

Enseñanza del inglés desde la mirada estudiantil: Representaciones sociales en una secundaria rural de Sinaloa

English from the students perspective: Social representations in a rural secondary school in Sinaloa

Romina Martínez Zavala

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/0308qj720>

rominarennt@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0000-8181-7431>

Olia Acuña Maldonado

Universidad Autónoma Indígena de México, México

 <https://ror.org/0308qj720>

olia.acuna@uaim.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0001-9502-5996>

Recepción: 10 Enero 2026

Aprobación: 03 Mayo 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

En el presente estudio se analizan las representaciones sociales que estudiantes de primer grado de una secundaria rural del norte de Sinaloa construyeron sobre el inglés como disciplina escolar. El objetivo fue comprender los significados, valoraciones y experiencias que el alumnado atribuyó a esta asignatura en su contexto sociocultural. Se adoptó un enfoque cualitativo interpretativo con método fenomenológico. Participaron sesenta y dos estudiantes, quienes respondieron una encuesta con preguntas abiertas diseñada para explorar dimensiones valorativas y simbólicas. El análisis temático, interpretado a la luz del enfoque estructural de las representaciones sociales, permitió identificar una representación ambivalente del inglés: se reconoció como importante para el futuro académico y laboral, pero también se percibió como una lengua ajena a la vida cotidiana y asociada principalmente a la evaluación y la dificultad. Los resultados evidenciaron la influencia del contexto rural y la escasa presencia social del idioma en la construcción de significados predominantemente escolares por la falta de contextualización. Se concluyó que comprender estas representaciones resultó fundamental para orientar prácticas pedagógicas más contextualizadas y culturalmente pertinentes.

Palabras clave: Educación Secundaria Rural, Enseñanza del Inglés, Fenomenología, Investigación Cualitativa, Representaciones Sociales.

Abstract

This study analyzed the social representations that first-year secondary school students in a rural school in northern Sinaloa constructed about English as a school subject. The objective was to understand the meanings, values, and experiences that students attributed to this subject within their sociocultural context. A qualitative interpretive approach with a phenomenological method

Declaración de intereses

Este trabajo se desarrolló durante el programa de Doctorado en Educación, Énfasis en Profesionalización Docente de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa como opción para obtención del grado.

was adopted. Sixty-two students participated by completing an open-ended questionnaire designed to explore evaluative, functional, and symbolic dimensions of the represented object. Thematic analysis, interpreted in light of the structural approach to social representations, identified an ambivalent representation of English: it was recognized as important for future academic and professional opportunities, yet it was also perceived as distant from everyday life and mainly associated with assessment and difficulty. The results showed the influence of the rural context and the limited social presence of the language in shaping predominantly school-based meanings. It was concluded that understanding these representations was essential for guiding more contextualized and culturally responsive pedagogical practices.

Keywords: English Language Teaching, Phenomenology, Qualitative Research, Social Representations, Rural Secondary Education.

Introducción

La educación secundaria en México enfrenta desafíos persistentes relacionados con la desigualdad territorial, la brecha entre contextos urbanos y rurales y la limitada pertinencia de las propuestas curriculares frente a las realidades locales. Estas condiciones impactan de manera particular en asignaturas como el inglés, cuya utilidad social no siempre es evidente en comunidades donde el contacto cotidiano con lenguas extranjeras es escaso.

Aunque el discurso institucional presenta al inglés como una herramienta estratégica para la movilidad académica y laboral, en numerosos contextos rurales su aprendizaje y práctica ocurre exclusivamente dentro del aula, lo que puede generar percepciones de distancia, irrelevancia o dificultad. En consecuencia, la relación del estudiantado con esta disciplina no depende únicamente de factores lingüísticos o pedagógicos, sino también de los significados sociales y afectivos que construyen en torno a ella.

Desde esta perspectiva, el estudio de las representaciones sociales permite comprender cómo los estudiantes interpretan, valoran y simbolizan las asignaturas escolares a partir de su experiencia cotidiana. Las representaciones no constituyen simples opiniones individuales, sino formas compartidas de conocimiento que orientan actitudes, emociones y prácticas.

A pesar de su relevancia, existen pocos estudios situados que exploren cómo adolescentes de secundaria rural en México conciben el inglés como disciplina escolar lo cual limita la posibilidad de diseñar estrategias pedagógicas contextualizadas que dialoguen con las experiencias del alumnado.

Ante este vacío, el presente trabajo se propone comprender e interpretar las representaciones sociales que estudiantes de primer grado de una escuela secundaria pública ubicada en una comunidad rural del norte de Sinaloa, construyen sobre la asignatura de inglés durante el ciclo escolar 2025–2026.

Representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales, formulada por Moscovici (1961), constituye el eje central de este estudio, ya que esta teoría sostiene que el conocimiento científico, al circular en la sociedad, se transforma en conocimiento de sentido común que permite a los individuos comprender y comunicar fenómenos complejos.

Las representaciones sociales son, por tanto, sistemas de interpretación socialmente elaborados que orientan la relación de los sujetos con su entorno y guían sus prácticas. En este sentido, Abric (2001) señala que estas construcciones cognitivas permiten a los grupos sociales organizar la realidad, dar significado a los objetos que los rodean y guiar su comportamiento en contextos específicos.

De manera complementaria, Howarth (2016) considera que las representaciones sociales funcionan como marcos interpretativos colectivos que permiten a los individuos comprender y negociar los significados presentes en su entorno social. Diversos estudios continúan indicando que estas representaciones influyen en la forma en que las personas interpretan los fenómenos educativos y culturales en contextos contemporáneos; por ejemplo, Sammut y Bauer (2021) destacan que las representaciones sociales nos permiten comprender cómo los grupos desarrollan significados compartidos frente a nuevos objetos sociales.

Lejos de concebirse como opiniones individuales aisladas, las representaciones sociales configuran formas organizadas de pensamiento compartido. Jodelet (1986, 2008b) profundiza en esta perspectiva al destacar que las representaciones se construyen en la vida cotidiana, a través de la experiencia directa y el intercambio comunicativo entre los miembros de una comunidad.

En el campo educativo, Moliner y Abric (2021) señalan que el estudio de las representaciones sociales permite comprender cómo los grupos escolares desarrollan significados compartidos sobre los fenómenos educativos y las experiencias de aprendizaje.

Esto implica que las asignaturas escolares no se perciben únicamente como contenido curricular, sino como objetos simbólicos cargados de significados, emociones y valores. Desde la sociología de la experiencia escolar,

Dubet (2007) sostiene que los estudiantes interpretan las disciplinas en función de su trayectoria educativa, sus expectativas y las interacciones que establecen dentro de la institución escolar.

Estudios realizados desde la sociología en la educación han confirmado que las percepciones de los estudiantes influyen directamente en cómo los jóvenes se relacionan con las materias escolares; en este sentido, Reay (2025) sostiene que las interpretaciones que los estudiantes construyen sobre las materias influyen en su participación, motivación y sentido de pertenencia dentro de la escuela.

Para esta investigación se asumió que el inglés, más que una lengua extranjera en abstracto constituye un objeto social cuya significación se produce en la interacción entre discursos globales, políticas educativas y experiencias escolares concretas. De ahí que las representaciones sociales, a decir de Marková (2003), se construyen en contextos históricos y culturales específicos, donde diferentes discursos sociales contribuyen a definir el significado de los objetos representados.

En relación con la enseñanza de idiomas, Block (2018) señala que los idiomas también adquieren significados sociales vinculados a imaginarios culturales, movilidad social y expectativas educativas. Desde la sociolingüística educativa contemporánea, estudios como los de Norton y Toohey (2022) destacan que las lenguas extranjeras se asocian frecuentemente con aspiraciones sociales, oportunidades laborales y el desarrollo de identidades culturales.

La teoría reconoce además una dimensión simbólica y afectiva inseparable, por lo que Moscovici (2000) considera que toda representación implica una postura evaluativa hacia el objeto representado. De igual manera, Jodelet (2008b) enfatiza que las emociones forman parte estructural de estas construcciones, ya que los significados se articulan con experiencias vividas por los sujetos en su contexto social.

Desde la perspectiva de la psicología social aplicada a la educación, Willem Doise (1992) sostiene que las representaciones sociales organizan las posturas que los individuos adoptan hacia ciertos objetos sociales y guían sus actitudes y expectativas, por lo que asignaturas como el inglés pueden simbolizar prestigio, dificultad, control o posibilidad, además de estar asociadas a emociones como la ansiedad, el interés o la frustración.

Otros trabajos en educación lingüística, como los de Dörnyei y Ryan (2023) también señalan que las percepciones y creencias de los estudiantes influyen significativamente en su relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En el marco del enfoque estructural, Abric (2001) sostiene que las representaciones poseen una organización interna compuesta por un núcleo central y un sistema periférico, en donde el núcleo central agrupa los elementos más estables y consensuados, vinculados a los valores fundamentales del grupo, mientras que el sistema periférico integra componentes más flexibles y contextuales que permiten adaptar la representación a situaciones específicas. Esta distinción resulta pertinente para analizar cómo ciertos significados sobre el inglés permanecen constantes, mientras otros se ajustan a las experiencias particulares del contexto escolar rural.

Para Sandra Jovchelovitch (2019), las representaciones sociales cumplen funciones cognitivas, identitarias y de orientación, toda vez que permiten a los grupos comprender su realidad social, afirmar su pertenencia colectiva y orientar sus prácticas cotidianas. Trabajos posteriores, como el de Sammut et al. (2015), indican que estas funciones siguen siendo relevantes para comprender cómo los individuos interpretan los fenómenos sociales dentro de los contextos educativos contemporáneos.

De acuerdo con Moscovici (1979), las representaciones sociales se configuran mediante dos procesos fundamentales: la objetivación y el anclaje, donde la objetivación transforma conceptos abstractos en imágenes concretas comprensibles en la vida cotidiana; es decir, convierte nociones complejas en figuras simbólicas accesibles; y el anclaje, por otro lado, integra el objeto representado en sistemas de pensamiento preexistentes, clasificándolo y asignándole significado con base en categorías culturales existentes.

En el caso del inglés como asignatura escolar, la objetivación puede manifestarse cuando los estudiantes lo reducen a exámenes, tareas o palabras específicas, mientras que el anclaje ocurre cuando lo asocian con "Estados Unidos", "trabajo" o "dificultad". Desde una perspectiva educativa, Byram (2008) señala que las lenguas

extranjeras a menudo adquieren significados simbólicos vinculados a imaginarios culturales, oportunidades sociales y experiencias escolares previas.

En estudios sobre enseñanza de idiomas, Norton (2013) destaca que las percepciones sobre un idioma influyen en la motivación, la identidad y la disposición de los estudiantes hacia su aprendizaje.

Asimismo, para Dubet (2007) las representaciones sociales influyen directamente en la experiencia escolar, ya que median cómo los estudiantes interpretan las demandas institucionales y construyen significado en relación con sus asignaturas, ya que la experiencia escolar está condicionada por las interpretaciones que los alumnos hacen de las normas, las prácticas y los conocimientos presentes en la escuela.

Reay (2025), desde la sociología de la educación subraya que estas interpretaciones influyen en la forma en que los estudiantes se posicionan en relación con las expectativas académicas y las disciplinas escolares.

Educación secundaria rural

El contexto rural constituye un espacio sociocultural con características propias que inciden en la construcción de significados escolares. Lejos de ser un entorno homogéneo o incompleto, las zonas rurales se estructuran como redes de prácticas, conocimientos y formas de organización comunitaria que configuran experiencias de aprendizaje específicas, como explica Elsie Rockwell (2009) al analizar cómo las prácticas educativas se articulan con las dinámicas culturales locales.

Para la UNESCO (2021), en estas comunidades, la escuela suele desempeñar un papel fundamental como institución de socialización, sin embargo, también enfrenta tensiones derivadas de la brecha entre el conocimiento escolar formal y el conocimiento local, estas tensiones se manifiestan en asignaturas cuyo uso social directo es limitado, como suele ocurrir con el inglés, lo que acentúa su percepción como un saber desvinculado de la vida comunitaria.

En el contexto mexicano, la enseñanza del inglés coexiste en desigualdades estructurales relacionadas con factores socioeconómicos, la ubicación geográfica y la disponibilidad de recursos, como documentan Sayer (2015) y López (2016). Asimismo, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019), considera que las brechas territoriales continúan afectando el acceso a oportunidades educativas diferenciadas, particularmente en las zonas rurales.

En este mismo sentido, Valenzuela et al. (2025) señalan que la enseñanza del inglés en contextos latinoamericanos reproduce desigualdades educativas, ya que las condiciones materiales y el acceso diferenciado a los recursos influyen directamente en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con la UNESCO (2021), en las zonas rurales, el acceso efectivo al aprendizaje puede depender de las limitaciones materiales y de la escasa presencia del idioma en la vida cotidiana, esta falta de uso social directo influye en la forma en que el alumnado interpreta la relevancia y aplicabilidad del inglés.

Asimismo, Arán (2020) considera que el aprendizaje del inglés en contextos rurales e indígenas está mediado por factores como la motivación, la metacognición y el contexto sociocultural de los estudiantes.

Tal como señala Arán (2020), en esta investigación la ruralidad no constituye únicamente un dato contextual, sino también un marco simbólico a través del cual los estudiantes construyen el significado de su experiencia escolar y las representaciones sobre el inglés se configuran a partir de la relación entre el lenguaje, la identidad cultural y las experiencias educativas en contextos rurales.

En este sentido, Miranda y Rodríguez (2022) consideran que las expectativas familiares, la afiliación comunitaria y las oportunidades reales de movilidad disponible influyen en la percepción del valor de determinadas asignaturas, así como en las aspiraciones educativas y el rendimiento escolar del alumnado en dichos entornos.

Desde esta perspectiva, analizar las percepciones sociales del inglés en una escuela secundaria rural implica reconocer que el significado atribuido al idioma es contextual, las percepciones de lejanía, utilidad o dificultad

no surgen en abstracto, sino que están vinculadas a circunstancias sociales y culturales específicas, como lo indican las investigaciones actuales como OCDE (2021) sobre la desigualdad educativa territorial.

Desde el enfoque sociológico, Bourdieu (1986, 1991) argumenta que el capital cultural influye en la relación que los estudiantes establecen con el conocimiento escolar. En contextos donde el inglés no forma parte del capital cultural de la familia o la comunidad, puede percibirse como una asignatura distante o poco práctica. Sin embargo, Rockwell (2005) advierte que las escuelas rurales no deben entenderse como espacios deficientes, sino como entornos donde el contenido escolar se reinterpreta a través de prácticas locales.

Asimismo, el discurso contemporáneo presenta el inglés como una herramienta para la movilidad social, idea analizada por Block et al. (2012), al estudiar las relaciones entre idioma, economía global y políticas educativas. No obstante, Valenzuela et al. (2025) advierten que existe una brecha entre este discurso institucional y las condiciones reales de enseñanza, lo que genera tensiones en la forma en que los estudiantes perciben la utilidad del idioma en su vida diaria.

En las comunidades rurales, esta narrativa puede generar tensión entre las expectativas promovidas institucionalmente y las oportunidades reales del entorno, una situación que señalan Hamid y Nguyen (2021) en estudios recientes sobre la enseñanza de idiomas en contextos periféricos y que se siguen documentando.

Enseñanza del inglés

A decir de Chervel (1991), más allá de su estatus global, el inglés adquiere una configuración específica al convertirse en una asignatura escolar, pero una asignatura escolar no se limita al contenido, sino que también integra prácticas pedagógicas, normas institucionales, herramientas de evaluación y expectativas sociales.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) establece que en el sistema educativo mexicano, el inglés se incorpora como asignatura obligatoria destinada al desarrollo de habilidades comunicativas básicas, enmarcada en enfoques comunicativos y alineada con estándares internacionales en el modelo curricular vigente.

Sin embargo, Ramírez y Vargas (2019) señalan que la implementación del currículo enfrenta desafíos relacionados con las condiciones de enseñanza, la capacitación docente y la disponibilidad de recursos.

Desde la perspectiva del alumnado, el inglés se construye a través de experiencias concretas en el aula como actividades, tareas, evaluaciones, interacción con el profesorado y resultados académicos, y en consecuencia, la asignatura puede percibirse como un espacio de exigencia, control o logro. Estas experiencias moldean emociones y valores que influyen en las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje, tal como señala Ushioda (2020b) en un estudio actual sobre experiencia escolar y aprendizaje de lenguas.

En el contexto de la globalización, el inglés se ha presentado como una lengua prestigiosa asociada a la modernidad, el progreso y la movilidad social, un fenómeno ampliamente descrito por Crystal (2003) en su análisis de la expansión global del idioma. No obstante, Phillipson (2024) advierte que esta expansión también reproduce relaciones de poder y jerarquías culturales.

Desde un enfoque crítico más amplio, Hamid y Nguyen (2016) consideran que las políticas lingüísticas asociadas a la globalización interactúan con las realidades locales de manera compleja, generando tensiones entre las expectativas institucionales y las condiciones materiales de enseñanza.

En América Latina, como explican Ramírez y Sayer (2016) el inglés se promueve como una herramienta estratégica para la integración en el mercado global, al analizar las políticas lingüísticas regionales, lo que refuerza su presencia en el currículo escolar incluso en contextos donde su uso cotidiano es limitado.

Esta doble condición de la lengua global y de una asignatura obligatoria, genera significados ambivalentes, por un lado, el inglés simboliza oportunidades académicas y profesionales; por otro, puede experimentarse como un requisito institucional desconectado del contexto local. Investigaciones en México y América Latina realizadas por Galván y Ramírez (2020) y Manrique e Izquierdo (2024) han documentado que los estudiantes a menudo asocian el inglés con la modernidad y el estatus, pero también con la dificultad o la lejanía.

En consecuencia, el inglés no es un mero contenido curricular, sino un objeto social cargado de valor simbólico cuya interpretación depende de la experiencia escolar situada. Esta comprensión permite un análisis empírico que articula la globalización, la práctica escolar y el contexto rural, como sugiere Block (2021) y otros enfoques contemporáneos de sociología de la educación aplicados al aprendizaje de lenguas.

Para Dörnyei (2001), factores afectivos como la motivación, la ansiedad y la autoimagen influyen significativamente en el aprendizaje de lenguas extranjeras, idea desarrolla por dentro del estudio de la psicología del aprendizaje de idiomas.

Además, según Ushioda (2020) lo plantea en sus estudios sobre motivación en aprendizaje de lenguas, la motivación debe entenderse como un proceso situado y dinámico, influenciado por las condiciones sociales cambiantes y por la identidad del estudiante.

Cuando el inglés se asocia predominantemente con la evaluación, el error o la dificultad, puede generar actitudes ambivalentes que afectan la disposición a participar, tal como explica Marková (2003) desde la perspectiva de la teoría de la representación social, estas emociones no se consideran individuales ni aisladas, sino que se construyen socialmente dentro de un marco simbólico compartido.

En lo que respecta a las brechas educativas en contextos vulnerables, Valenzuela et al. (2025) consideran que la enseñanza del inglés en los contextos latinoamericanos no es un proceso aislado, sino que suele reproducir desigualdades educativas ya existentes. Esto ocurre debido a que las condiciones materiales de las escuelas y el acceso diferenciado a recursos pedagógicos y tecnológicos influyen de manera directa en las oportunidades reales de aprendizaje de los estudiantes.

Valenzuela et al. (2025) advierten que las narrativas oficiales presentan al inglés como una herramienta estratégica para la movilidad social y el éxito en la economía global, y esta promesa choca con las limitaciones del entorno escolar cotidiano. Esta desconexión genera tensiones en la forma en que el estudiantado percibe la utilidad del idioma, pues los jóvenes enfrentan una contradicción entre las expectativas de progreso promovidas por el sistema y las oportunidades tangibles que su realidad inmediata les ofrece.

Metodología

El estudio se realizó con un enfoque cualitativo, orientado a comprender e interpretar los significados que los estudiantes construyen en torno a la asignatura de inglés en un contexto educativo específico. En lugar de centrarse en la medición de variables o la generalización estadística y retomando las ideas de Denzin y Lincoln (2018), la investigación se enfocó en un análisis profundo de las experiencias, percepciones y representaciones compartidas, en coherencia con la naturaleza interpretativa del fenómeno en estudio.

Epistemológicamente, el trabajo se enmarcó en el paradigma interpretativo-comprensivo de Schütz (1972) y Taylor y Bogdan (1996), por el que se asume que la realidad social es múltiple, dinámica y se construye intersubjetivamente.

Desde esta perspectiva, el conocimiento no se concibe como el descubrimiento de verdades objetivas, sino como la interpretación de los significados que los individuos atribuyen a sus experiencias cotidianas. En el ámbito educativo, este paradigma permite comprender cómo los actores escolares negocian significados y cómo estas interpretaciones influyen en sus actitudes y prácticas.

El método adoptado fue fenomenológico, dado que el propósito central consistió en comprender la experiencia vivida del alumnado respecto a la asignatura de inglés (Husserl, 1998; Van Manen, 2016).

La fenomenología permitió aproximarse a las narrativas estudiantiles, prestando atención a sus emociones, valores y expectativas, para identificar estructuras de significado que explicaran su experiencia escolar en un contexto rural donde el contacto con la lengua fuera del aula es limitado. Más que explicar el fenómeno mediante categorías externas, se buscó describir cómo los estudiantes experimentaron y dieron significado al inglés en su cotidianidad escolar.

La investigación se realizó en una escuela secundaria pública donde el entorno es predominantemente rural. Este contexto se caracteriza por actividades económicas vinculadas al sector primario, dinámicas comunitarias muy unidas y acceso limitado a espacios para el uso social del inglés fuera del horario escolar.

Participaron 62 estudiantes de primer grado (28 de 1ro. B y 32 de 1ro. C). La selección se realizó mediante muestreo intencional o teórico, ya que Patton (2015), señala que constituye el criterio habitual en investigación cualitativa y considerando la relevancia del grupo para aportar información significativa sobre el fenómeno estudiado.

Se eligió el primer año por su carácter de etapa de transición académica, en la que los estudiantes se enfrentan a nuevas exigencias curriculares y desarrollan una comprensión inicial de las asignaturas escolares (Dubet y Martuccelli, 2000).

De acuerdo con la teoría de las representaciones sociales, este momento resulta especialmente relevante, dado que las representaciones se encuentran en proceso de consolidación y articulación con experiencias recientes (Jodelet, 2008a). La participación fue voluntaria y se garantizó en todo momento la confidencialidad, el anonimato y el consentimiento informado, de acuerdo con los principios éticos de la investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2018).

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Como lo sugiere Creswell (2007), para el enfoque fenomenológico, los datos se obtuvieron mediante técnicas cualitativas destinadas a recopilar las descripciones de las experiencias de los participantes.

Para garantizar la consistencia analítica, se seleccionó una encuesta abierta como instrumento principal y se administró a todos los participantes. Al analizar los datos del cuestionario abierto, se permitió la recopilación sistemática de las percepciones compartidas de los sesenta y dos estudiantes.

La encuesta cualitativa con preguntas abiertas se diseñó como una herramienta de evocación discursiva destinada a explorar los significados, valores y asociaciones simbólicas que los estudiantes atribuyen al inglés como asignatura escolar. A diferencia de los cuestionarios cerrados, este instrumento permitió a los estudiantes expresar sus ideas con sus propias palabras, sin categorías predeterminadas, lo cual es coherente con la fenomenología hermenéutica al priorizar la voz del participante y la descripción de su experiencia vivida (Van Manen, 2016).

El instrumento se desarrolló con base en los objetivos del estudio y las categorías derivadas de la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1979) y de Abric (2001), en particular en lo que respecta a la identificación del contenido central y periférico dentro de la representación.

La estructura del cuestionario incluyó preguntas diseñadas para explorar tres dimensiones fundamentales del objeto representado que fueron: la Dimensión evaluativa (gusto o disgusto por el tema); la Dimensión funcional (utilidad presente y futura percibida); y la Dimensión simbólica (asociaciones libres e imágenes relacionadas con el término "inglés").

Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación se realizaron tres fases principalmente: en la primera fase, el fenómeno se definió conceptualmente como las representaciones sociales que los estudiantes de primer año construyen sobre la disciplina del inglés. Posteriormente, siguiendo a Denzin y Lincoln (2018), se obtuvo la autorización institucional y se informó a los estudiantes sobre los objetivos del estudio y el carácter voluntario de su participación, garantizando el anonimato y la confidencialidad, de acuerdo con los principios éticos de la investigación cualitativa.

En la segunda fase, se diseñó y se envió a dos expertos para su revisión y poder garantizar la claridad semántica y su adecuación al nivel de comprensión del alumnado de primer año de secundaria. Las preguntas se

diseñaron para ser abiertas, accesibles y no directivas, evitando así la inducción de respuestas evaluativas específicas. También se realizó una revisión piloto informal para verificar la comprensión del lenguaje utilizado.

En la tercera fase, la recolección de datos se llevó a cabo el 29 de septiembre de 2025, durante el horario regular de clases en la escuela analizada. La encuesta se administró presencialmente a los dos grupos de primer grado (1ºB y 1ºC), con la participación de 62 estudiantes. El tiempo promedio de respuesta fue de 20 a 25 minutos. Se les pidió a los estudiantes que respondieran de forma individual y reflexiva, sin consultar a sus compañeros, para fomentar la expresión auténtica de sus percepciones.

Posteriormente, según lo sugiere Van Manen (2014), la información se sistematizó mediante la transcripción literal de las respuestas escritas. Se realizó una lectura comprensiva inicial para identificar unidades de significado recurrentes, expresiones clave y asociaciones simbólicas, que posteriormente se organizaron en categorías temáticas emergentes, de acuerdo con el enfoque fenomenológico hermenéutico.

La encuesta estaba compuesta por cinco preguntas relacionadas con lo que los alumnos sienten o piensan acerca del idioma, las preguntas realizadas fueron las siguientes: ¿Te gusta la clase de inglés?, ¿Crees que el inglés te sirva para tu vida?, ¿Tienes acceso a internet o apps para practicar inglés?, ¿Qué tanto te gustaría trabajar utilizando inglés en el futuro? (escala 1-5), ¿Qué es inglés para ti?, y por último se les pidió dibujar o escribir una palabra que asocien con “inglés”.

Las preguntas iniciales permitieron identificar el valor afectivo y funcional del idioma, mientras que la pregunta abierta “¿Qué es el inglés para ti?” sirvió como núcleo exploratorio para obtener definiciones espontáneas del objeto representado. La prueba de asociación libre (palabra o dibujo) facilitó la identificación de elementos simbólicos que pueden aproximarse al núcleo central de la representación, según el enfoque estructural de Abric (2001).

La administración del instrumento a todo el grupo permitió identificar regularidades discursivas compartidas, lo cual es fundamental en el estudio de las representaciones sociales, ya que, según Jodelet (2008a), estas no se entienden como opiniones individuales aisladas, sino como sistemas de significado socialmente construidos.

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó mediante una estrategia de análisis cualitativo de tipo temático, orientada a identificar los significados que los estudiantes atribuyen a la asignatura de inglés dentro de su experiencia escolar. Este proceso se desarrolló en varias etapas, con el propósito de organizar, interpretar y comprender la información obtenida a partir de los instrumentos de recolección de datos.

En una primera etapa se realizó la revisión y organización de las respuestas obtenidas en el cuestionario, tanto en las preguntas de escala como en las preguntas abiertas. Las respuestas cerradas fueron sistematizadas mediante el cálculo de frecuencias y porcentajes, lo que permitió identificar tendencias generales en las percepciones del alumnado respecto al aprendizaje del idioma.

Posteriormente se llevó a cabo un proceso de lectura exhaustiva de las respuestas abiertas, con el objetivo de identificar ideas recurrentes, palabras clave y patrones de significado presentes en los discursos de los estudiantes. A partir de esta revisión se realizó una codificación inicial, en la cual se agruparon las respuestas que compartían elementos conceptuales similares.

En una tercera etapa se procedió a la construcción de categorías temáticas, las cuales permitieron organizar los significados emergentes en torno a dimensiones interpretativas relacionadas con las representaciones sociales del inglés. Estas categorías fueron definidas considerando tanto la frecuencia de aparición de ciertos temas como su relevancia dentro del conjunto de respuestas analizadas.

Asimismo, se incorporó el análisis de los elementos simbólicos presentes en las asociaciones libres y en los dibujos realizados por los estudiantes, los cuales aportaron información complementaria sobre las imágenes y referentes culturales vinculados al idioma.

Finalmente, los resultados obtenidos a partir de este proceso fueron interpretados a la luz del enfoque teórico de las representaciones sociales, con el fin de comprender cómo los estudiantes construyen significados en torno al inglés dentro de su contexto educativo y sociocultural.

Resultados

El análisis de las respuestas proporcionadas por los estudiantes permitió identificar diversas formas de significar la asignatura de inglés dentro de su experiencia escolar. A partir de la codificación temática de las respuestas abiertas y de las asociaciones simbólicas elaboradas por los participantes, emergieron tres dimensiones principales de la representación social del inglés: valoración afectiva de la asignatura, percepción de utilidad futura y asociación simbólica con contextos externos a la comunidad. Asimismo, el análisis de las preguntas de escala permitió identificar tendencias generales en las percepciones del alumnado respecto al aprendizaje del idioma. En total participaron 62 estudiantes de primer grado de secundaria, pertenecientes a dos grupos.

Valoración afectiva de la asignatura

En términos generales, los estudiantes manifestaron una actitud moderadamente positiva hacia la clase de inglés. Los resultados del cuestionario muestran que el 79% de los estudiantes indicó que le gusta la clase de inglés, mientras que un 19% señaló que solo le gusta en ocasiones y únicamente un estudiante manifestó que no le gusta.

21 de los participantes indicó que la asignatura les resulta interesante o agradable, principalmente porque representa una oportunidad de aprender algo diferente a otras materias escolares. Algunos estudiantes señalaron que disfrutaban aprender nuevas palabras o expresiones en otro idioma.

Por ejemplo, uno de los estudiantes expresó que el inglés representa “aprender nuevas cosas”, mientras que otro lo describió como “una materia genial”.

Sin embargo, junto con estas valoraciones positivas también aparecieron referencias recurrentes a la dificultad del aprendizaje del idioma, particularmente en relación con la comprensión auditiva, la pronunciación y la memorización de vocabulario. Para 3 estudiantes, el inglés representa una asignatura compleja que requiere mayor esfuerzo que otras materias.

En este sentido, 2 participantes señalaron que el inglés es “un idioma difícil de aprender” o “una materia complicada para los que no saben inglés”.

Esta ambivalencia sugiere que la representación del inglés no se construye únicamente a partir de experiencias negativas o positivas, sino a partir de una combinación de interés y dificultad que forma parte de su experiencia escolar cotidiana.

Percepción de utilidad futura del inglés

Uno de los elementos más consistentes en las respuestas estudiantiles fue la asociación del inglés con oportunidades futuras, especialmente en el ámbito laboral. Los resultados del cuestionario indican que el 90% de los estudiantes considera que el inglés puede ser útil para su vida, mientras que el 10% expresó no estar seguro de su utilidad.

6 de los estudiantes manifestó que el aprendizaje del idioma podría ser útil para obtener mejores empleos o para trabajar en contextos donde sea necesario comunicarse con personas de otros países.

2 estudiantes señalaron explícitamente esta relación al afirmar que el inglés “abre puertas y oportunidades para un futuro” o que “puedes sacar una carrera con el inglés”.

Asimismo, 2 estudiantes mencionaron la posibilidad de utilizar el inglés para viajar o para comunicarse con personas extranjeras, lo que evidencia la presencia de discursos sociales más amplios que presentan el dominio del idioma como una herramienta de movilidad social.

En la escala de interés por trabajar utilizando inglés en el futuro, 18 de los estudiantes se ubicó en los niveles medios y altos de la escala, lo que sugiere que el idioma es percibido como un recurso potencialmente relevante para la vida adulta.

No obstante, aunque los estudiantes reconocen la importancia del inglés para el futuro, esta utilidad se percibe principalmente en escenarios externos a su comunidad inmediata. Es decir, el idioma aparece asociado a oportunidades que se encuentran fuera del contexto local.

Asociación simbólica del inglés con contextos externos

Las respuestas obtenidas en la pregunta abierta “¿Qué es el inglés para ti?” y en el ejercicio de asociación libre permitieron identificar una dimensión simbólica particularmente relevante dentro de las representaciones estudiantiles.

10 de los estudiantes definió el inglés como “el idioma que se habla en Estados Unidos” o como “el idioma de otros países”. Estas asociaciones reflejan una representación del inglés vinculada a espacios geográficos y culturales externos a su entorno cotidiano.

Esta relación también se evidenció en los dibujos y palabras asociadas al inglés, donde aparecieron con frecuencia referencias a Estados Unidos, banderas, palabras en inglés como “hello” o “love”, así como elementos de la cultura digital como la aplicación Duolingo.

En este sentido, el idioma se percibe como un elemento ajeno a la vida diaria dentro de la comunidad rural donde se ubica la escuela. Para los estudiantes, el contacto con el inglés ocurre casi exclusivamente en el espacio escolar, lo que contribuye a reforzar su carácter de asignatura académica más que de herramienta de comunicación cotidiana.

Esta representación también se refleja en algunas respuestas donde el inglés se asocia con exámenes, tareas o actividades escolares, lo que indica que la experiencia con el idioma se encuentra mediada principalmente por las prácticas pedagógicas del aula.

Siguiendo los temarios institucionales de la asignatura puede llegar a verse desconectada de la comunicación cotidiana, descontextualizada, que a menudo ignora las actitudes o actividades locales y las desigualdades territoriales, lo que permite que el idioma sea visto como una forma de imposición de jerarquías culturales y relaciones de poder externas al entorno de los estudiantes.

Síntesis interpretativa

En conjunto, los resultados evidencian que los estudiantes construyen una representación social ambivalente del inglés, donde por un lado, reconocen su importancia para el futuro académico y laboral y por otro lado, lo perciben como una lengua distante de su realidad cotidiana y asociada principalmente al ámbito escolar.

Desde la perspectiva de la teoría de las representaciones sociales, estos hallazgos sugieren que en el núcleo de la representación del inglés se encuentran ideas relacionadas con la utilidad futura, el trabajo y la comunicación internacional, mientras que en el sistema periférico aparecen elementos vinculados con la experiencia escolar, la dificultad de aprendizaje y las asociaciones culturales con otros países.

Esta combinación de valor positivo y distancia contextual sugiere que el significado del inglés en este contexto rural se construye a partir de la interacción entre discursos sociales globales sobre la importancia del idioma y las experiencias concretas que los estudiantes tienen dentro del aula.

Discusión

Los hallazgos obtenidos permiten observar que el inglés ocupa un lugar relevante dentro de las representaciones sociales del alumnado. Por un lado, el idioma es concebido como una herramienta que puede generar oportunidades educativas y laborales, lo cual refleja la influencia de discursos sociales que vinculan el dominio del inglés con el progreso personal y profesional.

Por otro lado, la fuerte asociación del idioma con Estados Unidos y con elementos culturales específicos evidencia la manera en que los estudiantes construyen significados a partir de referentes culturales presentes en su entorno social y mediático. Estas asociaciones simbólicas muestran que el inglés no se percibe únicamente como un contenido escolar, sino también como un elemento vinculado a contextos culturales externos.

Sin embargo, junto con estas valoraciones positivas también aparece una percepción de dificultad en el aprendizaje del idioma. Este aspecto puede relacionarse con la limitada presencia del inglés en el entorno cotidiano de los estudiantes, particularmente en contextos rurales donde el idioma no se utiliza como medio de comunicación habitual.

Cuando el inglés se reduce a una asignatura escolar centrada en exámenes, tareas y la memorización de vocabulario, tiende a generar una representación anclada en la dificultad y emociones como la ansiedad o frustración. Para transformar esta percepción, es necesario que el aula deje de ser un espacio de exigencia y control académico para convertirse en un escenario de convivencia pacífica.

Desde la perspectiva de la teoría de las representaciones sociales, estos resultados sugieren la existencia de una representación ambivalente del inglés. En su núcleo central se encuentran elementos relacionados con la utilidad futura y la comunicación internacional, mientras que en el sistema periférico aparecen asociaciones culturales, escolares y emocionales que reflejan las experiencias concretas del alumnado con el aprendizaje del idioma.

Se evidencia la necesidad de fortalecer la relevancia del idioma inglés en esta comunidad, reconociendo que no solamente es una herramienta para comunicarse con personas en otro país, sino que sin necesidad de dejar su comunidad, ellos ya podrían conocer a otros adolescentes como ellos y formar amistades que posteriormente los lleve a conseguir trabajos que les permita viajar a otros países y obtener beneficios económicos.

Al contextualizar la enseñanza y vincularla con las experiencias significativas del alumnado, el aprendizaje del idioma puede transformarse en un puente hacia la interculturalidad y el reconocimiento de la propia identidad, permitiendo a los jóvenes negociar significados frente a la globalización desde la afirmación de su pertenencia colectiva.

Esto implica priorizar un enfoque donde el error no sea motivo de sanción, sino una oportunidad para el diálogo entre culturas, permitiendo que el estudiantado rural utilice el idioma como un puente para entender otras realidades sin que esto suponga un desplazamiento de su propia identidad local.

Al implementar pedagogías críticas que sean culturalmente pertinentes en la secundaria rural, el aprendizaje del inglés puede trascender su función evaluativa para enfocarse en la justicia social y el reconocimiento del otro. Al contextualizar los contenidos y vincularlos con la vida cotidiana de esta comunidad rural, se reduce la distancia simbólica que lo posiciona como un idioma ajeno o "imperialista". De este modo, el aula se redefine como un espacio seguro de intercambio intersubjetivo, donde el dominio de una lengua extranjera no se percibe como una amenaza a lo propio, sino como una herramienta para la participación democrática y el fortalecimiento de la identidad frente a los procesos de globalización.

La brecha en la enseñanza del inglés observada en el contexto rural analizado no debe entenderse como una deficiencia pedagógica, sino como una manifestación de la desigualdad territorial que caracteriza al sistema educativo mexicano.

Los hallazgos de este estudio coinciden con lo señalado por el INEE (2019) y la OCDE (2021), quienes advierten que las brechas geográficas afectan el acceso a oportunidades educativas diferenciadas, especialmente en las zonas rurales donde la disponibilidad de recursos y el capital cultural acumulado suelen ser menores. En

este contexto, el hecho de que el estudiantado perciba el idioma como un objeto "distante" o "ajeno" es un reflejo de una estructura social que distribuye de manera inequitativa las herramientas necesarias para la movilidad académica y el diálogo global.

Por lo tanto, poner atención a estos aspectos puede contribuir a garantizar el acceso a una educación de calidad pertinente, desde la pedagogía, pero además contribuye localmente a que los habitantes de la comunidad accedan a un derecho humano fundamental para que en su vida adulta puedan mejorar su calidad de vida.

Abordar estas disparidades territoriales desde el aula permite transformar el aprendizaje de una lengua extranjera de ser un simple requisito que genera ansiedad a convertirse en un espacio de convivencia pacífica y empoderamiento, donde el derecho a la educación se ejerce como un puente para fortalecer la identidad propia frente a los desafíos del futuro.

Conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo comprender las representaciones sociales que estudiantes de primer grado de secundaria construyen en torno a la asignatura de inglés dentro de su experiencia escolar en un contexto rural. A partir del análisis de los datos obtenidos mediante el cuestionario aplicado, fue posible identificar las principales formas en que el alumnado significa el aprendizaje del inglés dentro de su trayectoria escolar. Los resultados obtenidos permiten identificar que dichas representaciones se configuran a partir de la interacción entre las experiencias educativas de los estudiantes y los discursos sociales que circulan en torno a la importancia del idioma en el mundo contemporáneo.

En primer lugar, se observa que la mayoría de los estudiantes manifiesta una valoración positiva hacia la asignatura de inglés, reconociendo su relevancia para el futuro académico y laboral. Esta percepción evidencia la presencia de una representación social que posiciona al inglés como un recurso asociado con oportunidades de desarrollo personal y acceso a nuevas posibilidades educativas y profesionales.

No obstante, junto con esta valoración positiva también emerge una percepción de dificultad asociada al aprendizaje del idioma. Para algunos estudiantes, el inglés representa una asignatura compleja que requiere mayor esfuerzo en comparación con otras materias escolares. Esta percepción refleja las condiciones particulares en las que se desarrolla el aprendizaje del idioma en contextos donde la exposición al inglés fuera del aula es limitada, lo que puede influir en la forma en que los estudiantes experimentan su proceso de aprendizaje.

Asimismo, los resultados muestran que el inglés es representado frecuentemente como un idioma asociado a otros países, especialmente a Estados Unidos, lo que evidencia la influencia de referentes culturales externos en la construcción de significados por parte del alumnado. Estas asociaciones simbólicas sugieren que el inglés es percibido principalmente como una lengua vinculada a contextos internacionales más que como un medio de comunicación presente en la vida cotidiana de la comunidad.

En este sentido, el estudio permite concluir que las representaciones sociales del inglés entre los estudiantes se estructuran alrededor de dos ejes principales: por un lado, su reconocimiento como herramienta útil para el futuro y, por otro, su percepción como una lengua distante de la realidad inmediata del alumnado. Esta tensión evidencia la coexistencia de valoraciones positivas del idioma con experiencias de aprendizaje que pueden percibirse como complejas o poco cercanas a su contexto cotidiano.

Desde una perspectiva educativa, estos hallazgos sugieren la importancia de generar estrategias pedagógicas que favorezcan una mayor contextualización del aprendizaje del inglés, de modo que los estudiantes puedan relacionar el idioma con situaciones significativas dentro de su realidad social y cultural. Fortalecer este vínculo entre el aprendizaje del idioma y las experiencias del alumnado puede contribuir a construir representaciones más cercanas, significativas y motivadoras en torno al inglés dentro del ámbito escolar.

Finalmente, futuras investigaciones podrían profundizar en el estudio de las representaciones sociales del inglés en distintos contextos educativos, así como explorar las percepciones de docentes y otros actores escolares, con el propósito de ampliar la comprensión de los factores que influyen en la enseñanza y el aprendizaje del inglés en la educación secundaria.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Arán-Sánchez, A. (2020). Representaciones sociales sobre el aprendizaje del inglés en estudiantes indígenas de una escuela normal rural. *Educación y ciencia*, 9(54), 83-99. <https://revistaeducacionyciencia.uady.mx/educacionyciencia/article/view/580/456562>
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 3.1.-3.15. Recuperado de http://www.psr.jku.at/PSR2000/9_3Banch.pdf.
- Block, D. (2018). *Political economy and sociolinguistics: Neoliberalism, inequality and social class*. Bloomsbury.
- Block, D. (2021). Social class in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 41, 181–197.
- Block, D., Gray, J., y Holborow, M. (2012). *Neoliberalism and applied linguistics*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Multilingual Matters.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. *Revista de Educación*, (295), 59–111.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Doise W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, 45(405), 189-195. <https://doi.org/10.3406/bupsy.1992.14126>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., y Ryan, S. (2023). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (2000). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66. https://doi.org/10.5209/rev_RASO.2007.v16.9968
- Galván, M., y Ramírez, J. L. (2020). La enseñanza del inglés en contextos rurales mexicanos: Tensiones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(86), 789–812.
- Hamid, M. O., y Nguyen, H. T. M. (2016). Globalization, English language policy, and teacher agency. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 15(1), 26-44
- Howarth, C. (2016). *Social representations and the politics of participation*. En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge handbook of social representations* (pp. 19–32). Cambridge University Press.
- Husserl, E. (1998). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1913)
- INEE. (2019). *Panorama educativo de México 2019: Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- Jodelet, D. (1986). *La representación social: Fenómenos, concepto y teoría*. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II* (pp. 469–494). Paidós.
- Jodelet, D. (2008a). *Las representaciones sociales*. Ediciones Coyoacán.
- Jodelet, D. (2008b). Social Representations: The Beautiful Invention. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38, 411–430. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2008.00383.x>
- Jovchelovitch, S. (2019). *Knowledge in context: Representations, community and culture*. Routledge.
- Kvale, S., y Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). SAGE Publications.
- López-Gopar, M. E. (2016). *Decolonizing Primary English Language Teaching*. Multilingual Matters & Channel View Publications. <https://doi.org/10.2307/jj.29308459>
- Manrique, A. e Izquierdo, J. (2024). Perceptions towards public English as a foreign language education in Mexico: Insights from secondary school learners. *Sinética, Revista Electrónica de Educación*, (62), 1–25. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-006](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-006)
- Marková, I. (2003). *Dialogicality and social representations: The dynamics of mind*. Cambridge University Press.
- Miranda, A., y Rodríguez, M. C. (2022). Contexts of educational aspirations and school grades of rural students. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 8(3), 172–188. <https://doi.org/10.7758/RSF.2022.8.3.07>
- Moliner, P., y Abric, J.-C. (2021). *Central core theory*. En G. Sammut et al. (Eds.), *The Cambridge handbook of social representations*. Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Moscovici, S. (2000). *Social representations: Explorations in social psychology*. Polity Press.
- Nguyen, T. T. T., y Hamid, M. O. (2021). Language choice of Vietnamese ethnic minority students in family and community interactions: implications for minority language maintenance. *International Multilingual Research Journal*, 15(4), 317–331. <https://doi.org/10.1080/19313152.2021.1889113>
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation* [B]. Asuntos Multilingües. <http://dx.doi.org/10.14288/1.0447400>
- Norton, B., y Toohey, K. (2022). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412–446. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>
- McKinney, Carolyn y Norton, Bonny. (2024). *Identity, Language, and Learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003221265-20>
- OCDE (2021), *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Özcan, A. (2022). Secondary Students' Metaphors for Learning English. *Journal of Research in Social Sciences and Language*, 2(2), 118–131. <https://doi.org/10.71514/jssal/2022.79>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Phillipson, R. (2024). *Linguistic Imperialism*. In *The Encyclopedia of Applied Linguistics (Language Ideology, Culture, and Context)*, C.A.Chapelle, X.L.Curdt-Christansen & C.Weninger (Eds.). <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0718.pub3>.
- Ramírez-Romero, J. L., y Sayer, P. (2016). Language policy and English teaching in Mexico. *Language Planning*, 17(3–4), 1–16.

- Ramírez-Romero, J.L., Vargas-Gil, E. (2019). *Mexico's Politics, Policies and Practices for Bilingual Education and English as a Foreign Language in Primary Public Schools*. In: Johannessen, B. (eds) *Bilingualism and Bilingual Education: Politics, Policies and Practices in a Globalized Society*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-05496-0_2
- Reay, D. (2025). *Miseducation: Inequality, education and the working classes*. Policy Press.
- Rockwell, E. (2005). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G., y Valsiner, J. (Eds.). (2015). *The Cambridge handbook of social representations*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107323650>
- Sammut, G., y Bauer, M. W. (2021). *The psychology of social influence: Modes and modalities of shifting common sense*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108236423>
- Sayer, P. (2015). More & Earlier: Neoliberalism and Primary English Education in Mexican Public Schools. *L2 Journal*, 7(3), 40-56. <http://dx.doi.org/10.5070/L27323602>
- Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Paidós.
- Secretaría de Educación Pública S.E.P. (2022). *Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- Ushioda, E. (2020). *Language learning motivation in changing times*. Oxford.
- Ushioda, E. (2020b). *Language learning motivation: An ethical agenda for research*. Oxford.
- Valenzuela Olivas, B. Y., Villaseñor Leal, T. de J., y Jiménez Díaz, I. D. (2025). Reproducción de estereotipos de género en las narrativas estudiantiles sobre disciplina en la educación secundaria. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 11(23), 1-15. <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.23.0400>
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice*. Routledge.
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience* (2nd ed.). Routledge.

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668184660008>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Romina Martínez Zavala, Olia Acuña Maldonado

**Enseñanza del inglés desde la mirada estudiantil:
Representaciones sociales en una secundaria rural de
Sinaloa**

**English from the students perspective: Social
representations in a rural secondary school in Sinaloa**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 24, p. 1, 2026

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
editorial@redcopala.org

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0424>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**