UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

La construcción de las actitudes lingüísticas: exploración en dos colegios bilingües bogotanos

Angélica Montoya Ávila

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de lingüística

Bogotá, Colombia

2013

La construcción de las actitudes lingüísticas: exploración en dos colegios bilingües bogotanos

Angélica Montoya Ávila

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

Magíster en lingüística

Directora:

Claudia Lucía Ordóñez Ordóñez Ed. D.

Línea de investigación:

Bilingüismo y educación para el bilingüismo o el multilingüismo

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humana, Departamento de lingüística

Bogotá, Colombia

2013

Agradecimientos

Primero, gracias al Universo y a sus designios perfectos, entre ellos haberme dado la oportunidad de construir este proyecto con la ayuda de gente maravillosa. La Dra. Claudia Lucía Ordóñez me enseñó las claves para poder aprender críticamente. Mi asistente de investigación favorita, mi madre, sacrificó sus actividades y su descanso por apoyar la realización de este pequeño estudio y me hizo reír en los momentos más álgidos. Juan D. me regaló largas horas de discusiones y críticas invaluables que disminuyeron la entropía; él sabe todos mis virajes. Mi familia y mis allegados respetaron mis decisiones.

Resumen

Esta investigación sobre las actitudes lingüísticas de los estudiantes de dos colegios bogotanos bilingües español-inglés mostró que las actitudes hacia el inglés y el español son positivas, y están relacionadas con factores de tipo social, individual, cultural y político. Los datos fueron cuestionarios lingüísticos y entrevistas en profundidad con los alumnos de undécimo grado, algunos padres de familia, docentes y administradores de un colegio bilingüe privado y uno público. Se analizaron estos datos cualitativa y cuantitativamente con base en el enfoque psicosocial para el estudio de las actitudes lingüísticas. Los resultados se utilizan para discutir algunas dinámicas de las actitudes lingüísticas en la educación bilingüe en Colombia y algunas dificultades de las investigaciones sobre actitudes lingüísticas.

Palabras clave: Colegios bilingües, actitudes lingüísticas, lengua materna, lengua extranjera

Abstract

This research on language attitudes of students from two Spanish-English bilingual schools in Bogota showed that their attitudes towards English and Spanish are positive and are related to social, individual, cultural and political factors. Data were collected from questionnaires and in depth interviews with students, parents, teachers and administrators from a public and a private school. They were analyzed qualitatively and quantitatively based on a psychosocial approach to the study of language attitudes. Results are used to discuss some dynamics of language attitudes in bilingual education in Colombia and some methodological difficulties of language attitudes research.

Keywords: Bilingual schools**,** language attitudes, mother tongue, foreign language

Contenido

Resumen V
Abstract VI
Introducción 1
1. Propósitos generales 2
2. Marco teórico 3
3. El estudio 21
3.1 Propósitos específicos y preguntas de investigación 21
3.2 Tipo de estudio 21
3.3 Participantes 21
3.4 Recolección de datos 25
3.5 Análisis de datos 26
3.6 Manejo ético de la información 27
4. Resultados 29
4.1 Competencia lingüística y uso del español y del inglés 29
4.2 ¿Cuáles son las actitudes lingüísticas de los estudiantes de undécimo grado del Colegio José Manuel Restrepo (JMR) y del Colegio Bilingüe de la Universidad del Bosque (CBUB), hacia su lengua materna, español y hacia la extranjera, inglés? 38
4.2.1 Estatus y prestigio 38
4.2.2 Atractivo social 42
4.2.3 Identidad y lealtad 44
4.3 ¿Qué factores influyen en las actitudes lingüísticas de los estudiantes participantes? 45
4.3.1 Factores de tipo social 46
4.3.2 Factores de tipo individual 51
4.3.3 Factores de tipo cultural 54
4.3.4 Factores de tipo político 58

5. Discusión y recomendaciones 60
5.1 Discusión 60
5.2 Recomendaciones 63
Referencias bibliográficas 66
Anexos 75
A. Cuestionario de actitudes lingüísticas para alumnos 75
B. Cuestionario de actitudes lingüísticas para docentes y administradores 79
C. Cuestionario de actitudes lingüísticas para padres de familia 83
D. Guía de entrevista grupal semiestructurada para padres de familia y estudiantes sobre actitudes lingüísticas 87
E. Guía de entrevista individual semiestructurada para estudiantes, docentes administradores y padres de familia sobre las actitudes lingüísticas 88

Lista de tablas

Tabla 1. Caracterización de alumnos participantes según género y edad (N=99) 24

Tabla 2. Proporción de uso del español y del inglés para desarrollar actividades específicas por parte de los alumnos del CBUB (N=28) y del JMR (N=71)..... 29

Tabla 3. Lenguas preferidas por los alumnos del CBUB (N=28) y por los del JMR(N=71) para desarrollar actividades específicas..... 31

Tabla 4. Autoevaluación de las habilidades comunicativas en español de los alumnos del CBUB (N=28) y del JMR (N=71)..... 33

Tabla 5. Autoevaluación de las habilidades comunicativas en inglés de los alumnos del CBUB (N=28) y del JMR (N=71)..... 36

Introducción

La educación bilingüe español- inglés ha ido y sigue popularizándose en los últimos años en Colombia debido a los procesos de globalización (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2005a) y a agendas trasnacionales relacionadas con la economía, la política y la cultura (Usma, 2009b). Finalmente, se ha consolidado que los ciudadanos colombianos, y especialmente los jóvenes, sean bilingües en español e inglés en el año 2019 a través de políticas que lo establecen como meta educativa (MEN, 2005a; 2005b). Estas políticas han propiciado la noción de que el inglés es una herramienta a la que se puede acceder mediante la educación escolar (Usma, 2009a). Por tanto el Ministerio de Educación Nacional ha promovido programas educativos de transición hacia la educación bilingüe español-inglés en colegios públicos y privados del país (MEN, 2005b). Sin embargo, existe una amplia brecha entre la educación pública y la privada en términos de calidad, condiciones y recursos, que se refleja en los programas educativos y en la enseñanza-aprendizaje de lenguas (Usma, 2009a).

Como docente de idiomas me interesan los procesos de aprendizaje de lenguas en contextos escolares, y sobre todo la función, que Baker (2001) califica de fundamental, que tienen las actitudes de los estudiantes en ellos. En la educación bilingüe los fenómenos actitudinales estudiantiles se han reconocido como sociales (Huguet y Madariaga, 2005). No obstante, existen pocas investigaciones en Colombia que se centren en el estudio de las actitudes lingüísticas de los estudiantes de colegios colombianos bilingües español- inglés y no he hallado ninguna que contraste las actitudes de los estudiantes de colegios bilingües públicos y privados o las analice como construcciones sociales influidas por factores diversos. Éstos son los propósitos centrales que guiaron el estudio del cual doy cuenta a continuación.

1. Propósitos generales

De acuerdo con Maxwell (1996), toda investigación tiene propósitos personales, prácticos y de investigación. Los propósitos personales motivan al investigador a hacer el estudio (Maxwell, 1996), y en mi caso se remiten a ese interés mío como docente de idiomas de comprender mejor los fenómenos sociales que se dan en la educación bilingüe colombiana en proceso de construcción. Los propósitos de investigación buscan profundizar en la comprensión de un fenómeno explicándolo y buscando sus causas (Maxwell, 1996), por lo cual busqué en mi estudio caracterizar las actitudes de los estudiantes hacia su lengua materna y hacia la extranjera en dos colegios bogotanos que se califican como bilingües, uno privado y otro público. Y para cumplir mi propósito personal, la descripción de actitudes abarca también la de los factores que las determinan. Finalmente, el propósito práctico evidencia lo que realmente quiere lograr el investigador con su estudio (Maxwell, 1996), y en mi caso es producir resultados abiertos (Maxwell, 1996) que susciten discusiones académicas y propuestas pedagógicas para la educación bilingüe colombiana, tanto para colegios públicos como privados.

2. Marco teórico

Las actitudes lingüísticas han sido objeto de estudio de la lingüística, la sociolingüística, la psicolingüística y la psicología social desde hace más de 50 años y aún no se han esclarecido totalmente las respuestas a los interrogantes que se tenían en un comienzo sobre ellas: qué son las actitudes lingüísticas, cómo se deben analizar y qué las produce y las afecta. Con la rigurosa revisión bibliográfica que desarrollo a continuación, de textos teóricos, investigativos y de experiencias pedagógicas, busco sustentar que las actitudes lingüísticas se construyen socialmente en contextos particulares, y en esa construcción influyen factores de tipo social, individual, cultural y político.

En la sustentación recorro, inicialmente. el estudio de las actitudes lingüísticas desde sus inicios y contrasto algunos paradigmas que le han servido de cimiento. Posteriormente, caracterizo las actitudes lingüísticas como fenómenos sociales y me ubico en el enfoque psicosocial como paradigma de estudio para mi investigación. De él parto para analizar teorías y estudios sobre actitudes lingüísticas y factores que inciden en su construcción, comenzando con los sociales, como el contexto y la interacción. A continuación los relaciono con los factores individuales y con los de índole cultural y política. Finalmente, analizo estudios sobre educación bilingüe colombiana, a la luz de estos factores.

Las actitudes lingüísticas, definidas como juicios valorativos individuales y colectivos hacia las lenguas, comenzaron a estudiarse desde la psico y la sociolingüística en los años sesenta en la Universidad de McGill (Fishman, 1988). En ellos Lambert y sus colegas se centraban en describir la naturaleza de los juicios subjetivos emitidos por un oyente en una situación lingüística, identificar posibles actitudes estereotipadas en esos juicios y determinar si ellas los afectaban y cómo lo hacían (Fishman, 1988; Saville-Troike, 1989). En aquella época se creía que las actitudes lingüísticas eran representaciones cognitivas estables (Edwards y Potter, 1992) que incluían opiniones, sentimientos y predisposiciones que a su vez desencadenaban acciones respecto a determinada lengua o dialecto (Baker,

1992). Por tal motivo las actitudes lingüísticas sólo podían inferirse de comportamientos externos, hacían parte de los comportamientos lingüísticos de un individuo y se examinaban siguiendo el paradigma positivista de la ciencia, considerando solamente variables cuantificables (Cargile y Giles, 1998; Hyrkstedt y Kalaja, 1998).

Para estudiar las actitudes se proponían dos aproximaciones fundamentales: la mentalista y la conductista (Agheyisi y Fishman, 1970; Blas de Arroyo, 1999; González, 2008; Fasold, 1987). La primera considera que las actitudes lingüísticas no se pueden estudiar directamente porque corresponden a estados mentales interiores de los individuos; la segunda propone que las actitudes no son introspectivas sino respuestas a estímulos, y por ende se pueden conocer mediante observaciones directas (Agheyisi y Fishman, 1970; Álvarez, 2009, Baker, 1992; Fasold, 1987; González, 2008, Waas, 2008). Las dos aproximaciones contemplaban estructuras distintas de las actitudes lingüísticas: la conductista consideraba que eran una estructura unitaria, con un único componente; la mentalista afirmaba que estaban constituidas por un componente cognitivo, el conocimiento, un componente afectivo, la evaluación, y un componente conativo, la acción (Baker, 1992; Lambert y Lambert, 1964).

Esta última postura, denominada multicomponencial, tuvo detractores y críticos porque era casi imposible distinguir cómo se organizaban e interrelacionaban los componentes (Agheyisi y Fishman, 1970). A pesar de eso hubo un amplio conceso entre los investigadores de ambas aproximaciones en cuanto a tres aspectos fundamentales en la caracterización de las actitudes lingüísticas. Primero, las actitudes lingüísticas se aprendían de experiencias previas del individuo. Segundo, la mayoría de las actitudes lingüísticas eran perdurables. Tercero, las actitudes estaban relacionadas con la acción o el comportamiento, ya fuese como predisposiciones a la acción o como aspectos especiales del comportamiento en sí mismo (Agheyisi y Fishman, 1970).

La metodología de investigación desde ambas aproximaciones era bastante similar. Los datos se recolectaban y se cuantificaban como mecanismo de validación (Hyrkstedt y Kalaja, 1998). Para ello se utilizaba primordialmente un instrumento de recolección de datos que interrogaba, directa o indirectamente, sobre las actitudes lingüísticas de los participantes y sobre la aceptabilidad de ciertas formas y usos lingüísticos, denominado “cuestionario lingüístico” (Agheyisi y Fishman, 1970; González, 2008; Waas, 2008). Su validez como único instrumento de recolección de datos resultaba cuestionable (Pavlenko,

2002). En ocasiones, los resultados de los cuestionarios lingüísticos eran comparados con el análisis de distintos tipos de documentos que se presumía que podían influir en las actitudes lingüísticas, como documentos legales, leyes o normas (Hyrkstedt y Kalaja, 1998). También se mezclaba su uso con otras técnicas como la de “pares ocultos”, propuesta por Lambert (1960). En ella los participantes oían grabaciones de una persona bilingüe diciendo exactamente lo mismo en dos lenguas distintas, para luego contestar un cuestionario limitado a binomios semánticos diferenciales, como *rico-pobre*, *culto- inculto,* etc., que debían asociar con el hablante de la grabación. (Agheyisi y Fishman, 1970; González, 2008).

Desde hace algunos años se han criticado estas investigaciones enmarcadas en el paradigma positivista, por reducir el estudio de las actitudes lingüísticas a términos cuantificables (Cargile y Giles, 1998), por estudiarlas únicamente como fenómenos aislados e individuales (Liebscher y Daley-O’Cain, 2009) y por no tener en cuenta los roles de las lenguas involucradas en la comunicación (Liebscher y Daley-O’Cain, 2009). Por estas razones se dio un cambio de paradigma y se propuso entender las actitudes lingüísticas como fenómenos sociales que se deben estudiar desde un enfoque netamente psicosocial (Huguet y Madariaga, 2005; Hyrkstedt y Kalaja, 1998).

Desde este tipo de enfoque, ligado a la teoría constructivista, se considera que el individuo construye y reconstruye todos sus conceptos complejos cuando interactúa mediante el lenguaje con otros individuos en un entorno social particular (Vygostky, 1934). Lo que se busca es entender desde este enfoque cómo la *interacción social* y las experiencias situadas en un entorno social, cultural e histórico particular o *contexto* influyen en los pensamientos, sentimientos y comportamientos de un individuo (Gergen, 2007). Este enfoque también está estrechamente relacionado con el *construccionismo social* (Liebscher y Daley-O’Cain, 2009), que plantea que las interacciones sociales en contexto crean percepciones o *construcciones sociales* sobre los fenómenos sociales, las cuales van constituyendo una *realidad social* (Gergen, 2007). En la realidad social las lenguas se consideran códigos fluidos enmarcados dentro de prácticas sociales, y se analizan desde el discurso, o sea, desde las maneras de hablar y escribir en contextos determinados (García, 2009).

Sin embargo teóricos e investigadores han manifestado que algunos de los primeros estudios con enfoque psicosocial hacían reducciones y supuestos sin analizar la realidad

social (Norton- Peirce, 1995; Syed y Burnett, 1999). Además consideran que en las primeras investigaciones con enfoque psicosocial no se ofrecían explicaciones claras sobre los fenómenos sociales relacionados con las lenguas (Pavlenko, 2002). También se acusa a los primeros estudios de no haber tenido en cuenta distinciones fundamentales relacionadas con el contexto del hablante, como la de lengua extranjera y segunda lengua (Pavlenko, 2002). Una segunda lengua es una lengua en la que un individuo tiene una competencia similar a la que tiene en la materna y que se usa en su contexto inmediato (Hamers y Blanc, 2001), mientras que una lengua extranjera es aquella que no está presente en la comunidad de habla (Muñoz, 2002) e incluso puede carecer de función social y/o institucional en el contexto en que se aprende (Santos, 1999).

Aunque desde el inicio del enfoque psicosocial para el estudio de las actitudes lingüísticas se concibió en los textos teóricos que las actitudes que el individuo desarrollaba hacia su(s) lengua(s) y hacia las demás eran de naturaleza social y dependientes del contexto, tal y como lo era el lenguaje (Billig, 1993). También se planteaba que era a través del lenguaje que se construían y se negociaban las actitudes en las interacciones sociales (Potter y Wetherell, 1987; Edwards y Potter, 1992).

Entonces desde el enfoque psicosocial, las actitudes lingüísticas se definen como las posturas tomadas por un individuo hacia su código lingüístico y hacia otros códigos, construidas y negociadas consciente o inconscientemente mediante la interacción con otras personas en contextos y situaciones sociales particulares (Alvar, 1975; Baker, 1992; Liebscher y Daley-O'Cain, 2009; Mena, 1999; y Zamora, 1990). De aquí que los estudios e investigaciones realmente enmarcados en este enfoque tiendan a privilegiar la interacción como medio para develar las actitudes lingüísticas reales de los participantes y promuevan técnicas de recolección de datos como las entrevistas grupales, y en algunos casos individuales, sin una estructura rígida, sino que más bien se van construyendo a medida que interactúan los participantes (Liebscher y Daley-O'Cain, 2009). En estas investigaciones se ha mostrado que las actitudes lingüísticas de un sujeto son dinámicas y pueden estar determinadas por factores de tipo social, individual, cultural y político que se interrelacionan (Baker, 1992; Huguet y Madariaga, 2005; Janés, 2006a; Janés, 2006b; Lapresta, Chireac, Huguet, Janés, Navarro, Querol, y Sansó, 2009; Lapresta, Huguet y Janés, 2010; Saville-Troike, 2003).

En primer lugar, según Saville-Troike (2003), el factor social, y más específicamente la estructura social de una comunidad, influye fuertemente en las actitudes de los miembros hacia las lenguas, porque los individuos modifican sus actitudes con el objeto de poder pertenecer a determinado grupo social y/o lingüístico (Huguet y Madariaga, 2005). Cuando una persona muestra actitudes similares a las de su interlocutor, está haciendo gala de actitudes de *convergencia*; a las actitudes contrarias, mucho menos comunes, se las denomina actitudes de *divergencia* (Giles, Coupland y Coupland, 1991). Estas actitudes lingüísticas bien pueden ser momentáneas o sostenidas y funcionan como estrategias de adaptación que pueden modificarse dependiendo del interlocutor (Liebscher y Daley-O'Cain, 2009) y de las percepciones de éste sobre los códigos lingüísticos (Fasold, 1987).

Liebscher y Daley-O'Cain (2009), por ejemplo, usaron el análisis crítico del discurso, de la conversación y de la interacción para analizar las actitudes hacia los dialectos del alemán en las comunidades germano-canadienses de Kitchener y Waterloo. Los participantes de este estudio fueron descendientes de inmigrantes alemanes que residían en Canadá, quienes debían establecer una conversación-entrevista con un hablante nativo de alemán con un dialecto fuertemente marcado. Las autoras de la investigación hicieron análisis de la conversación y de la interacción y dedujeron que algunos participantes tomaban una posición definida respecto a los dialectos del alemán e intentaban imponerla mediante la toma y el robo de turnos de conversación. También estudiaron la grabación mediante el análisis crítico del discurso y del contenido, y hallaron que los participantes consideraban que su interlocutor era una figura de autoridad sobre dichos dialectos. Igualmente hicieron referencias frecuentes sobre el dialecto de su interlocutor y mostraron una actitud más positiva hacia ese dialecto cuando el hablante estaba presente.

De manera que el estudio de los factores sociales que influyen en las actitudes lingüísticas termina develando factores de tipo individual que son fundamentales desde el enfoque psicosocial para el estudio de las actitudes lingüísticas, porque es el individuo el que interactúa con otros y quien modifica sus actitudes lingüísticas (Janés, 2006b). El individuo puede construir sus actitudes lingüísticas mediante dos mecanismos: la valoración de las actitudes lingüísticas de los otros, *nivel receptivo*, y la manifestación de las actitudes propias, *nivel productivo* (Bierbach, 1988). Y en esa construcción, las características que distinguen a un individuo ante otros, como el género, la condición socioeconómica y la edad, también pueden jugar un papel importante (Baker, 1992;

Martín, 1995; Pavlenko, 2002). Estas cualidades están relacionadas a su vez con elementos psicológicos y emocionales como la percepción que tiene el individuo sobre sí mismo o autoestima (Fasold 1987; Martín, 1995).

En cuanto al género se ha hallado que la mayoría de las mujeres tienen actitudes más positivas hacia las lenguas y los dialectos (Ladegaard, 2000; Schwieter, 2008). Por ejemplo, Schwieter (2008) encuestó a 23 universitarios estadounidenses que estudiaban español como lengua extranjera sobre sus actitudes hacia esta lengua y analizó las frecuencias de las respuestas. Encontró que las mujeres participantes tendían a utilizar adjetivos mucho más positivos que los hombres para describir el español. Los hombres por su parte expresaban con mucha más frecuencia ideologías nacionalistas y etnocentristas que incidían en una actitud más negativa hacia el español.

Sin embargo muchas veces estas actitudes están vinculadas a las oportunidades que el sujeto tenga de utilizar o interactuar con estos códigos lingüísticos (Pavlenko, 2002). Así, si un individuo está en contacto con una lengua o dialecto en particular, demostrará mejores actitudes hacia esa lengua o dialecto que si no han tenido contacto alguno con ella o él (Pavlenko, 2002).

En el caso de las comunidades bilingües o plurilingües el uso constante ha propiciado actitudes más positivas hacia las lenguas en contacto (Fishman, 1991; Janés, 2006a, Lapresta et al 2010). En Cataluña, por ejemplo, el catalán y el español se utilizan en la mayoría de ámbitos, mas Lapresta, Huguet y Janés (2010) querían saber si existía alguna diferencia entre las actitudes lingüísticas de los jóvenes autóctonos y las de los inmigrantes y qué factores incidían en ellas. Para este estudio entrevistaron en profundidad 35 participantes, 19 autóctonos y 16 inmigrantes, y se analizaron discursivamente sus entrevistas. Se halló que la mayoría de los participantes mostraban actitudes positivas hacia el catalán y hacia el español. En estas actitudes lingüísticas los investigadores delimitaron 5 factores relevantes interrrelacionados que denominaron *dimensiones*. La primera dimensión, *uso y competencia lingüística,* se relacionó con

Un factor importante en las actitudes negativas de los inmigrantes hacia la lengua catalana era el hecho de no conocerla plenamente y no poderla utilizar, a lo cual los investigadores designaron como la *dimensión de uso y competencia lingüística*. Este factor no se halló entre los autóctonos, puesto que ellos se sentían más competentes en

esta lengua y la utilizaban frecuentemente, lo cual reforzaba sus actitudes positivas. Los autóctonos apreciaban sus lenguas como símbolo de identidad, mientras que los inmigrantes las veían como un mecanismo de integración con la comunidad catalana; a esta dimensión le denominaron *identidad-lengua-integración*. Encontraron que estos valores asignados a las lenguas estaban ligados a las *redes sociales* en las que los participantes se desenvolvían. En los autóctonos estas redes solidificaban actitudes muy positivas, especialmente hacia el catalán, mientras que entre los inmigrantes fortalecían actitudes lingüísticas más positivas hacia el español y hacia otras lenguas que hacia el catalán. Estas actitudes lingüísticas estaban a su vez relacionadas con la dimensión de *motivación para el aprendizaje de lenguas.* Por ejemplo, si los inmigrantes no tenían actitudes positivas hacia el catalán ni en sus redes sociales los impulsaban a aprenderla, lo más probable era que no estuvieran motivados para aprender o utilizar dicha lengua.

La motivación para el aprendizaje de lenguas se ha relacionado frecuentemente con las actitudes lingüísticas (Dörnyei, Csizér, y Németh, 2006; Gardner, 1973; 1985; Gardner y Lambert, 1972) y se ha convertido en un predictor del éxito del proceso de aprendizaje (Bernaus, Masgoret, Gardner y Reyes, 2004; Masgoret y Gardner, 2003). La motivación, según Gardner (1985), puede ser *integrativa*, si el individuo aprende una lengua con el fin de identificarse con la comunidad que utiliza dicha lengua, como en el caso de los autóctonos catalanes, o *instrumental*, si se desea aprender para conseguir algún beneficio práctico y/o concreto, como por ejemplo conseguir un empleo.

En Irán 186 estudiantes universitarios, 112 hombres y mujeres, participaron en el estudio de Sugimoto, Rahimpour y Yaghoubi-Notash (2006) sobre motivación, actitudes hacia el inglés y género. Los participantes llenaron un cuestionario de actitudes lingüísticas con escala de Likert que osciló entre totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, y a la que luego se le asignaron unos valores numéricos de +5, +4, +3, +2 y +1 respectivamente. Posteriormente se aplicó la prueba estadística no paramétrica U de Mann-Whitney con más de 30 hipótesis. Se halló que existía una congruencia entre las actitudes lingüísticas y la motivación de los alumnos, mas no encontraron correlaciones significativas entre éstas y el género.

En un estudio de Gayton (2010) sobre motivación para el aprendizaje de lenguas extranjeras y actitudes lingüísticas se halló que existe una relación entre éstas y la condición socioeconómica. Gayton (2010) entrevistó a 11 docentes de inglés, francés y

alemán como lenguas extranjeras de escuelas secundarias de Escocia, Francia y Alemania. Ellos estuvieron de acuerdo en afirmar que la condición socioeconómica de los alumnos era mucho más importante que otros factores como el género en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Según los maestros, los alumnos de nivel socioeconómico alto tenían más posibilidad de entrar en contacto con las lenguas, por ejemplo a través de viajes, lo cual mejoraba sus actitudes y aumentaba su motivación. Por el contrario, los que pertenecían a un nivel socioeconómico bajo no tenían tantas oportunidades de estar en contacto con las lenguas extranjeras y, consecuentemente, no les daban mucha importancia (Gayton, 2010).

Bektas-Centikaya y Oruc (2011) también encontraron que los estudiantes de estrato socioeconómico alto tendían a tener más motivación para el aprendizaje de lenguas extranjeras que los de estrato más bajo. En esta investigación participaron 228 alumnos universitarios de nacionalidad turca, 115 de universidades públicas y 113 de privadas. Ellos llenaron un cuestionario con escala de Likert sobre su motivación para el aprendizaje de inglés y uso de este idioma en su vida cotidiana. Con base en los resultados de este cuestionario, los investigadores conformaron dos grupos focales con 5 estudiantes de cada tipo de universidad. Mediante el análisis de frecuencias de las respuestas al cuestionario, se halló que la mayoría de los estudiantes tenían una motivación moderada hacia el aprendizaje de inglés, pero en el sector privado el nivel de motivación tendía a ser más alto.

Los investigadores sugirieron que este nivel de motivación podría relacionarse con el uso individual de la lengua extranjera y el ambiente físico de aprendizaje. Se mostró que los estudiantes de niveles socioeconómicos altos utilizaban el inglés el doble de tiempo que los estudiantes de estratos bajos. Adicionalmente, los estudiantes de nivel socioeconómico medio y alto tenían mejores recursos e instalaciones para aprender idiomas dentro y fuera de la universidad, por lo cual el aprendizaje les parecía más agradable y estaban más motivados. Finalmente hallaron que la motivación en los grupos focales del sector público se basaba principalmente en una necesidad proyectada hacia la consecución de beneficios laborales (Bektas-Centikaya y Oruc, 2011), es decir, una motivación individual instrumental que incidía en sus actitudes lingüísticas (Gardner, 1985).

En la construcción de actitudes lingüísticas la edad es otra variable individual fundamental, pues se presentan diferentes actitudes según el momento de la vida que esté viviendo el sujeto (Baker, 1992; Janés, 2006a; 2006b; Martín, 1995). Las actitudes lingüísticas se van forjando durante la infancia y se definen durante la adolescencia; ya en la adultez se consolidan dependiendo de las experiencias del individuo (Baker, 1992). Esto último se ratificó en un estudio de Kormos y Csizér (2008) sobre las diferencias en la motivación para el aprendizaje de lenguas de acuerdo con la edad. Los 623 participantes eran estudiantes húngaros de inglés como lengua extranjera que pertenecían a 3 cohortes educativas distintas: secundaria, universitaria y adultos, vinculados a cursos de lenguas extranjeras. Ellos llenaron un cuestionario de 76 ítems sobre motivación para el aprendizaje y las actitudes hacia el inglés que se analizaron con estadística descriptiva. Las actitudes lingüísticas de todos los grupos resultaron altamente positivas, pero en los participantes universitarios y adultos estaban más relacionadas con su postura individual frente a asuntos internacionales. Para los estudiantes adolescentes de secundaria, en cambio, eran más influyentes los productos culturales anglófonos como revistas, películas, canciones y programas de televisión, y los modelos que éstos ofrecían (Kormos y Csizér, 2008).

Las actitudes de los individuos también pueden variar dependiendo del contexto inmediato donde se desarrollen. Oliver y Purdie (1998) entrevistaron a 58 niños entre 9 y 12 años de origen australiano, asiático y europeo para conocer sus actitudes hacia el inglés y hacia otras lenguas. No sólo se les preguntó sobre sus actitudes lingüísticas sino sobre las actitudes de sus padres, sus maestros y sus compañeros. Las actitudes de los estudiantes hacia el inglés eran positivas. Pero Oliver y Purdie (1998) mostraron, mediante análisis factorial, que los microcontextos donde se llevaba a cabo la interacción constituían una variable relacionada significativamente con los cambios en las actitudes lingüísticas de los participantes. Los tres microcontextos relevantes donde variaron las actitudes fueron la escuela, el hogar y el patio de recreo (Oliver y Purdie, 1998).

Otros textos investigativos y teóricos muestran que existen principalmente dos microcontextos relevantes en la construcción de las actitudes lingüísticas de los individuos: el hogar y la escuela (Janés, 2006a, Janés 2006b, Huguet y Madariaga, 2005). En estos dos microcontextos los individuos interactúan con personas que adquieren protagonismo en el nivel receptivo de la construcción de sus actitudes lingüísticas y se

convierten en *modelos* (Baker, 1992) o *referentes significativos* de sus actitudes lingüísticas (Huguet y Madariaga, 2005).

El hogar es un microcontexto fundamental, dado que es allí donde el sujeto realiza sus primeras interacciones y de donde parte para construir su visión de la realidad (Janés, 2006a). La influencia de la familia en la vida del individuo, y más particularmente la de los padres de familia, puede originar actitudes muy positivas o muy negativas hacia determinadas variedades lingüísticas (Lambert, 1973).

Por ejemplo, los integrantes de una misma familia pueden tener distintas posiciones y opiniones respecto a los dialectos del alemán, pero al interactuar con otros miembros de la familia que sean considerados como referentes significativos, estas actitudes individuales pueden modificarse y negociarse (Daley-O'Cain, 1997). Estas actitudes se relacionan con las elecciones lingüísticas que realiza el individuo en cada una de sus nuevas interacciones sociales y con su formación identitaria (Wu, 2005). Por esta razón, tanto la información personal de los padres de familia, su lugar de origen, nivel educativo y edad, como las lenguas que se hablan en el hogar pueden predecir las actitudes lingüísticas de los hijos y su motivación hacia el aprendizaje de otras lenguas (Cortés, 2002; Wu, 2005).

En el segundo microcontexto, la escuela, el individuo se enfrenta a múltiples elementos importantes en la construcción de sus actitudes lingüísticas (Lapresta et al, 2009). La escuela como institución es una transmisora de valores que juega un papel importante, dado que transmite actitudes y valores lingüísticos que podrían ser reinterpretados como desencadenantes de procesos de cambio en los patrones de uso y función de las lenguas (Sánchez, 2005). Los estudiantes no utilizan siempre las lenguas de igual manera ni mantienen las mismas actitudes lingüísticas durante su proceso escolar (García, 2009). La dimensión de uso dentro y fuera de la escuela es primordial para comprender las actitudes lingüísticas de los estudiantes y las modificaciones que sufren (Olate y Henríquez, 2011).

Muchos de los cambios en actitudes lingüísticas de los individuos obedecen a un referente emocional significativo de la escuela: el docente (Maturana, 2011; Olate y Henríquez, 2011). Las actitudes lingüísticas del docente son trascendentales pues él/ella se convierte en un agente difusor de los valores de la sociedad (Olate y Henríquez, 2011).

El docente de lenguas interviene activamente en procesos lingüísticos y culturales, y siempre está fuertemente condicionado por sus propias actitudes lingüísticas (Llurda y Lasagabaster, 2010). Sus actitudes, tanto positivas como negativas, pueden propagarse a través de su quehacer pedagógico y de su comportamiento lingüístico (Olate y Henríquez, 2011; Webster, Maris, Timothy y Cordial, 2012).

En un estudio exploratorio descriptivo de Olate y Henríquez (2011) sobre las actitudes lingüísticas de los profesores chilenos de un programa de educación intercultural bilingüe hacia la lengua mapuche o mapudungun y hacia el español se aplicó un cuestionario sociolingüístico a los 6 docentes participantes. Las respuestas se analizaron cuantitativamente en términos de frecuencia y cualitativamente en función de las variables categóricas de lealtad y utilidad. Se halló que los 6 docentes participantes tenían actitudes positivas hacia el mapudungun basadas en la lealtad lingüística hacia esa lengua; además creían que ambas lenguas eran útiles e intentaban actuar en concordancia utilizando tanto la lengua mapuche como la española tanto en el aula de clase como fuera de ella.

De modo opuesto, algunos maestros han transmitido a sus alumnos actitudes lingüísticas positivas hacia lenguas mayoritarias en detrimento de las lenguas indígenas autóctonas (Webster et al, 2012). Webster, Maris, Timothy y Cordial (2012) aplicaron una encuesta sobre actitudes hacia la lengua indígena shona y hacia el inglés a 40 profesores y a 302 estudiantes de 4 escuelas de Zimbabue. El análisis de frecuencias de las respuestas reveló que los maestros consideraban que la lengua indígena shona tenía menor prestigio que el inglés y preferían utilizar el inglés y no el shona como medio de instrucción, a pesar de que esta última es la lengua materna de los alumnos. En consecuencia, los estudiantes tendían a creer que las lenguas extranjeras eran más importantes y útiles que el shona (Webster et al, 2012).

El docente también tiene conciencia de las actitudes de sus estudiantes, como lo reveló un estudio de Ibarraran, Lasagabaster y Sierra (2006). Los investigadores aplicaron un cuestionario de actitudes lingüísticas a los alumnos inmigrantes de dos escuelas secundarias de Vitoria-Gasteiz, ciudad principal de la Comunidad Autónoma del País Vasco, y les pidieron a 9 profesores que reflexionaran en entrevistas sobre la competencia y las actitudes lingüísticas del alumnado. Al contrastar los datos de las entrevistas con alumnos y maestros encontraron bastantes coincidencias. Por ejemplo, para los alumnos y los maestros la lengua más importante era el castellano, seguido de

sus lenguas maternas, del euskera y del inglés. Los docentes eran conscientes de estas actitudes y durante los procesos de aprendizaje las continuaban solidificando, puesto que le daban mayor preponderancia al castellano que a las demás lenguas (Ibarraran et al, 2006).

En el aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas las actitudes lingüísticas de los alumnos tanto hacia la lengua materna como hacia la segunda lengua o la extranjera se reconocieron como elementos fundamentales (Baker, 1992; Huguet y Madariaga, 2005; Gardner y MacIntyre, 1993; Lapresta et al, 2010; Lambert y Lambert, 1964; Martín, 1995; Maturana, 2011; Saville-Troike, 2003). Se sabe que pueden llegar a ser motivaciones fuertes para el aprendizaje de lenguas (Gardner y Lambert, 1972; Lapresta et al, 2010; Rojo, Huguet, Janés, 2005) y que pueden transformarse en el proceso educativo (Baker, 1992). No obstante, la relación que se da entre las actitudes lingüísticas y el aprendizaje de lenguas diferentes a la materna depende de factores sociales contextuales, o sea factores asociados al contexto social y/o al contexto educativo (McKenzie, 2008; Pavlenko, 2002).

En cada contexto las actitudes lingüísticas de los individuos y las comunidades están ligadas a nociones socioculturales, económicas y políticas sobre los grupos sociales que hablan determinadas variedades lingüísticas (González, 2008) y se utilizan para simbolizar y categorizar a las personas pertenecientes a esos grupos (Álvarez, 2009; Janés, 2006a; Martín, 1995; Saville-Troike, 2003). Más específicamente, las actitudes lingüísticas están a menudo basadas en valores de *prestigio y estatus* asociados con los hablantes de una lengua o variedad lingüística en particular (Álvarez, 2009; Hernández-Campoy, 2004).Por ejemplo, al Mamum, Rahman, Rahman y Hossain (2012) aplicaron un cuestionario lingüístico a 79 estudiantes de la Universidad de Khulna, Bangladés, sobre sus actitudes hacia el inglés. Luego del análisis de frecuencias, encontraron que a la mayoría de los participantes les agradaban las personas que hablan inglés y creían que hablar inglés producía una buena impresión en los demás. De igual modo, consideraban que los hablantes de inglés tenían más ventajas en esta era de la globalización para conseguir un trabajo y asegurar una mejor posición social o el establecimiento personal (al Mamum et al, 2012).

Según Bourdieu (2002: 2), estas valoraciones se establecen en situaciones sociales particulares en las que “un discurso es dirigido a receptores capaces de evaluarlo,

apreciarlo y darle un precio". Se conforma así un *mercado lingüístico* donde las lenguas entran a competir entre sí y son "cotizadas" como bienes que representan un *capital simbólico y cultural* (Bourdieu, 1977). El mercado lingüístico se comporta como un mercado libre y abierto que atiende a las macro fuerzas sociales y económicas (Bourdieu, 2002), de modo que los países que son potencias mundiales a nivel económico y político, por ejemplo, tienen mayor capital cultural y sus lenguas ocupan una posición dominante, como es el caso de EE.UU. y el inglés. Estas lenguas alcanzan mayor prestigio y se vuelven más llamativas para el grueso de la población, o sea, adquieren mayor *atractivo social*. Por consiguiente las actitudes hacia ellas y sus hablantes son mucho más positivas que hacia las lenguas menos prestigiosas (Blas Arroyo, 1995; González, 2008).

En Suecia, por ejemplo, donde la enseñanza del inglés es obligatoria en los nueve primeros grados escolares, Larsson y Olsson (2008) buscaron conocer las actitudes de los estudiantes hacia esa lengua y hacia su aprendizaje. Para ello seleccionaron 50 alumnos de noveno grado de dos escuelas, una multicultural, donde los estudiantes provienen de contextos socioculturales distintos al sueco, y otra integradora, donde conviven alumnos suecos y de otros orígenes. Las investigadoras estudiaron primero las tendencias actitudinales de los alumnos de las dos escuelas desde la perspectiva de su contexto social, su identidad y sus planes futuros, y con esa base realizaron entrevistas a profundidad con un grupo de 4 estudiantes, 2 hombres y 2 mujeres, de cada escuela. El análisis cualitativo de las respuestas mostró que los alumnos expresaban actitudes lingüísticas positivas hacia el inglés, que se cimentaban en que éste era altamente valorado en los contextos sociales donde se desenvolvían, independientemente de cual fuera su origen sociocultural y su lengua materna. Ellos consideraban que la lengua inglesa proveía grandes oportunidades para el futuro y que era necesario saberla para comunicarse con personas de otras culturas y para poder disfrutar de la cultura angloparlante a través de programas de televisión, música, películas, etc.

Estos elementos culturales se han analizado como factores de tipo cultural que inciden en la construcción de las actitudes lingüísticas. Se refieren al valor cultural que se asocia con determinadas lenguas y variedades lingüísticas y sus hablantes (Coronel, 2009), y constituyen verdaderas ideologías culturales. En los últimos años, estas ideologías se han ido redefiniendo y transmitiendo a través de los medios de comunicación (Coupland, 2010; Lasagabaster, 2003; Vila 1998). Por ejemplo, si en los medios de comunicación se representa constantemente a los miembros de un grupo social determinado y a su cultura

de un modo positivo o superior, luego estas representaciones se convertirán en elaboraciones culturales asociadas a la lengua que habla ese grupo. Es decir, los elementos culturales promovidos por los medios de comunicación habrán causado que la actitud lingüística hacia esa lengua o variedad sea más positiva (Baker, 1992, Lapresta et al 2009).

Por ejemplo, desde 1992 Baker está planteando que la poca presencia de una lengua minorizada como el gaélico en los medios masivos de comunicación puede contribuir al desprestigio del gaélico entre los adolescentes, ya que esta lengua se invisibiliza y el inglés se muestra como la lengua de avance cultural y tecnológico relacionada con una cultura superior, la anglo. Por su parte, Abe (2004) propone que el incremento en la emisión de programas de televisión y radio en lenguas extranjeras, especialmente en inglés, entre 1955 y el 2000 ha promovido actitudes lingüísticas más positivas hacia las lenguas extranjeras en Japón. Abe (2004) examinó los programas emitidos por una compañía estatal japonesa de televisión y radio semanalmente y las encuestas a los espectadores en función de las lenguas utilizadas y de los tipos de programas. Concluyó que el inglés es la lengua extranjera que más se ha utilizado en todo tipo de programas y que es la más llamativa para los televidentes y radioescuchas. Abe (2004) relaciona este hecho principalmente con el poder y las políticas de los países anglófonos.

Intereses de diferente tipo se convierten, pues, en políticas, o sea que promueven las decisiones referentes a las lenguas que se implementan oficialmente en cada contexto y pueden terminar delimitando el rango de actitudes aceptables hacia cierta lengua en situaciones de contacto lingüístico (Casesnoves, 2010; Criado, 2006). Así aparecen los factores de tipo político que influyen en la construcción de las actitudes lingüísticas.

Entre factores de tipo político están las políticas y la planeación lingüísticas. Las políticas y la planeación lingüísticas son “un proceso sociocultural situado, de prácticas complejas, ideologías, actitudes y mecanismos formales e informales que influyen de una manera profunda y penetrante las decisiones lingüísticas diarias” (McCarty, 2011: xii). Este proceso puede darse en contextos macro (nacional, por ejemplo) o en contextos micro (por ejemplo, en instituciones educativas), o sea que puede haber *macro política y planeación lingüísticas* y *micro política y planeación lingüísticas* (Bergenholtz y Tarp, 2005). En ambos contextos existen individuos y/o colectivos, denominados *agentes*, con intereses particulares que pueden influir en las actitudes lingüísticas que se trasmiten a

través de las políticas y la planeación lingüísticas (Ramanathan y Morgan, 2007). De hecho, existe la llamada *política y planeación lingüísticas del estatus,* que tiene como objetivo principal modificar las actitudes lingüísticas de los hablantes hacia su propia lengua o hacia otras con el fin de posicionar o darle superioridad a una(s) lengua(s) en un contexto particular (Baker, 2001; Cooper, 1989; Hornberger, 2006; Gadelii, 1999).

Por ejemplo, durante la dictadura de Francisco Franco se consideraba que la diversidad lingüística era una amenaza para la unidad de la nación española y se promulgaron políticas y planeación lingüísticas para consolidar el castellano como la única lengua oficial de España. Las políticas desprestigiaban las demás lenguas existentes en el territorio español y restringían su uso público (Fernández- Ulloa, 2005). Después de la caída del régimen, la comunidad autónoma vasca y la valenciana crearon varias propuestas para mejorar el estatus de sus lenguas autóctonas, el euskera y el valenciano respectivamente (Casesnoves, 2010; Fernández-Ulloa, 2005). Estas iniciativas han logrado cohesionar ambas comunidades y mejorar las actitudes lingüísticas de sus habitantes hacia sus propias lenguas (Gobierno Vasco, 2012).

Sin embargo, los resultados de estas políticas y planeaciones lingüísticas han sido diferentes en la comunidad valenciana y en la vasca (Casesnoves, 2010). En el caso del País Vasco, la política y la planeación lingüísticas han promovido la importancia de la diversidad cultural y lingüística, mientras que en Valencia la política y la planeación lingüísticas han fomentado el prestigio del valenciano a costa de otras lenguas de España, como el euskera. Esta actitud lingüística ha sido propagada principalmente a través de la escuela y se ha basado en los valores culturales de los valencianos como un grupo social con un gran legado cultural e intelectual (Casesnoves, 2010).

En Colombia, las políticas y la planeación lingüísticas también han sido implementadas mediante el sistema escolar, y en los últimos tiempos se han convertido en uno de los factores que más ha influido en las actitudes lingüísticas (Sánchez y Obando, 2008). En las instituciones escolares privadas nacionales se habían ofrecido desde principios del siglo XX programas educativos bilingües español-inglés a la élite socioeconómica, siguiendo ejemplos de colegios privados internacionales (De Mejía, Ordóñez y Fonseca, 2006). Sin embargo, la enseñanza del inglés se popularizó después de la Ley General de Educación de 1994 (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN, 1994), en la cual se estipulaba que la enseñanza de lenguas extranjeras debía ser obligatoria en todos

los planteles educativos (Lagnado, 1999). Posteriormente con el Plan Decenal para la Educación, publicado en 1996, se implementó un programa de inglés como lengua extranjera, que se denominó popularmente “educación bilingüe” (De Mejía et al, 2006: 6). Todo estos hechos han contribuido a que el inglés se presente desde ese entonces como la lengua extranjera con mayor valor instrumental y con gran capital simbólico en la educación colombiana (Lagnado, 1999).

A pesar de todas estas iniciativas, la manera como las escuelas públicas y las privadas han manejado la lengua extranjera y la lengua materna en nuestro país ha seguido siendo dispar (Usma, 2009b). Los planteles privados han seguido imitando modelos curriculares y pedagógicos extranjeros, principalmente estadounidenses, en los que se tiende a privilegiar el desarrollo de habilidades comunicativas en la lengua extranjera (De Mejía et al, 2006), mientras que en los colegios públicos la lengua materna ha sido el código de comunicación principal y la extranjera se ha enseñado de manera aislada y restringida por falta de docentes y recursos (Usma 2009a).

Esta distinción entre la enseñanza de idiomas extranjeros en instituciones privadas y públicas se hecho más tangible desde que se ha intentado establecer una noción de bilingüismo español-inglés en un país mayoritariamente monolingüe como el nuestro, mediante el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) (Usma, 2009a; Usma, 2009b). El Ministerio de Educación propuso este programa en 1997 para que los estudiantes de instituciones escolares públicas profundizaran su conocimiento de la lengua inglesa, pero sólo hasta el 2004 se rediseñó y se puso en marcha.

El objetivo principal del PNB es lograr “ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables [*sic.*], de tal forma que se inserte al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y la apertura cultural” (Presentación MEN, diapositiva 6, 2005a). Mirando esta política desde el análisis crítico del discurso, algunos académicos han indicado que el propósito mismo de la política lingüística sugeriría una superioridad del inglés sobre el español y perpetuaría actitudes lingüísticas negativas hacia el español como una lengua insuficiente para acceder al mundo moderno (Guerrero, 2008).

Sin embargo, las consecuencias, especialmente en cuanto a actitudes lingüísticas, que este programa ha acarreado para los colegios públicos varían de institución a institución,

e incluso dentro de la misma institución. En la actualidad los colegios públicos colombianos podrían clasificarse en: (1) los que están en proceso de transición hacia el bilingüismo, (2) los colegios piloto que han implementado el programa nacional y (3) los que no se han apropiado de él (López, Peña y Guzmán, 2011). Dávila (2012) realizó un estudio exploratorio en dos colegios públicos distritales de la ciudad de Bogotá con condiciones socioeconómicas similares que no pertenecían al grupo de 8 colegios piloto del PNB en Bogotá ni estaban en proceso de transición hacia el bilingüismo. Estos dos planteles obtenían distintos niveles de desempeño en el área de inglés en la prueba de Estado de final de la educación básica, la cual cuenta con 7 niveles que oscilan entre muy superior y muy inferior. Uno de los colegios había ascendido a nivel medio después de haber estado varios años en bajo y el otro era muy superior.

La investigadora buscó explicar las diferencias entre los dos colegios oficiales en cuanto a resultados académicos en inglés y las acciones pedagógicas que se emprender para lograr estos resultados. Dávila (2012) aplicó una encuesta de percepción y de actitudes hacia el inglés al personal administrativo, al cuerpo docente y a los estudiantes de ambas instituciones educativas, para luego caracterizar las actitudes y las percepciones de los miembros de ambas comunidades educativas por medio del análisis cuantitativo descriptivo de los datos. Entre sus hallazgos, la investigadora estableció que el 72,2% de los estudiantes del colegio de bajo rendimiento creían que el inglés no les era de ninguna utilidad, mientras que el 65,3% de los estudiantes de la institución muy superior consideraban que el inglés tenía un valor instrumental muy importante en sus vidas diarias y les podría brindar oportunidades laborales (Dávila, 2012). Dávila (2012) reportó que en esta última institución se habían logrado promover actitudes altamente positivas hacia esa lengua y que al 85% de los estudiantes les gustaba el inglés.

López, Peña y Guzmán (2011) hallaron diferencias en las actitudes lingüísticas de los estudiantes, los padres de familia y los profesores en un estudio de caso que realizaron en una institución educativa pública de estrato bajo en proceso de transición hacia el bilingüismo, en una ciudad central de Colombia. Los investigadores buscaban caracterizar las necesidades de la institución y realizaron entrevistas, observaciones y encuestas a 383 participantes, entre los que se encontraban estudiantes, padres de familia, directivos, docentes y personal de gestión. Los hallazgos mostraron que el 81,8% de los docentes estaban de acuerdo con que el colegio se convirtiera en una institución bilingüe y algunos habían participado activamente en campañas dentro del colegio para promocionar el

inglés, mientras que los padres de familia informaron que el colegio no los había incluido en el proyecto de bilingüismo a pesar de ellos estaban interesados en contribuir al aprendizaje de dicha lengua aun sin saber inglés. El estudio también reveló que los estudiantes tenían un bajo nivel de competencia en español, su lengua materna, y que esto podría haber afectado su aprendizaje de la lengua extranjera. Además los estudiantes en ocasiones no tenían actitudes fuertemente favorables hacia el inglés ni motivación por aprender lenguas extranjeras (López et al, 2011).

Además de la descripción e ilustración de factores influyentes en las actitudes lingüísticas que he realizado hasta ahora, otros hallazgos de investigación contribuyen al diseño de la exploración cuya metodología y resultados expongo a continuación. En primer lugar, basándome en la evidencia de que el contexto en el que un sujeto se desarrolla es fundamental para aproximarse a las actitudes lingüísticas que ha construido, Liebscher y Daley-O'Cain (2009) proponen que los individuos con los que interactúa podrían dar cuenta de esas actitudes lingüísticas. Igualmente Aljure, Arciniegas, Camacho, Castillo, Mejía, Mejía, Montoya y Rueda (2010) indican que en el caso de una investigación sobre actitudes en una institución educativa, se deberían incluir a los miembros de la comunidad educativa, estudiantes, padres de familia, educadores, y administradores como participantes para revelar la manera como se construyen las actitudes lingüísticas de los estudiantes y los factores que inciden en ellas. Del mismo modo, de acuerdo con algunos investigadores colombianos como Usma (2009a, 2009b) para comprender mejor los procesos educativos bilingües español-inglés en el contexto colombiano se deben explorar las diferencias y similitudes entre los colegios bilingües colombianos públicos y privados.

3. El estudio

3.1 Propósitos específicos y preguntas de investigación

A partir de este marco teórico y para ampliar la comprensión del fenómeno de las actitudes lingüísticas en la educación bilingüe colombiana, diseñé y llevé a cabo un estudio que buscó contestar las siguientes preguntas de investigación (Maxwell, 1996):

1. ¿Cuáles son las actitudes lingüísticas de los estudiantes de undécimo grado de dos colegios bilingües español- inglés, uno privado y otro público, hacia su lengua materna, español y hacia la extranjera, inglés?
2. ¿Qué factores influyen en las actitudes lingüísticas de los estudiantes participantes?

3.2 Tipo de estudio

Para contestar estas dos preguntas realicé un estudio de caso exploratorio (Maxwell, 1996) en dos colegios de Bogotá, que me permitió explorar este fenómeno de las actitudes lingüísticas y poner a prueba la tesis que planteé como eje central del marco teórico de esta investigación: las actitudes lingüísticas se construyen socialmente en contextos particulares, y en ese proceso de construcción influyen factores sociales, individuales, culturales y políticos. Además, para contestar las preguntas de investigación, usé técnicas cualitativas y cuantitativas para, por una parte, describir las actitudes lingüísticas y, por otra, medir la frecuencia de sus manifestaciones en los estudiantes de los dos colegios.

3.3 Participantes

Para este estudio seleccioné dos instituciones educativas bilingües bogotanas, aparentemente muy disímiles entre sí pero que podrían dar cuenta de algunas

peculiaridades de la educación bilingüe colombiana. El primer colegio participante fue el Colegio José Manuel Restrepo I.E.D (JMR), uno de 8 colegios distritales piloto que han empezado a implementar el PNB mediante la enseñanza progresiva de contenidos académicos en inglés y el aumento de la carga horaria de la asignatura de inglés. Este colegio está ubicado en la localidad de Puente Aranda, al sur de Bogotá, y tiene aproximadamente 1100 alumnos desde grado prescolar hasta undécimo de calendario A. La mayoría de los alumnos pertenece a estratos socioeconómicos 2 y 3. Los estudiantes de primaria cursan sus estudios en la jornada de la mañana, de 6 a.m. a 12 m., y los de secundaria en la tarde de 12m. a 6 p.m., pero en este momento están haciendo la transición para tener una única jornada.

En el 2006 el Colegio José Manuel Restrepo (JMR) realizó un análisis social del medio, para lo cual se encuestó a la comunidad educativa sobre el entorno y el contexto escolar. Con base en los resultados del análisis, se decidió que el énfasis del colegio sería informática e inglés. Posteriormente, el rector de la institución hizo las gestiones para ser parte de los colegios piloto del Programa Bogotá Bilingüe.

Después de ser aceptados como parte del programa y comprometerse a ser parte de los colegios en transición hacia el bilingüismo, el plantel comenzó a tomar medidas curriculares. Primero, se revisaron los programas curriculares y se halló que los contenidos que se enseñaban eran muy básicos; no existía un programa progresivo que conectara los grados escolares y la intensidad horaria de la asignatura de inglés era mínima. Los alumnos de primaria sólo recibían una hora semanal de inglés y los de secundaria dos, y por ello esta asignatura sólo representaba un 20% del área de Humanidades.

Entonces, se optó por continuar con esa misma hora semanal de la asignatura de inglés y adicionalmente crear un área que no existe en otros colegios oficiales, denominada “habilidades comunicativas en inglés”, la cual se dicta cuatro horas a la semana. Además se estableció un plan curricular continuo definido entre todos los grados de las dos jornadas iniciando en el primer grado de primaria, y se decidió dictar la asignatura de ciencias en inglés.

Los niños de primer grado empezaron este programa y al siguiente año, cuando los niños de primero pasaron a segundo, ya hacían parte del proyecto los de primero y los de

segundo. Cada año se ha seguido cubriendo un nuevo grado, de modo que hoy, los estudiantes de primero a cuarto grado pertenecen al proyecto, pero los de los otros grados no. Los alumnos de secundaria de la jornada vespertina han tomado 5 horas de inglés desde el inicio del proyecto, pero no reciben contenidos de otras asignaturas en inglés. Sin embargo algunos de ellos han hecho parte de otros proyectos relacionados con el aprendizaje de inglés ofrecidos por la Secretaría de Educación Distrital y por otras instituciones asociadas a la Secretaría, como Global Partners.

El otro colegio participante en este estudio fue el Colegio Bilingüe de la Universidad del Bosque (CBUB). Está ubicado dentro de las instalaciones de la Universidad del Bosque, en la localidad de Usaquén, al norte de Bogotá. Este colegio intenta crear un vínculo entre la educación secundaria y terciaria y cuenta únicamente con un programa académico bilingüe de educación media, con grados décimo y undécimo. Este colegio ofrece programas escolares en ambos calendarios, A y B, y se identifica como un colegio de calendario mixto. Tiene alrededor de 120 alumnos que estudian en una única jornada de 7 a.m. a 3 p.m. y pertenecen a estratos socioeconómicos 4, 5 y 6.

Desde que el Claustro de la Universidad del Bosque creó la institución educativa escolar en 1997, se les ha ofrecido a los estudiantes un programa académico escolar bilingüe español-inglés. De hecho, en la razón social se estipula que este colegio es bilingüe. En la actualidad, las asignaturas de filosofía, física, matemáticas y religión se dictan en inglés. Además los alumnos reciben 6 horas semanales de la asignatura de inglés.

El foco principal de atención de este estudio fueron los alumnos de undécimo grado de ambos planteles y se incluyeron algunos docentes, administradores y padres de familia que estuvieran directamente relacionados con los alumnos participantes. Opté por esta población porque se hallaban en una edad, entre 15 y 18 años, en la que ya han definido suficientemente sus actitudes lingüísticas (Baker, 1992) y están ad portas de culminar su ciclo de estudio escolar. Esto podría reflejar las experiencias educativas que habían tenido a lo largo de sus vidas escolares y a la vez propiciar el planteamiento de su futuro profesional.

En total participaron individualmente 99 estudiantes de undécimo año de calendario A, 71 del Colegio José Manuel Restrepo (JMR) y 28 del Colegio Bilingüe de la Universidad del Bosque (CBUB). Todos ellos contestaron un cuestionario de actitudes lingüísticas. Con

base en los resultados del cuestionario, escogí los 8 estudiantes de cada institución educativa que mostraron las actitudes lingüísticas más fuertes y formé dos grupos focales o de enfoque (Bonilla y Rodríguez, 1997; Hernández et al, 2008) por colegio. Asimismo seleccioné otros cuatro participantes de cada colegio, dos hombres y dos mujeres, que mostraron actitudes lingüísticas fuertes en el mismo cuestionario, para entrevistarlos individualmente.

En la tabla No. 1 presento la caracterización de los 99 alumnos participantes en mi estudio, según las variables de género y edad.

Tabla 1. Caracterización de alumnos participantes según género y edad (N=99)

Variable / Institución	*Género*			*Edad*				
	M	F	NS/NR	15	16	17	18	NS/NR
Colegio José Manuel Restrepo I.E.D.	32 (45,1 %)	38 (53,5 %)	1 (1,4 %)	6 (8,45 %)	29 (40,8 %)	29 (40,8 %)	7 (9,85 %)	0 (0%)
Colegio Bilingüe de la Universidad del Bosque	15 (53,6 %)	12 (42,8%)	1 (3,6 %)	3 (10,7 %)	10 (35,7 %)	8 (28,6 %)	5 (17,9 %)	2 (7,1 %)

Como en los estudios con enfoque psicosocial se considera que las actitudes hacia las lenguas se construyen en la interacción con otros y que los otros pueden dar cuenta de las actitudes de un grupo determinado (Edwards y Potter, 1992; Liebscher y Daley-O'Cain, 2009; Potter y Wetherell, 1987; Zamora, 1990), también incluí como participantes a tres docentes, un administrador y diez padres de familia de cada colegio que estuvieran en contacto directo con los estudiantes.

Entre los docentes seleccioné en cada uno de los colegios a los de lenguas y a un docente que dictara otra asignatura pero incluyera en sus clases la lengua inglesa; en ambos planteles fueron los docentes de física. En el CBUB uno de los profesores se hacía cargo de las asignaturas de español, llamada allí lenguaje, y de francés. En el CBUB los maestros y el administrador eran más jóvenes que los del JMR. Todos los maestros y el administrador del CBUB eran menores de 35 años, mientras que en el JMR 2 de los 3 docentes tenían más de 50 años, 1 estaba entre los 36 y los 40 y el administrador estaba en el rango entre los 46 y los 50 años de edad. 2 de los docentes participantes del CBUB eran mujeres y 1 era hombre; mientras la distribución opuesta se dio en el JMR. Los administradores de ambos colegios eran hombres.

Para seleccionar a los padres de familia participantes asistí a la primera reunión anual de padres de familia en ambas instituciones y contacté a padres de alumnos que habían

contestado el cuestionario lingüístico. En cada colegio 10 de esos padres y madres aceptaron voluntariamente responder el cuestionario lingüístico. Luego, me entrevisté con 4 padres de familia de cada plantel, 2 en entrevista individual y una pareja de padres en entrevista grupal, que estuvieran vinculados con los alumnos que mostraron actitudes lingüísticas fuertes en el cuestionario.

Los padres de familia tienen ciertas diferencias en la distribución en función de la edad y el género. Los padres del CBUB eran mayores, ya que 2 de ellos tenían entre 51 y 55 años, 2 entre 56 y 60, 3 entre 46 y 50, 2 entre 41 y 45, y 1 entre 36 y 40 años. En el JMR 2 padres de familia estaban en el rango de edad entre los 35 años y los 40, 1 estaba entre 41 y 45, 2 entre 46 y 50 y 1 tenía entre 51 y 55 años; 4 padres de familia participantes decidieron no revelar su edad. Sólo 2 de los padres de familia del JMR participantes fueron hombres y 8 mujeres. En cambio en el CBUB se logró tener una muestra equilibrada de 5 mujeres y 5 hombres.

3.4 Recolección de datos

Para dar respuesta a la primera pregunta de investigación identificando las actitudes lingüísticas de los estudiantes hacia el español y hacia el inglés, les solicité a los estudiantes, docentes, administradores y padres de familia participantes de cada colegio que respondieran a un cuestionario de actitudes lingüísticas que incluía preguntas sobre uso, función de cada lengua y apreciaciones sobre cada una. Estos tres temas se concretaron en 15 preguntas: 7 sobre habilidades comunicativas y aprendizaje/adquisición del inglés y del español, 3 sobre uso y función de cada lengua en la actualidad, 2 sobre proyecciones futuras respecto al uso de las lenguas, 2 sobre sus apreciaciones sobre las lenguas y 1 sobre comportamiento lingüístico. Cada una de estas preguntas estaban dividas a su vez en sub ítems que profundizaban en estos temas (Ver Anexo A, B y C). Le asigné a las respuestas de cada ítem de este cuestionario unos valores numéricos empíricos en el rango entre +1 y +5, donde +1 era la respuesta con tendencia más favorable hacia inglés.

Posteriormente, realicé con los dos grupos focales de cada colegio entrevistas semiestructuradas con una guía que constaba de preguntas sobre el uso de las lenguas en el contexto escolar, opiniones sobre el español y el inglés y factores influyentes en esas opiniones (Ver Anexo D). Esta sesión guiada contribuyó para comprender las

actitudes y las percepciones de los alumnos en relación con las de otros (Bonilla y Rodríguez, 1997), o sea, las actitudes lingüísticas como construcciones sociales, y aportó información cualitativa detallada sobre sus opiniones (Bonilla y Rodríguez, 1997) acerca de las dos lenguas.

Además realicé entrevistas individuales con cuatro estudiantes, tres docentes, un administrador y dos padres de familia por cada colegio sobre las actitudes lingüísticas de los estudiantes. Estas entrevistas se orientaron con una guía compuesta de preguntas muy similares a la guía para entrevista grupal, pero adicionalmente interrogaba sobre cambios en las actitudes lingüísticas de los estudiantes (Ver Anexo E). También me entrevisté con una pareja de padres de cada colegio para comprender cómo se construían las actitudes de los alumnos al interior de sus familias y utilicé la misma guía de entrevista grupal de los alumnos.

Contesté la segunda pregunta de investigación, referente a los factores que inciden sobre las actitudes de los estudiantes hacia el español y hacia el inglés con los datos obtenidos en las sesiones en profundidad con los grupos focales de alumnos y en las entrevistas individuales a estudiantes, docentes, administradores y padres de familia, y específicamente con las preguntas sobre los factores que ellos consideraban influyentes en las actitudes lingüísticas de los alumnos. Estas preguntas dieron pie a algunas discusiones que develaron actitudes lingüísticas más profundas (Zamora, 1990).

Recogí todos los datos personalmente durante el mes de febrero de 2013 en las horas de la jornada académica y dentro de las instalaciones de cada una de las instituciones respectivas. Entregué los cuestionarios en físico y los contestaron manualmente. Grabé todas las entrevistas con una videocámara para captar cualquier detalle que pudiese dar cuenta de las actitudes lingüísticas de los participantes, y las transcribí literalmente.

3.5 Análisis de datos

Para este estudio realicé análisis cuantitativo para los datos arrojados por el cuestionario lingüístico y análisis cualitativo para los datos de las entrevistas. Analicé los cuestionarios mediante estadística descriptiva, primordialmente, análisis de frecuencias y medidas de tendencia central, que me indicó tendencias en cuanto a las actitudes lingüísticas de los participantes. Para los datos de las entrevistas individuales y grupales usé el software

ATLAS.Ti e hice análisis cualitativo del contenido en función de las variables relacionadas con cada pregunta, las cuales también fueron analizadas en términos de frecuencia.

Para contestar la primera pregunta de investigación hice análisis de frecuencia de los resultados de los valores numéricos empíricos asignados al cuestionario lingüístico y utilicé medidas de tendencia central para categorizar los resultados como actitudes lingüísticas con tendencia más favorable hacia el español o hacia el inglés. Analicé cualitativamente las entrevistas grupales e individuales en función de las variables categóricas extraídas del marco teórico, identidad/lealtad, atractivo social y estatus y prestigio (Hernández-Campoy, 2004). Finalmente, triangulé estos dos tipos de datos.

Para contestar la pregunta dos utilicé los datos que recolecté en las entrevistas sobre los factores que los estudiantes, docentes, administradores y padres de familia consideraban que más incidían en las actitudes lingüísticas de los alumnos. Categoricé los factores mencionados por los participantes deductivamente en los cuatro (4) tipos incluidos en el marco teórico (sociales, individuales, culturales y políticos) y delimité las siguientes sub-categorías de análisis: dentro de los factores de tipo social incluí el contexto social y educativo en el que los alumnos se desenvuelven y los referentes que ellos consideran significativos; durante las entrevistas surgió la categoría de uso y función de las lenguas. Dentro de los individuales catalogué elementos psicológico-emocionales como la percepción de cada estudiante sobre sí mismo y su proyección de vida; igualmente, incluí elementos no psicológicos como la edad y el género. El tercer tipo de factores es cultural y concentra dos categorías básicas: apropiación cultural y medios y tecnología, este último adquirió relevancia durante el análisis de los datos. Finalmente, están los factores de tipo político, que se refieren a la influencia de las políticas y planeación lingüísticas colombianas en las actitudes lingüísticas.

3.6 Manejo ético de la información

Pedí una autorización por escrito a ambos colegios para que me permitieran llevar a cabo el estudio y les di cuenta de los propósitos y alcances del mismo oralmente y por escrito. Los participantes también conocieron de antemano los propósitos de este estudio y les aseguré que se mantendría su identidad en el anonimato. Para desarrollar este estudio bajo el marco legal colombiano, les pedí a los participantes, tanto estudiantes como docentes, administradores y padres de familia, que llenaran un formato de autorización

del estudio. Finalmente, todos los datos recolectados fueron utilizados únicamente con fines académicos e investigativos.

4. Resultados

Mediante este estudio exploratorio respondí las preguntas de investigación y también hallé otros elementos relevantes para comprender el proceso de construcción de las actitudes lingüísticas al interior de estos dos colegios bilingües, como el nivel de competencia lingüística y el uso del inglés y del español por parte de los alumnos participantes. Inicio la descripción de los resultados de mi estudio con el uso del español y del inglés y las competencias lingüísticas de los alumnos de cada plantel educativo en estos dos idiomas. A continuación respondo las preguntas que dirigieron este estudio.

4.1 Competencia lingüística y uso del español y del inglés

Aunque el objeto principal de este estudio no era describir el uso de las dos lenguas o la competencia lingüística, durante la recolección de datos surgieron como elementos importantes de reflexión y análisis de los contextos y las actitudes lingüísticas en estos dos casos escolares en particular. Es posible, además, que su análisis resulte pertinente en otros tantos contextos de la educación colombiana, tanto bilingüe como multilingüe.

Los estudiantes del Colegio Bilingüe de la Universidad del Bosque (CBUB) utilizan el inglés con mayor frecuencia que los del José Manuel Restrepo (JMR). Por su parte los estudiantes del JMR se comunican la mayor parte del tiempo en español.

Tabla 2. Proporción de uso del español y del inglés para desarrollar actividades específicas por parte de los alumnos del CBUB (N=28) y del JMR (N=71)

Actividad \ Proporción		Más tiempo en español que en inglés	Igual cantidad de tiempo en español y en inglés	Más tiempo en inglés que en español	No lo hace	NS/NR
Ver televisión	CBUB	32,1%	28,6%	28,6%	10,7%	0%
	JMR	69%	19,7%	8,5%	2,8%	0%
Escuchar música	CBUB	10,7%	39,3%	50%	0%	0%
	JMR	29,6%	47,9%	18,3%	1,4%	2,8%
Navegar en Internet	CBUB	39,3%	35,7%	25%	0%	0%
	JMR	71,8%	21,1%	1,4%	0%	5,6%
Leer	CBUB	50%	25%	7,1%	17,9%	0%
	JMR	78,9%	12,7%	1,4%	2,8%	4,2%

Escribir sus opiniones personales	CBUB	57,1%	32,1%	10,7%	0%	0%
	JMR	80,3%	11,3%	2,8%	1,4%	4,2%

Los alumnos del JMR tienen pocas posibilidades de comunicarse auténticamente en inglés y el uso de este idioma se restringe a las clases de inglés en el colegio.

> *Investigadora (I)*: ¿Y el inglés cuándo lo utilizan entonces?
> *Alumno (A):* Pues cuando estamos en clase de inglés.
> *I:* ¿No más?
> *A:* Pues… yo que sepa… no. Yo, personalmente, no. Es que ni siquiera hablamos en inglés. (Entrevista individual con alumno del JMR)

> *Investigadora (I)*: ¿Tú cuándo utilizas el inglés?
> *Alumna (A):* Pues digamos… no… no… no es como de recocha. Pero digamos cuando estamos en clase de inglés yo como que los saludo [a mis compañeros] Hello, How are you?". Así. Es como lo que yo lo utilizo en las clases de inglés y nada más.
> *I*: ¿Nada más?
> *A:* Pues no. (Entrevista individual con alumna del JMR)

> Las dificultades son de producción porque el contexto no se presta para ello. Uno puede trabajar una hora, dos horas de *speaking,* pero ellos salen y, realmente, no lo viven. O sea, no pueden comunicarse con alguien en inglés, no le escriben a alguien en inglés, hacen todo en español. (Entrevista con docente de inglés del JMR)

De modo opuesto, el contexto de los alumnos del CBUB les ofrece múltiples oportunidades de utilizar el inglés como medio de comunicación. Muchos de ellos han viajado a países angloparlantes y/o están en contacto frecuente con nativos, por lo cual mejoran sus habilidades orales de comunicación.

> *Investigadora (I):* ¿Cuándo utilizan el inglés?
> *Alumno 1 (A1):* Pues es que yo tengo muchos familiares en el extranjero, y entonces ellos vienen, y entonces para ayudarme a mí, para que yo aprenda más, entonces hablamos en inglés, veo televisión en inglés y cosas así […]
> *I:* ¿Ustedes han hablado con gente del extranjero pero que no sean familiares suyos?
> *Todos:* Sí.
> *I:* ¿Con qué tipo de personas?
> *Alumno 2 (A2):* Amigos, sí o conocidos.
> *I:* ustedes buscan esos amigos o…
> *A1* y *Alumna 3 (A3)*: No.
> *A2*: No, pero o sea digamos en intercambios son sitios donde llega todo el mundo. Por ejemplo, tú vas por la calle y pides comida o información, te tienes que dirigir obviamente a esa persona en inglés, por eso el inglés es importante.
> *I:* ¿Han ido de intercambio?
> *A2, A3* y *Alumna 4 (A4):* Sí.
> *I:* ¿Todos han ido de intercambio?
> *A2, A4* y *A3*: Sí.
> *A1:* Yo voy a ir este año.
> *I:* ((Dirigiéndose a A3)) ¿A dónde fuiste?
> *A3:* Houston
> *I:* ((Dirigiéndose a A1)) ¿A dónde fuiste o a dónde quieres ir?

A1: Pues quiero ir a California, pero como que me van a mandar a Minnesota.
A4: Canadá.
A2: Yo fui a Kansas y luego a East Low, Inglaterra.
I: ¿Cuánto tiempo estuvieron?
A2: Dos meses en cada sitio.
A4: Dos meses.
A1: Yo hasta ahora voy a ir.
A3: Yo viví un mes.
I: pero fueron por su cuenta o…
A3 y A4: Por mí cuenta.
A2: Yo fui con un programa del colegio y pues me llamó mucho la atención porque– por más que todo conocer y eso. (Entrevista grupal con estudiantes del CBUB)

> Para los muchachos es bastante positivo [ser bilingües] en el sentido de que por un lado teniendo en cuenta el estrato de que ellos, ellos son entre 4 y 6, son estudiantes que suelen ir a Estados Unidos de paseo o de lo que sea tienen la oportunidad de utilizar el idioma muchas veces en un contexto real. […] También es cierto que tienen familiares que hablan inglés, tienen gente que vive en Estados Unidos y tienen necesidad del idioma para otras cosas, ya si van a fiestas o cosas por el estilo. Entonces tienen una posibilidad de estar en un ambiente que les permite tener un nivel un poco más para desempeñarse mejor en ese tipo de cosas sociales (Coordinador académico del CBUB)

El contexto de los estudiantes también puede propiciar que ellos prefieran determinado idioma para realizar ciertas actividades individualmente. La mayoría de los alumnos prefieren utilizar la lengua española en aquellas actividades que no están relacionadas con medios masivos de comunicación. La predilección por el uso del inglés es más frecuente entre los estudiantes del CBUB que entre los del JMR.

Tabla 3. Lenguas preferidas por los alumnos del CBUB (N=28) y por los del JMR(N=71) para desarrollar actividades específicas

Actividad / Lengua preferida		Español	Inglés	No le importa la lengua	NS/ NR
Relacionarse con personas	CBUB	53,60%	17,85%	17,85%	10,70%
	JMR	74,60%	9,90%	12,70%	2,80%
Ver televisión	CBUB	25%	46,40%	28,60%	0%
	JMR	56,30%	18,30%	18,30%	7%
Escuchar música	CBUB	7,10%	42,90%	46,40%	3,60%
	JMR	43,70%	26,80%	23,90%	5,60%
Navegar en Internet	CBUB	35,70%	35,70%	28,60%	0%
	JMR	69%	9,90%	18,30%	2,80%
Leer	CBUB	67,85%	17,85%	14,30%	0%
	JMR	84,50%	8,50%	4,20%	2,80%
Escribir sus opiniones personales	CBUB	60,70%	10,70%	28,60%	0%
	JMR	73,20%	11,20%	8,50%	7%

Los resultados del cuestionario lingüístico arrojan que la mayoría de alumnos prefiere utilizar el español para relacionarse con personas, pero durante las entrevistas grupales e individuales 5 estudiantes del JMR y 1 del CBUB afirman que cuando están en compañía de sus coetáneos le dan un "mal" uso a esta lengua.

> *Alumno 1*: [Hablamos] un español mal hablado.
> *Alumno 2*: Exacto, un español dañado. (Entrevista grupal con alumnos del JMR)

> *Investigadora (I):* […] ¿Tú hablas igual [español] con tu mamá o con tus papás a como hablas con tus amigos y como hablas con tus profesores?
> *Alumno (A)*: No.
> *I:* ¿Cuál es la mayor diferencia?
> *A*: Con mis amigos y eso es más ñero.
> *I:* ¿Hablas más ñero?
> *A:* Sí, con más groserías y todo eso […] según lo que me he dado cuenta todavía falta mucho, pues uno así de joven y eso pues dependiendo así de lo que uno viva y eso uno coge un mal hablado.
> *I:* ¿Mal hablado? ¿A qué te refieres?
> *A*: O sea, digamos por decirlo así ñero. Como así digamos como muy grosero o algo diferente al español decente que uno debería hablar. (Entrevista individual con alumno del CBUB)

Incluso en una entrevista grupal en el JMR los alumnos aseveran que ellos ya no hablan castellano como tal sino otro tipo de español "más modernizado". Aunque ellos consideran que esa variante es incorrecta, no hacen nada por "corregirlo".

> La verdad no sé, como [el español] ya es algo que manejamos todos los días no hacemos nada por mejorarlo. Antes lo estamos transformando (Entrevista grupal con alumnos del JMR)

De modo similar lo expresa el docente de lenguaje del CBUB:

> A ellos no les importa hablar bien, a ellos lo que les importa es hablar de la forma en la que se habla en la calle, de una forma en que se puedan comunicar más fácil o de una forma muy sencilla. Ellos no manejan registros de acuerdo con las personas que se dirigen ellos; siempre tratan de una misma forma que es esa de nivel bajo, así callejero, en las cuales cometen demasiados errores. Y a su vez como el interés de ellos es hablar así, ellos no tratan ni intentan mejorar su propio lenguaje.

Las implicaciones de este fenómeno se reflejan en la escritura de los alumnos, particularmente, si la comunicación escrita se da a través de medios electrónicos, pues éstos propician el uso "incorrecto" del español. Así lo indican una docente y 4 de los 12 estudiantes del JMR y un profesor del CBUB.

> El español ha bajado su uso correcto. Uno ve que los chicos escriben palabras que realmente no existen o tienen una ortografía horrible y no es culpa solamente de los

> maestros de español, simplemente la gente no lee, no se prepara, no escribe. No les gusta escribir y leer y escribir son muy básicos cuando uno necesita ortografía. Además, los mismos medios de comunicación no utilizan bien el español […] La tecnología lo que quiere es hacer las cosas rápidas, que no se escriba completo, un mensaje completo sale antes más caro. (Docente del JMR)

> *Alumno 1:* Si uno está hablando en Facebook, uno habla mal porque está…
> *Alumno 2* (dice algo ininteligible)
> *Investigadora:* ¿También las redes han influido en la forma como ustedes escriben?
> *Todos:* Sí
> *Alumno 1:* Sí, ha cambiado un poquito la escritura y se ha vuelto como más… vuelto… como todo abreviaturas. (Entrevista grupal con estudiantes del JMR)

Estas dificultades en el nivel de competencia en las habilidades comunicativas de comprensión lectora y expresión escrita son consistentes con los resultados del cuestionario lingüístico. La mayoría de los alumnos de ambos colegios califican sus habilidades comunicativas en español como buenas en general, pero la comprensión lectora y la expresión escrita reciben calificaciones inferiores. Esto se presenta incluso, entre los estudiantes del CBUB quienes, según la autoevaluación de las habilidades comunicativas, tienen mejor nivel de competencia lingüística en español que los del JMR.

Tabla 4. Autoevaluación de las habilidades comunicativas en español de los alumnos del CBUB (N=28) y del JMR (N=71)

Habilidad / Calificación		Comprensión lectora	Expresión oral	Comprensión auditiva	Expresión escrita
Fluida	CBUB	53,60%	60,70%	60,70%	39,30%
	JMR	15,50%	29,60%	32,30%	16,90%
Buena	CBUB	35,70%	39,30%	35,70%	46,40%
	JMR	59,20%	47,90%	49,30%	60,60%
Suficiente	CBUB	3,60%	0%	3,60%	10,70%
	JMR	18,30%	19,70%	12,70%	16,90%
Baja	CBUB	7,10%	0%	0%	3,60%
	JMR	2,80%	1,40%	2,80%	2,80%
NS/ NR	JMR	4,20%	1,40%	2,80%	2,80%

Durante las entrevistas 5 de los 12 alumnos entrevistados del JMR y 2 de los 12 del CBUB también expresan su preocupación por la deficiencia en las habilidades de lectura y escritura.

> Hay algo que se presenta en la juventud y es que ya no les importa el lenguaje. Todos mis amigos hablan pésima ortografía [*sic.*], diciéndose, cosas feas. Hay pocos que si utilizan bien el lenguaje. Su falla es más en la escritura, que en la lectura, de pronto

> porque no leen libros, no sé. Su ortografía es fatal. Creería que deberíamos confiar en saber más. (Entrevista individual con alumna del CBUB)
>
> La gente sabe hablarlo [el español], pero no escribirlo y a veces hasta lo hablan mal. (Entrevista individual con alumno del JMR)
>
> Uno se da cuenta que le hacen falta muchas cosas [en español] como cuando uno lee y todas esas cosas. (Entrevista individual con alumno del CBUB)

Entre los padres de familia también se mantiene la tendencia a evaluar más positivamente las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva que las habilidades de comprensión lectora y expresión escrita de sus hijos, siendo inferiores las calificaciones de los alumnos del JMR. La expresión oral es la habilidad comunicativa mejor calificada por los padres, puesto que en el CBUB 5 de los 10 padres de familia afirman que es fluida y los otros 5 buena; en el JMR 2 la califican como fluida, 6 como buena y 2 como suficiente. 6 de los 10 padres de familia del CBUB consideran que la habilidad de comprensión auditiva de sus hijos es fluida, 3 que es buena y 1 que es suficiente. Sin embargo en el JMR solamente un padre cree que esa habilidad es fluida, 6 que es buena, 1 suficiente y 2 no responden.

Los padres de familia le otorgan una calificación ligeramente superior a la habilidad de comprensión de lectura que a la de expresión escrita y en el CBUB las calificaciones son más altas. Cuatro de los 10 padres de familia del CBUB califican estas dos habilidades como fluidas, 5 como buenas, 1 como suficientes y ninguno como bajas, mientras que 2 de los 10 padres de familia del JMR estiman las habilidades de comprensión lectora y expresión escrita de sus hijos son bajas y ninguno las estimó como fluidas. Siete de los 10 padres de familia del JMR califican la habilidad de compresión lectora de sus hijos como buena y 1 como suficiente. Seis padres del JMR creen la habilidad de expresión escrita de sus hijos es buena y 2 que es suficiente.

En la entrevista con la pareja de padres de familia del CBUB, ellos afirman que este bajo nivel en la comprensión lectora en español podría ocasionar actitudes lingüísticas negativas hacia este idioma.

> *Investigadora (I):* ¿Cuál creen ustedes que es la opinión que tienen los alumnos sobre el español?
> *Madre de familia (MF*): A veces se les hace difícil.
> *I:* ¿Por qué cree?
> *MF:* Por la lectura.

> *Padre de familia (PF):* No les incentivan la lectura (Entrevista grupal con padres de familia del CBUB)

Por su parte los docentes y los administradores confirman mediante los cuestionarios lingüísticos que los estudiantes tienen dificultades en las habilidades de comprensión de lectura y producción escrita en español, aunque las calificaciones en el JMR tienden a ser más negativas. Los docentes y el administrador del JMR ni siquiera califican la expresión escrita como buena sino 2 profesores creen que es baja y 1 suficiente, al igual que este último opina el administrador. Sólo 1 de los 3 maestros participantes del JMR califica la comprensión escrita de los alumnos como buena, el administrador de este plantel cree que esta habilidad es suficiente y los otros 2 profesores restantes creen que es baja. Mientras que en el CBUB ninguno de los 3 docentes considera que la comprensión de lectura es baja, sólo 1 maestro afirma que es suficiente y el administrador y 2 profesores del CBUB la califican como buena. Por otro lado, la expresión escrita recibe calificaciones inferiores. Un docente la califica como baja, otro como suficiente, y el docente restante más el administrador consideran que es buena. Durante las entrevistas los docentes y administradores de ambas instituciones muestran esa misma preocupación por la lectura y la escritura en español.

> […] ellos son muy reacios a escribir y no es tanto porque no conozcan el idioma, no sepan escribir sino acá eso es simplemente pereza. Acá si ellos se enfrentan a un texto de 2 hojas es mortal para ellos. Si uno les pide que escriban un ensayo de 3 páginas es algo que para ellos no sé cómo lo verán, pues se lo imaginarán, pero es un ejercicio bastante complicado. (Docente de lenguaje del CBUB)

> El español para ellos es normal, es uso. Pero les aburre por ejemplo hacer un ensayo, una reseña. Leer un libro para ellos es mortal, es más un castigo que una tarea que puede llegar a ser agradable. (Docente de inglés del JMR)

Los docentes responsabilizan a los padres de familia por esta falta de hábito de lectura, mientras que los padres culpan al colegio.

> Los padres no leen, los padres no escriben y por supuesto es un hábito que se crea desde la casa y cambiar ese hábito en el colegio es bastante difícil. Más cuando tú en un salón tienes 50 niños, es muy difícil que tú estés pendiente de los 50 textos que los niños tratan de escribir y los niños que entran a bachillerato ya traen la pereza y ya es difícil cambiarla. (Docente de inglés del JMR)

> […] antes lo ponían a leer [a uno] El Quijote de la Mancha, o eso de Ulises que son muy complicados para los niños. Uno por eso le cogió tanta pereza a leer. Eso es lo que hace falta aquí en Colombia que les enseñen a leer y los incentiven a leer más. (Padre de familia del CBUB en entrevista grupal)

El coordinador académico del CBUB responsabiliza al sistema educativo en general, y en especial a los docentes, de no promover hábitos de lectura y escritura apropiados. Además relaciona explícitamente estas dos habilidades y afirma que esta deficiencia en español está estrechamente ligada al nivel de lectura y escritura de los estudiantes en inglés.

> En español y en inglés yo creo que tienen la misma carencia y es con respecto a escribir, la producción escrita en español o en lengua inglesa. No son especialmente hábiles. Creo que es por la manera en que está hecho todo el sistema de educación. Como que uno mismo comete a veces el error de "defíname estos términos", y pues lo que tiene que hacer es buscar un libro o en estos días simplemente busca en Internet, lo busca en Google y ya encuentra la información, ya sea que el término esté en español o en inglés. No le estoy pidiendo al estudiante que produzca un texto sino que copie ya sea que lo copie en el cuaderno o lo imprima en una hoja. Es más el proceso, una reproducción de conocimiento. Entonces por eso, por ese error que uno tiene como profesor, y de lo que me considero culpable también, es que no escriben muy bien, no saben escribir muy bien. Y obviamente a la hora de leer, pues una cosa está conectada con la otra: si no escribe muy bien es porque no han leído mucho. (Entrevista individual con el coordinador académico del CBUB)

Los estudiantes participantes corroboran en el cuestionario lingüístico que existen deficiencias en las habilidades de lectura y escritura en inglés, aunque el nivel de competencia lingüística de los estudiantes de ambas instituciones educativas en inglés es heterogéneo, pues hay estudiantes que sobresalen por sus habilidades comunicativas en ese idioma y otros que no las tienen tan desarrolladas. Aun así, los resultados del cuestionario muestran que las habilidades comunicativas de los alumnos del CBUB en inglés son superiores respecto a los del JMR.

Tabla 5. Autoevaluación de las habilidades comunicativas en inglés de los alumnos del CBUB (N=28) y del JMR (N=71)

Habilidad / Calificación		Comprensión lectora	Expresión oral	Comprensión auditiva	Expresión escrita
Fluida	CBUB	10,70%	10,70%	21,40%	17,90%
	JMR	2,80%	1,40%	2,80%	5,60%
Buena	CBUB	53,60%	42,90%	42,90%	42,90%
	JMR	29,60%	16,90%	26,80%	22,50%
Suficiente	CBUB	35,70%	46,40%	35,70%	32,10%
	JMR	35,20%	36,60%	35,20%	15,50%
Baja	CBUB	0,00%	0%	0%	7,10%
	JMR	28,20%	33,80%	31%	9,90%
Nula	JMR	2,80%	9,90%	4,20%	0%
NS/ NR	JMR	1,40%	1,40%	0%	46,50%

Sin embargo los padres de familia del CBUB tienden a opinar que la competencia lingüística de sus hijos en inglés es inferior a la que ellos afirman tener. Esto provoca que las frecuencias entre ambos grupos de padres sean más similares que entre otros grupos de participantes. Tres padres de cada institución educativa califican la comprensión de lectura de sus hijos como buena, 4 del JMR y 3 del CBUB como baja, 4 del CBUB y 1 del JMR como suficiente, 2 del JMR no responden. Cuatro padres de cada institución educativa califican la expresión oral como baja y 2 como buena, 3 del CBUB la estiman como suficiente y 1 como fluida, 4 del JMR no responden. Cinco de los 10 padres del JMR y 4 del CBUB evalúan la comprensión auditiva de sus hijos en inglés como baja, 2 de cada plantel como buena, 4 del CBUB como suficiente y 1 como fluida, 3 del JMR no responden. Cinco padres del JMR y 4 del CBUB consideran que la habilidad comunicativa de expresión escrita es baja, 3 del CBUB y 2 del JMR que es suficiente, 2 del JRM y 2 del CBUB que es buena, 2 del JMR no responden.

Los docentes y los administradores consideran que la competencia lingüística de los estudiantes en inglés es superior a la que afirman los padres. No obstante, continúan puntuando negativamente la habilidad de expresión escrita. En el JMR 1 de los 3 docentes participantes considera que esta habilidad es nula en los estudiantes, 1 que es baja y 1 docente restante y el administrador creen que esta habilidad suficiente; en el CBUB 2 docentes y el administrador consideran que esta habilidad es buena y 1 que es suficiente. La habilidad de comprensión lectora es catalogada por 1 docente de cada institución educativa como baja, por 1 del CBUB y 1 y el administrador del JMR como suficiente, por 1 docente del JMR y 1 del CBUB más el administrador como buena. Dos docentes y el administrador del CBUB y un docente del JMR creen que la comprensión auditiva es suficiente, 1 profesor de cada plantel cree que es buena y 1 del JMR y el administrador que es baja. Una docente y el administrador del JMR opinan que la expresión oral de los alumnos es baja y otros 2 que es suficiente, mientras que 1 de los 3 maestros y el administrador del CBUB consideran que es buena, 1 docente afirma que es suficiente y otro que es fluida.

4.2 ¿Cuáles son las actitudes lingüísticas de los estudiantes de undécimo grado del Colegio José Manuel Restrepo (JMR) y del Colegio Bilingüe de la Universidad del Bosque (CBUB), hacia su lengua materna, español y hacia la extranjera, inglés?

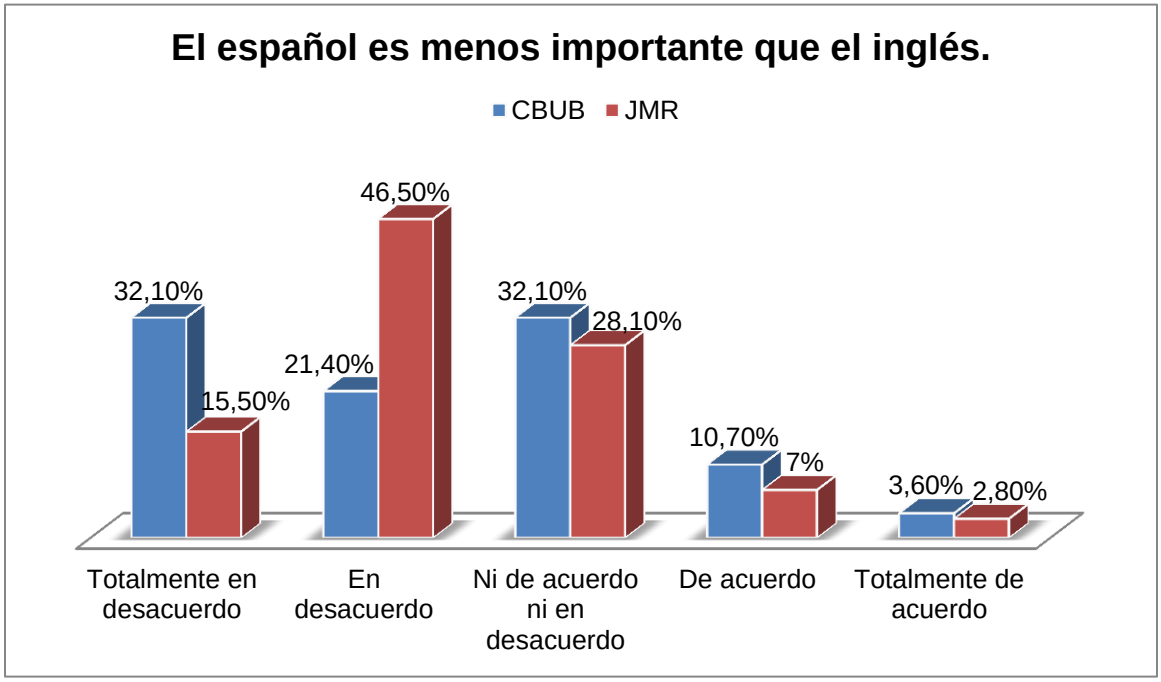
En términos generales, se podría decir que los estudiantes, los padres de familia, los docentes y administradores de ambas instituciones educativas tienen actitudes positivas hacia el inglés y hacia el español, y que existen diferencias y similitudes en el tipo de apreciaciones que tienen sobre los dos idiomas. Sin embargo, con base en la media aritmética de los valores numéricos asignados al cuestionario lingüístico, en el JMR las actitudes lingüísticas de los alumnos tienden a ser un poco más favorables hacia el español que hacia el inglés ($\bar{x}$JMR=35,32; $\bar{x}$CBUB=33,42).

Para comenzar, debo resaltar que durante las entrevistas les pregunté a los participantes las opiniones y actitudes de los estudiantes hacia el español y hacia el inglés, pero la mayoría de veces ellos se limitaron a dar apreciaciones sobre el inglés y no sobre el español. Los participantes hicieron 115 afirmaciones relacionadas con el inglés y sólo 80 con el español. Una buena parte de los datos que recolecté sobre este último idioma son respuestas a preguntas directas y reiterativas. De manera que los datos sobre este idioma son escasos.

4.2.1 Estatus y prestigio

Hallé que los participantes no están totalmente seguros de si existe una superioridad de alguna de estas dos lenguas en los contextos nacional y escolar de los alumnos. Sin embargo en el JMR percibí que se tiende a otorgar mayor importancia al español que al inglés, aunque sus respuestas son menos categóricas que las de los participantes del CBUB. Por ejemplo, respecto a la aseveración “el español es menos importante que el inglés”, el 62% de los alumnos del JMR están de acuerdo y totalmente de acuerdo, y de igual modo opina el 53,5% de los estudiantes del CBUB. Aunque en el CBUB el 32,1% de los escolares está totalmente de acuerdo y en el JMR sólo el 15,5 %.

Ilustración 1. Porcentajes del estatus lingüístico del español respecto al inglés, según los alumnos del CBUB (N=28) y del JMR(N=71)



Los padres de familia, docentes y administradores muestran actitudes lingüísticas consistentes con las de los estudiantes respecto al estatus de las lenguas. En ambas comunidades consideran que la importancia del inglés no es superior a la del español. En el CBUB 7 de los padres de familia están en desacuerdo con que el español es menos importante que el inglés, 2 están en total desacuerdo y 1 restante está totalmente en desacuerdo. Mientras en el JMR, 1 está totalmente de acuerdo, 1 de acuerdo, 3 no están ni de acuerdo ni en desacuerdo, 3 en desacuerdo, 1 está totalmente en desacuerdo con dicha afirmación y 1 no responde. Finalmente, los docentes y los administradores manifiestan actitudes bastante similares. El 50% de ellos está en total desacuerdo y otro 50% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo con que el español goce de menor estatus que el inglés.

También hallé que el inglés es considerado por la mayoría de los participantes como el idioma más importante del mundo. El 63,41 % de los estudiantes del CBUB y el 57,64 % de los del JMR están totalmente de acuerdo y de acuerdo con que éste es el idioma más importante del mundo.

Al triangular estos datos con los de las entrevistas individuales y grupales en función de la variable de estatus y prestigio del inglés y del español, encontré que no son totalmente consistentes, dado que en las entrevistas los participantes optan más frecuentemente por dar un estatus equiparable a las dos lenguas. Cinco de los 12 estudiantes, los 4 padres de familia y 1 docente del JMR y 2 de los 12 alumnos, 2 padres de familia, 2 docentes y el administrador del CBUB afirman que ambas lenguas gozan de igual prestigio y estatus.

> *Investigadora (I):* ¿Y según tú cuál debería ser la lengua más importante?
> *Alumno (A):* Ambas, por igual. Pues español porque es nuestra lengua natal, ¿no? y pues inglés también porque es importante, pero sin dejar atrás el español (Entrevista individual con alumno del JMR)
>
> Me gusta el español, me gusta el inglés también porque… por ejemplo, no es que sea más una o la otra. (Entrevista individual con alumna del CBUB)
>
> Pienso que tanto español como español deben ser importantes. Uno porque español es su lengua nativa y hace parte de su identidad, la parte de la identidad de los estudiantes. El inglés es una oportunidad más para desenvolverse en su campo profesional. Entonces pienso que los dos tienen un grado de importancia similar. (Entrevista con docente de inglés del CBUB)
>
> Pues sería muy bueno, que fueran [importantes] los dos idiomas, como es que esa palabra… que fueran los dos idiomas como obligatorio [sic.], que todo el mundo hablara inglés y español. (Entrevista grupal con padres de familia del CBUB)
>
> *Investigadora:* En su opinión, ¿cuál cree usted que debe ser la lengua más importante?
> *Administrador:* No, ninguna. De todos modos vivimos en un país que cuya lengua en realidad es el español. Entonces sería muy triste que uno tuviera un grupo de estudiantes que sólo hablan en inglés estando en Colombia. No. Se me hace a mí que sería incoherente realmente considero que para que algo se llame bilingüe tiene que haber un equilibrio entre ambas lenguas. Si es sólo inglés pues no es bilingüe o si es sólo español. La idea es que haya un equilibrio entre las dos lenguas. Ambas lenguas deben ser igual de importantes. (Entrevista con el coordinador académico del CBUB)

La segunda respuesta con frecuencia más alta es que el español es superior al inglés en términos de estatus y prestigio, así lo indican durante las entrevistas 4 estudiantes y 1 padre de familia del CBUB y 3 alumnos y un docente del JMR.

> I: ¿En su opinión, cuál debe ser la lengua más importante?
> A1: El español […]
> A4: El español (Entrevista grupal con alumnos del JMR)
>
> I: ¿Y cuál debe ser la lengua más importante en el país?
> A: ¿En el país? El español también porque son muy pocos, o sea, la gente no se puede pretender que en un país de habla hispana, de lengua materna español, entiendan más el inglés que el español, o sea, la mayoría de las personas que viven, que son de Colombia no hablan inglés. (Entrevista individual con alumno del CBUB)

Solamente 2 estudiantes y 1 docente del JMR y 2 alumnos del CBUB aseveran que el inglés es superior al español en cuanto a prestigio y estatus.

> Es el idioma más importante, es el idioma que más utilizamos, en los países más desarrollados como en Inglaterra, en Estados Unidos, en Estados Unidos que es la capital del mundo; pues hablan el inglés. (Entrevista individual con alumna del CBUB)

> *Investigadora:* Según tú ¿cuál debería ser la lengua más importante en Colombia?
> *Alumna:* Pues para mí, pues el inglés. Es muy importante (Entrevista individual con alumna del JMR)

El administrador y 2 alumnos del JMR y 3 estudiantes, 1 padre de familia y 1 docente no expresan su opinión sobre el estatus y el prestigio del español y el inglés.

La poca claridad general que tienen los participantes sobre el estatus de las dos lenguas puede ilustrarse con la entrevista individual con un alumno del JMR. Él comienza afirmando que el español y el inglés son igualmente importantes, pero después él asevera que el inglés es más importante.

> *Alumno:* Pues que… yo pienso que tanto el español como el inglés son importantes. Aprender el español para comunicarnos con alguien que hable español tanto el inglés para comunicarnos con gente que habla en inglés.
> *Investigadora:* ¿Pero cuál es la lengua más importante, el inglés o el español?
> *Alumno:* El inglés.

Respecto a la importancia del español, 7 estudiantes participantes aseguran durante las entrevistas que éste es importante porque es su instrumento de comunicación cotidiano.

> [El español es más importante] Porque el español es el que más estamos utilizando. (Entrevista grupal con alumnos del JMR)

> *I:* ¿Cuál debe ser la lengua más importante, según tú?
> *A:* No pues la del español […] pues el español acá en Colombia es el que más se habla bien y todo eso. (Entrevista individual con alumno del CBUB)

Sólo un estudiante del CBUB y un padre de familia del JMR mencionan explícitamente la importancia del español internacionalmente.

> […] pues el español a mí se me hace que es muy importante porque no sólo está aquí o sea también es como la segunda lengua más importante sino que es la que tiene el segundo número más grande de personas que lo hablan, no sólo acá en Latinoamérica sino en Europa. (Entrevista individual con alumno del CBUB)

> Investigadora: ¿y [qué opinan] acerca del español?
> Padre de familia: que también es universal, es importante. (Entrevista grupal con padres de familia del JMR)

4.2.2 Atractivo social

La variable de atractivo social se relaciona principalmente con el inglés y es más frecuente en el CBUB. Nueve de los 12 estudiantes, 3 de los 4 padres de familia y 1 de los 3 docentes del CBUB y 5 de los 12 estudiantes, 1 de los 4 padres de familia y los 3 docentes del JMR caracterizan el inglés como una herramienta que permite acceder a ciertos beneficios sociales. Ocho de estos entrevistados basaron este atractivo social en que este idioma es considerado como un instrumento de comunicación útil y necesario para la sociedad, especialmente, en lo referente a los negocios.

> Yo opino que sí, que el inglés puede ser la lengua más importante para los negocios y todo eso ¿no? que ahora se está utilizando mucho la lengua del inglés (Entrevista individual con estudiante del JMR)

> Lo que pasa es que el inglés es indispensable por los negocios y porque se abren muchas puertas sabiendo inglés (Docente de español del JMR)

> [El inglés] es muy importante para los negocios, la proyección de las personas, para surgir (Entrevista individual con padre de familia del CBUB)

Estos datos de las entrevistas relacionados con la variable de atractivo social son concordantes con los datos arrojados por los cuestionarios lingüísticos. En los cuestionarios también se recalca el atractivo social del inglés y conocer esta lengua también es altamente valorado entre los encuestados en ambas instituciones. No conocer esta lengua es considerado como una desventaja para el 82,7% del total de los participantes. Particularmente, los participantes opinan que es una desventaja en el campo profesional, ya que el 95,3 % de los participantes del CBUB y el 77,6% de los del JMR están de acuerdo y totalmente de acuerdo en que es más fácil encontrar trabajo cuando se conoce esta lengua. Del mismo modo, el 81 % de los participantes del CBUB y el 71,8 % de los del JMR creen que todas las personas deben saber inglés.

Estas frecuencias muestran que la mayoría de los participantes desean aprender inglés por fines útiles y prácticos, o sea, los participantes muestran una motivación instrumental hacia el aprendizaje de esa lengua. Este mismo tipo de motivación es mencionado en 43 oportunidades durante las entrevistas.

> A1: Pues es bueno [saber inglés] porque yo digo que digamos es una oportunidad más para ir a otro país para conseguir trabajo o algo así. ¿Sí me entiende? tenemos como más…

> A2: y que la capacidad de más adelante digamos en una universidad o algo así cuando nos estén enseñando o enfatizando más en el tema sea más fácil, o sea, con más facilidad entendamos en el tema.
> A3: Yo opino que el inglés es un idioma global ¿no? y es bueno que nosotros empecemos desde ahora y no después cuando digamos de pronto tengamos menos posibilidades y ahorita tenemos como más facilidad para el inglés. (Entrevista grupal con alumnos del JMR)

> Pues el inglés es muy bueno la verdad quiero aprender porque ya el inglés todo el mundo lo utiliza y en cualquier carrera que uno elija lo van a ascender o le van a pagar más cualquiera está buscando alguien que hable inglés. (Entrevista individual con alumno del JMR)

> El aprendizaje de idiomas no es tan obligatorio sino es porque tú deseas y porque será útil en tu futuro. (Entrevista individual con alumno del CBUB)

> *Investigadora:* En su opinión ¿Qué es lo que más influye en la opinión y las actitudes de los estudiantes hacia las dos lenguas, el inglés y el español?
> *Docente de física:* Las necesidades que tengan.
> *Investigadora:* ¿A qué se refiere?
> *Docente de física:* Porque la actitud depende de la necesidad.
> *Investigadora:* Pero necesidades de qué tipo
> *Docente de física:* De tipo económico, social… (Entrevista con docente de física del CBUB)

Sin embargo esta presunta necesidad produce, según 6 entrevistados, que algunos alumnos lo consideren como una obligación y tomen una actitud negativa hacia el inglés y su aprendizaje.

> Pues ellos lo toman como una obligación porque el inglés lo exigen para cualquier carrera, cualquier trabajo (Entrevista grupal con padres de familia del CBUB).

> […] nosotros siempre hemos hablado español y no es justo que ahora nos vengan a obligar a aprender un idioma para conseguir un trabajo o algo así (Entrevista grupal con estudiantes en el JMR)

> Yo pienso que ellos [mis compañeros] dicen: yo lo necesito [el inglés], es algo necesario para cualquier cosa… que es necesario para el mundo, para sus sueños y para y sus metas […] lo aprenden porque lo necesitan para una carrera que tenga que ver por decir algo una carrera que tenga que ver con negocios o algo así, que sean bilingües para llevar a cabo su trabajo. Pero entonces no es algo que realmente les guste. (Entrevista individual con alumna del CBUB)

> La gente aprende inglés pues porque necesita, es necesario, la gente se mete a academias de inglés o cursos de inglés no porque quiera o sea quiero porque sí, sino porque les exige para un trabajo que lo necesitan o para el colegio. Entonces, la actitud es como más como, a mí se me hace que la gente aprende inglés obligada, la mayoría. (Entrevista individual con alumno del CBUB)

No obstante, en el Colegio José Manuel Restrepo I.E.D., donde la cantidad de personas que hablan inglés es menor, hablar inglés se puede convertir en un atractivo social

enorme y puede llegar a convertirse en una motivación para el aprendizaje y uso de este idioma.

> Yo creo que al ver un estudiante a otra persona hablando inglés es motivación y aparte de que se escucha bonito. Pues se escucha bonito y es muy importante. El inglés es muy importante (Entrevista individual con estudiante del JMR)

> Uno también trata de hablar en inglés pues por no quedar mal (Entrevista individual con estudiante del JMR)

Sólo 1 estudiante del JMR relaciona explícitamente el español con la variable de atractivo social.

> Acá estamos […] en un país que habla español, entonces si uno, por ejemplo, habla bien el español sabe que también va a conseguir un puesto. No así hablando a media lengua español que uno no sabe expresarse ni sabe cuáles son los adverbios ni nada de eso. (Entrevista individual con estudiante del JMR)

4.2.3 Identidad y lealtad

El español se vincula la mayoría de las veces con la variable de identidad/lealtad. Cinco de los 12 alumnos entrevistados, 2 padres de familia y 1 docente del CBUB, y 5 estudiantes del JMR consideran esta lengua como una parte de la identidad de los alumnos que propicia ciertas posturas de lealtad hacia dicha lengua.

> *Alumna 1:* […] Es más, la lengua es como la que define donde naciste […]
> *Alumno 2:* Yo no puedo decir no, es que para mí la lengua es más importante es el mandarín porque no ve que yo nací aquí en Colombia y es mi lengua […] (Entrevista con grupo focal 2 de alumnos del JMR)

> Siempre lo hemos utilizado [el español]. Siempre nos han enseñado a hablar en español y nos lo han inculcado. No nacimos hablando inglés, nuestra lengua es el español. (Entrevista con grupo focal 1 de alumnos del JMR)

> […] español es su lengua nativa y hace parte de su identidad, la parte de la identidad de los estudiantes (Entrevista individual con profesora de inglés del CBUB)

Los datos de las entrevistas grupales e individuales y los de los cuestionarios son consistentes en función de la variable identidad/lealtad. El 80% de los encuestados del JMR y 66,7% del CBUB están de acuerdo y totalmente de acuerdo en que los estudiantes se identifican más con el español que con el inglés. Además en concordancia con estas apreciaciones, 2 estudiantes entrevistados del JMR y 1 del CBUB expresan durante las entrevistas que en el futuro ellos seguirán utilizando el español como símbolo de conexión con su país.

> *Investigadora*: ¿Y qué opinas acerca del español entonces?
> *Alumna:* Pues yo creo que en mi opinión yo no pensaría dejar Colombia. A mí me gusta mucho mi Colombia, entonces que el inglés sería como para el trabajo y otras cosas pero […] el español sería como para mi vida cotidiana. (Entrevista individual con estudiante del JMR)

> ¿Del español que podríamos decir? Que como es nuestra- pues por mi parte puedo decir que como es mi lengua donde he aprendido todo. Opino que es algo que pues creo que me va a servir. (Entrevista grupal con estudiante del CBUB)

Aunque, 4 de los 12 estudiantes, 2 de los 3 docentes y el administrador del CBUB y 2 alumnos, 2 maestros y un padre de familia del JMR opinan que los estudiantes prefieren el español simplemente porque están más habituados a él y se sienten más cómodos utilizándolo.

> Como a nosotros no nos obligan a utilizar otro idioma, utilizamos español que es con lo que más nos entendemos todos (Entrevista individual con madre de familia del JMR)

> […] yo creo que prefieren [mis compañeros] hablar español, ya que es la lengua que ya tienen, que pueden hablar, es la lengua que nos les afecta en nada (Entrevista individual con estudiante del CBUB)

> […] el español… ya nacen [mis compañeros] hablando con ella pues eligen el español por su comodidad, mejor dicho (Entrevista individual con estudiante del JMR)

4.3 ¿Qué factores influyen en las actitudes lingüísticas de los estudiantes participantes?

Desde el marco teórico de mi estudio, los elementos que influyen en las actitudes lingüísticas y en su construcción varían dependiendo del individuo y de su contexto (Potter y Wetherell, 1987; Billig, 1987; 1991). Y en efecto los participantes de este estudio casi siempre hallaron varios elementos que afectan sus actitudes lingüísticas hacia el inglés. Sin embargo, pocos parecían haber tomado conciencia de sus actitudes hacia su lengua materna, el español. Por esta razón los ejemplos de la relación entre los factores y las actitudes lingüísticas hacia el español son exiguos.

Hallé cuatro tipos de factores que inciden en las actitudes lingüísticas en los dos colegios bogotanos objeto de mi estudio: los sociales, los individuales, los culturales y los políticos.

4.3.1 Factores de tipo social

La sociedad que rodea al alumno puede incidir en sus actitudes lingüísticas, mas esto depende del contexto social en el que éste se desarrolle. Ningún estudiante participante del JMR cataloga la sociedad como una variable influyente en sus actitudes lingüísticas, pero 8 de los 12 alumnos del CBUB entrevistados la resaltan como una de las variables más relevantes en la construcción de sus actitudes lingüísticas. Ellos arguyen que el hecho de que la sociedad exija el inglés en la escuela y en el trabajo ha influido fuertemente en sus actitudes y las de sus compañeros.

> *Investigadora:* ¿qué opinan en general acerca del inglés?
> *Alumna 1*: Pues que en la sociedad actual es muy necesario y sobre todo para el progreso del país porque se está quedando atrás ya que no está implementando en los colegios el idioma universal
> *Alumno 2*: pues es que en este momento el inglés se está volviendo como el idioma más vital para en sí el mundo porque para avanzar y tener una base en sí, se necesita
> *Alumna 3:* Ya es necesario pues para la sociedad porque ya para el estudio lo necesitamos, o sea, ya en la carrera que decidamos hacer. (Entrevista con grupo 1 de estudiantes del CBUB)

> *Investigadora:* […] ¿Ustedes piensan realmente que el inglés es importante […]?
> *Alumno 1:* Es que la sociedad lo hace importante
> *Alumna 2:* Sí, hoy en día en todos los países te puedes defender si hablas inglés
> *Alumno 1:* O sea, si tú sabes inglés tienes más posibilidades que te reciban en un trabajo o puedes estudiar en el extranjero
> *Alumna 3:* O ir para todo lado
> *Alumna 2:* Inglés es como un lenguaje como
> *Alumno 4:* inglés es como de cultura general, digamos en países como puedes estar en Francia, Alemania hasta Marruecos dominan ambos idiomas (Entrevista con grupo 2 de estudiantes del CBUB)

En la triangulación de estos datos con los de las entrevistas con docentes, padres y administradores hallé discrepancias. No encontré la variable “sociedad” explícitamente entre los padres de familia, ni en los docentes y administradores.

En un sentido mucho más específico los factores de tipo social incluyen los contextos específicos o microcontextos en los que se mueven los estudiantes, que determinan, por ejemplo, las oportunidades que tienen de utilizar la lengua auténticamente. Esto se constituye en un factor determinante en las actitudes lingüísticas: cuando el contexto de los estudiantes propicia el uso y el contacto con una lengua determinada, por ejemplo el inglés, ellos muestran actitudes más positivas hacia dicha lengua.

> Lo que más influye es estar en contacto con más personas que saben inglés, me parece a mí (Entrevista individual con alumna del CBUB)

> A: […] yo personalmente me encuentro con muy poquita gente que habla inglés. […]
> E: ¿Entonces lo que te falta a ti es una oportunidad real para hablar inglés?
> A: Sí, eso es verdad una necesidad. Por ejemplo que necesite hablar bien inglés. (Entrevista individual con alumno del JMR)

Los participantes expresan que existen tres microcontextos básicos en los que se desenvuelven los alumnos: el colegio, el hogar y la calle. El colegio es el microcontexto más frecuentemente mencionado por los participantes en las entrevistas. Cinco estudiantes del CBUB y 3 del JMR lo califican como el microcontexto más influyente. Esto es consistente con los datos de las entrevistas con padres, docentes y administradores, dado que del mismo modo opinan los 3 docentes y 2 padres de familia del CBUB y 2 docentes, 1 padre de familia y el administrador del JMR.

> Pues acá hacen actividades en inglés y todo eso y pues nos enseñan que es importante y que el idioma hay que aprenderlo (Entrevista individual con estudiante del CBUB)

> E: ¿cómo creen que influye el colegio, este y en los que han estado, en la opinión que ustedes tienen sobre los 2 idiomas?
> A1: Yo no sé, es la misma cosa… porque las bases del anterior [colegio] ya para este pues… o sea, sí porque la formación se dio en el anterior. Porque uno la coge o no la coge desde chiquito, si la cogió chiquito pues bien y si no pues ya se jodió. Entonces, ya no es más,
> E: Pero, o sea ¿tu opinión sí estuvo influida por lo que te dijeron en el colegio?
> A1: ((Responde decididamente)) SÍ.
> E: ¿Y la de ustedes?
> Todos: Sí. (Entrevista grupal con alumnos del CBUB)

> E: ¿Cómo crees que influye el colegio José Manuel Restrepo en las opiniones que los estudiantes tienen sobre los idiomas?
> A: Influye. Yo creo que influye demasiado bien, ya que nos han enseñado, pues de ahí es de donde saco, que el inglés es una lengua muy universal. Nos han inculcado que el inglés abre demasiadas puertas, demasiados países. (Entrevista individual con estudiante del JMR)

> E: ¿entonces usted cree que el colegio como tal influye mucho en la opinión que tiene su hijo sobre los idiomas?
> MF: ((asiente con la cabeza)) Claro el colegio influye harto. Si el colegio lo patrocina y lo motiva, para él eso es. (Entrevista individual con madre de familia del JMR)

> Docente de español (DE): el colegio como se cambió el pensum, precisamente se cambió el pensum porque eh en el futuro el colegio quiere ser bilingüe y lo está tratando de hacer por la base por eso le digo que eh en primaria es más intensificado el inglés y en bachillerato es progresivamente.
> Investigadora: ¿y usted cree que eso influye en las opiniones que tienen los muchachos sobre el inglés y sobre el español?

> DE: Eh sí yo creo que el inglés es ahorita fundamental para los chicos en cualquier carrera ahorita en cualquier carrera que que entren a estudiar necesitan hablar inglés o si no no se pueden graduar. (Entrevista con docente de español del JMR)

> El colegio tiene y debe influir en un cambio positivo de las actitudes de los estudiantes porque nosotros como profesores como tal tenemos que brindarle como esa facilidad o generarle ese interés a los estudiantes del por qué o el para qué le sirve esto que está viendo ahorita más adelante. Entonces como tal, pues es muy importante que el colegio genere y haga este tipo de cosas, este tipo de cambios de actitudes en los estudiantes. (Entrevista con docente de lenguaje del CBUB)

Los microcontextos del hogar y la calle se mencionan en menor frecuencia. El hogar es un microcontexto relevante en la construcción de las actitudes lingüísticas solamente para 2 estudiantes del CBUB. Igualmente, sólo 3 padres de familia y el administrador del CBUB y 1 padre de familia y el administrador del JMR creen que este contexto inmediato puede ser influyente en las actitudes lingüísticas de los alumnos. El microcontexto de la calle aparece en referencias frecuentes como el contexto inmediato fuera del hogar y del colegio en el que se desenvuelven los alumnos.

En estos tres microcontextos se nombran los siguientes referentes significativos: en el colegio el docente y sus clases, en el hogar los padres y otros familiares y en la calle los amigos y los conocidos. En el colegio el docente es un referente significativo tanto al interior como fuera del aula de clase, según 2 estudiantes de cada plantel. Por su parte 1 docente y el administrador del CBUB y 1 docente del JMR están de acuerdo con catalogar al docente como un referente significativo en las actitudes lingüísticas de los estudiantes.

> Hay personas que enseñan bien inglés, uno aprende bastante y le interesa eso. (Entrevista grupal con alumnos del CBUB)

> Como docentes tenemos que tener la suficiente sabiduría para saber orientar a nuestros estudiantes como venderles la idea pues de que [el inglés] es necesario, es importante y de que con un cambio de actitud pueden tener mejores resultados. (Entrevista con docente de inglés del CBUB)

El docente influye tanto dentro como fuera del aula de clase en las actitudes lingüísticas de los estudiantes, pero el modo de incidir es distinto. Al interior del aula de clase, la interacción es mucho más formal y rígida y el maestro influye principalmente por su manera de enseñar lenguas. Así lo indican 4 de los 12 alumnos y 2 de los 3 profesores del CBUB y 3 estudiantes y 2 docentes entrevistados del JMR.

> Un profesor hizo que saliera más ese lado de mí [gusto por los idiomas]. Digamos él daba inglés, es profesor de inglés y hacia su clase muy buena porque no hacía que tú

> sólo aprendieras inglés sino que también hacía que tú pensaras y a mí me gusta eso. ¿Sí me entiendes? Porque es combinar, asociar, o sea, es integrar ya tu pensamiento con el inglés, con los idiomas. A mí me gusta eso, o sea, que me hagan pensar en cómo se escribe y tal. (Entrevista individual con estudiante del CBUB)

> No pues el colegio [es lo que más influye] porque la vida de nosotros está prácticamente en el colegio, la mayoría del tiempo estamos en el colegio. Influyen mucho los profesores, las clases, o sea las dinámicas de clases todo eso influye para que uno ahorita tenga como resistencia o esté a favor del idioma. (Entrevista grupal con estudiantes del CBUB)

> Con los chicos hay que estar mirando en su contexto que es lo que está interesante en su momento, de esa forma ellos por los menos tratan de entender lo que se les da y sí muestran una actitud positiva. La otra forma es variar las actividades. Ellos se aburren mucho de hablar, de leer o de escribir, entonces simplemente toca ser más dinámico con la enseñanza de las lenguas. (Entrevista con docente de inglés del CBUB)

> Si el alumno va motivado y con frecuencia trabajamos; se incrementa la frecuencia de los talleres en inglés, mejora [su nivel y su actitud hacia el inglés]. (Entrevista con docente de física del JMR)

Según 2 docentes, fuera del salón de clase la interacción es más informal y es allí que las opiniones personales del docente se convierten en referentes para las actitudes lingüísticas de los alumnos.

> Puede que sea directa con todas materias y todo lo que se les enseña, se les explica o indirecta, cuando uno tiene cierto contacto con los estudiantes que es fuera del aula. Entonces también en esos momentos, el profesor, o nosotros como profesores, con actos fuera del aula podemos generar un mayor interés hacia muchas otras cosas que el interés que se genera dentro del aula. Porque es esa relación de poder, cómo te ven en el salón que eres el profesor, el que dice y el que impone y cómo te ven fuera del salón ya como ese escalón imaginario se reduce. Entonces de esa forma se les puede llegar más fácil, es más sencillo. (Entrevista con docente de lenguaje del CBUB)

Esto es consistente con lo que se puede inferir de las aseveraciones de 2 alumnos durante las entrevistas grupales. En el caso de la alumna del CBUB, se puede entrever que la influencia del maestro se debe a su quehacer pedagógico dentro del aula, y en el caso del alumno del JMR se percibe que lo que influye en las actitudes lingüísticas es la opinión personal del docente.

> E: ¿Qué influye en la opinión que ustedes tienen sobre el español y sobre el inglés?
> A: Yo creo que sí son las clases porque esas clases son una mamera. (Entrevista grupal con estudiantes del CBUB)

> En estos tiempos ahora el inglés está muy importante y para todo se necesita. Una vez un profesor me dijo que hasta para ser celador se necesitaba saber inglés porque

> hay personas que llegaba gente del extranjero y ellos tenían que hablarles. Hasta para ser celador hay que saber inglés. (Entrevista grupal con estudiantes del JMR)

Por otra parte, 2 estudiantes indican que los docentes también promueven ciertas reacciones afectivas que pueden contribuir a generar actitudes lingüísticas positivas hacia los idiomas.

> Yo creo que de una u otra manera también depende de los profesores y como que hay que uno que hacen que uno le coja más cariño al inglés (Entrevista individual con estudiante del JMR)

> Él (el profesor) hizo que yo quisiera más el inglés. (Entrevista individual con estudiante del CBUB)

En el hogar los padres y familiares cercanos también se convierten en referentes significativos. Así lo afirman 2 estudiantes del CBUB y 3 del JMR. Esto es ratificado por 3 padres de familia y el administrador del CBUB y 1 padre de familia del JMR.

> Mi familia me influye demasiado. Necesito hablar inglés porque pues es universal y es importante. Es muy importante. (Entrevista individual con estudiante del JMR)

> *Investigadora (I)*: ¿Y cómo influye lo que ustedes piensan [sobre los idiomas] en la opinión de sus hijos?
> Madre de familia (MF): Ellos están interesados en el inglés y en otros idiomas. (Entrevista grupal con padres de familia del JMR)

> Investigadora (I): ¿En su opinión, qué es lo más influyente en la opinión de su hijo sobre los idiomas, el español y el inglés?
> Madre de familia (MF): La realidad que yo vivo en mi trabajo, en el día a día. Yo le transmito esa inquietud. Él se da cuenta que [el inglés] es necesario.

> Yo diría que hay un factor familiar fuerte. Sí, la opinión que tengan los papás con respecto a una lengua ayuda mucho a que un estudiante tenga una actitud u otra. (Coordinador académico del CBUB)

En el CBUB hallé dos casos en que los padres de familia les recalcan constante y directamente su opinión sobre los idiomas a sus hijos y emprenden acciones para promover su uso y mejorar las actitudes de sus hijos hacia este idioma. Por ejemplo, una madre le expresa la importancia del inglés a su hijo y fomenta oportunidades para que él utilice esta lengua. Además, el estudiante dice que cuando visita anualmente a su familia extendida en el extranjero le debe hablar en inglés.

> Alumno: La mayoría de la familia [que vive en el extranjero] me hace hablar en inglés…
> Investigadora: ¿Te hacen?

> Alumno: Sí, o sea así como digamos en Miami que no se habla tanto el inglés, la mayoría de los familiares me hacen hablarles en inglés y eso para practicar el inglés.

Adicionalmente, su madre planea enviarlo en el corto plazo al extranjero para mejorar su nivel de competencia comunicativa en esta lengua. Supone que este tipo de acciones mejorarán también las actitudes lingüísticas del estudiante hacia el inglés.

> E: ¿alguna vez ha hecho algo, para cambiar la opinión de su hijo sobre los idiomas?
> MF: Lo pienso hacer a futuro cuando termine su bachillerato, antes de entrar a la universidad para reforzarle el idioma inglés, no cuando ella se lo exija.
> E: ¿Cómo ha pensado hacerlo?
> MF: De pronto que viaje y haga un curso más intensivo para perfeccionarse.

Las actitudes lingüísticas hacia el inglés también pueden ser construidas con conocidos y amigos en el microcontexto de la calle, aunque hay discrepancias entre los datos de los dos colegios. En el CBUB 2 estudiantes y 1 padre de familia consideran que si los alumnos tienen la posibilidad de entablar una comunicación en inglés con amigos o conocidos angloparlantes, las actitudes de los estudiantes hacia el inglés serán mejores.

> Lo que más influye es estar en contacto con más personas que saben inglés, me parece a mí [...] o sea, poder hablar con personas extranjeras y saber cada vez más y no sólo lo básico. (Entrevista individual con estudiante del CBUB)

> Digamos en intercambios… son sitios donde llega todo el mundo. Por ejemplo, tú vas por la calle y pides comida o información, te tienes que dirigir obviamente a esa persona en inglés, por eso el inglés es importante. (Entrevista grupal con estudiantes del CBUB)

Sin embargo, 2 estudiantes del JMR opinan que en sus actitudes hacia el inglés no influyen tanto sus amigos y conocidos como sus propias posturas hacia dicha lengua.

> Si yo digo el inglés es importante y mi compañera dice no, no es tan importante, pues yo me guío por lo que yo pienso. No pues a mí sí se me hace que el inglés es importante. (Entrevista individual con estudiante del JMR)

> Pues yo creo que no [influye] tanto la [opinión] de las demás personas sino la mía o sea mis ideales, lo que yo quiero ¿me entiendes? Yo no creo la de los demás. Lo que a mí me interesa y ya. (Entrevista individual con estudiante del JMR)

4.3.2 Factores de tipo individual

Las características individuales pueden ser más influyentes en las actitudes lingüísticas que otros tipos de factores. Ningún estudiante del JMR lo expresa explícitamente, pero 2 del CBUB indican que los factores individuales son los más influyentes en la construcción

de sus actitudes lingüísticas y que contribuyen al aprendizaje; lo mismo opinan un docente y el administrador del CBUB.

> En general yo creo que las instituciones influyen mucho en la persona, o sea, dentro pero o sea también influye individualmente y eso ya depende de cada persona. (Entrevista individual con estudiante del CBUB)

> Hay de todo tipo, hay estudiantes que tienen muchas ganas, que se esfuerzan y hay otros que toca motivar, venderles la idea de que el inglés es importante. Pero en general, pienso que los estudiantes tienen una buena actitud [hacia el inglés]. Y de verdad procuran y se esfuerzan por aprender. (Entrevista con docente de inglés del CBUB)

> Sin esa actitud de la búsqueda como personal hacia el idioma se me hace que es bastante difícil que un estudiante pueda aprender idiomas si no lo quiere hacer más allá del salón de clase. (Entrevista con el administrador del CBUB)

Particularmente, hallé que no hay una frecuencia alta de los factores individuales en general, sin embargo sí hubo una variable individual sobresaliente: la proyección de vida. Cuatro de los 12 estudiantes del JMR y 1 del CBUB indicaron que la proyección de vida del individuo puede incidir en sus actitudes lingüísticas.

> *Investigadora:* Entonces de todas las cosas ¿qué crees que es lo que más influye en la opinión que tienen los jóvenes ahora sobre el inglés y sobre el español? *Alumna:* que es lo que más influye, idiomas… pues no sé, yo creo que la eso de que la carrera que uno elija. Si uno sabe inglés, va a aprender, va a tener más oportunidad, se le van a abrir más puertas. (Entrevista individual con estudiante del JMR)

Dentro de esta proyección de vida también encontré que es relevante el contexto en que el individuo se piense desempeñar. Un alumno que planee quedarse en el país, muy probablemente tendrá una actitud más positiva hacia el español que uno que desee viajar al extranjero en un futuro próximo.

> Estamos […] en un país que habla español. Entonces si uno por ejemplo habla bien el español sabe que también va a conseguir un puesto no así hablando a media lengua español que uno no sabe expresarse ni sabe cuáles son los adverbios ni nada de eso (Entrevista individual con estudiante del JMR)

> [La opinión sobre los idiomas y su importancia] varía de la persona, de su perspectiva de que es lo que vaya a hacer en un futuro porque si yo decidiera estudiar artes en Rusia, el español no me va a servir de nada allá. (Entrevista grupal con estudiantes del CBUB)

Un docente y un padre de familia del JMR y un padre de familia y el administrador del CBUB reafirman la influencia de la variable de proyección de vida en las actitudes lingüísticas de sus estudiantes.

> *Investigadora:* Pero, ¿qué es lo que más influye en la opinión que tienen ellos sobre el inglés?
> *Docente:* […] Que yo sepa que yo sepa su proyecto de vida (Entrevista con docente de física del JMR)

> *Investigadora:* ¿En su opinión que es lo que más influye sobre la opinión que tienen los estudiantes sobre los idiomas?
> *Padre de familia:* Lo que quieren ser a futuro [...] Por la visión que tienen a futuro, las metas los sueños. Por ejemplo los negocios internacionales, ya que este es el objetivo que tiene mi hija. (Entrevista individual con padre de familia del CBUB)

> Yo creo que muchos dicen que [el inglés] es importante y que podría serles muy útil en el futuro. Por ejemplo un estudiante que está estudiando o que tiene la intención de estudiar para ser piloto me dice "uy sí profe yo tengo que aprender inglés porque si no sé inglés no puedo ser piloto". (Entrevista con el administrador del CBUB)

La proyección de vida también puede influir las actitudes lingüísticas negativas.

> Pues a algunos [compañeros] les parece muy bueno, otros creen que la carrera que ellos eligeron [*sic.*] no necesita inglés entonces como que no le ponen mucho interés. (Entrevista individual con estudiante del JMR)

La importancia de la proyección de vida podría relacionarse con la edad de los alumnos, dado que están en el momento en que deben tomar decisiones y proyectarse a futuro, especialmente en el ámbito profesional. Pero en este estudio sólo un participante entrevistado, la docente de inglés del CBUB, se refiere directamente a la edad como un factor influyente en las actitudes de los estudiantes.

> Ellos están en un proceso de formación; todavía siguen siendo niños, están creciendo, están madurando entonces [la actitud] es parte de eso (Docente de inglés del CBUB)

Otras características individuales influyentes con baja frecuencia están relacionadas con elementos psicológico-emocionales como la percepción de cada estudiante sobre sí mismo y las emociones que esta percepción acarrea. Por ejemplo, un estudiante afirma que comunicarse en inglés puede ser un motivo de orgullo y reconocimiento entre los alumnos del JMR, lo cual, según él, genera actitudes lingüísticas positivas hacia esta lengua.

> La verdad pues hablando en inglés y que no le entiendan a uno pues uno se siente como superior (Entrevista individual con estudiante del JMR)

4.3.3 Factores de tipo cultural

En primera instancia, el español y el inglés se relacionan con elementos culturales distintos que se apropian de modos diferentes. El español se vincula con la cultura colombiana y se considera parte de la identidad cultural de los alumnos, pero esto solamente lo mencionan explícitamente 1 de los 4 padres de familia entrevistados y 1 de los 3 docentes entrevistados del CBUB.

> Es importante también uno saberse expresar muy bien en español, que ellos [los estudiantes] sepan redactar un buen texto en español. No dejar de lado porque pues hace parte de nuestra identidad como colombianos que somos. (Entrevista con docente de inglés del CBUB)

> […] El español tiene su importancia, en nuestra cultura, es nuestro idioma de punto. (Entrevista individual con padre de familia del CBUB)

El inglés, por otra parte, no se asocia con una cultura específica, a pesar de que ambos colegios han intentado acercar la cultura angloparlante a los estudiantes mediante actividades y celebraciones culturales. Sólo 1 alumno del CBUB y 1 del JMR mencionan estas celebraciones, pero no las catalogan como elementos realmente determinantes en sus actitudes. En la triangulación de estos datos con los de las entrevistas a padres, docentes y administradores hallé consistencia. Sólo los administradores de cada colegio y la docente de inglés del CBUB los mencionan. Ellos no consideran que sea una de las variables más influyentes en las actitudes lingüísticas de los estudiantes, pero sí creen que es un evento que mejora de cierta manera las actitudes lingüísticas de los estudiantes porque fomenta el uso del inglés y acerca la cultura extranjera a los alumnos.

> Últimamente estamos haciendo muchas más actividades que estén más cercanas como cosas a lo que viven ellos. Por ejemplo, el día de San Valentín hacemos una celebración, es una fiesta principalmente en Estados Unidos con algún origen en Roma pero de hecho se conoce más es por los Estados Unidos. Y pues adoptar ciertas fiestas como el día de San Patricio. También desde hace unos años colocamos ese tipo de actividades que son parte de la cultura extranjera, pero que ellos de alguna manera conocen. Ya sea porque lo ven en “Two and a Half Men” o en “The Big Bang Theory” que son los que están ahora y que ellos ven. Son temas externos pero que utilizando algunas de esas actividades como “Día del inglés” o este día se va a hacer esto en inglés distintas. (Entrevista con el coordinador académico del CBUB)

> *Investigadora*: ¿O sea los muchachos tienen una buena actitud hacia el inglés?
> *Coordinador académico:* Claro, a los muchachos les interesa, les gusta. Los profesores de inglés son muy buenos y han hecho concursos de películas en inglés, de videos en inglés, de obras de teatro en inglés. Celebramos el festival del inglés. Celebramos el San Valentín. Celebramos el Saint Patrick’s Day. (Entrevista con el coordinador académico del JMR)

Los estudiantes no se han apropiado auténticamente de estos valores culturales y siguen creyendo que el inglés es una *lingua franca* que conecta diversas culturas. Este hecho provoca que 3 de los 20 entrevistados del CBUB, mas ninguno del JMR, lo valoren como un atractivo social internacional.

> Yo quiero viajar a Londres, entonces necesito del inglés para podernos comunicar. Es importante, para hablar con un alemán y con un asiático, el asiático es su segunda lengua que tiene que aprender necesariamente inglés para poder comunicarse con otros países. (Entrevista individual con alumna del CBUB)

> Inglés es como de cultura general, digamos en países como puedes estar en Francia, Alemania hasta Marruecos dominan ambos idiomas. (Entrevista grupal con alumnos del CBUB)

Por otro lado, existe una variable cultural que sí es bastante influyente en actitudes lingüísticas de los alumnos, los medios de comunicación y la tecnología. Éstos se mencionan en 11 ocasiones como variables que inciden en la construcción de las actitudes de los alumnos hacia el inglés y hacia el español. Un estudiante y una docente del JMR y un docente del CBUB dicen explícitamente que estos son los elementos culturales que más influyen. Incluso para 2 de los alumnos participantes éstos logran superar la influencia que podría llegar a tener el colegio, la familia o los amigos en sus actitudes lingüísticas.

> *Investigadora:* ¿Tú crees que tus opiniones sobre los idiomas han sido influidas por el colegio?
> *Alumna:* No. Yo digo que por los medios de comunicación más que todo. (Entrevista individual con alumna del JMR)

> *Investigadora*: ¿Pero de todo lo que ustedes conocen que es lo que más más influye [en sus actitudes hacia las lenguas]? O sea, influyen sus papás, sus amigos, la televisión, Internet…
> *Alumno*: La televisión y el Internet
> *Investigadora*: ¿Por qué?
> *Alumno*: porque ya casi todo está en inglés. (Entrevista grupal con alumnos del JMR)

Los medios de comunicación más influyentes, según 7 participantes, son la Internet y la televisión. Dos de los 24 estudiantes entrevistados creen que la Internet ha promovido actitudes positivas hacia el inglés porque lo utiliza constantemente. Esto coincide con los datos de 1 docente y el administrador del CBUB.

> Es [el Internet] el [*sic.*] que ha influido más por lo que estamos como en una globalización donde se utiliza el Internet casi para todo entonces casi todo está como

> en inglés y todo eso nos ayuda mucho como para aprender. (Entrevista grupal con alumnos del JMR)
>
> Más que todo la red [ha influido en mis actitudes hacia el inglés]. La red. Me gusta todo todo consultarlo en inglés. (Entrevista individual con alumno del JMR)

Aunque, según el administrador del CBUB, se debería hacer una distinción entre los efectos que causa la Internet en las actitudes lingüísticas de los estudiantes y los que provocan otros medios de comunicación, dado que la Internet está abierta a múltiples lenguas.

> Ahí es distinto [el tipo de influencia en las actitudes lingüísticas], porque Internet de hecho es amigable con respecto al español ¿no? igual le permite traducir a uno todas que uno tenga y que aparecen también.

La televisión es el medio de comunicación más influyente en las actitudes de los estudiantes hacia el inglés, según un alumno de cada colegio y un docente y el administrador del CBUB.

> *Alumna:* […] uno ve [en los medios de comunicación] que las personas que saben inglés que estudian acá o que van a estudiar a otro lado pero saben inglés tienen como más éxito y se les abren más puertas.
> *Investigadora:* ¿Y los medios son los que te dicen eso?
> *Alumna:* Sí
> *Investigadora:* Dime un ejemplo de uno de esos medios de comunicación
> *Alumna:* Pues sí cantantes que saben que están… en los cantantes más que todo que son colombianos pero que cantan en inglés son los que más tienen éxito. […]

Como se ve los medios de comunicación también propagan el atractivo social del inglés y propician actitudes lingüísticas positivas hacia este idioma. De hecho, los medios de comunicación y la tecnología pueden reflejar e influir en otros elementos relacionados con las actitudes lingüísticas. Por ejemplo los medios de comunicación, en especial a través de las propagandas, pueden tocar las percepciones de sí mismo y su relación con las actitudes lingüísticas, según el administrador del CBUB.

> Todas esas propagandas de Open English, que han estado haciendo, que primero se me hace que lograron el efecto contrario ¿sí?, uno ve al otro personaje y uno quiere hablar como el otro personaje “the books on the table” y todo eso. Y esto genera una visión respecto al inglés como que el que no sabe inglés es un bruto y es la intención de esas propagandas. (Coordinador académico del CBUB)

Este hecho puede terminar afectando el proceso de aprendizaje, porque si una persona se considera “incapaz” de aprender lenguas, muy posiblemente los resultados que obtenga no serán positivos. Adicionalmente, esta variable de medios de comunicación y

tecnología aparentemente sigue la misma lógica mencionada anteriormente: entre más se utilice una lengua, mejores actitudes se tendrán hacia ésta. De manera que, según 5 estudiantes y 1 docente del JMR y 4 alumnos y 1 profesor del CBUB, si el estudiante utiliza más una lengua en medios de comunicación y tecnología, mejores serán sus actitudes hacia dicha lengua.

> Si hablamos del inglés, su actitud [de los estudiantes] hacia el inglés es mucho mayor puesto que de cierta forma el contexto también nos lo permite, permite tener mucho acceso a muchas cosas en inglés sólo prender el televisor… casi todo el mundo ahora tiene cable o televisión por cable, entonces en la televisión uno ya encuentra programas o canales en inglés. Se escucha música, dependiendo el tipo o el estilo de música o el género de música que a uno le guste, pues va a estar en mayor contacto con el inglés. Entonces esto ayuda a que sus actitudes hacia el inglés no sean tan negativas, mientras que hacia el francés si encontramos o uno puede encontrar actitudes negativas, por lo mismo porque el contexto no te permite mucho. Si uno prende el televisor, pues no le va a salir nada en francés y si escucha radio pues tampoco. Entonces ahí ya depende más de cada estudiante como darse a la tarea de cómo puede estar en contacto con la lengua. Igual estamos en una sociedad globalizada, llena de tecnología y todas estas cosas nos permiten un mayor acercamiento. (Docente de francés y lenguaje del CBUB)

> E: ¿Cuándo utilizan el inglés?
> A1: Pues es que yo tengo muchos familiares en el extranjero y entonces ellos vienen y entonces para ayudarme a mí, para que yo aprenda más, entonces hablamos en inglés. Veo televisión en inglés y cosas así
> A2: Escuchando música
> A3: La mayoría de series, programas que son buenos son en inglés. Lo otro, las voces de una película en inglés son mejores y también para socializar con gente de otros países porque hablan otro idioma nativo distinto al inglés y entonces utilizamos el inglés para comunicarnos (Entrevista grupal con alumnos del CBUB)

Como se puede apreciar los medios y la tecnología también han propiciado cierto estatus superior del inglés respecto al español. Por ejemplo, en el fragmento anterior el Alumno 3 (A3) asevera que los productos culturales como las series de televisión y las películas son mejores en inglés. Según 2 estudiantes del CBUB, las películas también inciden en sus actitudes lingüísticas.

Algo similar sucede con la música porque durante las entrevistas hallé que 4 estudiantes del CBUB y 3 del JMR creen que la música en inglés influye en sus actitudes lingüísticas hacia esta lengua. Incluso 3 alumnos del JMR consideran que ese gusto musical puede ayudarlos a aprender el idioma extranjero.

> *I:* ¿Entonces, qué es lo que más influye sobre la opinión que ustedes tienen sobre los dos idiomas?
> *A1:* Como que…
> *A2:* Digamos el tipo de música que uno escucha

> *I:* ¿Por qué?
> *A2:* Porque si a uno le gusta escuchar cierto tipo de música en inglés uno siempre va a intentar buscar la traducción y todas esas cosas. (Entrevista grupal con alumnos del JMR)

Estos hallazgos relacionados con la música en inglés distan en frecuencia en las entrevistas a miembros de la comunidad educativa distintos a los estudiantes. Sólo un docente del CBUB expresa explícitamente la influencia de la música en inglés en las actitudes lingüísticas de los alumnos hacia este idioma.

> Se escucha música, dependiendo el tipo o el estilo de música o el género de música que a uno le guste, pues va a estar en mayor contacto con el inglés. Entonces esto ayuda a que sus actitudes hacia el inglés no sean tan negativas. (Entrevista con docente de lenguaje del CBUB)

También hay una discrepancia entre los datos extraídos de las entrevistas a estudiantes y los de los padres de familia, docentes y administradores porque ninguno de los últimos menciona la relevancia de los productos anglófonos musicales y su uso para aprender la lengua extranjera.

Respecto a la incidencia de los medios de comunicación en las actitudes lingüísticas de los estudiantes hacia el español sucede un fenómeno totalmente distinto. Ningún estudiante participante reflexiona sobre dicha influencia ni sobre el uso que hacen de dichos medios en su lengua materna. Esta relación sólo la establecen dos docentes, uno de cada institución educativa. Según estos participantes, los medios de comunicación y la tecnología fomentan actitudes negativas hacia la lengua materna de los estudiantes y han propagado incorreciones y malos usos del español.

> En estos mismos medios de comunicación en cierta forma uno muchas veces encuentra errores idiomáticos o formas incorrectas tanto en televisión como en radio o en prensa. Entonces en estos medios de comunicación que supuestamente su ideal o su objetivo es comunicar de forma real, veraz, clara y concisa, no lo hacen. Manejan cosas o tienen equivocaciones básicas y esas equivocaciones son las que más los estudiantes o las personas tienden a tomar. (Docente de español del CBUB)

> Los mismos medios de comunicación no utilizan bien el español […] [La culpa de que los muchachos escriban mal] es de los medios. (Docente de inglés del JMR)

4.3.4 Factores de tipo político

Los factores de tipo político tienen relevancia sólo en el JMR. De hecho sólo una participante del CBUB alude a este factor, mientras que en el JMR ocurre en varias

ocasiones. En el CBUB una estudiante relaciona el inglés con beneficios económicos basados en decisiones políticas.

> […] con los tratados del comercio y todo eso van a traerles plata a los que tengan experiencia en la lengua inglesa (Entrevista grupal con alumnos del CBUB)

En el JMR 2 de los docentes y el administrador se centran específicamente en la política de Bogotá Bilingüe y los colegios distritales piloto. Señalan que las políticas, junto con las decisiones de la comunidad escolar, también decisiones políticas, han influido en las actitudes lingüísticas de los alumnos.

> *Investigadora:* ¿y cuál es la opinión que tienen ellos acerca el inglés?
> *Docente:* el inglés por ellos mismos y por los padres de familia y por toda la comunidad en general por eso este colegio es piloto en cuanto al inglés, o sea quiere ser bilingüe. Pero que se está logrando a través del tiempo, o sea, no somos todavía bilingües a los chicos todavía les falta pero es la proyección. Y a ellos les gusta mucho el inglés.

Análogamente, 2 los 3 docentes y el administrador del CBUB aseguran que la gestión distrital y escolar ha promovido el aprendizaje de inglés y actitudes lingüísticas positivas de los estudiantes hacia este idioma.

> Los muchachos desde que hayan [sic.] actividades internacionales o intercambios de Global Partners o el de Nueva Zelanda ellos están interesados y les gusta. Y si hay capacitación, o sea de un de un agente externo, ellos asisten y van […] Ellos tienen aquí la idea desde preescolar que el colegio es bilingüe y que se ve inglés, pero que ellos lo rechacen, no. (Coordinador académico del JMR)

> *Investigadora:* ¿y cuál es la opinión que tienen ellos acerca el inglés?
> *Docente de español:* […] a ellos les gusta mucho el inglés. Hay un grupo de chicos que están en un programa de con Estados Unidos.
> *Investigadora:* ¿De qué cursos?
> *Docente de español:* Esto es de varios cursos y ahorita lo está liderando una profesora de inglés y ya están conectados con unos programas en Nueva York

5. Discusión y recomendaciones

5.1 Discusión

El objetivo de esta investigación era explorar la construcción de las actitudes lingüísticas de los estudiantes de dos colegios bogotanos bilingües español-inglés y los factores que influían en esta construcción. Los resultados indican que las actitudes lingüísticas de los alumnos hacia el español y hacia el inglés son positivas en términos generales, aunque existen amplias diferencias en el tipo de apreciaciones que tienen sobre cada lengua. El inglés se percibe usualmente entre los participantes como una herramienta para lograr beneficios prácticos a nivel nacional e internacional, mientras que el español se considera principalmente como el medio de comunicación cotidiana.

Las actitudes de los participantes no se deben a un único factor o causa, sino que es el conjunto interrelacionado de ellos lo que las construye (Liebscher y Dailey-O'Cain, 2009). Frecuentemente los participantes de esta investigación crean vínculos entre los factores que, según ellos, afectan sus actitudes lingüísticas. Por ejemplo, 3 de los 12 estudiantes de cada colegio aseguran que los medios de comunicación propagan el atractivo social y cultural del inglés y que esto se ratifica socialmente cuando les exigen conocer este idioma para acceder a beneficios socioeconómicos y laborales.

Hubo variables y conexiones que yo no había contemplado en un inicio y que se deberían convertir, a mi parecer, en puntos de reflexión para la comprensión de las actitudes lingüísticas y el análisis de la educación bilingüe colombiana tanto pública como privada. Primero, argumento sobre la relevancia de las actitudes lingüísticas de los alumnos hacia el español y el inglés y la tensión entre los componentes de sus actitudes. Luego discurro sobre la incidencia de algunos factores de tipo social, cultural y político en las actitudes lingüísticas de los estudiantes. Finalizo con una breve reflexión sobre las actitudes lingüísticas y los procesos educativos bilingües.

De acuerdo con los 40 participantes entrevistados en este estudio, las actitudes lingüísticas de los alumnos son fundamentales para la educación bilingüe, pero existe una tensión entre los componentes de las actitudes lingüísticas de los alumnos. Siete de los 8 estudiantes entrevistados individualmente en ambos colegios confiesan que en muchas ocasiones estas actitudes lingüísticas positivas no se reflejan en sus comportamientos. Por ejemplo, a pesar de que consideraban que el inglés era importante, no hacen nada para mejorar su competencia lingüística. Entonces, aparentemente, existe una tensión entre el componente conativo y los componentes cognitivo y afectivo de las actitudes lingüísticas (Baker, 1992).

No obstante, para 2 de los 12 alumnos entrevistados del JMR y 1 de los 12 del CBUB las actitudes lingüísticas son tan importantes que pueden incidir en sus comportamientos, aun en contra de las actitudes lingüísticas de sus pares. Además pueden motivar el aprendizaje de lenguas más que la presión social.

> Simplemente tú puedes tener una opinión [sobre los idiomas] cuando hay algo por dentro de yo quiero hacerlo, [o] a mí no me gusta esto […] Esta puede ser tu opinión. Pero una persona que le están diciendo usted tiene que hacer esto y estas son las reglas que usted debe seguir, sus respuestas van a dar solo para eso, no para exigirse. (Entrevista individual con estudiante del CBUB)

> Si yo digo el inglés es importante y mi compañera dice no, no es tan importante, pues yo me guío por lo que yo pienso. No pues a mí sí se me hace que el inglés es importante. (Entrevista individual con estudiante del JMR)

La mayoría de las categorías de los factores que había considerado en la revisión bibliográfica, base del marco teórico de esta investigación, fueron hallados en esta investigación y, adicionalmente, hallé dos variables que no había considerado en un principio. Entre los factores de tipo social surgió durante la recolección de datos las variables de la competencia lingüística y el uso social de las lenguas. Dos docentes y dos estudiantes aseveran que la competencia lingüística en un idioma es directamente proporcional a cuánto la utilizan, y 6 estudiantes, 2 docentes y 1 padre de familia consideran que el uso de una lengua provoca que los alumnos muestren mejores actitudes hacia ésta.

Este estudio corroboró la importancia del contexto social en el que se desarrolla el sujeto para la construcción de las actitudes lingüísticas. Cuando el estudiante se halla en contextos o microcontextos donde se le ofrecen oportunidades para utilizar la lengua

extranjera auténticamente, éste mejora sus actitudes lingüísticas hacia ese idioma. Esto se puede ligar al contexto socioeconómico del individuo (Gayton, 2010). Los alumnos del CBUB, por ejemplo, tienen condiciones socioeconómicas más favorables y tienen más posibilidades de entrar en contacto con personas angloparlantes y de viajar a países anglófonos que los del JMR. Este hecho propicia que los primeros usen auténticamente el inglés más frecuentemente y tengan mejores actitudes lingüísticas hacia este idioma. Por otro lado, a 2 de los alumnos del JMR entrevistados individualmente les parecía que el inglés era inútil en su vida cotidiana y sus actitudes eran negativas.

Sin embargo existen casos particulares que no atienden a las condiciones contextuales generales. Una alumna del JMR, por ejemplo, asegura durante una entrevista grupal que algunos miembros de su familia extendida se comunican con ella en inglés, pero ella muestra una actitud mucho más positiva hacia el español que hacia el inglés. De hecho, ella afirma que es un conjunto de elementos lo que influye en sus actitudes lingüísticas hacia ambas lenguas.

> *I*: ¿Qué creen que es lo que más influye en las opiniones que tienen sobre el español y sobre el inglés?
> *A1*: Yo creo que nosotros venimos con un proceso de aprendizaje ¿sí? que ahorita digamos acá, sí sería bueno [aprender inglés] porque nos ayudaría para el futuro. Pero lo que hablamos es español.
> *I:* O.K. ¿Pero de todo lo que ustedes conocen que es lo que más más influye? O sea, influyen sus papás, sus amigos, la televisión, Internet…
> *A2:* La televisión y el Internet
> *I:* ¿Por qué?
> *A2:* porque ya casi todo está en inglés
> *A1:* ((mirada y ademanes dubitativos))
> *I:* ¿Qué opinas A2?
> *A1:* pues todo influye un poquito porque en la casa de uno… pues mis papás manejan mucho el español, pero mis tíos sí a veces manejan el inglés mientras están dialogando. Entonces manejan ambos idiomas. (Entrevista grupal con alumnos del JMR)

Entre los factores individuales había incluido las variables de género y edad, ya que en otras investigaciones habían incidido en las actitudes lingüísticas (Baker, 1992; Janés, 2006a; Ladegaard, 2000; Schwieter, 2008). Pero durante las entrevistas ningún participante las mencionó. De modo que los resultados de este estudio exploratorio están en concordancia con los hallazgos de Gayton (2010), las variables de tipo social influyen más en las actitudes lingüísticas que la edad y el género.

En lo referente a los factores culturales, hallé que la variable de apropiación cultural puede asociarse con los factores individuales, dado que depende de cada individuo apropiarse o no de unos elementos culturales determinados. En ambos colegios se celebraban algunas actividades culturales relacionadas con la lengua inglesa y con los países angloparlantes como Saint Patrick's Day, Valentine's Day, English Day, etc., pero como los alumnos no se apropian de ellas, estas celebraciones no inciden en sus actitudes lingüísticas. Puede que un alumno decida ser parte de estas actividades culturales, mas esto no quiere decir que él/ella se apropie de estas y por ende, los valores culturales finalmente no afectarán sus actitudes lingüísticas.

Los factores políticos fueron los más difíciles de abordar. En primera instancia solamente los mencionaron 2 docentes y el administrador del JMR. En segunda instancia los participantes se concentraron en dos obstáculos de implementar la política lingüística del PNB, la competencia lingüística de los docentes en inglés y el contexto social del colegio, y no conectaron explícitamente las actitudes lingüísticas de los alumnos con la política. Por el contrario, el coordinador académico del JMR afirmó que el problema principal del proceso educativo bilingüe del colegio no eran las actitudes lingüísticas de los estudiantes, sino la ejecución del PNB.

Entonces, las actitudes lingüísticas de los alumnos son positivas, pero en los procesos educativos bilingües no se han conectado totalmente con los factores que las afectan. Los colegios participantes en este estudio, por ejemplo, sí han aunado esfuerzos para mejorar las actitudes lingüísticas de sus estudiantes, mas no han incorporado los elementos que los alumnos consideran más influyentes en sus actitudes, como el uso auténtico de las lenguas. Por ejemplo, de acuerdo con los hallazgos de esta investigación, se deberían impulsar usos auténticos del inglés y del español a través de los medios masivos de comunicación para desarrollar habilidades lingüísticas comunicativas en cada lengua y de esta manera mejorar las actitudes lingüísticas de los alumnos hacia ambas idiomas.

5.2 Recomendaciones

Algunas de las variables y de los factores que influyen en las actitudes lingüísticas no son totalmente representados en este informe, debido a las dos limitaciones principales de esta investigación: su naturaleza y el número reducido de participantes. Este estudio de carácter exploratorio se realizó en 2 colegios muy distintos entre sí y contó solamente con

99 participantes bastante heterogéneos en términos de número y características individuales.

Sin embargo este estudio halló las actitudes lingüísticas son primordiales en la educación bilingüe para los 40 participantes entrevistados. Es más 13 de ellos aseveran que éstas pueden obstaculizar o facilitar los procesos educativos que se llevan a cabo en la educación formal.

> *I:* ¿Creen que las opiniones que tienen sobre el español y sobre el inglés son importantes en el aprendizaje de idiomas y en la educación bilingüe?
>
> *A1:* Sí porque uno ya está predispuesto a aprender. Si a ti te fastidia pues ni siquiera tienes ganas de aprender
>
> *A2:* O sea, el aprendizaje de idiomas no es tan obligatorio, sino es porque tú deseas y porque será útil en tu futuro. (Entrevista grupal con alumnos del CBUB)
>
> Si a uno no le gusta uno se va a cerrar al tema [el inglés] y no va a aprender. (Entrevista individual con alumna del JMR)
>
> *Investigadora:* ¿Cree usted que las actitudes que tienen los muchachos [estudiantes] hacia las lenguas son importantes en la educación bilingüe?
> *Docente de inglés:* Por supuesto, sí uno tiene una actitud negativa hacia los idiomas se bloquea a sí mismo en el aprendizaje del idioma, y eso pasa mucho con el aprendizaje de los adultos. Uno ve que hay gente que dice “odio el inglés” porque cuando lo intentó aprender se bloqueó o no le puso actitud suficiente como para aprenderlo. (Entrevista con docente de inglés del JMR)

Por esta razón, se requieren investigaciones sobre las actitudes lingüísticas de los estudiantes colegiales colombianos a mayor escala que puedan explicar claramente cómo inciden los factores y las variables, incluyendo los procesos educativos bilingües, en las actitudes lingüísticas de los alumnos. Para ello se deberían tomar en consideración algunos hallazgos de esta pequeña investigación.

Primero se debería propender por utilizar un conjunto de distintos instrumentos con un mayor número de grupos de participantes para triangular los datos más efectivamente. Esto propiciaría que se pueda dar cuenta clara y profundamente de las actitudes lingüísticas. El cuestionario como único instrumento resulta insuficiente (Pavlenko, 2002) y puede arrojar resultados distintos a los obtenidos con otros instrumentos (Liebscher y Dailey-O'Cain, 2009). Por ejemplo, un docente del JMR no estuvo ni de acuerdo ni en

desacuerdo con la afirmación del cuestionario “el inglés es el idioma más importante del mundo” pero en la entrevista expresó lo siguiente:

> [El español] es atractivo pero para mí más importante el primer idioma del mundo es el inglés (Entrevista individual con docente)

Segundo, las actitudes se deberían apreciar en sí mismas como el producto de múltiples factores y causas asociadas con el contexto social de cada individuo. Entonces queda abierta la discusión sobre otras posibles categorizaciones de los factores que inciden en las actitudes de los estudiantes colombianos hacia el inglés y hacia el español en otros contextos socio-educativos.

Finalmente, también convendría analizar cómo influyen la inclusión y la explotación de estos factores y sus variables categóricas durante los procesos educativos bilingües en las actitudes lingüísticas de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Abe, K. (2004) Japanese Attitudes towards Foreign Languages. *Collection Anthropology. 28.* Pp. 115-122. Consultado el 30 de marzo de 2013 en *www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15156734*

Agheyisi, R. y Fishman, J. (1970) Language Attitude Studies: A Brief Survey of Methodological Approaches. *AnthropologicalLinguistics12 (5).* 137-157. Consultado el 7 de marzo de 2013 en http://www.jstor.org/discover/10.2307/30029244?uid=2134&uid=378590713&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=3&uid=378590703&uid=60&sid=21101739357183

Al Mamum, S.A.; Rahman, M.; Rahman, R.; y Hossain, A. (2012) Students' Attitudes towards English: The Case of Life Science School of Khulna University. *International Review of Social Sciences and Humanities 3, (1)* pp. 200-209. Consultado el 30 de marzo de 2013 en *irssh.com/20_IRSSH-264-V3N1.131231435.pdf*

Aljure, L.H.; Arciniegas, M.C; Camacho, M.T; Castillo, M.F.; Mejía, M.E.; Mejía, M.V; Montoya L.S; y Rueda, C. (2010). Parents' Views and Expectation son Bilingualism and Bilingual Education. Presentado el 24 y 25 de septiembre de 2010 en 3rd CLiL Symposium. Chía: Universidad de la Sabana.

Alvar, M. (1975): "Actitud del hablante y sociolingüística", *Teoría lingüística de las regiones*, Barcelona: Planeta.

Álvarez, A. (2009). Sobre la construcción discursiva del país: Actitudes lingüísticas en Venezuela. *Presente y pasado. Revista de historia, 14(27),* 86-1007. Consultado el 21 de octubre del 2012 en: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/28989/1/articulo5.pdf

Baker, C. (1992) *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters

Baker, C. (2001) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, GBR: multilingual Matters Limited.

Bernaus, M., Masgoret, A-M., Gardner, R. y Reyes, E. (2004) Motivation and Attitudes towards Learning Languages in Multicultural Classrooms. *The International Journal of Multilingualism* 1 (2). Consultado el 30 de marzo de 2013 en *www.atriumlinguarum.org/.../ijm0010075.pdf*

Bektas-Cetinkaya, Y. y Oruc, N. *(2011)* Effects of Socioeconomic Status and Physical Learning Environment on Motivation of University Students. *European Journal of Social Sciences 21 (1).* Consultado el1 de abril de 2013 en http://connection.ebscohost.com/c/articles/67493614/effects-socioeconomic-status-physical-learning-environment-motivation-university-students

Bergenholtz, H., y Tarp, S. (2005). *Política lingüística: Conceptos y definiciones*. Consultado el 1 de abril del 2012 en: http://www.cttic.org/ACTI/2004/papers/Henning_Bergenholtz_y_Sven_Tarp_Politicalinguistica.pdf

Bierbach, C. (1988), "Les actituds lingüístiques". En A. Bastardas y J. Soler (Eds.), *Sociolingüístic i llengua catalana,* Barcelona, Empúries, pp. 155-188.

Billig, M. (1989) The Argumentative Nature of Holding Strong Views: A Case Study, *European Journal of Social Psychology,* 19, 203-222.

Billig, M. (1991) *Ideology and Opinions: Studies in Rhetorical Psychology.* London: Sage.

Billig, M. (1993) Studying the Thinking Society: Social Representations, Rhetoric and Attitudes. En Breakwell, G. and Canter, D. (eds.) *Empirical Approaches to Social Representations.* Oxford: Oxford University Press.

Blas Arroyo, J. (1995) De nuevo el catalán y el español, junto y en contraste. Estudio de las actitudes lingüísticas. *Sintagma7.* Pp. 29-41. Consultado el 11 de abril de 2013 en dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/760026.pdf

Blas Arroyo, J. (1999) *Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica*. Estudios filológicos, 34. Pp. 42-72. Consultado el 31 de octubre de 2012 en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17131999003400005&script=sci_arttext

Bonilla, E y Rodríguez, P (1997) La investigación de las ciencias sociales: Más allá de los métodos (2da edición). Bogotá: Ediciones Uniandes.

Bourdieu, P. (1977) *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: University Press.

Bourdieu, P. (2002) El mercado lingüístico. En *Sociología y cultura* (pp. 143-158). México: Grijalbo Conaculta. Consultado el 10 de mayo en: http://mail.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/123456789/1871/1/El_mercado_linguistico.pdf

Casesnoves, R. (2010) Changing linguistic attitudes in Valencia: The effects of language planning measures. *Journal of Sociolinguistics 14(4). 477-500*

Cargile, A.C, y Giles, H. (1998) Language attitudes toward varieties of English: An American-Japanese context. *Journal of Applied Communication Research. 26(8)*

Criado, M. J. (2006). *Percepciones y actitudes en torno a la lengua española en Estados Unidos*. México: Red de Migraciones Internacionales. Consultado el 20 de mayo del 2012 en:http://www.sinab.unal.edu.co:2127/lib/unalbogsp/docDetail.action?docID=10127662

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley 115: Ley General de Educación*. Consultado el 14 de abril del 2012 en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2005a) *Programa Nacional de Bilingüismo*. Consultado el 2 de abril de 2012 en: http://www.slideshare.net/edac4co/presentacin-men-bilinguismo

Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2005b). *Al tablero, 37*, Octubre-Diciembre. Consultado el 2 de abril de 2012 en http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-32266.html

Cooper, R.L (1989) *Language Planning and Social Change*. New York: Cambridge University Press.

Coronel, S. (2009) *Definitions and Critical Literature Review of Language Attitude, LanguageChoice and Language Shift: Samples of Language Attitude Surveys.* Pp. 1-64. Consultado el 11 de marzo de 2013 en *https://scholarworks.iu.edu/dspace/handle/2022/3785*

Cortés, K. (2002) Youth and the Study of Foreign Language: An Investigation of Attitudes. *Foreign Language Annals 35(3)*. Consultado el 18 de septiembre de 2012 en: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1944-9720.2002.tb01857.x/

Coupland, N. (2010) Language, ideology, media and social change. *Swiss Papers in English Language and Literature (24)*. Pp. 55-79 Consultado el 11 de marzo del 2013 en http://slbtest1.cf.ac.uk/encap/resources/language_ideology_media.pdf

Dailey-O'Cain, Jennifer. 1997. Geographic and socio-political influences on language ideology and attitudes toward language variation in post-unification. University of Michigan, Michigan.

Dávila, D. (2012) *"Capital lingüístico en inglés y desigualdad de oportunidades educativas: Exploración en dos colegios oficiales de Bogotá*. (Tesis de maestría en sociología, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá) Consultado el 12 de junio de 2012 en: http://www.bdigital.unal.edu.co/5679/1/dianamarceladavilaperez_2012.pdf

De Mejía A.M.; Ordóñez, C.L. y Fonseca L. (2006), "Estudio investigativo sobre el estado actual de la educación bilingüe (inglés- español) en Colombia" Informe de investigación. Consultado el 14 de marzo del 2012 en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-266111_archivo_1.pdf

Dörnyei, Z.; Csizér, K. y Németh, N. Clevedon (2006) *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective.* Clevedon: Multilingual Matters.

Edwards, D. y Potter, J. (1992) *Discursive Psychology*. London: Sage.

Fasold, R. (1987). *The Sociolinguistics of Society*. Oxford, UK: Blackwell.

Fernández-Ulloa, T. (2005). *La educación bilingüe en el País Vasco: Problemas y retos*. Presentado en 4th International Symposium on Bilingualism. Consultado el 20 de mayo de 2012 en: http://www.lingref.com/isb/4/056ISB4.PDF

Fishman, J. (1988), *Sociología del lenguaje,* Madrid: Cátedra.

Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift*. Clevedon, GBR: Multilingual Matters.

Gadelii, K. (1999). *Language planning: Theory and practice evaluation of language planning cases worldwide*. Consultado el 28 de abril de 2012 en: http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001184/118456eo.pdf

García, O., (2009) *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective.* West Sussex: Wiley-Blackwell.

Gardner, R., (1973). Attitudes and motivation: Their role in Second Language Acquisition. En J. Oller & J. Ridhards (eds.), Focus on the Learner. Rowley, Mass: Newbury House.

Gardner, R. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation.* Londres: Edward Arnold.

Gardner, R. y Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning.* Rowley: Newbury House.

Gardner, R., y MacIntyre, E (1993). A Student's Contributions to Second Language Learning. Part 2: Affective variables.

Gayton, A. (2010). Socioeconomic status and language-learning motivation: to what extent does the former influence the latter? *Scottish Language Review*, (22), 17-28. Consultado el 22 de octubre de 2012: http://www.strath.ac.uk/media/faculties/hass/scilt/slr/issues/22/3_Gayton_-_Socioeconomic_Status_ML.pdf

Gergen, K. (2007). *Construccionismo Social: Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Uniandes-CESO. Consultado el 20 de septiembre de 2012 en: http://publicacionesfaciso.uniandes.edu.co/psi/construccionismo_social.pdf

Giles, H.; Coupland, N.; Coupland, J. (1991). Accommodation theory: Communication, context, and consequence. En Giles, H.; Coupland, J. &Coupland N. *Contexts of accommodation. Developments in applied sociolinguistics.* Cambridge: Cambridge University Press.

Gobierno Vasco, Viceconsejería de la Política Lingüística. (2012). *Resumen de la V encuesta sociolingüística*. Consultado el 20 de mayo de 2012 en: http://www.euskara.euskadi.net/r59-738

González, J. (2008) *Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas. Actas del XXXVII simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, Ed. Inés Olza Moreno, Manuel Casado Velarde y Ramón González Ruiz, Departamento de Lingüística hispánica y Lenguas modernas. Universidad de Navarra. Consultado el 28 de abril de 2012 en: http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/

Guerrero, C. H. (2008). Bilingual Colombia: What does it mean to be bilingual within the framework of the national plan of bilingualism? *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, *1*(1), 27-45. Consultado el 8 de abril del 2012 en: http://www.revista.unal.edu.co/index.php/profile/article/viewFile/10563/11023

Hamers, J. y Blanc, M. (2000) Bilingualism and Bilinguality. Cambridge: Cambridge University Press.

Hernández-Campoy, J.M. (2004). El fenómeno de las *actitudes* y su medición en Sociolingüística. *Tonos Digital* (8). Consultado el 19 de septiembre de 2012 en http://www.um.es/tonosdigital/znum8/portada/monotonos/04-JMCAMPOYa.pdf

Gardner, R., & Lambert, W. (1972).Attitudes and motivation in second-language learning. Rowley, MA: Newbury House Publishers

Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2008) *Metodología de la investigación (4ta edición)*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Hornberger, N., y Johnson, D. (2007). Slicing the Onion Ethnographically: Layers and Spaces in Multilingual Language Education Policy and Practice. *TESOL Quarterly*, *41*(3), 63-214. Consultado el 21 de abril de 2012 en: http://203.72.145.166/TESOL/TQD_2008/VOL_41_3.pdf

Huguet, Á y Madariaga, J. (2005) *Fundamentos de la educación bilingüe.* Bilbao: Universidad del País Vasco.

Hyrkstedt, I y Kalaja, P. (1998). Attitudes towards English and its functions in Finland: A discourse-analytic study. *World Englishes*, *17*(3), 345-357. Consultado el 11 de septiembre de 2012 en: http://www.sinab.unal.edu.co:4508/journal/10.1111/(ISSN)1467-9841/issues

Ibarraran, A.; Lasagabaster, D.; Sierra, J. (2006) Reflexiones del profesorado sobre la competencia y las actitudes lingüísticas del alumnado inmigrante extranjero en la Educación Secundaria Obligatoria. Vitoria- Gasteiz: Universidad del País Vasco. Consultado el 16 de octubre de 2012 en: http://laslab.org/upload/reflexiones_del_profesorado_sobre_la_competencia_y_las_actitudes_ling%C3%BC%C3%ADsticas_del_alumnado_inmigrante_extranjero_en_la_educaci%C3%B3n_secundaria_obligatoria.pdf

Janés J. (2006a) Tesi doctoral "Les actituds lingüístiques de l'alumnat D'origen immigrant a Catalunya. Una anàlisi d'algunes variables de l'àmbit escolar i socio familiar" Consultada el 22 de septiembre de 2012 en: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8297/Tjjc2de3.pdf?sequence=2

Janés, J. (2006b) Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20 (2). 117-132. Consultado el 19 de septiembre en http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27411341008

Johnson, D.C., (2011) Critical Discourse Analysis and the Ethnography of Language Policy, *Critical Discourse Studies*, 8:4, 267-279. Consultado el 9 de marzo de 2012 en: http://www.sinab.unal.edu.co:5491/doi/pdf/10.1080/17405904.2011.601636

Kormos J. y Csizér K. (2008) Age-Related Differences in the Motivation of Learning EFL. *Language Learning 58 (2). Pp. 327-335. Consultado el 29 de marzo de 2013 en* http://eprints.lancs.ac.uk/10748/1/kormos%2Bcsizer-LLpreprint.pdf

Ladegaard, H. (2000) Language attitudes and sociolinguistic behaviour: Exploring attitude-behaviour relations in language. Journal of Sociolinguistics 4,(2). Pp. 214–233. Consultado el 19 de noviembre de 2012 en: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9481.00112/abstract

Lagnado, J. (1999). The Politics of Language in Colombia and Beyond. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, *4*(7-8), 6-13. Consultado el 10 de mayo de 2012 en: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/8490/7804

Lambert y Lambert (1964) *Social Pshycology.* New Jersey: Prentice-Hall.

Lambert, W., Hodgson, R., Gardner, R. y Fillenbaum, S. (1960). Evaluational Reactions to Spoken Language. *Journal of Abnormal and Social Psychology*60.1: 44-51.

Lapresta, C., Chireac, S., Huguet, Á., Janés, J., Navarro, J., Querol, M. y Sansó, C. (2009). *Actitudes lingüísticas, escuela e inmigración. Los escolares ante la diversidad lingüística y cultural.* Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). *187*. Madrid: Sociedad Anónima de Fotocomposición. Consultado el 29 de marzo de 2013 en: *www.doredin.mec.es/documentos/00820102000032.pdf*www.doredin.mec.es/documentos/00820102000032.pdf

Lapresta, C., Huguet, Á. y Janés, J. (2010) Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña. *Revista educación, 323*. Pp.521-547. Consultado el 29 de marzo de 2013 en: www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_19.pdf

Larsson, T. y Olsson, J. (2008) *Attitudes towards English as a Foreign Language in a Multicultural Context*. Malmö: Malmö University. Consultado el 1 de abril de 2013 en *dspace.mah.se/handle/2043/5746*

Lasagabaster, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria,la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Milenio.

Liebscher, G., y Dailey-O'Cain, J. (2009). Language Attitudes in Interaction.*Journal of Sociolinguistics*, *13*(2), 195-222. Consultado el 12 de septiembre del 2012 en: http://www.sinab.unal.edu.co:4508/doi/10.1111/j.1467-9841.2009.00404.x/

Llurda, E. y Lasagabaster, D. (2010) Factors Affecting Teachers' Beliefs about Interculturalism. *International Journal of Applied Linguistics, 20(3).* Consultado el 17 de septiembre de 2012 en: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1473-4192.2009.00250.x/pdf

López, A., Peña, B., y Guzmán, M., (2011) Transición hacia el bilingüismo en colegios públicos colombianos. En Truscott, A. M., López, A., y Peña, B. (eds.). *Bilingüismo en el contexto colombiano: iniciativas y perspectivas en el siglo XXI*. Bogotá: Uniandes.

Martín L. (1995) Bilingüismo y diversidad cultural en el aula. *Didáctica 7,* 309-320. Consultado el 28 de agosto de 2012 en: http://uam.academia.edu/LuisaMart%C3%ADnRojo/Papers/1185317/Bilinguismo_y_diversidad_cultural_en_el_aula

Masgoret, A-M. y Gardner R. (2003) Attitudes, motivation and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning 53 (1).* Consultado el 30 de marzo de 2013 en: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9922.00212/

Maturana, L. (2011) La Enseñanza del Inglés en Tiempos del Plan Nacional de Bilingüismo en Algunas Instituciones Públicas: FactoresLingüísticos y Pedagógicos.*ColombianAppliedLinguisticsJournal13* (2). Pp. 74-87. Consultado el 15 de agosto de 2012 en www.scielo.org.co/pdf/calj/v13n2/v13n2a06.pdf

Maxwell, J (1996) *Qualitative research design: An interactive Approach*. USA: Sage publications, Inc.

McCarty, T. (Ed.) (2011) *Ethnography and Language Policy.* NY: Routledge.

McKenzie, R. (2008) Social factors and non-native attitudestowards varieties of spoken English: a Japanese case study. International Journal of Applied Linguistics 18 (1) Consultado el 17 de septiembre de 2012 en http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1473-4192.2008.00179.x/abstract

Mena, P. (1999). Actitudes lingüísticas e ideologías educativas. *Alteridades*, *9*(17), 51-70. Consultado en http://www.uam-antropologia.info/alteridades/alt17-6-mena.pdf

Muñoz, C. (2002): *Aprender idiomas*. Barcelona, Paidós.

Norton-Peirce, B. (1995) Social identity, investment, and language learning. *TESOL*

*Quarterly*29 (1), 9-31.

Olate, A., y Henríquez, M. (2011). Actitudes lingüísticas de profesores mapuche de educación básica: vigencia y enseñanza del mapudungun en el contexto educativo. *Lingüística y literatura*, *22*, 103-116 Consultado el 20 de agosto de 2012 en: http://www.scielo.cl/pdf/lyl/n22/art08.pdf

Oliver y Purdie (1998) The Attitudes of Bilingual Children towards their Languages. Journal of Multicultural and Multilingual Matters University of Queensland. Consultado el 2 de octubre de 2012 en: http://eprints.qut.edu.au/13142/1/13142.pdf

Ordóñez, C. L. (2008). Education for Bilingualism in International Languages in a Monolingual Socio-linguistic Context. *Revista Lenguaje*, *36*(2), 353-384. Consultado el 15 de marzo de 2012 en: http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/2805

Pavlenko, A. (2002) *Poststructuralist Approaches to the Study of Social Factors in Second Language Learning and Use.*Portraits of the L2 user. 277-303

Potter, J. y Wetherell M. (1987) *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage Publishers.

Ramanathan, V. y Morgan, B. (2007). TESOL and Policy Enactments: Perspectives from Practice. *TESOL Quarterly*, *41*(3), 3-19. Consultado el 22 de abril de 2012 en: http://203.72.145.166/TESOL/TQD_2008/VOL_41_3.pdf

Rojo, V., Huguet, Á., y Janés, J. (2005). Una aproximación a las actitudes del alumnado inmigrante de Euskadi y Cataluña. *Revista de Psicodidáctica*, *10*(1), 75-83. Consultado el 16 de octubre de 2012 en: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17514745007

Saville-Troike, M. *The Ethnography of Communication: An Introduction*.

--- Oxford: Basil Blackwell Ltd (1989).

--- Oxford: Blackwell Publishing (2003).

Sánchez, L. (2005) *Los estudios sobre las actitudes lingüísticas: Panorama general, importancia, enfoques y propuesta de clasificación (tipología).* (Tesina de licenciatura en lingüística, Universidad Autónoma Metropolitana, México)

Sánchez, A., y Obando, G. (2008). Is Colombia ready for “Bilingualism?” *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, *9*(1), 181-195. Consultado el 13 de abril de 2012 en: http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/viewFile/10715/11186

Santos, I. (1999) Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Arco Libros.

Schwieter, J. W. (2008). Language attitudes and gender: Descriptors and nationalistic ideologies. *The Buckingham Journal of Language and Linguistics, 1*(1), 113-127. Consultado el 22 de

octubre de 2012 en: http://www.wlu.ca/documents/44813/Language_attitudes_and_gender.pdf

Sugimoto, T.; Rahimpour, M. y Yaghoubi-Notash M. (2006) Exploring the role of attitude, motivation and gender in EFL learning. *The Seijo University Arts & Literature Quarterly*. *197*: 138-154. Consultado el 30 de marzo de 2013 en *www.seijo.ac.jp/pdf/falit/197/197-5.pdf*

Syed, Z. y Burnett, A. (1999) Acculturation, identity, and language: Implications: for language minority education. In K. Davis (ed.) *Foreign Language Teaching andLanguage Minority Education (Technical Report No. 19)* (pp. 41-63). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Usma, J. (2009a). Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of Inclusion, Exclusion, and Stratification in Times of Global Reform. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, *11*, 123-141. Consultado el 12 de mayo de 2012 en: http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/viewFile/10551/11014

Usma, J. (2009b). Globalization and Language and Education Reform in Colombia: A Critical Outlook. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, *14*(22), 19-42. Consultado el 13 de abril de 2012 en: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/2200/1773

Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: ICE/Horsori.

Vygostky, L. (1934) Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Ediciones Paidos

Waas, I (2008) *Actitudes lingüísticas en las Islas Baleares*. (Tesina de la Maestría Comunicación Intercultural). Universidad de Utrecht: Utrecht, Holanda. Consultada el 5 de septiembre de 2012 http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2009-0403-200626/Tesina%20final%20versi%C3%B3n%20final,%20met%20cuestionario.pdf

Webster, T.; Maris, K.; Timothy, B.; y Cordial, B. (2012) The Influence of Teachers and Students' Language Attitudes towards the use of Shona as medium of instruction in secondary schools. International Journal of English and Literature 3(2), pp. 32-39. Consultado el 30 de marzo de 2013 en http://www.academicjournals.org/ijel/PDF/pdf2012/Feb/Webster%20et%20al.pdf

Wu, (2005) *Attitude and Behavior toward Bilingualism for Chinese Parents and Children.* Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism, ed. James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, and Jeff MacSwan, 2385-2394.Somerville, MA: Cascadilla Press Consultado el 10 de septiembre de 2012 en www.cascadilla.com/isb4.html

Zamora, A. (1990) *Aproximaciones para el estudio de la acción social. De los reduccionismos objetivistas y subjetivistas a propuestas globalizadoras.* Sociológica 5 (14) ,13-34. Consultado el 30 de abril de 2012 en: http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/1402.pdf

Anexos

A. **Cuestionario de actitudes lingüísticas para alumnos**[1]

LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES DE LOS COLEGIOS BILINGÜES BOGOTANOS

Este cuestionario lingüístico forma parte de un proyecto de investigación sobre las actitudes lingüísticas de los estudiantes de colegios bilingües. El propósito de este trabajo es contribuir a comprender dicho fenómeno para analizar la educación bilingüe colombiana.

Este cuestionario es anónimo y los datos suministrados son confidenciales y sólo serán utilizados para los fines de este estudio. Agradezco de antemano su amable colaboración y sinceridad en el diligenciamiento de este cuestionario. Por favor responda las preguntas individualmente y absténgase de comentar con sus respuestas con otros participantes de este estudio.

Género: M F Edad: _____
Ciudad de nacimiento: _____ Ciudad de residencia: _____
Nombre del colegio en el que estudia: _____
¿Hace cuánto tiempo entró al colegio? _____

1 ¿A qué edad, aproximadamente, entró en contacto con el español?____ años.

2

¿Principalmente, dónde aprendió español?		En el colegio
		En la familia
		Con amigos
		Mediante cursos de español
		Por los medios de comunicación

3 ¿Cómo califica su habilidad comunicativa en español?

		Fluido	Buena	Suficiente	Bajo	Nulo
1.	Leer					
2.	Hablar					
3.	Oír					
4.	Escribir					

[1] Los cuestionarios de actitudes lingüísticas incluidos en esta propuesta han sido adaptaciones del cuestionario presentado por Ineke Waas (2008) en *Actitudes lingüísticas en las Islas Baleares.*

4 ¿A qué edad, aproximadamente, entró en contacto con el inglés?____ años.

5

¿Principalmente, dónde aprendió inglés?		En el colegio
		En la familia
		Con amigos
		Mediante cursos de inglés
		Por los medios de comunicación
		Otro ¿Cuál? _____

6 ¿Cómo califica su habilidad comunicativa en inglés?

		Fluido	Buena	Suficiente	Baja	Nula
1	Leer					
2	Hablar					
3	Oír					
4	Escribir					

7

¿Cómo se considera a usted mismo?		Hablante de español
		Hablante de inglés
		Bilingüe español-inglés
		Hablante de español que saben inglés

8 ***En su opinión***

		Mucho	Bastante	Poco	No se usa
1	En Colombia el inglés se usa…				
2	En Bogotá el inglés se usa…				
3	En el colegio el inglés se usa…				
4	En el colegio el español se usa…				
5	En las clases el inglés se usa…				
6	En las clases el español se usa…				

9 ¿Qué lengua utiliza con mayor frecuencia en las siguientes situaciones?

		Español	Inglés	Ambas	Otra ¿Cuál?
1	Hablar con su madre				
2	Hablar con su padre				
3	Hablar con sus hermanos				
4	Hablar con sus amigos				
5	En el colegio				
6	En su barrio				
7	Al tomar notas en clases				
8	Al escribir trabajos				

10 ¿Qué cree que haría en las siguientes situaciones?

1	Si se dirige a una persona en español y ésta le responde en inglés, usted …		Continua hablando en español
			Continua hablando en inglés
			Deja de participar en la conversación

			Pregunta si puede hablar en español
2	Si se dirige a una persona en inglés y ésta le responde en español, usted...		Continua hablando en inglés
			Continua hablando en español
			Deja de participar en la conversación
			Le pregunta si puede hablar en inglés
			Nunca le habla en inglés a nadie

11 ¿Qué lengua prefiere para desarrollar las siguientes actividades?

		Español	Inglés	No le importa la lengua
1	Relacionarse con otras personas			
2	Ver televisión			
3	Escuchar música			
4	Navegar en Internet			
5	Leer			
6	Escribir sus opiniones personales			

12 ¿En términos de tiempo, en qué proporción desarrolla las siguientes actividades?

		Más tiempo en español que en inglés	Igual cantidad de tiempo en español y en inglés	Más tiempo en inglés que en español	No lo hace
1	Ve televisión…				
2	Escucha música…				
3	Navega en Internet…				
4	Lee…				
5	Escribe…				

13 Marque su opinión respecto a las siguientes afirmaciones:

		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1	El inglés es mejor que el español.					
2	El español es menos importante que el inglés.					
3	El inglés es el idioma más importante del mundo.					
4	Todas las personas deberían saber inglés en el mundo actual.					
5	Es una desventaja no saber inglés.					

6	Es más fácil encontrar trabajo cuando se sabe inglés					
7	Las personas que saben inglés son más inteligentes					
8	Las personas que saben inglés son más exitosas					
9	Es mejor ser de un país que hable inglés que de uno que hable español.					
10	La cultura hispana (del español) es mejor que la anglo (del inglés).					
11	Me identifico más con el español que con el inglés					
12	Los textos en inglés son mejores.					
13	Conocer dos lenguas es mejor que conocer una.					
14	Todos los colegios deberían ser bilingües español-inglés.					
15	Se deberían enseñar los dos idiomas desde la infancia.					

14 Al final del colegio los alumnos deberían

☐	Utilizar sólo el español	
☐	Utilizar sólo el inglés	
☐	Utilizar ambos	
☐	Utilizar otro idioma	¿Cuál sería el otro idioma?_____

15 En un futuro preferiría utilizar

☐	Sólo el español	
☐	Sólo el inglés	
☐	Ambos idiomas	
☐	Otro idioma+ Español e inglés	¿Cuál sería el otro idioma?_____ ¿Por qué escogería ese idioma? _____
☐	Otro idioma	¿Cuál sería el otro idioma? _____ ¿Por qué escogería ese idioma? _____

OBSERVACIONES Y COMENTARIOS:

_____
_____
_____

B. Cuestionario de actitudes lingüísticas para docentes y administradores

LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES DE LOS COLEGIOS BILINGÜES BOGOTANOS

Este cuestionario lingüístico forma parte de un proyecto de investigación sobre las actitudes lingüísticas de los estudiantes de colegios bilingües. El propósito de este trabajo es contribuir a comprender dicho fenómeno para analizar la educación bilingüe colombiana.

Este cuestionario es anónimo y los datos suministrados son confidenciales y sólo serán utilizados para los fines de este estudio. Agradezco de antemano su amable colaboración y sinceridad en el diligenciamiento de este cuestionario. Por favor responda las preguntas individualmente y absténgase de comentar con sus respuestas con otros participantes de este estudio.

Género: M F Edad: _____
Ciudad de nacimiento: _____ Ciudad de residencia: _____
Nombre del colegio en el que labora: _____
Cargo: _____ Años que lleva en el cargo: _____

1 ¿A qué edad, aproximadamente, los estudiantes entran en contacto con el español?____ años.

2

¿Principalmente, dónde aprenden español los estudiantes?		En el colegio
		En la familia
		Con amigos
		Mediante cursos de español
		Por los medios de comunicación

3 ¿Cómo califica la habilidad comunicativa de los estudiantes en español?

		Fluido	Bueno	Suficiente	Bajo	Nulo
1.	Leer					
2.	Hablar					
3.	Oír					
4.	Escribir					

4 ¿A qué edad, aproximadamente, los estudiantes entran en contacto con el inglés?____ años.

5

¿Principalmente, dónde aprenden inglés los estudiantes?		En el colegio
		En la familia
		Con amigos
		Mediante cursos de inglés
		Por los medios de comunicación
		Otro ¿Cuál? _____

6 ¿Cómo califica la habilidad comunicativa de los estudiantes en inglés?

		Fluido	Bueno	Suficiente	Bajo	Nulo
1	Leer					
2	Hablar					

	3	Oír					
	4	Escribir					

7

¿Cómo considera a los estudiantes?		Hablantes de español
		Hablantes de inglés
		Bilingües español-inglés
		Hablantes de español que saben inglés

8 ***En su opinión***

		Mucho	Bastante	Poco	No se usa
1	En Colombia el inglés se usa…				
2	En Bogotá el inglés se usa…				
3	En el colegio el inglés se usa…				
4	En el colegio el español se usa…				
5	En las clases el inglés se usa…				
6	En las clases el español se usa…				

9 ¿Qué lengua utilizan los estudiantes con mayor frecuencia en las siguientes situaciones?

		Español	Inglés	Ambas	Otra ¿Cuál?
1	Hablar con su madre				
2	Hablar con su padre				
3	Hablar con sus hermanos				
4	Hablar con sus amigos				
5	En el colegio				
6	En su barrio				
7	Al tomar notas en clases				
8	Al escribir trabajos				

10 ¿Qué cree que harían los estudiantes en las siguientes situaciones?

1	Si se dirige a una persona en español y ésta le responde en inglés, los estudiantes …	Continúan hablando en español
		Continúan hablando en inglés
		Dejan de participar en la conversación
		Preguntan si puede hablar en español
2	Si se dirige a una persona en inglés y ésta le responde en español, los estudiantes ...	Continúan hablando en inglés
		Continúan hablando en español
		Dejan de participar en la conversación
		Le preguntan si puede hablar en inglés
		Nunca le hablan en inglés a nadie

11 ¿Qué lengua prefieren los estudiantes para desarrollar las siguientes actividades?

		Español	Inglés	No le importa la lengua
1	Relacionarse con otras personas			

2	Ver televisión				
3	Escuchar música				
4	Navegar en Internet				
5	Leer				
6	Escribir sus opiniones personales				

12 ¿En términos de tiempo, en qué proporción desarrollan los estudiantes las siguientes actividades?

		Más tiempo en español que en inglés	Igual cantidad de tiempo en español y en inglés	Más tiempo en inglés que en español	No lo hace
1	Los estudiantes ven televisión…				
2	Los estudiantes escuchan música…				
3	Los estudiantes navegan en Internet…				
4	Los estudiantes leen…				
5	Los estudiantes escriben…				

13 Marque su opinión respecto a las siguientes afirmaciones:

		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1	El inglés es mejor que el español.					
2	El español es menos importante que el inglés.					
3	El inglés es el idioma más importante del mundo.					
4	Todas las personas deberían saber inglés en el mundo actual.					
5	Es una desventaja no saber inglés.					
6	Es más fácil encontrar trabajo cuando se sabe inglés					
7	Las personas que saben inglés son más inteligentes					

8	Las personas que saben inglés son más exitosas						
9	Es mejor ser de un país que hable inglés que de uno que hable español.						
10	La cultura hispana (del español) es mejor que la anglo (del inglés).						
11	Los estudiantes se identifican más con el español que con el inglés.						
12	Los textos en inglés son mejores.						
13	Conocer dos lenguas es mejor que conocer una.						
14	Todos los colegios deberían ser bilingües español- inglés.						
15	Se deberían enseñar los dos idiomas desde la infancia.						

14 Al final del colegio los alumnos deberían

- ☐ Utilizar sólo el español
- ☐ Utilizar sólo el inglés
- ☐ Utilizar ambos
- ☐ Utilizar otro idioma ¿Cuál sería el otro idioma?_____

15 En un futuro preferiría que los estudiantes utilizaran…

- ☐ Sólo el español
- ☐ Sólo el inglés
- ☐ Ambos idiomas
- ☐ Otro idioma+ Español e inglés ¿Cuál sería el otro idioma?_____
  ¿Por qué escogería ese idioma? _____

OBSERVACIONES Y COMENTARIOS:

_____
_____
_____

C. Cuestionario de actitudes lingüísticas para padres de familia

LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES DE LOS COLEGIOS BILINGÜES BOGOTANOS

Este cuestionario lingüístico forma parte de un proyecto de investigación sobre las actitudes lingüísticas de los estudiantes de colegios bilingües. El propósito de este trabajo es contribuir a comprender dicho fenómeno para analizar la educación bilingüe colombiana.

Este cuestionario es anónimo y los datos suministrados son confidenciales y sólo serán utilizados para los fines de este estudio. Agradezco de antemano su amable colaboración y sinceridad en el diligenciamiento de este cuestionario. Por favor responda las preguntas individualmente y absténgase de comentar con sus respuestas con otros participantes de este estudio.

Género: M F Edad: _____
Ciudad de nacimiento: _____
Ciudad de residencia: _____
Nombre del colegio en el que estudian sus hijos: _____
Años que llevan estudiando en el colegio: _____

1 ¿A qué edad, aproximadamente, su hijo entró en contacto con el español?____años.

2

¿Principalmente, dónde aprendió español su hijo?		En el colegio
		En la familia
		Con amigos
		Mediante cursos de español
		Por los medios de comunicación

3 ¿Cómo califica la habilidad comunicativa de su hijo en español?

		Fluido	Bueno	Suficiente	Bajo	Nulo
1.	Leer					
2.	Hablar					
3.	Oír					
4.	Escribir					

4 ¿A qué edad, aproximadamente, su hijo entró en contacto con el inglés?____ años.

5

¿Principalmente, dónde aprendió inglés su hijo?		En el colegio
		En la familia
		Con amigos
		Mediante cursos de inglés
		Por los medios de comunicación
		Otro ¿Cuál? _____

6 ¿Cómo califica la habilidad comunicativa de su hijo en inglés?

		Fluido	Bueno	Suficiente	Bajo	Nulo
1	Leer					

2	Hablar					
3	Oír					
4	Escribir					

7 ¿Cómo considera a su hijo?

	Hablante de español
	Hablante de inglés
	Bilingüe español-inglés
	Hablante de español que saben inglés

8 ***En su opinión***

		Mucho	Bastante	Poco	No se usa
1	En Colombia el inglés se usa…				
2	En Bogotá el inglés se usa…				
3	En el colegio el inglés se usa…				
4	En el colegio el español se usa…				
5	En las clases el inglés se usa…				
6	En las clases el español se usa…				

9 ¿Qué lengua utiliza su hijo con mayor frecuencia en las siguientes situaciones?

		Español	Inglés	Ambas	Otra ¿Cuál?
1	Hablar con su madre				
2	Hablar con su padre				
3	Hablar con sus hermanos				
4	Hablar con sus amigos				
5	En el colegio				
6	En su barrio				
7	Al tomar notas en clases				
8	Al escribir trabajos				

10 ¿Qué cree que harían su hijo en las siguientes situaciones?

1	Si se dirige a una persona en español y ésta le responde en inglés, su hijo …	Continua hablando en español Continua hablando en inglés Deja de participar en la conversación Pregunta si puede hablar en español
2	Si se dirige a una persona en inglés y ésta le responde en español, su hijo ...	Continua hablando en inglés Continua hablando en español Deja de participar en la conversación Le pregunta si puede hablar en inglés Nunca le habla en inglés a nadie

11 ¿Qué lengua prefiere su hijo para desarrollar las siguientes actividades?

		Español	Inglés	No le importa la lengua

1	Relacionarse con otras personas				
2	Ver televisión				
3	Escuchar música				
4	Navegar en Internet				
5	Leer				
6	Escribir sus opiniones personales				

12 ¿En términos de tiempo, en qué proporción desarrolla su hijo las siguientes actividades?

		Más tiempo en español que en inglés	Igual cantidad de tiempo en español y en inglés	Más tiempo en inglés que en español	No lo hace
1	Su hijo ve televisión…				
2	Su hijo escucha música…				
3	Su hijo navega en Internet…				
4	Su hijo lee…				
5	Su hijo escribe…				

13 Marque su opinión respecto a las siguientes afirmaciones:

		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1	El inglés es mejor que el español.					
2	El español es menos importante que el inglés.					
3	El inglés es el idioma más importante del mundo.					
4	Todas las personas deberían saber inglés en el mundo actual.					
5	Es una desventaja no saber inglés.					
6	Es más fácil encontrar trabajo cuando se sabe inglés					
7	Las personas que saben inglés son más inteligentes					
8	Las personas que saben inglés son más exitosas					
9	Es mejor ser de un país que hable inglés que de uno que hable español.					

	10	La cultura hispana (del español) es mejor que la anglo (del inglés).						
	11	Mi hijo se identifica más con el español que con el inglés.						
	12	Los textos en inglés son mejores.						
	13	Conocer dos lenguas es mejor que conocer una.						
	14	Todos los colegios deberían ser bilingües español-inglés.						
	15	Se deberían enseñar los dos idiomas desde la infancia.						

14 Al final del colegio los alumnos deberían

- ☐ Utilizar sólo el español
- ☐ Utilizar sólo el inglés
- ☐ Utilizar ambos
- ☐ Utilizar otro idioma — ¿Cuál sería el otro idioma?_____

15 En un futuro preferiría utilizar

- ☐ Sólo el español
- ☐ Sólo el inglés
- ☐ Ambos idiomas
- ☐ Otro idioma+ Español e inglés — ¿Cuál sería el otro idioma?_____ ¿Por qué escogería ese idioma? _____
- ☐ Otro idioma — ¿Cuál sería el otro idioma? _____ ¿Por qué escogería ese idioma? _____

OBSERVACIONES Y COMENTARIOS:

_____
_____
_____
_____

D. Guía de entrevista grupal semiestructurada para padres de familia y estudiantes sobre actitudes lingüísticas

Fecha: _____ *Hora:* _____
Lugar (Ciudad y sitio específico): _____
Entrevistador(a): _____
Entrevistados:
*1) Nombre:*_____ *Curso:* _____
Edad: _____ *Género:* M F
*2) Nombre:*_____ *Curso:* _____
Edad: _____ *Género:* M F
*3) Nombre:*_____ *Curso:* _____
Edad: _____ *Género:* M F
*4) Nombre:*_____ *Curso:* _____
Edad: _____ *Género:* M F

INTRODUCCIÓN

Esta entrevista forma parte de un proyecto de investigación sobre las actitudes lingüísticas de los estudiantes de colegios bilingües. El propósito de este trabajo es contribuir a comprender dicho fenómeno para analizar la educación bilingüe colombiana.

La información que suministren es confidencial y sólo será utilizada para los fines de este estudio. Agradezco de antemano su colaboración.

PREGUNTAS

A) Respondan sinceramente a las siguientes preguntas.
1. ¿Qué opinan acerca de que el colegio sea bilingüe?
2. ¿Por qué opina eso?
3. ¿Cuál es la lengua que más utilizan en el colegio? ¿Por qué?
4. ¿Cuándo y cómo utilizan cada lengua, español e inglés fuera del colegio?
5. En su opinión ¿Cuál debe ser la lengua más importante en el colegio?
6. ¿Quién más, que ustedes conozcan, piensa así?
7. ¿Qué opinan acerca del inglés?
8. ¿Qué opinan acerca del español?
9. ¿Por qué opinan eso?
10. ¿Creen que esas opiniones influyen en las actitudes de los estudiantes hacia las lenguas?
11. En su opinión ¿Qué es lo que más influye en lo que opinan acerca de cada idioma? ¿Por qué?
12. ¿Cómo influye el colegio en lo que opinan sobre cada idioma?
13. ¿Conocen otra cosa que influya en las actitudes lingüísticas de los alumnos? ¿Cuál y cómo influye?

OBSERVACIONES:

_____

E. Guía de entrevista individual semiestructurada para estudiantes, docentes administradores y padres de familia sobre las actitudes lingüísticas

Fecha: _____ *Hora:* _____
Lugar (Ciudad y sitio específico): _____
Entrevistador(a): _____
Entrevistado(a):
Nombre: _____ *Cargo:* _____
Edad: _____ *Género:* M F

INTRODUCCIÓN

Esta entrevista forma parte de un proyecto de investigación sobre las actitudes lingüísticas en los colegios bilingües. El propósito de este trabajo es contribuir a comprender dicho fenómeno para analizar la educación bilingüe colombiana.

La información que suministre es confidencial y sólo será utilizada para los fines de este estudio. Agradezco de antemano su colaboración y sinceridad respondiendo las siguientes preguntas.

PREGUNTAS

1. ¿Qué opina acerca de que el colegio sea bilingüe?
2. ¿Cuál es la lengua que más se utiliza en el colegio?
3. ¿Cuándo y cómo se utiliza cada lengua, español e inglés?
4. ¿Cuál debe ser la lengua más importante en el colegio?
5. ¿Qué opina acerca del inglés?
6. ¿Qué opina acerca del español?
7. ¿Cuál es la actitud de los estudiantes hacia el español?
8. ¿Cuál es la actitud de los estudiantes hacia el inglés?
9. ¿Cree que las actitudes lingüísticas son importantes en la educación bilingüe? ¿Por qué?
10. ¿Alguna vez ha hecho algo para modificar las actitudes de los estudiantes hacia alguno de los idiomas? ¿Qué? ¿Por qué?
11. En su opinión ¿Qué es lo que más influye en las actitudes de los estudiantes? ¿Por qué?
12. ¿Cómo influye el colegio en las actitudes lingüísticas de los alumnos?
13. Si pudiera modificar algo de las actitudes lingüísticas de los estudiantes ¿qué les cambiaría?
14. ¿Cómo podría lograrlo?

OBSERVACIONES:
_____