



Tomado de: <https://pixabay.com/es/illustrations/auditor%C3%ADa-informe-verificaci%C3%B3n-4576720/>

Representaciones sociales y las actitudes. Una aproximación al estudio de una segunda lengua en las instituciones de educación superior

Social representations and attitudes. An approximation to the study of a second language in higher education institutions

Carolina Guadalupe Alemán-Aguilar¹, Liberio Victorino-Ramírez^{2*}

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es posesionar la Teoría de las Representaciones Sociales (RS) como el marco adecuado para el estudio de las actitudes, especialmente de las actitudes de los alumnos de educación superior, hacia el aprendizaje de una segunda lengua, que se encuentra entre las competencias que los alumnos requieren para afrontar la comunicación a nivel global y el intercambio comercial. Las demandas del mundo globalizado ponen a las instituciones de educación superior (IES) ante la situación de desarrollar en los alumnos las competencias, capacidades y habilidades que requieren para asumir los retos que se les presenten a lo largo de su vida laboral y la necesidad de continuar aprendiendo y desarrollando nuevas competencias. Esta visión es compartida por gobiernos, universidades, profesores y alumnos, lo que implica optimizar la interacción y retroalimentación entre los sectores productivos, las IES y la sociedad en general. De ahí la necesidad de tomar en cuenta sus representaciones sociales como parte de este complejo proceso social, y así apoyar a las IES a cumplir con la demanda por la innovación de sus procesos académicos.

Palabras clave: actitudes, educación superior, inglés, competencias, representaciones sociales.

ABSTRACT

The purpose of this research is to bring the of Social Representations Theory (SR) as a framework to study attitudes, specially of university students towards the learning of a second language (SL) as part of their competences required for students to face global communication and trade. A global world demands to higher education institutions to provide students with competencies, skills, and abilities to face challenges of their lifelong professional development and the need to acquire new competences. This view is shared by governments, universities, faculty and students and implies to optimize interaction and feedback among economic sectors, education institutions and society. Therefore SR are important for recognizing student attitudes towards SL, as a component of this social context to help them to cope with this demand of their academic process.

Keywords: attitudes and second language, competencies.

Fecha de recepción: 23/07/2020 Fecha de aceptación: 26/08/2020

*Autor para correspondencia: victorinoramrezliberio@yahoo.com.mx/Dirección: Universidad Autónoma Chapingo. CE

¹Estudiante del Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior, Universidad Autónoma Chapingo. CE

²Profesor-Investigador, Universidad Autónoma Chapingo. CE: victorinoramrezliberio@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo es posesionar las Representaciones Sociales (RS) como el marco adecuado para el estudio de las actitudes, en particular de las actitudes de los alumnos hacia el aprendizaje del idioma inglés. Ya que los docentes pueden encontrarse ante la pregunta planteada por Velasco (2016), ¿Qué puede hacer el docente de inglés para que los estudiantes mejoren su actitud hacia este idioma?

Dentro del desarrollo de este trabajo, primero se expone de manera breve el aspecto de la educación superior, continúa el concepto de actitud y su conexión con las RS, el origen de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS), sus etapas y procesos de desarrollo, para finalizar con el tema de las actitudes de los alumnos hacia el aprendizaje de una segunda lengua como el idioma inglés en las instituciones de educación superior (IES) en México.

El método que se siguió para esta investigación es de corte documental a partir de una revisión bibliográfica, en la cual se van construyendo las principales ideas del análisis de las teorías de las representaciones sociales en el contexto de la educación superior.

Educación Superior y Mundialización

Actualmente las Instituciones de Educación Superior en el mundo, se enfrentan al reto de atender la necesidad de una mayor interacción y retroalimentación entre los sectores productivos y la sociedad en general, para identificar cuáles son los nuevos conocimientos, habilidades y actitudes que se deben desarrollar en los estudiantes para enfrentar con éxito el mercado laboral. (ANUIES, 2018).

Estas nuevas necesidades educativas y económicas son generadas por las transformaciones que trae consigo el fenómeno de la globalización, razón por la cual los gobiernos deben replantear sus metas en todos los niveles educativos (Días, 2010).

Las IES se encuentran en la transición hacia la sociedad del conocimiento, lo que según su perspectiva se enfrentan a un proceso complejo, inestable y turbulento, en el cual tendrán que incrementar su capacidad de adaptación y creatividad, lo que, a su vez, requerirá de procesos colectivos de enseñanza y aprendizaje en sus comunidades para desarrollar nuevas competencias y capacidades institucionales (Fernández, 2016).

Construir nuevas miradas tomando en cuenta cuestiones como la opinión que tienen los estudiantes sobre el desempeño de sus profesores, opiniones, críticas acerca de las opciones curriculares, o bien sobre el uso de los servicios universitarios de carácter escolar, lo que puede apoyar para la construcción de perfiles, que muestren las características de los jóvenes universitarios, así como las prácticas desarrolladas en el transcurso de sus estudios, para diseñar e implementar políticas específicas para atender a las múltiples necesidades (De Garay, 2014).

Considerar las opiniones de los alumnos es indispensable, ya que son estos los que en un futuro próximo enfrentarán la situación de tener que competir por sus empleos, en donde el elemento decisivo será la cualificación del trabajador, para enfrentar situaciones como el constante desplazamiento de trabajadores alrededor del mundo, lo que enfrenta a los alumnos a un mercado de trabajo global, como ya se observa en los países europeos y en Norte América hacia Estados Unidos y Canadá. (Fernández, 2016)

Poder enfrentarse a esta situación cambiante, requiere por parte de las autoridades conceder alta prioridad a la educación superior, la ciencia, la tecnología y la innovación, como lo indica la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2018) lo que exige el establecimiento de una política de estado en materia educativa, para enfrentar las demandas de la llamada cuarta Revolución Industrial (WEF, 2018) que ha acelerado la convergencia de las tecnologías digitales, físicas y biológicas, dando paso a nuevos

desarrollos en los campos de la inteligencia artificial, la automatización, la comunicación y el trabajo, pero a su vez transformando, las necesidades de aprendizaje y las habilidades cognitivas y socioemocionales que requieren los egresados de la educación superior.

Dentro de las habilidades que requieren los egresados, el contar, con la ventaja competitiva que representa el dominio de una lengua extranjera permite a los egresados desarrollarse en ámbitos profesionales y académicos, así como acceder a un empleo y participar de intercambios recreativos y culturales; ante esto, surge la necesidad de plantearse la pregunta ¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen, frente al aprendizaje de una lengua como el inglés o alguna otra lengua extranjera, los estudiantes de las IES?. Para identificar de primera mano sus actitudes, es necesario analizarla relación que existe entre el idioma inglés y sus habilidades y actitudes en el sub-sistema de educación superior.

El idioma inglés en la educación superior Bonilla (2012) señala que el dominio del idioma ha sido una de las herramientas utilizadas por muchas naciones alrededor del mundo para hacer crecer sus economías, mediante la capacitación lingüística de sus habitantes en áreas como la industria, actividades comerciales e intereses internacionales, lo que otorga una ventaja competitiva para quien consiga desarrollarse en estas redes comunicativas.

La importancia de dichas redes, radica en el hecho de intercambiar bienes, compartir experiencias y cultura y de este modo enriquecer la experiencia personal; lo anterior es referido por la Universidad de Guadalajara, en su documento Modelo Educativo Siglo 21, en el cual asevera, la lengua nos antecede, nos trasciende y nos permite ver al otro, incluso, advertirnos cómo podríamos haber sido, mediante el uso de la lengua del otro, es posible adentrarnos en su cultura y a su vez, es un camino para identificarse a sí mismo (UdeG, 2007).

Por su parte la Comisión Europea estableció en el año de 1995, en el documento denominado “Teaching and Learning-Towards the Learning Society” en su cuarto objetivo general la competencia en tres idiomas comunitarios, para que los ciudadanos puedan adaptarse a los ambientes de vida y trabajo de manera favorable, considera a las lenguas como la llave para el conocimiento de otras personas y el entendimiento entre ciudadanos.

De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para el aprendizaje de lenguas, existen metas fundamentales para apoyar a los estudiantes jóvenes y adultos a desarrollar conocimientos, estrategias y habilidades que les permitan aprender una lengua. “Una vez establecidas estas metas fundamentales el Consejo propone a todas las personas, que se ocupan de la organización del aprendizaje de idiomas, que basen su trabajo en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los estudiantes”. (Marco Común de Referencia Europeo, 2002).

De manera similar la ANUIES, en el documento “Visión y Acción 2030, propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México”, en su “Objetivo específico 4 para el 2030: Impulsar la innovación educativa, en la cual propone diversificar las opciones y facilitar el acceso de los estudiantes al aprendizaje de una segunda lengua, de manera particular el inglés (ANUIES, 2018).

Para cubrir la demanda del aprendizaje en el inglés como lingua franca: existen un sin número de ofertas, la variante más extendida, está el aprendizaje directo y dedicado, con la proliferación de ofertas privadas de enseñanza, sistemas de certificación (Cambridge, Trinity, TOEFL...) estancias de corta duración (cursos, campamentos, intercambios escolares...) y recursos digitales (podcasts, Duolingo, Fluenz...); en la variante escolar, los colegios internacionales y los dobles títulos reglados, los programas de bilingüismo (Fernández, 2016). A pesar de los esfuerzos realizados por las au-

toridades educativas, la ANUIES considera necesario centrarse en la labor del docente como un actor fundamental, para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, quién deberá fortalecer sus conocimientos en la disciplina, utilizar métodos y didácticas innovadoras, con capacidad de adaptarse al nuevo contexto educativo en el que está inmerso, responder a los retos de la globalización de la educación superior, e incluir dentro de sus estrategias pedagógicas las nuevas tecnologías de la información y comunicación en sus clases (ANUIES, 2015).

Concepto de actitud

Desde el ámbito de la lengua española se define a la actitud como manera de pensar, obrar o conducirse respecto de algo (RAE, 2014); sin embargo, también la actitud se delimita como un constructo hipotético empleado para explicar la dirección y persistencia de la conducta humana y conlleva a seguir una tendencia frente a –en un sentido amplio– determinadas acciones (Baker, 1992). El concepto de actitud, como muchos otros conceptos abstractos, es una creación –un constructo.

En consecuencia, como tal, es una herramienta útil para observar orden y consistencia en lo que cada persona dice, piensa y hace, de modo que, analizando ciertos comportamientos, se pueden llevar a cabo predicciones sobre otros comportamientos futuros (Henerson et al., 1987). Así, una actitud no es algo que se pueda examinar y medir del mismo modo que los objetos, cosas o bien aspectos físicos como las pulsaciones en una persona, esta puede ser valorada o deducir que alguien tiene actitudes, mediante sus palabras y acciones, la actitud está rodeada de diferencias semánticas y relativas a la generalidad o especificidad del término. Es decir, la actitud es lo que define la relación entre un sujeto y un objeto físico o social; pero a su vez las actitudes son auto descripciones o autopercepciones, con lo cual los individuos identifican sus actitudes al observar precisamente su propio comportamiento (Baker, 1992).

El estudio de las actitudes es motivo de análisis desde diversas ciencias, aun cuando la mayor parte de la investigación realizada sobre el tema proviene del campo de la psicología y la filosofía, hoy día existe un interés creciente en su estudio desde otras ciencias sociales, como la sociología, la antropología, la psicología (social y cognoscitiva) la lingüística y de otros campos de estudio: el psicoanálisis, la argumentación, las representaciones sociales, entre otros de igual importancia (Gutiérrez, 2014).

Además, el concepto de actitud genera controversia, debido a que existen definiciones de diversos autores y su importancia radica en que probablemente es el más distintivo e indispensable de la Psicología Social debido a que es ampliamente empleado en la literatura tanto teórica como experimental. Además, de ser estudiado por la Psicología Social, también es estudiado por la Psicología, la Sociología., entre otras disciplinas científicas sociales. (Fernández, 2014) Gordon Allport (1935) sugería que, el concepto de actitud se ha vuelto un tema de estudio tanto para psicólogos, sociólogos, como para psicólogos sociales, que reservan el término actitud a referirse a la evaluación de algo, en la que algo es considerado el objeto de actitud, el cual puede ser una persona, producto o grupo social. (Fernández, 2014).

Por otro lado, los psicólogos sociales definen las actitudes como la tendencia hacia agrandar o desagradar una actitud, objeto o comportamiento. Por lo cual las actitudes son definidas como tendencias a evaluar objetos favorable o desfavorablemente (Ortiz, 2013).

Las ideologías que se manejan en distintos grupos poseen normas, valores e intereses comunes que de alguna manera los distinguen como grupos de otros sectores sociales y a su vez esos grupos, están compuestos de individuos, hombres y mujeres todos estamos insertos en una sociedad con una historia y un fondo de conocimientos culturales, es decir todos estamos insertos en una parcela de esa sociedad

que en el proceso de socialización, dentro del ámbito de la educación: primaria, secundaria..., van construyendo una historia impregnada de emociones, afectos, símbolos, reminiscencias personales, procesos motivacionales, pulsiones, contenidos conscientes e inconscientes, manifiestos y latentes (Araya, 2002).

La teoría de las representaciones sociales

En tanto la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) surge en Francia, como una alternativa al conductismo y la Psicología Cognitiva, trata de ser una teoría social sobre el “Conocimiento del sentido Común”. (Álvarez y Bermúdez, 2004) Es caracterizada por sus conexiones con diferentes niveles y con diversas disciplinas, como la sociología, la historia, política y la antropología, entre otras disciplinas sociales.

Las representaciones Sociales (RS) que motivan y dan acción a las interacciones humanas, las cuales emergen de los problemas de los sujetos en la vida diaria, la TRS, constituye una de las teorías más importantes de los últimos cincuenta años en el campo de la Psicología Social contemporánea, considera que nos coloca en la posibilidad de construir un cambio real de la perspectiva psicosocial, ya que analiza y da sentido a las representaciones. (Romero, 2004)

Es reconocido por diversos autores, que la TRS ha sido formulada a partir del concepto de representaciones colectivas de Durkheim, en el que funda la existencia de ciertas entidades espirituales, llamadas representaciones, que forman parte tanto la vida mental de los individuos y la vida colectiva de las sociedades, y a su vez asigna a la Psicología Social, la tarea de estudiar las leyes de la ideación colectiva. (De Alba, 2004).

El estudio de las RS, su objeto de análisis y sus presupuestos teóricos han planteado interrogantes respecto a su relación con las representaciones individuales y el estatuto –sea individual o social– del sujeto: productor de RS. Lo

cual se hace evidente en el concepto de representación colectiva o social, tal que ésta va construyéndose en diferentes épocas desde Durkheim (1895) Moscovici (1961-1975) y los estudios posteriores a dichos autores (Ortiz, 2013).

Es importante mencionar que esta teoría debe su origen, fundamentalmente al trabajo de Piaget y Vygotsky, en su psicología del desarrollo, debido al aporte de ambos al vincular la cultura con la psicología. Incluso a pesar de la discrepancia entre sus respectivas teorías, sin embargo, Jaramillo y Jaramillo (2009) plantean la interrelación, desde la forma de pensamiento cuya génesis es el resultado de la biología, evolución (Piaget) y lo referente a las interacciones sociales (Vygotsky).

A este respecto Castorina (2016) menciona: que los grandes psicólogos, como Piaget, Vygotsky, Bruner, Lewin, Bartlett, o Valsiner, han construido sus teorías, dando gran relevancia a los análisis sobre el objeto de investigación, las tesis filosóficas que justificaron sus elecciones metodológicas o sus modelos explicativos. En el caso de Moscovici, a lo largo de su obra (1961/1976) enfocó las cuestiones epistemológicas que fueron decisivas para la legitimación de las TRS.

Desde el modelo sociogenético, la noción de RS formulada por Moscovici en 1961 corresponde al renacimiento del interés por los fenómenos colectivos y más precisamente por las reglas que rigen el pensamiento social (Abric, 2004). En cuanto al enfoque de las RS, este tomó en cuenta la incidencia que las relaciones sociales concretas en una colectividad dada, pueden tener sobre la construcción del conocimiento, relacionando el contenido y funcionamiento de este conocimiento, no sólo a interacciones sociales, sino también a relaciones entre grupos distintos (clase social, color, etnia, etc.) y a relaciones de poder (político, religioso, de género, etc.) que repiten las dimensiones propiamente culturales y, bien en-

tendido, incluyen la historia (Jodelet, 2000). Moscovici (1993) considera las RS, como un proceso activo donde se transforman los objetos, de tal manera que son convertidos en signos y en símbolos y estructuras de pensamiento, ubicándolos y referenciándolos en una realidad grupal específica, su realidad está presente en su propio contexto. De acuerdo con esta visión, la aproximación a las RS permite aprehender las formas y los contenidos de la construcción colectiva de la realidad social, aparece como una mediación para dar una visión global de lo que es el hombre y su mundo de objetos. 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 (Moscovici, 1979).

La perspectiva de las representaciones sociales es amplia y está en permanente transformación, por lo que puede decirse, que una representación social es un conjunto de conocimientos, actitudes y creencias concernientes a un objeto dado (Romero, 2004). Entre los principales autores que basan su investigación en la TRS especialmente en el modelo sociogenético, se encuentra los trabajos de Denise Jodelet (1989/1992) cabe recalcar que: “Esta corriente se dedica al estudio descriptivo de las RS, en tanto que sistemas de significación que expresan la relación que los individuos y los grupos tienen en su contexto” (Rateau, 2013).

Al considerar otra definición de Jodelet (2000) incluye conceptos que describen las RS como la experiencia cotidiana, programas de percepción, construcciones con estatus de teoría ingenua, guías para la acción, instrumentos de lectura de la realidad, sistemas de significaciones.

En tanto que la definición de RS, de Jean Claude Abric, representante junto con Ahs y Claude Flament de las investigaciones basadas en el modelo estructural de la TRS. Coincide en

que es una forma de conocimiento elaborada socialmente y compartida con un objetivo práctico que concurre, a la construcción de una realidad común para un conjunto social. Esta corriente ha contribuido a clarificar la lógica sociocognitiva que sostiene la organización general de las RS (Rateau, 2013).

El trabajo realizado por Morales (1996) refiere que, el conocimiento cotidiano que se denomina RS, ostenta dos significados y unas características específicas: a) el carácter social de su génesis; b) el hecho de que es compartido ampliamente y distribuido dentro de una colectividad y; c) la estructura interna y los procesos implicados. Esta doble significación a la que hace mención se atribuye a que, por una parte, se refiere a los procesos y por otra al producto final de este proceso.

Las investigaciones de Markovà (2003) en las que desarrolla los nexos entre dialogicidad y las RS, en tanto que Rateau (2013) afirma que el concepto más importante de la TRS, es el de sentido común, debido a que hemos nacido insertos en la sociedad y cultura, también hemos nacido en un entorno de sentido de conocimiento común, el cual también a su vez está ligado a diversas formas de pensamiento, conocimiento y comunicación, creencias, mitos, entendimiento de las relaciones interpersonales, que guían a la humanidad por la vida dirigiendo su atención hacia el peligro, así como a la extensión y satisfacción de la vida y constituyen una fuente de conocimiento científico (Markovà, 2003).

Volviendo al concepto de sentido común, del modelo sociogenético de la TRS planteado por Moscovici, postula que las RS se caracterizan por dos procesos: Objetivación y Anclaje. Según Alarcón (2004) a través de estos dos procesos, puede explicarse como el pensamiento social se transforma en una representación y, a su vez, como ésta se transfigura en lo social, “Así como, la objetivación muestra como los elementos representados de una ciencia se integran en una realidad social, el anclaje permi-

te capturar la manera como contribuyen a modelar las relaciones sociales y como las expresan. Además, la sociedad se transforma, el sujeto también lo hace” (Moscovici, citado por Alarcón, 2004).

Morín, (2001) hace mención en que, las RS son construidas y reforzadas por y para las prácticas en las que los sujetos están socialmente insertos mediante los fenómenos de anclaje, objetivación y personificación. Una definición que permite clarificar estos fenómenos es la De Alba (2004) haciendo referencia a Moscovici 1961:

Objetivación: este proceso vuelve concreto lo que es abstracto; consiste en la transformación de un esquema conceptual en un esquema figurativo real. Los conceptos materializados, podemos comunicarlos, utilizarlos en nuestra práctica cotidiana para comprender o resolver problemas.

Anclaje: es el proceso que hace que un objeto extraño sea asociado a formas ya conocidas, a través de las cuales es interpretado. Este proceso conlleva una reestructuración del sistema de conceptos y preceptos, que se encuentran ya asociados, estos son separados para que el elemento nuevo sea integrado en las categorías ya establecidas. Es un proceso necesario ya que todo es interpretado en función de paradigmas antiguos y, de esta manera, se corroboran en permanentes creencias y sistemas de interpretación preexistentes. Lo que reduce la incertidumbre ante lo desconocido.

El campo de representación designa al saber de sentido común, cuyos contenidos hacen manifiesta la operación de ciertos procesos generativos y funcionales con carácter social. Por lo tanto, se hace alusión a una forma de pensamiento social. Este campo de la representación está organizado en torno al esquema figurativo o núcleo figurativo, que es construido en el proceso de objetivación. Este esquema o núcleo no sólo constituye la parte más sólida y estable de la representación, sino que ejerce una fun-

ción organizadora, para el conjunto de la representación tal, que es él que confiere su peso y su significado a todos los demás elementos que están presentes en el campo de la representación (Araya, 2002).

El origen de la noción del núcleo central (Tabla 1) situado en el modelo estructural, para superar el marco originario del concepto del núcleo figurativo, tiene su origen en considerar que, en el conjunto de elementos cognitivos que constituyen la representación, algunos van a jugar un rol diferente a los demás. Los cuales fueron nombrados elementos centrales, que están agrupados en una estructura llamada núcleo central, que cumple dos funciones, es generadora de sentido y a su vez desempeña una función organizadora (Rateau, 2013).

Como se mencionó las RS, son construidas y reforzadas por y para las prácticas en las que los sujetos se ven inmersos, según Moscovici (1961) constituyen sistemas de valores, nociones y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en su contexto social y material y así dominarlo, usarlo como medio para sus intercambios y como código para denominar y clasificar con claridad las partes de su mundo, de su historia individual o colectiva (Morín, 2004).

Las RS y las prácticas, no son algo independiente, por el contrario, existen relaciones de interdependencia, las RS además de que son inseparables de los valores y de las prácticas, ya que son conocimientos que hablan desde un lugar social, que están anclados en determinado orden social y cultural que se constituye como matriz desde la cual se interpreta el mundo y está cargado de valores y de afectividad. Es decir, condicionan la producción, circulación y modificación de las RS (Rouquette, 2000).

Las prácticas cotidianas y los sentidos atribuidos a las mismas se organizan en ciertas RS, que se anclan de manera diferente en función de la pertenencia social, y de las significaciones subjetivas que emergen de las experiencias

vividas. (Seidmann et. al., 2012.); los grupos se definen por esquemas específicos en los que construyen sus conocimientos, los cuales están condicionadas y a su vez condicionan la particularidad de las prácticas.

Para llevar a cabo el análisis de las RS y Prácticas, Abric (2004) considera que todo estudio de RS, debe tomar en cuenta, dos formas capitales de actualización, los discursos y los actos. Plantea tres hipótesis sobre la relación representación-prácticas.

Por situar un ejemplo de cómo se analizan las prácticas sociales a través de las representaciones, puede señalarse que, en el campo educativo la importancia en el estudio de las RS, radica en hacer posible la aprehensión del carácter social e histórico (H1, H2 y H3) pero a la vez subjetivo de la realidad social que mira al actor como un sujeto activo, cuyo papel es dar forma a lo que proviene del exterior. Así, las RS (Tabla 2) pueden ser usadas, por ejemplo, para comprender cómo las transformaciones sociales o aquellas orientaciones marcadas por las políticas públicas influyen los pensamientos, emociones y prácticas de los actores (Mireles, 2014).

Debido en parte a las duras críticas a las que la TRS ha sido sometida, las investigaciones en RS, se recurren a la aplicación de una metodología específica de recolección y análisis, que permitan de acuerdo con el planteamiento de Moscovici de la hipótesis del núcleo central, observar la organización de una representación, así como los elementos que le dan significado (Abric, 2004).

Referente a las investigaciones variadas en RS, Rateau (2013) considera que la mayor parte de los investigadores que se interesan en las representaciones sociales, están de acuerdo en estos elementos de definición y que el hecho de que existan diversas orientaciones teóricas y su abordaje plurimetodológico está relacionado con que han sido desarrolladas en diversos campos de la investigación de la vida social, política, salud y educación, en cuestiones relativas al género y sexualidad, violencia, con jóvenes, adultos, niños, grupos vulnerables, minorías, etc. Cabe señalar que la teoría de las RS ha originado también críticas, algunas más fundadas y constructivas que otras como lo señala Morales (1996) debido a su conceptualización teórica, y que finalmente, es una teoría que se ocupa de la controversia del pensamiento,

■ Tabla 1. Desarrollo de la noción del núcleo central.
Table 1. Development of the notion of central core

Año	Autor	Contexto
1927	F. Heider	Fenómenos de atribución, las personas tienen tendencia a atribuir los eventos que sobrevienen en su entorno a núcleos unitarios condicionados de forma interna, y que son, de algún modo, los centros de textura causal del mundo
1946	Ash	Refuerza la idea de organización centralizada. La jerarquía entre los elementos produce y favorece la centralidad de uno de ellos. La transformación de este elemento central ocasiona un cambio radical en la (percepción) impresión.
1961	Moscovici	Es la objetivación lo que permite pasar de la teoría científica a lo que se denomina un modelo figurativo o núcleo figurativo.
1976-1987	Abric	Toda representación está organizada a partir de un núcleo central, el cual determina la significación y organización de la representación y garantiza sus funciones esenciales. (generadora y organizadora)

Fuente: elaboración propia, a partir de Abric (2004).

■ Tabla. Carácter social e histórico de las prácticas sociales a través de las representaciones.
Table. Social and historical character of social practices through representations.

H1:	Las representaciones determinan las prácticas sociales en las situaciones en que la carga afectiva es fuerte y donde la referencia explícita o no a la memoria colectiva, es necesaria para mantener o justificar la identidad, la existencia o las prácticas del grupo.
H2:	Las representaciones juegan igualmente un papel determinante en las prácticas y en las situaciones, en que el actor dispone de autonomía -aún relativa- respeto de las obligaciones derivadas de la situación o de aquellas que resultan de las relaciones de poder.
H3:	En las situaciones de fuerte compromiso social o material, las prácticas sociales y las representaciones están en interacción en esas situaciones, el establecimiento de ciertas prácticas susceptible de ocasionar transformaciones completas de las representaciones.

Fuente: elaboración propia, a partir de Abric (2004).

por lo que hace las siguientes recomendaciones: a) debe definir de manera clara lo que es y no es una RS; b) cómo establecer las conexiones pertinentes entre el concepto de RS y otros conceptos relacionados entre RS y la experiencia individual, desde una perspectiva más social; c) clarificar el uso de instrumentos técnicos que permitan diferenciar grados o tipos de estructuración de las representaciones que permitan delimitar qué es y qué no es una RS.

De aquí la relevancia de retomar la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici, quien realizó la articulación formal como teoría y método, asociada a la percepción del individuo quien depende de su marco de referencia, por lo que es preciso averiguar cuáles son estos marcos de referencia, para lograr delimitar la construcción de las estrategias didácticas. Pero además, asociadas a las actitudes hacia la cultura que representa el lenguaje, en particular las actitudes favorables hacia una actividad y esfuerzo, para el aprendizaje de una lengua extranjera, al identificar ¿qué factores influyen sobre las actitudes y cómo se manifiestan estas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje?

Concepto de actitud dentro de una segunda lengua

Desde la Psicología Social del Lenguaje, la cual es un área que se ocupa del estudio de las actitudes frente a las variedades de la lengua, además de la investigación social y el

modo en que los hablantes interactúan recíprocamente a través de la conversación. Así, indican que, una fuente de información relevante sobre el estatus y estima de las variedades lingüísticas, se encuentran en su trato público. Ryan et al., (1988) Estudiar las actitudes por sí mismas carecería del interés, solo se vuelven útiles cuando se utilizan como herramienta y se incluyen en las decisiones de instituciones y administraciones educativas, con relación a tomar medidas lingüísticas, sólo así es cuando realmente adquieren la importancia que les corresponde. Fishman (1972) Además, en la adquisición de una segunda lengua, las actitudes que se desarrollan frente a esa lengua y de cara a su comunidad de hablantes, lo extranjero en general, la experiencia de aprendizaje y los profesores implicados en la misma (Gardner, 1985).

En particular, a la luz de postulados de Abric (2001) las personas identifican la realidad a través de las explicaciones que surgen en los procesos de comunicación del pensamiento social y de este fondo de conocimientos culturales, en el que se ven insertos. De ahí que analizar las RS, permiten entender la dinámica de las interacciones y las prácticas sociales, toda vez que la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente.

Estudiar el pensamiento social, confirma que las actitudes estarían determinadas por nues-

tras creencias y éstas, a su vez, son producto de nuestras experiencias, conocimientos y de la información disponible, lo cual ayuda a entender cómo es que un saber instituido del sentido común puede generar atribuciones y actitudes como producto de la participación en la vida social, y como estos a su vez, permiten a los individuos aprehender y orientarse en el mundo de la vida cotidiana (Reina, 2003).

Por consiguiente, es posible observar que el principal interés de los investigadores que sitúan sus trabajos de actitudes hacia el idioma inglés, apoyados en la TRS, se orientan en plantear estrategias focales, para la aprehensión del inglés desde un docente capaz de transformar y elaborar otras representaciones sociales en los estudiantes, que favorezcan otros sentimientos y actitudes positivas (Velasco, 2016). Sin embargo, las actitudes también han sido clasificadas, de forma general, como positivas, negativas o neutras. Tal que, en la adquisición de una segunda lengua, las actitudes son importantes porque no influyen de manera directa en el logro, pero sí configuran un soporte motivacional. Así, una actitud positiva puede favorecer el desarrollo de las actividades comunicativas (Gardner y Lambert, 1972).

Desde otro enfoque, las actitudes están organizadas por tres componentes: a) Cognoscitivo: incluye las percepciones y creencias hacia un objeto; por lo cual es posible recurrir a emplearlo en las personas motivadas y que saben bien lo que desean. Esta es una forma muy útil si se llega a producir este cambio de actitudes durante mucho tiempo; b) Afectivo: recoge el sentimiento a favor o en contra de un objeto; esta forma de cambio no es tan clara como la cognitiva, sino que intenta producir un cambio mediante la incidencia en el componente sentimental.

Y si se llega a producir este cambio, parece ser más temporal, y; c) Conductual: tendencia a reaccionar frente a un objeto de una manera determinada. En todo caso las actitudes tienen un componente social, el cual precisa identi-

ficar la naturaleza de éstas, por lo que es muy útil reconocerlas, especialmente si se quiere llegar a incidir en éstas (Huerta, 2008). Las actitudes, se perciben como manifestaciones “valorativas” hacia las cosas que la gente hace, dice y se construyen durante la experiencia social, la cuestión sobre si lo dicho, puede ser algo no cierto, refleja la forma en que una persona percibe a los demás y es a través de las actitudes como podemos reconocer la valoración que expresa hacia grupos diferentes (Castillo, 2006).

Un mecanismo que es explicado precisamente por la Teoría de las Representaciones Sociales, según Moscovici, el mecanismo de anclaje en donde las innovaciones son asimiladas por el pensamiento social, a través de un proceso de reducción a los esquemas que ya están establecidos en dicho pensamiento en este sentido, se tiende a utilizar el concepto de actitud como aproximación al concepto de RS (Araya, 2002). “Toda representación social es representación de algo y de alguien. Así, no es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto. Sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación” (Jodelet, citado por Ortiz, 2013).

La actitud expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se encuentra siempre presente, aunque los otros elementos no lo estén. Es decir, una persona o un grupo, pueden tener una reacción emocional sin necesidad de tener más información sobre un hecho en particular (Araya, 2002). “Cuando uno estudia las actitudes, estudia las relaciones entre el pensamiento y un objeto. Así, cuando se piensa con normalidad, al tener una actitud hacia un objeto, ese objeto ya es parte de uno mismo, en un sentido. En otras palabras, una persona puede tener una actitud hacia un objeto si tiene una representación asociada con ese objeto. Alternativamente, una actitud puede ser un sentimiento primario

general respecto de algo, de lo que establecemos una representación. En algún sentido, tener una actitud respecto de algo es como hacer unaproposición de forma actitudinal, “uno está expresando una actitud hacia su propia representación de ese objeto” (Moscovici, citado por Marková, 2003).

Referente a las actitudes Singery citado por Abric, (2004) resume las representaciones sociales, como el conjunto de definiciones, evaluaciones y prescripciones que un individuo asocia al referente de la dimensión en términos de posición en esa dimensión. Esta posición se puede expresar en términos evaluativos y estaremos entonces cerca de un modelo actitudinal.

La importancia del estudio de las actitudes hacia el aprendizaje de una segunda lengua, está relacionada con diversos conceptos, por un lado, hablaríamos de conciencia lingüística (la disposición sobre el propio sistema, sobre otros o sobre la particular relación que se establece entre diferentes lenguas); también se apuntan cuestiones de prestigio, nociones socioculturales, económicas e incluso políticas que trascienden al sistema y que afectan a quienes lo usan, propios o extraños (González, 2008). “Las actitudes, opiniones y creencias de la gente; por ejemplo, de los maestros acerca de la enseñanza y los alumnos y de los alumnos acerca de los maestros, la escuela, la enseñanza, sus compañeros, el futuro”; interrelación que se verifican en esta experiencia, al involucrar estudiantes participantes y docentes informantes (Velasco, 2016).

Las normas y marcas culturales de un grupo se transmiten o enfatizan por medio de la lengua, son capaces de transmitir significados o connotaciones sociales, además y valores sentimentales, la actitud ante la lengua y su uso se vuelven esencialmente atractivos de observar cuando se aprecian no solo como portadoras de unas formas y unos atributos lingüísticos determinados (Moreno, 2005).

Al respecto de los significados que los grupos dan al mundo en el que viven a través de sus prácticas y su lengua. Taylor sostiene que el intérprete debe convertirse en un interlocutor, que adopte una actitud que vaya más allá de la simple reproducción de la lengua del otro o de la traducción de los significados en la lengua de la cultura a la que él pertenece. Dicha actitud debe permitir comparar sus propios modos de vida, con los del otro y tratar a este como a alguien que ofrece posibilidades alternativas vinculadas a constantes humanas, logrando establecer un diálogo respetuoso con éstas (González, 2010).

Sin embargo, afloran significaciones, interpretaciones o actitudes creadas que dificultan el proceso de aprendizaje, ya sea por secuelas de experiencias o carencias que alteran la concepción de su realidad, por lo que revelar algunas representaciones sociales y develar su asociación con las actitudes, sentires y expectativas del estudiante, se torna en interés general del trabajo investigativo descrito en este discurso (Velasco, 2016).

Factores sociales y culturales, cobran relevancia ya que pueden incidir de forma negativa o positiva en el aprendizaje, como se observa en la investigación conducida por Odorica (2010) quien señala que, la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera involucra a un objeto de estudio, actores y una serie de circunstancias que deben organizar, enmarcar y facilitar todo el sistema educativo, el planeamiento curricular, el ambiente sociocultural y los recursos físicos y materiales.

De igual manera Palomino (2013) considera en su investigación, que las creencias sobre las propias capacidades, sobre el aprendizaje de una lengua, la representación del mundo al que pertenecen esa lengua y sus hablantes, las actitudes del alumno y de su entorno hacia el aprendizaje de idiomas.

En su investigación titulada, Percepciones de alumnos y profesores acerca de la dificultad del

aprendizaje de estructuras gramaticales complejas en estudiantes de pedagogía en inglés, Orego (2017) concluye que los resultados de este tipo de investigaciones pueden ser utilizadas como guía en la elaboración de materiales didácticos, éstas se basan en los factores que subyacen la complejidad asociada a determinadas estructuras y abre la posibilidad para continuar explorando el universo de las representaciones que los alumnos tienen y cómo esto influye en su proceso de aprendizaje.

En el estado actual de la enseñanza de lenguas extranjeras en la formación académica universitaria, hace necesario revelar las RS de los estudiantes, con relación a la inclusión del aprendizaje de Idiomas Instrumentales en su formación de grado, con el propósito de desarrollar habilidades que permitan, a los futuros egresados, la lecto-comprensión de textos disciplinares producidos en la lengua objeto de estudio (Nely, 2009).

Desde una perspectiva socioeducativa, puede considerarse necesario definir un paradigma que permita identificar las actitudes, percepciones y creencias de los estudiantes, en donde uno de los apoyos sea el enfoque cognitivo, utilizando las RS y su perspectiva, como mecanismo de análisis y construcción de la realidad social. Sobre todo, porque los alumnos están totalmente influenciados por los estímulos del entorno y, por tanto, dicho contexto puede configurar parte de su aprendizaje social. Sin embargo, es pertinente, tener presente que las RS abarcan diferentes aspectos del pensamiento y posicionamiento de las personas, las cuales presiden la conducta ante una determinada situación: persona, objeto, disciplina o ciencia, otorgándole cada persona un sentido a las concepciones y acciones de un grupo, esto a través de la información que posee el alumno, campo de representación y la actitud, en donde se configuran los valores, las opiniones, actitudes, creencias, motivaciones, entre otros.

A partir de la enseñanza de una segunda lengua, es preciso configurar el ámbito en donde

acontece la enseñanza y cómo aprende el estudiante; porque tal como lo indica Jodelet (1986) esa representación social concebida como sustituto no requiere concebir al objeto representante como una mera adecuación, o copia del objeto representado derivado de otros contextos. De esta manera las RS, se han convertido en una importante área de reflexión teórica en la investigación psicosocial, en particular dentro del ámbito de la educación y el modo en que éstas intervienen con el objeto pertinente para la investigación.

Pero también, como Díaz Pérez (2009) lo refiere, sobre el proceso de enseñanza de las lenguas extranjeras y de manera específica sobre el mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje de los alumnos, en donde estas acciones se afectan por la calidad de los modelos o patrones con que cuentan los estudiantes y como propone Moscovici (1986) reconocer la dinámica del conocimiento desde la forma de convertirlo en algo visible y de lograrlo comprender en el ámbito de lo social, que da paso al proceso de anclaje, el cual posibilita el pasar del conocimiento adquirido, a una forma de conocimientos y actitudes que habilitan al estudiante para el hacer.

CONCLUSIONES

Como hemos podido fundamentar, en las RS se encuentra un marco adecuado para reflexionar en particular en las actitudes de los alumnos hacia el aprendizaje del idioma inglés, hacer visibles dichas representaciones a través de las herramientas para la investigación que nos aporta, permitirá identificar metodologías no adecuadas para la enseñanza del idioma, así como implementar estrategias que permitan al estudiante transitar por su educación superior satisfactoriamente así como en el futuro insertarse en un mercado laboral con la libertad de poder establecer comunicación a nivel global con su entorno.

Los estudiantes de las IES admiten los beneficios del aprendizaje de una segunda lengua

esto se puede constatar con la demanda de cursos y certificaciones dentro y fuera de las universidades y que actualmente dominan el mercado como ya se había mencionado anteriormente. Pero sin embargo las IES se siguen enfrentando a la problemática de altos niveles de reprobación de los cursos, por lo cual conocer de primera mano cuáles son las significaciones que propician las actitudes que están cargadas de estereotipos, opiniones, valores, creencias nos acercará a identificar las prácticas que dificultan el proceso de aprendizaje, ya que como observamos las actitudes hacia una segunda lengua, son la respuesta emocional de los miembros de la sociedad ante las variedades lingüísticas en su entorno social. En este sentido las representaciones sociales cumplirán con la función de orientar las prácticas educativas sociales.

La articulación de una política educativa para la enseñanza del inglés recae sobre las IES por lo que, la propuesta es acercarse mediante aproximaciones sucesivas a las representaciones sociales de los actores educativos para poder cumplir con esta meta.

REFERENCIAS

- Abric, J.C. (1994). *Pratiques et représentations sociales*. Paris. Ed. PUF.
- Abric, J.C. (2001). *Metodología de recolección de las representaciones sociales, En Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán/Embajada de Francia en México.
- Abric, J.C. (2004) *Prácticas sociales y representaciones*. México, Ediciones Coyoacán. S. A. de C.V.
- Álvarez, B.J. (2004). El contexto social y teórico del surgimiento de la teoría de las representaciones sociales. En, Romero, R.E (Ed.), *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas*. México. Ed. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Araya, S. (2002) *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Ed. FLACSO, Costa Rica.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon. Ed. Multilingual Matters.
- British Council. Año. Título del documento. [Fecha de consulta: 16 de noviembre de 2017] Disponible en: <https://www.britishcouncil.es/ingles/niveles/c2>
- Castillo. M. (2006). *El estudio de las actitudes lingüísticas en el contexto sociocultural: el caso del mexicano de Cuetzalan*. Anales de antropología, 40, 1.
- Castorina. J.A. (2008). El Significado del marco epistémico en la Teoría de las Representaciones Sociales. *Cultura y representaciones sociales*. Año 11. núm. 22, Buenos Aires.
- De Allba. M. (2004). El Método ALCESTE y su aplicación al estudio de las representaciones sociales del espacio urbano: El caso de la ciudad de México. *Papers on Social Representations Textes su les représentations sociales*. Volume 13, pages 1.1-1.20. ISSN 1021-5573
- Días, M. A. R. (2010), “¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad”, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries), México, issue-unam/Universia, vol. I, núm. 2, pp. 3-19, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/62/educacion>
- Díaz Pérez, J. C. (2009). *Principios de aplicación de las técnicas de la voz y la ortofonía en la corrección del español para extranjeros*. Madrid. Ed. Universidad Complutense.
- Fernández. G.R. (2014). *Actitudes y comportamiento social*. Universitat de Jaume. España. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/106155/TFG_2014_FERNANDEZ%20GARCIA.pdf?sequence=1
- Fernández. G.R.(2014) *Actitudes y comportamiento social. Universitat de Jaume*. España. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/106155/TFG_2014_FERNANDEZ%20GARCIA.pdf?sequence=1
- Fishman, J.A. (1972) Domains and the relationship between Micro and Macro-sociolinguistics. In, Gumperz, J. (Edit.), *Directions in sociolinguistics*. Ed. The Hague, Mouton.
- Gardner, R.C. (1985) *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London (UK). Ed. Edward Arnold.
- Gardner, R.C., and Lambert, W.E. (1972) *Attitudes and motivation in second language learning*.

New York (USA). Ed. Newbury House Publishers.

González S. (2010) *Seis mil millones de otros. En Recrear las representaciones sociales. Apuntes de evaluación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

González. M. J. 2008. *Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas*. Universitat Rovira i Virgili. ISBN: 84-8081-053-X. Publicación electrónica en: <http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/>

Gutiérrez, S. (2012). *Emociones y representaciones sociales. El caso de los estímulos académicos. En Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2012 (Colección educación superior) ISBN 978-607-02-3343-2

Henerson, M.E., Morris, L.L., and Fitz Gibbon, C.T. (1987) *How to measure attitudes*. London. Ed. SAGE Publications.

Huerta P. J.M. (2008). *Actitudes humanas, Actitudes sociales. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*. Madrid, España.

Jaramillo, M.R., y Jaramillo, P.M. (2009). Vínculos entre representaciones sociales, pensamiento, lenguaje y la conciencia. *Psychologia. Avances de la Disciplina*. 3: 2: Julio – Diciembre: 131. Colombia.

Jodelet, D & Guerrero, A. (coords.) (2000). *Desvelando la cultura. Estudios en Representaciones Sociales*. México: UNAM, Facultad de Psicología.

Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómeno, concepto y teoría. *En, Moscovici, S (Comp.). Psicología social II*. España. Ed. Paidós.

Marco Común de Referencia Europeo. (2001) *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Publicación en inglés y francés [versión electrónica en español]; recuperado el 02 de octubre de 2017 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Markova. I. (2003). *Dialogicality and social representations. The dynamics of mind*. Cambridge

Morales, F. (199). *Psicología Social*. México. Mc. Graw Hill.

Moreno. F.F. (2005). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Ariel.

Morín.M. (2001). *Entre representaciones y prácticas: el sida, la prevención y los jóvenes, En Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán/Embajada de Francia en México.

Moscovici, S. (1981). “L'ère des représentations sociales”. En, Romero, R.E 2004. *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas*. Ed. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Moscovici, S. (1986). *Psicología social II*. Barcelona. Ed. Paidós

Nelly. L. (2009). *Las representaciones sociales de los alumnos en relación con la incidencia de la enseñanza de idiomas extranjeros en la formación de grado universitario en el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHycS) de la UNaM- EIERS - 16H-254*.

REDINE – *Red de Investigación Educativa. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - UNaM*

Ordorica, D. (2010). Motivación de los alumnos universitarios para estudiar inglés como lengua extranjera. En Leaa Len7guas en Aprendizaje Auto dirigido. *Revista Electrónica de la Mediateca del CELE-UNAM*. [en línea] México: UNAM, CELE, 2010. Año 3, Núm. 2. [consulta: 10 de junio 2011] Disponible en Internet: <http://cad.cele.unam.mx/leaa/cnt/ano03/num02/0302a04.pdf>

Orrego. R. (2017). Percepciones de alumnos y profesores acerca de la dificultad de aprendizaje de estructuras gramaticales complejas en estudiantes de pedagogía en inglés. *Literatura y Lingüística*, núm. 35, mayo, 2017, Universidad Católica Silva Henríquez Santiago, Chile.

Ortiz C. E. (2013) Las representaciones sociales: un marco teórico apropiado para abordar la investigación social educativa. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, vol. XIX, núm. 1, enero-marzo, 2013, pp. 183-193 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.

Palomino. C. (2013) Creencias, actitudes y motivación hacia el aprendizaje de ELE por parte de adolescentes sicilianos...*Suplementos marco ELE*. ISSN 1885-2211 / núm. 16, 2013. España.

Piña O.J.M., y Cuevas, C.Y. (2004) La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*.

vol. XXVI, núms. 105-106

RAE. (2014) *Diccionario de la Academia Española*. 23ª edición. Ed, Real Academia Española. <https://dle.rae.es/?id=TnRDF3S>

Rateau, P. & Lo Mónaco, G. (2013) vol. XXVI, núms. 105-106 *Revista CES Psicología*, VI(I), 22-42. Colombia.

Ryan, B., Giles, H., and Hewstone, M. (1988) The measurement of language attitudes», In, Ammon, U., Dittmar, N., and Mattheier, K.J. (Edit).

Sociolinguistics: An International Handbook of the *Science of Language and Society*. Vol. 2. Berlin: Ed. Walter de Gruyter.

Velasco. M. (2016) Representaciones sociales sobre el aprendizaje en inglés elemental en estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad de Ibagué. *Revista de Investigaciones*. Colombia.