

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
AJUSCO**

El significado de aprender Italiano y las creencias de los estudiantes sobre su aprendizaje como Lengua dos en el Plantel 8 “Miguel E. Schulz” de la Escuela Nacional Preparatoria

Tesis

**Que para obtener el grado de:
Maestra en Desarrollo Educativo**

Presenta:

Martha Patricia Martínez Lemus

Directora: Dra. Elizabeth Rojas Samperio

Lector: Mtro. Héctor H. Fernández Rincón

Lectora: Dra. Elizabeth Hernández Alvidrez

Lectora: Dra. María de los Ángeles Huerta Alvarado

MEXICO, D.F.

2008

Nel principio Iddio creò i cieli
E la terra. E la terra era
Informe e vuota.
Genesi 1: 1, 2.

Solo sii forte e fatti animo; non ti
Spaventare e non ti sgomentare,
Perchè l'Eterno, il tuo Dio,
Sarà teco dovunque andrai.
Giosuè 1: 9

A mis profesores, quienes tuvieron el ahínco y la paciencia de estar conmigo.

Agradecimientos:

A la Universidad Pedagógica Nacional, por haberme brindado la oportunidad de formar parte de ella.

Con mención especial a mis lectores quienes han puesto en mí, orientación, dirección y asesoría.

Al Dr. José Antonio Serrano Castañeda, ya que sin su valiosa ayuda aún andaría yo como bandera de viento.

Al Profesor Manuel Granados Navarrete quien siempre me alentó y ayudó con sus comentarios.

A todos mis maestros que durante el curso de maestría dieron lo mejor de sí para que se consolidara mi sueño de obtener el grado.

A mis compañeros y amigos maestrantes quienes con sus aportaciones y comentarios siempre mantuvieron un ambiente amigable y de compañerismo en estos dos años, en momentos de solaz y esparcimiento tanto como en momentos de estudio y dedicación.

A Ricardo, quien ha sabido mostrarme lo que es amor desinteresado y me ha brindado tiempo y dedicación.

Dedicatorias:

A mis padres,

Dr. Hugo Martínez Zavala.

Porque él siempre ha sido la cabeza que me guía firmemente hacia el mejor puerto. Con su paciente sabiduría logra hacerme ver lo que no logro ver. Es amor callado pero siempre manifiesto. Es tenaz ante la adversidad y eso siempre me ha enseñado. Porque hoy me es padre y madre y lo será hasta el final.

Dra. Irma Lemus Paredes de Martínez.

Porque ella me dio la vida y la guió con su amor, y aunque me ha dejado está siempre presente en mi mente y corazón. Con su ejemplo dio lo mejor de sí, me enseñó a ser quien soy como mujer. Nunca se rindió ante nadie y ante nada y siempre tuvo las agallas de enfrentarlo todo. Así me enseñó a ser a mi también.

A mis hermanos,

Dr. Hugo Martínez Lemus

Mtra. en Psic. Irma Cecilia Martínez Lemus de López

Dr. Luis Arturo Martínez Lemus

Porque el camino que trazaron antes que yo, fue acicate para continuar como ellos, por su ejemplo.

A mis cuñados,

Dr. Iván López Medrano

Psic. María del Carmen Villegas Gómez de Martínez

Por sus palabras de aliento que siempre han tenido para mí.

A la tercera generación,

Mis sobrinos,

Caleb López Martínez

Elizabeth Z. López Martínez

Mi hijo,

Fabio Arturo Spada Martínez

Por ser el depositario de todos mis anhelos y para quien mi vida es un ejemplo determinante. Para él con todo mi amor.

El significado de aprender Italiano y las creencias de los estudiantes sobre su aprendizaje como Lengua dos en el Plantel 8 “Miguel E. Schulz” de la Escuela Nacional Preparatoria

CONTENIDO

Introducción	1
1. Creencias y saberes de la vida cotidiana	3
1.1. Creencias y saberes	
1.2. Vida cotidiana. Realidad social	
2. Estructura de significados	12
2.1.1. Ámbitos familiar y social	
2.1.2. Ámbito escolar	
3. Enlace con la Teoría Pedagógica	26
4. La motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje	35
5. Consideraciones sobre la enseñanza de la Lengua Extranjera como prescripción educativa	40
6. La Escuela Nacional Preparatoria, UNAM	49
6.. Antecedentes históricos y momento actual	
7. La enseñanza-aprendizaje del Italiano en la ENP	55
8. Estudio exploratorio	58
9. Resultados	60
10. Conclusiones	62
Bibliografía	73
Anexos	
Anexo 1 Muestra.	75
Anexo 2 Instrumento-Cuestionario.	77
Anexo 3 Género femenino. Cuantificación de resultados.	79
Anexo 4 Género femenino. Cualificación de resultados.	88
Anexo 5 Género masculino. Cuantificación de resultados.	97
Anexo 6 Género masculino. Cualificación de resultados.	106
Anexo 7 Muestra Completa	117

Introducción

Luego de seis años de experiencia en la enseñanza del Italiano como lengua extranjera, en dos dependencias¹, me doy cuenta de las dificultades que tienen los alumnos para aprenderla.

El italiano es una lengua romance que, al igual que el español, procede del latín vulgar. En este sentido, ambas lenguas contienen morfemas similares que derivaron en forma diferente y que, circunstancialmente, se eligieron diversos vocablos para dar nombre a los referentes. De tal suerte, tanto el vocabulario, como algunas de las formas sintácticas son parecidas, lo que, en cierta medida, debería ser un puente entre el Español como Lengua 1 (L1) y el Italiano como Lengua 2 (L2). No obstante lo anterior, no sucede así, tal vez, por los significados que sobre el aprendizaje de una L2, en su caso el Italiano, tienen los estudiantes y en ocasiones los propios maestros.

Incluso los profesores tenemos un mundo de significados que nos llevan a asegurar que los estudiantes no pueden aprender la nueva lengua.

Considero importante saber lo que los estudiantes y profesores de Italiano piensan, así como también, lo que piensan los profesores de otras asignaturas, que tienen relación con los alumnos que aprenden Italiano, pues sus comentarios sobre el hecho de que *sus* alumnos estudien Italiano y no Inglés, constituye un simbolismo en los alumnos, que interfiere para bien o para mal en la construcción del significado de aprender el Italiano.

1. De la Universidad Nacional Autónoma de México –UNAM- Centro de Idiomas Extranjeros de la Facultad de Estudios Superiores Acatlan y Escuela Nacional Preparatoria y en el Instituto Politécnico Nacional –IPN- Centro de Lenguas Extranjeras Zacatenco.

De igual manera, es importante conocer propuestas nacionales sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, específicamente del Italiano, y de ser el caso, ver cómo influyen esas propuestas en la estructuración del plan de estudios.

1. Creencias y saberes de la vida cotidiana

1.1. Creencias y saberes

Las creencias y saberes de los profesores y alumnos, nos adentramos confluyen en el aula para formar la fuerza que logrará compenetrarse para que se de el acto de enseñar y aprender.

Conocer estos saberes y estas creencias permitiría ver con mayor claridad en qué sentido habría que preguntarse sobre las creencias que se acumulan socialmente y cómo reordenar los saberes que van adquiriéndose durante la vida para dar cuerpo a una visión más certera sobre lo que es y debe ser el aprendizaje y la enseñanza del italiano.

¿Por qué apuntar sobre lo que creen los individuos según lo que se les ha transmitido socialmente como verdad? Simplemente, porque las creencias pueden estar equivocadas y porque las creencias quieren decir, *tener algo por verdadero pero sin estar seguro de ello, ni contar con pruebas suficientes* (Villoro, 2004, pág. 15).

Al contrario, cuando algo se sabe, debe creerse en ello pues el saber, conlleva al creer de modo tal, *todo saber implica creencias, pero, no toda creencia implica saber* (Villoro, 2004, pág. 16).

Cuando se cree en algo y ese algo es verdadero entonces esa creencia es un saber; de lo contrario sólo puede afirmarse que se creía saber. (Villoro, 2004, pag. 16) La mayoría de las veces los profesores creen saber lo que sus alumnos saben sobre el aprendizaje y qué significado le dan a ese aprendizaje. Sobre este creer saber basan muchos de sus actos en clase y pudiera ser probable que estén errados.

Para que los profesores acierten en sus actuaciones en el aula deben conocer los saberes y las creencias y cómo se manejan los significados del aprendizaje, para poder analizar y recapacitar en su desempeño y rol que tienen dentro del proceso de enseñar-aprender en el aula.

En el caso concreto de esta investigación interesa ver las creencias y saberes de profesores y alumnos sobre la enseñanza y del aprendizaje del Italiano en el Plantel 8 de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).

Interesa saber en qué basa esa creencia, pues para que llegue a ser un saber sobre el cual pueda basar sus acciones de enseñanza debe ser una *creencia verdadera y justificada* (Villoro, 2004, pág. 17).

Ahora bien, cabe reflexionar, para qué conocer y saber; *queremos conocer ante todo, por motivos prácticos; nos interesa saber porque de lo contrario, no podríamos actuar ni, por ende, vivir* (Villoro, 2004, p. 17). Entonces, no es posible estructurar las clases de Italiano para un grupo de alumnos que se cree conocer y se cree saber sobre lo que esperan, desean, quieren e imaginan que es el aprendizaje del Italiano o para qué les sirve sin realmente conocer y comprender este juego de apreciaciones en torno al para qué y por qué saber especialmente, porque dedicar tiempo al aprendizaje de la lengua italiana. *Conocer es pues poder orientar en forma acertada y segura la acción* (Villoro, 2004, pág. 18).

Una de las creencias más difundidas es que el aprendizaje de una segunda lengua representa una ampliación de horizontes de acción. Por ello, saber qué se piensa sobre el aprendizaje del Italiano nos permitirá comprender qué aspectos de la lengua esperan los estudiantes y por ende, reformular los contenidos de enseñanza, incluso la propia metodología.

Como ha quedado expuesto con anterioridad, *todo saber implica creencia*: al aclarar que es creencia, de alguna manera nos acercamos también al saber. *Parece que algo debe pasar en el interior de un sujeto cuando cree y, por ende, cuando sabe. La creencia sería el componente "subjetivo" de saber... Creer es un sentimiento o un acto de una cualidad específica que ocurre en la mente de un sujeto* (Villoro, 2004, págs. 25, 27) y sólo podremos conocer el pensamiento de alguien a través de los actos de ese sujeto, en su relación con el mundo que lo rodea.

Ahora bien, si el sujeto al que nos referimos es el estudiante que pretende aprender Italiano y este sujeto no lo aprende, debe buscarse en el conjunto de creencias que conforman a ese sujeto por qué sus creencias lo llevan a no aprender Italiano. Para poder actuar, accionar sobre ellas y cambiar, modificar, reelaborar la creencias que tiene a ese respecto, y así llevar a feliz término su aprendizaje.

Los individuos tienen un cúmulo de creencias que se modifican en su volumen por las experiencias a las que se van enfrentando y que de alguna manera cambian lo que se cree o no se cree, como dice Villoro, en el ejemplo "*Cuando lo ví de lejos, creí que iba armado, luego me dí cuenta de que no*" (2004, pag. 28), aunque las creencias «sean» por lapsos muy cortos provocan actitudes de diversas magnitudes en el comportamiento humano, lo que a su vez conlleva a nuevas creencias, como una cadena interminable de ratificación, formación, desaparición o modificación de ellas.

De hecho, la vida cultural-familiar dota de un paquete de creencias, la misma Agnes Heller (1985) ya lo ha explicado. Durante su convivencia en el seno de la familia, el individuo va conformando su «paquete de creencias» que le permitirá leer los significados del «exterior en el mundo» y le irá posibilitando, conforme pase el tiempo, a salir adelante en las relaciones socioculturales que enfrente.

Las creencias adquiridas en el seno familiar, como ya hemos dicho, son aquellas que con menos dureza se juzgan erradas pues son las que permiten el tránsito en las relaciones con los coetáneos.

Por una suerte de permanencia agradable en la condición en la que el ser humano se encuentra, evita ser contrariado en sus creencias y por tanto en sus actuares.

El placer de la convivencia sin choques, condición de estabilidad fuera del conflicto con los demás, lleva al individuo a favorecer las relaciones con quienes tienen-poseen su misma línea de creencias. Esto se hace para establecer comunicación que no provoque desajustes, o que estos desajustes no lleven a la crisis total al sujeto, esto no significa que una crisis total no pueda reajustarse en un nuevo estadio.

Es así como pueden cambiar los paradigmas con los que los individuos se mueven en su mundo.

Al respecto, menciona Villoro, que *saber y creer son “potencias” en el sentido aristotélico, que pueden o no actualizarse [...], en ciertos momentos* (Villoro, 2000, pág. 28).

Es por ello que «creer» y «saber» *significa tener la capacidad de hacer algo, no estar haciéndolo actualmente* (Villoro, 2000, pág. 29).

De hecho, como las creencias y los saberes están en la conciencia interna y afloran conscientemente sólo en el momento en el que el individuo los evoca para reflexionarlos o exteriorizarlos para los demás. Podemos decir que una parte de las creencias y los saberes pueden percibirse hacia afuera del individuo, en la medida en la que vemos sus actuares, que están regidos inconscientemente por aquellas creencias y saberes.

Los demás, según su capacidad de análisis sobre las acciones y decires a su alrededor, delimitan las creencias y saberes de quienes los rodean. De hecho, es una de las condiciones que el ser humano adquiere en sociedad: la habilidad de leer a los demás para saber comportarse frente a ellos. Lo que sucede en la mayoría de los casos es que la lectura no es consciente y reflexiva y pone a los individuos en condición de estupor por la sorpresa de acciones y decires que, a simple vista, se presentan, sin razón aparente en el juego de interacciones que se dan en las relaciones entre individuos. Los sujetos interponen como cartas de presentación ante “el otro”, sus creencias, saberes y significados. Los objetivados en actos concretos.

Las creencias y saberes tienen significados colectivos e individuales. En su condición individual los matices que pueden manifestar son tantos según cada persona y de ello nadie puede dar fe, más que el individuo que las posee y externamente los espectadores no están capacitados para decir que es correcto o incorrecto respecto de lo que el otro cree.

Por otro lado, la condición de colectividad tiene características que se comparten socialmente y que adquieren su significado en la medida en que la comunidad lo acepta y fomenta a modo de consenso en las manifestaciones objetivadas en acciones y decires, cosa que da cohesión al grupo social.

Así, los individuos hacen reuniones con otros individuos que siguen sus líneas de creencias para apoyarse y recrearse mutuamente. O para refutar las interpretaciones sociales de otros grupos, juzgando estas interpretaciones de espurias, inválidas e inoperantes de modo que prevalezcan como grupo sobre los demás. Así, *una interpretación debe ser no sólo probable, sino también más probable que otra* (Ricoeur, 2001, pág. 186).

Las creencias hacen que los actuares sean de un modo y no de otro, porque rigen la relación con el mundo real. Sin embargo, no siempre se dan circunstancias en las que pueden aflorar de manera concreta las manifestaciones de las creencias; eso no significa que no se posean; están latentes esperando el momento oportuno para surgir tangiblemente.

Hay ejemplos de creencias que socialmente se comparten y que no se manifiestan hasta que pueden ser interpeladas anónimamente en una encuesta o cuestionario donde la identidad del manifestante quede oculta.

Marx y Engels (1973) afirman que, no es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia; esto es, que la existencia en el mundo determina las creencias y significados y éstos los actuares y decires. En el Manifiesto del Partido Comunista lo expresan de la siguiente manera: *¿Acaso se necesita una gran perspicacia para comprender que con toda modificación en las condiciones de vida, en las relaciones sociales, en la existencia social, cambian también las ideas, las nociones y las concepciones, en una palabra, la conciencia del hombre?* (pag. 127).

¿Qué demuestra la historia de las ideas sino que la producción intelectual se transforma con la producción material? (Marx y Engels, 1973, pág. 127).

Creencias que constituyen ideologías por un lado y creencias “*profesadas*”. Villoro las diferencia como aquellas que de hecho conforman el actuar de los individuos y condicionan su ser mismo; es decir, las que constituyen ideologías. Por otro lado, las “*profesadas*” son aquellas creencias que los individuos refieren tener pero que el comportamiento de tales dista mucho de confirmarlo (Villoro, 2000, págs. 31-35).

En el salón de clases, una de las condiciones de control que el profesor puede tener es el conocimiento de las creencias y saberes que mueven los actuares y decires de sus alumnos y las suyas propias.

Tratar de confirmar, verificar, aclarar una diferencia entre creencias que constituyen ideologías y otras que forman parte de las *profesadas*, exigiría una observación minuciosa y constante de los individuos, bajo condiciones contingentes variadas y frecuentes.

No se deja de observar, sin embargo en el ámbito de la educación escolarizada e institucionalizada, que los actores –profesores y alumnos- hacen declaraciones verbales de *creencias “profesadas”*, que luego, en la objetivación, en el acto tangible, aparece contradiciendo la misma creencia profesada.

Ricoeur dice que se puede comprender una acción cuando sea claro el qué y el ¿Por qué? De esa acción: *”Como lo han mostrado muchos filósofos en el nuevo campo de la teoría de la acción, se reconoce plenamente el carácter intencional de una acción cuando se encuentra la respuesta a la pregunta ¿Qué? En términos de una respuesta a la pregunta ¿Por qué? **Comprendo** lo que usted se propuso hacer si logra explicarme por qué realizó tal o cual acción”* (Ricoeur, 2002)

De aquí se desprende que debe haber una correspondencia entre acción y significación. Esto no sólo para el actor sino también para el receptor. Si no es así en uno de los dos polos se verá la acción como incoherente o a menos contradictoria.

1.2. Vida cotidiana. Realidad social

Sabemos que cuando un individuo nace lo espera un mundo estructurado. Un mundo que lo obliga a ser y comportarse en forma determinada. Expresión de

esto son por ejemplo, la adquisición del lenguaje o incluso, el *aspecto facial, la posición general del cuerpo, ciertos movimientos específicos de brazos y pies etc.* (Berger y Luckman, 1986, pág. 54). Los significados forman parte del individuo desde el momento de su nacimiento. La relación del sujeto con el mundo siempre se da en términos de signos y significados. Así se forma la estructura de significados que darán al individuo la capacidad de interactuar con otros individuos según una gama reconocible de situaciones con las cuales puede enfrentarse.

Los individuos almacenan información que construye enlaces complejos de significación y ésta opera en la relación *cara-cara*. *Los signos se agrupan en una cantidad de sistemas. Así pues, existen sistemas de signos gesticulatorios, de movimientos corporales pautados, de diversos grupos de artefactos materiales, y así sucesivamente. Los signos y los sistemas de signos son objetivaciones en el sentido de que son accesibles objetivamente más allá de la expresión de intenciones subjetivas "aquí y ahora"* (Berger y Luckman, 1986, pág. 54).

Consideremos el hecho de que el ser humano crea y re-crea la sociedad misma y que es él mismo el que da fe de su validez, en la medida, en la que la sigue legitimando para su existencia y que con ello, y por ello, el ser humano queda atrapado en las garras de su propia creación.

De hecho, no es una situación negativa, aunque planteada así, lo pareciera. En el momento en el que el ser humano crea su propio ambiente social, puede afirmarse que está plácido en él, que le permite su desarrollo y que ello le proporciona satisfacción. Sin embargo, puede ser que, no obstante, siendo el hacedor de su propio ambiente, lo vea como el obstáculo para su propio desarrollo. Si el ser humano hace su propia realidad, la conforma, queda obligado a comportarse en consecuencia, de otro modo, sería un «traidor» si se comportara «antagónicamente» a lo preestablecido que se pactó silenciosamente

en el momento de la conformación. En este sentido se dice que el ser humano queda atrapado en las garras de su creación.

Puede por lo demás, intentar cambiar aquello con lo que no se está de acuerdo, y de hecho hay muchos ejemplos de individuos que, con mucha imaginación y esfuerzo, han logrado cambiar su entorno.

El ser humano conforma al ser humano, y es ser humano en tanto se comporta y hace lo que él mismo dictaminó, que debe ser el comportamiento que lo lleva a ser, ser humano.

De la misma manera, las creencias, los significados y los saberes se transmiten con la conformación del ser mismo y se van reproduciendo como confirmación de aprobación o destruyendo cuando son ya inoperantes.

Cargar a cuestas una conformación de ser humano impide, la mayoría de las veces, una visión certera y juiciosa de lo que sucede. Así se cree que lo que “todos” dicen, es así, porque “todos” lo dicen. Hay que llegar a un proceso de verdadera conciencia para decidir continuar con el estado de cosas o cambiar bajo la convicción del cambio hacia la mejoría.

Para su propio desarrollo, el individuo, debe adaptarse y asumirlo, o cambiar aquello que pueda ser cambiado, de lo contrario debe abandonarlo, buscar otros escenarios en los que sí pueda desarrollarse. Estas dos opciones deben ser valoradas conveniente y objetivamente.

2. Estructura de significados

Como hacedor de realidad social, el ser humano recibe sobre sí el peso total de la creación íntegra, mas no la contiene entera un solo individuo, ya que es una creación social. Cada uno es un elemento esencial y necesario para la conformación del cuadro total que completa la realidad social en que se vive.

El hombre es pues, constructor social y parte de la esencia que se transmite de generación en generación. Esta transmisión deja una estela de manifestaciones que, a la vista retrospectiva de tiempo y espacio, queda materializada en la historia. Historia que el mismo ser humano hace y venera, construye y alaba como la razón de ser, de su *ser* mismo. Así se afirma que el ser humano es en sí historia.

¿Qué crea en el ser humano esos patrones de imágenes repetidos hasta el infinito? ¿Cómo traspasan el tiempo y el espacio esos patrones de significados perdurables?

Par Heller *los hombres son los portadores de la objetividad social, y a ellos exclusivamente compete la construcción de cada estructura social y su transmisión* (Heller, 1985, pág. 20-21). Para Berger y Luckman, por otro lado, estas *objetivaciones institucionalizadas* deben estar *objetivamente disponibles* y *subjetivamente plausibles* (Berger y Luckman, 1986, págs. 121-122).

Los individuos, al hacer una tipificación institucionalizada y a la vez legitimada, construyen una realidad llena de significados que van siendo la esencia de sus actuares. Los individuos asumen así el mundo como es, sin inquirirlo, y entonces, sin razonarlo.

Berger y Luckmann tratan la clasificación de los niveles de legitimación de las tipificaciones institucionalizadas cuando se utilizan socialmente, *dichos* y

proverbios que sentencian el actuar de los individuos. El siguiente nivel corresponde al que los miembros de un grupo, *sector institucional*, se atribuye y que se transmite a los nuevos miembros a través de los “viejos miembros”. El último nivel es el del “*universo simbólico que se concibe como la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo* (Berger y Luckman, 1986, pág. 125).

El universo simbólico puede representarse materialmente diferente en latitudes diferentes y en dimensiones diversas pues *está constituido mediante objetivaciones sociales*, y éstas son cambiantes bajo circunstancias diferentes. Y por ello y desde ello, las vemos e interpretamos de forma diferente, pues *son productos sociales que tienen una historia* (Berger y Luckman, 1986, pág. 126).

Así, hay que pensar en la significación de todo acto individual, como el resultado del cúmulo de conocimientos encontrados allí en ese individuo único e irrepetible, a causa de sus experiencias, y es así, que hay que mirar la lectura que cada individuo hace de la realidad vivida, como la única lectura verdadera para él, y que puede comprenderse por otros individuos.

Comprender a los otros, como parte de nuestra existencia es determinante en la relación cara-cara en la interacción cotidiana. De igual manera los otros nos comprenderán como parte de su mundo.

Saber cómo piensan los demás sobre un mismo aspecto, da cohesión a las actividades conjuntas con esos individuos y da lógica a sus actuares dentro de nuestro universo de significados.

Si el ser humano ya sea solo o en colectivo debiera, como ideal, dentro de su desarrollo deseable, ser un SER reflexivo para recrearse, para comprender, para captar las interrelaciones de los hechos y los procesos sociales y reproducirlos.

Esto sucedería si se acepta que esos hechos y procesos sociales son apetecibles, son codiciables para ser repetidos y repetidos al infinito como el deber ser de las actividades de la vida cotidiana. Si no fuera así ¿Qué es lo que le impide simplemente dejar de hacer lo que hace, dejar de creer lo que cree y dejar de pensar lo que piensa?

El sólo hecho de que un individuo exista, permite decir que la sociedad existe. El sujeto existe como parte integrante.

El ser humano nace y por ese hecho es parte de un conglomerado étnico, social, político, religioso, familiar, etc., sin que intervenga su voluntad. Simplemente “aquí le tocó vivir”. Ya cuando toma conciencia de ese entorno habrá posibilidades que vea su propia alienación.

Toda esta gama de información que el ser humano tiene a su disposición, es *la imagen del mundo, el individuo es «guiado» por la concepción del mundo. De esta forma vive no sólo de acuerdo a su voluntad libre sino de acuerdo a la concepción de mundo que ha adquirido de su ambiente social.*

2.1 Ámbitos familiar y social

Hemos de considerar relevante la influencia de la familia en las creencias y los saberes que “navegan libremente” entre los seres humanos, como creencias y saberes dados, incuestionables o inmutables.

Como dijimos al inicio de nuestra argumentación, el ser humano nace en un mundo estructurado, elaborado, con patrones de comportamiento incuestionables y es el niño cuando pequeño, quien los va asumiendo como verdades con las cuales ha de vivir mientras quiera o mientras pueda.

Son los niños pequeños que, aún sin darse cuenta, preguntan los porqués de la cosas y encuentran, si bien les va, una respuesta poco convincente como lo es “porque así es”. Cuando no, encuentran la indiferencia o hasta el malestar del adulto que prefiere no contestar.

La familia es entonces, el punto sobre el cual cae el ojo que busca la respuesta a la inquietud de saber de donde vinieron tantas formas de actuar incuestionables y Heller habla de ello así: [...] *es la familia la que «educa» a la nueva generación y le enseña los tipos de actividad necesarios en la vida cotidiana. De hecho, esta transferencia de la actividad cotidiana representa la actividad más importante de la educación familiar* (Heller, 1998, pág. 31).

En relación con el ámbito social es indiscutible que, las creencias y los saberes de los individuos son saberes y creencias sociales, aceptados en el ámbito del grupo social, donde se mueven y se transmiten por y a través de la familia. Estos tienen su eco en la confirmación de que con ellos, se puede andar y relacionarse en la actividad cara-cara de la cotidianidad.

Estos saberes y creencias y por tanto actitudes, en su materialización pueden modificarse en el momento en el que se conviertan en inoperantes a causa de la movilidad misma en las relaciones con los otros.

Si la forma de pensar y actuar, no es lo que se aprendió en el seno familiar entonces el sujeto tiene que mutar hacia otros saberes y otras creencias.

2.2. Ámbito escolar

¿Para qué reflexionar sobre la búsqueda del universo simbólico que condiciona creencias y saberes que operan en los jóvenes hoy en día? ¿En qué universo basan sus creencias para lograr moverse asertivamente en el universo por conquistar, ese universo que tienen que comprender para poder aprehenderlo?

Es urgente saberlo, pues las acciones que un profesor realiza en el aula para lograr los objetivos propuestos, deben basarse en ese universo simbólico, en el que se mueven los jóvenes.

Si el docente no toma en cuenta esos saberes va corriente, sin un verdadero rumbo. Ese mundo simbólico en el que se mueve el alumno no lo da la escuela. Lo aprende desde su familia y en la calle. Puede ser que el alumno mismo no sea conciente de eso.

Las creencias que se adquieren en el seno de la familia tienen un peso específico que resulta invaluable dentro del comportamiento de los individuos. Hay sentencias claras sobre cómo deben los individuos mirar las enseñanzas familiares *efectivamente, los padres <<deben>> ser amados y respetados: la sociedad lo exige. [...] Los jardines de infancia y, luego, la escuela ofrecen también otras ideas morales; pero se trata de ideales que no siempre vienen ligados a la vida y a las actividades cotidianas y que no tienen el carácter de inmediatez que permite al niño orientarse en su actividad. Retrato en fin, de ideales que no representan relaciones verdaderas para el niño* (Heller, 1998, pág. 37).

Estas creencias, sobre las que los jóvenes fundan sus decisiones, no son tomadas en forma racional sino automáticamente y conllevan a pensamientos incuestionables: *las creencias más tempranas de los niños no son adquiridas y no pueden obtenerse de un modo reflexivo, [...]. Las creencias tempranas son adoptadas acríticamente y, a menudo son consecuencia de condicionamientos o de preferencia animal. La adquisición acrítica de creencias tempranas tiene lugar en todas las sociedades, ya sean democráticas o autoritarias, y un niño no tiene por qué avergonzarse más de estas creencias que de sus antepasados. Ambos están más allá de su capacidad de elegir. El desarrollo de los niños para convertirse en adultos, quienes pueden modificar constantemente sus creencias*

con arreglo a su aptitud para explicar una gama creciente de experiencias requiere dos cosas: 1) mejorar y refinar sus capacidades reflexivas y 2) romper la dura cáscara de la tradición que encierra multitud de creencias profundamente arraigadas y cargadas de sentimientos (Stenhouse, 1984, pág. 133).

Al leer este pasaje salta a la vista el hecho que todos los seres humanos pasan por la infancia y por tanto por la acumulación de *creencias tempranas* que no se reflexionan y que de alguna manera se arrastran hasta la adultez. Hay ocasiones en que estas creencias atan los comportamientos del adulto hacia los jóvenes y se comportan irreflexivamente con respecto a las creencias no sólo de sí mismos sino de los alumnos y esta situación afecta determinadamente la relación entre ambas partes.

Los profesores hablan de la consabida “brecha generacional”, argumentando que la planta docente permanece invariada y en ocasiones no <renovada> por muchas generaciones y que los jóvenes que ingresan al nivel escolar medio superior siempre tienen el mismo rango de edad, de modo tal que estas nuevas generaciones de jóvenes traen las ideas del momento, de la moda, de lo que impera en el ambiente social en el que ellos briosamente se mueven. La contraparte, la planta docente conserva sus creencias y sus hábitos, permaneciendo en una realidad que ha pasado y ha dejado su huella pero que es incomprensible para los alumnos que ingresan año con año.

Si se cree firmemente en el hecho de que sólo cambiando el significado y la creencia que sobre ciertos hechos o ideas poseen los seres humanos, se puede lograr una postura diferente ante las experiencias por vivir, tanto adultos, como jóvenes debieran participar de la reflexión que lleva al cambio. Los adultos como guadores y por tanto los transmisores de esas creencias y significados y los jóvenes como depositarios nuevos, frescos que se van moldeando y que tienen toda la oportunidad a su alcance para revertir la acción del tiempo.

Los actores involucrados en la relación de enseñanza y aprendizaje, tienen una doble y comprometida tarea, que es la de ser enseñante y estudiante a la vez. No importa el rol o papel que se desempeñe dentro del aula, pues cambiar patrones de comportamiento por medio de reestructuración de creencias y significados, involucra en mayor medida al adulto, por decirlo de alguna manera, ya que si bien adquirimos los saberes y los símbolos desde la infancia, el adulto los ha confirmado más cada momento y durante más tiempo que el joven, es por ello que debe trabajar más arduamente para romperlos. No obstante, a diferencia del joven, el adulto posee más capacidades para el razonamiento reflexivo y por tanto es más hábil para razonar críticamente que el joven.

Es menester que alumnos y maestros estén dispuestos a la reflexión y al cambio. En ocasiones los profesores dan por sentado que los alumnos tienen tal o cual creencia y simbolismo sobre un hecho determinado; sin embargo, no se toman la molestia de interpelar al alumno para confirmar o refutar tal creencia y siguen conviviendo con sus alumnos en una relación equivocada; esto da lugar a actitudes y acciones no corresponden a la realidad.

De igual forma, los jóvenes en la escuela pueden casarse con creencias e ideas sobre lo que es un profesor o una determinada materia. Su “pre-juicio” los ubica en un lugar de confrontación ante lo que ha de suceder en el salón de clases y ello puede llegar a distorsionar la intención primaria en la relación que debe darse en el aula.

¿Se podrá superar esto? La única forma sería que tanto profesores como alumnos pudieran arriesgarse a comentar sus procederes con respecto al significado que poseen del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hay, en el quehacer cotidiano, estructuras de realidad social que resultan más complejas o de mayor alcance para el individuo «medio», pero que de alguna manera influyen en el comportamiento del grupo y aún de cada individuo. Estas

estructuras más complejas forman círculos de influencia, a veces menos estrechos, que la familia, pero cuya influencia no debe menospreciarse. Es indispensable entonces, inquirir sobre cómo se van a crear las estructuras de su realidad social condicionadas por sistemas *de mayor alcance sobre los cuales la familia «media» tiene poca influencia, por ejemplo el sistema político imperante, y con él, una amplia gama de factores estructurales e ideológicos que limitan las posibles variaciones de la realidad social que se podrían crear* (Dallos, 1996, pág. 13).

Sobre la manera como los sujetos puedan conocer y cambiar sobre ciertos aspectos de sus vidas, Dallos se refiere a la terapia o al asesoramiento psicológico. Acceder a la asesoría o a la terapia posibilita el cambio. En este sentido, afirma Dallos (1996), *no nos enfrentamos únicamente con la necesidad de evaluar sus creencias e interpretaciones, sino también con la tarea de desarrollar técnicas lo más efectivas posible para orientarlas hacia formas más positivas de ver las cosas* (pág. 15).

En las acciones de relación con los «otros» cada individuo interviene con su serie de creencias que sirven para interpretar lo que sucede a cada instante y entonces tener bajo control todo lo que le circunda y evitar al máximo la sensación de angustia que provoca el «no control» de lo que se vive. Así, concomitantemente se refuerzan las creencias al momento en el que, aplicándolas a lo sucedido, el individuo sale ileso de tal situación.

Cuando los individuos interactúan entre sí, ya sea en *situaciones cara-cara* o en situaciones indirectas, se refleja lo que cada uno concibe de sí mismo. Esto es, un individuo habla con otro del «gobierno» y cada uno de ellos pone frente al otro su cara, su creencia, su saber de «gobierno». El «individuo gobierno» cobra vida gracias a la conversación de los dos individuos. Sin embargo el «individuo gobierno» tiene carácter y forma propia. Lo mismo sucede con cada «otro» individuo que se personifique en una discusión *cara-cara*. Una puede ser la

construcción que hacen los hablantes y otra la realidad misma del sujeto referido. Esto se hace gracias a la visión individual, que se forma de las vivencias, que forman una determinada concepción. Esta vivencia y esta concepción también está mediada por el lugar que cada uno ocupa en la sociedad y en la relación misma con el otro hablante.

A todo esto, Bronfenbrenner (1979) lo llama “el ambiente ecológico” concibiéndolo “*como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente* (pág. 23).

Así pues, las creencias y creaciones simbólicas son mucho más complejas de lo que a simple vista podrían parecer. Se conforman con base en una intrincada red de dependencias de realidades «estratificadas» que dan formas diversas. Por ello *lo que cuenta para la conducta y el desarrollo es el ambiente, como se lo percibe, más que como pueda existir en la realidad «objetiva»* (Bronfenbrenner, 1979, pág. 29).

La adquisición de símbolos y creencias es externa al individuo, esto le impide al educando ser juez y parte en la clasificación de la conveniencia. Generalmente el alumno está expuesto a “otros” que se le presentan con más autoridad, más saber y mayor jerarquía social. Los padres primero, y los maestros después, no son cuestionados como portadores y transmisores de verdad. De modo tal que con lo aprehendido en el primer contacto de vida y en cada encuentro social *las partes intentan «encontrarle un sentido» a “darle sentido”* (Dallos, 1996, pág. 21).

La familia es el medio por el cual los individuos y en especial los jóvenes crean su sentimiento de pertenencia. Es el primer grupo social que apoyará y defenderá sus creencias, por tanto las fomentan y las arraigan. La familia es una institución socialmente reconocida y por tanto, lo que en ella se aprende debe ser reflejo de lo aceptable en la sociedad. Las imágenes sociales transmitidas

por la familia, crean un halo de protección para los miembros de éstas. Pero, crónicamente, son sus miembros, quienes permiten a otros romper con ciertos preceptos: subordinación económica, obediencia incondicional, lealtad, sumisión. El cambio de los conceptos y creencias adquiridos en la familia podrían darse al romper con la familia. La ruptura puede llegar a ser total, cuestionando todo lo que regía el orden familiar y por lo tanto social y concebir un nuevo orden o modificar, reelaborar, y ampliar el anterior.

Al ser la familia el círculo más cercano al individuo, se convierte en el referente de acción de los jóvenes. Su referente principal en la escuela son los parámetros familiares, con éstos miden la realidad escolar y social y según su flexibilidad para reestructurar, reelaborar esas ideas pueden incluir otras o dejarlas fuera de su aprendizaje.

Es determinante tener en cuenta lo que la familia dice sobre la educación de una lengua extranjera como el Italiano, pues ello tendrá gran peso en la postura del joven hacia su aprendizaje. Preguntar al joven ¿Qué piensa su familia, con respecto al aprendizaje del italiano como lengua extranjera? ayudaría a esclarecer un poco, cómo ha de sentirse este estudiante ante el hecho de cursar Italiano. El alumno puede estar o no de acuerdo a lo que su familia dice.

Sluski dice: *“En el caso de la familia, la interacción se da siempre dentro de un marco definido por un contexto simbólico bastante estable, específico de la condición humana, que recuerda a sus miembros cómo debe construirse la realidad, y que crea, asegura y recuerda las reglas familiares. De hecho cada uno de los miembros de una familia concreta se define como tal, porque comparte con el resto de ellos una forma bastante específica de organizar la realidad, una ideología. El sentimiento que los miembros de una familia tienen de pertenecer a un colectivo se deriva de la experiencia coincidente que emana de los constructos compartidos que organizan su realidad”* (Dallos, 1996, pág. 43-44).

Esta nota no deja de lado la posibilidad de que un miembro de la familia no comparta una determinada visión familiar. No obstante ese detalle creará conflicto dentro del seno familiar, pues rompe con los esquemas establecidos.

De este modo puede darse el caso, que un joven preparatoriano que sabe que en su familia ven de poca utilidad el aprendizaje de una lengua extranjera que no sea el Inglés, y él está inscrito en Italiano, no lo comente en su casa y continúe sus estudios exitosamente o simplemente por el contrario no acuda a clases y deje pasar la oportunidad de aprender esta lengua. En ambos casos no entrará en controversia familiar.

Ciertamente la comunicación que los profesores de Italiano hacen a sus alumnos sobre lo útil, interesante, fascinante y fácil, que es el aprendizaje del Italiano puede modificar la opinión del alumno, con respecto a lo que creía en el seno familiar. También puede darse la situación contraria: que el propio enseñante puede despertar la apatía y el desinterés por esta lengua.

No debemos olvidar que los enseñantes tienen una imagen social cargada de “autoridad en la materia” y si ellos mismos dan la idea de inutilidad de la materia, por más que los jóvenes estén deseosos de saber, acabarán por convencerlo, que hubiera sido mejor estudiar otra lengua.

En referencia a la imagen que la familia crea en sus miembros con respecto a las creencias Dallos expone:

Los modelos basados en la teoría de los sistemas ofrecen una imagen de la familia que la presenta como la encargada de la construcción de patrones de comportamiento y creencias. En esencia esto conlleva la idea de que los miembros de la familia constituyen conjuntamente una realidad compartida. Las cuestiones que surgen giran en torno a las circunstancias por las cuales las familias crean construcciones que parecen diferir de

*manera significativa de las versiones consensuadas de la realidad. Dicho de otra forma, se ocupan de construir una **irrealidad**, que pueda tomar formas tales como negar lo que para los otros resulta cierto de una manera patente, proyectar inadecuadamente sus sentimientos sobre los demás o crear mitos. [...] En otras palabras, cuando la realidad resulta inaceptable, se intenta distorsionarla para transformarla en algo más tolerable o se trata de expulsarla de la mente (Dallos, 1996, pág. 57).*

Esta cita puede ser aplicable no sólo al estudiante que rechaza el aprendizaje de una lengua como el Italiano, por el hecho que en su casa creen que no sirve para nada esa lengua y pone barreras que impiden que él rinda en sus estudios como debiera hacerlo. Sin embargo, queda también en la explicación del profesor que se dice cada día a sí mismo que sus alumnos no aprenden porque no ponen empeño y que ellos no merecen que él se preocupe en buscar materiales aptos a ellos, interesantes, con nuevas tecnologías y llevar preparada su clase. De forma tal que ambas partes justifican sus actuares bajo creencias que les permitan tolerar la realidad que viven y no aceptan.

No debemos olvidar que existe la contraparte donde el alumno está totalmente motivado y no importa lo que a su alrededor suceda, el rinde en sus clases de la mejor manera y da lo que posee para lograr sus metas. De igual forma, hay profesores que animan a sus alumnos y logran en ellos un rendimiento tal que pueden superar los obstáculos que se presentan. El logro de estos profesores no es sólo <atrapar> a sus alumnos en el interés de sus clases, sino ellos mismos mantenerse activos en el trabajo cotidiano que en muchas investigaciones se menciona como “la rutina diaria”, sin embargo estos docentes la hacen el motivo de vida y logran transmitir ese sentir a quien comparte con ellos el espacio de enseñanza.

Algunos alumnos pierden la motivación al estudio del Italiano pues, en sus casas, los parientes critican esa materia diciendo que lo que hace en la escuela,

es una pérdida de tiempo. Si esta visión se encuentra en concomitancia con un profesor que refiere a los alumnos su disgusto por que ellos no aprenden y hacen énfasis en cuanto a que son “tontos”, “flojos” y otras descalificaciones, se suman los puntos negativos que llevan al alumno a sentirse desmotivado.

Así que la forma como los jóvenes estudiantes van construyendo su paquete de significados y creencias para moverse en la realidad social, tiene consecuencias que no podrán detener y deberán enfrentar para continuar el camino emprendido, que puede ser proseguir hacia un desarrollo profesional, o truncar los estudios y no concluir una formación.

Hay que tener en cuenta cuánto saben los alumnos sobre el tipo de educación que eligieron, es decir propedéutica, y si saben que un currículo de esta formación lo que pretende es dar elementos formativos para la continuación de los estudios, pues de ello dependerá también la visión de la utilidad de la materia.

El postulado fundamental de Kelly dice: *los procesos que sigue una persona están psicológicamente canalizados a través de su forma de anticipar los sucesos* (Dallos, 1996, pág. 70). Con ello quiere decir que todo lo que se hace, se siente o se piensa es el resultado de los intentos por entender lo que está ocurriendo en el mundo circundante, e incluye el *corolario de construcción: una persona anticipa los sucesos por medio de construir una réplica de ellos* (Dallos, 1996, pág. 70).

Kelly expone que los seres humanos usan sus saberes esperando que los sucesos nuevos se comporten como los anteriores y de esta manera no hacer un desperdicio de energía en la resolución de problemas y propone una serie de corolarios.

Corolario de rango: un constructo es adecuado únicamente para anticipar un conjunto finito de sucesos (Dallos, 1996, pág. 70). Lo que sirve para delimitar los

sucesos y si entran o no en el constructo de procesos de análisis de los hechos sociales mismos.

Corolario de organización: cada persona desarrolla de manera característica, cara a facilitar la anticipación de los sucesos futuros, un sistema de construcción que supone la existencia de relaciones ordenales entre los constructos (Dallos, 1996 pág. 71). Este corolario hace referencia a la jerarquización que cada persona tiene sobre la construcción de sus procesos de análisis de los sucesos y así las *creencias están organizadas según este tipo de conexiones jerárquicas*. De aquí se desprende cuan importante es la permanencia de las creencias en ese sistema jerárquico para que el individuo no entre en crisis.

Corolario de fragmentación: una persona puede utilizar sucesivamente una serie de subsistemas de construcción que son, por inferencia, incompatibles entre sí (Dallos, 1996, pag. 72). El propio Kelly explica cómo sirve este sistema de constructos que ayudan a sostener las creencias que son contrarias a la creencias de las personas que nos circundan, pues justificamos nuestras creencias abandonando la relación con personas que piensan diferente y promoviendo la relación con quienes comparten nuestro punto de vista.

Corolario de individualidad: una persona difiere de otra en la construcción que realiza de los sucesos (Dallos, 1996, pág. 73). Se refiere a cómo cada individuo desarrolla su forma de ver el mundo, aunque hayan vivido la misma experiencia en el mismo momento, cada individuo interpreta de distinta forma.

Corolario de experiencia: el sistema de construcción de una persona varía a medida que construye sucesivamente la explicación de los sucesos (Dallos, 1996, pág. 74). Desde esta perspectiva el ser humano elabora sus saberes modificándolos según la experiencia.

3. Enlace con la Teoría Pedagógica

Como comenta Moore en su texto Introducción a la “Teoría de la Educación”, muchos teóricos no defienden la Teoría de la educación. La nulifican argumentando que existe sólo porque la validan la sociología de la educación y la psicología educativa, pero que por sí sola, no se yergue para enarbolar lo que ella misma apoya, que es dar los elementos teóricos sobre los que se asienta la educación.

Los profesores en activo, por regla general tienen poco entusiasmo por la teoría de la educación. [...] Por lo general la desprecian como «mera teoría», como algo opuesto a la práctica del sentido común (Moore, 1985, pág. 12).

En su explicación por demostrar como sí existe una teoría de la educación y, cómo ella debiera sustentar los actos educativos, Moore continúa: las teorías no sólo son *intentos de explicar lo que es verosímil que suceda en el futuro*, sino como *una referencia a un cuerpo de conocimientos o creencias*. Es decir *un instrumento para la explicación y la predicción razonadas* (Moore, 1985, pág. 14, 15).

Pensar en la Pedagogía como la teoría que sustenta a la Educación, es decir a los actos educativos, a aquellas acciones reflexionadas que conducen a fines esperados y/o controlados dentro y fuera de las aulas, nos lleva a cuestionarnos ¿cuánto tomamos en cuenta para el acto educativo las creencias, significados, saberes y motivaciones del alumnado cuando ingresa en el mundo de la finalidad educativa, bajo la dirección docente? Además, ¿En qué medida realmente tenemos claras las teorías que avalan el trabajo práctico que se hace en clase?

Probablemente se sea partidario de las posturas que Villoro presenta en el sentido que el conocimiento científico basado en “*sistemas fuertemente interrelacionados de proposiciones y conceptos abstractos que describen, predicen o explican, exhaustiva y no probabilísticamente, grandes categorías de fenómenos*” (Fernandez H., 2005, pag. 140) es sólo una de las variadas formas de acceder al conocimiento (Villoro, 2004, pag. 21).

No obstante sea ésta la visión sobre la cual se construye la acción dentro del aula, es menester aclarar el rumbo sobre el cual se ha de construir el conocimiento que a su vez se transmite en el aula.

Si no se llega con una cierta claridad sobre lo que ha de hacerse, lo único que se logrará es dar en el blanco a ojos cerrados, situación totalmente despreciable para quienes de alguna manera pretenden logros en el desempeño laboral docente.

Si se habla de la práctica docente como la objetivación de la organización mental del trabajo fuera y dentro del aula, que han de desempeñar tanto educandos como profesores, es necesaria, casi imperiosa la reflexión organizada de los *diversos tipos de teorías pedagógicas que tienen distinto nivel, alcance y desarrollo*. (Fernández H., 2005)

Poner el fundamento de la práctica docente con base en la idea que existen varios tipos de teorías pedagógicas de distinto nivel, alcance y desarrollo, abre la posibilidad de una visión polidimensional de la práctica, es decir que puede ser actuada desde diferentes referentes modificables siempre bajo la consideración, que es una práctica con un cierto grado de inasibilidad dado que los elementos que en ella participan tienen grados variables de predicción, más nunca son totalmente controladas.

Ya desde tiempos remotos, la idea de adecuación de la búsqueda para cada “tema” era clara, en el prólogo a la *Ética a Nicómaco*, donde se lee *Por eso deben acogerse con el mismo espíritu los diversos puntos de vista que proponemos pues no es propio de un hombre cultivado buscar más rigor en cada género de cosas que el que admite la índole del tema*. Con ello no se pretende decir, ni lejanamente, que todo esté permitido en el ámbito educativo por tratarse de un trabajo que se desarrolla con y entre seres humanos y que la predictibilidad tiene altos índices de falla. No, simplemente que siendo una “ciencia”, la de la educación, que maneja rangos altos de elementos que pueden salir de control, no se deberían hacer afirmaciones contundentes a modo de leyes inamovibles pues, ello daría pie a una fuerte y razonable crítica sobre la capacidad real de manejar la práctica docente de manera “científica” (1094 (b) 11-109 5 (a) 2).

En el acto materializado de la enseñanza y del aprendizaje un individuo realiza una acción para que otro individuo entienda la intención de esa acción y así interactuar y coexistir en una discurso con el “otro”. Este hecho ¿quién lo estudia, quién lo mide y lo controla? ¿La psicología, la sociología, la antropología, la filosofía y, hasta la física y la medicina?

Podría esto argumentarse siendo rígido en las visiones totalizadoras de una postura científica; sin embargo, podríamos decir que en los actuares de cada individuo interviene la *intuición*, el aprendizaje de la vida cotidiana que enseña comportamientos sin medición científica, pero que sin lugar a dudas pone al individuo en condición de saberse el mundo y en un mundo donde sabe moverse y comprenderse en la lectura con el “otro”. Ésta es una condición social que el grupo mismo provee a sus integrantes para la supervivencia y la convivencia, como se ha expuesto con anterioridad.

Surge aquí una pregunta ¿Puede un quehacer educativo mirarse a través de la intuición, marcada por creencias y saberes fundados en el imaginario social?

Dando un vistazo a lo que Ricoeur dice sobre el imaginario, llama la atención que, primero se da una *evocación arbitraria de cosas ausentes, pero existentes en otro lugar, sin que esta evocación implique la confusión de la cosa ausente con las cosas presentes aquí y ahora* (Ricoeur, 2002, pág. 199).

No se sostiene aquí de ninguna manera que el acto educativo deba tener como basamento la intuición, el imaginario que conlleve a equívocos, por el contrario, debe ser una actividad humana meditada, medida, que permita el error por causa de la humanidad misma, pero que lleve a la excelencia humana que es lo que finalmente se persigue.

La educación es parte fundamental de la lejanía de la animalidad y su práctica tendría que ser parte de la más alta finalidad del hombre como ser humano.

Dejar a la serendipia, la responsabilidad de la educación es un error. La serendipia puede ser el inicio de una educación en “forma”, una educación construida sobre la investigación del camino que lleve al ser humano ser cada vez más “humano”. Tarea inconsciente del género pensante, tarea latente, a la que a toda costa quiere llegar a tumbos y tropiezos pero que busca con ansia por creer y saber que es el mejor estadio en el que puede vivir.

Anteriormente, la humanidad reservaba la educación para los “elegidos”, cada vez se cerraba el perímetro del espacio en el que los educados podían convivir; sin embargo, los elegidos se fueron dando cuenta que era mejor que todos accedieran a la educación planeada para poder mejorar aún sus condiciones de elegidos.

La educación ha significado posesión del poder, pedestal de admiración y no obstante no ha perdido esa imagen social, ha abierto sus puertas a la

accesibilidad para quien logre encontrar meritocrática o nepotísticamente, o por cualquier medio entrar a ella.

Tratar de comprender, descifrar etiquetar y catalogar la acción docente bajo la explicación de una teoría científica con la óptica del docente, es explicar un acto de fe, de entrega, es dar la razón al don innato.

Puede decirse que hay quien nació para enseñar y no tiene necesidad de aprender para hacerlo bien y que actúa bajo saberes controlados por la intuición, las creencias, los sentimientos y los significados que subyacen en su vida. No obstante la medición científica positivista prefiere aferrar el objeto de estudio para controlarlo y poder repetir casi inequívocamente una y otra vez lo establecido, para obtener los mismos resultados, es decir, construir los hombres y mujeres que requiere la sociedad.

Nada podría negarse si adherimos a la idea que lo educativo es más que las teorías que lo sustentan y por tanto tienen partes poco medibles, pero atendibles.

Si los elementos de la educación que se verifican dentro y fuera del aula son atendibles porque favorecen u obstruyen la acción educativa parece evidente que se deba conocer qué intuyen, creen, sienten y significan los actores de lo educativo sobre el hecho de aprender-enseñar para considerar esta parte de lo educativo como una determinante en el resultado que se busca al enseñar-aprender.

Me es claro, como a Fernández Rincón, que el ser humano que la educación quiere formar institucionalmente, bajo forma de educación escolarizada, está más guiado por la acción cotidiana que por el conocimiento teórico-científico que el docente conoce de su quehacer.

Fernández Rincón expone: *Incluso es necesario en qué consistirá esta presencia de la gran teoría pedagógica en la práctica educativa. Estoy convencido que la teoría pedagógica es la que debe iluminar el pensamiento del maestro para que desde allí dilucide y defina (ilustradamente) cuál debe ser la acción más pertinente y más lúcida que debe emprender para lograr una educación de calidad* (Fernández R. UPN, pág. 151).

Visto desde esta perspectiva, nada queda excluido en el acto de enseñar-aprender, todo es determinante y digno de consideración. Lo esencial es llegar a la comunión entre cotidianeidad y teoría, como la denomina Fernández R., gran teoría pedagógica.

Hacer llegar al conocimiento del docente la existencia de la teoría que da fundamento a su actuar y que alimenta sus saberes y da cuerpo a sus creencias. Sobre lo anterior Moore escribe, *la teoría de la educación, [...] , es una empresa de orden superior, una actividad orientada a guiar a quienes están comprometidos en actividades educativas, en las escuelas o en cualquier otra parte* (Moore, 1985, pág. 20).

Lo que Moore expresa en su texto es su interés por reconocer aquellas teorías de la educación o aquella Teoría Pedagógica que, no sólo sea prescriptiva en términos de eficacia para el grupo al que se le aplique sino que tenga claro qué tipo de persona desea formar y por ende que tipo de sociedad pretende llegar a conformar.

Es cierto y claro que no puede afirmarse que existe una *sola y verdadera* teoría educativa o pedagógica (EDUGOGICA) pues esta aseveración dependerá de la visión y finalidad a la cual se desea llegar, como resultado de la aplicación en los educandos de las formas de enseñar –individuos obedientes, tranquilos sumisos o libre pensadores, autónomos, con determinación, sólo por dar un ejemplo.

Al querer indagar sobre lo que los estudiantes de Italiano en el Plantel 8 de la ENP turno matutino creen y perciben como el significado de aprender esta lengua extranjera, dejan entrever, los resultados obtenidos, eso que ellos piensan que de bueno puede aportarles ese aprendizaje y por tanto la manifestación de ser mejores hombres y mujeres educados ya que la escuela tiene ese propósito.

Partir del pequeño grupo, para alcanzar algún nivel de generalización que permita al docente comprenderse a sí mismo, en el acto de enseñar, al tiempo que entiende y sabe de sus estudiantes para trabajar más allá de los contenidos expresos en su programa de estudios, con las creencias y saberes de sus alumnos. Para instalar en ellos creencias y aceptación de sí mismos y de la capacidad que cada quien tiene para aprender y, a través del aprendizaje, tener éxito en la vida.

No olvidemos que todas las reformas educativas actuales se refieren a desarrollar en la escuela competencias para la vida.

Ahora bien, el problema de la teoría pedagógica es cómo lograr que se verifique en todos los casos, o más bien en la mayoría de ellos, que el cúmulo de significados que manejan los alumnos los lleven a creer que el aprendizaje de la lengua extranjera del Italiano es útil y necesaria para su desarrollo como individuos educados en una sociedad y ello les permita ser mejores seres humanos.

Moore dice: *una teoría práctica consistirá, pues, en un conjunto de recomendaciones razonadas. Su estructura, pues, será en forma simplificada la siguiente:*

1. *P es deseable como finalidad.*
2. *En las circunstancias dadas, Q es la forma más efectiva de conseguir P.*

3. *Por consiguiente hágase todo cuanto Q implica* (Moore, 1985, pág. 30).

Con esta información sobre los pasos que han de seguirse para lograr una materialización de la teoría pedagógica o de la educación y lograr saber cuáles son los significados que llevan a los alumnos a prender –finalidad propia de la enseñanza institucionalizada y escolarizada- deben moverse los actores de los docentes en el aula.

De tal suerte que como dice Moore: *En la práctica, hacer Q implicará hacer todo tipo de cosas, según la naturaleza de la teoría. Tratándose de una teoría educativa, Q se concretará en un número indefinido de actividades pedagógicas: enseñar, orientar a los niños, motivarlos, animarlos, etc.* (Moore, 1985, pág. 30)

Pero sólo realizar una serie de acciones pedagógicas no asegura en ningún caso el éxito de la obtención de la finalidad para lo cual fueron ideadas tales series de acciones así, no tenemos nada todavía por el sólo hecho de lograr una secuencia de acciones pedagógicas. De qué depende entonces, el teórico de una teoría práctica como lo es la pedagogía, tiene en su poder los elementos que el material con el que trabaja harán que llegue al éxito o al fracaso. El teórico debe considerar que se mueve en el terreno más movedizo e inestable, los cambios de parámetros referenciales socialmente, que dan credibilidad a su hacer. Debe construir sobre lo que los demás esperan que lo haga; construir para dar lo que los mismos individuos que intervienen en la puesta en práctica de la teoría, digan que la confirma.

Elaborar los pasos pedagógicos, educativos que los educandos requieren, según la realidad social que viven y lograr que adquieran los conocimientos que la educación considera los idóneos para que prevalezca el mejor ser humano posible, en beneficio de la sociedad misma.

Si una teoría pedagógica o educativa (EDUGOGICA) lo que pretende es crear un determinado tipo de ser humano en sociedad, para que ese ser humano tenga cabida en esa sociedad debe mostrar los pasos a seguir para lograrlo.

Como se ha dicho, la esencia está en el conocimiento del paradigma que impera en el momento y usarlo en beneficio de la educación.

Planteado de esta manera pareciera innecesario, sin embargo desde que se usa la pedagogía en la obtención de individuos educados, se ponen objetivos educativos y pedagógicos y se tratan siempre de efectuar, los objetivos. De hecho deberán tener la característica de ser alcanzables, es absurdo pensar que se pongan metas inasibles, en detrimento del profesorado y de los estudiantes.

Con base en lo antes expuesto hay que subrayar lo que dice Moore *que toda teoría general de la educación contendrá supuestos a cerca de lo que hay que aprender y a cerca de la forma más efectiva de aprenderlo y enseñarlo* (Moore, 1985, pág. 34).

En relación con el aprendizaje de una lengua, ya sea L1 (materna) o L2 (extranjera) prevalece un enfoque teórico conductual que dicta qué de una lengua, para qué y cómo.

Más allá, del acto mismo de enseñar, está el cómo, circunscrito por el caudal de elementos metodológicos que subyacen al acto educativo. Desde la selección de los contenidos hasta la posición de hablante nativo o hablante gramaticalizado, que se determina en el trabajo en el aula.

4. La motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje

¿Por qué debe llamar nuestra atención la motivación dentro del ámbito de la enseñanza y específicamente la enseñanza de lengua extranjera en nuestro país?

La motivación puede ser considerada como el motor que permitirá al educando tener el deseo de obtener algo para que le retribuya, pero ¿Qué es ese algo? ¿Qué obtendrá con el aprendizaje? Con ese aprendizaje que no es acumulación de conocimientos sino la comprensión, comprensión de lo que es y desea para logra la satisfacción.

Dentro del ámbito escolar esta satisfacción podría traducirse en rendimiento escolar, nada desdeñable desde el punto de vista de la eficacia escolar y desde el punto de vista del logro social, muy ambicionado por padres de familia cuando nos referimos a la educación de los menores de edad.

Hemos entrado a tocar dos puntos distantes más no antagónicos, la motivación que llevará a logros cuantitativos, calificaciones, votos, títulos y a la motivación cualitativa que llevará a logros de aprendizaje-comprensión.

Quizá debemos preguntarnos ¿por qué hay que enseñar a los individuos que de todos modos ya nacen en una sociedad estructurada que les imbuye, aún sin desearlo, en el modo de comportarse y de ser en ella? Agnes Heller dice: el hombre *desarrolla una función en la sociedad: la autorregulación, es por consiguiente un momento de la reproducción de la sociedad.* (Heller, 2002, pag. 38), para qué entonces crea una forma escolarizada e institucional de introducir al ser humano en la sociedad donde ya está. ¿Es que el avance del desarrollo del ser humano en sociedad es desigual y se debe llegar a un equilibrio para evitar lo más posible las diferenciaciones entre individuos y grupos sociales? ¿Es que el rápido vivir en estas sociedades que el mismo individuo crea y

conforma se mueven tan velozmente que casi es imposible seguirles el paso? Hay demasiadas cosas que hacer y la vida no alcanza, si nos quedamos en casa a explicarles el mundo a nuestros hijos. Y si así fuera ¿Quién haría lo necesario para la supervivencia? Entrar en toda una serie de reflexiones no nos permitiría llegar a concretar un pensamiento que luego nos permitiera conformar nuestra forma de vida, lo que deseamos; es por ello que considerando de suma importancia y de grado vital el aprender-comprender esta sociedad y otras que nos rodean es que debemos estudiar.

De aquí se desprende que el acto de aprender-comprender llevará como finalidad la utilidad de la feliz convivencia social, pero ¿Qué pasa cuando lo que se vislumbra como fin de la carrera no es el logro de la “verdadera” comprensión y por tanto la no felicidad?

La motivación por andar el camino del aprendizaje-comprensión no siempre es apetecible, no siempre es valioso ni significativo. Puede el ser humano seguir vivo en la masa, en ese aglutinamiento que parece darle sentido a su vida, pero que lo lleva al sin sentido de la vida, casi como Heráclito diría, el ser humano busca la verdad, pero sólo al escindir su vida de la masa, de la corriente del río que lo lleva sin esfuerzo por TODO el cause y que al final del recorrido llega a la nada, a ese mar donde nuevamente la masa se conforma incógnitamente, es como logra encontrar parte de la verdad.

El ser humano es un incansable buscador de la verdad, verdad que nunca encuentra ni encontrará pues no hay verdad que continúe en el tiempo sin ser modificada, ni aún las grandes verdades científicas con las que crecimos – Plutón ya no es planeta- y que parecían intocables. La escuela se equivoca al poner su objetivo en la obtención de la verdad y por tanto de la felicidad, esa verdad que hará libre a quién la consiga como lo promete la idea judeo-cristiana de libertad, igual a felicidad. No, la escuela lo que debe pretender es sólo el

aprendizaje para adquirir la comprensión del todo casi cosmos pero sin prometer a quien comienza, que la llegada a la meta será la felicidad.

La meta no es dejar de aprender-comprender, pues esto sólo se logra a través de la muerte y para muchos entonces el fin de la felicidad.

Ver el camino de la vida como el potencial de nunca acabar de aprender-comprender es la motivación misma por hacerlo y debe asirse al individuo desde su tierna edad.

Los adultos, los responsables de crear en el nuevo ser, literalmente las ganas de aprender-comprender, deberán tener la capacidad de desarrollar esa motivación, demostrando con sus vidas que el camino es placentero en sus logros, pero que es la materialización misma del nadar contra corriente en el río de la masa, es escuchar lo que los oyentes se niegan a escuchar y ver lo que los videntes se oponen a reconocer. Ello no significa ser rebeldes y desordenados, sino entrar en la tensión de la tranquilidad del statu quo. Lograr en los estudiantes la responsabilidad del aprendizaje-comprensión, concientizarlos del hecho de a dónde pueden llegar con ello y quedar convertidos en seres felices dentro de la masa.

¿Qué obstruye al profesor encargado de esta labor a lograrlo? ¿Qué pasa en esa relación que tiene con el alumno en un “aula” que no se logra la tan deseada motivación? ¿Es cierto que la situación social es más determinante negativamente que el deseo de llegar a un buen término de vida? ¿Es cierto que el futuro profesional laboral de quien emprende una tarea tal, la de aprender-comprender, es tan incierto, que es más fácil y mejor remunerado en relación al esfuerzo impreso, el navegar en la masa como masa?

Una de las posturas de la motivación ya en el ámbito científico tiene que ver con lo que William James había expuesto: *explicar la conducta humana sin reconocer la racionalidad humana, no tiene sentido* (González Torres, 1999, pág. 17).

El ser humano es propositivo, anda en busca de su verdad pero, hacia dónde lo lleva ese deseo de buscar-encontrar ¿Por qué no lo lleva hacia donde la escuela quiere, o sí, lo lleva hacia allá y la escuela no se da cuenta?

¿Cómo intervienen los pensamientos, valores, sentimientos, creencias en el aprendizaje-comprensión y cómo se relacionan entre ellos para lograrlo?

Así como dice González Torres: *“Para entender la motivación de los estudiantes se considera decisivo ocuparse de cómo piensan a cerca de sí mismos y de cómo perciben el contexto de aprendizaje, las tareas y el rendimiento”* (1999, pág. 18).

De esta manera, la motivación debiera dirigirse hacia las metas a las que el sujeto encamina su interés y por tanto sus energías. No debemos olvidar que la escuela misma pretende de los estudiantes que sepan todos el TODO, y es esto correcto ¿No está contrapuesto con la motivación por intereses? Si vamos atrás en el tiempo y recuperamos uno de los postulados de Heráclito, su postura de aprender-comprender era exactamente ésa, al conocer una cosa conocemos el todo, porque no hay dicotomías en la existencia del cosmos, frío-caliente, día-noche, bueno-malo, sino que una parte existe porque existen las demás y sin una parte no habría la otras. Cómo decir entonces al alumno que aprender historia es no aprender física o química. Quizá uno de los grandes errores de la educación es querer separa las partes del todo y pretender no poder re-unirlas para lograr el mismo resultado, esté quizá debiera ser punto de debate en la formación de currículos, planes y programas en la educación formal institucionalizada.

Podríamos decir, por tanto, que la motivación está sujeta a la emoción que se siente por el aprendizaje, que éste a su vez está sujeta a la relación que en cada

individuo conforma *la conciencia del objeto (cognición) y la conciencia del estado (sentimiento)*.

5. Consideraciones sobre la enseñanza de la Lengua Extranjera como prescripción educativa

La Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) tiene publicaciones que sirven a modo de prescripción para mejorar las condiciones de la educación en México a nivel superior y medio superior. Y aunque en su mayoría los escritos hacen referencia a estudios hechos en el nivel superior, sirven de parámetro para vislumbrar lo que en el nivel inmediato inferior sucede, pues es éste el nivel preparatorio para que los estudiantes ingresen a aquél satisfactoriamente.

En lo que se refiere a la incorporación de la enseñanza de Lengua Extranjera (LE), se encuentra publicado lo siguiente:

La pertinencia tiene que ver de manera fundamental con los contenidos curriculares y con los programas de estudios que son ofrecidos por las IES (Instituciones de Educación Superior). La mayoría de las instituciones se han abocado durante los últimos años a la revisión y reorientación de su oferta educativa (ANUIES, 2000, pág. 65).

La característica de los tiempos actuales no consiste tanto en los cambios que ocurren en diversos órdenes de la vida sino más bien en la velocidad con que ocurren dichos cambios. Esta situación representa un reto para las IES, las cuales deben preparar para el futuro los cuadros de expertos en las distintas ramas del conocimiento. Ello exige revisar y adaptar en forma constante los contenidos educativos y diseñar nuevos planes curriculares para ofrecer una mejor formación que responda a la economía abierta que impone una competencia nacional e internacional, tanto de servicios profesionales como de bienes y servicios (ANUIES, 2000, pág. 65).

Como puede observarse a través de estos escritos, la preocupación que la ANUIES ha detectado, respecto a la enseñanza y aprendizaje de la LE, apunta a lo que ésta puede significar para un futuro profesionalista en la incorporación al mercado de trabajo, que cada día aumenta su carácter internacional.

Es fundamental el llevar a cabo una reflexión profunda y realista en relación a los objetivos de la enseñanza de las lenguas extranjeras dentro de nuestro sistema educativo, a la luz de las exigencias impuestas por un contexto globalizador e internacional que demanda la formación de profesionistas con un perfil eminentemente multilingüe y multicultural. A partir de una delimitación concertada de objetivos para la enseñanza de lenguas extranjeras para el sistema en general, será impostergable el formular de manera articulada estándares de dominio y ejecución específicos para cada subsistema, mismos que establezcan de manera precisa el tipo de competencias, modalidades de comunicación conocimientos, estrategias y habilidades a desarrollar en nuestros estudiantes en cada etapa de su proceso de formación (UAM-ANUIES, 2004, pág. 129).

Las profesiones entran en constante evolución en función de las necesidades que día a día impone la economía y los avances científicos y tecnológicos; para ello se requiere de una sólida formación multidisciplinaria, así como tecnológica y humanística. “Para conseguir este propósito será necesario adaptar los planes y programas educativos a los retos que representa el enlace entre ciencia-tecnología-sociedad-desarrollo, pero con sustento en la imaginación, el ingenio, la habilidad creativa y la experiencia” (ANUIES, 2000, pág. 68).

Con respecto a este tema, la ANUIES tomó la batuta de la investigación sobre la importancia de la enseñanza de la LE a partir de los años 90 como prioridad en los programas a nivel superior ya que;

en un contexto en que el (Tratado de Libre Comercio de América del Norte) TLCAN se había vuelto un referente permanente de los discursos y de los debates, a principios de los noventa, los investigadores de la educación empezaron a actualizar sus repercusiones en las políticas nacionales de educación superior y a documentar las diferencias estructurales entre los 3 sistemas (Canadá, Estados Unidos y México). Sus enfoques fueron diferentes de los de las autoridades oficiales: mientras las segundas creaban instrumentos esencialmente destinados a impulsar los intercambios y la movilidad académicos, en el extremo opuesto, los primeros remitían prácticamente todas las decisiones de políticas educativas a una decisión gubernamental de homogeneizar el sistema nacional con los de sus contrapartes.

En una primera fase, los especialistas produjeron sobre todo diagnósticos sobre las asimetrías de México con respecto de sus socios: “Canadá y Estados Unidos tienen un desarrollo educativo similar: el primero sobrepasa el segundo en varios indicadores, entre los que destaca la tasa bruta de escolarización en el nivel terciario. México por su parte mantiene considerable deficiencia respecto a esos países en el conjunto de indicadores” (Latapí, 1994:197).

Con base en estos análisis, apoyados en la comparación de indicadores estadísticos, los especialistas emitieron recomendaciones de política consistentes en elevar la calidad de los procesos de enseñanza e investigación, fortalecer la docencia, la investigación y la extensión y reforzar los sistemas de evaluación en el contexto nacional (Latapí, 1994:204 y Mungaray, 1994:239). Para ello era necesario:

Mejorar los procesos de enseñanza en idiomas y en computación como los lenguajes globales de comunicación (Didou, 1996, pág. 72).

En el mismo periodo en el cual se inició la política de acreditación, empezó a preocupar otra cuestión corolaria, la de cómo reconocer los créditos adquiridos, por los estudiantes nacionales, fuera de la institución de inscripción y del país en caso de movilidad corta. Cobran más

vigencia que el ámbito bi o trilateral, varios acuerdos para promover residencias externas de corta duración y que habían sido firmados dentro y fuera de América del Norte. Generalmente sus cláusulas implicaban un reconocimiento mutuo de los conocimientos adquiridos por los estudiantes beneficiados, en consideración a que su inadecuado tratamiento es susceptible de inhibir la movilidad: es el caso del acuerdo celebrado entre la ANUIES y América del Norte, convenio firmado en octubre de 1997 con la Conferencia de Rectores de Escuelas Superiores de Alemania (Muiño Kielman, 1998:19).

Para participar en los programas de manera adecuada a la normatividad, las instituciones mexicanas tuvieron que confrontar la tendencia de los becarios mexicanos a desviar programas con finalidades de especialización disciplinaria hacia el aprendizaje lingüístico, principalmente el Inglés (Didou, 1996, pág. 108).

Específicamente la ANUIES mira hacia la educación que imparte la UNAM como institución educativa de alto nivel y reconocimiento internacional, en tanto que la UNAM es una de las universidades más grandes y complejas del mundo, y se caracteriza por su nacionalismo y vocación latinoamericana.

Es la institución de educación superior más importante del país; ofrece el número más amplio de programas de licenciatura y posgrado; lleva a cabo la mayor parte de la investigación científica del país y sus actividades de difusión cultural y de preservación del patrimonio nacional [...]. Aunque no ha definido una política explícita para sus actividades internacionales, tiene una larga historia de intercambios y convenios con instituciones de otros países, particularmente con Estados Unidos y Europa Occidental (ANUIES, 2000, pág. 85).

Además que es una Institución educativa preocupada por la internacionalización de sus estudiantes y sus docentes; lo que obliga a la educación en México a homologar estudios por medio de intercambios de

estancias estudiantiles lo que exige por parte de los aspirantes, el conocimiento de al menos una lengua extranjera.

De hecho existen investigaciones donde se interpela a los mismo estudiantes para mirar con sus ojos la situación de éstos, con respecto a su condición en el conocimiento de una LE, al momento de ingresar al nivel superior. Como se ha expuesto anteriormente, no se debe desdeñar que el nivel medio superior es el que provee los conocimientos base que los alumnos obtengan los mínimos para ingresar al nivel superior y que en materia de enseñanza de lengua extranjera, tanto las instituciones como los mismos alumnos, argumentan deficiencias del sistema para cubrir los requisitos que son luego indispensables en la formación profesional y laboral.

La diversidad lingüística y cultural del contexto social crecientemente globalizado en el que nuestros futuros profesionistas habrán de insertarse y la pluralidad de discursos a los que habrán de responder nos exigen formar profesionistas dotados no tan sólo con un sólido conocimiento lingüístico de una o más lenguas extranjeras, sino con una formación sensible y crítica con respecto a su propia cultura y a las culturas de los “otros” con los que habrán de interactuar en su proceso de crecimiento personal, profesional y académico.

Es el reconocimiento expreso de nuestro sistema educativo a la importancia de la formación de lenguas extranjeras lo que llevó a dar el carácter de obligatorios a dichos estudios durante los ciclos de educación media y media superior. No obstante nuestra experiencia como instituciones de educación superior nos sugiere la existencia de una brecha entre el número de horas que el sistema invierte en la formación de lenguas extranjeras y los perfiles reales de competencia de nuestros estudiantes al momento de ingresar a estudios superiores. Lo que es más cierto, se carece de un esquema sistemático de investigación sobre la eficiencia del sistema educativo nacional en este campo, con base al cual

orientar y fundamentar políticas educativas coherentes (UAM-ANUIES, 2004, pág. 23).

Aún cuando la investigación se enfocó de manera específica al estudio de los niveles de competencia lingüística en inglés alcanzados hasta el bachillerato por los estudiantes al momento de incorporarse a sus estudios universitarios, se consideró necesario obtener información con respecto al estudio de otras lenguas. Esto es, aun cuando se reconoce que el inglés constituye hoy en día la lengua extranjera de mayor demanda en el contexto universitario, la formación de otras lenguas al incidir de manera directa en la formación académica e intelectual, conlleva una gran importancia en la consolidación del capital cultural de los estudiantes. A continuación se presenta la información recabada sobre este particular a fin de proporcionar a las IES participantes una visión completa de la formación antecedente de sus estudiantes en lengua extranjera (UAM-ANUIES, 2004, pág. 53).

Este estudio sobre la condición de los alumnos al egresar del nivel medio superior, sienta un precedente para reflexionar sobre las condiciones en las que la lengua extranjera se ve en este nivel de estudios, y aunque este trabajo de investigación no menciona específicamente la lengua italiana, está incluida por ser una de las que los mismos alumnos que fueron entrevistados citan como la lengua que ellos estudiaron en el nivel medio superior.

De los problemas que contempla la investigación, como determinante en el rendimiento del estudio de la lengua extranjera, además de las pocas horas que tiene asignada la materia, como ya fue mencionado en la cita anterior, los alumnos hablaron sobre el concepto que en su propio hogar, tienen sus familiares sobre el aprendizaje de una lengua extranjera.

Reconociendo la influencia que juega el entorno familiar como facilitador del aprendizaje de una lengua extranjera, se preguntó a los estudiantes

sobre el dominio de lenguas extranjeras de ambos padres, así como la relación a las situaciones de interacción social en las cuales había aplicado sus conocimientos (UAM-ANUIES, 2004, pág. 116).

Llama la atención que en este estudio los jóvenes declararon que los padres de familia que hablan una lengua extranjera, o diferente del español, la utilizan para comunicarse en casa con ellos, esto se verifica según refirieron los jóvenes, sólo con los padres que hablan una lengua diferente del inglés. En el caso en el que los padres (ambos o uno de ellos) hablen inglés, este idioma no se usa en casa para comunicarse cotidianamente con los hijos, a diferencia de otras lenguas, donde los padres sí las usan en la vida cotidiana, lo que de alguna manera propicia el interés de los jóvenes a estudiarla en el caso que coincida con la que deben estudiar en la escuela.

Por otro lado, se detectó que la oferta de educación en LE de la escuela media superior es sumamente deficiente y que;

el problema debe enfrentarse en el nivel medio y medio superior; es ahí donde las instituciones responsables de estos niveles educativos requieren evaluar profundamente la formación en LE que están ofertando. Esto incluye los contenidos de los planes y programas de estudio, la continuidad de éstos, las estrategias de enseñanza y la competencia del profesorado, así como la serialización de las evaluaciones que conlleva al cumplimiento de los objetivos de los planes y programas planteados (UAM-ANUIES, 2004, pág. 128).

Con base en estos planteamientos, las instituciones preocupadas por mejorar las condiciones de la enseñanza de la LE en nuestro país, hacen hincapié en el hecho de que no sólo el imaginario familiar y social interviene en favorecer este aprendizaje, sino también, y sobre todo que la institución escolar al dar un peso menor en horas de trabajo y créditos asignados a la materia, sentencian su condición para que no se considere de suma importancia en la formación de los

futuros profesionistas. Esto los deja en desventaja frente a muchos jóvenes que como ellos, desean entrar en el mundo de la competitividad laboral e intelectual a nivel mundial pues es necesario que puedan moverse en un mundo que a todas luces no cambiará de ser multilingüe, aunque se hayan hecho tentativos para que pueda existir una lengua universal que nos unifique en la comunicación.

Esta preocupación por la adquisición de lenguas extranjeras no es novedad, la ANUIES en otro estudio presenta una investigación de Knight y De Wit donde se destaca:

*que en la época de la Edad Media y el Renacimiento encontramos los mismos argumentos que en la actualidad respecto a los incentivos hacia la movilidad académica y estudiantil: el uso del latín como idioma común, programas de estudios y sistemas de exámenes uniformes permitían a los estudiantes itinerantes continuar sus estudios en un **estadium** (estancia o periodo de estudio) después de otro. Se aseguraba el reconocimiento de sus estudios, en todos los países de la Cristiandad. Además de sus estudios, regresaban a sus países de origen con un gran número de experiencias novedosas, ideas, opiniones y principios políticos. De la misma manera –y eso es importante- llevaban de regreso numerosos manuscritos y más tarde libros impresos. Se familiarizaban con nuevas escuelas de expresión artística y condiciones de vida, costumbres y hábitos, modos de comer y beber antes desconocidos por ellos (Gacel-Ávila – ANUIES, 2000, págs. 20-21).*

Luego,

durante los llamados tiempos modernos y hasta la segunda mitad del siglo XX, la educación superior en Occidente era un sistema más bien fragmentado, enfocado básicamente sobre sí mismo. Los principales focos de intercambio durante esa etapa fueron: la movilidad de individuos

a grupos de élite, económica y académica, hacia centros de excelencia (Gacel-Ávila-ANUIES, 2000, pág. 21).

Aseveraciones que dejan sólo la certeza de que la lengua extranjera como materia que debe enseñarse en los niveles básicos y medios de nuestra escuela, debe tomar un carácter determinante y de gran interés para las autoridades, si es que no queremos que como país quedemos en el rezago total frente a las exigencias que el mundo pide para poder ser considerados dentro del marco de los miembros que de alguna manera tienen voz y voto para dirigir la vida moderna en todos los sentidos. De lo contrario quedaríamos como meros espectadores del avance de la cultura en sentido lato, como objetos en el juego de intereses del avance científico y tecnológico y no como sujetos de conocimiento, y perderíamos el derecho que debemos sustentar en nuestras nuevas generaciones de ser también hacedores de su propio destino.

El dominio de idiomas extranjeros sigue siendo problemático para un gran número de académicos, administrativos y estudiantes mexicanos. La internacionalización implica el acercamiento a otras culturas y en consecuencia, a otros idiomas. La falta de dominio de un segundo o tercer idioma limita sin duda, el aprovechamiento de oportunidades de cooperación y programas de becas e intercambio con instituciones y organismos extranjeros. Por ello es importante que las instituciones de educación superior en México determinen como prioritaria y obligatoria la enseñanza de idiomas extranjeros a través de programas académicos de calidad (Gacel-Ávila-ANUIES, 2000, pág. 44).

6. La Escuela Nacional Preparatoria, UNAM

6.1. Antecedentes históricos y momento actual

Con un movimiento de introducción de una cultura diferente a la establecida por los escolásticos, cuyas disquisiciones filosóficas no conducían a nada, Francisco Javier Clavijero, Antonio Alzate, José Ignacio Bartolache, entre otros, fueron sembrando durante el siglo XVIII una formación intelectual basada en el pensamiento científico, desde luego entre las clases acomodadas quienes, privilegiados, eran los que sabían leer. La crítica de Joaquín Fernández de Lizardi al sistema educativo establecido y algunos otros intentos de mejorar la educación, como la Escuela Patriótica de Veracruz, fueron preámbulos a la necesidad de una pedagogía avanzada que terminara con los privilegios en la educación y con el oscurantismo.

Desde luego pasaron muchos años y fue necesaria incluso la Revolución de Independencia para que esto pudiera materializarse. Aunque con la independencia se delineó una ideología política y social contrastante con los viejos hábitos intelectuales, acorde aun con el medievo, como el “Índice de libros prohibidos” de la Inquisición, abolido por la independencia.

Todavía, hubo de lucharse mucho contra el conservadurismo que se negaba a morir. Fue la mente lúcida de Don Valentín Gómez Farías quien en 1833 tomó la decisión de Gobierno de transformar la educación en México, con el aporte de los ideólogos como el Dr. José María Luis Mora.

Para el Dr. Mora nada es más importante para un Estado que la instrucción de su juventud. Y Don Valentín Gómez Farías con la creación de la Dirección General de Instrucción Pública sustrae de las manos del clero el predominio de la enseñanza.

Con la guerra de intervención de los Estados Unidos y la reacción constante a toda medida emprendida para avanzar en la educación del pueblo por parte de

los conservadores llegamos hasta la constitución de 1857 cuyo artículo 3 formula el precepto educativo: “La enseñanza es libre. La ley determinará que profesiones necesitan título para su ejercicio”. Ignacio Ramírez decía al respecto: si todo hombre tiene derecho a emitir su pensamiento, todo hombre tiene derecho a enseñar y a ser enseñado. De esta libertad es de la que trata el artículo (Zea L., 1985, pag. 89).

Después de medio siglo de lucha entre liberales y conservadores triunfa el grupo de los reformistas. Este nuevo grupo o nueva clase social que sale vencedora busca modificar el estatus fundamentalmente educativo que existía en la sociedad mexicana, basada en colegios, la mayoría de ellos clericales. Para ello, el entonces presidente Benito Juárez se apoya en los hombres de pensamiento liberal más representativos, entre los que destaca don Melchor Ocampo, los cuales opusieron a las clases privilegiadas de México una filosofía de combate. En la constitución de 1857 se incluyó por primera vez la consideración de los derechos del hombre como naturales y superiores a la autoridad, a la ley y a la sociedad misma. Así el artículo 3º estableció la libertad de enseñanza, con lo cual la iglesia creyó vulnerados sus privilegios. Los liberales mexicanos no disputaban al clero el poder espiritual, lo que querían era el poder político para garantizar la libertad de conciencia. El clero católico con el poder material en sus manos no garantizaba tal libertad.

Una vez que el partido de la reforma alcanzó el poder era necesario establecer el orden, pero un orden permanente que acabara con las luchas facciosas. Para que tal orden tuviese su raíz más honda era menester penetrar en la mente de los mexicanos, es decir, una forma especial de pensar que fuera la base de la realidad política y social del país . Se necesitaba entonces una educación preparadora del porvenir.

Así, llegamos a 1861 cuando Benito Juárez considera que su programa de gobierno procurará generalizar la instrucción primaria y perfeccionará la facultativa en todas las profesiones.

El 16 de septiembre de 1867 el Dr. Gabino Barreda pronuncia en Guanajuato una Oración Cívica, en la cual se plantea el camino de la emancipación a través de la educación. El presidente Juárez llama a Gabino Barreda y le encarga la misión de redactar el plan de reorganización educativa en México.

Para entonces, el presidente Juárez tiene claro que nuestro país está en un proceso de reconstrucción nacional lo que le permitirá tener una identidad propia a través de la manifestación del pensamiento de sus ciudadanos y que este pensamiento se logrará sólo mediante la educación planificada con miras a la emancipación ideológica liberal, y es en ese momento, en el año 1867, cuando pronuncia la frase

“En nuestras libres instituciones, el pueblo mexicano es el árbitro de su suerte. Con el único fin de sostener la causa del pueblo durante la guerra, mientras no podía elegir sus mandatarios, he debido, conforme al espíritu de la Constitución, conservar el poder que me había conferido. Terminada la lucha, mi deber es convocar... al pueblo para que sin ninguna presión... elija con absoluta libertad a quien quiera confiar sus destinos”
(Zea L., 1985, pag. 117).

Bien sabía que el destino sólo se construye con un pueblo educado bajo la más alta libertad de conciencia. Por su lado, Barreda consideraba que todo hombre tiene una serie de prejuicios, los cuales no pueden ser destruidos, sino mediante una educación completa, es decir, una educación que abarque todo conocimiento.

Siendo la corriente filosófica predominante en la época, Gabino Barreda incorporó la doctrina del positivismo de Augusto Comte a la realidad del México

de mediados del siglo XIX y con su presencia los estudios preparatorios cobraron nuevos bríos.

La educación que correspondía a la preparatoria, se venía impartiendo en el “Antiguo Colegio de San Ildefonso” de donde se continuaba a las distintas facultades, era necesaria una renovación.

El desorden social y político tiene sus raíces, para Barreda, en el desorden de la conciencia, por tanto, si lograrse ordenar la conciencia, se ordenaría la sociedad. Barreda entonces, propuso una planificación y ordenamiento de la conciencia del estudiante, pues aun la Compañía de Jesús que ofrecía uno de los mejores ejemplos de planificación educativa, fracasó porque tuvo que dejar a la interpretación del individuo, una serie de conocimientos que la propia Compañía no podía aceptar por ser contrarios a los dogmas de la iglesia, así para Barreda era fundamental desbaratar prejuicios. Por tanto, la finalidad de la educación para Barreda fue ofrecer el máximo de verdades sobre las cuales los individuos deberían apoyar su criterio.

La educación debería abarcar todas las ciencias positivas, empezando por las matemáticas; de éstas se pasaría a las ciencias naturales, conforme al siguiente orden: cosmografía y física, geografía y química, botánica y zoología. Al final de estos estudios estaba la lógica. Barreda intercala entre dichas asignaturas el estudio de los idiomas vivos, como el francés, el inglés y el alemán. Por lo que se refiere al latín, en vez de estudiarse en el primer año, se debía estudiar en los dos últimos años. Barreda da como razón el hecho de que antiguamente el latín era un idioma útil desde los primeros estudios, dado que las obras científicas o dignas de ser leídas universalmente estaban escritas en este idioma. De ahí surgió la necesidad de conocer el latín desde el principio de los estudios. Pero ahora, dice Barreda, que cada sabio escribe en su propio idioma, es menester conocer el idioma de dichos sabios, dándose la

preferencia al francés, puesto que ha venido a ser como el latín de otras épocas. Además, sigue diciendo Barreda, los idiomas vivos tienen otra función: la de estrechar las relaciones con los hombres de otros países (Zea L., pág. 122).

Llegar a la elaboración de esta misión llevó años de trabajo práctico y de concientización de la realidad, desde la consolidación de la institución educativa como tal.

La fundación de la Escuela Preparatoria en 1867 fue parte de un plan nacional de educación, que bajo la perspectiva del gobierno liberal pretendía que la instrucción pública coadyuvara en la modernización del país (Pérez M. pág. 11).

En el pasado reciente se consideró importante la enseñanza de un idioma extranjero para cada profesionista futuro, así el latín sólo para abogados y médicos, el alemán para los ingenieros, los médicos y los agrónomos, el italiano para los arquitectos (Larroyo F., pág. 239).

La influencia del positivismo en el currículo de la ENP sigue presente en el actual Plan de Estudios. Si bien, se han cambiado contenidos y enfoques teóricos de las asignaturas, la organización de los mismos, en tanto conocimiento propedéutico, sigue siendo la misma.

Dentro del grupo de lenguas extranjeras, continúan siendo las lenguas vivas las que se ofrecen para ampliar el currículo de los estudiantes. El latín y el griego, como lenguas muertas sólo se imparten a quienes seguirán estudios clásicos. Así, el italiano, junto con el inglés, el francés y el alemán, queda como opción para cumplir con la obligatoriedad de una segunda lengua, de ahí la importancia de saber cómo y por qué se elige esta opción y, ya dentro de ella, cuál es la motivación y el entusiasmo para desarrollar ampliamente la competencia comunicativa en Italiano.

En la actualidad la Preparatoria continúa siendo parte fundamental y eje sobre el que descansa la Universidad Nacional Autónoma de México. Parte fundamental, pues de ella se desprende la creación misma de la entonces Universidad Nacional de México y eje sobre el que descansa, porque al ser nivel propedéutico de los estudios universitarios profesionales proporciona al alumnado que a ella ingresa, los elementos que servirán para la formación futura.

Ambos niveles van de la mano para afrontar la educación que la UNAM imparte en todos los campos. La ENP, en el Plan de Desarrollo 2002-2006 (pág. 11), señala como misión:

Educar mujeres y hombres para que obtengan una formación integral que les permita contar con:

** Una amplia cultura.*

** Los conocimientos sólidos y necesarios para cursar con éxito estudios superiores.*

** Una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometidos con la sociedad.*

** La capacidad de obtener por sí mismos nuevos conocimientos, destrezas y habilidades, que les posibilite enfrentar los retos de la vida de manera positiva y responsable.*

Incluye todas las posibilidades de relación del ser humano, consigo mismo y con quienes le rodean (social-cultural, individual-intelectual). Su intención es proporcionar a cada individuo herramientas que le permitan enfrentar la realidad que encontrará en su futuro inmediato sin escatimar esfuerzos para ello.

7. La enseñanza-aprendizaje del Italiano en la ENP

Para buscar el significado del aprendizaje del Italiano en la ENP, sin lugar a dudas se debe mencionar, no sólo lo que el programa de las materias Italiano I e Italiano II dictan sino lo que el “Plan de Desarrollo 2002-2006” señala como Misión, que es la *formación integral de hombres y mujeres* educados. La ENP pretende llegar a la formación integral del individuo a través de una amplia cultura, conocimientos sólidos y necesarios para cursar con éxito estudios superiores, una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometidos con la sociedad y la capacidad de obtener por sí mismos nuevos conocimientos, destrezas y habilidades, que les posibilite enfrentar los retos de la vida de manera positiva y responsable.

Desde este primer acercamiento sobre lo que en la ENP significa aprender Italiano, queda claro que el contacto con cualquier materia, por parte de los educandos, es un medio para su formación integral, pero sobre todo el acercamiento a la lengua extranjera dará a los jóvenes preparatorianos no sólo una amplia cultura, vista desde el momento que se aborda la cultura italiana, sino que por medio de la visión de otras posturas culturales entender la propia como esa gama de posibilidades de existir dentro del universo de individuos que creamos y recreamos “culturas”.

Es menester a su vez, indagar sobre lo que en particular dicen los programas de estudios pues apuntarán mucho más específicamente a lo que la materia concibe como esa *formación integral* desde el desarrollo de la clase misma.

De esta manera, en su Presentación, en el Programa de estudios de la asignatura de Italiano I, versa:

se imparte en 5° año de bachillerato, como parte integrante del núcleo Formativo-cultural en el área de Lenguaje, cultura y comunicación del mapa curricular. Con este curso se persigue el desarrollo, en los alumnos,

de las cuatro habilidades lingüísticas, tomando como eje central la habilidad de expresión oral (1996, Programa de Estudios de Italiano I, pag. 2)

En la sección *Exposición de motivos y propósitos generales del curso*, se encuentra una explicación significativa sobre *la utilidad del estudio de las lenguas extranjeras en la Preparatoria*, se llega a la conclusión de que es casi imposible;

con razones específicas y observables, [...] explicar cabalmente el por qué es no sólo conveniente, sino necesario. Pues no se puede reducir sólo en acciones concretas el amplio espectro de posibilidades que el estudio de una lengua contiene. [...] Las lenguas extranjeras dejan un sustrato en el estudiante, en la medida en que incorporan experiencias vividas a través del descubrimiento de una nueva cultura para interpretar conocimientos interdisciplinarios. La capacidad de observación de comparación, de reflexión del estudiante se fortalece (1996, Programa de estudios de Italiano I, pag. 2)

La posibilidad de que el estudio del italiano, por medio del curso I, siembre en los estudiantes, el encuentro consigo mismos, llega al descubrir otras manifestaciones del ser en los diferentes espacios del mundo, puede ello hacer que identifiquen el propio mundo y logren un significado para lo que hacen y creen, para lo que viven y sienten sobre ello.

En la Presentación, el Programa de estudios de la asignatura de Italiano II, versa:

curso dedicado a la comprensión de textos escritos en italiano, como parte del núcleo Formativo-cultural en el área de Lenguaje, cultura y comunicación de mapa curricular (1996, Programa de estudios de Italiano II, pág. 2).

En la sección de Exposición de motivos y propósitos generales del curso, se afirma,

es no sólo conveniente, sino necesario, que el bachiller cuente, en su experiencia intelectual con las habilidades y competencias que le proporciona el poder captar, desde el lenguaje, una visión del mundo diferente a la propia. Las lenguas extranjeras dejan un sustrato en el estudiante, en la medida en que incorpora experiencias vividas a través del descubrimiento de una nueva cultura, para interpretar conocimientos interdisciplinarios. La capacidad de observación, de comparación, de reflexión del estudiante se fortalece.

Más adelante sigue argumentado que como parte del espíritu de universalidad de los estudios que la ENP imparte, se encuentra la lengua extranjera pues

proporciona a sus estudiantes la posibilidad, quizás única, de asomarse, en el salón de clases, a mundos fascinantes; y como resultante, da cabida a la formación de profesionales con una identidad nacional y con criterio también universalista.

El lenguaje es **saber ser**, para tener un sentido dentro de la convivencia con el *otro*, que lleva a los individuos a tener identidad, ya sea individual –en el medio en el que se desenvuelven cotidianamente-, ya sea social –como grupo cultural al que se pertenece, dentro de una misma *Nación* o en él. (Ricoeur P., 2002)

8. Estudio exploratorio

Muestra.

La muestra se determinó con base en la matrícula del Plantel 8 “Miguel E. Schulz” de la ENP, que en el ciclo escolar 2007–2008.

Se integró por 5646 alumnos; 3298 en el turno matutino y 2348 en el vespertino. En particular, al comenzar el ciclo se inscribieron 428 alumnos; 230 en Italiano I y 198 en Italiano II; distribuidos en diez grupos para cada ciclo, cifras que prácticamente se mantuvieron como resultado de altas, bajas y cambios de grupo, quedando con 430 alumnos en total: 238 en Italiano I de 5º año (132 mujeres y 106 varones) y 192 en el II de 6º (127 mujeres y 65 varones). Finalmente la muestra se conformó de manera casual con el 43.3 % de la población total, esto es; 212 alumnos, de los cuales se distribuyeron por género: 135 mujeres y 77 hombres, y por grado: 129 de 5º y 83 de 6º¹ (ver anexo 1).

Metodología.

Una vez definida la muestra se determinó el siguiente paso; seleccionar el material para recabar la información y el método para llevarlo a cabo. En relación con el material, se inició con el diseño de un cuestionario con 13 preguntas; la primera de respuesta cerrada, esto es, únicamente tiene opción afirmativa o negativa, a diferencia de las preguntas 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13 que además de la respuesta positiva o negativa tienen otra pregunta, en la que el alumno puede responder en forma abierta, el por qué de la elección de la respuesta cerrada (ver anexo 2).

Las preguntas 5 y 6 también son cerradas, aunque en éstas los alumnos tienen la posibilidad de elegir entre varias opciones (ver anexo 2).

¹ Fuente. Los datos de la población se tomaron del registro de la Sección de Servicios Escolares del Plantel 8.

Aplicación de instrumentos.

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo en el aula donde cada grupo toma sus clases, de modo tal que los alumnos acudieron al salón como a una clase acostumbrada, pero en esa ocasión contestaron el cuestionario.

Las profesoras encargadas de los grupos aceptaron participar, ya que los resultados se espera incidan favorablemente en el proceso de enseñanza aprendizaje. La colaboración se formalizó mediante un comunicado que les fue girado por la Dirección del Plantel.

Los horarios y fechas de aplicación de los cuestionarios fueron acordados con cada profesora para no interrumpir la secuencia de sus clases.

El tiempo utilizado para la aplicación fue de 35 a 40 minutos, por lo que ninguna otra clase se vio afectada por causa del llenado de los datos en los cuestionarios.

La recopilación de la información se obtuvo en el arco de 10 días hábiles hasta cubrir todos los grupos en los días y horarios más pertinentes.

Durante la aplicación la profesora responsable del grupo permaneció en el aula para aclarar las dudas que surgieran y en especial para corregir la pregunta 7, que en el “por qué”, por un error, apareció en sentido negativo (¿Por qué crees que no lo hace así?) y les aclaró que deberían contestarla como si estuviera redactada afirmativamente; ¿Por qué crees que lo hace así?).

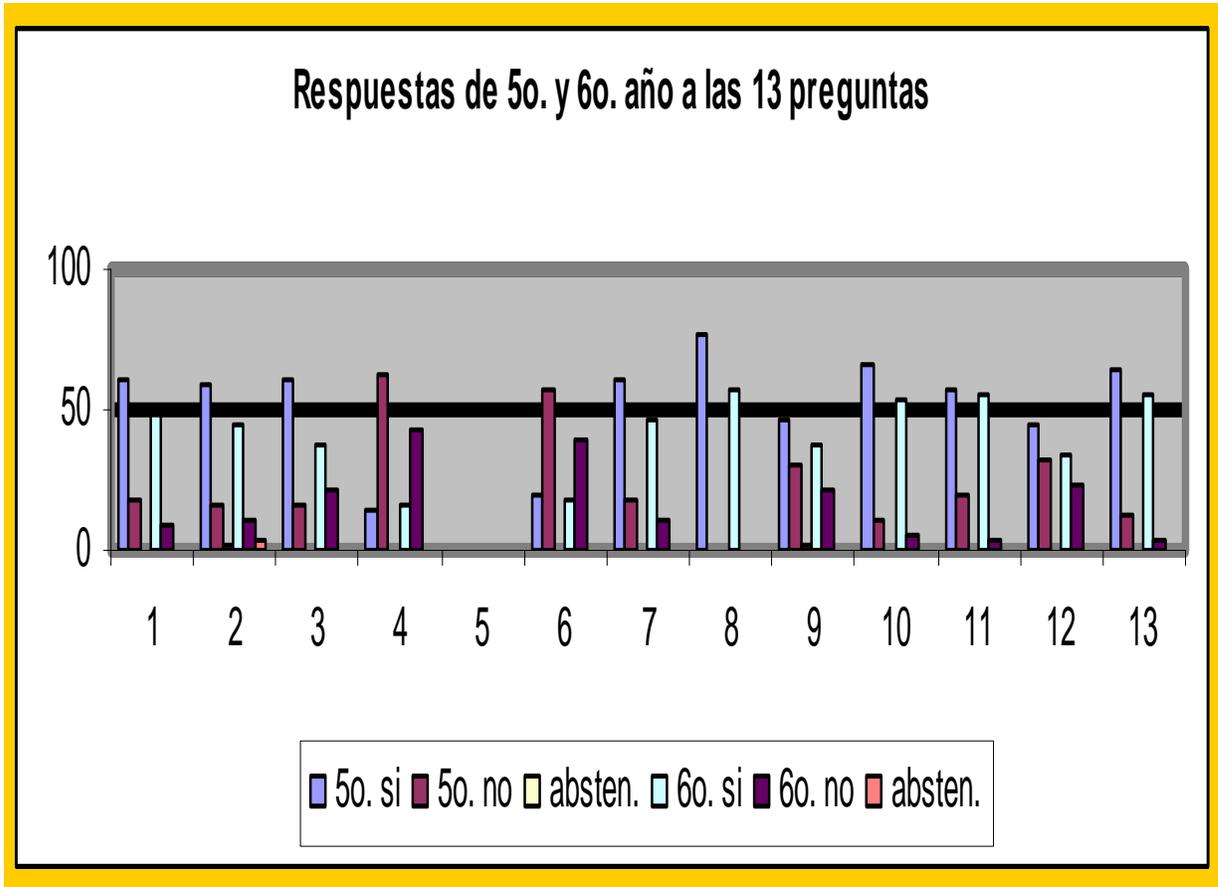
9. Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en un cuadro y una gráfica, en las cuales están integrados ambos grados de estudio.

Cuadro: Respuestas de 5º (columnas 2, 3 y 4) y de 6º años (columnas 5, 6 y 7) a todas las preguntas, con excepción de la quinta, por no incluir respuesta cerrada, es decir: afirmativa – negativa.

No. pregunta	afirmativa	negativa	abstención	Afirmativa	negativa	abstención	Total
1.	60	17	00	49	09	00	135
2.	59	16	02	44	11	03	'
3.	61	16	00	37	21	00	'
4.	15	62	00	16	42	00	'
6.	19	58	00	18	40	00	'
7.	60	17	00	47	11	00	'
8.	77	00	00	58	00	00	'
9.	46	30	01	37	21	00	'
10.	66	11	00	53	05	00	'
11.	58	19	00	55	03	00	'
12.	44	33	00	34	24	00	'
13.	65	12	00	55	03	00	'
Total	629	292	03	503	190	03	1620

Grafica: Respuestas de 5º y 6º años a todas las preguntas.



Nota: La respuesta a cada una de las 13 preguntas, se encuentran representadas en cuadros y gráficas, las cuales pueden ser consultadas en la sección de anexos.

10. Conclusiones

10.1 Dentro de la cualificación de resultados se tendrá en cuenta la respuesta a cada pregunta independientemente, para en un segundo momento hacer un comentario que abarque todo el ámbito cualitativo de las respuestas que las jóvenes de la preparatoria proporcionaron en los cuestionarios.

Así, se puede notar una inclinación en las respuestas de las jóvenes hacia la elección del Italiano como lengua extranjera por el interés que les despierta. Es importante resaltar que el 75.55% del total de las jóvenes, respondieron afirmativamente ante la posibilidad de la elección del Italiano.

Al parecer lo que hace sencillo el aprendizaje del Italiano para las jóvenes es su similitud con el español. Ciertamente se sabe que lo conocido es más apprehensible que lo desconocido y nos cuesta menos trabajo asimilarlo.

En la visión que viven las jóvenes, identifican a las lenguas en el mundo con una importancia equitativa. Que el Italiano es tan importante como cualquier otra lengua de las que imparte la ENP.

Las respuestas que proporcionaron las alumnas con respecto a lo que sus familiares pueden decir del aprendizaje del italiano, es interesante notar que la formación de la joven como individuo tiene primordial importancia, junto con la utilidad que la lengua puede tener.

Al igual que los familiares en casa, los profesores de la ENP consideran que el aprendizaje del Italiano, da elementos de formación, en este caso, profesionalmente hablando.

La percepción de las jóvenes con respecto a sus profesoras de Italiano es que animan a sus clases más que los profesores de cualquier otra asignatura, lo que favorece que ellas se vean estimuladas para aprender.

Las jóvenes perciben el estudio y por tanto el aprendizaje, no sólo como hemos visto, desde el punto de vista de la formación como individuos, sino, desde la perspectiva de la superación personal que da mejores oportunidades. Esto es una visión tanto personal como profesional.

Además, las jóvenes consideran que el conocimiento del Italiano en cualquier forma las distingue de sus congéneres y en la mayoría de los casos podría decirse que esta distinción es debida al conocimiento de otra lengua extranjera diferente del inglés.

Puede notarse una ligera diferencia con respecto a lo que refieren las jóvenes de 5° y de 6° años, sobre la pregunta diez, debida quizá a la visión que da un año más de vida, no sólo cronológicamente hablando, sino de vida académica, donde las jóvenes de 6° año apuntan más hacia la utilidad que puede proporcionarles lo que aprenden, frente a la superación personal que llama la atención de las jóvenes de 5° año.

Todas las jóvenes (de 5° y 6° años) coinciden en considerar que únicamente dos ciclos escolares para el aprendizaje del Italiano, dan un conocimiento incompleto de la materia, es decir quedarían elementos de la lengua aún por conocer.

Las estudiantes de 5° año creen que utilizar el Italiano en las carreras universitarias podría ser útil para mejorar su aprendizaje, abundar en él. En cambio las jóvenes de 6° año, quienes ya tienen el segundo curso de lengua, consideran que la utilización del italiano en las carreras universitarias serviría para aplicarlo.

Finalmente, también difiere la perspectiva de las jóvenes de 5° año y de 6° año por la diferencia de ingreso al primer curso donde las jóvenes creen que su visión con respecto al estudio del Italiano se mejora hacia la superación personal

y las estudiantes en 6° año consideran luego de haber concluido un curso completo, que ello despierta su interés por la lengua y la cultura italianas.

Puede verse que lo que las jóvenes preparatorias creen sobre el aprendizaje del Italiano como lengua extranjera se modifica con la experiencia que de ello tienen día con día.

En la relación personal con la lengua, se dan cuenta que es un conocimiento que amplía su visión del mundo y de ellas en el mundo.

En un segundo momento las jóvenes se dan cuenta que el nuevo conocimiento no sólo repercute en ellas como seres individuales sino como seres sociales y por tanto como elementos más, que intervienen en la conformación y modificación de los acaeceres sociales en su conjunto.

De igual manera todo lo que sus familiares y amigos puedan decir del estudio del Italiano como lengua extranjera y que de alguna manera pudiera determinar lo que para ellas significa estudiar Italiano, se ve afectado por su contacto directo con la lengua, con la experiencia de vivirlo, disfrutarlo y compartirlo con otros compañeros que como ellas comienzan a conocer esta nueva lengua que además de comunicación es visión del mundo.

Una nueva cultura en el sentido más amplio del término, formas de vida, tradiciones sociales, religiosas, formas de vestir, de comer y en fin de relacionarse unos con otros.

Ese mundo cultural que como dice Bolívar Echeverría no puede ser visto como improductivo o como acciones irracionales, sino que tienen su razón de ser y le dan razón de ser a la vida misma (Definición de la Cultura, Lección 1).

Lo importante es pues, que las jóvenes entren en contacto con el estudio del Italiano para que formen su propio concepto de lo que significa estudiar Italiano y se percaten que la misma formación que van teniendo al estudiar, es la que enriquece la visión del estudio y por tanto el significado mismo del aprendizaje y lo que de él puede creerse.

Llegar a encontrar la razón por la cual estudiar Italiano y no sólo por la imposición que el plan de estudios dictamine; buscar nuevos caminos de «por qué» que llenen de deseos la vida académica de las jóvenes preparatorias, son los significados que debería crear en las estudiantes de esta lengua el contacto de su estudio por incipiente que sea. Sólo así podrán tener nuevas creencias que sirvan de acicate para lograr convertirse en mujeres íntegras y fieles a sus principios.

10.2 Dentro de la cualificación de resultados se tendrá en cuenta la respuesta a cada pregunta independientemente, para en un segundo momento hacer un comentario que abarque todo el ámbito cualitativo de las respuestas que los jóvenes de la preparatoria proporcionaron en los cuestionarios.

Es relevante hacer notar que el 77.92% del total de los alumnos de 5° y 6° refieren haber elegido la lengua italiana para sus estudios en la preparatoria.

Los alumnos de 5° año manifiestan que el estudio del Italiano causa interés en ellos, seguido por el gusto que puede despertarles. En cambio los alumnos de 6° año, luego de un curso completo de esta lengua, refieren que el estudio abre su conocimiento hacia una nueva lengua.

Sea para los jóvenes de 5° como para los de 6° año, la respuesta con más alta frecuencia es la relativa al parecido que el Italiano tiene con el español para que ello lo haga más accesible en su aprendizaje. Esto confirma que lo que se

parece a lo conocido da una sensación de seguridad y certeza aún en lo referente a los estudios que enfrentan cotidianamente.

Los jóvenes de 5° año, creen que todas las lenguas son importantes, pero la mayoría hace una referencia favorable hacia el Italiano. Este hecho llama la atención pues estos jóvenes no han tenido contacto de manera sistemática y escolarizada con el Italiano, mas en sus creencias está instaurada la importancia que cada lengua tiene en sí misma.

A diferencia de los estudiantes de 5° año, los de 6° año creen que todas las lenguas tienen la misma importancia y también es de llamar la atención que ellos hacen referencia al Italiano en forma favorable.

Las respuestas semi-cerradas que eligieron los jóvenes, tienen como primera elección para 5° y 6° año que el estudio del italiano “ayuda a tu formación como individuo”, lo que deja entrever que ya en este nivel escolar, social, individual, los jóvenes consideran la educación, no como un cúmulo de información que se agolpa y aglomera en sus mentes, sino como parte de lo que ellos son y serán. La siguiente opción en frecuencia para ambos años, es “útil”, lo que denota cuánto ven además el beneficio propio en lo que respecta a su futuro.

En ambos niveles 5° y 6° los jóvenes perciben el interés de sus profesores, de cualquier materia, hacia el estudio de esta lengua al elegir la opción “el aprendizaje de una lengua extranjera como el Italiano es necesario para su formación profesional”, lo que indica que los profesores en general creen que el estudio de una materia como lo es el Italiano, da a los jóvenes una formación para su vida profesional.

No cabe duda que los jóvenes tienen la impresión de que sus profesoras de Italiano están totalmente comprometidas con su labor docente. Esto ayuda a los estudiantes a tener un contacto más placentero con la materia ya que sus

profesoras, como ellos así lo externalan, los animan y apoyan en el estudio del Italiano.

Es evidente que para los jóvenes de 5° y 6° año el estudio del Italiano es un elemento más en su formación que les permitirá desarrollarse mejor en los ámbitos escolar (a nivel profesional), laboral (ya como individuos dentro del mercado de trabajo) y personal (en su capacidad de enfrentar las decisiones en su vida). Ello quizá desde el punto de vista de su experiencia como alumnos, como concedores de otras formas de ser en el mundo, cosa que les permite valorar lo aprendido para ponerlo en práctica.

Los jóvenes que estudian Italiano creen que de alguna manera esto los distingue de sus coetaneos, son diferentes por conocer lo que otros no conocen, porque este conocimiento les da elementos de relación más amplios y diversos a los demás jóvenes y ello les hace sentirse distintos, particularizarse.

La respuesta a la pregunta diez, pone en evidencia que para los jóvenes de 5° año el estudio del Italiano está relacionado con la utilidad que tendrá en el futuro, sobre el provecho que de esta lengua aprendida, puedan obtener. Cuando avanza el tiempo y la experiencia, la visión se modifica; los jóvenes de 6° año, luego de un curso completo de Italiano perciben el aprendizaje de esta lengua extranjera como una ganancia en su cultura general y no como una utilidad en sí misma.

Tanto los alumnos del 5° año (quienes no han concluido ni un solo curso de Italiano) como los alumnos de 6° (quienes ya han terminado el primer contacto con la enseñanza de la lengua, durante todo el ciclo escolar anterior), piensan que debería asignársele más tiempo en cursos escolares a esta materia.

Los estudiantes de 5° y 6° año, creen que utilizar textos en Italiano en la facultad lograría mejorar el aprendizaje de la lengua. En segundo lugar su creencia se basa en la posibilidad de no olvidar lo aprendido.

Para los jóvenes de 5° año, el incipiente contacto con el aprendizaje de la lengua italiana les ha hecho verlo como la apertura al conocimiento de las lenguas extranjeras. En cambio haber estudiado un año completo de Italiano, lo que provoca en los jóvenes es el interés por la lengua y la cultura italianas.

Los jóvenes preparatorianos, no obstante su juventud, impetuosa, en ocasiones poco reflexiva, llena de ilusiones, briosos, tienen la capacidad de autoconcebirse, autoreconocerse y autodirigirse.

A esta edad, cuando piensan en lo que hacen, en lo que han hecho, pueden emitir opiniones sobre lo que es, como vivencia y lo que debe ser. Una de las percepciones más trascendentes, de mayor alcance es saberse en un mundo lleno de información de la cual, ellos forman parte integral y fundamental, pues son los que materializan a la sociedad misma, con todas sus expectativas, sus esperanzas.

Los estudiantes son parte de esa cultura general que ellos identifican, que ellos mismos adquieren durante el estudio del Italiano. Son parte de las transformaciones que la comunicación tiene por medio del lenguaje; lenguaje que sus coetáneos en Italia, también experimentan y que reconocen al referir que el aprendizaje de esta materia los lleva al conocimiento de esta nueva lengua.

Lengua que se transforma y se conforma con los jóvenes de su misma edad y que ellos conocen por su curiosidad natural.

Conocen la cultura, formas de ser, de actuar, por medio de películas, canciones y noticias que aunque no son abundantes, llegan a sus manos para dar un vistazo a las manifestaciones comunicativas del Italiano.

La oportunidad que la preparatoria les ofrece del estudio del Italiano, aunque al principio no haya sido una elección propia, pensada, llega a convertirse en una grata experiencia que abre los horizontes, el panorama, aleja los confines del deseo de aprender cada vez más sobre esta lengua y la cultura que generan sus hablantes. Es la riqueza invaluable y casi indescriptible de emerger a un nuevo mundo, completamente por conquistar.

Suponer que el significado del aprender Italiano se encuentra en las creencias, hace necesario indagar, cruzar la información que los jóvenes proporcionan para comprender ese significado que les da este aprendizaje y fomentarlo, si es favorable para la adquisición del conocimiento que lleva como propósito el desarrollo integral del joven; o modificarlo si es desfavorable para su aprendizaje.

10.3 La información que los jóvenes refieren, aún en las entrevistas de diagnóstico al iniciar un nuevo ciclo escolar pueden ser determinantes para dirigir el rumbo que han de seguir las lecciones durante el curso para lograr introducir las maniobras educativas que lleven al éxito de cada sesión, de cada clase, luego de la lección completa que irá tejiendo temas y unidades con los propósitos que el docente tiene planeados para llegar a obtener los mejores resultados en el proceso de la formación de cada individuo y lograr despertar en ellos el interés por aprender y poner en práctica lo ya sabido.

¿Qué es la educación, si no, un proceso de reproducción social?

Es la puesta en escena del momento en el que el ser vivo-humano se convierte en eso mismo, en *humano*, en el alejamiento de la naturaleza *animal*, de la

naturaleza de la inmediatez, de la satisfacción egoísta y brutal del aquí y del ahora para dejar cabida a lo refinado a lo pulido, a lo tallado, bajo el sentido más elemental de estos términos.

¿Hacia dónde va esta educación humanizante, no es a caso, hacia la inclusión del ser vivo-humano en su cultura, en su pertenencia al grupo, a su igualación humana que le evitará el rechazo?

La escuela se encarga y muy bien, desde la tierna infancia de desarrollar esa humanidad.

¿Cómo la perciben las señoritas y los jóvenes preparatorianos?

Es claro bajo el análisis de las respuestas, que la humanidad es captada, asumida, endozada como eso que ellos llaman cultura general, superación personal, elementos que se adquieren para obtener un mejor empleo, como cimientos que servirán en un futuro, para viajar, estudiar o conseguir un buen trabajo.

Sí, esto es parte de esa característica humanizante que el estudio proporciona, esa beta culturizadora de la cual no se puede escapar, ni aún siendo ermitaño, pues cada grupo social ha de distinguirse de otros caracterizando, tipologizando al otro para delimitar lo más certero posible el propio.

Parte de esto es lo que los jóvenes perciben como los términos característicos de esa educación integral que van a adquirir en su andar por los estudios del nivel medio superior, específicamente el Italiano.

Puede decirse que el ser vivo-humano es un animal que se dio a la tarea de ser **humano** y por tanto se va inventando y construyendo en el camino, ello puede ser doloroso, pero gratificante pues en cada momento lo que se busca es la perfección, el acercamiento a lo humano.

Los jóvenes buscan ser **humanos**, cuando estudian, cuando concientizan su aprendizaje y sus deseos de hacerlo.

El devenir de la vida misma hace al ser vivo-humano querer ser, nunca se está estático, siempre se está en transformación hacia la perfección de lo **humano** y esto es el proceso de transformación hacia la perfección, permitir la comprensión al otro ser vivo-humano en su carrera por serlo.

Con respecto a las creencia, estas generan actividades favorables o desfavorables hacia los objetos de la creencia. Es por ello que el reflexionar de los jóvenes sobre su relación con el estudio del Italiano hace necesario mirar las diferencias existentes entre estudiantes de 5° y de 6° antes que observar las diferencias de género.

Todos los jóvenes y señoritas de 5° año perciben el estudio del Italiano como la adquisición de una nueva lengua. A diferencia del grupo de 6°, donde ambos géneros se inclinan hacia la concientización del interés que se abre como abanico de posibilidades de conocer a otras personas diferentes de ellos. Otros seres vivos-humanos que ven diversos y que de alguna manera buscan llegar hacia el mismo punto, la perfección de lo humano.

Lo que a los jóvenes y señoritas de 6° mueve, luego de superar el mero hecho de conocer una lengua es el conocer a las personas que materializan esa lengua.

Para los profesores que enseñan en la ENP, el acto mismo de la enseñanza es parte del proceso de formación integral del alumnado, el profesor debe utilizar una forma de comunicación dentro de su desempeño docente y lograr con ello que signifique lo mismo para el educando.

Conectar los significados de la enseñanza y del aprendizaje en el mismo parámetro, hará sí, que los estudiantes logren percibir su actividad primaria en la escuela, el estudio y por ende el aprendizaje, como parte de su formación integral, de su totalidad como hombres y mujeres íntegros y preparados para tomar las riendas de la responsabilidad que los enfrentará al día a día con logros simples e inmediatos, que los llevarán a los complejos y mediatos.

¿Cómo perciben el estudio del italiano como parte de la formación integral, los jóvenes y señoritas que cursan Italiano?

Al dar una mirada a las respuestas que ellos dieron, puede percibirse que es evidente que ven el estudio del Italiano como elemento indiscutible de su formación como individuos, además de la perspectiva de la superación personal que da bajo su óptica mejores oportunidades. Esto es una visión tanto personal como de vida profesional.

Además de estas dos visiones de la formación es importante hacer notar que los varones a diferencia de las señoritas hacen mención de un mejor desenvolvimiento en la vida escolar como consecuencia de los que les da el estudio del Italiano.

Bibliografía

1. Berger Peter, Luckmann Thomas, 1986. *La construcción social de la realidad*, Amorrortu.
2. Dallos Rudi, 1996, *Sistemas de creencias familiares*, Paidós.
3. Díaz Lilia, 1981, *El liberalismo militante*, pags. 821 – 896, en Historia general de México, vol. 2, El Colegio de México.
4. Difusión, revista, de la academia a la cultura, Nov. 2005, año 6 vol. 1, no. 20, UNAM.
5. Echeverría, B. 2001. *Definición de la cultura. Curso de Filosofía y Economía 1981 – 1982*. México, Itaca.
6. Eagleton T., 2001. *La idea de Cultura*. Paidós.
7. González Torres Ma. Carmen, 1999, *La motivación Académica*, EUNSA.
8. González Luis, 1981, *El liberalismo triunfante*, pags. 899 – 1015, en Historia general de México, vol. 2, El Colegio de México.
9. Heller Agnes, 1985. *Historia y vida cotidiana*, Grijalbo.
10. Heller Agnes, 2002. *Sociología de la vida cotidiana*, Amorrortu.
11. Heller Agnes, 1998, *La Revolución de la Vida Cotidiana*, Península.
12. Johnmarshall Reeve, 2003, *Motivación y emoción*. Mc GrawHill.
13. Marx C. y Engels F., 1973, *Manifiesto del Partido Comunista*, en Marx y Engels, Obras Escogidas Tomo I, Progreso, pags. 99 – 140.
14. Pérez Monroy Julieta, 2006, *Vida académica en la etapa inicial de la escuela Nacional Preparatoria*, pags. 11 – 87, en Presencia y participación preparatorias, coordinador: Manuel Grandos Navarrete, México, ENP-UNAM.
15. Plan de Desarrollo Escuela Nacional Preparatoria, 2002 – 2006, UNAM.
16. Programa de Estudios de la Asignatura: Italiano I, 1996, ENP, UNAM.
17. Programa de Estudios de la Asignatura: Italiano II, 1996, ENP, UNAM.
18. Remmiling Gunter, 1982. *La sociología de Kart Mannheim*, FCE.
19. Remmiling Gunter, 1982. *Hacia la sociología del conocimiento*, FCE.
20. Ricoeur Paul, 2002, *Del Texto a la Acción*, Ensayos de Hermenéutica II, FCE.

21. Stenhouse L., 1984, *Investigación y desarrollo del currículo*, Morata.
22. Ulich Dieter, 1985, *El sentimiento*, Herder.
23. Villoro Luis, 2004, *Creer, Saber, Conocer*, S. XXI.
24. Wright Mills, 1981. *La imaginación sociológica*, FCE.
25. Zea Leopoldo, 1985, *El positivismo y la circunstancia mexicana*, F.C.E.

Anexo 1

Muestra

Integrada por 135 alumnas; 77 de 5º año y 58 de 6º, y por 77 alumnos; 52 de 5º año y 25 de 6º, que representa en el caso de las alumnas el 53.8 % con respecto de la población total (251), y en el caso de los alumnos representa el 46.2 % de la población total (171).

De la población total el 59.5 % son mujeres y el 40.5 % son hombres, y en la muestra integrada por 212 sujetos; las 135 alumnas corresponden al 63.7 % y los 77 alumnos al 36.3 %. Por lo que se puede observar que con ligero margen se conserva la proporcionalidad del total de la población. Con lo que se concluye que la muestra se puede considerar como representativa y consecuentemente los resultados que se obtengan son susceptibles de generalizarse a la comunidad del turno matutino del Plantel 8 de la ENP.

Registro de alumnos que cursan Italiano en el turno matutino del Plantel 8 de la ENP.

Datos tomados de los archivos de la Sección Escolar del Plantel 8 el 11 de febrero de 2008

Cuadro. Alumnos por grupo registrados en 5º año en el Plantel 8 de la ENP

Grupo	Mujeres	Hombres	Total
501	11	10	21
503	12	12	24
511	16	09	25
512	16	14	30
514	15	11	26
516	10	15	25
517	13	02	15
518	16	10	26
519	08	07	15
520	05	16	21
Total	122	106	228

Cuadro. Alumnos por grupo registrados en 6º año en el Plantel 8 de la ENP

Grupo	Mujeres	Hombres	Total
-------	---------	---------	-------

601	09	04	13
602	05	14	19
610	11	04	15
614	15	11	26
615	17	07	24
616	16	04	20
617	13	06	19
619	18	09	27
620	15	02	17
621	10	04	14
Total	129	65	194

Cuadro. Alumnos registrados en el Plantel 8 “Miguel E. Schulz” de la ENP

Grado	mujeres	Hombres		
5°	122	106	228	
6°	129	065	194	
total	251	171	422	

Anexo 2

Instrumento-cuestionario

1. ¿Tú elegiste italiano como lengua extranjera dentro de las materias para este año escolar?

Si () No ()

2. ¿Sí tú hubieras podido elegir la lengua extranjera, habrías elegido italiano?

Si () No ()

2.1. ¿Por qué?

3. ¿Crees que el estudio del italiano es más fácil que el de otra lengua extranjera y puedes así obtener una calificación que ayude a mejorar y/o mantener tu promedio general de estudios?

Si () No ()

3.1. ¿Por qué?

4. ¿Crees que es más importante cualquiera de las otras lenguas extranjeras que se enseñan en la ENP, que el italiano?

Si () No ()

4.1. ¿Por qué?

5. ¿Qué crees que es lo que tus familiares piensan del aprendizaje del italiano como lengua extranjera en tu formación, aunque no lo digan expresamente?

5.1. Ayuda a tu formación como individuo. ()

5.2. Es útil. ()

5.3. Es necesario. ()

5.4. Es importante. ()

5.5. Les da lo mismo cualquier idioma. ()

5.6. Los idiomas extranjeros no se usan aquí en México. ()

6. Alguna vez ¿Alguno de tus profesores, de cualquier materia, ha hecho comentarios sobre tus estudios de italiano?

Si () No ()

¿Como cuáles?

6.1. El aprendizaje del italiano les da una visión del mundo. ()

6.2. El aprendizaje de una lengua extranjera como el italiano es siempre necesario para su formación profesional. ()

6.3. Sería mejor que hubiera solo enseñanza del inglés. ()

7. Tu profesor de italiano, ¿te anima en el aprendizaje de su materia más que los profesores de cualquier otra materia para la suya?

Si () No ()

7.1. ¿Por qué crees que no lo hace así?

8. ¿Aprender una lengua extranjera da mejores oportunidades de desarrollo escolar, laboral y personal?

Si () No ()

8.1. ¿Por qué?

9. ¿Saber italiano te da una mejor categoría en el grupo social-familiar en el que vives?

Si () No ()

9.1. ¿Por qué?

10. ¿Crees que el aprendizaje del italiano es formación para la vida?

Si () No ()

10.1. ¿Por qué?

11. ¿Crees que sólo dos años escolares de aprendizaje del italiano es poco para tu formación?

Si () No ()

11.1. ¿Por qué?

12. Al aprender italiano ¿Crees que los profesores de la universidad deberían tratar de incluir textos en italiano dentro de sus materias?

Si () No ()

12.1. ¿Por qué?

13. Al estar inscrito en italiano ¿Se ha modificado tu visión sobre el aprendizaje de esta lengua como parte de tu formación integral?

Si () No ()

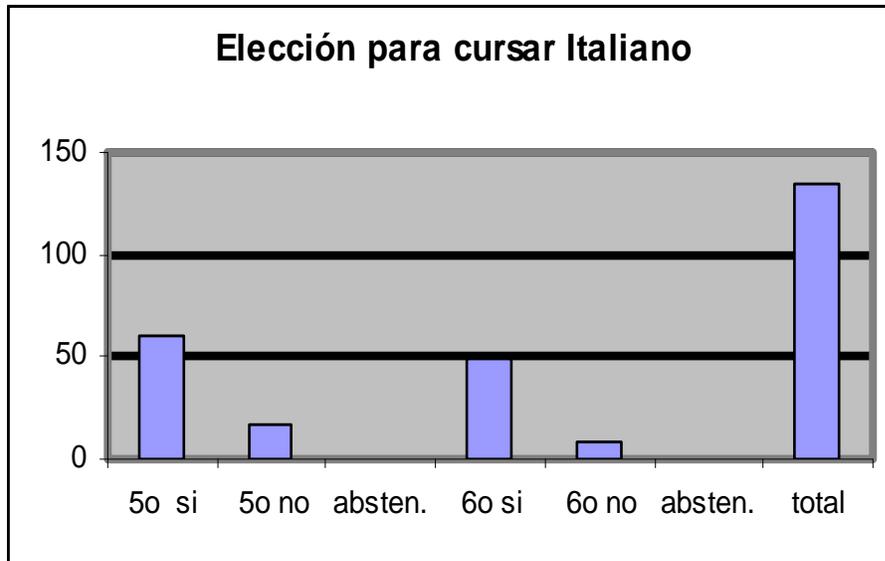
¿De qué manera?

Anexo 3

Bloque 1. Género femenino. Cuantificación por pregunta de respuesta afirmativa o negativa

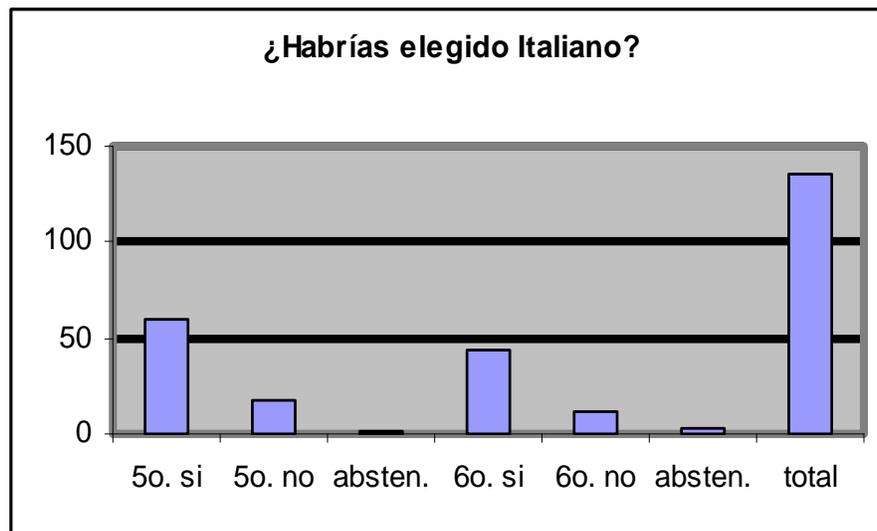
1. ¿Tú elegiste italiano como lengua extranjera dentro de las materias para este año escolar?

Contestaron afirmativamente 109 alumnas que corresponde al 80.7 %.



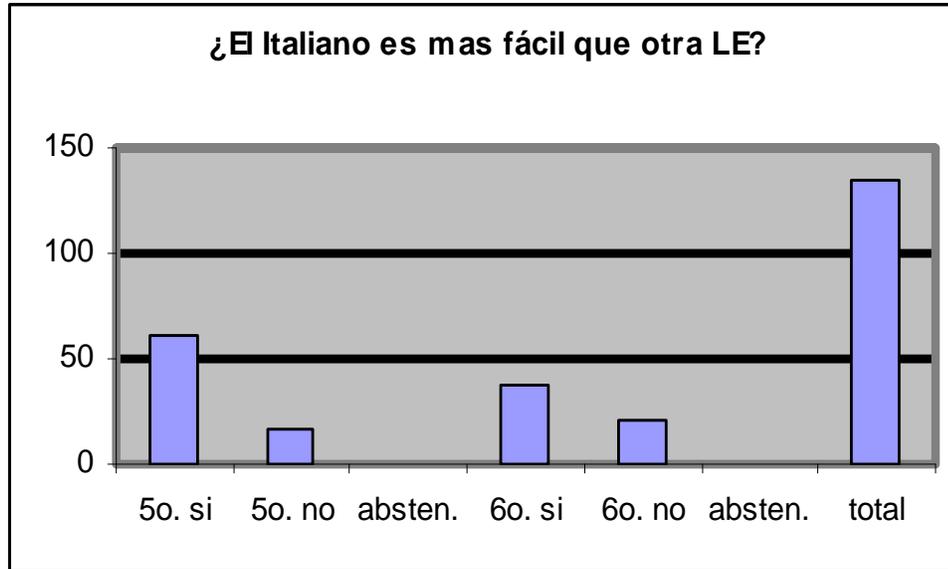
2. ¿Sí tú hubieras podido elegir la lengua extranjera, habrías elegido italiano?

Contestaron afirmativamente 103 alumnas que corresponde al 76.3 %.



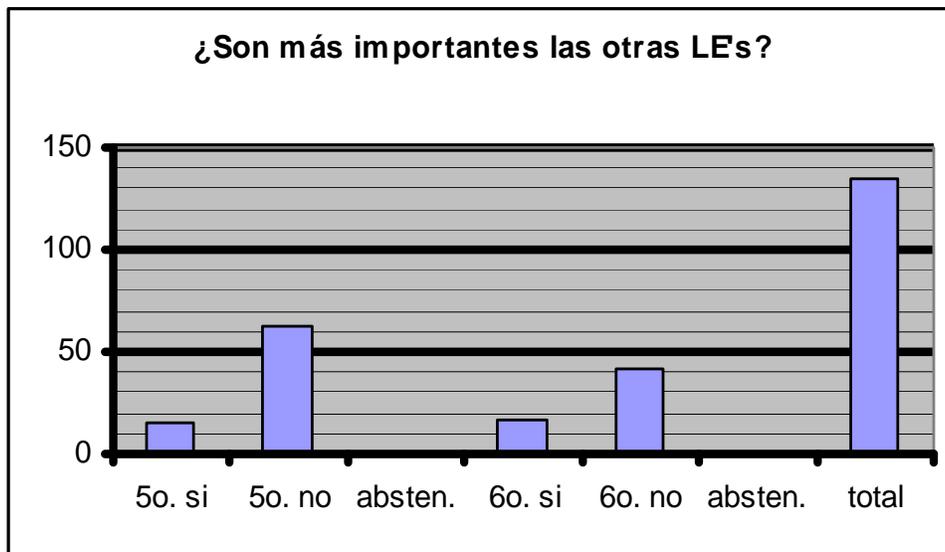
3. ¿Crees que el estudio del italiano es más fácil que el de otra lengua extranjera y puedes así obtener una calificación que ayude a mejorar y/o mantener tu promedio general de estudios?

Contestaron afirmativamente 98 alumnas que corresponde al 72.6 %.



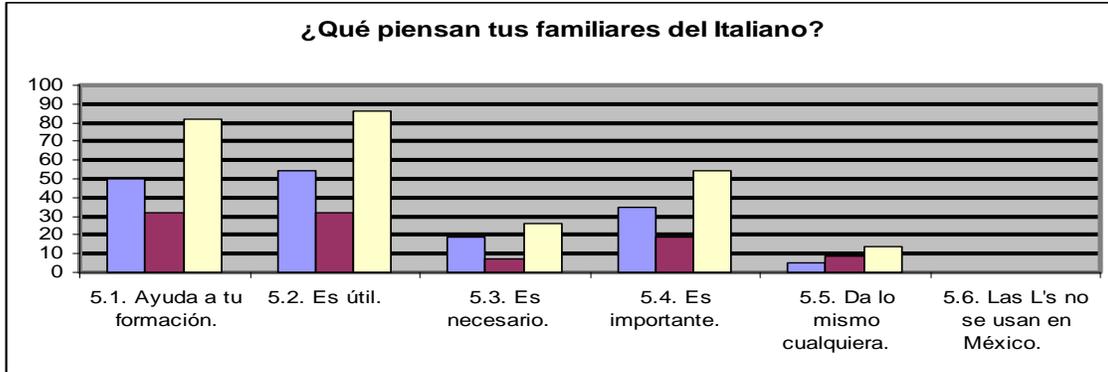
4. ¿Crees que es más importante cualquiera de las otras lenguas extranjeras que se enseñan en la ENP, qué el italiano?

Contestaron afirmativamente 31 alumnas que corresponde al 22.9 %.



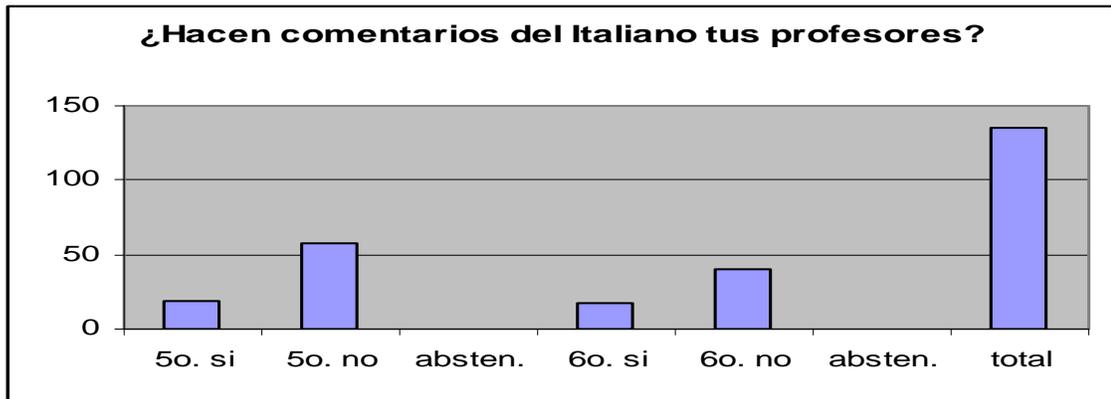
5. ¿Qué crees que es lo que tus familiares piensan del aprendizaje del italiano como lengua extranjera en tu formación, aunque no lo digan expresamente?

(*) Las alumnas de 5º año (77) seleccionaron de 1 a 4 opciones, en los de 6º (58) predominaron respuestas únicas. No hubo abstenciones.

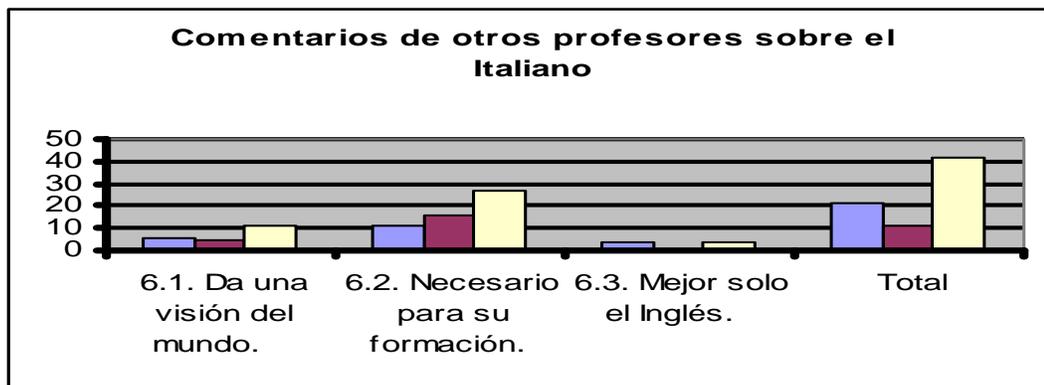


6. Alguna vez ¿Alguno de tus profesores, de cualquier materia ha hecho comentarios sobre tus estudios de italiano?

Contestaron afirmativamente 37 alumnas que corresponde al 27.4 %.

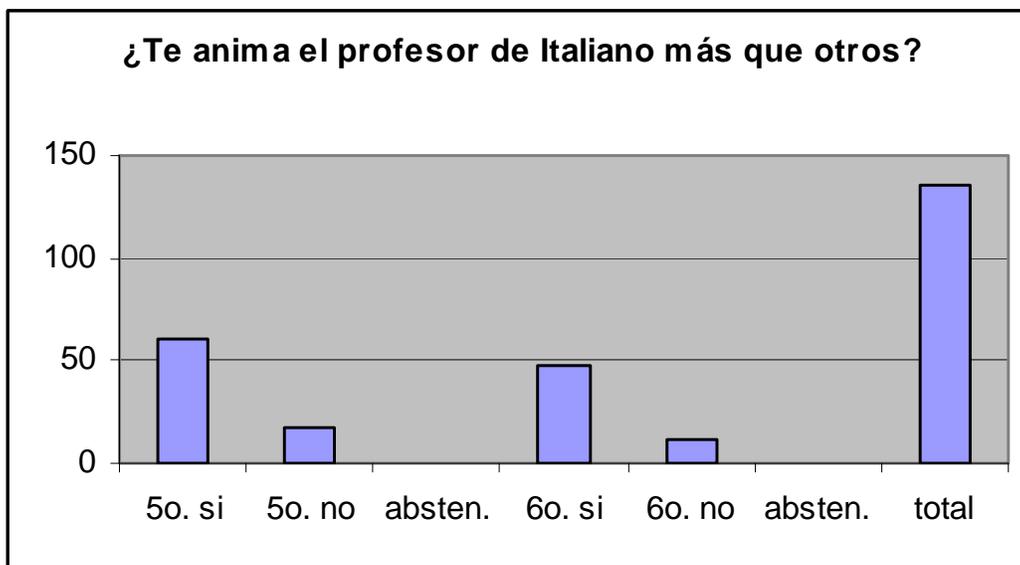


Nota. (*) Hubo una respuesta negando expresamente esta opción.



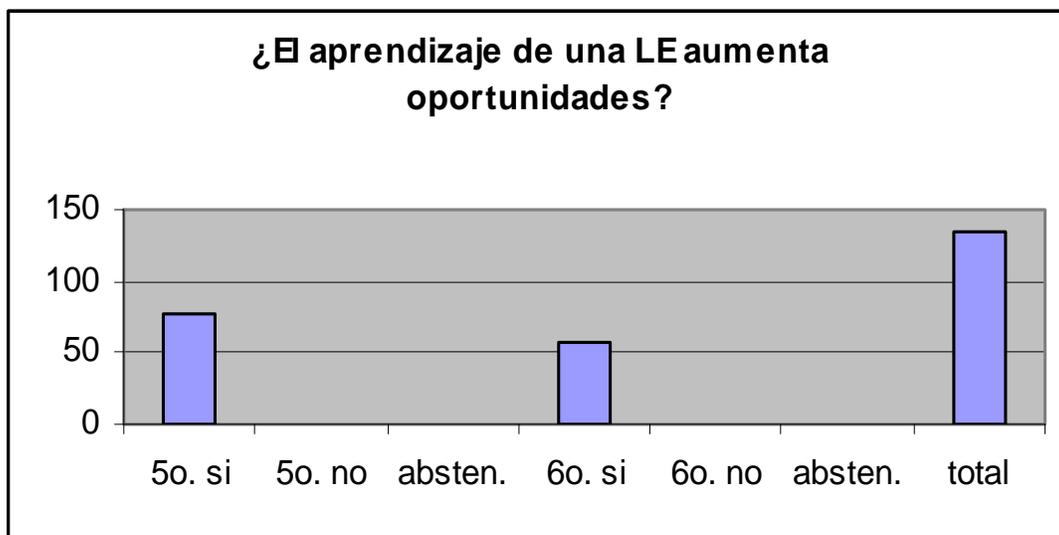
7. Tu profesor de italiano, ¿te anima en el aprendizaje de su materia más que los profesores de cualquier otra materia para la suya?

Contestaron afirmativamente 107 alumnas que corresponde al 79.2 %.



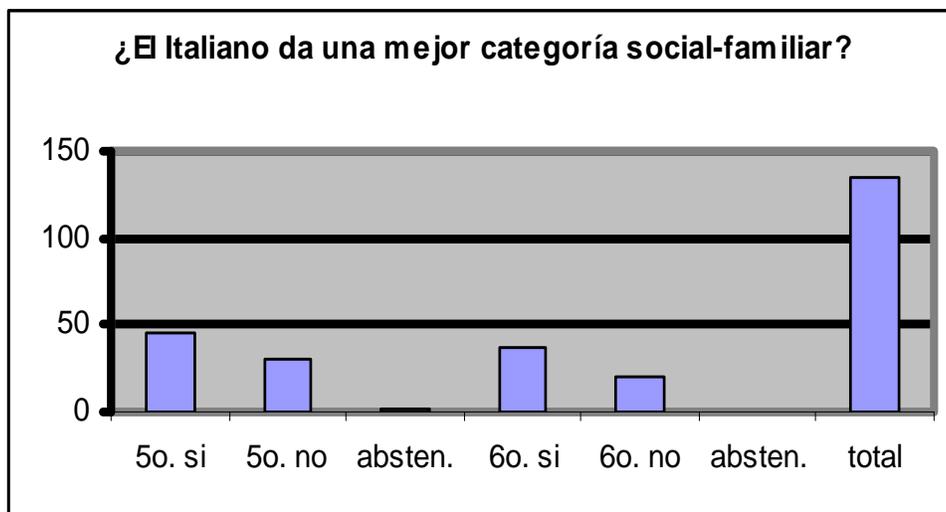
8. ¿Aprender una lengua extranjera da mejores oportunidades de desarrollo escolar, laboral y personal?

Contestaron afirmativamente 135 alumnas que corresponde al 100 %.



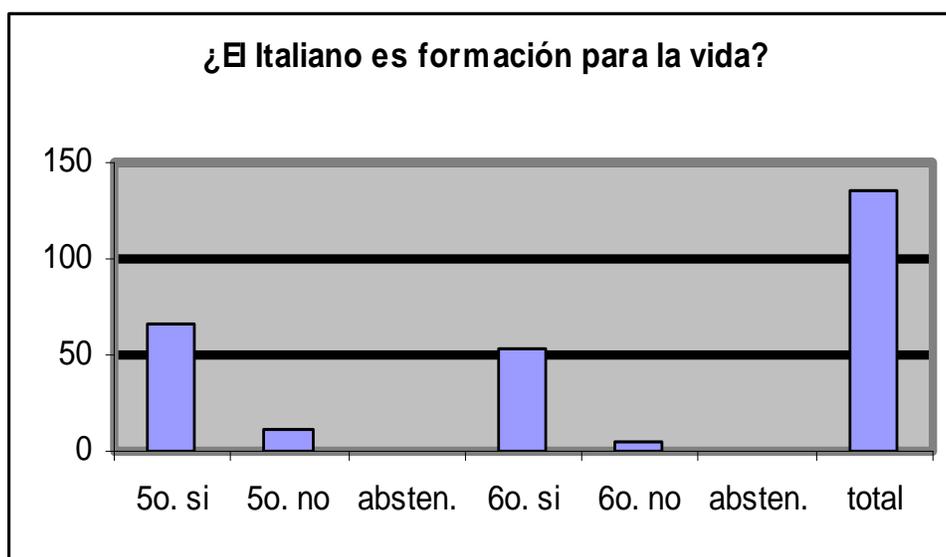
9. ¿Saber italiano te da una mejor categoría en el grupo social-familiar en el que vives?

Contestaron afirmativamente 83 alumnas que corresponde al 61.5 %.



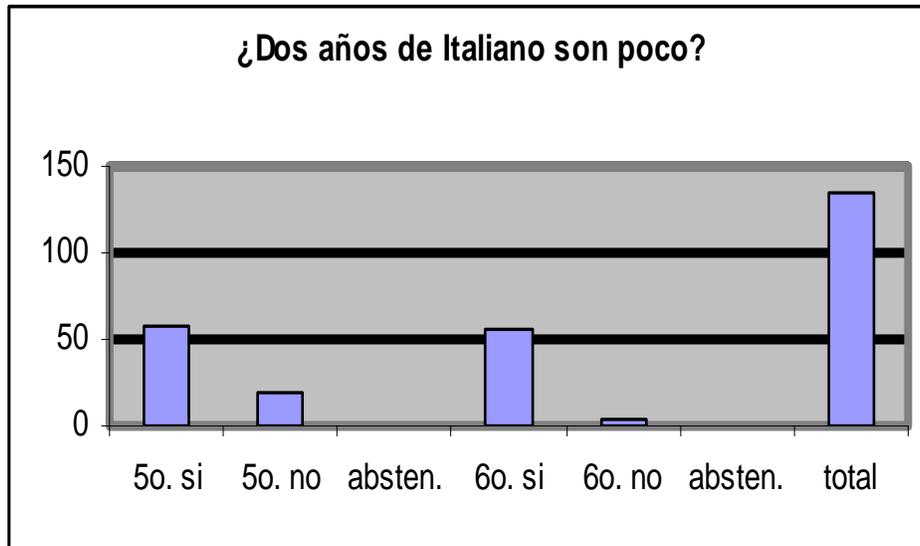
10. ¿Crees que el aprendizaje del italiano es formación para la vida?

Contestaron afirmativamente 119 alumnas que corresponde al 88.1 %.



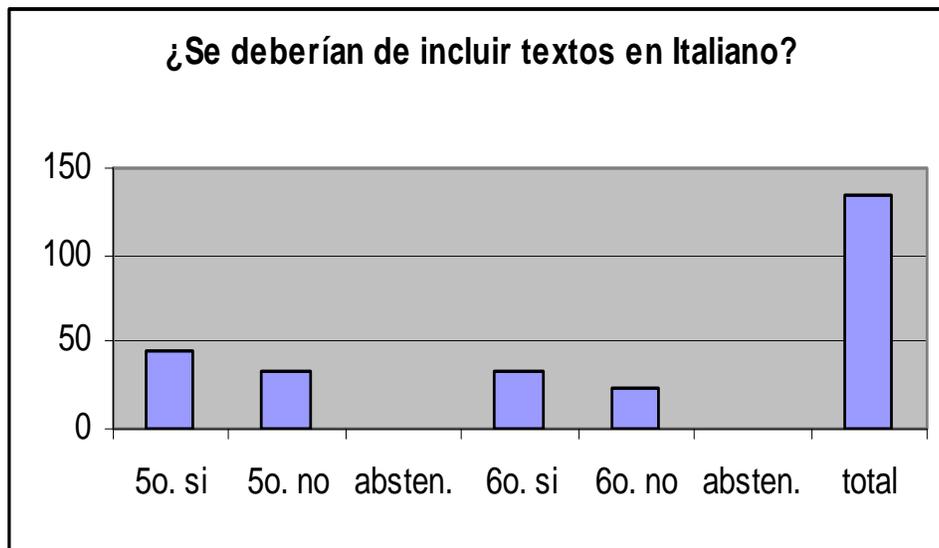
11. ¿Crees que sólo dos años escolares de aprendizaje del italiano es poco para tu formación?

Contestaron afirmativamente 113 alumnas que corresponde al 83.7 %.



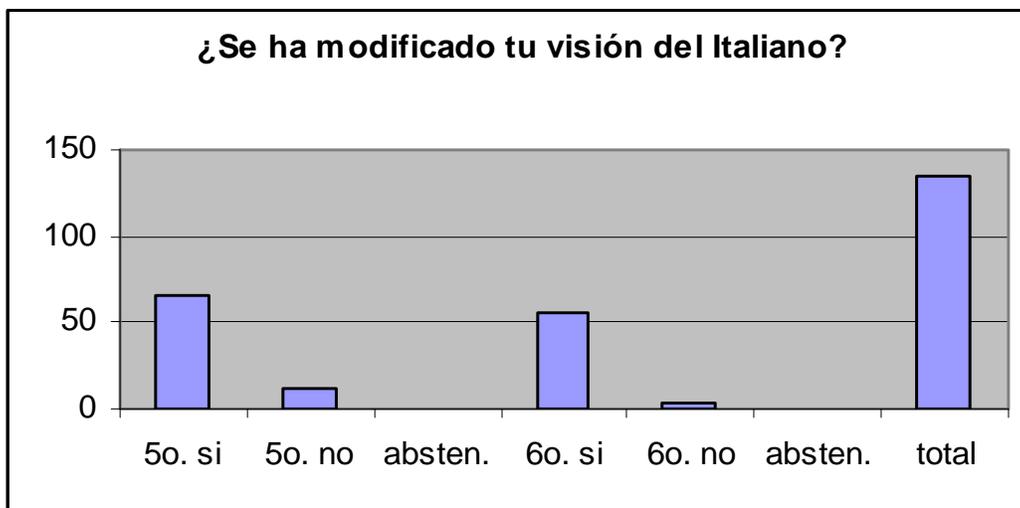
12. Al aprender italiano ¿Crees que los profesores de la universidad deberían tratar de incluir textos en italiano dentro de sus materias?

Contestaron afirmativamente 78 alumnas que corresponde al 57.8 %.



13. Al estar inscrito en italiano ¿Se ha modificado tu visión sobre el aprendizaje de esta lengua como parte de tu formación integral?

Contestaron afirmativamente 120 alumnas que corresponde al 88.9 %.



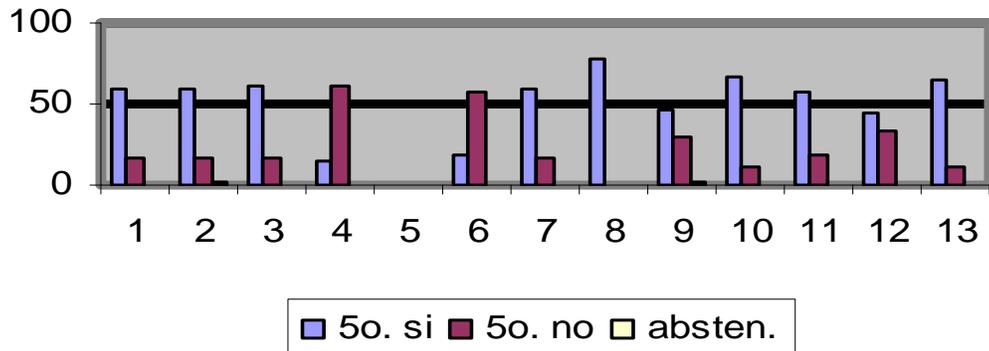
Para tener una visión del comportamiento de las respuestas en su conjunto, se presenta el cuadro siguiente.

Cuadro: Respuestas de 5º (columnas 2, 3 y 4) y de 6º años (columnas 5, 6, y 7) a todas las preguntas

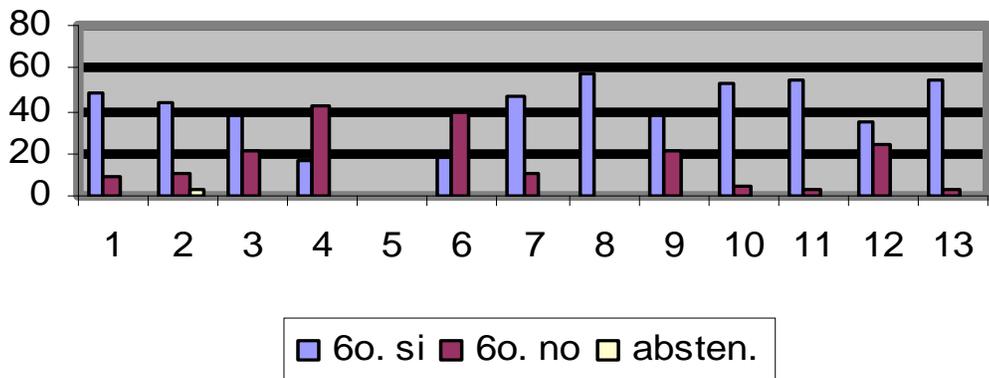
No. pregunta	afirmativa	negativa	abstención	Afirmativa	negativa	abstención	Total
1.	60	17	00	49	09	00	135
2.	59	16	02	44	11	03	"
3.	61	16	00	37	21	00	"
4.	15	62	00	16	42	00	"
6.	19	58	00	18	40	00	"
7.	60	17	00	47	11	00	"
8.	77	00	00	58	00	00	"
9.	46	30	01	37	21	00	"
10.	66	11	00	53	05	00	"
11.	58	19	00	55	03	00	"
12.	44	33	00	34	24	00	"
13.	65	12	00	55	03	00	"
Total	629	292	03	503	190	03	1620

Nota: la pregunta 5 por tener otras opciones no se incluye.

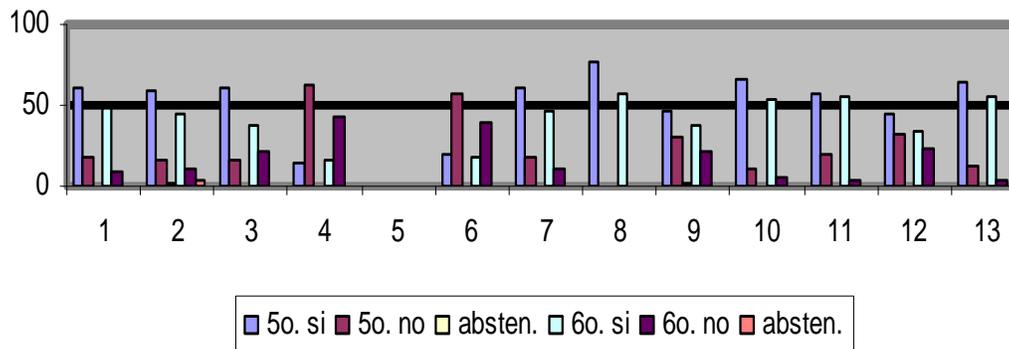
Respuestas de 5o. año a las 13 preguntas



Respuestas de 6o. año a las 13 preguntas



Respuestas de 5o. y 6o. año a las 13 preguntas



Pregunta 5. ¿Qué crees que es lo que tus familiares piensan del aprendizaje del italiano como lengua extranjera en tu formación, aunque no lo digan expresamente?

Cuadro con las respuestas a las opciones de la pregunta 5.

Opciones	Veces		Total
	5º año	6º año	
5.1. Ayuda a tu formación como individuo.	50	32	82
5.2. Es útil.	54	32	86
5.3. Es necesario.	19	07	26
5.4. Es importante.	35	19	54
5.5. Les da lo mismo cualquier idioma.	05	09	14
5.6. Los idiomas extranjeros no se usan aquí en México.	00	00	00
Total	163	99	262

Pregunta 6. Alguna vez ¿Alguno de tus profesores, de cualquier materia ha hecho comentarios sobre tus estudios de italiano?

Respuestas de 5º año (columnas 1, 2 y 3) y de 6º (columnas 4, 5 y 6)

afirmativa	Negativa	abstención	Afirmativa	negativa	abstención	total
19	58	00	18	40	00	135

Contestaron afirmativamente 37 alumnas que corresponde al 27.4 %.

¿Como cuáles?

6.1. El aprendizaje del italiano les da una visión del mundo. ()

6.2. El aprendizaje de una lengua extranjera como el italiano es siempre necesario para su formación profesional. ()

6.3. Sería mejor que hubiera solo enseñanza del inglés. ()

Opciones	Veces		total
	5º año	6º año	
6.1. El aprendizaje del italiano les da una visión del mundo.	06	05	11
6.2. El aprendizaje de una lengua extranjera como el italiano es siempre necesario para su formación profesional.	11	16	27
6.3. Sería mejor que hubiera solo enseñanza de inglés.	4	00 (*)	04
Total	21	21	42

Nota. (*) Una respuesta negando esta opción.

Anexo 4

Bloque 1. Género femenino. Cualificación por pregunta de las respuestas al ¿Por qué?

Para efecto de la observación y consecuente interpretación de los cuadros, se deberá tener presente que en todos, las respuestas de 5º año aparecen en las columnas 1, 2 y 3, y las de 6º en las columnas 4, 5 y 6. Recordar que el análisis a los ¿Por qué? se hizo de manera cualitativa.

Recordar que sólo las preguntas 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13 tienen otra pregunta (¿Por qué?) además de la respuesta positiva o negativa,

Pregunta 2. ¿Sí tú hubieras podido elegir la lengua extranjera, habrías elegido italiano?

2.1. ¿Por qué?

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 102 respuestas afirmativas de 5º y 6º años

Categorías	Respuestas afirmativas de 5º año	Respuestas afirmativas de 6º año	total
A. Me interesa	14	09	23
B. Es fácil	10	04	14
C. Me gusta	09	16	25
D. Me llama la atención	08	02	10
E. Me parece bonito	06	01	07
F. Referencia a Italia	03	00	03
G. Referencia al Inglés	03	02	05
H. Diversas	05	03	08
I. Por cursarlo en 5º año		03	03
J. Nueva lengua		04	04
Total	58	44	102

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 28 respuestas negativas de 5º y 6º años

Categorías	Respuestas negativas de 5º año	Respuestas negativas de 6º año	Total
A. Preferencia por el Inglés	11	09	20
B. Preferencia por otra lengua	04	01	05
C. Diversas	02	01	03

Total	17	11	28
-------	----	----	-----------

En particular respecto a las alumnas que se abstuvieron de responder, dos de 5º año de las que una contestó solamente el ¿Por qué?, de la siguiente manera: Tal vez mi primera opción era francés (según yo por útil) pero consideré italiano como mi segunda opción.

En cuanto a las alumnas de 6º año únicamente tres alumnas se abstuvieron de responder, tanto el si y no, como el ¿Por qué? Por lo que no es posible su agrupamiento en categorías.

Pregunta 3. ¿Crees que el estudio del italiano es más fácil que el de otra lengua extranjera y puedes así obtener una calificación que ayude a mejorar y/o mantener tu promedio general de estudios?

3.1. ¿Por qué?

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 98 respuestas afirmativas de 5º y 6º años

Categorías	Respuestas afirmativas de 5º año	Respuestas afirmativas de 6º año	Total
A. Parecido al Español	32	24	56
B. Es fácil	13	09	22
C. Me gusta	04	02	06
D. Diversas	12	02	14
Total	61	37	98

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 37 respuestas negativas de 5º y 6º años

Categorías	Respuestas negativas de 5º año	Respuestas negativas de 6º año	Total
A. Es difícil	12	09	21
B. Diversas	04	04	08
C. En relación con el Inglés	00	03	03
D. En relación con otro idioma	00	03	03
E. Es fácil	00	02	02
Total	16	21	37

Pregunta 4. ¿Crees que es mas importante cualquiera de las otras lenguas extranjeras que se enseñan en la ENP 8, que el italiano?

4.1. ¿Por qué?

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 28 respuestas negativas de 5º y 6º años

Categorías	Respuestas negativas de 5º año	Respuestas negativas de 6º año	Total
A. El inglés es más importante	10	11	21
B. Es menos importante el Italiano	03	01	04
C. Diversas	02	01	03
Total	15	13	28

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 107 respuestas afirmativas de 5º y 6º años

Categorías	Respuestas afirmativas de 5º año	Respuestas afirmativas de 6º año	Total
A. Todas son importantes	20	16	36
B. Todas tienen la misma importancia	08	09	17
C. Cada una tiene su propia importancia	08	05	13
D. Referencia a la utilidad	07	01	08
E. Referencia favorable del Italiano	10	04	14
F. Referencia no favorable del Italiano	03	00	03
G. Más importante el Inglés	00	05	05
H. Diversas	06	05	11
Total	62	45	107

Pregunta 5. ¿Qué crees que es lo que tus familiares piensan del aprendizaje del italiano como lengua extranjera en tu formación, aunque no lo digan expresamente?

Cuadro con las respuestas a las opciones de la pregunta 5.

Opciones	Veces seleccionada		Total
	5º año (*)	6º año (**)	
5.1. Ayuda a tu formación como individuo.	50	32	82
5.2. Es útil.	54	32	86
5.3. Es necesario.	19	07	26
5.4. Es importante.	35	19	54
5.5. Les da lo mismo cualquier idioma.	05	09	14
5.6. Los idiomas extranjeros no se usan aquí en México.	00	00	00
Total	163	99	262

(*) Los alumnos de 5º año (77) seleccionaron de 1 a 4 opciones, en los de 6º (58) predominaron respuestas únicas. No hubo abstenciones.

Pregunta 6. Alguna vez ¿Alguno de tus profesores, de cualquier materia ha hecho comentarios sobre tus estudios de italiano?

6.1. ¿Como cuáles?

Opciones	Veces seleccionada		total
	5º año	6º año	
6.1. El aprendizaje del italiano les da una visión del mundo.	06	05	11
6.2. El aprendizaje de una lengua extranjera como el italiano es siempre necesario para su formación profesional.	11	16	27
6.3. Sería mejor que hubiera solo enseñanza del inglés.	4	00 (*)	04
Total	21	11	42

Nota. (*) Hubo una respuesta negando expresamente esta opción.

Pregunta 7. Tu profesor de italiano, ¿te anima en el aprendizaje de su materia más que los profesores de cualquier otra materia para la suya?

7.1. ¿Por qué crees que **no**(*) lo hace así? (*) Durante la aplicación se les avisó a los alumnos quitaran el no a la pregunta para que quedara en sentido positivo.

Agrupamiento en categorías de las 28 respuestas negativas de las alumnas de 5º y 6º años

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 28 respuestas negativas de 5º y 6º años.

Categorías	Respuestas negativas de 5º año	Respuestas negativas de 6º año	total
A. Animan igual	11	05	16
B. Ambiguas	03	02	05
C. Profesores de otras materias animan más	02	01	03
D. Diversas	01	00	01
E. Abstenciones	00	03	03
Total	17	11	28

Agrupamiento en categorías de las 107 respuestas afirmativas de las alumnas de 5º y 6º años

Durante la aplicación se les avisó a los alumnos quitaran el no a la pregunta para que quedara en sentido positivo. De los 39 que contestaron 28 cancelaron el no y 11 no lo hicieron, y 21 se abstuvieron de hacerlo y de contestar.

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 107 respuestas afirmativas de 5º y 6º años

Categorías	Respuestas afirmativas de 5º año	Respuestas afirmativas de 6º año	total
A. Profesora comprometida	35	27	62
B. Diversas	04	02	06
C. Abstenciones	21	18	39
Total	60	47	107

Pregunta 8. ¿Aprender una lengua extranjera da mejores oportunidades de desarrollo escolar, laboral y personal?

8.1. ¿Por qué?

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 135 respuestas afirmativas de 5º y 6º años

Categorías	Respuestas afirmativas de 5º año	Respuestas afirmativas de 6º año	total
A. Comprensión de otras culturas	07	02	09
B. Mejores oportunidades	38	16	54
C. Comunicación con otros	07	10	17
D. Superación personal	22	20	42
E. Por interés	03	07	10
F. Diversas		03	03
Total	77	58	135

Pregunta 9. ¿Saber italiano te da una mejor categoría en el grupo social-familiar en el que vives?

9.1. ¿Por qué?

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 83 respuestas afirmativas de 5º y 6º años

Categorías	Respuestas afirmativas de 5º año	Respuestas afirmativas de 6º año	total
A. Dominio de un idioma más	11	04	15
B. Distingue	26	19	45
C. Útil	05	07	12
D. Diversas	04	06	10
E. Abstenciones	00	01	01
Total	46	37	83

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 51 respuestas negativas de 5º y 6º años

Categorías	Respuestas afirmativas de 5º año	Respuestas afirmativas de 6º año	Total
A. Da igual no tiene que ver	15	11	26
B. Es sólo un idioma	04	04	08
C. Sólo se tienen más conocimientos	04	02	06
D. Diversas	04	04	08
E. Preferencia por el Inglés	03	00	03
Total	30	21	51

Pregunta 10. ¿Crees que el aprendizaje del italiano es formación para la vida?
10.1. ¿Por qué?

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 119 respuestas afirmativas de 5º y 6º años

Categorías	Respuestas afirmativas de 5º año	Respuestas afirmativas de 6º año	Total
A. Conocer otra lengua y/o cultura	15	10	25
B. Cultura general	07	07	14
C. Superación personal	19	12	31
D. Comunicación	04	05	09
E. Será útil	15	13	28
F. Diversas	06	05	11
G. Abstenciones	00	01	01
Total	66	53	119

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 16 respuestas negativas de 5º y 6º años

Categorías	Respuestas negativas de 5º año	Respuestas negativas de 6º año	Total
A. Es un idioma más	03	00	03
B. Ayudan más otros idiomas y/o materias	03	00	03
C. No es indispensable	04	04	08
D. Diversas	01	01	02
Total	11	05	16

Pregunta 11. ¿Crees que sólo dos años escolares de aprendizaje del italiano es poco para tu formación?
11.1. ¿Por qué?

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 113 respuestas afirmativas de las alumnas de 5º y 6º años

Categorías	Respuestas afirmativas de 5º año	Respuestas afirmativas de 6º año	total
A. Insuficiente para conocerlo completo	15	11	26
B. Debería ser más tiempo	12	13	25
C. Aprendizaje incompleto	28	26	54
D. Diversas	03	05	08
Total	58	55	113

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 22 respuestas negativas de las alumnas de 5º y 6º años

Categorías	Respuestas negativas de 5º año	Respuestas negativas de 6º año	total
A. Depende como te enseñen	02	00	02
B. Tiempo suficiente	04	01	05
C. Lo básico es suficiente	06	00	06
D. Diversas	02	00	02
E. Interpretación equivocada	05	02	07
Total	19	03	22

Pregunta 12. Al aprender italiano ¿Crees que los profesores de la universidad deberían tratar de incluir textos en italiano dentro de sus materias?

12.1. ¿Por qué?

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 78 respuestas afirmativas de las alumnas de 5º y 6º años

Categorías	Respuestas afirmativas de 5º año	Respuestas afirmativas de 6º año	total
A. Para mejorar su aprendizaje	20	07	27
B. Sería interesante y divertido	04	01	05
C. Diversas	03	07	10
D. Para aplicarlo	09	16	25
E. Referencia al Inglés	04	00	04
F. Para no olvidarlo	04	03	07
Total	44	34	78

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 57 respuestas negativas de las alumnas de 5º y 6º años

Categorías	Respuestas negativas de 5º año	Respuestas negativas de 6º año	total
A. El Italiano no es fundamental	07	03	10
B. No lo llevan o lo saben todos	19	15	34
C. Diversas	06	06	12
D. Dominio básico	01	00	01
Total	19	24	57

Pregunta 13. Al estar inscrito en italiano ¿Se ha modificado tu visión sobre el aprendizaje de esta lengua como parte de tu formación integral?

13.1. ¿De qué manera?

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 120 respuestas afirmativas de las alumnas de 5º y 6º años

Categorías	Respuestas afirmativas de 5º año	Respuestas afirmativas de 6º año	total
A. Entiendes más cosas	06	05	11
B. Accesibilidad a las lenguas extranjeras	12	16	28
C. Abre muchas puertas	07	04	11
D. Despierta interés por el Italiano y su cultura	14	17	31
E. Superación personal	20	11	31
F. Diversas	05	02	07
G. Abstenciones	01	00	01
Total	65	55	120

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 15 respuestas negativas de las alumnas de 5º y 6º años

Categorías	Respuestas negativas de 5º año	Respuestas negativas de 6º año	total
A. Es importante para la formación	02	00	02
B. Sabía que era fácil y divertido	03	00	03
C. Abstenciones	05	03	08
D. Diversas	02	00	02
Total	12	03	15

Anexo 5

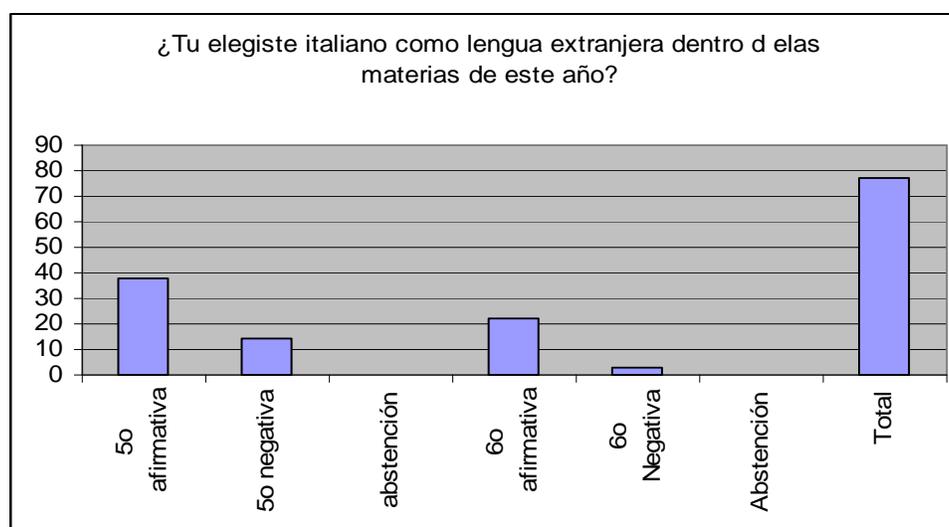
Bloque 2. Género masculino. Cuantificación por pregunta de respuesta afirmativa o negativa

1. ¿Tú elegiste italiano como lengua extranjera dentro de las materias para este año escolar?

Respuestas de 5º año (columnas 1, 2 y 3) y de 6º (columnas 4, 5 y 6)

afirmativa	negativa	abstención	afirmativa	Negativa	Abstención	Total
38	14	00	22	03	00	77

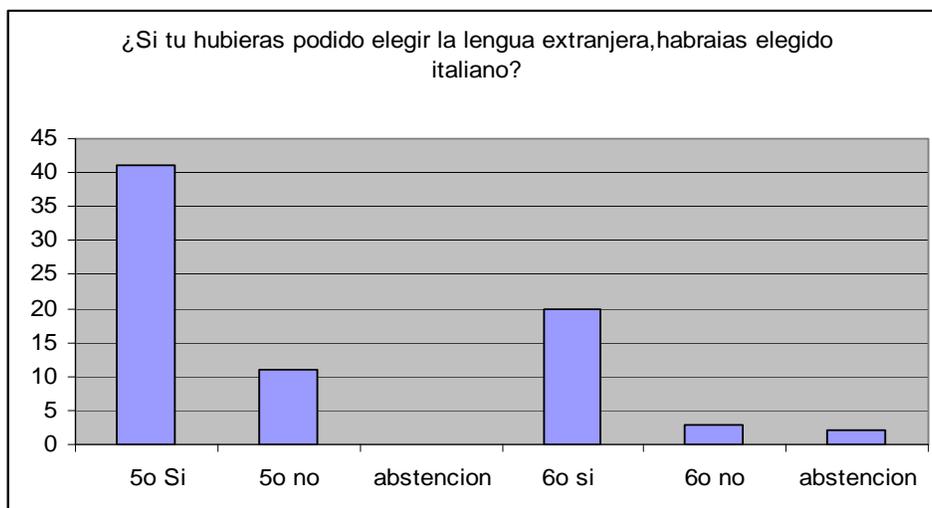
Contestaron afirmativamente 60 alumnos que corresponde al 77.9 %.



2. ¿Sí tú hubieras podido elegir la lengua extranjera, habrías elegido italiano?

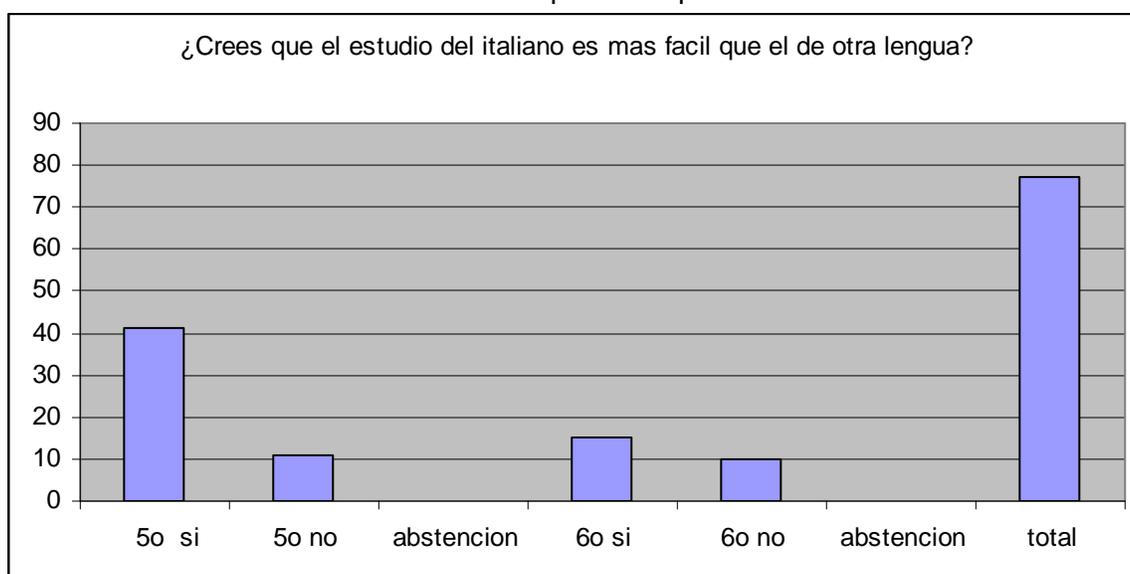
Si	no	abstención	si	no	abstención	total
41	11	00	20	03	02	77

Contestaron afirmativamente 61 alumnos que corresponde al 79.22%.



3. ¿Crees que el estudio del italiano es más fácil que el de otra lengua extranjera y puedes así obtener una calificación que ayude a mejorar y/o mantener tu promedio general de estudios?

Contestaron afirmativamente 56 alumnos que corresponde al 66.26 %.



4. ¿Qué crees que es lo que tus familiares piensan del aprendizaje del italiano como lengua extranjera en tu formación, aunque no lo digan expresamente?

Cuadro con las respuestas a las opciones de la pregunta 5.

Opciones	Veces sele		Total
	5º año (*)	6º año (**)	
5.1. Ayuda a tu formación como individuo.	31	18	49
5.2. Es útil.	31	16	47
5.3. Es necesario.	09	05	14
5.4. Es importante.	18	08	26

5.5. Les da lo mismo cualquier idioma.	03	00	03	
5.6. Los idiomas extranjeros no se usan aquí en México.	01	00	01	
Total	93	47	140	

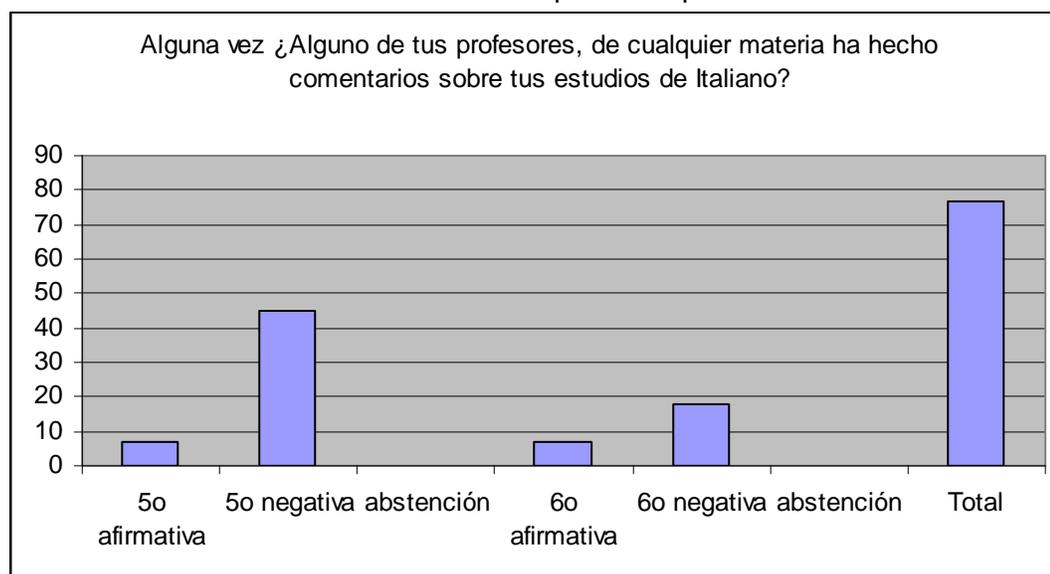
(*) Los alumnos de 5º año (93) seleccionaron de 1 a 4 opciones, en los de 6º (47) predominaron respuestas únicas. No hubo abstenciones.

5. Alguna vez ¿Alguno de tus profesores, de cualquier materia ha hecho comentarios sobre tus estudios de italiano?

Respuestas de 5º año (columnas 1, 2 y 3) y de 6º (columnas 4, 5 y 6)

afirmativa	Negativa	abstención	afirmativa	negativa	abstención	Total
07	45	00	07	18	00	77

Contestaron afirmativamente 14 alumnos que corresponde al 18.18 %.



¿Como cuáles?

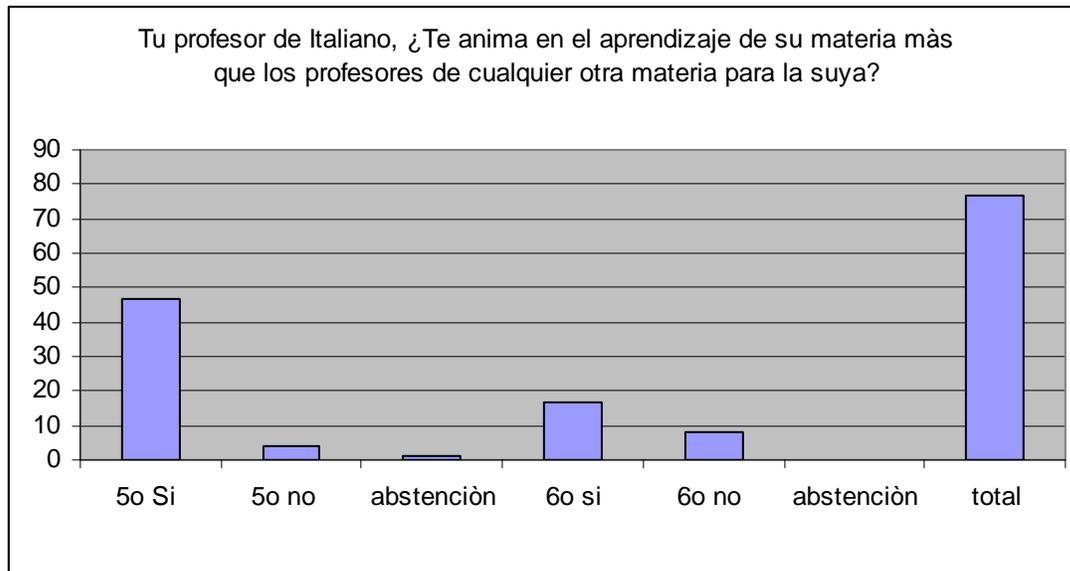
Opciones	Veces seleccionada		Total
	5º año	6º año	
6.1. El aprendizaje del italiano les da una visión del mundo.	02	04	06

6.2. El aprendizaje de una lengua extranjera como el italiano es siempre necesario para su formación profesional.	07	08	15
6.3. Sería mejor que hubiera solo enseñanza de inglés.	01	01	02
Total	10	13	23

6. Tu profesor de italiano, ¿te anima en el aprendizaje de su materia más que los profesores de cualquier otra materia para la suya?

Si	no	abstención	si	no	abstención	total
47	04	01	17	08	00	77

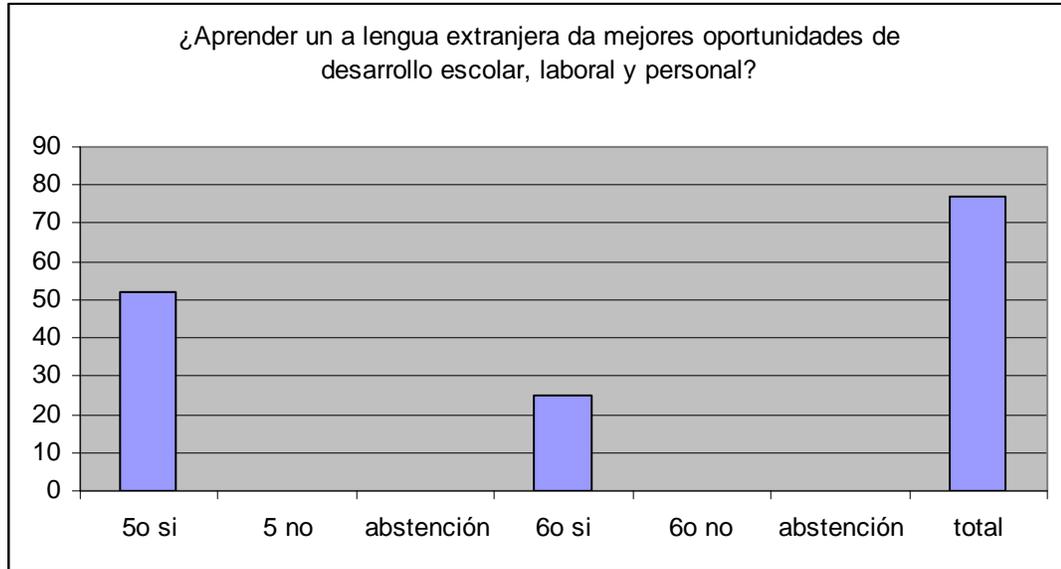
Contestaron afirmativamente 64 alumnos que corresponde al 83.1 %.



7. ¿Aprender una lengua extranjera da mejores oportunidades de desarrollo escolar, laboral y personal?

Si	no	abstención	si	no	abstención	total
52	00	00	25	00	00	77

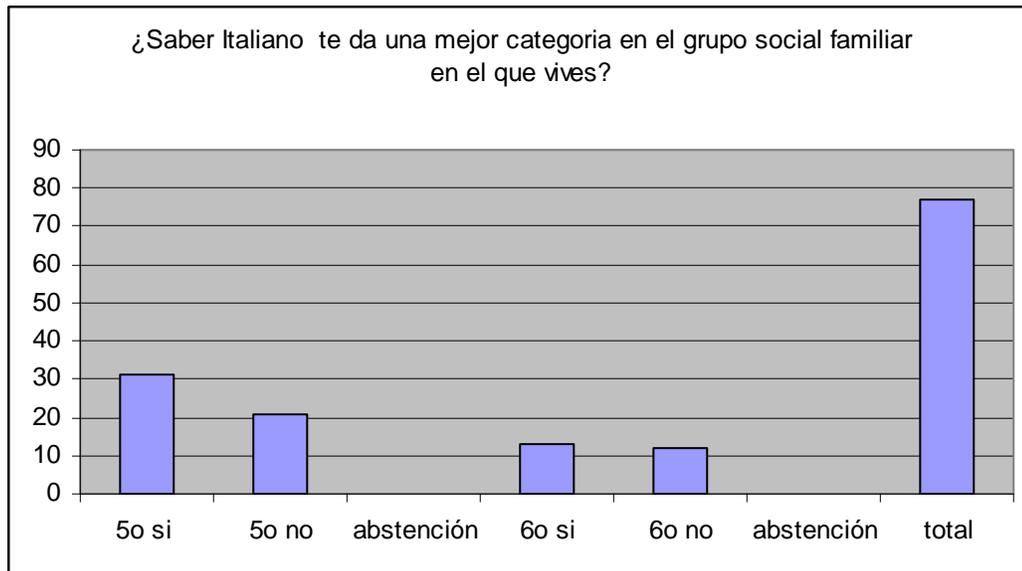
Contestaron afirmativamente 77 alumnos que corresponde al 100 %.



8. ¿Saber italiano te da una mejor categoría en el grupo social-familiar en el que vives?

	Si	no	abstención	si	no	abstención	total
31	21	00	13	12	00	77	

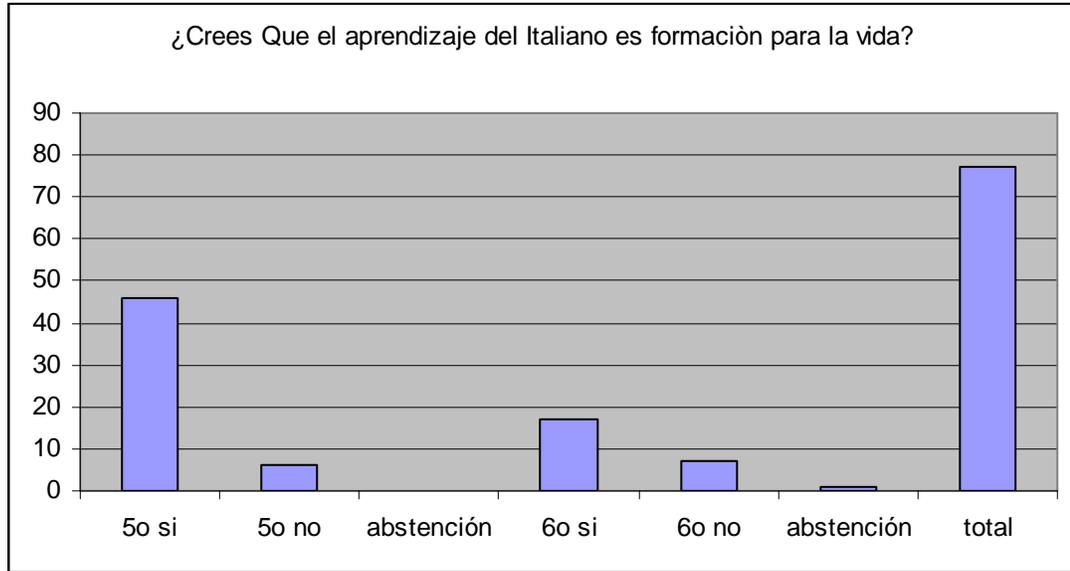
Contestaron afirmativamente 44 alumnos que corresponde al 57.7 %.



9. ¿Crees que el aprendizaje del italiano es formación para la vida?

	Si	no	abstención	si	no	abstención	total
46	06	00	17	07	01	77	

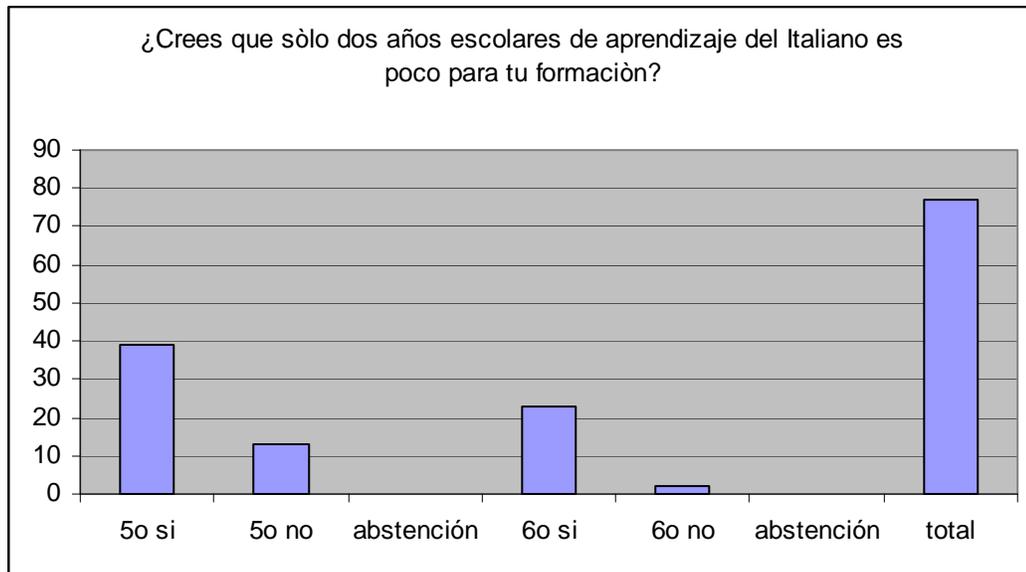
Contestaron afirmativamente 63 alumnos que corresponde al 81.81 %.



10. ¿Crees que sólo dos años escolares de aprendizaje del italiano es poco para tu formación?

Si	no	abstención	si	no	abstención	total
39	13	00	23	02	00	77

Contestaron afirmativamente 62 alumnos que corresponde al 81.5%.

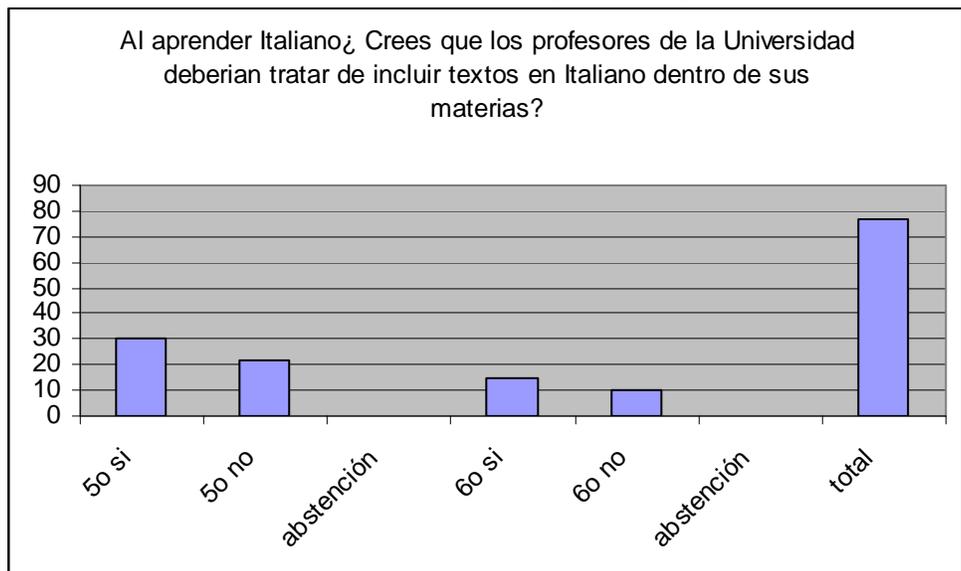


12. Al aprender italiano ¿Crees que los profesores de la universidad deberían tratar de incluir textos en italiano dentro de sus materias?

Si	no	abstención	si	no	abstención	total
----	----	------------	----	----	------------	-------

30	22	00	15	10	00	77
----	----	----	----	----	----	----

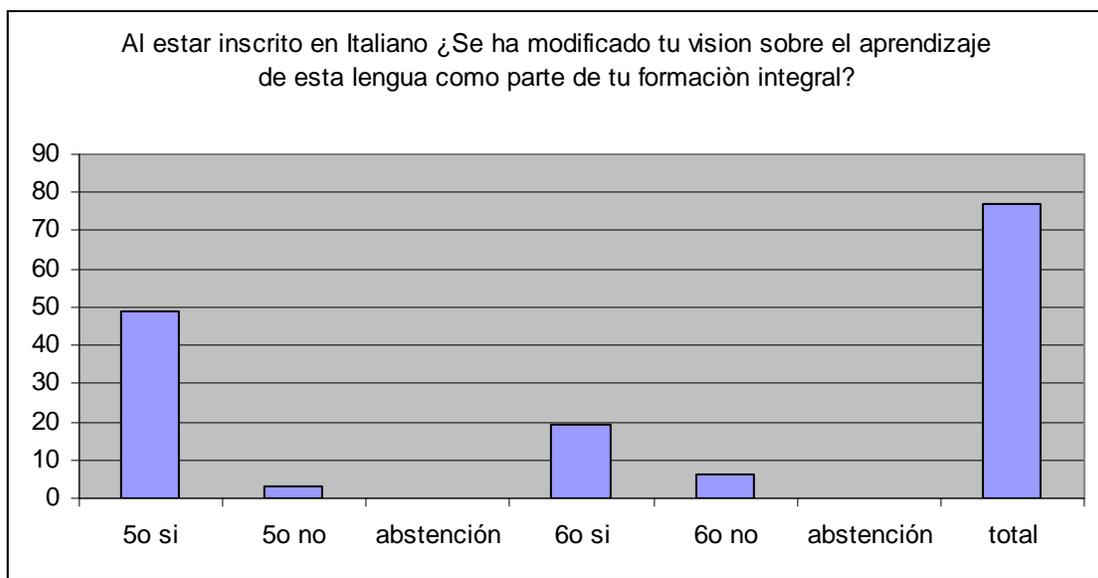
Contestaron afirmativamente 78 alumnos que corresponde al 57.8 %.



13. Al estar inscrito en italiano ¿Se ha modificado tu visión sobre el aprendizaje de esta lengua como parte de tu formación integral?

Si	no	abstención	si	no	abstención	total
49	03	00	19	06	00	77

Contestaron afirmativamente 120 alumnos que corresponde al 88.9 %.



Para tener una visión del comportamiento de las respuestas en su conjunto, se presenta el cuadro siguiente.

Cuadro: Respuestas de 5° (columnas 2, 3 y 4) y de 6° años (columnas 5, 6, y 7) a todas las preguntas

No. pregunta	afirmativa	negativa	abstención	afirmativa	negativa	abstención	Total
1.	38	14	00	22	03	00	77
2.	41	11	00	20	03	02	77
3.	41	11	00	15	10	00	77
4.	14	38	00	03	21	01	77
6.	07	45	00	07	18	00	77
7.	47	04	01	17	08	00	77
8.	52	00	00	25	00	00	77
9.	31	21	00	13	12	00	77
10.	46	06	00	17	07	01	77
11.	39	13	00	23	02	00	77
12.	30	22	00	15	10	00	77
13.	49	03	00	19	06	00	77
Total							

Nota: la pregunta 5 por tener otras opciones no se incluye.

Pregunta 5. ¿Qué crees que es lo que tus familiares piensan del aprendizaje del italiano como lengua extranjera en tu formación, aunque no lo digan expresamente?

Cuadro con las respuestas a las opciones de la pregunta 5.

Opciones	Veces seleccionada		Total
	5° año	6° año	
5.1. Ayuda a tu formación como individuo.	31	18	49
5.2. Es útil.	31	16	47
5.3. Es necesario.	09	05	14
5.4. Es importante.	18	08	26
5.5. Les da lo mismo cualquier idioma.	03	00	03
5.6. Los idiomas extranjeros no se usan aquí en México.	01	00	01
Total	93	47	140

Pregunta 6. Alguna vez ¿Alguno de tus profesores, de cualquier materia ha hecho comentarios sobre tus estudios de italiano?

Respuestas de 5° año (columnas 1, 2 y 3) y de 6° (columnas 4, 5 y 6)

afirmativa	Negativa	abstención	afirmativa	negativa	abstención	Total
07	45	00	07	18	00	77

Contestaron afirmativamente 14 alumnos que corresponde al 18.2 %.

¿Como cuáles?

6.1. El aprendizaje del italiano les da una visión del mundo. ()

6.2. El aprendizaje de una lengua extranjera como el italiano es siempre necesario para su formación profesional. ()

6.3. Sería mejor que hubiera solo enseñanza del inglés. ()

Opciones	Veces seleccionada		total
	5º año	6º año	
6.1. El aprendizaje del italiano les da una visión del mundo.	02	04	06
6.2. El aprendizaje de una lengua extranjera como el italiano es siempre necesario para su formación profesional.	07	08	15
6.3. Sería mejor que hubiera solo enseñanza del inglés.	01	01	02
Total	10	13	23

Anexo 6

Bloque 2. Género Masculino. Cualificación por pregunta de las respuestas al ¿Por qué?

Pregunta 2. ¿Si tú hubieras podido elegir la lengua extranjera, habrías elegido italiano?

2.1. ¿Por qué? Respuestas de 41 alumnos de 5º año de los 52 que contestaron afirmativamente.

2.1 ¿por qué? Respuestas de 20 alumnos de 6º año de los 25 que contestaron afirmativamente.

Categoría	Respuestas afirmativas de 5 año	Respuestas afirmativas de 6 año	Total
A. Me interesa	13	04	17
B. Es fácil	04	01	05
C. Me gusta	06	03	09
D. Me llama la atención	05	00	05
E. Me parece bonito	00	01	01
F. Referencia a Italia	02	00	02
G. Referencia al Inglés	05	03	08
H. Diversas	01	00	01
I. Por cursarlo en 5 año	00	01	01
J. Nueva lengua	04	06	10
K. Semejanza con el español	01	01	02
Total	41	20	61

2.1. ¿Por qué? Respuestas de 11 alumnos de 5º año de los 52 que contestaron negativamente.

2.1. ¿Por qué? Respuestas de 03 alumnos de 6º año de los 25 que contestaron negativamente.

Categoría	Respuestas negativas de 5º año	Respuestas negativas de 6º año	Total
-----------	--------------------------------	--------------------------------	-------

A. Preferencia por el inglés	04	02	06
B. Preferencia por otra lengua	03	01	04
C. Diversas	04	00	04
Total	11	03	14

Respuestas negativas 2 que en el por qué hay abstención. (02)

3.1. ¿Por qué? Respuestas de 41 alumnos de 5° año de los 52 que contestaron afirmativamente.

3.1. ¿Por qué? Respuestas de 15 alumnos de 6° año de los 25 que contestaron afirmativamente.

Categoría	Respuestas afirmativas de 5 año	Respuestas afirmativas de 6 año	Total
A. Parecido al Español	26	08	34
B. Es fácil	11	04	15
C. Me gusta	01	02	03
D. Diversas	03	00	03
E. Abstenciones	00	01	01
Total	41	15	56

3.1. ¿Por qué? Respuestas de 11 alumnos de 5° año de los 52 que contestaron negativamente.

3.1. ¿Por qué? Respuestas de 10 alumnos de 6° año de los 25 que contestaron negativamente.

Categoría	Respuestas afirmativas de 5 año	Respuestas afirmativas de 6 año	Total
A. Es difícil	01	05	06
B. Diversas	02	00	02
C. En relación con el inglés	01	01	02
D. En relación con otro idioma	00	00	00
E. Es fácil	00	00	00
F. Todas las lenguas son iguales	07	04	11
Total	11	10	21

4.1. ¿Por qué? Respuestas de 14 alumnos de 5° año de los 52 que contestaron afirmativamente.

4.1. ¿Por qué? Respuestas de 03 alumnos de 6° año de los 25 que contestaron afirmativamente.

Categoría	Respuestas afirmativas de 5° año	Respuestas afirmativas de 6° año	Total
A. El inglés es más importante	11	01	12
B. Es menos importante el italiano	00	02	02
C. Diversas	02	00	02
D. Es importante	01	00	01
Total	14	03	17

4.1. ¿Por qué? Respuestas de 38 alumnos de 5° año de los 52 que contestaron negativamente.

4.1. ¿Por qué? Respuestas de 21 alumnos de 6° año de los 25 que contestaron negativamente

Respuesta negativa (02) que en el por qué tuvo abstención.

Categoría	Respuestas afirmativas de 5° año	Respuestas afirmativas de 6° año	Total
A. Todas son importantes	10	03	13
B. Todas tienen la misma importancia	06	07	13
C. Cada una tiene su propia importancia	02	00	02
D. Referencia a la utilidad	03	02	05
E. Referencia favorable del Italiano	12	06	18
F. Referencia no favorable del Italiano	00	00	00
G. Más importante el Inglés	03	01	04
H. Diversas	02	02	04
Total	38	21	59

Pregunta 5. ¿Qué crees que es lo que tus familiares piensan del aprendizaje del Italiano como lengua extranjera en tu formación, aunque no lo digan expresamente?

	No. de veces seleccionada	No. de veces seleccionada	Total
Opciones	5° año	6° año	
5.1. Ayuda a tu formación como individuo	31	18	49
5.2. Es útil	31	16	47
5.3. Es necesario	09	05	14
5.4. Es importante	18	08	26
5.5. Les da lo mismo cualquier idioma	03	00	03
5.6. Los idiomas extranjeros no se usan aquí en México	01	00	01

Pregunta 6. Alguna vez ¿alguno de tus profesores, de cualquier material ha hecho comentarios sobre tus estudios de italiano?

6.1. ¿Como cuáles?

	No. de veces seleccionada	No. de veces seleccionada	Total
Opciones	5° año	6° año	
6.1. El aprendizaje del italiano les da una visión del mundo	02	04	06
6.2. El aprendizaje de una lengua extranjera como el italiano es necesario para su formación profesional	07	08	15
6.3. Sería mejor que hubiera solo enseñanza del Inglés	01	00	01
Total	10	12	22

7.1. ¿Por qué? Respuestas de 47 **alumnos** de 5° año de los 52 que contestaron afirmativamente

* El cuestionario tiene una abstención en esta pregunta.

* **Al aplicar el cuestionario se hizo hincapié en el error de digitación que tiene la pregunta por qué al poner la negación “no lo hace así”, de modo tal que los jóvenes hicieran caso omiso de ella.**

7.1. ¿Por qué? Respuestas de 17 alumnos de 6° año de los 25 que contestaron afirmativamente.

Categoría	Respuestas afirmativas de 5o año	Respuestas afirmativas de 6o año	Total
A. Profesora comprometida	23	12	35
B. Diversas	04	05	09
C. Abstenciones	20	00	20
Total	47	17	64

7.1. ¿Por qué? Respuestas de 04 **alumnos** de 5° año que contestaron negativamente de los 52.

* **Al aplicar el cuestionario se hizo hincapié en el error de digitación que tiene la pregunta por qué al poner la negación “no lo hace así”, de modo tal que los jóvenes hicieran caso omiso de ella.**

7.1. ¿Por qué? Respuestas de 08 alumnos de 6° año que contestaron negativamente de los 25.

Categoría	Respuestas negativas de 5° año	Respuestas negativas de 6° año	
A. Animan igual	02	02	04
B. Ambiguas	01	00	01
C. Profesores de otras materias animan más	00	05	05
D. Diversas	00	01	01
E. Abstenciones	01	00	01
F. Animan más	00	00	00
Total	04	08	12

8.1. ¿Por qué? Respuestas de 52 alumnos de 5° año de los 52 que contestaron positivamente.

8.1. ¿Por qué? Respuestas de 25 alumnos de 6° año de los 25 que contestaron positivamente.

Categoría	Respuestas afirmativas de 5° año	Respuestas afirmativas de 6° año	Total
A. Comprensión de otras culturas	02	01	03
B. Mejores oportunidades	24	18	42
C. Comunicación con otros	07	02	09
D. Superación personal	13	03	16
E. Por interés	00	00	00
F Por utilidad	03	00	03
G. Varias	03	01	04
Total	52	25	77

9.1. ¿Por qué? Respuestas de 31 alumnos de 5° año de los 52 que contestaron afirmativamente.

9.1. ¿Por qué? Respuestas de 13 alumnos de 6° año de los 25 que contestaron afirmativamente.

Categoría	Respuestas afirmativas de 5° año	Respuestas afirmativas de 6° año	Total
A. Dominio de un idioma más	06	02	08
B. Distingue	19	08	27
C. Útil	03	02	05
D. Diversas	03	01	04
E. Abstenciones	00	00	00
Total	31	13	44

9.1. ¿Por qué? Respuestas de 21 alumnos de 5° año de los 52 que contestaron negativamente.

9.1. ¿Por qué? Respuestas de 12 de 6° año de los 25 que contestaron negativamente.

Categoría	Respuestas negativas de 5° año	Respuestas negativas de 6° año	Total
A. Da igual no tiene que ver	11	02	13
B. Es sólo un idioma	03	03	06
C. Sólo tengo más conocimientos	04	03	07
D. Diversas	02	03	05
E. Preferencia por el inglés	00	00	00
F. Abstenciones	01	01	02
Total	21	12	33

10.1 ¿Por qué? Respuestas de 45 de 5° año de los 52 que contestaron afirmativamente.

10.1 ¿Por qué? Respuestas de 17 de 6° año de los 25 que contestaron afirmativamente.

Categoría	Respuestas afirmativas de 5° año	Respuestas afirmativas de 6° año	Total
A. Conocer otra cultura	03	01	04
B. Cultura general	06	06	12
C. Superación personal	09	05	14
D. Comunicación	02	00	02
E. Será útil	20	04	24
F. Diversas	04	01	05
G. Abstenciones	01	00	01
Total	45	17	62

10.1 ¿Por qué? Respuestas de 06 de 5° año de los 52 que contestaron negativamente.

10.1 ¿Por qué? Respuestas de 07 alumnos de 6° año de los 25 que contestaron negativamente.

Categoría	Respuestas negativas de 5° año	Respuestas negativas de 6° año	Total
A. Es un idioma más	03	03	06
B. Ayudan más otros idiomas y o materias	02	00	02
C. No es indispensable	00	03	03
D. Diversas	02	00	02
Total	07	06	13

En la pregunta 10 hubo una abstención en la respuesta de los jóvenes de 5° y una abstención en la respuesta de los jóvenes de 6°

11.1 ¿Por qué? Respuestas de 39 alumnos de 5° año de los 52 que contestaron afirmativamente.

11.1 ¿Por qué? Respuestas de 23 alumnos de 6° año de los 25 que contestaron afirmativamente.

Categoría	Respuestas afirmativas de 5° año	Respuestas afirmativas de 6° año	Total
A. Insuficiente para conocerlo completo	06	04	10
B. Debería se más tiempo	15	11	26
C. Aprendizaje incompleto	14	05	19
D. Diversas	04	03	07
Total	39	23	62

11.1 ¿Por qué? Respuestas de 13 alumnos de 5° año de los 52 que contestaron negativamente.

11.1 ¿Por qué? Respuestas de 2 alumnos de 6° año de los 25 que contestaron negativamente.

Categoría	Respuestas negativas de 5° año	Respuestas negativas de 6° año	Total
A. Depende cómo te enseñen	03	01	04
B. Tiempo suficiente	03	01	04
C. Lo básico es suficiente	02	00	02
D. Diversas	03	00	03
E. Interpretación equivocada	02	00	02
Total	13	02	15

12.1 ¿Por qué? Respuestas de 30 alumnos de 5° año de los 52 que contestaron afirmativamente.

12.1 ¿Por qué? Respuestas de 20 alumnos de 6° año de los 25 que contestaron afirmativamente.

Categoría	Respuestas afirmativas de 5° año	Respuestas afirmativas de 6° año	Total
A. Para mejorar su aprendizaje	13	11	24
B. Sería interesante y divertido	00	00	00
C. Diversas	02	04	06
D. Para aplicarlo	02	00	02
E. Referencia al Inglés	01	01	02
F. Para no olvidarlo	12	04	16
Total	30	20	50

12.1 ¿Por qué? Respuestas de alumnos de 5° año de los 52 que contestaron negativamente.

12.1 ¿Por qué? Respuestas de 5 alumnos de 6° año de los 25 que contestaron negativamente.

Categoría	Respuestas negativas de 5° año	Respuestas negativas de 6° año	Total
A. El Italiano no es fundamental	04	03	07
B. No lo llevan o lo saben todos	11	01	12
C. Diversas	04	03	07
D. Dominio básico	03	02	05
E. Abstenciones	00	01	01
Total	22	10	32

13.1 ¿Por qué? Respuestas de 49 alumnos de 5° año de los 52 que contestaron afirmativamente.

13.1 ¿Por qué? Respuestas de 19 alumnos de 6° año de los 52 que contestaron afirmativamente.

Categoría	Respuestas afirmativas de 5° año	Respuestas afirmativas de 6° año	Total
A. Entiende más cosas	08	03	11
B. Accesibilidad a las lenguas extranjeras (en particular el Italiano)	18	04	22
C. Abre muchas puertas	02	03	05
D. Despierta interés por el Italiano y su cultura	14	06	20
E. Superación personal	04	02	06
F. Diversas	03	01	04
G. Abstenciones	01	00	01
Total	50	19	69

13.1 ¿Por qué? Respuestas de 03 alumnos de 5° año de los 52 que contestaron negativamente.

13.1 ¿Por qué? Respuestas de 06 alumnos de 6° año de los 25 que contestaron negativamente.

Categoría	Respuestas negativas de 5° año	Respuestas negativas de 6° año	Total
A. Es importante para la formación	01	01	02
B. Sabía que era fácil y divertido	00	00	00
C. Abstenciones	02	05	07
D. Diversas	00	00	00
Total	03	06	09

Anexo 7

Bloque 3. Muestra completa. Cuantificación y cualificación por pregunta de respuesta afirmativa o negativa y de los ¿Por qué?

La muestra completa está integrada por 212 alumnos; 135 del género femenino y 77 del masculino. Para tener una visión integral de la información recabada, se presentan los resultados por género antecediendo a los de la muestra completa.

Pregunta 1. ¿Tú elegiste italiano como lengua extranjera dentro de las materias para este año escolar?

Respuestas de 5º año (columnas 1, 2 y 3) y de 6º (columnas 4, 5 y 6)

afirmativa	negativa	abstención	afirmativa	negativa	abstención	Total
60	17	00	49	09	00	135

Contestaron afirmativamente 109 **alumnas** que corresponde al 80.7 %.

Respuestas de 5º año (columnas 1, 2 y 3) y de 6º (columnas 4, 5 y 6)

afirmativa	negativa	abstención	afirmativa	negativa	abstención	Total
38	14	00	22	03	00	77

Contestaron afirmativamente 60 **alumnos** que corresponde al 57.14 %.

Respuestas de 5º año (columnas 1, 2 y 3) y de 6º (columnas 4, 5 y 6)

Afirmativa	negativa	abstención	afirmativa	negativa	abstención	Total
98	31	00	71	12	00	212

Contestaron afirmativamente 169 que corresponde al 79.7 %.

Pregunta 2. ¿Sí tú hubieras podido elegir la lengua extranjera, habrías elegido italiano?

Alumnas=135

Si	no	abstención	si	no	abstención	total
58	17	02	44	11	03	135

Contestaron afirmativamente 102 alumnos que corresponde al 76.3 %.

Alumnos=77; por lo tanto la muestra completa se conformó por 212 personas

Respuestas de 5º año (columnas 1, 2 y 3) y de 6º (columnas 4, 5 y 6)

Afirmativa	negativa	abstención	afirmativa	Negativa	Abstención	Total
41	11	00	20	03	02	77

Contestaron afirmativamente 61 **alumnos** que corresponde al 79.2 %.

Muestra completa 212 alumnos

Si	no	abstención	si	no	abstención	total
99	28	02	64	14	05	212

Contestaron afirmativamente 163 que corresponde al 76.8 %.

2.1. ¿Por qué?

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 163 respuestas afirmativas de 5º y 6º años de la muestra completa

Categoría	Respuestas afirmativas de 5 año	Respuestas afirmativas de 6 año	Total
A. Me interesa	27	13	40
B. Es fácil	14	05	19
C. Me gusta	15	19	34
D. Me llama la atención	13	02	15
E. Me parece bonito	06	02	08
F. Referencia a Italia	05	00	05
G. Referencia al Inglés	08	05	13
H. Diversas	06	03	09
I. Por cursarlo en 5 año	00	04	04
J. Nueva lengua	04	10	14
K. Semejanza con el español	01	01	02
Total	99	64	163

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 42 respuestas negativas de 5º y 6º años de la muestra completa.

Categoría	Respuestas negativas de 5° año	Respuestas negativas de 6° año	Total
A. Preferencia por el inglés	15	11	26
B. Preferencia por otra lengua	07	02	09
C. Diversas	06	01	07
Total	28	14	42

En particular respecto a las alumnas se abstuvieron de responder, dos de 5° año y tres de 6° y de los alumnos se abstuvieron 2. Por lo tanto las respuestas de la muestra completa fueron: 163 afirmativas+42 negativas+7 abstenciones=para un total de 212 personas que la integran.

Pregunta 3. ¿Crees que el estudio del italiano es más fácil que el de otra lengua extranjera y puedes así obtener una calificación que ayude a mejorar y/o mantener tu promedio general de estudios?

Si no abstención si no total

61	16	00	37	21	00	135
----	----	----	----	----	----	-----

Contestaron afirmativamente 98 **alumnas** que corresponde al 72.6 %.

Si no abstención si no abstención total

41	11	00	15	10	00	77
----	----	----	----	----	----	----

Contestaron afirmativamente 61 **alumnos** que corresponde al 79.2%.

Si no abstención si no total

102	27	00	52	31	00	212
-----	----	----	----	----	----	------------

Contestaron afirmativamente 162 que corresponde al 76.4%.

3.1. ¿Por qué?

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 154 respuestas afirmativas de 5º y 6º años de la muestra completa.

Categoría	Respuestas afirmativas de 5 año	Respuestas afirmativas de 6 año	Total
A. Parecido al Español	58	32	90
B. Es fácil	24	13	37
C. Me gusta	05	04	09
D. Diversas	15	02	17
E. Abstenciones	00	01	01
Total	102	52	154

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 58 respuestas negativas de 5º y 6º años de la muestra completa.

Categoría	Respuestas negativas de 5º año	Respuestas negativas de 6º año	Total
A. Es difícil	13	14	27
B. Diversas	06	04	10
C. En relación con el inglés	01	04	05
D. En relación con otro idioma	00	03	03
E. Es fácil	00	02	02
F. Todas las lenguas son iguales	07	04	11
Total	27	31	58

Por lo tanto las respuestas de la muestra completa fueron: 154 afirmativas+58negativas; para un total de 212 personas que la integran.

Pregunta 4. ¿Crees que es mas importante cualquiera de las otras lenguas extranjeras que se enseñan en la ENP 8, que el Italiano?

Si	no	abstención	si	no	abstención	total
15	62	00	13	45	00	135

Contestaron afirmativamente 28 **alumnas** que corresponde al 20.7 %.

Si	no	abstención	si	no	abstención	total
14	38	00	03	21	01	77

Contestaron afirmativamente 17 **alumnos** que corresponde al 22.0 %.

Muestra completa

Si	no	abstención	si	no	abstención	total
29	100	00	16	66	01	212

Contestaron afirmativamente 45 que corresponde al 21.2%.

4.1. ¿Por qué?

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 45 respuestas negativas de 5º y 6º años de la muestra completa.

Categoría	Respuestas negativas de 5º año	Respuestas negativas de 6º año	Total
A. El inglés es más importante	21	12	33
B. Es menos importante el italiano	03	03	06
C. Diversas	04	01	05
D. Es importante	01	00	01
Total	29	16	45

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 166 respuestas afirmativas de 5º y 6º años de la muestra completa.

Categoría	Respuestas afirmativas de 5º año	Respuestas afirmativas de 6º año	Total
A. Todas son importantes	30	19	49
B. Todas tienen la misma importancia	14	16	30
C. Cada una tiene su propia importancia	10	05	15
D. Referencia a la utilidad	10	03	13
E. Referencia favorable del Italiano	22	10	32
F. Referencia no favorable del Italiano	03	00	03
G. Más importante el Inglés	03	06	09
H. Diversas	08	07	15
Total	100	66	166

Por lo tanto las respuestas de la muestra completa fueron: 166 afirmativas+45 negativas+1 abstención; para un total de 212 personas que la integran.

Pregunta 5. ¿Qué crees que es lo que tus familiares piensan del aprendizaje del italiano como lengua extranjera en tu formación, aunque no lo digan expresamente?

Cuadro con las respuestas de la muestra completa a las opciones de la pregunta 5.

Opciones	No. de veces seleccionada	No. de veces seleccionada	Total
	5° año	6° año	
5.1. Ayuda a tu formación como individuo	81	50	131
5.2. Es útil	85	48	133
5.3. Es necesario	28	12	40
5.4. Es importante	53	27	80
5.5. Les da lo mismo cualquier idioma	08	09	17
5.6. Los idiomas extranjeros no se usan aquí en México	01	00	01
Total	256	146	402

Los alumnos de 5° año seleccionaron de 1 a 4 opciones, en los de 6° predominaron respuestas únicas. No hubo abstenciones.

Pregunta 6. Alguna vez ¿Alguno de tus profesores, de cualquier materia ha hecho comentarios sobre tus estudios de italiano?

Respuestas de 5° año (columnas 1, 2 y 3) y de 6° (columnas 4, 5 y 6)

afirmativa	Negativa	abstención	afirmativa	negativa	abstención	Total
19	58	00	18	40	00	135

Contestaron afirmativamente 37 **alumnas** que corresponde al 27.4 %.

afirmativa	Negativa	abstención	afirmativa	negativa	abstención	Total
07	45	00	07	18	00	77

Contestaron afirmativamente 14 **alumnos** que corresponde al 18.1 %.

Muestra total

afirmativa	Negativa	abstención	afirmativa	negativa	abstención	total
26	103	00	25	58	00	212

6.1. ¿Como cuáles?

	No. de veces seleccionada	No. de veces seleccionada	
Opciones	5° año	6° año	Total
6.1. El aprendizaje del italiano les da una visión del mundo	08	09	17
6.2. El aprendizaje de una lengua extranjera como el italiano es necesario para su formación profesional	18	24	42
6.3. Sería mejor que hubiera solo enseñanza del Inglés	05	00 (*)	05
Total	31	33	64

Nota. (*) Hubo una respuesta negando expresamente esta opción.

Pregunta 7. Tu profesor de italiano, ¿te anima en el aprendizaje de su materia más que los profesores de cualquier otra materia para la suya?

Si	no	abstención	si	no	abstención	total
60	17	00	47	11	00	135

Contestaron afirmativamente 107 **alumnas** que corresponde al 79.2 %.

Si no abstención si no abstención total

47	04	01	17	08	00	77
----	----	----	----	----	----	----

Contestaron afirmativamente 64 **alumnos** que corresponde al 83.1 %.

Muestra completa

Si	no	abstención	si	no	abstención	total
107	21	01	64	19	00	212

7.1. ¿Por qué crees que **no**(*) lo hace así? (*) Durante la aplicación se les avisó a los alumnos quitaran el no a la pregunta para que quedara en sentido positivo.

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 40 respuestas negativas de 5º y 6º años de la muestra completa.

Categoría	Respuestas negativas de 5º año	Respuestas negativas de 6º año	
A. Animan igual	13	07	20
B. Ambiguas	04	02	06
C. Profesores de otras materias animan más	02	06	08
D. Diversas	01	01	02
E. Abstenciones	01	03	04
Total	21	19	40

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 171 respuestas afirmativas de 5º y 6º años de la muestra completa.

Categorías	Respuestas afirmativas de 5º año	Respuestas afirmativas de 6º año	total
A. Profesora comprometida	58	39	97
B. Diversas	08	07	15
C. Abstenciones	41	18	59
Total	107	64	171

Pregunta 8. ¿Aprender una lengua extranjera da mejores oportunidades de desarrollo escolar, laboral y personal?

Si	no	abstención	si	no	abstención	total
77	00	00	58	00	00	135

Contestaron afirmativamente 135 **alumnas** que corresponde al 100 %.

Si	no	abstención	si	no	abstención	total
52	00	00	25	00	00	77

Contestaron afirmativamente 77 **alumnos** que corresponde al 100 %.

Muestra completa

Si	no	abstención	si	no	abstención	total
129	00	00	83	00	00	212

8.1. ¿Por qué?

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 212 respuestas afirmativas de 5° y 6° años de la muestra completa.

Categoría	Respuestas afirmativas de 5° año	Respuestas afirmativas de 6° año	Total
A. Comprensión de otras culturas	09	03	12
B. Mejores oportunidades	62	34	96
C. Comunicación con otros	14	12	26
D. Superación personal	35	23	58
E. Por interés	03	07	10
F Por utilidad	03	00	03
G. Varias	03	04	07
Total	129	83	212

Pregunta 9. ¿Saber italiano te da una mejor categoría en el grupo social-familiar en el que vives?

Si	no	abstención	si	no	abstención	total
46	30	01	37	21	00	135

Contestaron afirmativamente 83 **alumnas** que corresponde al 61.5 %.

Si	no	abstención	si	no	abstención	total
31	21	00	13	12	00	77

Contestaron afirmativamente 44 **alumnos** que corresponde al 57.1 %.

Muestra completa

Si	no	abstención	si	no	abstención	total
77	51	01	50	33	00	212

Contestaron afirmativamente 127 alumnos que corresponde al 59.9 %.

9.1. ¿Por qué?

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 127 respuestas afirmativas de 5º y 6º años de la muestra completa.

Categoría	Respuestas afirmativas de 5º año	Respuestas afirmativas de 6º año	Total
A. Dominio de un idioma más	17	06	23
B. Distingue	45	27	72
C. Útil	08	09	17
D. Diversas	07	07	14

E. Abstenciones	00	01	01
Total	77	50	127

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 51 respuestas negativas de 5° y 6° años de la muestra completa.

Categoría	Respuestas negativas de 5° año	Respuestas negativas de 6° año	Total
A. Da igual no tiene que ver	26	13	39
B. Es sólo un idioma	07	07	14
C. Sólo tengo más conocimientos	08	05	13
D. Diversas	06	07	13
E. Preferencia por el inglés	03	00	03
F. Abstenciones	01	01	02
Total	51	33	84

Pregunta 10. ¿Crees que el aprendizaje del italiano es formación para la vida?

Si	no	abstención	si	no	abstención	total
66	11	00	53	05	00	135

Contestaron afirmativamente 119 **alumnas** que corresponde al 88.1 %.

Si	no	abstención	si	no	abstención	total
46	06	00	17	07	01	77

Contestaron afirmativamente 63 **alumnos** que corresponde al ____ %.

Muestra completa

Si	no	abstención	si	no	abstención	total
112	17	00	70	12	01	212

10.1. ¿Por qué?

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 181 respuestas afirmativas de 5º y 6º años de la muestra completa.

Categoría	Respuestas afirmativas de 5º año	Respuestas afirmativas de 6º año	Total
A. Conocer otra cultura	18	11	29
B. Cultura general	13	13	26
C. Superación personal	28	17	45
D. Comunicación	06	05	11
E. Será útil	35	17	52
F. Diversas	10	06	16
G. Abstenciones	01	01	02
Total	111	70	181

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 29 respuestas negativas de 5º y 6º años de la muestra completa.

Categoría	Respuestas negativas de 5º año	Respuestas negativas de 6º año	Total
A. Es un idioma más	06	03	09
B. Ayudan más otros idiomas y o materias	05	00	05
C. No es indispensable	04	07	11
D. Diversas	03	01	04
Total	18	11	29

Pregunta 11. ¿Crees que sólo dos años escolares de aprendizaje del italiano es poco para tu formación?

Si	no	abstención	si	no	abstención	total
58	19	00	55	03	00	135

Contestaron afirmativamente 113 **alumnas** que corresponde al 83.7 %.

Si	no	abstención	si	no	abstención	total
39	13	00	23	02	00	77

Contestaron afirmativamente 62 **alumnos** que corresponde al 80.5%.

Muestra completa

Si	no	abstención	si	no	abstención	total
97	32	00	78	05	00	212

Contestaron afirmativamente 113 que corresponde al 83.7 %.

11.1. ¿Por qué?

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 175 respuestas afirmativas de 5º y 6º años de la muestra completa.

Categoría	Respuestas afirmativas de 5º año	Respuestas afirmativas de 6º año	Total
A. Insuficiente para conocerlo completo	21	15	36
B. Debería se más tiempo	27	24	51
C. Aprendizaje incompleto	42	31	73

D. Diversas	07	08	15
Total	97	78	175

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 37 respuestas negativas de 5° y 6° años de la muestra completa.

Categoría	Respuestas negativas de 5° año	Respuestas negativas de 6° año	Total
A. Depende cómo te enseñen	05	01	06
B. Tiempo suficiente	07	02	09
C. Lo básico es suficiente	08	00	08
D. Diversas	05	00	05
E. Interpretación equivocada	07	02	09
Total	32	05	37

Pregunta 12. Al aprender italiano ¿Crees que los profesores de la universidad deberían tratar de incluir textos en italiano dentro de sus materias?

Si	no	abstención	si	no	abstención	total
44	33	00	34	24	00	135

Contestaron afirmativamente 78 **alumnas** que corresponde al 57.8 %.

Si	no	abstención	si	no	abstención	total
30	22	00	15	10	00	77

Contestaron afirmativamente 78 **alumnos** que corresponde al 57.8 %.

Muestra completa

Si	no	abstención	si	no	abstención	total
74	55	00	49	34	00	212

12.1. ¿Por qué?

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 128 respuestas afirmativas de 5° y 6° años de la muestra completa.

Categoría	Respuestas afirmativas de 5° año	Respuestas afirmativas de 6° año	Total
A. Para mejorar su aprendizaje	33	18	51
B. Sería interesante y divertido	04	01	05
C. Diversas	05	11	16
D. Para aplicarlo	11	16	27
E. Referencia al Inglés	05	01	06
F. Para no olvidarlo	16	07	23
Total	74	54	128

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 89 respuestas negativas de 5° y 6° años de la muestra completa.

Categoría	Respuestas negativas de 5° año	Respuestas negativas de 6° año	Total
A. El Italiano no es fundamental	11	06	17
B. No lo llevan o lo saben todos	30	16	46
C. Diversas	10	09	19
D. Dominio básico	04	02	06
E. Abstenciones	00	01	01

Total	55	34	89
-------	----	----	----

Pregunta 13. Al estar inscrito en italiano ¿Se ha modificado tu visión sobre el aprendizaje de esta lengua como parte de tu formación integral?

Si	no	abstención	si	no	abstención	total
65	12	00	55	03	00	135

Contestaron afirmativamente 120 **alumnas** que corresponde al 88.9 %.

Si	no	abstención	si	no	abstención	total
49	03	00	19	06	00	77

Contestaron afirmativamente 68 **alumnos** que corresponde al 88.3 %.

Muestra completa

Si	no	abstención	si	no	abstención	total
114	15	00	74	09	00	212

Contestaron afirmativamente 188 alumnos que corresponde al 88.6 %.

13.1. ¿De qué manera?

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 189 respuestas afirmativas de 5º y 6º años de la muestra completa.

Categoría	Respuestas afirmativas de 5º año	Respuestas afirmativas de 6º año	Total
A. Entiende más cosas	14	08	22
B. Accesibilidad a las lenguas extranjeras (en particular el Italiano)	30	20	50

C. Abre muchas puertas	09	07	16
D. Despierta interés por el Italiano y su cultura	28	23	51
E. Superación personal	24	13	37
F. Diversas	08	03	11
G. Abstenciones	02	00	02
Total	115	74	189

Cuadro. Agrupamiento en categorías de las 24 respuestas negativas de 5º y 6º años de la muestra completa.

Categoría	Respuestas negativas de 5º año	Respuestas negativas de 6º año	Total
A. Es importante para la formación	03	01	04
B. Sabía que era fácil y divertido	03	00	03
C. Abstenciones	07	08	15
D. Diversas	02	00	02
Total	15	09	24