy haciendo un buen trabajo aprendiendo en esta clase.

Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__

3. En cualquier momento que yo voy a tomar una prueba tengo miedo de fallar.

Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__

4. Mi rendimiento en la clase de inglés es tan bueno como me gustaría.

Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__

5. El trabajo en la clase de inglés es fácil para mí.

Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__

6. Mi rendimiento en la clase de inglés no es tan bueno como me gustaría.

Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__

7. Suelo estar solo en esta clase de inglés.

Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__

8. Se me dificulta decir lo que pienso claramente en clase de inglés.

Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__

9. Tengo muchas preguntas las cuales no tengo oportunidad de formular en clase de inglés.

Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__

10. A menudo me siento molesto en la clase de inglés.

Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__

11. A menudo me siento desmotivado en la clase de inglés.

Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__

Anexo 3 Foreign Language Class Anxiety Scale Horwitz (1986)

Ansiedad en el aula de clase de lengua extranjera

Estudiante número: _____

Apreciado estudiante: el presente cuestionario tiene como finalidad recolectar datos importantes que permitirán analizar su grado de ansiedad en el contexto de la clase de inglés. Le solicito que escoja las respuestas de acuerdo a lo que realmente es su opinión. Los resultados de esta encuesta son anónimos y serán tratados con profesionalismo, discreción y responsabilidad. De antemano, muchas gracias.

1. Nunca me siento realmente seguro de mí mismo cuando tengo que hablar inglés en mi salón de clase.

Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__

2. No me preocupo por cometer errores en el salón de clase.

Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__

3. Tiemblo cuando sé que el profesor me va a preguntar.

Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__

4. Me aterroriza no entender lo que el profesor está diciendo.

Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__

5. Estaría dispuesto a tomar más cursos de inglés cuando me gradúe.

Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__

6. Durante la clase de inglés me pongo a pensar cosas que no tienen nada que ver con la clase.

Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__

7. Me mantengo pensando que otros estudiantes saben más que yo.

Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__

8. Usualmente me siento tranquilo durante los exámenes.

Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__

9. Siento pánico cuando me piden que hable en clase sin haberme preparado.

Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__

10. Me preocupan las consecuencias de perder el curso de inglés.

Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__

11. No entiendo por qué a algunas personas les preocupa tanto la clase de inglés.

Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__

12. En clase me pongo nervioso y me olvido de las cosas que sé.

Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__

13. Me da vergüenza no participar en clase.

Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__

14. No me daría nervios hablar con nativos del idioma inglés.

Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__

15. Siento frustración cuando no entiendo lo que el profesor me está corrigiendo.

Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__

16. Aun cuando estudio y me preparo, me siento ansioso.

Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__

17. Frecuentemente siento que no quiero ir a clase.

Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__

18. Me siento seguro cuando participo en clase.

Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__

19. Me da miedo porque mi profesor de inglés me corrige todo.

Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__

20. Siento mi corazón palpar muy fuerte cuando sé que ya es mi turno para participar en clase.

Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__

21. Entre más estudio para un examen de inglés, más confundido me siento.
Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__
22. No me siento presionado para prepararme bien para los exámenes.
Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__
23. Tengo la sensación que mis compañeros hablan mejor que yo.
Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__
24. Soy muy prevenido y cauteloso cuando hablo inglés en frente de mis compañeros.
Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__
25. La clase de inglés va tan rápido que me preocupa atrasarme.
Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__
26. Me siento más nervioso que mis demás compañeros en clase.
Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__
27. Me siento nervioso y confundido cuando hablo inglés en clase.
Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__
28. Cuando voy para mi clase de inglés, me siento tranquilo y relajado.
Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__
29. Me pongo nervioso cuando no entiendo cada palabra que dice mi profesor.
Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__
30. Me siento abrumado por la cantidad de normas gramaticales que debo aprender.
Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__
31. Temo que mis compañeros se burlen de mí.
Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__
32. Me sentiría más cómodo con nativos de ese idioma.
Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de acuerdo__

33. Me siento nervioso cuando mi profesor me hace preguntas que yo no he preparado.
Totalmente en desacuerdo__ En desacuerdo__ Ni de acuerdo ni en desacuerdo__ Totalmente de
acuerdo__