

T
1039

AGENCIA NACIONAL DE SERVICIOS DE INFORMACION
SERVIDO HISTORICO

119501

119501



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD XOCHIMILCO

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

***REPRESENTACIONES SOCIALES DEL INGLÉS:
EL CASO DE LOS ALUMNOS DE LA UAM-XOCHIMILCO***

T E S I S

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES
CON ESPECIALIDAD EN COMUNICACIÓN Y POLÍTICA**

P R E S E N T A

ANNA VITALIEVNA SOKOLOVA GRINOVIEVKAYA

**DIRECTORA DE TESIS
DRA. SILVIA GUTIÉRREZ VIDRIO**

México, D. F. Diciembre, 2010

Para mis padres

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Silvia Gutiérrez Silvia, directora de esta tesis, por sus asesorías, plenas de nuevos saberes y descubrimientos, por su disponibilidad incondicionada, por su exigencia respetuosa, por su confianza en mí, por su brillante interlocución y acompañamiento constante, sin mencionar muchas más cualidades académicas y humanas de la Doctora, que me permitieron llevar a cabo uno de los proyectos más recientes de mi vida.

A los lectores de esta investigación doctoral: la Dra. Ma. del Carmen de la Peza Casares, la Dra. Noëlle Croult Bois, la Dra. Yazmín Cuevas Cajiga, la Dra. Carmen Curcó Cobos y el Dr. Luis Cisneros por su generosidad en compartir conmigo sus ideas fecundas y perspectivas distintas a la mía para abordar el tema y contenido de mi indagación.

A las autoridades y al personal administrativo del Doctorado en Ciencias Sociales, del Departamento de Educación y Comunicación y de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM-Xochimilco por proporcionarme las facilidades para dedicarme a la realización de esta investigación.

A todos los alumnos participantes en este estudio por su interés y disponibilidad durante las encuestas, entrevistas y discusiones grupales de mi trabajo de campo.

A mis compañeros universitarios: la Dra. Patricia Domínguez Echeverría, el Mtro. Víctor Espinoza, la Mtra. Lourdes Fournier, el Dr. José Raúl García Mancillas y la Srta. Laura López por su compañerismo académico y moral entusiasta, demostrado hacia mí durante varios años de mi estancia en el Doctorado.

A aquellos compañeros del Taller de Lenguas Extranjeras y de la Educación Continua de la División de Ciencias y Humanidades de la UAM-Xochimilco que colaboraron conmigo en la aplicación de los cuestionarios a los estudiantes de sus grupos.

A mis amistades mexicanas y extranjeras que me motivaron de una u otra manera en mi camino para acercarme a la conclusión del presente trabajo.

ÍNDICE

	página
ÍNDICE	IV
INTRODUCCION	1
CAPITULO I. Las representaciones sociales: aspectos teóricos	8
La noción de representación	8
Influencias teóricas en la conceptualización de las representaciones sociales	14
Acercamientos al concepto de representaciones sociales	21
Génesis de las representaciones sociales	26
Procesos de construcción de las representaciones sociales	29
Dimensiones de las representaciones sociales	32
Funciones de las representaciones sociales	33
La función del lenguaje en la construcción de las RS	34
CAPÍTULO II. Investigaciones acerca de las representaciones sociales	
de los fenómenos del uso de la lengua	41
RS de plurilingüismo	42
Representaciones sociales del estatus de lenguas y dialectos	42
RS de los aspectos cognitivos de la percepción del plurilingüismo	45
RS del plurilingüismo como fenómeno intercultural	46
RS del bilingüismo de inmigrantes	46
RS de las normas lingüísticas de una lengua	47
RS de la lengua y la identidad de sus locutores	48
RS de las lenguas en el proceso de enseñanza/aprendizaje	49
RS de las lenguas como materia escolar	49
RS de los maestros de lenguas extranjeras en torno a su enseñanza	49
RS de la evaluación en el proceso de enseñanza/aprendizaje	50
RS del aprendizaje de una lengua influenciado por la imagen del país en el que se habla	51
RS de la xenofobia como impedimento del aprendizaje de lenguas extranjeras	54
Aspectos teórico-metodológicos relacionados con el estudio de las representaciones sociales en el campo de las lenguas	55

CAPÍTULO III. La lengua inglesa: su origen, expansión en el mundo y rol actual	63
La lengua como medio de comunicación	63
Funciones de la lengua	64
La lengua y la identidad	66
El mercado lingüístico	69
La expansión de la lengua inglesa en el mundo	71
Factores que promueven la propagación del inglés	73
La relación entre el inglés y la globalización	75
El rol de la lengua inglesa en el mundo a futuro	76
El lugar del inglés en la sociedad mexicana	77
El lugar del inglés en la educación superior en México	79
CAPÍTULO IV. La estrategia metodológica	83
Diferentes aproximaciones al estudio de las representaciones sociales	83
Instrumentos de recolección de datos	87
Características demográficas y académicas de los informantes	88
Pasos metodológicos para el análisis de la información	94
Sistema de categorías como instrumento del análisis de la información sobre las representaciones sociales	95
Análisis argumentativo	96
La propuesta de Jean-Blaise Grize	98
CAPÍTULO V. El análisis y la interpretación de los resultados	106
La dimensión del campo de la representación	106
Análisis de las evocaciones a partir de los campos semántico	108
Análisis prototípico de las evocaciones	132
Análisis de evocaciones a partir del número de alumnos	141
La dimensión de la información	150
La dimensión de la actitud	171
CONCLUSIONES	229
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	238
APÉNDICE	255
Guía de entrevista	255
Guía de discusión grupal	255
Cuestionario	256

INTRODUCCIÓN

Uno de los medios de construir y expresar los juicios, pensamientos, opiniones, sentimientos, valores dentro de una sociedad es la lengua. A partir de las ideas de diferentes investigadores sobre el concepto de lengua (Saussure, Sapir, Vygotsky, Jakobson, entre otros), se puede definir esta noción como un sistema abstracto de signos que permite construir y articular el pensamiento por medio de diversas formas regularizadas de expresión y comunicación. En este sentido, la lengua sirve para establecer la comunicación entre los miembros de un grupo social o de una sociedad con el fin de comparar o contrastar sus intereses o antecedentes comunes, y de expresar los valores, creencias e ideas de una cultura y sus portadores. Siguiendo a Mackey, se puede afirmar que "cada lengua lleva la huella de quienes lo han utilizado" representando "el trabajo inconsciente, autónomo y monumental de incontables generaciones" (2006: 22).

En opinión de Halliday (2003: 3-4), "de todos los sistemas semióticos, la lengua es la mayor fuente del poder" ya que, en particular, no refleja pasivamente una realidad, sino participa de manera activa en su construcción.

Hay que señalar que la lengua es un instrumento que permite a los individuos establecer tanto una identidad personal dentro de un grupo o comunidad como una identidad social y nacional en una sociedad. Por tanto, es un producto de tipo cultural, histórico, cognitivo, afectivo, económico y político.

Ahora bien, cada lengua posee una imagen propia construida y apreciada de acuerdo con una serie de criterios, entre los cuales se pueden mencionar los siguientes:

- *Social*. Una lengua se aprecia en función del nivel social de sus hablantes y, por consiguiente, de las posibilidades de ascenso social que implica su uso.
- *Cultural*. Cada lengua se caracteriza por cierto grado de prestigio relacionado con la riqueza cultural de sus hablantes nativos que le proporciona un valor estético. Tal riqueza se expresa en la literatura y otras formas artísticas; además, puede ser relacionada con la historia gloriosa o un pasado muy antiguo de sus hablantes.
- *Económico*. Una de las razones de valorar una lengua está ligada al acceso que ésta ofrece al campo laboral.
- *Epistémico*. Una lengua es un objeto de conocimiento, y, en este sentido, su dominio

por sí mismo posee cierto valor educativo en función de su aprendizaje.

- *Afectivo*. Con respecto a algunas lenguas existen actitudes positivas o negativas relacionadas con la historia de sus hablantes nativos, el rol de las sociedades de estos hablantes a nivel internacional así como sus relaciones armoniosas o conflictivas con los habitantes de otros países.

Las consideraciones anteriores permiten concluir que a través del aprendizaje de una lengua, el individuo, en palabras de Cassany, Luna y Sanz:

- adquiere la llave para entrar en otros ámbitos de la cultura;
- posee un instrumento con capacidad para ordenar su mente y
- puede analizar el mundo en que vive y participar en él para aumentar la propia seguridad personal y la capacidad de desenvolverse en diversos entornos así como para facilitar y ampliar la comunicación y las relaciones con los demás personas (1998: 36).

La UNESCO, por su parte, destaca la importancia de aprender una lengua aparte de la materna por medio de la siguiente recomendación: "El aprendizaje de otra lengua que no sea nativa abre un acceso a otros sistemas de valores y modos de interpretar el mundo, motivando el entendimiento intercultural y ayudando a reducir la xenofobia" (Education, 2003: 17).

En los tiempos de globalización, el conocimiento de lenguas extranjeras, especialmente del inglés, se ha vuelto importante en relación con numerosos campos de las actividades humanas. Entre éstos se destacan los de tipo cultural, económico, político, diplomático, tecnológico, científico y educativo. En lo que se refiere a la ciencia y la educación, cabe citar, entre otros, los siguientes objetivos planteados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México para el período 2007-2012 dentro del marco de internacionalización de la educación superior mexicana:

- "Alentar la celebración de acuerdos de colaboración entre las instituciones de educación superior mexicanas e instituciones (o consorcios de instituciones) extranjeras de prestigio, que permitan [...] el impulso a programas coordinados de intercambio y movilidad de estudiantes, investigadores y profesores.
- Apoyar los proyectos y las acciones que favorezcan la cooperación, el intercambio académico y la conformación de redes de cuerpos académicos con instituciones (o con

consorcios de instituciones) extranjeras de educación superior de reconocido prestigio” (El Programa, 2007: 29).

Las recomendaciones de la SEP presentadas más arriba están estrechamente ligadas a varias lenguas extranjeras cuyo dominio ayuda a lograr tales metas. En este sentido, el manejo de la lengua inglesa es de suma importancia ya que numerosas “instituciones (o consorcios de instituciones) extranjeras de prestigio” se sitúan en los países de habla inglesa.

Es necesario resaltar que el aprendizaje de idiomas extranjeros es considerado por una gran mayoría de investigadores en el campo de las lenguas como un fenómeno procesual y complejo que se estudia a partir de múltiples disciplinas: la filosofía del lenguaje, la psicolingüística, la sociolingüística, la pragmática, la semiótica, la etnografía de la comunicación, la lingüística textual, entre otras.

Spolsky (1989), en especial, propone un modelo de aprendizaje de lenguas extranjeras en el que se recogen los principales factores que intervienen en este proceso así como el modo en que se van articulando. De acuerdo con este esquema, durante el aprendizaje de un idioma extranjero, el contexto social lleva a la formación de actitudes ya sean positivas, negativas o indiferentes, manifestadas en el alumno en forma de motivación. La motivación, junto con otros rasgos del individuo como la edad, la personalidad, las capacidades y los conocimientos previos, influyen en la manera formal o informal en que el alumno hace uso de sus oportunidades de aprendizaje a través de soluciones lingüísticas o no lingüísticas.

Spolsky (1989) recalca la necesidad de entender el aprendizaje de idiomas extranjeros en su contexto social cuyas consecuencias son las más importantes en la motivación de los alumnos. Desde esta perspectiva, las creencias, actitudes, opiniones e imágenes que poseen los alumnos con respecto a la lengua extranjera estudiada son cruciales para determinar el carácter de la motivación en el aprendizaje de la lengua meta. Asimismo, los conocimientos y experiencias acumulados en torno a la lengua meta influyen en el aprendizaje del idioma. Se puede afirmar que éstos se adquieren a través de una interacción social en circunstancias sociales, históricas y culturales particulares y durante los contactos cotidianos sociales a nivel personal e institucional.

Tomando en cuenta lo expuesto más arriba, la presente investigación estuvo motivada por la inquietud de identificar aquellos aspectos de índole psicológica y social,

simbólica y real que comparten los alumnos sobre una lengua extranjera, específicamente el inglés, en el contexto educativo en México. Para ello, la presente investigación se realizó teniendo como sujetos de estudio alumnos y egresados de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X) inscritos en los cursos de inglés que se imparten en esta institución educativa. Hay que destacar que la investigación realizada es un estudio de caso ya que sólo se toma como sujetos de estudio a los alumnos de *inglés* de esta institución. Sin embargo, consideramos que dicho estudio puede dar pistas de lo que posiblemente pase en otras instituciones de educación superior.

Hay que señalar que en el caso de la UAM-X una de las principales razones de la importancia del aprendizaje del inglés es que dada la naturaleza modular del sistema educativo de esta universidad los estudiantes tienen que realizar investigaciones sobre los temas relacionados con sus carreras. En esta relación, para el desarrollo de varias de las investigaciones, sobre todo en ciertos campos de estudio, es necesario consultar la literatura especializada en inglés.

Ahora bien, se propuso conocer el pensamiento de sentido común de los estudiantes de inglés como actores sociales, y descubrir sus contenidos y su relación y la construcción la realidad. Dicho de otra manera, se trató de indagar, por un lado, lo que piensan los alumnos acerca de la lengua inglesa y cómo llegan a pensar así y, por otro lado, el modo de construir en grupo su realidad y la forma de construirse a sí mismos. Para lograr tal propósito, se decidió adoptar la teoría de las representaciones sociales (RS) desarrollada por el psicólogo social Serge Moscovici como marco para el estudio de las concepciones y creencias y actitudes de los estudiantes con respecto al inglés. Al respecto, hay que señalar que Moscovici conceptualiza las RS como:

... una modalidad particular del conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios (1976: 17-18).

Siguiendo a Markovà (2003a), la RS es una forma del conocimiento del sentido común que se construye acerca de los objetos sociales que generan tensiones y que llegan a ser relevantes en un contexto histórico y cultural determinado. De hecho, las RS "son construidas sobre esos fenómenos sociales, objeto de preocupación pública, de los que la gente piensa, discute, que causan tensiones y favorecen a la acción" (Markovà, 2003a: 143).

Cabe subrayar que la teoría de las RS proporciona varias herramientas hermenéuticas para entender el pensamiento de los actores sociales en cuestión. De acuerdo con Banchs, Agudo Guevara y Astorga, la teoría de las RS estudia, en especial:

1. Las condiciones de producción de representaciones (medios de comunicación social, interacción cara a cara, comunicación, lenguaje, prácticas sociales).
2. Las condiciones de circulación de las representaciones sociales (intercambio de saberes, ubicación de las personas en grupos naturales y ubicación, también, de los grupos naturales en contextos sociales particulares dentro de una estructura social).
3. Las funciones sociales [...] [de los miembros de un grupo] (construcción social de la realidad en el intercambio social, desarrollo de una identidad personal y social, búsqueda de sentido o construcción del conocimiento del sentido común)" (2007: 64).

Se puede afirmar que las RS constituyen modelos explicativos y evaluativos que permiten a un grupo social interpretar experiencias propias y de los demás; se construyen en las interacciones a través de la comunicación en contextos sociales compartidos (Jodelet, 1989).

Con base en lo expuesto anteriormente, este estudio se propuso dar respuesta a la siguiente interrogante:

¿Cuáles son las representaciones sociales de la lengua inglesa que comparten los alumnos de la UAM-Xochimilco?

Es importante subrayar que el problema de investigación - identificar las RS del inglés - se inscribe en dos niveles de análisis. El primer nivel es conceptual y consiste en articular las nociones que intervienen en el objeto de estudio – la lengua inglesa. El segundo es social y tiene que ver con el lugar que ocupan estas nociones en la vida social, académica y profesional de los alumnos de la universidad.

En este sentido, el objetivo general del presente estudio consiste en identificar las RS que los alumnos de la UAM-X han construido en torno a la lengua inglesa.

Este objetivo general está relacionado con una serie de objetivos específicos que se presentan a continuación:

- 1) Determinar el papel que los alumnos de la UAM-Xochimilco atribuyen al inglés en el mundo y en México hoy en día.

- 2) Examinar cómo las RS se articulan en las prácticas académicas, sociales y profesionales de los estudiantes universitarios.
- 3) Interpretar los tipos de relaciones que existen entre las RS y el aprendizaje de este idioma por parte de los alumnos de la UAM-Xochimilco.
- 4) Determinar las aportaciones del estudio sobre las RS de los alumnos universitarios para la enseñanza/aprendizaje de la lengua inglesa en México.

Para examinar las RS de los alumnos en torno al inglés, se ha utilizado una metodología de tipo cualitativo que permite entender dicho fenómeno social desde la perspectiva de los participantes del estudio. Los instrumentos de acopio de información utilizados fueron, por una parte, los cuestionarios aplicados a todos los estudiantes y, por otra, las entrevistas semi-estructuradas y discusiones grupales realizadas con varios de los alumnos encuestados.

La presente tesis está dividida en cinco capítulos. En el primer capítulo se revisan los elementos clave de la teoría de las RS. Se aborda la organización de las RS desde el punto de vista de su contenido y su estructura así como sus procesos fundamentales, a saber, el anclaje y la objetivación. Además, se retoman las funciones de las RS y sus tres dimensiones – el campo de la representación, la información y la actitud – que sirven de base para el análisis de las RS del inglés compartidas por los alumnos universitarios.

En el segundo capítulo se incluye una revisión de una serie de investigaciones sobre las RS de diferentes fenómenos lingüísticos. Asimismo, se presentan algunas propuestas teórico-metodológicas elaboradas por los lingüistas con el fin de estudiar varios objetos de las RS en el campo de las lenguas.

El tercer capítulo está dedicado a la ubicación del objeto de las RS de los estudiantes – el idioma inglés, tanto en el contexto socio-histórico y educativo en general como en el de la sociedad mexicana. En este sentido, se retoma el concepto de lengua que subyace a la noción de la lengua inglesa. Asimismo, se hacen referencias al origen del inglés, la historia y las razones de su propagación en el mundo, su situación actual a nivel internacional y en México, especialmente, dentro del contexto de la educación superior.

En el cuarto capítulo se abordan los distintos enfoques metodológicos existentes para el estudio de las RS. En particular, se explica el acercamiento metodológico de tipo procesual, adoptado en esta investigación, para analizar el material empírico obtenido a

través de los diferentes instrumentos utilizados. Como parte de tal aproximación, se revisan tanto las ideas sobre la lógica natural de Jean-Blaise Grize como el concepto de discurso.

El quinto capítulo está dedicado a la presentación y discusión de los resultados del estudio en términos de los procesos y contenidos de las RS en cuestión. Para la presentación del análisis se decidió organizar este capítulo a partir de tres dimensiones de las RS: *el campo de la representación* como unidad jerárquica de elementos que constituyen el pensamiento de sentido común de los alumnos, *la información* relacionada con la organización de los conocimientos que poseen los estudiantes con respecto a la lengua inglesa y *la actitud* que expresa la orientación general, favorable o desfavorable de los participantes del estudio hacia el inglés.

En la última parte de la tesis que corresponde a las conclusiones, se discuten los hallazgos con respecto a las RS identificadas. Además, se mencionan las aportaciones de esta investigación tanto al campo de las lenguas como al de las RS. Asimismo, se proponen varias recomendaciones para optimizar el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras en la UAM-X. Finalmente, se sugieren varios temas de investigación a futuro relacionados con las RS de las lenguas extranjeras.

CAPÍTULO I

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES:

ASPECTOS TEÓRICOS

En este capítulo se presentan los principales elementos relacionados con la teoría de las representaciones sociales (RS). Al respecto, se discute la noción de representación y los antecedentes teóricos que influyeron en el pensamiento de Serge Moscovici, creador del concepto de RS. Asimismo, se retoman las propuestas de varios investigadores para definir el concepto con el fin de determinar las ideas clave adoptadas en este estudio. Posteriormente, se discute la génesis, las funciones y los procesos de construcción de las RS. Finalmente, se revisan las dimensiones de las RS que permiten más adelante comparar y contrastar los contenidos de las RS del inglés construidas por los participantes de este estudio.

Noción de representación

El concepto central de la teoría de las RS propuesta por el psicólogo social Serge Moscovici es la representación. En el texto "The first article" (2003), Moscovici narra la historia del descubrimiento del término "representación" en su búsqueda de una noción básica para el problema de investigación relacionado con dicha teoría. Al respecto, el investigador explica: "El tema del pensamiento social o más bien del conocimiento social fue esencial desde el principio... Poco a poco se volvía claro que mientras yo había definido el problema, me faltaba un concepto para construir una teoría" (2003: 12).¹ En la etapa inicial de elaboración de su teoría, Moscovici consideró que las nociones de opiniones o de actitudes eran deficientes para su objetivo científico desde el punto de vista tanto intelectual como estético. La literatura que en aquel momento tenía a su disposición sobre la psicología y las ciencias sociales le hacía difícil encontrar el concepto que necesitaba. Finalmente,

¹ De aquí en adelante una gran mayoría de las citas que provienen de las fuentes de referencia en francés e inglés se presentarán traducidas por la autora de la presente investigación.

durante una de las investigaciones personales en la Biblioteca Nacional Francesa, Moscovici halló el concepto de representación:

...without wanting it or asking for it, I stopped in a passage of Father Lenoble's book *The Essay on the Concept of Experience*, published in Paris in 1943. In a sense, it summarized my project and presented me with the concept that I was thinking about without actually knowing it. Here is the passage which caught my attention: 'There is no common sense, but as many common senses as there are civilizations. The common sense of the European, popularizing philosophy and the mechanical sciences, and Christian morality, is not that of the Asian or the Negro of Africa; the common sense of the French of the twentieth century differs deeply from that of the French from the eighteenth century. Carried by language, like language itself and all collective representations, it expresses the intermediate, the average: common sense wakes up thought in them who do not think; it overpowers thought in them who do think (2003:12-13).

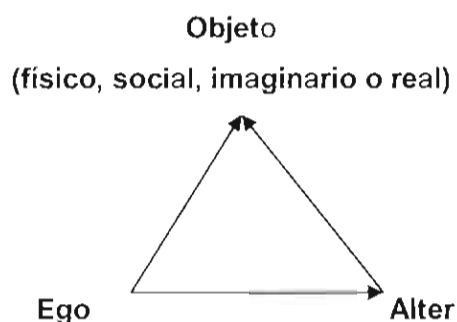
Vale la pena recordar que la discusión sobre la noción de representación fue iniciada en el siglo XVII por Descartes (1641/1989) quien introdujo el paradigma de conocimiento individualista basado en una visión dualista sobre las relaciones entre el sujeto y el objeto. Desde entonces el término de representación se ha vuelto polisémico debido al lugar importante que ocupa en diferentes disciplinas cognitivas, entre ellas la psicología con sus distintas ramas (cognitiva, social, etcétera), la sociología, la lingüística, la inteligencia artificial, las neurociencias cognitivas. En cada una de estas áreas de estudios se han desarrollado visiones propias en torno a la representación; sin embargo, todas ellas se remiten a ciertos procesos mentales cuyo contenido se refiere a algo más que una simple información.

En lo referente a las teorías elaboradas al respecto, vale la pena destacar, en primer lugar, el modelo semiótico de Charles S. Peirce (1935-1958) en el cual se trata de la relación tripartita entre el signo, el objeto y el estado cognitivo del interpretante. Cabe recalcar que este modelo ha servido de base para conceptualizar la representación en diferentes dominios de las ciencias cognitivas. Así, en la psicología social dos aspectos – el significado y el contexto social – aparecen como fundamentales en la comprensión de la construcción del conocimiento en el sentido de que se utilizan para contestar preguntas relacionadas con la generación y transformación de los saberes en un contexto sociocultural determinado así como con diversas formas del conocimiento presentes en diferentes esferas públicas contemporáneas.

Con respecto a la teoría de las RS, Moscovici afirma que una representación siempre es representación de alguien, así como es representación de una cosa (1979: 17); es una unidad:

...constituida por la interdependencia, actual o simbólica, de una pluralidad de sujetos en su relación con un ambiente común de la naturaleza física o social. Tal perspectiva es aplicable a los fenómenos grupales así como a los procesos psicológicos y sociales, e integra la factualidad de las relaciones sociales en la descripción y explicación de los fenómenos psicológicos y sociales. En este caso la relación sujeto-objeto es mediada por la intervención de otro sujeto, un *Alter*, y se convierte en una relación compleja entre sujetos y entre sujetos y objetos (Moscovici, 1970: 33).

Para Moscovici, la representación es tridimensional donde los fenómenos sociales se traducen en la relación de tres constituyentes *Ego* - *Alter* - *Objeto* que corresponden, respectivamente, al sujeto individual - el sujeto social - el objeto:



(Moscovici, 1984a: 9)

Moscovici (1984a: 9) explica que la relación entre dos sujetos se puede percibir, por un lado, como estática o dinámica, o sea en función de "co-presencia", y, por otro lado, con base en una interacción que tiene lugar de acuerdo con modificaciones en el pensamiento y el comportamiento de cada persona. Cabe señalar que en este caso la co-presencia corresponde a la facilitación social, a la situación en donde la simple presencia del individuo o grupo conduce a una preferencia o un mejor aprendizaje de las respuestas más conocidas y menos originales, más dominantes y comunes para todos. La interacción, a su vez, está relacionada con la influencia social, dicho de otra manera, con el mecanismo a través del cual el individuo sometido a la presión de una autoridad o de un grupo llega a adoptar las opiniones y los comportamientos de éstos. Como observa Marková (2008: 241), el modelo representacional de Moscovici se debería entender como la ontología de una nueva realidad en el sentido de que si el *Ego* y el *Alter* se relacionan mutuamente como complementos, se encuentran, por consiguiente, en la misma relación con el objeto de conocimiento.

Se debe resaltar que desde los 1970 el triángulo *Ego - Alter - Objeto* ha sido parte de la epistemología de las RS de Moscovici (Markovà, 2008); asimismo, se ha convertido en una referencia generalmente adoptada en el campo de los estudios sobre las RS (Jodelet, 2008).

Varios investigadores se han propuesto desarrollar y profundizar la conceptualización del fenómeno representacional. Así, Jodelet (1992: 668), una de las investigadoras prominentes de las RS, describe la representación como la relación entre un objeto circunscrito en el ambiente social, ideal o material, y un sujeto (individual o colectivo) relacionado con otros sujetos por pertenencia así como por participación o comunicación sociales.

Jovchelovitch (2007: 15), otra investigadora en el campo de las RS, destaca en el modelo tripartito de Moscovici su índole simbólica y social y, por ende, dialogal conforme a distintas manifestaciones del conocimiento en esta interacción. Asimismo, esta investigadora precisa que:

1. Los procesos representacionales, a la vez simbólicos y sociales, expresan los mundos de los sujetos, de las relaciones entre los sujetos y los objetos; de esa forma se determina la "arquitectura" de todos los sistemas de conocimiento. Para explicar los saberes, se necesita comprender la génesis de la representación y las interrelaciones entre el Yo, el *Otro* y el *Sujeto* en la vida social. Tal entendimiento implica la exploración del modo de realizar empíricamente dichas interrelaciones en diferentes esferas públicas y de dar forma a diversos tipos de representación así como a un gran número de dimensiones de los procesos representacionales. En otras palabras, se examinan el "quién", el "cómo", el "por qué", el "qué" y el "para qué" de la representación.

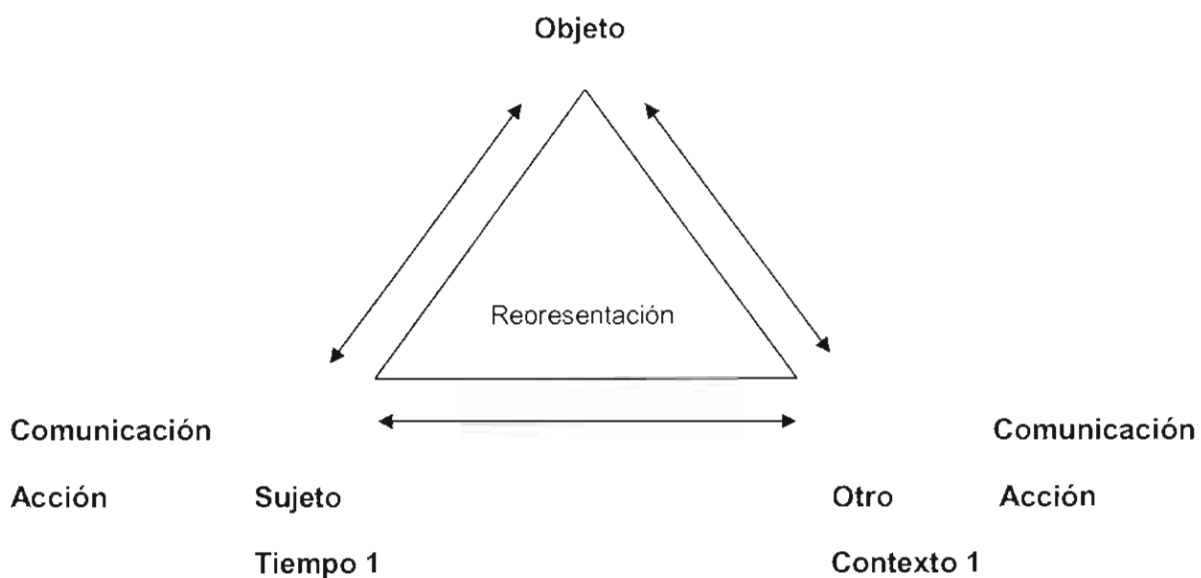
2. Diferentes modalidades de representación corresponden a diferentes formas de saberes. Ya que el conocimiento es un fenómeno plural y heterogéneo, tiende, por tanto, a abarcar múltiples racionalidades cuya lógica no está dictada por una norma transcendental, sino más bien por la pragmática de los contextos. La diversidad de los saberes refleja la variedad de los mundos de los sujetos, de las relaciones entre éstos y de los objetos.

3. Entender la heterogeneidad del conocimiento presupone "desarmar" la representación tradicional que visualiza el conocimiento como una escala progresiva donde las formas superiores de saber desplazan las inferiores. Diferentes conocimientos coexisten de acuerdo con varias necesidades y funciones presentes en la vida social. La diversidad

del conocimiento se considera como una ventaja en todas las comunidades, y el diálogo entre diferentes tipos de saberes representa un recurso difícil, pero necesario para extender las fronteras de todos los conocimientos (2007: 3).

Al asumir el carácter triangular como básico de la representación, diferentes investigadores han trabajado sobre otros componentes del proceso de la generación del conocimiento social tales como tiempo, lugar, recursos culturales, etcétera.

Jovchelovitch (2007: 35), por ejemplo, esquematiza el proceso de mediación entre el sujeto, el otro y el objeto en un marco temporal:



En opinión de Jovchelovitch (2007: 34-35), el trabajo comunicativo de la representación resulta en la creación de los símbolos capaces de producir ciertos significados, es decir, de poner algo o a alguien en el lugar de otro. El desplazamiento y la condensación de los objetos y personas les permiten a cada uno y a todos adquirir una nueva configuración y un nuevo significado de orden simbólico. En este caso, la creación y la construcción son fundamentales para el registro simbólico ya que las operaciones de lo simbólico están ligadas ontogénicamente entre sí; además, preservan cierta habilidad de "simular un juego" que usualmente se desarrolla en la niñez temprana. Además, estos procesos revelan la conexión entre la construcción de los símbolos y la producción del arte y de la cultura, la última considerada como una acumulación perdurable de significados y símbolos.

Bauer y Gaskell (1999: 170), por su parte, proponen un modelo en el que al triángulo básico de representación de Moscovici (1984a) se agrega la dimensión de tiempo en términos del pasado y el futuro con el fin de precisar el carácter del proyecto (adherido o implicado) que une al sujeto con el objeto. De esa manera, el problema del tiempo (por ser imprescindible en la historia) se incorpora en el proceso representacional. Según estos autores, el fenómeno representacional consiste, en su totalidad, de las siguientes categorías: el sujeto, el otro, el objeto, la acción comunicativa, el proyecto, el tiempo y el contexto. Jovchelovitch (2007: 35) convierte esta conceptualización de la representación en una función lógica con siete elementos:

R (S, O, Ob, CA, P, T, C) donde

S = ego (*self*), O = otro, Ob = objeto, CA = acción comunicativa, P = proyecto, T = tiempo y C = contexto.

Asimismo, Jovchelovitch (2007: 35) comenta que en el modelo de Bauer y Gaskell (1999) la actividad representacional coloca a unos sujetos en relación con otros a través de la acción comunicativa de los interlocutores en un contexto situado sobre el eje de tiempo; el resultado de esto proceso sería asignar a un objeto o a un conjunto de objetos un significado. El sistema de relaciones tanto entre los sujetos como entre los objetos determina la forma simbólica de los objetos en el mundo social e introduce una serie de códigos simbólicos que precisan lo que es real para los humanos en un contexto y un momento dados. A lo largo del tiempo, este proceso se vuelve institucionalizado; por ende, nuevas generaciones se encuentran en un entorno simbólico creado por el proceso de la representación anterior y caracterizado por ciertas tradiciones culturales y estructuras institucionales que también son abiertas a la realización de una nueva actividad representacional.

Jovchelovitch (2007: 36-37) afirma que las representaciones son a la vez construcciones ontológicas, epistemológicas, psicológicas, sociales, culturales e históricas. Son *ontológicas* en virtud del papel constitutivo que juegan en la emergencia del sujeto como un ser humano que posee su propia representación y, por consiguiente, una identidad. Son *epistemológicas* por el hecho de permitir una (re)cognición, a saber, el conocimiento sobre un objeto en dos sentidos: como un objeto por sí mismo y como un objeto-mundo. Se consideran *psicológicas* por ser estructuradas y manifestadas a través de los procesos psíquicos de pasión, ilusión y deseo. Finalmente, son *sociales, históricas y culturales* porque

comprenden la relación entre los sujetos en forma de la condición de posibilidad y porque perciben el problema del objeto como proveniente de la inteligibilidad de la historia y la cultura.

Influencias teóricas en la conceptualización de las representaciones sociales

La teoría de las RS fue introducida por Serge Moscovici en su tesis doctoral "El psicoanálisis, su imagen y su público" publicada en 1961 como resultado de un estudio sobre la recepción del psicoanálisis por diferentes grupos sociales en Francia en los años 1950. El carácter innovador del objeto de investigación - las representaciones sociales - consistió en tres contribuciones fundamentales: 1) el enfoque en el pensamiento basado en el sentido común; 2) el de las RS en la constitución de la realidad, y 3) la complejidad de las RS (Jodelet, 2008: 417).

En términos generales, Moscovici articula el objetivo principal de su teoría de la siguiente manera: "Enfocándose en la comunicación y el pensamiento cotidianos, [la teoría] espera determinar la relación entre la psicología humana y las tendencias sociales y culturales modernas" (1988: 225).

Moscovici (1979), Farr (1983, 1988) y Herzlich (1972) mencionan tres aportes básicos al desarrollo de dicho modelo teórico: la etnopsicología del psicólogo alemán Wilhelm Wundt, el interaccionismo simbólico del psicólogo social norteamericano George Herbert Mead y la conceptualización de las representaciones colectivas del sociólogo francés Émile Durkheim. Las ideas de estos tres teóricos que influenciaron en el pensamiento sobre las RS de Moscovici se presentan a continuación.

Etnopsicología de Wundt

Wilhelm Wundt es famoso principalmente por ser el fundador de la psicología experimental, pero también se reconoce por su trabajo en la "Völkerpsychologie"² basada en los métodos no experimentales de estudio de los fenómenos mentales colectivos (el lenguaje, mitos, la religión, la magia, etcétera). El investigador puso un acento especial en la

² "Völkerpsychologie", o "Psicología social", es la compilación de 10 volúmenes publicados entre 1900 y 1920 en Alemania.

evolución de la mente del ser humano considerándolo como consciente del rol del lenguaje en dicho proceso así como en las producciones del pensamiento. Durante su análisis de la acción humana, Wundt descubrió que en el fondo de la acción libre y voluntaria se encuentran los impulsos de carácter primitivo que resultan en expresiones afectivas espontáneas y que generan ciertas reacciones de parte de otros individuos.

Cabe mencionar que aunque Wundt separó lo individual de lo colectivo, no logró describir de manera precisa la relación entre estos dos fenómenos. Es importante señalar que los trabajos de Wundt contribuyeron en gran medida al desarrollo de dos corrientes importantes en la psicología: 1) el interaccionismo simbólico de Mead en la psicología estadounidense y 2) a través de Durkheim, la investigación de las RS iniciada por Moscovici.

*Mead y el interaccionismo simbólico*³

La preocupación principal de George Herbert Mead, uno de los pioneros de la psicología social, fue demostrar la génesis y la naturaleza social de la concepción de ego (*self*) y del pensamiento (*mind*). Según Mead (1934), el acto social es resultado de un proceso social de comunicación relacionado con el pensamiento a través del uso de varios símbolos significantes, es decir, el lenguaje. En este proceso, cada individuo interioriza un conjunto estructurado de roles necesarios con el objetivo de participar en una tarea o una situación común, o sea, como el *Otro* generalizado. Dicha participación implica asumir los valores del *Otro* que equivale al acto moral con una finalidad social que consiste en actuar tanto en los intereses de otros como en sus propios.

La noción más distintiva de Mead (1934) es la socialidad, a saber, la relación de un individuo con otros. El objeto físico surge en la experiencia humana dentro del contexto de la socialidad; este acto se vuelve el prerrequisito necesario para la experiencia posterior del *Ego* como objeto en el mundo social de otros. En opinión de Mead (1934), la relación del individuo con cada una de las categorías del *Otro* es diferente; además, el individuo se relaciona con los objetos y con la gente de diferentes maneras. Las categorías mismas surgen de la experiencia de la persona sobre el mundo, y en cada caso la relación ocurre

³ El libro "Mind, Self and Society: from the Standpoint of a Social Behaviourist" (1934) es una de las dos versiones de la transcripción del curso que Mead impartió en la Universidad de Chicago en 1900-1901. Aunque sus conferencias se dieron bajo el nombre de psicología social, su propia aproximación a este campo de estudios fue distinta. El sociólogo estadounidense Herbert Blumer se hizo cargo de impartir dicho curso después de la muerte de Mead y lo renombró como "Interaccionismo simbólico".

entre el *Ego* y los otros.

Durkheim y las representaciones colectivas

Para Émile Durkheim, las representaciones fueron la clave del conocimiento, la lógica y un entendimiento de la humanidad (Pickering, 2000: 12). Durkheim (1898/1951) afirmó que las representaciones son componentes principales de las mentes individuales y constituyen la base de toda la realidad social. Este sociólogo francés fue el primero que se interesó por separar los aspectos individuales y colectivos de las representaciones. De acuerdo con Durkheim (1898/1951), las representaciones colectivas son externas y coactivas en lo que se refiere a los individuos y estables en lo concerniente al tiempo; tienen una existencia objetiva y autónoma por ser producidas y reproducidas a través de una acción colectiva, de ahí que sean duraderas; se reconstruyen en todos tipos de ceremonias y rituales, sociales y prácticas institucionales (religiosas, familiares, constitucionales, artísticas, etcétera).

Hay que subrayar que a Moscovici le llamaron la atención las características principales de las representaciones colectivas conceptualizadas por Durkheim, en particular, su aspecto ligado a la constitución del entorno simbólico de la vida social. No obstante, mientras Durkheim (1898/1951) consideró las representaciones colectivas como formas estables de comprensión colectiva con una fuerza constrictiva que puede servir para integrar a la sociedad en su totalidad, Moscovici se propuso examinar la variación y diversidad de las ideas colectivas en las sociedades modernas: “Se trata de comprender no la tradición sino la innovación, no la vida social ya hecha sino una vida social en el proceso de hacerse” (1989: 82). Según Durkheim (1898/1951), las representaciones son un conjunto codificado de creencias y conocimientos de una sociedad dada. Al respecto, Moscovici (1988) reconoce que las representaciones de una u otra manera son creadas y modificadas; sin embargo, afirma que son dinámicas y, a diferencia de Durkheim quien veía la posibilidad de tal dinámica sólo en las condiciones extraordinarias, analiza las representaciones “en el momento de hacerse” (Moscovici, 1988: 218).

Es necesario recalcar que, aparte de las ideas de Durkheim sobre las representaciones colectivas, Moscovici (1989) identificó otras influencias teóricas que jugaron un papel esencial en el planteamiento de su teoría, entre las cuales se encuentran los trabajos del sociólogo y antropólogo francés Lucien Lévy-Bruhl sobre las funciones

mentales en sociedades primitivas y civilizadas; los estudios del psicólogo, filósofo y biólogo suizo Jean Piaget acerca de la representación del mundo en los niños así como las teorías del médico psiquiatra austriaco Sigmund Freud sobre la sexualidad infantil. Cuando la teoría había sido completamente elaborada, Moscovici (1998a) conoció las investigaciones del psicólogo ruso Vygostky sobre el rol de la cultura en la construcción del conocimiento; este descubrimiento tuvo un impacto inmediato en la aproximación posterior de Moscovici al problema de las RS. Asimismo, la propuesta del psicólogo austriaco Fritz Heider sobre la psicología del sentido común y el pensamiento de Peter L. Berger (sociólogo norteamericano) y Thomas Luckmann (sociólogo alemán), en torno a la construcción social del conocimiento, ejercieron una influencia directa en el modelo teórico en cuestión. A continuación se exponen algunas de las ideas de estos investigadores que significaron un aporte a la teoría de las RS de Moscovici.

Lévy-Bruhl y la lógica del pensamiento

Lévy-Bruhl (1910/1985, 1975) examinó la particularidad de la lógica de los llamados pueblos primitivos y la cuestión de hasta qué grado su razonamiento difiere del pensamiento de la gente de las sociedades “no primitivas”. El investigador llegó a la conclusión de que los mitos de las sociedades primitivas no son una etapa elemental de transformación hacia el razonamiento más elevado como es la ciencia, sino son una forma de pensar que se debe considerar y entender por su coherencia propia. Según Lévy-Bruhl (1975), el llamado “pensamiento primitivo” se orienta hacia lo sobrenatural mientras que el pensamiento “civilizado” está basado en la ciencia y reflexiones; no obstante, ambas formas de razonar coexisten en todas las sociedades.

Esta distinción de los dos tipos de pensamiento permitió a Moscovici focalizar su atención en las partes intelectuales y afectivas de las RS y en la división entre el pensamiento científico y el sentido común (Moscovici y Hewstone, 1986).

Piaget y la naturaleza constructiva de las representaciones

Los estudios de Jean Piaget (1929, 1962, entre otros) son “una exploración de nuestra cultura a través del discurso de los niños, y el material [...] que expresa sus *folclor*, sentido común y conocimiento, todo eso en el pensamiento del niño” (Moscovici, 1998a: 411). Piaget examinó el desarrollo del pensamiento representacional en la niñez y concluyó

que la acción tiene una importancia fundamental en cuanto a la génesis y transformación de las representaciones simbólicas; asimismo, destacó el carácter creativo de las últimas en reinventar el mundo a través del lenguaje.

En el proceso de transformación del conocimiento infantil, Moscovici encontró las bases para explicar cómo el conocimiento se transforma al pasar de una forma estructural a otra. Además, como comenta (Jovchelovitch, 2007: 58), Moscovici adoptó la idea piagetiana de que el desarrollo de la inteligencia infantil hacia la adulta no es un simple proceso de cambios cuantitativos que resultan de una acumulación de saberes, sino representa varios saltos caracterizados por una reorganización de las estructuras anteriores (pero de ninguna manera inferiores) en estructuras completamente nuevas. Por tanto, se puede observar cómo de la misma manera los campos del conocimiento en forma de RS evolucionan a través de ciertos procesos para convertir lo desconocido en lo conocido.

Es importante señalar que, mientras Piaget estudió las representaciones del desarrollo social a partir de lo individual, Moscovici se interesó por analizar las situaciones sociales en el contexto grupal.

Vygotsky y las discontinuidades de la razón

Uno de los mayores aportes de Vygotsky a la sociología consiste en destacar el rol de la cultura y el tipo de desarrollo de una sociedad en la formación de las funciones psicológicas del humano. Así, los estudios realizados en los años 1931-32 por Vygotsky y Luria en los territorios remotos de Uzbekistan y Kirghizia, dos repúblicas de la antigua URSS, demostraron que el pensamiento humano cambia en cuanto a su estructura y contenido de acuerdo con los cambios en los procesos socioculturales de una sociedad. A diferencia de Piaget y Durkheim, tanto Vygotsky como Lévy-Bruhl hablaron de la discontinuidad de los cambios en el pensamiento en el sentido de que las diferentes etapas de este proceso no son completamente reemplazadas, o sea, la etapa más temprana se sustituye por la posterior, sino son manifestaciones del razonamiento yuxtapuestas e interrelacionadas; además, cambian y se reestructuran con el fin de mediar entre la gente y su entorno.

Cabe mencionar que Moscovici se basó en las ideas de Lévy-Bruhl y Vygotsky para formular, en especial, su hipótesis sobre la *polifasia cognitiva* que corresponde a la continuidad del conocimiento:

[La] coexistencia dinámica - la interferencia o especialización - de diferentes modalidades de conocimiento que corresponde a las relaciones específicas entre el humano y su contexto social determinan un estado de polifasia cognitiva (1976: 285-286).

Freud y lo inconsciente

Freud (1908) analizó el modo en que los niños hablan sobre la sexualidad, el nacimiento, los orígenes de la vida, etcétera y llegó a la conclusión de que la visualización infantil del mundo surge del ambiente cultural con todos sus permisos, prescripciones e interdicciones así como con cuentos de hadas y leyendas. En esta interacción entre el mundo de niños y el de adultos, las representaciones se mueven de la vida colectiva a la individual, del nivel de la consciencia al nivel de lo inconsciente. Asimismo, Freud (1908) demostró que la evolución de la vida psíquica corresponde a una serie de etapas de autodesarrollo y comprensión del mundo en forma de varias capas, de ahí que permanezca así sin jamás borrar lo que era significativo para el individuo en algún momento de su vida. Además, Freud (1921) destacó el rol del *Otro* en la psicología individual considerando al último como un modelo, un objeto, auxiliar o adverso; de esta manera la psicología individual, en opinión de Freud (1921), es al mismo tiempo, y desde un principio, la psicología social en un sentido amplio, pero plenamente justificado.

Vale la pena señalar que aunque Moscovici no se interesó por investigar lo inconsciente, sí se apoyó en el análisis de Freud del hombre como ser social para estudiar la interpretación del psicoanálisis hecha por la sociedad francesa:

Entre las categorías utilizadas en la descripción de las cualidades o la explicación de las intenciones o motivos de una persona o de un grupo, las derivadas del psicoanálisis, sin duda, desempeñan un papel importante. Constituyen el número de esas teorías implícitas, de esas "teorías profanas" de la personalidad de la que somos portadores y que, a la luz de muchas investigaciones, determinan las impresiones que nos formamos del otro, de sus actitudes, en el trato social (1976: 12).

Heider y la psicología del sentido común

El fundador de la psicología del sentido común, Fritz Heider (1958) examinó, en particular, cómo los seres humanos perciben y explican su propia conducta y la de los demás en las situaciones de la vida cotidiana. En esta relación, habló de la importancia del conocimiento ordinario en el entendimiento y la explicación de la conducta humana

afirmando que la gente trata de desarrollar una concepción ordenada y coherente de su medio a través de la construcción de una psicología ingenua muy parecida a la ciencia.

Moscovici retomó la idea sobre el pensamiento social fundado en la vida cotidiana de los sujetos sociales, así como algunos otros principios de la psicología común de Heider (que son muy cercanas al interaccionismo simbólico) para elaborar un enfoque cualitativo en su modelo teórico.

Berger y Luckmann y el constructivismo social

La tesis principal de la teoría de Berger y Luckmann (1991) se articula así: la realidad se construye en la vida cotidiana, y la sociología del conocimiento debe estudiar los procesos que generan los saberes. Se subraya, en especial, una imposibilidad de existir sin interactuar y comunicarse con otros en la vida cotidiana que representa, por tanto, un mundo intersubjetivo (Berger y Luckmann, 1991: 40-41).

Cabe mencionar que, para Elejabarrieta, el trabajo de Berger y Luckmann (1991) aporta tres elementos fundamentales a la propuesta teórica de Moscovici sobre las RS:

- El carácter generativo y constructivo que tiene el conocimiento en la vida cotidiana. En otras palabras, nuestro conocimiento más que ser reproductor de algo preexistente, es producido de forma inmanente en relación con los objetos sociales que conocemos.
- La naturaleza de esa generación y construcción es social, es decir, pasa por la comunicación e interacción entre individuos, grupos e instituciones.
- El lenguaje y la comunicación son de suma importancia en el sentido de que son mecanismos en los que se transmite y crea la realidad, por una parte, y el marco en que la realidad adquiere sentido, por otra (1991: 259).

Se debe recalcar que en lo que concierne a los antecedentes de su modelo teórico, Moscovici no absorbió las ideas de sus predecesores intelectuales en su totalidad, sino hizo una reflexión crítica al respecto durante su planteamiento teórico cuyos momentos conceptuales básicos se presentan a continuación.

Acercamientos al concepto de representaciones sociales

Moscovici (1979: 27) señala que aunque es fácil captar las RS, es difícil definir las por la índole compleja de los fenómenos que engloban. De ahí que exista una variedad de propuestas con respecto a la definición de este fenómeno de acuerdo con distintas aproximaciones a su estudio y diferentes características en las que se enfocan.

Moscovici introduce el término de RS en la "El psicoanálisis, su imagen y su público" resaltando su naturaleza sociocognitiva y señalando que las RS se estudian con métodos y conceptos propios siendo:

...sistemas que tienen una lógica y un lenguaje particulares, una estructura de implicaciones que se refieren tanto a valores como a conceptos, un estilo de discurso que les es propio (1979: 33).

Moscovici subraya que la RS:

es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. [...] [La] representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (1979: 17-18).

Asimismo, Moscovici recalca el carácter cultural de las RS al afirmar que las "proposiciones, reacciones o evaluaciones" de la gente "están organizadas de maneras sumamente diversas, según clases, culturas o grupos, y constituyen tantos universos de opiniones como clases, culturas o grupos existan" (1976: 10-11).

Cabe destacar que Moscovici (1979: 30) comenta sobre un cierto traslape entre varias nociones que parecen ser muy similares: actitud, opinión, estereotipo, imagen, ideología y representación social. Por tanto, el investigador trata de especificar las RS en función de sus características sistémicas y dinámicas subrayando que no se debe ver en las RS únicamente las "opiniones sobre", "imágenes de" o "actitudes hacia", sino las "teorías [...] *sui generis* destinadas a interpretar y a construir lo real" (Moscovici, 1979: 33).

Es necesario señalar que Moscovici separa las RS de las representaciones mentales o cognitivas:

Nos tenemos que deshacer de la idea de que representar algo consiste en imitar, a través del pensamiento o el lenguaje, los hechos o cosas que tienen un significado

fuera de la comunicación que los expresa. No hay ninguna realidad social o psicológica "como tal", ni imagen transparente de los eventos o personas no conectada con la persona que crea la imagen (1988: 230).

Moscovici (1984b: 38) sostiene que las RS se construyen tanto a partir de los elementos abstractos como concretos, es decir, son en parte concepto y en parte imágenes. Son mecanismos cognitivos que tienen dos facetas: la simbólica y la icónica. El aspecto representante de las RS se basa en el elemento icónico; en otras palabras, las RS describen varios aspectos del mundo principalmente de una manera pictórica (Moscovici, 1984b: 38). Por consiguiente, tienen tanto el aspecto figurativo como abstracto, combinando de este modo una imagen con un concepto (Moscovici, 1984c: 91-92). Pero se perciben no como símbolos sino como realidades. En cuanto a su estructura, una representación tiene un núcleo a través del cual se articulan las clasificaciones, informaciones y significados.

Herzlich, a su vez, considera que: "el acento puesto en la noción de representación tiene por objetivo reintroducir el estudio de los modos de saberes y procesos simbólicos en su relación con los comportamientos" (1969: 25). Lo que esta investigadora destaca es el papel de las RS como acto simbólico del pensamiento.

Por su parte, Doise (1986: 85) afirma que las RS constituyen los principios que generan tomas de posición ligados a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y organizan los procesos simbólicos participantes en estas relaciones. Conforme a tal visión, las RS dependen del lugar que los individuos ocupan en los grupos o la sociedad y de la situación en la que se inscribe esta relación. Siguiendo a Doise (1986: 85), algunas partes de las RS de un grupo de individuos pueden ser comunes para todos los miembros lo que les permite debatir sobre el mismo objeto y hacer intercambios a su respecto. Cabe mencionar que este investigador se interesa por examinar principalmente las zonas de divergencia reveladas en oposiciones interindividuales.

Asimismo, Doise en colaboración con Clemence y Lorenzi-Cioldi (1993) definen las RS como principios de toma de posición relacionados con las inserciones específicas en los campos sociales y como organizadores simbólicos de las relaciones sociales. Con ello se subraya la naturaleza heterogénea de las RS producidas por los individuos y grupos con diferentes posiciones sociales.

Una propuesta muy aceptada y concordante con las ideas planteadas por Moscovici pertenece a Jodelet quien define a las RS como una:

... forma de conocimiento, socialmente elaborado y compartido, con el fin práctico y concurrente de la construcción de una realidad común de un conjunto social. [...] Las representaciones sociales como sistema de interpretación que rige nuestra relación con el mundo y con otros, orientan y organizan los comportamientos y comunicaciones sociales, [...] la difusión y la asimilación de los conocimientos, el desarrollo intelectual y colectivo, la definición de las identidades personales y sociales, la expresión de los grupos y las transformaciones sociales (1989: 36).

Con base en esta definición, se puede concluir que una representación se elabora en el proceso de intercambios jugando un papel indispensable en la dinámica de los grupos. A los individuos se les permite interpretar el mundo a su alrededor a través de un filtro relativamente común que también guía sus acciones y comportamientos, determina su posición social, sus comunicaciones, su manera de tratar la información e, inclusive, su identidad.

Se debe mencionar que Jodelet (1992: 668) conceptualiza las RS a partir de una doble perspectiva: como *productos* resaltando su aspecto constituido y como *procesos* en términos de su aspecto constituyente de la actividad mental. Son productos en el sentido de que se remiten a las distribuciones de los contenidos (ideas, imágenes, símbolos) observados en producciones individuales o colectivas de tipo discursivo o icónico, en dispositivos materiales, en prácticas, y que circulan en la sociedad por diversos canales (conversacionales, mediáticos, institucionales). Como procesos, las RS comprenden diversos mecanismos psicológicos y sociales que, por un lado, rigen la formación, organización y transformación de las distribuciones del contenido y, por otro lado, movilizan sus funciones y eficacia sociales.

Jodelet (1992: 668) sostiene que el modelo triangular de la representación de Moscovici (1984a) tiene varias implicaciones. Primero, una representación social siempre es la representación de algo (el objeto) y de alguien (el sujeto); ambos tienen una incidencia en su estado; por ende, es imposible estudiar las RS en general, sino solamente de manera particular, o sea, en función de sus proveniencia, referente y contexto de producción.

Segundo, las RS se relacionan con su objeto por medio de una simbolización gracias a la cual adquieren su existencia y de una interpretación que les confiere diferentes significaciones. Estas significaciones son resultado de una actividad mental del sujeto que puede implicar procesos cognitivos o mecanismos intrapsíquicos (motivación, proyección, afectos, identidad), pero siempre forma parte de las relaciones sociales del sujeto.

Tercero, las RS son un conocimiento práctico en varios sentidos: son la experiencia, directa e indirecta, inferida del contacto con un mundo de objetos sociales; son la experiencia derivada del contacto con otros individuos y grupos así como del bagaje cultural (antecedentes de conocimientos, hábitos, valores) compartido con ellos.

Finalmente, según Jodelet, se puede calificar la representación como social por:

- su extensión, o sea, por ser compartida por los miembros del mismo grupo social;
- su determinación ya que en el nivel individual contribuye a la inscripción social de los sujetos que la elaboran, y en el nivel colectivo participa en los modos de producción (mediático, institucional); y
- sus funciones determinadas como:
 - a) guiar la acción y orientar la relación con el mundo y con otros;
 - b) servir de instrumento de lectura de la realidad proporcionando los marcos y códigos de comunicación así como una visión común a partir de valores, deseos, necesidades e intereses compartidos (1992: 668).

Jodelet (2008: 417) señala que el estudio de los fenómenos de las RS implica la combinación de varios conceptos (actitudes, creencias, ideología, cultura) situados en un marco holístico que niega la reducción de las RS a alguno de ellos.

Abric (1987), otro investigador en el campo de las RS, las considera como el resultado y el proceso de una actividad mental que ayuda al individuo o a un grupo a reconstruir y apropiarse de su entorno real. Este investigador aborda las RS desde el ángulo de su dinámica y relación con las prácticas: como "sistema de interpretación de la realidad", las RS rigen "las relaciones de los individuos con su ambiente físico y social y determinan sus comportamientos o sus prácticas" (Abric, 1994a: 13). Asimismo, señala que las RS son "un sistema de pre-codificación de la realidad porque determina un conjunto de anticipaciones y expectativas" (Abric, 1994a: 13).

En relación con las consideraciones de Abric (1994a), cabe mencionar la definición de Ibáñez (1988: 55) quien, al valorizar la actividad cognitiva de las RS, las concibe como teorías sobre el sentido común que permiten describir, clasificar y explicar los fenómenos de las realidades cotidianas y de ahí que los sujetos estén capaces de actuar y orientarse en su medio social.

También vale la pena presentar la definición elaborada por Banchs (1990) quien conceptualiza las RS como una modalidad del pensamiento práctico que sintetiza la subjetividad social; esta investigadora anota que las RS están orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio de su entorno social.

Se debe señalar que numerosos investigadores coinciden en dar mayor importancia a la característica cognitiva de las RS de ahí que las definan como un "universo de opiniones" (Moscovici, 1979); "una modalidad de conocimiento y un proceso simbólico con respecto a los comportamientos" (Herzlich, 1969, 1972); "una forma de conocimiento específico, a saber el pensamiento socialmente marcado por su producción y funcionamiento, relacionado con el sentido común"⁴ (Jodelet, 1989); "un producto de la actividad mental" (Abric, 1987) así como "una forma de conocimiento, un conjunto organizado de opiniones, creencias, actitudes y informaciones sobre un objeto" (Abric, 1989); "un medio de conocimiento y un instrumento de acción" (Laplantine, 1989); "un conjunto de elementos cognitivos" (Codol, 1984); etcétera.

Ahora bien, siguiendo la opinión de Lahlou (1998:19), se puede afirmar que las conceptualizaciones de las RS cambian, según los autores y contextos, y se vuelven por sí mismas las representaciones del término; por consiguiente, es necesario reformular las propuestas de definición de las RS de acuerdo con el discurso en el que se utilizan. En este sentido, la definición operativa que se adopta en esta investigación es la de Jodelet dada la variedad de características de la RS que aborda.

Características determinantes de un objeto social

Algunos teóricos en el campo de las RS (Rouissiau y Bonardi, 2001, entre otros) consideran que existe un problema de delimitación de un objeto de RS debido a la dificultad en definir tal objeto de manera precisa.

Sin embargo, a partir de los trabajos de Moliner (1993, 1996), Rouissiau y Bonardi (2001: 21-22), se pueden enumerar los siguientes cinco criterios que permiten concluir que un fenómeno, evento, situación, etcétera es de naturaleza social y de ahí que sirva de base para una RS:

⁴ "Común" se entiende como sinónimo de "no científico" (Jodelet, 1989).

1. El objeto debe ser polimorfo, o sea, complejo para que el pensamiento social pueda abordarlo desde varias perspectivas y, en consecuencia, atribuirle un carácter continuo, y atractivo para que los grupos sociales determinados puedan dominarlo.

2. La RS del objeto implica la posibilidad de ser compartida por los miembros de un grupo. Esta condición se cumple:

- si la comunicación interindividual está orientada hacia y por la(s) pertenencia(s) grupal(es) del individuo;
- si el grupo tiene objetivos comunes y puede realizar intercambios con relación al objeto de representación;
- si la configuración de dicho grupo con respecto al objeto representado es ya sea "estructural" (en el caso cuando este objeto tiene una gran importancia para el surgimiento o la existencia de un grupo) o "coyuntural" (cuando el objeto irrumpe en la vida del grupo).

3. Deben existir ciertos fines que determinan, a su vez, los objetivos colectivos entendidos como la suma de los objetivos individuales (Moliner, 1996: 41). Tales finalidades pueden ser relacionadas con:

- la identidad social; al respecto, Moliner señala que cada individuo que define su propia identidad en función de las representaciones de su grupo reafirma la existencia de este grupo como entidad social. Es por eso que, al contribuir a la creación de identidades individuales, las representaciones contribuyen a la afirmación de la existencia de grupos sociales (1993:10).
- la cohesión social; sobretodo cuando la configuración "estructural" está en peligro o inexistencia.

4. Debe existir la posibilidad de una dinámica que presupone que:

- el valor utilitario del objeto depende de esta dinámica;
- el objeto participa en ella y
- la representación del objeto adquiere su utilidad en la interacción del grupo representacional con otros grupos.

5. Deben ausentar cuales tales instituciones fuertes de regulación o control como diferentes ideologías o sistemas científicos que podrían, por su parte, frenar la dinámica (el surgimiento

y la evolución) representacional, por ejemplo, la dispersión de la información o el polimorfismo del objeto.⁵

Génesis de las representaciones sociales

Como se ha señalado, que las RS han sido examinadas por varios investigadores a partir de una doble perspectiva: como el *proceso* y como el *producto* de una elaboración psicológica y social de lo real. El propósito principal de estudiar este fenómeno consiste no tanto en acceder a la realidad, sino en comprender cómo los grupos sociales se apropian de ella. Su contenido circula en la sociedad a través de diversos canales (conversaciones, medios de comunicación, instituciones), por tanto, se puede observar en los discursos colectivos e individuales, en la expresión de opiniones, etcétera. Las RS constituyen la información sobre un objeto social más o menos variada, estereotipada, abundante. Asimismo, como afirma Abric (1994a: 14), las RS son un proceso en el sentido que son "construcciones sociocognitivas regidas por sus propias reglas" de formación, organización y transformación del contenido en condiciones sociales determinadas.

Moscovici (1979) sostiene que el proceso de génesis de las RS tiene lugar bajo tres condiciones: la *dispersión de la información*, la *presión a la inferencia* y la *focalización*. Así, cuando aparece un objeto nuevo, la información acerca de él es limitada, insuficiente, incompleta: los "datos de los que disponen la mayor parte de las personas para responder a una pregunta, para formar una idea a propósito de un objeto preciso, son generalmente a la vez insuficientes y superabundantes" (Moscovici, 1979: 176-177). En esta relación, cabe mencionar la opinión de Herzlich, quien sostiene que siempre existe la dispersión de la información y el desajuste entre lo que ya está presente y lo que se necesitaría para constituir la base sólida del conocimiento (1972: 308).

Moscovici (1979) explica que los grupos o los individuos se focalizan de manera diferente en ciertos objetos o problemas; tal posición específica respecto al objeto de representación impide a los individuos tener una visión global del objeto. En consecuencia, se forman consensos con el fin de tratar la información de manera selectiva y de enfocarse en los aspectos particulares del objeto, a partir de las expectativas u orientaciones del

⁵ De acuerdo con los criterios de Moliner (1993, 1996) y Rouisau y Bonardi (2001), la lengua inglesa se puede considerar como objeto de las RS, cuestión que se demuestra en el Capítulo III del presente estudio.

grupo, es decir, a través del proceso de focalización. Por lo que, la focalización es “el aspecto expresivo de la relación del individuo o el grupo con el objeto social. En forma espontánea, un individuo o un grupo, otorgan una atención específica a algunas zonas muy particulares del medio circundante y toman distancia frente a otras zonas del mismo medio” (Moscovici, 1979: 178).

La necesidad de comprender mejor el objeto y desarrollar los comportamientos y discursos coherentes que, en particular, reflejarían una aceptación u oposición respecto al objeto provocarán distintos debates y comunicaciones colectivas y públicas resultantes en la formación de varias creencias, hipótesis, especulaciones y posiciones mayoritarias en los grupos sociales, en otras palabras, la adhesión de los individuos a las opiniones dominantes del grupo. Al respecto, Moscovici señala que:

En la vida corriente, las circunstancias y relaciones sociales exigen del individuo o del grupo social que sea capaz, en todo momento, de actuar, de tomar una posición”, “de estar en situación de *responder*. [...] La preparación constante para reelaborar las informaciones teniendo en cuenta esta eventualidad acelera el movimiento de pasaje de la comprobación a la inferencia (1979: 178).

Siguiendo a Moscovici, Herzlich (1972: 308) afirma que las tres condiciones en cuestión influyen en la naturaleza de la organización cognitiva de la RS, o sea, de su estilo, sus cualidades formales; además, la investigadora profundiza en el planteamiento de Moscovici al señalar que dichas condiciones son “*el reflejo de la situación social en la cual se forma la representación*”, su grado de estructuración, es decir, su existencia misma”.

Moliner (1993) reformula las condiciones de la formación de las RS de Moscovici (1979) de la siguiente manera:

- la aparición de un objeto complejo, compuesto o polimórfico;
- la existencia de un grupo social;
- la presencia de cuestiones identitarias o de cohesión social ligados a este objeto;
- una dinámica social, es decir, los intercambios y interacciones grupales alrededor de este objeto;
- la ausencia de regulaciones ortodoxas o dogmáticas que controlan la información con respecto al objeto.

⁶ Cursivas en el original.

Billig (1993), por su parte, precisa que las RS pueden aparecer sólo en los grupos y sociedades en las que el discurso social incluye la comunicación con puntos de vista tanto compartidos como divergentes con respecto a ciertos problemas. Por ejemplo, en las sociedades industrializadas contemporáneas se hace posible una negociación de creencias, es decir, una conversación y formación de la opinión pública a través del discurso colectivo que crea el conocimiento del sentido común. Las RS construidas en este proceso discursivo-comunicativo determinan el estilo del pensamiento de los miembros del grupo. La conversación entre los amigos y conocidos, al igual que los medios de comunicación de masas, proporcionan a las personas nuevos elementos del conocimiento, imágenes y metáforas que no son necesariamente verdaderas en el sentido estricto del término. De esta manera, el pensamiento individual se convierte en una práctica social. Por consiguiente, se puede hablar del pensamiento del grupo, o sea, en las palabras de Jodelet (1999), del pensamiento social.

Procesos de construcción de las representaciones sociales

Moscovici (1976) identifica dos procedimientos que dan forma a las RS y ayudan a convertir lo desconocido en lo familiar simplificando la realidad: la *objetivación* y el *anclaje*. Con ello, como comenta Jodelet (1984: 367), se resalta una característica importante del conocimiento, a saber, la integración de la novedad que se convierte en una función básica de las RS.

El proceso de objetivación facilita "la transferencia de lo que está en la mente en algo que existe en el mundo físico" (Moscovici, 2001: 42); en otras palabras, lo invisible se convierte en lo perceptible (Farr, 1984: 386). Dicho proceso transforma conceptos abstractos en experiencias familiares, concretas y de ese modo efectúa la materialización de una abstracción (Moscovici, 1984b: 38); es decir, transfiere al nivel de observación algo que fue nada más que una inferencia o un símbolo (Moscovici, 2001: 42).

Durante la objetivación, dos movimientos - la generalización colectiva del uso y la expresión directa de fenómenos concretos - convierten la representación en un marco cognitivo que orienta las percepciones y los juicios dentro de los comportamientos o las relaciones interindividuales (Moscovici, 1979). Moscovici denomina este conjunto de nociones simples, abstractas como *esquema*, o *núcleo figurativo*. Al separarse de la teoría

inicial, el esquema figurativo se convierte en una expresión inmediata, directa y concreta de una realidad objetiva lo que corresponde a la fase de *naturalización* (Moscovici, 1979). La siguiente fase, denominada por Moscovici como *clasificación*, consiste en colocar y organizar las partes del mundo circundante y, por sus hendiduras, introducir “un orden que se adapta al orden preexistente, atenuando de este modo el choque de toda concepción nueva” (1979: 77). La naturalización y la clasificación son mecanismos fundamentales de objetivación: uno convierte los símbolos en reales y el otro proporciona a la realidad una apariencia simbólica (Moscovici, 1976: 315).

Siguiendo a Moscovici (1979), Jodelet (1992) describe el proceso de objetivación con base en tres etapas:

- La *construcción selectiva* cuando se descontextualizan y se seleccionan los elementos de un nuevo objeto, o sea, se privilegian unos aspectos en detrimento de otros en función de distintos tipos de proveniencia (tradicional, científica, práctica, afectiva). Asimismo, se aplican diversos criterios culturales (debido a que diferentes grupos sociales no tienen acceso igual a la misma información) así como ciertos criterios normativos (se retiene solamente lo que concuerda con el sistema de valores de un grupo determinado).

En el caso de un objeto complejo como una teoría científica, se separan ciertas nociones del campo científico y del grupo de los expertos quienes las elaboraron para convertirlas en las apropiadas y dominadas por el público que las proyecta como hechos de su propio entorno.

- La *esquemmatización*⁷ establece un núcleo figurativo que consiste de las nociones seleccionadas; durante este proceso se otorga mayor importancia a ciertos elementos por medio de varios mecanismos de reajuste. Así, en el estudio de Moscovici (1979) sobre el psicoanálisis, los conceptos teóricos reproducen de manera visible una estructura imaginada y coherente que conlleva una fuerte resonancia existencial en función de lo consciente (que evoca una voluntad, lo aparente, lo realizable) y lo inconsciente (que remite a lo involuntario, lo escondido, lo imposible).

⁷ Jodelet (2008: 426) señala que la esquematización se reconoce como proceso básico del pensamiento en la filosofía, en las teorías sobre el conocimiento y en las ciencias sociales. Pero la originalidad de la teoría de Moscovici, insiste Jodelet (2008: 426), consiste en destacar la similitud entre el núcleo figurativo y la imagen así como la posición central del primero en la estructuración del conocimiento.

- *La naturalización* ocurre cuando los elementos del esquema figurativo se concretizan, o sea, se vuelven entidades objetivas, observables en uno mismo y en los demás. Al ser evidentes, los elementos científicos se integran en una realidad del sentido común. Los elementos del núcleo figurativo estable se convierten en un marco y los instrumentos para orientar las percepciones, juicios y comportamientos en una realidad socialmente construida (1992: 670).

En opinión de Jodelet (2008: 425), las primeras dos fases se refieren a la constitución de las RS bajo el control social y la tercera tiene que ver con el uso de las representaciones en relación con el mundo externo.

El anclaje, por su parte, es tanto un *proceso* como un *mecanismo* (Moscovici, 1984a: 29). Es un mecanismo en el sentido de que busca anclar ideas extrañas, reducirlas en categorías e imágenes ordinarias, situarlas en un contexto familiar. Es un proceso en el sentido que extrae algo extraño y preocupante del sistema de categorías de un individuo y lo coloca en el paradigma de categorías consideradas como adecuadas (Moscovici, 1984a: 29). De acuerdo con Jodelet (1992: 670), las nociones objetivadas se convierten en una teoría de referencia que media entre el individuo y su ambiente y entre los miembros de un grupo a través de un código, un lenguaje común que sirve para clasificar a los individuos y los acontecimientos, según varios tipos, a partir de los cuales otros individuos o grupos serán evaluados o posicionados.

Jodelet distingue dos características importantes del anclaje:

- la *familiarización de lo extraño* a través de la referencia a los universos de sentido y de saberes preexistentes sobre los cuales se apoya la construcción de las RS de un nuevo objeto;
- el *arraigo en el sistema de pensamiento* que demuestra la manera en cómo el pensamiento constituyente, a través de la memoria, se sostiene en el pensamiento construido para ordenar lo nuevo de acuerdo con los marcos antiguos, ya conocidos (1992: 670).

Finalmente, se debe señalar que la objetivación y el anclaje expresan la relación dialéctica entre las condiciones sociales y la construcción social de la realidad con un movimiento circular entre el mundo y el pensamiento (Jodelet, 2008: 426); el primer proceso

transpone la ciencia en el dominio de "estar" mientras que el segundo la define en términos de "hacer" (Moscovici, 1976).

Dimensiones de las representaciones sociales

Aparte de los procesos generativos y funcionales, Moscovici (1979) distingue tres aspectos dimensionales de las RS que permiten analizarlas como "universos de opinión" y comparar los contenidos de distintas RS según diferentes contextos sociales o culturales. Estas dimensiones son:

- La *información*. "[Se] relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social" (Moscovici, 1979: 45). Así, esta dimensión, o concepto se refiere a la forma en que el conocimiento de un grupo acerca de un objeto social está organizado. Cabe mencionar que en este nivel se busca saber la cantidad y la calidad de la información en torno al objeto de representación en función de varios factores. Entre éstos últimos se encuentran la pertenencia grupal y la inserción social así como la cercanía o distancia de los grupos con referencia al objeto de representación y las prácticas sociales al respecto.

- El *campo de representación*. Es la idea de una imagen, un modelo social con un contenido concreto y limitado de proposiciones relacionadas con los aspectos específicos del objeto de representación (Moscovici, 1979: 46). Moscovici señala que "[las] opiniones pueden recubrir el conjunto representado, pero no quiere decir que este conjunto esté ordenado y estructurado. La noción de dimensión nos obliga a estimar que existe un campo de representación, una imagen, allí donde hay una unidad jerarquizada de los elementos" (1979: 46). Por tanto, en esta dimensión se examina no sólo el contenido, sino también la organización de la representación, la última de acuerdo con una jerarquía de los elementos.

- La *actitud*. Corresponde a la orientación global de los individuos (favorable o desfavorable) hacia el objeto; por consiguiente, expresa una orientación evaluativa con respecto al objeto de representación. La actitud, en palabras de Moscovici (1979: 49), "es la más frecuente de las tres dimensiones y, quizá, primera desde el punto de vista genético" en el sentido de que uno se informa y se representa una cosa solamente después de haber tomado posición y en virtud de esta posición.

Funciones de las RS

Moscovici (2001) señala que las funciones de las RS se basarán más que nada en las causas por las que la gente construye sus RS. Al respecto, este investigador retoma, por lo menos, tres hipótesis tradicionales al respecto:

- una es de *deseabilidad*, según la cual, un individuo o un grupo busca crear imágenes, elaborar enunciados para expresar o esconder sus intenciones; estas imágenes son distorsiones subjetivas de una realidad objetiva;
- la otra es de *desequilibrio* que consiste en suponer que todas las ideologías, todos los conceptos del mundo son medios de resolver tensiones psíquicas o emocionales que provienen de un fracaso o una falta de integración social; de ahí que se vuelvan compensaciones imaginarias cuyo objetivo es restaurar un grado de estabilidad interna;
- la última es de *control* de acuerdo con la cual los grupos crean las representaciones para filtrar la información derivada del ambiente y de este modo controlar el comportamiento individual. Su función, por tanto, consiste en manipular el pensamiento y la estructura de la realidad de igual manera cuando se emplean los métodos de control “comportamental” y de propaganda para ejercer una coerción compulsiva sobre ciertos individuos (Moscovici, 2001: 36-37).

No obstante, en opinión de Moscovici (2001: 37), estas tres hipótesis son demasiado generales ya que no explican por qué las tres funciones (de deseabilidad, desequilibrio y control) se deberían cumplir mediante las RS como método de comprensión y no a través de algún medio, por ejemplo, la ciencia o la religión. En consecuencia, Moscovici propone su propia hipótesis la cual considera como menos general y más cercana a lo que se ha observado en los estudios de las RS: “El propósito de todas las representaciones es hacer algo no familiar, o la infamiliaridad misma, familiar” (2001: 37).

Al definir las RS como instrumentos de comunicación y comportamiento colectivos, (Moscovici, 1979: 17), este investigador les otorga las siguientes funciones:

Primero, establecer un orden que les permite a los individuos orientarse en su entorno social, material y dominarlo. Segundo, facilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad, proporcionándoles un código para sus intercambios y un código para nombrar y clasificar de manera unívoca los diversos aspectos de su mundo, de su historia individual o grupal (1976: 111).

Moscovici sostiene que estas funciones se basan en la modalidad específica de resolver problemas, dar una forma a las relaciones sociales, proporcionar un instrumento para el comportamiento: “todo eso siendo no el resultado del trabajo intelectual grupal con objetivos propios, sino de la reflexión y de interacción de una colectividad diversificada y difusa” (1961: 309). Al asegurar una comunicación entre los miembros de diversas comunidades, las RS, por consiguiente, se sitúan más bien en el nivel cognitivo que en el pragmático.

Abric, a su vez, distingue cuatro funciones básicas de las RS:

1. *De cognición.* Ayuda a comprender y explicar la realidad; los individuos adquieren ciertos conocimientos y los asimilan e interpretan en base a sus valores, ideas, opiniones; luego los intercambian, transmiten y difunden a través de un sistema de referencia común.⁸
2. *Identitaria.* Hace posible construir la identidad de los grupos situados en el campo social de ahí que esta función juegue un papel importante en los procesos de similitudes y diferencias sociales y de categorización.
3. *De orientación.* Consiste en guiar los comportamientos y las prácticas de los grupos e individuos; asimismo, las conclusiones se hacen antes de que se inicie una acción;
4. *De justificación.* Permite a los actores sociales justificar *a posteriori* su toma de posición y sus comportamientos (1994a: 15-18).

Se puede señalar que lo expuesto más arriba promueve un mejor entendimiento de cómo las personas producen los significados utilizados para comprender el mundo a su alrededor y cómo actuar en él. En particular, cabe mencionar que ciertos elementos cognitivos de una RS están relacionados con una u otra de las funciones presentadas con relación a las RS. La identificación de tales elementos permite formular hipótesis acerca del pensamiento de sentido común de los individuos que comparten una RS determinada.

La función del lenguaje en la construcción de las RS

Desde su origen, la teoría de las RS ha insistido en la estrecha relación entre la cognición y la comunicación, entre las operaciones mentales y las operaciones lingüísticas, entre informaciones y significados (Moscovici y Vignaux, 1994). Así, en “El psicoanálisis, su imagen y su público”, Moscovici introduce la idea de la aparición de una nueva

⁸ Farr (1984: 386) señala que las RS permiten convertir lo invisible en lo perceptible y lo extraño en lo conocido.

representación de ciertos fenómenos es vinculada con "la intervención de un lenguaje propio para responder a las exigencias del cambio y de la puesta en orden del estado de las cosas (1961: 334-335). Al asignar un rol crucial de los procesos de comunicación en la producción de conocimientos, Moscovici ha abierto la posibilidad de establecer los lazos entre las RS y el lenguaje (Billig, 1993).

Años más tarde, Moscovici (1993) ha seguido sosteniendo que el hecho de que las RS sean compartidas a través de las comunicaciones y en situaciones sociales antes de ser percibidas a nivel individual, permite entender claramente por qué los procesos de comunicación juegan un rol fundamental en la elaboración y transformación de las RS compartidas. Además, señala que "la comunicación forma parte del estudio de las representaciones, porque las representaciones se generan en este proceso de comunicación y luego, por supuesto, se expresan a través del lenguaje" (Moscovici en Marková, 2003b:145).

Con respecto a la última afirmación es necesario recalca la importancia del lenguaje en la vida de los humanos. De hecho, el lenguaje domina la vida social siendo un vehículo fundamental para la transmisión del conocimiento cultural y el medio primario para acceder a los contenidos de los pensamientos de otros (cf. Krauss y Chiu, 1998: 41). En palabras de Krauss y Chiu, el lenguaje está implicado en la mayoría de los fenómenos que abarca la psicología social: cambios de actitud, percepciones sociales, la identidad individual, la interacción social, la formación de estereotipos, etcétera (1998: 41). Además, para los psicólogos sociales, el lenguaje, por lo regular, juega un rol tanto en el estímulo como en la respuesta (Krauss y Chiu, 1998: 41).

Ahora bien, varios investigadores han reconocido el rol del discurso en la elaboración de las RS (Grize, 1989, 1993; Billig, 1987; entre otros). Para entender esta relación hay que recordar la idea de Abric quien señala que "[u]na representación es siempre representación de algo para alguien" (1994b: 12) "[T]oda realidad es representada", es decir, "apropiada por el individuo o el grupo, reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores dependiendo de su historia y el contexto social e ideológico que la rodea" (1994b: 12). Según Abric, la representación es una organización de significados que dependerá de factores contingentes y contextuales (1994a: 13). Al respecto, hay que mencionar que concebir a la RS como modalidad de conocimiento implica una actividad de reproducción de las propiedades de un objeto la cual se realiza a nivel concreto, a menudo metafórico y organizado alrededor de un significado central (Herzlich, 1972: 305). En opinión de Abric, las

producciones discursivas permiten acceder a las representaciones (1994a: 15), o sea, sus significados. Dicho de otro modo, la significación de la representación está determinada, en especial, por el contexto discursivo, es decir, por la naturaleza de las condiciones de producción del discurso, a partir del cual será formulada o descubierta una representación (Abric, 1994a: 15). Grize, Vergès y Silem (1987), por su parte, afirman que la actividad discursiva es la expresión más compleja a la que pueden dar lugar las RS ya que no existe un discurso donde la dimensión argumentativa no esté presente, al menos en algún grado.

Para un mejor entendimiento del rol de las prácticas discursivas en la elaboración de las RS, es necesario revisar el concepto del discurso así como algunas de las propuestas para analizarlo.

Es importante resaltar que el término "discurso" se utiliza de distintas maneras en diferentes disciplinas. Schiffrin (1994) señala que en la lingüística existen dos definiciones básicas de la noción de discurso que corresponden a dos grandes corrientes del siglo XX: el formalismo (o el estructuralismo) y el funcionalismo. La primera vertiente está centrada en las formas y estructuras abstractas del lenguaje mientras que el segundo movimiento está enfocado en el modo de usar la lengua para cumplir varios propósitos. De acuerdo con estas dos perspectivas conceptuales, en el ámbito de la lingüística el discurso se define, respectivamente, como "el lenguaje por encima del enunciado" (Cameron, 2001: 10) y "el lenguaje en uso", o sea, "el lenguaje utilizado para hacer algo y significar algo, el lenguaje producido e interpretado en un contexto del mundo real" (Cameron, 2001: 13). Se puede notar que estas dos definiciones apoyan las ideas de Robin (1973) desarrolladas a partir del pensamiento de Pêcheux (1978) sobre el discurso de que el último existe sólo en función del lenguaje y de sus condiciones sociales de producción, que son fundamentalmente condiciones institucionales, ideológico-culturales e histórico coyunturales.

Ahora bien, hay que señalar que cuando los lingüistas y los investigadores en las ciencias sociales se interesan por analizar el discurso como reflejo de la vida social, examinan tanto la forma como la función del lenguaje y de ahí que definan dicho término de modo diferente de los expuestos más arriba. En este sentido, el discurso se conceptualiza como práctica social con sus propios rasgos y consecuencias prácticas (Billig, Condor, Edwards, Gane, Middleton y Radley, 1988; Pecheux, 1978; Robin, 1973). Se debe destacar que Charaudeau (1985), en su definición de discurso, se acerca en gran parte a las RS conceptualizadas por Moscovici como "un conjunto de proposiciones, de reacciones y de

evaluaciones referentes a puntos particulares, emitidos por el 'corazón' colectivo del cual, cada uno, quiéralo o no, forma parte" (1986: 45). Charaudeau afirma que el discurso es un:

...conjunto coherente de saberes compartidos, construido, con frecuencia, de manera inconsciente por los individuos de un grupo social. Esos discursos sociales que se podrían llamar igualmente – imaginarios sociales – son testimonio de la manera en que las prácticas sociales son representadas en un contexto sociocultural dado y racionalizados en términos de valor (1985: 56).

Charaudeau y Maingueneau (2002) identifican las siguientes características del discurso:

- a) El discurso implica una organización transfrástica, es decir, moviliza las estructuras que superan el macro de la frase y que pertenecen a las dimensiones más complejas (reglas que organizan el relato o la interacción en el diálogo, prescripciones de los géneros, etcétera).
- b) El discurso es un fenómeno orientado: orientado en función de una finalidad comunicativa y orientado hacia un final. El tipo de orientación dependerá de si el enunciado es parte de un monólogo o un diálogo.
- c) El discurso es una forma de acción. Los hablantes realizan actos de habla persiguiendo una intencionalidad ilocutoria que pretende modificar los conocimientos del interlocutor o hacerle reaccionar en una orientación determinada.
- d) El discurso es interactivo. La interacción no se realiza solamente en una comunicación oral sino también con el texto escrito. Todo acto de enunciación implica la presencia (explícita o implícita) de un interlocutor (co-enunciador) en virtud del cual se construye el enunciado.
- e) El discurso es asumido por el locutor responsable del enunciado. El sujeto enunciador es la fuente o el punto de referencia de la señalización deíctica, temporal o espacial a la que remite el universo representado. El sujeto enunciador adopta una determinada actitud ante el enunciado y el interlocutor. Esta actitud se marca por medio de los procedimientos de la modalización.
- f) El discurso se genera dentro del interdiscurso. El enunciado adquiere sentido dentro del universo de otros discursos dentro de los cuales se sitúa. Los enunciados se adaptan a las normas y convenciones de los géneros del discurso (2002: 187-190).

Con relación a las condiciones de producción del discurso, Íñiguez afirma que este fenómeno está determinado por las estructuras sociales definidas como: “reglas o conjunto de relaciones transformativas organizadas como propiedades de los sistemas sociales” (1997: 153). Íñiguez precisa que:

El lenguaje es parte de la sociedad, no es algo que se encuentra fuera de ésta; segundo, el lenguaje es un proceso social; y, finalmente, el lenguaje es un proceso que está social e históricamente condicionado de la misma manera que otras de la sociedad o de procesos no lingüísticos (1997: 154).

Por su parte, Fairclough y Wodak destacan la relación dialéctica entre el discurso y las condiciones de su producción:

Describir el discurso como práctica social implica una relación dialéctica entre un evento discursivo particular y la(s) situación(es), institución(es) y estructura(s) social(es) que lo forma(n). El evento discursivo es formado por ellas, pero también las forma. Es decir, el discurso es tanto socialmente constitutivo como socialmente condicionado – constituye situaciones, objetos de conocimiento e identidades sociales de y las relaciones entre la gente y los grupos de personas. Es constitutivo en el sentido de que ayuda a sostener y reproducir el *estatus quo* social así como en que contribuye a su transformación (Fairclough y Wodak, 1997: 258).

Hay que subrayar que al analizar el discurso en términos de las condiciones sociales, los investigadores hacen hincapié no en lo que la gente piensa sobre las cosas (por ejemplo, escogiendo como respuesta una de las opciones presentadas en un cuestionario), sino más bien en cómo lo dice. Además, se toma en consideración el hecho de que aunque las personas hablen sobre algo con sus propias palabras (como así se supone), en realidad, estas últimas no son propiamente originales o únicas. Al respecto, Lemke (1995) comenta que: “[h]ablamos con las voces de nuestras comunidades, y en la medida que tengamos voces individuales las creamos de las voces sociales ya disponibles para nosotros apropiándonos de las palabras de otros para decir nuestra propia palabra” (1995: 24-25)⁹.

⁹ Cameron (2001: 15) anota que esto no significaría que la gente jamás tenga algo nuevo o inesperado para decir o que no posea sus propias ideas. Sin embargo, el uso de lenguaje no es un proceso puramente subjetivo sino intersubjetivo en el sentido de que los miembros de una comunidad utilizan las fuentes lingüísticas e informacionales compartidas. Por consiguiente, el análisis del discurso, en la opinión de esta investigadora, representa un método de explorar las “voces sociales” (2001: 15). Además, Camerón (2001: 16) afirma que la realidad se construye “discursivamente”, es decir, se puede hablar sobre la misma categoría de maneras diferentes y con su propia historia aunque sin ser tomadas completamente por separadas, sino, al contrario, combinadas y acompañadas al mismo tiempo por una red de conceptos y creencias correspondientes a una realidad dada.

Cabe mencionar la posición o planteamiento de van Dijk (2009: 67) con respecto al discurso, quien señala que una definición más o menos completa de esta noción involucraría numerosas dimensiones con muchos conceptos que se deberían definir a partir de una teoría sobre el significado, la interacción y la cognición. Con este respecto, van Dijk habla de la llamada *interfase sociocognitiva* del discurso que corresponde a las relaciones entre la mente, la interacción discursiva y la sociedad. Para van Dijk (2009) el discurso es un fenómeno social multidimensional; es a la vez un objeto (palabras o enunciados) lingüístico (verbal, gramatical), una acción (por ejemplo, una afirmación o amenaza), una forma de interacción social (como una conversación), una práctica social (por ejemplo, una conferencia), una representación mental (significado, modelo mental, opinión, conocimiento), un evento de interacción o comunicación (por ejemplo, un debate parlamentario), un producto cultural (como una telenovela) o, incluso, económico que se vende y se compra (por ejemplo, una novela). Con ello, las posibles dimensiones entrarían en el conjunto de los dominios más grandes, a saber, cognitivo y social, del triángulo *discurso - cognición - sociedad*.

Van Dijk (2009) presta atención especial al problema de la teorización del concepto de *contexto* en el análisis del discurso. El investigador afirma que el contexto no es un simple entorno, una situación o una estructura social (por ejemplo, género, edad o raza), sino se puede considerar como una representación mental subjetiva de los participantes con respecto a las propiedades relativas de una situación comunicativa dada (2009: 66). La representación de este tipo adquiere el nombre de *modelo contextual*, y se le atribuye el poder de controlar la adaptación de la producción y comprensión del discurso a su entorno social. Van Dijk (2009) subraya que es una de las formas de integrar mutua y profundamente tanto el discurso como la cognición y la sociedad en una interacción.

Hay que señalar que el método sociocognitivo de van Dijk propuesto para analizar el discurso se encuentra en una estrecha relación con la teoría de las RS en el sentido de que los participantes del discurso se visualizan no sólo como sujetos que hacen uso de sus experiencias y estrategias subjetivas, sino también como entes que se remiten a las RS que circulan en la comunidad a la que pertenecen (Wodak y Meyer, 2009: 25).

En este capítulo se presentaron las bases de la problemática de la investigación articulada alrededor de los componentes clave de la teoría de las RS (definición del concepto de RS, la organización de este fenómeno a partir de su contenido y estructura así

como de sus procesos, etcétera). Al respecto, es importante señalar que la teoría de las representaciones sociales se debería considerar como una teoría en una encrucijada de muchos conceptos y disciplinas socio-psicológicos tales como la psicología social, antropología, historia, filosofía y sociología (Doise, 1986). Por tanto, la noción de representación social se vuelva polisémica en el sentido de que se refiere a numerosos fenómenos y procesos. Esta pluralidad de acercamientos a dicho concepto resulta en una pluralidad de tradiciones y constituye más bien una riqueza de la teoría que su debilidad (Doise, 1986).

CAPÍTULO II

INVESTIGACIONES ACERCA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS FENÓMENOS DEL USO DE LA LENGUA

En este capítulo se presentan diferentes estudios concernientes a las RS acerca de distintos problemas relacionados con el uso de la lengua. En este sentido cabe señalar que en el prefacio del libro "The psychology of language" (1972), Serge Moscovici habló sobre el rol de la psicología social considerando esta disciplina como un marco de referencia apropiado para realizar estudios acerca de las lenguas. Al respecto, el investigador señaló que la lengua es un tipo específico de actuación, a saber de comportamiento simbólico. Al representar algo para alguien, la lengua, junto con otros fenómenos socioculturales (concepciones, mitos e ideologías) forma parte de la psicología colectiva (1972: vi). También comentó que para los principios de los 1970, los lingüistas, psicólogos y antropólogos, por un lado, habían prestado mucha atención a la productividad y el efecto de la comunicación grupal, pero, por otro lado, habían ignorado la génesis como mecanismo general de esta comunicación (1972: x). Asimismo, se observó que para este momento no se había notado algún interés especial en la exploración de la conducta simbólica o de los procesos intelectuales de los individuos y grupos. Por ejemplo, los índices léxicos y sintácticos usualmente se habían asimilado con cualquier tipo de índices sin tomar en cuenta sus particularidades; por tanto, se había pasado por alto el intercambio verbal que tiene lugar en las interacciones sociales (1972: x).

Moscovici (1972) subrayó que la lengua es un producto social, por lo que recalcó la necesidad de utilizar una teoría de la comunicación para reconstruir los mecanismos de producción del lenguaje en distintas sociedades. Por consiguiente, el investigador sugirió que la psicología social podría ser el marco adecuado en la explicación y el análisis de la función comunicativa de la lengua así como del carácter social de su producción, de la relación entre la organización social desde el punto de vista institucional e ideológico y de las reglas que rigen el comportamiento verbal de los actores sociales (1972: vi-vii).

A principios de los 1980, en la Universidad Stendhal Grenoble-3 en Francia se abrió el Laboratorio Lingüístico y Didáctico de Lenguas Extranjeras y Maternas (LIDILEM) que reunió numerosos centros de investigaciones en el campo de la sociolingüística y la

didáctica de idiomas. En los primeros proyectos de este organismo institucional se abordó, entre otros aspectos lingüísticos, el de la ortografía, los regionalismos, la lectura, la lengua de señas, el bilingüismo de inmigrantes. Para llevar a cabo los trabajos científicos de este tipo, los estudiosos del LIDEM necesitaron teorías no sólo lingüísticas sino también otras que se elaboraron desde otras disciplinas. De ahí, surgió el interés por aplicar, en particular, la teoría de Moscovici sobre las RS con el fin de trabajar con diferentes problemas psico- y sociolingüísticos en distintas situaciones del uso de las lenguas.

Hoy en día, 30 años después, la noción de representación, en especial, de RS, es ampliamente circulante en la didáctica y los trabajos sobre la adquisición de los idiomas (Moore, 2001: 10) en varios países del mundo. De acuerdo con el tipo de los aspectos lingüísticos tratados por los especialistas en lenguas con respecto a las representaciones¹⁰, es posible distinguir varias líneas de investigación, entre ellas se pueden mencionar:

➤ **RS de plurilingüismo**

○ *RS del estatus de lenguas y dialectos*¹¹

Se debe señalar que muchos estudios sobre lenguas y dialectos se han hecho en Europa, área geográfica famosa por la coexistencia no solo de numerosas lenguas habladas, sino también de una gran diversidad de dialectos; por tanto, en diferentes partes de esta región se observan varios fenómenos de bilingüismo, trilingüismo o hasta plurilingüismo.¹² En relación con estos estudios, vale la pena mencionar, por ejemplo, el trabajo de Cavalli (2008) quien estudió el caso de Val d'Aoste, un pequeño lugar en Italia, cuya situación lingüística se considera oficialmente como bilingüe (en función del uso oficial

¹⁰ Al respecto, cabe señalar que en este capítulo se analizan algunos de los trabajos cuyos autores se refieren a la representación conceptualizada, en particular, por Moscovici, Jodelet y Abric al hablar de distintos fenómenos circundantes al lenguaje. Por tanto, no se mencionan aquellos estudios que abordan dichos fenómenos a partir de los conceptos afines al de representación, a saber, la actitud, la opinión, creencias, etcétera pero no hacen uso de manera explícita a de la noción de representación.

¹¹ Aunque dentro cada tema se presentan en detalle los estudios de ciertos autores, con respecto a cada una de las líneas de investigación identificadas, se considera importante mencionar las aportaciones de otros autores aparte de los discutidos. Así, en relación con las representaciones sociales de lenguas y dialectos, de su naturaleza y estatus, véase los estudios de Candelier y Hermann-Brennecke (1993), Cavalli (2008), Coste (2000), Giolitto (2004), Himeta (2008), Lafontaine (1986), Matthey (1997), Muller (1998), Tabouret-Keller (2004) y Zarate (1995), entre otros.

¹² Siguiendo a Lüdi y Py (2002: 131), una persona bilingüe es capaz de pasar de una lengua a otra en numerosas situaciones cuando es posible o necesario, aunque con una competencia considerablemente asimétrica. Es decir, una persona bilingüe debe interpretar una situación de comunicación cada vez determinando cuál(es) de la(s) variedad(es) manejada(s) por ella es (son) apropiada(s) para usarse para un caso específico. En otras palabras, el bilingüismo implica la elección de una lengua.

del francés provenzal que es un dialecto regional y el italiano), pero, en realidad, es trilingüe ya que la educación local se da (por lo menos, en el momento de la investigación de Cavalli) en tres lenguas: el francés provenzal, el italiano y el francés estándar.

Durante su investigación Cavalli propuso a los habitantes valdaostenses contestar unos cuestionarios y, además, les pidió participar en entrevistas. Los resultados del sondeo revelaron el carácter "problemático" (Cavalli, 2008: 43) de las representaciones de las tres lenguas porque los encuestados no supieron cómo definir el estatus que el francés estándar ocupaba en su área de residencia. Este idioma se describió, por ejemplo, como "una segunda lengua" (a diferencia de "la segunda lengua")¹³, "una lengua extranjera privilegiada", etcétera. Tales RS "combinadas" y "cruzadas" (Cavalli, 2008: 43) son resultado del hecho de que, por lo general, los miembros de dicha población rara vez se declararon bilingües al considerarse más bien como plurilingües en virtud de manejar, como mínimo, francés provenzal, italiano y francés estándar.

Con respecto a este caso investigado, Coste (2000) sugiere que se puede explicar la posición lingüística de los habitantes de Val d'Aoste a partir del rol del francés estándar en varios campos de su vida. Comenta que en los asuntos cotidianos se hace uso del francés provenzal y el italiano mientras que el francés estándar juega un papel de lengua adicional como medio útil de comunicación. En cambio, en el contexto institucional, en particular, el escolar, los alumnos bilingües utilizan el francés estándar como instrumento formal para aprender varias disciplinas académicas y, por consiguiente, le confieren a este idioma plusvalías educativas, formativas y cognitivas. El francés provenzal, a su vez, sigue siendo en ambos contextos, en palabras de sus hablantes, el "salvaguarda" y el "mantenimiento" de la "identidad local" y de la "particularidad valdaostense".

Tabouret-Keller (2004), otra investigadora del fenómeno de plurilingüismo, se interesó por examinar las representaciones del francés provenzal-alpino hablado en el pueblo Poët-en-Pelvoux en los Alpes de Francia. El uso de este dialecto se limitaba en el momento del estudio a un grupo de gente mayor de 40 años, principalmente de sexo masculino. Durante las entrevistas con estas personas se les pidió explicar las diferencias entre el francés estándar y el dialecto en cuestión en relación con sus formas habladas (por ejemplo, en los eventos religiosos tales como el sermón, en las noticias de televisión y radio,

¹³ Subrayados en el original.

en los contactos con los vecinos) y escritas (en la poesía, periódicos, revistas). Los entrevistados también se expresaron acerca del lugar que ocupaba el francés en su vida personal así como sobre el lenguaje de los jóvenes que habitaban en dicho lugar geográfico. El sondeo demostró que en Poët-en-Pelvoux el uso de la lengua francesa estándar era mucho más común que el del francés provenzal-alpino.

Tabouret-Keller (2004) califica la utilización del dialecto de dicho pueblo como empobrecido en lo que se refiere a su vocabulario, ortografía y gramática. En opinión de la autora, tal situación lingüística surgió debido a las políticas gubernamentales locales dirigidas a la institucionalización del francés estándar como lengua nacional/oficial en este lugar en términos de su normalización, su ortografía y reglas de expresión oral y escrita. Estas medidas resultaron en el incremento del poder del francés estándar, en especial, en el respeto que se le puede (y se le debe) demostrar a este idioma en Poët-en-Pelvoux. En consecuencia, se reforzaron las representaciones del francés estándar como instrumento simbólico de lo "nacional" con referencia a su permanencia, consolidación y estado ubicuo. La posición del francés provenzal-alpino, por su parte, que no se había sometido a políticas institucionales y lingüísticas especiales, se volvió, por tanto, debilitada y frágil.

Otro trabajo que se hizo en torno al bilingüismo, es el de Giolitto (2004) acerca de la imagen del piemontés utilizado por varios habitantes de Turín en Italia. Antes de ofrecer los cursos de este dialecto como materia facultativa en los liceos de la ciudad se llevaron a cabo las entrevistas con 20 jóvenes invitados a inscribirse en estos cursos. El sondeo tuvo por objetivo conocer la opinión de los potenciales alumnos no sólo acerca del proyecto de la enseñanza del piemontés, sino también sobre la intención de las autoridades turinenses de estandarizar este dialecto como lengua regional. Se esperaba que los futuros alumnos, en su mayoría, opinaran negativamente con respecto a los cursos en cuestión. Sus respuestas confirmaron esta hipótesis al manifestar el interés prácticamente nulo de parte de los jóvenes por aprender piemontés.

En particular, los encuestados consideraron el piemontés como medio de expresión relacionado con el pasado. Giolitto (2004) anota que tal opinión se podría explicar por el hecho de que el piemontés no logró conservar su lugar significativo en la sociedad local debido a los cambios regionales de diferentes tipos precedentes al estudio en cuestión. Se comenta que los informantes, inclusive, compararon el piemontés con el latín (en el sentido de su alejamiento en el tiempo) y con el árabe (por ser alejado de manera igual en el

espacio). Con base en esta discusión se llegó a la conclusión de que el piemontés ya no era parte constitutiva del entorno turinense para el momento del estudio, por lo menos, entre los jóvenes de la ciudad. Por lo que la introducción de los cursos de este dialecto no respondería a las necesidades reales de la sociedad local y sería más bien la realización de una estrategia regional con finalidades no socioculturales sino más bien políticas.

En un contexto diferente a los anteriores se llevó a cabo el trabajo de la investigadora japonesa Himeta (2008) quien examinó las RS en torno a algunas lenguas extranjeras en una de las universidades de Tokyo. Al respecto cabe mencionar que en 1990 la Secretaría de Educación de Japón inició una política de internalización que consistía en contemplar la diversificación de los idiomas enseñados a varios niveles educativos. Al respecto, Himeta (2008) realizó una encuesta entre los estudiantes inscritos en la carrera de inglés con respecto al aprendizaje de este idioma y de alguna otra lengua como obligatoria (ya fuera el francés, el alemán o el chino) así como a la futura profesión y los contactos con los hablantes de estas lenguas. Los alumnos contestaron las preguntas de evocación formuladas según 10 categorías (la extensión de la lengua en el mundo, el nombre del país, referencias culturales, consideraciones estéticas, etcétera). Himeta (2008) comenta que las RS del inglés se articularon principalmente alrededor de dos categorías: la extensión de la lengua y el nombre del país, mientras que las representaciones sobre otros idiomas fueron más variadas. Himeta (2008) considera que estos datos se deben a la percepción del idioma inglés no tanto en términos de su conocimiento y la cultura de sus hablantes, sino en función de su utilidad para posibles actividades internacionales.

o *RS de los aspectos cognitivos de la percepción del plurilingüismo*

En relación con este problema lingüístico, se han realizado estudios sobre la situación educativa de los alumnos plurilingües en Francia y en la parte francófona de Suiza. Moore y Castellotti (2001), por ejemplo, compararon dos casos diferentes que se presentaron en ambos países: el primero tuvo lugar en las escuelas rurales plurilingües (donde se usaban varios idiomas para explicar las materias escolares) y el segundo - en las instituciones educativas rurales monolingües (donde se utilizaba sólo una lengua). Los niños (de 8-10 años) que recibían la educación plurilingüe del primer tipo de enseñanza se representaron el plurilingüismo por medio de los dibujos, por ejemplo, con un territorio geográfico particularmente ordenado donde y por el cual los idiomas se disputaban entre sí. Cabe mencionar que entre muchos alumnos que asistieron a las escuelas plurilingües se

notó una dificultad marcada para manejar distintas lenguas a la vez en su entorno escolar. En el caso de la educación monolingüe, los niños, aunque plurilingües, se imaginaron el plurilingüismo, por ejemplo, como un cerebro con varios escalones y puentes que se abren y se cierran así como con los elevadores que permitían pasar más fácilmente de un piso de lenguas a otro.

o *RS del plurilingüismo como fenómeno intercultural*

Desde esta perspectiva Matthey (2001) presentó un reporte sobre el proyecto llamado "Experiencia intercultural" llevado a cabo en una escuela primaria en la parte francófona de Suiza. Durante 4 años los alumnos de alemán como segunda lengua participaron al mismo tiempo en el programa de inmersión en italiano. A los niños se les enseñaba italiano para que pudieran desarrollar por lo menos dos competencias: intercultural y plurilingüe funcional. A lo largo de la realización del proyecto en cuestión se hicieron observaciones en las clases de italiano; asimismo, se llevaron a cabo varias entrevistas con los maestros así como con los alumnos y sus padres.

Los resultados del estudio revelaron que los niños no entendieron la finalidad de los cursos de inmersión en cuanto al desarrollo de las dos competencias. Hay que señalar que la didáctica de impartir el idioma italiano en estos cursos fue de carácter no tradicional y, por tanto, se diferenció de la manera tradicional de enseñanza con respecto al alemán. De ahí que varios alumnos no consideraron su aprendizaje del italiano como bueno. En lo que concierne a la competencia intercultural, algunos niños se limitaron a un simple reconocimiento de la existencia del *Otro* así como de las diferencias lingüísticas entre su lengua materna (el francés) y la lengua del *Otro* quien hablaba el italiano. Matthey (2001) hace una suposición que, en lo que se refiere a los objetivos, dicho proyecto no tuvo éxito porque sus participantes no otorgaron al italiano ningún valor funcional en su vida cotidiana y escolar.

o *RS del bilingüismo de inmigrantes*¹⁴

En lo que se refiere a esta temática, vale la pena mencionar el estudio de Dagenais y Berron (1999) quienes analizaron las RS del plurilingüismo construidas por las familias

¹⁴ Entre otras, vale la pena mencionar las investigaciones de Dagenais y Berron (1999), Dagenais y Day (1999), y Dagenais y Jacket (2001).

inmigrantes en Quebec, Canadá. Los padres en estas familias hablantes nativos de idiomas diferentes del francés, optaron por educar a sus hijos en la lengua francesa. Durante la investigación se examinaron los tipos de estrategias usadas por los padres para promover la competencia lingüística en sus hijos. Se exploraron las RS de todos los miembros de las familias sobre el plurilingüismo así como el rol del francés en las prácticas cotidianas y escolares de todos los participantes del estudio.

Dagenais y Jacquet (2001) también se interesaron por investigar las representaciones de los inmigrantes en Quebec en torno al plurilingüismo. Se propusieron comprender y explicar el sentido que los niños plurilingües atribuían a las experiencias individuales y colectivas relacionadas con el lugar ocupado por distintas lenguas en su vida cotidiana y escolar. Se observaron, en particular, las interacciones lingüísticas de 12 niños inmigrantes tanto en sus hogares como en las clases de francés. Asimismo, estos alumnos y sus padres participaron en los grupos de discusión donde se trataron los problemas de inmigración, de contactos lingüísticos por medio del uso de distintas lenguas en varias esferas de la vida, del plurilingüismo, de la identidad y, finalmente, de la educación recibida en Canadá. El principal aporte de este estudio consiste en demostrar que los usos de diferentes lenguas son procesos sociales anclados en las prácticas culturales, institucionales y políticas de este país.

o *RS de las normas lingüísticas de una lengua*

Dentro de este tipo de estudios, se debe mencionar el trabajo de Lozon (2004) quien analiza la inseguridad lingüística de los hablantes bilingües que habitan en calidad de minoría en el suroeste de Ontario, Canadá. En su estudio examina, en particular, el impacto de dicha inseguridad en las RS de estos locutores en torno a sus prácticas lingüísticas llevadas a cabo en diferentes espacios sociales (familiar, escolar, laboral) y relacionadas con el uso de las variedades locales del francés y el inglés. A partir de esta investigación, demuestra cómo las normas sociolingüísticas promovidas por las autoridades regionales fortalecen la valoración del francés estándar y, al contrario, desvalorizan el francés vernáculo. También comenta que la disminución del valor simbólico y utilitario del francés regional ha afectado los sentimientos lingüísticos de sus usuarios.

o *RS de la lengua y la identidad de sus locutores*¹⁵

En lo tocante a esta línea de investigaciones, cabe mencionar el comentario de Dagenais y Moore (2004: 35) quienes señalan que los estudios de las RS acerca de la identidad de los hablantes bi/plurilingües entran en resonancia con las investigaciones sobre el mismo objeto desde la perspectiva teórica post-estructuralista norteamericana (Heller, 1999; Norton, 2000, entre otros). Asimismo, Dagenais y Moore señalan que los investigadores norteamericanos se apoyan en las teorías antropológicas que perciben la identidad como un constructo dialogal y dialéctico y se proponen teorizar las relaciones entre el imaginario y el lenguaje. Dagenais y Moore (2004: 35) señalan que en ambas corrientes se examina cómo, a través del discurso, el individuo construye su identidad y sus relaciones con otros. También se analiza el interdiscurso en el aprendizaje de las lenguas desde la perspectiva de Bakhtin (1981). Finalmente, los lingüistas europeos (Billiez y Millet, 2001, entre otros) adoptan las ideas de Bourdieu (1977) sobre las condiciones de desigualdad social y material que afectan las prácticas lingüísticas.

De acuerdo con Dagenais y Moore (2004: 35), la perspectiva post-estructuralista en sociolingüística ha tenido por objetivo investigar y teorizar el rol de la lengua o más bien de los discursos en la construcción y reproducción de las ideologías y las relaciones sociales y el rol de las ideologías en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Con respecto a las RS de la lengua y la identidad de sus hablantes, Dagenais y Moore (2004) compararon los discursos de los miembros de algunas familias inmigrantes en Vancouver. Se descubrió, en especial, que las representaciones de los padres y sus hijos, los últimos inscritos en el programa escolar de inmersión en francés, estaban relacionadas con las experiencias vivenciales de cada familia. Así, en una de las familias el plurilingüismo se consideró como un capital para prosperar económicamente y como un medio de acceso al mercado de trabajo (Dagenais y Moore, 2004: 38). En otro hogar el plurilingüismo se relacionó con la carrera política y la responsabilidad cívica (la última en el sentido de hablar la lengua de la provincia de Quebec) (Dagenais y Moore, 2004: 38-39). Además, varios participantes del estudio asociaron el plurilingüismo con diferentes ventajas cognitivas y expresivas al considerar a las personas plurilingües como más inteligentes, más liberadas y

¹⁵ Véase, los trabajos de Billiez y Millet (2001), Dagenais y Moore (2004), Zarate (1995), entre otros.

capaces de atravesar fronteras lingüísticas y acceder a la información y las perspectivas de comunidades ajenas (Dagenais y Moore, 2004: 39-40).

➤ ***RS de las lenguas en el proceso de enseñanza/aprendizaje***

○ *RS de las lenguas como materia escolar*¹⁶

Dentro de este campo de estudios, los investigadores parten de la premisa de que las lenguas se caracterizan por una especificidad psicológica y social más fuerte en comparación con otras disciplinas académicas. Por tanto, una consideración insuficiente de este aspecto en una institución educativa puede resultar en una formulación imprecisa de los objetivos de enseñanza/aprendizaje de los idiomas (Castellotti, 2001), por un lado, y en un conflicto entre la enseñanza basada en los métodos didácticos tradicionales y las concepciones naturalistas y lúdicas de la adquisición de las lenguas (Castellotti, 1998; Véronique, 1990; Wantz-Bauer, 2001), por otro lado.

Magny (2002) también comparó las RS construidas por los instructores de los futuros maestros de inglés en torno a la enseñanza de esta lengua en dos contextos (ambos en Montreal, Quebec) diferentes – en las escuelas primarias y secundarias, por una parte, y en las universidades, por otra. En este sentido, los instructores se expresaron acerca de la lengua inglesa así como de su experiencia profesional, sus alumnos, los materiales didácticos, los valores y la situación de enseñanza/aprendizaje del inglés en Quebec.

○ *RS de los maestros de lenguas extranjeras en torno a su enseñanza*

Dentro de esta línea de investigaciones es necesario mencionar el estudio de García (2007) realizado en México acerca de la enseñanza de la lengua inglesa. Así, esta investigadora mexicana analizó el discurso de los docentes del Colegio de Ciencias y Humanidades en la Ciudad de México. Con ello se propuso determinar las RS a partir del espacio bibliográfico de los profesores de inglés. Trató de conceptualizar la enseñanza del idioma inglés en México con el fin de elaborar una política del lenguaje en el país.

Los resultados de la investigación de García (2007) mostraron que la identidad docente es dinámica ya que es constituida en constantes niveles de conformación y de

¹⁶ Entre los investigadores que han trabajado sobre este tema, se pueden mencionar Candelier (1995), Castellotti (2001), Dabène (1990), Galisson (1989), Magny (2002), Véronique (1990) y Wantz-Bauer (2001).

transformación siendo producto del contacto cultural de los maestros con un contexto de valoración cultural distinta a la suya. Lo anterior redefine la identidad de los profesores de inglés y, por tanto, provoca un impacto negativo en la configuración del discurso sobre el proceso de enseñanza de la lengua meta.

A partir de los relatos de los maestros sobre su práctica docente, se examinaron los elementos discursivos que contenían rasgos y contornos del discurso del sentido común así como científico. Los discursos revelaron que muchas veces los maestros se enfrentan a situaciones pedagógicas que no forman parte de su acervo de conocimiento y experiencia sobre qué hacer y cómo actuar. García (2007) observa que ante tal complejidad del contexto educativo, a los profesores se les hace difícil construir una autenticación de su labor de enseñanza apoyándose sólo en sus propios esquemas, creencias, valores, suposiciones, aptitudes y habilidades.

Cabe señalar que el estudio realizado permitió a García (2007) concluir que existe la necesidad de revisar la agenda de planificación lingüística y curricular en la enseñanza del inglés con la consideración especial del entorno socio-histórico en el que se inscriben tanto la lengua inglesa como su enseñanza, y también de los contextos particulares relacionados con las actividades académicas cotidianas.

o *RS de la evaluación en el proceso de enseñanza/aprendizaje*

Con respecto a los estudios sobre la evaluación, llama la atención el trabajo de Groult (2010) quien se interesó en examinar las RS de los docentes del Departamento de Francés del CELE de la UNAM en torno a la evaluación y las normas institucionales. Con este fin, la investigadora mexicana aplicó cuestionarios así como realizó entrevistas con los profesores de francés para determinar tanto el perfil de los últimos en términos de su edad y formación, así como sus motivaciones, polifaceta cognitiva y práctica evaluativa. Entre los hallazgos de esta investigación cabe mencionar, en primer lugar, el descubrimiento de tales rasgos de la identidad social de los participantes del estudio como un gran apego por la universidad, el reconocimiento de la calidad de enseñanza y de los buenos resultados en esta institución educativa, la relación profesor-alumno en la cual el primero es visto como un formador de recursos humanos que tiene una libertad de cátedra.

En lo concerniente a la RS de los maestros de francés, Groult detectó que la evaluación es percibida como un proceso cuyos resultados "representan de manera implícita

una medida y un reflejo de lo que hacen en el salón de clase, bien o mal" (2010: 174); en otras palabras, "es una RS basada en la responsabilidad, en trabajo personal, en compromiso, en interés" (2010: 174). Durante la investigación, se logró comprobar que existe coherencia y consistencia entre la RS de los profesores de francés y sus prácticas de clase como resultado de una actitud positiva y abierta hacia la evaluación, la cual es considerada como necesaria y útil. De ahí que las RS investigadas se encuentren en cierta discrepancia con las modalidades institucionales de evaluación; por ejemplo, las últimas "están cargadas del estigma de inadecuación y la elaboración deficiente de los exámenes" (Groult, 2010: 176). Por tanto, los maestros se defienden criticando la imposición de un examen que rechazan y aplicando su propia evaluación de tipo holístico, "sin ruptura entre objetivos, instrumentos y análisis de los resultados" (2010: 177).

Finalmente, se debe mencionar que las RS en cuestión tienen un carácter consensual ya que son de un grupo de docentes que se han ido formando y actualización en el campo de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras durante varios años y que han ido compartiendo los conocimientos adquiridos con sus compañeros.

- *RS del aprendizaje de una lengua influenciado por la imagen del país en el que se habla*¹⁷

Cabe señalar que las imágenes creadas por los individuos sobre un país extranjero a menudo son estereotipadas a consecuencia de su reproducción repetitiva en los medios de comunicación masiva así como en la literatura, folletos turísticos, guías de formación profesional, etcétera. Al respecto, Muller (1998) demostró cómo las percepciones negativas de la imagen de Alemania en Francia y Suiza francófona que tuvieron lugar en el momento de la investigación convirtieron al aprendizaje del alemán en una actividad difícil e insatisfactoria para los jóvenes estudiantes franceses y suizos.

Muller y de Pietro (2001) reportan los resultados de su estudio patrocinado por la UNESCO sobre las imágenes creadas por los alumnos de escuelas primarias y secundarias francesas, búlgaras, húngaras y suizas en torno a los países cuya lengua aprendían, a saber, Alemania, Gran Bretaña y Francia. Para identificar las RS de la lengua meta se aplicó la técnica de asociación de palabras; además, se les pidió a los niños y jóvenes redactar un

¹⁷ Véase, por ejemplo, los estudios de Cain y De Pietro (1997), Chacín (2004), Coleman (2001), Gohard-Radenkovic, (2001), Muller (1998), Muller y de Pietro (2001), Xie (2008) y Zarate (1995).

texto que presentara a alguien quien jamás había ido al país descrito previamente mediante las palabras asociadas.

Muller y de Pietro (2001) reconocen que los métodos de recolección de datos no fueron suficientes para lograr entender la complejidad del fenómeno así como la dimensión dinámica y contextual de éste; sin embargo, los instrumentos utilizados sirvieron de base para realizar posteriormente otro estudio (Muller, 1998) entre alumnos de 16-17 años de procedencia suiza sobre el idioma alemán y la imagen de Alemania. En el último caso, aparte del uso de la técnica de asociación de palabras, se hicieron varias observaciones de clase y entrevistas semi-dirigidas con los maestros y alumnos participantes en la investigación. Las observaciones demostraron la presencia de RS sobre la lengua alemana y Alemania en las clases de alemán, pero no se pudo determinar si estas representaciones se construían durante las clases o eran preexistentes sin pasar por una reconstrucción interactiva en el salón de clase. Durante las discusiones en grupo los alumnos hablaron de las diferencias entre los suizos hablantes nativos de alemán y francés, pero, finalmente, les atribuyeron a ambos tipos de hablantes una "mentalidad universal" común. Por consiguiente, Muller (1998) llega a la conclusión de que las RS de los alumnos eran realmente reconstruidas en una interacción.

Coleman (2001), a su vez, hizo dos estudios con un intervalo de 5 años sobre las representaciones del Otro construidas por los alumnos extranjeros durante su estancia en Francia. Entre las razones por las que los participantes de la investigación escogieron Francia para sus estudios, se mencionaron la necesidad de inscribirse en los programas académicos no disponibles en los países de origen y el deseo de profundizar conocimientos sobre la cultura del país de recepción. Las dos investigaciones revelaron que los estudiantes tenían ideas estereotipadas acerca de las sociedades cuyas lenguas estudiaban en la universidad.

Además, las RS del aprendizaje de una lengua extranjera demostraron que los alumnos la estudiaban:

- no tanto por estar interesados en la cultura de sus hablantes nativos, sino por considerar la competencia lingüística en la lengua meta como ventajosa para su carrera y/o
- porque les gustaba la lengua extranjera de por sí y/o como disciplina académica y/o
- por tener una aptitud para aprender lenguas.

Chacín (2004), por su parte, realizó una investigación exploratoria en una universidad de la ciudad de Trujillo en Venezuela. Se investigaron las RS del francés como lengua-cultura construidas por los alumnos así como por los profesores de este idioma. Al asumir el hecho de que la lengua es un producto histórico, Chacín (2004) prestó atención especial tanto a la historia como a los modos de vida, a las actividades económicas y a las características nacionales de la población de las regiones y/o los países cuyos habitantes hablan francés. Con ello se propuso entender si existía alguna relación entre las representaciones en cuestión y los llamados marcadores históricos (es decir, los acontecimientos, fechas, personajes que han marcado la historia de un país, en este caso el francófono). Al respecto, Chacín (2004: 154) anota que los marcadores históricos constituyen uno de los puntos de referencia a partir de los cuales los miembros de un grupo se identifican y asimilan con o relegan a los extranjeros, o sea a los *Otros*.

La investigación de Chacín (2004) demostró que dichos marcadores históricos fueron prácticamente ignorados por los participantes del estudio. La imagen sobre los países francófonos creada por los docentes y sus estudiantes tenía, por lo general, un carácter positivo, pero los alumnos no proporcionaron ningunas descripciones históricas detalladas sobre las sociedades de habla francesa, ni tampoco sobre sus habitantes. En otras palabras, los países francófonos no fueron asociados con una historia particular o algunas actividades económicas o culturales específicas. Asimismo, se observó que uno de los mayores temores por parte de los maestros consistió en la posibilidad de la aculturación de sus alumnos; es decir, como anota Chacín (2004: 159), el enfrentamiento con la cultura extranjera visualizada por los estudiantes como idílica podría poner en desventaja la cultura propia de los jóvenes y, por tanto, atentar contra su identidad cultural.

Xie (2008) exploró las RS de los chinos en torno a Francia, el pueblo francés y la lengua francesa. La investigadora trató de determinar el efecto de estas representaciones en las relaciones interpersonales sino-franceses y en el aprendizaje del francés en China. Con este propósito, se organizaron entrevistas con los alumnos universitarios, profesionistas e inmigrantes chinos que estudiaban o trabajaban ya fuera en Francia o en China y se analizó el material obtenido en dos niveles – temático y biográfico. Xie (2008: 245) explica que el primer nivel es de tipo macrosocial, transversal y sincrónico mientras que el segundo es microsocioal, horizontal y diacrónico. El análisis temático, en particular, se basó en el modelo explicativo de las representaciones (opiniones, actitudes); el análisis biográfico consistió en comparar los efectos de estas RS en el aprendizaje de la lengua francesa. Xie (2008: 246)

subraya que las representaciones en cuestión son muy complejas debido a sus convergencias y divergencias que resultan de su naturaleza colectiva y compartida, por una parte, e individual y heterogénea, por otra. Sin embargo, identifica la actitud francófila y la motivación de los chinos a estudiar francés: "Francia romántica aloja a los franceses románticos que hablan una lengua romántica" (Xie, 2008: 246).

o *RS de la xenofobia como impedimento del aprendizaje de lenguas extranjeras*

Dentro de esta línea de investigaciones, Gohard-Radenkovic (2001) entrevistó a los hablantes nativos de francés y de alemán inscritos en una universidad suiza en la carrera de alemán y de francés, respectivamente. Se propuso comprender las percepciones de estos estudiantes en torno a la cultura suiza, la lengua de la carrera y su aprendizaje, las motivaciones para escoger una universidad que pudiera cumplir con las expectativas de los alumnos, las actitudes de los últimos hacia el plurilingüismo y la lengua del vecino como hablante de un idioma diferente, pero habitante del mismo país, o sea, Suiza.

En el estudio de Levy (2001) se trata el problema de la xenofobia, pero en el contexto italiano. Con el fin de examinar este fenómeno el investigador recolectó los datos a través de cuestionarios distribuidos entre los inmigrantes marroquíes y sus maestros de italiano así como mediante las entrevistas con estas personas y las historias de vida narradas por ellas. Asimismo, se analizaron los materiales didácticos de italiano y de francés como lenguas extranjeras y los métodos de enseñanza del italiano a los inmigrantes en Italia. Con todo eso se intentó interpretar el lugar del francés en Italia, las representaciones de la lengua francesa construidas por los inmigrantes marroquíes y sus maestros en el contexto pedagógico complejo marcado por la xenofobia por parte de varios participantes del estudio con respecto a los hablantes nativos ya sea del francés o el italiano.

Además, se propuso averiguar si la percepción del francés por los inmigrantes marroquíes en el espacio europeo no francófono sufría algunas transformaciones (olvido, indiferencia, etcétera) como resultado de las experiencias vivenciales de estas personas en Italia. Entre otros objetivos, se buscó determinar si el francés poseía alguna plusvalía (afectiva, profesional, promocional, identitaria) en la vida de estos inmigrantes. Se examinó, en particular, si los maestros italianos conocían, reconocían y valorizaban la competencia de sus alumnos de hablar francés y, en caso positivo, si consideraban tales aptitudes de sus

estudiantes marroquíes en sus relaciones con éstos, de esta manera superando sus prejuicios xenofóbicos y el miedo y la indiferencia hacia la mentalidad del *Otro*.

En la investigación de Grüning (2001), los escritores hablantes de alemán e italiano se expresaron en torno a la situación pluricultural de la ciudad de Tyrol du Sud situada en Italia. A pesar de que el alemán y el italiano tenían el estatus jurídico como lenguas oficiales en este lugar geográfico, en el momento del estudio, en realidad, eran sólo un medio de comunicación en las situaciones cotidianas. El estudio demostró que los autóctonos tenían ciertos prejuicios y comportamientos xenofóbicos con respecto a los extranjeros que vivían en Italia, aunque los últimos fueran hablantes nativos de alemán o italiano. Por tanto, se observó más bien una separación de las culturas de los hablantes de la misma lengua, ya fuera el italiano o alemán (provenientes de diferentes países, a saber, Suiza, Alemania e Italia, pero residentes en Italia), que una asimilación entre las culturas de la misma habla. Los resultados del estudio demostraron, en particular, que los símbolos identitarios de las personas nacidas en Tyrol du Sud se relacionaban con la historia y la cultura "míticas" con respecto al pasado de Italia y muy poco con la lengua hablada en esta región.

➤ ***Aspectos teórico-metodológicos relacionados con el estudio de las RS en el campo de las lenguas***

Como anotan Billiez y Millet (2001), durante los primeros 10 años de los estudios de las representaciones en lenguas el término de RS se utilizó de manera bastante vaga, pero luego se iniciaron algunos trabajos sobre los fundamentos e implicaciones teóricas de esta noción. En su mayoría los investigadores en el campo han tratado de destacar la naturaleza específica de los fenómenos lingüísticos. Al referirse a las ideas de Moscovici sobre las RS, los especialistas en lenguas han utilizado a la vez los términos "representaciones lingüísticas" (Moore, 2001; Py, 2004), "representaciones metalingüísticas" (Véronique, 2001; Tabouret-Keller, 2004), "representaciones sociolingüísticas" (Loubier, 2008), "representaciones culturales" (Bensekat y Krideche, 2008). etcétera.

Considerando la especificidad de las RS en cuestión, varios lingüistas han propuesto sus propias definiciones de la representación. Así, Calvet y Moreau afirman que las representaciones son:

...constituidas por un conjunto de imágenes, posiciones ideológicas, creencias que tiene los locutores con respecto a las lenguas presentes y las prácticas lingüísticas

propias y las de otros. Además, estas representaciones recaen, en particular, sobre las prácticas lingüísticas y participan a la vez en la evolución de las lenguas y las situaciones lingüísticas (1998: 22).

La definición anterior implica que las representaciones de los fenómenos lingüísticos revelan la manera en que los locutores piensan sus prácticas lingüísticas, cómo se sitúan en relación con otros locutores, otras prácticas, qué rol atribuyen a su lengua nativa en relación con otras lenguas (Calvet, 1999: 158). Asimismo, Calvet (1999: 158) considera que tales representaciones tienen un impacto significativo en el comportamiento del usuario de una lengua, o sea en sus juicios, actitudes y conductas lingüísticas; dicha influencia puede resultar en los cambios de diferentes tipos de este idioma. Además, señala que las representaciones pueden revelar una seguridad o inseguridad en diferentes campos de la vida de uno provocando un efecto retroactivo en el uso de una lengua dada e, inclusive, una modificación de tal utilización (Calvet, 1999: 158).

Loubier (2008), por su parte, destaca la función simbólica de las representaciones en la construcción del pensamiento. Esta investigadora habla de la representación lingüística definiéndola como:

[r]epresentaciones sociales que un individuo o un grupo construye para aprehender una realidad sociolingüística (lenguas, grupos lingüísticos, situaciones, prácticas sociolingüísticas, etc.) y que confiere una significación a las percepciones, actitudes y prácticas sociolingüísticas en el interior de un espacio social dado (Loubier, 2008: 205).

Dagenais y Moore (2004: 45), a su vez, subrayan el rol esencial del contexto en la construcción de las RS, en especial, la importancia del contexto de aprendizaje de las lenguas. Al respecto, estos investigadores hablan de macro- y microcontextos. Así, en los macrocontextos se toman en consideración las opciones curriculares de enseñanza de idiomas, las orientaciones pedagógicas, el lugar de la lengua meta en una sociedad dada, así como sus relaciones con otras lenguas en el mismo entorno social y educativo. Los microcontextos, por su parte, se refieren a las actividades en el salón de clase y a las dinámicas relacionadas con las actitudes hacia la lengua extranjera y su aprendizaje.

Se debe recalcar el aporte importante del lingüista suizo Bernard Py en lo que concierne al estudio de las RS a partir de la dimensión discursiva. Este investigador se ha dedicado a demostrar cómo la lingüística puede contribuir de manera original a la comprensión de la naturaleza de las RS. Py (2004) conceptualiza las RS como “aproximación lingüística” con ello subrayando un enfoque en la interacción verbal de los

actores sociales, o sea en su discurso. El discurso, en opinión de Py (2004: 6), es el ambiente natural por excelencia donde las RS existen, es decir se forman, se modifican, se disgregan y se difunden en la sociedad. Asimismo, el discurso proporciona a las representaciones una dimensión objetiva y observable que hace posible la realización de una serie de manipulaciones simbólicas: el comentario, la contestación, la adhesión, la atribución de cierta modalidad, la citación, la evocación, la alusión, etcétera (Py, 2004: 7). Además, Py subraya el rol esencial de la lengua como un instrumento eficaz para la categorización de acuerdo con los criterios dictados por el sistema gramatical y las expresiones prefabricadas del discurso (2004:7).

Py (2004: 7) observa que la lengua ocupa en la vida de cada individuo y de cada comunidad un lugar especial, de ahí que ella misma es un objeto de las RS. Por lo general, como objeto de discurso, la lengua interesa no sólo a los lingüistas, sino a sus locutores que pretenden demostrar su competencia lingüística refiriéndose a ciertas normas de uso del *idioma*. Las instituciones educativas se responsabilizan, a su vez, de formalizar dicha competencia a través del sistema de enseñanza de las lenguas maternas y extranjeras. Por tanto, en palabras de Py (2004: 7), que la lengua es el objeto del discurso en contextos muy diversos.

Py (2004) divide varios discursos sobre la lengua en dos grandes grupos: los metalingüísticos y los relacionados con las RS sobre los fenómenos lingüísticos. Señala que los discursos del primer grupo de discurso se basan en una actividad enunciativa caracterizada por su reflexividad, con una función particular de regulación o evaluación de la enunciación en un momento dado. En el segundo tipo de discursos se trata de la lengua o sus aspectos (el bilingüismo, errores gramaticales, etcétera) como un objeto social interpretado (y no controlado) de una manera similar a cómo se habla, por ejemplo, acerca del consumo del alcohol o el comportamiento de los automovilistas. En otras palabras, la lengua se conceptualiza en términos de la acción social. Además, la lengua se representa a la vez como el objeto de las RS y como el medio de existencia de estas representaciones (Py, 2004: 7).

Py (2004: 10) comenta que los lingüistas no disponen de otros instrumentos sociológicos para evaluar la difusión de una representación en un grupo social más que la observación de una interacción verbal durante la cual las RS se integran de manera pre-

construida y lexicalizada en los recursos verbales de un grupo social.¹⁸ Py (2004: 10-11) distingue dos procesos relacionados con las RS: uno *de acceso* a una RS y el otro *de adhesión personal* a ésta. El investigador explica que dentro de una comunidad sociocultural dada la comunicación sociocultural implica un acceso al repertorio de las RS (este acceso permite interpretar ciertos enunciados de modo relativamente unívoco), pero no necesariamente una adhesión a las mismas RS. Dicho de otro modo, un individuo accede a una RS considerándola como una convicción, o sea, una máxima de comportamiento, y se adhiere a la misma representación tratándola como una simple referencia o convención más bien útil que necesaria para interpretar ciertos enunciados o comportamientos (de manera similar a cómo lo hace la cultura compartida). En el caso de acceso a las RS, éstas se denominan las RS *de uso*, y en la situación de adhesión las RS son *de referencia* (Py, 2004:11).

Py (2004: 11) explica que las RS de referencia son más o menos descontextualizadas y ilustra su observación por medio del ejemplo donde una persona proporciona un juicio absoluto y anónimo sobre los dialectos hablados por los suizos alemanes: estos dialectos "no tienen más que dos tiempos gramaticales (es decir, no poseen los tiempos de futuro e imperfecto)".¹⁹

En cambio, las RS de uso, por definición, son asociadas con un contexto práctico y discursivo dependiente de las necesidades de una acción particular. Al respecto, Py (2004: 11) habla de una encuesta realizada en torno a las prácticas lingüísticas en la ciudad bilingüe de Bienne situada en Suiza en la frontera con Alemania y Francia. Así, un habitante de este lugar no sabía el dialecto alemán local, pero dominaba el alemán estándar que había aprendido durante su larga estancia en Alemania. El sujeto comentó, utilizando enunciados fragmentados y reformulados, que algunos habitantes de Bienne negaron comunicarse con él en alemán estándar. Este comentario reflejó la situación de diglosia en la Suiza alemana que se caracteriza por la comunicación oral no formal en el dialecto local y por la comunicación formal hablada y escrita en alemán estándar. Además, una encuesta

¹⁸ Al respecto, es importante mencionar la opinión de Cavalli y Serra (2007) quienes precisan que en las prácticas verbales identificadas por Py (2004: 10) varias categorías de percepción y apreciación se activan en y para los sistemas de creencias con el fin de construir la realidad dentro de un contexto discursivo dado. En la búsqueda de una interpretación legítima (y legitimadora) los actores sociales (re)producen tanto los discursos como las representaciones inscritas en una organización social; con respecto a estas representaciones los individuos se posicionan y se determinan (Cavalli y Serra, 2007: 39-48).

¹⁹ Py (2004: 11) señala que tal juicio es posible en la situación en la que se presenta una dificultad para traducir algo de/a estos dialectos.

entre los habitantes de Bienne demostró que el aprendizaje del alemán estándar por los francófonos y alemanes no facilitaría la comunicación entre ellos.

Py (2004: 13) observa que en el último caso tiene lugar un desplazamiento entre la RS de referencia (en forma de la yuxtaposición de dos comunidades que se ignoran una a otra) y la RS de uso (relacionada con el "resentimiento", subjetivo por definición, que reconoce la inadecuación parcial de la RS de referencia debido a que el hablante de alemán no logró formular su opinión de manera bastante clara).

Py (2004: 13) distingue otras características distintivas de los dos tipos de RS. Así, las RS de referencia se manifiestan como expresiones verbales prefabricadas (máximas, clichés, dichos, proverbios o expresiones estereotipadas); en cambio, las representaciones de uso son a menudo implícitas o resultan de las actividades reflexivas o formulaciones *a posteriori* facultativas (que se entienden a través de varias expresiones prefabricadas) durante la narración de una experiencia y la formulación de su moraleja o en la descripción de una costumbre o preferencia. Por ejemplo, un suizo francófono podría demostrar su resistencia al aprendizaje del dialecto alemán sin necesariamente explicitar las razones que le conducirían a adoptar tal actitud. Este comportamiento correspondería a las RS de uso. Pero en algún otro contexto, la misma persona se podría expresar negativamente acerca del mismo dialecto sin necesariamente revelar una reticencia hacia él lo que sería las RS de referencia (Py, 2004: 13).

Py (2004: 13, 18) considera que las RS de referencia son usualmente atribuidas a los individuos anónimos y se caracterizan por un estilo categórico de expresarse. Al contrario, las RS de uso se asocian con una persona concreta y se manifiestan explícitamente en un discurso caracterizado por una serie de indecisiones y titubeos. En algunas situaciones estos dos tipos de RS se pueden articular a través del uso de pares de expresiones como, por ejemplo, "teóricamente/prácticamente", "dicen/pero yo": "Teóricamente se trabaja mejor en la mañana, pero prácticamente yo me siento más en forma en la noche que en la mañana" (Py, 2004: 13).

Py (2004: 14) comenta que una variante frecuente de la distinción entre las RS de referencia y las de uso sería la oposición entre una representación percibida como

verdadera, pero al mismo tiempo idealizada y fuera de expectativa y la otra percibida como correspondiente a la experiencia aunque deteriorada.²⁰

Hay que precisar que Py (2004: 14-15) hace un énfasis especial en el mecanismo de anclaje subrayando su importancia en la construcción de las RS. El anclaje, en opinión de este investigador, permite concebir las representaciones como segmentos de las trayectorias cognitivas que tienen su origen en los preconstruidos culturales (en el sentido de Grize, Grize, Vergès y Silem, 1987)²¹ y se constituyen de varias etapas: evidencias (creencias precríticas), convicciones (creencias explícitas), representaciones (creencias elaboradas por medio del debate, la confrontación y la argumentación), conocimientos enciclopédicos, o sea, científicos (representaciones reestructuradas por medio de la reflexión crítica de una nueva información). Py (2004: 15) habla, en particular, de la noción de *opinión* la cual define como una respuesta a las preguntas cerradas (cuyo propósito sería determinar la organización de las RS o de los conocimientos relacionados) basada en las creencias del sujeto en diferentes momentos de su trayectoria cognitiva. Como ejemplo, Py (2004: 15) describe un preconstruido cultural que admite el caso en que varias reglas pueden tener excepciones ("En el invierno puede estar templado") las cuales, a su vez, *pueden convertirse* en una convicción en forma de una máxima: "es una excepción que comprueba la regla". Tal convicción puede transformarse en una RS como resultado de un debate o una discusión crítica y, posteriormente, en un conocimiento.

Py (2004: 15) señala que cada etapa de dicha trayectoria cognitiva es más compleja en comparación con la anterior; inclusive, puede sufrir un cambio cualitativo más o menos profundo. Tal complejidad se observa, en particular, en la dialéctica de las RS de referencia y de uso. En este sentido se debe recordar que las RS de referencia se caracterizan por una autonomía contextual y son totalmente o parcialmente prefabricadas, además, guardadas en la memoria colectiva remitida a un momento remoto en el tiempo (por ejemplo, la infancia) o reciente (cuando la expresión generada en el discurso del momento pasa a la memoria discursiva).

²⁰ En el estudio de las RS del bilingüismo en Val d'Aoste, Cavalli, Coletta, Gajo, Matthey, y Serra (2003) han identificado muchos casos en los que se puede constatar tal distinción. Por ejemplo, un habitante de la región habló sobre el bilingüismo de manera tradicional (lo que presupone el dominio perfecto de dos lenguas), pero pronto precisó que se trataba de un caso ideal, o sea, fuera del alcance de la gente común y que, de hecho, un "verdadero" bilingüe era una persona que se servía de dos lenguas activando una u otra en función de las circunstancias.

²¹ Siguiendo a Grize *et al.* (1987), los preconstruidos culturales manifiestan cierta memoria colectiva a través de la cual se pueden entender varias expresiones que pasan de un sujeto a otro.

Hay que aclarar que varios especialistas en lenguas han prestado atención especial al aspecto discursivo en la construcción de las RS. La mayoría de estos investigadores se interesan no tanto por analizar el contenido, sino más bien el modo de construir las RS a través del discurso. Al respecto, Py (2000: 6) considera que una conversación trata de un sentido social negociado entre los interlocutores de acuerdo a los esquemas que existen en la cultura del grupo como recursos colectivos (por ejemplo, fórmulas estereotipadas) y que son teóricamente accesibles para todos los miembros del grupo.

Ahora bien, con relación con las investigaciones enfocadas en las representaciones en torno al uso de la lengua es importante recalcar que sus autores coinciden con Moscovici (1984c: 91) en opinar que la finalidad de los estudios sobre las RS es entender por qué las representaciones son producidas por la gente y cómo intervienen en la vida social. Para cumplir con su objetivo, muchos lingüistas y maestros de idiomas trabajan con el discurso de los participantes en sus estudios empíricos.

Stratilaki (2005), en particular, investigó el problema de construcción de las RS de los alumnos bilingües hablantes de francés y alemán en torno al bilingüismo en las escuelas en Francia y Alemania. El objetivo principal tuvo como centro el rol y las funciones de estas representaciones en las prácticas lingüísticas de los jóvenes. En este sentido, se asumió que las prácticas bilingües no eran un puro reflejo de las RS, sino más bien instrumentos de estructuración de tales representaciones. Al considerar el discurso, o sea el lenguaje, a la vez como el modo de acceder a las RS y como el lugar de existencia y estructuración de las últimas, a estas representaciones se les atribuyó una doble dimensión: estática y dinámica. La investigación de Stratilaki (2005) reveló el papel esencial del contexto en la formación de las RS debido a las diferencias entre varias instituciones educativas que conciernen, en particular, a las características del alumnado, al programa de estudios, etcétera y que influyen la elaboración de redes de representaciones muy complejas.

Moore y Castellotti (2001), por su parte, estudiaron las RS de los niños franceses de 8-11 años quienes participaron de manera verbal y gráfica en una encuesta sobre sus percepciones del plurilingüismo y del aprendizaje de las lenguas en general. La originalidad del análisis realizado por estas investigadoras consiste en examinar la argumentación de los niños a partir del concepto de esquematización elaborado por Grize (1989).²²

²² El concepto de esquematización se revisa en detalle en el Capítulo IV "Las estrategias metodológicas de investigación".

La discusión sobre diferentes líneas de investigaciones de las RS en el campo de lenguas hace posible concluir que muchos especialistas en lenguas no sólo se han apropiado de las ideas fundamentales de la teoría de Moscovici, sino también han hecho una serie de aportaciones teóricas y metodológicas importantes al campo de estudios de las RS en general. Asimismo, es posible observar que los participantes de los estudios sobre las RS en lenguas se distinguen según su estatus lingüístico (hablantes nativos/no nativos), estatus social (habitantes de las regiones pequeñas/grandes; inmigrantes; alumnos de primaria/secundaria/universidad; personas ocupadas en diferentes esferas de vida, edades que corresponden a la niñez/adolescencia/adulthood), etcétera. Por consiguiente, se puede afirmar que los trabajos realizados sobre las RS relacionadas con diferentes fenómenos lingüísticos proporcionan un panorama bastante amplio de las RS en cuestión, lo que permite, en particular, comparar y contrastar estas representaciones tanto de manera sincrónica como diacrónica.

Para finalizar este capítulo queremos señalar que la revisión de la literatura sobre los estudios acerca de las RS en el campo de las lenguas permite destacar la novedad de la presente investigación en términos de la selección de la lengua inglesa como objeto social de las RS, y, por consiguiente, su aportación tanto al desarrollo de la teoría de RS como a la problemática de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, en particular del inglés.

CAPÍTULO III

LA LENGUA INGLESA: SU ORIGEN, EXPANSIÓN EN EL MUNDO Y ROL ACTUAL

En este capítulo se discute el contexto socio-histórico y educativo en que se sitúa el objeto de las RS de los alumnos universitarios – la lengua inglesa. En este sentido se retoma el concepto mismo de lengua con un énfasis especial en sus funciones en la interacción social y su relación con la cultura e identidad; asimismo, se revisan las cuestiones del origen del inglés, las variantes de esta lengua y las razones de su propagación en el mundo así como su rol actual y a futuro en diferentes campos de la vida internacional; finalmente, se describe brevemente la situación del inglés en México, especialmente, en el sistema de educación superior.

La lengua como medio de comunicación social

Aunque los lingüistas, antropólogos, filósofos, sociólogos, psicólogos e investigadores de otras áreas de estudios definen la lengua de diferentes maneras, todos ellos coinciden en afirmar que ninguna sociedad puede existir sin lengua. En la lingüística, Saussure (1945) define la lengua como un sistema de signos que expresan ideas y, por eso, comparable a la escritura, aunque más complejo; asimismo, precisa que “no es una función del sujeto hablante, es el producto que el individuo registra pasivamente; nunca supone premeditación” (1945: 57). Asimismo, Saussure afirma que “[al] separar la lengua del habla (*langue* y *parole*), se separa a la vez: 1) lo que es social de lo que es individual; 2) lo que es esencial de lo que es accesorio y más o menos accidental (1945: 57).

Por su parte, Sapir (1921) sostiene que la lengua es un método puramente humano y no instintivo de comunicar ideas, emociones y deseos a través de un sistema de símbolos producidos voluntariamente. Rey (1985: 1012), a su vez, caracteriza la lengua como un fenómeno psicosocial y cultural siempre desarrollado por el aprendizaje, por lo tanto, no inscrito en ningún código genético (a diferencia de la facultad de hablar).

Llaman la atención las ideas de Loubier (2008) quien, al coincidir con las consideraciones anteriores, conceptualiza la lengua como un medio de interacción social

con dos componentes interdependientes. Uno consiste de una serie de reglas ortográficas, fonéticas, léxicas, sintácticas, gramaticales, etcétera. El otro tiene que ver con el uso de normas no lingüísticas sino sociales, en particular, sociolingüísticas, que se aplican en diferentes interacciones sociales. Por consiguiente, saber una lengua significa llegar a dominar estas dos partes, es decir, utilizarla de manera eficaz en todos los actos de comunicación oral y escrita en un espacio social dado (Loubier, 2008: 52).

Funciones de la lengua

Para ubicar la lengua en una sociedad, en particular, en una interacción comunicativa y social es importante retomar sus funciones en este proceso. Cabe señalar que las aproximaciones a las funciones de la lengua varían según la disciplina de estudios. Jakobson (1977) distingue seis funciones comunicativas al respecto: referencial, emotiva, conativa, fática, poética y metalingüística. Conviene aclarar que varios investigadores (Stewart, 1972; Ammon, 1989; Mackey, 1990; Loubier, 2008; entre otros) prefieren hablar de dichas funciones con relación a su estatus y ámbitos de uso en una sociedad. Loubier (2008: 90), por ejemplo, al definir la función de la lengua como el papel que ésta juega en la existencia, organización y evolución de un grupo social, menciona, en particular, las funciones sociolingüísticas las que divide en dos grupos: de tipo *simbólico* y *comunicativo*. Las funciones simbólicas permiten al grupo social expresar su identidad cultural a través de la interacción así como de la comunicación social de todas las formas presentes en una sociedad.

Siguiendo a Loubier, se pueden identificar las siguientes funciones simbólicas:

- *mítica* (también llamada como *sagrada*, *religiosa* o *ritual*) que se refiere a la expresión de lo espiritual; por medio de un sistema de representaciones simbólicas hace posible la expresión y la transmisión de las realidades espirituales y religiosas (mitos, ritos, preceptos, etcétera) de un grupo social. Esta función se ha relacionado con tales lenguas como el latín, el sánscrito, el árabe clásico y el hebreo;
- *cognitiva* (igual nombrada como *referencial* o *conceptual*) que a través del sistema simbólico de un grupo social facilita la construcción y la organización de los esquemas simbólicos de representación y significación que sirven para comprender el mundo;

• *identitaria* (también descrita como *gregaria*, *referencial*, de *identificación* o de *integración*) la cual por medio de un sistema de representaciones simbólicas posibilita la expresión de la pertenencia e identidad cultural de un grupo social (2008: 90-92).

Por otra parte, la función comunicativa hace posible que un grupo social exprese lo concreto y también se comunique en distintas interacciones sociales (Loubier, 2008: 92).

En lo que concierne a los estatus de la lengua, éstos están estrechamente ligados con las funciones sociolingüísticas y sirven para clasificar la lengua como: *materna/nativa/primer*²³, *segunda*²⁴, *extranjera*²⁵, *nacional*²⁶, *oficial*²⁷, *vernácula*²⁸, *regional*²⁹, *lingua franca/vehicular*³⁰, *internacional*³¹, *global*³², *mundial*³³, etcétera.

De acuerdo con Loubier (2008), se puede hablar de los principales campos de uso de la lengua como: *sociopolítico*, *religioso*, *familiar*, *educativo* y *socioeconómico*.

A cada uno de estos campos corresponde, respectivamente, un área de uso, por ejemplo:

- la geopolítica, la jurisprudencia, interacciones oficiales, interacciones transnacionales, relaciones con ciudadanos, servicios públicos;
- ritos, celebraciones, fiestas, textos religiosos, prácticas litúrgicas, relaciones de roles/grupos/redes;
- lugares de socialización, de relaciones entre generaciones, de redes de amistades, de pasatiempo y diversión;
- lugares e instituciones de enseñanza/aprendizaje;

²³ Es la primera lengua adquirida en casa (Richards y Schmidt, 2002: 343)

²⁴ Es la lengua de mayor importancia en un país o una región particular sin ser obligatoriamente la primera lengua de las personas que la usan. (Richards y Schmidt, 2002: 472).

²⁵ Es la lengua no nativa de un país; se estudia ya sea para comunicarse con los extranjeros que hablan la lengua, o para leer material impreso en dicha lengua. (Richards y Schmidt, 2002: 206).

²⁶ Es la lengua de una entidad política, social y cultural (UNESCO, 2003: 46).

²⁷ Es la lengua usada en el campo gubernamental: legislativo, ejecutivo y judicial (UNESCO, 2003: 46).

²⁸ Es la lengua usada por algunos o la mayoría de la población en los países bi- o multilingües, pero no es lengua oficial o nacional de un país (Richards y Schmidt, 2002: 580).

²⁹ Un dialecto se asocia con los habitantes de un lugar geográfico particular (Richards y Schmidt, 2002: 451).

³⁰ Es la lengua utilizada para la comunicación entre grupos de personas cuya lengua materna es diferente (Richards y Schmidt, 2002: 309).

³¹ Es la lengua de uso generalizado, ya sea como segunda lengua o como lengua extranjera, es decir, como lengua para las comunicaciones internacionales (Richards, Platt y Platt, 1997: 242).

³² Una lengua se define como *global* cuando ha desarrollado un papel especial reconocido en cada país en cualquier calidad de su uso – sea materna, segunda, oficial o extranjera (Crystal, 1997: 2-3).

³³ Los términos *World English* y *English as a world language* se usan en varios sentidos; uno de ellos implica que el inglés ya no es la propiedad única de los ingleses u sus otros nativos hablantes sino de todo el mundo en general, a saber, de todos sus usuarios (Richards y Schmidt, 2002: 591).

- interacciones socioculturales y socioeconómicas, a saber de producción, gestión, comercialización; relaciones de roles; medios de circulación y de propagación lingüísticos (Loubier, 2008: 96).

La lengua y la identidad

Hay que señalar que la función identitaria de la lengua se encuentra en una relación directa con las RS por el sistema simbólico del grupo social (Loubier, 2008). Woodward (1997: 1-2) observa que la identidad de un individuo o grupo de personas marca las formas de ser iguales a otros con quienes se comparten cierta posición y las formas de ser diferentes de otros. No obstante, en opinión de Woodward (1997), la historia humana ha demostrado en numerosas ocasiones que tales diferencias no son una realidad estática, inmóvil, sino se construyen, se producen y se reproducen.

En las últimas décadas la formación de la identidad se ha analizado principalmente desde tres perspectivas: la *movilidad*, el *transnacionalismo* y la *hibridad* que, a su vez, contribuyen en gran medida a la exploración de diferentes procesos de la formación de la identidad tales como fragmentaciones, fluidez, negociaciones, adaptaciones, mediaciones, contradicciones, apropiaciones, resistencia (Crang, Dwyer y Jackson, 2003).

Al hablar sobre la movilidad, usualmente se refiere a los movimientos/flujos de los humanos/población en diferentes niveles de las sociedades del mundo (Crang *et al.*, 2003). Al respecto, Smith (2002: 117) comenta que estos procesos pueden ser locales, regionales, nacionales, transnacionales o globales y resultan en la formación de identidades en varias direcciones multidimensionales, asimismo a menudo en nuevos terrenos de articulación e interacción de identidades.

El transnacionalismo, por su parte, se ha estudiado desde numerosos ángulos: formaciones sociales de diásporas y el sentido de identidad, la globalización cultural, experiencias y la economía política de migración, diferentes formas de compromiso político a nivel transnacional (Crang *et al.*, 2003: 439). Asimismo, el transnacionalismo no excluye la especificidad y particularidad de las historias, tiempos y lugares ya que cada proceso de formación de identidad en el mundo móvil significa poco si se separa de sus orígenes de localidad. Finalmente, el transnacionalismo comprende, por un lado, la transgresión, pero, por otro, la resistencia contra el mundo políticamente hegemónico, en particular, contra

ciertas formas de flujos culturales globales; es decir, de ninguna manera niega la prominencia continua de lo nacional en el mundo globalizante sino resalta la construcción activa de identidades a través de los espacios nacionales específicos (Crang *et al.*, 2003: 442-452).

En lo que concierne a la hibridad, cabe mencionar las ideas de Bakhtin (1981) quien distingue la hibridad no intencional (orgánica, inconsciente) e intencional. La primera es uno de los modos más importantes en la vida y la evolución históricas de las lenguas porque la(s) lengua(s) cambia(n) a través de una mezcla de varias lenguas. A pesar de que este proceso permanezca mudo y opaco por no utilizar contrastes y oposiciones conscientes, los híbridos no intencionales han sido profundamente productivos históricamente ya que adquieren nuevas formas internas de percibir el mundo (Bakhtin, 1981: 360).

Por otro lado, el híbrido intencional, que es consciente, representa un encuentro entre dos consciencias lingüísticas diferentes separadas una de otra por una época, por la diferenciación social o por algún otro factor (Bakhtin, 1981: 258-259, 360). Los híbridos de este tipo tienen el carácter de diálogo, de dos voces y participan en una sola elocución (Bakhtin, 1981: 361).

Como el tema del presente trabajo son las representaciones que han construido los alumnos no a nivel de individuos sino del grupo, se vuelve indispensable revisar la relación entre la lengua y diferentes formas de identidad a nivel colectivo.

Al respecto, es necesario resaltar que la lengua es un marcador significativo de la identidad *étnica* que permite a la vez distinguir una etnia de otras etnias y servir de enlace particular entre sus miembros³⁴. Sin embargo, como sostiene May (2001: 129), no siempre existe una correspondencia exacta entre la lengua y el grupo étnico; las diferencias lingüísticas no coinciden obligatoriamente con las étnicas. En otras palabras la pertenencia a un grupo étnico no implica necesariamente la asociación con un idioma específico sea para sus miembros o para el grupo en general. Asimismo, varios grupos étnicos pueden compartir la misma lengua sin afectar sus propias identidades étnicas y nacionales. Al respecto, Barth

³⁴ Algunos investigadores consideran que una de las razones de tanta variedad de lenguas en el mundo sería crear y proteger la distinción entre numerosos grupos humanos. Al asignar ciertos significados y símbolos a su lengua, los grupos pueden guardar en secreto las "fuentes heredadas singulares de su identidad" (Steiner, 1975: 232). Inclusive, las variantes de la misma lengua se refieren a sistemas de representaciones y contenidos culturales muy diferentes (Loubier, 2008: 69).

(1969) afirma que, inclusive, en los casos donde el idioma se considera como característica central de la identidad étnica es su significancia diacrítica que se vuelve crucial y no la lengua por sí misma. Humboldt (1988) señala que las lenguas como los demás atributos culturales varían en su importancia para la etnicidad tanto dentro de como entre diferentes periodos históricos.

Entre varios papeles que la lengua juega en la formación de la identidad étnica, Heller (1987: 199) distingue, en especial, dos. El primero se remite al hecho de que el nivel de dominio del idioma puede limitar o facilitar el acceso a las actividades y relaciones sociales dentro de un grupo. Además, la lengua es indispensable en el establecimiento de las fronteras entre diferentes grupos. El segundo rol consiste en que la lengua se vuelve un medio central en dar sentido a los conocimientos compartidos por los individuos del mismo grupo étnico.

Es importante resaltar que la lengua es inseparable de la cultura; en este sentido, Fishman (1991: 20) distingue tres formas de la relación entre la lengua y la identidad (etno)cultural: *índices*, *símbolos* y *parte-entero*. El primer tipo (mientras el último sigue intacto) presupone que la lengua será capaz de nombrar de la mejor manera los artefactos y de formular o expresar los intereses, valores y visiones del mundo de una cultura determinada. La relación de símbolos, a su vez, comprende que el destino de la lengua dependerá de sus usuarios, de las circunstancias sociales y políticas en las que viven sus hablantes; todo esto tendrá un impacto significativo en el estatus simbólico y comunicativo atribuido al idioma. Finalmente, la parte-entero se refiere al hecho de que muchas partes de la cultura se constituyen verbalmente (por ejemplo, canciones, rezos, proverbios, la historia, la filosofía, la enseñanza), en consecuencia, la lengua se asocia, por un lado, con cada una de ellas de modo más cercano y, por otro lado, con toda la cultura de una sociedad.

Con respecto a la identidad *nacional*, De Cillia, Reisigl y Wodak (1999: 153-154) afirman que es una forma de hábitus, como un conjunto de ideas comunes y como esquemas de conceptos o de percepción. No existe una sola, unificada identidad nacional, sino un conjunto de diferentes identidades construidas a través del discurso de acuerdo con el contexto. De Cilla *et al.* (1999: 154-156) analizan varias maneras de construir identidades nacionales. En primer lugar, las identidades nacionales se forman con base en una historia común siempre marcada por recuerdos y por la memoria. Además, la cultura juega un papel

fundamental en el proceso de su construcción. Finalmente, las identidades nacionales se relacionan con el ímpetu interno estructurador que influye en las prácticas sociales.

Es interesante la opinión de Renan (1990) quien habla sobre el rol de la lengua en la construcción de la identidad nacional, considerándola como un factor no único ni tampoco determinante: "La lengua nos puede incitar a unir, pero no nos obliga a hacerlo" (1990: 16). Anderson (1991: 133), por su parte, desarrolla la idea anterior precisando que la lengua no posee algún estatus nacional en la sociedad; sería un error tratarla como emblema de lo nacional ("nation-ness") de igual manera que lo son banderas, trajes, bailes folclóricos, etcétera. Anderson sostiene que el aspecto más importante de la lengua es la capacidad de generar comunidades imaginadas, construyendo en efecto solidaridades particulares. Es a través del idioma que se recupera el pasado, se imaginan comunidades y se piensa el futuro (1991: 154).

El mercado lingüístico

Para un mejor entendimiento del rol de diferentes lenguas en la comunicación internacional de hoy en día, es necesario revisar las ideas del sociólogo Pierre Bourdieu sobre la existencia y el funcionamiento del mercado lingüístico. Bourdieu (1991) examina el surgimiento de las relaciones de poder relativamente estables, e inclusive, tradicionales a pesar de ciertos cambios sociales en una sociedad. Para explicar este proceso, se introduce la noción de *hábitus* - una serie de disposiciones hacia las acciones y reacciones del individuo que resultan en generar varias prácticas y actitudes duraderas por parte de las personas que determinan su percepción de la normalidad. Ya que un hábitus se adquiere bajo ciertas condiciones de la vida de la sociedad, los miembros de cada clase social y, en general, la gente con antecedentes similares tienden a tener hábitus más o menos homogéneos.

Bourdieu (1991) propone el concepto de *mercado* para describir varios contextos sociales en los que los individuos actúan de acuerdo con sus hábitus. En este sentido, el mercado es un espacio estructurado de posiciones determinadas e interrelacionadas según la distribución de diferentes tipos de capital. Estos últimos son recursos especiales que una persona posee por herencia, pero también puede adquirir a través de sus logros personales. Se distinguen las siguientes formas de capital: económico (dinero, acciones, propiedad),

cultural (habilidades, conocimiento, títulos) y social (relaciones, contactos). Bourdieu (1998) afirma que cuando estos capitales oficialmente se reconocen como propios de un individuo, comienzan a funcionar en su conjunto como capital simbólico, a saber, el mérito acumulado por esta persona. Asimismo, sostiene que unos capitales se pueden convertir en otros, por ejemplo, el capital social y el capital cultural se pueden intercambiar por algunos trabajos acreditados.

Cabe mencionar que Bourdieu (2006) analiza el capital cultural a partir de tres estados: *materializado*, es decir, en forma de disposiciones duraderas de la mente y el cuerpo; *objetivado* que corresponde a varios productos culturales (cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, máquinas) como un vestigio o una realización de varias teorías o críticas de estas teorías, etcétera; e *institucionalizado* que se refiere a diferentes habilidades relacionadas con la educación. Se puede establecer los tipos de conversión entre el capital cultural y el capital económico y así garantizar el valor monetario de un capital académico dado. El producto de conversión del capital económico en el capital cultural establece el valor en términos del capital cultural del poseedor de ciertos títulos con relación a otros poseedores de algunos títulos. Además, se determina el valor monetario por el que se lo pueda cambiar en el mercado laboral (en otras palabras, la inversión académica no tiene ningún sentido a menos que un grado mínimo de reversibilidad de la conversión implicada sea objetivamente garantizada).

Con respecto al mercado lingüístico, Phillipson (1992) observa la similitud entre el dinero y las lenguas en el sentido de que ambos son sistemas de intercambio y contaduría y, por lo tanto, son bolsas de valores ya sea monetarios o culturales.

Heller (1999), por su parte, señala que actualmente las lenguas están siendo tratadas cada vez más como productos económicos. Estos cambios afectan las motivaciones de la gente para aprender una lengua extranjera. De hecho, hoy en día mucha gente, al considerar el inglés como *lingua franca*, lo estudian por necesidad, hasta por obligación lo que, en parte, ha resultado de asociar el idioma inglés con la riqueza e influencia. Además, se ha desarrollado una creencia de que el dominio del inglés le facilitaría a uno su crecimiento y éxito personal, profesional, laboral, social, etcétera. De ahí que mucha gente por todo el mundo invierta una cantidad de dinero, tiempo, esfuerzos para aprender inglés. Como resultado, se ha desarrollado una industria transnacional de enseñanza-aprendizaje de este idioma como parte de la economía global de conocimiento

con la finalidad de responder a las necesidades de los interesados. Al respecto, Spolsky (1998) opina que el análisis del proceso de la expansión del inglés en el mundo permite concluir que la demanda de aprender inglés está excediendo la oferta de manera continua.

Cabe mencionar que Coulmas (1992) elaboró su propio modelo del mercado de las lenguas. Según este esquema, las lenguas se desarrollan y se expanden de acuerdo con las fortunas económicas de sus hablantes nativos; además, cada idioma por sí mismo refleja los procesos económicos del mundo. Coulmas (1992: 88) reconoce que es difícil describir el perfil económico de cada lengua, pero se puede afirmar que todas ellas siempre han sido no sólo un medio sino también un elemento de procesos económicos, especialmente hoy en día. A este respecto, la lengua se considera como un medio de intercambio, como un sistema que sigue todos los principios económicos de eficacia, de "justo a tiempo" ("just in time") (Coulmas, 1992: 258). En este sentido, es interesante revisar la historia de la expansión de la lengua inglesa en el mundo.

La expansión de la lengua inglesa en el mundo

Una vez que se ha desarrollado la conceptualización de lo que es una lengua y el papel que juega en diferentes campos de la vida humana, es necesario revisar la situación de la lengua inglesa en el mundo actual. Al respecto, cabe recordar la historia de la expansión de este idioma en el mundo. En este sentido, hay que mencionar que el inglés es originario del sajón antiguo hablado por las tribus germánicas que hace más de 1500 años habían migrado del área que hoy es el norte de Alemania y parte de Dinamarca al territorio de la actual Inglaterra. Para el año 1500 este lenguaje era utilizado por 5-7 millones de habitantes de Inglaterra (Görlach, 2002: 3).

En 1582, el gran humanista inglés Richard Mulcaster afirmó que el inglés era de poco alcance ya que no era capaz de extenderse más allá de las Islas Británicas. Sin embargo, en 1852 el filólogo alemán Jakob Grimm observó que el inglés se podría llamar la "lengua del mundo" y que en el futuro parecía seguir dominando con una fuerza aun mayor en todas partes del planeta (cf. Crystal, 2003: 112). En 1900 este idioma contaba con 120 millones de nativos hablantes cuyo número creció hasta 192 millones (Görlach, 2002: 3) y 20 millones de usuarios de esta lengua como segunda (Jespersen, 1938: 234) para los inicios de la Segunda Guerra Mundial. Actualmente, el inglés tiene un estatus oficial o

especial en 87 países y territorios (Richler, 2006: 162) con una población de más de 2 mil millones de habitantes (Graddol, 1997). En 1962 Samarin afirmó que este idioma cumplía con muchos de los requisitos para determinarse como la *lingua franca* mundial (1962: 72).

Hoy en día, el inglés comúnmente se define como *lingua franca* a nivel mundial (Mauranen, 2005; Seidlhofer, 2006, entre otros). Pero cabe destacar que, a diferencia del latín, el francés y algunas otras lenguas que en sus tiempos y en sus lugares geográficos respectivos también jugaron el papel de *lingua franca*, el idioma inglés ha adquirido además una serie de estatus tales como la lengua "global" (Crystal, 1997; Görlach, 2002; Mauranen, 2005, Richler, 2006), "internacional" (Hansen, 1997; Rubdy y Saraceni, 2006), "intercultural" (Sifakis, 2006), "el inglés mundial/el inglés como lengua mundial" (*World English/English as a world language*) (Hansen, 1997; Görlach, 2002), etcétera. Tales denominaciones demuestran que el inglés es la lengua líder en la comunicación internacional.

Es importante señalar que actualmente más de 12, 500 organizaciones internacionales el 85% utilizan el inglés de alguna manera y una tercera parte de ellas lo adoptan como la única lengua de trabajo (Richler, 2006: 162). Mundialmente, este idioma está presente en varios organismos e instituciones culturales así como en la prensa, la publicidad, la radiodifusión y la televisión, el cine, la música, la educación, el turismo, etcétera. Por ejemplo, el inglés es la lengua más utilizada en conferencias científicas y académicas internacionales (Ammon, 1996: 260). Es la lengua de trabajo de la "European Science Foundation"; la revista de este organismo "Communication" se publica exclusivamente en este idioma. Más de 90% de la información de base, inclusive, los datos del "Science Citation Index", proviene de los artículos publicados principalmente en la lengua inglesa (Truchot, 2002: 10). El inglés tiene el mayor número de usuarios en Internet (29.4%) seguido por el chino (18.9%) y luego el español (8.5%) (www.internetworldstats.com/languages.htm). Con respecto al último hecho cabe mencionar que aproximadamente entre 60 y 85% de los correos electrónicos alrededor del mundo se envían en inglés (Richler, 2006: 162). Asimismo, hay que subrayar que 80% de todas las películas y 99% de la música popular están en inglés (Crystal, 1997: 57-61).

Factores que promueven la propagación del inglés

En diferentes épocas, la historia de la humanidad ha presenciado la expansión geográfica de ciertas lenguas. Brosnahan (1963) habla de cuatro condiciones que generalmente impulsan el uso de un idioma fuera del territorio de sus hablantes nativos:

- 1) la imposición de la lengua en una región conquistada de manera militar lo que le otorga la función de administración imperial (como, por ejemplo, en el caso del turco en los tiempos del Imperio Otomano);
- 2) la autoridad militar duradera facilita el establecimiento de la lengua en la región conquistada (los casos del árabe clásico, el griego y el latín que se habían mantenido en sus nuevos ámbitos durante siglos);
- 3) la administración unificada ayuda a que la lengua se vuelva la *lingua franca* usada por gente lingüísticamente diversa;
- 4) el aprendizaje de la lengua extranjera se asocia con ciertas ventajas materiales lo que aumenta su popularidad.

Hay que recalcar que los primeros tres factores ya no son suficientes para la promoción actual del inglés porque esta lengua no se utiliza en un imperio unificado particular. Sin embargo, ningún otro idioma se puede comparar con ella en lo que concierne a su extensión global. Al respecto, Truchot opina que para que una lengua se propague a nivel mundial en las circunstancias de hoy, ésta debe cumplir con una serie de requisitos:

- una expansión internacional previamente establecida;
- un peso demográfico importante;
- un fuerte apoyo económico; y
- un alto nivel de modernización (1997: 76).

La primera condición se presentó en los siglos XVII-XVIII con las políticas de colonización emprendidas por Gran Bretaña. Asimismo, en los siglos XVIII y XIX este país jugó un rol preeminente en la revolución industrial lo que aseguró el éxito de la expansión de la lengua inglesa por los continentes. Posteriormente, el inglés fue promovido por el surgimiento de los Estados Unidos como nueva potencia política, económica y militar a finales de la Segunda Guerra Mundial. En opinión de Mauranen (2005: 269), el primer factor, sin embargo, ha dejado de ser el impulso principal del proceso continuo en cuestión.

En cuanto al segundo requisito, es importante mencionar que actualmente aproximadamente un cuarto de la población mundial habla inglés con fluidez o tiene ciertos conocimientos de él (Crystal, 1997: 97-98).³⁵ Kachru (1992) propuso un modelo de los usuarios del inglés en el cual los dividió en tres grupos colocados en tres diferentes círculos concéntricos:

- *interno* donde el inglés se habla como lengua nativa;
- *externo* donde este idioma tiene un estatus oficial y se habla como segunda lengua;
- *en expansión* donde el inglés se utiliza como lengua extranjera.

El último círculo es la sección de hablantes de inglés más creciente en el mundo de hoy, y México se colocaría en él.³⁶

En relación al tercer factor – el apoyo económico - es notable la opinión de Phillipson (1992: 152) quien encuentra los orígenes del fenómeno del inglés en el desarrollo económico promovido por la cooperación anglo-americana con el fin de asegurar un segundo plano lingüístico que favoreciera, a su vez, los intereses del capitalismo en el mundo cambiante. Las dos grandes organizaciones cuya lengua de trabajo es el inglés - el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial - son ejemplos de este tipo. Phillipson (1992) considera que el crecimiento económico de las naciones occidentales en general acompañado por el apoyo institucional del Consejo Británico como organismo educativo-cultural también ha consolidado la posición del inglés en el mundo, inclusive, ha propagado las ideas sobre cierta superioridad de esta lengua en comparación con otras. A este respecto, hay que recordar a Gramsci (2000) quien habla de las relaciones de clases en la sociedad capitalista que se determinan no sólo por la coerción, sino también por el consentimiento, y quien afirma que, de la misma manera, el deseo de la gente de aprender inglés y el apoyo a la enseñanza de este idioma por varias naciones se negocian entre sí.

Visto especialmente desde la perspectiva de los países en desarrollo, el caso del inglés parece ser intrínsecamente asociado con la cuarta condición – la modernización - definida como “la transición desde lo tradicional hacia los llamados principios modernos de

³⁵ La única lengua que se podría comparar con el inglés por su número de hablantes es el chino. Pero este idioma, siendo la materia obligatoria en muchas escuelas en China, es excluida del programa escolar en los países anglo hablantes a diferencia del inglés que se enseña en la mayoría de las escuelas chinas. También es interesante notar que el número de las personas que estudian inglés en China supera el número de sus hablantes en los Estados Unidos (Rubdy y Saraceni, 2006: 5).

³⁶ Crystal (1997) caracteriza los países de este círculo como aquellos que reconocen la importancia del inglés como lengua internacional, pero no tienen la historia de ser colonizados por los países del círculo interno, ni tampoco asignan al inglés algún estatus administrativo (sea de la lengua nacional u oficial).

la organización económica, política y social” (Phillipson, 1992: 43). La modernización se caracteriza, en particular, por la intensidad del desarrollo económico, el grado de la explotación externa de recursos indígenas, la urbanización, los rasgos demográficos de educación de los grupos móviles y estables de población y, desde luego, el uso de las nuevas tecnologías (el Internet, la comunicación por satélite, aeronáutica, etcétera).

El inglés en el proceso de globalización

Las cuatro condiciones identificadas por Truchot (1997), con respecto a la expansión de una lengua así como otros hechos relacionados con el caso del inglés, revelan la estrecha relación entre esta lengua y el proceso de globalización. En palabras de Sonntag (2003: xii), el fenómeno del inglés como lengua global representa a la vez la causa, el proceso y el producto de la globalización. En este sentido, el inglés juega un papel primordial en la integración de varios países a nivel regional y mundial en diferentes campos de la vida humana. Asimismo, en varios países el dominio del idioma inglés representa el capital lingüístico cuyo valor se puede incrementar o disminuir dependiendo de si su adquisición es limitada y controlada o es fácilmente accesible (Guha, 1982-1990). Siguiendo a Altbach (2007: 2-4), en el primer círculo del modelo de Kachru (1992), el inglés es la lengua nativa, por lo tanto, su dominio normalmente no es base de desigualdad en los países de este tipo. Sin embargo, se podría afirmar que en las sociedades del segundo círculo el capital lingüístico relacionado en cuestión se vuelve un asunto crítico en cuanto a las posibilidades de acceder al nivel de élite.

Pennycook (1995) habla de las desigualdades en el mundo con respecto al acceso al estudio de la lengua inglesa. En este sentido, llama al inglés “un portero de las posiciones de prestigio en la sociedad” (“gatekeeper to positions of prestige in society”) (Pennycook, 1995: 35). Pennycook considera la cultura y las prácticas discursivas como factores principales en la construcción del poder en el mundo: “Es más bien el mundo que está en inglés que simplemente el inglés que está en el mundo” (1995: 42).

Es necesario mencionar la resistencia como una de las reacciones hacia el lugar privilegiado del inglés en el mundo de hoy. Entre los que protestan se encuentran los pueblos de las colonias antiguas de Gran Bretaña, los políticos europeos y posibles enemigos de las naciones del círculo interno del modelo de Kachru (1992), los defensores

de las lenguas en peligro de extinción así como de las lenguas cuya pureza lingüística está afectada por el inglés. Dentro de esta corriente el idioma inglés se asocia con los conceptos de connotación negativa, a saber: la americanización³⁷, el imperialismo³⁸, el colonialismo³⁹, la hegemonía⁴⁰, etcétera.

Los efectos negativos de la expansión del inglés se analizan, en especial, dentro de la teoría sobre el imperialismo lingüístico definida de la siguiente manera: el imperialismo lingüístico es “un constructo teórico que forma parte del imperialismo [...] una teoría global referida a las relaciones estructurales entre los países ricos y pobres y con los mecanismos que mantienen esta desigualdad” (Phillipson, 1992: 65).

Al respecto, Bhatt (2002: 632) habla del surgimiento, por un lado, de una relación asimétrica entre productores y consumidores internacionalizada como natural, normativa y esencial y, por otro lado, de una jerarquía de las lenguas sostenida por los juicios hegemónicos de valor, de inversiones materiales y simbólicas y de ideologías que representan los intereses del poder.

Finalmente, hay que mencionar la opinión de Pennycook (1994: 13) quien precisa que las consecuencias del inglés como lengua global se extienden más allá del colonialismo; la propagación de esta lengua involucra asuntos y cuestiones culturales profundas relacionados con el poder entre y dentro de los países.

El rol de la lengua inglesa en el mundo a futuro

Varios lingüistas opinan que probablemente este idioma no seguirá dominando el mundo por mucho tiempo más. Crystal (1997), en particular, habla sobre varios factores que ponen en peligro el estatus actual del inglés en el mundo; entre ellos menciona diferentes reacciones negativas expresadas por muchos no nativos hablantes de esta lengua y varios cambios en las características de la población mundial. Ostler (2005) comenta sobre la creciente amenaza para el inglés presentada por otras lenguas habladas, en especial, en los países con economía en emergencia como China. No obstante, Crystal (1997) ha llegado a

³⁷ Véase Prendergast (2008).

³⁸ Véase Phillipson (1992).

³⁹ Véase Calvet (1974).

⁴⁰ Véase Jespersen (1938); Phillipson (1992), Seidlhofer (2002).

la conclusión de una posible utilidad del inglés para la comunidad mundial, aunque en alguna forma, durante varios años más.

Görlach (2002: 12), a su vez, pronostica un posible crecimiento de la demanda en este idioma, pero señala que quizá cada vez más gente adquirirá un inglés empobrecido (en términos de la gramática, la pronunciación, el vocabulario) siguiendo sus necesidades comunicativas personales. Asimismo, considera que el inglés seguirá influenciando otras lenguas, inclusive, se volverá dominante en ciertos campos de la vida de diferentes sociedades. A este respecto, es relevante la opinión de Graddol (1997) quien anota que el inglés no será monopolístico para mediados del siglo XXI sino que formará junto con algunas otras lenguas un oligopolio (en el sentido de un pequeño número de lenguas) donde cada lengua tendrá su esfera de influencia.

Por su parte, Ostler (2005: 543-544) toma una posición bastante pesimista con relación al futuro del inglés ya que considera que esta lengua ya ha cruzado un cierto punto crucial de su importancia global en cuanto a las comunicaciones mundiales. Görlach (2002: 12), por su parte, considera que el inglés de ninguna manera podría servir de base para la formación de nuevas lenguas (en el sentido de como había pasado con el latín que poco a poco se había desarrollado en varias lenguas romances en circunstancias socio-históricas completamente diferentes). En cambio, Ostler (2005) piensa que el inglés se podría dividir en varios dialectos (como en su tiempo sucedió con el latín) y quizá dentro de los próximos centenarios formar una nueva familia de lenguas.

El lugar del inglés en la sociedad mexicana

Después de la discusión sobre los orígenes, la expansión y el rol del inglés en el mundo, es importante abordar el tema del lugar de esta lengua en México. Al respecto, cabe señalar algunos antecedentes que ayudan a ubicar su inserción en el país, por ejemplo, en 1847 el ejército norteamericano del General Scott invadió este país; asimismo, llegaron varios empresarios norteamericanos que establecieron distintos negocios y servicios en el territorio mexicano. A finales del siglo XIX, los empresarios estadounidenses invirtieron su capital en ferrocarriles, el petróleo, la minería y otras industrias; además, construyeron hospitales, escuelas, iglesias y clubes. Así, en 1888 se abrió el Colegio Americano en la Ciudad de México para cubrir las necesidades de los hijos de los ciudadanos

norteamericanos residentes en México. En 1913 se fundó la primera escuela bilingüe (primaria y secundaria) para los ciudadanos mexicanos – “English School for Boys” (cf. Hidalgo, Cifuentes y Flores, 1996).

Durante la Segunda Guerra Mundial se establecieron contactos comerciales aún más frecuentes entre México y los Estados Unidos, a menudo llevados a cabo en el idioma inglés.

A principios de 1990, México inició una integración económica más acelerada con los Estados Unidos a través del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, con ello se enfatizó el rol imprescindible del país vecino en la economía nacional y de la lengua inglesa para México, en especial, en su mercado laboral. Al mismo tiempo, la economía norteamericana ha continuado a atraer a numerosos trabajadores mexicanos hacia el norte donde el inglés es la lengua dominante.

Actualmente, en México la lengua inglesa se utiliza en la educación, el campo laboral, en numerosas compañías transnacionales presentes en este país; en el sector turístico (la Zona Rosa en la Ciudad de México, diversos sitios arqueológicos, las costas del mar); los medios de comunicación (antena parabólica, cablevisión, multivisión, Sky); diferentes periódicos (por ejemplo, los ejemplares del *Excelsior* del lunes publicados en dos idiomas – el español y el inglés) y revistas (*Insight* y *Newsweek*; además, alrededor de 500 revistas en venta en librerías, tiendas y puestos de periódicos (Hidalgo *et al.*, 1996: 131)).

Como señalan Hidalgo *et al.* (1996: 133), a causa de la vulnerabilidad de los mexicanos a la influencia de los Estados debido a la imagen estereotipada de este país, la expansión del inglés en México a menudo se ha visto de manera negativa. El uso del inglés en México se ha considerado, en particular, como un peligro para la situación lingüística mexicana:

... una cosa es hablar inglés con libertad y otra someter el comercio, la vida intelectual y la ciencia al monolingüismo angloparlante que impone Estados Unidos. Se está produciendo, en esos ámbitos de la vida, una peligrosa diglosia bilingüe, en la que el inglés ocupa el lugar alto y el español, el bajo (Lara, 2006: 497).

En lo que concierne a la enseñanza de la lengua inglesa en México, este proceso tiene lugar no sólo en todos niveles de educación formal, sino en las empresas de industria y

comercio, oficinas gubernamentales, centros culturales binacionales⁴¹, institutos y escuelas particulares de lenguas, etcétera. Para promover y fortalecer la enseñanza de inglés en el país, en 1973 se creó una asociación académica profesional de maestros de inglés llamada "Mexican Association of Teachers of English to Speakers of Other Languages" (MEXTESOL).

El lugar del inglés en la educación superior en México

La enseñanza de diferentes lenguas en México a nivel superior se introdujo en 1551 en la Universidad Real y Pontificia de México (la actual Universidad Nacional Autónoma de México) fundada en el mismo año cuando los cursos de latín, español, náhuatl, italiano y francés fueron incluidos en los programas de estudios (Álvarez, Brambila-Rojo y García, 1989). En aquel momento el aprendizaje de lenguas significaba dominar la gramática latina para poder traducir los textos de literatura y filosofía clásicas a otras lenguas; este método didáctico seguía el sistema europeo de enseñanza de lenguas extranjeras. Con el tiempo, la habilidad de traducir de una lengua a otra fue complementada por otras habilidades comunicativas.

El inglés, en particular, se comenzó a impartir, primero, en la Escuela Preparatoria Nacional en la Ciudad de México (fundada en 1867) y luego en otras instituciones educativas (Hidalgo *et al.*, 1996). Al respecto, hay que mencionar que los estudiantes necesitaron dominar, en particular, el inglés ya que en el siglo XIX los manuales de escuelas profesionales estuvieron escritos, principalmente, en francés e inglés, a veces en español. Además, a principios del siglo XIX, varios profesionistas interesados en medicina, arquitectura e ingeniería comenzaron a salir con las becas del gobierno mexicano para estudiar en Francia, Gran Bretaña o los Estados Unidos (cf. Hidalgo *et al.*, 1996).

Hoy en día, la SEP resalta la importancia del dominio de las lenguas extranjeras, principalmente del inglés, en la formación de los alumnos a nivel superior (Programa Nacional de Educación, 2001: 94).

⁴¹ Entre tales centros, se puede mencionar, por ejemplo, el Instituto Mexicano-Americano de Relaciones Culturales cuyo objetivo es fortalecer los lazos de amistad entre México y los Estados Unidos a través de diferentes actividades artísticas y la enseñanza del idioma inglés.

Actualmente, en la Ciudad de México la lengua inglesa se imparte tanto a nivel particular como público. Entre varias instituciones educativas privadas a nivel superior que otorgan un papel especial al estudio del inglés, destacan, en primer lugar, la Universidad de las Américas (UDLA) y el Instituto Tecnológico y de los Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). En la UDLA, por ejemplo, el idioma inglés se imparte como materia y también se utiliza como medio de enseñanza. Alrededor de 90% de los materiales de la bibliotecas de esta universidad son en inglés (Rhoades, Maldonado-Maldonado, Ordorika y Velázquez, 2007).

El ITESM, igualmente, exige de sus alumnos un alto nivel de conocimientos del inglés a través de los cursos que aquellos tienen que tomar de manera obligatoria; el requisito de titulación de la carrera incluye el pasar el TOEFL con un puntaje mínimo de 550. Este instituto ha establecido contactos académicos con distintos institutos y universidades particulares más selectivos en los Estados Unidos; también tiene programas de intercambio de maestros y alumnos con más de 300 universidades en el mundo y con ocho oficinas de enlace en los EU, Canadá y Europa (Rhoades *et al.*, 2007). Por consiguiente, se motiva a los estudiantes a ir, por lo menos por un semestre académico, al extranjero para, entre otros objetivos, mejorar su dominio de una lengua extranjera, en especial del inglés, y para capacitarse con el fin de conseguir un mejor empleo en la economía global.

En las tres grandes escuelas de educación superior pública en la Ciudad de México - la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el inglés se imparte a los alumnos de varias áreas de estudios.

Con respecto a la UNAM, se debe mencionar que en esta universidad en 1966 se abrió el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) con el propósito de centralizar los objetivos de enseñanza de lenguas extranjeras en la universidad así como de capacitar a los alumnos para utilizar diferentes lenguas extranjeras en sus actividades académicas, profesionales y sociales. Sin embargo, hay que señalar que en la UNAM no todos los programas de estudios ponen de requisito un alto nivel del manejo del inglés; para varias carreras el énfasis se pone en la habilidad de comprensión de lectura en la lengua meta.

Actualmente, en la Ciudad de México la lengua inglesa se imparte tanto a nivel particular como público. Entre varias instituciones educativas privadas a nivel superior que otorgan un papel especial al estudio del inglés, destacan, en primer lugar, la Universidad de las Américas (UDLA) y el Instituto Tecnológico y de los Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). En la UDLA, por ejemplo, el idioma inglés se imparte como materia y también se utiliza como medio de enseñanza. Alrededor de 90% de los materiales de la bibliotecas de esta universidad son en inglés (Rhoades, Maldonado-Maldonado, Ordorika y Velázquez, 2007).

El ITESM, igualmente, exige de sus alumnos un alto nivel de conocimientos del inglés a través de los cursos que aquellos tienen que tomar de manera obligatoria; el requisito de titulación de la carrera incluye el pasar el TOEFL con un puntaje mínimo de 550. Este instituto ha establecido contactos académicos con distintos institutos y universidades particulares más selectivos en los Estados Unidos; también tiene programas de intercambio de maestros y alumnos con más de 300 universidades en el mundo y con ocho oficinas de enlace en los EU, Canadá y Europa (Rhoades *et al.*, 2007). Por consiguiente, se motiva a los estudiantes a ir, por lo menos por un semestre académico, al extranjero para, entre otros objetivos, mejorar su dominio de una lengua extranjera, en especial del inglés, y para capacitarse con el fin de conseguir un mejor empleo en la economía global.

En las tres grandes escuelas de educación superior pública en la Ciudad de México - la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el inglés se imparte a los alumnos de varias áreas de estudios.

Con respecto a la UNAM, se debe mencionar que en esta universidad en 1966 se abrió el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) con el propósito de centralizar los objetivos de enseñanza de lenguas extranjeras en la universidad así como de capacitar a los alumnos para utilizar diferentes lenguas extranjeras en sus actividades académicas, profesionales y sociales. Sin embargo, hay que señalar que en la UNAM no todos los programas de estudios ponen de requisito un alto nivel del manejo del inglés; para varias carreras el énfasis se pone en la habilidad de comprensión de lectura en la lengua meta.

En el IPN, por su parte, se le concede gran importancia al dominio del inglés por la mayoría de los estudiantes que deben cursar ya sea cuatro u ocho semestres del idioma según la carrera.

Una situación similar con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras se presenta en la UAM. Tomando en consideración que más de 50% de la bibliografía de carrera estaba en inglés con el fin de organizar la enseñanza del este idioma, en 1974, el año de fundación de la universidad, se formaron tres Departamentos de Lenguas Extranjeras (DELEX), uno en cada Unidad universitaria, a saber, la UAM-Xochimilco, la UAM-Azcapotzalco y la UAM-Iztapalapa, integrados en una coordinación general ubicada en la Rectoría General (cf. Holcomb, 1978).

En 1975, dichos departamentos cambiaron su nombre por la Sección de Lenguas Extranjeras (SELEX), y de 1977 a 1983 cada una de ellas se incorporó a un departamento de la División de Ciencias Sociales y Humanidades (DCSH) (Holcomb, 1978). Desde entonces la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en cada una de las Unidades de la Universidad se ha caracterizado por su propia evolución, según las condiciones y necesidades locales; no obstante, este proceso obedece en todas las Unidades al mismo objetivo propuesto por las autoridades universitarias: "Garantizar que en todos los planes y programas de estudio se incorporen estrategias para el estudio y la comunicación a través de la lectura, la expresión oral y escrita y la adquisición de otras lenguas como elementos fundamentales de una formación universitaria" (Modificaciones y adiciones, 2001: 14).

Hay que mencionar, que la SELEX de la UAM-Xochimilco actualmente se conoce como el Taller de Lenguas Extranjeras (TALEX). Diferentes lenguas extranjeras se imparten tanto en el TALEX como en la Educación Continua (EC) de la DCSH. Desde 2002, el manejo del idioma inglés, en particular, el dominio de la habilidad de comprensión de lectura de textos especializados es un requisito para poder titularse a nivel de licenciatura o dentro del programa de estudios de posgrado en la UAM-Xochimilco. Por tanto, los alumnos así como los egresados de la universidad que no cumplieron con dicho requerimiento administrativo tienen dos opciones de acreditar la lengua extranjera. Una consiste en inscribirse en los cursos de comprensión de lectura en inglés en el TALEX o la EC, de acuerdo con el examen de colocación, en uno de los tres niveles; al terminar el último nivel se le otorga al estudiante la constancia de manejo de la comprensión de lectura en dicho idioma. Cabe subrayar que los cursos en el TALEX son gratuitos y se ofrecen a los

estudiantes a partir del cuarto trimestre de su carrera así como a los alumnos inscritos en el posgrado. Los cursos en EC son de paga y se imparten a los alumnos de cualquier trimestre y a los egresados de la UAM.

Ahora bien, la otra opción para acreditar el inglés consiste en inscribirse directamente al examen de requisito del esta lengua organizado dos veces al trimestre por el TALEX y, al haberlo pasado, reciben la constancia del cumplimiento del requisito del idioma extranjero.

Se debe señalar que aparte de los cursos de comprensión de lectura en inglés, se imparten talleres de cuatro habilidades lingüísticas (comprensión de lectura, comprensión auditiva, producción oral y expresión escrita) en inglés así como de conversación en este idioma. El hecho de que varios alumnos asistan a estos cursos demuestra su interés en dominar la lengua inglesa con base en cuatro destrezas lingüísticas y, con ello, el lugar que atribuyen a la lengua inglesa en su vida académica, profesional y social.

Finalmente, vale la pena recalcar que el TALEX cuenta con el Centro de Autoacceso (CAA) donde los alumnos universitarios pueden utilizar diversos recursos didácticos y tecnológicos interactivos destinados a promover el aprendizaje semi-autónomo y autónomo de las lenguas extranjeras. Asimismo, para optimizar las actividades individualizadas, los usuarios del CAA pueden acudir a las asesorías proporcionadas por los maestros del TALEX.

Ahora bien, es importante destacar que la discusión anterior sobre las funciones de la lengua inglesa en la interacción social y su relación con la cultura e identidad, sobre el origen del inglés y las razones de su propagación en el mundo así como su rol actual y a futuro en diferentes campos de la vida internacional, y la situación del inglés en México, permite llegar a la conclusión que el inglés se puede considerar como objeto de RS.⁴²

⁴² De acuerdo con los criterios elaborados por Moliner (1993, 1996) y Rouissiau y Bonardi (2001) para identificar un objeto social y expuestos en el Capítulo I de la presente investigación.

CAPÍTULO IV

LA ESTRATEGIA METOLÓGICA

Diferentes aproximaciones al estudio de las RS

Las investigaciones sobre las RS abarcan numerosos campos de estudios así como diversas aproximaciones metodológicas con el uso de diferentes instrumentos y técnicas de análisis de datos (Banchs, 2000; Abric, 2001; Jodelet, 1985, 2008). Entre las áreas de interés para los investigadores de las representaciones se pueden mencionar la comunidad, el medio ambiente, la economía, la ética, el género, la salud y la salud mental, la identidad, relaciones entre grupos, la política, la prensa, los medios de comunicación, la ciencia, la tecnología, la educación (Jodelet, 2008: 422-423). Jodelet subraya que en muchas ocasiones los fenómenos se investigan con relación a la inscripción social individual y grupal (por ejemplo, mujeres como clase social), a la experiencia social (representaciones de la salud como expresión de las relaciones entre el individuo y la sociedad), a las normas sociales e institucionales en la educación y la justicia, y, finalmente, a la participación en diferentes movimientos políticos y sociales (movimientos estudiantiles) (2008: 420).

En lo que concierne a la metodología, los investigadores de las RS buscan cumplir dos objetivos fundamentales: por una parte, conocer la manera de producir los conocimientos junto con sus características y, por otra, identificar los procesos que implica dicho modo de producción así como sus propiedades estructurales (Elejabarrieta, 1996: 227). De acuerdo con estas finalidades, se han elaborado diferentes métodos de investigación de las RS tanto de carácter cuantitativo como cualitativo los cuales pueden ser agrupados en dos tipos de enfoques:

- a) centrados en el análisis del contenido estructurado y los mecanismos de su estructuración, y
- b) enfocados en la génesis del desarrollo, la génesis social, el funcionamiento en términos de la estabilidad y el cambio, y la eficacia social basada en la prescripción conductual y la orientación comunicativa (Jodelet, 2008: 422).

Los dos tipos de metodología identificados por Jodelet (2008) corresponden, respectivamente, a dos enfoques metodológicos denominados por Banchs (2000) como

estructural y procesual. Banchs sostiene que las RS tienen un carácter abierto y versátil, por lo tanto, es posible apropiarse de la teoría sobre este concepto de diferentes modos. Siguiendo los planteamientos de Moscovici (1982) sobre la distinción entre procesos y contenidos de las RS, Banchs afirma que como procesos, las representaciones se pueden estudiar de manera *mecánica*, o sea, en función de su estructura, o *dinámica*, en términos de dialécticas de intercambio. Los contenidos, por su parte se pueden analizar como estructuras organizadas o como procesos discursivos (Banchs, 2000: 3.4). En consecuencia, la aproximación estructural consiste en examinar la organización de la estructura de las RS mediante el uso de métodos experimentales, o sea, análisis multivariados. El enfoque procesual, a su vez, está relacionado con la postura socioconstruccionista que considera el objeto de estudio como proceso interactivo de elaboración del pensamiento social.

Desde el punto de vista epistemológico, la vertiente procesual se caracteriza por un abordaje hermenéutico que considera al ser humano como productor de sentidos y que está centrado en "el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos" (Banchs, 2000: 3.6). Este enfoque privilegia dos vías de acceso al conocimiento: una por medio de métodos e instrumentos cualitativos de recolección y análisis de datos; otra a través de la triangulación, es decir, mediante el uso de múltiples técnicas, teorías e investigaciones para "validar las interpretaciones" y lograr "una mayor profundización y ampliación del objeto de estudio" (Banchs, 2000: 3.6). En cambio, dentro del enfoque estructural los datos recolectados se utilizan para identificar la estructura o el núcleo de las RS y comprender, desde el punto de vista ontológico, tanto "los mecanismos cognitivos de constitución" como "las funciones, dimensiones y elementos de una estructura cognitiva" (Banchs, 2000: 3.7).

Asimismo, Banchs (2000: 3.9-3.11) habla de las diferencias entre las dos perspectivas metodológicas a partir del modelo científico que adoptan en torno al lenguaje y a lo social. Así, el uso del lenguaje remite en el enfoque procesual al "paradigma socioconstruccionista" centrado en la producción simbólica de significados cambiantes y en el enfoque estructural al "metaparadigma positivista" orientado a los mecanismos de procesamiento con el fin de confirmar y clasificar hipótesis, teorías y métodos. En lo concerniente a lo social, se resalta su presencia diferenciada en las dos aproximaciones en función del acercamiento a los procesos productivos, interactivos y comunicativos.

Banchs (2000: 3.11) comenta que dentro de la perspectiva estructural varios investigadores tienden a integrar lo social en sus estudios sólo señalando la condición social de los elementos del núcleo central en los que se inscriben la memoria colectiva, valores, normas, creencias culturales, etcétera. En cambio, en los trabajos de enfoque procesual, se da más peso a los contenidos y procesos sociales (construcción, circulación, orientación de los saberes y prácticas) (Banchs, 2000: 3.11).

En lo que se refiere a la elección del método para investigar las RS, Moscovici observa que dicha elección depende de los tipos de conformación y dinámica de las representaciones que se podrían describir como:

las representaciones sociales *cerradas* cuyos elementos se encuentran de una manera uniforme y similar en una población entera; 2) las representaciones sociales agónicas o *críticas* cuyos elementos son más o menos los mismos en una población entera y cuya significancia es determinada por valores diferentes e, inclusive, contrastantes; 3) representaciones sociales *abiertas* cuyos elementos son distribuidos entre varias categorías de la población de tal modo que se vuelve necesario juntarlas para encontrar su coherencia (1986: 3).

Sotirakopoulou y Breakwell (1992), quienes optan por investigar las RS a partir de una metodología múltiple, justifican dicha elección en los siguientes planteamientos:

- La naturaleza misma de las RS implica que no tenemos un simple constructo que podría ser investigado exitosamente por medio de un solo método. En lugar de un simple constructo, tenemos aquel que involucra ideas, creencias, valores, prácticas, sentimientos, imágenes, actitudes, conocimiento, entendimientos y explicaciones. Además, se debe tomar en cuenta la naturaleza social compartida de las RS así como sus funciones que permiten a los individuos orientarse y dominar el mundo social material y facilitar la comunicación a través de un código de denominación y clasificación.
- El hecho de que las RS adquieren un significado, una estructura y una imagen mediante la comunicación y expresión verbal crea una complejidad al elegir una metodología.
- La naturaleza de dicho constructo lleva a los investigadores a formular diferentes preguntas de investigación (cómo funcionan, se crean, cambian, etcétera). Estas interrogantes necesitan ser tratadas por diferentes métodos, y es el objetivo específico del estudio que definirá la metodología de investigación.
- Muchos investigadores de las RS que están conscientes de la necesidad de usar varios métodos señalan que la aplicación de unos métodos llevaría a los resultados que

darían respuestas a las preguntas de investigación; pero la utilización de otros métodos podría resultar en un mayor y mejor entendimiento del objeto de la representación. Por lo tanto, el objetivo sería no disminuir el valor de un método específico, sino sugerir posibles formas de uso de diferentes métodos considerando las ventajas y limitaciones de cada uno para una comprensión más completa de las RS (1992: 30).

En relación a las ideas de Sotirakopoulou y Breakwell (1992), Flick comenta que una aproximación multimetodológica no sería una suma de métodos considerados como diferentes en función de los niveles de análisis del objeto de investigación, sino una metodología interpretativa que combinaría varios métodos dirigidos hacia dos aspectos fundamentales de las RS: 1) el conocimiento subjetivo y social, y 2) las actividades de su producción, circulación y aplicación (1992: 47).

Cabe mencionar que existen numerosos instrumentos para recolectar información sobre las RS, entre ellos se encuentran los siguientes: la aplicación de cuestionarios abiertos y cerrados, la realización de entrevistas estructuradas, semi-estructuradas y abiertas, la observación directa y participante, dibujos, la resolución de problemas, el agrupamiento de palabras, asociaciones libres, escalas de actitud. Las técnicas de análisis de la información también son variadas, entre ellas se pueden citar: el análisis de procedencia de la información, el análisis de los actos ilocutorios, el análisis gráfico de los significantes, el establecimiento de las redes semánticas, el análisis del discurso, el análisis en condiciones experimentales, el análisis del contenido, la focalización en relatos de vida, historias de vida, etcétera.

Teniendo como marco la discusión anterior sobre los enfoques metodológicos en el campo de las RS, a continuación se presenta la metodología que se ha adoptado para la presente investigación.

En primer lugar, es importante resaltar que se ha decidido examinar las RS en torno al idioma inglés a partir de la orientación procesual dado que, de acuerdo con Banchs (2000), al adoptar este enfoque, se trata de captar las representaciones "desde una perspectiva histórica, cultural, de procesos sociales de construcción como conjunto de elementos constituidos y estructurados y como pensamiento social constituyente" (2000: 3.7). En este sentido, se ha optado por acercarse a las RS de los alumnos universitarios a partir de la propuesta metodológica de Grize, *et al.* (1987) basada en diferentes avances de la psicología social, la sociología y la lógica natural y, por tanto, nombrada por los mismos

autores "el enfoque socio-lógico de las representaciones sociales" (1987: 13). Es importante recalcar que su carácter es plurimetodológico⁴³ ya que consiste en la aplicación de cuatro métodos de análisis: 1) un sistema de categorías, 2) una decodificación documental, 3) el análisis morfosintáctico y 4) el análisis argumentativo. De ahí que dicha aproximación metodológica se pueda considerar como procesual debido a que implica no sólo el análisis del contenido de la RS, sino también el análisis tanto del modo de construcción de las RS como del rol del lenguaje en este proceso en relación con la pertenencia, experiencia y compromiso sociales de los sujetos.

Ahora bien, los pasos metodológicos que se siguieron para examinar las RS de los alumnos en torno a la lengua inglesa se explican más adelante. Pero antes de presentar la metodología de la presente investigación, es necesario hablar de los instrumentos de recolección sobre los informantes.

Instrumentos de recolección de datos

Uno de los instrumentos utilizados para la recolección de la información fue un cuestionario aplicado a los participantes del estudio. El instrumento consta de 57 ítems. Entre éstos, 52 constituyen preguntas de tipo cerrado formuladas para determinar el perfil académico-administrativo y demográfico de los encuestados, así como para examinar las actitudes estudiantiles hacia la lengua meta. El material obtenido a partir de las preguntas cerradas fue analizado de manera cuantitativa utilizando el programa estadístico SPSS, versión 15.

Los cinco ítems restantes corresponden a cinco preguntas formuladas de manera abierta:

- una concierne a posibles asociaciones libres evocadas a partir de la expresión inductora "la lengua inglesa";
- tres tienen que ver con las actitudes estudiantiles hacia el idioma inglés y sus variantes;
- una en la que se les solicitó a los alumnos mencionar algunas lenguas estudiadas por los alumnos aparte del inglés.

⁴³ De la misma manera lo caracteriza Abric (2001) al presentarlo como ejemplo de uso de varios métodos en la investigación de las RS.

Es importante recalcar que las respuestas a las preguntas abiertas se han tomado en consideración para el análisis de las tres dimensiones de las RS de los alumnos.

El diseño del cuestionario fue realizado en dos etapas. Su versión inicial se aplicó bajo la forma del cuestionario-piloto en un grupo de estudiantes inscritos en el curso de Comprensión de lectura en inglés en el TALEX de la UAM-X en el trimestre otoño-2007. Los comentarios por parte de los encuestados con respecto a la formulación de las preguntas sirvieron de base para hacer las correcciones necesarias y finalizar la elaboración del cuestionario para aplicarlo como versión final entre los estudiantes de inglés inscritos en TALEX y EC en los años 2008 y 2009.

Asimismo, se realizaron 41 entrevistas semi-estructuradas y 11 discusiones grupales con varios participantes de dicha encuesta. Hay que mencionar que para la realización de las entrevistas se siguió una guía que contenía 18 preguntas, algunas de ellas elaboradas a partir del cuestionario aplicado durante la encuesta. Las discusiones de los alumnos que participaron en los grupos focales se articularon, a su vez, alrededor de dos temas principales:

- la motivación para aprender lenguas extranjeras y
- el papel del inglés en varios campos de la vida del alumnado, en México así como de otras sociedades en el mundo.

Hay que señalar que tanto las entrevistas como los grupos de discusión, técnicas de recolección de información de tipo cualitativo, permitieron observar el proceso de construcción de las RS a nivel social y, posteriormente, analizar estas representaciones a partir de la metodología de tipo procesual.

Características demográficas y académicas de los informantes

Como fue señalado más arriba, la información recolectada a través del cuestionario permitió describir a los participantes del estudio en términos demográficos y académicos. La muestra estuvo constituida por 738 sujetos del total de 1076 alumnos inscritos en los cursos de TALEX y EC en los años 2008 y 2009 en la UAM-X.

En la encuesta participaron estudiantes de tres poblaciones:

- 1) 240 alumnos de 373 inscritos en los tres niveles de los cursos de Comprensión de lectura en inglés en TALEX en el trimestre primavera-2008;
- 2) 236 estudiantes de 374 alumnos inscritos en los cursos del mismo tipo en el trimestre primavera-2009; y
- 3) 262 alumnos de 329 inscritos en EC en tres niveles de inglés: Inglés Básico, Módulo I y Módulo II durante el período de julio a noviembre del año 2008.

En lo que se refiere a los datos concernientes al género de los participantes, esta información se presenta en el siguiente cuadro.

Tabla 1. Perfil de los participantes del estudio según el género

Género	POBLACIÓN TOTAL	TALEX-2008	TALEX-2009	EC-2008
masculino	206 personas (27.91%)	65 personas (27.1%)	72 personas (30.8%)	69 personas (26.3%)
femenino	521 personas (70.6%)	173 personas (72.1%)	159 personas (67.9%)	189 personas (72.1%)
no contestó	11 personas (1.49%)	2 personas (0.8%)	5 personas (1.3%)	4 personas (1.6%)

Como se puede observar en la tabla anterior, entre todos los encuestados, 206 (o sea, 27.91% de 738 participantes en total) son de sexo masculino mientras que 521 (es decir, 70.6%) - de sexo femenino. En el caso de TALEX-2008 participaron 27.1% de hombres y 72.1% de mujeres, de TALEX-2009 – 30.8% de hombres y 67.9% de mujeres, y de EC-2008 – 26.3% hombres y 72.1% de mujeres.

Tabla 2. Perfil de los participantes del estudio según la edad

	POBLACIÓN TOTAL	TALEX-2008	TALEX-2009	EC-2008
Edad	19-56 años	19-51 años	19-49 años	19-56 años
Entre 19 y 29 años	511 personas (69.24%)	232 personas (97.4%)	220 personas (93.6%)	59 personas (23.4%)

Como se muestra en la tabla de arriba, la edad de los encuestados varía entre 19 y 56 años:

- a) TALEX-2008 - de 19 a 51 años; 97.4% de alumnos eran entre 19 y 29 años;
- b) TALEX-2009 - de 19 a 49 años; 93.6% de estudiantes eran entre 19 y 29 años; y
- c) EC-2008 - de 19 a 56 años; 23.4% de participantes eran entre 19 y 29 años.

Cabe señalar que entre los 738 participantes del estudio, 260 (o sea, 35.23%) trabajaban en el momento de la encuesta.⁴⁴ Asimismo, 27 alumnos (es decir, 3.7%) de las tres poblaciones visitaron/vivieron en algún país anglófono o vivieron en la frontera con EU.

Los resultados sobre el nivel económico de los encuestados demuestran que:

- a) En TALEX-2008:
 - 53.8% de alumnos provenían de familias con ingresos mensuales menores de \$10,000;
 - 20.4% - de \$10,000 a \$15,000;
 - 12.5% - de \$15,000 a \$20,000;
 - 5.8% - de \$20,000 a \$30,000;
 - 1.7% - de \$30,000 a \$50,000 y
 - 2.9% - mayores de \$50,000.⁴⁵
- b) En TALEX-2009:
 - 56% de estudiantes vivían en hogares con ingresos mensuales menores de \$10,000;
 - 23.1% - de \$10,000 a \$15,000;
 - 8.5% - de \$15,000 a \$20,000;
 - 4.2% - de \$20,000 a \$30,000;
 - 2.5% - de \$30,000 a \$50,000 y
 - 1.7% - mayores de \$50,000.⁴⁶
- c) En EC-2008:
 - 46.9% de encuestados vivían en familias con ingresos mensuales menores de \$10,000;
 - 22.5% - de \$10,000 a \$15,000;
 - 14.1% - de \$15,000 a \$20,000;
 - 6.1% - de \$20,000 a \$30,000;
 - 4.6% - \$30,000 a \$50,000 y

⁴⁴ 18 no respondieron al respecto.

⁴⁵ 2.5% no contestaron a la pregunta.

⁴⁶ 3.8% no dieron ninguna respuesta.

- 1.9% - mayores de \$50,000.⁴⁷

Los datos concernientes a la situación laboral, los ingresos mensuales en las familias de procedencia y la estancia en un país anglófono o en la frontera con los Estados Unidos de los alumnos están agrupados en la siguiente tabla de acuerdo con cada una de las tres poblaciones.

Tabla 3. Perfil demográfico de los participantes del estudio

		POBLACIÓN TOTAL	TALEX-2008	TALEX-2009	EC-2008
Trabaja	<i>Sí</i>	260 personas (35.23%)	83 personas (34.9%)	59 personas (25%)	118 personas (45%)
	<i>No</i>	460 personas (62.33%)	154 personas (64.7%)	167 personas (70.8%)	139 personas (53.1%)
	<i>no contestó</i>	16 personas (2.44%)	1 persona (0.4%)	10 personas (4.2%)	5 personas (1.9%)
Estancia en un país anglófono o en la frontera con los EU	<i>Sí</i>	27 personas (3.7%)	7 personas (2.9%)	8 personas (3.4%)	12 personas (4.6%)
	<i>No</i>	694 personas (94.04%)	229 personas (95.4%)	222 personas (94.9%)	243 personas (92.7%)
	<i>no contestó</i>	17 personas (2.26%)	4 personas (1.7%)	6 personas (1.7%)	7 personas (2.7%)
Ingresos de la familia de menos de \$10,000 al mes		383 personas (51.9%)	129 personas (55.4%)	131 personas (56%)	123 personas (46.9%)
Nivel promedio de estudios de los padres	<i>madre</i>		escuela técnica	escuela técnica	escuela técnica
	<i>padre</i>		escuela técnica	escuela técnica	preparatoria

En lo que se refiere a los datos de tipo administrativo-académico, es importante recalcar que en el estudio participaron los alumnos o egresados de las tres Divisiones académicas de la UAM-X y de una División de la UAM-Iztapalapa (UAM-I). La División académica que prevaleció por el número de participantes es la División de Ciencias Biológicas y de la Salud (UAM-X) con 446 alumnos (o sea, 60.43% de todos los

⁴⁷ 3.8% de alumnos no contestaron a la pregunta.

estudiantes). La División de Ciencias Sociales y Humanidades (UAM-X) estuvo representada por 260 (es decir, 35.23% de todos los participantes) mientras que la División de Ciencias y Artes para el Diseño – con 24 estudiantes (o sea, 3.3% de todos los encuestados). Finalmente, un alumno era egresado de la División de Ciencias Básicas de Ingeniería de la UAM-I.⁴⁸

Los datos relacionados con las Divisiones académicas se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 4. Distribución de los alumnos por las cuatro Divisiones académicas

DIVISIÓN	POBLACION TOTAL	TALEX-2008	TALEX-2009	EC-2008
Ciencias Biológicas y de la Salud	446 personas (60.43%)	155 personas (64.6%)	153 personas (64.8%)	138 personas (52.2%)
Ciencias Sociales y Humanidades	260 personas (35.23%)	79 personas (32.9%)	71 personas (30.1%)	110 personas (42%)
Ciencias y Artes para el Diseño	24 personas (3.25%)	5 personas (2.1%)	9 personas (3.8%)	10 personas (3.8%)
Ciencias Básicas de Ingeniería	1 persona (0.01%)	-	-	1 persona (0.4%)
No contestó	7 personas (1.08%)	1 persona (0.4%)	3 personas (1.3%)	3 personas (1.1%)

Es necesario señalar que en el momento del estudio, los alumnos estaban inscritos en licenciatura, maestría o doctorado o eran egresados de la UAM. Se puede mencionar, en particular, que:

a) En TALEX-2008 se registraron estudiantes de 14 carreras; dos alumnos estaban inscritos en maestría. Entre las primeras cuatro carreras que destacan por el número de estudiantes, son:

- química farmacéutica y biología (QFB) - 20.9% de alumnos;
- estomatología - 15.1%;
- enfermería - 13.8% y
- psicología - 8.9%.

b) En TALEX-2009 – 18 carreras; tres alumnos estaban inscritos en maestría. Entre las primeras cuatro que prevalecían por el número de alumnos, son:

⁴⁸ 7 participantes no respondieron al respecto.

- QFB – 20.8% de encuestados;
- enfermería – 15.7%;
- estomatología – 11.4% y
- psicología - 11%.

c) En EC-2008 – 19 carreras; tres alumnos estaban inscritos en maestría y 10 en doctorado. Entre las primeras cuatro las que resaltan por el número de participantes, son:

- QFB – 14.9%;
- psicología – 13.7%;
- estomatología – 11.8% y
- enfermería – 11.1%.

Es de señalar que en el momento de la encuesta, entre los 738 encuestados, 652 (o sea, 88.35%) eran alumnos de licenciatura, maestría o doctorado, 68 egresados de la UAM-X y uno - egresado de la UAM-I (es decir, los dos tipos de participantes constituyeron 9.3% del número total) y 4 trabajadores de la UAM-X (o sea, 0.5%).

Algunos datos sobre el perfil de los alumnos en relación con su procedencia se presentan a continuación.

Tabla 5. Procedencia de los participantes de la investigación

	POBLACION TOTAL	TALEX-2008	TALEX-2009	EC-2008
Estudiante de licenciatura	637 personas (86.31%)	236 personas (98.4%)	231 personas (97.9%)	170 personas (64.9%)
Estudiante de maestría	4 personas (0.05%)	2 personas (0.4%)	2 personas (0.8%)	-
Estudiante de doctorado	11 personas (1.5%)	2 personas (0.4%)	-	9 personas (3.4%)
Egresado de la UAM	68 personas (9.2%)	-	-	68 personas (26%)
Trabajador de la UAM	4 personas (0.05%)	-	3 personas (1.3%)	1 persona (0.4%)
No contestó	14 personas (2.89%)	-	-	14 personas 5.3%

La muestra de los sujetos que participaron en las entrevistas estuvo integrada por 41 sujetos entre 19 y 37 años de edad, entre ellos 11 pertenecen al género masculino y 30 al femenino. Hay que mencionar que las entrevistas se llevaron a cabo solamente con los

alumnos de dos poblaciones – TALEX-2008 y EC-2008. Algunos de los datos de estos grupos de participantes se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 6. Datos sobre los participantes de las entrevistas

	TALEX-2008	EC-2008
Total de personas	22	19
Edad	19-29 años	20-37 años
Hombres	8	3
Mujeres	14	16

Por su parte, el número de estudiantes que participaron en los grupos focales es 106, con edades entre 20 y 56 años, de los cuales 30 hombres y 76 mujeres. Las discusiones en grupo se realizaron en tres poblaciones de alumnos. Cada uno de de estos grupos se distingue por las características que se exponen en el siguiente cuadro.

Tabla 7. Datos sobre los participantes en los grupos focales

	TALEX-2008	TALEX-2009	EC-2008
Total de personas	48	14	44
Edad	20-51 años	20-32 años	20-56 años
Hombres	9	6	15
Mujeres	39	8	29

Los datos presentados con respecto al perfil demográfico, académico de los participantes de estudio son importantes para interpretar los factores que influyen en la formación de las RS de los alumnos en torno al inglés.

Pasos metodológicos para el análisis de la información

En lo que se refiere al análisis de los datos obtenidos por medio de las preguntas de tipo abierto de los cuestionarios así como a través de las entrevistas y grupos de discusión, se ha utilizado dos métodos de análisis: el *sistema de categorías* y el *análisis argumentativo*. Cabe mencionar que el análisis argumentativo está basado tanto en las ideas de Grize,

Vergès y Silem (1987) como en el pensamiento desarrollado por Grize (1982, 1990, 1996, entre otros) sobre la *argumentación* y la *esquematización*.

Los principios de los dos métodos utilizados en la presente investigación se exponen a continuación.

Sistema de categorías como instrumento del análisis de la información sobre las RS

El sistema de categorías corresponde al análisis del contenido y consiste en ordenar de manera generalizada la información verbalizada sobre el objeto de la representación. Con ello, como señala Jodelet (1985), se busca crear una tipología, es decir, un sistema de categorización que formaría un conjunto complejo y ordenado de elementos informativos, cognitivos, ideológicos, nominativos, de creencias, valores, opiniones, imágenes, actitudes. De acuerdo con los objetivos preestablecidos, a cada sistema de categorización correspondería su propio cuadro de análisis. En este sentido, el camino que se ha adoptado en el presente trabajo es analizar las respuestas evocadas por los estudiantes mediante asociaciones libres. Al respecto, se debe aclarar que usualmente durante la evocación se les pide a los sujetos emitir de manera espontánea varias palabras o frases asociadas con una noción que sirve de estímulo. Tales asociaciones permiten determinar la distribución del campo semántico de las RS, así como sus características básicas y núcleo figurativo con el fin de comprender la significación de las representaciones.

Es necesario resaltar los comportamientos de los locutores en relación con la situación del intercambio verbal. Siguiendo a Grize *et al.* (1987: 73), el comportamiento discursivo del locutor se refiere, por un lado, a diversas maneras, o sea, modos discursivos, en que el locutor expone los contenidos de su discurso y, por otro lado, a la manera en que el locutor está incluido en sus enunciaciones, es decir, la presencia del locutor.

Así, se pueden identificar los siguientes modos discursivos:

- *El constativo.* El sujeto se presenta como testigo y describe o constata los hechos, los acontecimientos y las cosas.
- *El proyectivo.* El locutor anticipa el porvenir, hace proyecciones, etcétera.
- *El axiológico.* El sujeto hace un juicio sobre los hechos, acontecimientos o cosas.

- *El prescriptivo.* El locutor da su opinión sobre algo que se hará o no, da un consejo o una instrucción. Es una forma atenuada de la orden o la prohibición.
- *El metadiscursivo.* El locutor tematiza la situación de entrevista o el contenido de su propio discurso (Grize et al., 1987: 73).

La presencia del locutor en el discurso, por su parte, se determina de dos maneras: por una parte, su inclusión en el contenido proposicional del enunciado bajo un pronombre personal y, por otra, su inclusión como enunciador del contenido proposicional capaz de expresar diferentes actitudes frente al enunciado: certeza, duda, juicio, etcétera.

De acuerdo con Grize et al., se utiliza un sistema de señalamiento de lugares de determinación y de las modalidades en el discurso con el fin de mostrar las relaciones del sujeto a partir de los elementos tomados de uno o varios lugares de determinación que se pueden identificar como:

- 1) *La determinación por la ideología* que se lee en las justificaciones y racionalizaciones del sujeto para apoyar sus ideas.
- 2) *Las matrices culturales de interpretación* (o preconstruidos) que manifiestan cierta memoria colectiva a través de la cual se pueden entender varias expresiones que pasan de un sujeto a otro.
- 3) *El relato de la práctica* que son experiencias de un sujeto (1987: 76-82).

Análisis argumentativo

Otro de los métodos que se ha utilizado para identificar las RS en torno al inglés es el análisis argumentativo del discurso producido por los participantes de la presente investigación. En este sentido, es oportuno retomar las ideas del trabajo de Grize, et al. (1987) donde se sostiene que el discurso es la actividad en donde las RS se expresan de la manera más compleja (1987: 88). Partiendo de la premisa que todo el discurso conlleva la argumentación, al menos en algún grado, estos investigadores ponen el énfasis principal en el análisis de la dimensión argumentativa del discurso de los "asalariados frente a las nuevas tecnologías" (Grize et al., 1987) en Francia y Suiza. Grize et al. (1987: 88) comentan que en dicho estudio en casi todos los casos las personas encuestadas proporcionaron no una simple información, sino trataron de dar explicaciones así como tomar posiciones en el momento de precisar los pros y los contras con respecto al uso de las nuevas tecnologías

en los dos países. En otras palabras, los informantes elaboraron sus propios micro universos complejos y coherentes, con respecto a las preguntas que sirvieron como detonador. En esta relación, Grize *et al.* (1987: 88) comentan que en las ocasiones en que se dieron respuestas puramente informativas éstas tuvieron que ver con el carácter específico de las preguntas.

Es importante resaltar que la conceptualización del análisis del discurso adoptada en el presente trabajo se inscribe en una perspectiva esencialmente pragmática que tiene que ver con el comportamiento de los locutores en función de diversas situaciones de comunicación en las cuales se encuentran (Sperber y Wilson, 1986). En otras palabras, se ha tomado en cuenta el hecho de que los participantes de la presente investigación eligieron las formas discursivas que mejor correspondieran a sus intenciones comunicativas.

Ahora bien, hay que señalar que el propósito de cualquier discurso va más allá de puramente informar. Al respecto, Gilberto Giménez, investigador mexicano, sostiene que la argumentación ya está virtualmente presente en la simple presentación de un hecho o de una situación bajo una perspectiva interesada” (1989: 23). Asimismo, como subraya Giménez la argumentación posee la capacidad de configurar los procesos de construcción social: “... describir o narrar ya es argumentar, en la medida en que suponen una “puesta en escena” orientada a lo real, de modo que lo narrado o lo descrito resulte verosímil o aceptable para el destinatario (actual o virtual)” (1989: 23).

No existe un sólo concepto de argumentación, sino varias dependiendo de las líneas teóricas e, inclusive, de la lengua misma. En este sentido, se vuelve conveniente retomar la visión de Giménez (1989: 13-17) quien agrupa las teorías sobre la argumentación en dos concepciones extremas: las *restrictivas* que se constituyen por la concepción *logicizante* y la concepción *lógico-retórica*, y las *extensivas* que incluyen la concepción *constructivista* de la escuela de Neuchâtel en Suiza presentada por Jean-Blaise Grize y sus colaboradores, y la *lingüística* de los teóricos franceses Jean-Claude Anscombe y Oswald Ducrot.

Así, por un lado, las teorías restrictivas, de acuerdo con Giménez (1989), conceptualizan la argumentación como operaciones explícitas de encadenamientos lógicos o logicoides del discurso con el peso principal en la demostración como generadora del poder persuasivo. Dentro de esta clase de teorías, la concepción logicizante tiende a asimilar los argumentos de la argumentación a las proposiciones del razonamiento lógico

mientras que la concepción lógica retórica trata de hacer una distinción entre la argumentación y el razonamiento lógico.

Por otro lado, las conceptualizaciones extensivas de la argumentación no reducen la última a las modalidades logicoides del discurso presentadas como razonamientos, sino le atribuyen una dimensión inherente a todo el discurso, incluso, si éste no manifiesta algunas marcas explícitas del razonamiento. Se debe señalar que los teóricos que trabajan en torno a la concepción constructivista se interesan por “la lógica natural del lenguaje” y se apoyan, principalmente, en las ideas de “la lógica operatoria” de Piaget. En este caso se trata de una lógica de verosimilitud, de tipo restringido y local, que implica la existencia de una situación de comunicación entre los interlocutores.

La propuesta de Jean-Blaise Grize

Una de las líneas de estudios más importantes en el campo de argumentación es la lógica discursiva de Jean-Blaise Grize y sus colaboradores (Denis Miéville, Marie-Jeanne Borel, Denis Apothéloz, Marianne Ebel y James Gasser) del Centro de Investigaciones Semiológicas de la Universidad de Neuchâtel en Suiza. Estos investigadores se han interesado por examinar los contenidos del conocimiento a partir de la noción de *lógica natural*.

En esta investigación se retoma, en particular, el pensamiento de Grize en torno de la lógica natural. En este sentido, cabe mencionar que en el desarrollo de su pensamiento, Grize se inspiró, en especial, en las ideas de Jean Piaget sobre la lógica. Hay que mencionar que usualmente se distinguen dos modelos de Piaget relacionados con dicha noción. El llamado primer modelo, muy ligado con la tradición del procesamiento de información en la ciencia y la psicología cognitiva, representa la lógica operatoria que trata de la lluvia de ideas (Piaget, 1976a). De acuerdo con este modelo, las operaciones lógicas incluidas en la teoría de las acciones físicas o simbólicas, son similares a los procedimientos incluidos en la teoría de procesamiento de información. Según este modelo basado en la matemática y la física, los procedimientos para resolver problemas matemáticos y físicos obedecen una serie de estrategias mentales construidas progresivamente⁴⁹. En su modelo

⁴⁹ Por ejemplo, estas estrategias se modelan por los investigadores de inteligencia artificial en interfases de software.

de la "Lógica Operatoria", Piaget (1976a) describe cómo los procesos de clasificación, ordenación e inferencia evolucionan en el desarrollo del pensamiento en los niños (Piaget, 1976a). Asimismo, señala que los sistemas lógicos de todas las acciones (físicas y simbólicas) sirven de base para los sistemas de significados en dichos procesos (Piaget, 1950, 1976b, 1977).

En lo que concierne a las ideas de Piaget expuestas más arriba, Grize (1999) comenta: "Si bien los modelos teóricos de Piaget sobre la génesis de la inteligencia contribuyen a la epistemología, ellos tratan de las estructuras de los saberes y no de los saberes mismos" (1999: 171).

Ahora bien, para Grize (1990, 1996, entre otros), el concepto de lógica forma parte de las aproximaciones empíricas a la argumentación. Siguiendo a Benveniste (1979), este investigador percibe cualquier discurso como dialógico: en el discurso cotidiano tienen lugar varias representaciones de los participantes, y sus diálogos constituyen la referencia paradigmática para la lógica natural. Asimismo, Grize (1996) extiende la teoría clásica del signo de Saussure sobre el *significante* y el *significado* introduciendo una nueva concepción de *denotación* y *denominación*.⁵⁰ Dicho de otra manera, los referentes del lenguaje tienen numerosas connotaciones fundadas en las experiencias personales y sociales. Pero una vez que se construye un discurso con uno o más de estos referentes, aparecen los objetos de los signos utilizados y ellos capturarán solamente algunos aspectos de las connotaciones posibles del referente. Según Grize (1996), nuevos signos se introducen sólo en relación con los referentes bien conocidos gracias a varias experiencias; pero cuando el nuevo signo de los discursos es aceptado, se vuelve el objeto del signo.

De acuerdo con Grize (1996), la distinción entre el objeto de signo y el objeto de referente tiene para la lógica natural sus propias consecuencias. Así, las teorías de la matemática, lógica y física elaboran los modelos de realidad donde los objetos son en principio bien definidos, y, en este sentido, un modelo se puede considerar completamente separado de la experiencia cotidiana al momento de ser construido (por ejemplo, la luna se vuelve un objeto en la teoría astronómica). Pero en el lenguaje cotidiano, los objetos de los

⁵⁰ Grize (1996) llama *denotación* a la relación donde un signo señala un objeto. Por, ejemplo, el significante "raíz cuadrada de 16" señala el objeto "+/- 4". Aunque este objeto es definido siendo ligado con el número 4, es bastante independiente del signo. Grize (1996) llama esta entidad exterior, o sea 4, el referente que tiene, a su vez, varias cualidades atribuidas a él a través de varios usos de este número tales como "un cuarto", etcétera. A la relación entre el signo y el referente le llama *denominación*.

signos en nuevos discursos jamás se separarán completamente de sus referentes. Grize (1996), sostiene que las ciencias sociales y humanas tienden hacia lo ideal que se observa en las ciencias formalizadas aunque nunca lo logren. Por lo tanto, en los casos donde los referentes juegan un rol importante en los discursos en construcción, no se puede hablar de conceptos bien definidos. En consecuencia, el discurso siempre estará relacionado con las experiencias personales y culturales porque no se puede separar completamente de los referentes que proporcionan elementos participantes en la creación del nuevo significado.

Grize (1990) señala que la lógica natural posee dos características que la distinguen de la lógica matemática. Por una parte, es un diálogo, es decir, no es:

...el entrelazamiento de dos discursos, sino la producción de un discurso de dos [personas]: el del locutor (orador) [...] en presencia de un locutor (oyente). [...] Es cierto que, en la *cuasi* totalidad de los textos examinados, el oyente queda virtual. Esto no cambia, sin embargo, el problema de fondo: [el orador] construye su discurso en función de las representaciones cuando puede realmente decir: 'no estoy de acuerdo' o 'no comprendo'. Pero si está ausente, [el orador] debe, de hecho, anticipar sus rechazos y incomprensiones (1990: 21).

Por otra parte, la lógica natural es la lógica de objetos ya que es una actividad que tiene por objetivo "construir los objetos de pensamiento que sirven de referentes comunes para los interlocutores" (Grize, 1990: 22).

Grize (1996) sostiene que el carácter de la lógica natural es más bien descriptivo que normativo, al contrario de la lógica matemática; es resultado de la observación de innumerables demostraciones sin inventar las últimas (1996: 81).

Siguiendo a Grize, la noción de discurso tiene una triple determinación:

- 1) todo discurso es una actividad dialógica (la orientación bidireccional es siempre presentada);
- 2) todo discurso producido en una lengua natural tiene un componente cognitivo, un componente afectivo y un componente social (es decir, se refiere al conocimiento, la vida afectiva y la relación con el otro);
- 3) todo discurso es un signo complejo (el discurso pasa más allá de los signos y asegura los sentidos y las significaciones al receptor) (1986: 1-12).

Cabe señalar que la argumentación responde completamente a estas exigencias del discurso y constituye la base de una investigación que quiere trazar la lógica discursiva. En este sentido, "de una manera completamente general, se puede decir que argumentar es

demostrar una actividad que tiene por objetivo intervenir en las ideas, opiniones, actitudes, sentimientos o comportamientos de alguien o de algún grupo de personas” (Grize, 1996: 5).

Ahora bien, con base en los trabajos de Grize (1982, 1990) así como de Calsamiglia y Tusón (1999), Silvia Gutiérrez, investigadora mexicana, resume los siguientes componentes de la argumentación:

- *Objeto*: cualquier tema controvertido, dudoso, problemático que admite diferentes modos de tratarlo⁵¹.
- *Locutor*: debe demostrar una manera de ver e interpretar la realidad, una toma de posición; expresa su opinión utilizando expresiones modalizadas y axiológicas.
- *Carácter*: polémico, dialógico; se basa en la contraposición de dos o más posturas (verdades o creencias aceptadas o posiciones defendidas por un grupo o un individuo). Los enunciados se formulan con relación a otros enunciados. Se demuestra la oposición, el contraste, la desautorización, el ataque, la provocación.
- *Objetivo*: provocar la adhesión, convencer, persuadir a un interlocutor o a un público de la aceptabilidad de una idea, una forma de ver el tema del debate.
- *Validez*: local ya que se dirige a un interlocutor particular en una situación específica (2003: 48).

Es necesario recalcar que la noción central de la lógica natural de Grize es la de *esquematación* la cual se entiende como un discurso que construye un mundo coherente y estable, presentado al interlocutor como una imagen de la realidad, en otras palabras, “esquematación [...] es un acto semiótico: es dar a ver” (Grize, 1990: 37) la imagen del objeto del discurso. Por consiguiente, la comunicación no es un intercambio de actos de habla, sino un proceso de presentar o demostrar una esquematización que se considera como una entidad semiótica referente a algo. Las esquematizaciones se anclan en los temas, o “nociones primitivas” (Grize, 1990: 67) y se construyen por una serie de operaciones que permiten dar una interpretación a partir de la lógica natural relacionada con las aproximaciones lingüísticas de la argumentación. Entre tales operaciones se distinguen:

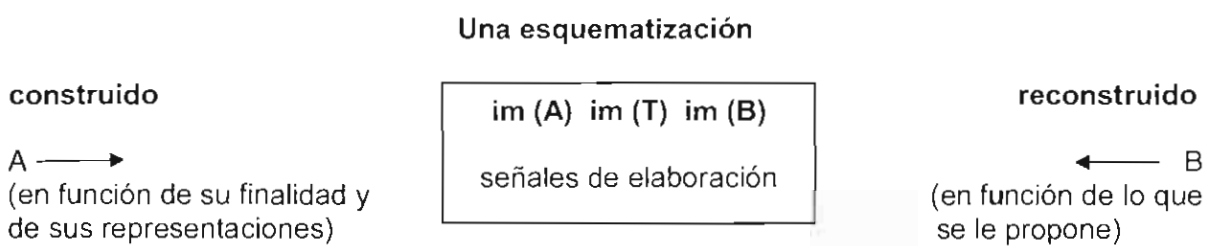
- *La constitución de las nociones primitivas⁵² en los objetos de discurso o clases-objetos* que se enriquecen en el discurso por los elementos ligados cultural o

⁵¹ La noción de objeto de discurso está ligada estrechamente a lo que la lógica natural llama *preconstruido cultural* (PCC). Para Grize (1993), los preconstruidos son los depósitos que las representaciones dejan en el lenguaje, en el fondo se trata del aspecto lingüístico de las RS.

lingüísticamente con el elemento de base de la clase-objeto (Grize, 1982: 227). Al objeto se aplica un “haz de objeto”, a saber, un conjunto de aspectos, usualmente de tres tipos: propiedades, relaciones y esquemas de acción. Por ejemplo, en el haz de “la rosa” se encuentran las propiedades como “ser roja”, relaciones como “ser más bella que”, esquemas como “marchitarse” (Grize, 1990: 78-79). Este haz se constituye de los textos realmente producidos (Grize, 1990: 80).

- *Operaciones de caracterización* que producen los contenidos de juicio o predicaciones y se acompañan por las modalizaciones, operadas sobre las clases-objetos. Dichos contenidos son producidos, primero, a través de las operaciones de enunciación, luego de las operaciones de configuración que, por su parte, juntan varios enunciados en un discurso. En cuanto a esta última operación, se observa que si la lógica natural se desarrolla como una teoría de argumentación – el punto de vista o enfoque, la toma en consideración de la[s] “organización[es] razonada[s]” (Grize, 1990: 120) (es decir, de la argumentación como discurso) se asegura por un soporte – “l’étayage”, o sea, “una función discursiva consistente para un segmento del discurso dado (cuya dimensión puede variar de un enunciado simple a un grupo de enunciados con una homogeneidad funcional) con el fin de acreditar, hacer más verosímil, intensificar, etcétera el contenido afirmado en otro segmento del mismo discurso (Apothéloz y Miéville, 1989: 70).

Grize (1990, 1996) habla de las relaciones entre los objetos, las operaciones y las esquematizaciones identificadas en el trayecto constructivo del sujeto al receptor. La relación entre el locutor y su interlocutor, en particular, es bidireccional: el locutor construye una esquematización para su interlocutor de acuerdo con las finalidades que persigue. Al mismo tiempo, su interlocutor reconstruye las imágenes propuestas a través de la esquematización del locutor tal como se muestra en el siguiente esquema:



(Borel, Grize y Miéville, 1983: 99)

³³ Las nociones primitivas son extractos del preconstruido, sistemas representacionales complejos de propiedades psíquico-culturales, lugares de anclaje de los elementos de la esquematización (Chavaz, 1993: 24-25).

Grize (1996) atribuye a las esquematizaciones una fuerza que puede inducir y provocar una acción global. En el caso positivo, los demás participantes serán estimulados para reconstruir una buena réplica de la esquematización inicial. Cualquier esquematización se encuentra en un estado de equilibrio temporal. Pero una esquematización no es solamente un producto, sino también un proceso de construcción del significado a través de las operaciones lógico-discursivas. En este sentido el significado no reside simplemente en palabras, frases o proposiciones; no es un fenómeno puramente semántico, sino más bien pragmático-semántico ya que una esquematización es a la vez un signo y una acción. Al respecto, Grize (1999: 175) habla de la doble naturaleza de la esquematización: es a la vez parcial y partidaria. Es parcial en la medida de que su autor *A* hace de ella representar sólo aquello que considera útil para su finalidad; y es partidaria porque este último se representa de tal manera que *B* lo reciba.

Grize (1999) señala que en el momento de hablar el locutor utiliza varias operaciones lógico-discursivas que permiten al receptor formar una imagen del locutor *A*. El acento se pone en los procesos cognitivos subyacentes al lenguaje; por consiguiente, la lógica natural "tiene por tarea explicitar las operaciones de pensamiento que permiten al locutor construir los objetos" (Grize, 1982: 222).

Ahora bien, de acuerdo con Grize (1982), dichas operaciones se denominan como lógicas por ser operaciones de pensamiento y como discursivas en la medida de que el pensamiento se manifiesta a través del discurso. Por lo tanto, el método de la lógica discursiva se encuentra entre el mecanismo de la operación (que es del orden del pensamiento) y su forma de expresión (que es del orden del discurso). Las operaciones lógico-discursivas se ordenan y se sistematizan a base del criterio estructural del análisis de una relación discursiva: desde el punto de vista del lenguaje-objeto (los objetos con los cuales realizamos una construcción discursiva) y desde el punto de vista del sujeto que construye su discurso.

Grize señala (1982: 221-240) que toda la construcción discursiva comienza con elegir las nociones primitivas, consideradas "preconstruidos culturales". Las nociones primitivas pasan por la acción de las operaciones. Una noción primitiva, un preconstruido cultural se transforma en el objeto de pensamiento por medio de tres categorías de elementos: propiedades (cualquier objeto es beneficiario de diversas características: dimensión, color, duración), relaciones (cualquier objeto puede tener relaciones con otros:

“más grande que...”, “mejor que...” y acciones (un objeto a veces es el resultado de ciertas acciones).

Partiendo de las ideas de Grize (1982: 221-240), Gutiérrez (2007) hace una síntesis de las operaciones discursivas de acuerdo con distintas “familias”:

- *Operaciones constitutivas “de objeto”*: el sujeto hace surgir la clase-objeto de la que va a tratar (α), introduce o enumera sus ingredientes (γ), la especifica aspectualmente (θ) y la determina progresivamente (δ) mediante predicados.

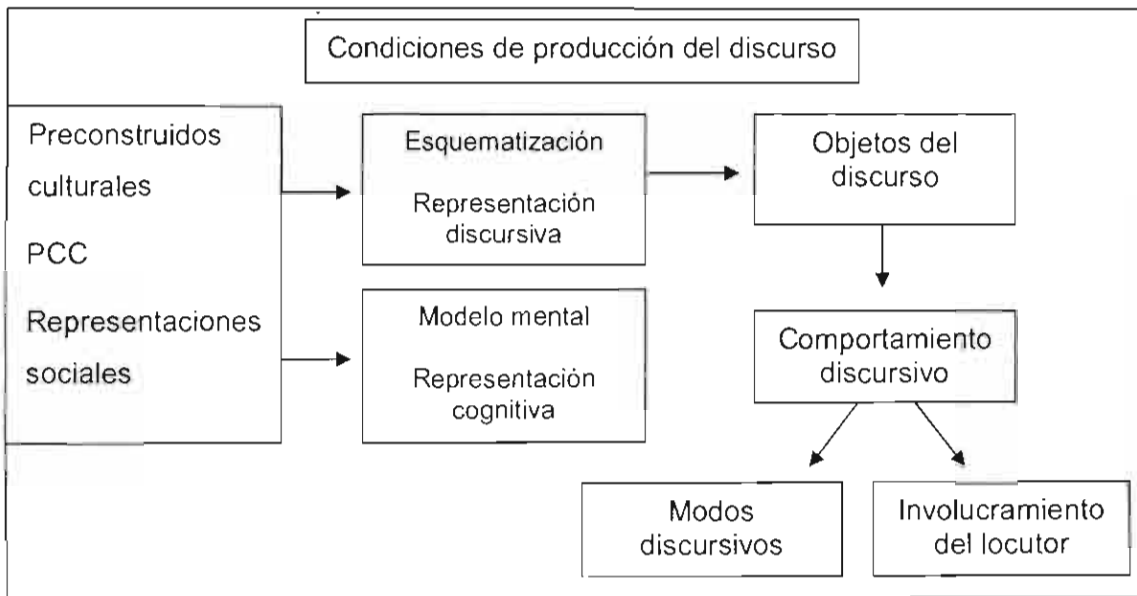
- *Operaciones de apropiación (“prise en charge”)* (μ) tienen, entre otras, la función de asegurar la credibilidad de la esquematización durante el diálogo entre el proponente y su eventual oponente. Son las operaciones que presentan las determinaciones de los objetos como irrefutables (hipótesis, inducción) así como las operaciones de toma de distancia, de señalamiento de fuentes y de delimitación del campo de enunciación por medio de cuantificadores.

- *Operaciones de “composición”* (η) relacionan entre sí las partes de un texto: asertos, enunciados, párrafos, etcétera, asegurando de esta manera la coherencia de la esquematización. Un tipo de proceso que asegura la coherencia es la recurrencia de los objetos. Esta coherencia se obtiene gracias a las repeticiones y a los diferentes tipos de referencia que aparecen en el discurso.

- *Operaciones de localización temporal y espacial* (λ): las esquematizaciones no solamente son producidas dentro de situaciones determinadas, sino también sitúan en el espacio y el tiempo a los actores y a los acontecimientos que esquematizan. Por lo que hay que distinguir mínimamente la deixis discursiva: YO – TU - AQUÍ – AHORA. Por regla general, las tres instancias de la deixis discursiva no corresponden tanto a la designación en los textos, pero cada una recubre toda la familia de expresiones en relación de substitución. En dicha deixis, uno puede distinguir, por lo tanto, al locutor, al destinatario discursivo o auditor, la cronografía y la topografía, la relación del enunciador con su enunciado y la relación del enunciador con lo extra lingüístico.

- *Operaciones de proyección valorativa (éclairage)* (π): las clases objeto y los predicados son raramente neutros; ciertos operadores los iluminan, los ponen de relieve y les confieren a la vez ciertos valores. Esta asignación de valores se da por medio de enunciados axiológicos o evaluativos.

A continuación se presenta el esquema en el que están incorporadas las nociones clave de la lógica natural y que pueden servir para analizar las representaciones sociales:



Gutiérrez (2007: 8)

El esquema anterior junto con las ideas de Grize y sus colaboradores sobre los modos discursivos así como operaciones lógico discursivas, han servido de base para el análisis de los discursos producidos por los participantes del presente estudio. Los datos cuantitativos, a su vez, han permitido contextualizar el análisis y la interpretación de la información obtenida a través de las entrevistas y discusiones grupales.

CAPÍTULO V

LAS DIMENSIONES DE LAS RS: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En este capítulo se presenta el análisis realizado con el fin de identificar las RS de los alumnos universitarios acerca del inglés siguiendo las tres dimensiones identificadas por Moscovici (1979: 45-46): el campo de la representación, la información y la actitud.

Cabe señalar que si bien el análisis se presenta dimensión por dimensión, esto no implica que el análisis de una dimensión permita identificar directamente la(s) representación(es) sociales. Dicho de otra manera, aunque en el análisis se identifica lo que para los alumnos constituye la jerarquía de los elementos de su pensamiento de sentido común (es decir, el campo de representación), la organización de sus conocimientos acerca del inglés (la información) y su orientación general, favorable o desfavorable hacia esta lengua (la actitud), no es posible identificar las representaciones sociales con base en el análisis de sólo una de estas dimensiones. Es a partir del examen de la totalidad de la información que uno puede llegar a afirmar que existen tales o cuales representaciones sociales, cuestión que será abordada en el capítulo correspondiente a las conclusiones.

LA DIMENSIÓN DEL CAMPO DE REPRESENTACIÓN

En el presente apartado, se analiza el *campo de representación* con el fin de visualizar las propiedades cualitativas o imaginativas del objeto de las RS en cuestión en su relación con el contenido concreto y conciso construido a partir de las informaciones integradas en un nuevo nivel de organización con respecto a sus fuentes inmediatas.

El campo representacional se refiere a la organización y la jerarquización de diferentes elementos que configuran los contenidos centrales de la representación social, o sea su núcleo figurativo. Uno de los modos de acercarse a esta dimensión es mediante *asociaciones libres*. El procedimiento consiste en solicitar a los sujetos producir, siguiendo una palabra (o un grupo de palabras) inductora llamada "estímulo", las palabras que les vienen a la mente. La técnica se ha demostrado como particularmente adecuada para examinar las RS; se ha aplicado para estudiar diferentes objetos sociales: el artesano y la

artesanía (Abric, 1984), las relaciones entre el maestro y sus alumnos (Gilly, 1980), el cuerpo (Jodelet, 1989), etcétera.

En esta investigación, por medio de la asociación, se pidió a los participantes mencionar palabras y frases relacionadas con la "lengua inglesa". De esta manera se ha pretendido identificar aquellas significaciones espontáneas que los estudiantes universitarios asignan al concepto de lengua inglesa. Se ha considerado apropiado comenzar a explorar los últimos dos fenómenos por medio de la evocación espontánea de los elementos significativos que entran en el universo cognitivo de los alumnos sobre la noción en cuestión. Cabe señalar que la hipótesis que subyace a la aplicación de dicha técnica consiste en conjeturar que existe un funcionamiento cognitivo a partir del cual "algunos términos son inmediatamente movilizados para expresar una representación" (Vergès, 1994: 235). En efecto, el carácter espontáneo, por tanto, menos controlado, y la dimensión proyectiva de esa producción deberían permitir el acceso, mucho más rápido y fácil que en una entrevista, a los elementos que constituyen el universo semántico del término o del objeto estudiado (Abric, 2001a: 59). De este modo, la asociación libre se puede considerar como un instrumento fundamental para recolectar los elementos de los contenidos del conocimiento.

Para obtener la información acerca de los contenidos se les propuso a los alumnos contestar la siguiente pregunta:

¿Qué palabras te vienen a la mente al escuchar o pensar en "la lengua inglesa"?⁵³

Se solicitó a los estudiantes mencionar las palabras o frases que les venían a la mente. Se debe señalar que a partir de dicha pregunta se esperaba obtener respuestas en su mayoría típicas tales como las que reportan, basándose en su experiencia, varios investigadores (Woodworth, Schlosberg, Riggs y Kling, 1972, entre otros). Para Woodworth *et al.* (1972), el cálculo de los resultados debería revelar la frecuencia de cada asociación. Al respecto, las respuestas más frecuentes se llaman *culturales primarias*, las menos típicas – *idiosincrásicas* (Woodworth *et al.* 1972). Se ha notado que en cuanto más tiempo dispongan los informantes para contestar al estímulo de evocación, más variadas, inusuales, inclusive, únicas, serán sus asociaciones. Asimismo, se ha observado que ciertas respuestas no corresponden a la pregunta sea por falta de atención por parte de los informantes o por

⁵³ Esta pregunta fue incluida en el cuestionario con preguntas cerradas y abiertas que se les solicitó contestar por escrito a un total de 240 alumnos de licenciatura y posgrado de tres Divisiones de la UAM-Xochimilco inscritos en los cursos de comprensión de lectura en inglés en el TALEX en el año 2008.

cualquier otra razón. Así, por ejemplo, entre tales respuestas se encuentran una asociación mencionada más de una vez, una repetición de la frase-estímulo y otras (Woodworth *et al.* 1972).

A continuación, se exponen los resultados con respecto a las palabras y frases evocadas por los estudiantes de tres poblaciones: TALEX-2008, TALEX-2009 y EC-2008.

Análisis de las evocaciones a partir de los campos semánticos

Antes de presentar los resultados correspondientes a cada uno de los grupos se debe aclarar que a los alumnos de las tres poblaciones se les pidió evocar como máximo seis palabras y/o frases;⁵⁴ en promedio la mayoría de las personas elaboraron un número de términos menor de seis.⁵⁵ Todas las evocaciones se deben considerar como representativas ya que usualmente los primeros tres términos que llegan a la mente del respondiente se estiman como más importantes.⁵⁶ Sin embargo, las palabras y frases evocadas en lugares ulteriores no pierden su importancia puesto que su evocación permite suponer que varios alumnos que mencionaron muchos términos habían pensado en alguna(s) ocasión(es) con qué asociarían el inglés y, por tanto, les pareció más fácil expresarse al respecto en el momento de la encuesta.

Con la intención de analizar el material evocado en torno a "la lengua inglesa", se trató de clasificarlo con base en ciertas categorías de carácter tanto general como específico. En el presente trabajo, las categorías de tipo general se denominan "campos semánticos". Al respecto es necesario aclarar que se ha asumido que la asociación verbal se construye a partir de los ítems que presentan no los elementos totalmente aislados unos de otros, sino aquellos que mantienen ciertas relaciones semánticas entre sí. En este sentido, los individuos se apoyan en diversos criterios para producir asociaciones libres, entre los cuales se encuentran la similitud, el contraste y la contigüidad (Le Boudec, 1984).

⁵⁴ Con ello se tomó en cuenta la capacidad limitada de la memoria humana a corto plazo. A este respecto se asume que tal capacidad equivale a 6 ± 1 *unidad* (nombrada como "asociación verbal" en la presente investigación) y depende de la edad, capacitación y otros parámetros del respondiente (cf. Puff, 1982).

⁵⁵ En efecto, en el caso de TALEX-2008, por ejemplo, el número promedio de todas las asociaciones (704) dividido entre el número de respondientes (240) resulta ser 2.9 asociaciones.

⁵⁶ Véase, por ejemplo, Gríze *et al.* (1987).

Dado que la ubicación definitiva de las evocaciones fue problemática (ya que podrían ser colocadas en varias categorías), se decidió situar las palabras de la siguiente forma:

- 1) aquellos ítems que tienen que ver con la vida académica y profesional de los alumnos están colocados en el **campo académico**;
- 2) las asociaciones acerca de vida social y cultural están incluidas en el **campo sociocultural**;
- 3) finalmente, las demás palabras y expresiones que tienen que ver con cuestiones de índole tanto ***político, económico, científico-tecnológico, comunicativo y cognitivo*** se agruparon en la entrada llamada **otros campos**.

❖ **Alumnos del TALEX-2008**

Hay que señalar que se propuso ordenar y examinar todos los datos con referencia al caso de TALEX-2008 como primera población de análisis. Así, a partir de este criterio todas las evocaciones de los estudiantes de dicho grupo se ubican de la siguiente manera:

Tabla 8. Ubicación de las evocaciones respecto a la expresión “la lengua inglesa”

ACADÉMICO (371⁵⁷)		
Aprendizaje (108⁵⁸)	Habilidades (111)	Actitud hacia el estudio (152)
Aprender (29) <i>Aprender (6), aprendizaje (5), aprenderla (2), aprender el inglés, aprender a escuchar, aprender más, otra lengua más a aprender - 17</i> <i>Estudio (4), estudiar (2) - 6</i> <i>Enseñanza, enseñarla - 2</i> <i>Estudiaría otras lenguas, estudios - 2</i> <i>Practicar - 1</i> <i>Abarcar - 1</i> Dominar (10) <i>Dominio (4), dominar, dominarla - 6</i> <i>Manejarla - 1</i> <i>Saber - 1</i>	Leer (49) <i>Comprensión (4), otra comprensión comprender, comprender en el inglés, comprender en inglés, comprender el inglés, comprenderla, incomprender, incompreensión - 12</i> <i>Traducción (9) - 9</i> <i>Libros (5), libros actuales - 6</i> <i>Entender (3), entendimiento, no entiendo - 5</i> <i>Artículos (2), artículos científicos (2), artículo científico - 5</i> <i>Leer, lectura, lecturas - 3</i> <i>Literatura, literatura científica - 2</i> <i>Textos - 1</i>	Interés (44) <i>Interesante (9), interés, interés personal - 11</i> <i>Dedicación (6) - 6</i> <i>Tiempo (4) - 4</i> <i>Divertido (2), divertida - 3</i> <i>Arraigo (2) - 2</i> <i>Esfuerzo (2) - 2</i> <i>Responsabilidad, responsable - 2</i> <i>Versátil - 1</i> <i>Disfrutarla - 1</i> <i>Gustar - 1</i> <i>Agrado - 1</i> <i>Inquietud - 1</i> <i>Hábitos - 1</i> <i>Atención - 1</i> <i>Convicción - 1</i> <i>Emoción - 1</i> <i>Buena - 1</i>

⁵⁷ El número que se pone entre paréntesis corresponde al número total de menciones pertenecientes a un campo semántico.

⁵⁸ El número entre paréntesis se refiere al número total de menciones pertenecientes a un subcampo semántico.

<p><i>Conocer el inglés</i> -1 <i>Bilingüe</i> - 1 Cursos (16) <i>Tarea (4), homework</i> - 5 <i>Investigación (3)</i> - 3 <i>Escuela (2)</i> - 2 <i>Clases, clase de inglés</i> - 2 <i>Curso</i> - 1 <i>Elevados costos</i> - 1 <i>Profesor de inglés</i> - 1 <i>University</i> - 1</p> <p>Título (10) <i>Requisito (3)</i> - 3 <i>Maestría (3)</i> - 3 <i>Mayor grado académico</i> - 1 <i>Constancia</i> - 1 <i>Carrera</i> - 1 <i>Educación</i> - 1</p> <p>Crecimiento personal (27) <i>Oportunidad(4), oportunidades (4), mejores oportunidades</i> - 9 <i>Superación (6), superación personal, superar</i> - 8 <i>Éxito (2)</i> - 2 <i>Más prestigio, mayor prestigio</i> - 2 <i>Reconocimiento</i> - 1 <i>Logro</i> - 1 <i>Futuro</i> - 1 <i>Sobresalir</i> - 1 <i>Estar al día con proyectos</i> - 1 <i>Mayor posibilidad</i> - 1</p> <p>Crecimiento profesional (16) <i>Trabajo (6), mejor trabajo (2), buen trabajo, oportunidad de trabajo</i> - 10 <i>Mejor empleo (2)</i> - 2 <i>Desarrollo profesional</i> - 1 <i>Mayores ingresos</i> - 1 <i>Capacitación</i> - 1 <i>Mejor posición social</i> - 1</p>	<p><i>Pensar</i> - 1 <i>Abstract</i> - 1 <i>Diccionario</i> - 1</p> <p>Escuchar (6) <i>Escuchar (4)</i> - 4 <i>Entender a otras personas, entenderles</i> - 2</p> <p>Hablar (23) <i>Hablar (8), hablar inglés, hablar en inglés</i> - 10 <i>Conversación (3), conversar (2), conversar en inglés, conversaciones</i> - 7 <i>Pronunciación (5), diferente pronunciación</i> - 6</p> <p>Escribir (5) <i>Escritura (2), escribir, escribir inglés</i> - 4 <i>Redactar</i> - 1</p> <p>Estructura lingüística (28) <i>Palabras en inglés, las palabras que utilizamos como si fueran nuestras, los que se utilizan constantemente, palabras de escritura difícil, palabras difíciles de pronunciar, malas palabras</i> - 6 <i>Verbos (4)</i> - 4 <i>Gramática (2), reglas gramaticales, nueva gramática</i> - 4 <i>Estructuras, estructura lingüística, complicado al estructurar</i> - 3 <i>Conjugación, conjugaciones</i> - 2 <i>Sintaxis</i> -1 <i>Complejidad por el vocabulario</i> - 1 <i>Sonido vocal</i> - 1 <i>Sustantivos</i> - 1 <i>Frases</i> - 1 <i>Los números</i> - 1 <i>Determinante</i> - 1 <i>Muchos significados</i> -1 <i>Rápido</i> - 1</p>	<p><i>Reto</i> - 1 <i>Paciencia</i> - 1 <i>Me gustaría aprender</i> - 1 <i>Quiero entender</i> - 1</p> <p>Falta de motivación (7) <i>Aburrido (4), aburrida</i> - 5 <i>No me gusta</i> - 1 <i>Tedioso</i> - 1</p> <p>Complejidad (42) <i>Difícil (17), dificultad (7), idioma difícil, difícil a la vez, un tanto difícil, es difícil, difícil de comprender, difícil de pronunciar</i> - 30 <i>Complicado (6), compleja, complejidad</i> - 8 <i>Más sofisticado</i> - 1 <i>Confuso</i> - 1 <i>Enredado</i> - 1</p> <p>Facilidad (1) <i>Fácil</i> - 1</p> <p>Necesidad (29) <i>Necesario (12), necesaria (6), es necesario (2), necesaria para preguntas, necesidad para superación, necesario en un futuro para un trabajo, es necesario para poder comprender mis lecturas durante mi carrera, innecesaria</i> - 25 <i>Útil (3)</i> - 3 <i>Apoyo</i> - 1</p> <p>Obligación (11) <i>Obligatorio (5), obligatoria (2), obligación (2)</i> - 9 <i>Tengo que saberlo</i> - 1 <i>Tengo que aprenderlo</i> - 1</p> <p>Importancia (20) <i>Importante (5), importancia (2), es importante, importante para el nivel superior, idioma importante, important</i> - 11 <i>Indispensable (5), una lengua indispensable</i> - 6 <i>Básica, es básico</i> - 2 <i>Esencial</i> - 1</p>
---	--	--

SOCIOCULTURAL (200)

Países (116)	Gente (16)	Cultura (42)	Relaciones sociales (26)
<p>País (13) <i>País (2), otros países (2), países, países con este tipo de lenguaje, países extranjeros, país primermundista, países de primer mundo, países desarrollados - 10</i> <i>Sociedad (2) - 2</i> <i>Primer mundo - 1</i></p> <p>Estados Unidos (65) <i>EU (38), Norte América, Norteamérica, Estados Unidos, Estados Unidos Americanos, Estados Unidos de América, Estados Unidos de Norteamérica - 44</i> <i>Americanos (3), americano - 4</i> <i>Falta de historia, falta de nacionalismo, falta de cultura - 3</i> <i>Potencia mundial - 1</i> <i>New York - 1</i> <i>Chicago - 1</i> <i>Wall Street - 1</i> <i>Britney Spears - 1</i> <i>Kim Kardashian - 1</i> <i>Beyonce - 1</i> <i>W. Boroughs - 1</i> <i>Inautenticidad - 1</i> <i>Sin moral - 1</i> <i>Obesidad - 1</i></p> <p>Gran Bretaña (35) <i>Inglaterra (25) - 25</i> <i>Ingleses (4), los ingleses - 5</i> <i>Británicos - 1</i> <i>Cultura inglesa - 1</i> <i>Realeza - 1</i> <i>Londres - 1</i> <i>Beatles - 1</i></p> <p>Canadá (1) <i>Canadá - 1</i></p> <p>Europa (2) <i>Europa (2) - 2</i></p>	<p>Gente (16) <i>Extranjeros (5), extranjero (4) - 9</i> <i>Diferente (2) - 2</i> <i>Gente, gente extranjera - 2</i> <i>Formalidad - 1</i> <i>Diferencias - 1</i> <i>Liberales - 1</i></p>	<p>Noción de lo cultural (15) <i>Cultura (8), cultura extranjera (2), culturas, más cultura, otra cultura, su cultura, diversidad cultural - 15</i></p> <p>Música (19) <i>Música (6), música en inglés (2), music - 9</i> <i>Canciones (5), canción, canciones en inglés, canciones extranjeras, cantar - 9</i> <i>Rock - 1</i></p> <p>Cine y televisión (7) <i>Películas (2), película, películas en inglés - 4</i> <i>Cine (2) - 2</i> <i>Comercial - 1</i></p> <p>Teatro (1) <i>Teatro - 1</i></p>	<p>Amistad (9) <i>Relación, relaciones personales, relacionarse - 3</i> <i>Amigos, más amigos, amistad - 3</i> <i>Socializar - 1</i> <i>hi5 - 1</i> <i>Pubs - 1</i></p> <p>Viajar (9) <i>Viajes (4), facilidad de viajar (2), viaje, viajar, viajar por el mundo, - 9</i></p> <p>Comida (4) <i>McDonalds (2) - 2</i> <i>Comida rápida - 1</i> <i>Hamburguesa - 1</i></p> <p>Diversión (3) <i>Juegos (2) - 2</i> <i>Baile - 1</i></p> <p>Deportes (1) <i>Deportes - 1</i></p>

OTROS CAMPOS (133)

Político (15)	Económico (30)	Científico-tecnológico (37)	Comunicativo (10)	Cognitivo (41)
Violencia/paz (4) <i>Guerra, war - 2</i> <i>Paz - 1</i> <i>Convivencia - 1</i>	Globalización (21) <i>Globalización (10), idioma de globalización - 11</i> <i>Universal (3), universalidad (2), idioma universal, lengua extranjera universal - 7</i> <i>Internacional (2), internacionalización - 3</i> <i>Mundialmente - 1</i>	Ciencia (6) <i>Ciencia (4), sciences, mucha ciencia - 6</i>	Comunicación (6) <i>Comunicarse, comunicación, comunicación mundial, comunicación con turistas, comunicarme con gente de otros países - 5</i> <i>Mail - 1</i>	Conocimiento (9) <i>Conocimiento (3), desconocimiento, desconocida, conocimientos (2) - 7</i> <i>Búsqueda - 1</i> <i>No sé - 1</i>
Dominación (9) <i>Dominante (2), lengua predominante - 3</i> <i>Discriminación (2) - 2</i> <i>Autoritarismo (2) - 2</i> <i>Poder - 1</i> <i>Imposición - 1</i>	Economía (9) <i>Dinero (2), más dinero - 3</i> <i>Dólar - 1</i> <i>Interés monetario - 1</i> <i>Economía - 1</i> <i>Desarrollo truncao - 1</i> <i>Capitalismo - 1</i> <i>Monopolización - 1</i>	Tecnología (9) <i>Tecnología (4), technology, tecnología nueva, avances tecnológicos - 7</i> <i>Internet (2) - 2</i>	Información (4) <i>Información (2), acceso a la información, información académica actual - 4</i>	Lengua (12) <i>Forma de comunicarse (2), forma de comunicar, forma de comunicación, forma para pronunciarse - 5</i> <i>Lenguaje (3) - 3</i> <i>Idioma (2) - 2</i> <i>Lengua - 1</i> <i>Medio - 1</i>
Inmigración (2) <i>Inmigración (2) - 2</i>		Progreso (16) <i>Desarrollo (5) - 5</i> <i>Actual, actualización, lo más actual - 3</i> <i>Novedad, algo nuevo, innovación - 3</i> <i>Abre nuevos horizontes - 1</i> <i>Apertura - 1</i> <i>Avance - 1</i> <i>Alternativa - 1</i>		Lengua inglesa (15) <i>Idioma extranjero (2), idioma diferente (2), otro idioma (2), idioma de otro país, idioma distinto - 8</i> <i>Lengua extranjera (3), otra lengua - 4</i> <i>Extranjera - 1</i> <i>Estándar - 1</i> <i>Variante - 1</i>
		Inteligencia (6) <i>Inteligencia, intelligence, intelectualidad, inteligentes - 4</i> <i>Sabiduría (2) - 2</i>		Inglés británico (4) <i>Idioma británico, británica - 2</i> <i>Inglés de Inglaterra - 1</i> <i>Diferente al inglés que se conoce - 1</i>
				Inglés americano (1) <i>Americana - 1</i>

Como se observa en los cuadros anteriores, los tres campos semánticos - **académico**, **sociocultural** y **otros campos** - están constituidos por distintas categorías de palabras y frases. Así, algunos términos se pueden considerar como *típicos* (los que se

mencionan por lo menos tres veces) y otros como *idiosincrásicos* (es decir, mencionados sólo una o dos veces).

Asimismo, de acuerdo con las tres tablas del Gráfico 8, se puede notar que es el campo **académico** el que predomina por el número de menciones en comparación con los demás campos. Este campo está formado por 52.7% de todas las menciones (a saber 371 palabras y frases). Además, es posible observar que por el número de menciones el mismo campo está seguido por el **sociocultural** (28.41%, o sea, 200 menciones) y luego por **otros campos** (**político, económico, científico-tecnológico, comunicativo y cognitivo**) a los cuales corresponden 133 menciones, o sea, 18.89% de todos los términos.

A continuación se presenta una tabla con los porcentajes concentrados de los principales campos.

Tabla 9. Frecuencias de todos los términos respecto a la expresión “la lengua inglesa”

CAMPO	Menciones	Porcentaje
ACADÉMICO	371	52.7%
SOCIOCULTURAL	200	28.41%
OTROS CAMPOS	133	18.89%
Total	704	100%

Los resultados incluidos en la tabla de arriba permiten interpretar que la imagen predominante sobre la lengua inglesa está anclada en aquellos preconstruidos culturales que conciernen a las actividades académicas inmediatamente ligadas con el cumplimiento de los objetivos básicos de formación profesional, en particular, la superación laboral y personal. Asimismo, esto es una indicación de la importancia del contacto que tienen los alumnos con el idioma inglés en la universidad durante sus estudios de carrera o posgrado.

Con relación con la Tabla 8, llama la atención que el mayor peso de todos los conceptos evocados en torno al campo **académico** recae en los que tienen que ver con la **actitud hacia el estudio** del inglés (son 152 ítems que corresponden a 40.97% de todas las menciones). Los números de menciones que se refieren a las **habilidades** y el **aprendizaje**, por su parte, son casi iguales: 29.91% de todos los ítems (111 evocaciones) y 29.11% (108 evocaciones), respectivamente. Estas cifras implican que las actitudes hacia el estudio de la

lengua meta (y, de allí, la motivación) constituyen un factor decisivo en la construcción de la representación social de los estudiantes del TALEX-2008.

En lo que concierne al campo **sociocultural**, se observa la siguiente distribución de las evocaciones:

1) En primer lugar, en relación con el número de evocaciones se mencionaron 116 palabras y frases de 200 en total (lo que corresponde a 58% de todas las menciones en el campo **sociocultural**) concernientes a los **países** donde, a su vez, más de la mitad de los ítems (65 de 116 en total, o sea, 56.03%) se refieren a **Estados Unidos**. Asimismo, el número de menciones que le sigue tiene que ver con **Gran Bretaña** (35 ítems, o sea, 30.17% de todas las menciones).

2) En segundo lugar, se ubican aquellas palabras y expresiones que se refieren a la **cultura** (42 términos, o sea, 21%).

3) El tercer lugar corresponde a las palabras y frases que tienen que ver con las **relaciones sociales** (26 términos, o sea, 13%).

4) Finalmente, 16 términos (o sea 8%) forman el subcampo **gente**.

La distribución anterior de los términos por diferentes apartados del campo **sociocultural** hace pensar que los preconstruidos culturales de los alumnos sobre el inglés se han formado en gran parte a partir de las ideas e imágenes que los estudiantes tienen acerca de los países anglófonos, en particular, de su cultura. No obstante, lo hacen de manera más bien generalizada, es decir, sin proporcionar una gran variedad de conceptos específicos que se referirían a la cultura anglófona y a sus contactos socioculturales con los hablantes del inglés. Por tanto, es posible suponer que los conceptos que tienen que ver con las relaciones sociales entre los estudiantes y las personas anglo hablantes son de menor importancia para la construcción de la representación social en cuestión.

En relación con **otros campos**, por el número de menciones, destaca el subcampo **cognitivo** (41 evocaciones de 133 en total, o sea, casi la tercera parte - 30.83%) seguido por el **científico-tecnológico** (37 menciones, es decir, 27.82%), luego el **económico** (30, o sea, 22.57%), el **político** (15 lo que corresponde a 11.28%) y, finalmente, el **comunicativo** (10, es decir, 7.5%). Con base en los datos que se refieren a **otros campos** se puede interpretar que las razones para atribuir al inglés un papel importante en diferentes campos de la vida están fundadas más bien en el desarrollo económico, científico-tecnológico que en el

poder político de los países anglo hablantes. Asimismo, el mayor número de menciones agrupadas en el subcampo **cognitivo** destaca el interés de los alumnos por entender la naturaleza misma del concepto de lengua como instrumento de acceso al conocimiento.

Así que, a partir de los tres campos semánticos antes presentados es posible suponer que en la construcción de la representación social de los alumnos de TALEX-2008 juegan un papel esencial los conceptos relacionados, en primer lugar, con la **actitud hacia el estudio** del inglés, las **habilidades**, el **aprendizaje**, los **países** de habla inglesa, la **cultura** y el **conocimiento**.

Ahora bien, vale la pena señalar que los resultados mencionados anteriormente sirven para resaltar la gran significación de las actitudes (y, por tanto, de la motivación) que los alumnos universitarios adoptan en relación con su aprendizaje del idioma inglés. Este hecho es sumamente importante para el aprendizaje de la lengua meta por parte de los estudiantes así como lo subraya el documento central de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. En este documento se recoge, en particular, la importancia de la focalización en los aspectos tanto afectivos como cognitivos del aprendizaje de idiomas. Se señala, en especial, que es preciso desarrollar la "competencia existencial" ("savoir-être") del estudiante y que:

...la actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal (Marco común, 2001: 103).

En dicho documento las actitudes se entienden como una predisposición e interés de parte del aprendiente en relación con nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas; el deseo de relativizar los propios valores y experiencias culturales, y la voluntad y capacidad de superar las actitudes convencionales con respecto a las diferencias culturales. Así que, la mayor parte de los maestros de idiomas son conscientes de que el potencial de aprendizaje de sus alumnos crece cuando las actitudes de éstos son positivas y, de ahí, que su motivación aumente. En este sentido, numerosas investigaciones en el área de lenguas han comprobado esta relación entre las actitudes y la motivación y, además, han demostrado que dicho fenómeno representa un proceso complejo con muchas variables.

❖ **Alumnos de TALEX-2009**

En lo que se refiere a TALEX-2009, los datos recolectados mediante la asociación libre se distribuyen en los tres campos semánticos identificados del siguiente modo:

Tabla 10. Ubicación de todos los términos con respecto a la expresión “la lengua inglesa”

ACADÉMICO (669)		
<p>Aprendizaje (173)</p> <p>Aprender (41) <i>Aprendizaje (11), aprender (10), aprender miles de palabras al igual a significados - 22</i> <i>Estudio (8), estudiar (5), estudiar mucho, estudiarlo - 14</i> <i>Memoria, memorizar - 2</i> <i>Retención - 1</i> <i>Práctica - 1</i> <i>Participar - 1</i></p> <p>Dominar (6) <i>Bilingüe (4) - 4</i> <i>Dominar el idioma - 1</i> <i>Saber - 1</i></p> <p>Cursos (40) <i>Clases (7), clase (4), clases extras - 12</i> <i>Materia (4) - 4</i> <i>Investigación(2), investigaciones (2) - 4</i> <i>Cursos (3) - 3</i> <i>Tareas (2), tarea - 3</i> <i>Escuela (2), school - 3</i> <i>Profesor, teacher - 2</i> <i>Examen (2) - 2</i> <i>Universidad - 1</i> <i>La asignatura - 1</i> <i>Ejercicios - 1</i> <i>Tutoriales - 1</i> <i>Educación - 1</i></p>	<p>Habilidades (231)</p> <p>Aptitudes (3) <i>Competencia - 1</i> <i>Habilidad - 1</i> <i>Destreza - 1</i></p> <p>Leer (119) <i>Lectura (12), lecturas (10), leer (3), lecturas importantes, lectura de mi carrera, leerlo - 28</i> <i>Comprender(2), comprensión(6), comprenderla, comprensión de lectura - 10</i> <i>Entender(4), entenderlo(3), entendimiento(2), entender instrucciones o instructivos, entendimiento de artículos, no lo entiendo - 13</i> <i>Traducción(13), traducciones. traducir (4) - 17</i> <i>Textos (11), texto, textos largos - 13</i> <i>Artículos (7), artículos académicos, artículos científicos, artículos de revista, artículos para traducir - 11</i> <i>Libros (9), libros de mi carrera, libros y revistas extranjeros - 11</i> <i>Diccionario(4), diccionarios (2) - 6</i> <i>Revistas (2) - 2</i></p>	<p>Actitud hacia el estudio (265)</p> <p>Interés (54) <i>Interesante (11), interés (4), algo interesante - 16</i> <i>Emoción (4) - 4</i> <i>Tiempo, invertir tiempo, mucho tiempo (2) - 4</i> <i>Reto (3) - 3</i> <i>Dedicación (2), mucha dedicación - 3</i> <i>Esfuerzo (2) - 2</i> <i>Bueno (2) - 2</i> <i>Compromiso (2) - 2</i> <i>Mucho trabajo, much work - 2</i> <i>Algo que me gustaría saber - 1</i> <i>Ganas de aprender - 1</i> <i>Paciencia - 1</i> <i>Concentración - 1</i> <i>Poner atención - 1</i> <i>Preparación - 1</i> <i>Meta - 1</i> <i>Aspiración - 1</i> <i>Sorpresa - 1</i> <i>Divertida - 1</i> <i>Lindo - 1</i> <i>Pintoresco - 1</i> <i>Placer - 1</i> <i>Curiosidad - 1</i> <i>Ventaja - 1</i> <i>Adaptación - 1</i></p> <p>Falta de motivación (48) <i>Aburrido (10) - 10</i> <i>Flojera (5) - 5</i> <i>Miedo (4) - 4</i> <i>Tedioso (3), algo tedioso para aprender - 4</i> <i>No me gusta (3) - 3</i> <i>Desagrado - 1</i> <i>Pesado (2) - 2</i> <i>Desesperación (2) - 2</i> <i>Angustia (2) - 2</i></p>

<p><i>Harmon Hall</i> - 1 <i>Cursos costosos</i> - 1 Título (25) <i>Requisito (9), idioma requisito</i> - 1 - 10 <i>Título (6), titulación (2), obtención de un título</i> - 9 <i>Liberación (3)</i> - 3 <i>Posgrado, doctorado</i> - 2 <i>Carrera</i> - 1</p> <p>Crecimiento personal (38) <i>Oportunidad (8), oportunidades (6), mayores oportunidades (2)</i> - 16 <i>Superación (5), superación personal, superarme</i> - 7 <i>Más oportunidades, mejor oportunidad</i> - 2 <i>Crecimiento, crecimiento personal</i> - 2 <i>Éxito (2)</i> - 2 <i>Desarrollo, desarrollo personal</i> - 2 <i>Te abre más posibilidades</i> - 1 <i>Logro</i> - 1 <i>Reconocimiento</i> - 1 <i>Futuro</i> - 1 <i>Respeto</i> - 1 <i>Aceptación</i> - 1 <i>Mejorar</i> - 1</p> <p>Crecimiento profesional (23) <i>Trabajo (11), oportunidad de trabajo (2), mejor trabajo</i> - 14 <i>Mejor empleo (3), empleo (2)</i> - 5 <i>Mayor oferta laboral, campo laboral, desarrollo laboral.</i></p>	<p>Literatura, obras literarias y científicas - 2 <i>Interpretar</i> - 1 <i>Temas</i> - 1 <i>Páginas</i> - 1 <i>Estrategia</i> - 1 <i>Guía</i> - 1 <i>Enciclopedias en línea</i> - 1 <i>Library</i> - 1</p> <p>Escuchar (9) <i>Escuchar (8), escucharlo</i> - 9</p> <p>Hablar (41) <i>Hablar (13), hablarlo (4), hablar adecuadamente, se me dificulta hablarlo</i> - 19 <i>Pronunciación(12), pronunciar (2)</i> - 14 <i>Expresar, expresar mis ideas, expresión (3)</i> - 5 <i>Conversación (3)</i> - 3</p> <p>Escribir (4) <i>Escribir (2), escribirlo, escritura</i> - 4</p> <p>Estructura lingüística (55) <i>Verbos (14), verbos irregulares, conjugación de verbos</i> - 16 <i>Palabras (4), nuevas palabras, palabras escritas de manera diferente, palabras raras, muchas palabras que no entiendo</i> - 8 <i>Vocabulario (7)</i> - 7 <i>Gramática (5)</i> - 5 <i>Cognados (3)</i> - 3 <i>Significado (2)</i> - 2 <i>Números (2)</i> - 2 <i>Expresiones, expresión de la lengua</i> - 2 <i>Auxiliares</i> - 1 <i>Terminaciones</i> - 1 <i>Muchos tiempos</i> - 1 <i>Definiciones</i> - 1 <i>Tecnicismos</i> - 1 <i>Diálogo</i> - 1</p>	<p>Sueño, me da sueño - 2 <i>Nerviosismo</i> - 1 <i>Temor</i> - 1 <i>Ansiedad</i> - 1 <i>Pesadilla</i> - 1 <i>Encerrado</i> - 1 <i>Trabajoso</i> - 1 <i>Extraño</i> - 1 <i>No me servirá nunca</i> - 1 <i>Traumante</i> - 1 <i>Feo</i> - 1 <i>Cansancio</i> - 1 <i>Dramática</i> - 1 <i>Horror</i> - 1 <i>Tortura</i> - 1</p> <p>Facilidad (4) <i>Facilidad (2), fácil</i> - 3 <i>Easy</i> - 1</p> <p>Complejidad (84) <i>Difícil (42), dificultad (20), es muy difícil, difícil de hablar</i> - 64 <i>Complicado (6), un poco complicado, será complicado, complicación, complejo (6), complejidad</i> - 16 <i>Confuso (2), confusión (2)</i> - 4</p> <p>Necesidad (29) <i>Necesaria (6), necesidad (6), necesario (3), es necesario (2), idioma necesario, lengua necesaria, necesario para superarse más como estudiante y profesionalmente, lo necesito, necesito aprender, necesito aprenderlo, necesidad de aprender, necesario para mi tesis</i> - 25 <i>Herramienta (3), herramienta de estudio, herramienta de desarrollo</i> - 4</p> <p>Obligación (12) <i>Obligación (5), obligatorio (3), materia obligatoria para titularse</i> - 9 <i>Algo que se tiene que aprender, todos tienen que aprender esta lengua, tengo que aprender</i> - 3</p> <p>Importancia (31) <i>Importante (10), importancia</i> - 11 <i>Indispensable (6), idioma indispensable (3), indispensable aunque no para todos</i> - 10 <i>Útil (5), idioma más útil</i> - 6 <i>Básico (3), idioma básico</i> - 4 <i>Funcional</i> - 1</p>
---	---	---

ascenso laboral - 3 Mayores ingresos - 1	Un calificativo - 1 Apóstrofo - 1 Preposiciones - 1 Código - 1	Esencial - 1 Lengua principal - 1
---	---	--------------------------------------

SOCIOCULTURAL (216)

Países (84)	Gente (34)	Cultura (64)	Relaciones sociales (34)
País (23) <i>País (3), países, otro país, otros países, país extranjero, países extranjeros, países industrializados - 9</i> <i>Primer mundo (3) - 3</i> <i>Sociedad - 1</i> <i>Bandera - 1</i> <i>Paisajes - 1</i> <i>Otro mundo - 1</i> <i>Nación - 1</i> <i>Multinacionalidad - 1</i> <i>Forma de vida - 1</i> <i>Calidad - 1</i> <i>Lujos - 1</i> Estados Unidos (39) <i>EUA (10), USA (5), EU (3), Estados Unidos de América (2) Estados Unidos, Norte América - 22</i> <i>Americano (2), americanos (2) - 4</i> <i>Gringo (4), gringos (3) - 11</i> <i>Nueva York (2), New York - 3</i> <i>La cultura estadounidense - 1</i> <i>Disneylandia - 1</i> <i>Frontera - 1</i> Gran Bretaña (20) <i>Inglaterra (11) - 11</i> <i>Habitante de Inglaterra, una persona de Inglaterra - 2</i> <i>Gran Bretaña - 1</i> <i>Reino Unido - 1</i> <i>Persona nacida en Bretaña - 1</i> <i>Británicos - 1</i> <i>Los ingleses - 1</i> <i>The Beatles - 1</i> <i>Big Ben - 1</i> Australia (1) <i>Australia - 1</i> Europa (1) <i>Europa - 1</i>	Gente (34) Extranjero (17) - 17 <i>Diferente (2) - 2</i> <i>Extraño (2) - 2</i> <i>Persona, otra persona - 2</i> <i>Güero, güeros - 2</i> <i>Chicas extranjeras - 1</i> <i>Anglosajones - 1</i> <i>Rubio - 1</i> <i>Raza - 1</i> <i>Tez blanca - 1</i> <i>Negro - 1</i> <i>Abusivos - 1</i>	Noción de lo cultural (14) <i>Cultura (10), cultura diferente, cultura nueva, distinta cultura - 13</i> <i>Diversidad - 1</i> Música (31) <i>Música (16) - 16</i> <i>Canciones (12), canciones en inglés, cantantes, cantar - 15</i> Cine y televisión (17) <i>Películas (12), película - 13</i> <i>Cine (2) - 2</i> <i>Estrella - 1</i> <i>Programas documentales - 1</i> Arte (1) <i>Arte - 1</i>	Amistad (5) <i>Amigos extranjeros, forma de conocer amigos - 2</i> <i>Relación, relacionarse - 2</i> <i>Acceso a otras naciones - 1</i> Viajar (13) <i>Viajes (10), viajar (3) - 13</i> Entretenimiento (4) <i>Diversión (2) - 2</i> <i>Play station (2) - 2</i> Comida (10) <i>Comida rápida (3), comida chatarra - 4</i> <i>Hamburguesa (2), hamburger - 3</i> <i>Hot dog, hot dogs - 2</i> <i>Papas y pescado frito - 1</i> Deportes (2) <i>Deportes - 1</i> <i>Football - 1</i>

OTROS CAMPOS (178)				
Político (25) Violencia/paz (7) <i>Violencia (2) - 2</i> <i>Capitalismo - 1</i> <i>Inhumano - 1</i> <i>Conflicto - 1</i> <i>Represión - 1</i> <i>Incongruencia - 1</i> Dominación (18) <i>Hegemonía (2), lengua hegemónica (2) - 4</i> <i>Imperialismo (2), imperio (2) - 4</i> <i>Dominación (2) - 2</i> <i>Poder (2) - 2</i> <i>Expansión (2) - 2</i> <i>Exclusión - 1</i> <i>Discriminación - 1</i> <i>Influencia - 1</i> <i>Imposición - 1</i>	Económico (57) Globalización (40) <i>Universal (6), idioma universal (4), lengua universal (3), universalidad - 14</i> <i>Globalización (10) - 10</i> <i>Internacional (5), idioma internacional, Internacionalización - 7</i> <i>Lengua más utilizada, es más utilizado en el mundo - 2</i> <i>Mundo - 1</i> <i>Idioma generalizado - 1</i> <i>Más aceptado - 1</i> <i>El idioma más hablado - 1</i> Economía (17) <i>Dinero (5) - 5</i> <i>Capitalismo (3) - 3</i> <i>Economía, desarrollo económico - 2</i> <i>Negocios (2) - 2</i> <i>Dólar, dólares - 2</i> <i>Capital - 1</i> <i>Negocios - 1</i> <i>Intercambio - 1</i>	Científico-tecnológico (27) Ciencia (4) <i>Ciencia (3), científicos - 4</i> Tecnología (7) <i>Tecnología (5) - 5</i> <i>Computadora, computer - 2</i> Progreso (16) <i>Actualización (2), actualizaciones, lo actual está en inglés - 4</i> <i>Desarrollo (3) - 3</i> <i>Nuevo (2), nuevos rumbos - 3</i> <i>Apertura (2) - 2</i> <i>Descubrimientos - 1</i> <i>Noticia - 1</i> <i>Dialéctica - 1</i> <i>Progreso - 1</i>	Comunicativo (38) Comunicación (32) <i>Comunicación (31), comunicarse - 32</i> Información (6) <i>Información (5), información internacional - 6</i>	Cognitivo (31) Conocimiento (15) <i>Conocimiento (7), conocimiento nuevo, más conocimientos, otros conocimientos, conocer, el poder obtener más conocimiento de algún tema, falta de conocimiento - 13</i> <i>No sé su significado, no sé nada - 2</i> Lengua (10) <i>Sería tal vez la forma de hablar de los diferentes países que de acuerdo a los ancestros ha prevalecido, forma de expresión, forma de habla - 3</i> <i>Habla (2) - 2</i> <i>Medio de conocer la pluralidad y diferente - 1</i>

De acuerdo con la Tabla 10, los términos predominantes por el número de evocaciones se ubican en el campo **académico**; estos constituyen 62.94% de todas las palabras y frases evocadas (669 menciones de 1063 en total). El campo **sociocultural**, a su vez, incluye 20.32% de todas la menciones (216 términos); **otros campos** está conformado por 16.74% de todas la menciones (178 términos). Esta correlación entre los datos se expone en el siguiente cuadro.

Tabla 11. Frecuencias de todos los términos evocados con respecto a la expresión “la lengua inglesa”

CAMPO	Menciones	Porcentaje
ACADÉMICO	669	62.94%
SOCIOCULTURAL	216	20.32%
OTROS CAMPOS	178	16.74%
Total	1063	100%

Cabe señalar que la Tabla 11 revela que en el campo **académico** prevalecen los conceptos concernientes a la **actitud hacia el estudio**: 265 términos de 669 en total constituyen más de una tercera parte de todas las evocaciones, a saber 39.61%. Un poco menos de términos (231 menciones, o sea, 34.53%) están agrupados en las **habilidades** mientras que el subcampo **aprendizaje** consiste de 173 palabras y frases (25.86%). Tales cifras permiten suponer que tanto las actitudes como las habilidades son factores de suma importancia en la formación de las RS de los alumnos de TALEX-2009.

En relación con el campo **sociocultural**, llama la atención que el mayor número de menciones corresponde al subcampo **países** (84 términos de 216 en total, o sea, 38.89%). Un número menor de términos fueron evocados con referencia al subcampo **cultura** (64, es decir, 29.63%). Es necesario subrayar que en el subcampo **países** predominan las menciones sobre **Estados Unidos** (39 de 84 menciones del subcampo **países**, esto es, 45.24%). El número de menciones de los ítems que entran en los apartados **países** y **Gran Bretaña** son casi iguales: el término **Gran Bretaña** tiene 20 menciones, es decir, 23.81% mientras que el de los **países** se menciona 23 veces, lo que corresponde a 27.38% de todas las menciones del subcampo **países**. Los términos que entran en los subcampos **gente** y **relaciones sociales** se igualan por el número de menciones (cada uno tiene 34 evocaciones, o sea, 15.74%).

En lo que concierne a **otros campos**, por el número de menciones se destaca el subcampo **económico** (57 de 178 de menciones, es decir, 32.02%). Este subcampo está seguido por el **comunicativo** (38 menciones, esto es, 21.35%), luego por el **cognitivo** (31 palabras y frases, es decir, 17.42%), el **científico-tecnológico** (27 evocaciones, o sea, 15.17%) y, finalmente, el **político** (25 asociaciones, es decir, 14.04%). El orden de los dos primeros subcampos – **económico** y **comunicativo** – corresponde al de los conceptos que

ANA YOLANDA ESCOBAR CARRERA
 ARQUITECTA HISTÓRICA

sobresalen por el número de menciones. Así, el concepto de **globalización** tiene 40 asociaciones que equivalen a 22.47% de todas las menciones de **otros campos**, mientras que el concepto de **comunicación** (32 ítems, o sea, 17.98%). Llama la atención que el término **dominación** (18 términos palabras y frases, es decir, 10.11%) ocupa el tercer lugar en la secuencia de los conceptos según el número de evocaciones.

❖ **Alumnos de EC-2008**

En el caso de los alumnos de Educación Continua (EC)-2008, los siguientes datos fueron recolectados mediante la asociación libre:

Tabla 12. Ubicación de todos los términos respecto a la expresión “la lengua inglesa”

ACADÉMICO (632)		
<p>Aprendizaje (193)</p> <p>Aprender (36) Aprender (14), aprendizaje (6), aprender a hablarla, aprender cosas nuevas - 22 Estudio (2), estudiar (4), estudiar inglés, estudiar en otro idioma - 8 Práctica (2), practicar - 3 Falta de práctica - 1 Memoria, memorizar - 2 Pensar - 1</p> <p>Dominar (12) Dominio (5), dominar - 6 Bilingüe (2), bilingüedad - 3 Saber, saber otro idioma - 2 Políglota - 1</p> <p>Cursos (21) Investigación (2), investigación científica, investigaciones, investigaciones en inglés - 6 Teacher, maestro - 2 Escuela (2) - 2 Clases (2) - 2 Examen, exámenes - 2 Caro - 1 Mal dado - 1 Trabajos de los módulos de la UAM - 1 Lecciones - 1 Diplomado - 1 Curso - 1</p>	<p>Habilidades (196)</p> <p>Aptitudes (2) Habilidad (2) - 2</p> <p>Leer (109) Leer (10), lectura (6), lecturas (3) - 19 Libros (16), libro, libros de otros países - 18 Comprensión (11), comprender (3), comprenderlo (2), incomprensible; si comprendo, lo traduzco; incomprensible - 18 Entender (10), entendimiento (4), entender bien un libro, poder entender, no entiendo - 17 Traducción (6), traducciones (4), traducir (2) - 12 Artículo, artículos (5), artículos científicos, artículos en inglés - 8 Textos (4), textos científicos, textos escolares - 6</p>	<p>Actitud hacia el estudio (243)</p> <p>Interés (45) Interesante (16) - 16 Gusto (2), me gustaría aprenderlo bien, me gustaría saber - 4 Divertido (3) - 3 Bueno, suena bien [en británicos] - 2 Reto (2) - 2 Esfuerzo (2) - 2 Tiempo (2) - 2 Dedicación, mucha dedicación - 2 Meta, metas - 2 Atención - 1 Elegante - 1 Entretenida - 1 Agradable [hablarlo] - 1 Apropiado - 1 Logro - 1 Bonita - 1 Impresionante - 1 Amplia - 1 Reciprocidad - 1</p> <p>Falta de motivación (46) Aburrido (9), aburrída (3), aburrimiento - 13 Flojera (6), que flojera - 7 Tedioso (4) - 4 Coraje (2) - 2 Absurda (2) - 2</p>

<p>Eventos - 1</p> <p>Título (33) <i>Requisito (11)</i> - 11 <i>Preparación (5), ser más preparado, más preparación</i> - 7 <i>Formación (3), formación de la lengua "rara"</i> - 4 <i>Educación, nivel educativo</i> - 2 <i>Carrera (2)</i> - 2 <i>Título, titulación</i> - 2 <i>Especialidad</i> - 1 <i>Constancia</i> - 1 <i>Licenciatura</i> - 1 <i>Posgrado</i> - 1 <i>Condición</i> - 1</p> <p>Crecimiento personal (51) <i>Oportunidad (13), oportunidad, oportunidades (5), mayores oportunidades (3), otras oportunidades, conocer nuevas oportunidades</i> - 24 <i>Éxito (7)</i> - 7 <i>Futuro (4)</i> - 4 <i>Posibilidades</i> - 3 <i>Más superación (3)</i> - 3 <i>Crecimiento</i> - 1 <i>Futuro</i> - 1 <i>Ser mejor</i> - 1 <i>Intereses personales</i> - 1 <i>Logros</i> - 1 <i>Prestigio social</i> - 1 <i>Traspassar barreras</i> - 1 <i>Sobresaliente</i> - 1 <i>Mejor vida</i> - 1 <i>Status</i> - 1</p> <p>Crecimiento profesional (40) <i>Trabajo (19), mejor trabajo (2), un buen trabajo</i> - 22 <i>Profesión (2), profesionalismo, carrera profesional, superación profesional</i> - 5 <i>Empleo (2), mejor empleo (2)</i> - 4 <i>Ingresos, mejores ingresos, mayores ingresos económicos</i> - 3 <i>Mayor oportunidad laboral, Mayores y mejores oportunidades de empleo</i> - 2 <i>Mejor salario</i> - 1 <i>Currículum</i> - 1 <i>Mercado de trabajo</i> - 1 <i>Facilidades</i> - 1</p>	<p><i>Revistas (4)</i> - 4 <i>Literatura (2), literatura en inglés</i> - 3 <i>Libro, mejores libros</i> - 2 <i>Periódico</i> - 1 <i>Subtítulos</i> - 1</p> <p>Escuchar (7) <i>Escuchar (5)</i> - 5 <i>Saber de qué está hablando</i> - 1 <i>No te entiendo</i> - 1</p> <p>Hablar (43) <i>Hablar (14), hablarlo, mal hablada</i> - 16 <i>Pronunciación (6), pronunciar (2), mala pronunciación (2)</i> - 10 <i>Conversación (5), conversaciones (5), conversaciones interesantes, mantener una buena conversación</i> - 12 <i>Diálogo (2), diálogos</i> - 3 <i>Platicar</i> - 1 <i>Charlar</i> - 1</p> <p>Escribir (8) <i>Escribir (4), escritura, aprender a escribirla, escritura en inglés</i> - 7 <i>Redacción</i> - 1</p> <p>Estructura lingüística (27) <i>Verbos (5), verbo</i> - 6 <i>Gramática (4), gramatical</i> - 5 <i>Tiempos (2)</i> - 2 <i>Palabra, palabras que no entiendo</i> - 2 <i>Conjugaciones</i> - 1 <i>Estructura</i> - 1 <i>Expresión</i> - 1 <i>Frases</i> - 1 <i>Vocabulario</i> - 1 <i>Abreviada</i> - 1 <i>Acortada</i> - 1 <i>Sonidos</i> - 1</p>	<p><i>Cansado (2)</i> - 2 <i>Sobrevalorada (2)</i> - 2 <i>Extraño</i> - 1 <i>No tengo mucho tiempo para dedicarme</i> - 1 <i>Desagrado</i> - 1 <i>Fatiga</i> - 1 <i>Temor</i> - 1 <i>Pesadez</i> - 1 <i>Miedo</i> - 1 <i>Fastidio</i> - 1 <i>Tensión</i> - 1 <i>Nerviosismo</i> - 1 <i>Horror</i> - 1 <i>Simple [no rica]</i> - 1 <i>Odio</i> - 1 <i>Impedimento</i> - 1</p> <p>Facilidad (1) <i>Fácil</i> - 1</p> <p>Complejidad (76) <i>Difícil (33), dificultad (11), dificultar, difícil de aprender, difícil hablarlo, difícil de comprender, un poco difícil, es difícil</i> - 50 <i>Complicado (13), complicada (3), complejo (3), complejidad (2), complicidad, complicación</i> - 23 <i>Confuso (2)</i> - 2 <i>Límites</i> - 1</p> <p>Necesidad (44) <i>Necesario (21), necesaria (8), necesidad (3), necesario aprenderlo, lengua necesaria, se necesita, necessary, no necesario</i> - 37 <i>Útil (3), utilidad</i> - 4 <i>Ayudar</i> - 1 <i>Herramienta</i> - 1</p> <p>Obligación (7) <i>Obligatorio (5)</i> - 5 <i>Opcional</i> - 1 <i>Te lo exige la sociedad</i> - 1</p> <p>Importancia (24) <i>Importante (8), importancia (4), más importante, sin importancia</i> - 14 <i>Indispensable (7)</i> - 8</p>
---	--	---

	Sin orden - 1 Sin acento - 1 Múltiple - 1 Modificable - 1	Hoy en día - 1 Solicitado - 1 Cotidiano es escucharlo o leerlo - 1
--	--	--

SOCIOCULTURAL (221)			
Países (61) País (9) <i>Países, país distinto, otro país</i> - 3 <i>Países lejanos, lejano</i> - 2 <i>Primermundista, primer mundo</i> - 2 <i>Otra forma de vida</i> - 1 Estados Unidos (34) <i>EU (26), EUA (8), Estados Unidos de América (2)</i> - 10 <i>Americanos (5)</i> - 5 <i>Bandera, bandera de EU, bandera de USA</i> - 3 <i>Potencia (2)</i> - 2 <i>Gringos (2)</i> - 2 <i>Norteamérica</i> - 1 <i>Yanqui</i> - 1 <i>Nativo de EU</i> - 1 <i>Varios estados</i> - 1 <i>País vecino</i> - 1 <i>Invasor</i> - 1 <i>Himno de EU</i> - 1 <i>New York</i> - 1 <i>Estatua de Libertad</i> - 1 <i>Metropolitan Museum</i> - 1 <i>Presidente Bush</i> - 1 <i>Clam Chowder</i> - 1 <i>Oscar Wilde</i> - 1 <i>E.A. Poe</i> - 1 Gran Bretaña (15) <i>Inglaterra (10)</i> - 10 <i>Bretaña</i> - 1 <i>The Beatles (2)</i> - 2 <i>Gente británica, británicos</i> - 2 Europa (1) <i>Europa</i> - 1	Gente (16) Gente (16) <i>Extranjero (4), extranjeros (2)</i> - 6 <i>Blanco, gente blanca</i> - 2 <i>Gente</i> - 1 <i>Personas</i> - 1 <i>Hablante</i> - 1 <i>Comportamiento</i> - 1 <i>Diferente</i> - 1 <i>Piratas</i> - 1 <i>Hipócritas</i> - 1 <i>Fascista</i> - 1	Cultura (85) Noción de lo cultural (21) <i>Cultura (15), otra cultura, capital cultural, expansión de la cultura, diferentes culturas, diferencia cultural</i> - 20 <i>Diversidad</i> - 1 Música (35) <i>Canciones (17), canción (2), cantantes extranjeros</i> - 20 <i>Música (15)</i> - 15 Cine y televisión (28) <i>Películas (21), película (2)</i> - 23 <i>Cine (2)</i> - 2 <i>TV, televisión</i> - 2 <i>Programas</i> - 1 Arte (1) <i>Arte</i> - 1	Relaciones sociales (58) Amistad (9) <i>Amigos (3), nuevos amigos, conocer nuevos amigos</i> - 5 <i>Relaciones, relación (2)</i> - 3 <i>Socializar</i> - 1 Viajar (22) <i>Viajes (11), viaje (3), viajar (2), viajar a otros países, vacaciones, viaje a EU, una oportunidad de viajar</i> - 20 <i>Salir al extranjero</i> - 1 <i>Turismo</i> - 1 Entretenimiento (8) <i>Diversión (5)</i> - 5 <i>Baile, bailar</i> - 2 <i>Entretenimiento</i> - 1 Comida (19) <i>Comida (2), comida rápida (3)</i> - 5 <i>Hamburguesas (2)</i> - 2 <i>Pizza (2)</i> - 2 <i>Hot dog</i> - 1 Deportes (1) <i>Fútbol</i> - 1

OTROS CAMPOS (183)				
Político (29)	Económico (55)	Científico-tecnológico (37)	Comunicativo (35)	Cognitivo (27)
Violencia/paz (7) Guerra (2), war - 3 Seguridad, inseguridad - 2 Armas - 1 Destrucción - 1	Globalización (25) Globalización (8), global (2), globalizante - 10 Internacional (5), lengua internacional - 6 Mundial (4) - 4 Universal (2), idioma universal, lengua universal - 4 Generalizada - 1	Ciencia (7) Ciencia (5) - 5 Congresos - 1 Conferencias - 1 Tecnología (10) Internet (5) - 5 Tecnología (3), avances tecnológicos - 4 Computación - 1	Comunicación (24) Comunicación (21), comunicarme, comunicar - 23 Medios - 1 Información (11) Información (7), información reciente, acceso a la información, restricción de información - 10 Acceso - 1	Conocimiento (27) Conocimiento (13), conocer (6), knowledge (2), conocer más cosas, mayor conocimiento, más conocimiento, posibilidad de mayores conocimientos, no sé, desconocido - 27
Dominación (20) Imposición (5), impuesta - 6 Mundo, mundial, mundialmente conocida - 3 Poder (2) - 2 Lengua dominante - 1 Jerarquía - 1 Sobrevalorada - 1 Monopolio - 1 Sin fronteras - 1 Más enseñada - 1 Explotación - 1 Discriminación - 1 Dirección - 1 Migración (2) Migración (2) - 2	Economía (30) Dinero (9) - 9 Economía (2), mayor economía, buena economía, poder económico - 5 Negocios (3) - 3 Comercio, comercios - 2 Dólar, dólares - 2 Empresas extranjeras - 1 Mercado - 1 Equilibrio - 1 Competitividad - 1 Poder adquisitivo - 1 Integración - 1 Franquicias - 1 Apertura - 1 Capitalismo - 1	Progreso (16) Innovación (4), nuevo - 5 Desarrollo (4), mayor posibilidad de desarrollo - 5 Noticias (2) - 2 New ideas - 1 Avance - 1 Progresar - 1 Dinámica - 1 Inteligencia (4) Inteligencia, intelligence - 2 Razonamiento - 1 Creatividad - 1		

Como se puede observar en la tabla anterior, el campo que predomina por el número de menciones es el **académico** seguido por el **sociocultural** y el de **otros campos**. Esta secuencia de los campos se expone en la siguiente tabla.

Tabla 13. Frecuencias de todos los términos respecto a “la lengua inglesa”

CAMPO	Menciones	Porcentaje
ACADÉMICO	632	61.00%
SOCIOCULTURAL	221	21.33%
OTROS CAMPOS	183	17.67%
Total	1036	100%

Se debe señalar que en el campo académico el número mayor de menciones corresponde al subcampo **actitud hacia el estudio** (243 evocaciones de 632 en total, o sea, 38.45%) mientras que los subcampos **habilidades** y **aprendizaje** tienen un número de menciones casi iguales: 196 evocaciones (31.01%) y 193 evocaciones (30.54%), respectivamente.

En lo que concierne al campo sociocultural, la Tabla 12 permite distinguir que por el número de menciones predomina el subcampo **cultura** (85 menciones de 221 en total, o sea, 38.46%), seguido por los **países** (61 menciones, es decir, 27.60%), luego por las **relaciones sociales** (58 menciones, esto es, 26.24%) y, finalmente, por la **gente** (16 menciones que corresponden a 7.7%).

Respecto a otros campos, predomina el subcampo **económico** con 55 menciones de 183 en total lo que equivale a 30.1%. Luego siguen los subcampos **científico-tecnológico** y **comunicativo** con números de palabras y frases evocadas casi iguales, a saber, 37 (es decir, 20.22%) y 35 (o sea, 19.13%), respectivamente. Finalmente, los subcampos **político** y **cognitivo** casi se emparejan por el número de evocaciones: 29 menciones (esto es, 15.85%) y 27 menciones (es decir, 14.75%), respectivamente.

Los datos presentados en relación con el grupo de estudiantes de EC-2008 hacen posible interpretar que el campo de la representación de estos alumnos está fuertemente anclado en las actitudes hacia el estudio del inglés, las habilidades, el aprendizaje con respecto a esta lengua así como en conceptos culturales y económicos.

Análisis comparativo de los datos de TALEX-2008, TALEX-2009 y EC-2008

A partir de la información obtenida por medio de la técnica de asociación libre para TALEX-2008, TALEX-2009 y EC-2008 se vuelve oportuno comparar y contrastar los tres campos representacionales de los estudiantes de dichas poblaciones. Con esta finalidad se elaboró un cuadro que incluye los datos referentes a los porcentajes de menciones de términos de cada grupo de alumnos en cuanto a los tres campos semánticos, tomando en cuenta tanto sus subcampos como los conceptos que constituyen los últimos. Estos resultados se presentan a continuación.

Tabla 14. Porcentajes en tres campos semánticos de los tres grupos de alumnos

CAMPOS	Subcampos	Conceptos	POBLACIONES		
			TALEX-2008	TALEX-2009	EC-2008
ACADÉMICO			57.7%	62.94%	61%
	Aprendizaje		29.11%	25.86%	30.54%
		Aprender	26.85%	23.69%	18.65%
		Dominar	9.3%	3.5%	6.22%
		Cursos	5.6%	23.12%	10.88%
		Título	9.3%	14.45%	17.1%
		Crecimiento personal	25%	13.29%	26.42%
		Crecimiento profesional	23.95%	21.95%	20.73%
	Habilidades		29.91%	34.53%	31.01%
		Aptitudes	-	1.3%	1.02%
		Leer	44.14%	51.52%	55.61%
		Escuchar	5.4%	3.9%	3.57%
		Hablar	20.72%	17.75%	21.94%
		Escribir	4.5%	1.73%	13.78%
		Estructura lingüística	25.24%	23.8%	4.08%
	Actitud hacia el estudio		40.97%	39.61%	38.45%
		Interés	28.95%	20.38%	18.52%
		Falta de motivación	4.6%	18.11%	18.93%
		Complejidad	27.63%	31.7%	31.28%
		Facilidad	0.7%	1.5%	0.41%
		Necesidad	19.08%	10.94%	18.11%
		Obligación	7.2%	4.5%	2.88%
		Importancia	11.84%	12.87%	9.87%
SOCIOCULTURAL			28.41%	20.32%	21.33%
	Países		58%	38.89%	27.6%
		Pais	11.21%	27.38%	14.75%
		Estados Unidos	56.03%	46.43%	55.74%
		Gran Bretaña	30.18%	23.81%	24.59%
		Canadá	0.86%	-	4.92%
		Australia	-	1.19%	-
		Europa	1.72%	1.19%	-
	Gente		8%	15.74%	7.24%
		Gente	100%	100%	100%
	Cultura		21%	29.63%	38.46%
		Noción de lo cultural	35.71%	21.87%	24.71%
		Música	45.24%	48.44%	41.18%
		Cine y televisión	16.67%	26.56%	32.94%
		Teatro	2.38%	-	-
		Arte	-	3.13%	1.17%
	Relaciones sociales		13%	15.74%	26.7%
		Amistad	34.62%	14.71%	15.52%
		Viajar	34.62%	38.24%	37.93%
		Comida	15.38%	29.41%	32.76%
		Diversión	11.54%	11.76%	-
		Deportes	3.84%	5.88%	13.79%

OTROS CAMPOS			18.89%	16.74%	17.67%
	Político		11.28%	14.04	15.85%
		Violencia/paz	26.67%	28%	24.14%
		Dominación	60%	72%	68.97%
		Migración	13.33%	-	6.89%
	Económico		22.57%	32.02%	30.05%
		Globalización	70%	70.18%	45.45%
		Economía	30%	29.82%	54.55%
	Científico-tecnológico		27.82%	36.52%	20.22%
		Ciencia	16.22%	14.81%	21.06%
		Tecnología	24.32%	25.93%	27.03%
		Desarrollo	43.24%	59.26%	43.24%
		Inteligencia	16.22%	-	8.67%
	Comunicativo		7.5%	21.35%	19.13%
		Comunicación	60%	84.21%	68.57%
		Información	40%	15.79%	31.43%
	Cognitivo		9.05%	3.93%	14.75%
		Conocimiento	21.95%	48.39%	100%
	Lengua	29.27%	32.26%	-	
	Lengua inglesa	36.57%	19.35%	-	
	Inglés británico	9.76%	-	-	
	Inglés americano	2.45%	-	-	

Como se muestra en la Tabla 14, las tres poblaciones de alumnos se caracterizan por haber evocado el mayor número de palabras y frases - más de la mitad en los tres casos - que se ubican en el campo **académico**: 57.7%, 62.94% y 61%, respectivamente. Asimismo, se puede observar que a pesar de que el mayor porcentaje recae en TALEX-2009, la diferencia entre las tres poblaciones de alumnos en términos del número de evocaciones no es muy significativa, lo que permite hacer una generalización de que las actividades académicas, de todos los participantes del presente estudio, juegan un papel primordial en el anclaje de las RS. Esta suposición está en conformidad con el lugar que tiene la lengua inglesa en la vida de los estudiantes universitarios como resultado de diferentes contactos con este idioma tanto en las clases de inglés como durante la lectura de la literatura especializada en inglés durante su formación académica.

En lo que se refiere al campo **sociocultural** y a **otros campos**, es importante mencionar que en estos casos también se observa la coincidencia entre las tres poblaciones con respecto a la secuencia de dichos campos semánticos en términos del porcentaje del número de evocaciones. Así, para los tres grupos de encuestados después del campo **académico** sigue el campo **sociocultural**: 28.41% (TALEX-2008), 20.32% (TALEX-2008) y

21.33% (EC-2008) de palabras y frases, mientras que **otros campos** son los menos representados por el número de términos (18.89%, 16.74% y 17.67%, con referencia respectiva a las tres poblaciones). Al mismo tiempo se puede notar que en TALEX-2008 el campo representacional de los alumnos se caracteriza por un grado más fuerte de anclaje en las imágenes e ideas socioculturales que en las RS de los participantes de TALEX-2009 y EC-2009.

Dentro del campo **académico** igual llama la atención el rol esencial de la **actitud hacia el estudio** del idioma inglés en relación con las tres poblaciones de alumnos: 40.97% (TALEX-2008), 39.61% (TALEX-2009) y 38.45% (EC-2008) de evocaciones. Se observa la similitud en los porcentajes, lo que hace posible suponer que las actitudes y, con ello, la motivación son factores primordiales en la construcción de las RS en torno a la lengua inglesa de todos los participantes de la presente investigación de la lengua inglesa.⁵⁹

En lo que concierne a las **habilidades** y el **aprendizaje**, por un lado, no existe una gran diferencia entre los porcentajes de términos referentes a TALEX-2008 y EC-2008. De hecho, en el primer caso, los alumnos evocaron un número casi igual de términos relacionados con ambos subcampos, o sea, 29.91%, mientras que en EC-2008 se registraron 31.01% (**habilidades**) y 30.54% de términos (**aprendizaje**). Además, es notable que los porcentajes en ambas poblaciones de alumnos tengan casi el mismo valor. Todas estas observaciones implican que los conceptos de **habilidades** y **aprendizaje** son de igual importancia para la construcción de las RS de los dos grupos de estudiantes mencionados. Los alumnos de TALEX, por su parte, demuestran un anclaje más fuerte en las **habilidades** que en el **aprendizaje**.

Ahora bien, en relación con los conceptos incluidos en los subcampos se presenta la siguiente situación:

✓ **Aprendizaje**

En los casos de TALEX-2008 y TALEX-2009 el mayor número de evocaciones corresponde a **aprender** (26.85% y 23.69% de términos, respectivamente); en EC-2008 - al **crecimiento personal** (26.42% de términos). Asimismo, se destaca el lugar del último concepto como decisivo en la construcción de las RS de todos los alumnos encuestados;

⁵⁹ Esto queda más claramente evidenciado en el análisis que se realiza de la dimensión de la actitud en el tercer apartado de este capítulo.

esto es confirmado por los siguientes datos: 23.95% (TALEX-2008), 21.95% (TALEX-2009) y 20.73% (EC-2008) de evocaciones.

✓ **Habilidades**

Los porcentajes elevados de menciones con respecto a la **lectura** (44.14% de términos en TALEX-2008, 51.52% en TALEX-2009 y 55.61% en EC-2008) hacen pensar que las RS de los estudiantes de las tres poblaciones se anclan principalmente en dicho concepto. Asimismo, tal similitud en las puntuaciones se puede explicar por el predominio de la actividad de lectura en los cursos de inglés que tomaron los encuestados así como por su necesidad de leer la literatura especializada, generalmente en inglés, para realizar investigaciones durante sus estudios de carrera.

Entre otros aspectos decisivos en la construcción de la RS en cuestión (aunque sólo en TALEX-2008 y TALEX-2009 donde se mencionan 25.24% y 23.8% de términos, respectivamente) se encuentra el concepto de **estructura lingüística**. En cambio, la misma noción con 4.08% de menciones no juega un papel esencial en las RS de los alumnos de EC-2008.

✓ **Actitud hacia el estudio**

En relación con la **actitud hacia el estudio**, el concepto predominante es la **complejidad** del idioma inglés: 27.63% (TALEX-2008), 31.7% (TALEX-2009) y 31.28% (EC-2008) de asociaciones.⁶⁰ Estos datos permiten interpretar que dicho concepto prevalece en el anclaje de las RS del inglés.

A diferencia de las tres puntuaciones similares respecto a la **complejidad** y la **facilidad**, los datos relacionados con el **interés** por aprender inglés así como la **falta de motivación** para hacerlo varían dependiendo de la población de alumnos. Así, un número mayor de encuestados de TALEX-2008 están más bien interesados que desinteresados en aprender inglés. Este hecho se refleja en la correlación de las evocaciones en torno al **interés** (28.95% de los términos) y a la **falta de motivación** (4.6%). En cambio, los alumnos de TALEX-2009 y EC-2008 casi se emparejan en sus evocaciones con respecto a dichos

⁶⁰ De hecho, viendo la **Complejidad** desde la perspectiva de **Facilidad** se confirma la importancia del primer concepto ya que muy pocos alumnos consideran la lengua inglesa como fácil de estudiar: 0.7% (TALEX-2008), 1.5% (TALEX-2009) y 0.41% (EC-2008).

conceptos: 20.38% (**interés**) - 18.11% (**falta de motivación**) y 18.52% (**interés**) - 18.93% (**falta de motivación**), respectivamente.

Con relación al campo **sociocultural**, los alumnos de TALEX-2008 y TALEX-2009 construyen sus RS fuertemente ancladas en las ideas e imágenes relacionadas con los **países**: 58% y 38.89% de evocaciones, respectivamente. Los estudiantes de EC-2009, por su parte, mencionan menos palabras y frases al respecto - 27.6% y ponen un mayor énfasis en la **cultura** - 38.46%.

Llama la atención que el campo representacional de los alumnos de TALEX-2008 y EC-2008 se caracteriza por el anclaje débil en los conceptos relacionados con la **gente** (8% y 7.24% de términos evocados, respectivamente) mientras que los estudiantes de TALEX-2009 se representan de manera más significativa con respecto al mismo concepto que, igual que la noción de las **relaciones sociales**, acumuló 15.74% de menciones.

Dentro del mismo campo **sociocultural** se puede observar que:

- En lo que concierne a los **países**, el concepto esencial en el campo de representación de todos los alumnos encuestados es **Estados Unidos** (56.03% de términos en TALEX-2008, 46.43% en TALEX-2009 y 55.74% en EC-2008). También sobresalen las imágenes e ideas relacionadas con **Gran Bretaña** (30.18% en TALEX-2008, 23.81% en TALEX-2009 y 24.59% de asociaciones en EC-2008) aunque mucho menos que las de **Estados Unidos**. Tales correlaciones en los porcentajes acumulados respecto a los dos países mencionados se pueden explicar por la existencia de la frontera común entre México y Estados Unidos y, por los contactos mucho más desarrollados entre estos países que entre México y Gran Bretaña.

Es notable la escasa presencia de otros países o regiones donde se utiliza el inglés:

- **Canadá** (0.86% de menciones en TALEX-2008 y 4.92% en EC-2008),
 - **Australia** (1.19% de evocaciones en TALEX-2009), y
 - **Europa** (1.72% de términos en TALEX-2008 y 1.19% en TALEX-2009).
- En el subcampo de **cultura** en las tres poblaciones prevalece la **música** (45.24% de términos en TALEX-2008, 48.44% en TALEX-2009 y 41.18% en EC-2008). **La noción de cultural también** es fuerte en la construcción de las RS de todos los participantes del estudio (35.71%, 21.87% y 24.71% de evocaciones, respectivamente). Al contrario, el **teatro** y el **arte** son poco representados. Así, el concepto de **teatro** fue mencionado

solamente por los estudiantes de TALEX-2008 (2.38% de términos) mientras que los alumnos de TALEX-2009 y EC-2008 citaron 3.13% y 1.17% de palabras, respectivamente, relacionadas con el **arte**.

o Con respecto a las **relaciones sociales**, el concepto que se destaca por su porcentaje de términos es **viajar** (34.62% de evocaciones en TALEX-2008, 38.24% en TALEX-2009 y 37.93% en EC-2008). La **amistad** es igual de importante en la construcción de la representación social del grupo de TALEX-2008 (34.62% de evocaciones) mientras que el rol del mismo concepto es menor en los casos de TALEX-2009 y EC-2008 (14.71% y 15.52% de términos, respectivamente). Las ideas relacionadas con la **comida** ocupan un lugar menos significativo en el anclaje de la representación social de los estudiantes de TALEX-2008; en cambio, las poblaciones de TALEX-2009 y EC-2009 le atribuyen al mismo concepto una importancia mucho mayor al manifestarse con 29.41% y 32.76% de menciones, respectivamente.

o En **otros campos**, el subcampo de mayor importancia varía dependiendo del tipo de población estudiantil. Así, los alumnos de TALEX-2008 y TALEX-2009 evocaron el mayor número de términos referentes al subcampo **científico-tecnológico** (27.82% y 36.52% de menciones, respectivamente). Cabe señalar que los alumnos de los tres grupos demostraron una gran significancia del concepto de **desarrollo** en la construcción de sus RS: 43.24% de términos en TALEX-2008, 59.26% en TALEX-2009 y 43.24% en EC-2008. La representación social de los estudiantes de EC-2008, por su lado, está fuertemente anclada en el subcampo **económico** (30.05% de menciones). El concepto de **globalización** en dicho subcampo es muy significativo para los alumnos de TALEX-2008 y TALEX-2009 (70% y 70.18% de evocaciones, respectivamente) mientras que para los participantes de EC-2008 el concepto más importante es la **economía** (54.55% de menciones).

En lo que concierne al subcampo **político**, llama la atención la importancia del concepto de **dominación** en el anclaje de las RS de las tres poblaciones de estudiantes: 60% de términos en TALEX-2008, 72% en TALEX-2009 y 68.97% en EC-2008.

Una similitud en las opiniones se observa con respecto al subcampo **comunicativo** donde predomina el concepto de **comunicación**: 60% de menciones en TALEX-2008, 84.21% en TALEX-2009 y 68.57% en EC-2008.

Finalmente, los datos del subcampo **cognitivo** revelan el papel indispensable del **conocimiento** en el anclaje de las RS de los alumnos de TALEX-2009 y EC-2008: 48.39% y

100% de términos, respectivamente. En cambio, los estudiantes de TALEX-2008 mencionan, en primer lugar, el concepto de **lengua inglesa** (36.57% de evocaciones).

Ahora bien, para examinar los mismos términos evocados mediante la asociación libre, también se aplicó otra técnica llamada el análisis prototípico de las evocaciones (Grize, *et al.*, 1987).

Análisis prototípico de las evocaciones

Con el análisis prototípico de las evocaciones, se propuso poner en evidencia el “prototipo” de la representación para descubrir la organización del contenido, es decir, identificar los términos principales, así como las facetas de la representación social de la lengua inglesa. Al respecto, es posible utilizar por lo menos tres procedimientos:

- a) seleccionar los términos más frecuentes;
- b) determinar su rango de aparición (si fueron enunciados como primeros, segundos, etcétera); y
- c) pedir al encuestado precisar cuáles dos términos son para él los más importantes.⁶¹

Para llevar a la práctica el análisis prototípico de evocaciones en relación con el presente estudio, se escogieron los términos que aparecieron, como mínimo, tres veces.⁶² También se consideraron los términos citados en primer lugar como los más importantes. Al cruzar los dos indicadores - la frecuencia de aparición de los ítems en la población encuestada con el rango de aparición de estos ítems (definido como el rango promedio calculado sobre el conjunto de la población) - se genera el siguiente cuadro:⁶³

⁶¹ En la presente investigación se realizaron sólo los dos primeros procedimientos ya que por el gran número de preguntas (57) en el cuestionario así como por ciertas limitaciones de tiempo para contestarlo no se les solicitó a los alumnos que señalaran, los dos términos más importantes.

⁶² Todos los ítems evocados por los alumnos y derivados de la misma raíz así como sus equivalentes en inglés se ubicaron en sólo término, por ejemplo, el término aprender corresponde a la siguiente serie de palabras y frases: *aprender, aprendizaje, aprenderla, aprender el inglés, aprender a escuchar, aprender más, otra lengua más a aprender.*

⁶³ El cuadro se construyó a partir de las ideas de Vergès (1992) sobre el análisis prototípico y categorial.

Tabla 15. Jerarquía de los términos evocados (análisis prototípico de las RS)

	Rango promedio de los términos	
<i>Frecuencia</i>	Débil	Fuerte
<i>Fuerte</i>	NÚCLEO CENTRAL	PERIFÉRICO 1
<i>Débil</i>	PERIFÉRICO 1	PERIFÉRICO 2

Seguendo a Vergès (1992) y Abric (2001), se puede hacer la interpretación de que los elementos con una alta frecuencia y un débil rango promedio de aparición (dado que fueron citados en los primeros lugares) son los elementos que hipotéticamente constituyen el Núcleo central de las RS. Los elementos del Periférico 1 ayudan a contextualizar los elementos del núcleo organizador y tienen un grado de importancia en tanto que son términos con una fuerte frecuencia de evocación o fueron citados en los primeros lugares. En el Periférico 2 se encuentran los ítems que enriquecen el campo semántico de referencia del objeto social.

Con base en la jerarquía estructural de los términos evocados y de acuerdo con las ideas de Vergès (1992), se hace posible realizar un análisis de categorías por medio del cual quedan en evidencia los temas o las unidades de sentido que organizan las RS en cuestión. A continuación se presentan los resultados del análisis prototípico de evocaciones relevantes a cada una de las tres poblaciones de los alumnos de la UAM-Xochimilco.

➤ **Alumnos de TALEX-2008**

En lo que se refiere a TALEX-2008, 61 términos fueron evocados tres o más veces lo que corresponde a 517 palabras y frases mencionadas (o sea, 73.44%) del total de 704. Estos 61 términos están incluidos en el siguiente cuadro de acuerdo con su frecuencia de evocación y su rango promedio.

Tabla 16. Evocación de la expresión “la lengua ingles

Frecuencia	Rango promedio	
	= 1 ⁶⁴	> 1 ⁶⁵
>= 8 ⁶⁶	ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA (44) INGLATERRA (25) APRENDER (17) CULTURA (15) DIFÍCIL (13) COMPRENDER (12) IMPORTANTE (11) GLOBALIZACIÓN (11) INTERESANTE (11) HABLAR (10) TRABAJO (10) PAÍS (10) EXTRANJEROS (9) OBLIGATORIO (9) CANCIONES (9) TRADUCIR (9) IDIOMA EXTRANJERO (8) COMPLICADO (8)	VIAJES (9) OPORTUNIDAD (9) SUPERACIÓN (8)
<= 7 ⁶⁷	CONVERSAR (7) UNIVERSAL (7) DEDICACIÓN (6) ESTUDIO (6) LIBROS (6) INDISPENSABLE (6) PALABRAS (6) CIENCIA (6) MÚSICA (6) INGLESES (5) TAREA (5) FORMA DE COMUNICARSE (5) ENTENDER (5) ARTÍCULOS (5) COMUNICARSE (5) ABURRIDO (5) GRAMÁTICA (4) AMERICANOS (4) LENGUA EXTRANJERA (4) PELÍCULAS (4) AMIGOS (3) NUEVO (3)	CONOCER (7) TECNOLOGÍA (7) PRONUNCIAR (6) DOMINAR (6) DESARROLLO (5) INFORMACIÓN (4) VERBOS (4) INTELIGENCIA (4) TIEMPO (4) ESCRIBIR (4) ESCUCHAR (4) DOMINANTE (3) LENGUAJE (3) FALTA DE NACIONALISMO (3) ÚTIL (3) RELACIONES (3) INTERNACIONAL (3) REQUISITO (3)

Como se puede observar en la tabla anterior, el término más frecuentemente evocado, según los criterios definidos por el análisis, es “Estados Unidos de América” (este término fue mencionado 44 veces). Es posible suponer que el carácter más frecuente de este término se explica por el hecho de que México comparte la frontera común con EU por lo que el último ejerce una gran influencia en varios campos de la sociedad mexicana. De

⁶⁴ Los términos que aparecen en el primer lugar.

⁶⁵ Los términos que aparecen en el segundo y tercer lugar.

⁶⁶ Número de menciones de los términos corresponde a ocho y más veces.

⁶⁷ Número de menciones de los términos corresponde a 7 y menos veces.

ahí que los encuestados de TALEX-2008 relacionan el objeto social - la lengua inglesa – con “Estados Unidos de América”. Por tanto, se puede interpretar que dicho término objetiviza el objeto de representación y junto con otras palabras y expresiones del *Núcleo central*, constituye la parte central de la representación social de los estudiantes de TALEX-2008.

Este núcleo, a criterio de Abric:

...está determinado por la naturaleza del objeto representado, por el tipo de relaciones que el grupo mantiene con este objeto y por el sistema de valores y normas sociales que constituye el entorno ideológico del movimiento y del grupo. A través del núcleo central los elementos constitutivos de la representación adquieren un significado, un valor. Además, el núcleo central determina la naturaleza de las relaciones que unen los elementos de la representación unos con otros. Constituye el elemento más estable de la representación, por tanto, es el más resistente a un cambio (2001: 43-44).

➤ *Alumnos de TALEX-2009*

En el caso de los alumnos de TALEX-2009, 89 términos fueron evocados tres veces o más y corresponden a 1046 palabras y expresiones mencionadas (es decir, 98.4%) del total de 1063. Cabe señalar que entre estos 89 términos el más importante, según el rango y la frecuencia, es “difícil”; a él corresponden 64 evocaciones. Tal resultado lleva a la idea de complejidad del idioma inglés relacionada con el inglés como parte de las actitudes hacia esta lengua juega un papel primordial en la construcción de la representación social de los estudiantes de TALEX-2009.

Todos los términos evocados tres y más veces se presentan de acuerdo con su frecuencia de evocación y su rango promedio en los siguientes dos cuadros.

Tabla 17. Evocación de “la lengua inglesa”

<i>Frecuencia</i>	Rango promedio	
	= 1	> 1
<i>>= 8</i>	DIFÍCIL (64) COMUNICARSE (32) LEER (28) NECESARIO (25) TRADUCIR (22) APRENDER (22) ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA (22) HABLAR (19) EXTRANJEROS (17) MÚSICA (16) COMPLICADO (16) OPORTUNIDAD (16) VERBOS (16)	INTERESANTE (16) CONOCER (15) VIAJES (15) PRONUNCIAR (14) IMPORTANTE (11) LIBROS (11) COMPRENDER (10)

<p style="text-align: center;">>= 8</p>	<p>CANCIONES (15) ESTUDIO (14) UNIVERSAL (14) TRABAJO (14) CONOCIMIENTO (13) PELICULA (13) TEXTOS (13) CULTURA (13) CLASES (12) INGLATERRA (11) INDISPENSABLE (10) ABURRIDO (10) GLOBALIZACIÓN (10) REQUISITO (10) PAÍS (9) TÍTULO (9) ESCUCHAR (9) OBLIGACIÓN (9) PALABRAS (8)</p>	
<p style="text-align: center;"><= 7</p>	<p>SUPERACIÓN (7) INTERNACIONAL (7) VOCABULARIO (7) GRINGOS (7) ARTÍCULOS (7) OTRO IDIOMA (6) DICCIONARIO (6) INFORMACIÓN (6) FLOJERA (5) INVESTIGACIÓN (4) TEDIOSO (4) MATERIA (4) AMERICANOS (4) CONFUSO (4) COMIDA (4) BÁSICO (4) HERRAMIENTA (4) CAPITALISMO (3) PRIMER MUNDO (3) FORMA (3) DEDICACIÓN (3) TENER QUE APRENDER (3) NUEVA YORK (3) DESARROLLO (3) COGNADOS (3) TAREA (3) LABORAL (3) NO ME GUSTA (3)</p>	<p>ÚTIL (6) DINERO (5) TECNOLOGÍA (5) GRAMÁTICA (5) EXPRESAR (5) EMPLEO (5) TIEMPO (4) EMOCIÓN (4) MIEDO (4) ESCRIBIR (4) BILINGÜE (4) CIENCIA (4) HEGEMÓNICA (4) ACTUAL (4) IMPERIALISMO (4) RETO (3) ESCUELA (3) NUEVO (3) LIBERACIÓN (3) FÁCIL (3) CURSOS (3) CONVERSAR (3)</p>

➤ **Alumnos de EC-2008**

En el caso de los alumnos de EC-2008, 76 términos fueron mencionados tres o más veces y corresponden a 754 evocaciones (es decir, 72.78%) de 1036 en total. Al respecto, hay que señalar que el término más importante (según el rango y la frecuencia) es "difícil" (50 menciones) lo que permite interpretar que este concepto es de suma importancia en la construcción del campo representacional de los estudiantes de dicha población.

A continuación se presenta el cuadro donde están incluidos los términos evocados tres o más veces.

Tabla 18. Evocación de la expresión “la lengua inglesa” (EC-2008)

<i>Frecuencia</i>	Rango promedio	
	= 1	> 1
>= 8	DIFÍCIL (50) NECESARIO (37) CONOCER (27) OPORTUNIDAD (24) COMPLICADO (23) COMUNICARSE (23) PELÍCULA (23) TRABAJO (22) CANTAR (20) CULTURA (20) LEER (19) COMPRENDER (18) LIBROS (18) ENTENDER (17) INTERESANTE (16) MÚSICA (15) APRENDER (14) IMPORTANTE (14) ABURRIDA (13) CONVERSAR (12) TRADUCIR (12) REQUISITO (11) ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA (10) INGLATERRA (10) GLOBALIZACIÓN (10) PRONUNCIAR (10) ESTUDIAR (8) ARTÍCULOS (8)	VIAJE (20) INFORMACIÓN (10) DINERO (9) INDISPENSABLE (8)

<= 7	EXTRANJEROS(6) VERBOS (6) TEXTOS (6) INTERNACIONAL (6) INVESTIGACIÓN (6) GRAMÁTICA (5) DESARROLLO (5) MUNDIAL (4) ÚTIL(4) GUERRA (3) PAÍS (3) NEGOCIOS (3) RELACIONES (3)	PREPARACIÓN (7) ÉXITO (7) ESCRIBIR (7) FLOJERA (7) DOMINAR (6) IMPOSICIÓN (6) CIENCIA (5) INTERNET (5) ECONOMÍA (5) NUEVO (5) AMERICANOS (5) ESCUCHAR (5) OBLIGATORIO (5) DESARROLLO (5) COMIDA (5) DIVERSIÓN (5) AMIGOS (5) TECNOLOGÍA (4) UNIVERSAL (4) TEDIOSO (4) FUTURO (4) FORMACIÓN (4) REVISTAS (4) GUSTO (4) POSIBILIDAD (3) LITERATURA (3) DIÁLOGO (3) PRACTICAR (3) INGLESES (3) BILINGÜE (3) SUPERACIÓN (3)
------	---	---

Ahora bien, con base en los datos de las Tablas 16, 17 y 18, se puede identificar el contenido de las RS del inglés de cada uno de los tres grupos de alumnos de acuerdo con el Núcleo central como parte representacional más estable, en opinión de Abric (2001), así como del *Periférico 1* cuyos elementos contextualizan el Núcleo central de las RS en cuestión y del *Periférico 2* cuyos elementos enriquecen el campo semántico de referencia de la lengua inglesa como objeto social.

Con el propósito de presentar la organización del contenido de las RS de cada una de las tres poblaciones estudiantiles, fue elaborado el siguiente cuadro - Tabla 19. En este último se puede observar que los términos incluidos en los tres gráficos anteriores están reubicados conforme a los temas que fueron determinados a partir del carácter semántico de dichas evocaciones.⁶⁸

⁶⁸ La mayoría de estos temas coinciden por su nombre con los subcampos semánticos identificados durante el análisis de las evocaciones a partir de los campos semánticos.

Tabla 19. Contenidos de las RS de las tres poblaciones de estudiantes

	CATEGORIAS	TALEX-2008	TALEX-2009	EC-2008
Núcleo central	aprendizaje	APRENDER, COMPRENDER, TRABAJO	APRENDER, ESTUDIO, CLASES, REQUISITO, TÍTULO, OPORTUNIDAD, TRABAJO	APRENDER, ESTUDIAR, REQUISITO, OPORTUNIDAD, TRABAJO
	Habilidades	HABLAR, TRADUCIR	LEER, TRADUCIR, HABLAR, ESCUCHAR, VERBOS, PALABRAS, TEXTOS	TRADUCIR, ENTENDER, COMPRENDER, LIBROS, ARTÍCULOS, CONVERSAR, PRONUNCIAR
	actitud hacia el estudio	DIFÍCIL, COMPLICADO, IMPORTANTE, INTERESANTE, OBLIGATORIO	DIFÍCIL, INDISPENSABLE, OBLIGACIÓN, ABURRIDO	DIFÍCIL, COMPLICADO, INTERESANTE, IMPORTANTE, ABURRIDA
	Países	ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA, INGLATERRA, PAÍS, EXTRANJEROS	PAÍS, ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA, INGLATERRA, EXTRANJEROS	ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA, INGLATERRA
	Cultura	CULTURA, CANCIONES	CULTURA, MÚSICA, CANCIONES, PELÍCULA	CULTURA, PELÍCULA, CANTAR, MÚSICA
	Economía	GLOBALIZACIÓN	GLOBALIZACIÓN, UNIVERSAL	GLOBALIZACIÓN
	conocimiento	IDIOMA EXTRANJERO	CONOCIMIENTO	CONOCER
Periférico 1	aprendizaje	ESTUDIO, TAREA, OPORTUNIDAD, SUPERACIÓN	INVESTIGACIÓN, SUPERACIÓN	INVESTIGACIÓN
	habilidades	ENTENDER, CONVERSAR, PALABRAS, LIBROS, ARTÍCULOS, GRAMÁTICA	COMPRENDER, VOCABULARIO, ARTÍCULOS, DICCIONARIO, LIBROS, PRONUNCIAR	VERBOS, TEXTOS, GRAMÁTICA
	actitud hacia el estudio	UNIVERSAL, INDISPENSABLE, ABURRIDO, DEDICACIÓN	FLOJERA, TEDIOSO, INTERESANTE, IMPORTANTE	ÚTIL, INDISPENSABLE
	países	AMERICANOS, INGLESES	GRINGOS	PAÍS
	cultura	MÚSICA, PELÍCULAS	-	-
	relaciones sociales	AMIGOS, VIAJES	VIAJES	VIAJE, RELACIONES
	gente	-	-	EXTRANJEROS
	economía	-	INTERNACIONAL	DINERO, NEGOCIOS
	ciencia y tecnología	CIENCIA, NUEVO	INFORMACIÓN	DESARROLLO

Periférico 1	comunicación	FORMA DE COMUNICARSE, COMUNICARSE	CONOCER	INFORMACIÓN
Periférico 2	<i>aprendizaje</i>	DOMINAR, REQUISITO	ESCUELA, CURSOS, BILINGÜE, EMPLEO	PREPARACIÓN, ÉXITO, DOMINAR, FORMACIÓN, POSIBILIDAD, PRACTICAR, SUPERACIÓN, BILINGÜE
	<i>habilidades</i>	ESCRIBIR, ESCUCHAR, PRONUNCIAR, VERBOS	GRAMÁTICA, EXPRESAR, ESCRIBIR, CONVERSAR	ESCRIBIR, ESCUCHAR, REVISTAS, LITERATURA, DIÁLOGO
	<i>actitud hacia el estudio</i>	TIEMPO, ÚTIL	ÚTIL, TIEMPO, EMOCIÓN, RETO, FÁCIL	FLOJERA, OBLIGATORIO, TEDIOSO, GUSTO
	<i>países</i>	FALTA DE NACIONALISMO	-	AMERICANOS, INGLESES
	<i>relaciones sociales</i>	RELACIONES	-	COMIDA, DIVERSIÓN, AMIGOS
	<i>política</i>	DOMINANTE	HEGEMONIA, LIBERACIÓN	IMPOSICIÓN
	<i>economía</i>	INTERNACIONAL	DINERO	ECONOMÍA, UNIVERSAL
	<i>ciencia y tecnología</i>	INFORMACIÓN, DESARROLLO, INTELIGENCIA	CIENCIA, TECNOLOGÍA	CIENCIA, INTERNET, NUEVO, DESARROLLO, TECNOLOGÍA, FUTURO
	<i>comunicación</i>	INFORMACIÓN	-	-
	<i>conocimiento</i>	CONOCIMIENTO, CONOCER, LENGUAJE	-	-

Como muestra la Tabla 19, los *Núcleos centrales* de las RS de los tres grupos de alumnos coinciden en lo que concierne a las categorías semánticas que los componen y que son las siguientes: *aprendizaje*, *habilidades*, *actitud hacia el estudio*, *países*, *cultura*, *economía* y *conocimiento*. Cabe recordar que en el caso de las RS de TALEX-2008 el concepto esencial (por el número de evocaciones) es “Estados Unidos de América”; este término está seguido de “Inglaterra”, y ambos forman parte de la categoría “*países*”. De ahí, se puede interpretar que esta categoría es fundamental en el sistema central de las RS de dicha población estudiantil. Asimismo, se puede notar en la Tabla 19 que otra categoría cuyos elementos en gran medida contextualizan lo que Moscovici (1979) denomina núcleo figurativo, de las RS de los alumnos de TALEX-2008 es la *actitud hacia el estudio*.

En los casos de TALEX-2009 y EC-2008, el concepto más frecuente es “difícil” como uno de los elementos de la categoría **actitud hacia el estudio** lo que lleva a la conclusión de que esta última es central en el prototipo de las RS de los alumnos de TALEX-2009 y EC-2008. Además, la Tabla 19 muestra que las categorías **aprendizaje** y **habilidades** en ambas RS así como **países** en el caso particular de las RS de TALEX-2009 son muy importantes en la construcción del Núcleo central.

En lo referente a las categorías que constituyen el contexto del núcleo central de las RS y, por tanto, el Periférico 1, se puede notar que en las tres poblaciones de estudiantes destacan las categorías **aprendizaje**, **habilidades**, **actitud hacia el estudio**, **países**, **relaciones sociales**, **ciencia y tecnología** y **comunicación**. En el grupo de TALEX-2008 la categoría **cultura** también es de importancia mientras que en los casos de TALEX-2009 y EC-2008 lo es la categoría **economía**. Asimismo, en el caso EC-2008, en particular, la categoría **gente** juega un rol importante en la contextualización del núcleo central de la RS de esta población de alumnos.

Ahora bien, las categorías que enriquecen el campo semántico de las RS de las tres poblaciones de respondientes y que, por consiguiente, componen el Periférico 2 son **aprendizaje**, **habilidades**, **actitud hacia el estudio**, **política**, **economía** y **ciencia y tecnología**. Si bien en los casos de TALEX-2008 y EC-2008 se pueden agregar al respecto las categorías **países** y **relaciones sociales**, llama la atención que el Periférico 2 de las TALEX-2008 está complementado por otras dos categorías, a saber, la **comunicación** y el **conocimiento**.

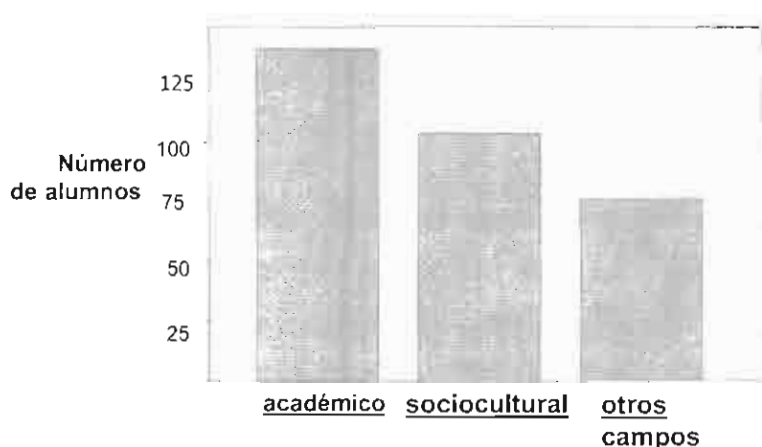
Análisis de evocaciones a partir del número de alumnos

Vale la pena recalcar que al citar palabras y frases en torno a la expresión “la lengua inglesa”, en muchos casos el mismo estudiante evocó una serie de conceptos, varios de los cuales se referían al mismo campo. En este sentido, se vuelve oportuno examinar de qué manera se distribuirían las evocaciones de acuerdo con el número de los encuestados que las produjeron. De acuerdo con el análisis de cada una de las tres poblaciones de participantes, se exponen a continuación los datos obtenidos.

➤ **Alumnos de TALEX-2008**

En lo que concierne a la población de TALEX-2008, 240 estudiantes evocaron 705 palabras y frases. Con referencia a los campos semánticos, el mayor número de alumnos (138, o sea, 57.5%) citaron términos relacionados con el campo **académico**. Un número menor de personas (103, o sea, 42.92%) emitieron palabras y frases referentes al campo **sociocultural** mientras que a **otros campos** corresponde al menor número de alumnos (76, o sea 31.67%). Estos datos se presentan a continuación en el Gráfico 1.

Gráfico 1. Campos semánticos de TALEX-2008



Se debe señalar que en relación con el campo **académico**, 70 de 240 alumnos mencionaron asociaciones en torno a la **actitud hacia el estudio** lo que permite suponer que las actitudes son un factor decisivo en la construcción de la representación social en cuestión.

Entre estos 70 participantes:

- Casi la mitad (32 sujetos, esto es, 45.71%), expresaron su **actitud positiva** hacia el idioma inglés mientras que un número menor de alumnos (11 personas, es decir, 15.71%) citaron asociaciones negativas (**falta de motivación**) en torno a la lengua meta. Vale la pena subrayar que los demás alumnos no precisaron el carácter de sus actitudes.
- Aproximadamente la mitad (34, o sea, 48.57%) mencionaron los conceptos que describen al inglés como idioma **difícil de aprender**.

Asimismo, 62 de 240 personas asociaron el inglés con **Habilidades** mientras que 58 personas con el **aprendizaje**.

En lo que se refiere al campo **sociocultural**, los datos recolectados revelan que de 240 encuestados:

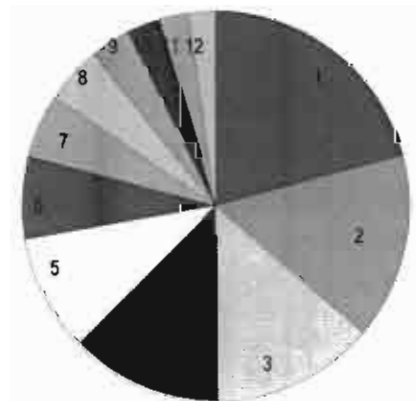
- o 95 evocaron términos que entrarían en los **países**;
- o 44 asociaron la lengua inglesa con la **cultura**;
- o 22 con las **relaciones sociales** y
- o 10 con la **gente**.

En lo que concierne a **otros campos**, de 240 alumnos:

- o 31 evocaron palabras y frases referentes al subcampo **científico-tecnológico**;
- o 26 - al **económico**;
- o 13 - al **político**;
- o 13 - al **cognitivo** y
- o 11 - al **comunicativo**.

La correlación entre los números de alumnos en porcentajes conforme a cada uno de los subcampos identificados se presenta en el siguiente diagrama.

Diagrama 1. Porcentajes de distintos subcampos semánticos de TALEX-2008



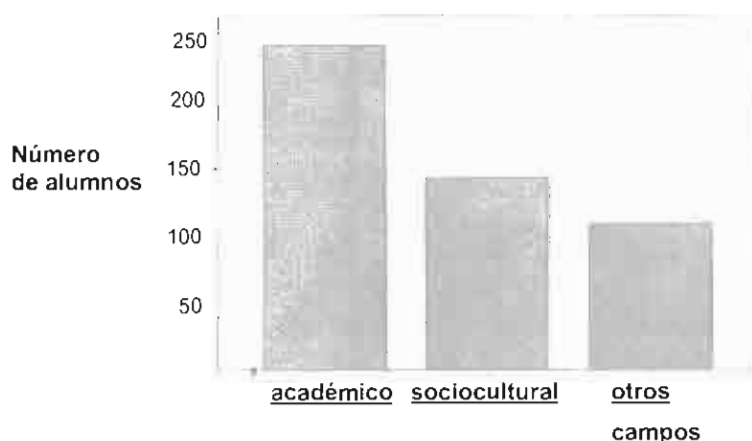
- | | |
|---|---|
| 1. Países - 39.58% | 4. Aprendizaje - 24.17% |
| 2. Actitud hacia el estudio - 29.17% | 5. Cultura - 18.83% |
| 3. Habilidades - 25.83% | 6. Científico-tecnológico - 12.92% |
| 7. Económico - 10.83% | 10. Cognitivo - 5.42% |

- 8. *Relaciones sociales* - 9.17%
- 11. *Comunicativo* - 4.58%
- 9. *Político* - 5.42 %
- 12. *Gente* - 4.2%

➤ **Alumnos de TALEX-2009**

En el caso de TALEX-2009, 297 estudiantes evocaron 1063 palabras y frases en total. Entre estos participantes, 241 (81.14%) asociaron la expresión “la lengua inglesa” con el campo semántico académico, 143 (48.15%) - con sociocultural y 109 (36.7%) - con otros campos. Estos datos se presentan en el Gráfico 21.

Gráfico 2. Campos semánticos de TALEX-2009



Es necesario anotar que en relación con el campo académico, 107 de 262 participantes mencionaron varios términos en torno a la *actitud hacia el estudio*. Entre estos alumnos:

- 39 personas (36.45%) expresaron su **actitud positiva** hacia el idioma inglés; 26 estudiantes (24.3%) elaboraron palabras y frases de carácter negativo en relación con la lengua meta.
- 80 informantes (74.77%) mencionaron los términos que tienen que ver con **difícil de aprender**.

Además, 109 de 297 personas asociaron el idioma inglés con las habilidades y casi igual número de alumnos (107) - con el **aprendizaje**.

En lo que concierne al campo **sociocultural**, los resultados son los siguientes:

- o 73 de 297 respondientes evocaron los términos relacionados con los **países**;
- o 44 - asociaron el inglés con la **cultura**,
- o 26 - con las **relaciones sociales** y
- o 25 - con la **gente**.

Como se puede notar los términos relacionados con los **países** ocupan el lugar prevaeciente en la construcción de la representación social del grupo TALEX-2009; en cambio, las nociones que tienen que ver con las **relaciones sociales** y la **gente** juegan un papel menos significativo en relación con el mismo fenómeno.

Llama la atención el hecho de que 54 (73.92%) de 73 estudiantes (de los que se refirieron a los **países**) emitieron términos que tienen que ver con **Estados Unidos de América** mientras que 13 (17.81%) se expresaron en torno a **Gran Bretaña**. Estos datos muestran que la imagen de EU es mucho más importante que la de Gran Bretaña en la construcción de las RS de los estudiantes de TALEX-2009.

En relación con **otros campos**, de 297 alumnos:

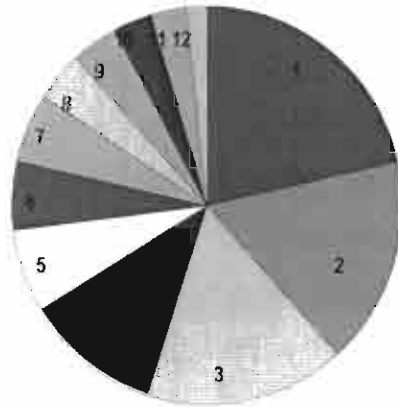
- o 36 asociaron el inglés con el subcampo **económico**;
- o igual 36 - con el **comunicativo**;
- o 21 - con el **científico-tecnológico**;
- o 19 - con el **cognitivo** y
- o 11 - con el **político**.

Los datos anteriores muestran que son los conceptos relacionados con la economía y comunicación los que son fundamentales en el anclaje de la representación social de los alumnos de TALEX-2009, mientras que las nociones de tipo político son de menor importancia en dicho proceso.

Ahora bien, los resultados presentados con relación al campo **académico**, **sociocultural** y **otros campos** demuestran que entre los subcampos que predominan en la construcción de la representación social de los alumnos de TALEX-2009 se encuentran la **actitud hacia el estudio**, las **habilidades** y el **aprendizaje** lo que se podría explicar por el tipo de contactos de los estudiantes con el inglés, a saber las actividades académicas.

Los resultados concernientes a los tres grupos de sujetos se presentan a continuación.

Gráfico 2. Porcentajes de distintos subcampos semánticos de TALEX-2009



1. *Actitud*

2. *Habilidades*

3. *Aprender*

4. *Países* – 39.58%

5. *Cultura* – 14.81%

6. *Económico* - 12.12%

10. *Científico-tecnológico* - 7.07%

11. *Cognitivo* - 6.4%

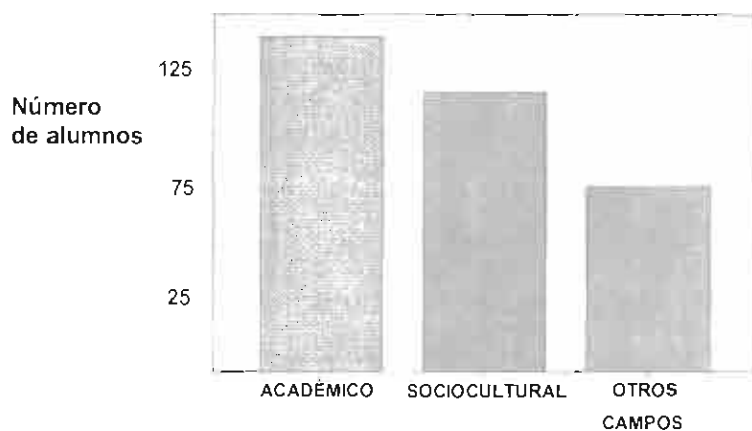
12. *Político* - 3.7%.

➤ **Alumnos de EC-2008**

En lo que concierne a la población de EC-2008, 262 estudiantes citaron 1036 términos. Entre estos alumnos, 138 personas (52.67%) asociaron la lengua inglesa con los conceptos del campo académico, 115 (43.51%) – con los del sociocultural y, finalmente, 76 (29.01%) – con otros campos.

Con el fin de recalcar la distribución jerárquica de estos se elaboró el siguiente gráfico.

Gráfico 3. Campos semánticos de EC-2008



Hay que mencionar que, con referencia al campo **académico**, el mayor número de alumnos, a saber, 108, asociaron la lengua inglesa con el **aprendizaje**.

El número casi igual de personas (107) asociaron el inglés con la **actitud hacia el estudio**. Entre estos últimos participantes:

- 38 respondientes (35.51%) demostraron su **actitud positiva** hacia el inglés; mucho menos estudiantes (26 respondientes, lo que corresponde a 24.3 %) evocaron palabras y frases de connotación negativa en torno a la lengua meta.
- Más de la mitad de participantes, a saber 58 personas (54.21%) consideran el idioma inglés como **difícil de aprender**.

Se debe señalar que tampoco casi no difiere el número alumnos (104) que asociaron el inglés con las **habilidades**.

En lo que concierne al campo **sociocultural**, se presentaron los siguientes resultados:

- el mayor número de personas (65) emitieron términos relacionados con la **cultura**;
- 52 – con los **países**;
- 43 – con las **relaciones sociales** y
- 11 – con la **gente**.

Es necesario señalar que 45 (86.54%) de 52 estudiantes (de los que se refirieron a los **países**) mencionaron los términos referentes a **Estados Unidos de América**; un número menor de alumnos (14, o sea 26.92%) se expresaron en torno de **Gran Bretaña**. Estos datos muestran que la imagen de EU juega papel más importante que la de Gran Bretaña en la construcción de las RS de los estudiantes de EC-2008.

En cuanto a **otros campos**, de 262 alumnos, los alumnos se distribuyen en orden descendiente, de la siguiente forma:

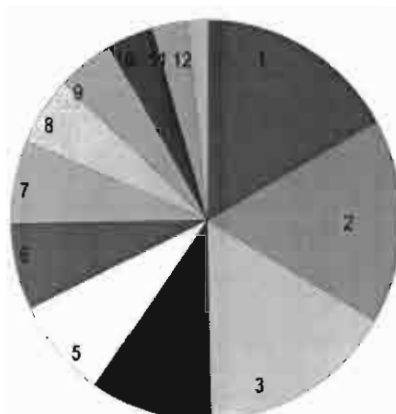
- o 45 personas asociaron el inglés con el subcampo **económico**;
- o 36 - con el **comunicativo**;
- o 30 - con el **cognitivo**;
- o 24 - con el **científico-tecnológico** y
- o 19 - con **político**.

Así, el mayor número de sujetos evocaron términos pertenecientes al subcampo **económico** lo que permite suponer que los conceptos relacionados con la economía son de suma importancia para el anclaje de la representación social de los estudiantes de EC-2008. En cambio, las palabras y frases con respecto al subcampo **político** juegan un papel mucho menor en el mismo proceso.

La comparación de los datos por el número de alumnos entre los tres campos semánticos lleva a la conclusión de que los conceptos predominantes en la construcción de la representación social de los alumnos de EC-2008 tienen que ver, principalmente, con el **aprendizaje**, la **actitud hacia el estudio** y las **habilidades**. Los términos relacionados con los subcampos **científico-tecnológico**, **político** y la **gente** ocupan lugares menos importantes en la formación de la representación social de dicho grupo de sujetos.

Los datos anteriores con respecto a la población de EC-2008 se presentan a continuación.

Diagrama 3. Porcentajes de distintos subcampos semánticos de EC-2008



- | | |
|---|--|
| 1. <i>Aprendizaje</i> - 41.22% | 7. <i>Relaciones sociales</i> - 16.41% |
| 2. <i>Actitud hacia el estudio</i> - 40.84% | 8. <i>Comunicativo</i> - 13.74% |
| 3. <i>Habilidades</i> - 39.69% | 9. <i>Cognitivo</i> - 11.45% |
| 4. <i>Cultura</i> – 24.81% | 10. <i>Científico-tecnológico</i> - 9.2% |
| 5. <i>Países</i> - 19.85% | 11. <i>Político</i> - 7.25% |
| 6. <i>Económico</i> - 17.18% | 12. <i>Gente</i> - 3.7%. |

Es importante señalar que los resultados de los tres tipos de análisis sobre los términos producidos mediante la asociación libre - el análisis de los campos semánticos, el análisis prototípico de evocaciones y el análisis de evocaciones a partir del número de alumnos, revelan que las ideas e imágenes que juegan el papel primordial en el anclaje de los alumnos de las tres poblaciones (TALEX-2008, TALEX-2009 y EC-2008) son las relacionados, en primer lugar, con el *aprendizaje*, *habilidades lingüísticas* y *actitudes de los alumnos hacia la lengua inglesa*. Tales resultados se podrían explicar por la prevalencia del tipo de contacto académico que tienen los estudiantes universitarios con el inglés.

Asimismo, todos los estudiantes otorgan una gran importancia a los aspectos *socioculturales* y económicos, lo que se explica por la gran influencia de los EU como país vecino anglófono en la sociedad mexicana. En cambio, los factores de tipo *político*, *científico-tecnológico*, *comunicativo* y *cognitivo* son de menor importancia para la construcción de las RS de los tres grupos de sujetos.

LA DIMENSIÓN DE LA INFORMACIÓN

En este apartado se aborda otro de los tres aspectos dimensionales de las RS denominado por Moscovici como información. La importancia de esta dimensión reside en que permite observar el proceso por medio del cual los saberes científicos se convierten en conocimiento de sentido común. En el caso de los alumnos de la UAM-X, la dimensión de información corresponde al conocimiento del que disponen sobre la lengua inglesa. Para poder identificar el tipo de información que poseen los estudiantes sobre el inglés, se les propuso contestar varias preguntas relacionadas, en particular, con el concepto de lengua así como su surgimiento y expansión en el mundo.

Concepto de lengua

La primera cuestión incluida en los cuestionarios y discusiones grupales en el caso de la población de TALEX-2009 fue formulada de la siguiente manera:

¿Cómo definirías el concepto de lengua?

El propósito de esta interrogante fue determinar lo que los alumnos entendían por el término “la lengua” que forma parte de la noción “la lengua inglesa” como objeto de sus RS.

Se debe subrayar que de entrada se asumió el hecho de que los estudiantes se han apropiado de diferentes ideas desarrolladas por distintos investigadores que se han dedicado al estudio del concepto de lengua, y esto es importante ya que el concepto de representaciones sociales tiene que ver con cómo los conocimientos científicos pasan a formar parte del sentido común.

En primer lugar, cabe señalar que casi la mitad de las definiciones de la lengua que proporcionan los alumnos están construidas de manera impersonal, sin usar deícticos y también sin expresar alguna certeza, duda o juicio. Las siguientes enunciaciones pueden servir de ilustración de tales discursos:

- Es un instrumento del ser humano que le sirve para la comunicación, para conversar e intercambiar ideas en idiomas diferentes. (T9-82)⁶⁹
- Es una forma de poder expresarse y clave dentro del círculo de la comunicación. (T9-283)
- Es un medio o forma de expresión para la comunicación y comprensión del ser humano. (T9-293)

En cambio, el uso de diferentes deícticos tales como "nos", "nosotros", "nuestro" y de un verbo en primera persona del plural indica que el locutor está incluido en su discurso y, por lo tanto, indica su involucramiento. Por ejemplo:

- Una forma de comunicarnos con personas que sepan hablar nuestro idioma o comprender su escritura. (T9-21)
- Es una forma en la que todos nos comunicamos, pero con sonidos y excepciones distintos y nos sirve para poder entendernos. (T9-30)
- Es un mecanismo que utilizamos para poder comunicarnos entre nosotros con el mismo vocabulario. (T9-294)

Asimismo, llama la atención que la gran mayoría de los estudiantes emplean diferentes operaciones constitutivas "del objeto". Primero, mediante la operación de anclaje se anuncia la clase-objeto a la que se le asigna cierto nombre: "instrumento", "forma", "formas", "medio", "mecanismo", "manera", "aquello", "algo", "conjunto", "hablar", "recurso", "parte", "formas", "método", "herramienta", "código", "serie", "tipo", "idioma", etcétera.

Luego a través de la operación de enumeración de ingredientes se introducen distintas características de este objeto como, por ejemplo, en las siguientes enunciaciones:

- Una manera de comunicarse con otro tipo de personas, con otro grupo de personas. (G54-3)⁷⁰
- Una forma de expresión que permite la comunicación en diferentes formas. (T9-39)
- Aquello que permite la comunicación entre personas. (T9-66)

Vale la pena señalar que varios alumnos utilizan términos lingüísticos específicos tales como "símbolo", "simbólico", "signo", "fonema", "sentido", "significación", "sonido",

⁶⁹ De aquí en adelante las abreviaturas *T8*, *T9* y *EC* corresponden a las respuestas presentadas por los alumnos de TALEX-2008, TALEX-2009 y Educación Continua, respectivamente, de acuerdo con el número de registro del cuestionario contestado.

⁷⁰ De aquí en adelante las letras *G* y *E* corresponden a "grupo focal" y "entrevista", respectivamente, de acuerdo con el número de su registro.

"verbal", "escrito", "reglas gramaticales y lingüísticas". Con ello, estos estudiantes demuestran que conocen el lenguaje especializado.

- Es un conjunto de símbolos y significaciones con los cuales nos expresamos. (G54-5)
- La forma simbólica, estructura de comunicación. (T9-37)
- Es un conjunto de símbolos, una simbología que sirve para comunicarnos entre distintos grupos de personas que hay y sirve también para...eh... digamos, expresar los nuevos que se encuentran en una parte o en otra región. (G54-7)
- Es hablar en un mismo sentido (en sonido y escritura) para poder comunicarnos con otras personas. Sus funciones son poder expresarnos, comunicarnos por medio de sonidos o escritura, con los de nuestra misma especie (en este caso los humanos). (T9-75)
- Es un medio de comunicación llevado a cabo mediante signos y fonemas para entenderse las personas de determinada región. (T9-141)
- Es un recurso usado para comunicarnos, consta de reglas ortográficas y gramaticales. (T9-265)
- Conjunto de reglas gramaticales y lingüísticas características; su función es la comunicación. (T9-290)

Con respecto a las definiciones anteriores, se puede decir que la representación social de los informantes se objetiviza, se transforma a través de la naturalización, en términos de Jodelet (1989), de una representación conceptual, abstracta en expresión concreta del fenómeno representado.

Hay que señalar que un número importante de los encuestados destacan en sus definiciones el carácter *social* de la lengua:

- Es parte de la condición humana, una herramienta para establecer una sociedad y que define culturalmente a un grupo de personas. (T9-140)
- La forma que tiene el ser humano para comunicarse y poder socializar. (T9-18)
- Es un grupo de símbolos y significaciones que ayudan a comunicarse a miembros de un mismo contexto social delimitado. (T9-95)
- Es el conjunto de palabras con un significado dentro de una sociedad y tiempo definido que permite a la sociedad comunicarse unos con otros, permitiendo la interrelación y desarrollo de los mismos. (T9-125)

- Es otra forma de representación de comunicación de un país o países. Es una forma de interrelación entre las personas. (T9-287)

Así que, las definiciones anteriores y algunas otras similares demuestran como mediante la construcción selectiva: "se retiene sólo aquello que concuerda con el sistema de valores" de los alumnos y "(...) los conceptos teóricos se constituyen en un conjunto gráfico, coherente, que permite comprenderlos en forma individual y en sus relaciones" (Jodelet, 1986: 482).

Algunos informantes objetivan el concepto de idioma subrayando *la relación entre la lengua y la cultura*:

- Es una forma de comunicarnos con otras culturas y de esta manera tener un mejor desarrollo. (T9-9)
- Es como el código verbal con el que uno se comunica con la gente que se convive y es propio de cada cultura, país, región. Además de relacionar, generar conocimiento e interés por conocer el sentido de las palabras del otro. (T9-62)
- Es parte de la cultura de un país o población, que tiene diferentes símbolos. (T9-130)
- Es parte de la condición humana, una herramienta para establecer una sociedad y que define culturalmente a un grupo de personas. Su función principal es la comunicación. (T9-140)
- Se define por su cultura y sus modismos, es una forma de comunicarse con el otro y poder interactuar y aprender. (T9-217)
- Es una forma de comunicarse entre individuos que ayuda a crecer y enriquecer la cultura de un país. (T9-244)

Es interesante que numerosos alumnos incluyeron en sus definiciones diferentes *funciones* de la lengua. Así, muchos respondientes hacen hincapié en *la función comunicativa* del lenguaje lo que permite interpretar que la perciben como fundamental:

- Es para comunicarnos en una forma sencilla y además precisa. (T9-1)
- Son formas de codificaciones a través de las cuales estamos en comunicación todos los seres humanos siendo ésta su principal función. (T9-24)
- Es un conjunto de símbolos, una simbología que sirve para comunicarnos entre distintos grupos de personas que hay y sirve también para...eh... digamos expresar los nuevos que se encuentran en una parte o en otra región. (G54-7)
- Es una forma de comunicarnos y dependiendo de las personas con las cuales nos queramos comunicar en la forma que vamos a hablar. (G54-6)

- Es un método de agrupación de sonidos, ideas que constituyen palabras las cuales tienen como función principal la comunicación oral. (T9-111)
- La forma en la cual nos podemos comunicar de una forma más fácil y pues de esta manera poder compartir diferentes pensamientos con otras personas. (T9-22)
- Una forma de comunicación que sirve para expresarse de forma verbal, escritura, oral entre una gran cantidad de personas alrededor del mundo. (T9-45)

Si bien numerosos alumnos mencionan sólo la función comunicativa de la lengua, algunos estudiantes distinguen otras más. Así, en las siguientes definiciones se identifica *la función cognitiva*:

- Es una forma de expresar, de compartir conocimiento, de dialogar. (T9-8)
- Es en la forma en la que te caracterizas por la cual te comunicas y expresas tus ideas, su función es brindar lo necesario en escrito, hablado para conocer y expresar. (T9-25)
- Es hablar para comunicarse e intercambiar pensamientos y crear conocimiento. (T9-27)
- Una forma de comunicación y transmisión de conocimiento. (T9-48)
- Es una herramienta para crecer como ser humano, nos abre nuevas puertas para nuevo conocimiento a través de la lengua podemos comunicarnos con otros pueblos y conocer sus creencias, costumbres y realidades sociales. (T9-83)
- Es como el código verbal con el que uno se comunica con la gente que se convive y es propio de cada cultura, país, región. Además de relacionar, generar conocimiento e interés por conocer el sentido de las palabras del otro. (T9-62)

También varios alumnos hablan de *la función emotiva* de la lengua:

- Es la forma en cómo nos comunicamos las personas. Sirve para expresar sentimientos, emociones, necesidades y también es la forma de poder llegar a acuerdos. (T9-122)
- Es una forma de expresar ideas, conocimientos, sentimientos, etc. con palabras o bien de manera escrita. (T9-145)
- Una serie de símbolos, desarrollados por la humanidad para comprenderse entre estos. Necesaria para comunicar expresiones, sentimientos, estados de ánimo, requerimientos, etc. (T9-265)

- Comunicarse es la función primordial. Una lengua es un medio de simbolizar lo que sucede, siente, piensa, anhela un sujeto. En tanto ser social y para comunicarlo lo codifica. (T9-182)

Asimismo, en algunas definiciones elaboradas por los estudiantes se destaca la *función identitaria* de la lengua.

- Es algo que representa a un grupo de personas. (G54-2)
- Permite comunicar mensajes, ideologías, costumbres, anhelos a otras personas. Así como la singularidad y pluralidad de los sujetos. (T9-138)
- Es una forma de comunicación común entre personas de un grupo específico que reúne características similares. Funciones: comunicar, funciona como identidad de algunos grupos. (T9-249)

En lo que se refiere a las expresiones “un grupo”, “personas” y “un grupo de personas” mencionadas en las enunciaciones anteriores, éstas son reemplazadas en otras definiciones por “raza”, “etnia”, “comunidad”, “pueblo”, “país”, “nación”, “lugar”, “localidad”, “región” o “zona geográfica”:

- Es la forma de comunicarse como un idioma de cada país, las funciones: comunicarse a través de nuevos idiomas. (T9-10)
- Su principal función es permitir la comunicación entre los hablantes de una localidad. (T9-54)
- La forma que tienen de comunicarse dentro de una zona geográfica. (T9-17)
- Forma parte de la identidad de una nación, por la cual se diferencia. Sirve para comunicarte con otras personas, conocer sus costumbres y formas de ser. (T9-26)
- Es un tipo de lenguaje en el que podemos identificarnos ya sea como pueblo, raza o el país en el vivimos. Sus funciones son como ya mencioné identificar una nación. (T9-137)
- Es el idioma con el que se comunican y entienden en diversas regiones o zonas. Su función es comunicarte con otras personas. (T9-43)
- Es una forma de comunicación verbal o escrita de un lugar en específico, nos ayuda a comunicarnos con otras personas. (T9-45)
- Es un idioma cuyas funciones son permitir la comunicación entre las personas de la misma comunidad y al mismo tiempo marca diferencia entre una etnia, país o región de otras. (T9-81)

A partir de la función *identitaria*, algunos alumnos tratan de destacar la existencia de varias lenguas cada una de las cuales representaría a sus hablantes específicos:

- Es la forma de comunicarse de los seres humanos con otras personas, por medio de ella nos expresamos y nos entendemos, existen diversas en este mundo. (T9-68)
- Es la manera con la que se comunica una persona con otra para poder entenderse. Es importante conocer el tipo de lenguas que hay por el gran número que existen para poder expandir tu conocimiento y posibilidades tanto sociales como personales, laborales, escolares, etc. (T9-71)
- Es un conjunto de códigos aprendidos por los sujetos que les permiten entenderse, comunicarse y llegar a acuerdo y existe una diversidad de lenguas que varían según la diferencia de culturas y espacios territoriales. (T9-284)

Es importante señalar que algunos estudiantes hablan del creciente papel de los idiomas en el mundo de hoy, inclusive, del rol especial de unos en comparación con otros. En este sentido los informantes recurren a la operación de localización temporal para especificar las características de la clase-objeto. Ejemplos del uso de tal operación son los siguientes:

- Es la forma de comunicación entre las personas y en esta época de globalización juega un papel muy importante. (T9-4)
- Forma de comunicación entre las personas de cada país. Pero éstas pueden ayudar a que la comunicación se extienda a otros países. (T9-92)
- Es el idioma que se habla en un lugar determinado que en ocasiones es adoptado en otros lugares. (T9-133)

Hay que recalcar que entre los enunciados con respecto al concepto de lengua se encuentran (aunque pocos) aquellos que tienen trazos de valorización, en otras palabras, los que se caracterizan por el uso del modo axiológico. Ejemplos de tales enunciaciones son los siguientes:

- Un excelente medio de comunicación que nos permite dar y proporcionar información, recreación, esparcimiento, etc. (T9-173)
- Es para comunicarnos en una forma sencilla y además precisa. (T9-1)
- Es una forma acierta, concreta y fácil de comunicarnos. (T9-74)
- Es una herramienta de suma importancia para poder comunicarnos. (T9-177)

- Una lengua es una herramienta para crecer como ser humano, nos abre nuevas puertas para nuevo conocimiento; a través de la lengua podemos comunicarnos con otros pueblos y conocer sus creencias, costumbres y realidades sociales. (T9-83)
- Funcionan para poder comunicarnos con diferentes personas; creo que mientras más podamos comunicarnos, crecemos y aprendemos más tanto de esta cultura como de otras. (T9-94)
- Es algo útil con la que nos podemos comunicar o expresar. (T9-97)

Lo expuesto más arriba en relación con las definiciones de los estudiantes permite identificar los conceptos centrales a partir de los cuales se construyen las RS en cuestión. Así, los temas de *comunicación, conocimiento, cultura, países*, entre otros, están presentes en numerosas respuestas que se dieron al contestar el cuestionario así como durante las entrevistas y discusiones en grupo.

Orígenes de la lengua inglesa

Otra pregunta relacionada con la dimensión de información de las RS que se les hizo a los participantes en las entrevistas y grupos focales estuvo formulada de la siguiente manera:

¿Qué sabes sobre los orígenes del inglés y la historia de su expansión por el mundo?

En las respuestas se pudo detectar cómo numerosos discursos con respecto a los orígenes y la propagación del inglés en el mundo se estructuran y objetivizan en un esquema figurativo de pensamiento, simple y concreto, formado de imágenes claras e intensas. Por lo que a partir de esto se podría evidenciar cómo un conocimiento especializado se convierte en conocimiento de sentido común.

Cabe señalar que en la mayoría de los testimonios al respecto se puede notar la presencia del locutor gracias al uso de verbos en primera persona del singular. Asimismo, casi en todos los fragmentos se utilizan partículas, palabras y frases negativas para articular las ideas. A continuación se presentan ejemplos de estas características de los enunciados:

- No, no sé mucho de la lengua inglesa, la verdad. (se ríe) Yo digo que el latín es así como que el rey de todo lo que viene después. (E42)
- No. (se ríe) Ni idea. Atrás de EU hay muchas personas de otros lugares que hablaban inglés, pero no sé... (E43)

- De la historia del inglés pues no sé mucho, no sé cómo se haya empezado a hablar. Pero pues que la llegada a América fue por medio de los ingleses que vinieron a colonizar lo que son trece colonias de EU. Pero en sí cómo empezó lo que es el inglés, no sé. (E34)

En numerosos testimonios, como, por ejemplo, en los que vienen a continuación, se puede identificar el uso de las operaciones de composición, en particular, en los casos de repetición de palabras y frases. Se puede afirmar que con ello se está logrando una mayor coherencia del discurso.

- Pues (se ríe) realmente no, no sé nada. No, no, ni idea. No sé. Pues me imagino que pues nos colonizaron tanto, vinieron invadirnos tantos extranjeros que de alguna manera así como el español se quedó aquí por los españoles, igual el inglés se ha pegado de alguno que llegó tal vez. (E31)
- Sé que no de EU, que viene de... sé que viene de Inglaterra y que no... no estoy muy seguro que allá nació como tal el idioma inglés. Pero sí sé que no vino de EU, que son colonos que llegaron de Inglaterra, que han colonizado esos lugares y traían el idioma y por ende... este... es que se habla en ese territorio. (E28)
- Así de lo que viene de Europa, ni idea. Solamente sé que hubo muchos colonos, ingleses y de otros países que llegaron a la costa este a la altura de EU y Canadá y empezaron a poblar esas colonias. Y fue así como llegaron a este continente americano. (se ríe) Bueno, es lo único que sé. (E30)
- Del inglés lo único que conozco que es originario, creo (se ríe)... no, no estoy seguro de... este... de Gran Bretaña (con duda), Inglaterra o esos lugares. Es lo único que sé. ¿Cómo llegó por acá? La conquista, el descubrimiento de América, la conquista de América, la invasión inglesa en todo lo que es territorio norte del continente. (E27)

Otro recurso al que recurren algunos alumnos para construir su discurso de manera más coherente es utilizar sinónimos para resaltar algunas ideas. El siguiente testimonio podría servir de ejemplo:

- Básicamente de la historia del inglés no sé mucho. Eh... No sé mucho. A lo mejor, de lo que sea que son muchos mitos, son muchas historias de lo que se dice en inglés. Pero un... una idea clara, precisa de por qué surgió el inglés, cómo se formó, de dónde viene, cosas así, no, no tengo un dato muy comprensible y... y de lo que sé es que sí, todavía el día de hoy pues el inglés ha estado siempre a la cabeza de todo el mundo, ¿no? (E14)

Cabe mencionar que varias enunciaciones se caracterizan por pausas frecuentes, a veces bastante largas. Esta manera de expresarse aumenta la impresión de que el locutor

tenía dudas acerca del tema en el momento de expresar sus ideas. Por ejemplo:

- Pues así que sepa yo de la historia de... de... del inglés, de eso... no. Pero, por ejemplo, en nuestra historia lo que era una vez, es como EU han logrado abarcar territorios y como... como... este... como nuestros... este... como han tratado de irse expandiendo al mundo de diferentes maneras y... este... y pues como se ha ido permitiendo poco a poco esa expansión, ¿no? ese dominio... este... que luego los... este... nuestros gobernantes y nosotros (que nos limitamos de ver) más allá es también creo que se ha sido, ¿no? Y que más yo creo que la gente que, a lo mejor, no viendo en este sentido, a lo mejor, político también busca... busca otra... otra forma, otro lugar. (E38)

También llaman la atención los testimonios de algunos alumnos en los que se revela el interés previo por el tema y, de ahí, el deseo de compartir sus conocimientos así como dar sus opiniones y argumentos al respecto:

- Llegó a este continente cuando emigraron las gentes de Gran Bretaña para la parte norte del continente - EU - y de allí hacia el sur en el Caribe, más hacia las Guayanas con las conquistas que hubo, ¿no?, de los ingleses de esos territorios. En el caso de América. Lo mismo que pasó con África, ¿no? Y de varios países en África en que se habla inglés también fue por la cuestión de conquista de riquezas y cultura. (E46)
- Yo sé que es una lengua romance como el español, como el portugués, el francés y algunas otras, ¿no? Que era así como que derivado. Pero cuando fue... con el tiempo comenzó expandiéndose, por ejemplo, creo que los EU fue colonia de Inglaterra. Entonces allí cuando se empezó a hablar el inglés. Poco a poco se propagó a Europa y hacia América y en cada país en que dominaba implantaba su idioma. Y dentro de algún tiempo EU no tuvo ni gran crecimiento económico ni nada, era como otro país cualquiera, y hubo la guerra. Pero cuando ya estaba como así como otros países, poco a poco a empezó a crecer y se convirtió en un país hegemónico. Entonces como que el inglés fue la lengua dominante, un idioma así como que de más importancia por la posición que tiene el país que es los EU. (E21)

Un aspecto importante de este último fragmento es que puede servir de ejemplo de la utilización de todas las operaciones discursivas identificadas por Grize (1982: 221-240):

- *Las operaciones constitutivas* permiten anclar la clase-objeto. Por ejemplo, el objeto anclado de primer rango en el discurso E21 es "una lengua". Luego se introducen sus características: "romance", "derivado". Asimismo, este objeto se especifica: "con el alemán tiene cierta similitud pero también con el español", "es la misma raíz", y se determina por medio de varios predicados: "comenzó expandiéndose", "se empezó a hablar", "se propagó".

- *Las operaciones de apropiación* convierten, por ejemplo, las determinaciones del objeto del discurso en irrefutables: "considero que si fuera China, el chino se expandiría", "siento que por eso que se propagó".
- *Las operaciones de composición* proporcionan una mayor coherencia al discurso anterior, en particular, gracias a las repeticiones: "era como otro país cualquiera" – "estaba como así como otros países"; "un país hegemónico" – "una potencia muy importante"; "la lengua dominante" – "un idioma así como que de más importancia".
- *Las operaciones de localización temporal y espacial* indican, por ejemplo, la presencia del locutor en el discurso (E21): "yo sé", "considero", etcétera. Asimismo, estas operaciones sitúan el objeto del discurso – la lengua – en el espacio y el tiempo: "allí", "en cada país", "desde algún tiempo", "ahora", etcétera.
- Finalmente, a través de *las operaciones de proyección valorativa* se confieren ciertos valores a diferentes clases-objeto ancladas en dicho discurso: "un idioma así como que de más importancia", "como otro país cualquiera", "muy importante", etcétera.

Variantes del inglés

Otra pregunta de las que se utilizaron para identificar los conocimientos que tienen acerca del inglés se elaboró a raíz de las dudas expresadas por los alumnos acerca de ciertas diferencias lingüísticas entre el inglés británico y norteamericano en el caso de la comprensión de textos. Por tanto, se les preguntó a los estudiantes lo siguiente:

¿Qué sabes de las variantes de la lengua inglesa?

Muchos alumnos reconocen que están poco informados al respecto. En consecuencia, en sus discursos abundan en palabras y frases que expresan incertidumbre o falta de conocimiento:

- Sé que hay diferentes tipos de inglés, pero tampoco (se ríe), tampoco sé mucho de ellos. Inglés... Hay inglés norteamericano, inglés... oh, híjole. (E16)
- Que es británico, de los EUA y... ay, no me acuerdo cuáles otras. Pero sí, hay variantes. (E18a)
- No sé mucho, pero apenas he escuchado que hay un inglés que es muy difícil que creo que se habla en Inglaterra. Es la única variante que sé y no, de allá no, no, no. (se ríe) Es la única. Pues la única que he estudiado que es ésta. Porque realmente no podría decir mucho porque no conozco mucho. Pues ésta que estudio. (E22)

Tanto los testimonios de arriba como algunos más se caracterizan por el involucramiento del locutor en su discurso. Los siguientes testimonios sirven de ejemplo de tal observación:

- Yo creo que uno es más fluido que otro. El inglés de... Inglaterra. Me parece que es más fluido. Este es como que... es que no entiendo por qué lo ponen... para leerlo, a veces hay que leerlo como al revés. Tiene uno que leerlo así, y ya al ver la palabra, uno dice: ah, sí, es de acá. Y es así como si uno como si fuera en español. Ya lo comprendo, ¿no? (se ríe). Ya sí lo entiendo. (E23)
- Solamente sé de la inglesa y de la americana. En inglesa hay... son como más... no sé cómo dicen... no cortan las palabras. Y en la americana sí lo hacen, las como comprimen, no sé, contraen. Y me gusta más la inglesa porque me facilita para el entendimiento al escucharlo. Y la americana me cuesta mucho trabajo porque me enreda. Y ya. (se ríe) (E30)

En algunos testimonios llama la atención la presencia de muchas pausas que resaltan las dudas de los locutores en el momento de expresar sus ideas sobre el tema en cuestión. A continuación se presentan algunos ejemplos:

- Bueno, lo que sé es también hay el inglés... este... británico, ese que... bueno, digo que aparte hay. Y me gusta ese porque es más... este... como la pronunciación es diferente, se escucha distinta. Se escucha más... este... como más interesante, al escuchar hablar una persona así. (E17)
- Hay variantes o sea hay inglés... este... es el inglés americano, norteamericano lo llaman. Hay inglés... del los ingleses, ¿no? Es que no sé, creo que hay dos variedades. No sé si hay más, me imagino que debe ser variedades como del español. Pero yo creo que... para mi gusto creo que son dos. (E23)
- Pues de las variantes sé que en algunos el acento es... bueno, el acento es diferente. También... este... hay como dos tipos de... este... de hablarlo... sí, de hablarlo, que es le británico y el americano. Que uno es más... este... más como informal que el otro. Creo que informal es el americano. (E36)

Ahora bien, algunos alumnos comentan que no distinguen las variantes del inglés:

- A: Que sé muy poco, muy poco. El inglés es como... sé que hay muchas... este... como...
P: ¿Variantes?
A: Ajá, variantes, pero no sé identificarlas, no sé nada. (E43)⁷¹

⁷¹ De aquí en adelante en los diálogos se utilizan las siguientes abreviaturas: las letras A y B corresponden a locutores mientras que la P al entrevistador o el moderador de la discusión grupal.

- Pues sé que hay inglés británico y el inglés americano y hasta allí. No sé cuál es la diferencia. (E15)
- La verdad, yo no he notado diferencias en ninguna de las dos. A mí, cuando las leo las siento iguales. Entonces no. Yo creo que sería más de escucharlos para darme cuenta si cambian algo porque no, no sé. La verdad, a mí el inglés de cualquier país se me hace el mismo. (E19)

Los estudiantes que tienen ciertos conocimientos sobre las variantes de la lengua inglesa, mencionan, a su vez, varios criterios para diferenciar, en particular, el inglés británico y el inglés norteamericano:

- ***el acento***

- Pues sé que... eh... es como nosotros aquí en México hablamos un cierto español y en España otro con diferente pronunciación. (E19)
- Pues que sé que no se pronuncia igual en EU que en Inglaterra. La pronunciación es muy distinta. (E34)
- Lo único que sé es el tipo de pronunciación y el acento que se le den. Por lo que conozco que es, ya lo mencioné, muy poquito, sé que hay diferencias entre la lengua que se habla en Inglaterra y la que se habla en EU, la que se habla en Canadá. Pero por lo que sé, yo digo que nada más son cuestiones de pronunciación y acento que le de la gente de esos países. (E14)
- Yo la escuchado, por ejemplo... que algunas películas... yo he escuchado como diferentes acentos en comparación con... este... Inglaterra o con... este... Canadá también. Sí, he notado como que cierta forma de pronunciar. (G49-3)

- ***la gramática***

- Me gusta más el inglés británico en cuanto a la gramática porque es uno como que más propio, pero es más fácil de hablar el inglés americano, o sea, tiene muchos modismos. (E31)

- ***el vocabulario***

- Hay algunas palabras que cambian como... Yo he escuchado algunas palabras, no tanto las variantes, pero las palabras que se identifican con Inglaterra, tal vez, son diferentes de las de EU. (¿??)
- Yo lo único que conozco es el británico que es que algunas palabras cambian o tiene diferentes significados. Lo único que sé. (E27)

Es interesante el hecho de que algunos alumnos, al exponer sus ideas, se apoyan en la información que les ha sido transmitida por otros. Por ejemplo:

- Yo sé que por mis amigos que hablan esta lengua, me dicen que es diferente. (E19)
- P: ¿Se habla el mismo inglés en el mundo?
A: Sé que no. Sé que hay diversos tipos de inglés. Incluso, usted en el cuestionario nos puso inglés británico, la comparación del inglés con el inglés... ¿qué?
P: Inglés americano.
A: Y, realmente, yo sabía que los ingleses hablaban el mismo idioma. Pero después de la pregunta me quedé así como que... no me acuerdo ni qué conteste allí, pero no era muy sincera. Pero le pregunté a una vecina: ¿Qué diferencia hay?, ¿no? De hecho, no sé muy bien las... Sé que son diferentes, pero bien las diferencias, no. Me empezaron a explicar que unas palabras se pronuncian diferentes... Pero sé que no es lo mismo. (E21)
- Y por la película que nos pasaste, creo que son las variantes de la lengua. Y nunca he visitado, ni por lo menos cerca de allí, de que sea EU, nunca he estado. No, no... Que te dijera: *lo hablan así*, no. Nada más en las películas que lo hablan como tantito en español y tantito en inglés y así, ¿no? Pero no. (E38)
- Pues por lo que he escuchado, no es que me gusta, por lo que he escuchado que el británico es el que está mejor pronunciado o algo así. Los pongo igual porque en sí no sé cuál es la diferencia. (E51)

El rol del inglés a nivel internacional

Hay que señalar que al hablar de las razones por las que estaban estudiando inglés, numerosos encuestados así como varios de los participantes de las entrevistas y discusiones grupales resaltaron el lugar especial que esta lengua ocupa en el mundo actual.

En este sentido, llama la atención el testimonio EC-34 cuyo locutor trata de resumir la idea del predominio actual del inglés en la vida internacional en comparación con otras lenguas de la siguiente manera: "Dado el grado de globalización en el que nos encontramos en la actualidad, quien no tenga la habilidad de entenderlo no podrá tener las mismas oportunidades de alguien que sí."

En este sentido varios alumnos valoran el idioma inglés a partir de la noción de *importancia*:

- Tiene mucha importancia. Es una lengua universal. Porque si puedes hablar inglés, te puedes desenvolver en cualquier lugar del mundo por lo regular. Yo creo que hablar y pues sí poder vivir en algún lugar del mundo por facilidad. Es muy... muy importante, muy importante porque no... quien lo habla, es una persona que está preparada y si ese idioma no es su lengua de origen, sí es una persona que está preparada. (E23)

- Yo siento que es mucha la importancia que se tiene en la mayoría de los países porque es una lengua que la pueda entender mucha gente aunque no sea su lengua natal. Y es más fácil encontrar a... en otro país a una persona que no sea de ahí, pero sepa hablar inglés. Entonces si tú no sabes inglés, ya se puede comunicar. Siento que por esa razón es muy importante. (E19)
- Yo creo que... eh... la persona que ahorita no entiende, no sabe inglés, es como no supiera leer porque, le digo, a veces así me siento porque hay mucha... mucha gente que ya lo... lo domina, y sí, sí me gustaría. Creo que es muy importante. (E16)
- Pues yo digo que sí, es muy importante porque es... yo siento que es como dominante, como que quien no lo sabe, yo siento que sí es como que... es una oportunidad menos, no sé. Ya lo vemos muy familiar, ¿no? Y las palabras las vemos en inglés, además. Pero como que... yo digo que sí, es importante porque domina. (E21)

Asimismo, se le da al inglés la valoración de ser *básico* para la comunicación mundial.

- Básico. Sí, es básico porque pues en cualquier lugar... si vamos a un museo, está en inglés y español, si vamos a... viajamos a un lugar pues hablan... por ejemplo, en Cancún hablan inglés. O sea... Entonces a cualquier lugar que vayamos, surge la necesidad de conocer el idioma inglés porque es como que el idioma de mayor demanda en todos países, ¿no? Entonces es básico porque si voy a EU, pues por lo menor tengo que aprender. (G33-1)
- Y, bueno, para mí es importante porque a donde quiera que viajes al mundo... eh... el inglés es como la base para poder entenderse con las demás personas. (G35-2)
- Nosotros por la necesidad tenemos que explorar, conocer algo exterior porque si no, nos estaríamos atrasando a nosotros mismos, saldríamos como una pequeña tribu. Entonces eso ya no es si no es relacionarnos entre naciones, entre pueblos. Y el inglés es básico. (G35-3)
- Es básico. Creo que ahora en la actualidad debe ser básico. [...] Es importante, porque es una lengua más común, ¿no? Es algo que se habla, es como que más común entre todos los países. (E9)

En la gran mayoría de fragmentos el rol del inglés se relaciona con *la necesidad* de poder manejarla para participar en la comunicación internacional.

- Bueno, para mí el inglés es una lengua necesaria porque yo lo considero como universal. (G49-5)

Algunos alumnos le atribuyen a esta lengua el rol de mediador de *las innovaciones tecnológicas*.

- Cuando pronuncias la palabra "inglés" yo lo relacionaba con EU, con los gringos. Eso es de inmediato lo primero que se hace, ¿no? O sea ya la engloban la lengua como fundadora. (G32-5)
- El inglés nada más es idioma intermediario entre los países porque los japoneses tienen una tecnología también en... sí, pero quieren propagarlo en todo el mundo, pues se acercan igual con ese idioma, con inglés, se pueden comunicar con potencias como EU y más. O sea ya nosotros hablando inglés, podemos también tener acceso a las tecnologías. (G55-3)

Numerosos alumnos relacionan el idioma inglés con los procesos de *globalización e internacionalización*.

- El inglés es una lengua que es casi internacional o sea aquí y en todos lados se utiliza el inglés. (E39)
- Es debido a que en la época en la que actualmente vivimos el idioma inglés ha sido el más globalizado dentro de todas las culturas. (T9-24)

Finalmente, varios alumnos consideran que el inglés es la *lengua más utilizada* en el mundo contemporáneo.

- Yo creo que el inglés es indispensable, es la lengua universal. Hablan más mandarín porque es cierto pero sólo porque hay más chinos, pero tú te vas a ese país y todos hablan inglés y no mandarín. (G53-9)
- Pues ya es una lengua pública, ya en todos lados la hablan, en cualquier lado, en cualquier país que estés. Entonces como que es más fácil a que tú aprendas cada idioma de cada país. (G53-3)
- Yo creo que es la lengua más hablada en todo el mundo y en más países cada vez más. O sea el primer lugar. (E23)
- Es muy necesario, se me hace importante, sí, muy importante aprender el inglés porque es el idioma que más se maneja en casi todos los países. (E8)
- Pues ahora es el principal idioma, ¿no? El dólar también. Entonces si el dólar es la moneda mundial, pues, obviamente, su idioma también lo va siendo. (E46)

A partir de innumerables enunciaciones se pueden identificar varios campos de la vida internacional donde, en opinión de los alumnos, la lengua inglesa juega un papel especial. Al respecto, hay que subrayar que los informantes sustentan su argumentación en diferentes ejemplos para dar a sus testimonios una mayor credibilidad.

Así, entre tales campos de uso internacional del inglés se distinguen, según los estudiantes, los siguientes:

- **profesional**

- Yo siento que en lo profesional es como que está más... más latente porque por lo mismo del trabajo una persona que vaya a solicitar visitar y que la quieren mandar a tal país y que lo sepa hablar. Por ejemplo, en Europa es... es... se habla inglés, los niños aparte de su idioma natal también hablan inglés. Profesionalmente es que pienso que tiene como que tiene más relevancia. (E42)

- **comunicación e información**

- Pues es una lengua ya universal, ya... básicamente hablar... este... tu lengua natal o sea tu lengua de tu país y más aparte la... el inglés porque ya toda la información que se maneja en Internet, todo eso es... este... en inglés. (E17)
- En la televisión... eh... cine, ¿no?... eh... la prensa o sea, por ejemplo, cuando algo pasa a nivel mundial... este... las primeras notas son en inglés. (G33-6)

- **ciencia y tecnología**

- En el campo de la tecnología y la ciencia... eh... si nos vamos a los datos estadísticos, vemos que más de la mitad... este... de todo lo que tiene que ver con términos científicos y tecnológicos se... está, digamos, en el idioma que es el inglés. De hecho, son los anglosajones y norteamericanos que más, digamos, desarrollan nuevas medicinas, nuevos... este... nuevos inventos. (G26-7)
- Como vemos en la enfermería, la mayoría de las publicaciones, la tecnología que utilizan para la enfermería básicamente todo se ha hecho en el extranjero. La misma forma de operarlas viene en inglés y obviamente en el campo de enfermería tanto lo científico como lo tecnológico está totalmente invadido por el inglés. Así que, es igual, como todos ya han dicho, pues es una necesidad aprender inglés para todas las carreras. (G26-1)

- **economía y negocios**

- Yo creo, económicamente. Porque dicen que de la economía parte todo o sea de la economía de cada parte todo. Entonces es lo que mueve al mundo, ahorita más que nada disputas petroleras y todo esto. (E23)
- Dentro de lo económico, como yo trabajo en el centro, como un negocio de oro y cosas así, tengo algún interés que externo, cosas de forma externa, algún líquido o ácidos que se procesan serían para hacer negocios.(E27)

- **política**

- Lo primordial para comunicarnos entre todos, para negocios... este... trabajo... este... cultura, incluso política, para todo. (E12)

- **cultura**

- Un ejemplo pues podría ser la música de hoy que el inglés... hasta otras bandas mexicanas o bandas que hablan otro idioma, están haciendo música en inglés. Y como que... como que pega más música en inglés. (E11)
- Más de 50% de las carteleras que vemos son películas de habla inglesa. También la música... la música. Los libros que están... hm... como... eh... por ejemplo, los libros de Harry Potter son primeros sacados y tienen mejores versiones en cuanto a la edición y a los pastados en inglés. (E34)

Razones de la expansión del inglés en el mundo

Tanto en las entrevistas como en los grupos focales uno de los temas que surgió fue el de la propagación del inglés en el mundo. Por ello, en este apartado se presentan algunas de las razones por las que, de acuerdo con los alumnos, el inglés ha llegado a jugar un papel especial tanto a nivel nacional como internacional. Esto se presenta en este capítulo dado que las razones que proporcionan tienen que ver con la información que poseen los alumnos acerca del objeto de la representación.

Entre las razones de la expansión internacional del idioma inglés, numerosos estudiantes mencionan *la globalización*.

- Antes no... no era tan... tan la necesidad de hablar inglés. Ahora ya con, por ejemplo, con toda la globalización que se ha dado en el mundo, las aperturas a un nuevo mercado si vemos... este... pues se está unificando, ¿no? o sea todas las naciones se están unificando. Entonces la misma globalización como que está unificando la necesidad de unificar una lengua para... pues, para entender, llegar a un consenso. Yo creo eso, eso da la universalización. (G26-2)
- A mí también me motiva aprender inglés porque, digo, a partir de la globalización. Yo creo que el concepto clave aquí es la globalización. Ya no sólo es intercambio comercial, sino es intercambio cultural... eh... intercambio financiero. Las transacciones financieras ya no se hacen nada más internamente en los países o sea se hacen vía electrónica, y quizás utilizan la herramienta de este idioma inglés, ¿no? para poder hacer esas transacciones. (G25-7)

Asimismo, la mayoría de participantes del estudio relacionan la propagación del inglés con *la Influencia económica, cultural, científico-tecnológica, política y militar de los Estados Unidos*.

- Yo creo que... bueno, tiene mucho que ver porque por lo que representa EU en muchos países... este...del mundo. Entonces yo creo que eso influye mucho en que se está haciendo que el inglés es la lengua más... este... sí, la que todo el mundo

debería de conocer. Es que es todo un rollo político, ¿no?, de que se empieza a destacarse en la tecnología, en cosas así cuando empieza entonces a... a tomar forma que sea la lengua de ellos importante para otros países. (E17)

- Yo creo que mucho tiene que ver la influencia de lo que es EU. Es un país muy, muy poderoso y... bueno, por todo lo que sale desarrollando en él, pues igual nos han impuesto su... su... su lengua. Yo creo que esa es la razón más que nada como por mercadotecnia o como por... no sé... pues sí más... algo así como mercadotecnia, yo creo tiene mucho que ver. (E16)
- Bueno, pues porque, para empezar, los EU es una de las primeras potencias, ¿no? Y al... obviamente, al ser una de las potencias más fuertes aparte de los chinos es... este... imponen sus... están imponiendo sus tradiciones como su cultura en muchos países. (E23)

También cabe mencionar la opinión de los alumnos quienes toman en consideración *la influencia de otros países anglófonos económicamente desarrollados* en el proceso de expansión del inglés a nivel internacional.

- Todos que hablan inglés son así como potencias. Como Inglaterra, como Canadá, como EU pues tienen así como más poder, más dinero, más desarrollo. Entonces me imagino que es por esa razón. (E20)

Además, se hace una suposición de que *el inglés es más fácil de aprender* en comparación con otros idiomas y se considera que, por tanto, se ha vuelto muy utilizado en el mundo:

- También es una de las preguntas que yo me he hecho: "¿Por qué para todo es el inglés? ¿Por qué no otro idioma?" Porque también hay francés o alemán. Puede ser que a nivel mundial la vean como una lengua rica o una lengua fácil... fácil de entender. (E47)

Sin embargo, el informante E27 pone en duda el hecho de que el inglés sea más fácil de aprender que otros idiomas:

- Dicen que es la lengua más... dicen que es la lengua más fácil. (se ríe) No sabría decirle si es verdad definitiva. (E27)

Con relación a lo expuesto sobre la expansión del inglés por el mundo, cabe señalar que varios alumnos manifiestan su resistencia a este proceso. Estos informantes expresan sus opiniones utilizando diferentes valoraciones de carácter negativo.

Los siguientes fragmentos pueden servir de ejemplo de tales juicios de valor:

- Pienso que gracias a la globalización del inglés se pierden muchos de nuestros dialectos, como el náhuatl. (T8-135)
- Yo creo que sí, es algo que se impone. El inglés se impone a partir del cine, de la música y todo. (G33-4)
- Se ha convertido en una lengua muy abarcante (a veces exagerada) y hay otras lenguas extranjeras y nativas aquí en México (aparte del español). (EC-190)
- Me parece una imposición y una forma de dominio de un país de primer mundo sobre países tercermundistas como el nuestro. (EC-124)

El rol del inglés en el mundo del futuro

El tema del rol que jugará el inglés en el mundo constituyó otro de los focos de la reflexión sobre la lengua inglesa. En este sentido, numerosos alumnos afirman que la posición de esta lengua dependía de la situación política y económica internacional. Los siguientes informantes hablan al respecto:

- Yo digo que el inglés lo veo más por parte de los EU que lo dominan más. Por su importancia. Pero así como van las cosas, como ha pasado en estos últimos días, pues EU está perdiendo gran parte de lo que lo distingue, ¿no? Entonces está tanto en competencia con los países asiáticos. Entonces yo siento que como lo decía el idioma chino ya está volviéndose importante y todo este aspecto que yo... yo siento que en un tiempo y a futuro sí, puede ser no, puede ser no superado así, pero sí puede ser ya más competente con otros idiomas. Ya no va a ser tanto el inglés, el inglés, toda la vida el inglés, no. Yo siento que sí va a haber algún como que freno un poquito. (E20)
- Yo creo que va a dominar porque hay muchas tendencias. Entonces las tendencias es de que año con año hay más personas que hablan inglés, más países se adolarizan (se ríe) que también es algo importante, ¿no? por... por nada más por lo que es EU... Cada vez hacen más acuerdos con los EU. Entonces es como una necesidad de todos los países. Yo creo que las tendencias de lo que es el inglés y verlas, compararlas con las tendencias de otra lengua. Y yo no veo que otra lengua tenga las mismas tendencias que la estadounidense. Que no es estadounidense sino la lengua inglesa. Yo creo que así va a seguir en aumento. Va a llegar un momento que todo a va a estar en inglés, no que todos hablan el inglés tal vez, pero ya que toda la información va a estar en inglés. (E22)
- ¿De qué depende que la inglesa siga en este mundo? Pues de los países grandes, más... sobre todo, los EU. Mientras él siga hasta arriba como potencia, su lengua va a seguir prevaleciendo. El inglés va a prevalecer por siempre, yo creo. Me acuerdo cuando yo era niño siempre era el inglés de EU, EU es una potencia. Es el dólar, dólar, EU, inglés. Me acuerdo. Sí. (E23)

Si bien los informantes anteriores destacan el lugar predominante del inglés en el futuro en comparación con otras lenguas, el siguiente locutor E42 habla de la futura importancia equitativa de varias lenguas:

- A: Yo siento que... que va a seguir progresando. Pero no va a ser así como que el inglés solamente. Siento que también van a ir progresando otras lenguas, por ejemplo, el chino, japonés. Entonces no es que lo vayan a dejarlo de un lado, sino que igual empieza a cobrar mayor... otros idiomas empiezan a cobrar una mayor importancia que el inglés.

P: *¿Finalmente otros idiomas se volverán más importantes que el inglés?*

A: No más importantes sino como que equitativos. (E42)

En relación con lo expuesto en la parte del análisis dedicada a la dimensión de la información, se debe comentar que los datos de los que disponen los alumnos sobre el inglés son bastante variados. Por un lado, los alumnos hablan de los conceptos y procesos relacionados con la lengua inglesa basándose en datos transmitidos por otros. Por otro lado, se expresan a partir de sus propias creencias y conjeturas. Aparte de compartir sus conocimientos y creencias sobre el lugar del inglés como una de las lenguas más utilizadas en el mundo de hoy, también argumentan mediante las explicaciones y opiniones en torno a la situación de esta lengua a nivel mundial. Así, se puede afirmar que toda la información que manejan los alumnos con respecto al inglés aporta a la construcción de sus RS.

LA DIMENSIÓN DE LA ACTITUD

Cuando los estudiantes se enfrentan a los fenómenos relacionados con un idioma extranjero, en particular, el inglés, pueden reaccionar hacia ellos a partir de expresar una valoración que les atribuya connotaciones positivas y negativas sustentadas en los conocimientos previos, en diferentes actividades practicadas en la vida cotidiana así como en las características individuales de los alumnos. Una de las manifestaciones de tales juicios de valor es la *actitud*. Este concepto se originó en el ámbito de la psicología social, es decir, en la disciplina que tiene por objeto entender y explicar el modo en que los pensamientos, sentimientos, comportamientos, etcétera de las personas son influidas por el contexto social (Allport, 1968).

Existen numerosas definiciones de actitud; entre ellas una de las más conocidas fue propuesta por Ajzen (1988: 4) quien la describe como una "disposición a responder favorable o desfavorablemente a un objeto, persona, institución o evento".

Baron y Byrne (1998) afirman que aunque los rasgos de tipo hereditario (por ejemplo, la introversión y la extraversión) son importantes para el origen de las actitudes, las últimas, mayormente, resultan de la influencia tanto de varios agentes sociales, entre los cuales se destacan parientes, familiares, educadores, amigos, compañeros, como de medios masivos de comunicación. También, como lo sostiene McGuire (1999), la experiencia personal juega un papel importante en la formación de las actitudes.

En los estudios sobre las lenguas, especialmente en la sociolingüística y la enseñanza/ aprendizaje de idiomas, se habla a menudo de las actitudes lingüísticas que se entienden como:

Actitudes que los hablantes de diferentes lenguas o de variedades lingüísticas diferentes tienen respecto a las lenguas ajenas o a su propia lengua. La expresión de sentimientos positivos o negativos a una lengua puede reflejar impresiones sobre la dificultad o la simplicidad lingüística, la facilidad o dificultad del aprendizaje, el grado de importancia, elegancia, estatus social, etc. Las actitudes respecto a una lengua también pueden reflejar lo que las personas piensan de los hablantes de esa lengua (Richards *et al.*, 1997: 6).

Las consideraciones expuestas en la definición de arriba han servido de base conceptual para acercarse a las actitudes de los alumnos de la UAM-Xochimilco hacia el inglés. Esta dimensión de la representación se examinó a partir de la información incluida en

las respuestas de los estudiantes a los cuestionarios y las preguntas de las entrevistas así como en las discusiones en grupo.

En lo referente a los cuestionarios, en particular, se analizó el material obtenido a través de las preguntas abiertas. Todos estos datos se sometieron a un análisis cualitativo, a saber, el análisis del discurso. A partir de este análisis se ha podido identificar varios temas alrededor de los cuales los participantes del presente estudio articularon su discurso. Si bien se han identificado estos temas, se puede afirmar que todos ellos están relacionados con el tópico central que se denominaría como el *aprendizaje del inglés*. Así que, el material empírico ha aportado a la idea sobre el rol fundamental del aprendizaje en la construcción de las actitudes estudiantiles hacia el idioma inglés.

Una de las razones por las que se puede explicar la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras en la formación de las actitudes hacia ellas es la naturaleza misma de dicho fenómeno. Como afirma Gardner, los "idiomas son distintos a cualquier otra materia que se enseña en el aula en el sentido de que implican la adquisición de destrezas y pautas de conducta que son características de otra comunidad" (1985: 146).

Las investigaciones realizadas en el campo de los idiomas han permitido identificar una característica distintiva del aprendizaje de lenguas extranjeras en comparación con el de lenguas maternas que consiste en la disparidad en los niveles de aprendizaje logrados. Los lingüistas han propuesto varias explicaciones al respecto. Skehan (1989), por ejemplo, habla de las *diferencias individuales* que se refieren a distintos rasgos de la persona (algunos son mutables y otros no; asimismo, unos están presentes de manera aislada y otros en forma de una interacción) que influyen en el conocimiento final de la lengua meta. Opler y Gjerlow (1999) precisan que ciertas de estas características tienen que ver con el grado de especialización hemisférica relacionada con las funciones lingüísticas de distintas áreas cerebrales.

Entre otras influencias en la obtención de diferentes resultados del aprendizaje se pueden mencionar la aptitud, o sea, la habilidad para asimilar material lingüístico descontextualizado y procesar la lengua con eficacia a nivel morfosintáctico y fonológico (Carroll, 1991); estilos de aprendizaje que corresponden a la distinción entre los alumnos analíticos, es decir, capaces de procesar la lengua según sus rasgos discretos y los sintéticos que prestan mayor atención a las propiedades lingüísticas significativas (Reid, 1987); estrategias de aprendizaje que son mecanismos conscientes e inconscientes

empleados por los alumnos para adquirir y utilizar la lengua; la edad; varios rasgos de la personalidad; creencias, actitudes y la motivación del aprendiente.

Entre las explicaciones del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras destaca el *modelo socioeducativo* de Gardner (1985) en que se trata de las creencias culturales del alumno, sus actitudes hacia la situación de aprendizaje, su capacidad integradora y su motivación. Se debe señalar, que la noción esencial de este modelo es *la motivación* definida como: "el grado de trabajar o esforzarse por parte del individuo para aprender la lengua gracias al deseo de hacerlo y a la satisfacción experimentada en esta actividad" (Gardner, 1985: 10).

Es necesario recalcar que en las últimas décadas varios investigadores (Dörnyei, 1994, Oxford, 1993, entre otros) han trabajado sobre la incorporación del enfoque cognitivo en el modelo socioeducativo de Gardner. Así, Dörnyei (1994) resalta el carácter multidimensional de la motivación que está afectado por diferentes factores situacionales; por tanto, se propone estudiar la motivación hacia las lenguas extranjeras de acuerdo con tres niveles:

1. El *nivel del lenguaje* que comprende diferentes orientaciones y motivos referidos a la lengua meta, entre ellos la cultura y la comunidad así como la utilidad de este idioma. Estos factores influyen en los objetivos que se planteen los estudiantes y en las elecciones que hagan.
2. El *nivel del alumno* que corresponde a las características individuales de la persona involucradas en el aprendizaje. Entre estos rasgos se encuentran la necesidad de logro y la seguridad en sí mismo.
3. Finalmente, el *nivel de la situación* que incluye los componentes como el curso, el profesor y la dinámica del grupo (1994: 280).

Como se puede observar con base en estos tres niveles, el enfoque cognitivo de Dörnyei (1994) está centrado en los individuos que toman decisiones con respecto a sus acciones.

Williams y Burden (1999), que también parten de la premisa de que cada individuo está motivado de manera distinta, han desarrollado una propuesta motivacional dentro de la perspectiva del constructivismo social. Estos investigadores afirman que "[las] personas dan un sentido propio a las influencias externas que las rodean, actúan según su predisposición

interna y utilizan sus atributos personales de forma singular" (1999: 127). Los autores señalan que todos estos factores, tanto externos como internos, siempre interactúan de manera dinámica. Entre los factores *internos*, Williams y Burden distinguen los siguientes:

1) *interés intrínseco en la actividad:*

- la activación de la curiosidad y el grado óptimo de desafío que entra en la zona de desarrollo potencial;

2) *valor percibido de la actividad:*

- relevancia personal,
- valor previsto de los resultados,
- valor intrínseco atribuido a la actividad;

3) *sentimiento relacionado con el rol de agente:*

- locus de causalidad que se refiere a si las personas se ven a sí mismas o a otras personas como las causas de sus acciones,
- locus de control respecto al proceso y a los resultados que implica la percepción del alumno del control posterior de sus acciones por parte de otros,
- habilidad para establecer metas apropiadas;

4) *dominio:*

- sentimientos de competencia,
- conciencia de desarrollo de la destreza y la competencia en un área escogida,
- autoeficacia para el aprendizaje que concierne a las creencias de los alumnos respecto a las capacidades que poseen para aplicar con eficacia los conocimientos y las destrezas que ya poseen y con ello aprender nuevas estrategias cognitivas;

5) *autoconcepto:*

- conciencia realista de los puntos fuertes y débiles de la persona con respecto a las destrezas requeridas,
- definiciones personales y juicios de éxito y fracaso,
- preocupación de autovalía que implica, según Williams y Burden (1999: 138), que los alumnos pueden pensar que su fracaso significará poca habilidad y, por consiguiente, tienden a evitar hacer un gran esfuerzo en tareas consideradas como amenazantes para su ego,

- indefensión aprendida referida a los casos cuando los individuos sienten que les falta tanto control sobre lo que les sucede que, a consecuencia, pierden toda motivación para aprender la lengua;

6) *actitudes:*

- hacia el aprendizaje de idiomas en general,
- hacia la lengua meta,
- hacia la comunidad y la cultura de la lengua meta;

7) *otros estados afectivos:*

- seguridad,
- ansiedad, temor;

8) *edad y estado evolutivos;*

9) *género* (1999: 146).

Por otro lado, las influencias externas en la motivación para el aprendizaje poseen diferentes características de tipo social y contextual ya que "comprenden el conjunto de la cultura, el contexto y la situación social así como otras personas relevantes y las interacciones individuales con estas personas" (Williams y Burden, 1999: 128). Entre los factores *externos* destacan:

1) *otras personas significativas:*

- los padres,
- los profesores,
- los compañeros;

2) *el carácter de la interacción con otras personas significativas:*

- las experiencias de aprendizaje mediado,
- el carácter y la cantidad de la retroalimentación,
- las recompensas,
- el carácter y la cantidad de elogios adecuados,
- los castigos y las sanciones;

3) *el entorno del aprendizaje:*

- comodidad,
- recursos,
- el momento del día, de la semana, del año,
- el tamaño de la clase y del centro escolar,

- el ideario de la clase y del centro;

4) *el contexto más amplio:*

- el tejido familiar,
- el sistema educativo local,
- los intereses en conflicto,
- las normas culturales,
- las expectativas y las actitudes sociales (Williams y Burden, 1999: 147).

De acuerdo con los factores internos y externos identificados, Williams y Burden definen la motivación como: “un estado de activación cognitiva y emocional que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un período de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas” (1999: 128).

En el área de lenguas extranjeras a menudo se habla de una estrecha relación entre las actitudes y la motivación. Así, Gardner *et al.* afirman que “las actitudes hacia la lengua son causantes de la motivación”, la motivación, a su vez, “causa la autoconfianza y el aprendizaje de estrategias”; finalmente, “la motivación, la aptitud y el uso de estrategias causan el aprendizaje” (1997: 353).

La visión de Gardner y sus colaboradores sobre las actitudes como causantes de la motivación, por un lado, y las nociones de Williams y Burden relacionadas con los factores internos y externos influyentes en la motivación, por otro lado, han permitido estudiar las actitudes de los alumnos universitarios de la presente investigación. A continuación se presenta el análisis de las actitudes de los estudiantes en función de diferentes temas y conceptos que subyacen en la construcción de las RS del inglés.

Estas categorías y subcategorías se presentan en el siguiente cuadro.

Tabla 19. Temas y conceptos relacionados con las actitudes hacia el inglés

TEMAS		Subtemas
Razones para estudiar inglés	Motivación instrumental	<i>Requisito de idioma para titularse</i>
		<i>Leer literatura especializada</i>
		<i>Hacer estudios en el extranjero</i>
		<i>Crecer a nivel personal y académico</i>
		<i>Conseguir un empleo mejor pagado</i>

Razones para estudiar inglés	Motivación integradora	<i>Gusto propio por el inglés</i>	
		<i>Comunicarse con personas extranjeras</i>	
		<i>Conocer culturas extranjeras</i>	
		<i>Viajar a otros países</i>	
		<i>Entender películas, programas de televisión y canciones en inglés</i>	
		<i>Leer literatura de todo tipo en inglés</i>	
Personas que han motivado a los alumnos a aprender inglés		<i>Padres y familiares</i>	
		<i>Amigos y compañeros</i>	
		<i>Maestros</i>	
		<i>Automotivación</i>	
Experiencias del aprendizaje del inglés antes de entrar a la universidad en escuelas públicas y particulares	Positivas	<i>Inglés como parte del programa escolar</i>	
		<i>Aprendizaje del inglés desde temprana edad</i>	
		<i>Maestros bien preparados</i>	
		<i>Buena didáctica de impartición del inglés</i>	
		<i>Materiales didácticos atractivos</i>	
	Negativas	<i>Maestros mal preparados</i>	
		<i>Ausentismo y falta de maestros de inglés</i>	
		<i>Didáctica no adecuada de impartición del inglés</i>	
		<i>Impartición de una sola habilidad lingüística</i>	
		<i>Impartición sólo del inglés básico</i>	
Contactos con el inglés	Campo académico	<i>Leer textos especializados</i>	
		<i>Asistir eventos académicos internacionales</i>	
	Campo laboral	<i>Comunicarse con clientes</i>	
		<i>Manejar documentos</i>	
	Campo sociocultural	<i>Comunicarse con la gente extranjera</i>	
		<i>Leer literatura</i>	
		<i>Entender canciones, películas y televisión</i>	
		<i>Viajar al extranjero</i>	
	Aspectos de los países angloparlantes que les llaman la atención		<i>Campo educativo</i>
			<i>Campo científico-tecnológico</i>
<i>Campo económico</i>			
<i>Campo sociocultural</i>			
<i>Campo político</i>			

Preferencia por alguna variante del inglés	<i>Inglés británico</i>
	<i>Inglés norteamericano</i>
Importancia de las habilidades lingüísticas para sobresalir académica y profesionalmente	<i>Comprensión de lectura</i>
	<i>Comprensión auditiva</i>
	<i>Expresión oral</i>
	<i>Expresión escrita</i>
Aspectos que dificultan el aprendizaje del inglés	<i>Comprensión de lectura</i>
	<i>Comprensión auditiva</i>
	<i>Expresión oral</i>
	<i>Expresión escrita</i>
	<i>Gramática</i>
Aspectos que facilitan el aprendizaje del inglés	<i>Comprensión de lectura</i>
	<i>Expresión escrita</i>
	<i>Gramática</i>
El inglés y la sociedad mexicana en el futuro	<i>Posibilidades del crecimiento del rol del inglés en México en el futuro</i>
	<i>Consecuencias de la expansión del inglés para la sociedad mexicana</i>

Más adelante se examinarán los temas y subtemas que pueden ser ubicados como factores influyentes en la formación de las actitudes de los alumnos hacia la lengua inglesa.

Razones para estudiar inglés

Para comenzar el análisis de las actitudes se vuelve oportuno retomar las respuestas que proporcionaron los estudiantes con relación a la pregunta incluida tanto en los cuestionarios, entrevistas y en las discusiones grupales y formulada como:

¿Cuáles son las razones por las que estás estudiando inglés en la universidad?

Hay que mencionar que las respuestas a esta interrogante varían en virtud de los argumentos expuestos por los alumnos. Sin embargo, es posible agruparlas en dos grandes clases de motivos: los *integradores* y los *instrumentales*. Los términos "integradores" e "instrumentales" han sido retomados del trabajo de Gardner y Lambert (1972). El primer tipo de orientación motivacional se refiere a la voluntad del alumno del idioma extranjero de identificarse con la cultura de los hablantes nativos de esta lengua mientras que el segundo

tiene que ver con las metas externas del aprendiente (la superación de exámenes, la obtención de recompensas económicas, el estudio de una carrera, la consecución de un ascenso, etcétera). Baker (1992: 33) aclara que tal distinción tiene un carácter más bien conceptual que empírico, por tanto, se puede afirmar que se basa en el sentido común.

A continuación se analizan los dos tipos de motivación

Motivación instrumental

Es necesario recalcar que una de las razones mencionada por casi todos los alumnos concierne a la obligación de cumplir con el *requisito de la lengua extranjera para poder titularse en la universidad*.⁷²

Son varios los argumentos que proporcionan los alumnos cuando comentan que estudian inglés más que nada por el requisito que se les impone para poder titularse. Al respecto, es necesario comentar acerca de las diferentes maneras en las que los informantes se refieren al término "requisito":

- Yo lo veo también como un requisito, una motivación, algo me están exigiendo también. (G25-1)
- Pero es más sacarlo por obligación como requisito que me está pidiendo la universidad. (G26-5)
- Pues por la... porque me lo piden en mi carrera para poder liberar el título, necesito tener la constancia de que cursé el inglés o presenté ya el examen de inglés. (E37)
- Era para obtener mis puntos para la titulación que son lenguas extranjeras. (E30)
- Que me den el certificado profesional. (E31)

Se puede observar que en los enunciados anteriores los estudiantes sustituyen la palabra "requisito" por otros términos como, por ejemplo: "me están exigiendo", "sacarlo por obligación", "requisito que me está pidiendo la universidad", "me lo piden en mi carrera",

⁷² De aquí en adelante se proporcionaran a pie de página algunos de los resultados del cuestionario que aportan información relevante sobre las actitudes de los alumnos. Se debe mencionar que en el momento de la encuesta 30.5% de estudiantes de TALEX-2008, 39.4% de TALEX-2009 y 41.2% de EC-2008 estudiaban inglés sólo por que es un requisito para poder titularse.

"tener una constancia", "poder liberar el título", "para obtener mis puntos", "que me den el certificado profesional".

Llama la atención el comentario en forma de una excusa – "se escucha feo", proporcionado por un alumno en relación con el motivo de "sacar la constancia". Además, cabe señalar que la transcripción del estado emocional de este estudiante se anotó: "se ríe", lo que permite entender la valoración expresada.

- Bueno, aquí en la universidad pues es... una es por aprender, y otra es por... se escucha feo, pero por sacar la constancia, (se ríe) por sacar la constancia, sí. (E21)

Es oportuno citar otro testimonio donde el locutor trata de minimizar la primacía de dicho motivo utilizando el diminutivo "un poquito" y comenta en seguida que "creo que lo hacen bien, ¿no?":

- Por... este... necesidad en cuanto a lo que son textos de mi carrera y pues también un poquito aquí por obligación que te hacen tomar el inglés. Pero, bueno, finalmente creo que lo hacen bien, ¿no? (E15)

Hay que resaltar que varios estudiantes se expresan abiertamente sobre el por qué el requisito para titularse es su única razón de estudiar inglés:

- Desde mi particular punto de vista, no me agrada aprender sobre esta lengua, me motiva el deseo de titulación de mi carrera. (T9-239)
- Pues ahorita no me llama mucho la atención aprender inglés. Básicamente, estoy aquí pues porque es un requisito que lo pide la escuela. (G32-6)
- Más que nada... este... aprender un poco más y aparte la lengua [que tenemos que] aprender. Aparte... este... pues la carrera lo requiere finalmente. A mí no me gusta mucho el inglés, la verdad, pero pues... este... la carrera lo requiere así. (G53-1)

Como se puede notar en los tres últimos testimonios, los locutores tienen actitudes negativas hacia el idioma inglés argumentando, en particular, que "no me agrada aprender sobre esta lengua" (T9-239), "no me llama mucho la atención aprender inglés" (G32-6) y "a mí no me gusta mucho el inglés" (G53-1).

Ahora bien, el uso de los deícticos de tiempo como "ahora", "en este instante" y de lugar como "aquí", "en esta escuela" incluidos en los testimonios que vienen a continuación (G26-5, E50 y T9-229) permite interpretar que los locutores, a pesar de que estudian inglés, preferirían aprender más bien algún otro idioma si tuvieran una oportunidad de escogerlo.

Asimismo, se puede suponer que los informantes utilizan estos deícticos para recalcar el hecho de que por el momento el requisito sería la razón principal, pero que en algún futuro cercano o lejano, podría prevalecer algún otro motivo al respecto.

- Pero en este instante es sacar el requisito y nada más. (G26-5)
- Más que nada estudio el inglés para poder... eh... digamos... eh... apartarme esa parte o sea... aquí como nos piden un mínimum del idioma, entonces es el inglés. Como que más que nada es para liberar el inglés y poderme meter en otra lengua extranjera. (E50)
- Simplemente dentro de esta escuela es obligatorio así que aunque no quiera lo debo estudiar. (T9-229)

Con relación al último enunciado T9-229, cabe subrayar la resistencia que expresa el locutor en torno a la necesidad de estudiar inglés en la universidad: “aunque no quiera”. La misma renuencia se observa en el testimonio E28, que viene más bajo, justificada por una actitud negativa hacia el inglés, en particular, por no considerarlo como idioma útil para la carrera de psicología:

- A: Bueno, ahora mismo mi estancia es en haber terminado la universidad, y como es un requisito, me viene la penosa necesidad de tener que estudiarlo. Muy arregañadiente y por eso que tanto... porque yo no sé porqué me tienen que obligar a aprender (se ríe) otro idioma cuando realmente no me... no me interesa, ¿no? Además, entiendo que puede ser muy necesario, ¿no? Pero en algunas carreras, en la mía [psicología] yo no lo veo como algo... algo necesario, ¿no? Mi trabajo es con el discurso de la gente, no pienso... este... nunca darles consultas en inglés. Mucho compromiso más que... (se ríe)

P: *¿Tus familiares hablan inglés?*

A: Mis hermanos lo hablan. De hecho, han venido... este... a hacer cosas en Canadá y otros lados. Entonces... Y hablan bien. Me dicen que es necesario y rollos así, pero yo digo: “Pues para mí no lo es”. Entonces ahora que estoy estudiando precisamente porque es un requisito, ¿no?, para poderme titular.

P: *Es decir, ¿no estudias por gusto?*

A: No, (se ríe) no, no. (E28)

Se puede observar que uno de los modos discursivos por medio del cual es expresado el testimonio anterior es el axiológico identificado a partir del uso de valoraciones como “penosa necesidad”, “muy arregañadiente”, “entiendo que puede ser muy necesario”, “no lo veo como algo... algo necesario”, “para mí no lo es”. Se puede interpretar que el uso de tal modo discursivo permite al locutor hacer hincapié en su inconformidad con la situación en la que se encuentra al tener que tomar cursos de idioma cuando ya había egresado de la universidad y está practicando la profesión de psicólogo. Además, el mismo locutor parece

estar inconforme no sólo con el requisito administrativo, sino también con las opiniones de otras personas, en particular, de sus familiares. Con relación al último comentario, cabe mencionar que, en términos de Py (2003: 13), la expresión “es necesario y rollos así” atribuida a los parientes del informante E28 será la RS de referencia, mientras que “pues para mí no lo es” se considerará como la RS de uso.

En el siguiente fragmento E27, aparte de una falta de interés por aprender la lengua inglesa, el locutor habla de su desesperación por querer ya terminar el curso de inglés porque antes había hecho varios intentos vanos para pasar el examen de requisito del idioma. Con ello, el informante expresa su *preocupación de auto valía* (Williams y Burden, 1999: 146) que lo lleva a perder una motivación por su fracaso en los exámenes. De ahí que el alumno, inclusive, ponga énfasis en el carácter pasajero, momentáneo de su estudio de la lengua inglesa al decir: “Adiós, inglés. Un rato, así, un rato”:

- A: (se ríe) Fue más la... (pausa) obligación. Obligación de estudiar la lengua. Por decir, estoy aquí en el curso porque no... no aprobé el examen. De las oportunidades que te dan, no aprobé ninguna. Estoy en el curso por eso. Requisito. Por eso. Por necesidad. Motivos para sacarme el título, pasar el trámite. Nada más.
P: ¿Y luego?
A: Adiós, inglés. Un rato, así, un rato, digamos, un poco de inglés porque sí yo... me desespera mucho. (E27)

Cabe señalar que el testimonio E27 se distingue por el uso del modo constativo manifestado por formas cortas de los enunciados así como por la ausencia de expresiones de juicio, valoración, etcétera. Tal característica discursiva aporta a la intención del locutor de dar a entender que su propósito era cumplir con el requisito como único motivo de estudiar inglés en aquel momento.

El informante E38, ya egresado de la carrera de psicología, también habla de su urgencia de terminar el curso de inglés; el estudiante tampoco se siente motivado para aprender el idioma “ahorita”. Además, insiste, a través del modo metadiscursivo: “como dije anteriormente”, en su prisa en “sacar el título”:

- A lo mejor, como tengo algunas nociones en inglés muy pocas, pero tengo, me serviría más fácil aprender y sacar el inglés porque, la verdad, creo que es más que ahorita, por el momento, es más para poder... este... sacar el título que ponerme a aprenderlo bien. (E38)

En algunos testimonios, como, por ejemplo, en el que viene a continuación, los alumnos hablan por otras personas - "todos" - que también tienen que "sacar el título" "para poder terminar la escuela":

- El mayor motivo creo que es como de todos – tengo que sacar el título porque es lo que me falta – nada más el inglés para poder terminar la escuela. (E47)

Es necesario señalar que el empleo del verbo modal "tengo que" en el enunciado anterior como una de las características del modo discursivo prescriptivo permite recalcar la importancia de la palabra clave - *el compromiso* - que sienten los alumnos frente a sí mismos. Cabe recordar que esta palabra se menciona en el testimonio E28 citado más arriba: "Mucho compromiso más que...".

Otro motivo instrumental para aprender inglés que es mencionado por numerosos alumnos se puede denominar como *leer literatura especializada para estar actualizado en el ámbito académico*.⁷³ Al respecto, es necesario subrayar que los discursos sobre la utilidad del inglés para los estudios de diferentes carreras se articulan a partir de diferentes modos discursivos. Así, en las siguientes enunciaciones construidas a través del modo constativo no se da valoración alguna a la lengua inglesa. Aunque este modo discursivo no permite de manera directa identificar alguna posición favorable o no favorable hacia el inglés, sí demuestra la importancia de este idioma en la vida académica de los alumnos.

- Estudio inglés para tener más acceso a la información que se publica en las revistas científicas que se relacionan con mi carrera universitaria. (T8-9)
- Poder entender los libros en mi especialidad, los libros que involucran textos o tal vez artículos, entenderlos tal vez para estar al día, para mantenerme actualizado. (G55-1)
- Académicamente me puede ayudar porque como tengo que leer muchos textos y la mayoría de ellos son en inglés, pues para poder llevar a cabo mis trabajos. Y pues profesionalmente ahora en la actualidad es lo que piden que dominemos una lengua, y, por lo regular, es el inglés. (E10)

En cambio, el modo axiológico utilizado en los siguientes testimonios permite identificar que los locutores valoran el inglés como instrumento "indispensable" cuyo "conocimiento nunca está demás", como "medio muy importante que también te abre

⁷³ Hay que señalar que 82% de alumnos de TALEX-2008, 81.1% de TALEX-2009 y 76.7% de EC.2008 expresaron en la encuesta su acuerdo o acuerdo total con la afirmación de que estudian inglés para poder enterarse de innovaciones en su carrera.

muchas puertas ya al nivel de trabajo”, asimismo, relacionado con “buenas presentaciones, buenas maneras”.

- Se ha vuelto indispensable ya que la mayoría y los mejores artículos y textos están en este idioma, y también porque el conocimiento nunca está demás lo que puedas aprender. (T8-48)
- Aparte igual que es un medio muy importante que también te abre muchas puertas ya al nivel de trabajo, también es muy importante ya al nivel de licenciatura porque la mayoría de los textos o de los avances actuales vienen en inglés. (G25-2)
- A mí mi motivación es mi carrera porque básicamente toda la información que llega es de inglés. Bueno, buenas presentaciones, buenas maneras que han hecho en otros estados, buenos en otros países, creo que vienen en inglés. (G56-3)

En los siguientes dos fragmentos E8 y E9, las huellas del modo prescriptivo – “para que nosotros podamos”, “tenemos que leerlo más que nada”, “para poder”, indican la necesidad que sienten los alumnos con respecto al aprendizaje del inglés.

- Las tareas que nos dejan, por lo regular, siempre son... este... basados en artículos. Entonces los artículos... todos los artículos son en inglés. Entonces para que nosotros podamos entender un artículo, tenemos que leerlo, y... y es por eso o sea que tenemos que leerlo más que nada. (E8)
- Entonces ya es una necesidad. Ya es una necesidad saber más o tener todo lo actual... eh... conocer el inglés. Para poder saber eso o como decía la compañera, ¿no? que también todos los instrumentos que nos vienen o todos los avances más... este... principalmente en la odontología, también los artículos y los instrumentos vienen también del extranjero. Entonces también es una necesidad muy importante para nosotros ya saber el inglés. Ya no es tanto si me gusta o no, sino ya también lo vemos más como una necesidad. (E9).

En relación con el testimonio E8, se debe comentar que aunque muchos alumnos hablen de una necesidad de dominar la lengua inglesa aplicada a su caso particular, varios de ellos también utilizan los deícticos como “nosotros”, “nos” o “la mayoría” para darle a la utilidad del inglés un carácter ya no individual, sino grupal.

El siguiente fragmento G32-1 incluye, en vez del deíctico “nosotros”, las frases “la mayoría” y “yo, en lo personal” lo que permite interpretar que, en opinión del locutor, dicha utilidad del inglés varía, según la carrera.

- A: Bueno, a mí me interesa estudiar una lengua extranjera, en este caso el inglés, porque la mayoría, bueno, yo, en lo personal, necesito actualizarme. La mayoría de la información está en otra lengua que en este caso es el inglés. La mayoría de la

información así actualizada está en inglés. Por eso a mí me interesa aprender inglés. (G32-1)

P: *¿Si mañana la mayoría de la información estará en chino?*

A: También hay que aprender chino. Yo pienso que podemos aprender varias lenguas, pero hay una principal que nos motiva. (G32-1)

El uso del modo proyectivo permite identificar la intención del siguiente locutor E42 de expresar su *autoeficacia*, en términos de Williams y Burden (1999: 146), en el sentido de que el manejo del inglés le servirá en el futuro.

- Pues uno de ellos es que la carrera en la que estoy, QFB, la mayoría de los textos... vienen muchos artículos en inglés. Entonces eso es el motivo para que más adelante que no me dejen artículos y yo no sepa que hacer sino ya... Iguualmente, no tenerlo todo como tal cual, pero sí tener las bases de lo que dicen. (E42)

Finalmente, el modo metadiscursivo permite observar como las RS se construyen a nivel grupal o sea público, donde los alumnos intercambian sus ideas, se ponen de acuerdo o se oponen a las opiniones de otros.

- Pues allí que... antes de entrar aquí en la universidad me motivó a conocer todas estas personas, ¿no?... eh... textos que aquí teniendo la exhibición. Pero cuando entré aquí, teniendo las investigaciones encima pues me di cuenta que el idioma inglés sirve mucho más que para eso. Sirve también para, como lo mencionó la compañera, a las actualizaciones. El idioma que manejan a nivel mundial, los artículos más actualizados vienen en inglés. (G54-7)
- Pues es prácticamente lo mismo, como dijo el compañero. Más que nada por lo que tenemos de las investigaciones de módulos y toda la información original vienen en los libros en inglés. (G54-1)
- Otra manera, digamos, de en que beneficia el idioma, este idioma es la comprensión de artículos, como se mencionó, porque en las carreras médico-biológicas, independientemente de otras... eh... la... la... o sea la mayoría de la información está en inglés, portugués, francés, pero más en inglés." (G49-5)

Otro motivo instrumental que es mencionado por varios alumnos está relacionado con poder *hacer estudios en el extranjero*.

- Me gustaría aprender inglés para irme a estudiar una maestría a Inglaterra. (T8-150)
- Bueno, porque cuando haga la maestría creo que me voy a ir a otro lugar y va a ser... (E8)
- Bueno, en mi carrera, psicología, aquí en México no está muy bien desarrollado el ámbito, pues el trabajo. Entonces me gustaría salir al extranjero a estudiarla. Y pues lo que más se habla allá es el inglés. Y principalmente en los EU que es su lengua – el inglés. (G49-3)

Una gran parte de alumnos hablan sobre la necesidad de estudiar inglés para *lograr una formación académica así como superación personal*.⁷⁴ Los fragmentos a continuación son ejemplos de tal motivo.

- Es que ahorita, bueno, en este instante tal vez sí me interesa el inglés para crecer. (G26-5)
- Me ayuda en mi crecimiento "intelectual". (T8-27)
- Cualquiera que lo habla llama mucho la atención. (EC-215)
- Pues me va a servir en todo, en todos los aspectos. (E31)

Los siguientes testimonios expresados a partir del modo axiológico incluyen juicios de valor que manifiestan un cambio en las actitudes: de las negativas (antes de entrar en los cursos de inglés) - "guácala el inglés", a las positivas - "es muy rica en muchos sentidos", "es así como básico... si queremos ser exitosos", "es muy importante para llegar a algo así", "me va a agradar", "estoy contenta".

- Yo creo que estamos con esta idea de que el inglés: no, quácala. Yo digo que es como mecanismo de resistencia, ¿no? a no dominarnos por esta cultura que para nosotros... bueno, a mí me parece que es muy rica en muchos sentidos. Yo creo que el inglés es así como básico para poder... si queremos ser exitosos y podemos llegar a ser exitosos, yo creo que es muy importante el inglés para llegar a algo así. (G33-4)
- Antes lo veía así como "guácala el inglés" (se ríe) antes de que entrara yo aquí en la universidad. Por la experiencia que yo había tenido. Pero ya como que veo como puedo aplicarlo a mi vida, ya como que veo esto así. Me va a agradar con el poco de tiempo, y ahorita estoy contenta con lo que ido avanzando. (E43)

Si bien casi todos los estudiantes se expresan sobre la necesidad del inglés para poder leer textos referentes a la carrera, algunos alumnos piensan en las posibilidades de aplicar su conocimiento del idioma para *conseguir un empleo donde se requiere el manejo del inglés*.⁷⁵

- Quiero trabajar en una empresa trasnacional y necesito el inglés. (T8-68)
- La mayoría de las empresas para puestos altos piden el manejo de inglés, y aún para puestos no tan altos. (T8-135)

⁷⁴ Hay que comentar que 74.6% de los encuestados de TALEX-2008 así como 79.7% de TALEX-2009 y 72.1% de EC-2008 están de acuerdo en que el manejo del inglés les puede ayudar a sobresalir como estudiantes.

⁷⁵ Se debe recalcar que en la encuesta 81.9% de alumnos de TALEX, 77.4% de TALEX-2009 y 76.3% de EC-2008 consideran que el manejo de inglés permite conseguir más fácilmente un empleo bien pagado.

- Desde el punto de vista pragmático, nos ayuda a encontrar oportunidades de empleo. (EC-127)

En los siguientes testimonios se revelan las actitudes positivas hacia el inglés mediante el uso del modo axiológico que permite valorar este idioma como “importantísimo”, “importante”, “muy importante”, “lindo”.

- Pues me parece importantísimo el saber este idioma ya que conociendo el idioma tendré más oportunidades laborales en la vida. (T8-77)
- Yo creo que es importante porque, por ejemplo, si queremos... este... un trabajo que... no sé... aquí en México, por ejemplo, allí en EU, yo digo que es muy (con énfasis) importante dominar ya inglés. Yo creo que si buscamos... este... no sé... que nos llegue una propuesta de trabajo allá, pues tendríamos que ya dominarlo, yo digo que por lo menos un 90%. (G26-1)
- Es lindo porque con ella me abriré más puertas en el ámbito laboral. Porque podría facilitarme a conseguir algún empleo y mejor pagado. (EC-143)

Las enunciaciones a continuación: E23, G55-4 y G55-6 demuestran cómo los informantes construyen sus actitudes positivas hacia el inglés y, con ello, sus RS de uso (Py, 2003: 13) en torno a esta lengua a partir del sentimiento de ser competitivos en el mercado laboral por tener conocimientos del idioma.

- Puedo tener mayor... este... en algún lugar que me vaya a trabajar, pedir trabajo. Sí, me pueden dar mayor preferencia comparando con otra persona. (E23)
- Bueno, pues a mí yo creo que lo que motiva a estudiar inglés es... este... el poder de desenvolverme en la vida laboral y, a lo mejor, no conseguir nada más el trabajo, ¿no?, sino que me paguen más, sino que el puesto sea bueno para que yo pueda crecer. (G55-4)
- ¿Por qué me interesa o qué me motiva? Simplemente porque estamos en un mercado globalizado, entonces todo el ambiente laboral se mueve por esa lengua principalmente, por la lengua inglesa. Entonces para poder insertarte en el mercado laboral, necesitas por requisito ese idioma o mínimum para tener un puesto o un trabajo más o menos remunerado. Eh... simplemente México se basa mucho en la economía estadounidense. Entonces necesitas para poder competir, poder... este... abrirse a ese tanto conocimiento como al mercado económico, necesitas tener la capacidad para hablar, para comprender y para estudiar todo tipo de idiomas. (G55-6)

En relación con la discusión anterior hay que señalar que varios motivos instrumentales de los alumnos tienen su origen en el rol que juega el inglés en la sociedad mexicana. Así, varios estudiantes hacen comentarios sobre la presencia de este idioma en

diferentes campos de la vida de este país, por ejemplo, entre ellos los ámbitos sociocultural, académico y profesional: “desde que vamos al super”, “como que quien no lo sabe, yo siento que sí es como que... es una oportunidad menos” (E21); “pues me parece una lengua muy importante para... sobre todo en el ámbito profesional y académico, bueno, profesional y laboral.” (E39), “en lo profesional es como que está más latente porque por lo mismo del trabajo una persona que vaya a solicitar visitar y que la quieren mandar a tal país y que lo sepa hablar.” (E42), “en muchos lugares de México hay anuncios o información en inglés” (T8-1), “en México siempre se encuentran en el idioma “americanismos”, “nuestra cultura está inmersa con algunas palabras que utilizamos cotidianamente” (T8-191), “se abren puertas en muchos lados aquí en México” (G35-2), “el inglés te sirve bastante para comunicar con cualquier gente que encuentras en el Zócalo (E20), “está en los camiones, están letreros en inglés” (E37), etcétera.

A continuación se citan algunos ejemplos de tales juicios de valor.

- En nuestro país pues ya la lengua extranjera como que ya ha venido a ser algo importante aquí por lo mismo que llegan personas de otros países, o en una empresa. Son dueños extranjeros. Entonces tenemos que entrevistarlos o siempre cuando nos dicen: “Te vamos a dar trabajo, pero si tienes un nivel de inglés”. (E7)
- Lo que sí, es un hecho es que en muchos trabajos, en muchas empresas cualquiera tiene un mejor puesto, un mejor sueldo si sabe inglés. O sea si llegas y dices: “Yo sé inglés”... eh... se te abren las puertas a que si dices: “Yo sé francés o yo sé alemán”. Como que no es tan fácil, ¿sí? Pero ya al decir “bilingüe” significa que hablas español y hablas inglés *por default*. Entonces como que se abren puertas en muchos lados aquí en México. (G35-2)
- Hasta la alimentación, tal vez, alimentos, ciencia, la cultura, si uno viaja a lugares... también de aquí, de México como Monte Alban, ya la mayoría de esos lugares tienen excursiones en inglés, la mayoría están en inglés. Como que es muy difícil oír otro idioma, no sé, tal vez el francés. (E47)

Un alumno, además de hablar de la utilidad del inglés para diferentes fines, compara el uso de esta lengua en la comunicación cotidiana entre los jóvenes mexicanos con una moda como resultado de la mercadotecnia o de una imposición:

- Aquí, por ejemplo, en México lo están tomando así como moda o sea incluir palabras en inglés en nuestro vocabulario. Por ejemplo, se están combinando palabras entre yo creo que los jóvenes, más que nada. En vez de, por ejemplo, “adiós” dicen “bye”. O sea están combinando palabras, y, a lo mejor, eso nos... este... impone también. O la mercadotecnia también de que nos ofrecen productos en inglés, nosotros vamos a pedir a la tienda, ya nombran el producto en inglés. (G26-4)

Ahora bien se debe recordar que aparte de los motivos instrumentales en torno al aprendizaje del inglés, también se pueden distinguir diferentes razones integradoras.

Motivación integradora

Dentro de la orientación motivacional integradora, varios alumnos mencionan su motivo de *aprender inglés por gusto propio*.⁷⁶ Como la razón de estudiar inglés por gusto posee, sin duda alguna, una connotación afectiva, los discursos en cuestión se caracterizan, en primer lugar, por el involucramiento del locutor manifestado a través de las huellas del "yo-enunciador":

- Pues, uno, porque me llama la atención y quiero aprenderlo y, el otro, porque me lo piden como requisito para poderme titular. (E10)
- Me gustan mucho los idiomas, en especial, el inglés. (T9-81)
- No puedo decir que lo estoy estudiando por obligación y no por gusto porque no lo haría yo creo. Buscaría otros medios de conseguir la constancia, que no fuera precisamente... Quizás estudiaría francés u otro idioma para lograr... No, una es porque sí, le tomo cierto gusto. (E46)

Cabe señalar que muchos testimonios se pueden considerar como *relatos de la práctica* donde se describen las circunstancias que han fomentado en los estudiantes su interés por estudiar inglés. Como ejemplos, se pueden citar los siguientes testimonios:

- Cuando yo entré, me dijeron: "Para titularte tienes que saber inglés". Entonces el inglés sí, me gustaba, pero así como que decía: "Ah, no, no es tanto mi interés". Ya que dijeron que era una lengua obligatoria, ya como que primero fue por obligación, ahora sí, es por interés. (E22)
- Más, porque tomé este curso porque quería (con énfasis) aprender un poco más del inglés. Podía hacer el examen y, a lo mejor, sí, lo pasaba. Pero ya con el curso, bueno, voy a aprender algo, voy a salir sabiéndolo más. A mí me ofrecieron hacer el examen para pasar... para no empezar desde el básico, sino pasar al segundo nivel. Pero dije: "Mejor empiezo desde el primer módulo, desde lo más básico aunque ya lo sepa hay algunas cosas que tal vez ya se me olvidaron o no me las enseñaron". Entonces ya aquí se me veía más fácil. (E47)

⁷⁶ Hay que comentar que 54.2% de alumnos que participaron en la encuesta de TALEX-2008, 44.5% de TALEX-2009 y 47.7% de EC-2008 expresan su deseo de aprender inglés por gusto.

Valdría la pena destacar que en numerosas enunciaciones las actitudes de los alumnos se manifestaron no sólo a través de diferentes expresiones de juicio, valoración, duda, etcétera. Así, el locutor del testimonio anterior E34 trató de resaltar la idea clave de su discurso de que estudiaba el idioma por gusto utilizando una repetición: “sí, sí me gusta”. El locutor E47, a su vez, modificó el tono de voz para subrayar la importancia de la idea “quería”, o sea, para expresar su certeza sobre lo que estaba hablando.

Entre otros motivos integradores mencionados por los alumnos, se puede distinguir el que trata de la *comunicación con personas extranjeras*.⁷⁷ Se debe señalar que varios estudiantes comentan acerca de distintos lugares y momentos de su vida en los que se habían comunicado con personas extranjeras e, inclusive, se habían hecho amigos de ellos. A menudo se mencionan los familiares que viven en el extranjero, en especial, en Estados Unidos, así como diferentes personas que vienen a México a hacer sus estudios, en particular, en la UAM, participantes de varios eventos académicos nacionales e internacionales organizados en este país, turistas extranjeros que visitan México, etcétera. Dada su necesidad de contactarse con toda esta gente, muchos alumnos coinciden en considerar el inglés como un medio comunicativo fundamental:

- Simplemente aquí mismo se puede dar eso, hay lugares turísticos aquí en México de llegar varios turistas. Y de repente te preguntan algo y tu con tu cara de “mande” (se ríe) o sea como que puedes... yo siento que el inglés como que te abre las puertas para poder conocer otro tipo de gente, otra cultura. (E43)
- Es la más utilizada en el mundo y esto nos ayuda a acercarnos a otras personas que no hablen nuestro mismo idioma. (T8-106)
- Poder entender para... para hablar con alguien, a lo mejor, con uno... un extranjero que habla la lengua inglesa. (G55-1)
- Desde los estudios, desde que quieres interactuar con otro tipo de personas o con otro tipo de cultura, lo que más se habla es el inglés aquí, ¿no? (G25-2)
- Con este lenguaje se puede comunicar en... en... no sé, en cualquier lugar del mundo porque la gente es... como se puede decir que es una lengua universal y... este... te puedes comunicar con... no sé, la gente de otro lado. (G26-3)

⁷⁷ Al respecto, vale la pena mencionar que 81.9% de participantes de el estudio de TALEX-2008, 78.4% de TALEX-2009 y 89% de EC-2008 se expresan a favor de poder manejar el inglés para comunicarse con personas extranjeras.

Se puede afirmar que el deseo de comunicarse con la gente extranjera y hacer amistades con ella está muy relacionado con el interés de los estudiantes por otras culturas. Por tanto, el siguiente motivo integrador se puede formular como *conocer culturas extranjeras*. Al respecto, varios alumnos hablan de su interés por conocer culturas extranjeras considerando que el manejo del inglés les podría ayudar en el logro de este propósito.

- Además, de que me gusta mucho, pues es útil para conocer otros países, sus culturas, conocer gente. (T8-7)
- En la lengua inglesa existen diferentes experiencias culturales que son de mi agrado. (T8-20)
- Es una forma de ampliar conocimientos culturales. (T8-94)
- Tiene infinidad de manifestaciones culturales afines a mí. (EC-187)

Hay que resaltar que los cuatro informantes anteriores se refieren al inglés como idioma "útil" (T8), lo especifican como la lengua hablada por la gente con "experiencias culturales que son de mi agrado" (T8-20), con "manifestaciones culturales afines a mí" (EC-187), por tanto, lo determinan como "una forma de ampliar conocimientos culturales" (T-94).

Otro motivo identificado es *viajar a otros países*.⁷⁸ Llama la atención que todos los estudiantes, que hablan en relación con este motivo, articulan sus testimonios a partir de las huellas del "yo-enunciador" así como del uso predominante del modo discursivo axiológico:

- Porque sí me gusta, me gustaría dominarlo y salir a varios lugares donde hablan inglés y poder comunicarme. (E11)
- Yo creo que si quiero salir y ya viajar a conocer más lugares, la lengua básica que te abre las puertas a los lugares (donde hablan sea chino, alemán) ayuda mucho al inglés, no te pierdes, al menos te ayuda porque llegas y hablas español, y nadie sabe, y empiezas: "¿Quién me ayuda?" (E30)

Cabe recalcar que el testimonio E47 citado a continuación revela ciertos prejuicios culturales si no hacia la lengua inglesa misma, sí hacia sus hablantes nativos, en particular, los estadounidenses. Así, la actitud del locutor E47 se forma, en especial, con base en el preconstruido cultural "EU es un país de problemas de guerras":

⁷⁸ Es necesario mencionar que 92.8% de encuestados de TALEX-2008, 89% de TALEX-2009 y 93.9% quieren aprender inglés para viajar a otros países.

- Lo que me interesa es aprender inglés para viajar a EU, aunque es más que nada forzoso, no tanto de mi agrado. Es como un... tal vez viví con una idea de que EU es un país de problemas de guerras. Es decir, no, mejor no me acerco allí. Pero es más que nada por obligación - tengo la familia por allá, tengo que ir a visitarlos o quisiera ir a visitarlos. O alguna otra cosa, preferiría visitar otro país que EU. (E47)

Asimismo, varios alumnos hablan de su interés por poder entender películas, programas de televisión y canciones en inglés.⁷⁹

- Muchas... casi... la mayoría de las canciones son en inglés. Pues sí, quiero aprender el inglés, quiero saberlo porque igual para poder...este... entender cuando está una... una canción en inglés o cuando vemos una película que nos tienen que poner la traducción porque no sabemos el inglés. Entonces tenemos que aprender el inglés para poder entender cómo lo sienten, cómo lo expresan o cómo lo hablan. (E8)

Cabe señalar que la construcción del último fragmento se realiza a partir del uso del modo discursivo prescriptivo que está manifestado por la expresión "Entonces tenemos que aprender el inglés..." (E8). Con ello se subraya la necesidad de aprender inglés para la vida cotidiana como en este caso para entender películas y canciones en este idioma.

En cambio, los siguientes tres testimonios - E20, E22 y E43 - están articulados a partir del modo axiológico revelando con ello varias emociones positivas – "es padre", "me gusta", "antes me daba mucha flojera" relacionadas con la motivación para seguir aprendiendo inglés:

- A veces es padre estar viendo una película, y sin tener que leerlo entiendo lo que están diciendo. O más o menos darse una idea por los tonos de voz también. O algunas palabras que dicen o que escuchas y ya dices: "¡Es esto!, y eso es importante. OK". Aunque lo digan rápido, lo captas y no lo sigues viendo así detenidamente. (E20)
- Lo que escucho por la música que le decía y también... este... eh... porque me gusta ver, como tengo la televisión por cable o sea... este... también hay muchos programas en inglés. Y también me gusta. Y luego les quito los diálogos porque se puede quitar los diálogos. Ya al escuchar lo trato de entender, aunque no entiendo mucho, pero así como que ya me retroalimenta. (E22)
- Antes me daba mucha flojera ponerlo en... este... en inglés, pero últimamente he estado viendo las películas, sobre todo, poner lo que es... este... en inglés o sea las veo en inglés. Sobre todo escucharlo, captarlo que pueda y entenderlo. (E43)

⁷⁹ En la encuesta 88.7% y 92% de alumnos que participaron en la encuesta de TALEX-2008, 88.9% y 90.2% de TALEX-2009 y 88.5% y 91.6% de EC-2008 expresan su deseo de entender tanto películas como canciones en inglés, respectivamente.

Otro motivo integrador para aprender inglés puede ser enunciado como poder *leer literatura no especializada en inglés: cuentos, novelas, revistas, periódicos*.⁸⁰ Al respecto, se pueden citar los siguientes testimonios.

- Me fascina la literatura, la posibilidad de [...] conocer la literatura inglesa. [...] Es que los mitos que guarda su cultura son muy interesantes y saberlos de... de un libro... este... de primera mano que no sea la traducción. (G54-4)
- Hay unas revistas que se llaman "Sound", pero "Sound" igual de música. Sacan la bibliografía de músicos como, no sé, Harry White, sacan la bibliografía de lo que ha transcurrido, qué han hecho. (E12)

Mientras el testimonio E12 de arriba no revela alguna actitud hacia el inglés, el testimonio G54-4 demuestra una actitud positiva hacia esta lengua a través de los juicios de valor como "me fascina la literatura" y "son muy interesantes". Sin embargo, el último locutor fue el único en hablar con respecto al tema mostrando un involucramiento emocional lo que permite concluir que el interés por la literatura de divulgación en inglés es de poca importancia en la construcción de las RS de los estudiantes.

Ahora bien, en relación con los motivos de los estudiantes para aprender inglés es necesario mencionar una discusión entre los alumnos inscritos en EC-2008. Se discutieron, en particular, dos temas esenciales, a criterio de todos los participantes de la presente investigación - la *obligación* y la *necesidad* de estudiar inglés en la universidad. Al respecto, una alumna del área de estomatología defiende su postura a favor de cancelar el requisito de inglés para graduarse y sustituirlo por el curso de ortografía de español considerando esencial para la formación de un estomatólogo. Con ello se expresó en contra de cursar el inglés de manera obligatoria. La alumna defendió su posición de manera muy emocional usando verbos que expresan sentimientos como "no me gusta", "no nos gusta", pasando de un argumento a otro presentados como lluvia de ideas. Al principio presentó su pensamiento en forma de un diálogo imaginable para destacar la importancia de aprender la ortografía del español.

Otro alumno, que actuó en la discusión como el oponente, argumentó a favor de estudiar inglés considerándolo como una necesidad, como un instrumento indispensable para tener acceso a la literatura actualizada en su carrera de medicina.

⁸⁰ 59.5% de encuestados de TALEX-2008, 85% de TALEX-2009 y 82.8% de EC-2008 se expresan a favor de querer leer textos originales en inglés.

La discusión, en particular, ha demostrado que las preocupaciones de la mayoría de estudiantes con respecto al estudio del inglés giraban principalmente alrededor de dos motivos fundamentales para ellos: a) el requisito para titularse, y b) lecturas de la literatura especializada en inglés. De ahí que la alumna pasó de los deícticos "yo" y "me" a los deícticos "tú", "nosotros", "nos", de los verbos en primera persona singular "creo", "sé", "estoy" a "tuviéramos", "aceptáramos" para hablar de parte de algunos alumnos y de esta manera generalizar su posición frente al requisito del idioma. Su oponente, a su vez, organiza su argumentación sólo a partir del "yo-enunciador" de esta manera haciendo énfasis en la opinión personalizada.

A continuación se presenta un fragmento de dicha discusión donde se puede observar cómo se construyen dos tipos de actitudes en torno al inglés – unas a partir de considerar el estudio de este idioma como obligación y las otras principalmente como necesidad.

- A: Yo creo que eso [motivo de estudiar inglés] es más que nada... este... por obligación, por obtener un título.
B: Yo no estoy de acuerdo con esto que tú como estomatóloga, yo como médico, nuestro trabajo es salvar vidas en lugar de escribir recetas. (G53-4)
A: Pero ¿eso se basa en español o inglés? Español. (G53-6)
B: No. (G53-4)
A: De eso depende cómo te ven los pacientes: "Bueno, es un mal médico". Se fijan. Yo, por ejemplo, como paciente, yo me fijo en cómo escriben los doctores, digo: "Ay, no... que se ve uno. Bueno, no es un buen doctor, ¿no? ¿De dónde salió?" Tú dices: "De la UAM. No, son doctores de la UAM". Entonces yo que estoy viendo ahorita cómo están recetas, digo: "No, ¿cómo... cómo están?, ¿por qué están tan bajos del nivel académico en ortografía?" Y eso se supone que nos enseñan desde la primaria, ¿no? Entonces yo en eso me baso más que nada. (G53-6)
B: Nunca vas a terminar. Mira, afortunadamente... (G53-4)
A: Ya... (G53-6)
B: No, terminamos. Yo no me renunciaría mil veces a mis conocimientos de inglés. ¿Por qué? Porque es muy importante el inglés tan como obligatorio porque si tu lees los artículos, yo médico, tú estomatólogo, y un estomatólogo no está actualizado para poder ser mejor, y ayudar a otras personas. Te cuesta actualizar bien si sólo hablas español. Por eso te exigen el inglés. Porque... o sea todos los libros que tu tienes, así sea el último, lo tienes 5 años de retraso. Y eso es una gran diferencia. Sabes mal la medicina o estomatología, sabes mal esa diferencia y tienes que... Se supone que tienes que inculcar para mucho que tú ya leas libros, que leas los artículos y que te des cuenta de qué onda. (G53-4)
A: Sí, sí, yo sé, yo estoy de acuerdo con eso. Pero, por ejemplo, eso ya es como que básico, el inglés desde chicos te lo enseñan, en la secundaria, en la prepa te lo enseñan, aunque sea prepa... este... abierto o prepa... este... pública. Entonces eso te lo enseñan. Ya de cada uno... será el problema de uno estudiarlo aparte. Nadie tiene que obliqar para estudiarlo. A eso me refiero. Que eso ya es... este... a cuenta

de uno que lo estudie. ¿Por? Porque tú lo tienes que aprender. O sea me refiero a que tú tienes que responsabilizarte para aprender más. (G53-6)

B: Una pregunta: entonces ¿por qué te molesta saber otro idioma? (G53-4)

A: No, yo me refiero a que el inglés, no, no me gusta que sea obligatorio en todas las universidades. Yo lo veo con mis amigos, se les complica mucho el inglés. Entonces a mí se me hace que... que... No me gusta que sea algo obligatorio para nosotros tener el inglés. (G53-6)

Aparte de los motivos por los que los alumnos estudian inglés en la universidad, es importante mencionar otros temas alrededor de los cuales se organizan los discursos del alumnado y que también tienen que ver con sus actitudes.

Personas que han motivado a los alumnos para aprender inglés

Con relación a este factor, se pueden identificar cuatro grupos de personas que han motivado a los estudiantes a aprender el idioma inglés. En términos de Williams y Burden (1999: 146-147), los primeros tres factores son externos – los *parientes, profesores, amigos y compañeros* – y se referirán a otras *personas significativas* mientras que el último factor denominado como *automotivación* es interno y corresponderá al *sentimiento del rol de agente* en función de *locus de causalidad*. Cabe señalar que la gran mayoría de los testimonios al respecto incluyen ejemplos y son relatos de la práctica lo que ayuda a los locutores a darle más validez a su argumentación.

Los siguientes testimonios indican el rol fundamental que juegan *los padres y familiares* en fomentar el interés por aprender inglés y, con ello, en la formación de las actitudes positivas hacia esta lengua.

- Mi mamá. Ella... ella también es profesora y ella sí me ha motivado en este aspecto. (E17)
- Mi papá fue quien me motivó. Él me compró un... eh... no sé cómo se llama... algo didáctico que se llama "Follow me" o así. Entonces a partir de las caricaturas empezaba yo a... digamos, entender más o menos... A la edad de unos 8-9 años. Pero como después en la secundaria empecé a estudiar el francés, pues dejé el inglés, entonces apenas ahorita voy a retomar el inglés. Pero sí, sí mi papá me motivó a estudiar inglés. (E50)
- Mi primo estudia desde la primaria. De hecho, ahorita está estudiando la licenciatura en inglés y también por eso. Siempre le gustaba mucho y lo hablaba. Y luego hablaba y no le entendía y también: "No, lo tengo que entender". Y también por eso me motivó. (E42)

- Mi hermana que salió de la universidad también. Pues sí, de alguna manera me motivó a estudiar la lengua. (G52-1)
- Bueno, mi papá siempre... siempre nos está presionando con que es: "el inglés, el inglés". Y mi hermano, como vive en EU, igual me está como acarreado: "estudia, estudia, estudia, estudia". (se ríe) (E45)

En el último testimonio E45 se puede observar que el informante construye su representación del inglés a partir de las RS de referencia (Py, 2003: 13): "estudia, estudia, estudia". De manera igual se construye la representación sobre la importancia del inglés del siguiente alumno quien cita a sus compañeros:

- Tengo compañeros que me ayudan seguir yendo para el examen: "Ah, échale ganas, se va el inglés, vamos, no te deprimas... no sé que... no te sientas triste porque ya salimos". (se ríe) Sí, sí, compañeros que dicen que es útil, no hay de otra. (E27)

En el testimonio anterior E27 así como los que se presentan a continuación se destaca el papel esencial que juegan los *amigos y compañeros* en la motivación para aprender inglés.

- Mi novio, ahora apenas reciente... eh... de EU, habla más el inglés y que casi no lo entiendo, y sí me gustaría comunicarme con él. (E42)
- Bueno, solamente cuando alguna vez platicué con algunos amigos que estaban en otro país. Eh... se fueron a otro país... este... hacer dinero. Entonces se les hizo a ellos como que mucho más fácil cuando aprendieron el inglés y luego ya empezaron como que a comunicarse más. Eso sí, me motivó bastante para saber el idioma. (E6)
- Tengo un amigo que también estudia, bueno, se fue a los EU, que regresó y ya se va a ir a los Cabos a trabajar allá porque, bueno, como allá hay muchos extranjeros, pues solicitan mucho... muchas personas que hablan inglés para la traducción y todo eso. Entonces yo creo que también es otra fuente de empleo importante. (E16)
- Tengo... este... compañeros de mi misma área. Eh... Ahorita, actualmente, que muchos ya fueron graduados en una carrera y para ir a hacer su maestría todos se fueron a Canadá, a EU, a Inglaterra, a Francia. Entonces están haciendo esta otra carrera que es biología, ¿ajá? Y yo tengo la oportunidad de que ellos me cuenten, que ellos me hablen un poquito de lo que ellos vivieron allá y hablaron y también ellos como aprendieron para poder comunicarse. Todo eso me ayuda a tomar decisiones de que yo... yo... yo quiero aprender inglés, quiero... quiero seguir aprendiendo inglés. (E14)

Asimismo, varios estudiantes ubican a sus *profesores* como fuente de su motivación para estudiar la lengua meta.

- Bueno, fue... antes no me había gustado. Pero tomé... bueno, tomé con mi hermana un curso de una carrera técnica, y era... este... el inglés. Pero era un profesor joven y él nos ponía solamente canciones y nos entregaba una hoja, y teníamos que llenar... este... los espacios. Y de ahí cuando ya me empezó a gustar. Me gustaba cómo nos enseñaba. Sí, porque era... trabajaba también en pizarrón y todo eso, pero primero nos ponía la canción dos o tres veces, nos daba la... la hoja, y ya entonces la íbamos llenando. Y allí fue cuando me... me gustó. (se ríe). (E17)
- Como me pareció muy motivante, interesante y que aparte pude entender las canciones, me interesé por saber más. Pero, como repito, era la materia que se daba como parte de la secundaria, dependía mucho del maestro. La primera que me dio el inglés, me pareció interesante y motivante. (E39)

Finalmente, algunos informantes insisten que se sienten motivados al respecto, en primer lugar, por decisiones propias o sea por *automotivación*.

- Prácticamente ha sido por mí mismo, por lo que he visto aquí en la escuela, más que nada. Ahorita en mi etapa universitaria es donde más yo como que por lo mismo quiero ir adelante en cuanto al inglés. Yo creo que es... yo creo que es más por mí. (E9)
- Fue la decisión propia por acreditarle el idioma de inglés y porque soy bióloga, entonces necesito estudiar inglés para los artículos. Yo desde un principio sabía que tenía que estudiar el inglés que ahorita ya es indispensable. (E44)
- Mi primera razón... eh... es la... para titularme me piden como requisito la lengua de inglés. Eso sería mi primera razón. La segunda o tercera si es que hubiese y ya no es tanto por lo que me pida la universidad sino porque son decisiones mías. De que yo siento que para mi futuro me va a servir mucho estudiar inglés. (E14)

En relación con los testimonios sobre la motivación por parte de varias personas se deben mencionar algunas de las estrategias empleadas en la construcción de la argumentación. Así, el locutor del discurso anterior E20 utiliza el argumento con base en *causa-efecto* cuando describe, en función de una causa, diferentes actividades para aprender inglés realizadas con su padre y luego hace el comentario sobre el efecto: "aprendía inglés y me hacía fácil [seguir estudiándolo]". La misma manera de argumentar se puede observar en la emisión E44 donde la causa es "soy bióloga" y el efecto: "entonces necesito estudiar inglés para los artículos".

El locutor E17 utiliza otra estrategia argumentativa denominada como *deducción*, cuando desarrolla su pensamiento a partir de lo general: "Mi mamá [...] es profesora" (lo que implica que los profesores están motivados), pasando a lo particular: "ella sí, me ha motivado". En cuanto al testimonio E16, en él, al revés, se aplica la técnica de inducción que

permite al informante argumentar partiendo de lo particular: "Tengo un amigo que [...] se va a ir a los Cabos a trabajar" y pasando a lo general: "es otra fuente de empleo importante".

Asimismo, se debe recalcar que en algunos de los testimonios citados más arriba está incluida la información transmitida por otras personas. Por ejemplo:

- Igual mi papá o mi mamá dicen: "No, pues estudia inglés, estudia inglés porque es necesario". (E15)
- Mi hermano [...] me está como acarreado: "estudia, estudia, estudia, estudia." (E45)
- Tengo compañeros que me ayudan [...]: "ah, échale ganas, se va el inglés, vamos, no te deprimas... no sé que... no te sientas triste porque ya salimos". [...] dicen que es útil, no hay de otra." (E27)

Esta manera de citar a otra gente permite a los locutores aportar una mayor validez a su argumentación.

Experiencias del aprendizaje del inglés antes de entrar a la universidad

En relación con este tema, cabe mencionar que las diferentes experiencias de los alumnos acerca de su aprendizaje del inglés antes de entrar a la universidad también han jugado un rol importante en la formación de sus actitudes ya sea positivas o negativas. Al respecto, vale la pena señalar que varios alumnos, según la encuesta, en algún momento de su trayectoria escolar habían estudiado en instituciones particulares. Por tanto, se vuelve oportuno examinar las actitudes estudiantiles hacia el inglés formadas a partir de sus experiencias de estudiar este idioma a nivel particular y público. Es necesario mencionar que los comentarios de los estudiantes de las tres poblaciones (TALEX-2008, TALEX-2009 y EC-2008) sobre la educación pública y particular varían de acuerdo con el carácter de sus experiencias, es decir, dependiendo de si fueron positivas o negativas. En consecuencia, se pueden citar algunas ventajas y desventajas de la educación particular y pública que mencionan los alumnos como influencias en su motivación para aprender inglés antes de entrar en la UAM.

Una de las ventajas de la educación privada mencionada por varios alumnos consiste en *incluir el inglés en el programa escolar*. Al respecto, vale la pena citar un testimonio donde el locutor valora su estudio del inglés en primaria "como que a fuerzas".

Sin embargo, también le asigna un valor positivo que se implica en la frase “parte [...] de mi educación”:

- Empecé a estudiarla en la primaria particular, y pues fue como una manera de... como un modo de vida que no fue... como que a fuerzas me lo metieron. Fue parte de mi vida porque... parte de mi... de mi... ¿cómo se dice?... pues de mi educación. (E34)

Otras ventajas de estudiar inglés en escuelas privadas se pueden denominar como *el aprendizaje del inglés desde temprana edad*. Al respecto, varios estudiantes mencionan que en la niñez el aprendizaje les pareció divertido y fácil, de ahí, la experiencia fue “muy bonita” (E13) ya que les “iba muy bien” (E28) lo que ha influido en la formación de actitudes positivas hacia el inglés:

- Yo comencé más o menos como a la edad de los 10 años en el CELEX que es el Centro de Lenguas Extranjeras en el CIME Coyoacán, bueno, es del Instituto Politécnico Nacional. Yo empecé allí en un curso del nivel de niños. Mis papás nos inscribieron a mí y a mi hermana. Eh... Y al terminar ese nivel de niños nos inscribieron al nivel uno que ya es un curso... este... ya formal. Eh... entonces... este... fue una experiencia muy bonita porque mi hermana y yo estábamos niñas. Yo tenía como más o menos creo como 10 años, y ella tenía como 12. Y era bonito porque todos los adultos nos cuidaban a nosotras, ¿no? (E13)
- Bueno, aprendí a muy temprana edad, la primaria se podría decir. En general, me iba muy bien. De hecho, me agradaba y me gustaba y sentía que sí estaba aprendiendo. Supongo que a temprana edad es más fácil por lo que hemos visto. Pero en general cuando empecé a estudiar inglés, sí, me gustaba bastante. Y me iba bien, me iba bien. De hecho, sí, aprendía. (E28)

Es importante recalcar que los locutores anteriores utilizan varios marcadores de tiempo: “la edad de los 10 años”, “yo tenía como más o menos creo como 10 años”, “ella tenía como 12”, “nivel de niños”, “niñas”, “temprana edad”, “la primaria” para fundamentar sus argumentos. Además, se emplean las valoraciones como “bonito”, “muy bien”, “me agradaba”, “me gustaba” para expresar las actitudes positivas hacia el estudio del inglés. Ambos fragmentos incluyen el uso de verbos y deícticos: “comencé”, “mis”, “yo”, “aprendí”, “me iba” que manifiestan la presencia del “yo-enunciador”. Pero si bien en el testimonio anterior E13 se trata de una experiencia grupal manifestada por la combinación del deíctico “yo” y “mi hermana”, en el E28 se describe una vivencia individual.

Ahora bien, numerosos alumnos mencionan que les llamó la atención una *buena didáctica de sus maestros de inglés*.

- Entonces nos daban el inglés dos veces por semana. Es que la maestra que nos tocó era como que muy... muy juguetona y sí, le agradaba la clase. Entonces sí, sí me gustaba. Me sentí a gusto cómo presentaba la clase. Me sentía motivado porque sí, esperaba como que la clase de inglés y esperaba así como que con ansias lo que iba a tomar. (E11)
- Yo comento que tomé curso anteriormente igual en el Politécnico... este... y... o sea a mí me gustaron muchísimo los cursos. [...] Me gustaría volver a regresar a estos cursos porque creo que eran muy dinámicos, muy buenos, y sí, como que sí, te... te... este... aprendías. (E19b)
- A: Empecé a estudiar inglés hace tres años. Bueno, la primera vez fue en primaria particular.
P: *¿Cómo te pareció la materia?*
A: Divertida porque era con... era dinámica, con muchos juegos. (E36)

En los testimonios E11, E19b y E36 llama la atención el uso de varios juicios de valor con respecto a la didáctica de los maestros: "[maestra] muy... muy juguetona", "le agradaba la clase", "como presentaba la clase" (E11), "muy dinámicos, muy buenos", "te... te... este... aprendías" (E19b), "divertida", "dinámica", "con muchos juegos" (E36). Tales valoraciones revelan las actitudes positivas de estos alumnos hacia la lengua inglesa.

Algunos informantes mencionan varias desventajas de tomar cursos de idiomas a nivel particular. Una de ellas tiene que ver con la *impartición de una sola habilidad lingüística, a saber, la comprensión de lectura en inglés*. Así, el siguiente locutor E17 compara sus dos experiencias en diferentes escuelas explicando por qué en la secundaria comenzó a perder la motivación para estudiar inglés.

- Bueno, en la primaria que... este... era una escuela particular, y allí fue desde el primer año hasta, bueno, hasta prepa y todo. Este... pues lo que pasa es que en la primaria fui avanzando en inglés hasta el sexto. Después me cambié de allá a otra escuela para secundaria, y fue otro... otra cosa muy distinta, ¿no? Como la aprendíamos y no la manejábamos tan el nivel, sino era más de gramática y el vocabulario. Y... este... en la secundaria. Y ya en la prepa era más así... llevábamos el libro de TOEFL. Era pura comprensión de lectura. Y así. (E17)

Si bien algunos alumnos mencionan como una desventaja la impartición sólo de comprensión de lectura en inglés, otros estudiantes comentan que en las escuelas particulares *se les impartía solamente inglés básico*. A continuación vienen los ejemplos de los testimonios del segundo tipo.

- Yo me acuerdo que cuando volví a retomar inglés cuando iba en la preparatoria, tenía 15 años más o menos, igual me metí en inglés, pero siempre nada más en el curso como que básico. (E13)

- Bueno, yo tuve los primeros cursos a nivel de primaria, primero, segundo, tercero particular. Allí llevamos... daban el inglés... era muy básico. Pues allá hasta el sexto nos dieron inglés más o menos, pero muy... no muy... Bueno, las maestras no eran muy buenas, nos daban lo básico, lo poquito. Bueno, ahorita yo tendría que hablar un poco más de lo que sé por... por llevar desde esas instancias el inglés. Y pues no, apenas como que lo entiendo. Como una conversación así no la entiendo, nada más que dos o tres palabritas, pero no... (E15)

Se puede observar que los locutores de los fragmentos arriba citados hablan sobre el mismo tema – el nivel básico que les impartían, pero mientras el primer informante constata el hecho, el segundo trata de desarrollar su tesis “era muy básico” a través de varios argumentos: uno de carácter valorativo: “las maestras no eran muy buenas”, y el otro en forma de una suposición - “ahorita yo tendría que hablar un poco más de lo que sé” que se concluye con “no, apenas como que lo entiendo”.

Asimismo, con relación a los mismos testimonios, se puede notar de qué manera los alumnos explican que, por no llegar más allá del nivel básico de inglés, en algún momento perdieron interés por estudiar esta lengua. Por ejemplo, en el fragmento anterior E15 el locutor valora su nivel de manejo de inglés diciendo: “nada más que dos o tres palabritas”. El locutor E9 del siguiente testimonio se refiere a su desmotivación implícitamente mencionando el *efecto* como parte de su argumento: “casi no tenía mucha experiencia en el inglés”. Además, repite el calificativo “básico” para recalcar la valoración negativa de su experiencia al respecto.

- A: Yo empecé a llevar... este... la materia de inglés en la primaria. En la primaria, pero fue así como muy básico. Después en la secundaria llevé los tres años, en la prepa no llevé, sólo dos semestres. Este... escuela... la mitad particular y la prepa pública. Hm... Casi no tenía mucha experiencia en el inglés, en idioma.
E: ¿En qué nivel te quedaste finalmente?
A: Básico, básico. (E9)

En cambio, en el testimonio E37 que se presenta a continuación, la desmotivación por parte del alumno se manifiesta de manera más bien explícita, o sea, a través del uso de la partícula negativa “no” y el calificativo “muy pobre”:

- A: Pues la primerita que yo tuve contacto con el inglés fue en la primaria particular. Eh... solamente cursé dos años allí que fue tercer y cuarto, pero realmente creo yo que fue muy pobre lo que me enseñaron.
P: ¿No te sentiste motivada?

A: No. Es que era como que lo más esencial, ¿no? como siempre los colores... este... así, lo básico, el pollo, que los animales, cosas así. O sea muy, muy básico, muy pobre. (E37)

Finalmente, tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión se habla del problema que preocupa a todos los alumnos que tiene que ver con *costos elevados de los cursos de inglés a nivel particular*. Al respecto, vale la pena mencionar el siguiente fragmento.

- Pero por problemas económicos ya no pudimos seguir. Era algo caro. (E13)

Por otro lado, es importante señalar que los alumnos egresados de escuelas públicas también comparten las historias de sus experiencias sobre el aprendizaje del inglés tanto en términos positivos como negativos. Así, los siguientes locutores comentan que les pareció "una experiencia muy bonita" (E8), les "gustaba mucho aprender" (E19) adquiriendo nuevos conocimientos, "subir de nivel" (E8).

- Bueno, yo comencé a tomar el inglés en... en la secundaria, en el primer año de secundaria. Bueno, me pareció una experiencia muy bonita porque aprendí a decir algunas palabras y muy emocionante, ¿no?, porque para mí el inglés pues es una experiencia muy agradable aparte de que es necesario para poder... este... convivir con otras personas. Fue una escuela federal o sea del gobierno. En la preparatoria fueron... este... igual dos años, entonces siempre estuvimos con lo básico, lo básico, lo básico. Entonces para mí sería más interesante subir de nivel, ¿no?, o sea aprender a hablarlo, leerlo y escribirlo. Entonces ha sido más el interés. Mi experiencia fue muy positiva. Pues sí, fue positiva por lo mismo porque quería yo aprender el inglés. (E8)
- Comencé... eh... cuando entre a la secundaria. Fue divertido porque nos enseñaban lo básico y... este... me gustaba mucho aprender la numeración, verbos. (E19)

Asimismo, varios estudiantes hablan de cómo el desarrollo de las competencias lingüísticas en inglés les motivaba para seguir aprendiendo esta lengua. El fragmento E9 puede servir de ejemplo de tal actitud.

- Pues yo empecé a estudiar en la... en la secundaria, desde la secundaria. Y me había gustado el inglés porque yo veía la televisión, las películas en inglés o que en la radio las canciones en inglés. Entonces me había gustado. (E9)

En el siguiente testimonio E22 se trata de los maestros cuya didáctica de impartir clases de inglés ha motivado al informante para aprender esta lengua. En este caso se

puede hablar del llamado "locus de causalidad", en términos de Williams y Burden (1999: 146), que se refiere a otras personas como causas de las acciones del aprendiz.

- Importa mucho los profesores. En tercer año me dio una profesora muy buena y ya como que eran más palabras de colores. No, no fue tanto, no aprendí tanto. Yo fui a un colegio de bachilleres en mi estudio medio superior, fui en plantel 15 Contreras. Allá fue... allá nos dieron el inglés ya el último año de la escuela. Son tres años. Me dieron el inglés en último año, y es muy... muy... La maestra era buena. (E22)

Un elemento más que vale la pena mencionar en relación con los factores motivadores es la utilización de *materiales didácticos atractivos*.

- Y el libro me gustaba mucho, llevamos un libro que se llama "Side by side" que es con mucha ilustración, y me gustaba el inglés. Pero tampoco era como una de mis clases favoritas, ¿no? Siempre he atendido más a las materias de humanidades, de mercado que de lenguas. (E46)

En el testimonio anterior E46, llama la atención el empleo de la estrategia discursiva denominada como la *contradicción entre dos tesis*. Así, la afirmación "me gustaba el inglés" se refuta en seguida por "Pero tampoco era como una de mis clases favoritas, ¿no?" lo que permite suponer que la alumna estudiaba el idioma no por gusto propio, sino por el tipo de materiales didácticos.

Varios informantes platican de su motivación para aprender inglés por tener esta *materia como parte del programa escolar*, además, de que en algunas escuelas era *impartida desde la primaria*.

- Era la materia impartida, como parte de las materias. Entonces tenía que tomarla. Eso me pareció muy, muy motivante. (E39)
- Empecé a estudiar inglés a partir de la primaria pública. Era la primera vez que se introdujo el inglés en la primaria pública como una lengua adicional para poder estudiar inglés en la primaria. (E47)

A partir de los testimonios sobre la educación pública también se pueden identificar una serie de razones por las que los alumnos no han desarrollado actitudes positivas hacia el inglés. Entre tales causas se distingue, en primer lugar, *la ausencia del inglés en el programa de la mayoría de las escuelas primarias*.

- No nos gusta a algunas personas el inglés es porque no nos ha sido inculcado, no nos ha sido enseñado desde... Ahorita igual ya lo enseñan en kínder, pero antes, por ejemplo, en la... No fue una... no fue una materia como cualquier otra, por ejemplo,

historia, geografía. Entonces igual, a lo mejor, si hubiese pasado lo contrario, ya tuviéramos como... Pues ya lo aceptáramos como algo más común. Pero como en algún... en algunos años de educación sí lo metían, en otros años no tanto. Y ahora lo ponen como requisito para titulación, pues lo vemos así (G53-6)

Asimismo, se comenta que en algunas escuelas *no hubo suficientes maestros para cubrir todos los grupos de alumnos de inglés*:

- Empecé en secundaria pública. Me lo daban clases, pero casi no tenía maestros. (E30)
- OK, bueno. ¿Dónde? Aquí en la escuela. Es la primera vez. De hecho, lo llevaba en prepa pública, pero fue así como que muy escaso. De hecho, la maestra se fue. A mediados del año se fue. Y nos dejaron así. (E48)

Varios informantes que realizaron sus estudios en la educación preuniversitaria pública comentan que *se les impartía en estas escuelas sólo inglés básico* lo que les llevó a perder interés por estudiar esta materia. Al respecto, varios estudiantes presentan sus testimonios de manera muy expresiva repitiendo a menudo sus valoraciones como se observa en los siguientes fragmentos.

- A: Es que es muy poco que abarcan las escuelas públicas.
P: *¿En qué nivel te quedaste?*
A: Bueno, yo considero que es muy básico. Muy, muy, muy, pero muy básico porque sé que muchas cosas me falta, sé que son básicas. (E16)
- Eran muy cortos mis cursos. El chiste es que fue muy básico. En lo particular, creo que ha sido muy básico todo lo que he visto. (se ríe) (E30)
- Empecé a estudiar desde el cuarto de la primaria particular. Posteriormente ya estuve cuatro años con el inglés, era pues bueno, intensivo y ya después me cambié a una secundaria pública, y pues el inglés era muy bajo. Entonces prácticamente lo que ya había visto en las escuelas particulares, pues ya lo que venía en la pública, ya lo sabía. (E31)
- Los cursos son muy básicos o sea nada más nos daban lo que son verbos, lo que es... este... no me acuerdo cómo se llama... hm... gramática (con énfasis), simplemente gramática, nada más. (E44)

Con respecto a los testimonios sobre las experiencias preuniversitarias de tomar cursos de inglés, hay que señalar que todos ellos pueden ser considerados como relatos de la práctica. Se caracterizan, en especial, por el involucramiento del locutor en su discurso, lo que se logra mediante el uso de dos tipos de estrategias discursivas:

- a) El uso de distintos deícticos y verbos en forma de primera persona como, por ejemplo: "empecé", "me lo daban" y "no tenía" (E30), "llevaba" y "nos dejaron" (E48).
- b) La expresión de las opiniones de manera evaluativa, por ejemplo, mediante la utilización de diferentes determinaciones cualitativas. Así, los recuerdos de los alumnos son, por un lado, positivos ya que se describen con varias palabras y expresiones de carácter positivo: "[experiencia] muy bonita", "muy agradable", "a gusto", "con ansias"; maestro(a/os) "muy bueno", "muy juguetona", "muy positiva", "muy amena", "muy buenos"; clase(s) "divertida", "dinámica", "muy motivante", "interesante", "más fácil", "más sencillo". También se mencionan las experiencias negativas que revelan las actitudes hacia el inglés negativas: "a fuerzas", "no muy bueno", "muy pobre", "tampoco favoritas", "absolutamente nada", "muy difícil", "muy, muy, muy, pero muy básico", "muy superficial", "muy deficiente", "desagradable", "tedioso", "muy escaso".

Diferentes contactos con la lengua inglesa

Aparte de las personas y experiencias escolares preuniversitarias que han influido en la motivación de los estudiantes para el estudio del inglés, es necesario mencionar que los contactos que han tenido los alumnos con esta lengua en diferentes ámbitos de su vida, también parecen haber jugado un papel fundamental en la formación de sus actitudes hacia el idioma inglés. Se debe recalcar que la mayoría de los informantes hablan sobre sus contactos con el idioma inglés de manera muy expresiva. Sus emociones se manifiestan no sólo en el uso de palabras y frases valorativas, sino también en sus gestos, risas y cambio del tono de voz. De ahí que se pueda afirmar que tales comportamientos demuestran un gran involucramiento de los locutores en sus discursos.

Varios informantes mencionan, en especial, su estado de incomodidad al hablar de las ocasiones donde tuvieron que comunicarse en inglés:

- Alguna vez en una fiesta me tocó una muchacha que llegó y pues habló inglés. Y entonces ella se reía de nosotros porque le decíamos que no la entendíamos. Y nosotros en inglés no la entendíamos. Y pues sí, bueno, yo en personal me dije: ay, pues creo que debo de echarle más ganas para poder entender más porque pues con señas o así, dije, no vamos a entender nunca. Este... ay, no me acuerdo si era de Holanda o algo así, pero ella manejaba el inglés porque, de hecho, había venido aquí porque había... Bueno, cuando cambian de alumnos, la habían cambiado. Entonces... este... por eso ya estaba aquí. Y pues sí, bueno, se sentía uno

incómodo que ella quiso tratar de expresarse y nosotros no la entendíamos. (G25-1)

- La maestra del primer nivel nos hizo hacer entrevistas en Zócalo, y tuvimos que ir a entrevistar a extranjeros. Entonces les entrevistamos en inglés, nos contestaron en inglés, pues sí, se me hacía algo difícil entenderlo. Me sentí como que se me hacía falta porque al escucharlo no les entendía, entonces me sentí que se me hacía falta. (E11)
- De repente aquí, bueno, en el centro de la ciudad hay muchos turistas que vienen de muchos lados. Entonces de repente si quieren preguntar algo, pero uno no sabe cómo decirlo. (se ríe) Nada más así con señas: ¿qué? O ya alguien más o menos que sepa hablar alguna palabra en español, yo ya más o menos si yo sé algunas ya me voy diciendo, pero sí es difícil encontrar a alguien en la calle, no le puedo ni explicar. (E9)

Varios estudiantes reconocen que a veces experimentaron, inclusive, una “frustración”, un “coraje”, un “enojo” y otros sentimientos negativos:

- A: Fue en mi curso del instituto Conversa. Fui y entonces fue muy como que chistoso porque yo entré, y mi maestra... se supone que fue un curso básico, yo creía que me iban a empezar como uno va al kinder y: a ver, esto es la A, con el abecedario. No, yo entré, y mi maestra ya empezó a hablar todo en inglés. Entonces yo me quedé con la cara de «what?», porque digo: yo entré al básico porque no sé nada. Así era.
P: *¿Cómo te sentiste en ese momento?*
A: En ese momento me sentí apenada, así como con mucha frustración porque dije: ¿cómo es? O sea no... sentía mucho coraje conmigo misma porque decía: no puedo entender eso, se supone que estoy viendo para aprenderlo. Entonces era enojo conmigo, enojo con mi maestra porque decía: Pues si es básico, ¿por qué llega a hablarme en inglés?. ¿no? Se supone que tiene que enseñarme lo básico para que yo la pueda entender. (E10)
- En la secundaria... este... en el segundo año cuando yo empecé a tomar el inglés nos... este... nos pedían enunciados o que habláramos palabras. Entonces me costaba mucho trabajo, y yo se me enrojaba mucho porque nos pasaban en frente a explicar a nuestros compañeros, pero en inglés. Entonces se reían... a lo mejor, no se reían de nosotros porque no sabíamos pronunciarlo o sea nuestra pronunciación como que es... es muy vaga o sea no... no se entiende lo que decimos. Eso fue una experiencia muy penosa. (E7)

Algunos alumnos platican sobre el deseo de seguir aprendiendo inglés a pesar de las dificultades en su comunicación en inglés con la gente extranjera. Según los testimonios, tales contactos con las personas extranjeras les parecieron atractivos y útiles en el sentido de poder aplicar sus conocimientos del idioma:

- Bueno, en una ocasión tuvimos un trabajo que tuvimos que hacer entrevistas a... este... a extranjeros. Entonces teníamos que hacer una entrevista, para nosotros fue

algo así como muy aterrador, ¿no?, porque pues a la hora de presentarnos ante una persona que hablaba el inglés, que nosotros no lo sabíamos hablar, entonces teníamos que también ensayar las palabras, cómo lo íbamos a decir. Y fue... fue una experiencia muy agradable porque llegamos con varias personas, hicimos una entrevista a partir de que no lo sabíamos pronunciar bien, pero creo que sí, nos entendieron un poquito. (se ríe) (E7)

- La profesora nos mandó a hacer una entrevista a alguna persona... este... de habla inglesa, y... este... ya fuimos... También fue precisamente en el Palacio de Bellas Artes y pues fue muy divertido porque pues... Bueno, fue divertido y fácil. Fácil porque llevaba un guion, ya preguntas hechas, no tuve que improvisar allí. Y... este... divertido porque las personas fueron muy amables, se portaban muy bien. Muy amables las personas, por cierto. Fue muy bonito. Sí, nos pudimos entender así. (E13)

Ahora bien, es importante examinar en detalle los tipos de contacto que los estudiantes habían tenido con la lengua inglesa en el momento de las entrevistas y discusiones grupales. Varios estudiantes relatan las ocasiones cuando tuvieron que asistir a diferentes *eventos académicos internacionales*. A algunos alumnos les tomaron por sorpresa las ponencias presentadas en inglés; un ejemplo de tal caso viene a continuación.

- En mi caso, por ejemplo, que estoy en la carrera de biología, hay muchas conferencias, la mayoría son... este... extranjeros los que vienen a las conferencias. Y hay unos que toman la molestia todavía de darla en español. Y hay otros que no se preguntan, empiezan a hablar en inglés y empiezan a dar diapositivas en inglés. Hay unos compañeros que están viendo uno a otro, ¿no?: ¿qué onda? (G49-1)

En consecuencia, se habla de la necesidad de entender a los ponentes en inglés y, con ello, de la motivación para dominar esta lengua.

- En mi caso... este... dentro del área que yo manejo las conferencias se dan en inglés, todo el material viene en inglés, de lecturas. Eh... por eso se me hace importante también aprenderlo, ¿no? A mí me cuesta mucho trabajo escucharlo, a lo mejor, ya... y el poder pronunciarlo también ya por lo mismo de la discriminación auditiva. Pero creo que es muy importante aprenderlo, ¿no? (E52-7)

El siguiente locutor E12 da un ejemplo de la importancia de manejar el inglés comparando sus conocimientos del idioma con los de los estudiantes de una universidad yucateca. En particular, este informante trata de refutar el preconstruido cultural: "Las universidades de provincia como que tienen menos recursos de estudio". Según el estudiante, su experiencia académica en la universidad de Yucatán le ha motivado para seguir aprendiendo inglés.

- Fue cuando fui de intercambio a Yucatán. Allá hubo un doctor que era de... este... ay... de Ohio. Llegó a dar el curso, y nos costaba trabajo. A algunos no porque yo les veía los chicos de allá y sí, dominaban más, la verdad, sí, dominaban más. A muchos chicos se le hacía muy fácil, y son de la misma carrera, de veterinaria. Y me quedé sorprendido porque yo dije: "Pues es un estado, y sí, saben... este... el inglés. Una provincia". Y siento que hay gente que los cataloga así: "Las universidades de provincia como que tienen menos recursos de estudio". Pero no, si me sorprendieron en este aspecto. Yo veía a los chicos que bajaban textos y los leían y seguían sacando. A mí se me dificulta todavía porque yo puedo estar traduciendo un texto, y... este... hay palabras en que me tengo que parar y acudir al diccionario. Pero ellos no, ellos agarraban escribiéndolo y ya los acaban. Y lo que me sorprendió pues también del doctor quien fue a dar la conferencia... este... como ellos lo iban viendo. Yo me atorré allí y tuve que escribir, ingeniármelas para poder traducir todo. Pero sí, en este aspecto me he influido de seguir. Bueno, en mi carrera es muy indispensable. Yo quiero aprender. (E12)

Aparte de asistir a eventos académicos y leer literatura especializada en inglés, la gran mayoría de alumnos comentan que les gusta *escuchar canciones en inglés* porque, en parte, sienten que a través de esta actividad mejoran su nivel de inglés. Por ejemplo, el siguiente locutor E41 explica cómo aprendió inglés de esta manera:

- Primero, las canciones que me gustan en inglés, las escucho, las escucho, las escucho, trato así como de identificar las oraciones, qué es lo que dicen y ya después del tiempo entonces sí bajo ya la letra. O, bueno, primero, así como que escribirlo qué es lo que entendí y ya después bajo la letra y lo comparo. (E41)

Sin embargo, algunos estudiantes reconocen que no están interesados en escuchar canciones en inglés porque no entienden la letra:

- Escucho muy poco pero por lo mismo de que no las entiendo. (se ríe) (E21)
- E: *¿Escuchas canciones en inglés?*
A: No.
E: *¿No te gustan?*
A: No. No me gustan porque no las entiendo. (E37)
- *¿Música en inglés? No, casi no la escucho.* Me gusta la música, puedo decir, nacional. (se ríe) La banda, la cumbia, todo eso me gusta más. Que pop y todo eso en inglés, no. No me llama la atención. No me desagrada, pero no... A lo mejor, como no lo entiendo, no lo comprendo, no lo escucho. (E27)

Asimismo, varios alumnos mencionan que ven *películas y programas de televisión en inglés*:

- Sí, películas, sí. Sí, sí porque desde que yo empecé a familiarizándome un poquito más, como que sí me da curiosidad por... O de repente pronuncian una palabra que ya comprendo y sí me inquieto más, pero así como una práctica simple. (E20)

- Pues generalmente las veo subtituladas, pero ahora sí, me doy cuenta de que hay muchas partes de las películas que las puedo oír entendiendo. Es más fácil escuchar e ir entendiendo cosas. (E46)
- Sí, películas. Pongo el subtítulo. (se ríe) A veces no. Como me gusta escucharlo y está el subtítulo en español, pues escucho y luego leo el subtítulo y ya me lo aprendo, ¿no? (E39)

Hay que mencionar que una gran parte de los alumnos *leen sólo revistas especializadas* argumentando que lo hacen por falta de tiempo o por algunas otras razones no especificadas. Por tanto, al referirse a *la lectura de los textos no especializados*, los estudiantes construyen su discurso con base en formas lexicales negativas:

- ¿De divulgación? No, no he tratado. Hasta el momento, no. (E27)
- A: Sí. Una revista que se llama "Journal Nutrition".
P: ¿Alguna no especializada?
A: No, no. (E39)
- Revistas sí he leído, pero dos que tres revistas. (E36)

Muy pocos alumnos hablan de su interés por *leer libros en inglés que no tengan que ver con su carrera*. Así, el informante E21 platica sobre la necesidad de mejorar su nivel de inglés en forma de un relato:

- Pues lo que he hecho es empezar a... como yo digo: "No sé pronunciar, platicar con un amigo". Y me ha ido muy mal porque, en primero, no me ponían a leer en el Inglés 1, y ahorita mi profesora nos pone a leer, no sé nada. Entonces me prestó apenas un libro, unos CDs donde... para ir escuchando y leyendo. Lees y escuchas. Son lecciones, lección 1 y... Eso estoy haciendo, pero apenas. (E21)

El siguiente informante G54-4, por su parte, habla de sus lecturas de la literatura inglesa de manera muy emocional, con varias valoraciones positivas; "me encanta", "me gusta", "me fascina", "muy interesante" lo que demuestra su actitud positiva hacia el inglés.

- A mí me encanta... Como me gusta leer, me fascina la literatura, la posibilidad de saber porque... este... bueno, conocer la literatura inglesa porque ya estudié un poco de la literatura inglesa precisamente. Me pareció muy interesante todo... Es que los mitos que guarda su cultura son muy interesantes y saberlos de... de un libro... este... de primera mano que no sea la traducción. He leído muy poco a Dickens. Me encanta. Y... este... lo he leído muy poco porque también lo entiendo... este... bueno, pues, según mis posibilidades de lo poco que sé. (G54-4)

En lo que se refiere a la *lectura de páginas de la web en inglés*, numerosos alumnos, en forma de un relato, comentan que prefieren leer la información en Internet traducida del inglés al español a través de un traductor. Además, precisan que la mayor parte de sus consultas en Internet tienen que ver con los autores reconocidos en el área de su carrera. Inclusive, como lo señalan algunos estudiantes, a menudo ellos no leen la información en inglés en detalle, sino prestaban atención a los encabezados de los textos y luego buscaban palabras clave. Por ejemplo, en el testimonio E20 se explica esta práctica por falta de tiempo resultante de la necesidad de leer demasiada información en inglés relacionada con su carrera. A continuación se presentan diferentes fragmentos relacionadas con las observaciones anteriores:

- A: En Internet normalmente es en español. Pero ya cuando se requiere un poco más importante, o sea libros, cosas así como de prestigio, confiables.
P: *¿Lo que tiene que ver con tu carrera?*
A: Si. Es que como dedico demasiado tiempo a la escuela, no tengo mucho tiempo disponible. (E20)
- En Internet lo que me ha tocado en cuanto al inglés es de que alguna información como artículos, cosas así, la bajamos en... en inglés. Y después pues... este... tenemos que... que nosotros hacer una mejor traducción para entender de qué información estamos hablando. Los maestros nos encargan o simplemente para ver un tema otro día, nos dicen: "Está este artículo en tal auditorio, y léanselo, ¿no? para mañana". (E14)
- Pues solamente cuando requiero alguna información, pero trato de traducirla con el traductor. (E37)
- A: Busco algunas en inglés, pero las busco en inglés, abro un traductor y lo que me interesa lo traduzco ya al español.
P: *¿Y si no se puede traducir?*
A: Si no se puede, busco otra página. O ya... si no se puede, veo el texto y veo algunas palabras clave, me ya tengo una idea de qué habla el texto. Y ya más o menos imagino si me sirve o no me sirve. (E23)

Aparte del ámbito académico, los alumnos hablan de sus contactos con la lengua inglesa en su *trabajo donde tienen que comunicarse con varias personas en inglés así como manejar documentos en este idioma*. En este sentido, los siguientes locutores tratan de valorar sus conocimientos del idioma comentando que les hace falta mejorar el nivel de dominio de este idioma: "me hizo sentir mal" (E16), "muchas veces sí detiene" (E46) y "se me hace falta" (E28).

- Trabajo en una cafetería, entonces los clientes vienen a pedir, no sé, las cosas como ellos lo quieren. Hay ingredientes que yo no sé, lo que... como o lo que me quieren decir, que si con aderezos o sin aderezos, que si el refresco de tal forma o cosas así, ¿no? Pues estoy al nivel universitario, entonces sí, como que digo: "Híjole, no es posible que no puedo entenderlo". Le digo, mi compañera también estudia aquí y ella sabe. Entonces así como que: "Híjole, como que sí, me... me... me hizo sentir un poco mal". Pero también me ayuda que quiera seguir estudiando el inglés. (E16)
- Mi trabajo ahora con las organizaciones rurales que estoy participando es de cuestiones de gestión y comercialización. Entonces hay que hacer contactos de comercialización para las exportaciones. Entonces es como un acercamiento más previo que tengo con el idioma, ¿no? Y que muchas veces sí, detiene. Porque, por ejemplo, te mandan un contrato, viene en inglés, entonces lo tienes que leer o tienes que buscar a quién te lo traduzca o de plano pedirle: "Ay, que mándamelo en español". (E46)
- Tengo un paciente... este... que es mexicano, pero... este... ya por naturalización y habla un buen nivel de español, ¿no? Pero a veces se le confusa, se le complica y también tiene decir palabras en inglés. Entonces allí me tienes como... (se ríe) trato de adivinarlo. Hay veces que termino la terapia y digo: "Ah, hoy lo hice bien, ¿no? Hoy... este... Hoy lo pude... este... traducir bien, ¿no?" Hay otras veces que digo: "Ah, sí, se me hace falta, ¿no?" Pero te digo siempre está como lucha interna: eh... tienes que estudiarlo o, a lo mejor, no. Lo que sí tengo perfectamente claro y bien establecido es que no me va a hacer mejor persona el hablar inglés o peor persona por no hablarlo. Y creo y en ese no estoy de acuerdo que la empresas siempre te quieren vender ese rollo, ¿no? Incluso, lo vemos en la misma televisión, y usando los ejemplos muy burdos de los ilegales, ¿no?, de los mexicanos, que si quieres conseguir un buen empleo pues aprende inglés. Yo no creo y eso tengo sí bien seguro que no se me va a ser una mejor persona hablar inglés, ¿no? Pero creo que sí me podría ayudar a relacionar con determinado tipo de gente. (E28)

Llama la atención cómo el informante anterior E28 construye su propia representación del inglés a partir de las RS de referencia (Py, 2003: 13), "si quieres conseguir un buen empleo pues aprende inglés". En este caso, el alumno está convencido que el manejo del inglés no le "va a hacer una mejor persona", pero le "podría ayudar a relacionar con determinado tipo de gente". Al mismo tiempo este estudiante se encuentra ante otro dilema que se refiere a la utilidad del inglés en su caso como egresado de la carrera de psicología. Así, por un lado, se dice a sí mismo: "tienes que estudiarlo", pero, por otro, se queda con una duda: "a lo mejor, no".

Asimismo, hay que citar los testimonios de los alumnos que tuvieron que *comunicarse en inglés no sólo en México, sino también en el extranjero*. En este sentido algunos estudiantes incluyen en sus relatos de la práctica detalles temporales y espaciales

como, por ejemplo: "hace 4 años", "llegué a Estocolmo", "en el aeropuerto", "llegué a la casa", "me quedarían como que ocho meses" (E6).

- Estaba hace 4 años... este... hm... llegué a Estocolmo. Entonces llegué a Estocolmo y necesitaba... tenía la dirección de una casa donde me iban a ayudar, no... o sea nadie hablaba español. Entonces lo que hice en el aeropuerto tuve que empezar como que a preguntar, así a preguntar. En español nadie me contestó hasta que empecé así como que a divagar en el inglés. Entonces me empezaron a guiar más o menos y hasta que llegué a la casa. Llegando a la casa, lo primero que tuve que hacer es empezar a tratar de aprender el idioma para poder estar allí porque sí me quedarían como que ocho meses. Entonces, la verdad, era así como que muy necesario. El lenguaje de ellos es muy difícil, pero... pero sí yo creo que donde quiera si uno salía, hasta el mismo barrendero sabe hablar inglés. (E6)
- En una ocasión que salí al extranjero, así me vi así como que un poco presionada porque tuve que comunicar. Fue motivante porque dije: "Bueno, toda mi vida estoy llevando el inglés y no lo he aprendido por los maestros, porque no he sido constante". No sé, que no lo he sabido manejar bien, es otra cosa. (E41)

Aspectos de los países anglófonos que les llaman la atención

Si bien numerosos alumnos se expresan con entusiasmo sobre sus contactos con la lengua inglesa, muy pocos de ellos demuestran un verdadero interés por conocer las culturas anglófonas. Así, en particular, varios fragmentos se caracterizan por la presencia de muchas pausas ya sea por dudas, por falta de interés en la vida de los países anglo hablantes o por no tener, en ocasiones, mucho que decir. Los siguientes testimonios pueden servir de ejemplos de la falta de actitud positiva hacia la cultura de los hablantes nativos de inglés.

- Bueno... este... no me... bueno, no me atrae tanto su cultura ni tampoco su política. Eh... simplemente es...este... la forma en comunicarse, en aprender tal vez cosas nuevas, cosas... no sé, otras cosas diferentes a lo que estamos acostumbrados a ver en este país. (E8)
- Es más importante por cuestiones de entenderle, por cuestión de relación hacia otros países o hacia así... hacia otros países. Pero en cuestiones de que... no sé, no, no mucho. (se ríe) En realidad, no sé mucho de... o sea de la cultura, de la sociedad de algún otro país en general, no, no sé mucho. A lo mejor, es por eso que no... que no me llama mucho la atención. (se ríe) (E16)
- Me atrae pues su forma de vida, sus costumbres que son distintas, por ejemplo. de... no sé... como que... no sé, no viene a la mente ninguno, pero... Yo creo que [la] forma de pensar [de los EU] hacia los diferentes países como no, no me atrae. (E17)

A continuación se presentan más ejemplos donde de parte del “yo-enunciador” se da una valoración negativa en torno a las sociedades anglófonas: “no me atrae”, “no me motivan” (E31), “lo poco que yo sé”, “no me agrada” (E37), “me falta” (E48). Una actitud similar se observa en el siguiente testimonio:

- Hm... pues realmente no, no me atrae mucho, así que, solamente por necesidad de aprender el idioma y pues de ser... de tener más conocimientos en ese idioma. Pero realmente no me motivan ninguno de estos aspectos, simplemente por... por... por conocimiento propio. (E31)
- No, pues es que... pues por lo poco que yo sé no hay cosas... no me agrada... hm... pues no... (E37)

Asimismo, varios locutores mencionan los conceptos relacionados con el dominio, la imposición, la discriminación, el racismo, el terrorismo y la guerra como factores desmotivadores para aprender inglés. Los ejemplos de tales juicios de valor se citan a continuación:

- Y algo que no me gusta, pues se me hace que son como países muy dominantes, son como muy... como que imponen su... (se ríe) su régimen, ¿no? (E15)
- Lo político, pues casi no me interesa lo político. Se me hace una farsa toda la política de todos los países. Por ese lado no. (E31)
- La política de EU porque no quiero que los mexicanos... creo que estaría bien que admitieran así para que aprendieran mejor inglés y es que lo hablen bien y aprender mejor allí. Esto es que está más cerca a nosotros para ir a aprender bien el inglés. (E8)
- Ahora una de las cosas que sería que me desmotiva para ir allá... sería al nivel político porque creo que la discriminación, que manejan, el decir, unas cosas y llevan a cabo otras. Es como que no respetar, ¿no?, las decisiones que se toman. Eso sería un poco de desmotivación. (E10)
- Yo siento que también es mucho de lo que nos pasan en la televisión, ¿no?, cómo es el mundo, cómo... como hay allá, como lo digo, muchos problemas de que matan... no sé, también mucho terrorismo - lo que no me gustaría. (E9)
- Bueno, algo que no me gusta son los americanos, en particular. Es lo de ahorita que está... eh... lo que es Medio Oriente, lo de la guerra porque está... yo siento que es algo muy político de que George Bush quiere el petróleo de ese país. Y también tiene su lado malo. (E12)
- Pero algo que yo le veo en contra es hecho de que, de las... A lo mejor, por lo que nos bombardean aquí en México, ¿no? de las imágenes de cómo tratan, son muy

racistas, ¿no? Yo tengo esta idea, no sé qué tan cierta sea, ¿no? O no sé si sea en ciertas zonas. Pero yo creo que sí, esto se me hace muy, muy denigrante, ¿no? no sólo en este país. En cualquiera. Sí, es algo... creo que es negativo. (E13)

- De los países es el racismo de EU. (E51)

El siguiente alumno (E28) habla en términos coloquiales sobre sus resentimientos en torno a las industrias culturales estadounidenses:

- Lo que desmotiva totalmente es... este... en español muy coloquial, se agandallan con los gringos, ¿no? que avasallan sobre cualquier... este... cultura y no les interesa nada más que esos fines de lucro, ¿no? Entonces no... eso lo que no me gusta, ¿no? que impongan más que... al tratar de llegar a un término medio, ¿no? sino que me molesta que sean tan drásticos y tratan de imponer su cultura y su idioma, ¿no? (E28)

A diferencia de los testimonios anteriores relacionados con las actitudes negativas hacia los países anglófonos, en muchos otros casos los locutores hablan de varios aspectos atractivos, desde su punto de vista, en la vida de las sociedades angloparlantes, en especial, de Estados Unidos, Gran Bretaña, Canadá, Australia, Jamaica, Sudáfrica y la India. Así, a estos alumnos les llama la atención el estilo de vida de los países de habla inglesa:

- A: Creo que su estilo de vida.
P: ¿Por ejemplo?
A: Hm... No se me viene a la mente. (E8)

En el fragmento anterior, el locutor E8 utiliza la frase “estilo de vida” como preconstruido cultural a menudo utilizado al hablar de los países desarrollados anglófonos, pero, esta afirmación no llega a desarrollarse por medio de argumentos fundamentados lo que se podría interpretar como falta de interés en el tema por parte de este estudiante.

En cambio, el siguiente informante G55-3 trata de explicar qué lo que exactamente le atrae es el estilo de vida de los angloparlantes, en especial, el de los canadienses. Con este fin, el locutor comenta que le “gusta como son” caracterizándoles como “muy... respetuosos” que “tienen valores y demás”:

- A mi sí me llama la atención hablar inglés, pero poder ir a Canadá, disfrutarlo. Bueno, por la región me llama la atención, además, su cultura porque son muy... hm... respetuosos, tienen valores y demás. Me gusta como son. (G55-3)

Vale la pena citar el testimonio E21 donde se habla del sistema político de los

Estados Unidos y Canadá, pero se hace hincapié en la *identidad* de los habitantes de estos países que, en opinión del locutor, les distingue de otras sociedades.

- Pues, principalmente, EU y Canadá. Y pues también su sistema... bueno, su político y, principalmente, lo que sería religión, su sistema político, y la identidad más que nada. Lo que los distingue, sobre todo, porque allá están trabajando los inmigrantes, y todas esas cuestiones. (E21)

Las siguientes dos enunciaciones E32 y E20, igual que las demás referentes a los países anglófonos, se articulan básicamente a través del uso del modo discursivo axiológico. Por ejemplo, en el fragmento E20 están incluidas las valoraciones como "más vigilancia", "más policías", "mejor", "mejor hecha" mientras que en E32 se emplean los juicios de valor como "dominante", "más importancia", "un poco mayor". Al respecto, cabe señalar que ambos locutores E32 y E20 construyen su argumentación a partir de la comparación del sistema político de México y de los de otros países.

- Pues yo creo que si siguen bien los casos de... no sé, con esto de la justicia, si, siguen más los casos, tienen más vigilancia, más policías capacitados. En la política pues están mejor, tienen una estructura mejor hecha. Allá, por ejemplo, en comparación con nuestro país, pues sí, yo he visto en las noticias, ¿no?, yo he visto que la mayoría que son diputados o representantes de algún partido pues tienen ya estudios, la gran mayoría. Por lo menos, son licenciados en algo. (E32)
- Podría ser que en alguno de la política, aunque no ocupa el sistema de gobierno como que la política va encaminada sin dominar totalmente, y va como que hay un intento de plasmar sus ideas de lo que ellos son, por ejemplo, en la monarquía, hoy empieza a conquistar casi, casi. Como que es dominante. Pero como que más en la actualidad es sin intentar dominar, pero poco a poco. Bueno, en los EU, sí, ¿no? lo hacen por la guerra, pero no siempre de esa forma. (E20)

Asimismo, algunos alumnos hablan de la *economía* de los países anglófonos:

- No sé mucho de Canadá, pero sus aspectos económicos... me gustaría mucho conocer cómo es, su aspecto socioeconómico. Y allá entra mucho la política económica y la economía política. Más que de EU... en EU es como que mucho... así como que mucha desorganización. Se me hace más organizado Canadá. (E22)
- Económicamente yo admiro cómo se desarrolla este país [EU], cómo se desarrolla. Su historia económica me llama mucho la atención. (E13)

A varios informantes, por su parte, les llama la atención *el sistema educativo y científico-tecnológico* de las sociedades angloparlantes. En este sentido, los estudiantes incluyen juicios de valor como: "tienen mucho orden [...] se preocupan mucho" (E19);

“interesante” (E15); “intentan estar en más contacto con apertura”, “no estancarse y siempre como que intentarse lo mejor para superarse”, “muy desarrollados”, “tienen a veces muchas fallas en su sociedad”, “son países con muy buena tecnología y educación” (E34); “su pensamiento muy liberal”, “la educación que tienen que es la más superior” (E39).

- Me gusta porque tienen mucho orden en cómo presentar la cultura para jóvenes, para la gente mayor o sea se preocupan mucho por la educación. Eso es lo que me gusta. Las universidades. Eso me gusta de los EU, de Canadá, de Inglaterra. (E19)
- Pues la cultura de... eh... Inglaterra, pues... eh... se me hace que es interesante... hm... Sus modos de aprendizaje, sus modos de enseñanza en cuanto a lo escolar se refiere. (E15)
- Pues lo que me gusta es cómo se mantienen actualizados. No es que tengan algún retraso, sino porque intentan estar en más contacto con apertura. Como no estancarse y siempre como que intentarse lo mejor para superarse. Lo que me gusta, me llama la atención. Y casi siempre es como pertenecer a un nivel más elevado. Eso pues me llama la atención. En cuanto al aprendizaje, la cultura, el conocimiento, eso sí me gusta. (E20)
- En la vida cultural pues el desarrollo en cuanto a la tecnología y educación que tienen a lo que es el nivel universitario. Yo creo que están muy desarrollados, por ejemplo, en... por ejemplo, en Cambridge o en Harvard me gusta mucho la tecnología que tienen. Qué me motiva igual que muchos de los artículos que vienen de estudios que se hacen son de esas universidades y... hay veces en las que como que digo: “Ay, ellos tienen muchos recursos y los desaprovechan mucho”. Ellos tienen mucha tecnología, pero tienen a veces muchas fallas en su sociedad. Así como que lo que puede desagradar o algo... los manejos políticos que hay, pero fuera de eso yo creo que son países con muy buena tecnología y educación. (E34)
- Ellos trabajan bajo así como que proyectos a largo plazo, dedican el tiempo, dedican bueno todos los recursos los que se deben dedicar a, por ejemplo, no sé, la educación, la educación en algunos sectores. Van evolucionando en este sentido. (G56-3)

Los alumnos que tienen interés por las sociedades anglófonas también mencionan que les llama la atención *la música, el arte, la literatura así como los lugares turísticos, la naturaleza, las costumbres socioculturales y las culturas autóctonas*, en particular, de los EU, Canadá, Inglaterra, Jamaica, Australia, Irlanda, Sudáfrica. Los siguientes fragmentos incluyen los temas mencionados.

- EU por la música, y todo lo que envuelve mi cultura, ¿no? Eso es como que... como que mi hobby. (E22)

- Pues... hm... me atrae, bueno, el arte, no sé, pinturas, música también clásica. (E9)
- A: Lo cultural sería más bien lo que me interesaría. Igual la música, el arte, la pintura...
P: *¿De qué país?*
A: Hm... Pues de Inglaterra, Jamaica.
P: *De Jamaica, ¿qué?*
A: La música. En Australia hay mucha. (E22)
- Pues yo, definitivamente, Inglaterra, pero iría a los lugares donde estuvo Dickens porque me gusta su biografía. Pero cualquier lugar es bueno. (G54-4)
- A mí me gustaría ir a Inglaterra, ver el Big Ben y cosas así porque es lo más... lo más que... como dicen... por lo famoso (se ríe) debería de ver cómo es. Luego te platican, lo tienen exagerado, allá que tu lo ves, sientes, ya puedes ver si sí o si no es lo que te cuentan. Sería más por visitar o ver algunos lugares específicos. (E28)
- Me gustan sus ciudades [de Inglaterra] más que nada. (E47)
- De cultura, no sé... de Australia todo lo que son los... ¿no sé como les llaman?... aborígenes. Eso es o sea su cultura me gusta. Canadá también, su cultura... Bueno, allá también en Canadá hablan francés e inglés, pero en la parte donde hablan... este... inglés su cultura indígena me llama la atención.
- En el Caribe hay varios países que hablan inglés. Las Guayanas... Sí, sobre todo, porque es más una cultura rural que una cultura superurbanizada, industrial, potencia económica. Y quizás Irlanda, ¿no? por toda su tradición cultural también, más que Inglaterra. Entonces... También Sudáfrica que ya es como una gran urbe, pero tiene una tradición cultural también muy interesante que sí, me interesaría. (E46)
- En Australia sería algo de la vida silvestre, hay muchas especies de animales y hay mucho campo de trabajo para los médicos. (E14)
- Eh... No sé... Sus... tal vez todo lo que son sus... sus riquezas naturales, por ejemplo, de Canadá o de Australia, todo eso también me llama mucho la atención. (E15)
- Por ejemplo, EU tiene muchos... muchas zonas naturales que son muy bellas que tal vez en los países europeos no se puede apreciar tanto. (E34)

Valoraciones en torno al inglés

Ahora bien, vale la pena revisar las valoraciones de tipo estético que utilizan los alumnos al referirse al idioma inglés. En este sentido cabe citar algunos de los testimonios en los que los alumnos describen la lengua inglesa como "melódica", "rítmica", "elegante", con "toque de glamur", "agradable" al escucharla:

- Yo creo que también es elegante. Es una lengua elegante, debe de tener su toque así de glamur. (E22)
- Suena bien o sea... Aparte es muy agradable cuando lo escuchas. Yo creo es lo que más atrae el inglés cómo se escucha. (G53-3)
- Y precisamente muchas canciones suenan muy bonito en inglés. Cuando tú buscas la traducción, intentas traducir, como que ya la apariencia no es muy buena, ya pierde mucho sentido. (G53-5)

Con respecto al último calificativo - "elegante" - los estudiantes que lo mencionan se refieren más bien a *la variante británica del inglés* comparándola con *la norteamericana*:

- Una lengua importante, es internacional, útil... útil y necesaria, que es fácil de aprender y... puede ser... pues... elegante si se habla del inglés... este... británico. (se ríe) (E34)
- Por la clase, acento. (T8-6)
- Es más elegante la pronunciación. (T8-25)
- Es más claro, más elegante. (T8-154)
- Es más refinado. (T8-239)
- Se escucha más elegante y no se utilizan tantas contracciones. (EC-33)
- Es más sólida su pronunciación. (EC-46)

También se identificó que varios argumentos a favor del inglés británico tienen que ver con la pronunciación de esta variante del inglés. A continuación se citan algunos argumentos por medio de los cuales los alumnos se expresan al respecto.

- Me gusta invirtiendo más en inglés... este... de Inglaterra. Se me hace como más pausado y me cuesta menos trabajo entenderlo al momento de escucharlo. El australiano... Según me dicen es como rústico, ¿no? No sé, si sea verdad (se ríe). (E28)
- Inglés, bueno, de Inglaterra me gusta más. Se me hace... siento que es muy elegante. Sí, porque, por ejemplo, en la americana, siento que el acento es muy corto o busca las formas para hacer todo como que resumido. Ciertas cosas, a lo mejor, deben de ser más... hablados más... este... sutil o más... no sé cómo explicar. (se ríe) (G49-3)
- Como que redondea más las palabras. El acento que tienen es distinto y como que atrae más a mí, desde mi punto de vista. El americano es como que muy... este... A mí se me figura como que están como gangosos. ¿Quién sabe cómo hablan? (se ríe)

Hablan muy chistoso. A mí me gusta más la inglesa. (E34)

Algunos estudiantes tratan de explicar las diferencias entre el inglés británico y norteamericano por varias modificaciones que ha sufrido, a su criterio, este último:

- Porque el americano ya está muy modificado por algunas palabras. Pues es fácil de entender el inglés británico. No está o sea no está revuelto. (E12)
- Durante mi estudio de la lengua siempre me ha gustado más la británica que la americana. Porque se me hace... eh... más... más formal, como que no se ha perdido tanto, no se ha ido modificando. Como que se conserva. (E41)
- Como que el británico es más natural, como que el norteamericano tendría muchas modificaciones por lo mismo que son varias culturas. (E42)

Hay que resaltar que no todos los participantes del estudio opinan a favor de la llamada elegancia de la lengua inglesa. Así, algunos alumnos describen este idioma como “brusco” o “rudo”:

- No se me hace melodiosa, no. El inglés me remite más a brusco. (E28)
- Se me hace ruda. (se ríe) Es como que choca con mi forma de ser. La lengua. O lo que me molesta. (E27)

La adquisición de habilidades lingüísticas

En lo que concierne al aprendizaje del inglés, es importante examinar las actitudes de los alumnos hacia el inglés relacionadas con las habilidades lingüísticas que les gustaría dominar de acuerdo con sus necesidades. Así, la gran mayoría de los informantes destacan la importancia de manejar las cuatro habilidades lingüísticas - lectura, escritura, comprensión y expresión oral - para realizar sus estudios académicos en la universidad. Estos estudiantes valoran las cuatro destrezas como fundamentales, “básicas” y relacionadas entre sí:

- Pues las cuatro porque pues para escribirlo tienes que entenderlo, para entender tienes que saber escucharlo. Creo que básicamente son estos cuatro puntos especialmente para los egresados que ya se van a encontrar con otros niveles o más bien otras personas más capacitadas. Creo que es básico. (E48)
- Serían todas, son básicas, imagino, porque si yo, digamos, quiero escribir, también tengo que entender, si tengo que... Por ejemplo, cuando nos ponen a traducir un artículo... este... para poderlo yo traducir, lo tengo que entender en inglés para comenzar a traducirlo. Creo que son necesarias todas ya que a mí para leerlo se me

dificulta y se me facilita más escribirlo. Pero serían básicas, son básicas las... yo creo que todas: escucharlo, hablarlo y comprenderlo, y también escribirlo. (E23)

Cabe señalar que los fragmentos anteriores E48 y E23 así como los demás referentes a las habilidades lingüísticas se construyen a partir del “yo-enunciador”, presentando de esta manera una opinión personal en función de necesidades individuales.

En lo que concierne al orden de importancia de las cuatro habilidades, la gran mayoría de informantes mencionan, en primer lugar, *la comprensión de lectura* dada la necesidad de leer textos especializados en inglés:

- Para mí, para mi carrera es leer, sería entender. Entender leyendo. Sí, porque mi carrera... sí, comprensión de lectura, porque mi carrera es como que más destinada a la investigación, entonces son muchos libros. (E21)
- Para quien estudia más-más es saber leerlo. Generalmente, no te piden que escribas un texto en inglés. Entonces más-más es leerlo. Yo siento que más leer por la información más reciente, por ejemplo, en estas investigaciones, en avances en la ciencia. De entrada es saberlo leer. (E7)

Llama la atención que varios alumnos relacionan la habilidad de leer con la de escuchar resumiendo ambas destrezas en una, a saber, entender:

- Yo creo que la principal es entenderlo sin que lo estén leyendo o sea alguien está hablando en inglés o está escuchando un diálogo en inglés que lo entienda a la perfección. (E22)
- Bueno, si dices “escuchar” es como para entender. Entonces sería, primero, esa de escuchar. Primero, sería escucharlo y entender. Porque si lo escuchas y lo entiendes, entonces quiere decir que sí lo avanzas, lo empiezas a dominar. Y luego más que nada es hablarlo porque yo creo que... Y luego podría ser...este... Yo creo que la otra sería leerlo, entender lo que estás viendo, y yo creo que ya después sería escribirlo. (E6)

Como se puede observar en los fragmentos anteriores, la mayoría de los estudiantes consideran que la habilidad más importante para un alumno universitario es la comprensión de lectura seguida por *la comprensión auditiva*. En tercer lugar, por jerarquía, muchos alumnos mencionan *la habilidad de hablar*:

- Yo creo que la primera, así para mí, sería la lectura o sea entender los textos que voy a tener que leer. Porque mucha información viene en inglés. Eh... la segunda yo siento que es... este... entenderlo lo que me están diciendo, poder captarlo lo que me están diciendo. En el tercer lugar ya sería poder hablarlo, y escribirlo para... (se ríe)

para mí es la última. Yo siento que ya haciendo lo demás ya es más fácil como que aprender escribirlo, no sé. (E43)

- Es que la comprensión de lectura es lo que más se lleva en la carrera, libros. Por ejemplo, te ponen un video en inglés. Es más que nada entender la lectura. Saber entender, después que es saber escuchar y... y hablarlo. O sea, leer, entender, escucharlo, entenderla, entender la plática y ya después hablarlo. (G55-4)

Hay que recalcar que casi en todos los testimonios relacionados con las habilidades lingüísticas se hace hincapié en la importancia de manejar las cuatro destrezas para sobresalir tanto académica como profesionalmente. Se comenta, en particular, que “es nuestro deber como universitarios el entenderlo [...] para que salga mejor preparado” (E12), “es importante que lo [algún profesor extranjero] puedas entender” (E20). A continuación se presentan más ejemplos de los argumentos de este tipo.

- Pues yo creo que todas se enfocan en uno porque si uno lo lee bien, puede... este... hablar y también escribirlo. Son necesarias. Esto es nuestro deber como universitarios el entenderlo porque en una conferencia como lo que me pasó. Estaba hablando el doctor, no le entendía nada y pues... este... me quedé así que: “No, me tengo un déficit en cuanto al inglés”. Y pues sí, también... no sé... yo he ido a otras universidades, lo tienen como materia también, el inglés. Y muchos se avientan nada más por meterlo como... como requisito, ya nada más para sacarlo. Pero siento que debe de ser algo que debe de tener la carrera para que, pues, no sé, para que salga mejor preparado. (E12)
- Creo que para estudiar en una universidad las cuatro son muy necesarias, pero como que la más elemental, es, por lo menos, para mí, es la auditiva es cuando hablas con alguien, con algún profesor, por ejemplo, que no es mexicano. Y hablarlo, darte entender por lo menos porque cuando hablas con alguien te puede entender esa persona. Las dos más importantes es la comprensión la lectura, ya bueno entenderlo tal cual, escrito como para leer un documento o un artículo de una revista, y esa es la más importante para mí ahorita en la universidad. Y, en segundo lugar, es como que ya comunicación para mí. Pero tú tienes que complementarlo. Tal vez con cursos aquí pagados o afuera. (E20)

Aspectos que dificultan o facilitan el aprendizaje del inglés

Cabe mencionar que la mayoría de estudiantes se refieren al inglés como lengua difícil de aprender. Entre los ejemplos al respecto se pueden mencionar los siguientes:

- No le encuentro algo... no le encuentro algo positivo, se me complica mucho. No lo puedo decir que exista algo que se me haga fácil. No nací para la lengua inglesa. Después con más práctica, a lo mejor. O quién sabe... la verdad, no. No encuentro algo que se me... que se me haga muy fácil. (E27)

- Soy... no sé... quizá se me hace difícil porque yo desde un principio me pongo: "Ay, es que no me gusta, no me gusta". Ya me predispongo para que no me gusta y ya por eso se me hace muy, muy difícil entender. No sé, es muy, muy difícil. (E37)

Se puede suponer que las opiniones como "no le encuentro algo positivo", "se me complica mucho", "no me gusta", "se me hace muy, muy difícil entender", "es muy, muy difícil" circulan entre varios alumnos de ahí que un estudiante las incluyó en su testimonio de manera metadiscursiva asignándole etiquetas como "una barrera", "ciertos prejuicios":

- Si uno puede dominar al menos una, pues ya... ya lleva un poco de ganancia porque si de plano uno pone una barrera al hecho de... de aprender otra lengua, no sé que tal difícil o fácil sea, ¿no?... este... Pero yo creo que si uno viene con ciertos prejuicios al hecho de que: "No sé el inglés, no me gusta, se me hace difícil"... No, simplemente el inglés es como cualquier otra cosa, es como aprender matemáticas, historia, geografía, física, no sé, no sabes nada cuando entras en una clase de física y probablemente sales aprender algunas fórmulas es lo mismo. (E13)

En relación con los aspectos lingüísticos difíciles o fáciles de aprender, los estudiantes mencionan varios. Un primer aspecto que es necesario resaltar es *la gramática*. Llama la atención que cuando los estudiantes explican sus dificultades para aprender la gramática inglesa, ellos tratan de hacer comparaciones entre el inglés y el español, buscan diferencias entre estos dos idiomas, pero evitan explicarlas.

- La gramática, la forma en que se escriben las oraciones porque es distinta de que cómo son aquí en México. Se me hace difícil. El orden que deben de llevar, y es que a mí primero me enseñaron el inglés británico y luego el inglés americano. Y había alguna... no es mucha la diferencia, pero unas cosas que son elementales como que cambian. (E-20)
- Gramática es muy difícil. Difícil porque... pues... en español pues yo lo veo así como de corrido, y en inglés una palabra significa muchas cosas. Y, bueno, a veces se intercambian, ¿no? Posición negativa y... o a veces lo que me pasaba mucho en inglés, es que yo me quedaba con lo primero que encontraba, ¿no? Yo decía: El color de la mesa era rojo, pongo "rojo", pero no de lo demás, y cuando voy abajo, veo la pintada (se rie), y entonces me quedo como que no he coordinado las palabras, ¿no? (E21)
- Lo que pasa es que... no sé, se me complica mucho la estructura, cómo ellos acomodan sus palabras, sus oraciones. Es muy diferente. No sé, creo que el inglés entra por la forma en que nosotros hablamos español. Toda la estructura que considero que es más fácil para nosotros, cambiarla al inglés, eso es lo que se me complica o sea convertirlo. Mi estructura materna al lado de ellos no la entiendo. Más bien la razono, eso es lo que pasa – la razono demasiado. Por eso no la entiendo. (G35-3)

En cambio, algunos informantes comentan que la gramática del inglés es fácil argumentando, por ejemplo, que hay pocas reglas gramaticales en esta lengua:

- Yo creo que tiene sus reglas así como idioma, pero, por decir... este... sus reglas son... muy pocas. Entonces... este... si tú te pones un día nada más para aprender puras reglas, el idioma te va a llegar así como fácil, fluidamente fácil. (E6)

Otra habilidad que provoca desacuerdos entre los estudiantes en cuanto a su dificultad o facilidad para el aprendizaje es *la lectura*. En este sentido, la gran mayoría de los estudiantes mencionan que lo que menos se les dificulta es la comprensión de lectura en inglés por tener bastante práctica en esta actividad. A continuación viene un ejemplo de tal opinión.

- La traducción yo creo, pero de textos. Digo, no es la cosa más fácil que pueda ser, pero se me dificulta menos. Y además siempre como que me intriga querer saber qué es lo que sigue diciéndolo lo que estoy leyendo ¿no? Digo: "¡Ay!, ¿qué sigue? ¿qué sigue? Entonces la traducción me gusta, y creo que es lo que más me ha gustado en el inglés desde de la secundaria - saber qué dice eso. (E46)

Sin embargo, a algunos estudiantes la lectura les parece una actividad difícil en función de poder traducir correctamente del inglés al español, encontrar el significado de las palabras de acuerdo con el contexto. En los siguientes fragmentos E22 y E38 los locutores dan ejemplos para explicar sus dificultades al respecto:

- Híjole, sí, tuve muchos problemas en el sentido de que yo... yo cuando veo un enunciado lo quiero traducir. Pero luego la traducción es completamente distinta a la que yo supongo. Yo supongo que es una cosa, y en la traducción es otra. Y luego digo: "¿De dónde sale esta palabra, por qué sé esa palabra en inglés y en el enunciado no está?" Digamos, la palabra es "tall" que es "alto", ¿no? Yo la vi en el enunciado y allá está "tall". Pero a la hora que la tradujeron, nunca vi la palabra "alto". Nada más un ejemplo. Es como uno que más se me dificulta que no hay coherencia entre lo que está escrito y el pronunciado real. Eso es uno de mis grandes dificultades. (E22)
- Quizás pudiera aprenderme, a lo mejor, "mesa" es "table", ¿no? Pero hay palabras que tienen diferentes significados, entonces me cuesta más trabajo... este... acordarle o no encontraba la forma de... este... relacionar una cosa con otra para poder ver que esa palabra tiene diferentes significados y puede ser este u otro. Esta es la razón porque se me dificulta. (E38)

Otra habilidad lingüística que lleva a la discrepancia en las opiniones de los informantes es *la escritura*. En esta relación hay que comentar que a algunos alumnos les

parece fácil esta habilidad por poder borrar y reescribir el texto (E23) y porque en inglés “no hay comas o [...] no hay acentos” (E15):

- Es más sencillo escribirlo porque luego lo borro. Porque cuando estoy leyendo como le decía hace rato estar... este... leyendo y siento que eso se me dificulta porque no puedo... no le doy el... ¿cómo se llama? como el sentido, nada más cómo dice, y tengo que dar algún tipo de sentido al momento de leerlo. Y al escribirlo nada más lo escribo ya y luego lo borro. (E23)
- Hm... pues se me facilita un poquito más escribirlo. Sí. Palabras, palabras informales, expresiones y también léxico. Que no hay... este... no hay comas o que no hay acentos, cosas así. (E15)

En cambio, la mayoría de los alumnos opinan que es difícil escribir en inglés, principalmente, por la ortografía que no corresponde a la pronunciación. A continuación se presentan algunos ejemplos de tal explicación.

- Lo que no me agrada de plano es escribirlo porque con eso de que se escribe de una manera y al momento de decirlo es de otra y al momento de traducirlo también porque luego se escribe antes una palabra que otra y que se lee de diferente manera. Entonces sí, se me complica un poco esto. (E10)
- Se me ha dificultado la escritura, mucho-mucho la escritura... eh... Creo que para algunos conceptos o para algunas palabras en inglés son letras allí mezcladas y... no... no puedo... no puedo aprender las palabras, de cómo se escriben. (E14)

Ahora bien, en lo que concierne a *la comprensión auditiva en inglés*, todos los estudiantes comentan que se les dificulta esta habilidad. En este sentido, en el siguiente testimonio E9 se comparan la pronunciación británica y la norteamericana a favor de la primera considerada como más clara para poderla entender:

- Una cosa que sí no me gusta es que tiene muchas contracciones. Luego no se les entiende. Por ejemplo, en los EU yo sé que sí hay muchos que usan las contracciones. Cuando uno oye en Inglaterra, se oye mejor cuando hablan. Eso es lo que a mí no me gusta porque utilizan mucho el verbo “to be”. Esto es lo que... lo que se me dificulta. (E9)

Finalmente, todos los estudiantes mencionan que se les dificulta *pronunciar correctamente en inglés*:

- Yo, bueno, la complicación que encuentro al inglés es la pronunciación porque, por ejemplo, tú quieres decir algo. Por pronunciar una letra mal, una terminación mal, ya estás dando otra... totalmente otra idea. Bueno, a mí lo que se me complica es la

pronunciación, decir exactamente lo que les quiero decir. Por decir, una letra mal, ya les estoy diciendo una grosería o algo así. Entonces yo lo veo complicado. (G25-8)

- Lo que se me dificulta más es tratar de hablar. Es como algunas palabras en inglés se pronuncian diferente y eso lo que me ha complicado. Pero ahorita en la clase que empecé a leer, de seguir la lectura y tratar a mi manera interna de estar pronunciando como dice... cómo usted lo pronuncia o algún compañero está pronunciando, comparando la palabra si la pronuncio mal, si yo sé cómo se pronuncia, yo en mi mente la pronuncio de buena manera. (E47)
- Obviamente, el hablarlo pues también creo que se habla más rápido que el español el inglés. Eso se me dificulta mucho también. Entonces como que no, no puedo... este... pues relacionar las palabras. (E15)

Con respecto al tema sobre los aspectos lingüísticos del inglés, vale la pena citar el testimonio del siguiente alumno E28 quien construye su discurso a partir de diferentes valoraciones: "muy básico", "más rico", "bastante rico", "más fácil", expresando sus dudas: "no sé", "no creo que...", y certezas: "creo que...", "sé que...". Llama la atención la contraposición que hace el estudiante entre dos conceptos: el aprender y el estudiar. Al respecto el informante considera el inglés como un idioma fácil de aprender: "Sé que es muy básico, creo que es más rico el idioma español. Entonces el inglés sí, sí lo entiendo y sí... este... me podría dar a entender". Pero al mismo tiempo comenta que estudiar esta lengua no es fácil para él debido a sus prejuicios en torno a los angloparlantes que, de hecho, no tendrían "ningún fundamento".

Sin embargo, las actitudes negativas de este estudiante hacia los hablantes de inglés se conforman en las actitudes negativas hacia la lengua misma.

- Sé que es muy básico, creo que es más rico el idioma español. Entonces el inglés sí, sí lo entiendo y sí... este... me podría dar a entender. Me dificulta lo mismo, ¿no? que la relación del idioma inglés con el país de EU. No sé, seguramente mucho por el rollo cultural de México y viceversa de los gringos, ¿no? Que sé que igual no tendría ningún fundamento este rollo, ¿no? Pero a mí me pasa. Entonces eso lo que se me dificulta. Pero en sí el idioma inglés creo que es bastante rico. Es que lo he estudiado desde chavito, ¿no? Entonces sí tengo bases más o menos... este... que me pueden ayudar a entenderlo y creo que sí es mucho más fácil que el español. Incluso, hay cosas que no entiendo en inglés porque hay cosas del español que no entiendo como el rollo gramatical, ¿no? Cuando me hablan de los verbos y eso, más bien creo que se me dificulta porque no tengo muy bien asimilado en el español estos términos, ¿no? o cómo identificarlo. Pero no creo que por el idioma. (E28)

La lengua inglesa y la identidad nacional mexicana

Finalmente, cabe mencionar que a los participantes de las entrevistas y discusiones grupales se les pidió contestar dos preguntas hipotéticas que tienen que ver con los problemas que podrían enfrentar los mexicanos en el caso de que la lengua inglesa se adoptara como segunda lengua o, incluso, pudiera desplazar al español en la sociedad mexicana:

- a) *¿Será posible que México en el futuro se convirtiera en un país bilingüe donde el inglés se usara como segunda lengua?*
- b) *¿Hasta qué grado esto afectaría la identidad nacional de los mexicanos?*

Hay que señalar que las opiniones de los estudiantes varían con respecto a estas dos preguntas. Así, en lo que concierne al primer problema, aproximadamente la mitad de los participantes de las entrevistas y los grupos focales ponen en duda *la posibilidad de que México se volviera bilingüe*. Uno de los argumentos principales a favor de tal posición consiste en el carácter del sistema educativo público del país que no permite a muchas personas tener acceso al estudio del inglés:

- El problema es el sistema público de educación. Es que no tenemos inglés. Entonces ahorita la gente la... los que van... ahorita se han aumentado mucho los colegios que... que son bilingües y hasta trilingües ya porque necesitan hablar francés. Entonces el problema sería para aquellos que están empezando a estudiar ahorita y no van a tener una educación en otra lengua. Entonces se va a hacer un problema porque esa gente se va a estancar y no va a poder crecer. Yo digo que ahorita el gobierno tendría que ponerse a trabajar en meter el inglés obligatorio para las escuelas públicas para que no haya esa... esa desigualdad en educación. (G49-2)
- Yo igual pienso que no es posible porque el sistema educativo que tenemos en México... Porque... eh... desde la primaria, desde la secundaria nos enseñan inglés, pero es un inglés que no creo que sirva para ya después poder hablarlo, ni para comprenderlo. (G52-4)

La otra mitad de estudiantes hablan sobre la posibilidad de que México en algún futuro se volviera bilingüe debido, por ejemplo, a la popularidad actual del inglés en el país y en el mundo así como por la cercanía del país con los Estados Unidos:

- Pues yo creo que sí, en un futuro sí porque ya la población de México en comparación a las anteriores, ya su nivel académico ha venido aumentando, ha aumentado. En relación con sus estudios le requiere alguna lengua, en este caso es el inglés que es manejada internacionalmente. Y aparte siendo vecinos de EU como que sí, nos obliga también en cierta parte. (G56-1)

- Bueno, en primer lugar, yo creo que ya es bilingüe, no en su totalidad, pero ya lo es. Pero la mayoría de su gente, es lógico que la mayoría emigra a los EU como ilegales y la mayoría regresan con una noción de hablar y escuchar inglés, no lo escriben y no conocen nada de la gramática. Pero sí lo saben escuchar y pronuncian. Y yo creo que todo eso en un futuro pues sí, así como es necesario para titularte en la universidad y en primaria, secundaria hacer cursos de inglés y todo eso. Yo creo que en un futuro sí. Y pues obviamente sería porque las principales potencias en el mundo son anglosajones y todo eso. (E8)
- Puede ser posible en la medida de que ahorita en las escuelas como dicen las compañeras, a lo mejor, no tanto, pero sí, se está metiendo más el idioma. Y más ahorita en las escuelas particulares desde el kínder están llevando lo que es el idioma. De hecho, ya todos los exámenes que se realizan precisamente para acreditar el idioma, ¿no? Muchas escuelas son bilingües porque llevan las dos lenguas. Muchos no tienen el acceso, pero yo creo día a día que cada quien está buscando precisamente como esa ruta también, como una alternativa que se estaba diciendo - de oportunidades. La gente que no sepa el inglés... este... dentro de la frontera mínima sabe lo indispensable para poderse defender. O en las playas para hacer su negocio. (G52-7)

En lo que concierne a la posibilidad de que si el uso del inglés como segunda lengua afectaría la identidad, muchos alumnos están de acuerdo con tal posibilidad. En este sentido los informantes hablan, en primer lugar, sobre las *costumbres y tradiciones culturales mexicanas* que podrían estar afectadas.

- Podemos perder nuestras tradiciones. Podemos tener o al saber o... este... conocer otras cosas, podemos interesarnos en eso y perder lo que éramos anteriormente. Y solamente seguir con lo que conocimos o averiguamos a partir de allí. Eso sería uno de los riesgos. (G32-7)
- Siento que afectaría muchas cosas de nuestra identidad como mexicanos. Si nada más el hecho de que ellos vayan y vengán... regresan aquí, está modificando, bueno, sus costumbres que allá tienen y vienen aquí y llegan a implantarlas. Yo siento que desde allí empieza el cambio. Entonces si empezamos hablar el idioma que realmente no es de nosotros, no nos pertenece, esto cambia totalmente nuestra forma de ver las cosas. (E43)

Otros alumnos, a su vez, consideran que el uso del inglés como segunda lengua en México no afectaría la sociedad argumentando que la posición de este idioma en la sociedad mexicana "podría ayudar para el progreso" (E27), "sería una herramienta más para poder [...] conocer otras culturas" (G26-5), "seríamos más competentes" (E21), "con esto nos ayudaría mucho en la economía" (E21), "la bolsa de trabajo sería mejor porque tendrías más expansión o sea no sólo trabajar aquí" (E22), etcétera. A continuación se presentan los testimonios donde se expresan los argumentos citados.

- Es parte del cambio, parte del progreso. No, no le veo nada más que digamos nocivo: "Ay, que envenene nuestro país, cuestiones así como que nos van educando, no, no le veo nada". Siento hasta, tal vez, podría ayudar para el progreso. Y que me afectaría, tengo que aprenderlo. (se ríe) A fuerzas tengo que aprenderlo aunque no nos guste. (E27)
- Es una ventaja si hay una identidad fuerte o sea si se tiene identidad. Si no, se convierte en un híbrido, no hay como un respeto propio. Si hay una identidad fuerte como en el caso de México, pues no habría problema, el inglés sería una herramienta más para poder... eh... conocer otras culturas. Y eso estaría perfecto. (G26-5)
- Seríamos más competentes y, obviamente, con esto nos ayudaría mucho en la economía. (E21)
- La bolsa de trabajo sería mejor porque tendrías más expansión o sea no sólo trabajar aquí. Tendrías más chances de trabajar en otros lados. Eso yo creo sería un aspecto muy importante... Yo creo ahorita se me viene a la mente como que más importante. Y siendo México país tercermundista pues necesita como que alicientes económicos. (E22)

El análisis realizado con respecto a las influencias en la formación de las actitudes estudiantiles hacia el inglés permite interpretar que estas actitudes se construyen básicamente a partir de tres tipos de factores: afectivos, cognitivos y conativos. Asimismo, se puede afirmar que la prevalencia del rol del tipo de factores resulta en la posición favorable de unos alumnos o desfavorable de otros, inclusive, en algunos casos, neutra en torno al idioma inglés. Por tanto, las actitudes de los estudiantes se pueden caracterizar no como uniformes, sino versátiles, a saber, positivas, negativas y neutras.

Cabe señalar que los resultados del análisis e interpretación de las tres dimensiones de las RS de los estudiantes de la UAM-X permitieron identificar dos tipos de representaciones: la RS de orientación integradora y la RS de orientación instrumental. Las consideraciones para diferenciar estas dos representaciones se exponen en la parte final del presente estudio que corresponde a las conclusiones acerca los resultados de la investigación y sus aportaciones tanto a la teoría de las RS como al campo de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

CONCLUSIONES

Para presentar los hallazgos de la presente investigación, es necesario retomar la interrogante principal planteada a su inicio: ¿Cuáles son las RS de la lengua inglesa que comparten los alumnos de la UAM-Xochimilco?

Hay que recordar que la investigación emprendida con el fin de responder a dicha interrogante es de corte cualitativo ya que su propósito fue realizar una exploración descriptiva del fenómeno social denominado como la lengua inglesa desde la perspectiva de los participantes del presente estudio. La selección de este tipo de enfoque ha permitido examinar los significados, o sea, los sentimientos, creencias, ideas, pensamientos y conductas que los alumnos universitarios le asignan al inglés. Cabe resaltar también que la investigación es un estudio de caso; lo que significa que es un tipo de acercamiento particularista, descriptivo, heurístico e inductivo que se centró en el fenómeno de RS de los estudiantes de la UAM-X por lo que su intención no es la de generalizar los resultados a todo el universo de alumnos universitarios.

Con el fin de recopilar la información acerca de dicho fenómeno se hizo uso de varios métodos: la observación constante de los sujetos en el salón de clase, las entrevistas semi-estructuradas y discusiones grupales así como la aplicación del cuestionario con preguntas cerradas y abiertas. Con el fin de mantener la autenticidad de la información recopilada, los testimonios de los estudiantes que participaron en las entrevistas y los grupos focales fueron grabados y luego transcritos de manera literal.

A partir del análisis y la interpretación de la información obtenida fue posible llegar a una serie de conclusiones que se exponen a continuación.

RS de los participantes del estudio

Para aclarar la naturaleza de las RS de los participantes del estudio, es necesario tomar en consideración los análisis de las tres dimensiones representacionales, a saber, el campo de representación, la información y la actitud, como un solo corpus, es decir, como un conjunto de discursos y no como dimensiones o categorías aisladas. Por lo que solamente después de haber realizado los análisis de cada una de las dimensiones fue posible identificar la existencia de *dos tipos de RS* que comparten los alumnos de las tres

poblaciones abarcadas en el estudio. La construcción de las dos RS está basada en el concepto clave: motivación para aprender inglés. Este concepto define, a su vez, el tipo de orientación de cada una de las RS identificadas. Así, se puede hablar de las dos formas de orientación motivacional que poseen los participantes del estudio; estas formas determinan la posibilidad de distinguir entre las RS *de orientación instrumental* y las *de orientación integradora*.

Cabe señalar que aunque los contenidos centrales de cada una de estas dos RS son distintos, existe una serie de elementos comunes que, en consecuencia, las relacionan entre sí. Dicho de otro modo, los dos tipos de RS que circulan entre los participantes del estudio tienen una serie de propiedades distintivas y similares. Las diferencias y similitudes más importantes que caracterizan las dos RS se presentan en el siguiente cuadro.

Tabla 20. Dos tipos de RS de los estudiantes

DIMENSIONES DE LAS RS	INSTRUMENTAL		INTEGRADORA
	Características distintivas	Características en común	Características distintivas
Campo de representación	Aprendizaje <i>Título</i> Actitud hacia el estudio <i>Falta de motivación</i> <i>Obligación</i>	Aprendizaje <i>Aprender</i> <i>Dominar</i> <i>Superación académica y profesional</i> Actitud hacia el estudio <i>Necesidad</i>	Aprendizaje <i>Crecimiento personal</i> Actitud hacia el estudio <i>Interés</i> Cultura <i>Noción de lo cultural</i> <i>Música</i> <i>Cine/TV</i> <i>Teatro</i> Relaciones sociales <i>Amistad</i> <i>Viajar</i> <i>Comida</i> <i>Diversión</i> <i>Deportes</i>
Información		Funciones de la lengua <i>Comunicativa</i> <i>Cognitiva</i>	Funciones de la lengua <i>Emotiva</i> <i>Identitaria</i>

<p>Actitud</p>	<p>Razones para aprender inglés <i>Requisito de idioma para titularse</i> <i>Leer literatura especializada</i> <i>Asistir eventos académicos</i> <i>Hacer estudios en el extranjero</i> <i>Conseguir un empleo mejor pagado</i> <i>Comunicarse con clientes extranjeros del trabajo</i> <i>Manejar documentos</i></p>	<p>Aspectos de los países anglófonos que llaman la atención <i>Educación</i> <i>Ciencia y tecnología</i> <i>Economía</i> <i>Política</i></p>	<p>Razones para aprender inglés <i>Gusto propio por el inglés</i> <i>Leer literatura de todo tipo</i> <i>Comunicarse con personas extranjeras</i> <i>Conocer culturas extranjeras</i> <i>Viajar a otros países</i> <i>Entender películas, programas de televisión y canciones en inglés</i></p> <p>Aspectos de los países anglófonos que llaman la atención <i>Cultura</i></p>
-----------------------	---	---	---

La tabla anterior muestra que el concepto de aprendizaje es de suma importancia en la formación de los dos tipos de RS identificadas. Si bien casi todos los participantes del estudio tienen por objetivo aprender y dominar el inglés, sus razones para lograr esta finalidad son diferentes. Así, por un lado, los estudiantes que comparten la RS de orientación instrumental están, más que nada, motivados para cumplir el requisito de idioma que exige la universidad para poder titularse. En este sentido, los sujetos de este tipo de RS conceptualizan el aprendizaje de la lengua meta como una obligación. Asimismo, estos estudiantes consideran que el aprendizaje y el manejo del inglés es necesario en el sentido de que les pueda ayudar a: 1) leer textos especializados de su carrera; 2) entender ponencias y discusiones en inglés en los eventos académicos que quisieran asistir, así como presentar sus propias ponencias en inglés en diferentes eventos internacionales; 3) ir al extranjero a hacer estudios de posgrado; 4) conseguir un empleo bien remunerado; 5) poder comunicarse en su trabajo con clientes extranjeros y, finalmente, 6) poder manejar documentos del trabajo redactados en inglés. Todas estas razones para aprender inglés demuestran la prioridad que le asignan los sujetos, que comparten la RS de orientación instrumental, en su desarrollo académico y profesional.

En el caso de los estudiantes con una orientación integradora, no se excluye la meta de superarse académica y profesionalmente, mencionada más arriba, pero este objetivo está complementado por un propósito importante: dominar inglés para crecer a nivel personal. De ahí que estos alumnos consideren el manejo de inglés tanto necesario como útil para: 1) poder leer literatura de todo tipo, es decir, especializada, novelas, revistas de divulgación, etcétera; 2) comunicarse con personas extranjeras en cualquier contexto, ya sea académico, laboral o de la vida cotidiana; 3) desarrollar relaciones sociales y/o amistosas con la gente extranjera que vive en México o está de visita; 4) conocer culturas extranjeras a través de los viajes a otros países, y 5) entender canciones, películas, programas de radio y televisión, la información de Internet en inglés, etcétera sin recurrir a algún tipo de traductor. Cabe mencionar que, entre otros aspectos socioculturales, a estos estudiantes también les llaman la atención las costumbres de los pueblos autóctonos, la comida y los deportes de las sociedades anglófonas.

Para lograr sus fines, ya sea de tipo instrumental o integrador, los alumnos de ambos tipos de RS se interesan por conocer los asuntos relacionados con la educación, ciencia y tecnología, la economía y la política por lo que este hecho constituye otra similitud entre las dos RS. En este sentido, varios alumnos independientemente del tipo de RS, se sienten motivados para aprender inglés dada su apreciación de dichos aspectos, los cuales son enunciados como "primer mundo", "desarrollo", "progreso", "apertura", "descubrimientos", "novedad", "avance", etcétera.

Lo expuesto anteriormente revela la diferencia principal entre la RS de orientación instrumental y la de orientación integradora la cual consiste en que los alumnos que comparten la RS tipo instrumental abordan el aprendizaje del inglés desde la perspectiva de la obligación de estudiarlo mientras que los estudiantes que construyen la RS del segundo tipo aprenden inglés por su propio gusto así como por su interés en diferentes aspectos de las sociedades de habla inglesa.

Cabe señalar que los alumnos de las dos RS se diferencian también por la manera de atribuir distintas funciones a la lengua como fenómeno por sí mismo. La selección de las funciones de la lengua depende en gran medida de las finalidades que tienen los sujetos de cada tipo de RS identificadas. Si bien los estudiantes de ambas RS distinguen tales funciones del lenguaje como comunicativa y cognitiva, los alumnos de la RS de orientación integradora toman en cuenta dos o más funciones que tienen que ver con su gusto por

aprender inglés y con su interés por las cuestiones socioculturales de los países anglófonos. Entre las funciones de la lengua que para estos estudiantes son indispensables para lograr sus metas, a través del aprendizaje del inglés, se encuentran la emotiva y la identitaria.

Otra diferencia que se presenta en relación con las dos RS consiste en el hecho de que los sujetos de la RS de orientación instrumental se distinguen entre sí en función de las actitudes que han desarrollado hacia la lengua inglesa, a saber, las actitudes positivas y las actitudes negativas. Así, algunos alumnos que poseen actitudes favorables en torno al inglés se sienten motivados para aprender y dominar esta lengua, y por tanto, la valoran de manera positiva. Estos estudiantes, en particular, están interesados en dominar el inglés aunque en numerosos casos lo consideren como una lengua difícil de aprender. En este sentido cabe recordar que el análisis prototípico ha demostrado que el concepto clave de la parte organizadora de las RS (o sea, de los más evocados durante la aplicación de la técnica de asociación libre) construidas por un número importante de los participantes del estudio es "difícil". Sin embargo, se puede suponer que los alumnos con actitudes positivas hacia la lengua meta aunque la consideren difícil de aprender no se desmotivan por completo para seguir aprendiéndola.

Por otra parte, los estudiantes con actitudes negativas en torno al inglés, al experimentar varias dificultades en su aprendizaje del idioma inglés, pierden interés por completo en aprenderlo reforzando su visión acerca de esta lengua como impuesta para estudiarla, no sólo por parte de las autoridades institucionales, sino también por los países mismos de habla inglesa. En consecuencia, aparte de calificar al inglés como "difícil" y "complicado", lo asocian con las nociones de "tediosa", "aburrida", "flojera", "miedo", "desagrado", "angustia", "nerviosismo", "ansiedad", "pesadilla" y otras más que por su connotación negativa revelan las actitudes desfavorables en torno al aprendizaje de dicho idioma. Asimismo, los estudiantes tienden a asociar las sociedades de habla inglesa con los conceptos de carácter negativo como "guerra", "autoritarismo", "discriminación", "hegemonía", "imperialismo", entre otros. Además, en algunas ocasiones, desde el punto de vista estético, los alumnos con actitudes negativas describen el inglés como un idioma "brusco" y que "choca con mi forma de ser".

Los alumnos con una motivación integradora, por su parte, han desarrollado actitudes favorables hacia el aprendizaje del inglés ya que poseen imágenes, creencias y opiniones positivas de la lengua inglesa y de sus hablantes nativos. Al demostrar su interés

por aprender la lengua meta, estos sujetos se refieren a ésta como “interesante”, “emoción”, “divertida”, “placer”, “ganas de aprender”, “algo que me gustaría saber”, entre otras. En este caso, los estudiantes no temen a las dificultades relacionadas con la estructura lingüística del inglés y asocian el estudio de esta lengua con nociones como “reto”, “paciencia”, “dedicación”, “esfuerzo”, “meta”, etcétera. De ahí que estos alumnos atribuyan al inglés valores estéticos como “bonito”, “elegante”, “refinado”, etcétera.

En lo que concierne al rol actual de la lengua inglesa, tanto los estudiantes que comparten la RS de orientación instrumental como los que construyen la RS de orientación integradora coinciden en considerar que el inglés juega un papel destacado en la mayoría de los campos de la vida en el mundo así como en México. En este sentido, los estudiantes valoran este idioma como “intermediario entre los países”, “universal”, “casi internacional”, “básico”, “indispensable”, “pública”, etcétera.

Para finalizar la discusión sobre las dos RS identificadas entre los participantes del estudio, cabe recalcar la importancia de todos los factores que influyen en la formación de una u otro tipo de RS: los familiares, los maestros, las experiencias académicas, laborales y sociales, el género, las características demográficas, etcétera. Con respecto a este último factor, es necesario recordar que varios participantes del estudio estudiaban y trabajaban o ya eran egresados universitarios; este hecho permite suponer que la experiencia laboral y profesional de estos alumnos han jugado un papel esencial en la construcción de la RS de orientación integradora.

Algunos aportes de la investigación

En este apartado se señalan lo que consideramos como los hallazgos más importantes de esta investigación. En primer lugar cabe señalar que la novedad del presente estudio consiste en la selección de la teoría de las RS para abordar el objeto de estudio así como la utilización de la propuesta metodológica de Grize y sus colaboradores, para el análisis de la información que sirvió para explorar el pensamiento de sentido común de los alumnos de inglés de la UAM-X. En este sentido, se puede constatar la utilidad del modelo teórico elegido el cual permitió examinar cómo los individuos asignan varios significados al fenómeno de la lengua inglesa en su vida cotidiana y cómo el contexto educativo, institucional, sociocultural e histórico ejerce una influencia en sus ideas y acciones en torno a este idioma. Asimismo, se ha comprobado la utilidad del uso de una metodología de

análisis multivariado cuya finalidad fue determinar los contenidos del campo de representación relacionado con el inglés, la información que poseen los estudiantes universitarios acerca de la lengua meta y sus actitudes hacia ésta.

A partir de lo expuesto en el capítulo sobre el estado del arte de los estudios de representaciones sobre los fenómenos del lenguaje, la presente investigación se puede considerar como una contribución al campo de los estudios sobre las RS dado la selección de la lengua inglesa como objeto social. Al respecto, hay que recordar que el rol destacado del inglés en comparación con otras lenguas extranjeras es notable en diferentes campos de la vida en la sociedad mexicana, por tanto, se puede afirmar que los resultados de la investigación aportan, en particular, a la actualización de las políticas educativas y lingüísticas nacionales.

Los resultados del estudio también constituyen un aporte al desarrollo y la consolidación de las investigaciones sobre las lenguas extranjeras y, en especial, sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje de las últimas. En este sentido, se debe señalar que existen numerosos estudios sobre las actitudes y motivaciones en torno a la lengua inglesa, pero antes de la presente investigación no existía ninguna que abordara dicha problemática desde la perspectiva de las RS demostrando con ello la utilidad de la teoría de Moscovici.

Cabe mencionar que la identificación de las dos RS circulantes entre los alumnos en el contexto educativo de la UAM-X contribuye al mejor entendimiento de la situación de enseñanza/aprendizaje del inglés en la universidad en función de un mejor entendimiento de las orientaciones actitudinales y motivacionales de los aprendices, las necesidades de los alumnos en torno al aprendizaje de la lengua meta, una actualización de los objetivos generales y específicos así como de los contenidos del programa de enseñanza de la lengua inglés, la selección de materiales didácticos, la duración de cursos y el número de niveles de inglés impartidos, entre otros aspectos relacionados con el proceso educativo en el TALEX.

Finalmente, los resultados y las conclusiones de este estudio permiten formular una serie de recomendaciones en relación con una optimización del proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés en la UAM Xochimilco:

- Sensibilizar a los estudiantes del inglés a las diferencias y las similitudes socioculturales entre México y los países angloparlantes con el objetivo de superar posibles

prejuicios en torno a las sociedades anglófonas. Al respecto, se vuelve útil la realización de diferentes actividades y el uso de materiales didácticos (libros de texto, videos, discos compactos, textos auténticos de todo tipo en su versión impresa y electrónica, programas de radio y televisión, canciones, películas, participaciones en foros en línea con anglo hablantes, etcétera) que abarcarían un número mayor posible de países anglófonos para que los alumnos logren descubrir y apreciar la variedad cultural que representa la lengua inglesa.

- Con base en las sugerencias de numerosos alumnos que participaron en el estudio expresadas a través del cuestionario así como en las entrevistas y discusiones grupales, sería oportuno incluir el inglés como materia obligatoria en los módulos de varias carreras. Esto permitiría a los estudiantes dedicar el tiempo necesario para aprender el idioma, que en opinión de una parte importante de los alumnos, es indispensable para su superación tanto académica como personal y profesional.
- Siguiendo las opiniones de la mayoría de los participantes de las entrevistas y los grupos focales, es aconsejable iniciar la impartición del inglés a partir de los primeros trimestres de estudios universitarios que corresponden al Tronco Interdivisional. El manejo del inglés en esta etapa de sus estudios serviría para un mejor aprovechamiento de los contenidos de los módulos correspondientes a la carrera en los casos cuando se le pide a los alumnos leer textos especializados en inglés y realizar investigaciones individuales y en equipo con base en la literatura redactada en inglés.
- A partir de las necesidades expresadas por varios participantes del estudio sería oportuno complementar el programa de comprensión de lectura en inglés con el curso de gramática inglesa predecesor a los niveles I, II, y III de comprensión de lectura actuales. Tal modificación en el plan de estudios ayudaría a los alumnos a reducir sus dificultades para lograr dominar dicha habilidad lingüística.

Temas de investigación de las RS a futuro en el campo de lenguas extranjeras

En lo que concierne a las posibilidades de profundizar en la aprehensión de las RS de los estudiantes de la UAM-Xochimilco en torno al inglés, sería oportuno llevar a cabo un estudio longitudinal (por ejemplo, a lo largo de tres trimestres que corresponderían a tres niveles de comprensión de lectura en inglés). Tal estudio ayudaría a identificar los factores

que influyen no sólo en la construcción de las RS, sino también en su transformación a lo largo del tiempo.

Otro camino para complementar el presente estudio sería investigar las RS construidas por los maestros de inglés en torno a esta lengua. Una investigación de este tipo permitiría comparar y contrastar las RS de la lengua inglesa compartidas por los profesores, por una parte y por sus alumnos, por otra. Esto permitiría identificar las similitudes y discrepancias en torno a la percepción de la lengua inglesa por los dos grupos de actores sociales con el fin de poder realizar modificaciones necesarias respecto al proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés en la universidad.

También sería interesante realizar un estudio de caso sobre las RS de los alumnos de inglés en una institución de educación privada con el fin de determinar hasta qué grado estas RS se diferencian de las de los participantes de la presente investigación y qué tipo de factores influyen en la elaboración de otras RS (si así fuera el caso).

Por último, sería provechoso investigar las RS construidas en torno a otras lenguas extranjeras impartidas en la UAM-X en el sentido de que sus resultados contribuirían a la optimización del aprendizaje/enseñanza de lenguas extranjeras en la UAM-X en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. C. (1987). *Coopération, Compétition et Représentations Sociales*. Cousset: DelVal.
- Abric, J. C. (1989). "L'étude expérimentale des représentations sociales", en Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: PUF. Pp. 187-203.
- Abric, J. C. (1994a). "Les représentations sociales: Aspects théoriques", en Abric, J.-C. (éd.), *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF. Pp. 11-35.
- Abric, J. C. (1994b). "Introduction", en Abric, J. C. (éd.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF.
- Abric, J. C. (2001). "Las representaciones sociales: aspectos teóricos", en Abric, J.-C. (coord.). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán. Pp. 11-32.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: Seuil.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, Personality and Behaviour*. London: Open University Press.
- Allport, G. (1968). "The historical background of modern social psychology", en Lindzey, G. y Aronson, E. (eds.). *The Handbook of Social Psychology*. Mass.: Addison-Wesley Pub Co. Vol. I. Pp. 1-80.
- Altbach, P. G. (2007). "The Imperial Tongue: English as the Dominating Academic Language", en *International Higher Education*, 48, fall 2007.
- Álvarez, E., Brambila-Rojo, o. y García, A. (1989). *La Enseñanza del francés en las escuelas secundarias diurnas; diagnóstico, análisis y perspectivas*. Reporte Técnico AMIFRAM, A.C. México.
- Ammon, U. (1989). "Towards a Descriptive Framework for the Status/Function (Social Position) of a Language within a Country", en Ammon, U. (dir.). *Status and Function of Languages and Language Varieties*. Berlin/New York: Walter de Gruyter. Pp. 21-105.
- Ammon, U. (1996). "The European Union (EU – formerly European Community): Status change of English during the last fifty years", en *Contributions to the Sociology of Language*, 72: 241-270.
- Anderson, B. (1983). *Imagined communities. Reflection on the origin and spread of nationalism*. London/ New York: Verso.

- Apothéloz, D. y Miéville, D. (1989). "Cohérence et discours argumenté", en Charolles, M. (ed.). *The Resolution of Discourse. Processing Coherence or Consistency Dissonances*. Hambourg: Helmut Buske. Pp. 68-87.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakhtin, M. (1981). "Discourse in the novel", en Bakhtin, M. *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin* (edited by Holquist, M., translated by Emerson, C. and Holquist, M.). Austin: University of Texas Press. Pp. 259-422.
- Banchs, M. A. (1990): "Las representaciones sociales: sugerencias sobre una alternativa teórica y un rol posible para los psicólogos sociales en Latinoamérica", en *Aportes críticos a la Psicología en América Latina*. Editorial Universidad de Guadalajara, México.
- Banchs, M.A. (2000). "Aproximaciones Procesuales y Estructurales al Estudio de las Representaciones Sociales", en *Papers on Social Representations*, Volume 9: 3.1-3-15. Versión electrónica.
- Banchs, M. A., Agudo Guevara, A. y Astorga, L. (2007). "Imaginarios, representaciones y memoria social", en Arruda, A. y de Alba, M. (coords.). *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica*. México: Anthropos. UAM-Iztapalapa.
- Baron, R y Byrne, D. (1998). *Psicología Social*. Madrid : Prentice-Hall.
- Barth, F. (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The social organization of Culture Difference*. Prospect Heights, Ill: Waveland Press.
- Bauer, M y Gaskell, G. (1999). "Towards a paradigm for the study of social representations", en *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 29: 162-186.
- Benveniste, É. (1979). "El aparato formal de la enunciación", en *Problemas de lingüística general*, II. México: Siglo XXI. Pp. 82-91.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1991). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin Books.
- Bhatt, R.M. (2002). "Resisting linguistic imperialism in language teaching", en *Language in Society*. Vol. 31, No. 4 (September, 2002): 631-634.
- Billiez, J. y Millet, A. (2001). "Représentations sociales: trajets théoriques et méthodologiques", en D. Moore (éd.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier. Pp. 31-49.

- Billig, M. (1987). *Arguing and Thinking: a Rhetorical Approach to Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Billig, M. (1993). "Studying the thinking society: social representations, rhetoric, and attitudes", en Breakwell, G. M. y Canter, D.V. (dirs.). *Empirical Approaches to Social Representations*. Oxford: Clarendon Press. Pp. 39-62.
- Billig, M. Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D. y Radley, A. (1988). *Ideological dilemmas. A social psychology of everyday thinking*. London: Sage.
- Borel, M.J., Grize, J. B. y Miéville, D. (1983). *Essai de logique naturelle*. Berne-Francfort/ New York: Peter Lang.
- Bourdieu, P. (1977). "The economics of linguistic exchanges", en *Social Science Information*, 16: 645-668.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical reason: On the Theory of Action*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2006). "The Forms of Capital", en Laude, H., Brown, P., Dillabough, J.-A. y Halsey, A. H. (eds.). *Education, Globalization and Social Change*. Oxford: Oxford University Press.
- Brosnahan, L. F. (1963). "Some historical cases of language imposition", en Spencer, J. (ed.). *Language in Africa*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 7-24.
- Cain, A. y De Pietro, J. F. (1997). "Les représentations des pays dont on apprend la langue: complément facultatif ou composante de l'apprentissage?", en Matthey, M. (ed.). Pp. 300-307.
- Calsamiglia, H. y A. Tusón (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Calvet, L. J. (1974). *Linguistique et colonialisme*. Paris: Payot.
- Calvet, J. L. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Editions Plon.
- Calvet, J. L. y Moreau, M. L. (1998). *Une ou des normes. Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*. Aix-en-Provence: Diffusion Didier Erudition.
- Cameron. (2001). *Working with Spoken Discourse*. London: Sage.
- Candelier, M. (1995). "Les langues vivantes étrangères, spécificités et conséquences curriculaires", en *Etudes de linguistique appliquée*, 98: 56-67.

- Carroll, J. (1991). "Cognitive abilities in foreign language aptitude: then and now", en Parry, T. y Stansfield, C. (eds.). *Language aptitude reconsidered*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó, de Serveis Pedagògics.
- Castellotti, V. (2001). "Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues", en Castellotti, V. (éd.). *D'une langue a d'autres: pratiques et représentations*. France : Publications de l'Université de Rouen. Pp. 9-37.
- Castellotti, V. y Moore, D. (2002). *Représentations Sociales des langues et enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique a l'éducation plurilingue. Etude de référence*. Conseil de l'Europe, Strasbourg. Versión electrónica.
- Cavalli, M. (2008). "Du bilinguisme de nouveaux défis pour les politiques linguistiques éducatives", en Moore, D. y Castellotti, V. (éds.). *La compétence plurilingue: regards francophones*. Berne: Peter Lang. Pp. 27-50.
- Cavalli, M., Coletta, D., Gajo, M., Matthey, L. y Serra, C. (2003). *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*. Institut Régional de Recherche Éducative de la Vallée d'Aoste (IRRE-VDA), Aoste.
- Cavalli, M. y Serra, C. (2007). "Langues, bilinguisme, plurilinguisme: représentations sociales au Val d'Aoste", en Py, B. (éd.). (2007). *Variations au cœur et aux marges de la linguistique*. Paris: L'Harmattan. Pp. 39-48.
- Chacin, J. (2004). "Los marcadores históricos y las representaciones sociales en lenguas extranjeras", en *Agora-Trujillo*, 13, enero-junio 2004. Versión electrónica.
- Charaudeau, P. (1985). "Una teoría de los sujetos del lenguaje", en *Discurso. Cuadernos de Teoría y Análisis*, Año 2, Num. 7, C.C.H., UNAM, México: 53-67.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Chavaz, M. (1993). "Logique et relation: vers un traitement des relations prédicatives", en Miéville, D. (éd.). *Relations Formelles et Non Formelles*. Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques. N 61, Septembre 1993. Suisse: Université de Neuchâtel. Pp. 9-51.
- Codol, J. P. (1984). "On the system of representations in a group situation", en *European Journal of Social Psychology*. Vol. 4, no 3: 343-365.

- Coleman, J. (2001). "Représentations de l'autre: impact d'un séjour prolongé à l'étranger", en Zarate, G. *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, Caen: Centre régional de documentation pédagogique de Basse-Normandie. Pp. 127-149.
- Coste, D. (2000). "Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances", en Duverger, J. (éd.). *Actualité de l'enseignement bilingue. Le Français dans le Monde. Recherche et applications – Numéro spécial*. Paris: Hachette. Pp. 86-94.
- Coulmas, F. (1992). *Language and Economy*. Cambridge, USA: Blackwell.
- Crang, P., Dwyer, C. y Jackson, P. (2003). "Transnationalism and the spaces of commodity culture", en *Progress in Human Geography*, 27, No. 4: 438-456.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dabène, L. (1990). "Une discipline à part", en *Cahiers pédagogiques*, 284-285. Pp. 19-20.
- Dagenais, D. y Berron, C. (1999). *A Case Study of Multilingualism and Educational Choices in Immigrant Families (Working Paper # 99-20)*. Burnaby, BC: Simon Fraser University.
- Dagenais, D. y Day, E. (1999). "Home language practices of trilingual children in French Immersion", en *Canadian Modern Language Review*, 56: 99-123.
- Dagenais, D. y Jacquet, M. (2001). "Valorisation du multilinguisme et de l'éducation bilingue chez des familles immigrantes", en *Journal of International Migration and Integration*, 1: 389-404.
- Dagenais, D. y Moore, D. (2004). "Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez les enfants, en France et au Canada", en *Langages*, 154, juin 2004 : 34-46.
- Descartes, R. (1641/1989). *A Discourse on Method: Meditations and Principles*. London: Everyman's Library.
- De Cillia, R., Reisigl, M. y Wodak, R. (1999). "The discursive construction of national identities", en *Discourse and Society* 10 (2): 149-173.
- Doise, W. (1986). "Les représentations sociales: Définition d'un concept", en Doise, W. y Palmonari, S. (éds.). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Doise, W., Clemence, A. y Lorenzi-Cioldi, F. (1993). *The quantitative analysis of social representations. European monographs in social psychology*. London: Harvester Wheatsheaf.

- Dörnyei, Z. (1994). "Motivation and motivating in foreign language classroom", en *The Modern Language Journal*, 78: 273-284.
- Durkheim, E. (1898/1951). "Représentations individuelles et représentations collectives", en *Revue de métaphysique et de morale*, 6 : 273-302, reimprimado en *Sociologie et philosophie* (1951). Paris: PUF.
- Elejabarrieta, F. J. (1991). "Las representaciones sociales", en Echevarria, A. *Psicología social sociocognitiva*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer, S.A.
- Elejabarrieta F. (1996). "Le concept de représentation sociale", en Deschamps, J.-C. y Beauvois, J. L. (éds). *La Psychologie sociale*, t. 2, *Des attitudes aux attributions: sur la construction sociale de la réalité*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble. Pp. 137-150.
- El Programa Nacional de Educación 2001-2006*. (2001). México D.F.: Secretaría de Educación Pública. Versión electrónica.
- El Programa Nacional de Educación 2007-2012* (2007). México D.F.: Secretaría de Educación Pública. Versión electrónica.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (1997). "Critical Discourse Analysis" en van Dijk, T. A. (ed). *Discourse as social interaction*. London: Sage. Pp. 258-284.
- Farr, R.M. (1983). "Wilhelm Wundt (1832-1920) and the origins of psychology as an experimental and social science", en *British journal of Social Psychology*, 22: 289-301.
- Farr, R. M. (1984). "Les représentations sociales", en Moscovici, S. (éd.). *Psychologie sociale*. Paris: PUF. Pp. 379-389.
- Farr, R. M. (1988). "Las representaciones sociales", en S. Moscovici. *Psicología social II. Pensamiento y vida social*. Buenos Aires, Paidós.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Flick, U. (1992). "Combining Methods - Lack of methodology: discussion of Sotirakopoulou y Breakwell", en W. Wagner, F. Elejabarrieta y U. Flick (eds). *Ongoing production on social representations*, 1 (1). Pp. 43-48.
- Freud, S. (1908). "On the sexual theories of children", en *Collected Papers*, vol. 2. London: Hogarth Press and Institute of Psychoanalysis.
- Freud, S. (1921). "Group psychology and the analysis of the ego", en *Civilization, Society and Religion*. Pelican Freud Library, vol. 12, Harmondsworth: Penguin.

- Galisson, R. (1989). "Enseignement et apprentissage des langues et des cultures: une "évolution" ou "révolution" pour demain", en *Études de linguistique appliquée* 79: 35-52.
- Galtung J. (1980). *The True Worlds. A Transnational Perspective*. New York: The Free Press.
- García, Landa G. (2007). *El profesor de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades, su concepto de enseñanza de la lengua inglesa y sus implicaciones para su práctica docente*. Tesis de Doctorado. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London, GB: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Gardner, R.C., Tremblay, P. y Masgoret, A. (1997). "Towards a full model of second language learning: an empirical investigation", en *The Modern Language Journal*, 81: 344-362.
- Gilly, M. (1980). "Psicosociología de la educación", en Moscovici, S. *Psicología social*, tomo 2. Ed. Paidós.
- Jiménez, G. (1989). "Discusión actual sobre la argumentación", en *Discurso. Cuadernos de Teoría y Análisis*, núm. 10, septiembre-diciembre, CCH-UNAM, México. Pp. 10-39.
- Giolitto, M. (2004). "Langue d'hier or ressource identitaire? Quelques images du piémontais chez des jeunes turinois", en Boyer, H. (éd.) (2004). *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne. Pratiques, représentations, gestions*. Paris: L'Hatmattan.
- Gohard-Radenkovic, A. L. (2001). *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Ed. Peter Lang.
- Görlach, M. (2002). *English in Europe*. New York: Oxford University Press.
- Graddol, David (1997). *The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. London: British Council.
- Gramsci, A. (2000). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Grize, J. B. (1982). *De la logique à l'argumentation*. Genève: Droz.
- Grize, J. B. (1989). "Aperçu de logique naturelle: une alternative au traitement logico-mathématique de l'information", en *Semiotica*, 77-1/3 (1989): 195-199.

- Grize, J. B. (1986). "Logique naturelle et représentations sociales", en D. Jodelet, *Représentations sociales*. Paris: PUF.
- Grize, J. B. (1990). *Logique et langage*. Paris: Ophrys.
- Grize, J. B. (1993). "Logique naturelle et représentations sociales", en *Papers on Social Representations*, 2. Pp. 151-159. Versión electrónica.
- Grize, J. B. (1996). *Logique naturelle et communications*. Paris: PUF.
- Grize, J. B., Vergès, P. y Silem, A. (1987). *Salariés face aux nouvelles technologies: vers une approche sociologique aux représentations sociales*. Editions du Centre National de la Recherche Scientifique.
- Groult, B. N. A. (2010). "Representaciones y prácticas sociales de la evaluación: el caso de los profesores de francés como lengua extranjera del CELE de la UNAM". Tesis de Doctorado. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.
- Grüning, H. G. (2001). "Stratégies linguistiques de représentation de l'autre dans un contexte pluriculturel: l'exemple du Tyrol du Sud", en Zarate, G. (éd.) *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*. Basse-Normandie: CRDP. Pp.51-62.
- Guha, R. (ed.) (1982-1990). *Subaltern Studies*, Volumes 1-6. Delhi: Oxford University Press.
- Gutiérrez, Vidrio S. (2003). "El discurso argumentativo. Una propuesta de análisis", en *Escritos*. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje. Número 27, enero-junio de 2003: 45-66.
- Gutiérrez, Vidrio S. (2007) "Análisis de las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva", publicado en las *Memorias de la V Jornada Internacional e III Conferencia Brasileira sobre Representaciones Sociales*, Brasilia, Brasil, www.gosites.com.br/vjirs/anais-online-trabalhos-completos.asp
- Halliday, M. A. K. (2003). *On Language and Linguistics*. Edited by Webster, J.J.. London/New York: Continuum.
- Hansen, K. (1997). "British English and International English - Two Debatable Terms", en Schneider, E. (ed.) *English Around the World 1*. Philadelphia: J. Benjamins Publishing: 59-69.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley & Sons.
- Heller, M. (1999). *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. London: Longman.

- Herzlich, C. (1969). *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*. Paris: Mouton.
- Herzlich, C. (1972). "La représentation sociale", en Moscovici, S. (dir.). *Introduction à la psychologie sociale*. Tome 1. Paris: Larousse, Tome I. Pp. 303-323.
- Hidalgo M., Cifuentes, B. y Flores, J. (1996). "The position of English in Mexico: 1940-93", en J. A. Fishman, A. W. Conrad y A. Rubal-Lopez (eds.). *Post-Imperial English: Status Change in Former British and American Colonies, 1940-90*. New York: Mouton de Gruyter. Pp. 113-137.
- Himeta, M. (2008). "Représentations de l'anglais et d'autres langues étrangères chez les étudiants japonais", en Alao, G. Argaud, E., Derivry-Plard, M. y Lreclercq, H. (eds.). *Grandes et petites langues: Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Berlin: Peter Lang. Pp. 137-148.
- Holcomb, C. (comp.) (1978). *English Teaching in Mexico*. México: Instituto Mexicano-Norteamericano de Relaciones Culturales.
- Humboldt, von W. ([1836] 1988). *On language: the diversity of human language-structure and its influence on the mental development of mankind*. New York: Cambridge University Press.
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la Vida Cotidiana*. Barcelona, España: Editorial Sendai.
- Iñiguez, L. (1997). Análisis de la conversación y/o análisis del discurso, en Álvaro, J.. *Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Jakobson, R. (1977). *Ensayos de poética*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jespersen, O. ([1938] 1982). *Growth and structure of the English language*. Chicago: University of Chicago Press. Toronto: Collier and Macmillan.
- Jodelet, D. (1988). "Représentation sociale: Phénomènes, concept et théorie", en Moscovici, S. (éd.). *Psychologie sociale*. Paris: PUF. Pp. 361-393.
- Jodelet, D. (1989). "Représentations sociales: un domaine en expansion", en Jodelet, D. (éd.) *Représentations Sociales*. Paris: PUF.
- Jodelet, D. (1992). "Représentation sociale", en Bloch, H., Chemama, R, Dépret, E., Gallo, A., Leconte, P., Le-Ny, J. F., Postel, J. y Reuchlin, M. (éds.). *Grand Dictionnaire de la psychologie*. Paris: Larousse. Pp. 668-672.
- Jodelet, D. (1999). "Représentations sociales: un domaine en expansion", en Jodelet, D. (ed.). *Les représentations sociales*. Paris: PUF. Pp. 47-78.
- Jodelet, D. (2008). "Social Representations: The Beautiful Invention", en *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38/4: 412-430.

- Jovchelovitch, S. (2007). *Knowledge in Context. Representations, Community and Culture*. London/New York: Routledge.
- Kachru, B. B. (1992). "Teaching World Englishes", en Kachru, B. B. (ed.). *The other tongue: English across cultures*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press. Pp. 355-365.
- Krauss, R. M. y Chiu, C. Y. (1998). "Language and social behavior", en Gilbert, D. T., Fiske, S. y Lindzey, G. (eds.). *The handbook of social psychology*. Vol.2., Cambridge, MA : Harvard. Pp. 41-88.
- Lafontaine, D. (1986). *Le parti-pris de mots*. Bruxelles: Mardaga.
- Lahlou, S. (1998). *Penser Manger. Alimentation et représentation*, Paris: PUF.
- Laplantine, F (1989). "Anthropologie des systèmes de représentations de la maladie: de quelques recherches menées dans la France contemporaine réexaminées à la lumière d'une expérience brésilienne", en Jodelet, D. (comp.). *Les Représentations Sociales*. Paris: PUF.
- Lara L. F. (2006). "¿Por que no hay una política lingüística de México?" en Terborg R. y García, Landa L. *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI, Volumen II*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Pp. 489-500.
- McKay S. 2002. *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford.
- Le Bouedec, G. (1984). "Contribution à la méthodologie d'étude des représentations sociales", en *Cahiers de psychologie cognitive*, n° 4, 3 : 245-272.
- Lemke, J. (1995). *Textual Politics: Discourse and Social Dynamics*. London: Taylor and Francis.
- Lévy, D. (2001). "Statut des langues, langues médiatrices et attitudes xénophiles", en Zarate, G., *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, Paris, CDNP, CRPD de Basse Normandie.
- Lévy-Bruhl, L. (1975). *The Notebooks on Primitive Mentality*. Oxford: Blackwell.
- Lévy-Bruhl, L. (1910/1985). *How Native Think*. Princeton: Princeton University Press.
- Loubier, C. (2008). *Langues au pouvoir. Politique et symbolique*. Paris: L'Harmattan.
- Lozon, R. J. (2004). *Représentations et sentiments linguistiques dans le Sud-Ouest Ontario*. PhD Thesis, University of Toronto, Canada.
- Lüdi, G. y Py, B. (2002). *Être bilingue*. Bern: Peter Lang.
- Mackey, W. F. (1990). "Données et mesure de la dynamique de diffusion des langues: quelques hypothèses", en *Diffusion des langues et changement sociale. Dynamique*

et Mesure/Language Spread and Social Change: Dynamics and Measurements, Acts de colloque publiés sous la direction de L. Laforge et Grant, D., Québec: Les Presses de l'Université Laval. Pp. 23-40.

Mackey, W. F. (2006). "Introducción. Las dimensiones de la política del lenguaje", en Treborg, R. y García Landa, L. (comp.). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Vol. 1. México: UNAM.

Magny, E. (2002). *Les représentations reliées à la langue seconde et à son enseignement/apprentissage chez les formateurs des maîtres universitaires et scolaires*. Thèse du Doctorat, Université de Montréal. Versión electrónica.

Marco común europeo de referencia para las lenguas (2001). Versión electrónica.

Marková, I. (2003a). *Dialogicality and Social Representations: The Dynamics of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Marková, I. (2003b). "La representación de las representaciones sociales: diálogo con Moscovici", en Castorina, J.A. (comp.). *Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Gedisa, Barcelona. Pp. 111-152.

Marková, I. (2008). "The Epistemological Significance of the Theory of Social Representations", en *Journal for the Theory of Social Behaviour*, Volume 38, issue 4: 461-487.

Matthey, M. (éd.). (1997). *Les langues et leurs images*. Actes du colloque international. Neuchâtel, mars 1996.

Matthey, M. (2001). "Immersion et enseignement traditionnel. Ce que nous apprennent les apprenants", en Castellotti, V. (éd.). *D'une langue a d'autres: pratiques et représentations*. France : Publications de l'Université de Rouen. Pp. 9-37. Pp. 111-128.

Mauranen, A. (2005). "English as Lingua Franca: An Unknown Language?", en Cortese, G. y Duszak, A. (eds). *Identity, Community, Discourse*. Bern: Peter Lang.

May, S. (2001). *Language and minority rights: ethnicity, nationalism, and the politics of language*. New York: Longman.

McGuire, W. J. (1999). *Constructing Social Psychology: Creative and Critical Process*. New York: Cambridge University Press.

Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society: from the standpoint of a social behaviorist*, edited by Morris, C. W. Chicago: University of Chicago Press.

- Modificaciones y adiciones a las políticas generales de docencia. Políticas operacionales de docencia* (2001). México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Moliner, P. (1993). "Cinq questions à propos des représentations sociales", en *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 2: 73-85.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble
- Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier.
- Moore, D. y Castellotti, V. (2001). "Comment le plurilinguisme vient aux enfants", en Castellotii, V. (éd.). *D'une langue a d'autres: pratiques et représentations*. France : Publications de l'Université de Rouen. Pp. 9-37.
- Moscovici, S. (1970). "Préface", en Jodelet, D., Viet, J. y Besnard, P. (éds.), *La Psychologie Sociale, Une Discipline en Mouvement*. Paris-La Haye: Mouton. Pp. 9 64.
- Moscovici, S. (ed.) (1972). *The Psychology of Language*. Chicago: Markham Publishing Company.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires; ANESA-HEUMUL.
- Moscovici, S. (1982). "El campo de la psicología social", en Moscovici, S. *Psicología Social*. Barcelona: Paidós. Pp. 17-30.
- Moscovici, S. (1984a). "Introduction: le domaine de la psychologie sociale", en Moscovici, S. *Psychologie Sociale*. Paris: PUF. Pp. 5-22.
- Moscovici, S. (1984b). "The Phenomenon of Social Representations", en Farr, R. y Moscovici, S. (eds.). *Social Representations*. Paris-Cambridge: Éditions de la maison des sciences de l'homme-Cambridge University Press. Pp. 3-69.
- Moscovici, S. (1984c). "Comment on Potter and Litton", en *British Journal of Social Psychology*, 24: 91-92.
- Moscovici, S. (1986). "L'ère des représentations sociales", en Doise, W. y Palmonari, G. (éds.). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé.
- Moscovici, S. (1988). "Notes Towards a Description of Social Representations", en *European Journal of Social Psychology*, 18: 211-250.

- Moscovici, S. (1989). "Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire", en Jodelet, D. (éd.). *Les représentations sociales*. Paris: PUF. Pp. 62-86.
- Moscovici, S. (1993). "Introductory Address", en *Papers on Social Representations*, Vol. 2, No 3: 160-170.
- Moscovici, S. (2001). "The Phenomenon of Social Representations", en Duveen, G. (ed.). *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. New York: New York University Press. Pp. 18-77.
- Moscovici, S. (2003). "Le Premier Article", en *Le Journal des Psychologues*. Numéro hors série: 10-13.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986). "De la ciencia al sentido común", en Moscovici, S. (comp.). *Psicología Social*. Tomo 2, Barcelona: Paidós. Pp. 679-710.
- Moscovici, S. y Vignaux, G. (1994). "Le concept de Thémata", en Guimelli, C. (éd.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé. Pp. 25-72.
- Muller, N. (1998). *L'allemand, c'est pas du français! Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. Neuchâtel: IRDP.
- Muller, N. y de Pietro, J. F. (2001). "Que faire de la notion de représentation? Que faire des représentations? Questions méthodologiques et didactiques à partir des travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue", en Moore, D. (éd.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier. Pp.51-64.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Social Change*. Harlow: Longman.
- Ostler, N. (2005). *Empires of the Word: A Language History of the World*. London: Harper Collins Publishers.
- Oxford, R. (1994). "Where are we regarding language learning motivation?", en *The Modern Language Journal*, 78 (iv): 512-514.
- Pêcheux, M. (1978). *Hacia un análisis automático del discurso*. Barcelona: Gredos.
- Peirce, C. S. (1931-58), en Burks, A., Hartshorne, C. y Weiss, P. (eds.). *The Collected Papers of C.S. Peirce*, vols. 1-8. Cambridge, MA: Harvard.
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. London/New York: Longman.

- Pennycook, A. (1995). "English in the World/ The World in English", in Tollefson, J. W. (ed.). *Power and inequality in language education*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 34-58.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1929). *The Child's Conception of the World*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. New York: International Universities Press.
- Piaget, J. (1962). *Child, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1976a). *Ensaio de logica operatoria*. São Paulo: Globo/EDUSP.
- Piaget, J. (1976b). "Le Possible, l'Impossible et le Nécessaire", en *Archives de Psychologie*, 44, 172: 281-299.
- Piaget, J. (1977). "Essai sur la Nécessité", en *Archives de Psychologie*, 45, 175: 235-261.
- Pickering, W. S. F. (2000). "Representations as Understood by Durkheim", en Pickering, W. S. F. (ed.). *Durkheim and Representations*. London/New York: Routledge.
- Puff, C. R. (1982). *Handbook of research methods in human memory and cognition*. New York: Academic Press.
- Prendergast, C. (2008). *Buying into English: Language and Investment in the New Capitalist World*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Py, B. (2004). "Pour une approche linguistique des représentations sociales », en *Langages*, 154, juin 2004: 6-19.
- Reid, J. (1987). "The learning style preferences of ESL students", en *TESOL Quarterly*, 21, 1: 87-111.
- Renan, E. (1990). "What is a Nation?", en Bhabha, H. K. *Nation and Narration*. London: Routledge. Pp. 8-22.
- Rey, A. (1985). "Le français dans le monde. Situation d'une langue: le français", en *Encyclopedie Universalis*. Paris: Encyclopedie Universalis. Pp. 1009-1017.
- Richards, J.C., Platt, J. y Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Versión española y adaptación de Muñoz Lahoz, C. y Pérez Vidal, C. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Richards, J. K. y Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman.
- Richler, H. (2006). *Global mother tongue: the eight flavours of English*. Montréal: Véhicule Press.

- Rhoades, G., Maldonado-Maldonado A., Ordorika, I. y Velázquez M. (2007). "Imagining Alternatives to Global, Corporate, New Economy Academic Capitalism", en Marginson, S. (ed.). (2007). *Prospects of Higher Education. Globalization, Market Competition, Public Goods and the Future of the University*. Rotterdam y Taipei: Sense Publishers. Pp. 171-182.
- Robin, R. (1973). *Histoire et linguistique*. Paris : Armand Colin.
- Rouissiau, N. y Bonardi C. (2001). *Les Représentations Sociales. Etat des lieux y perspectives*. Sprimont (Belgique): Mardaga.
- Rubdy, R. y Saraceni, M. (eds.). (2006). *English in the world: global rules, global roles*. New York: Continuum.
- Samarin, W. J. (1962). "Lingua francas, with special reference to Africa", en Rice, F. A.. *Studies of the role of second languages in Africa and Latin America*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics of the Modern Language Association of America. Pp. 54-64.
- Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. NY: Harcourt Brace.
- Saussure, F. de (1945). *Curso de la lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Schurmans, M.-N. y Dasen, P.R. (1992). "Social representations of intelligence: Cote d'Ivoire and Switzerland", en von Cranach, Doise, W. y Mugny, G. (eds.). *Social representations and the social bases of knowledge*. Bern, Switzerland: Hogrefe & Hube. Pp. 144-152.
- Seidlhofer, B. (2002). "Habeas corpus and divide et impera: 'Global English' and applied linguistics", en *British Studies in Applied Linguistics*, 17: 198-220.
- Seidlhofer, B. (2006). "English as a lingual franca in the expanding circle: What it isn't", en R. Rubdy, R. y Saraceni, M. (eds.). *English in the world: Global rules, global roles*. New York: Continuum. Pp. 40-50.
- Schiffrin, D. (1994). *Approaches to Discourse*. Cambridge: Blackwell.
- Sifakis, N.C. (2006). "Teaching international or intercultural English? What teachers should know", en Rubdy, R. y Saraceni, M. (eds.). *English in the world: global rules, global roles*. New York: Continuum.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Smith, A. D. (2002). *Nationalism: Theory, ideology, history*. Malden, Mass: Polity Press.
- Sonntag, S. K. (2003). *The Local Politics of Global English*. Lanham: Lexington Books.

- Sotirakopoulou, K. P. y G.M. Breakwell (1992). "The use of different methodological approaches in the study of social representations", en W. Wagner, F. Elejabarrieta y U. Flick (eds). *Ongoing Production on Social Representations*, 1 (1). Pp. 29-38.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1986) *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning: introduction to a general theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics*. New York: Oxford University Press.
- Steiner, G. (1975). *After Babel*. Oxford : Oxford University Press.
- Stewart, W. A. (1972). "A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism", en Fishman. J. A. (dir.). *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton. Pp. 531-545.
- Stratilaki, S. (2005). "Contextes, pratiques et représentations de bi-/plurilinguisme. Le cas des lycées franco-allemands de Buc y de Sarrebruck", en Van Den Avenne, C. (ed.) (2005). *Mobilités et contacts de langues*. Paris: L'Harmattan. Pp. 343-361.
- Tabouret-Keller, A. (2004). "Les représentations métalinguistiques ordinaires face à la nomination, l'institution et la normalisation des langues. Un micro-sondage", en *Langages*, 154, juin 2004: 20-33.
- Truchot, C. (2002). *Key Aspects of the Use of English in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Education in a Multilingual World* (2003). UNESCO. Versión electrónica.
- Van Dijk, T. A. (2009). "Critical discourse analysis", en Wodak, R. y Meyer, M. (eds.). *Methods of Critical Discourse Analysis*. LA/London/New Delhi/Singapore/Washington: Sage. Pp. 62-86.
- Vergès, P. (1992). "L'évocation de l'argent: Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation", en *Bulletin de psychologie*, XLV, 405: 203-209.
- Vergès, P. (1994). "Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales en Structures des représentations sociales", en Cuimeli, C. (comp.). *Structure et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Véronique, D. (1990). "À la rencontre de l'autre langue: réflexions sur les représentations dans l'apprentissage d'une langue étrangère", en *Le Français dans le monde, recherches et applications. Publiques spécifiques et communication spécialisée*.

- Wantz-Bauer, F. (2001). "Le statut de la langue maternelle en cours de langue étrangère: points de vue d'apprenants", en Castellotti, V. (2001). Pp. 39-57.
- Wardhaugh, R. (1987). *Languages in Competition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Williams, M. y Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Woodward, K. (1997). *Identity and Difference*. Thousand Oaks, California: Sage with association with the Open University.
- Woodworth, R. S., Schlosberg, H., Riggs, L. A. y Kling, J. W. (1972). *Experimental Psychology*. London: Methuen.
- Xie, Y. (2008). *Trajectoires de Chinois et représentations de la France*. Paris: Harmattan.
- Zarate, G. (1995). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.
- Zarate, G. (2001). *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*. Caen: Centre régional de documentation pédagogique de Basse-Normandie.

Sitio electrónico

www.internetworldstats.com/languages.htm

APÉNDICE

GUÍA DE ENTREVISTA

1. ¿Dónde, cuándo y por qué comenzaste a estudiar inglés?
2. ¿Qué experiencias propias o ajenas han influido en tu decisión de estudiar inglés?
3. En tu aprendizaje de la lengua inglesa ¿qué es lo que se te ha dificultado? ¿Qué es lo que te ha facilitado?
4. ¿Cuáles son tus motivos para estudiar el inglés en la Universidad?
5. A tu parecer, ¿qué habilidades lingüísticas debe adquirir alguien que estudia inglés a nivel universitario y por qué?
6. ¿Cuáles son tus planes a futuro con respecto al estudio de inglés?
7. ¿Cuál es tu contacto con la lengua inglesa fuera del salón de clase?
9. ¿Qué sabes sobre las variantes de la lengua inglesa?
10. ¿Qué aspectos de la vida sociocultural y política de los países de habla inglesa te motivan a estudiar inglés y cuáles no?
11. En tu opinión ¿cuál es el papel del inglés en el mundo de hoy?
12. ¿Qué sabes de la historia del inglés y su propagación por el mundo?
13. A tu parecer, ¿cuáles son las razones por las que en el actual contexto mundial el inglés ocupa un lugar predominante en comparación con otras lenguas.
14. ¿Será posible que México en el futuro se convirtiera en un país bilingüe donde el inglés se usara como segunda lengua? ¿Hasta qué grado esto afectaría la identidad nacional de los mexicanos?
15. En tu opinión, ¿cuál es el porvenir del inglés en la comunicación internacional?
16. ¿Hay algo que quisieras agregar?

GUÍA DE GRUPO FOCAL

1. La importancia de la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera
2. El papel del inglés en el contexto mundial
3. El papel del inglés en la formación académica: ventajas, desventajas, tipo de habilidades, etcétera.

CUESTIONARIO

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

FOLIO _____

Taller de Lenguas Extranjeras

Responde a cada pregunta e instrucción en la forma más sincera posible. Tus respuestas nos servirán para obtener información sobre los intereses, creencias y opiniones de los alumnos que estudian inglés respecto a esta lengua. Las respuestas son totalmente anónimas. Gracias por tu colaboración.

I. 1. Marca con una X la División de la UAM-Xochimilco a la que pertenece tu carrera.

CBS CyAD CSH

2. Eres estudiante de:
- 1) licenciatura _____
 - 2) especialidad _____
 - 3) posgrado _____
 - 4) maestría _____
 - 5) doctorado _____

3. Carrera o posgrado: _____

II. Lee las siguientes afirmaciones y marca la opción que mejor corresponda a tu punto de vista:

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
4. Me parece útil aprender una lengua extranjera.					
5. Todas las lenguas extranjeras tienen la misma importancia en la educación universitaria.					
6. El inglés debe ser incluido como materia obligatoria en el currículo académico de todas las carreras de la UAM-X.					
7. El manejo de la lengua inglesa permite un acceso a nuevos conocimientos académicos.					
8. Siempre me ha gustado estudiar inglés.					
9. Es difícil aprender el inglés.					
10. El inglés es indispensable para realizar mis investigaciones en los módulos de la carrera.					
11. La carga del trabajo modular no me permite dedicar tiempo al aprendizaje de inglés.					
12. Estoy interesado en aprender inglés para asistir a eventos académicos en esa lengua durante mis estudios universitarios.					
13. Estoy estudiando inglés porque es un requisito para graduarme y no por gusto.					
14. Para sobresalir como estudiante universitario es necesario dominar el inglés.					

15. Para estar enterado de las innovaciones en mi campo de estudio es necesario saber inglés.					
16. Me gustaria dominar la lengua inglesa					
17. Aprender a escribir y a redactar en inglés es indispensable para mi formación académica y profesional.					
18. Para mi formación académica y profesional es necesario hablar el inglés.					
19. Para poder conversar en inglés es necesario saber pronunciar correctamente este idioma.					
20. Las personas que manejan el inglés consiguen más fácilmente un empleo al terminar sus estudios universitarios que quienes no lo dominan.					
21. Para mi formación académica sólo es necesario comprender textos en inglés.					
22. El conocer la lengua inglesa me ayudará a lograr una mejor situación económica.					
23. El saber inglés facilita el acceso a la información que circula mundialmente.					
24. El inglés es necesario cuando uno viaja a países en los que no se habla español.					
25. Quiero poder sostener una conversación con un hablante nativo del inglés.					
26. Quiero manejar el inglés para poder hacer amigos de otros países.					
27. Quiero poder leer literatura en inglés y no sus traducciones.					
28. Quiero poder entender los diálogos de las películas en inglés.					
29. Me gustaría entender lo que dicen las canciones en inglés.					
30. Dada la importancia del inglés todo mundo tiene que aprenderlo.					
31. El aprendizaje del inglés es más importante en comparación con otras lenguas.					
32. El manejo de la lengua inglesa permite acceder a los avances de cualquier rama de las ciencias.					
33. El inglés es la lengua más utilizada mundialmente en los medios de comunicación.					
34. Se da a la lengua inglesa más importancia de la que tiene.					
35. Para lo que yo necesito no importa tanto si aprendo la variante británica o americana de inglés.					
36. Quiero aprender inglés porque me gusta la cultura de sus hablantes.					
37. Todos los hablantes nativos del inglés comparten la misma cultura.					

III. Completa los siguientes enunciados:

38. A tu parecer, las tres lenguas extranjeras más necesarias para la educación universitaria, según su grado de importancia de A (la más importante), son:

A _____ B _____ C _____

39. Escribe las palabras que te vienen a la mente al escuchar o pensar en la lengua inglesa:

40. Me gusta la lengua inglesa porque: _____

41. No me gusta el inglés porque: _____

42. Me gusta más el inglés: británico _____ americano _____ otra variante _____
porque _____

IV. Contesta las siguientes preguntas marcando con una X o escribiendo la información que corresponda en cada caso.

43. Género: Masculino _____ Femenino _____

44. Edad _____

45. Estado civil: a) soltero b) casado c) unión libre

46. Mis estudios antes de estudiar a nivel universitario los hice en:

escuela pública privada

a) primaria _____
b) secundaria (o equivalente) _____
c) preparatoria (o equivalente) _____
d) escuela técnica o equivalente) _____

47. Además de estudiar también trabajo: Si ___ No ___ ¿Dónde? _____

48. La ocupación de mis padres es:

a) trabajo en el sector público (social)
b) trabajo en el sector privado (industrias/comercio)
c) trabajo en el sector agropecuario
d) trabajo en su propio negocio
e) trabajo en el sector informal
f) ama(o) de casa
g) desempleado

MADRE	PADRE
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

50. El nivel de estudios de mis padres es:	MADRE	PADRE
1) sin escolaridad	_____	_____
2) primaria	_____	_____
3) secundaria	_____	_____
4) escuela técnica	_____	_____
5) preparatoria	_____	_____
6) licenciatura	_____	_____
7) posgrado	_____	_____

51. Vivo en: delegación _____ colonia _____

52. He vivido en un país en el que se habla el inglés o en la frontera con los Estados Unidos:

Sí _____ No _____ En caso afirmativo ¿dónde? _____

53. El departamento (o la casa) en donde vivo es: rentado(a) _____ propio _____

54. Los ingresos económicos de mi familia al mes son:

a. más de \$50,000	_____
b. de \$30,000 a \$50,000	_____
c. de \$20,000 a \$30,000	_____
d. de \$15,000 a \$20,000	_____
e. de \$10,000 a \$15,000	_____
f. menos de \$10,000	_____

55. ¿Qué otras lenguas extranjeras has estudiado? ¿Por cuánto tiempo?

56. Por cuánto tiempo has estudiado inglés en cada uno de los siguientes niveles educativos:

a. primaria	_____
b. secundaria (o equivalente)	_____
c. preparatoria (o equivalente)	_____
d. escuela técnica (o equivalente)	_____
e. universidad (o equivalente)	_____
f. instituto o escuela de idiomas privado(a)	_____
g. clases particulares	_____

57. Encierra con un círculo la opción que más corresponde a tus conocimientos en donde, (1) excelentes, (2) muy buenos, (3) buenos, (4) casi nulos, (5) nulos. Considero que mis conocimientos del inglés son: .

a) Comprensión de lectura	1	2	3	4	5
b) Comprensión auditiva	1	2	3	4	5
c) Producción del lenguaje escrito	1	2	3	4	5
d) Producción del lenguaje hablado	1	2	3	4	5

¡Muchas gracias por contestar este cuestionario!
Tu información es muy valiosa para esta investigación.