



**“El saber de mis hijos
hará mi grandeza”**

Universidad de Sonora

División de Ciencias Sociales

Maestría en Innovación Educativa

Estudiantes de lenguas extranjeras de la Universidad de Sonora: entre la
reproducción y el esfuerzo en los idiomas

Tesis

Que para obtener el grado de:
Maestra en Innovación Educativa

Presenta:

Dora Luz Padilla Carvajal

Director:

José Raúl Rodríguez Jiménez

Hermsillo, Sonora, 29 de Noviembre de 2019

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Hermosillo, Sonora, Noviembre 29, 2019.

Dr. Juan Pablo Durand Villalobos

Coordinador de la Maestría en Innovación Educativa
Universidad de Sonora

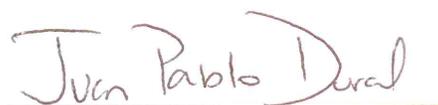
Presente.

Por este medio se le informa que el trabajo titulado ***Estudiantes de lenguas extranjeras de la Universidad de Sonora: entre la reproducción y el esfuerzo en los idiomas*** presentado por la pasante de maestría, *Dora Luz Padilla Carvajal*, con número de expediente 217230072, cumple con los requisitos teórico-metodológicos para ser sustentado en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

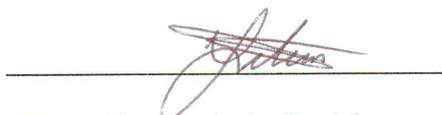
Atentamente



Dr. José Raúl Rodríguez Jiménez
Asesor – Director



Dr. Juan Pablo Durand Villalobos
Asesor – Sinodal



Dra. Lilian Salado Rodríguez
Asesor – Sinodal



Dra. Rosalba Genoveva Ramírez
García
Asesor – Sinodal – Externo

*A mi hijo, Carlos Alberto, por cada cuento
no leído y por cada juego no compartido.
Gracias por ser mi motor.*

*A mi tía Raquel, quien siempre fue y será
inspiración para mí en la labor académica.*

Agradecimientos

Hay una frase de John Steinbeck que dice: "Creo que un gran maestro es un gran artista y hay tan pocos como hay grandes artistas. La enseñanza puede ser el más grande de las artes ya que el medio es la mente y el espíritu humanos". Pocas veces en la vida se tiene la fortuna de encontrarse con aquellos maestros que nos inspiran, nos impulsan a ser mejores y a salir adelante con todo y nuestros miedos. Mis infinitos agradecimientos a mi director de tesis, el Dr. Raúl Rodríguez, o "profe" como suelo llamarlo. Gracias por el apoyo incondicional, por compartir su conocimiento, por la paciencia, dedicación y un sinfín de asesorías, que poco a poco me enseñaron el amor al arte por la investigación educativa. Su inteligencia y el apoyo y comprensión que brinda a sus estudiantes es una de las más grandes enseñanzas que deja en mí.

Agradezco a mis asesores sinodales el Dr. Juan Pablo Durand, la Dr. Lilian Salado y la Dr. Rosalba Ramírez por compartir su tiempo, conocimiento, experiencia y por las aportaciones que oportunamente otorgaron a mi trabajo y me ayudaron a reflexionar para hacer posible su creación.

No quiero dejar de agradecer las atenciones y la orientación de Any e Irene, quienes siempre se mostraron dispuestas a ayudarme con lo que fuera necesario, pero además, doy gracias por todo el cariño y las charlas que compartimos.

A mis compañeros y a todas aquellas amistades que se forjaron en este proceso de formación, por la información compartida y el apoyo brindado cuando se atoraba la carreta.

Quiero agradecer a todos aquellos estudiantes que con sus testimonios ayudaron en la culminación de este proyecto, sin su paciencia, tiempo y disposición esto no fuera posible.

Un agradecimiento especial a toda mi familia por acompañarme en este proceso y por los sacrificios que implicaron alcanzar esta meta, su apoyo y comprensión fueron imprescindibles.

Gracias a mis amigos de toda la vida y a los más cercanos, por sus consejos y buenos ánimos durante el proceso y por comprender mi ausencia en algunas ocasiones.

Deseo agradecer a todos los integrantes de la MIE, profesores y personas que tuve la oportunidad de conocer, quienes de alguna u otra manera contribuyeron positivamente a mi experiencia en el posgrado.

Gracias a mi alma mater la Universidad de Sonora, por el apoyo económico que me brindó para la difusión de mi trabajo.

Por último y no menos importante, agradezco el apoyo de CONACYT por sufragar mis estudios y ayudarme a continuar creciendo profesionalmente.

Resumen

En la actualidad el conocimiento de lenguas extranjeras resulta una ventaja en prácticamente todas las esferas de la vida. Su ascenso ha sido tan significativo que las sociedades contemporáneas se han incorporado cada vez más en su aprendizaje, a través de diversos medios. Este trabajo explora las decisiones y expectativas de ingreso al estudio de idiomas extranjeros de los estudiantes de la Universidad de Sonora inscritos en el Departamento de Lenguas Extranjeras. Bajo una estrategia metodológica mixta, con ayuda de las bases de datos institucionales e información de primera mano obtenida a través de una entrevista semi-estructurada, se encuentra que las creencias, imágenes y decisiones de los estudiantes por incursionar al aprendizaje de idiomas, son normadas socialmente por una combinación de factores pertenecientes al campo familiar, escolar y social. Los hallazgos son analizados bajo un marco interpretativo de las teorías de la reproducción y la elección racional.

Palabras clave: capital cultural, elección racional, estudiantes, lenguas extranjeras, factores sociales.

Índice

Introducción.....	1
Capítulo 1. El ascenso de las lenguas extranjeras en las sociedades contemporáneas.....	3
1.1 Nota histórica de las lenguas extranjeras	3
1.2 El nuevo escenario para las lenguas extranjeras.....	5
1.3 Educación lingüística en el marco internacional y nacional	7
1.3.1. El horizonte de los idiomas en México.....	11
1.3.2 Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora ...	14
1.3.3 Estudiantes de lenguas extranjeras de la Universidad de Sonora.....	15
1.4 Preguntas de investigación	21
1.5 Objetivo general.....	22
1.6 Justificación	22
Capítulo 2. Estudiar idiomas: entre la reproducción y la elección racional.....	24
2.1. El estudiante contemporáneo	25
2.2. Calculando las elecciones.....	26
2.2.1. Individualismo metodológico.....	31
2.3. Lenguas extranjeras: reproducción de capitales culturales.....	34
2.4. El entusiasmo en el estudio y los factores sociales	40
2.4.1. Las comunidades imaginadas	45
2.4.2. Las diferencias por género	47
2.4.3. Orientaciones por edad.....	50
2.4.4. La perspectiva de idioma y el futuro profesional	53
Capítulo 3. Lineamientos metodológicos.....	56
3.1. Estudio descriptivo, comparativo y relacional.....	57
3.2. Métodos y técnicas para la descripción de las características y construcción sobre las perspectivas de estudio de la población de idiomas.....	57
3.3. Técnica de análisis documental y entrevista semi-estructurada	58
3.3.1. Primera fuente de información: base de datos institucional del Departamento de Lenguas Extranjeras.	59
3.3.2. Instrumento: fuente de información primaria.....	61
3.4. Selección de los informantes	61

3.5. Procedimiento de análisis de la información	67
Capítulo 4. Los estudiantes del Departamento de Lenguas Extranjeras: rasgos generales.....	70
4.1. Grupos diversos: perfiles de los estudiantes de idiomas por estatus.....	73
Capítulo 5. Estudiantes de lenguas extranjeras: razones de ingreso y expectativas	79
5.1. Los ejes de impulso hacia las lenguas extranjeras en la sociedad contemporánea	79
5.2. El proceso de elección al idioma.....	82
5.2.1. La familia: aspiraciones y logro académico	85
5.3. Expectativas y posibles usos del idioma	86
5.4. El estatus marca diferencias: Estudiantes internos y externos, entre el futuro profesional y el peso de la familia	90
5.4.1 La élite de las lenguas extranjeras.....	96
5.5. Lenguas extranjeras: entre el cálculo y la reproducción	100
Capítulo 6. Conclusiones	111
6.1. El horizonte de estudio de las lenguas extranjeras	112
Referencias	115
Anexos	133

Índice de tablas

Tabla 1. Características de la muestra de estudiantes entrevistados del Departamento de Lenguas Extranjeras	64
Tabla 2. Nomenclatura y significados de la muestra de estudiantes	67
Tabla 3. Distribución de la matrícula del Departamento de Lenguas Extranjeras del período 2016-1 a 2018-1.....	70
Tabla 4. Población general de niveles avanzados. Matrícula, estatus, género e idioma	72
Tabla 5. Población interna, distribución por área de conocimiento e idioma.....	74
Tabla 6. Población externa, distribución por escolaridad e idioma.	76

Introducción

El transcurso histórico de las lenguas extranjeras (LE) indica su ascenso desde las sociedades antiguas como un signo de cultura y prestigio hasta las sociedades contemporáneas con lucros educativos y mayormente prácticos. En la actualidad, y con el ascenso de la globalización las LE han adquirido una relevancia inusitada en todos los sentidos –en educación, cultura, arte, crimen, economía, tecnología-. En el marco educativo, el estudio y aprendizaje de idiomas ha generado un auge que ha modificado las políticas públicas de educación básica y las propias políticas lingüísticas en educación superior. En este contexto formativo, la enseñanza-aprendizaje de LE ha cobrado importancia y ha sido aprovechada por un grupo de individuos que así lo perciben, los estudiantes.

En un principio, cuando me ofrecieron el tema, mi razón sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras era limitado, realmente los horizontes me indicaban que el inglés era el idioma del mundo. No obstante, mientras me adentraba en la literatura, fui descubriendo cosas que ignoraba respecto al tema. En la actualidad, el inglés continúa siendo importante, en algunos países más que otro, pero también cada vez más la gente contemporánea estudia más de una lengua extranjera; yo misma estudié una y reconocía la importancia y algunas de las ventajas que me otorgaba, a pesar de ello desconocía que se asociaba con la decisión de estudiarlo inicialmente. En su momento siempre llegué a pensar que quien estudiaba idiomas constaba de empeño y entusiasmo, pero reitero que durante el proceso de la investigación descubrí que es un campo más complejo del que parece.

Es así como me encuentro con la idea de las condiciones y factores sociales de los estudiantes. Guiada por la propia población del Departamento de Lenguas Extranjeras (DLE) de la Universidad de Sonora (UNISON), me topo con un grupo diverso en rasgos sociodemográficos (edad, género, disciplina, escolaridad, idioma y nivel de avance) y comportamientos en el estudio de idiomas. Indagando en sus características para dar explicación a su interés por aprender, se toman las teorías de la elección racional y los capitales culturales. Mismas que indican que las determinaciones de los individuos consisten en una serie compleja de factores que

condicionan los comportamientos y deseos. Entre estas líneas y los hallazgos procedentes de los recursos metodológicos utilizados (metodología mixta, análisis documental y estudio de caso) se encontró información relevante respecto al ingreso y las expectativas de los estudiantes mediados por algunos factores principales –familia, escuela y universidad-, así como otras líneas de relevancia poco estudiadas en el campo de los idiomas.

Es así, como este trabajo presenta a los estudiantes de LE como una población con características y razones diversas respecto al ingreso basadas en sus condiciones sociales y que resultan de vital importancia para el campo de la educación, con fines para mejorar las prácticas de formación, sociales y culturales.

Capítulo 1. El ascenso de las lenguas extranjeras en las sociedades contemporáneas

1.1 Nota histórica de las lenguas extranjeras

En el siglo V, las lenguas extranjeras comenzaron a adquirir y aumentar su importancia preferentemente por asuntos políticos, militares, religiosos, culturales y educativos. Por ejemplo, uno de los acontecimientos marcados en la Edad Media fue el aprendizaje y traducción de la lengua árabe al latín con el fin de combatir a la población musulmana intelectualmente (Le Goff, 1990).

En el siglo XV y XVI tras la Edad Media, una época que se representa como una limitante cultural, social y científica y partiendo del renacimiento, surge el humanismo renacentista, donde la enseñanza del latín y el griego representan una ventaja intelectual y cultural como acceso al conocimiento ubicado en las bibliotecas de la antigüedad (Martín, 2010). En esta misma etapa, el aprendizaje de lenguas como el hebreo fue funcional en términos religiosos para acceder a fuentes puras. Por lo que los humanistas apoyaron su intelectualidad en los idiomas de latín y griego para remontarse a las fuentes de la cultura y filosofía clásica, que conllevó a la exigencia de estudio y enseñanza de las lenguas muertas y clásicas (Martín, 2010).

Durante este tiempo no sólo se observa el renacer de las lenguas clásicas, sino que las lenguas maternas se desarrollan como los cimientos de las lenguas modernas, al publicarse las gramáticas romances, como ocurrió en España con Nebrija. En 1492, se publicó la gramática de la lengua castellana de Nebrija como primera lengua romance y el inicio del español como una LE por su relevancia política y pedagógica, reflejado en el sistema educativo de España. Es así como a los alumnos se les obligaba a aprender latín desde la primera instrucción bajo un exagerado formalismo que resultaba una enseñanza árida, dura y basada únicamente en la gramática. Para el siglo XVII, comienza el período del realismo pedagógico que experimenta una importante evolución referente a la enseñanza de LE, donde se le daría importancia al desarrollo de la inteligencia más que a la memoria por medio del ejercicio práctico, es decir, que la enseñanza de cualquier

lengua debía ir emparejada con la experiencia de las cosas y se le daría prioridad a la lengua materna y después al estudio de otras (Martín, 2010).

Para el siglo XVIII, surge en Europa un movimiento cultural, especialmente en Inglaterra, Alemania, Francia y España donde se reflejó el ascenso de las LE en una Europa Occidental y dentro de los sistemas educativos, llamado el período de la ilustración. En este momento, la enseñanza de LE, o en este caso lenguas modernas, se incorporó por primera vez al currículo académico junto con la preponderancia del latín; con los que se implementaron los primeros métodos para su instrucción con fines políticos y culturales (Martín, 2010).

En el siglo XIX, con el inicio de la enseñanza de LE, el inglés y el francés se forjan como las lenguas más demandadas unidas al impulso industrial, comercial, al desarrollo del sistema de comunicaciones y las relaciones internacionales que impulsaron la necesidad de aprender las lenguas modernas. El uso de las lenguas clásicas, era casi exclusivo del entorno escolar y académico como base de su formación (Corvo, 2012). Para ese entonces, los idiomas comenzaban a recibir un enfoque más instrumental que formativo, las LE se aprenden más pero por razones prácticas y no tanto como adorno del hombre culto, debido a que las lenguas de la antigüedad y la cultura representaban la base de la formación del individuo.

Entre otras de las circunstancias que favorecieron la presencia de las LE en los programas escolares de las reformas educativas de diferentes países europeos, fue la sucesión de movimientos nacionalistas y la expansión de entidades geopolíticas, dando paso al multilingüismo, donde la emigración se presenta como otro eje de impulso para la enseñanza de idiomas en otros países, por ejemplo, Luxemburgo y Austria. (Corvo, 2012).

De forma general, se alcanza a observar el proceso de ascenso de los idiomas que marca la historia. Se aprecia la importancia de las lenguas clásicas para la formación escolar de los individuos, hasta la necesidad y requerimiento del aprendizaje de lenguas modernas con fines mayormente prácticos en un contexto que demanda dichos conocimientos, como la industrialización, comercio,

internacionalización y el propio flujo de migrantes; que actualmente continua siendo un asunto importante para muchas naciones de Europa.

1.2 El nuevo escenario para las lenguas extranjeras

Con el ascenso de la globalización a fines del siglo pasado, las LE adquieren una importancia inusitada. El concepto de globalización ha sido interpretado desde distintas perspectivas, aunque escolarmente y de manera general se le reconoce como una serie de procesos y prácticas económicas, sociales y culturales importantes desde los propios límites de una nación-estado (Kumar, 2013).

Dado a sus características, la globalización se presenta como una era de migración, información y nuevas formas de movilización. Aunado a esto, hoy en día un gran número de personas se moviliza; convirtiendo a algunas naciones y al mundo en sociedades plurales por ser grupos con características distintas, envolviendo a las sociedades en el multiculturalismo y multilingüismo de forma universal (Lo Bianco, 2014). Bajo estos efectos culturales promovidos por la globalización, los idiomas han concernido a una distribución espacial correspondiente a una nación, con una noción de idioma-espacio bajo una mirada geo-política dedicada y dominada por estándares formales y particulares de los idiomas distintivos entre espacios geográficos. Sin embargo, con el ascenso de la tecnología y el flujo de migrantes, los idiomas ya no se encuentran atados o exclusivamente asociados a un área territorial o bien, a una nación; sino que estos se relacionan con bienes, capitales, personas, conocimiento, imágenes, comunicación, cultura, creencias, incluso con drogas, crímenes, contaminantes y moda que fluyen alrededor de límites territoriales como consecuencia de la movilidad de la población (Kumar, 2013; Lo Bianco, 2014).

En educación, el fenómeno global también ha tenido efecto, respectivamente en educación lingüística, trascendiendo del monolingüismo hacia el bilingüismo y multilingüismo (Kumar, 2013). Las LE y su enseñanza, conciernen a un problema que marca diferencias clave en el intercambio de educación lingüística y globalización. Dando paso al comienzo de una educación bilingüe o multilingüe

obligatoria, por medio de reformas y un currículo académico establecido sobre su enseñanza-aprendizaje, creando nuevos retos para la educación (Lo Bianco, 2014).

Partiendo de lo anterior, la naturaleza cada vez más multicultural de las sociedades, representa un reto para la enseñanza-aprendizaje de LE. Sin embargo, este se refleja con mayor dificultad para quienes enseñan inglés, considerado un idioma universal, y con un enfoque utilitarista para oportunidades económicas y prácticas, más que el fomento de la cultura, espacio e historia (Kramsch y Zhu, 2016). El inglés, se coloca como el eje de idiomas del mundo, posición que ha obtenido a causa de una serie de razones históricas, incluida la gran escala de migración a la que se enfrentan las naciones, asentamiento de hablantes de lenguas nativas, imposiciones militares, poder comercial y político y el prestigio derivado de logros científicos y culturales (Kumar, 2013). En China, el inglés no es considerado como una LE cómo se representan el japonés, francés, alemán y español; sino que resulta una habilidad básica de la formación de sus habitantes y estudiantes, pasando a formar parte de una educación general más que como una propia LE. Su función en el currículo escolar refleja una formación adquisitiva de capital para distintos motivos y necesidades de quienes lo aprenden (Lo Bianco, 2014). Aun así, el inglés continúa creciendo como la segunda o tercera lengua extranjera más estudiada con mayor influencia en el mundo; debido a que no hay un país donde no se precise su utilidad, donde justamente este crecimiento también modifica la educación lingüística en los países, minorías lingüísticas y comunidades indígenas (Kumar, Zhang y Besmel, 2012).

Es así como el panorama para las lenguas extranjeras en la actualidad, marca el inicio del derribe de barreras geográficas y la distancia entre personas de otras naciones, para abrir camino al desarrollo multicultural y comunicativo por medio de un mundo globalizado que incita a la necesidad de aprender una segunda o tercera lengua para otorgarle diversas funciones. Los idiomas y el lenguaje han adquirido entonces, relevancia como medio de desarrollo intelectual.

En este panorama, la globalización ha afectado la cultura mediante la aparición de nuevas tecnologías de la comunicación que han contribuido a nuevos

flujos migratorios. Ello ha producido, el fenómeno conocido como súper diversidad lingüística y ha contribuido a reforzar y expandir la presencia de lenguas internacionales en contextos más diversos, así como el valor de su utilidad en términos económicos, como respuesta al mercado global, de instrumento de comunicación y asuntos culturales (Moreno, 2015).

De forma integral, estos efectos también han contribuido a los cambios que han sufrido las LE en educación, respecto a su enseñanza-aprendizaje y las utilidades que estas puedan recibir. Por lo que en el campo educativo, las escuelas registran tensiones respecto a la forma adecuada de impartir las LE y preparar a los estudiantes para un futuro incierto y complejo caracterizado por los retos globales y las barreras que representan la cultura, el idioma, su dominio y aplicación en el mundo real (Kramsch, 2014).

1.3 Educación lingüística en el marco internacional y nacional

Como se menciona antes, el mundo enfrenta continuamente cambios generados por la globalización y la generalización de las tecnologías de la comunicación e información. En educación, estas tendencias globales impulsan la enseñanza-aprendizaje de LE a través de diversas acciones. Por ejemplo, la puesta en marcha de políticas lingüísticas que apoyan tanto el aprendizaje de lenguas nacionales, como de LE y que dan forma al complejo educativo bilingüe y multilingüe en diversos países (Kumar, 2013). Otra fuente que impulsa las LE es la OECD. En algunos países de Europa el multilingüismo se asocia a la migración que implica el uso de nuevos idiomas ajenos a los estados europeos, que se hace evidente por medio de las interacciones sociales (UNESCO, 2017). Por lo que se implementan recomendaciones y estrategias para responder a los cambios y retos sociales en relación con la diversidad lingüística del mundo.

En Europa la migración es proveniente de diversas latitudes que impulsaron el ascenso del idioma inglés. La Comisión Europea y el Consejo Europeo (CyCE) promueven el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística en toda Europa. Por ende las escuelas Europeas han generado mayor interés en modelos para desarrollar una educación multilingüe (Comisión Europea, 2005). Algunas de las

políticas lingüísticas emitidas por el CyCE para los gobiernos nacionales consisten en que sus ciudadanos aprendan al menos dos LE y que la enseñanza de estas se imparta desde una edad temprana (Comisión Europea, 2019). Debido a que las lenguas permiten conexiones con otros países y culturas, afianzando la comprensión cultural, y además otorgándole un papel fundamental al dominio de idiomas para la obtención de empleo y movilidad, así como la competitividad económica que representa el multilingüismo de la Unión Europea (UE). Por lo que la ausencia de conocimiento lingüístico, provoca diversas problemáticas en el desarrollo de la población por lo que la UE ha establecido como prioridad la mejora de la enseñanza y aprendizaje de idiomas (Beacco y Byram, 2005; Comisión Europea, 2019).

Además el CyCE destaca que quienes aprenden idiomas a una edad temprana tienen mayores ventajas de movilidad, por lo que en aspectos académicos, los estudiantes comienzan a seleccionar con base en la disciplina de conveniencia, estrategias que conlleven al perfeccionamiento de sus habilidades lingüísticas e interculturales como una herramienta favorable en el mundo laboral. También resalta que estudios realizados en la UE sobre estudiantes titulados con experiencia internacional obtienen mejores resultados en el mercado de trabajo, ahora más globalizado (Comisión Europea, 2019), lo cual da pie a la continua búsqueda para la implementación de planes de estrategia respecto al dominio de LE y la empleabilidad.

No obstante, entre el fomento del dominio de varios idiomas por una sociedad multilingüe y como respuesta a las demandas globales, la diversificación de los idiomas también adquiere un papel importante en el forjamiento de identidad Europea que se prolonga contra la lucha del idioma inglés, mismo que restringe el valor y riqueza de la diversidad cultural del continente porque es considerado un idioma libre de cultura. Aunque se le reconoce como una lengua importante y universal por su utilidad en el resto del mundo, su dominio es poco asociado a una cultura, y refleja complejidad en la movilidad global de capitales, bienes, personas y crecimiento de una comunidad multilingüe y su función es mayormente asociada

a oportunidades y transacciones económicas como un factor de competitividad en los negocios. En este orden, se sugiere que el aprendizaje de LE consiste en algo más complejo que la función utilitarista que se les otorga, ya que su estudio soporta los contextos culturales donde es usado y contribuye al moldeamiento de la identidad de los hablantes y por ende, de los países (Kramsch y Zhu, 2016; Vez, 2009).

En relación con los países multilingües, la UNESCO, apoya las estrategias lingüísticas que promueven la enseñanza de lenguas maternas e indígenas. La preservación e importancia de las lenguas autóctonas reside en la conservación de la cultura, valores, conocimientos y tradiciones transmitidas en las mismas. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) subraya la importancia de la diversidad lingüística para alcanzar las metas de un desarrollo sostenible que considera a los idiomas como el medio para preservar y desarrollar el patrimonio y legado de la humanidad y de una nación. Es así como la educación multilingüe se conciliará a través de las lenguas maternas, mismas que la globalización ha disminuido debido a la pérdida progresiva de idiomas que representan recursos valiosos para un mejor futuro (UNESCO, 2019).

La diversidad lingüística representada por la migración, la variación de lenguas nacionales y el impulso de aprendizaje de LE también tiene atención en otras regiones (Della, Scott y Hinton, 2012). Algunos países del este y sureste de Asia conforman una región con alta diversidad lingüística, con un uso aproximado de 2,500 lenguas (Kirkpatrick y Liddicoat, 2017). En estos países, la implementación de políticas lingüísticas se han enfocado en la inducción del idioma inglés como segunda lengua en educación básica, apostando al pragmatismo económico como una razón fundamental para su enseñanza, y al acceso a mayor conocimiento, modernidad y como vía hacia la internacionalización. Su aplicación en el aula, tiene como fin aumentar los recursos culturales en materia lingüística e intelectual sin descuidar las lenguas nacionales (Lin y Man, 2009; Bahry, Niyozov, Shamatov, y Ahn, 2017).

En este mismo orden, los países de América Latina también cuentan con una alta diversidad lingüística y cultural. Las sociedades latinoamericanas son multiculturales y pluriétnicas, con múltiples realidades, nacionalismos, lenguas y costumbres (Vila, 2010). La lengua oficial es el español pero las lenguas indígenas también son consideradas oficiales. Actualmente se registran 522 pueblos indígenas que habitan en Latinoamérica con un empleo de 420 lenguas en uso al día de hoy (UNICEF, 2009). Entre las lenguas indígenas más habladas actualmente, se encuentran el náhuatl o azteca, el quiché, un tipo de lengua maya, el quechua, el aimara, el guaraní y el mapuche, y son más hablados en México, Guatemala, Honduras, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay, Chile y en regiones al norte de Argentina (Varela, 2005).

Partiendo de esto, para estos países la educación bilingüe figura en un contexto ideológico de integración y asimilación de los pueblos indígenas en el circuito productivo, mismo que requiere de términos educativos, estrategias pedagógicas y adecuaciones curriculares propiamente indígenas para potencializar el bilingüismo y sensibilizar bajo una filosofía intercultural la formación humana para la vida social (Fajardo, 2011). A pesar de las consideraciones, las políticas educativas aun no logran asumir el discurso intercultural que relacione las diferencias culturales y apueste a la educación como el eje principal e imprescindible para una formación de calidad, bajo esta diversidad lingüística como patrimonio de la humanidad y evitando el rezago de los pueblos indígenas con el impulso de la globalización y la búsqueda por responder a las demandas por medio de una educación bilingüe (Vila, 2010).

Relacionado a esto, los países han buscado responder a las recomendaciones que fomentan una educación lingüística por medio de programas y políticas públicas que permitan una educación bilingüe exitosa en contextos particulares, especialmente mediante la expansión y acceso de oportunidades enfocadas a la enseñanza del inglés con fines utilitarios para los negocios y comunicación internacional (Della, Scott y Hinton, 2012; Neeley, 2012; Cronquist y Fizbein, 2017). Cada vez más se reconocen los beneficios que otorga el dominio de

al menos un idioma extranjero en los negocios, en el escenario laboral, en cuestiones de seguridad y producción cultural, donde figuran principalmente el uso del idioma inglés, francés, chino, alemán, portugués, ruso y árabe (Barroso, 2014; UNESCO, 2017). Sin embargo, el interés de América Latina se centra en el idioma inglés con una fuerte inclinación hacia su enseñanza-aprendizaje reflejada en diversas políticas y programas que fomentan su dominio o adquisición (Cronquist y Fiszbein, 2017).

No obstante a pesar de los esfuerzos por incluirlo en el sistema educativo, no todos los países cuentan con un plan o estrategia nacional para la enseñanza del inglés de forma obligatoria. Solo la mitad de estos países desarrolla una estrategia para mejorar el aprendizaje del inglés. Los estudios sugieren que Chile es el país con políticas lingüísticas más avanzadas para el aprendizaje del idioma. Por otro lado, Argentina, Brasil y Panamá tienen marcos de políticas nacionales menos desarrollados. Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Perú y Uruguay en este aspecto se encuentran en vías de desarrollo con diversas fortalezas y debilidades. Su aplicación en el currículo nacional muestra variaciones por naciones. Por ejemplo, México emplea la enseñanza del inglés desde educación preescolar, mientras que Uruguay comienza su aplicación en nivel secundaria. La mayoría de estos países cuenta con currículos detallados para la enseñanza-aprendizaje del inglés, mientras que otros se encuentran en proceso de mejora para alcanzar una educación bilingüe deseable (Cronquist y Fiszbein, 2017).

1.3.1. El horizonte de los idiomas en México

Partiendo de las recomendaciones de las organizaciones internacionales que sugieren el impulso de una educación multilingüe, los países han realizado cambios en sus planes de estudio para formar estudiantes con mejores habilidades y competencias que logren figurar en el marco global a través del conocimiento de LE (Knight, 2006).

En relación con el marco internacional de enseñanza de LE, como se apunta, en América Latina no todos los países cuentan con una estrategia nacional para la enseñanza de idiomas extranjeros. México fue uno de los primeros países en

incursionarse y establecer el aprendizaje de una LE, enfocado en la enseñanza del inglés de manera obligatoria desde 1926 en las escuelas secundarias públicas (Cronquist y Fiszbein, 2017). Después se sometió a diversos programas que fomentaban su aprendizaje con distintos fines y en distintas áreas, hasta que se logró implementar de manera obligatoria con la aprobación de la reforma educativa de 2011, donde el idioma inglés fue fijado en el plan de estudios de educación básica para alcanzar un dominio pleno (SEP, 2017). Ahora, la derogación de esa reforma en 2019, implicó cambios que aún no permiten observar cómo se implementará la enseñanza del idioma, aunque existen indicios sobre la mayor importancia que se le dará a las lenguas autóctonas (Hernández, 2019).

Pese a las estrategias integradas al sistema educativo, México aún enfrenta grandes desafíos en materia de enseñanza de inglés. El índice de competencia a nivel mundial en el dominio del inglés (EPI) sugiere que los países de América Latina tienen un dominio bajo y moderado de la lengua, donde México bajó del puesto 44 al 57 entre 88 países en su dominio (Education first, 2019). Por otro lado, algunos datos indican que solo el 13% de la población mexicana tiene dominio de al menos una LE y en su mayoría se trata del inglés (Consulta Mitofsky, 2013).

Por otro lado, las lenguas, e incluso las lenguas autóctonas, no son objeto de políticas públicas, por lo tanto no existe propiamente una política lingüística para su enseñanza o fomento. Esto deja en manos de los particulares la enseñanza de las LE en México, de ahí que en años recientes las academias, escuelas y asociaciones para la enseñanza de idiomas extranjeros haya proliferado.

En el nivel superior, la enseñanza de las LE tiene data de los años sesenta del siglo pasado. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) enseñaba LE desde la década de 1950, pero es hasta los años sesenta del siglo pasado que adquiere mayor relevancia con la creación del CELE (Bufi, 2014). Otras instituciones también incursionan en la enseñanza de LE puesto que las consideran importantes para responder a las demandas del mercado laboral/profesional global y que ponen bajo presión a las IES para capacitar a sus estudiantes para el futuro (Cronquist y Fiszbein, 2017). En la Universidad de Sonora (UNISON) la enseñanza de LE toma

partida desde 1960 con la enseñanza de varios idiomas. Entre los más demandados se encontraban el inglés y francés. Con el interés de la población inscrita en los cursos y reflejado en el aumento de la matrícula, la UNISON formaliza en el año 2000 el Departamento de Lenguas Extranjeras (DLE) con una oferta de nueve idiomas (Cota, 2015). En todos los casos, las LE eran vistas como un requisito para algunas licenciaturas o bien, como un deseo de los estudiantes por avanzar en el idioma.

En 2003 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) recomienda la enseñanza del idioma inglés y otras LE, dejando en determinación de las universidades el idioma y el nivel de dominio requerido en sus programas académicos. En la actualidad prácticamente las principales instituciones de educación superior cuentan con centros de enseñanza de LE, sobre todo las universidades públicas, donde la mayoría solicita la acreditación del idioma inglés, aunque no siempre es obligatorio, a pesar de que todas cuentan y ofrecen con este curso. En México, una práctica común de las universidades para demostrar el dominio consiste en la acreditación del idioma inglés con 450 puntos en el Test of English as a Foreign Language (TOEFL) a nivel institucional o equivalente a los otros exámenes de inglés (British Council, 2015).

La búsqueda por implementar estrategias y medidas para el estudio de LE por parte de las instituciones de educación superior, son un reflejo del impulso y cambios generados por la globalización, así como una respuesta a las implicaciones y demandas que este fenómeno exige (ANUIES, 2004). Por otro lado, poco a poco, estos cambios se han reflejado en la población estudiantil, quienes muestran un interés por instruirse en LE, y que ha generado la expansión de los centros de idiomas en las universidades del país y en otras partes del mundo (British Council, 2015; Eurostat, 2015; Consulta Mitofsky, 2013; Goldberg, Looney, & Lusin, 2015).

1.3.2 Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora

Los antecedentes sobre la enseñanza de LE en la UNISON datan de 1962. En ese año se creó la Academia de Idiomas (AI) y para 1964 incrementó tanto la demanda e interés de los participantes -internos y externos- que comenzaron a fijarse lineamientos formales para la toma de los cursos ofrecidos, aunque en un principio la oferta estaba destinada únicamente para estudiantes adscritos a la universidad. En el ciclo 1965-1966 la AI contaba con una matrícula de 115 alumnos, una cifra importante pero que aún conformaba una minoría de estudiantes para las dimensiones de la UNISON. En 1974 se hace el reconocimiento formal del área de idiomas en la universidad y para 1980 se comienza a ofertar cursos optativos de la enseñanza del inglés (gramática y pronunciación). En 1983 la AI continúa en incremento y justo en ese ciclo se permite el acceso a los cursos a estudiantes extrauniversitarios. En el 2000, se establece formalmente el DLE con una matrícula de 4,000 estudiantes divididos en internos y externos. Pese a la importancia del inglés, el objetivo de promover otras LE no consistía solo en la lengua, sino en la diversidad cultural y al intento de responder a las políticas institucionales y nacionales sobre la demanda de la obtención de mayor conocimiento en idiomas extranjeros en materia e influencia de la globalización (Cota, 2015).

Actualmente, el DLE es el departamento con mayor cantidad de estudiantes en la UNISON, registra un total de 10,406 estudiantes inscritos en LE en 2018, la mayoría de ellos se concentra en la Unidad Regional Centro, con sede en la Ciudad de Hermosillo, Sonora, con un registro de más de 7,000 estudiantes. Las cinco sedes restantes –en las ciudades de Caborca, Cajeme, Navojoa, Nogales, y Santa Ana- tienen poblaciones estudiantiles menores y solo imparten cursos de inglés, a excepción de la Regional Norte que oferta cursos de francés (UNISON, 2018). Las demandas de instrucción en LE son cubiertas por la población universitaria (internos) y por una población externa a la institución.

Este trabajo enfoca su estudio en el departamento de idiomas de la Unidad Regional Centro. En general, el grueso de la población se concentra en el idioma

inglés, con una matrícula de 5,417 estudiantes equivalente al 72.2% de todo el registro estudiantil, debido a la importancia y exigencia institucional que se le otorga para la acreditación de ese idioma. Los demás cursos cuentan con menor cantidad de estudiantes, aunque entre los idiomas de preferencia figuran el francés y alemán, con una matrícula de 1,377 estudiantes, que representan el 18.3% de la población general. La participación en el resto de los idiomas –japonés, italiano, chino mandarín, portugués, ruso, árabe y español para extranjeros- resulta menor, con una matrícula total de 705 estudiantes (9%) (Atondo, 2017).

1.3.3 Estudiantes de lenguas extranjeras de la Universidad de Sonora

Los aproximadamente 7,000 estudiantes que alberga el DLE son notoriamente diversos. Una primera aproximación sobre los estudiantes, permite saber que se trata de universitarios y una población externa. Visto por género, las estudiantes superan a los hombres, 55.5% y 44.4%, respectivamente. Respecto a la edad, los estudiantes se agrupan en un rango de 18 a 24 años (57.9%) lo cual resulta razonable al tratarse de estudiantes universitarios inscritos en la UNISON, quienes cuentan con preferencia en el departamento. Entre los requerimientos para ingresar al DLE se encuentra tener un mínimo de 15 años de edad y justamente son estos jóvenes de 15 y 19 años quienes ocupan el segundo puesto de la matrícula (17.1%) y una presencia menor de adultos y adultos mayores (24.9%).

Respecto a la escolaridad de los estudiantes, el DLE atiende preferentemente a estudiantes de educación superior (81.4%) sobre todo en nivel licenciatura, seguido de estudiantes de secundaria y preparatoria (16.4%) y con menor presencia de estudiantes de posgrado (1.6%) y nivel técnico (0.3%). En cuanto a la LE estudiada, la población se inclina marcadamente hacia el idioma inglés (72.2%) seguido por el francés (11.8%) y alemán (6.5%), en el resto de los idiomas su participación no es tan pronunciada. En torno a lo anterior, el nivel de avance también es un dato que caracteriza a la población en el estudio y es que la concentración de los alumnos subsiste en los niveles básico e intermedio de los idiomas. En inglés solo el 11.4% alcanza los niveles avanzados, en francés lo hace el 4.3% y en alemán el 6.3%. Por otro lado, a pesar de que italiano no tiene un

porcentaje considerable en comparación con estos idiomas, el 14.2% de su matrícula llega a cursos avanzados.

En este orden, los rasgos de la población general ofrecen orientaciones fijas respecto a sus aproximaciones y características como estudiantes de idiomas. No obstante, si se consideran sus características por estatus –interno y externo-, parecería ser que los resultados otorgan una mirada distinta a estas orientaciones.

Los estudiantes internos conforman el 72.4% de la matrícula del DLE. Su presencia también es conformada por mayor presencia de mujeres (53.1%). Respecto a la edad, esta no resulta relevante debido a la escolaridad de la población, que coincide con el rango común de 18 a 24 años de edad (81.7%). Del mismo modo, la escolaridad de esta población tampoco resulta un factor que deba resaltarse, su relevancia la adquiere desde el área de conocimiento de los estudiantes.

La UNISON ordena su oferta educativa en seis Divisiones: División de Ingeniería (DI), División de Ciencias Sociales (DCS), División de Ciencias Biológicas y de la Salud (DCBS), División de Ciencias Económicas y Administrativas (DCEA), División de Humanidades y Bellas Artes (DHBA) y División de Ciencias Exactas y Naturales (DCEN). Su participación en las LE presenta distintas orientaciones, la DI aporta mayor número de estudiantes a los idiomas (26.6%), la DCBS aporta el 19.6%, seguida de la DCS (17.6%) y la DCEA (16.9%). La proporción del conjunto del DLE coloca a la DHBA y a la DCEN en los últimos puestos con porcentajes del 9%. Aunque aparentemente la DI tiene mayor presencia en el estudio, si se compara la proporción de cada área de conocimiento en el DLE con la matrícula de la división, la DCEN es la que aporta mayor porcentaje de estudiantes (49.5%) (Atondo, 2017).

Así como su distribución por disciplina, las divisiones también marcan orientaciones distintas en los idiomas. El inglés resulta una excepción para este grupo de estudiantes debido a que todas las divisiones tienen una alta participación en el idioma, de acuerdo a su adscripción el 58% y 85% de la matrícula universitaria cursa esta LE, debido a las exigencias institucionales que marcan su acreditación. Por otro lado, la DHBA es la más diversificada de todas en el estudio, ya que sus

estudiantes tienen presencia en todas las lenguas, especialmente en francés (19.8%), alemán (6.4%) e italiano (3.7%). La DI orienta a sus estudiantes hacia alemán, francés con el 9% y japonés con el 3%. El área menos diversificada resulta la DCS, su estudio se concentra en el inglés (85%), seguido de francés (6.5%) y alemán (2.1%), el resto de las lenguas cuentan con escasa participación. La DCEA, DCEN y DCBS también cuentan con participación en estos idiomas aunque no tan relevante como las anteriores (Rodríguez, Durand, Atondo y Salado, 2018). Respecto al nivel de avance, el porcentaje de quienes continúan a niveles avanzados de esta población oscila en solo el 7.2%, el resto se concentra en los niveles básico o intermedio. Quienes se mantienen en la cúspide de los niveles superiores son la DI y la DCEN con poco más del 11.4%, mientras que la DHBA y la DCBS mantienen una proporción considerable en estos niveles (9.4% y 6.3%), el resto de las divisiones no alcanzan ni el 5% en un nivel avanzado de los idiomas.

En cuanto a la población externa, sus características marcan diferencias notorias en la orientación del estudio. La población abarca el 27.5% de la matrícula del departamento, al igual que el resto las mujeres tienen mayor presencia que los hombres (61.9%). En edad, este grupo se caracteriza por jóvenes entre 15 y 19 años (38.6%) y con mayor participación de estudiantes maduros (23.8%). Por lo que toca a la escolaridad, la población se conforma por estudiantes pertenecientes a nivel secundaria y bachillerato (59.6%), seguido por estudiantes de licenciatura (32.8%). Al igual que el resto de la población, estos estudiantes también marcan tendencias en las LE de estudio. Inglés (55.9%) continúa siendo el idioma predominante, sin embargo, su proporción no es tan sobresaliente como el caso de los estudiantes internos, en las otras lenguas la participación aumenta, especialmente en francés (18.6%) y alemán (10.1%). El avance en el estudio de idiomas es considerablemente mayor para esta población, con poco más del 12% de estudiantes inscritos en los niveles avanzados (Rodríguez, Durand, Atondo y Salado, 2018).

De acuerdo a la información obtenida sobre los estudiantes, se puede afirmar que las poblaciones presentan matices distintos en el estudio de LE. De acuerdo a

la literatura especializada, el aprendizaje de LE está asociado a una serie de factores de diversa índole. El impulso de la globalización en el mercado laboral, profesional y escolar, ha influido en el nivel de ascenso e importancia que han adquirido los idiomas en diversos contextos, como en educación y las instituciones, e incluso en las propias aspiraciones de la población (Acosta, Navarro y Planas, 2014). En la actualidad es posible reconocer la importancia del idioma inglés por su propiedad universal en prácticamente todas las esferas de la vida, y con una fuerte tendencia hacia el ámbito laboral. Por otro lado, el resto de las LE tienen variaciones respecto a su valor e importancia aplicados en diferentes contextos, con fines asociados a nuevas oportunidades y facilidades como herramientas que prometen un futuro favorable a quienes cuentan con su dominio comparado con quienes no cuentan con el conocimiento (Stein, 2016).

Aunado a esto, la orientación por idioma de estudio en el DLE está diferenciada y es resulta evidente si se observa por estatus. Dentro de esta divergencia es posible asociar algunos factores que podrían explicar el impulso de la población y sus expectativas de acuerdo a sus características. En una primera mirada, los estudiantes provienen del medio escolar, profesional y laboral. En el medio profesional como en el laboral, el impulso hacia el estudio puede relacionarse con las oportunidades de movilidad y de trabajo que otorga el conocimiento de idiomas. Cada vez más, las LE resultan esenciales para ascender a mejores posiciones sociales, principalmente asociado con estos campos. En este caso, cabría suponer que son los factores sociales y el contexto donde se desenvuelven los estudiantes los que incitan estas determinaciones. Justamente, porque las características de ambas poblaciones, mantienen rasgos diferenciados y son provenientes de contextos específicos, por lo que podría deducirse que es la combinación de ambos factores los que pesan en sus decisiones y marcan las diferencias en el estudio.

En este sentido, la universidad y el área de conocimiento figuran como factores centrales que posiblemente impulsan el ingreso y expectativas en las LE. En una primera aproximación, el ingreso en el DLE para los estudiantes internos

está condicionado por las exigencias institucionales de acreditación para el idioma inglés (UNISON, 2017). Sin embargo, para el resto de las divisiones en otros idiomas, la orientación no resulta tan clara, aunque podría suponerse que el interés quizá este orientado por el campo disciplinario, considerando las variaciones que presentan por división. Un ejemplo, es la DI que tiene mayor participación en al menos seis de los idiomas que oferta el DLE, pero con especial atención en alemán, lo cual coincide con un factor interesante sobre estos estudiantes, pues son ellos quienes tienen mayor participación en programas de movilidad (UNISON, 2017), por lo tanto, quizá sus apuestas en las LE sean generadas desde el propio ambiente universitario o bajo una suerte de imagen entre la profesión y el idioma con una noción utilitarista. Por otro lado, la DHBA mantiene una orientación diversificada en los idiomas, pero está resulta afín a las lenguas romances, en este caso, quizá sea el carácter de la disciplina lo que impulsa este interés, y que podría aplicarse para el resto de las divisiones. Aunque estas estimaciones resultan comprensibles, se desconoce el peso y la importancia que tiene la disciplina de procedencia de los estudiantes en sus elecciones y expectativas sobre las LE.

Para la población externa, el juego de los factores sociales en sus determinaciones adquiere mayor complejidad y relevancia. La edad y escolaridad de los estudiantes son clave para determinar las suposiciones de ingreso. La combinación de estos factores hace difícil acentuar las decisiones hacia una sola variable que explique su ingreso, ya que se trata de estudiantes jóvenes generalmente provenientes de bachillerato pero también del medio universitario y campo profesional. En este sentido y considerando la información previa que se tiene sobre la población del DLE (Atondo, 2017) pueden estimarse varias vertientes.

La primera define su importancia desde ambas características –edad y escolaridad- debido a que al tratarse de una población relativamente joven, las decisiones podrían estar condicionadas por una exigencia u orientación familiar, generalmente porque los jóvenes son mayormente influenciados por sus padres. Además, algunos de los datos que otorgan una ligera mirada a los antecedentes de la población, indican que provienen de familias con conocimiento en LE y cuentan

con un nivel socioeconómico favorable. Partiendo de estos indicadores, es posible suponer que bajo estas condiciones sociales, las familias apuesten al aprendizaje de idiomas extranjeros con el fin de obtener beneficios que sean capitalizados en el medio escolar y laboral de los estudiantes.

Por otro lado, es quizá el contexto escolar (nivel medio superior y superior) donde se desenvuelven los estudiantes, la fuente de impulso hacia el estudio, donde los sujetos apuestan por estrategias orientadas hacia el futuro profesional y laboral condicionada por este campo. Estas consideraciones también resultan relevantes para la población externa, ya que parte de su matrícula la conforman estudiantes de licenciatura y el medio laboral. Por lo tanto, el idioma podría representarse como un medio o exigencia para que los individuos logren desarrollarse y moverse en campos ventajosamente y obtener resultados favorables del estudio.

Otra de las apuestas del estudio, es la continuidad en los idiomas, principalmente porque se trata de una población que conforma una minoría en el DLE y además resulta desconocida en el campo; así como se consideran diversos factores que explican las razones de ingreso y las expectativas generadas por los estudiantes. Quizá los motivos por avanzar en las LE sea consecuencia de estos elementos que generan imágenes asociadas a su contexto y originan, mantienen y modifican las motivaciones durante el proceso de aprendizaje; por lo tanto, identificar el entusiasmo o su ausencia, permitiría comprender un panorama más amplio sobre la existencia de una posible élite en el DLE en el estudio de idiomas en niveles avanzados.

Por último, el género se presenta como un factor con tendencias relevantes en el estudio de LE. La información permite apreciar una mayor participación de mujeres en el departamento, y ambos sexos manifiestan sus propias orientaciones en los idiomas, como se aprecia en las poblaciones por estatus. Resultaría interesante indagar sobre los factores y las condiciones que marcan los distintos matices entre la matrícula femenina y masculina respecto a sus elecciones, el ingreso y las expectativas en los idiomas.

Por consiguiente, conviene ampliar el panorama sobre los estudiantes de LE del DLE UNISON, con el fin de dar explicación al origen de sus determinaciones para incursionar en los idiomas y lo que esperan obtener de los mismos, desde una perspectiva sociológica. Las características y el contexto donde se desarrolla la población, funcionan como base para dar paso a posibles explicaciones, sin embargo, los referentes teóricos que ayudarán a responder estos cuestionamientos, son la teoría de la elección racional, que indica que los procesos sociales son producto de la acción individual, normada socialmente y con bases racionales que permiten realizar una valoración sobre los beneficios que obtendrán de sus acciones en un marco de preferencias y restricciones (Martínez, 2004). Por otro lado, la teoría de la *reproducción* de Bourdieu y Passeron (1979) concede peso al origen social en las determinaciones y acciones de los individuos, como un factor preciso en la reproducción de diferencias por medio de las prácticas sociales y culturales de los sujetos, dadas en campos determinados que otorgan capital cultural, mediado por un sistema de disposiciones con las que cuenta la persona (*habitus*), adquiridas en el seno familiar y escolar, que jerarquizan las posiciones de los individuos en el espacio social. Por último, se consideran las teorías sobre la motivación en el estudio de LE con el fin de atender las razones que impulsan la permanencia y perseverancia de los estudiantes en la práctica.

1.4 Preguntas de investigación

De acuerdo con lo expuesto, la pregunta central que guía la investigación es ¿Cuáles son las razones de ingreso y expectativas de los estudiantes del DLE?

Asimismo, las preguntas específicas que orientan el estudio son: ¿Qué importancia tiene la familia, y la escuela en el ingreso y permanencia en el estudio de LE? ¿Qué importancia tiene la disciplina y la institución universitaria de los estudiantes en el estudio de lenguas extranjeras? ¿Quiénes estudian niveles avanzados y por qué continúan?

1.5 Objetivo general

Ampliar y generar nuevo conocimiento sobre los estudiantes de LE del DLE de la UNISON sobre sus razones de ingreso, expectativas y permanencia, para reconocer la importancia de sus características y el contexto social donde se desenvuelven en sus determinaciones con el fin de que la información funcione para la eventual mejora en la toma de decisiones y propuestas para la institución.

En otro orden, los objetivos específicos son:

- Describir y conocer quiénes son los estudiantes que llegan a niveles avanzados de las LE.
- Identificar en qué medida los factores sociales (familia, escuela, disciplina, edad, género y escolaridad) influyen en las decisiones de los estudiantes.
- Identificar las imágenes y expectativas de los estudiantes sobre las LE.
- Identificar la importancia de la universidad y el área de conocimiento en el estudio de las LE.
- Ubicar la influencia de la familia en las decisiones y expectativas de los estudiantes de LE.

1.6 Justificación

El estado de conocimiento sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en México, resulta un campo incipientemente desarrollado, o bien de reciente creación. A pesar de ello, se trasluce un futuro prometedor para este campo, con fines educativos, de investigación, institucionales y políticos, principalmente para mejorar el estado actual en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas en México (Ramírez-Romero, 2009). En la Universidad de Sonora y en el país, se cuenta con primeros acercamientos sobre quiénes estudian LE, sin embargo, en este panorama, los estudiantes de idiomas aún se perciben como actores desconocidos, debido a la heterogeneidad y diversidad de sus perfiles, por lo que resulta pertinente conocerlos (De Garay, 2012), así como las condiciones que impulsan su interés por los idiomas y sus expectativas. Ampliar el panorama de estudio de idiomas extranjeros resulta pertinente no solo por el fin de aportar

conocimiento para el ámbito científico, sino porque la información recabada puede resultar una fuente considerable para proponer mejoras en su enseñanza. Este trabajo pretende cubrir el conocimiento sobre estudiantes de idiomas en la educación superior bajo un marco interpretativo de los referentes teóricos de la reproducción y la elección racional expuestos en el siguiente capítulo, que otorguen significado a sus acciones, procesos, trayectorias y experiencias en un contexto que exige retos y cambios constantes a nivel educativo y personal.

Capítulo 2. Estudiar idiomas: entre la reproducción y la elección racional.

En este capítulo, se exponen los lineamientos teóricos para describir a la población de idiomas del DLE UNISON y el impulso de sus determinaciones y comportamientos en el campo. En este acercamiento, se hace uso de la teoría de la reproducción de capitales culturales (CC) de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1979) y la teoría de la elección racional (TER), considerando los aportes e ideas de Raymond Boudon y diversos estudios sobre los procesos de elección y acción de los individuos. La primera resulta pertinente porque propone que el peso del origen social de los estudiantes influye en la adquisición de bienes valiosos en un campo determinado. En este sentido, la familia juega un punto determinante en las orientaciones y decisiones, así como las trayectorias escolares de los estudiantes para dar paso a la comprensión de sus prácticas culturales y sociales.

La TER analiza las decisiones y acciones de los individuos bajo un cálculo racional del cual se espera obtener beneficios, y considera que las decisiones de los individuos son tomadas bajo un razonamiento dentro de un marco referencial de posibilidades y restricciones que resultan valiosas y pertinentes para la valoración del cumplimiento de sus objetivos y que le otorgan sentido a sus prácticas.

Asimismo, se desarrollan apuntes sobre referentes teóricos de la motivación en el estudio de LE que ilustran la perseverancia y las expectativas de los sujetos en relación con las imágenes y objetivos que generan sobre el estudio de LE. Posterior a ello, se exponen aproximaciones teóricas sobre el estudio e impacto de los factores sociales y el contexto de los individuos, con el fin de conocer los ejes esenciales bajo los cuales giran las condiciones en las que los estudiantes toman decisiones; por un lado se considera el género, la edad y el origen social y por otro, el peso de la disciplina.

Finalmente, se concluye que las orientaciones y determinaciones de los estudiantes son mediadas por una serie de factores que modifican sus comportamientos y elecciones bajo una suerte de imagen utilitaria y cultural que se

le otorga a los idiomas, como un medio para sobresalir y desenvolverse ventajosamente en diversos campos.

2.1. El estudiante contemporáneo

Retomando los asuntos expuestos en el apartado anterior, se reconoce que los idiomas han ascendido en las sociedades contemporáneas y en las mismas prácticas sociales, especialmente en educación (Kumar, 2013; Kramsch, 2014). En este aspecto, se aprecia una respuesta favorable de parte de la población estudiantil por aprender LE. Sin embargo, determinar las razones y el origen de su interés, resulta complejo debido a la heterogeneidad que caracteriza a este grupo de estudiantes. El conjunto de sus características y orientaciones en el campo de idiomas presenta variaciones y pistas que podrían afianzarse como indicadores que den explicación a sus decisiones.

Para una mejor comprensión sobre la consideración de las características de los estudiantes, es necesario definir el concepto de estudiante. En un primer enfoque se concibe al estudiante en un margen escolarizado, es decir, su concepto destaca el rol y desempeño que tiene de estudiar; más allá del campo escolarizado, se reconoce que estudiar no es la única función que caracteriza a estos individuos, debido a que son actores con participación en distintos contextos sociales donde a su vez deben asumir otro tipo de roles y responsabilidades, es decir, se clasifican como actores plurales que pueden ser hijos, padres, empleados, provenientes de etnias indígenas, migrantes o foráneos, que hacen diferente su trayectoria escolar (Guzmán y Saucedo, 2015).

La complejidad que caracteriza a estos actores, descansa en su heterogeneidad. Las diferencias marcadas por género, edad, origen social, nivel socioeconómico, adscripción institucional y disciplinaria, marcan distintos perfiles de estudiante que tienen efectos en sus trayectorias. En este orden con base en lo previamente expuesto, el contexto y los factores sociales con los que se desarrollan los estudiantes trazan las líneas hacia la comprensión de sus comportamientos y diferencias en el campo escolar como actores desconocidos (De Garay, 2012).

La comprensión de los estudiantes desde sus componentes individuales, colectivos, subjetivos y culturales, generan sentidos y vivencias en sus actuaciones, experiencias y prácticas culturales. En estas trayectorias, se detecta la influencia de algunos factores que modifican el desempeño y prácticas escolares, en relación con sus condiciones personales, familiares, académicas y los contextos donde se desenvuelven (Guzmán, 2011; 2017).

En el caso de los estudiantes de idiomas, las aproximaciones previas describen y clasifican a la población del DLE como un grupo diverso que marca diferencias en el estudio (Atondo, 2017). Bajo este orden, el contexto y los datos sociodemográficos de los estudiantes indican que sus decisiones y prácticas culturales se asocian a una serie de factores como el estatus, la disciplina, el origen social, la edad, el género y la escolaridad. Por lo tanto, es sostenible identificar a la población de idiomas como actores desconocidos en el campo de educación en relación con sus prácticas, procesos y trayectorias en las LE.

2.2. Calculando las elecciones

Estudiar un idioma extranjero requiere de la toma de decisiones de quienes desean aprenderlo, sin embargo, las condiciones en las que estas iniciativas se toman dependen de la consideración de una serie de factores para realizarlas. Justamente la TER puede arrojar luz sobre este proceso de voluntad. Como una corriente de economía, la TER fue adquiriendo importancia para las ciencias sociales, específicamente en la sociología, como fuente para dar explicación a fenómenos sociales (Martínez, 2004). Por esta razón, la teoría forma parte de las ciencias que estudian el comportamiento humano, como resultado de fenómenos derivados de las acciones individuales y grupales de los individuos en un entorno social (Vidal de la Rosa, 2008; Boudon, 2006).

Uno de los enfoques de la TER consiste en el análisis del razonamiento que subyace en los patrones coherentes de una elección y cómo el individuo actúa racionalmente en diferentes circunstancias. De tal modo, que el origen de una elección, deriva de un deseo bajo un razonamiento orientado hacia un fin específico. En ese sentido, la elección no puede existir sin la razón, aunque en medida en que

esta haya influido en las decisiones, se modifica dependiendo del escenario y las probabilidades para obtener lo deseado, es decir, considera los fines que desea alcanzar el individuo y los medios que resulten válidos para su cumplimiento (Allingham, 2002). Por consiguiente, la elección racional implica que los individuos toman decisiones o hacen lo que hacen para obtener una satisfacción máxima como consecuencia de sus actos, sin olvidar que actúan como seres racionales, y que sus creencias, su forma de actuar y comportarse están condicionadas por un conjunto de razones percibidas como convenientes para ellos mismos (Boudon, 1996; 2006).

Uno de los fundamentos básicos que conforman la TER es su dimensión objetiva y subjetiva. Lo primero hace referencia a las restricciones que se enfrenta el individuo y que probablemente se vean reflejadas en su contexto. Lo segundo, consiste en las preferencias e interpretaciones que hace el sujeto sobre su realidad; por lo tanto sus elecciones son condicionadas por ambas dimensiones mediadas por la racionalidad (Martínez, 2004). El hecho de considerar una parte de la elección como subjetiva, implica reflexionar sobre las metas y pensamientos particulares de los individuos y que la información con la que cuenta cada uno, funciona como método para valorizar cada situación (Dieterlen, 1987). Por lo tanto, la valorización de una situación implica llevar a cabo un cálculo, que juega el papel de guía pero no indica cómo se tiene que realizar las acciones y en consecuencia, las decisiones terminan siendo meramente subjetivas (Allingham, 2002). En cambio, el lado objetivo de las decisiones, requiere considerar los recursos con los que se cuenta, mismos que influyen en la movilización de los actores y en los cambios de sus deseos y oportunidades, debido a que la búsqueda de un beneficio implica esfuerzo y percepción de los individuos (Martínez, 2004).

Un punto fundamental que permite explicar y comprender las elecciones de los sujetos, es el orden que se le da a las preferencias. Cada individuo espera escoger el método que resulte sostenible para sus intereses y motivaciones; estos van acomodados en medida de realizar apuestas que resulten racionales con el fin de cumplir con el objetivo planeado y obtener la utilidad esperada (Allingham, 2002; Noguera, 2012). No obstante, los intereses tienen un papel importante en las

decisiones, pero son las restricciones las que juegan un papel crucial para alcanzar las metas establecidas por medio de su modificación. De esta manera, considerar las restricciones, permite a los individuos inclinarse nuevamente bajo un razonamiento sobre lo que será provechoso y de mayor utilidad (Curzio, 2001) debido a que las personas se desenvuelven en distintos espacios donde se pueden aplicar diversas estrategias para sus elecciones con distintos niveles de utilidad. Por ejemplo, podría considerarse que las decisiones de los estudiantes del DLE han sido condicionadas bajo un razonamiento, debido a que sus características, la elección del idioma, sus expectativas y distribución en el departamento son un reflejo de sus acciones, mismas que podrían estar guiadas por estrategias empleadas por los propios estudiantes para una utilidad específica de la lengua, ya sea a nivel escolar, profesional, laboral, cultural e incluso bajo el contexto socioeconómico del estudiante, en medida de la consciencia que ellos tengan sobre los beneficios que representa estudiar una LE en la actualidad, y con el impulso de la globalización e internacionalización para sus propios beneficios. La recopilación de literatura coincide en que estudiar idiomas representa una serie de oportunidades y ventajas en distintos ámbitos (Stein, 2016) que requieren de la consideración de estrategias con base en las preferencias y restricciones sobre su uso y las posibilidades que tienen los estudiantes para alcanzar esas metas y beneficios.

Para observar las preferencias de los sujetos es imprescindible hacerlo desde las propias acciones de los individuos, sus elecciones y estrategias deben mantener una coherencia con lo que desean (Martínez, 2004). Una idea que ejemplifica lo anterior, es la alta participación de estudiantes internos provenientes de la DI en los idiomas, pero preferentemente en el idioma inglés y alemán. Con menores excepciones, las exigencias institucionales que recibe esta división en la UNISON respecto a la acreditación del inglés, son desiguales en comparación con el resto de las carreras; para tres de sus carreras –Ingeniería Industrial y de Sistemas, Ingeniería Mecatrónica e Ingeniería en Tecnología Electrónica- la exigencia consiste en la acreditación del idioma en un nivel avanzado correspondiente a los niveles VI y VII (UNISON, 2012). En este orden, podría

considerarse que la participación de estos estudiantes en el idioma y sobre todo en niveles avanzados, no sea casualidad, pues justamente sus acciones tomarían sentido respecto a las estrategias y las medidas que toman para responder a los reglamentos y a la mayor exigencia institucional que tienen como estudiantes de estas carreras. Visto de este modo, la orientación hacia un nivel avanzado del idioma y el interés de estos estudiantes en idiomas como alemán permite discutir sobre la condición de sus decisiones, quizá estas están siendo moldeadas por una suerte de imagen creada en el ambiente universitario o bien, en el clima disciplinario en relación con los beneficios curriculares que podrían obtenerse en función del área de conocimiento.

Otra pieza clave que ejemplifica el estudio de los estudiantes de la DI en LE bajo un posible cálculo orientado a sus polos de formación, es su alta participación en programas de movilidad, respectivamente en el programa MEXFITEC que ofrece la UNISON, donde los idiomas inglés y francés figuran entre los requerimientos oficiales (MEXFITEC, 2019). Por lo tanto, las apuestas de estos estudiantes podrían estar orientadas por las expectativas y áreas de oportunidad que van percibiendo dentro del marco disciplinario, donde el idioma resulta el medio para potencializar las posibilidades y obtener lo deseado.

Por otro lado, para el resto de las asignaturas inscritas en el DLE, el estudio del inglés podría asociarse directamente con la exigencia institucional, a excepción de quienes cursan niveles avanzados, pero además la orientación en el estudio de otros idiomas, podría estar condicionada por el área de conocimiento con fines para el futuro profesional, ya que algunas lenguas –chino mandarín, francés y alemán– comienzan a ser más valorizadas por el mercado de trabajo, y su dominio representa mejores oportunidades para ascender o adquirir el empleo (Stein, 2016). Estas suposiciones resultan razonables bajo la mirada de la TER, ya que su ingreso, expectativas y permanencia estarían guiadas racionalmente por sus intereses, deseos y las dificultades a las que se enfrentan para cumplir sus objetivos, validando costos, riesgos, utilidades y beneficios, y considerando el idioma de estudio como

una de las estrategias que potencializar su cumplimiento (Boudon, 2006; Curzio, 2001; Vidal de la Rosa, 2008).

En otro sentido, la población externa marca otras tendencias, con excepción del inglés, estos estudiantes son mayoría en el estudio de otros idiomas, sin embargo, sus elecciones no logran asociarse inmediatamente con preferencias e imágenes específicas en comparación con la población interna y la disciplina. Esto se debe a que este grupo de estudiantes es mucho más joven y diverso, donde la racionalidad de las decisiones podría ponerse en duda y podría implicar una serie de factores distintos que afectan la toma de decisiones en contextos determinados como la escuela, la familia, el círculo social e incluso la tecnología, es decir, los beneficios que esperan obtener, podrían variar tanto en el sentido profesional, laboral, cultural y personal; sin embargo, esto no sugiere que no sea así para la población interna, pero sus características de acuerdo al área de conocimiento, permiten afiliar conjeturas entre sus elecciones y la disciplina.

Puesto que la TER intenta explicar los fenómenos sociales a través de las acciones de los individuos desde un enfoque sociológico, no considera las creencias que condicionan las acciones de los individuos, sino que busca comprender su comportamiento (Boudon, 1996). El asunto es que las creencias ponen en juicio el nivel de racionalidad del individuo en sus decisiones, justamente porque representan un lado meramente subjetivo basado en sus propias interpretaciones de la realidad y por consiguiente, el sujeto crea versiones deformadas de la misma, pero que son suficientemente fuertes, pertinentes y convenientes bajo juicios que juegan un papel en sus creencias y acciones.

Si bien la TER traza el camino hacia la comprensión de las decisiones de los estudiantes respecto al ingreso, expectativas y permanencia; las condiciones y los medios en las que estas son tomadas, aun resultan imprevisibles. Por lo tanto, es importante comprender que el estudio de LE resulta complejo porque parte de los intereses personales y el contexto donde los individuos se desenvuelven, mismos que podrían ser fuente del cálculo que realizan para la aplicación de un plan de acción y obtener los beneficios deseados en distintas esferas de su entorno social.

2.2.1. Individualismo metodológico

Antes de iniciar con esta línea teórica de la TER, es conveniente aclarar que existen distintos enfoques de elección racional del individualismo metodológico y cada uno de ellos implica la toma de decisiones en condiciones diferentes. El primer enfoque es la **elección racional instrumentalista**, es considerada una de las más utilizadas y comunes en la teoría, ya que se basa en las predicciones que realizan los individuos sobre una hipótesis, considerada buena o apropiada para el cumplimiento de sus objetivos, es decir, busca darle una utilidad a los beneficios, sin considerar, que esta sea cierta o falsa. El segundo enfoque es la **teoría racional realista**, la cual consiste en una elección basada en evidencia científica, lo que sugiere una elección más precisa y racional y con mayores probabilidades de éxito. El tercero es la **reconstrucción racional**, esta otorga importancia a la consideración de las acciones de los individuos de forma empática y brindándole un sentido a cada una de ellas. El cuarto enfoque es la **reconstrucción formal**, esta dicta que la elección racional no es una teoría sino una forma de nombrar a los problemas sociales. En última instancia, se encuentra la **reconstrucción estadística**, que entra en defensa de la elección racional para dar explicación sobre el actor como un individuo ideal para cierto grupo y que, aunque cada actor es diferente, con base en las regularidades empíricas es agrupado con el resto (Martínez, 2004).

Por otra parte, Boudon (2003) afirma que la TER es descrita por distintas posturas, la que resulta más pertinente para este trabajo es aquella que explica que los fenómenos sociales son el efecto de las decisiones individuales que comprenden las acciones, actitudes y preferencias de los individuos, clasificadas en el individualismo metodológico. Otra de las posturas, sostiene que los sujetos son capaces de distinguir costos y beneficios de líneas alternativas de acción y que tienen la certeza de elegir la que brinde un balance más favorable a sus expectativas. Aun así, la TER implica más que solo tomar en cuenta el costo y beneficio que se obtendrá de las acciones (Boudon, 2003), ya que deben considerarse aspectos sobre el funcionamiento de la elección en los sujetos y cómo esta se refleja en sus acciones, como una línea de análisis para las ciencias

sociales, donde el individualismo metodológico se encarga de intentar dar explicación a estos fenómenos a través de los comportamientos, metas y creencias de los sujetos (Malo, 2002; Martínez, 2004).

De tal modo que el enfoque más conveniente del individualismo metodológico para este trabajo, es la **elección racional instrumentalista**, que considera que las acciones son producto de la relación entre lo objetivo y subjetivo, mediado por una racionalidad instrumentalista. Los individuos enlazan sus acciones, preferencias y restricciones para elegir distintas rutas de acción y maximizar su utilidad sujeta a las restricciones con el fin de evitar variaciones en las preferencias (Martínez, 2004). Esto se relaciona con las decisiones de los estudiantes de idiomas, ya que en el marco contextual, la importancia de la LE podría pasar considerada por los estudiantes como una inversión que les permitirá sacar provecho de ellas, como atender requisitos del marco institucional (UNISON), la posible ventaja para la obtención de un empleo, participación en programas de movilidad o la preparación para desempeñarse y desenvolverse de una mejor manera en sus estudios superiores o a nivel profesional. Y es que Martínez (2004) ejemplifica la idea de Elster, donde la racionalidad instrumentalista resulta una noción conveniente para organizar la información, con base en las dimensiones objetivas y subjetivas, por medio de la predicción de los hechos, modificando las preferencias, comportamientos y las mismas restricciones, más que como la explicación de la realidad del mundo.

La explicación de los fenómenos sociales desde una perspectiva sociológica indica que el análisis del comportamiento sobre las decisiones individuales e interacciones de los individuos, permite guiar las perspectivas de las acciones, es decir, para identificar el grado de racionalidad que tienen los sujetos en sus elecciones es importante comprender su contexto y considerar las experiencias del individuo que podrían configurar las decisiones y estrategias bajo una racionalidad más acertada (Malo, 2002). Un ejemplo que podría asimilarse a lo anterior, sería que algunos de los estudiantes del DLE tienen conocimiento previo o dominio en otros idiomas (Atondo, 2017), por consiguiente las elecciones que toman respecto

al estudio de una nueva lengua podrían estar condicionada por la experiencia previa en este campo, donde quizá se obtuvieron resultados favorables; por lo tanto, es más fácil para ellos realizar un cálculo bajo una noción instrumentalista u otro tipo utilidades que resultan más versátiles de acuerdo a su contexto y características, ya que los beneficios obtenidos con anterioridad permitirían justamente ordenar las preferencias y restricciones en costo-beneficio, bajo predicciones acertadas (Boudon, 2006).

Finalmente, la importancia que tienen las interacciones y experiencias previas en las decisiones de los individuos, son una fuente de información que permite definir estrategias más optimizadoras para sus objetivos (Pedroza, 2000). El reconocimiento de la intencionalidad le otorga relevancia a la estructura del fenómeno, a través de la idea, imágenes y significado que dan los individuos a sus conductas (Peñalver, 2010). Es así, como las determinaciones y las acciones de la población del DLE reflejan un grado de intencionalidad en la elección del idioma y el nivel de avance en el que se encuentran, así como su distribución con base en sus características, posiblemente con el fin de cumplir estratégicamente con el trazo de sus metas para el futuro próximo. En nota de lo mencionado, los conocimientos previos, el dominio de otra LE y las interacciones de los estudiantes les permitieron realizar cálculos para la toma de decisiones, asociado justamente a su contexto social en relación con los factores sociales –disciplina, escolaridad, estatus institucional-. En relación con la TER, el individualismo metodológico y la noción instrumentalista, las aproximaciones previas sobre el interés por estudiar idiomas indican que el estudio está enfocado en una función utilitaria y cultural, como la acreditación del inglés (exigencia institucional), viajes al extranjero, oportunidades laborales, comunicación y reconocimiento social de acuerdo al condicionamiento de su identidad como hablantes de otro idioma en el contexto social (Atondo, 2017).

En líneas generales, la TER y el individualismo metodológico son referentes teóricos que permiten visualizar y comprender las razones de ingreso, expectativas y permanencia de los estudiantes. La clave se basa en los comportamientos, reflejo de su distribución en las orientaciones por idioma y sus características. Dado esto,

el estudio de idiomas, se presenta como un fenómeno social que engloba las decisiones individuales de un grupo específico. Es así, como se puede plantear que las orientaciones están mediadas y condicionadas por una elección racional, que considera el contexto, experiencias e intereses de los estudiantes en un espacio social determinado, sin embargo, es necesario identificar la racionalidad de sus decisiones, así como las preferencias y restricciones que condicionan y justifican el estudio de LE.

2.3. Lenguas extranjeras: reproducción de capitales culturales

El estudio de las LE es una práctica social que considera distintos aspectos, las condiciones donde se práctica, las experiencias, el contexto y las características de quienes los estudian (Ellis, 2005). Por otro lado, entre las consideraciones para elegir una lengua de estudio, resalta su valor adherido como una herramienta que otorga ventajas en diversos campos, así mismo, las decisiones de elección, están condicionadas por una serie de factores, entre los que resalta el origen social. Es difícil identificar las condiciones sociales en las que los individuos se desarrollan, sin embargo, sus características, experiencias y prácticas culturales dan pistas sobre el peso que juega en las decisiones. En este apartado se presentan los referentes teóricos relacionados con el peso de los antecedentes familiares y la búsqueda por obtener una posición ventajosa en una sociedad jerarquizada por el mérito y los privilegios.

Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1979) mencionan la importancia e impacto que representa el origen social para los estudiantes, como un factor que reproduce desigualdad y define el éxito, desempeño y las posiciones de los individuos en un espacio social, como lo es la escuela. El espacio social se define como un sistema de posiciones y diferencias sociales jerarquizadas, que son reconocidas socialmente y establecidas mediante un sistema legítimo (Bourdieu, 1979).

En *la Reproducción*, la escuela se define como la institución que genera distinciones. En ella las desigualdades y éxitos escolares son trazados por las características y condiciones sociales de los estudiantes, es decir, el peso del origen

social. La literatura enfatiza que quienes provienen de situaciones familiares, culturales, sociales y económicas privilegiadas presentan ventaja en los campos, ya que las predisposiciones y conocimientos adquiridos en el hogar y durante sus trayectorias previas (generalmente dadas en la escuela) los diferencia sobre quienes no han contado con la misma suerte. En este sentido, los individuos no cuentan con las mismas competencias y predisposiciones para desempeñarse efectivamente, y son justamente estas virtudes o privilegios sociales los que influyen y perfilan las decisiones de los sujetos, a qué tipo de estudios está orientado y el éxito o fracaso al que este se verá enfrentado en el espacio social (Bourdieu y Passeron, 1979; 2003).

Aunado a lo anterior, las familias más favorecidas buscan acomodar a sus hijos en colegios prestigiosos para asegurar su futuro académico, además de que en esas escuelas las disposiciones son aceptadas como una actividad cotidiana que reproduce las diferencias ya marcadas socialmente para mantener el poder. De todos los factores que diferencian a los estudiantes, el origen social es el que ejerce mayor influencia en el medio estudiantil porque extiende su influencia a la condición de existencia de los estudiantes, niveles de experiencia y dominio. Ya que el tipo de vida cotidiana al que se encuentra asociado depende ciertamente del origen social y que al mismo tiempo, fortalecen su eficacia en el medio (Bourdieu, 1979; Bourdieu y Passeron, 2003).

Por lo tanto, en un espacio social donde se jerarquizan las posiciones de los individuos, existen campos sociales definidos como esferas de la vida en torno a cierto tipo de relaciones sociales, intereses y recursos propios, como lo representa el campo familiar y escolar. Como se atiende en notas pasadas, en estos campos se reproducen diferencias pero además, son ejes que trabajan en conjunto como espacios que otorgan bienes valiosos para quienes así lo consideran, lo que se reconoce como capital cultural (Bourdieu, 1997).

El capital cultural (CC) es definido como un bien conformado por conocimiento y cultura que posee una persona. Se hereda mediante la socialización y su adquisición posiciona al individuo en un estatus mayor o alto en la sociedad. El

capital cultural se presenta en tres estados: el primero es el **capital incorporado**, que hace referencia a las disposiciones y conocimientos duraderos de la mente y cuerpo de un individuo, los cuales son intransferibles y forman únicamente parte de su ser. Un ejemplo adecuado sería el conocimiento de una o varias LE; un procedimiento que constó de tiempo y esfuerzo y que ahora únicamente es inherente al individuo que las posee. El segundo es el **capital objetivado**, el cual consiste en la posesión de bienes culturales materiales que funcionan a favor de determinados propósitos y es transferible en su materialidad, por ejemplo, libros, arte, escritos, música, monumentos, entre otros. Por último, se encuentra el **capital institucionalizado**, el cual consiste en el reconocimiento que otorgan las instituciones políticas o formales, por ejemplo, los reconocimientos escolares, diplomas, certificados, títulos educativos, reconocimientos oficiales que otorgan al portador un valor convencional, constante y jurídicamente garantizado culturalmente (Bourdieu, 1987).

De tal modo que, el CC es una fuente útil para generar logros y reconocimientos académicos, funciona como una herramienta de diferenciación y como un bien valioso que debe movilizarse en los campos sociales a través del habitus. Bourdieu, define el habitus como una disposición, -la manera en la que un individuo se dirige, conduce, habla, piensa, socializa en un espacio social- y como una habilidad multidimensional que integra gustos, posturas, gestos, disposiciones morales y estructuras cognitivas (Giménez, 1997). Por lo tanto, el habitus orienta al individuo a encontrar su posición en la realidad y se manifiesta de manera inconsciente en sus acciones. El primer lugar donde se desarrolla es en el núcleo familiar y posteriormente en el marco escolar; además es una condición de carácter mutable, debido a que se ve afectado por las experiencias personales de los sujetos.

En este orden, los individuos se distribuyen de distinta manera según el volumen y estructura de su CC. Las prácticas culturales pueden ser compartidas por un grupo diverso de estudiantes, sin embargo, la forma en la que los sujetos se desenvuelven (habitus) se hace evidente debido a los recursos y CC acumulados a lo largo de su trayectoria. De cierta forma, los bienes desarrollados en casa y en la

escuela son el núcleo de las prácticas sociales y culturales de los individuos (Bourdieu, 1979). Para la población del DLE, estos referentes teóricos permiten identificar pistas que den explicación sobre sus decisiones. Partiendo de las características y de la idea de un grupo diverso, especialmente de los estudiantes externos, se encuentran diferencias en los rasgos sociodemográficos, el principal resulta la edad. Al considerar a los estudiantes más jóvenes de secundaria y preparatoria inscritos en los cursos de LE, se podría asumir que las decisiones están condicionadas por su origen social, de modo que la familia adquiere un papel relevante e influyente en las determinaciones y prácticas culturales de los estudiantes, las cuales son percibidas por ellos como cotidianas debido a que poseen el habitus y los CC para desenvolverse adecuadamente en el campo de idiomas. Tomando en cuenta lo anterior, se podría suponer que estos estudiantes cuentan con CC acumulados y que aparentemente algunos de ellos provienen de familias favorecidas de este tipo de capitales. Un ejemplo, es que algunos de los estudiantes tienen padres con estudios de educación superior, conocimiento de al menos una LE y además se ubican en un nivel socioeconómico superior al resto de los estudiantes, clasificándolos como la élite del DLE (Atondo, 2017).

En relación con lo anterior, los CC y el origen social son los ejes que posiblemente giran en torno al ingreso, expectativas y permanencia de estos estudiantes. Debido a que el propio DLE se representa como un campo social donde se pueden obtener bienes valiosos, con el fin de recibir ventajas o bien, mantener un estatus de poder y prestigio en los estudiantes para posteriormente, darle una utilidad a ese CC en otros campos, como el académico, profesional o laboral.

En cuestiones de prestigio, la escuela tradicional de Bourdieu (1979) reproductora de las desigualdades sociales en los estudiantes, otorgaba los reconocimientos a quienes tenían conocimiento en los idiomas latín y griego por considerarse prestigiosos ya que se les otorgaba posiciones distinguidas del resto. Así mismo, el valor que reciben los idiomas en función de un campo determinado, los hace igualmente atractivos, como una fuente de prestigio y además en la

actualidad, el aprendizaje se ha democratizado y la adquisición de conocimiento es más accesible para los estudiantes.

No obstante, aunque se expone la idea sobre el origen social como un factor de desigualdad y sobre la reproducción de CC para las clases favorecidas en el sistema; se logra comprender que las dificultades y restricciones resultan mayores para quienes no cuentan con las predisposiciones y CC previos necesarios. Sin embargo, esto no quiere decir que los individuos no puedan acceder o apostar a los mismos bienes. Entre los estudiantes pueden tener en común las mismas prácticas sin afirmar que comparten una experiencia idéntica o colectiva (Bourdieu y Passeron, 2003). La diferencia entre estos estudiantes radica en que para los de clase favorecida la escuela resulta el medio para potencializar sus CC, mientras que para quienes se ubican en sectores menos favorecidos, la educación resulta el medio o factor de progreso cultural y material, aunque este tome el doble de esfuerzo debido a las restricciones de elección disponibles para los estudiantes.

En otro orden de cosas, se reconoce que las desventajas sociales han evolucionado, y hay más oportunidades para quienes desean incursionar en educación superior. Con base en esto y las condiciones sociales, se tiene que los estudiantes de clases favorecidas y enriquecidas culturalmente, conforman un grupo con mejores posiciones en los sistemas y su desenvolvimiento y desempeño es un proceso cotidiano. Sin embargo, se cuenta con un grupo de estudiantes donde quizá sus decisiones no fueron mediadas por sus antecedentes y conocimientos previos, sino que apostaron con base en otros CC que dan cuenta a técnicas para sobresalir y es un asunto de repensarse en el sentido que se le da a la familia en las decisiones.

Aunque no se cuenta con información clara sobre los antecedentes familiares y el estatus social de los estudiantes, la obligación familiar e influencia de redes sociales indican matices en las decisiones. La familia tiene un rol importante en el proceso de determinación, el involucramiento de los padres en la educación de los hijos estimula su motivación, y por lo tanto su desempeño y logros académicos (Gardner, 1985; López, Quesada y Salas, 2014; Hou, 2015). De esta manera, el rol

familiar, cambiar como reproductor de conocimiento y cultura, a un mecanismo que crea ambientes que facilitan el aprendizaje de los hijos para superar las dificultades (Asad, Iqbal y Tasneem, 2015). Por el contrario, cuando los padres manejan un papel pasivo en la educación de los estudiantes, afectan directamente en las actitudes que estos mantienen en el proceso de aprendizaje, considerando la edad del estudiante (Gardner, 1985).

Aun cuando se menciona que el estudio de LE para estos jóvenes podría ser fomentado por un ente familiar, donde los padres deciden incursionar a sus hijos en el idioma para potencializar sus capitales, la realidad sugiere que estas conjeturas no tendrían que ser tan lineales. Determinar que los jóvenes únicamente deben su estudio a los deseos de los padres y las trayectorias previas limitan la perspectiva del esfuerzo de aquellos que apuestan para sobresalir en el campo por mejores oportunidades. Justo aquí podría cuestionarse hasta dónde los padres, las trayectorias y las condiciones sociales determinan las decisiones. Aunque la literatura indica la importancia del rol de los padres en la escolaridad de los hijos, especialmente al tratarse de jóvenes, las decisiones también podrían ser fuente de una negociación donde se requiere del apoyo de la familia para el cumplimiento de las metas.

En este orden, la relación que guarda la participación de los padres con el impulso de los estudiantes hacia estudio de LE, se asocia a otro factor que influye en las motivaciones de los individuos, la condición económica familiar. Este elemento interviene en las imágenes y expectativas, y por ende en las acciones de los estudiantes. El acceso a la educación está ligado a esta idea, aunque se manifiesta de forma distinta dependiendo de la edad del estudiante, justamente quienes se encuentran en sus estudios de bachillerato, consideran a la educación superior como una meta importante que se asocia a orientaciones o exigencias familiares o al mismo deseo de los estudiantes de trascender sus condiciones sociales (Weiss, 2013). En este orden el origen social juega de otra forma, y es que los padres de estos estudiantes podrían aceptar las iniciativas de sus hijos o ellos mismos realizar apuestas a cierto tipo de prácticas culturales que

reconocen como bienes valiosos (LE) que les ayudarán a sobresalir en el futuro académico y profesional. Para los estudiantes del DLE esta perspectiva resulta aplicable de forma general, al ser una población conformada por jóvenes de secundaria y preparatoria e incluso en algunos estudiantes de licenciatura, donde posiblemente sus elecciones estén estrechamente ligadas a la influencia familiar de forma obligatoria o inconsciente con el fin de generar o reproducir estos CC para fines específicos en los campos donde se desarrollan.

En resumen, se observa que las determinaciones de los estudiantes respecto al estudio podrían estar condicionadas por la familia y el contexto donde se desenvuelven, sin embargo, la influencia de estas orientaciones no es muy clara entre la población general y por estatus, ya que la información parecería indicar que es la población externa quien cuenta con más CC previos que podrían dar explicación a este proceso; aunque como se anota, los antecedentes no son el único medio para el deseo de generar CC, sino que podrían deberse a las mismas condiciones sociales y las apuestas de la familia como el medio para salir adelante o de éxito académico. En este caso se cuenta con pocos acercamientos y se desconoce en qué medida las decisiones de los estudiantes fueron influenciadas por sus padres. Exhibir esta relación conlleva a una mejor comprensión del proceso en la toma de decisiones y el peso que juega el rol familiar y los factores sociales - origen social, escolaridad, y edad- en el estudio, ingreso, desempeño, expectativas y permanencia de los estudiantes en las LE (Pishghadam, Noghani y Zabini, 2011).

2.4. El entusiasmo en el estudio y los factores sociales

En este apartado se desarrolla una exposición sobre los conceptos definidos de motivación en el estudio de LE, asimismo se aborda la relevancia de las características de los estudiantes en los idiomas, de acuerdo al género, edad y disciplina. Su importancia radica en que los rasgos de los individuos, juegan un papel importante en su vida académica y tienen influencia en la manera en la que estos se desenvuelven. En este sentido, sus rasgos marcan diferencias, que según los estudios se ven reflejadas en su aprendizaje, expectativas, habilidades y por ende sus motivaciones. Para la población de idiomas del DLE resulta fundamental

indagar el peso que tienen sus características en sus orientaciones, que son figuradamente distintas.

En el estudio de LE existen indicadores que sugieren que la toma de decisiones están basadas en el deseo de cumplir con objetivos propuestos por los individuos que resultan convenientes y razonables para ellos mismos, asociados a una serie de oportunidades que otorgarán éxito y ventaja en el contexto social (López, 2014). De esta manera el estudio de idiomas consiste en decisiones basadas en imágenes de conveniencia para algún fin específico. No obstante, existe una perspectiva teórica que le da nombre a estas aspiraciones y entusiasmo en el estudio que señala la dirección y magnitud de las acciones de los sujetos hacia sus objetivos, esta es la motivación (Castillo y Pérez, 2016).

La motivación consiste en el análisis de las razones que tienen las personas para decidir realizar una actividad, por cuánto tiempo realizarla y de qué manera alcanzar sus metas (Castillo y Pérez, 2016). Por otro lado, la literatura sugiere que es difícil definir su concepto, aunque se pueden describir algunas de sus características. En este sentido, las personas motivadas mantienen un objetivo dirigido, un esfuerzo constante que los hace persistentes y atentos en sus actividades; este objetivo va dirigido por expectativas y deseos que requieren de autoconfianza y autoeficacia para tomar acciones. Lo anterior sugiere que la motivación se basa en distintos aspectos que incluyen rasgos afectivos, cognitivos y de acción, por lo que la motivación resulta una estructura multifacética de los individuos (Gardner, 2007).

Por otro lado, Ellis (2005) define el concepto de motivación en el campo de idiomas como el esfuerzo y persistencia que una persona tiene para aprender una LE. En este contexto, define que existen dos orientaciones que conforman la motivación de los estudiantes de idiomas. La primera consiste en una **orientación integrativa**, que explica el estudio como el deseo por comprender y formar parte de la cultura de la LE u otras comunidades en general (Gardner, 2007). La segunda, es la **orientación instrumental**, que explica el aprendizaje del idioma bajo un propósito funcional, de forma similar a como se explica en el individualismo

metodológico. Un ejemplo de esto sería la espera de obtener un empleo o un mejor sueldo por medio de su adquisición. De esta manera, la orientación individual que absorbe el estudio es importante para comprender por cuánto tiempo y para qué la persona está dispuesta a perseguir sus metas.

Por otra parte, se hace alusión de que la motivación es más dinámica y las orientaciones mencionadas sobre la misma, resultan estáticas y restrictivas. La literatura menciona que los componentes anteriores no deben considerarse universales para comprender la estructura de la motivación, ya que esta se compone por distintas dimensiones (Dörnyei, 2008).

La primera es la **motivación extrínseca e intrínseca**. La primera define el entusiasmo basado en que las acciones de los individuos son causa de las recompensas que estos esperan recibir a cambio. Lo anterior se puede ejemplificar con la población interna respecto al estudio del inglés. Aunque el inglés se considera un idioma importante en la actualidad y las instituciones implementan estrategias para su aprendizaje, para los estudiantes universitarios el estudio parecería implicar una obligación para alcanzar los créditos necesarios para su titulación. En el caso de otros idiomas, el estudio podría ir enfocado a los beneficios que les ayudan a cubrir otro tipo de requerimientos institucionales (puntos CULTUREST) para el egreso de la licenciatura (UNISON, 2019). En este orden, el estudio se convierte en las acciones que los individuos realizan para alcanzar recompensas o bien, en las estrategias que utilizan bajo una noción utilitaria, en este caso su titulación. En este sentido, el estudio de una LE para estos estudiantes estaría mediado por una motivación extrínseca sostenible hasta el cumplimiento de sus objetivos (Dörnyei, 2008).

En segunda instancia, la motivación intrínseca, explica que las acciones están orientadas hacia una recompensa interna, es decir, que las actividades elegidas por los individuos, les genera un gusto y una satisfacción. Siendo así, este tipo de motivación es central en educación y por ende, en el estudio, porque los estudiantes se energizan por aprender de forma natural con base en intereses personales. Por ejemplo, algunos de los estudiantes del DLE mencionan que el

estudio tiene fines culturales asociados a hobbies, nuevo conocimiento o anhelos personales (Atondo, 2017), de este modo, podría entenderse que la satisfacción a nivel personal que les brinda el estudio funciona como una motivación intrínseca en los sujetos. No obstante, ambas dimensiones penden de un hilo, debido a que la segunda puede ser socavada por la primera, ya que si una actividad se convierte en obligatoria, los sujetos podrían perder fácilmente el interés por continuarla. En este orden, quizá la falta de continuidad en el estudio del inglés en la UNISON esté relacionado con la obligatoriedad o bien, con otros factores que podrían afectar el ritmo y entusiasmo de los estudiantes (Dörnyei, 2008).

Otra de las dimensiones a considerar en la motivación, es la **autoeficacia**, en ella el individuo realiza un juicio sobre sus habilidades para realizar una actividad específica, justo como se plantea en el aprendizaje de un idioma extranjero. En ella se consideran las atribuciones del individuo respecto a logros pasados, experiencias, el reforzamiento de sus profesores y padres de familia que impactan en su desarrollo, pero es difícil que en un inicio los sujetos cuenten con esta creencia sobre ellos mismos, generalmente, el estudio de LE comienza con incertidumbre.

La tercera dimensión forma parte de la anterior y es la **autoconfianza**, en ella se consideran los aspectos afectivos y cognitivos, donde el aprendizaje de una nueva lengua podría causar diversas emociones, como la ansiedad pero al mismo tiempo, los sujetos realizan una autoevaluación sobre las competencias y habilidades que desarrollaran intelectualmente. Por último, **la necesidad de éxito**, está asociada a la personalidad del individuo, misma que configura su comportamiento en cada faceta de su vida. La necesidad por alcanzar el éxito en una actividad determinada, consiste en la persistencia en etapas de fracaso, esfuerzo extra para lograr sus metas, trabajo intenso en sus tareas, y la búsqueda de la excelencia en lo que realiza. De tal modo que estas cualidades adheridas al individuo se convierten en un rol importante en su motivación. Dicho lo anterior, las dimensiones de entusiasmo y perseverancia que presentan los sujetos en una determinada acción, son consideradas bajo una serie de actitudes sociales que los mantienen en sus prácticas (Dörnyei, 2008).

En función de las motivaciones, las expectativas que tienen los estudiantes sobre la LE se asocian a la búsqueda de identidad y lo que esperan conseguir en términos de material simbólico (López, 2014). La percepción de los idiomas como bienes se puede aproximar un poco a la idea de los CC que buscan generar las personas en un campo específico y la utilidad de los mismos con una noción instrumentalista. De acuerdo a la literatura, la búsqueda de identidad, se entiende como la comprensión que tiene el individuo de sí mismo y su relación con el mundo, y esta misma imagen genera expectativas que recaen en el entusiasmo, el cual los guía para decidir en quiénes quieren convertirse y sus retribuciones, que se sostiene en una realidad creada a partir de experiencias imaginarias como conocedores de una LE (López, 2004; Castillo y Murray, 2011).

De este modo, la motivación se presenta como una orientación compleja para los individuos, especialmente, en su reconocimiento como un elemento que condiciona el comportamiento de los sujetos en una actividad específica. Más allá de la clasificación de una orientación integrativa e instrumental, se deben considerar en el aprendizaje de idiomas, el deseo por hacerlo, los retos, las necesidades, la estimulación intelectual y las experiencias de los estudiantes (Rifai, 2010). Aun así, la búsqueda por aprender una LE se presenta como una inversión que actúa para la construcción de identidades como una herramienta de diferenciación para los individuos; aunque en un principio lo que se espera de ellas resulte imaginario, una vez obtenida la experiencia directa bajo un ambiente positivo, el proceso de aprendizaje y expectativas se modifican en metas más realistas para los individuos, sobrepasando las imágenes que ellos mismos crean del mundo y lo que esperan de él (Castillo y Murray, 2011).

Por consiguiente, se subraya que las motivaciones de los estudiantes de idiomas son fuente de sus expectativas basadas en distintas dimensiones que cobran fuerza y sentido. Las pistas que se tienen sobre los estudiantes indican que el estudio y la motivación podrían estar orientados por nociones instrumentalistas e integrativas con fines utilitarios y culturales para los idiomas. No obstante, los acercamientos no son suficientes para determinar el entusiasmo de quienes desean

continuar, ya que estos representan una población reducida y poco explorada en el departamento. Por otro lado, el nivel de avance presenta variaciones por estatus lo cual podría asociarse a expectativas condicionadas por sus características y el contexto donde se desarrollan.

2.4.1. Las comunidades imaginadas

Las motivaciones y lo que esperan los estudiantes sobre las LE resultan de importancia dentro de la noción de comunidades imaginadas. Aunque el concepto fue generado en la política e historia, ha sido de utilidad en los idiomas extranjeros. Esta perspectiva teórica sugiere que los individuos desean conectar por medio de su imaginación con otros grupos de personas que no son tangibles o inmediatamente accesibles para ellos. En este orden, la imaginación es un proceso de expansión que tiene cada sujeto y trasciende en el tiempo y el espacio, creando nuevas imágenes del mundo en relación consigo mismo (Kanno y Norton, 2003). Un ejemplo de su funcionamiento podría expresarse de la siguiente manera, un estudiante inscrito en la Licenciatura de Negocios Internacionales, decide entrar a cursos de chino mandarín. La adscripción al idioma y la relación con su contexto disciplinario comienzan a influir en las imágenes que el estudiante crea en relación de la implicación de ambas variables en una realidad. Lo anterior, comprende que este estudiante quizá nunca ha tenido experiencias académicas o laborales con el idioma en el extranjero, sin embargo, es capaz de visualizar las posibilidades que le otorga la LE como el medio para convertirse en un profesional exitoso porque esto le posibilitará movilizarse con facilidad en ese ambiente y la realidad finalmente creada por el mismo. En este orden de comunidades imaginadas, las expectativas generadas por los estudiantes respecto al estudio y los beneficios, podrían denominarse subjetivas, ya que están basadas en una realidad que es distinta o que se encuentra alejada de los sujetos.

Además de las expectativas utilitaristas del idioma, dentro de esta perspectiva, los individuos desean adquirir el conocimiento porque desean integrarse a las comunidades que ellos imaginan (orientación integrativa). El percibirse como hablantes de una segunda lengua forja sus identidades durante el

proceso de aprendizaje. De igual manera, estas imágenes que crean sobre los idiomas, funcionan como mecanismos de motivación, reflejado en las inversiones de tiempo, esfuerzo, espacio, desempeño y recursos económicos que intervienen en el cumplimiento de estas visiones afiliadas a la obtención de recursos materiales y simbólicos que otorga la LE. De este modo, el idioma se convierte en un sistema simbólico para quienes lo estudian y como un medio para modificar su identidad (López, 2014).

El modo en que estas imágenes operan, se asocia a los valores y el modo de pensar de los sujetos, especialmente cuando se trata de encontrar similitudes entre ellos mismos y los grupos a los que desean ingresar, para valorar el esfuerzo que conlleva su pertenencia y reconocimiento dentro de ellos. Aun así, es importante resaltar que dichas comunidades no existen; como se anota, no forman parte de su realidad inmediata, pero les permite expandir el rango de posibilidades para ellos mismos a partir de la imaginación de una identidad imaginada basada en las prácticas culturales que realizan (Kanno y Norton, 2003). Otro de los ejemplos que se refleja en los antecedentes de los estudiantes de idiomas, es que ellos esperan el reconocimiento social como hablantes de una segunda o tercera lengua para poder comunicarse fluidamente con el resto del mundo (Atondo, 2017), como un mecanismo de aceptación para estos grupos imaginarios y para ellos mismos. Estas referencias asientan a posibles contextos que los estudiantes imaginan, sobre todo en material del uso que se le dará al idioma. Cabe aclarar que las imágenes que los estudiantes se permiten crear también datan de la influencia del rápido desarrollo de los sistemas de comunicación global que alimenta los alcances de los individuos mediados por las tecnologías de la comunicación, con el surgimiento de la globalización (Kanno y Norton, 2003).

En este sentido, el estudio de LE es más que un asunto lingüístico, puesto que consiste en una práctica social que comprende la comunicación, interacción, entendimiento y el deseo de pertenencia a grupos de personas de otras culturas (López, 2014) manifestado como un deseo intrínseco o integrativo para el

reconocimiento de su identidad, pero que también surge bajo condiciones extrínsecas de carácter instrumentalista (Ellis, 2005).

Además, las LE se perciben como una situación peculiar dentro de la naturaleza multifacética de la motivación; su aprendizaje, implica más que información y conocimiento, porque la lengua se manifiesta como un código de comunicación como parte integral de los individuos involucrada en casi todas sus actividades y como el canal más importante para la organización social incrustada en la cultura de las comunidades donde es utilizada. Por lo tanto, su estudio involucra los rasgos de la personalidad y los componentes sociales de quienes los estudian (Dörnyei, 2008).

En reflexión, se comprende que todos los individuos son miembros de una cultura particular y muchas de sus características se encuentran sujetas a esa cultura, que al mismo tiempo condiciona el aprendizaje, las actitudes, creencias, características personales, grupales, ideales, expectativas, significados e implicaciones en el estudio. Sin embargo, el contexto social donde los individuos se desenvuelven también interviene en las imágenes y motivaciones que ellos generan. Entre las visiones y características de los estudiantes, es posible señalar que la influencia del contexto, las tecnologías, el mundo virtual y los medios de comunicación modifiquen las expectativas y el entusiasmo de la población en medida de sus experiencias y creencias.

2.4.2. Las diferencias por género

Uno de los factores asociados con la condición en que las decisiones son tomadas por los estudiantes, así como las diferencias en el estudio de LE, es el género. Scott (1990) define el concepto de género en referencia a la organización social entre sexos; donde se denotan las construcciones culturales asociadas a ideas, diferencias y relaciones significantes, en el orden de los roles apropiados para mujeres y hombres. A lo largo de la historia, las condiciones y posiciones para ambos han sido distintas, sobre todo para las mujeres, quienes han sido inculcadas desde el núcleo familiar y el orden social para la aceptación de producir y reproducir

disposiciones y posiciones respecto a los roles sociales que dicta la sociedad, convirtiéndolas en objetos simbólicos (Bourdieu, 1998).

En el orden social, las diferencias que caracterizan a hombres y mujeres con base en sus cualidades fisiológicas son consecuencia de una construcción social que ha sido creada y reproducida inconscientemente de manera histórica en los individuos. La jerarquización de sexos en la estructura social, ha puesto en desventaja al género femenino, debido a que estas construcciones dictaminan los roles que juegan hombres y mujeres en la sociedad, asociados a cierto tipo de actividades atribuidas a sus virtudes. Es así como el hombre surge favorecido en este orden y la mujer termina en una lucha por reconocer sus cualificaciones, privadas de la jerarquía social (Bourdieu, 1998).

En consecuencia, los patrones de diferenciación entre hombres y mujeres que se han seguido históricamente, y la lucha de las mujeres por romper las barreras sociales a las que se les ha sometido, han tenido efecto en la sociedad. Cada vez más, se logra apreciar de forma sobresaliente la participación de las mujeres en distintos contextos sociales y notoriamente en educación. Su presencia en los estudios de educación superior, es reflejada en el aumento de la matrícula, superando en algunos casos a la proporción masculina, sin embargo, esto no indica que las diferencias entre hombres y mujeres tanto en cuestiones de derecho, como en desempeño dejen de existir (UNESCO, 2012).

En educación y en el campo de los idiomas se pueden apreciar algunas variaciones. En el DLE las mujeres presentan mayor participación en el estudio y presentan preferencias distintas en la elección de los idiomas (Rodríguez, Durand, Atondo y Salado, 2018). Como se anota, el género es un factor importante en el aprendizaje de una LE, marcando diferencias en el desempeño (Ellis, 2003; López, 2006). La literatura sugiere que las mujeres tienen mejores resultados en el aprendizaje de idiomas que los hombres (Heinzmann, 2009), sin embargo, su importancia no radica en la competencia o en las capacidades por sexo, sino que sugiere la consideración de conocer y comprender por qué y cómo se diferencian en materia de habilidades lingüísticas con las LE.

Uno de los puntos clave en la diferenciación, radica en la motivación de las mujeres y los hombres, ya que esta tiene matices distintos en el aprendizaje. Los estudios mencionan que son las mujeres quienes tienen mejor entusiasmo y actitud en el estudio (Heinzmann, 2009; Rafai, 2010; Hou, 2015). Asimismo, la literatura indica que estas diferencias también son apreciables en las preferencias por el idioma. Las mujeres muestran inclinación hacia los asuntos culturales que ofrecen las lenguas, mientras que los hombres generalmente, basan su estudio en fines instrumentalistas (López, 2006). De tal modo, que las elecciones y las expectativas resultan distintas para hombres y mujeres. Por ejemplo, las mujeres son mayoría en siete de los idiomas que oferta el departamento, sobre todo en francés, italiano, inglés y chino mandarín, y los hombres presentan mayor inclinación hacia el idioma alemán y japonés. Estas diferencias que manifiestan los estudiantes por género, podrían estar conectadas a varios factores, la primera sería el deseo de las mujeres por sentirse preparadas para competir por los empleos e ingresos similares a los de los hombres. La segunda, podría deberse a las orientaciones con las que se les asocia bajo un estereotipo de género. Por último, la influencia del área de conocimiento utilizando el idioma como una capacitación para el trabajo o apuesta para el mundo profesional y laboral (Rodríguez, Durand, Atondo y Salado, 2018).

En relación con lo anterior, la literatura indica que las diferencias que presentan ambos respecto a sus habilidades con los idiomas, se contemplan desde sus experiencias y el contexto donde interactúan y se desarrollan (López, 2006; Heinzmann, 2009). Una de las distinciones de acuerdo a sus capacidades en el estudio, es mediado por habilidades lingüísticas y técnicas de aprendizaje. Por ejemplo, los estudios indican que las mujeres son mejores en memorización, gramática, escritura y lectura; mientras que los varones, muestran mejor desempeño en los asuntos de conversación y la fonología de los idiomas (Van der Slik, Van Hout y Schepens, 2015; Hou, 2015). Aun así, no es posible realizar generalizaciones sobre las habilidades de los hombres y mujeres en el estudio de LE, puesto que el contexto donde se desarrollan es desigual para todos los individuos, considerando sus condiciones sociales y experiencias (Weiss, 2013).

Conforme a lo expresado, se denota un acercamiento general respecto al ingreso, expectativas y desempeño de los estudiantes asociado al género. Estos acercamientos acentúan las diferencias en la elección del idioma y la participación dentro del departamento. Asimismo, la consideración de los factores sociales de los estudiantes muestran el campo de las LE altamente complejo, debido a que las decisiones resultan difíciles de comprender en una misma orientación y podrían ser explicadas desde un enfoque ambiguo, que en este caso sugiere que las determinaciones de hombres y mujeres están condicionadas de distinta manera con base en sus cualidades sociales y las condiciones donde se desenvuelven.

2.4.3. Orientaciones por edad

Entre los factores que señalan una influencia en el aprendizaje de idiomas de los estudiantes, se encuentra la edad. Los estudios indican que el comienzo en el estudio de LE de acuerdo a la edad de los individuos, es crucial para determinar el éxito que obtendrán en el mismo, marcando diferencias en el desarrollo de habilidades y el desempeño que estos presentan (Hou, 2015).

Partiendo de esto, el concepto de edad resulta difícil de definir, sin embargo, se cuenta con nociones que pueden dar explicación a las diferentes fases de la vida. A esto se le reconoce como curso de vida y se desarrolla en tres momentos básicos. El primero es **la trayectoria**, hace referencia a un camino a lo largo de la vida de la persona que presenta cambios y variaciones, en dirección, grado y proporción. De cierto modo, las trayectorias de los individuos definen el proceso de envejecimiento y experiencia de acuerdo a la estructura de la edad. La segunda, es **la transición**, está describe los cambios de estado, posición y situación no necesariamente predeterminados o previsibles, donde se experimentan cambios en relación con las expectativas que se van generando en torno a la edad, y figuran con la cultura y la sociedad del individuo. Por último, el **turning point**, en este punto se observan los eventos que causaron fuertes modificaciones en el curso de vida, surgidos de acontecimientos que son fácilmente detectables, ya sea favorables o desfavorables o de situaciones que son comprendidas subjetivamente por el sujeto (Blanco, 2011).

Por otro lado, se dice que es difícil describir el concepto de edad, porque implica más que el paso del tiempo de los individuos; aunque, el concepto de edad logra ser entendido como una etapa biológica, cultural, social y de madurez intelectual, basada en estructuras sociales donde se desarrolla el individuo y que determina sus posiciones en el contexto (Vargas y Espinoza, 2013). Entre las consideraciones para conocer cómo se definen las generaciones, surge la asociación del individuo con su contexto y su funcionamiento dentro de él. Es decir, las diferencias por edad entre los sujetos, son comparables basadas en las condiciones de vida, sociales, académicas, y laborales (Bourdieu, 2002).

En este sentido, la edad resulta un factor importante en el contexto educativo-social, que adquiere relevancia en el desempeño y éxito del estudiante, y donde es posible apreciar diferencias de acuerdo a las ventajas y habilidades que presentan, basadas en sus experiencias y madurez (Hou, 2015). Las variaciones que podrían presentarse por edad en el aprendizaje de idiomas, muestran que los jóvenes son más eficientes en el estudio, especialmente en términos de gramática, pronunciación y memorización; aunque las generaciones de adultos mayores, muestran mejores resultados en la comprensión del idioma y una mejor actitud en los procesos de aprendizaje (López, Quesada y Salas, 2014; Eurostat 2015; Hou, 2015).

En orden de las diferencias, la población de idiomas del DLE presenta orientaciones distintas de acuerdo a la edad. En aproximaciones generales, se aprecia una participación mayoritaria por jóvenes menores de 25 años de edad y participación de estudiantes de mayor edad en proporciones menores (Rodríguez, Durand, Atondo y Salado, 2018). Su participación en los idiomas muestra variaciones en la elección del idioma, especialmente por parte de los estudiantes más jóvenes pertenecientes a la población externa. Al menos en inglés, los estudiantes de todas las edades muestran interés por esta lengua, aunque los adolescentes se distribuyen en proporciones mayores en el idioma. Entre las lenguas más demandadas –francés y alemán- muestran preferencia por parte de estudiantes en un rango de edad de 20 a 24 y 25 a 34 años (Rodríguez, Durand,

Atondo y Salado, 2018). Partiendo de lo anterior, las decisiones de los estudiantes se diversifican de acuerdo a su edad, misma que se relaciona con el contexto y otros factores sociales del estudiante.

En este orden, la consideración de la familia en las decisiones de los estudiantes vuelve a cobrar relevancia, debido a que se trata de adolescentes, quienes dependen todavía de las predisposiciones que imponen los padres. Por una parte el ingreso de los más jóvenes podría deberse a una imposición u orientación familiar, lo que se apega a la teoría de la *Reproducción* y el peso del origen social, con el fin de generar bienes para su futuro (Bourdieu, 2002), aunque también existe la posibilidad de que las condiciones sociales tengan otro tipo de implicación en las decisiones de estos estudiantes. Por otro lado, las oportunidades de ingreso a la educación, permiten a los jóvenes percibir a la escuela como espacios de formación, y de enseñanza-aprendizaje como una inversión consciente o inconsciente que les otorgará herramientas para mejores oportunidades en el futuro profesional o laboral (Reyes, 2009). No obstante, como se menciona, el curso de vida de las personas se ve afectado por diferentes principios que modifican las expectativas de los individuos (Blanco, 2011), ya que este deseo por sobresalir podría estar modificado por las condiciones sociales del alumno, considerando la educación o bien, el estudio de idiomas como oportunidades que les permitirá desenvolverse en los espacios que antes no eran accesibles para ellos (Reyes, 2009).

Aunque estas aproximaciones encajan de mejor manera en los estudiantes más jóvenes pertenecientes a los niveles de secundaria y preparatoria, por la afinidad que guardan con una posible influencia familiar en relación con su edad y la propia escuela; para el resto de la población, el peso que tiene la edad en sus prácticas y preferencias no es tan precisa. Ya que el contexto donde se desenvuelven los estudiantes de educación superior, aleja más las probabilidades que tiene esta variable de modificar sus decisiones, debido a que el contexto y ambiente disciplinario podría tener mayor relevancia para estos jóvenes en términos de aprendizaje de LE.

En resumen, al igual que el resto de las características de los estudiantes, la edad podría ser un factor que condiciona las decisiones de ingreso y expectativas de la población, ya que la población se distribuye y desenvuelve de distinta manera de acuerdo a este rasgo distintivo. Es importante, considerarla para determinar la medida de las imágenes que estos estudiantes tienen sobre las LE y lo que esperan obtener de ellas, de acuerdo a sus fines y entorno social.

2.4.4. La perspectiva de idioma y el futuro profesional

Como se ha planteado, el estudio sobre las LE es un campo complejo donde intervienen diversos factores. Por un lado, el estudio parece estar condicionado por el origen social de los estudiantes, y marca diferencias de acuerdo al género y edad. Por otro lado, las decisiones podrían estar orientadas bajo un campo no muy lejano del primero, donde figura la escuela. Asimismo, se toman en cuenta los distintos niveles educativos de los estudiantes, por lo que la universidad y el área de conocimiento, figuran como otro de los factores que podrían tener influencia en las decisiones de la población en relación con sus características y prácticas culturales (Suárez y Alarcón, 2015).

En el medio universitario, la disciplina puede ser definida como una comunidad, una red de comunicaciones, una tradición, un conjunto de valores y creencias, un dominio, una modalidad de investigación y como una estructura conceptual. En este orden, la configuración disciplinar determina las actitudes, actividades y estilos cognitivos de las comunidades científicas que forman parte de ellas, en relación con las características del campo de conocimiento con el que se comprometen (Becher, 2001).

Según la literatura, la disciplina se asocia a las prácticas culturales de quienes las practican, en el orden de sus características de acuerdo al área de conocimiento (Suárez y Alarcón, 2015). En este orden, la elección por estudiar una LE podría realizarse en función del área de conocimiento. Actualmente, los idiomas representan un auge para el mercado profesional y laboral porque les otorga beneficios (Met, 1989; Stein, 2016).

De este modo, se comprende que las personas practican disciplinas que trabajan con ideas distintas. El individuo relaciona sus actitudes, actividades y estilos cognitivos de las comunidades científicas a las características y estructuras del campo de conocimiento (Becher, 2001). En este sentido, la disciplina misma funciona como un elemento de diferenciación entre la población estudiantil donde se aprecian pautas de comportamiento distintas en relación con los estudios, las aspiraciones educativas y el futuro profesional. Asimismo, estas determinaciones disciplinarias, se vuelven un elemento importante en la definición del estudiante, incluso rebasando al propio origen social, porque configura su estructura (Guzmán, 2017).

En el campo de idiomas, se logra apreciar la presencia de distintos campos de conocimiento y su posible influencia en las determinaciones de los estudiantes. Como se anota en el capítulo anterior, las divisiones que conforman la oferta académica de la UNISON muestran variaciones respecto a la orientación y participación en los idiomas. Uno de los ejemplos, es la alta participación de la DI en algunos de los idiomas y la diversificación de la DHBA en todas las lenguas. Asimismo, se aprecia que las divisiones tienen preferencias por distintas LE, y es que esta configuración, podría deberse a una relación de imagen sobre la lengua de estudio con el área de conocimiento al que el estudiante está adscrito.

Estas inclinaciones resultan menos asumibles en comparación con lo que sucede en los cursos del idioma inglés. Debido a las exigencias institucionales de la UNISON que permiten comprender la presencia de todas las divisiones en el estudio, con excepciones respecto al nivel de avance. Por lo tanto, en comparación del inglés con el resto de los idiomas, quizá la distribución de las disciplinas esté asociada a expectativas que bien podrían generarse en el ambiente universitario o al campo de conocimiento, con fines de movilidad o lucro laboral. Entre los idiomas con mejor utilidad para el marco profesional destacan el inglés, francés, alemán y chino mandarín (Stein, 2016). De este modo, estos estudiantes podrían estar apostando a la adquisición de idiomas como una estrategia para ascender profesionalmente en relación con su área de conocimiento. Otro de los ejemplos

que marca la DI, es justamente su alta participación en los programas de movilidad que ofrece la universidad. En este orden, resultaría lógico que los estudiantes comiencen a prepararse bajo una visión estratégica de movilidad por medio del dominio o acreditación de una LE para cumplir con sus expectativas.

Justamente, la literatura indica que las formas de organización en la vida profesional se caracterizan por las tareas intelectuales que desempeñan, donde los académicos y docentes juegan un papel influyente en las preferencias con el fin de enfrentarse a las demandas emergentes de la lucha por el prestigio y el poder (Becher, 2001). Además, las habilidades lingüísticas e interculturales son cada vez más necesarias en el campo de trabajo que se han vuelto más multilingües en efecto de la globalización, por lo que los idiomas adoptan una imagen simbólica como algo que será de utilidad en el futuro. De este modo resulta interesante indagar qué tipo de relación guarda la disciplina con las elecciones y expectativas de los estudiantes del DLE, para comprender las razones de sus diferencias en cuanto a su distribución y preferencias en las LE.

Una vez desarrollados los ejes teóricos de este trabajo, se subraya que el campo de las LE es múltiple, y que las decisiones de los estudiantes respecto al ingreso y las expectativas se mueven y modifican desde sus condiciones y factores sociales (género, edad, origen social y disciplina). Asimismo, considerando cada uno de los rasgos que presentan diferencias teóricas en las decisiones y orientaciones, y con base en las aproximaciones previas sobre la población del DLE, se podría fundamentar que las razones de ingreso de los estudiantes giran en torno a la búsqueda de reproducir o generar CC y a una inversión basada en un cálculo-beneficio considerando las creencias de la población; pero además los referentes teóricos otorgan valor a los factores sociales respecto al peso que tienen en las expectativas e imágenes que los estudiantes generan en torno al contexto social y en las motivaciones para permanecer en el campo.

Capítulo 3. Lineamientos metodológicos

En este capítulo se presentan las estrategias metodológicas que soportan la investigación sobre los estudiantes de LE del DLE UNISON. Dado que se pretendió explorar y describir las decisiones de los estudiantes, se requirió utilizar lineamientos de la metodología mixta mediante estadística e información primaria, con el fin de que fuera más asertivo a los factores de explicación.

La metodología mixta consiste en un conjunto de procedimientos sistemáticos, empíricos y críticos que implican la recolección y análisis de datos cualitativos y cuantitativos, con el fin de realizar interpretaciones de los significados y una visión más amplia del fenómeno de estudio (Baumgartner, 2011), en este trabajo, el enfoque resultó pertinente para ampliar el panorama sobre los estudiantes de idiomas. Por un lado, el enfoque cuantitativo, se define como la recolección de datos por medio de procedimientos estructurados y sistemáticos para asignar un significado a la información, por medio de la medición numérica y análisis estadístico, con la finalidad de establecer patrones de comportamiento, relaciones de causalidad o universales en una realidad externa al individuo (Del Canto y Silva, 2013). Por otra parte, la metodología cualitativa, busca describir y analizar conductas sociales individuales y colectivas, enfocada en opiniones, pensamientos y percepciones, para llegar a interpretar el fenómeno de estudio a partir del valor que le otorgan los participantes (McMillan y Schumacher, 2005). Además este enfoque intenta obtener una comprensión profunda de los significados, símbolos y definiciones de una realidad tal como la presentan los sujetos (Taylor y Bogdan, 2000).

Como se anota, ambos procedimientos fueron de utilidad para la investigación. El primero resultó pertinente para procesar los datos estadísticos de los estudiantes del DLE para describir nuevas características, como su nivel de avance en el idioma y darle mayor énfasis a los factores sociales. Por otro lado, el enfoque cualitativo permitió obtener información sobre las imágenes y significados de los estudiantes respecto a su ingreso, expectativas y permanencia en las LE.

3.1. Estudio descriptivo, comparativo y relacional

El tipo de investigación consistió en un estudio descriptivo, comparativo y relacional. Un estudio descriptivo, porque el trabajo precisó de una descripción de los datos sociodemográficos de los estudiantes, que ayudó a identificar patrones y recurrencias con base en sus características y distribución en los idiomas en los últimos cinco períodos escolares del DLE (2016-1 a 2018-1). Se consideró un estudio comparativo porque su naturaleza se centra en la exploración de patrones con causalidad compleja, donde participan variables de causalidad e independencia para muestras pequeñas (Escott, 2018), esto permitió la comparación de los distintos grupos de observación –estatus (internos y externos), escolaridad, disciplina, idioma, nivel, género, edad- en relación con su distribución en las LE y las razones de ingreso. Por último, parte de un estudio relacional porque es un fenómeno poco estudiado y la descripción de la información estadística es insuficiente para crear una relación con las características que de explicación al ingreso, expectativas y permanencia de la población. Su función es crear relaciones entre acontecimientos y valores desde la perspectiva de los individuos, con la finalidad de obtener una mejor comprensión del objeto de estudio, ampliar el conocimiento y crear nuevas brechas de investigación (McMillan y Schumacher, 2005).

3.2. Métodos y técnicas para la descripción de las características y construcción sobre las perspectivas de estudio de la población de idiomas

Los métodos de pertinencia para el estudio fueron el documental y el estudio de caso. Un método documental consiste en la recopilación de información en un campo de estudio poco examinado. A través de él, se realizan distintas categorías de análisis para utilizar la información recopilada en investigaciones próximas. Este método tuvo pertinencia en el trabajo, debido a que los estudiantes de idiomas se representan como actores desconocidos en el país, fuera de términos lingüísticos, se consideraron las condiciones sociales donde se desenvuelven, las imágenes sobre el estudio y las decisiones que realizan antes, durante y a futuro dentro de la práctica.

Por otro lado, el estudio de caso resultó de utilidad para precisar las razones que conllevan a los estudiantes a aprender una LE, sus expectativas y el entusiasmo en los idiomas. Justamente, este método se enfoca en contribuir al conocimiento individual, grupal, organizacional, social, político y en la relación de fenómenos. Asimismo, permite al investigador tener una versión más holística y significativa sobre una decisión o conjunto de decisiones, especialmente cuando éstas no son tan evidentes en el contexto. De modo que su pertinencia, consiste en conocer el fenómeno real a profundidad junto con sus condiciones contextuales (Yin, 2009).

Cabe aclarar que el estudio de caso también funciona con métodos cuantitativos, ayudando a complementar la descripción de las condiciones del fenómeno; por lo que las fuentes de recuperación de información consistieron en el registro de archivo como una fuente de complemento para el análisis de la información sobre la población y la entrevista, que resultó relevante para proveer percepciones importantes en las condiciones y comportamientos de los estudiantes (Yin, 2009).

Ambos métodos se consideraron relevantes para ampliar el conocimiento sobre los estudiantes de idiomas y para la indagación de los factores que influenciaron sus determinaciones, ya que estas no logran ser percibidas de forma evidente e inmediata en su contexto.

3.3. Técnica de análisis documental y entrevista semi-estructurada

El análisis de la información requirió de dos técnicas metodológicas bajo el enfoque de la metodología mixta, debido a que se necesitó de información primaria y secundaria.

La primera estrategia, consistió en un análisis documental de los datos provenientes de la base de datos institucional del DLE UNISON. Este ejercicio permitió recuperar la información sobre los rasgos sociodemográficos de los estudiantes de idiomas inscritos en el departamento –estatus, género, edad, escolaridad, disciplina- y el idioma y el nivel de avance que se encuentran cursando. El procesamiento de esta información se utilizó con la finalidad de puntualizar en las

características generales más específicas de los estudiantes y brindar un acercamiento más amplio y detallado de las orientaciones por estatus (internos y externos) en relación con el resto de las variables consideradas, especialmente con idioma y nivel de avance.

Para generar información de primera mano, fue necesario el diseño y aplicación de una entrevista. Se optó por una entrevista semi-estructurada, para que la persona entrevistada expresara libremente su experiencia vivencial en relación con su entorno social, con el fin de descubrir tendencias en las razones que influyeron en su ingreso al DLE y las expectativas sobre el estudio, para situar sus relatos en su contexto personal y de igual modo, abstraerlos del mismo (Anexo A).

Las preguntas de la entrevista fueron agrupadas de acuerdo a los referentes teóricos de relevancia y lo que indica la literatura, pero de manera flexible durante el proceso; puesto que funcionó como guía cuyo orden y contenido, pudo ajustarse de acuerdo al proceso de la entrevista y los entrevistados (Martínez, 2012). Su pertinencia para el trabajo radica en que al tratarse de una población tan diversa, se imposibilita utilizar un mismo guion y orden para todos los sujetos del estudio, ubicados en un mismo contexto con características y orientaciones distintas en los idiomas.

3.3.1. Primera fuente de información: base de datos institucional del Departamento de Lenguas Extranjeras.

Con fines de organizar la información de los estudiantes inscritos en los cursos de idiomas, el DLE aplica un cuestionario a la población, que recoge su información sociodemográfica: sexo, edad, estatus institucional, ingreso, ocupación, escolaridad, disciplina, carrera, idioma y nivel. Esta información es ordenada y resguardada por el propio DLE. La investigación tuvo autorización institucional para hacer uso de las bases de datos. Se tuvo acceso a tres bases de datos correspondientes a los períodos 2017-1, 2017-2 y 2018-1, mismas que fueron sometidas a revisión y depuración para proseguir con un análisis estadístico por medio del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Por medio

de este recurso, se obtuvieron frecuencias y se realizaron cruces de variables entre género, edad, escolaridad, disciplina, estatus, idioma y nivel de avance, para posteriormente pasar al análisis y descripción de la población. Se realizó una comparación entre los tres períodos escolares para detectar similitudes y diferencias en la distribución de los estudiantes, sin embargo, se encontró que todos los ciclos son afines en relación con su configuración, por lo que se optó por utilizar la base institucional del período 2018-1 para exponer la información más reciente de los estudiantes. Aunado a lo anterior, la información generada fue complementada con los datos obtenidos de un estudio realizado por Atondo (2017) sobre los primeros acercamientos de los estudiantes del DLE UNISON, en función de comparar períodos y sustentar lo predicho en apartados anteriores.

El análisis de la base de datos sobre las características de los estudiantes permitió observar que son una población que marca diferencias en el estudio, atribuido a sus rasgos sociodemográficos. Con ayuda de los estudios previos sobre los estudiantes, se logró realizar una comparación de la configuración del DLE en los cinco períodos anteriores. Cabe recordar que el departamento se configura por una matrícula aproximada de más de 7,000 estudiantes por semestre, divididos en internos (72.4%) y externos (27.5%). En todos los períodos se aprecian similitudes en la distribución de los estudiantes, a excepción de un aumento en la participación de estudiantes de bachillerato y una disminución de estudiantes de secundaria. Respecto a los idiomas, se identificó que las lenguas más estudiadas que sostienen a la mayor parte de la matrícula del DLE son inglés, francés y alemán, como se anota en los capítulos anteriores.

Además de las comparaciones realizadas entre períodos y la información general de la población, se prosiguió a procesar la información sobre los estudiantes de niveles avanzados, en función de sus rasgos sociodemográficos, con el fin de ampliar el conocimiento sobre quiénes son los estudiantes que continúan en el estudio, y obtener resultados más precisos respecto a la motivación y entusiasmo en las prácticas.

A pesar de que la información contenida en la base de datos institucional proporciona información valiosa sobre los estudiantes, esta no fue suficiente para sustentar y responder a las interrogantes expuestas sobre el impulso de la población hacia el aprendizaje, lo que esperan obtener y la perseverancia y continuidad en los idiomas en relación con las posturas teóricas de la elección racional y la reproducción.

3.3.2. Instrumento: fuente de información primaria

Con el propósito de profundizar en todas las interrogantes expuestas, se requirió de la entrevista, como un instrumento para generar información de primera mano. Esta fue formulada en cuatro dimensiones (Anexo A). En primer orden, se hizo la presentación del proyecto al posible entrevistado, asegurando la confidencialidad de la información recabada. La primera sección trata el asunto de la elección del idioma, orientado hacia el interés que tienen los estudiantes por aprenderlo, qué los impulsó a ingresar y el proceso de la elección de la LE. La segunda sección, atendió las expectativas de los estudiantes en relación con el contexto escolar/universitario, profesional, laboral y cultural, así como los posibles usos que le otorgarán a la LE. La siguiente dimensión, trató los antecedentes familiares, de los padres, hermanos, conyugues e incluso hijos. Además, se indagó en el involucramiento de la familia en sus procesos de aprendizaje y el apoyo económico que reciben de su parte para el estudio. Por último, la cuarta dimensión atendió las motivaciones pero también las dificultades a las que los estudiantes se enfrentan, las estrategias que implementan para salir adelante y la perspectiva sobre su experiencia en el proceso de adquisición y el esfuerzo que representa estudiarlo.

3.4. Selección de los informantes

El proceso de selección de los informantes se efectuó por medio de un muestro teórico. Esta estrategia se basa en la recolección y análisis de datos asociados a criterios y propósitos teóricos de relevancia bajo una idea previa de las estructuras y procesos de los fenómenos de estudio. En este procedimiento, el investigador puede ajustar continuamente el control de recolección de la información, para asegurar la relevancia que esta tiene en la teoría emergente. Es importante

considerar que, en esta estrategia de selección, los sujetos elegidos deben permitir realizar comparaciones entre la evidencia similar y diversa bajo las categorías conceptuales y sus propiedades como parte vital del análisis (Glaser y Strauss, 1967). Con base en lo anterior, la información de la población de idiomas puede clasificarse de manera general, pero esta también puede ser diversificada por variable, por lo que la selección de los informantes se basó en la consideración de sus rasgos generales y específicos, que permitieron realizar comparaciones entre sí para identificar similitudes y diferencias en relación con los conceptos teóricos.

Tomando en cuenta la información de la base de datos institucional del DLE, se identificaron algunas condiciones específicas que resultaron teóricamente relevantes, en especial las diferencias por estatus, género, escolaridad, disciplina, idioma y nivel. El muestreo inició con estudiantes provenientes de los cursos de inglés, francés y alemán, que concentran a la mayoría de la población del departamento. Después se prosiguió a la selección de estudiantes internos y externos de forma equitativa. Para la población interna, se intentó realizar un muestreo balanceado de cada una de las divisiones participantes en el DLE. Se tomaron pequeñas muestras de estudiantes provenientes de algunas de las licenciaturas de todas las divisiones de la UNISON – DI, DCBS, DCS, DCEA, DCEN, DHBA-. Para los estudiantes externos, la selección se basó principalmente en la escolaridad, preferentemente alumnos de bachillerato y algunos estudiantes de educación superior o con otra ocupación. Para el muestreo por edad, se consideró un rango entre 15 y 24 años, y en menor medida a algunos estudiantes entre los 15 y con más de 65 años de edad, con el fin de obtener una visión más general de la población y atender las conjeturas teóricas planteadas.

Otro rasgo de relevancia que se consideró para la selección, fue el género. Se obtuvo una muestra equitativa de hombres y mujeres de forma general, en función de que es uno de los factores que demarcan diferencias entre la población y en el aprendizaje de LE (Ellis, 2003). Por último, con el fin de ampliar el conocimiento sobre los estudiantes de niveles avanzados, se tomó una muestra de

quienes cursan estos niveles de los idiomas de preferencia del departamento (inglés, francés y alemán).

Aunque en un principio, la selección de informantes se realizó bajo el muestro teórico, la integración de la muestra se fue decidiendo sobre la marcha conforme los conceptos iban emergiendo al recabar la información. Por lo tanto, la selección terminó siendo por medio del efecto bola de nieve o cadena, de donde se identificaron los casos de interés a partir de las mismas redes de los estudiantes donde se localizaron candidatos adecuados para participar como objeto de estudio (Martínez, 2012). Para lograr el acercamiento con los estudiantes, se les contactó personalmente en el departamento y a través de las redes sociales donde se les explicaron los propósitos de estudio para solicitar su participación y finalmente concretar una cita de entrevista. En términos gruesos el procedimiento fue acertado puesto que se logró entrevistar a 39 estudiantes. Las entrevistas se desarrollaron en las instalaciones del propio DLE y tuvieron una duración promedio de 45 minutos.

En la Tabla 1, se presentan los aspectos generales de los sujetos seleccionados para las entrevistas, algunos de sus rasgos sociodemográficos, el idioma y nivel de estudio y se consideró la institución de procedencia del estudiante así como el conocimiento en otros idiomas.

Tabla 1. Características de la muestra de estudiantes entrevistados del Departamento de Lenguas Extranjeras¹

Nomenclatura	Estudiante	Edad	Género	Estatus	Idioma	Nivel	Escolaridad	Disciplina	Institución de procedencia
MIDI4	1	51	Femenino	Interno	Inglés	Intermedio	Doctorado	Ingeniería	UNISON
MILI1	2	19	Femenino	Interno	Italiano	Básico	Licenciatura	DHBA	UNISON
MILF2	3	19	Femenino	Interno	Francés	Básico	Licenciatura	DCEN	UNISON
MILP3F1	4	26	Femenino	Interno	Portugués/Francés	Intermedio/Básico	Licenciatura	DCS	UNISON
HILI4	5	25	Masculino	Interno	Inglés	Intermedio	Licenciatura	DCS	UNISON
HILI2AC	6	18	Masculino	Interno	Inglés/Alemán	Básico	Licenciatura	DCEN	UNISON
MIPi6	7	25	Femenino	Interno	Inglés	Avanzado	Posgrado	Ingeniería	UNISON
MILR1	8	18	Femenino	Interno	Ruso	Básico	Licenciatura	DCS	UNISON
MILI4	9	23	Femenino	Interno	Inglés	Intermedio	Licenciatura	DCBS	UNISON
HILA2	10	19	Masculino	Interno	Alemán	Básico	Licenciatura	Ingeniería	UNISON
HIMI7F5	11	25	Masculino	Interno	Inglés/Francés	Avanzado/Intermedio	Posgrado	DCEA	UNISON

¹ Las disciplinas son: DI: División de Ingeniería. DCBS: División de Ciencias Biológicas y de la Salud. DCS: División de Ciencias Sociales. DCEA: División de Ciencias Económicas Administrativas. DCEN: División de Ciencias Exactas y Naturales. DHBA: División de Humanidades y Bellas Artes.

Institución de procedencia: UNISON: Universidad de Sonora. UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México. COBACH: Colegio de Bachilleres. CEB: Centro de Educación Bilingüe.

HILI4	12	23	Masculino	Interno	Inglés	Intermedio	Licenciatura	DCS	UNISON
MILA1	13	19	Femenino	Interno	Alemán	Básico	Licenciatura	DCEN	UNISON
HILI3R1	14	20	Masculino	Interno	Inglés/Ruso	Intermedio/Básico	Licenciatura	DCEN	UNISON
HILF2	15	19	Masculino	Interno	Francés	Básico	Licenciatura	Ingeniería	UNISON
HILI7	16	21	Masculino	Interno	Inglés	Avanzado	Licenciatura	Ingeniería	UNISON
MIPITG	17	24	Femenino	Interno	Inglés	Avanzado	Posgrado	Ingeniería	UNISON
MILI7	18	18	Femenino	Interno	Inglés	Avanzado	Licenciatura	DCS	UNISON
MILF1	19	18	Femenino	Interno	Francés	Básico	Licenciatura	DHBA	UNISON
HIPIGC	20	25	Masculino	Interno	Inglés	Avanzado	Posgrado	Ingeniería	UNISON
MILA5	21	21	Femenino	Interno	Alemán	Intermedio	Licenciatura	DCBS	UNISON
HELA7	22	19	Masculino	Externo	Alemán	Avanzado	Licenciatura	Ingeniería	Tec de Monterrey
MEBI5	23	17	Femenino	Externo	Inglés	Intermedio	Preparatoria		Cobach
HELA2	24	19	Masculino	Externo	Alemán	Básico	Licenciatura	Ingeniería	Tec de Monterrey
HEBI5	25	17	Masculino	Externo	Inglés	Intermedio	Preparatoria		Cobach
MELI3	26	31	Femenino	Externo	Inglés	Intermedio	Licenciatura	DCS	UNIDEP
HEBI7	27	17	Masculino	Externo	Inglés	Avanzado	Preparatoria		Cobach

HELA5	28	24	Masculino	Externo	Alemán	Intermedio	Licenciatura	Ingeniería	UNISON
HELIT	29	22	Masculino	Externo	Inglés	Avanzado	Licenciatura	DCEA	Tec de Monterrey
HEBF6A1	30	17	Masculino	Externo	Francés/Alemán	Avanzado/Básico	Preparatoria		Cobach
MEBC3	31	17	Femenino	Externo	Chino mandarín	Intermedio	Preparatoria		Cobach
MEI2	32	54	Femenino	Externo	Inglés	Básico	Licenciatura	DCEA	UNILÍDER
MEBF5P1	33	17	Masculino	Externo	Francés/Portugués	Intermedio/Básico	Preparatoria		CEB
MELI4	34	24	Femenino	Externo	Inglés	Intermedio	Licenciatura	Ingeniería	UNISON
MEI4F1	35	55	Femenino	Externo	Inglés/Francés	Intermedio/Básico			
HELI7	36	60	Masculino	Externo	Inglés	Avanzado	Licenciatura	DCS	UNISON
HELJ34F2	37	27	Masculino	Externo	Japonés/Francés	Intermedio/Básico	Licenciatura	DHBA	UNISON
MEBA5	38	17	Femenino	Externo	Alemán	Intermedio	Preparatoria		Instituto Vanguardia
MEEF2	39	59	Femenino	Externo	Francés	Básico	Licenciatura	DCBS	UNAM

Fuente: Elaboración propia con la información recaba de la muestra de estudiantes del DLE UNISON 2018-1.

Para respaldar la confidencialidad de los informantes se optó por utilizar un conjunto de términos y siglas clave. A cada uno de los estudiantes se le asignó un número y se realizó una nomenclatura, con las siglas referentes a sus características más generales, plasmadas en la Tabla 2. Por otra parte, los números asignados al final de la nomenclatura de la población, indican el nivel que se encuentran cursando los estudiantes. Por ejemplo, “HILA7”, hombre, interno de licenciatura en alemán en el nivel siete (avanzado).

Tabla 2. *Nomenclatura y significados de la muestra de estudiantes*

Categoría	Sigla	Significado
Género	H	Hombre
	M	Mujer
Estatus	I	Interno
	E	Externo
Escolaridad	B	Bachillerato
	L	Licenciatura
	P	Posgrado
Idioma	I	Inglés
	F	Francés
	A	Alemán
	I	Italiano
	C	Chino
	J	Japonés
	P	Portugués
	R	Ruso

Fuente: Elaboración propia con base en las características de la muestra.

3.5. Procedimiento de análisis de la información

Una vez realizadas las entrevistas, se procedió al almacenamiento y conservación de la información recibida. La información fue organizada de la siguiente manera: las grabaciones de audio recolectadas, fueron transcritas en un procesador de palabras. Con ese material, se realizó una lectura exhaustiva para identificar los vacíos de los informantes y se re-contactó a los entrevistados para intentar recuperar esa información, obteniendo respuestas favorables.

Posteriormente, se inició con la organización de los testimonios bajo las categorías de análisis de las dimensiones que se pretendía explorar (ingreso, elección, expectativas, y permanencia). De este modo, se identificaron patrones y frecuencias, es decir, las imágenes y percepciones similares entre los informantes. Se prosiguió a la asignación de códigos para cada fragmento del testimonio, para seguidamente realizar una vinculación entre la codificación y los referentes teóricos establecidos. De igual forma, se clasificó la información que no estaba considerada teóricamente en las dimensiones de la entrevista y que resultaron relevantes para el estudio.

Este procedimiento se logró por medio del programa de software para el análisis de datos cualitativos, teoría fundamentada y métodos mixtos de investigación MAXQDA18 que organizó y clasificó la información para posteriormente realizar el análisis con base en los códigos y categorías emergentes y en relación con las dimensiones de la entrevista. Una vez realizado el análisis de todas las entrevistas minuciosamente, se identificaron los elementos sobresalientes sobre las razones de ingreso, las expectativas que tienen sobre las LE y el entusiasmo por continuar en el estudio. Posteriormente, se utilizó la información codificada para dividirla por variable, con el fin de analizar las diferencias por estatus, idioma, disciplina, escolaridad, género, edad, y nivel de avance, debido a que las respuestas pueden marcar distintas tendencias si se interactúan con un grupo de variables, arrojando resultados diferentes; este proceso se conoce como la teoría de los conjuntos, y sirve para analizar la complejidad causal de un conjunto de datos de origen empírico (Escott, 2012). Este procedimiento se realizó con el fin de confirmar lo propuesto sobre las diferencias que marcan los rasgos de los estudiantes en el estudio de LE, sin embargo, este se limitó a utilizar la información del cruce de variables entre estatus institucional, escolaridad e idioma debido a limitantes metodológicas.

En resumen, las estrategias y técnicas metodológicas permitieron realizar un análisis simultáneo y comparativo sobre los grupos seleccionados de estudiantes de manera general y por rasgos sociodemográficos. Su importancia radica en que

la información de la base de datos institucional del DLE orienta sobre la posible influencia del contexto social en las decisiones de los estudiantes, asimismo, tanto la información estadística como la información de primera mano obtenida de los testimonios complementan esta investigación, y posteriormente otorgan conocimiento significativo, para conocer y ampliar el panorama sobre la población de idiomas que resulta poco explorada dentro del marco educativo.

Capítulo 4. Los estudiantes del Departamento de Lenguas Extranjeras: rasgos generales

Con la intención de ofrecer una imagen lo más amplia posible sobre los estudiantes de LE en la UNISON, este capítulo presenta la información que analiza a los estudiantes por estatus, escolaridad, género, edad, disciplina, idioma y nivel de avance. La información proviene de la base de datos institucional del DLE correspondiente a los semestres 2017-1, 2017-2, y 2018-1. En los últimos ciclos escolares, el DLE ha mantenido una matrícula aproximada de 7,000 estudiantes, con pequeñas variaciones. En el período 2018-1, la matrícula general fue de 7,077 alumnos. Como se enfatiza antes, la población del departamento se divide entre estudiantes internos (74.8%) y externos (25.2%).

Como se anota en el capítulo uno, la oferta de idiomas en el DLE asciende a 10 lenguas: inglés, francés, alemán, japonés, italiano, portugués, chino mandarín, ruso, árabe y español para extranjeros. Durante los últimos ciclos, los idiomas inglés, francés y alemán se han colocado como los más importantes del departamento, debido a que concentran a la mayor parte de la matrícula, especialmente el inglés.

Tabla 3. Distribución de la matrícula del Departamento de Lenguas Extranjeras del período 2016-1 a 2018-1.

Idioma	2016-1		2016-2		2017-1		2017-2		2018-1	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Inglés	5,417	72.2	5,607	72.6	5,664	72.8	5,200	72.6	5,209	73.6
Francés	889	11.8	929	12.0	841	10.8	764	10.7	722	10.2
Alemán	488	6.5	456	5.9	556	7.1	505	7.1	513	7.3
Otros idiomas	705	9.09	722	9.07	718	9.2	692	9.6	633	8.9
Total	7,499	100	7,714	100	7,779	100	7,161	100	7,077	100

Fuente: Elaboración propia con los datos de Atondo (2017) y el DLE (2017-2018-1).

Quienes estudian en el DLE conforman una población con distintos rasgos. La población se caracteriza por estudiantes jóvenes, en un rango de edad entre los 15 y 24 años (84.7%), el resto lo integran adultos jóvenes y adultos mayores. De

acuerdo a su distribución por género, las mujeres tienen mayor presencia en el estudio (56%) que los hombres (44%). Respecto a la escolaridad, el grueso de los estudiantes se concentra en educación superior en el nivel licenciatura (83.6%) y en menor medida en estudiantes de posgrado (3.1%), además, también tienen presencia estudiantes de secundaria y bachillerato con poco más de una décima parte de la población (13.2%) y algunos estudiantes de nivel técnico (1%).

En cuanto a la distribución por idioma, como se aprecia en la Tabla 3, el inglés concentra el 73.6% de la matrícula estudiantil, esto cobra sentido si se consideran las exigencias institucionales sobre su acreditación (UNISON, 2017) y la alta presencia de estudiantes universitarios en el departamento. Por otro lado, francés ocupa el 10.2% de la población, alemán el 7.3% y el resto de los idiomas se reparten el 8.9% restante.

Una de las variables menos exploradas que presenta rasgos significativos y abren camino hacia la comprensión de la continuidad en los idiomas, es el nivel de avance. La oferta de idiomas en el DLE es enseñada en distintos niveles, por ejemplo, francés cuenta con ocho niveles (DLE, 2019), que para el propósito de análisis, se optó por agruparlos en tres niveles que corresponden a cursos de nivel básico, intermedio y avanzado; incluso el departamento cuenta con certificación de algunos de los idiomas.

Respecto a su distribución, la mayoría de la población se concentra en los niveles básico (48.3%) e intermedio (42.9%) y solamente el 8.8% alcanza la cúspide en los idiomas. Es aquí donde valdría la pena cuestionarse ¿quiénes estudian niveles avanzados? Con base en la información procesada de la base de datos institucional del DLE, se pudo obtener información más detallada sobre esta élite en el campo de las LE.

Los 621 estudiantes (8.8%) que alcanzan niveles superiores se caracterizan por ser jóvenes entre los 15 y 24 años de edad (79.1%), estos niveles albergan mayor cantidad de mujeres con el 52%, cuatro puntos porcentuales más que los hombres. Por lo que toca a la escolaridad, la población se conforma por estudiantes

de educación superior (74.8%) aunque esto podría asociarse fácilmente con las exigencias de la UNISON, no resulta del todo claro, ya que los requerimientos implican la acreditación del idioma inglés en un nivel intermedio y son pocas las carreras que mantienen una exigencia en niveles superiores. En cuanto a los idiomas cursados en estos niveles, la configuración de la población se mantiene de forma similar a los datos generales, aunque con un peso significativo en el inglés (86.8%) (Ver Tabla 4).

Tabla 4. *Población general de niveles avanzados. Matrícula, estatus, género e idioma*

Indicadores		
Estatus	N	%
Interno	415	66.8
Externo	206	33.2
Género		
M	298	48
F	323	52
Rango de edad		
15 a 19 años	195	31.4
20 a 24 años	296	47.7
25 a más de 65 años	130	20.9
Idioma		
Inglés	539	86.8
Francés	43	6.9
Alemán	29	4.7
Otros idiomas	10	1.6
Total	621	100

Fuente: Elaboración propia con los datos de la base institucional del DLE (2018-1).

En una primera síntesis, los estudiantes de idiomas conforman una población diversa respecto a sus características y con orientaciones marcadas en los idiomas y nivel de avance, con una fuerte tendencia al inglés. Aunque esta información aporta datos interesantes sobre su configuración en el campo de LE, si se agrupa a los estudiantes por estatus se obtienen tendencias distintas en las orientaciones.

4.1. Grupos diversos: perfil de los estudiantes de idiomas por estatus

Como se anota, el DLE se compone por una amplia cantidad de estudiantes diversificados por sus características. Estos estudiantes se dividen en dos grupos, estudiantes internos y externos. Los primeros, conforman el grupo más numeroso con 5,293 (74.8%) de estudiantes, más de la mitad de la matrícula total. Los segundos, se integran por 1,784 (25.2%) estudiantes. Si se relaciona el estatus de los estudiantes con las variables de género e idioma no se observan grandes diferencias respecto a las tendencias generales. No obstante, la disciplina, edad y escolaridad sí marcan diferencias por poblaciones sobre su distribución y orientación en las LE.

Los estudiantes internos no presentan diferencias fuertes respecto a escolaridad y edad, lo cual resultaría lógico por tratarse de individuos que provienen del medio universitario. La población es joven con un rango de edad entre los 18 y 24 años (89.5%) y provenientes de nivel licenciatura (97.4%) y de una pequeña proporción de posgrado (2.6%). Aunque en una primera mirada esto no reporta diferencias significativas en la distribución de los estudiantes, se aprecian divergencias marcadas por el área de conocimiento y el idioma de estudio.

Las divisiones que configuran la UNISON tienen presencia en el departamento y marcan orientaciones distintas en los idiomas. La división con mayor disposición en los idiomas es la DI (27.7%), seguida de la DCS (20.1%), la DCEA (18.5%) y la DCBS (18.3%). Las divisiones con menor participación de estudiantes en el DLE son la DHBA (8.1%) y la DCEN (7.3%). Si se compara la matrícula de la División con la cantidad de estudiantes inscritos en LE, la DCEN cuenta con mayor número de estudiantes, puesto que el 41.1% de ellos, asisten al DLE, seguida de la DI (35%) y en tercer puesto la DCEA con casi el 30% de su matrícula, dejando en último puesto a la DHBA (19.9%).

Además de su participación en el DLE, los campos disciplinarios orientan a sus estudiantes hacia ciertos idiomas, con excepción del inglés, donde todas las divisiones muestran una alta participación que oscila entre el 59.9% y el 88.9%. La DI orienta a sus estudiantes hacia el estudio del francés (8.2%) y alemán (7.1%),

quienes pertenecen a esta división conforman el 40% de la población de alemán y el 30.3% de la población de francés. Por otro lado, la DHBA es la más diversificada en los idiomas, con presencia en casi todas las lenguas, esta división orienta a sus estudiantes a francés (13.1%), alemán (8.9%), japonés (6.3%), italiano (6.1%) y portugués (2.6%), su concentración en los idiomas concentra al 30% de la población de italiano y casi al 30% de la población de japonés. La DCBS y DCEA presentan preferencia por francés y alemán, no muy alejadas del resto, aunque la DCEA mantiene una orientación hacia el chino mandarín (2.4%) y conforman el 50% de esa población. La DCEN tiene orientaciones considerables por francés (10.4%), alemán (7.8%) japonés (7.8%) y ruso (2.9%). Por último, la división menos diversificada es la DCS ya que el grueso de sus estudiantes se concentra en el idioma inglés (88.9%).

Tabla 5. *Población interna, distribución por área de conocimiento e idioma*

Idioma	Inglés		Francés		Alemán		Otros idiomas		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
DI	1,174	27.5	120	30.3	104	40	67	18.6	1,465	27.7
DCS	944	22.1	44	11.1	19	7.3	55	15.3	1,062	20.1
DCEA	779	18.3	78	19.7	40	15.4	79	22	976	18.5
DCBS	844	19.8	58	14.6	29	11.2	38	10.5	969	18.3
DHBA	255	6	56	14.1	38	14.6	77	21.4	426	8.1
DCEN	271	6.4	40	10.1	30	11.5	43	11.9	384	7.3
Total	4267 (80.8)	100	396 (7.5)	100	260 (4.9)	100	359	6.7	5,282	100

Fuente: Elaboración propia con los datos de la base institucional del DLE (2018-1).

La distribución de estudiantes por nivel de avance resulta un elemento importante y poco indagado. Los idiomas estudiados en estos niveles se asemejan a los de preferencia de la población general, sin embargo, sus proporciones por división son desiguales. El 13.4% de los estudiantes de la DI estudian estos niveles, con presencia en inglés (49.7%), alemán (46.2%) y francés (22.2%). Otra de las divisiones que alcanza la cúspide en los idiomas es la DCEN (10.4%) en el idioma alemán (23.1%). La DHBA también tiene participación en estos niveles con el 9.6% de su población, particularmente en francés (22.2%). El resto de las divisiones tiene menor participación

En cuanto al nivel de avance, solo el 7.8% de los estudiantes internos alcanza los cursos avanzados de los idiomas. El 13.4% de los estudiantes de la DI avanza a estos niveles, su matrícula configura el 49.7% del idioma inglés y el 46.2% de la población de alemán. Los estudiantes de la DCEN también tienen presencia en estos niveles (10.4%), y su avance se refleja en el idioma alemán (23.1%). Otra de las divisiones con participación significativa resulta la DHBA ya que el 9.6% de sus estudiantes alcanza la cúspide de los idiomas, con presencia en francés (22.2%). La DCEA tiene participación menos considerable con inglés (12.1%) y la DCBS en francés (22.2%). El resto no presenta variaciones reveladoras en estos niveles.

Respecto a los estudiantes externos, las diferencias más notorias se ubican en la edad y escolaridad. La población externa se caracteriza por ser un grupo más joven que el resto de estudiantes. La edad oscila entre los 15 y 24 años (70.4%) y registra menor presencia de adultos; entre los 25 a más de 65 años de edad (29.6%). En cuanto a su escolaridad, la mitad de la matrícula se integra por estudiantes de bachillerato (51.2%), seguidos por alumnos de licenciatura (42.4%); el resto de los niveles escolares –posgrado y nivel técnico- ocupa proporciones menores (6.7%). En un primer orden, la edad de los estudiantes se hace relevante puesto que coincide con los niveles de escolaridad que lo conforman y tienen presencia en los idiomas, por lo que resulta pertinente considerarla.

Las orientaciones en los idiomas de la población externa, indican que el inglés continúa siendo la lengua con mayor número de estudiantes, aunque no en las mismas proporciones que el resto de la población, con porcentajes entre el 28.4% y el 65.2%. Si se observa el resto de LE y su asociación con los niveles de escolaridad se tiene que los estudiantes de bachillerato orientan sus estudios hacia el inglés (65.2%), francés (15.3%) y alemán (10.5%). Los estudiantes de licenciatura muestran mayor diversificación en las elecciones, su interés se enfoca en el inglés (38.8%), francés (20.5%), alemán (18.1%), japonés (7.6%) e italiano (6.2%), la matrícula de alemán (54%) e italiano (59.7%) se conforma por más de la mitad de estudiantes de educación superior y japonés con el 81.4% de su matrícula. Por otro lado, los estudiantes de secundaria se concentran en inglés (57.7%) y se aprecia

una participación significativa por estudiantes de posgrado en francés (32.1%), el resto de los niveles escolares no tiene variaciones importantes en los idiomas.

Tabla 6. *Población externa, distribución por escolaridad e idioma.*

Escolaridad	Inglés		Francés		Alemán		Otros idiomas		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Secundaria	15	1.6	4	1.2	2	0.8	5	1.8	26	1.5
Preparatoria	592	63.9	139	43	95	38	82	30	908	51.2
Licenciatura	290	31.3	153	47.4	135	54	169	61.9	747	42.2
Posgrado	23	2.5	26	8	17	6.8	15	5.4	81	4.6
Nivel técnico	6	0.6	1	0.3	1	0.4	2	0.8	10	0.6
Total	926 (52.3%)	100	323 (18.2%)	100	250 (14.1%)	100	273 (15.4%)	100	1,772	100

Fuente: Elaboración propia con los datos de la base institucional del DLE (2018-1).

El nivel de estudios de las LE también puede estar relacionado con la escolaridad de los estudiantes. El 11.6% de estos alumnos alcanza niveles avanzados en los idiomas. Los estudiantes de bachillerato tienen una participación del 10.9% en estos niveles y concentran su estudio en el inglés (97%). Por otro lado, el 12% de los estudiantes de licenciatura alcanza estos niveles y enfocan su estudio en el inglés (62.2%), francés (17.8%) y alemán (16.7%). El resto de las escolaridades tiene poca o nula presencia en estos niveles.

La caracterización de los perfiles de los estudiantes permite comparar y dar pistas sobre su ingreso en las LE. Quienes estudian idiomas se caracterizan por ser estudiantes jóvenes provenientes de educación superior y media superior y con mayor presencia de mujeres. Por otro lado, las características obtenidas por estatus modifican la imagen sobre la configuración del departamento y otorgan información relevante sobre las posibles razones de su llegada al DLE.

De acuerdo a las notas anteriores, podría pensarse que el estudio de las LE en la UNISON está influida por los factores sociales, la primera es la disciplina o el área de conocimiento de la población interna. La distribución en los idiomas por campo disciplinario muestra una fuerte tendencia hacia la importancia del estudio del inglés; aunque en un principio esto resulta lógico por las exigencias institucionales, comienza a arrojar matices distintos cuando se observa desde la

participación de las divisiones en el resto de las LE y en niveles avanzados. Un ejemplo es la DI, que no solo tiene mayor presencia en el departamento, sino que orienta el estudio hacia esta LE junto con una fuerte afinidad hacia el idioma alemán. En la medida de los requerimientos es comprendido que esta división tiene mayor exigencia respecto a la acreditación del inglés en comparación con el resto de las divisiones, aunque está no quede del todo clara con la evidencia recabada de la base de datos. Además, esta información resulta insuficiente para explicar su entrada y presencia en otros idiomas. La distribuciones y preferencias por otras LE y área de conocimiento que se encuentran fuera de los marcos de exigencia institucional conllevan a suponer que podría ser el ambiente universitario el que genera este interés e impulso en los estudiantes posiblemente asociado a expectativas instrumentalista sobre el futuro profesional, laboral u oportunidades académicas dentro del campo.

Estas mismas figuraciones sobre el ingreso de los estudiantes internos al DLE también podrían ser aplicables para el resto de las divisiones, ya que estas no solo tienen una menor exigencia respecto a la acreditación del inglés, sino que deciden incursionarse a otras LE en diferentes proporciones. Justo aquí, convendría preguntar ¿cuál es el peso que tiene la disciplina en las elecciones de los estudiantes de idiomas extranjeros? También el estudio podría asociarse a exigencias o estrategias de los estudiantes para responder a las demandas universitarias (inglés o puntos CULTUREST), o a fines relacionados con un interés por participar en programas de movilidad, aunque esto también requiere evaluar las tendencias por idioma y programas de intercambio con requerimiento de una LE que oferta la UNISON.

En un segundo orden, otro factor que se hace presente es el medio escolar y la edad de la población externa. El medio escolar, parece tener una significación distinta para los estudiantes de media superior, que para aquellos inscritos en la UNISON. Para la población externa, el estudio de idiomas resulta más diversificado, debido a que tienen presencia considerable en casi todas las lenguas. En este marco, se aprecia el interés de los estudiantes de bachillerato por el aprendizaje del

inglés, la apuesta que hacen al idioma podría deberse a una influencia dada por el contexto escolar, y por otro lado, considerando la edad de los estudiantes, la influencia podría residir del propio seno familiar, donde el idioma es un medio para prepararse para el futuro, una inversión, especialmente para aquellos que se encuentran próximos a ingresar a educación superior (Reyes, 2009). Por otro lado, se hacen presentes estudiantes de licenciatura, quizá el interés de este grupo esté orientado por el área de conocimiento, aunque la información no de pistas suficientes al respecto, posiblemente esto tiene que ver con sus características y el contexto donde se desarrollan.

En una noción general sobre la perseverancia de los estudiantes en las LE, se encuentra que son los más jóvenes quienes se incentivan a continuar en los niveles avanzados. Aunque resulta más fácil asociar el avance en el idioma inglés para algunos estudiantes UNISON, el resto de la población (interno y externo) carece de pistas congruentes que den explicación a las motivaciones para avanzar en el estudio.

Finalmente, la imagen que se crea sobre los estudiantes, sus características y distribución en los idiomas, dan pista sobre las condiciones sociales donde se desenvuelven y los factores que ubicados en su contexto social, escolar y familiar orientan sobre el condicionamiento de sus decisiones. Aun cuando esto permanece como una suposición, la información procesada brinda mayores evidencias para responder a las preguntas de la investigación. Complementariamente, la información de primera mano generada de las entrevistas con los estudiantes del DLE otorga claridad sobre el peso que guarda el contexto y los factores sociales en el ingreso, expectativas y motivación de la población, misma que será expuesta en el siguiente capítulo.

Capítulo 5. Estudiantes de lenguas extranjeras: razones de ingreso y expectativas

El estudio sobre la enseñanza y aprendizaje de las LE en México es un tema reciente en nuestro país, por lo que la información para este campo resulta limitada. Los estudios disponibles tratan, sobre todo, de la enseñanza del idioma inglés, orientados hacia la mejora de la práctica de enseñanza-aprendizaje en educación básica; algunos trabajos manejan el impulso de las instituciones de educación superior con sus respectivos centros de idiomas y los recientes estudios realizados sobre los estudiantes de LE de la UNISON (Rodríguez, Durand, Atondo, Salado, 2018).

Tomando en cuenta lo anterior, este capítulo expone cuestiones hasta ahora poco tratadas en la literatura nacional: las razones de ingreso que señalan los estudiantes y las expectativas que tienen frente a las LE. En general, estas razones pueden ordenarse en dos campos. De un lado, la formación escolar figura como una fuente de impulso al estudio de idiomas, la educación media superior o la educación terciaria producen imágenes asociadas a las LE, esas imágenes son recuperadas por los estudiantes en sus decisiones de ingreso al estudio. De otro lado, para los estudiantes jóvenes, la familia es otra de las fuentes que figura en el impulso de estudio. En ambos casos, las nociones instrumentalistas del idioma predominan como herramientas que generan ventajas en el campo académico y profesional. Para ello, se describen y analizan los testimonios de los estudiantes. El capítulo se ordena en los factores de impulso al estudio, las razones de ingreso, expectativas y utilidad y finalmente el entusiasmo por continuar; para proseguir con el análisis bajo los referentes teóricos expuestos en el capítulo dos.

5.1. Los ejes de impulso hacia las lenguas extranjeras en la sociedad contemporánea

El foco de este capítulo consiste en el análisis de las razones que llevan a los estudiantes al DLE, lo cual supone una elección individual. Aunque esta apreciación resulta correcta, será tratada más adelante, en un escenario más general que

permite a la vez identificar factores que condicionan esas elecciones, por lo que es importante revisar el contexto.

En el siglo XXI, la comunicación y el dominio de LE son consideradas habilidades esenciales en distintos aspectos de la vida. De cara a la globalización, la educación despliega estrategias para hacer frente a ese proceso, por medio de acciones gubernamentales e institucionales (Kramsch, 2014). Para México, el intento por responder a los cambios globales en el currículo escolar de educación básica con la enseñanza de LE, sobre todo del inglés y la reciente inclusión de las lenguas autóctonas como forma de recuperar el valor e identidad de las culturas nacionales.

En el caso de educación superior, se tiene que las universidades impulsan/exigen el aprendizaje de LE bajo sus propios criterios y para ello, mantienen centro de idiomas como el CELE y el propio DLE, que ofrecen la enseñanza de LE. En este orden, la escuela ocupa un papel esencial en las decisiones de los estudiantes para tomar LE. Además del impulso por generar estudiantes capaces de enfrentar los nuevos retos mediante el aprendizaje de idiomas extranjeros, existe otra variante importante en el campo de estudios superiores. Clark (1983) sostiene que la educación superior está organizada en campos de conocimiento –disciplinas- que ordenan los estudios, pero a la vez proyectan imágenes sobre el campo, sus integrantes y formación (Becher, 2001). Las disciplinas trabajan con conocimiento y tienen fuerte influencia en sus integrantes, así como en quienes aspiran formar parte de esos grupos (sus estudiantes). De esta manera, la disciplina resulta un elemento con mucha fuerza en las determinaciones y prácticas de los individuos (Suárez y Alarcón, 2015). Incluso, su influencia no solo reside en los impactos profesionales para el futuro, sino en términos de movilidad estudiantil. Desde el siglo pasado, la movilidad y los intercambios académicos avanzaron significativamente en flujos iniciales provenientes de países en desarrollo hacia naciones consolidadas en ciencia y tecnología (Ramírez y Rodríguez, 2018). En relación con lo anterior, se esperaría

que la disciplina impulsará a sus estudiantes a la participación de estos programas, donde el idioma resulta un requisito esencial.

Pese a su importancia, la escuela no es la única institución de impulso hacia las LE. La familia también tiene un papel destacado. Desde Bourdieu en los años setenta del siglo pasado (1979) se destaca el papel que tiene la familia en las elecciones escolares. Como se sostiene antes, la familia despliega estrategias con la finalidad de que los hijos conserven o mejoren sus posiciones sociales. Esto es dado en consecuencia de las propias proyecciones sobre la educación de sus hijos para su prosperidad y esperan que éstas aspiraciones sean adoptadas por ellos (Marjoribanks, 2001; 2003). De esta manera, los estudiantes generan altas expectativas, que se ve reflejado en sus actividades diarias para obtener los resultados esperados (Grossman, Kuhn, y Strein, 2011; Yunus, Hamah, Razak y Abdin, 2018).

Uno de los factores familiares que modifica las expectativas y acciones de los estudiantes es la condición económica, por lo que la escuela representa un medio para sobresalir (Weiss, 2013). Entre las estrategias selectas por los padres, para llevar a cabo las aspiraciones, se encuentran las LE. Los idiomas pasan a ser percibidos como una herramienta de oportunidad en el entorno escolar y se manifiesta como una inversión que garantiza un mejor porvenir para el futuro de sus hijos (Rokita, 2015; Hernández, Gambín y Tolino, 2018). Por otro lado, el involucramiento del padre y la madre tienen una influencia distinta en las decisiones y prácticas de los estudiantes. Según la literatura, las madres tienen mayor poder en el rendimiento escolar de sus hijos, en consecuencia de que la mayoría cuenta con mayor nivel educativo y su opinión pasa a ser más considerada (Asad, Iqbal y Tasneem, 2015). No obstante, la función del padre sigue siendo valiosa, porque son ellos quienes enfocan las inversiones de sus hijos respecto a sus actividades tanto escolares como extracurriculares bajo una visión instrumental, en este caso, darle una utilidad provechosa a la LE.

Aunque se expone el involucramiento familiar como escaso en la educación de los hijos, (Moreno, 2010), para el caso de la población del DLE esto parece no ser así. Especialmente en quienes se presentan muy jóvenes al estudio donde sus actividades podrían ser monitoreadas por los mismos padres, y que además estos crean ambientes que los impulsan a desempeñarse y continuar en el estudio para alcanzar el logro académico deseado (Ellis, 2005; Hou, 2015; Gardner, 1985; López, Quesada, y Salas, 2014; Asad, Iqbal, y Tasneem, 2015).

A lo largo de este trabajo se ha discutido sobre las condiciones sociales de los estudiantes, que articulan diferencias en la toma de decisiones sobre el estudio de una LE y se cuenta con pistas que sostienen lo expuesto sobre los posibles factores que condicionan a la población del DLE en los idiomas. A continuación, se presentan los hallazgos centrales sobre las interrogantes planteadas.

5.2. El proceso de elección al idioma

La población bajo estudio perfila su decisión por estudiar una LE orientada por los referentes escolares y familiares, aunque con matices en cada caso. Todos los entrevistados reconocen que la instrucción escolar previa a su llegada al DLE es central, puesto que ahí –con mayor frecuencia en secundaria y bachillerato, aunque en algunos casos en primaria- tuvieron sus primeros contactos con las LE; en su gran mayoría fue el idioma inglés el que fue cursado. Resulta razonable que así haya ocurrido. En México, el inglés forma parte del currículo escolar, en ese tramo de escolaridad. Pero este contacto es marcadamente diferenciado por el tipo de escuela en ese nivel. Para quienes asistieron a escuelas públicas, el contacto no generó conocimiento solvente en ese idioma, por lo que decidieron complementar con cursos externos.

En la primaria, recuerdo que me enseñaron las bases del inglés. Luego me cambié a una escuela de gobierno y casi no me lo enseñaron. Lo empecé a estudiar de lleno cuando entré a la prepa (MEBI5).

De forma que el primer contacto con las LE para esos estudiantes, tuvo como resultado dos situaciones. De un lado, que se tenían fuertes carencias en ese idioma y que era necesario completarlo, sobre todo por la importancia que tiene en

la actualidad. Quienes reconocen esta situación, estudiaron en colegios del sector público, y mencionan que los idiomas tienen poca relevancia en ese espacio, sin embargo, ellos comienzan a prepararse porque reconocen que las lenguas tienen importancia para el futuro próximo, y tienen relevancia para sus estudios superiores o el campo laboral.

Definí que es lo que quiero estudiar, y requieres de otros idiomas, creo que te piden inglés y francés, entonces me metí para adelantar esos cursos (MEBI5).

Por otro lado, para quienes cursaron sus estudios en escuelas privadas, la situación es por completo distinta. Para estos jóvenes el conocimiento sobre el idioma –incluso no solo el inglés sino también otras lenguas- y su aprendizaje fueron más efectivo puesto que logran ya su dominio. En estos casos, los estudiantes optan por incursionarse a otras lenguas o bien perfeccionar las que no tuvieron oportunidad de concluir.

Me enseñaron francés en la secundaria. Cuando entré a la prepa, me di cuenta que había empezado algo y no pude terminarlo. El nivel que me enseñaron en secundaria equivale a lo que aprendí aquí (DLE) en nivel uno, y quise continuar porque me gustó, me llamó la atención (MEBF5P1).

Para los entrevistados, la diferencia en LE entre los sectores público y privado es patente; el segundo muestra mejores resultados en la enseñanza del inglés y fomenta las bases de otras LE que resultan del interés de los estudiantes. Conviene señalar que no se trata de todo el sector privado, sino de algunas escuelas que, por sus costos, podrían ser catalogadas como de élite.

Otra de las razones que impulsan el aprendizaje de una LE en el marco escolar, son los requerimientos escolares, sobre todo del idioma inglés. Los estudiantes reconocen su importancia escolar, sobre todo para realizar tareas. De acuerdo a Chávez, Vivas y Dueñas (2017) el 80% de la información en internet se encuentra en inglés, por lo que su dominio es imprescindible para la búsqueda de información actualizada y completa. Esta idea es compartida por los estudiantes, por lo que les agradaría poder tener acceso a más información, especialmente si se trata de textos en el idioma original, ya que su significado una vez traducidos, no

resulta el mismo. Es así, como su adquisición representaría un mejor desempeño, y por el contrario, su carencia es una limitante en el desempeño escolar.

Cuando quiero investigar algo, casi toda la información está en inglés, en español es muy poco lo que te sirve o que sea claro y confiable. Toda la bibliografía que uso está en inglés y la que está en español la uso prácticamente de “relleno” (MIPITG).

Desde el primer semestre nos han exigido lecturas en inglés, y fue cuando me topé con pared y dije “tengo que retomarlo”. Me cuesta mucho, me atoro en las revisiones y específicamente con los artículos que no entiendo, los tengo que leer dos o tres veces (MIPI6).

Aunque la descripción previa es válida para todo el conjunto, se encuentran casos donde la justificación para perfeccionar o iniciar el estudio de las LE se produce bajo la mirada de la movilidad o intercambios escolares, sobre todo lo que ofrece la UNISON, pero también otras instituciones. La posibilidad de realizar una estancia en el extranjero abre nuevas posibilidades y se observa como un bien altamentepreciado. Aunque en la UNISON, los destinos más frecuentes son regiones de habla hispana, existen otras opciones incluso más sólidas académicamente –Estados Unidos, Reino Unido, Francia- que requieren del manejo solvente e incluso de la certificación de idiomas (Ramírez y Rodríguez, 2018). En el caso de la UNISON se cuenta con un programa de movilidad internacional hacia Francia (MEXFITEC) y Estados Unidos, y Canadá (KOSPIE, CONAHEC, CREPUQ). Para algunos de los entrevistados, la movilidad escolar internacional opera como una fuente importante para iniciar o perfeccionar el idioma (Anexo B).

Me di cuenta que la escuela (Tec de Monterrey) ofrece planes muy atractivos de intercambios, pero tienes que saber el idioma. A mí me piden el nivel B2 de alemán. Tengo que empezar desde ahorita para poder irme en semestres posteriores (HELA2).

De acuerdo a lo anotado, el ámbito escolar es una importante vía de orientación hacia los idiomas. La escuela tiene claras exigencias hacia las LE, sobre todo en los planes de estudio de secundaria, bachillerato y nivel superior, que deben cubrirse. Junto a estas exigencias, aparecen otras demandas, no formales, que también tienen peso: la comprensión de literatura en LE, sobre todo el inglés, o la posibilidad de acceder a beneficios complementarios, marcadamente la movilidad estudiantil.

5.2.1. La familia: aspiraciones y logro académico

Otra fuente importante que interviene en el estudio de LE, es la familia. Como se menciona antes, la familia es fundamental en la etapa escolar, sobre todo en los niveles iniciales, puesto que son los padres quienes deciden la escuela y los horarios escolares. En el caso del aprendizaje de LE también tienen presencia. Para algunos de estos estudiantes el estudio de idiomas fue algo *natural*, puesto que fueron sus padres quienes decidieron su ingreso en colegios que contaban con la enseñanza del inglés. Ahora, los entrevistados recuerdan las razones que tuvieron sus padres o la justificación que en algún momento les ofrecieron para ese tipo de estudios. En general, los padres suponen que las LE tendrán beneficios escolares o laborales para sus hijos.

Mi papá siempre quiso que aprendiera inglés, desde chica me metía a cursos. Él es investigador y dice que lo necesita mucho para el trabajo, te hace estar más preparado. Hasta la fecha me sigue diciendo que siga estudiando, que él me apoya en lo que necesite (MIPITG).

Aunque la influencia familiar patente, resulta más fuerte en la infancia, ya sea en la elección del colegio o en cursos complementarios, y el peso de los padres, sobre todo del padre, también alcanza la juventud. Ahora no se presenta como imposición familiar, sino una suerte de orientación por el tipo de LE. Conviene señalar que los consejos provienen del padre y en menor medida de la madre, lo cual se contradice en este ámbito con la literatura (Asad, Iqbal y Tasneem, 2015).

Inicialmente yo quería estudiar francés, me parece un idioma elegante, pero mi papá me aconsejó el chino mandarín porque podría sacarle más provecho porque es más hablado que el francés. Me convenció y por eso entré a chino (MEBC3).

Para unos algunos entrevistados, el estudio de las LE es vivido impositivamente, de manera forzada. Al igual que en los otros casos, la imposición se basa en expectativas de un futuro mejor. Para un entrevistado, la imposición está forzada por los logros de otros integrantes de su familia, sobre todo los hermanos mayores, que operan como fuertes ejemplos, no debatibles.

Mi papá me inscribía en idiomas cada vez que se abrían los semestres (DEL), me decía “te vas a meter a un idioma”. Yo no quería y se enojaba. Él, estudio un tiempo chino y siempre estaba bien pendiente de las inscripciones (HILA2).

Soy el más pequeño de mis hermanos, los dos más grandes estudiaron francés y se fueron a Francia un año de intercambio por MEXFITEC. En lo personal siento la presión de mis papás de que yo también lo haga porque es de las mejores becas de intercambio aquí en la UNISON. [...] estoy estudiando francés para irme y cumplir con mi obligación (HILF2).

Con base en la descripción, se tiene que escuela y familia son las fuentes de orientación hacia el DLE. En ambos casos se trata de posibles beneficios materiales que se lograrán a través de las LE.

5.3. Expectativas y posibles usos del idioma

Ahora, si el impulso hacia las LE proviene de las fuentes señaladas, los estudiantes se han formado sus propias expectativas. En términos gruesos esas expectativas no difieren substancialmente de las imágenes escolares o las orientaciones familiares. Más allá del contenido de esas expectativas, conviene señalar que la literatura especializada les confiere peso significativo en el ingreso y permanencia en las LE, debido a que las imágenes que los estudiantes crean sobre el estudio se vuelven motivaciones que incentivan realizar una actividad, por cuánto tiempo realizarla y de qué manera (Castillo y Pérez, 2016; Ellis, 2005). Las personas que se encuentran motivadas mantienen un objetivo dirigido, un esfuerzo, constante, son persistentes y tienen deseos y razones para realizar lo que hacen (Gardner, 2007).

En la actualidad, el uso de las LE en el medio escolar opera con dos tipos de discursos: humanistas o bien, instrumentalistas. La noción humanista, considera el aprendizaje del idioma en relación con su valor y para promover conexiones y comprensión entre individuos, comunidades y naciones, así como la apreciación de otras culturas, y construir una mayor perspectiva del mundo. Por otro lado, la noción instrumentalista sitúa el aprendizaje del idioma en relación con lo pragmático y ventajas utilitarias a través de una gama de campos, es decir, la adquisición tiene un propósito funcional que resulta importante comprender para identificar por cuánto tiempo y para qué la persona está dispuesta a perseguir sus objetivos (Ellis, 2005; Hellmich, 2018). De entre ambos discursos, el instrumentalista lleva la delantera, seguramente por la importancia que se le concede a las finanzas y economía.

Por lo anterior, no resulta sorprendente que los testimonios de los estudiantes se inclinen hacia expectativas instrumentalistas. Esta mirada aparece sobre todo matizada por el intercambio académico y el campo profesional. Los jóvenes manifiestan entusiasmo por realizar estancias escolares o estudios de posgrado en el extranjero. Para algunos, las expectativas son impulsadas por redes familiares y de amistad, donde se confirma la conveniencia del estudio con base en su conocimiento y experiencia, aunque también estas expectativas, responden al impulso de los programas de movilidad que la escuela ofrece.

[...] cuando entré a física me dijeron que hay muchas oportunidades para los físicos en escuelas, universidades para hacer posgrados y que muchos de los artículos son escritos en francés y me interesó [...] (MILF2).

Sí, ya tengo pensado todo, de hecho, para irme de intercambio ocupo certificados, por ejemplo del francés ocupo el DELF B1 y ahorita en este nivel que estoy ya acredito el DELF B1, ya puedo tener esa certificación (HIMI7F5).

No solo el intercambio es el que figura como una razón de ingreso, también están las expectativas laborales. En este campo el idioma se representa como un símbolo de prestigio para acceder o ascender en el puesto laboral (Aldana, 2015; Sprachcaffe, 2017). Para los entrevistados, las LE tienen un plus para su currículum, mencionan que el dominio de un idioma extranjero, los coloca en ventaja del resto.

Yo pienso que me da más oportunidades y cualquier empresa aquí, por ejemplo si no me voy y si no trabajo allá, que sepan que hablo alemán me hace distinto a alguien que no lo sabe, ya en cuestiones laborales y profesionales (HILA2).

De esta manera, las LE son en efecto asociadas con las oportunidades que pueden otorgarles en el mercado de trabajo y éxito escolar (Dexway, 2019) y sus expectativas y creencias están basadas en una noción utilitaria de acuerdo con la rentabilidad del idioma. Con base en lo anterior, la idea que se tiene sobre el idioma asociado al área de conocimiento y futuro empleo, sugiere que los estudiantes se encuentran en capacitación para el trabajo -en el caso del inglés, la demanda es más clara-, sin embargo, quienes se encuentran estudiando otras LE dan por hecho que el idioma es el plus entre su contratación o ascenso. Incluso para algunos casos, quienes ya cuentan con dominio de otra LE, es justamente el idioma lo que les abrió puertas en el medio laboral y por ende, su horizonte de trabajo es mayor.

El alemán te abre las puertas para los negocios y cualquier trabajo. Por ejemplo, un maestro me dijo que contrataron un ingeniero en una empresa que hablaba alemán y tenía la capacidad de traducir todo, y empezó a capacitar a la gente y le fue muy bien por el hecho de saber alemán. Es como eso que dicen de la suerte, la preparación intercepta con la suerte y si (HELA7).

Si para el conjunto de los entrevistados predominan expectativas instrumentalistas, en unos cuantos se observan rasgos humanistas con las LE. En la población adulta (aquella entre los 50 y 65 años de edad) la idea del estudio va dirigida a cultivar su conocimiento y hacia la apreciación de otros países, culturas y personas para una mayor perspectiva del mundo. Para los seres humanos desarrollarse plenamente en todos los aspectos de la vida (familiar, social, laboral y personal) es difícil. Entre las aspiraciones que presentan para alcanzar esos objetivos, se encuentra el ser más inteligentes, viajar con frecuencia, conocer el mundo, tener éxito y entre tanto, también figura el conocimiento de varios idiomas. Este bienestar para el desarrollo personal, depende de la percepción de los sujetos y los objetivos que se proponen (Dongil y Cano, 2014).

Para la población adulta, el estudio de la LE es un reflejo de superación personal o autorrealización (Esquivel y Rojas, 2005). El propósito se orienta por querer ser mejor a través del aporte de nuevos conocimientos que les permitirá estar en contacto con el mundo (Sprachcaffé, 2017). Para estos estudiantes, tanto el ingreso como sus expectativas se deben a que su ritmo de vida ha cambiado con el avance de la edad y ahora tienen tiempo para dedicarse a actividades recreativas y de provecho.

Me importa mucho porque voy a poder comunicarme, poder interpretar, hablar con los demás. Creo que eso de la comunicación es muy importante para mí, y también aprenderlo es como una superación personal (MEI2).

Pues tiene una importancia personal, podría decirse como superación personal, una parte recreativa, yo creo que como un hobby, una actividad para mantenerme ocupada pero que me guste (MEEF2).

También existen atisbos del discurso humanista con vínculos culturales de las LE, diversificado en sus prácticas culturales y el uso de la tecnología. Ya que el impulso de los avances tecnológicos les permite estar más interconectados con el

resto del mundo. Para los entrevistados, el idioma es el medio que articula con sus gustos por la cultura, hobbies, u otro tipo de actividades que resultan de su interés a través del uso de los nuevos dispositivos y servicios de las nuevas tecnologías de la información y comunicación –internet, celulares, laptops, videojuegos, plataformas de música, blogs y comunidades virtuales- y que vuelven el aprendizaje de LE más significativo porque les permite continuar realizando en un horizonte más amplio sus actividades (Hinojosa, 2012). Entre las prácticas culturales de interés más comunes de los entrevistados, se encuentra el gusto por la lectura, música, cine, series, deportes, videojuegos, y plataformas de entretenimiento.

Yo veía una serie de un tipo que robaba arte y hablaba ocho idiomas y se me hizo interesante conocer varios idiomas y entré a francés (HEBF6A1).

Dentro de estas nociones, los entrevistados manifiestan que a medida que van aprendiendo la LE se mantienen más cerca del país y la cultura de su interés. Además, sugieren que su perspectiva se va modificando y la mente se va abriendo hacia la comprensión de otras culturas y la búsqueda por forjar una identidad como hablantes de una segunda lengua. Por otra parte, revelan que desean lograr comunicarse con personas del extranjero, quienes para algunos de ellos resultan ser familiares o amistades cercanas que suelen comunicarse en otro idioma.

Me interesa dominarlo y poder decir que hablo tres idiomas. Es de mis cosas favoritas, de una de las cosas que puedo presumir de mi persona. Me hace sentir muy bien, que tengo otro logro, algo que yo sí puedo hacer (MEBA5).

En síntesis, el ingreso y las motivaciones de los estudiantes giran y se asocian entre la escuela y la familia, con expectativas agrupadas entre la noción utilitaria y cultural del conocimiento. No obstante, se observan matices en las expectativas que se tienen por idioma. En inglés, se refleja su importancia a nivel universal, se pinta como un idioma necesario para todos los aspectos, especialmente de trabajo; por otro lado, alemán y en un estudiante el idioma chino, tienen nociones de manejo más diverso que engloban lo profesional, laboral y en menor medida lo cultural; aunque el francés, se destaca por su afinidad a asuntos más estéticos y culturales.

5.4. El estatus marca diferencias: Estudiantes internos y externos, entre el futuro profesional y el peso de la familia

Como se expone en el capítulo cuatro, la procedencia de los estudiantes en el DLE está clasificada en dos: alumnos de la propia institución (nombrados por nosotros como estudiantes internos) y alumnos procedentes de otras instituciones (nombrados por nosotros como estudiantes externos). El estatus de los estudiantes marca variaciones en su distribución y preferencias en las LE en relación con sus características.

Para algunos estudiantes internos, el ingreso está mediado bajo una exigencia institucional, hacia el aprendizaje del idioma inglés. Como se anota, la escuela tiene un papel importante en las decisiones de los estudiantes, así como en sus expectativas. Para estos estudiantes, la UNISON marca diferencias en sus orientaciones; los entrevistados perciben la LE –inglés- únicamente como un requerimiento para culminar sus estudios superiores, salvo algunas excepciones que valorizan su exigencia como una parte importante para su formación, aunque la perspectiva general recae en lo anterior.

Empecé porque la carrera me lo pide, tengo que llevar los siete niveles de inglés para poder terminar la carrera si no, no puedo hacerlo (HIL17).

Aunque la escuela exige el estudio de una LE a sus estudiantes para su titulación, deja en sus manos el momento para realizarlo. Bajo estas condiciones, los entrevistados mencionan dejar el estudio para el final de la carrera, o bien, como la única asignatura pendiente para terminar. En ellos no existe la intención de avanzar en el aprendizaje del idioma, por el contrario, es algo que se vive como una carga indeseable de la cual se quiere escapar lo antes posible.

Estoy en el cuarto nivel y es la primera vez que lo estudio en la UNISON; lo agarré porque ya es mi último semestre de escuela y pues lo tengo que hacer para graduarme (MIL14).

Los estudiantes de licenciatura reconocen que la exigencia del idioma tiene importancia para su formación, sin embargo, su práctica no se efectiviza dentro del proceso formativo. De este modo, los testimonios de los entrevistados sugieren que

la obligación tiene poco éxito en el campo universitario. Mencionan que son pocos los profesores que implementan acciones que requieran la utilidad del idioma en clase, tareas y presentaciones. Y solo algunos jóvenes afirman haber necesitado el idioma para alguna de las asignaturas, aunque esta haya sido asunto de una sola vez o meramente ocasional.

No lo usamos (el inglés), quién sabe si en algún momento lo vayamos a usar. [...] los maestros no nos dan textos en inglés, pero hay materias donde nos dejan cierto tipo de problemas y esos problemas están en tal libro que está en inglés (HILA2).

[...] yo nunca me puse a leer en inglés para una clase. En la licenciatura no me lo exigen, la verdad (HILI4).

Sobre la orientación en otras LE en nivel licenciatura, los entrevistados mencionan que las recomendaciones son escasas y algunas provienen de unos cuantos profesores. Al ingreso a la carrera, las sugerencias que reciben son sobre la pronta acreditación del inglés, incluso, algunos sugieren que es un idioma que ya deberían dominar y que sería conveniente incursionarse en otras lenguas, como francés y alemán, que resultan de utilidad para la ciencia, en cuestión de tener mayor acceso a otra información.

Por el momento no lo hemos usado (alemán) pero algunos maestros que están más preparados nos dicen que aprendamos idiomas porque hay artículos muy buenos en otros idiomas, por lo general alemán y francés, aunque, inglés es el idioma universal (MILA1).

A estas alturas, para los alumnos de licenciatura el estudio de una LE (inglés) pasa a ser pensado como una condición de egreso, con posibles beneficios para su futuro profesional, pero no propiamente necesario en la formación escolar. Por otro lado, en los estudiantes de posgrado es distinto. Para ellos, el dominio del inglés es una necesidad para su formación –la UNISON exige a sus estudiantes de posgrado la obtención de 450 puntos en el examen TOEFL para su egreso- en relación con la consulta de materiales en ese idioma, publicación de artículos y estancias académicas en el extranjero.

Desde el primer semestre nos han exigido lecturas en inglés y fue cuando me topé con pared y dije “tengo que retomarlo”. No me siento muy capaz para el nivel en el que estoy. Sí me atoro en las revisiones, específicamente en

artículos que no entiendo qué quieren decir y tengo que leerlos dos o tres veces (MIP16).

La orientación hacia las LE en la institución adquiere otras connotaciones al observar el nivel de las disciplinas. Aunque la exigencia del idioma inglés es válida para toda la UNISON, en algunos campos se exige un dominio mayor, por ejemplo, algunas carreras de la DI, como Ingeniería Industrial y de Sistemas. Aunque la muestra de estudiantes no fue diseñada con representación de las divisiones, es posible advertir que los campos de conocimiento tienen peso en la orientación de sus estudiantes hacia las LE. En algunos de los testimonios se observa que las aspiraciones más firmes sobre la movilidad internacional, pertenecen a la DI y a la DCEN, y entre los destinos más comunes para estos objetivos, se encuentran Alemania, Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, Francia y otros.

Quiero entrar a una maestría en Alemania, entonces quisiera aprender el idioma (alemán) para poder llegar allá (MILA5).

Me gustaría estudiar un posgrado en Milán, Italia. Quiero preparar todo desde ahora, es mi principal motivación y la verdad me ha gustado el idioma, aparte de que ya revisé universidades y me gustó mucho ahí (MILI1).

La noción que logra rescatarse de estos estudiantes, es justamente que otro idioma será provechosos para sus metas académicas y laborales. Especialmente porque son idiomas considerados prestigiosos en el campo de trabajo, y los pueden diferenciar del resto de sus compañeros. Por lo tanto, los estudiantes crean esta relación entre el idioma de mayor conveniencia para sus carreras y el futuro próximo.

Me siento en ventaja, porque puedo comunicarme en otro idioma y ver cosas que otras personas no pueden. La ventaja de estudiar alemán es que cuando llegas a un nivel avanzado te puedes ir a estudiar a otro país donde hablen ese idioma y si te sigues preparando te dejan trabajar allá (HILI2AC).

El sumario de los testimonios de la población interna, son un reflejo del peso de las políticas públicas universitarias y el área de conocimiento en el ingreso y las expectativas que estos estudiantes tienen sobre las LE, con deseos de cumplir con las obligaciones y darle utilidad a los idiomas en el campo profesional y laboral. Por otro lado, parecería ser que las decisiones son tomadas en condiciones de incertidumbre bajo una suerte de imagen sobre las LE y deseos individuales. En

este orden, se aprecia el peso de la universidad y la disciplina en las determinaciones e imágenes de los estudiantes sobre los idiomas.

Para la población externa, las condiciones de ingreso y sus apreciaciones sobre las LE tienen mayor diversidad que sus compañeros universitarios, seguramente asociados a su origen social, edad, escolaridad y trayectorias profesionales. Anteriormente se mencionaba que el nivel educativo de los estudiantes era la base para identificar similitudes y diferencias. Pues bien, para los estudiantes externos, el colegio y la familia juegan un papel crucial en sus determinaciones. Inicialmente, son sus padres quienes sugieren el ingreso al estudio de una LE que será de utilidad para su futuro, entre los idiomas más sugeridos por los padres, se encuentra el inglés y posteriormente apoyan el aprendizaje de otros idiomas como el chino y el alemán.

Si se observa por rango de edad, la población externa de entre 17 y 18 años, resulta más influenciada por sus padres, sobre todo por su dependencia económica (los entrevistados de estas edades no reportan empleo). Entre los testimonios se recogen las apreciaciones que tienen sus padres sobre las LE y se basan en la experiencia profesional de ellos, lo que ahora concuerda con la literatura especializada (Asad, Iqbal y Tasneem, 2015). Para los informantes, la decisión por estudiar el idioma es propia, pero terminan reconociendo que las decisiones estaban en sus propios padres. Aunque fue un proceso impositivo en su origen, ahora están convencidos de que los idiomas son importantes, para muchos de los padres de estos alumnos, el inglés es considerado prioridad respecto a la adquisición de LE.

La verdad mi mamá siempre fue responsable de que desde chiquito estuviera en inglés y me insistió mucho para que entrara a lenguas. Al principio como que no me convenció porque estaba acostumbrado a tener mis tardes libres. Me siguió diciendo y ya fue cuando pensé que me iba a beneficiar estudiar inglés y me metí junto con mi hermano (HEB17).

Conviene anotar que la orientación/imposición de los padres para el estudio de LE no se basa en el dominio de las mismas, por el contrario, los padres de estos jóvenes no tienen manejo solvente de los idiomas, solo en algunos casos se reporta conocimiento de otras lenguas entre los progenitores. Podemos suponer que estos padres vivieron las carencias de otra LE o bien, fue el sentido que les permite

reconocer su importancia y transferirla a sus hijos. La realidad ha generado incertidumbre sobre el futuro, así las familias y los jóvenes comienzan a modificar sus creencias en función del futuro profesional y laboral; para los padres las LE representan una inversión que garantiza mejores oportunidades y posiciones (Rokita, 2015; Hernández, Gambín y Tolino, 2018; Acosta, Navarro y Planas, 2014), por lo que esto puede ser la explicación para que los padres apuesten en inscribir a sus hijos en escuelas privadas que imparten instrucción en LE.

Francés lo inicié en la secundaria, me lo dieron por tres años y la verdad me gustó y quise terminar lo que inicié y por eso decidí meterme aquí en la UNISON y ya tengo cinco semestres estudiándolo (MEBF5P1).

Esas escuelas no solo impartían las LE, sino que había cierto fomento a su uso, ya sea a través de intercambios escolares hacia otros países, sobre todo Estados Unidos y Canadá, o bien, con la visita de extranjero a sus escuelas. En estos casos las LE mostraban utilidad, mostraban los usos que se le podrían dar a las lenguas.

Después de inglés quise estudiar otro idioma. En mi escuela estuvieron de intercambio unas alemanas todo un ciclo escolar y me gustaba mucho como hablaban. Llegué a hablar con ellas y me hacía gracia su acento, como si estuvieran enojados; también vinieron otras estudiantes de Brasil (MEBA5).

Para otro segmento de los estudiantes externos, aquellos que cursan estudios superiores en otra institución, el interés por dominar una LE más allá del inglés, consiste en participar en programas de intercambio que ofrecen sus universidades y que demandan su dominio. Para esos estudiantes, esas creencias tienen sustento en la experiencia propia, debido a que han participado en intercambios escolares previamente y es justo lo que los motiva a querer continuar con el estudio e incursionarse en otros idiomas.

Lo que me motiva es irme de intercambio, volver con la familia con la que me quedé cuando fu (Berlín, Alemania), ver a mis amigos; realmente las oportunidades que me puede abrir el idioma (HELA7).

En un futuro me gustaría estudiar una maestría, pero no estoy seguro dónde, me gustaría que fuera en Europa, principalmente Francia o Bélgica pero no le cerraría las puertas a Alemania (HELA5).

Pese a que se trata de jóvenes universitarios, los entrevistados reconocen la influencia de sus padres. No solo se trata de la orientación hacia este terreno, sino que además existe un apoyo patente, ya sea para solventar los pagos del DLE o bien el transporte o supervisar sus avances. Esos apoyos les permite continuar con el estudio porque la mayoría tiene actividades curriculares y de esta forma, ellos pueden organizarse y trasladarse para cumplir con el curso en horarios más adecuados.

Mis papás son muy buenas personas conmigo porque si yo quiero algo todo el tiempo ahí están atrás de mí. Me apoyan bastante porque yo veo que muchos de los papás de mis amigos no son muy abiertos en esas cosas y no los ayudan a buscar otras cosas que hacer (MEBI5).

Aunque los estudiantes externos comparten con sus compañeros de la UNISON apreciaciones utilitarias de las LE, en ellos son más generalizadas las miradas de los idiomas con tintes culturales. Tanto jóvenes como adultos mayores expresan que el interés por estudiar una nueva lengua recae, como se menciona con anterioridad, en la conexión con el mundo. Además, estas afinidades se encuentran asociadas a las actividades que realizan y que mencionan los mantienen cerca de las culturas de los países de su preferencia, como el cine, la literatura, plataformas de entretenimiento y videojuegos.

Siempre me ha gustado la cultura japonesa, las caricaturas, la comida, el sushi, la arquitectura me llaman mucho la atención y creo que me gustaría mucho visitar Japón y lograr comunicarme en su idioma (HEJ34F2).

La comprensión y comunicación con el mundo y la posible incorporación como hablantes de una segunda lengua conforman una serie de elementos que mantienen su interés, eso lo hace sentir especiales o al menos diferentes que el resto a nivel personal, o bien, en cuestiones de identidad. La relación que guardan con el país del idioma que se encuentran estudiando es muy evidente y muestra imágenes relacionadas con sus gustos y hobbies. Lo que se relaciona con las llamadas comunidades imaginadas (Kanno y Norton, 2003).

Siento que se te abre la mente, yo antes era una persona muy cerrada. Me siento normal pero siempre es algo destacada para tí, te sientes bien, si hay diferencias entre quienes saben y los que no (HEBI5).

El idioma inglés es mucho más práctico, con una sola expresión das a conocer muchas cosas, tiene varias interpretaciones. También se desprende de una mentalidad, la mentalidad del inglés, del inglés de Inglaterra, tienen una mentalidad más pragmática y fría en términos de negocios que la de nosotros, como que allá es más un asunto de razón que de sentimiento (HELI7).

En resumen, estos estudiantes sostienen en un principio la influencia de sus padres y de los ambientes escolares donde se desarrollaron. Asimismo, cuentan con una noción instrumentalista de las LE para su vida profesional y laboral y en menor medida, cuentan con una noción integrativa que los acerca más a la comprensión y conocimiento de la cultura para ampliar sus perspectivas del mundo.

Estos rasgos son comunes para toda la población, pero existe un pequeño segmento que los diferencia. Se trata de estudiantes que cuentan con dominio de una LE y se encuentran estudiando su segunda o tercera lengua. Las características que presentan, trazan el camino hacia la importancia del origen social y las condiciones sociales donde se desarrolla el aprendizaje de los estudiantes. A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes del grupo más favorecido del departamento de acuerdo con su ingreso y expectativas en los idiomas.

5.4.1 La élite de las lenguas extranjeras

En el capítulo dos, se expone el estudio de LE como una práctica social mediada por distintos aspectos, como las condiciones donde es practicada, las experiencias, el contexto y las características de quienes los estudian (Ellis, 2005); asimismo, se le otorga vital importancia al origen social, como un factor decisivo en las orientaciones de los estudiantes como mecanismo de diferenciación e indicador del éxito y desempeño de los individuos en sus actividades (Bourdieu y Passeron, 1979).

En este sentido, se identifica un grupo con características y condiciones distintas en el aprendizaje de LE. El primer rasgo que diferencia a estos estudiantes, es el dominio alto del inglés, y en algunos casos de otra LE. Los motivos expresados por los entrevistados para incursionarse a nuevas LE, son asociados a viajes al extranjero y una imagen por capacitarse profesionalmente. Estas decisiones se basaron en la propia experiencia previa de los estudiantes –trayectorias escolares,

antecedentes familiares y redes cercanas- para una elección más asertiva del idioma.

Muchos hermanos de mis amigos me dijeron que estudiara idiomas que porque me iban a servir mucho para la carrera. Y aparte cuando estaba en la prepa me fui de intercambio a Alemania, cuando regresé quise retomarlos cuando entré a la universidad, pero no pude porque todo era nuevo y no estaba acostumbrado a las tareas y proyectos. Luego me metí (al DLE) porque me quiero volver a ir de intercambio y conseguir la titulación internacional, aunque aún no sé si me gustaría trabajar allá (HELA7).

Estudio italiano porque ya tengo suficiente nivel de inglés y me da la libertad de escoger otro idioma y sobre todo porque me gustaría estudiar algún posgrado en Milán, Italia. Entonces como que quiero preparar todo desde ahorita y la verdad siempre me ha gustado el idioma [...] Bueno, mi familia y mi hermano antes estaban involucrados en un seminario donde tuvieron mucho contacto con familias que venían de Italia y cuando venían empecé a escuchar el idioma y me empezó a gustar (MIL1).

Para estos jóvenes, los antecedentes escolares y familiares, así como sus redes de amistad cercanas, trazaron el interés por el estudio, en mayor medida que el resto de la población. Los entrevistados mencionan haber cursado sus estudios de educación básica y preparatoria en instituciones privadas donde lograr dominar otras LE (inglés) y adquirieron las bases de otras, mismas que desearon continuar con fines instrumentalistas.

En mi escuela implementaron francés, pero la verdad me lo enseñó vagamente. Después quise continuar con el idioma y acredité inglés aquí en la UNISON y quise llevar lo que ya había empezado, al menos quiero seguir con el hábito de estudiar un idioma. [...] además en Francia hay muchas oportunidades para lo físicos (MILF2).

Para este segmento, la escuela fungió como uno de los factores más influyentes a la inducción de los idiomas, convirtiendo el estudio en una condición cotidiana que es llevado a cabo sin esfuerzo aparente porque para ellos su práctica resulta interesante y agradable, se vuelve algo inherente a su rutina diaria y reservan una parte de su tiempo para cumplir con las demandas del idioma –tareas, revisión de material, repaso de las lecciones en clase- además de sus actividades curriculares.

Estoy ocupada dando vueltas todo el día, voy a la escuela en la mañana, pero mis horarios son diferentes todos los días y además trabajo. La verdad se me ha facilitado mucho estar en alemán de ocho a nueve de la noche porque no

perdo tiempo. A veces con las tareas es difícil por todo lo que tengo en el día, pero casi siempre intento llegar un poco antes del horario de clase para hacer la tarea (MILA5).

[...] para mí es algo bastante normal, toda mi vida he estudiado al menos un idioma. Mientras te guste el idioma que estudias vas a tener capacidades para aprenderlo, no es tanto un talento, es más una habilidad natural que se tiene que desarrollar (HILF2).

Las inversiones que realizan estos jóvenes para la adquisición del idioma también conciernen al ambiente familiar, aunque este no es percibido directamente como el origen de sus decisiones. Los testimonios de los estudiantes indican que son conscientes de haber tenido la fortuna de estudiar en escuelas bilingües donde sus padres los inscribieron, participar en programas de intercambio escolar y para algunos de ellos haber vivido un tiempo en el extranjero. En este sentido, las experiencias previas de los estudiantes son mérito de los padres, con el fin de incentivar una serie de actividades que se volvieron significativas y adoptadas por los hijos como parte de su vida cotidiana.

Como se anota, las prácticas de los individuos dependen de sus experiencias, condiciones sociales y el contexto donde se desarrollan. Las apuestas que realizan los padres por sus hijos para la adquisición de LE, cobra sentido si se observan sus características y educación previa. La información proporcionada por los estudiantes, arroja datos sobre su escolaridad, y es que al menos el 80% de estos padres, cuentan con estudios de educación superior y son casos especiales, quienes solo cuentan con un nivel menor a este. Siendo así, la propia experiencia y formación permite crear imágenes sobre las herramientas (LE) que serán posiblemente beneficiosas para sus hijos, y que resultan convincentes y son reproducidas por los estudiantes.

Otra de las variables que resultan convenientes considerar de los rasgos de los familiares, es justamente el conocimiento de idiomas. Los testimonios expresan que ambos padres o al menos uno de ellos tiene conocimiento en alguna LE, cuando se trata de alguno de ellos, casi siempre es la madre quien cuenta con el conocimiento, preferentemente del idioma inglés, así como sus respectivos hermanos quienes dominan o estudian al igual que ellos otra LE

Mis papás hablan inglés. Mi papá se fue un año a estudiarlo a Tucson (Estados Unidos) y mi mamá supongo que en la escuela, pero sí lo habla mucho. Sé que estuvo en escuelas privadas, pero no sé con exactitud dónde lo aprendió. [...] Mis hermanas también hablan inglés porque estuvieron en escuela bilingüe como yo (MEBC3).

Guardando similitud con los estudiantes externos, los entrevistados reciben el apoyo económico y personal, pero más en cuestiones materiales, como el traslado y el pago de las cuotas de inscripción y libros. Además, mencionan tener la facilidad de trasladarse en los horarios más convenientes para ellos porque la mayor parte de estos estudiantes cuenta con carro propio. Esto les permite ajustar sus actividades, este caso los cursos de idiomas y continuar en el estudio con menores dificultades.

Me ayuda mucho moverme en carro, porque yo siempre hago mis tiempos, mi horario y tengo tiempo para moverme a donde necesito (MILA5).

Soy muy dependiente de mis papás, mis papás siempre me han apoyado en todo donde yo pueda aprender algo nuevo (MILF1).

Las aspiraciones se vuelven más convincentes gracias a la relevancia que adquieren los antecedentes familiares y las del círculo social cercano a los estudiantes, ya que estos les otorgan certeza de los beneficios que recibirán de las LE. Sus expectativas, no muy alejadas de las del resto de la población, son orientadas hacia la obtención de beneficios académicos y laborales. Lo anterior se asume considerando la edad y escolaridad de los entrevistados, como jóvenes entre los 17 y 24 años, quienes cursan sus estudios en nivel bachillerato y licenciatura, y visualizan sus estudios superiores o de posgrado en el extranjero, con base en experiencias previas o de su círculo cercano.

Tengo tres hermanos y yo soy el menor, los tres estudiaron francés y se fueron a un intercambio que se llama MEXFITEC y yo siento la presión de que me tengo que ir porque es el intercambio que ofrece la mejor beca en la UNISON y siento que mis papás quieren que lo haga, pero la verdad no me gusta mucho el francés, pero sin la beca mantenerme allá va a ser difícil (HILF2).

Las propias expectativas con orientación instrumental también son en ocasiones condicionadas por la familia. Los entrevistados mencionan que sus metas son dirigidas hacia la utilidad y los bienes que recibirán, y algunas veces, estas decisiones de conveniencia y del valor de las LE han sido mediadas por sus padres.

En general, son pocos los casos que le otorgan valor a los idiomas para asuntos culturales.

Empecé a estudiar chino en tercer semestre porque tenía medio claro que quiero estudiar negocio y comercio internacional. Mi papá me dijo que el idioma más hablado es el chino, y lo agarré no por la cultura, de hecho, no me gusta, pero sí por la utilidad que le podía dar (MEBC3).

En conclusión, la descripción de las características y condiciones sociales de este grupo específico del DLE son factores que condicionan sus decisiones y apuestas hacia las posibilidades que tienen con las LE, especialmente con una fuerte orientación instrumentalista, basada en sus propias experiencias y las de sus familiares cercanos. Para ellos la acumulación de este conocimiento, no resalta como la fuente de sus decisiones, y al aprendizaje de idiomas pasa a ser considerado parte de su vida cotidiana

5.5. Lenguas extranjeras: entre el cálculo y la reproducción

Una vez descritos los resultados generales y las variaciones por estatus y la élite del DLE respecto a su ingreso, expectativas y permanencia, conviene preguntarse ¿hasta qué punto las decisiones de los estudiantes dependen de ellos mismos? Y, ¿cómo influyen los factores sociales en sus decisiones? La evidencia recolectada traza una serie de caminos que explican los procesos en la toma de decisiones a simple vista catalogadas como individuales. Este margen de elección dibuja de forma general el estudio de LE con fines instrumentalistas e humanistas, como parte de las metas que los estudiantes desean alcanzar. No obstante, el discurso de los entrevistados subraya diversas cuestiones que ilustran las razones de incursionar en las LE, comprendidas desde el análisis del contexto social y los factores inherentes a los estudiantes.

El primer punto para dar explicación a este marco de elecciones sugiere que los individuos toman decisiones bajo un razonamiento lógico hacia un fin específico, sin embargo, esto parecería comprometer de manera general las decisiones de los sujetos, debido a que las decisiones no siempre son tomadas de forma individual y en condiciones de seguridad. Es decir, en un primer sentido, resultaría lógico que la elección sea racional considerando el escenario y las probabilidades para obtener

lo deseado, dicho de otro modo, considera los fines y los medios válidos para potencializar las posibilidades del cumplimiento de los objetivos. La TER sugiere que las imágenes y razones de los individuos parten de una suerte de cálculo-beneficio como lo indica el individualismo metodológico que denota que los comportamientos individuales y grupales en contextos sociales específicos se reflejan en sus acciones (Boudon, 1996; Allingham, 2002; Boudon, 2006; Elster, 2010; De Garay, 2001).

Asimismo, la literatura indica que las elecciones racionales son siempre tomadas bajo criterios objetivos y subjetivos (Boudon 1996; Allingham, 2002). El primero se basa en las restricciones de su contexto para modificar las acciones y obtener mayores posibilidades de cumplir con las metas. El segundo se basa en las preferencias e interpretaciones que tiene el sujeto sobre su realidad, es decir, sus creencias (Martínez, 2004). Estas dimensiones implican un cálculo para alcanzar las metas, sin embargo, solo juegan el rol de guía y no indican cómo deben realizarse las cosas, por lo que las decisiones terminan siendo meramente subjetivas con el respaldo del criterio objetivo, que mide los recursos y potencializa las posibilidades de alcanzar lo deseado. Un punto fundamental en esta cuestión es que los individuos ordenan las preferencias y restricciones para calcular el método que resulte sostenible para sus intereses y motivaciones (Allingham, 2002; Martínez, 2004; Noguera, 2012).

En este margen, se pueden asociar las elecciones de los estudiantes de idiomas con sus acciones y creencias. La suerte de imagen que los estudiantes crean sobre la posible utilidad de los idiomas, es un reflejo de la estructura social donde se desenvuelven. Aunque la población general reconoce algunos de los beneficios que pueden otorgarles las LE, los factores que determinan esta idea no son del todo claros; pero, si se toma solo a los alumnos que cursan estudios superiores y una LE de manera voluntaria, las condiciones presentan de forma más clara el origen de sus determinaciones. Para los estudiantes, es evidente que es la institución y el área de conocimiento lo que tiene peso en sus decisiones, donde ellos mismos comienzan a generar expectativas asociadas a su campo disciplinar y

sobre los beneficios que otorga el idioma a nivel profesional. Sin embargo, habría que analizar en qué medida la disciplina o el mismo clima universitario influye en sus orientaciones o si es parte de una idea imaginada sobre el futuro profesional alejada de la realidad inmediata de los estudiantes.

La influencia de la disciplina y el campo universitario en las elecciones de los estudiantes de educación superior se refleja en tres puntos clave de los testimonios. El primero es visualizado desde la exigencia institucional de la UNISON, aunque esto está relacionado directamente con la población interna y el idioma inglés, brinda nociones importantes sobre el peso institucional en el estudio. Para esta población aprender una LE resulta una obligación que en la mayoría de los casos resulta tediosa, y es un asunto que pretenden dejar para el desenlace de sus carreras. Justo aquí es donde se aprecia que el estudio no surgió de una elección racional, aunque conlleva a un objetivo específico que depende de la práctica para alcanzarlo, su titulación *-Mi carrera me pide el nivel cuatro de inglés para poder titularme, y ahora es lo único que me falta (HILI4)-*, en este orden, aunque se aprecian los criterios objetivados respecto a las restricciones para egresar de la universidad, las estrategias no fueron las mejores, porque algunos de estos estudiantes quedaron rezagados tras acreditar todas las materias de su plan de estudio a consecuencia del inglés *-Por ahora estoy estudiando porque necesito acreditarlo, nomás me falta esa materia porque yo creía que sabía más y resulta que no fue así (HILI4)-* de este modo, resulta interesante preguntarse ¿por qué los estudiantes deciden dejar la acreditación del inglés para el final de sus carreras? O ¿qué es lo que impide que se presenten a los cursos o al menos en una etapa temprana de su formación profesional?

Por otro lado, hay estudiantes que en efecto sobrellevan la exigencia institucional bajo una estrategia instrumentalista del idioma. El requisito del inglés cobra importancia porque implica el egreso y la titulación. Algunos de estos estudiantes en comparación con el resto, comenzaron a anticipar el cumplimiento de estas exigencias incluso antes de haber ingresado a la propia universidad, con el fin de no quedar rezagados en el proceso *-Decidí entrar a inglés en la UNISON*

desde la preparatoria porque quería avanzarlo aquí porque sé que me lo acreditan y me lo piden para mi carrera (MIL17)-. Otro de estos casos se refleja en los estudiantes pertenecientes al área de ingeniería, quienes reconocen tener una exigencia mayor, que requiere de tiempo y esfuerzo, por lo que iniciaron con su acreditación en una etapa temprana de la formación –La carrera me lo pide, tengo que llevar los siete niveles. Yo considero que es importante porque ya es obligatorio para encontrar un buen trabajo, porque es un requisito importante (HIL17)- parecería ser que además de la importancia que tiene a nivel institucional, el idioma también genera visiones respecto a su futuro laboral, donde quizá esto transforma el estudio en un tipo de motivación para sobrellevarlo a niveles avanzados con la esperanza de que tendrá una utilidad en el campo profesional.

Otro de los casos que se relaciona con los cálculos y estrategias de la población respecto al estudio, se refleja en los estudiantes de posgrado, quienes perciben la necesidad de al menos tener comprensión de la lengua (inglés) para ejercer de manera eficiente sus responsabilidades académicas. En este orden, algunos de los alumnos se concientizaron sobre la importancia que el idioma representa en el contexto de su nivel escolar, siendo el medio y la práctica universitaria y en este caso, en menor medida la disciplina, la fuente que incentivó el estudio con bases racionales en las decisiones. Hasta aquí, las decisiones de los estudiantes se encuentran mediadas por el contexto escolar, donde se aprecian valorizaciones y algunas de las imágenes que comienza a generar el campo disciplinario.

Partiendo de lo anterior, surge otro de los puntos clave que trata el peso de la disciplina en las imágenes de los estudiantes. Esto adquiere mayor relevancia en la población inscrita en otras LE, además del inglés. Parecería ser que estos individuos guardan una relación con las lenguas estudiadas y el área de conocimiento de procedencia. Aunque en los testimonios mencionan que no han tenido mucho contacto con estos idiomas dentro del marco escolarizado, ellos comienzan a generar expectativas encaminadas al medio profesional y laboral. Es aquí donde se puede reflexionar sobre la relación que guarda su inscripción en una

LE con el currículum, y no solamente como un requisito formal. Quizá estas imágenes vienen justamente de las relaciones imaginarias que hacen con sus carreras o de la influencia de algún profesor en el departamento, aunque la mayoría afirma no haber tenido este tipo de influjo. De ser así, aunque los estudiantes no cuentan con la certeza de esta realidad a futuro, comienzan a realizar elecciones con la creencia de que será de utilidad. Sus testimonios son claros respecto a esta noción –*Me gusta imaginar, sí me gustaría utilizar o poner en práctica el alemán en el campo laboral. Siento que es un plus a mi currículum, me daría más oportunidades en cualquier empresa de aquí (HILA2)*-. Las visiones que estos estudiantes comienzan a crear, son más evidentes en el campo de las ingenierías o parecerían interpretarse cómo más tangible en el mundo laboral. Asimismo, las apuestas que realizan sobre los beneficios, indican que la elección del idioma tiene que ver con el campo de conocimiento, el cual también cobra fuerza dentro del marco de movilidad.

En este aspecto se abre uno de los puntos clave más importantes sobre el ingreso de los estudiantes y los cálculos racionales que realizan. Con el fenómeno de la globalización, el auge de la internacionalización y los programas de movilidad que ofrecen las universidades, las oportunidades para realizar estudios en el extranjero se han amplificado. Para la población, partir al extranjero por motivos escolares tiene un significado valioso para su formación profesional y oportunidades de empleo, donde las creencias se forjan bajo un enfoque instrumentalista, que indica que las predicciones que hacen los individuos sobre sus objetivos son adecuadas, con la certeza de que podrán sacar provecho de las mismas sin considerar que estas sean verdaderas (Martínez, 2004).

En estas decisiones, se evidencia el lado subjetivo de las decisiones, debido a que sus creencias respecto a los programas de movilidad son fuente de la recomendación de profesores, redes cercanas y los programas que ofrece la institución, y al mismo tiempo, algunos de los estudiantes afilian los lugares de destino con la disciplina, sin embargo, son pocos quienes han tenido la oportunidad de participar en estos programas, entonces, para el resto de los jóvenes las

decisiones pasan a ser subjetivas basadas en creencias y predicciones económicas, aunque reconocen objetivamente sus limitaciones lingüísticas para su participación en los programas, por lo que crean estrategias que resultan racionales, en este caso el aprendizaje de la lengua necesaria, como un medio para cumplir con lo planeado.

Aunque esta idea resulta adecuada para explicar las decisiones y orientaciones con base en los referentes teóricos de la TER, considerar que las elecciones de los estudiantes fueron tomadas estratégica y racionalmente no sería del todo acertado. Entonces, se tiene que la disciplina define algunas de las actitudes, actividades y estilos cognitivos de los individuos y funciona como un mecanismo de diferenciación que marca pautas de comportamiento distinto en relación con las aspiraciones y el futuro profesional de quienes la practican (Becher, 2001; Guzmán, 2002), por lo tanto, tiene influencia en las determinaciones de los estudiantes y sus prácticas culturales, en este caso el estudio de idiomas. Sin embargo, los testimonios de los estudiantes sugieren que muchos de ellos se adentraron al estudio en condiciones de incertidumbre y solo algunos mencionaron haber planificado la práctica bajo la consideración de sus preferencias y restricciones a las que se enfrentaban. Para algunos jóvenes viajar al extranjero es una realidad que planean a corto o mediano plazo, en cambio, para el resto de los informantes, las expectativas que tienen sobre movilidad son expresadas como anhelos o deseos, sin la certeza de que serán cumplidos. Aun así, se entiende que el medio universitario y disciplinario definitivamente modifica las creencias, las expectativas y las prácticas de los estudiantes, que funcionan como mecanismos de motivación en el campo de idiomas, basadas en un enfoque utilitario.

En este orden, la elección de los idiomas en relación con el campo disciplinar de los estudiantes y las demandas actuales del mercado laboral, cobra más sentido para quienes desean incursionarse a las LE, ya que el estudio pasa a ser percibido como una capacitación para el trabajo, con el fin de sacar mayor provecho de las lenguas y abrir mejores horizontes para el campo profesional: *“Quiero orientar el idioma a mi carrera, porque me quiero ir de intercambio para posteriormente irme a*

vivir allá y trabajar allá, lo tengo que saber (HELA2)". Asimismo las decisiones sí son basadas en un cálculo con distintas líneas alternativas de acción que les permite seleccionar el idioma que brinde un balance más favorable a sus expectativas y de este modo maximizar su utilidad, sujeta a las preferencias y restricciones: *"Te vas dando cuenta que te facilita muchas cosas, por ejemplo en el posgrado la lectura de artículos y también es más fácil aplicar para una estancia si tienes el idioma (MIPITG)"*.

En una primera mirada en torno a las determinaciones de la población, se percibe que para los estudiantes de nivel universitario, las aproximaciones respecto a las elecciones que realizan y a las utilidades que pueden recibir de las LE, provienen del mismo campo disciplinar de la institución. Para los entrevistados, muchas de las decisiones fueron condicionadas bajo este panorama de posibilidades, sin embargo, no emplea del mismo modo para todos, sobre todo para quienes tienen experiencia previa o para quienes reconocer los requerimientos necesarios para alcanzar la meta. Asimismo se advierte una noción subjetiva en las decisiones, respecto a quienes se convencen de la importancia de las LE como una herramienta prestigiosa y que los diferencia en el espacio laboral, pero sin una planificación para emplear el conocimiento. Una vez comprendido el panorama de los estudiantes de educación superior y la orientación por disciplina, conviene destacar que las elecciones racionales que realizan los sujetos, no están muy alejadas de los referentes teóricos que otorgan peso a los antecedentes familiares, escolares e incluso sociales en las prácticas culturales de los estudiantes.

Otra de las líneas del trabajo, es la influencia que tiene la familia en el ingreso. Como lo indican Bourdieu y Passeron (1979) las familias con condiciones sociales favorecidas y dotadas de CC buscan reproducir estas prácticas para mantener sus posiciones en la jerarquización social. Dentro de estas estrategias, se encuentra la elección de colegios prestigiosos, donde los estudiantes adquieren cierto tipo de conocimiento que representa una fuente útil para movilizarse en distintos campos sociales. El habitus resulta una disposición que pasa desprevénida por los

individuos pero que dirige sus acciones y comienza a ser desarrollado en el seno familiar y posteriormente en el colegio.

En este sentido, resultaría lógico que los estudiantes más jóvenes del DLE realicen sus decisiones con una fuerte influencia familiar. Para esta población – estudiantes de preparatoria y educación superior- el estudio fue incentivado por sus padres, aunque la obligación no figura en las decisiones, la orientación fue dada bajo las mismas aspiraciones familiares sobre las LE: *“Mi mamá me decía siempre que me metiera a estudiar inglés, me insistía desde que estaba en la carrera y también quería que me fuera de intercambio (MELI4)”*. Estas imposiciones familiares respecto al aprendizaje de idiomas se asocian a los cálculos que realizan las familias bajo nociones instrumentalistas, con el fin de que el conocimiento resulte provechoso para el futuro profesional de los hijos: *“Yo quería agarrar otro idioma, el ruso. Pero, mi papá me dijo que estudiara otro porque ese no lo iba a usar, y como yo quería un idioma menos convencional, me dijo que alemán estaba bien porque me podía servir más, después me enteré que mi papá sabía un poco de alemán (MILA1)”*.

Estas orientaciones pueden ser interpretadas desde la teoría de la reproducción, donde el peso del origen social cobra relevancia en las decisiones de los estudiantes. Para complementar esta idea, las características familiares y las trayectorias de los jóvenes otorgan valor y peso a la condición social en sus elecciones. Para algunos de ellos, tener padres con conocimiento en alguna LE, los colegios a los que asistieron y el círculo social en donde se relacionan fueron factores que incentivaron consciente o inconscientemente el estudio, con fines utilitarios o integrativos. En algunos casos la evidencia de la influencia del origen social es muy clara, sin embargo, en otros casos, se aprecian contradicciones sobre el peso de estas condiciones. Justamente, porque gran parte de la población entrevistada, no cuenta con padres con conocimiento en alguna LE, ni siquiera inglés, no todos tienen estudios de educación superior, y muchos de estos estudiantes provienen de escuelas del sector público.

Es entonces, cuando la reproducción de CC no resulta tan afín a estas cuestiones, debido a que las características sociales y familiares no son semejantes a las prácticas culturales de los sujetos y muchos de ellos son los primeros en incursionar en una LE. No obstante, los cambios a los que se enfrentan las nuevas sociedades en materia de acceso a educación y empleo con el impulso de la globalización y el ascenso de las nuevas tecnologías, permite comprender las decisiones desde otro marco referencial. Bajo este orden, podría comprenderse que aunque las condiciones de los padres no son certeramente compatibles con las preferencias de los individuos, estos desarrollan una suerte de imagen utilitaria o bien, instrumentalista sobre las LE cómo apuestas para que sus hijos puedan enfrentarse a los nuevos retos que provienen del mercado global. De este modo la imposición/orientación pasaría a considerarse un cálculo racional que realiza la familia con el fin de generar CC que otorgue ventajas a los hijos para que logren posicionarse favorablemente en diversos campos, preferentemente el laboral.

Aun así, las iniciativas también pueden provenir de los propios estudiantes quienes toman decisiones bajo el análisis e influencia del contexto donde se desenvuelven. En este caso, no solo se trata de una orientación sino de una negociación con los hijos, donde en efecto, la familia para estos jóvenes tiene un rol de apoyo económico y moral, el cual pasa a formar parte de las negociaciones en consideración al esfuerzo que los estudiantes realizan, bajo distintas perspectivas que bien podrían ser dadas en el contexto familiar con fines de sobresalir o traspasar las condiciones sociales y económicas, preferentemente por quienes no provienen de familias con CC o condiciones ciertamente favorecidas que hayan impulsado estas prácticas; pero también estas pueden provenir del medio escolar y universitario donde se desenvuelven y que incentivan el esfuerzo por aprender una LE.

En última instancia, para la élite del DLE el mecanismo de la reproducción resulta más evidente. Las características y la información familiar proporcionada por los estudiantes permiten explicar que el ingreso de esta población está dada de acuerdo a las condiciones sociales que refieren Bourdieu y Passeron (1979). Las

decisiones de esta población requieren de un proceso de distintas dimensiones de análisis, ya que se identificaron factores familiares, culturales y escolares que explican claramente sus elecciones y expectativas. En este ángulo, el peso del origen social en el estudio de LE cobra mayor sentido. Sus características y antecedentes sociales sustentan la teoría de la reproducción de CC, porque cuentan con padres con educación superior, conocimiento en al menos una LE, tienen trayectorias escolares significativas y son provenientes de escuelas prestigiosas, donde el estudio de un idioma se vuelve una práctica sin esfuerzos evidentes. Con base en estas condiciones, estos estudiantes mantienen expectativas más realistas respecto a la utilidad de los idiomas y su movilidad en el campo, para realizar intercambios al extranjero o hacerlo útil para su vida profesional y laboral. Por lo tanto, las decisiones forman parte del ambiente familiar y escolar donde se desenvuelven y la acumulación de sus CC; las cuales dan razón a las inversiones realizadas por los padres, reflejadas en las disposiciones de los estudiantes percibidas como *naturales* dentro de sus prácticas en el campo de los idiomas, donde se predicen oportunidades de éxito.

En resumen de la evidencia obtenida, este panorama indica varias cuestiones, el ingreso y las expectativas de los estudiantes sobre las LE está condicionado por la imagen de cálculo-beneficio, reproducción de CC y las apuestas de los estudiantes en cuestiones de incertidumbre pero que son igualmente mediadas por el ambiente donde se desarrollan. En un principio, esto se hace visible desde el estatus de la población, donde el clima universitario, familiar y escolar parecería jugar como una carta distinta en las decisiones. Aunque esto resulta aparentemente coherente, considerar la acumulación de CC, las prácticas de los estudiantes y el contexto donde se desarrollan, permite esclarecer que ambas teorías no son alejadas, sino que las decisiones racionales que algunos de los estudiantes realizan en un campo determinado tienen origen en la acumulación de sus CC y condiciones sociales, lo cual les permite visualizar mejor sus estrategias. Por otro lado, para quienes no cuentan con ellos, las visiones y planificación respecto a los idiomas y sus beneficios, pueden ser dadas dentro del contexto del estudiante, un ejemplo claro es la población proveniente de educación superior,

donde el ingreso a la universidad y el clima disciplinario modifican las creencias y la valorización de oportunidades que ellos perciben como provechosas, quizá para algunos de ellos esto resulta un esfuerzo mayor, pero al final es un medio que les permite potencializar sus habilidades y posibilidades en relación con sus deseos en márgenes utilitarios y culturales.

Capítulo 6. Conclusiones

Este capítulo presenta las conclusiones generales derivadas del proceso de investigación. Además, se formulan recomendaciones y posibles líneas de investigación futuras sobre los aspectos no atendidos en este trabajo.

Anteriormente, se mostró que las LE resultan un campo complejo de estudio por los diversos aspectos que lo conforman, desde sus actores, hasta la propia práctica lingüística. Los estudiantes de idiomas son un grupo poco conocido en el país, pese a la importancia que se concede a las LE en la actualidad. El valor adquirido por los idiomas en el contexto social, parece ser detectado por un grupo diverso de estudiantes, cuyos fines y orientaciones no resultaban del todo evidentes para el marco educativo.

A partir de la información recabada, se desprenden las razones que impulsan el ingreso y las expectativas del estudio de LE en los estudiantes del DLE. Se tiene claro que quienes participan conforman un grupo con rasgos muy diversos que marcan diferencias en el aprendizaje de idiomas. De acuerdo a lo anterior, se tiene claro que las decisiones de los estudiantes de idiomas son influidas por el peso de los factores sociales. Sobre todo, para la población general, el estudio se deriva de una fuerte influencia proveniente del medio escolar y familiar que guían sus preferencias y las imágenes generadas.

Por estatus, las poblaciones tienen matices. Para los estudiantes internos, el área de conocimiento y la institución sobresalen en la determinación del idioma y su utilidad, con fines instrumentalistas para el campo profesional y laboral. Por otro lado, la población externa se ve fuertemente influenciada por su origen social, aquí la familia y sus antecedentes escolares, tienen un peso considerable en sus decisiones. Pese a esta diferencia en la toma de decisiones inicial, tanto estudiantes internos como externos se parecen en relación con la rentabilidad del idioma y en menor medida, con ciertos matices culturales que atribuyen al conocimiento del mundo y las prácticas culturales y de entretenimiento en relación con las LE.

Uno de los logros del trabajo, es la caracterización y descripción del perfil de quienes alcanzan niveles avanzados en el DLE. Este grupo resulta relevante porque

quieren alcanzan niveles superiores en los idiomas conforman una minoría en el departamento y poco conocida. Sin embargo, debido al tipo de muestra y quizá a las estrategias metodológicas empleadas, fue imposible determinar con exactitud las razones de su continuidad en los idiomas, que se asocian a las expectativas e imágenes generadas en el contexto social que los motivan a continuar.

6.1. El horizonte de estudio de las lenguas extranjeras

Partiendo de los hallazgos generales de la investigación, conviene mencionar algunas recomendaciones y las líneas de investigación futura para el campo de las LE.

Uno de los segmentos del trabajo que algunos de los hallazgos reportaron como un factor relevante y que marca diferencias en los estudiantes, es el género. Algunas de las cuestiones plasmadas en este trabajo exponen características importantes sobre este factor; que sugiere que hombres y mujeres tienen orientaciones y comportamientos distintos en el aprendizaje de idiomas. La literatura indica que esto adquiere mayor significación en una cuestión de habilidades lingüísticas, sin embargo, la distribución diferenciada en el DLE de ambos sexos – en la elección del idioma y nivel de avance- podría implicar la consideración de varios elementos. Aquí convendría preguntar a qué se deben las diferencias en el estudio de idiomas entre hombres y mujeres. Aunque esta veta resulta interesante, esto no se hizo observable en la muestra de estudiantes obtenida, posiblemente por el diseño metodológico; convendría realizar una investigación similar pero con una muestra más precisa bajo los indicadores de elección de idioma y nivel de avance de los estudiantes por género.

Otra posible línea de investigación que surge de los hallazgos es la diferenciación que marcan los polos de formación en el aprendizaje de LE. Se evidencia que la disciplina tiene influencia en las asociaciones que realizan los estudiantes entre idioma y carrera; sin embargo, parece ser que la propia dinámica curricular de cada división mantiene una visión distinta para sus estudiantes, quizá sea esta la razón de las diferencias que presentan en las orientaciones por idioma.

Sería interesante profundizar en las expectativas e imágenes que cada disciplina genera sobre las LE en sus estudiantes, especialmente en los alumnos de ingeniería que manifiestan tener una participación diferenciada del resto, al menos la mayoría de sus estudiantes mencionaron otorgarle al idioma un uso instrumentalista para su profesión y futuros empleos, y un interés por realizar estudios en el extranjero. Asimismo, estudiantes de la DHBA también presentan diversidad en el estudio de idiomas y esto resulta interesante porque parecería ser que las imágenes y expectativas de los estudiantes de acuerdo a su área de conocimiento no son las mismas. La cuestión que surge es ¿por qué el estudio no es igual para todas las carreras? ¿Cómo se fomenta el aprendizaje en el campo disciplinar?

Respecto a la formación disciplinar, convendría indagar más sobre la configuración de las políticas lingüísticas que fomentan el aprendizaje del inglés y otros idiomas y su relación con las propuestas curriculares de la UNISON. Aunque se reconoce la importancia del idioma de forma universal, en el campo universitario este parecería ser poco exitoso entre la población estudiantil, donde los hallazgos otorgan ciertos matices sobre las posibles razones que desmotivan a algunos estudiantes a continuar con el estudio. Quizá esto se deba a una falla institucional o a la misma formación del campo disciplinario, pero es evidente que para algunos de ellos la tarea resulta fastidiosa, en este orden convendría preguntar ¿qué pasa con los estudiantes internos que no continúan su formación en el idioma inglés o dejan para el final de sus carreras la acreditación? ¿Esto se debe a una falla institucional o a la configuración disciplinar de cada carrera? O ¿Se trata de nueva cuenta del contexto y de los rasgos sociales de los estudiantes que influyen en no realizar cierto tipo de prácticas efectivamente? Estas interrogantes ayudarían a completar la información obtenida de los estudiantes de niveles avanzados, para comprender la motivación en el estudio y cómo esta se va modificando durante el proceso de aprendizaje de una LE.

Otro punto importante e interesante de los hallazgos, es que la elección y el ingreso de los estudiantes a los idiomas parten de su participación en redes sociales y plataformas de entretenimiento. En este orden valdría la pena analizar el

aprendizaje fuera del lucro institucional o educativo, sino bajo la influencia de la realidad del ciberespacio con matices ajenos a los de los estudiantes.

Entre los logros, conviene recordar que las condiciones sociales –familia, escuela y universidad- son las que determinan las decisiones y las expectativas, sin embargo, el conocimiento se vuelve imparcial, puesto que falta incluir a los profesores de idiomas. Los académicos de las LE son igualmente importantes, no solo porque son ellos quienes enseñan las lenguas, sino porque junto a sus enseñanzas imperan prácticas, valores e imágenes que fluyen en las decisiones y expectativas de los estudiantes. Estas nuevas áreas de oportunidad en educación, permitirá trazar rutas de mejora a nivel institucional para responder a los cambios sociales a los que se enfrentan las nuevas generaciones y las propias instituciones de educación superior.

Por último, se ha construido conocimiento sobre los estudiantes y las LE; es necesario continuar ampliando el conocimiento sobre este campo tan complejo y los sujetos que participan en él con el fin de mejorar la práctica y su enseñanza. En resumen, surge el debate sobre las políticas lingüísticas y su vinculación con las propuestas curriculares de la UNISON, la relación de la configuración de la disciplina con el estudio de LE, los factores que incentivan a la población a permanecer y continuar en los idiomas, la influencia de la tecnología y las redes sociales en el campo de idiomas y la consideración de los profesores de idiomas como sujetos relevantes que podría tener influencia en las prácticas de la población del DLE.

Referencias

- Acosta, A., Planas, J. y Navarro, J. (2014). Buscando divergencias hallamos coincidencias. Adrián Acosta y Jordi Planas (coords.). *La arquitectura del poliedro Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México*. Editorial Universitaria. Universidad de Guadalajara.
- Aldana, M. (2015). Actitudes lingüísticas y enseñanza del francés como lengua extranjera. *Educere*, 19 (63), 513-535. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/356/35643049014/>
- Allingham, M. (2002). La teoría de la elección Una breve introducción. Alianza editorial: Madrid.
- Al Rifai, N. (2015). Attitude, motivation and difficulties involved in learning the English Language and factors that affect motivation in learning it. *Science Direct. Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010) 5216–5227.
- Asad, R. Iqbal, N. & Tasneem, S. (2015). The influence of Parents Educational level on Secondary School Students Academic achievements in District Rajanpur. *Journal of Education and Practice*, vol 6, No. 16. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079955.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2003). *Documento estratégico para la innovación en la educación superior, México: ANUIES-Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado de https://www.academia.edu/8187218/Documento_estrat%C3%A9gico_para_LA_INNOVACION_EDUCACION_SUPERIOR
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2004). *La innovación en la educación superior*. Recuperado de http://comitecurricularsistemas.wikispaces.com/file/view/INNOVACION_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR_ANUIES_MAYO+2004.pdf

- Atondo, O. (2017). Estudiantes de idiomas en la Universidad de Sonora, primeros acercamientos. Proyecto de investigación, Maestría en Innovación Educativa, Universidad de Sonora.
- Bahry, S., Shamatov, D., Niyozov, S. & Ahn, E. (2017). Bilingual Education in Central Asia. En O. García et al. (eds.), *Bilingual and Multilingual Education*, Encyclopedia of Language and Education. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3>
- Barroso, A. (2014). Importancia de un idioma extranjero para la obtención de un buen empleo. Serie de minicursos en línea de ámbito laboral CeLAL. Universidad Autónoma de Querétaro. Recuperado de <http://www.uaq.mx/servicios/vinculaciontecnologica/doc/cursoidioma.pdf>
- Beacco, JC. & Byram, M. (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Council of Europe: Strausborg. Recuperado de <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c4>
- Baumgartner, (2011). Metodología mixta. Recuperado de <https://www.slideshare.net/perlamar022/2-metodologia-mixta-de-investigacion>
- Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Barcelona: Gedisa.
- Boudon, R. (1996). The cognitivist model: A Generalized Rational Choice Model. *Rationality and Society*, 8(2), 123-150.
- Boudon, R. (2003). Beyond Rational Choice Theory. *Annu. Rev. Sociol.* 2003. 29:1–21.
- Boudon, R. (2006). ¿Qué teoría del comportamiento para las ciencias sociales? RES nº 8 (2007) pp. 5-2. Recuperado de <http://www.fessociologia.com/files/res/8/01.pdf>

- Blanco, M. (2011). El enfoque de curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5 (8), 5-31. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3238/323827304003.pdf>
- British Council. (2015). English in Mexico: An examination of policy, perceptions and influencing factors. Recuperado de http://obiret-iesalc.udg.mx/sites/default/files/publicaciones/6._english_in_mexico_british_council.pdf
- Bourdieu, P. (1979) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Ciudad de México, México: Ediciones Santillanas. Recuperado de <http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2016/01/Bourdieu-Pierre-La-distinci%C3%B3n.pdf>
- Bourdieu, P. (1987). *Los tres estados del capital*. Sociológica, UAM- Azcapotzalco, México, núm 5, pp. 11-17. Recuperado de <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>
- Bourdieu, P. (1997). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Ciudad de México, México: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002). La "juventud" no es más que una palabra. *En Sociología y cultura* (pp. 163-173). México: Grijalbo, Conaculta. Recuperado de <https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2016/03/bourdieu-la-juventud-no-es-mc3a1s-que-una-palabra.pdf>
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México, México: Fontamara.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2003). *Los Herederos. Los Estudiantes y la Cultura*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.

- Bufi, S. (2014). Fundación del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Formaciones Intermediarias. *Universidades*, 61, 37-52. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/373/37333039005.pdf>
- Castillo, D. (2011). Identity, Motivation and Plurilingualism in Self-Access Centers. En: G. Murray, X. Gao & T. Lamb (Eds.) *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. (pp. 91-107). Recuperado de http://ekldata.com/RJzvTAHjCjcSEqKGJpA9LKbcyys/-Garold_Murray-_Xuesong_Gao-_Terry_Lamb-_Identity-Bokos-Z1-.pdf
- Castillo, D. & Murray, G. (2011). Imagination, Metacognition and the L2 Self in a Self-Access Learning Environment. Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning. Garold Murray, Xuesong Gao & Terry Lamb (Eds.). *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Multilingual Matters. Recuperado de http://ekldata.com/RJzvTAHjCjcSEqKGJpA9LKbcyys/-Garold_Murray-_Xuesong_Gao-_Terry_Lamb-_Identity-Bokos-Z1-.pdf
- Castillo, D. & Pérez, A. (2016). Synergies mexique / Le français en milieu universitaire: stratégies d'enseignement et procédures d'appropriation. *Editorial: Gerflint*. 6, 81-91.
- Chávez, M., Vivas, M., & Dueñas, M. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Dom. Cien.*, Vol. 3, núm. (pp. 759-771). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6234740.pdf>
- Clark, B. (1983). El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica. México: Nueva Imagen/UAM.
- Comisión Europea. (2005). Communication from the Commission to the Council, The European Parliament, The European Economic and Social Committee and The Committee of the Regions. A New Framework Strategy for

Multilingualism. *Official Journal*, 364, 18, 12,200. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/RegData/docs_autres_institutions/commission_europeenne/com/2005/0596/COM_COM\(2005\)0596_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/docs_autres_institutions/commission_europeenne/com/2005/0596/COM_COM(2005)0596_EN.pdf)

Comisión Europea. (2019). Acerca de la Política del Multilingüismo. Recuperado de https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/aboutmultilingualismpolicy_es

Consulta Mitofsky. (2013). Mexicanos y los idiomas extranjeros. Encuesta nacional en viviendas. Recuperado de http://www.totaluni.com/archivos_articulos/Mexicanos_y_los_Idiomas_59.pdf?iframe=true&width=100%&height=100%

Corvo, S. J. (2012). Historia y Tradición en la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en Europa (IX): Siglo XIX, Hacia el presente de la didáctica en lenguas modernas. *Universidad de Vigo*. BABE-AFIAL. Recuperado de: http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Corvo%20ensenanza%20XIX%20babel21.pdf

Cota, S. (2015). Departamento de lenguas extranjeras: Una visión de su desarrollo en la Universidad de Sonora. *Colección "La Mirada del Búho"*.

Cronquist, K. & Fisbein A. (2017). *El Aprendizaje del Inglés en América Latina*. El Diálogo. Recuperado de <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/Elaprendizajedelingl%C3%A9senAm%C3%A9ricaLatina-1.pdf>

Curzio, L. (2001). La teoría de la elección racional. En: Tomás Miklos (coord.), *Las decisiones políticas de la planeación a la acción*. (pp. 37-44) México: Siglo XXI editores.

De Garay, A. (2012) *Mis estudios y propuestas sobre los jóvenes universitarios Mexicanos*. *Ciudad Universitaria*, México: Idea latinoamericana colección.

Recuperado de: <https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/28oct-DeGaray.pdf>

Della C. B., Scott J. & Hinton, C. (2012). Language in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding Centre for Educational Research and Innovation. *OECD Publishing, Paris*.

Del Canto, E. & Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, vol. III, núm. 141, 25-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/153/15329875002.pdf>

DLE. (2019). Departamento de lenguas extranjeras de la Universidad de Sonora. División de Humanidades y Bellas Artes. Recuperado de <https://lenguasextranjerasybellasartes.unison.mx/>

Dexwey (2019). 4 razones por las que el aprendizaje de idiomas es esencial para el futuro profesional de los estudiantes de la Universidad. Recuperado de <https://www.dexwey.com/es/4-razones-aprendizaje-de-idomas-esencial-futuro-profesional/>

Dieterlen, P. (1987). Teoría de la elección racional, un ejemplo del individualismo metodológico. México: ITAM.

Dongil, E. & Cano, A. (2014). Desarrollo Personal y Bienestar. Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS). Recuperado de http://www.bemocion.mscbs.gob.es/comoEncontrarmeMejor/guiasAutoayuda/docs/guia_desarrollo_personal_y_bienestar.pdf

Dörnyei, Z. (2008). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 3, 273-284. Recuperado de [http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dornyei\(1994\)_Foreign_Language_Classroom.pdf](http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dornyei(1994)_Foreign_Language_Classroom.pdf)

- Education First. (2019). *English Proficiency Index*. Recuperado de <https://www.ef.com.mx/epi/regions/latin-america/mexico/>
- Ellis, R. (2003). *The Study of Second Language Acquisition*. Recuperado de <https://escholarship.org/content/qt6wg540t3/qt6wg540t3.pdf>
- Ellis, R. (2005). *Instructed Second Language Acquisition. A Literature Review Report*. Report to the Ministry of Education. New Zealand: Ministry of Education. Recuperado de <https://www-leland.stanford.edu/~hakuta/Courses/Ed388%20Website/Resources/Instructional%20Resources/Ellis%20Instructed-second-language%20-%20latest%20version.pdf>
- Escott, M. (2018). Introducción al análisis cualitativo comparativo como técnica de investigación. *Revista digital ciencia @uaqro*, vol. 11 No. 1. Recuperado de: https://www.uaq.mx/investigacion/revista_ciencia@uaq/ArchivosPDF/v11n1/art4_numerada-VF.pdf
- Elster, J. (2010). *La explicación del comportamiento social, más tuercas y tornillos para las ciencias sociales*. Ciudad de México, México: Gedisa.
- Esquivel, L. y Rojas, C. (2005). Motivos de estudiantes de nuevo ingreso para estudiar un posgrado en educación. *Revista iberoamericana de educación*. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2797/3773>
- Eurostat (2015). *Foreign Language Skills Statistics*. Recuperado de http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Foreign_language_skills_statistics
- Fajardo, D. M. (2011). Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica: Un Breve Estado de la Cuestión. *LiminaR*, 9(2), 15-29. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166580272011000200002

- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Great Britain: Edward Arnold (publishers).
- Gardner, R. C. (2007). *Motivation and Second Language Acquisition*. University of Western Ohio. Recuperado de http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAIN_TALK.pdf
- Giménez, G. (1997). *La sociología de Pierre Bourdieu*. Instituto de investigaciones Sociales de la UNAM. Recuperado de <http://www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf>
- Glasser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. B. Glasser y a. Strauss ed. Aldine publishing company. 1969. New York, no. 17 iii. El muestreo teórico. Recuperado de http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf
- Goldberg, D., Looney, D. & Lusin, N. (2015). *Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education, fall 2013*. Modern Language Association. Recuperado de https://apps.mla.org/pdf/2013_enrollment_survey.pdf
- Grossman, J., Kuhn-McKearin, M. & Strein, W. (2011). *Parental Expectations and Academic Achievement: Mediators and School Effects. Presentation (Poster Session) at the Annual Convention of the American Psychological Association, Washington, DC*. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/ce9e/761263fa5b7e217878af9a30a5362b7ed3d3.pdf>
- Guzmán, C. (2011). *Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI. Perfiles Educativos, 33(spe), 91-101*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982011000500009

- Guzmán, C. & Saucedo, L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 67, 2015, pp. 1019-1054. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14042022002.pdf>
- Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 71–87. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>
- Heinzmann, S. (2009) “Girls are better at language learning than boys”: Do stereotypic beliefs about language learning contribute to girls’ higher motivation to learn English in primary school? *Published in Bulletin VALS-ASLA*, 89, 19-36, 2009. Recuperado de https://doc.rero.ch/record/11769/files/Heinzmann_Sybille__Girls_are_better_at_language_learning_20090417.pdf
- Hellmich, E. (2018). Language in a global world: A case study of foreign language in U.S. K-8 education. *By American Council on the Teaching of Foreign Languages. Foreign Language Annuals*, 51, 313-330.
- Hernández Prados, M. A., Gambín Martínez, M.J. & Tolino Hernández-Henarejos, A. C. (2018). La percepción de las familias ante la enseñanza de segundas lenguas. *Revista Fuentes*, 20(1), 11-27. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/fuente/19/10.12795revistafuentes.2018.v20.i1.01.pdf>
- Hernández, J. (2019). ¿Cuándo tendremos una verdadera política de enseñanza del inglés? *Nexos*. Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1677>
- Hinojosa, C. L., (2012). Educación y consume cultural: una aproximación a los públicos univeristarios. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXIII (44), 171-196.

- Hou, J. (2015). An investigation of social factors in children's foreign language learning—a case study of Taiwanese elementary school students. *Open Journal of Modern Linguistics*, 2015, 5, 105-119. Recuperado de https://file.scirp.org/pdf/OJML_2015033014520484.pdf
- Kanno, Y. & Norton, B. (2003). Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity, And Education*, 2(4), 241–249. Recuperado de <http://faculty.educ.ubc.ca/norton/JLIE%20%282003%29%20-%20Kanno%20&%20Norton%20-%20special%20issue%20introduction.pdf>
- Kirkpatrick, A. & Liddicoat, A. (2017). Language Education Policy and Paractice in East and Southeast Asia. *Cambridge University. Language Teaching*, 50, 155-188.
- Knight, J. (2006). Internationalization of Higher Education: new directions, new challenges: 2005 IAU Global Survey Report.
- KOSPIE (2019). Combined Study and Practice Stays for Engineers from Developing Countries. Movilidad internacional en Alemania. UNISON. Recuperado de <http://movilidad.uson.mx/docs/ConvocatoriaDAAD-2019.pdf>
- Kramersch, C. (2014). Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, 98, 296-311.
- Kramersch, C., & Zhu Hua (2016). Language, Culture and Language Teaching. In G. Hall (Ed.), *Routledge Handbook of English Language Teaching* (pp.38-50). London: Routledge. Recuperado de <https://eprints.bbk.ac.uk/15690/1/Language%20and%20culture%20in%20ELT.pdf>
- Kumar, N., Zhang, S. & Besmel, P. (2012). Globalization and Language Policies of Multilingual Societies: some case studies of South East Asia. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 12(2), 349-380. Recuperado de

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012000200007

Kumar, N. (2013). *Multilingual Trends in a Globalized World: Prospects and Challenges*. Cambridge Scholars Publishing. Recuperado de <http://www.cambridgescholars.com/download/sample/59668>

Le Goff, J. (1990). *Los Intelectuales en la Edad Media* (2da ed.). Barcelona, España. Recuperado de <https://historiadelasuniversidades.files.wordpress.com/2012/10/le-goff-j-los-intelectuales-en-la-edad-media1.pdf>

Lin, A. & Man, E. (2009). *Bilingual Education: Southeast Asian Perspectives*. Hong Kong University Press.

Lo Bianco, J. (2014). Domesticating the Foreign: Globalization's Effects on the Place/s Language. *The modern Language Journey*, 14, 312-325. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12063.x>

López, F. (2014). La relación entre las comunidades imaginadas y las estrategias de aprendizaje en alumnos multilingües, Tesis Doctoral, Doctorado en Humanidades, Universidad de Sonora.

López, R., Quesada, M.J., Salas, J. (2014). Social factors involved in second language learning: a case study from the pacific campus. *Revista de lenguas modernas*. 20, 435-451. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/viewFile/15077/14350>

Malo, M. (2002). Individualismo Metodológico y Racionalidad: Una extensión de la crítica de Piore. Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://www.slideshare.net/manuelta9/individualismo-metodologico>

Marjoribanks, K. (2001). Family capital and cognitive performance. In E. Grigorenko & R. J. Sternberg (Eds.), *Family environment and intellectual*

functioning: A life-span perspective (pp. 49–70). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Marjoribanks, K. (2003). Family background, individual and environmental influences, aspirations and young adult's educational attainment: A follow-up study. *Educational Studies*, 29, 233–242.

Martínez, J. (2004). Tipos de Elección Racional. *Revista Internacional de Sociología*, No. 37, 139-173. Recuperado de <https://josamaga.webs.ull.es/Papers/tipos-rat.pdf>

Martínez, S. C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3),613-619. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a06.pdf>

Martín, M. A. (2010). Aproximación Histórica a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 16, 137-154. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/7437>

McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). Investigación educativa una introducción conceptual. Madrid: Pearson Educación. Recuperado de https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed.pdf

Met, M. (1989). Which foreign Language should students learn? Recuperado de http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198909_met.pdf

MEXFITEC (2019). Convocatoria Interna, Universidad de Sonora a candidatos del programa MEXFITEC Generación 2019-2020. Recuperado de http://www.movilidad.uson.mx/docs/convocatoria_mexfitec_20192020/Convocatoria_MEXFITEC_2019-2020.pdf

Moreno, T. (2010) La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del*

- Profesorado*, 14 (2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142COL3.pdf>
- Moreno, F. F. (2015). La Importancia Internacional de las Lenguas. *Observatorio Reports*, 010-04. Recuperado de http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/010_informe_s_importancia_internacional_lenguas_0.pdf
- Neeley, T. (2012). Global Business Speaks English. *Cross Cultural Management. Harvard Business Review*. Recuperado de <https://hbr.org/2012/05/global-business-speaks-english>.
- Noguera, J. (2012). “¿Qué es el individualismo metodológico?” en C. A. Charry y N. Rojas (eds.), *La Era de la Individuación*. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Pedroza, R. (2000). Teoría de juegos e individualismo metodológico de Jon Elster. *Cinta moebio*, 8, 149-158. Recuperado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26382/27681>
- Peñalver, J. (2010). Individualismo metodológico y Sociología comprensiva. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, Vol. 43 (2010): 201-23. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/viewFile/ASEM1010110201A/15034>
- Pishghadam, R. Noghani, M. & Zabihi, R. (2011). An application of a questionnaire of social and cultural capital to English language learning. *English language teaching, Canadian center of science and education*, Vol. 4 (3). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080720.pdf>
- Ramírez-Romero, J.L., Montano, S., Encinas, F. & Zhizhko, E. (2007). Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Elena_Zhizhko/publication/23632578

5_Las_investigaciones_sobre_la_enseñanza_y_el_aprendizaje_de_lenguas_extranjeras_en_Mexico/links/54b53d320cf2318f0f973d91/Las-investigaciones-sobre-la-enseñanza-y-el-aprendizaje-de-lenguas-extranjeras-en-Mexico.pdf

Ramírez-Romero, J.L. (2009). Estado del conocimiento de las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 51, 1-15.

Ramírez, R., & Rodríguez, R. (coords). (2018) *Internacionalización académica y científica: políticas, itinerarios, saberes e instrumentos*. México: CINVESTAV-RIMAC.

Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de identidades juveniles, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 14, No. 40. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000100008

Rodríguez, J., Durand, J. Atondo, O. & Salado, L. (2018). Estudiantes Universitarios y lenguas extranjeras: Características de los estudiantes de la Universidad de Sonora. *Reencuentro: Universidad e Interculturalidad*, 75.

Rokita-Jaśkow, J. (2015). Is Foreign Language Knowledge a Form of Capital Passed from One Generation to the Next? *The Ecosystem of the Foreign Language Learner*, 153–167.

Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico, en Amelang y Nash, M. (eds.) *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Valencia: Alfons el Magnanim.

SEP. (2011). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. *Secretaría de Educación Pública*, México, D.F. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

- SEP. (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/199149/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf
- Sprachcaffe. (2017). ¿Por qué estudiar inglés? España. Recuperado de <http://www.sprachcaffe.com/espanol/porque-estudiar-ingles.htm>
- Stein, K. (2016). *The U.S. foreign language deficit. Strategies for Maintaining a Competitive Edge in a Globalized World*. Palgrave Macmillan, Teaneck, New Jersey, USA.
- Suárez Domínguez, J. y Alarcón González, J. (2015). Capital cultural y prácticas de consumo cultural en el primer año de estudios universitarios. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37 (1), 42-62. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=457544923004>
- Taylor, S. & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós. Recuperado de <https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/taylor-s-j-bogdan-r-metodologia-cualitativa.pdf>
- UNESCO. (2003). *La Educación en un mundo plurilingüe*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/unesco00/01.dir/unesco0001.pdf
- UNESCO. (2012). Atlas mundial de la igualdad de género en la educación. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217311s.pdf>
- UNESCO. (2017). International Migration and Education – A Web of Mutual Causation. “Paper Commissioned for the Global Education Monitoring

Report 2019, Consultation on Migration”. Recuperado de:
https://es.unesco.org/gem-report/sites/gemreport/files/Fargues_International%20Migration%20and%20Education.pdf

UNESCO. (2019). Día Internacional de la lengua materna. Mensaje de la Directora General de la UNESCO, Sra. Audrey Azoulay, con motivo del Día Internacional de la Lengua Materna. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366779_spa

UNICEF. (2009). Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina. Introducción En: Inge Sichra. *UNICEF y FUNPROEIB*. Recuperado de https://www.unicef.org/honduras/tomo_1_atlas.pdf

UNISON. (2012). Reporte nivel inglés curricular 2012-1. Activos inscritos. Recuperado de http://www.vicerrectoriaurc.uson.mx/?page_id=3001

UNISON. (2017). Reglamento escolar de la Universidad de Sonora, México: UNISON, en Gaceta de la Universidad de Sonora, Edición Especial. Recuperado de <http://www.uson.mx/institucional/marconormativo/reglamentosescolares/ReglamentoEscolar2017/#p7=1>

UNISON. (2017). Dirección de planeación. Sistema de información estadística. Población estudiantil, serie histórica. Recuperado de http://www.planeacion.uson.mx/sie/alumnos/poblacion_historica.htm

UNISON. (2018). Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021. Compromiso con la calidad académica, la internacionalización y el desarrollo sostenible de la sociedad. México: Universidad de Sonora. Recuperado de: <https://www.unison.mx/institucional/pdi2017-2021.pdf>

UNISON. (2019). Cultura UNISON. Formación de públicos. CULTUREST. Recuperado de <http://www.cultura.uson.mx/formaciondepublicos/>

- UNISON. (2019). Subdirección de Cooperación y Movilidad. Dirección de Innovación e Internacionalización Educativa. Recuperado de http://www.movilidad.uson.mx/indicadores_historial/enviados_por_carrera_20132017.html
- Van der Slik, F., Van Hout, R. and Schepens, J. (2015). The gender gap in second language acquisition: gender differences in the acquisition of Dutch among immigrants from 88 countries with 49 mother tongues. Recuperado de <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.014206>
- Vargas, E. y Espinoza, R. (2013). Tiempo y edad biológica. *Arbor*, 189 (760). Recuperado de <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewArticle/1563/168>
- Varela, M. (2005). Las Lenguas en América Latina. *Miranda Aktuell*, 3-19-164091. Recuperado de <https://www.hueber.de/media/36/mirada-lk-L14.pdf>
- Vez, J. M. (2009). Multilingual Education in Europe: Policy Development. *Porta Linguarum*, 12, 7-24. Recuperado de https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero12/1JM%20Vez.pdf
- Vidal de la Rosa, G. (2008). La Teoría de la Elección Racional en la Ciencias Sociales. *Revista Sociológica*, 67, 221-236. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v23n67/v23n67a9.pdf>
- Vila, E. (2010). Ser diciendo, educar haciendo: repensando las políticas interculturales bilingües en Latinoamérica. Una introducción. *Revista Innovación Educativa*, Vol. 10. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/ipn/50.pdf>
- Weiss, E. (2013). Jóvenes y bachillerato, México: ANUIES Recuperado de http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2012-Jovenes_y_bachillerato.pdf?ver=2014-05-26-112458-373

Yin, Robert K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Four Edition.
Applied social research methods series. V. 5.

Yunus A., Hamzah I. M., Razak K. A. & Abdin Lubis M. (2018). Student's Perceptions
on Parental Background and Their Academic Performance in Islamic
Studies in Nigeria. *Journal of Social Sciences and Humanities*, Vol. 13, No.
1. Recuperado de
<http://ejournal.ukm.my/ebangi/article/viewFile/25199/7759>

Anexos

Anexo A. Guía de entrevista

I. El idioma. Para iniciar nuestra conversación, quiero comenzar con algunas preguntas generales sobre el idioma que estudias

- ¿Justamente, por qué estudias este idioma?
- ¿Qué importancia tiene para ti?
- ¿Qué es lo que más te gusta de este idioma?
- ¿Desde cuándo lo estudias? ¿Ya lo habías estudiado antes?
- ¿Hasta dónde piensas continuar estudiando este idioma? Nivel avanzado, certificación.
- ¿Qué te llevó a estudiar este idioma? ¿Fueron Tus padres, hermanos, la escuela, tus profesores, amistades o fue iniciativa propia?
- Si fue decisión propia, ¿cuándo inició éste interés?
- ¿Te obligaron a venir (adolescentes)?
- ¿Por qué escogiste ésta escuela?, ¿Tuviste otras opciones antes de venir aquí, cuáles?
- ¿Has estudiado o dominas otros idiomas? ¿Dónde, cuándo, por qué los aprendiste?

II. Expectativas. La segunda parte de la entrevista está relacionada con las expectativas que tienes sobre el idioma que estás estudiando.

- ¿Estudiaste en escuelas bilingües?
- ¿Qué utilidad le piensas dar al idioma que estudias?

En la escuela.

- ¿Has necesitado el idioma en tu escuela?
- ¿La escuela te lo exige por medio de materiales, textos, tareas en este idioma?
- ¿Tus profesores hablan algún idioma extranjero?
- ¿Alguna vez tus maestros te sugirieron estudiar alguna lengua extranjera?
- ¿Tus compañeros usan este idioma?
- ¿Cuántos de tus compañeros estudian lenguas extranjeras y cuáles?
- ¿Por qué hasta ahora decidiste estudiar este idioma (este semestre o tiempo)?
- ¿Te afectó no tener el idioma?
- UNISON: ¿Por qué piensas que la Universidad te exige el idioma inglés y no lo usan en clase?

En el trabajo.

- Si trabajas, ¿Este idioma es de utilidad?
- ¿Alguna vez has necesitado el idioma en tu trabajo?
- ¿Tus compañeros de trabajo estudian o dominan alguna LE?
- Si aún no trabajas, ¿Crees que este idioma será de utilidad en un futuro empleo?
- Por cierto, ¿Dónde piensas trabajar?

Planes.

- ¿Has viajado al extranjero y a qué lugares?
- ¿En el futuro tienes considerado viajar al extranjero, por trabajo, turismo, escuela (intercambio, estancia)?
- Si es así, ¿Este idioma te será de utilidad? ¿Cuándo tienes pensado hacerlo a corto, mediano o largo plazo?
- Si tienes amistades en el extranjero, ¿En qué idioma se comunican y por cuáles medios?
- ¿Hasta ahora te ha sido de utilidad el idioma que estudias?
- ¿Tienes considerado estudiar otros idiomas? ¿Cuáles?
- Aunque no vayas a utilizar el idioma, ¿para qué lo sigues estudiando?

III. Familia. Diferenciar si son adolescentes, jóvenes o adultos independiente. Ya que hemos platicado sobre porque escogiste este idioma y que utilidad piensas darle, me gustaría saber si en casa tuviste alguna relación cercana o que influyera en tu interés por los idiomas.

- ¿En tu casa tus padres dominan alguna lengua extranjera? ¿cuáles, dónde la aprendieron?
- Si tienes hermanos ¿dominan algún idioma? ¿Cuál y dónde lo aprendieron?
- ¿Tu familia te apoya económicamente?
- Me puedes describir un día de tu vida diaria
- Tus papás se interesan por tu aprendizaje en la escuela de idiomas
- ¿Qué piensan de que estudies un idioma?

En su familia: Adultos.

- ¿Alguien de su familia estudia o domina una lengua extranjera? ¿Cuáles?
- ¿Cómo administra su tiempo para venir a estudiar? ¿Se complica en ocasiones, requiere de doble esfuerzo de tiempo (debido a actividades familiares y si aparte trabaja)?

IV. Motivaciones. Me gustaría que platicáramos más sobre tu experiencia con el idioma, las dificultades que has

experimentado, las actividades que realizas, y sobre qué piensas de la escuela de lenguas.

- ¿Te es difícil aprender el idioma que estudias? Porque a veces no se tiene mucho tiempo, su escritura y pronunciación son difíciles.
- ¿Qué haces para superar estos inconvenientes? ¿Le echas más ganas los fines de semana en tus ratos libres?
- Además del curso, tienes otras actividades relacionadas con el idioma, por ejemplo, ver cine en ese idioma, escuchar música, leer libros, utilizar aplicaciones.
- Sabes no cualquiera estudiar idiomas, ¿por qué has decidido seguir avanzando en los niveles y continuar aquí?
- **En caso de ser nivel avanzado:** ¿Ha sido difícil llegar hasta este nivel?
- **En caso de ser nivel avanzado:** ¿Alguna vez tuviste que repetir nivel? (en este caso preguntar a qué se debe haber tenido que repetir).
- ¿Se te facilita venir todos los días, alguien te trae, te mueves en carro, camión o en qué medio?
- Tengo entendido que tienen derecho a una gran cantidad de faltas ¿Eres constante con tus clases?
- ¿Cómo te sientes con el idioma? Porque es complicado, ¿sientes que lo entiendes o lo dominas?
- ¿Tienes amistades que hablen este idioma? ¿Practican el idioma?
- ¿Qué es lo que más te gusta de esta escuela?
- ¿Qué es lo que menos te gusta?
- ¿Cómo ha sido tu experiencia con tus compañeros? Ya que compartes clase con estudiantes de diferentes edades y niveles escolares.
- ¿Piensas continuar con el estudio?

Anexo B. Programas de movilidad internacional con requerimiento de una LE UNISON.

Programa	Área de estudio	Destino	Idioma
Programa de Movilidad Estudiantil PEE du BCI CREPUQ	General	Canadá	francés DELF B1

Programa de intercambio CONAHEC	General	Canadá, Estados Unidos	Inglés TOEFL IBT
Combined Study and Practice Stays for Engineers from Developing Countries (KOSPIE)	Estudiantes de Licenciatura en Ingeniería	Alemania	Alemán A2 (nivel 4) TOEFL internacional con mínimo 550 puntos
México Francia Ingenieros TECnología (MEXFITEC)	Estudiantes de Licenciatura en Ingeniería	Francia	francés DELF B1
Universidad de los Estudios de Perugia	Todas	Italia	Italiano PLIDA B2

Fuente: Elaboración propia con los datos de dirección e internacionalización educativa UNISON (2019).