

Revista nuestraAmérica, eISSN 0719-3092, vol. 6, n.o 11,  
January-June, 2018, 149 - 169 Corriente nuestraAmérica desde  
Abajo (Chilecontacto@revistanuestramerica.cl) Recibido:  
15-09-2017 | Aceptado: 29-11-2017 Derechos de autor 2018:  
autor

# **Lengua, poder e identidad en el aprendizaje del inglés: el caso de estudiantes de la Sierra Norte de Puebla**

## **Idioma, poder e identidade na aprendizagem de inglês: O caso dos estudantes da Serra Norte de Puebla**

## **Language, Power, and Identity in Learning English: the Case of Students from the Sierra Norte de Puebla**

*Colette Despagne 1*

1 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México  
a colette.despagne@gmail.com

### **Resumen**

Este estudio de caso etnográfico crítico se basa en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera en México por parte de estudiantes indígenas y mestizos originarios de la Sierra Norte de Puebla. El objetivo del estudio es, por una parte, identificar y comprender los factores que contribuyen a generar los desafíos que estos estudiantes deben afrontar al aprender inglés, y por otra, analizar los factores que influyen en el compromiso de los estudiantes para aprender la lengua. La investigación se enmarca en el área de lingüística aplicada (crítica) y en las teorías postcoloniales para entender el contexto socio-histórico en el cual se sitúan los estudiantes al aprender inglés, y cuestionar las relaciones de poder y las desigualdades entre lenguas y culturas en México.

Palabras clave: aprendizaje del inglés; población indígena; México; postcolonialismo;  
lingüística aplicada crítica

### **Resumo**

Este estudo de caso etnográfico crítico baseia-se no processo de aprender inglês como língua estrangeira no México por estudantes indígenas e mestiços da Serra Norte de Puebla. O objetivo do estudo é, por um lado, identificar e compreender os fatores que contribuem para gerar os desafios que esses alunos devem enfrentar ao aprender inglês e, por outro lado, analisar os fatores que influenciam o compromisso dos alunos em aprender a língua. A pesquisa enquadra-se na área das teorias lingüísticas aplicadas (críticas) e pós-coloniais para entender o contexto sócio-histórico em que os alunos são colocados para aprender inglês e questionar as relações de poder e as desigualdades entre as línguas e as culturas no México

Palavras-chave: aprendizado de língua inglesa; população indígena; México; pós-colonialismo; linguística crítica aplicada

### Abstract

This critical ethnographic case study is based on the process of learning English as a foreign language in Mexico by indigenous and mestizo students from the Sierra Norte de Puebla. The objective of the study is, on the one hand, to identify and understand the factors that contribute to generate the challenges that these students must face when learning English, and on the other, to analyze the factors that influence the students' commitment to learn the language. The research is framed in the area of applied linguistics (critical) and postcolonial theories to understand the socio-historical context in which students are placed when learning English, and to question power relations and inequalities between languages and cultures in Mexico.

Keywords: learning English; indigenous population; Mexico; post-colonialism; critical applied linguistics

### Introducción

Desde tiempos coloniales, las poblaciones indígenas, tanto en México como en otras partes del mundo han vivido procesos de exterminación, de explotación, de segregación y de asimilación hacia la cultura dominante. En México, los resultados de esta opresión y del discurso colonial, definido como el conjunto de prácticas lingüísticas que crean y refuerzan la dominancia occidental (Hall 1996), pueden observarse en las creencias relacionadas con las jerarquías sociales y raciales (Carrillo Trueba, 2009). Esta opresión se percibe también en la gran desigualdad tanto educativa como laboral que sufren las poblaciones indígenas y rurales (Schmelkes 2006) en México tal como lo demuestran los resultados del informe 2016 del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL): 58.2% de la población en áreas rurales se encuentra en situación de pobreza, un indígena con educación superior completa tiene apenas 17% de probabilidades de encontrar un empleo calificado y solamente 3.5% de la población indígena mayor de 15 años recibe más de tres salarios mínimos.

El presente estudio se enfoca en un grupo de 56 estudiantes originarios de las micro regiones de la Sierra Norte de Puebla inscritos en un programa de apoyo llamado Apoyo para el Desarrollo Educativo (ADE)[1] que ofrece becas a jóvenes de esta zona para llevar a cabo estudios de educación superior en una universidad privada en México que llamaremos Universidad Autónoma (UA) en este artículo. No todos los participantes se auto identificaron como indígenas; algunos eran bi y/o multilingües en náhuatl y/o totonaco y español y otros eran monolingües en español. Todos recibieron becas del 100% para estudiar en la UA con el propósito de poder contrarrestar el rezago educativo. Sin embargo, los registros de la UA indicaron que los estudiantes ADE presentaban promedios mucho más

bajos en los exámenes oficiales de inglés en comparación con los demás estudiantes de la universidad, lo que nos llevó a preguntarnos ¿cuál era la razón de esta discrepancia?

Ambos grupos recibieron exactamente la misma instrucción basada en la autonomía de aprendizaje en lenguas cuyo objetivo es desarrollar estrategias de aprendizaje durante seis semestres antes de que los alumnos tengan que presentar el examen final.

A nivel social, hablar inglés en México es percibido como un capital cultural asociado a poder y estatus (Bourdieu 2001). Sin embargo, el inglés también ha sido vinculado con imperialismo, explotación y discriminación por la relación socio histórica de México con los Estados Unidos (Despagne 2010). Considerando lo anterior, es necesario analizar la realidad sociolingüística de México y los desafíos socioculturales que enfrentan los alumnos ADE cuando aprenden el inglés como lengua “global” o “internacional” para poder así entender sus resultados cuando intentan comprometerse con el aprendizaje del idioma.

Este estudio de caso etnográfico crítico usó dos lentes teóricos para entender los desafíos de los estudiantes ADE al aprender inglés: teorías de la lingüística aplicada y de la lingüística aplicada crítica que sirvieron para analizar el micro contexto del departamento de lenguas de la UA donde los alumnos aprenden el inglés, y teorías de postcolonialismo que sirvieron para entender el macro contexto socio histórico en el cual viven.

### **Enfoques teóricos: Lingüística aplicada (crítica) y postcolonialismo**

El departamento de lenguas de la UA adoptó a la autonomía de aprendizaje desde un enfoque psicológico (Holec 1981; Chamot & O'Malley 1994;

Little 2007) como eje rector pedagógico para la impartición de clases de idiomas en su contexto. Lo que se buscó entender fue si este tipo de autonomía de aprendizaje respondía a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes ADE. La autonomía de aprendizaje no es un concepto nuevo. Ha estado muy presente en las filosofías educativas globales desde hace mucho tiempo pero Holec (1981) fue pionero en introducir este concepto en el ámbito de la enseñanza de lenguas, lo que él definió como “la habilidad de responsabilizarse de su propio aprendizaje” (Holec 1981, 3).

Dicha habilidad se puede analizar desde dos grandes enfoques: el enfoque psicológico y el enfoque crítico (Benson 1997; Oxford 2003). Por un lado, los seguidores del enfoque psicológico perciben a la autonomía de aprendizaje como a una capacidad que se debe desarrollar en el salón de clase donde los profesores enseñan el uso de estrategias de aprendizaje cognitivas, meta cognitivas y socio afectivas. Este enfoque busca la transformación interna de los estudiantes (Little, 2007). Por otro lado, el enfoque crítico de la autonomía de aprendizaje en la enseñanza de lenguas, busca de igual manera una transformación individual, pero también una transformación social. El enfoque crítico define a la autonomía de aprendizaje como “el control tanto de los procesos como del contenido del aprendizaje” (Benson 1997, 19). Este estudio toma en cuenta ambos enfoques ya que el lente psicológico permite entender los documentos oficiales tales como los programas de estudio del departamento de lenguas y la pedagogía de enseñanza, y el enfoque crítico permite analizar los factores que contribuyen al compromiso que desarrollan los estudiantes con su propio aprendizaje del inglés.

Desde el enfoque crítico, Norton Peirce (1995) desarrolló la noción de “compromiso”[2] en el

aprendizaje de lenguas. Esta noción busca entender la motivación del estudiante en aprender una lengua y al mismo tiempo, las relaciones de poder entre lenguas y culturas insertadas en los contextos micro y macro en los cuales se desarrollan los alumnos. Desde esta perspectiva, la noción de “compromiso” nos permite observar y analizar cómo los alumnos ADE logran negociar las relaciones de poder con sus maestros y compañeros en el salón de clase. Esta noción de compromiso con el aprendizaje se relaciona estrechamente con la noción de identidad definida como “lugar de lucha” y de negociaciones (Toohey & Norton 2003, 69) ya que el sentido de sí mismos de los estudiantes cambia a lo largo de los cuatro años de estudio en la UA.

Estas luchas y negociaciones nos permitieron, por un lado, entender cómo las identidades locales, nacionales, rurales urbanas y globales de los estudiantes pueden ayudar a desarrollar este compromiso por aprender el inglés, y del otro, entender qué tanto el compromiso con el aprendizaje mismo dependerá en cómo se posicionan y son posicionados en estos espacios múltiples. La negociación en estos espacios múltiples puede llevarlos a que adopten enfoques de aprendizaje en lenguas que les permita usar estrategias de aprendizaje pluralistas (Candelier 2012) o estrategias de aprendizaje monolíticas (García & Sylvan 2011). El enfoque pluralista percibe a todos los idiomas hablados por una persona como a un todo, es decir como a un conjunto de competencias únicas y diversas que el individuo puede usar en diferentes situaciones comunicativas y de aprendizaje (Coste & Simon 2009). Este conjunto de competencias que Cook (1992) también llama competencias múltiples, se refiere a las competencias plurilingües y/o pluriculturales de cada individuo. El enfoque monolítico, por el contrario, percibe a todos los idiomas hablados por

un individuo como la suma de competencias separadas en cada una de las lenguas y piensa que no se pueden usar al aprender una nueva lengua. En otras palabras, la percepción que los estudiantes tendrán de sí mismos, es decir, su identidad propia, les posibilitará, o no, en usar sus competencias múltiples al momento de aprender el inglés, o cualquier otra lengua.

Un segundo conjunto de teorías utilizadas para este estudio se relaciona con el postcolonialismo y tiene como objetivo entender las identidades subalternas es decir, personas o grupos que están geográfica, política y/o socialmente fuera de las estructuras hegemónicas del poder, como es el caso de los participantes en este estudio, ya que provienen de las regiones más pobres de la Sierra Norte de Puebla. La noción de identidad es importante, no sólo en lingüística aplicada crítica como se ha mencionado anteriormente, sino también en el contexto mexicano más amplio, ya que la cultura mexicana no puede ser definida de manera homogénea. Por lo tanto, las identidades de los participantes en este estudio se percibieron como una intersección entre culturas, tiempos y espacios (entre las culturas y las lenguas locales de los estudiantes, la identidad mestiza del estado-nación mexicano y el español, y las fuerzas globales del inglés).

Este estudio se centra específicamente en el postcolonialismo latinoamericano para buscar patrones de relaciones de poder entre los idiomas y las culturas que forman parte de la vida cotidiana de los estudiantes. Estas teorías ayudaron a analizar si los estudiantes cuestionan o no las bases monoculturales y monolingüísticas hegemónicas del estado-nación mexicano (un idioma, una identidad), los planes de estudio y las metodologías de enseñanza del departamento de lenguas de la UA, y las fuerzas globales

relacionadas con el idioma inglés dentro del contexto mexicano. Por lo mismo, el análisis de este trabajo se centró en tres nociones principales: legados coloniales, modernidad y colonialidad del poder.

De acuerdo con Mignolo (2005), los legados coloniales se refieren a las relaciones que existen entre el inicio del proceso histórico colonial y la etapa actual. Las entrevistas y las observaciones llevadas a cabo para este estudio determinaron si la forma de pensar de los estudiantes integra el legado del discurso colonial con referencia al lenguaje y a las jerarquizaciones culturales. La segunda noción, la modernidad, se define como racionalidad, pensamiento abstracto y ciencia (Mignolo, 2005). Esta noción ayudará a determinar si los estudiantes perciben el inglés como el idioma de la modernidad, y si piensan que al aprender inglés pueden acceder al mundo "racional", "moderno" y "desarrollado" de las culturas occidentales. La tercera noción, colonialidad del poder (o sea, la relación colonial actual y cotidiana entre México, Europa y América del Norte) (Mignolo 2005) define cómo los estudiantes ADE perciben las relaciones de poder en sus vidas cotidianas en la UA y cómo manejan las relaciones de poder con sus compañeros que no son miembros del grupo ADE en el salón de clase de inglés. Estas tres nociones, legado colonial, modernidad y colonialidad del poder, determinarán cómo funcionan las relaciones de poder en la vida cotidiana de los estudiantes ADE y en el salón de clases de inglés. De la misma forma, determinarán cómo estas relaciones influyen en la construcción de la identidad de los estudiantes ADE.

Entrelazar las teorías antes mencionadas con el marco metodológico permitió responder a la siguiente pregunta de investigación:



¿Por qué los estudiantes ADE no responden favorablemente al enfoque psicológico de autonomía de aprendizaje en la enseñanza del inglés, mientras que los estudiantes que no son parte del grupo ADE, sí obtienen resultados favorables?

Dicha pregunta se apoya en las siguientes dos preguntas adicionales:

1. ¿Cómo los participantes ADE perciben su proceso de aprendizaje del inglés?
2. ¿Cómo llegan los participantes ADE a comprometerse con su aprendizaje del inglés?

Los dos conjuntos teóricos sirvieron para vincular los contextos macro y micro que influyen en el aprendizaje del inglés de los participantes. También sirvieron para entender las influencias socio-históricas subyacentes con las cuales se enfrentan los estudiantes indígenas y no indígenas de comunidades rurales pobres de México.

## Metodología

Esta investigación es un estudio de caso etnográfico crítico porque se concentra en un caso específico que, por un lado, examina las influencias sociales, políticas e históricas del contexto (Stake 2005), y por el otro, ubica a los participantes en su propio mundo socio-político e histórico (Denzin & Lincoln 2005). Al mismo tiempo es un estudio de caso porque las preguntas de investigación son exploratorias y el fenómeno es un evento contemporáneo (Yin 2006) y sigue un enfoque etnográfico porque se basa en entrevistas y observaciones durante un año en el campo.

El estudio también es crítico ya que su objetivo es lograr justicia social al posicionar la voz de los 15 participantes en este estudio en oposición al discurso dominante (es decir, el discurso de las políticas sociolingüísticas mexicanas y de las

ideologías de la UA). Todos los estudiantes del programa fueron invitados a participar en el estudio durante una reunión general donde se presentaron los puntos principales de la investigación. En esta reunión se insistió sobre el hecho de que el estudio debía ser realizado en colaboración con los mismos estudiantes del programa si realmente queríamos entender sus desafíos al aprender el inglés. Los 15 estudiantes que eligieron participar lo hicieron por interés propio y fueron divididos en dos grupos. Nueve de ellos participaron en la recopilación de datos y seis en el análisis. La participación en la recopilación o en el análisis dependió en gran medida en la preferencia y la disponibilidad de los mismos estudiantes.

## **Participantes en la recolección y en el análisis de datos**

En este artículo no se presentan a todos los participantes por cuestiones de espacio. Sin embargo, los nueve estudiantes que participaron en la recolección de datos estudiaron en diferentes licenciaturas tales como mercadotecnia, ciencias políticas, derecho, agricultura, contaduría, finanzas, pedagogía e ingeniería ambiental. Cinco de ellos se autodefinieron como indígenas bilingües. Crecieron en un contexto donde se hablaba náhuatl o totonaco en casa y español en la escuela. Tres de ellos percibieron el náhuatl como su primera lengua y el español como la lengua de poder y de asimilación. Los otros dos hablan totonaco en casa y fueron a una escuela bilingüe intercultural (tononaco/español) donde desarrollaron literacidad en ambos idiomas. Otros dos estudiantes se autoidentificaron como indígenas monolingües. Se sintieron identificados con las culturas indígenas pero sus padres ya no les enseñaron la lengua. Otros dos estudiantes se

autodenominaron como mestizas. Hubo un largo silencio cuando se les preguntó cómo se identificaban. Nunca nadie les había hecho tal pregunta y no querían ser percibidos como indígenas.

Los seis participantes en el análisis de datos fueron estudiantes de semestres más avanzados y la mayoría de ellos ya habían acreditado la materia de inglés. Por lo mismo, ya había vivido todo el proceso de aprendizaje de la lengua y tenían más experiencia al respecto. Tres de ellos se auto identificaron como estudiantes indígenas bilingües y hablaban náhuatl en casa y en su comunidad. Un estudiante se auto identificó como indígena monolingüe y los otros dos como mestizos monolingües aunque se sentían muy empáticos con la cultura indígena por el contexto socio cultural en el cual vivían.

Como lo hemos mencionado anteriormente, las voces de todos los participantes, tanto de la recolección de datos como en el análisis, se contrapusieron al discurso dominante. Dicho posicionamiento se realizó mediante el uso de métodos múltiples que buscaron analizar diferentes realidades, prácticas e interpretaciones tanto de los mundos globales, nacionales como locales de los estudiantes. Dichos métodos muestran la “diversidad de percepciones” (Stake 2005, 454) al combinar:

- El discurso dominante que fue analizado mediante la lectura de documentos institucionales a nivel nacional y local, entrevistas con maestros y administrativos y observaciones del contexto durante todo un año.

- Las voces y narrativas de los estudiantes que fueron registradas mediante tres entrevistas semi guiadas de hora y media con los nueve participantes en la recolección de datos y mediante dos observaciones de clases de inglés con cada uno de

los nueve participantes. Las observaciones de clases se enfocaron en lo que los estudiantes contaron durante las entrevistas. Por lo mismo, las voces de los estudiantes fueron integradas tanto en las entrevistas, como en las observaciones.

## **Análisis de datos y criterios para interpretar los resultados**

El objetivo metodológico de este trabajo fue iniciar un proceso de descolonización de la investigación occidental al seguir la metodología descolonizadora de Smith (1999) que busca “interpretar los datos de la vida de otras personas” en colaboración con “el otro” (Dodson, Piatelli & Schmalbauer 2007, 822). Por lo mismo, se buscó que los participantes se involucraran no solamente en la recolección de datos, lo que se hace normalmente, sino también en el análisis de sus propios datos para poder crear así un proceso colaborativo y participativo. Al integrar las voces de los participantes en los procesos de análisis, este estudio buscó oponerse justamente a lo que denuncian las teorías poscoloniales, es decir al hecho de que el occidente siempre haya sido representado como el único creador de conocimiento y que el resto del mundo sea el receptor pasivo de dicho conocimiento (Castro Gómez 2008). Considerando lo anterior, los datos fueron analizados al seguir dos fases, una inductiva y otra deductiva.

En la fase inductiva, busqué primero los conceptos, las tipologías y los temas de los mismos participantes, y luego los conecté con las categorías del marco teórico. Esta parte del análisis representa por lo mismo mis propias tipologías como investigadora y las de los participantes en el estudio. Después de haber terminado este primer análisis, lo enseñé a los

participantes del segundo grupo de seis estudiantes que no participaron en la recolección de datos. Con este segundo grupo de participantes se formó un Grupo de Enfoque Participativo (GEP), un enfoque innovador que usaron Dodson, Piatelli y Schmalzbauer (2007) para analizar las experiencias de vida y las subjetividades de grupos marginalizados. El objetivo de la creación de los GEP fue verificar si los participantes 1) sentían que sus percepciones habían sido tomadas en cuenta en el análisis inductivo y 2) probar y criticar mi primer análisis.

Durante todo este proceso, los participantes del GEP agregaron información que yo no había percibido y criticaron algunas de mis suposiciones, tales como pensar que todos los integrantes del programa ADE eran estudiantes indígenas. En otras palabras, los participantes del GEP criticaron y reinterpretaron mis “malas interpretaciones” occidentales (Dodson et al. 2007, 826) y colaboraron en la creación de un conocimiento glocalizado, es decir, una mezcla de conocimiento global y local, una de las reivindicaciones postcoloniales de este estudio. Los resultados de este conocimiento glocalizado se muestran a continuación.

## Resultados

Los resultados que aparecen a continuación se dividen en dos secciones principales que buscan responder a las preguntas de investigación. La primera sección responde a la pregunta de cómo los participantes ADE perciben su contexto macro, la modernidad, la colonialidad y las lenguas que existen en su contexto. La segunda sección se enfoca en cómo las comunidades imaginadas de los participantes ayudaron a que pudieran negociar sus identidades múltiples y cómo dicha negociación les dio la posibilidad de comprometerse con el estudio

del inglés como lengua “internacional”. Estos resultados son el reflejo no solamente de la voz de la investigadora pero también y sobre todo de la voz de los participantes en este estudio. Ambas voces fueron verificadas y comprobadas por los miembros del GEP.

Pregunta 1: ¿Cómo los participantes ADE perciben su proceso de aprendizaje del inglés?

La respuesta a esta pregunta analiza primero cómo las percepciones macro de los estudiantes y sus ideologías lingüísticas fueron construidas con base en los legados coloniales de México. Luego, analiza el micro contexto del departamento de lenguas de la UA, y finalmente, se enfoca en cómo las percepciones de los contextos macro y micro impactan en su proceso de aprendizaje del inglés.

#### Legados coloniales y percepciones lingüísticas

Las percepciones que los participantes tienen de su contexto macro evidencian la gran influencia de los legados coloniales en sus vidas. Como lo menciona Elena, “para poder entrar a la modernidad, tenemos que hablar inglés. El inglés y la modernidad son lo mismo. Los dos representan a los Estados Unidos.” En general, todos los participantes piensan que para ser parte del mundo moderno y tener acceso a la tecnología, es decir, para tener acceso a la modernidad, deben cambiar algo en sus vidas actuales. Percibieron que este cambio era algo impuesto desde afuera. Como lo mencionó Trinidad: “Para mí, para volverme moderna o para formar parte del mundo moderno, tengo que cambiar. Es un cambio porque no es algo que parte de mí.”

Gabriela mencionó que “la modernidad requiere también un cambio externo, no viene de mí, viene de la globalización.” Arturo confirmó que para los estudiantes del GEP, la modernidad “es adaptarse a la globalización.” Trinidad agregó que este cambio

no es algo obligatorio – uno puede aceptarlo o no: “modernizarse requiere mucho trabajo pero también creo que depende de uno mismo. Depende si uno realmente quiere cambiar, si uno realmente lo necesita. No te pueden obligar a hacerlo.” La mayoría de los participantes relacionan la modernidad con los Estados Unidos, el inglés, el desarrollo tecnológico y con un cambio que sienten que el mundo externo les impone. En otras palabras, los estudiantes ADE sienten que tienen que moverse primero de una identidad local a una identidad nacional y luego a una identidad más “global” si quieren ser parte del mundo “moderno”.

La forma en cómo los participantes definen la modernidad implica una relación de colonialidad. Tal como lo menciona Elena: “Siento que los autores ingleses tienen más experiencia y que saben más.” Gabriela también agregó lo siguiente:

Yo estudio mercadotecnia y es algo globalizado. Además, los Estados Unidos están al lado y tienen una gran influencia sobre México. Por eso el conocimiento viene de allá. Así es y por eso mismo tengo que aprender inglés.

Gabriela es muy consciente de que el inglés representa conocimiento y poder, un poder que no parece cuestionar para nada. También Frida relacionó el conocimiento al poder y al inglés. Para ella, “el inglés es una lengua global y moderna. Si pudiera hablar inglés, la gente en mi comunidad me reconocería como alguien que sabe más.” En general, podemos observar que los participantes creían en la superioridad del conocimiento occidental en comparación con el conocimiento generado en México (Mignolo 2005).

Al parecer, los legados coloniales tienen una influencia importante sobre cómo los participantes perciben su contexto macro ya que se encuentran claramente insertados en una relación desigual de

poderes entre “el centro” – los países que detienen la creación de conocimiento – y las naciones “periféricas” como México donde en muchas ocasiones se importa el conocimiento desde los Estados Unidos, Canadá o Europa. Estos legados coloniales también influyen en cómo los participantes perciben a los idiomas que cohabitan en su contexto. Los estudiantes entrevistados percibían generalmente a las lenguas indígenas como parte de su pasado y de su presente. Sin embargo, ninguno de ellos las relacionó con el futuro ni las percibió como lenguas modernas. Ángel comentó lo siguiente por ejemplo: “¿Modernidad y náhuatl? Mmmh, no.... El náhuatl está desapareciendo. El español, no.” Blanca confirmó la perspectiva de Ángel al decir que “el totonaco no es una lengua moderna. No es actual.” Cuando se les preguntó sobre el español, Frida dijo que

... para mí, el español es una lengua universal porque todo mundo la habla. También es la lengua oficial de México porque poca gente habla alguna lengua indígena. Aquí en la universidad por ejemplo, no podemos hablar lenguas indígenas. Nadie nos entiende. Tenemos que hablar español.

Los estudiantes percibían el español como una lengua puente que permitía a mexicanos de diferentes culturas comunicarse entre ellos. Blanca lo ejemplificó al decir que el “español es como un puente. Me conecta con el mundo exterior a mi comunidad. Siento como si viviera en medio de los dos idiomas, el Totonaco y el español.” Los estudiantes también percibieron el español como el idioma de asimilación y de unidad nacional. Jorge afirmó por ejemplo que tuvo que “aprender español en la escuela cuando tenía 5 años porque era obligatorio. Mi profesor no hablaba náhuatl.” En lo que respecta al inglés, aunque los participantes percibían la lengua como impuesta, tanto a nivel nacional como a nivel local mediante los procesos



de modernidad y de colonialidad, consideraban también que hablar inglés representaba su mayor capital cultural. Ángel dijo:

Cuando pienso en el inglés, pienso en poder y en dinero. Cuando las personas emigran a los Estados Unidos, envían dinero a casa y en los Estados Unidos tienen casas bonitas. . . tienen mejores condiciones de vida, comen mejor, se visten mejor y tienen mejores oportunidades.

Los estudiantes ADE consideran que hablar inglés es una meta que necesitan alcanzar para llegar a ser parte del mundo "moderno"; como dijo Trinidad, "el inglés es modernidad porque es algo que me llegó, a lo que tengo que adaptarme." Con base en estas percepciones, podemos ver que los legados coloniales están profundamente insertados en las representaciones lingüísticas de los participantes, lo que puede haber influido en sus percepciones acerca del micro contexto de la clase de inglés como se muestra a continuación.

#### El Departamento de Lenguas de la UA

El análisis de los datos nos mostró que en la UA existía un enfoque claramente monolingüístico hacia la enseñanza de lenguas. En otras palabras, el enfoque adoptado por la UA reflejó la creencia de que en México existía un solo idioma, el español, y una sola identidad, la mestiza. Los maestros no saben, ni les interesa saber, qué otras lenguas hablan sus estudiantes tal como lo declaró Leticia: "Mi profesor de inglés ni sabe que hablo náhuatl." Cuando le comenté al maestro que Leticia era bilingüe, contestó "Ah, no sabía pero nunca les pregunto si hablan otro idioma. ¿Para qué?" Queda claro entonces que los maestros perciben a los alumnos como a un grupo totalmente homogéneo, y por lo mismo, no fomentan que desplieguen sus competencias múltiples (es decir, sus conocimientos lingüísticos y culturales diferentes) cuando

aprenden inglés.

Cabe agregar que los maestros siguen el enfoque monolingüístico de enseñanza de lenguas (García & Sylvan 2011) ya que promuevan que en los salones de clase se hable solamente el inglés. Como lo mencionó otro maestro durante una entrevista informal, “los estudiantes están aquí para aprender inglés y por eso tenemos que hablar inglés todo el tiempo. Es la única forma de hacerlos usar el idioma.” Por lo mismo, podemos constatar que no se incentiva que el alumno desarrolle conocimiento nuevo sobre los cimientos de su conocimiento anterior, lo que es totalmente contradictorio a lo que sugieren las teorías de autonomía de aprendizaje de lenguas. A continuación se muestra cómo ambos contextos, el macro y el micro, impactan en el proceso de aprendizaje del inglés de los alumnos ADE.

Impacto de los contextos macro y micro en el aprendizaje del inglés: discriminación, inferioridad y miedo

El principal impacto que tienen los legados coloniales en la vida de los estudiantes ADE es que se sienten discriminados tanto en México como en la misma universidad. Leticia comentó:

Me molesta que todavía hay gente que apoya la desigualdad (...) sí, me molesta mucho, no tanto porque soy una persona indígena, sino porque ellos nos acusan de ser menos inteligentes (...) y además, no nos dicen indígenas pero indios (...)

En México, ser llamado “indio” es insultante. Parte del legado colonial de México es la percepción de que los pueblos indígenas son inferiores a los “blancos”, por lo cual ser tratado como “indio” es ofensivo. Los participantes también se sienten discriminados en las clases de inglés. De acuerdo con el relato de Guillermo, sus compañeros de clase

de inglés "piensan que todo lo saben y que saben mucho más inglés. Se sienten superiores a nosotros. No les interesamos y nos lo muestran de manera muy clara." Jorge agregó:

En la clase de inglés, algunos compañeros te ayudan y te explican, pero otros son horribles, te dan literalmente la espalda. Al principio sufrí mucho por eso porque me sentía muy pequeño, sentí que no me reconocían para nada. Me sentía vacío y que no sabía nada.

Jorge también relacionó el inglés a cuestiones de poder:

Algunos de los 'otros' estudiantes perciben el inglés como un poder, un poder que nos imponen. En clase, siempre son los mismos estudiantes que participan, aquellos que quieren demostrar que saben y pueden hablar. Y los que no hablan inglés, pues tienen que quedarse callados.

Los estudiantes ADE sentían que sus compañeros del grupo dominante usaban su habilidad de hablar inglés para demostrar su superioridad y para dejar claro que ellos sí pertenecían al mundo moderno, un mundo en el que los estudiantes ADE sentían que aún no pertenecían. Estos sentimientos de discriminación tuvieron un impacto importante en el aprendizaje del inglés de los participantes porque creían que sus compañeros del grupo dominante sabían más de lo que sabían ellos. Ángel comentó por ejemplo: "La verdad es que el verdadero problema es que los "otros" saben mucho, mucho más que nosotros." Los estudiantes ADE se sienten inferiores no solamente por sus bajas calificaciones en las clases de inglés pero también porque todo su bagaje de conocimientos previos, es decir sus competencias múltiples, muy diferentes a los del grupo dominante, no se reconocen ni se toman en cuenta en la clase de inglés. De la misma forma, Gabriela afirmó: "me siento inhibida por

miedo, miedo de no hacer bien, de dar las respuestas equivocadas y temo que mis compañeros de clase se burlen de mí." Por lo tanto, este sentimiento, un sentimiento de inferioridad y de miedo los inhibe para participar en clase.

En resumen, podemos afirmar que a nivel macro, los factores que contribuyen en la diferencia de resultados entre los estudiantes ADE y sus compañeros del grupo dominante en el aprendizaje del inglés se originan principalmente en los legados coloniales de México. A nivel micro, constatamos que la visión pedagógica del departamento de idiomas de la UA, no fomenta en ningún momento que los estudiantes integren sus competencias lingüísticas y culturales anteriores en el aprendizaje del inglés. Sin embargo, cabe agregar que los resultados también muestran que aquellos estudiantes ADE que tienen la habilidad de negociar sus identidades múltiples, resisten más la discriminación a la cual están expuestos. Esta resistencia les permite convertirse en aprendices autónomos que asumen el control de su propio proceso de aprendizaje del inglés como se muestra en los resultados de la segunda pregunta de investigación.

Pregunta 2: ¿Cómo llegan los participantes ADE a comprometerse con su aprendizaje del inglés?

Algunos de los participantes ADE en este estudio mostraron más facilidad en negociar las relaciones de poder desiguales entre sus diferentes identidades, y por lo mismo, se volvieron agentes sociales que pudieron comprometerse con su propio aprendizaje del inglés. Leticia aseguró este compromiso cuando dijo: "Si hablamos inglés, la gente ya no dirá que somos de comunidades pobres y que no somos educados." Marisol también confirmó en una sesión de grupo de enfoque participativo que

... sí, claro, nos van a seguir viendo como niños de

comunidades pobres pero como niños que saben hablar inglés. No nos valoran como seres humanos, solamente les interesa lo que uno tiene y lo que uno sabe. También puede ser positivo porque así es más fácil reposicionarnos.

Lourdes agregó que “en la ciudad, es normal cuando uno habla inglés. Hablar inglés te ayuda a reposicionarte.” Finalmente Elena comentó lo siguiente: “Si quiero conocer a gente importante y ascender socialmente, pues necesito hablar inglés. El inglés es la llave que abre las puertas, ¿verdad?” Podemos observar entonces que Leticia, Marisol, Lourdes y Elena tienen un punto en común: crearon sus propias comunidades imaginadas que les permitieron reposicionarse como ciudadanos competentes no solamente dentro del micro contexto del salón de clase de inglés, sino también a nivel nacional. En otras palabras, perciben el inglés como una forma de capital cultural que les puede dar estatus y poder y que, por lo mismo, les permite no solamente comprometerse con el aprendizaje de la lengua misma pero también reposicionarse en ambos contextos, el micro y el macro. Este reposicionamiento los llevaría a ser percibidos como indígenas, pero como indígenas que hablan inglés y que quieren entrar a la modernidad.

Una vez reposicionados, los alumnos ADE pudieron usar sus competencias lingüísticas y culturales múltiples para aprender inglés. Jorge, por ejemplo, afirmó lo siguiente: “Siempre relaciono nuevas palabras en inglés con palabras en español y en náhuatl, con algo que yo conozco. A la mejor no participo mucho en clase pero sí puedo visualizar y sentir todo lo que aprendo.” Ángel también explicó que él relacionaba los tres idiomas:

... con mis sobrinas, siempre jugamos a que estamos cocinando y que nos juntamos para chismear y luego decimos: en inglés se dice CAT, en náhuatl MISTON y

en español GATO. Hacemos lo mismo con colores, animales, o con cualquier otra cosa. Así es más fácil para nosotros relacionando los tres idiomas, es más fácil acordarnos del inglés así.

Guillermo contó que una vez, un profesor de inglés pidió a sus alumnos escribir sobre un viaje que hicieron. Al principio no sabía qué escribir porque “yo nunca he viajado a ningún lado pero me imaginé a mí mismo viajando a mi comunidad.”

Estos últimos extractos nos muestran que los alumnos que se vuelven agentes sociales y logran comprometerse con su propio aprendizaje también logran crear estrategias de aprendizaje autónomas por cuenta propia. De un lado, los alumnos indígenas bilingües como Jorge y Ángel crean estrategias de aprendizaje plurilingües al integrar sus conocimientos de náhuatl y de español en su aprendizaje del inglés. Del otro, los estudiantes monolingües indígenas como Guillermo crean estrategias autónomas pluriculturales que adaptan las actividades de la clase de inglés a sus propias referencias culturales. Podemos concluir entonces que estos alumnos desarrollaron la habilidad de construir su nuevo conocimiento sobre y a través de sus cimientos culturales y lingüísticos aunque dichos referentes son altamente discriminados local y nacionalmente. Por lo mismo, se volvieron agentes sociales y aprendices autónomos que tomaron el control no solamente del contenido, sino sobre todo del proceso mismo de su propio aprendizaje. Los resultados expuestos en esta sección llevan a discutir dos puntos importantes que se resumen a continuación.

## Discusión

Los resultados de este trabajo muestran que los estudiantes ADE tienen dificultades con el aprendizaje del inglés, dificultades que han sido

construidas social e históricamente, tanto a nivel macro como a nivel microeconómico. Esto lleva a dos puntos principales de discusión.

El primero punto se centra en los estudiantes que logran actuar como agentes sociales y, por lo tanto, logran convertirse en estudiantes autónomos capaces de tomar el control sobre el proceso de su propio aprendizaje. Como se explicó anteriormente, estos estudiantes usan su conocimiento del inglés como capital cultural para poder reposicionarse en su contexto. Desde esta nueva posición, ya no están marginalizados, y por lo tanto pueden crear estrategias de aprendizaje autónomas y pluralistas que permiten la integración de sus competencias múltiples en su aprendizaje del inglés. Adoptan por lo mismo un enfoque de aprendizaje pluralista (plurilingüe y pluricultural) como es el enfoque definido por el Consejo de Europa (2012). Además, su éxito en el aprendizaje del inglés no puede atribuirse exclusivamente a factores internos. Las experiencias de los estudiantes ADE muestran claramente que la autonomía en el aprendizaje de idiomas no se puede alcanzar solamente al promover un aprendizaje mediado desde una visión meramente psicológica (Oxford, 2003). Nos parece importante integrar una capa socio crítica en esta perspectiva pedagógica de autonomía de aprendizaje en lenguas, y juntas, crearían un entorno óptimo para el aprendizaje de idiomas para alumnos como lo son los estudiantes ADE (Oxford, 2003; Ribé, 2003). Este nuevo entorno fomentaría el desarrollo de procesos cognitivos basados en el contexto cotidiano en el que los estudiantes ADE viven e interactúan (Wenden, 1991).

El segundo punto de discusión es la construcción socio-histórica de los estudiantes ADE. Como investigador en México, siempre es difícil borrar la división colonial, tal como lo es la diferenciación entre el “nosotros y ellos”,

simplemente porque es imposible eliminar la historia colonial y la colonialidad con la que sufre el país. Esta diferenciación ha sido profundamente institucionalizada, tanto por el colonialismo como por el estado-nación mexicano. Esta fue la razón de fondo por lo que se buscaron diferentes métodos mediante los cuales se podría tratar de descolonizar un poco la metodología de investigación, una de las principales preocupaciones de este trabajo. Por lo mismo, los participantes se integraron no solamente en la recopilación de datos, sino también en el análisis de los datos mismos. Cabe precisar que los participantes del Grupo de Enfoque Participativo no sólo comprobaron y aprobaron el primer análisis inductivo sino que también lo impugnaron y reinterpretaron parte del análisis mismo. Esta colaboración metodológica nos permitió crear un conocimiento glocalizado que buscó alinearse con las reivindicaciones de la lingüística aplicada postcolonial y crítica (es decir, escribir desde la perspectiva de las identidades subalternas). En el presente estudio, se trató por lo mismo de ir más allá de la división ontológica inherente al colonialismo al involucrar a los participantes en el análisis y en la interpretación de su propio mundo.

## Conclusiones

Los resultados encontrados en este estudio revelan que las percepciones que los estudiantes ADE tienen hacia el idioma inglés están profundamente arraigadas en los legados coloniales de México (Escobar 2005; Mignolo 2005). Estos legados coloniales imponen relaciones de poder culturales y lingüísticas desiguales entre las lenguas y las culturas de los estudiantes que se expresan mediante la discriminación contra los estudiantes ADE, por lo que la competencia en inglés se utiliza



para mostrar superioridad en este contexto definido. Los estudiantes ADE tienen que negociar constantemente entre identidades locales/rurales, nacionales/urbanas y globales relacionadas con el inglés y la modernidad, la primera siendo discriminada en el contexto nacional urbano donde se encuentran. Dicha discriminación tiene un impacto sobre el proceso de aprendizaje del inglés de los estudiantes: se sienten inferiores y con miedo en el salón de clase de inglés. Además, el departamento de idiomas de la UA no reconoce los conocimientos ni los idiomas locales de los estudiantes ADE; más bien favorece una visión monolítica en la enseñanza del inglés que no integra las competencias múltiples de los estudiantes (Cook 1992).

Los resultados también revelan que la agencia es uno de los factores que influye en el compromiso que los estudiantes ADE pueden desarrollar hacia el aprendizaje del inglés ya que les permite resistir la discriminación de la cual son objeto y convertirse en alumnos autónomos y responsables de su propio proceso de aprendizaje. Algunos estudiantes indígenas, aunque no todos, contrarrestan esta marginalización al (a) crear comunidades imaginadas que les permite reposicionarse a nivel nacional y en el salón de inglés y al (b) apropiarse del idioma inglés mediante la integración de sus propias voces en el proceso de aprendizaje (es decir, se convierten en estudiantes autónomos que crean su propio aprendizaje) (Pennycook 2001). Por lo tanto, podemos observar que estos estudiantes desarrollan un enfoque de aprendizaje de idiomas pluralista que favorece la creación de estrategias de aprendizaje autónomas, plurilingüísticas y pluriculturales (Consejo de Europa 2000; Despagne 2013).

Estos resultados implican en primera instancia que el departamento de idiomas de la UA, y de cualquier

centro de idiomas en México, debería integrar un enfoque socio crítico en su visión pedagógica ya que la combinación de ambos enfoques, el psicológico y el socio crítico, ofrecería un contexto ideal para la enseñanza del inglés en este entorno (Oxford, 2003; Ribé, 2003). Los resultados también abordaron la descolonización de los métodos de investigación y su potencial de desarrollar en conjunto un conocimiento glocalizado, lo que sigue las líneas de las teorías postcoloniales y de la lingüística aplicada crítica que se han utilizado en este estudio. Los participantes involucrados en el coanálisis de los datos expresaron sus opiniones sobre una lectura externa de su realidad, opiniones que a veces confirmaron las interpretaciones iniciales pero que también a veces las contestaron y las reinterpretaron. Cabe agregar que los participantes también nos comentaron que sería importante analizar sus desafíos al aprender el inglés desde un enfoque de géneros ya que la agencia de las mujeres en relación con la toma de control de su propio aprendizaje puede verse debilitada en los ambientes sexistas en los cuales son educados.

En general, los participantes colaboraron ampliamente en el análisis de su propio mundo, lo que estimuló un uso más crítico de los métodos de investigación en este trabajo. Esta perspectiva crítica es sumamente importante, sobre todo en la enseñanza del inglés en países que han sido colonizados y donde siguen existiendo relaciones de poder culturales y lingüísticas desiguales. Justamente en estos países, la enseñanza del inglés debería enfocarse a desarrollar una conciencia crítica de la lengua, es decir desarrollar un "enfoque reflexivo, social y políticamente consciente que lleva a entender el papel que desempeñan los idiomas en la sociedad ", y reconocer cómo este papel afecta el posicionamiento

de los alumnos dentro de la sociedad y dentro del salón de clases (Sayer 2007, 348).

## Notas

[1] Todos los nombres en este artículo son pseudónimos para preservar el anonimato de los involucrados en el estudio.

[2] La noción original en inglés se llama “language learning investment”.

## Referencias

- Benson, Phil. 1997. The philosophy and politics of learner autonomy. En *Autonomy and independence in language learning*, eds. Phil Benson y Peter Voller, 18–34. Harlow, England: Pearson Education.
- Bourdieu, Pierre. 2001. *Langage et pouvoir symbolique*. France: Essais Points.
- Candelier, Michel (coord.). 2012. A framework of reference for pluralistic approaches to languages and culture (FREPA). Graz, Austria: European Center for Modern Languages / Council of Europe Publishing.
- Carrillo Trueba, César. 2009. *El racismo en México: Una visión sintética*. México: CONACULTA.
- Castro-Gómez, Santiago. 2008. (Post)coloniality for dummies: Latin American perspectives on modernity, coloniality, and the geopolitics of knowledge. En *Coloniality at large: Latin America and the post-colonial debate*, eds. Mabel Mabel, Enrique Dussel y Carlos A. Jaúregui, 259–285. Durham, NC: Duke University Press.
- Chamot, Anna Uhl y O'Malley J. Michael. 1994. *The CALLA handbook: How to implement the cognitive academic language learning approach*. Boston, MA:

- Addison-Wesley.
- Cook, Vivian. 1992. "Evidence for multi-competence". *Language Learning*, 42(4): 557–591.
- Coste, Daniel y Simon, Diana-Lee. 2009. The plurilingual social actor. Language, citizenship and education. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 168–185.
- Denzin, Norman K. 2005. Emancipatory discourses and the ethics and politics of interpretation. En *The Sage handbook of qualitative research*, eds. Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln, 933–958. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. 2005. The discipline and practice of qualitative research. En *The Sage handbook of qualitative research*, eds. Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln, 1–32. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Despagne, Colette. 2010. The difficulties of learning English: Perceptions and attitudes in Mexico. *Canadian and International Education. Education Canadienne et Internationale*, 39(2): 55–74.
- Despagne, Colette. 2013. An Investigation into identity, power and autonomous EFL learning by Indigenous and minority students in post-secondary education: A Mexican case study. Tesis de doctorado, Western University.
- Despagne, Colette. 2015. Autonomous pluralistic learning strategies among Mexican Indigenous and Minority University Students learning English. *Canadian Modern Language Review* 71(noviembre): 362-382.
- Dodson, Lisa, Deborah Piatelli y Leah Schmalzbauer.

2007. "Researching inequality through interpretive collaborations: Shifting power and the unspoken contract". *Qualitative Inquiry*, 13(6): 821–843.
- Escobar, Arturo. 2005. *Más allá del tercer mundo: Globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- García, Ofelia y Claire E. Sylvan. 2011. Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *Modern Language Journal*, 95(3): 385–400.
- Gómez Izquierdo, Jorge y María Eugenia Sánchez Díaz de Rivera. 2011. *La ideología mestizante, el guadalupanismo y sus repercusiones sociales: Una revisión crítica de la identidad*. Puebla, México: Lupus Inquisitor.
- Hall, Stuart. 1996. Who needs identity? En *Questions of cultural identity*, eds. Stuart Hall y Paul du Gay, 1–17. London, England: Sage.
- Holec, Henri. 1981. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, England: Pergamon.
- Little, David. 2007. "Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited". *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1): 14–29.
- Mignolo, Walter D. 2000. *Local histories / global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Mignolo, Walter D. 2005. *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Mignolo, Walter. 2008. The geopolitics of knowledge and the colonial difference. En *Coloniality at large: Latin America and the post-colonial debate*, eds. Mabel

- Mabel, Enrique Dussel y Carlos A. Jaúregui, 225–258.  
Durham, NC: Duke University Press.
- Norton, Bonny. 2001. Non-participation, imagined communities, and the language classroom. In *Learner contributions to language learning: New directions in research*, ed. Michael Breen, 159–171. London: Longman-Pearson Education.
- Norton Peirce, Bonny. 1995. “Social identity, investment, and language learning”. *TESOL Quarterly*, 29(1): 9–32.
- Norton, Bonny y Toohey, Kelleen. 2004 (Eds.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Norton, B., & Toohey, Kelleen. 2011. “Identity, language learning, and social change”. *Language Teaching*, 44(4): 412–446.
- Oxford, Rebecca L. 2003. Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. En *Learner autonomy across cultures: Language Education Perspectives*, eds. David Palfreyman & Richard Smith, 75–91. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Pennycook, Alastair. 2001. *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ribé, Ramón. 2003. Tramas in the foreign language classroom: Autopoietic networks for learner growth. En *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment*, eds. David Little, Jennifer Ridley y Ema Ushioda, 11–28. Dublin, Ireland: Authentik.
- Sayer, Peter. 2007. *Legitimate speakers? An ethnographic study of Oaxacan EFL teachers’ ideologies*

- about English. Tesis de doctorado, Universidad Estatal de Arizona.
- Schmelkes, Sylvia. 2006. "La interculturalidad en la educación básica". *Revista PRELAC* 3: 120–127.
- Smith, Linda Tuhiwai. 1999. *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*. London, England: Zed Books.
- Stake, Robert. 2005. Qualitative case studies. En *The Sage handbook of qualitative research*, eds. Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln, 443–466. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Toohy, Kelleen, & Norton, Bonny. 2003. Learner autonomy as agency in sociocultural settings. En *Learner autonomy across cultures: Language Education Perspectives*, eds. David Palfreyman & Richard Smith, 58–72. London, England: Palgrave Macmillan.
- Wenden, Anita. 1991. *Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*. Hampstead, UK: Prentice Hall International.
- Yin, Robert K. 2006. Case study methods. En *The handbook of complementary methods in education research*, eds. Judith Green, Gregory Camilli y Patricia Elmore, 111–122. London, England: Lawrence Erlbaum Associates.