



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA**

**Actitudes y motivaciones de estudiantes del Bachillerato  
Internacional (IB) hacia el español como lengua materna en el  
marco de la educación plurilingüe**

**TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA**

**PRESENTA:  
MARIANA OLIVIA BOTELLO TÉLLEZ**

**Director de Tesis:  
Dra. Laura Gabriela García Landa  
Centro de Lenguas Extranjeras**

Ciudad Universitaria, Cd. Mx.

Diciembre 2016



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Agradecimientos

*A mi familia*

*A mi tutora:*

*Dra. Laura G. García Landa, por su asesoría y apoyo en todo momento durante el proceso de investigación.*

*A mi tutora en Argentina:*

*Dra. Elvira Narvaja de Arnoux, por las charlas, ser una guía y consejera y el arduo trabajo de análisis durante mi estancia en Buenos Aires.*

*Al jurado: Por sus comentarios, sugerencias y observaciones que enriquecieron los resultados presentados.*

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>CAPÍTULO I. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL SISTEMA IB</b>	
1. El modelo educativo del Bachillerato Internacional (IB)	4
1.1 La adquisición de lenguas	5
1.1.1 Modelo del Programa de los Años Intermedios (PAI)	5
1.2 El lugar del español en la Adquisición de Lenguas IB	7
2. La enseñanza del español dentro del BIB	8
2.1 El contexto: Zona Esmeralda	8
2.2 Taller de lectura y redacción e iniciación a la investigación documental: el plan de estudios del CCH.	9
<b>CAPÍTULO II. HACIA UNA POLÍTICA LINGÜÍSTICA DE LA EDUCACIÓN PLURILINGÜE</b>	
1. La Política y Planificación Lingüística (PPL)	10
1.1 La política lingüística crítica	12
1.2 El enfoque de Gubernamentalidad	13
2. La planificación del lenguaje del plurilingüismo	14
2.1 Planificación del estatus	15
2.2 Planificación del corpus	20
2.3 Planificación de la adquisición o planificación del lenguaje en la educación.	21
2.4 Planificación del prestigio	22
3. Motivaciones y actitudes en la planificación del lenguaje	24
3.1 Motivaciones	24
3.2 Imagen	24
3.3 Identidad	25
3.4 Ideología	25
3.5 Actitudes lingüísticas	26

4. La articulación macro, meso y micro de la política del lenguaje del plurilingüismo en el IB.

26

**CAPÍTULO III. METODOLOGÍA**

1. Descripción del estudio	28
1.1 Estudio cuantitativo	28
1.2 Estudio cualitativo	29
2. Participantes	29
2.1 Caracterización de los participantes	30
3. Macro y micro contexto	30
3.1 Macro contexto	30
3.2 Micro contexto	31
4. Instrumentos	31
5. Elaboración del cuestionario de actitudes	31
5.1 Validación del cuestionario de actitudes	32
5.2 Pilotaje y Aplicación	33
6. Elaboración de la entrevista semi-estructurada	34
6.1 Preguntas para la entrevista a partir del Marco de Referencia Sociocultural de Cross.	35
6.2 Pilotaje y Aplicación	37

**CAPÍTULO IV. POLÍTICA Y PLANIFICACIÓN DEL ESPAÑOL EN UN MARCO EDUCATIVO PLURILINGÜE.**

1. El marco educativo plurilingüe	39
1.1 El plurilingüismo como categoría en el aparato educativo	39
2. Representaciones sociales hacia la planificación del plurilingüismo en textos oficiales	41
2.1 Representaciones de los aspectos cognitivos de la percepción del plurilingüismo	43
2.2 Representación hacia la competencia plurilingüe	45
2.3 Representación hacia la didáctica del plurilingüismo	46
2.4 Representaciones hacia el plurilingüismo como fenómeno intercultural	48

3. El lugar del español en el contexto educativo plurilingüe en el continente americano	50
---	----

## **CAPÍTULO V. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DEL CUESTIONARIO DE ACTITUDES**

1. Perfil de los participantes	53
2. Actitudes hacia el español, inglés y francés	70
2.1 Actitudes hacia el español	71
2.2 Actitudes hacia el inglés	74
2.2 Actitudes hacia el francés	77
3. Consideraciones finales	79

## **CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS**

1. Marco teórico-epistemológico para el análisis de entrevistas	81
2. Categorías de análisis para las entrevistas	82
3. Ideogemas	84
4. Escenas	99
4.1 Comentarios generales al análisis de entrevistas	118
5. Análisis de la discursividad	121
6. Cuadro cuantitativo de jerarquización de lenguas	129
7. Interpretación de datos cualitativos	132
8. Motivaciones hacia el aprendizaje del español	134

## **CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

1. Integración de datos cuantitativos y cualitativos	139
--	-----

2. Actitudes hacia el aprendizaje del español	140
3. Temas identificados en las entrevistas en relación con los niveles de Cross (2009)	141
3.1 Temas ubicados en el nivel filogenético	143
3.2 Temas ubicados en el nivel ontogenético	146
3.3 Temas ubicados en el nivel microgenético	147
3.4 Temas ubicados en el nivel histórico-cultural	149
4. Motivaciones a lo largo del continuo de la planificación lingüística	151
<b>CONCLUSIONES</b>	161
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	169
<b>ANEXOS</b>	173
1. Cuestionario sociolingüístico	
2. Entrevista Semi-esctructurada	
3. Solicitudes de permiso para la aplicación de instrumentos	

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1. Categorías de análisis discursivo	83
Figura 2. Ideogramas presentes en el discurso en orden de relevamiento	85
Figura 3. Jerarquización de lenguas	130
Figura 4. Niveles socioculturales, categorías discursivas y componentes actitudinales	141
Figura 5. Motivaciones a lo largo del continuo de planificación	159

## INTRODUCCIÓN

La presencia en México de ideologías lingüísticas importadas así como de sistemas educativos internacionales ha influido en la enseñanza del español como lengua materna en contextos educativos. En aras de formar estudiantes plurilingües, las instituciones educativas recurren a modelos internacionales como el IB para implementar una serie de políticas lingüísticas nacionales que en comunión con la política educativa internacional logren alcanzar el objetivo del plurilingüismo. Bajo esta estructura de política y planificación lingüística trilingüe los estudiantes generan actitudes, representaciones y motivaciones hacia el aprendizaje de su lengua materna al integrar la enseñanza del inglés y del francés.

Este proyecto profundiza sistemáticamente en las actitudes y reflexiona sobre las motivaciones (Ager, 2001) que las generan. En relación con el planteamiento, identifiqué dos preguntas de investigación que buscan ser contestadas a partir de una metodología mixta propuesta para dicho objetivo:

- ¿Cuáles son las motivaciones que generan las actitudes lingüísticas de bachilleres acerca del español como lengua materna en un programa de IB?
- ¿Cómo está operando la política y planificación del lenguaje del español en un marco educativo plurilingüe?

Se busca con el presente trabajo dar respuestas fundamentadas en términos de actitudes y motivaciones a estas interrogantes. Se trata de un estudio mixto en el cual fueron aplicados dos instrumentos: un cuestionario sociolingüístico y una entrevista semi-estructurada. Los datos cualitativos fueron transcritos y sistematizados para luego ser interpretados a partir de una propuesta de análisis del discurso que recupera herramientas teóricas de Charaudeau y Maingueneau y elementos teóricos de Elvira Narvaja de Arnoux (2016). Para identificar y explicar actitudes y motivaciones se plantea el presente estudio compuesto de siete capítulos.

En el primer capítulo se hace una descripción del modelo educativo del bachillerato Internacional (IB). Se presenta la organización de los programas y el lugar del español en este sistema. El capítulo describe el contexto de la institución donde se aplicaron los instrumentos y concluye con la referencia a la asignatura del programa CCH responsable de la enseñanza del español como lengua materna.



El segundo capítulo correspondiente al marco teórico de la investigación, describe la perspectiva crítica y el enfoque desde el cual se aborda el objeto de estudio. De igual forma se definen y desarrollan los conceptos de política y planificación lingüística correspondientes a las tres lenguas: español, inglés y francés. Por último, se define el concepto de actitud lingüística y motivación. Para cerrar este capítulo se explica la articulación de los tres niveles ubicados en el continuo de planificación lingüística.

En el tercer capítulo se detalla la metodología que fue empleada para identificar las actitudes y motivaciones en los estudiantes. En ella se refiere el tipo de estudio, la caracterización de los participantes, los instrumentos y su aplicación. El primer instrumento aplicado fue un cuestionario de actitudes, con el cuál se extrajeron datos cuantitativos y el segundo una entrevista semi-estructurada. Con los datos cualitativos obtenidos de este segundo instrumento, se complementaron y enriquecieron los resultados de la primera parte.

En el cuarto capítulo, con el objetivo de conocer las representaciones sociales en los niveles macro y meso hacia el aprendizaje de las tres lenguas, se realiza una revisión en documentos oficiales que refieren la enseñanza del plurilingüismo. De igual forma se define el concepto del *marco educativo plurilingüe*.

En el quinto capítulo mediante gráficas son presentados los resultados de la Escala Likert provenientes del cuestionario. Se presentan los datos cuantitativos con una breve explicación de los ítems. Las actitudes hacia el aprendizaje de las tres lenguas se describen a partir de algunos ítems del cuestionario y con la presentación de gráficas obtenidas a partir de las respuestas.

En el sexto capítulo se analizan los datos provenientes de las entrevistas semi-estructuradas, en el cual se empleó el Marco de Referencia Sociocultural (Cross, 2009) La propuesta estableció una metodología encaminada a la obtención de las actitudes y motivaciones de los participantes. Las categorías de análisis se dividieron en dos grupos: Grupo A (ideogramas y discursividad) y Grupo B (escenas) Un análisis de la discursividad enriqueció la interpretación de resultados.

En el último capítulo se integran los datos cuantitativos y cualitativos para realizar una interpretación integral. Se realiza un cruce entre los datos empíricos y el marco teórico empleado

para obtener las actitudes y motivaciones. El capítulo concluye con la identificación de motivaciones a lo largo del continuo de la planificación lingüística.

Los resultados obtenidos en el cuestionario sociolingüístico si bien favorecen al aprendizaje del inglés sobre el español, muestran actitudes y creencias positivas hacia la lengua materna. Sin embargo es en el análisis crítico del discurso de entrevistas, donde gracias a la profundización en escenas, ideogramas y discursividad podemos identificar una jerarquización de lenguas acompañada de una valoración lingüística de las tres lenguas en contacto.

Se han realizado algunas reflexiones críticas con respecto al desplazamiento del español en el ámbito académico (Hamel, 2013) (García Landa, 2007), sin embargo aún no existen estudios concretos sobre cómo se posiciona el español en el ámbito académico plurilingüe y por lo tanto consideramos que este proyecto es una contribución a la discusión suscitada en el terreno de la política del lenguaje.

La discusión de los resultados obtenidos ha permitido realizar una reflexión crítica sobre el aprendizaje del español como lengua materna en la educación plurilingüe mexicana. Se presenta el perfil del bachiller, un acercamiento a la implementación y posterior adopción de ciertas ideologías dominantes que en algunos casos no encuentran correlato con el uso lingüístico. Con esta crítica, el proyecto de investigación busca además de retroalimentar el desempeño y desarrollo del sistema IB, recalcar la importancia de las motivaciones y actitudes de los agentes lingüísticos en el nivel micro para la planificación e implementación de la educación plurilingüe.

## CAPÍTULO I. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL SISTEMA IB

### 1. El modelo educativo del Bachillerato Internacional (IB)

Antes de describir la naturaleza de la enseñanza del español en el contexto educativo a estudiar se hace necesario introducir brevemente el modelo educativo del Bachillerato Internacional.

El bachillerato internacional es una organización educativa internacional cuyo objetivo es la creación de *estudiantes del mundo*. Una visión holística e integradora permea esta filosofía educativa cuyo perfil de egreso busca seres humanos indagadores, reflexivos, solidarios y de mentalidad abierta. La intención cosmopolita de esta ideología que han adoptado numerosos colegios a lo ancho del mundo incluye una política trilingüista para los colegios en México que sean acreditados en la comunidad *IB*. El alumno egresado, al finalizar su proceso educativo en este sistema, manejará en un porcentaje aceptable las tres lenguas establecidas: español (lengua nacional), inglés y francés. El Bachillerato IB al inscribirse en esta organización fusiona dos sistemas: el plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y los contenidos que exige el Bachillerato Internacional. El primer semestre es equivalente al llamado *Año 5* último año del Programa de los Años Intermedios (PAI) que posteriormente toma el nombre de *DIPLOMA* para los últimos dos años de estudios. Desde su inscripción al sistema PAI (6to de primaria) el alumno cursa asignaturas relacionadas al estudio del español como lengua materna. Para este estudio, nos centraremos en la finalización de este plan de estudio denominado PAI.

Adquirido el compromiso internacional, el BIB sigue los planes nacionales de educación pero invierte gran parte de su planificación para adaptarlos a los preceptos del IB. El deseo de pertenecer a este prestigioso sistema ha provocado una inclusión de horas destinadas al aprendizaje de lenguas extranjeras en la planificación lingüística sin restar las horas reglamentarias propuestas en la planificación de la adquisición del español señaladas por el CCH.

Fusionar los contenidos del CCH y los del IB es complicado, por ello se han formado *academias* dentro del colegio cuya función es discutir los contenidos que deberán ser enseñados tanto en lengua materna como extranjera. El PAI considera *LENGUA A*, la lengua materna del hablante que reside en el país inscrito al programa y denomina *LENGUA B* a todas las lenguas extranjeras que debe adquirir como miembros del IB.

## **1.1 La adquisición de lenguas**

Con el propósito de brindar una descripción de la planificación lingüística correspondiente a la adquisición de lenguas propuesta por el IB, a continuación se refieren los principios más importantes extraídos de la *Guía de adquisición de lenguas*, documento imprescindible para la aplicación de la política plurilingüe propuesta por el IB. En esta guía se perfilan los objetivos generales y específicos claros para el curso de Adquisición de Lenguas del PAI que servirán a docentes y alumnos para su adscripción en este sistema.

La guía de adquisición de lenguas proporciona un marco para la enseñanza y aprendizaje de lenguas en el PAI, que en conjunto con la publicación *El programa de los Años Intermedios: de los principios a la práctica* (mayo, 2014) son las herramientas principales para el docente que enseña lengua. Resulta pertinente explicar brevemente en qué consiste el sistema PAI para situar el contexto de enseñanza de dichas lenguas.

## **1.2 Modelo del Programa de los Años Intermedios (PAI)**

Este programa intermedio está dirigido a los estudiantes de 11 a 16 años. Se apoya en el aprendizaje logrado durante el Programa de la Escuela Primaria (PEP) y es también la preparación para el programa del Diploma (PD) y del Certificado de Estudios con Orientación Profesional del IB (COPIB). En esta etapa intermedia se busca continuar desarrollando las habilidades comunicativas, teniendo siempre en cuenta el entendimiento intercultural y el compromiso global. El IB considera que los estudiantes egresados serán futuros líderes globales y es por ello que en esta etapa se hace hincapié en fomentar su conciencia intercultural.

La flexibilidad de este programa es tal, que no es necesario excluir los requisitos de la mayoría de los currículos nacionales o locales, estos pueden ser integrados armoniosamente siempre y cuando se cumplan con los requisitos señalados en las guías.

Los beneficios que el PAI ofrece para el desarrollo educativo del estudiante son numerosos y diversos. Con lo que respecta a la lengua, podemos mencionar que el programa busca el desarrollo de actitudes lingüísticas positivas que sean de utilidad para manejar situaciones complejas, actuando de forma consciente y responsable. Tal cual marca la guía, es requisito indispensable que los alumnos estudien al menos dos lenguas para fomentar su comprensión de sus propias culturas y las de otras personas.

Los principios del IB expresados en los documentos citados anteriormente, no dejan duda alguna de su inserción en el marco plurilingüe internacional de la educación. Para esta organización internacional es esencial la capacidad de comunicarse de diversas maneras en más de una lengua. Así la educación propuesta bajo estos principios no solo contempla el dominio de la lengua materna del estudiante, promueve una educación plurilingüe que permita entender las diferencias interculturales, esto a través del aprendizaje de lenguas extranjeras.

El estudio de lenguas adicionales en el PAI, proporciona a los alumnos la oportunidad de desarrollar su comprensión de las características, los procesos y la construcción de la lengua y el concepto de cultura, y les permite comprender que existen distintas formas de vivir, comportarse y ver el mundo (Guía de adquisición de lenguas, 2014: 3).

Los beneficios que la adquisición de una lengua extranjera proporciona a los estudiantes se enumeran en esta guía con el propósito de dar a conocer la utilidad de hacerse de una lengua extranjera, entre ellas se menciona el desarrollo del pensamiento crítico para cultivar una conciencia intercultural y la mentalidad internacional, el desarrollo y preservación de la identidad cultural. Me parece de crucial importancia el último apartado en el que se menciona que la adquisición de lenguas “...dota a los alumnos de las actitudes y habilidades de multialfabetización necesarias para comunicarse eficazmente en diversos contextos globales y desarrollar su entendimiento cultural” (Guía de adquisición de lenguas, 2014: 3).

El requisito mínimo en el PAI es el estudio de dos lenguas extranjeras, el sistema fomenta el aprendizaje de dos lenguas más de forma opcional. El objetivo general al cursar el grupo de asignaturas enfocadas a la Adquisición de Lenguas es el de animar a los alumnos a adquirir competencia en una lengua adicional con el objetivo a largo plazo de lograr un plurilingüismo. La noción de plurilingüismo representada en el discurso oficial del sistema supone la adquisición no solo del sistema lingüístico sino la comprensión de la visión del mundo que la lengua proyecta. El proceso de adquisición de una lengua es concebido como un proceso de desarrollo en la que los alumnos obtienen la oportunidad de ampliar sus habilidades y conocimientos previos (cultivados en el programa anterior) para poder avanzar hacia la siguiente fase del desarrollo lingüístico.

El alumno inscrito en este programa y que articule sus estudios con el programa siguiente, no solo habrá desarrollado un enfoque de indagación y reflexión para el aprendizaje, sino también habilidades de multialfabetización que podrá aplicar en sus futuros estudios formales de lenguas.<sup>1</sup>

En el contexto de este grupo de asignaturas, la multialfabetización se define como la capacidad de comprender y utilizar textos orales, escritos y visuales en formato digital e impreso. Como parte de la evaluación, se contempla que dentro de la planificación deben considerarse ciertos aspectos o indicadores de las expectativas de aprendizaje, con el fin de informar sobre el desarrollo lingüístico y la competencia comunicativa del alumno. Estos aspectos se centran en el propósito, el contexto, el control del lenguaje y la corrección lingüística.

### **1.3 El lugar del español en la Adquisición de Lenguas IB**

La planificación de la adquisición descrita anteriormente, recalca lo importante que es adquirir nuevas formas de comunicación a través de la lengua. Partiendo del objetivo general que busca formar comunicadores críticos y competentes, las lenguas son pues herramientas lingüísticas imprescindibles para lograr dicho cometido. No por adquirir nuevas herramientas de comunicación la lengua materna debe ser desplazada según los principios del IB. Se insiste en que la adquisición del dominio de una lengua adicional debe ocurrir acompañado del mantenimiento de la lengua materna y el patrimonio cultural propios. El respeto y la comprensión hacia patrimonios lingüísticos y culturales debe empezar por el propio en aras de adicionar más.

El español es colocado en el primer lugar, ya que bajo la filosofía del sistema, será imposible adquirir una nueva lengua sin antes valorar y conocer la propia. El reconocimiento y el uso de la lengua como vehículo del pensamiento, la reflexión, expresión personal y el aprendizaje en otras asignaturas no será posible si antes no se reflexiona sobre la importancia de la lengua materna en el proceso de alfabetización. El proceso de adquisición se ofrece a los alumnos no como la idea tradicionalista de aprender una lengua, sino como un proceso donde se integran componentes lingüísticos, culturales y sociales.

Es importante para el presente estudio señalar lo que respecta a la planificación de las actitudes señalada en uno de los objetivos generales. La guía propone fomentar la curiosidad, la indagación, el interés y el goce en el aprendizaje de una lengua como actitudes que se demostrarán a lo largo de toda la vida. Forma parte de este programa la manipulación de ciertas creencias y actitudes en pro de una valoración positiva no solo hacia el aprendizaje de las lenguas extranjeras sino hacia la reflexión del aprendizaje de la materna.

## 2. La enseñanza del español dentro del BIB

### 2.1 El contexto: Zona esmeralda

El contexto de la investigación corresponde a la Zona Esmeralda, una de las localidades más ricas en el Estado de México. Zona Esmeralda es una región caracterizada por un nivel socioeconómico alto cuya población posee un elevado poder adquisitivo. La localidad ha experimentado un crecimiento acelerado en cuanto a su economía debido al capital invertido para su desarrollo. Al ser una comunidad geográficamente pequeña, la oferta educativa se ha tornado más exclusiva debido al poco número de escuelas existentes (únicamente privadas). Los habitantes hablan español aunque debido al nivel socioeconómico el inglés se posiciona como una segunda lengua por influencia extranjera y uso familiar.

Cercado por un paisaje verde y montañoso, el *Bachillerato IB* es uno de los colegios más cotizados de Zona Esmeralda. El objetivo del proceso de aprendizaje en este colegio *es preparar los bachilleres alumnos para asumir una “ciudadanía global”* (Organización del Bachillerato Internacional (2015), Guía de Adquisición de Lenguas) La visión cosmopolita que ha adquirido la institución es la consecuencia del perfil de ingreso que esperan cada año escolar. Conscientes de la competencia laboral, la escuela proporciona una educación trilingüe como una herramienta.

El alumno promedio en Zona esmeralda, obtendrá un empleo en las altas esferas laborales del país, es por ello que la escuela ofrece una educación integral que prepare a los posibles futuros líderes del país. La oferta educativa de la escuela busca mantener una calidad académica alta para satisfacer las necesidades de los padres de familia cuya preocupación, en gran número de casos, es el de preparar a sus hijos para continuar el legado familiar: hacerse cargo de empresas, negocios, etc.

El Bachillerato IB ocupa un lugar importante y de prestigio entre los padres de la zona, en constante competencia académica con preparatorias de igual prestigio. Es por las razones expuestas anteriormente que se considera para este estudio una escuela representativa e importante, ya que sus integrantes son representantes del modelo de estudiante del contexto.

## **2.2 Taller de lectura y redacción e iniciación a la investigación documental: el plan de estudios del CCH.**

Durante el primer y segundo año de bachillerato se imparte la materia del Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental II (TLR). Esta asignatura abarca cuatro semestres de estudio dentro del programa CCH (Colegio de Ciencias y Humanidades) de la Universidad Nacional Autónoma de México. La asignatura está inscrita en el área de talleres de lenguaje y comunicación y tal como lo indica su programa de estudio, el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades se define, *a partir de tres rasgos distintivos: como un bachillerato universitario, de cultura básica y en el que el alumno es sujeto de la cultura*. Uno de los principales objetivos de esta materia es concientizar al alumno de la importancia y el poder de la lengua como vehículo de expresión y cultura. Inscrita en la propuesta de la cultura básica, *enseñar a aprender*, la materia busca formar un criterio para discriminar y valorar lo que se aprende con respecto a las habilidades intelectuales en el uso de la lengua materna. El programa insiste en la importancia de la competencia lingüística como un medio que permitirá al alumno asimilar y comprender su cultura en relación inseparable con su registro lingüístico. El programa fomenta un aprecio a la lengua materna en tanto que la profundización en el estudio es lo que otorgará una competencia sana y sólida para poderse desenvolver en el mundo utilizando su lengua. Se insiste a lo largo del programa en lograr un manejo más fluido del registro oral y asumir una mejor disposición hacia la escritura, que solo pueden ser logrados a través de la profundización en el estudio del español. (Programas de estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II)

El cuarto semestre corresponde al cierre de los talleres de lectura y redacción propuestos por el CCH. De igual forma este semestre concluye el programa PAI correspondiente al sistema IB. En el cuarto semestre se continúan ejercitando las habilidades lingüísticas del alumno, se revisan aspectos sintácticos y gramaticales y son discutidas temáticas sociolingüísticas que competen al empleo de la lengua en un contexto social. De esta forma se estructuran los contenidos correspondientes a la asignatura responsable de la enseñanza del español como lengua materna en el Bachillerato IB.



## **CAPÍTULO II. HACIA UNA POLÍTICA LINGÜÍSTICA DE LA EDUCACIÓN PLURILINGÜE**

En este capítulo se establecerá la perspectiva epistemológica desde la cual se abordará nuestro objeto de estudio. Consideramos que la política lingüística crítica es ideal para abordar la política lingüística de la educación plurilingüe empleando uno de los acercamientos que se desprenden de esta perspectiva: la gubernamentalidad.

Aunque el principal foco de atención recae en el aprendizaje del español, es objetivo de esta investigación dilucidar la relación que sostiene con el aprendizaje del inglés y del francés ya que el aprendizaje de éstas está enmarcado en una didáctica del plurilingüismo. Se precisa establecer por lo tanto, los conceptos de la Política y Planificación del lenguaje (en adelante PPL) que ayuden a explicar de qué manera conviven estas tres lenguas en una comunidad lingüística particular del IB. Asimismo es necesario determinar qué conceptos y preceptos del plurilingüismo están operando en el contexto del bachillerato BI como sistema educativo internacional y del Bachillerato IB en particular.

Los constructos teóricos aquí presentados serán útiles para la interpretación de los datos obtenidos por la encuesta sociolingüística y las entrevistas semi-estructuradas. Se tomarán como base los conceptos empleados para la construcción del instrumento. Lo anterior nos permitirá, una vez levantados los datos empíricos, tener una mejor comprensión de la planificación del prestigio con respecto a las tres lenguas involucradas en la propuesta educativa y, específicamente, explicar las motivaciones que operan en las actitudes hacia el español en este contexto educativo en particular.

De igual forma los conceptos de la PPL articularán el análisis de los datos empíricos con el análisis crítico del contenido proveniente de los documentos oficiales para describir el panorama de la política y planificación lingüística presente en la comunidad del BIB.

### **1. La Política y Planificación del Lenguaje (PPL)**

La política y planificación lingüística, aunque es un campo de estudio relativamente joven, ha tenido importancia y protagonismo en la toma de decisiones que afectan y determinan los usos lingüísticos a lo largo de la historia humana. Las críticas hechas a los estudios recientes de política

y planificación lingüística han establecido nuevas direcciones para la investigación, revitalizándola. En una breve visión general que Baldauf Jr. (2008) realiza sobre esta disciplina, se esbozan un número de tendencias recientes y futuras direcciones. Son estos nuevos marcos y tendencias (Baldauf Jr., 2006) las que emplearemos para ubicar nuestro objeto de estudio como un problema de planificación.

Como una rama de la sociolingüística, esta disciplina continua funcionando como una herramienta vital para la sociedad en el sentido de que ayuda a la toma de consciencia de los aspectos sociales que intervienen en la toma de decisiones sobre el uso lingüístico en una comunidad. Es por tanto imprescindible, conocer el estado del orden mundial actual y el contexto sociolingüístico en el que se encuentra enmarcado nuestro objeto de estudio. Los espacios transnacionales fomentados por la globalización, tal como señala Besserer (2003), borran cada vez más las fronteras físicas e ideológicas entre comunidades, afectando de igual forma el uso de sus lenguas. Es bajo uno de estos espacios que se construye la dinámica del IB, donde fluye una nueva forma de enseñanza y aprendizaje de lenguas, un nuevo orden donde surgen tomas de decisiones que dan origen a novedosas filosofías educativas. Los patrones de globalización de esta institución educativa intervienen en la elección de la política y planificación adecuada para la adopción de cierto sistema educativo internacional.

Por lo mencionado anteriormente, consideramos que la definición propuesta por Schiffman (2005) sobre esta rama, se adecua a nuestro estudio. Schiffman define a esta disciplina lingüística como un “Conjunto de prioridades en una dirección determinada que se eligen entre varias alternativas y a las condiciones dadas, para sustentar decisiones“ (Schiffman, 2005: 34). En términos generales podemos afirmar que la descripción que presentamos en este capítulo empleando los constructos de la PPL, trata de explicar los aspectos más importantes sobre la enseñanza plurilingüe que ha adoptado el BIB considerados por la comunidad como los más adecuados para cumplir sus objetivos educativos. Como punto de partida, la planificación está orientada hacia una meta y es según el enfoque y el marco contextual cómo será el proceso de implementación.

## 1.1 La política lingüística crítica

La filosofía de la política lingüística ha adquirido una gran importancia en los trabajos recientes de investigación en la PPL, proponiendo dos principios fundamentales: la importancia de las categorías estructurales para explicar el fenómeno y la imperante necesidad de una examinación crítica de la epistemología y la metodología de investigación.

La política lingüística crítica es una rama de la lingüística aplicada. Tal como señala Tollefson (2006) son tres los significados interrelacionados con los que se emplea este término: a) como una crítica a los acercamientos tradicionales o *mainstreams* con que se abordan problemas de política lingüística b) la investigación que busca el cambio social y c) la investigación influenciada por la teoría crítica.

Tomando en cuenta la naturaleza de nuestro objeto de estudio y los objetivos que se persiguen con la investigación, podemos constatar que al menos dos de estos aspectos críticos serán empleados: la crítica a los enfoques *mainstreams* y la presencia de la teoría crítica en la investigación.

Por una parte se realizará un análisis crítico del discurso de los documentos oficiales que pertenecen a acercamientos *mainstreams* en donde se refiere una planificación y política del plurilingüismo (IB, MCE, MERCOSUR). Una crítica central que la PPL realiza a lo tradicional es que no toma en cuenta las fuerzas sociales y políticas que afectan la política lingüística, fuerzas que sin duda alguna influyen en la política internacional del plurilingüismo y que deben tomarse en cuenta.

Por otra parte emplearemos algunos supuestos de la teoría crítica para explicar y analizar la política implícita y explícita sobre la enseñanza plurilingüe. Este acercamiento incorpora algunas ideas interrelacionadas de la teoría crítica. A continuación se expondrán brevemente algunas de estas ideas críticas que serán de gran utilidad para abordar la problemática de la enseñanza plurilingüe.

1. Desde la teoría crítica el poder es la habilidad de controlar eventos para lograr propósitos. Para la política lingüística crítica es importante conocer la relación dinámica entre la estructura social y la agentividad individual, ya que en esta interviene el poder. Nuestro estudio está ubicado en una institución, por lo tanto es de gran importancia conocer la relación entre la escuela y los estudiantes ya que esta da significado a acciones individuales en un nivel micro. Para la política lingüística crítica, el poder está implícito en el proceso de creación, es necesario tomar esto en

cuenta al analizar los documentos oficiales ya que éste es un mecanismo importante por el cual el estado y otras instituciones buscan influir en el comportamiento lingüístico. La política lingüística crítica, examinará el rol de las políticas lingüísticas en el proceso de la educación plurilingüe.

2. El método crítico examina desde una postura crítica el comportamiento de ciertas lenguas y los procesos que se llevan a cabo dentro de un contexto social, describe cómo están interactuando entre sí y qué factores y categorías estructurales están interviniendo en la construcción de una política. Esta noción nos será de gran utilidad para describir cómo se encuentran interactuando las lenguas del IB.

3. La noción de ideología desde la perspectiva crítica como un conjunto de creencias inconscientes que son asumidas y naturalizadas que pueden contribuir a la hegemonía es de gran utilidad para nuestro trabajo. Se busca analizar esta hegemonía reflejada en los marcos internacionales que a través de sus prácticas (implementación de política, enseñanza), tienden a reforzar cierto privilegio y dar legitimidad a una serie de ideas como una condición natural.

## **1.2 El enfoque de la Gubernamentalidad**

Ya establecida la perspectiva epistemológica desde la cual se abordará el objeto de estudio, se hace necesario un modelo de política del lenguaje que incorpore el rango de factores y agentes involucrados en una política del plurilingüismo. Para ello consideramos que el enfoque de gubernamentalidad es idóneo para su análisis.

Mazrui (2002) y Alidou (2004) (en Ricento, 2006) señalan que la globalización ha disminuido el papel del estado y ha dado gran importancia a organizaciones internacionales como la Unión Europea, el Banco Mundial y otras corporaciones multinacionales. Ya no es el Estado el que posee el rol principal en cuanto a la toma de decisiones sino una serie de agentes que a partir de actos indirectos de gobernar modelan el comportamiento tanto individual como grupal.

Este acercamiento examina la técnica y práctica de los políticos, burócratas, educadores y otras autoridades estatales a un nivel micro así como las racionalidades y estrategias que estas autoridades adoptan. Por lo tanto se enfoca en el discurso, las prácticas educativas y el uso del lenguaje, objetivos que se persiguen en esta investigación.

La perspectiva de la gubernamentalidad ofrece una gran promesa para extender la investigación más allá de conceptos estáticos del estado, hacia una teoría más dinámica que posiciona el análisis de la interacción dentro de contextos estructurales e históricos. Una mayor atención hacia valores

como la paz y la justicia social es requerida en el complejo interjuego de la política lingüística y uso lingüístico en el rango completo de las instituciones sociales, particularmente en las escuelas y el lugar de trabajo.

## **2. La planificación del lenguaje del plurilingüismo**

La planificación lingüística representa la primera fase hacia la creación de una política lingüística, la parte teórica en la que las comunidades organizadas moldean los caminos para influenciar de forma consciente los usos lingüísticos de cierta comunidad lingüística. La siguiente definición de Muñoz sobre planificación describe lo que comprende esta primera fase:

Se caracteriza por el conjunto de representaciones y decisiones (regulaciones, normas legales, instrucciones) acerca de un amplio espectro de problemas tales como el status, uso, dominios, aprendizaje y territorios de los idiomas, así como de los derechos civiles de los hablantes de la lengua en cuestión (Muñoz, 2010: 172).

Tomando en cuenta lo anterior, la planificación está enfocada a la toma de decisiones que modifique cierto comportamiento lingüístico en una comunidad, al dar solución a ciertos aspectos que se derivan del uso de cierta lengua, siempre con el objetivo de cumplir una meta específica que se alcanzará en la práctica de dichas representaciones y decisiones (política lingüística).

Para la articulación teórica de este conjunto de decisiones, la planificación lingüística divide sus esfuerzos en cuatro actividades: *planificación funcional de la lengua o del estatus*, *planeación del corpus*, *planeación del lenguaje en la educación* y *planeación del prestigio*. Estos campos se encuentran interconectados ya que la suma de los cuatro permite acercarse al *estado del arte* que posee una lengua en determinado momento.

Con el objetivo de conocer cómo se encuentra articulada la planificación lingüística del plurilingüismo en nuestro contexto de estudio, definiremos los constructos teóricos de la PPL necesarios para describir cómo están referidas estas cuatro actividades en el discurso de los agentes de planificación: marcos internacionales, BI y Bachillerato IB.

Si bien el documento oficial *Adquisición de lenguas del IB* (Organización del Bachillerato Internacional, 2014) plantea un estatus equitativo de las tres lenguas, estableceremos a partir de un

análisis crítico cómo es la relación entre estas tres lenguas en los diversos niveles de la planificación: *planificación del estatus*, *planificación del corpus*, *planificación de la adquisición* (Cooper, 1989) y *planificación del prestigio* (Haarman en Ager, 2001).

## **2.1 Planificación funcional de la lengua o estatus**

Cooper (1989) define la planificación funcional de la lengua o planificación del estatus, como aquellas actividades deliberadas encaminadas a influir en la distribución de funciones entre las lenguas de una comunidad. Este nivel de la planificación da cuenta de las funciones que una lengua presenta en cierto momento, describiendo qué tanta es la utilidad y participación de una lengua en la comunidad, qué necesidades comunicativas son satisfechas con el empleo de una lengua. La planificación en este nivel de igual forma puede generar cambios en el estado de distribución de funciones específicas que una lengua posee tomando en cuenta la naturaleza de las necesidades de una comunidad lingüística: cómo pueden ser identificadas dichas necesidades, planificar para satisfacer dichas exigencias mediante la planificación del estatus. Esta planificación posee una connotación más social que lingüística, lo cual permite ver cómo se articulan los juegos del poder a partir del establecimiento de políticas.

Referir la planeación funcional de la lengua supone contemplar los dominios de uso de las lenguas: para qué, con quién, en qué espacios se emplea la lengua, etc. Tomemos en cuenta que la planeación del estatus de una misma lengua cambia según el contexto y condiciones en el que se estudie, ya que no será la misma planeación del status del inglés en un país donde sea la lengua oficial como en uno donde solo se considere una lengua extranjera. Es por ello necesario referir la planificación del status de las lenguas involucradas en el marco plurilingüe del IB, tanto en el nivel macro como en el nivel micro.

El discurso oficial del IB declara una planificación del estatus igualitaria para las tres lenguas, poniendo especial énfasis en la función de la lengua materna (español) como base para la adquisición de las lenguas extranjeras. Las tres lenguas poseen más de una función dentro del bachillerato IB, a continuación se describen las funciones a nivel internacional y en el plano local.

### **Planificación funcional del español**

“El español es una lengua global” según lo refiera la Real Academia Española, Las funciones que cumple a nivel internacional incluyen la de comunicación entre países, ocupando el segundo lugar

tras el inglés. El español posee la tercera mayor parte de población alfabetizada del mundo siendo la segunda lengua más utilizada para la producción de información en los medios de comunicación, y también la tercera lengua con más usuarios de internet.

Cumpliendo de igual forma una función comunitaria para la comunicación internacional, es lengua oficial en varias de las principales organizaciones político-económicas internacionales —la Unión Europea, la Unión Africana, la Organización de Estados Americanos, la Organización de Estados Iberoamericanos, el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, la Unión de Naciones Suramericanas, la Comunidad del Caribe, los Estados de África, del Caribe y del Pacífico y el Tratado Antártico, entre otras— y del ámbito deportivo —el Comité Olímpico Internacional, la FIFA, la Asociación Internacional de Federaciones de Atletismo, etc.—. Su función como lengua oficial la tiene en 21 países, y como función de asignatura cada vez cobra más importancia por la expansión de la lengua y la necesidad de aprender español. (<http://www.fundeu.es/>).

México es una nación multilingüe con una gran riqueza lingüística. En el territorio conviven más de 60 lenguas indígenas con sus respectivas variantes dialectales. Aunado a esto se encuentran lenguas internacionales con funciones diversas. Para esta investigación referiremos la planificación funcional del español como lengua oficial de la nación, en relación con las funciones que cumple en el territorio: oficial, educacional y comunitaria.

Cooper (1982) define la función oficial como aquella función con fines representativos en lo político y cultural de un país. De igual forma las funciones del español que refieren a la política de la lengua nacional sirven como un factor de identidad social entre los mexicanos.

Por otra parte Cooper (1989) señala que la función educacional corresponde a la que adquiere como medio de educación primaria y secundaria ya sea a nivel regional o nacional. Si bien es objetivo de planificación, otorgar una educación bilingüe en todas las escuelas del país, lo cierto es que el español posee un lugar privilegiado en la función educacional siendo esta la que se enseña en las escuelas.

### **Planificación funcional del inglés**

En una reflexión sobre la presencia del inglés en el mundo actual, Pennycook (en Tollefson, 1995) menciona que el inglés está fundido con el mundo: el inglés está en el mundo y el mundo está en inglés. El protagonismo del inglés como la lengua más importante del mundo se encuentra sin duda

alguna relacionada con las múltiples funciones que hoy en día continúan multiplicándose, haciendo imprescindible el aprendizaje del inglés.

Cuando Pennycook escribió en 1995 estimaba que el número total de hablantes de lengua inglesa era entre 700 millones y un billón, hoy en día Ethnologue reporta un total de 942, 533, 930 hablantes de lengua inglesa en el mundo. (<http://www.ethnologue.com/>). Esta figura puede estar dividida en tres grupos igualitarios de usuarios: nativohablantes, hablantes de inglés como segunda lengua o intranacional y hablantes del inglés como lengua extranjera.

Para medir y explicar su expansión podemos revisar las funciones y usos que cumple en el mundo actual y que son referidas en la enciclopedia del lenguaje de Cambridge:

English is used as an official or semi-official language in over 60 countries, and has a prominent place in a further 20. It is either dominant or well established in all six continents. It is the main language of books, newspapers, airports and air-traffic control, international bussiness and academic conferences, science, technology, medicine, diplomacy, sports, international competitions, pop music and advertising. Over two-thirds of the world scientists write in English. Three quarters of the world's mail is written in English. Of all the information in the world electronic retrieval systems, 80 % is stored in English. English radio programmes are recieved by over 150 million in 120 contries. Over 50 million children study English as an additional language at primary level; over 80 million study it at secondary level (these figures exclude China) In any one year, the British Council helps a quarter of a million foreign students to learn English, in various parts of the worls. In the USA alone, 337, 000 foreign students were registered in 1983 (Crystal 1987: 358).

(El inglés es usado como una lengua oficial o semi-oficial en alrededor de 60 países, y tiene un lugar prominente en 20 más. Es una lengua dominante o bien establecida en los seis continentes. Es el language principal de libros, periódicos, aeropuertos y control de tráfico aéreo, negocios internacionales y conferencias académicas, ciencia, tecnología, medicina, diplomacia, deportes, competencias internacionales, música pop y publicidad. Cerca de dos tercios de los científicos del mundo escriben en Inglés. Tres cuartos del correo mundial es escrito en Inglés. De toda la información en los sistemas de recuperación electronica del mundo, 80% es almacenado en Inglés. Los programas de radio en Inglés son escuchados por cerca de 150 millones en 120 países. Cerca de 50 millones de niños estudian Inglés como una lengua adicional en el nivel primario, cerca de 80 millones lo estudian en un nivel secundario (estas figuras excluyen a China) En cualquier año, el consejo británico ayuda a un cuarto de millón de estudiantes extranjeros a aprender Inglés, en varias partes del mundo. Tan solo en EUA, 333.000 estudiantes extranjeros fueron registrados en 1983)

Esta descripción amplia de las funciones y usos del inglés, explica cómo es que la planificación del estatus del inglés interviene con la idea de omnipresencia lingüística planteada por Penycook. Cooke (1988) describe al inglés como un caballo de Troya, como una lengua del imperialismo e intereses



particulares. Sin duda alguna la función imperialista del inglés concuerda con la planificación funcional que se hace a nivel internacional. Agentes de planificación como el Consejo Británico, a partir no solo de la planificación lingüística sino también de la administración del lenguaje han fomentado esta ideología imperialista enfocada en las funciones de la lengua fuera de países angloparlantes.

La función más importante del inglés es la de comunicación comunitaria en un plano internacional. La preponderancia y uso de esta lengua la ha posicionado como la lengua franca entre hablantes no nativos que permite la comunicación entre todo el mundo. La demanda del inglés se ha generalizado a raíz de su importancia comercial. En consecuencia, es la lengua extranjera que más se enseña en escuelas de países no anglófonos.

El IB promueve el aprendizaje de dos sistemas lingüísticos extranjeros, como una herramienta comunicativa de alcance internacional en el ámbito educativo. Para Cooper (1989) la toma de decisiones hecha en las escuelas sobre qué lenguas extranjeras se enseñarán corresponde a la determinación de la función internacional que permite una comunicación más amplia entre países. En este caso el inglés en primera instancia y en menor el francés son dos de los idiomas más solicitados como idiomas internacionales de comunicación comunitaria.

De igual forma, Cooper señala cuatro aspectos relacionados con el status de las segundas lenguas: 1) su status para sus propios propósitos comunicativos, 2) su papel como segunda lengua, tanto como lengua franca como lengua de aprendizaje; 3) su papel como lengua de las minorías inmigrantes o étnicas, y 4) el grado en que la promoción de la segunda lengua impacta los derechos lingüísticos o del lenguaje. Van Els (2005) comenta que cualquiera que sea la finalidad del status, esas decisiones de planificación deben estar apoyadas en las necesidades de la comunidad.

Las principales funciones que cumple el inglés en México son: comunitaria, de asignatura e internacional. La función correspondiente a la enseñanza de la lengua como asignatura se ubica desde inicios de la educación primaria hasta la superior. Los propósitos más comunes de su enseñanza son diversos, entre los que Cooper propone (1989) concuerdan la adquisición de un empleo que exige el conocimiento de L2, la instrucción y desempeño académico en una segunda lengua, y en menor medida para distinguir a una elite de la masa. Cuando los estudiantes reciben su formación en un idioma extranjero o una segunda lengua, se ven obligados a aprender esa lengua para obtener los beneficios de la instrucción. Las autoridades educacionales suelen tener en cuenta las exigencias de padres y alumnos respecto de las lenguas que se enseñan como asignaturas.

“Un idioma se difunde cuando emplearlo constituye una ventaja personal a juicio de los posibles usuarios (Cooper, 1989: 129)”. En este sentido las élites (IB) promueven los idiomas en una función de comunicación comunitaria masiva internacional cuando al hacerlo pueden promover la propagación de su filosofía educativa.

### **Planificación funcional del francés**

La denominada *francofonía* agrupa a 68 Estados y gobiernos. Esta comunidad lingüística cuenta con más de 200 millones de hablantes distribuidos en los cinco continentes, el francés es una de las lenguas extranjeras más estudiada y la novena lengua más hablada del mundo. La planificación funcional del francés a nivel internacional está relacionada con los usos que se da a esta lengua romance (<http://www.francophonie.org>). Tal como lo describe la Alianza francesa en su sitio web, las funciones internacionales de la lengua incluyen su participación en diversas esferas. El francés se utiliza en el mercado laboral internacional ya que el conocimiento de la lengua abre las puertas de empresas francesas en Francia y en el extranjero, en todos los países francófonos (Canadá, Suiza, Bélgica y África). Francia como quinta potencia comercial y tercer país de destino de los inversores extranjeros, es un socio económico de primera línea. El francés funciona como una lengua educacional en las universidades prestigiosas o en las escuelas superiores de comercio e ingeniería. Es una lengua que cumple una función internacional ya que permite la comunicación y a la vez lengua de trabajo y lengua oficial en la ONU, la Unión Europea, la UNESCO, la OTAN, el Comité Olímpico Internacional, la Cruz Roja Internacional... y en varias instancias jurídicas internacionales. El francés es la lengua de las tres ciudades sede de las instituciones europeas: Estrasburgo, Bruselas y Luxemburgo. Se emplea en grandes medios de comunicación internacionales de lengua francesa como por ejemplo TV5, France 24, Radio France Internacional.

Las funciones que cumple el francés en México son como las del inglés: comunitaria, de asignatura e internacional. Cabe mencionar que la planificación del estatus referida al francés tiene menor impacto en México ya que es el inglés la lengua que posee el primer lugar como función de asignatura siendo la lengua extranjera más estudiada en el país.

La planificación funcional que se ha hecho de las lenguas participantes del IB en México ha sido influenciada por diversas variables con la meta de implementar el sistema educativo y obtener la aprobación de los alumnos y padres de familia. La planificación de la función del inglés originó cambios en la distribución de funciones en todo el país. En este sentido, la variable de la economía

intervino en la planificación para que la distribución de las funciones del inglés cobrara una mayor amplitud. Algunos de los resultados en las funciones fueron premeditados ya que respondían a necesidades económicas (García Landa, 2003, 2004).

## 2.2 Planificación del corpus

La planificación del corpus supone la descripción y formalización del lenguaje. La planificación del corpus- con su foco en la naturaleza del lenguaje que va a ser enseñado y aprendido – es el área de actividad que más depende del aporte lingüístico para su metodología, pero está moldeada por las decisiones de planificación del estatus. Su producción contribuye, de manera principal, a la planificación del lenguaje en la educación y puede coadyuvar al prestigio que el lenguaje tiene en la comunidad o beneficio de éste.

Como una actividad más de la planificación lingüística, el corpus refiere el desarrollo de materiales físicos para la enseñanza de lengua tales como planes de estudio, manuales, gramáticas, libros de texto, etc. A continuación se desarrollará la planificación del corpus del inglés, español y francés.

El corpus destinado a la enseñanza de la lengua española sigue hoy en día los perceptos de la política lingüística panhispánica que tal como menciona Narvaja de Arnoux “busca integrar el español de América en pie de igualdad con el europeo y hacer intervenir a las academias nacionales en la elaboración de los instrumentos lingüísticos (2015: 247).” Sin duda alguna La RAE junto con la Asociación de Academias de la Lengua Española, figuran desde 2005 como las organizaciones principales que producen el corpus para la regulación de la lengua y su enseñanza.

En el caso de la planificación del corpus en inglés, la literatura es parte imprescindible de la planeación del corpus, los estudiantes se apoyan en ella para enriquecer su vocabulario y mejorar su comprensión lectora. La lectura de obras clásicas en inglés es una de las motivaciones más importantes para aprender la lengua a nivel mundial. Por otra parte los editores, principalmente británicos, se encargan de editar grandes volúmenes de manuales de lenguas, gramáticas, y libros de texto. La gran planificación en torno a la enseñanza de esta lengua hace necesaria la producción de corpus que grandes editoriales como Mcmillan, Longman y Oxford llevan a cabo cada año.

Por último la planificación del corpus francesa apoyada en gran medida en el proyecto de francofonía busca la difusión de la lengua francesa a partir de la creación de materiales didácticos que ayudados de las gramáticas oficiales logren completar los objetivos educativos. Editoriales francesas como Didier,

entre otras son responsables de la publicación y edición de manuales de lenguas, libros de textos y materiales diseñados para las clases impartidas.

Una organización importante para la planificación del corpus es la Asociación de instituciones Universitarias y operadoras de la Francofonía universitaria (AUF), la asociación reagrupa más de 800 instituciones universitarias que utilizan la lengua francesa en más de 100 países. Dentro de sus objetivos principales para la promoción de la lengua está favorecer el acceso a la documentación científica francófona, organizar manifestaciones temáticas y crear redes de investigación francófona para publicaciones de los trabajos realizados.

### **2.3 Planificación de la adquisición o del lenguaje en la educación**

Una de las metas clave de la planificación del lenguaje en la educación es el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. La planificación de la adquisición o del lenguaje en la educación contempla la serie de acciones y actividades que se planean con respecto a la enseñanza-aprendizaje de una lengua en una comunidad lingüística. La planificación de la adquisición y del corpus forma parte del contexto, del programa como parte de la planificación. La planificación de la lengua en la educación involucra muchos elementos que intervienen en la enseñanza por ejemplo: la formación docente, el diseño curricular. El incremento de demanda educativa con respecto al español en las instituciones educativas de todo el mundo, inevitablemente ha modificado esta planificación con respecto a las acciones que deben tomarse para satisfacer la creciente necesidad de aprender la lengua.

Con lo que respecta al inglés, la planificación de la adquisición se encuentra presente en numerosos colegios internacionales casi como una obligación debido a la importancia de la lengua y su imperante popularidad. La inclusión curricular de la SEP de la lengua inglesa en la educación primaria y preescolar, así como de las políticas lingüísticas implementadas en el bachillerato UNAM durante la gestión de José Ramón Narro Robles de 2008-2016 aunado a la inclusión del inglés como materia curricular en la UAM-Iztapalapa, constituyen acciones importantes para la adquisición de la lengua inglesa en la educación. Resulta importante mencionar de igual forma todos los casos sobre expuestos en Terborg, García Landa y Moore (2006). El caso particular del inglés en la Educación superior está reportado en González Robles, R.O. Vivaldo Lima, J. y Castillo Morales, A. (2004) Competencia lingüística en inglés de estudiantes de primer ingreso a instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México. Ciudad de México:ANUIES, UAMI.

Por otra parte la planificación de la adquisición del francés continúa presente en las escuelas como una opción más de lengua extranjera de prestigio.

La AUF, es una de las más importantes organizaciones de instituciones de enseñanza superior y de investigación en el mundo. Es igualmente la encargada de la enseñanza superior. La asociación, busca la consolidación de las competencias lingüísticas de los estudiantes y maestros. Según datos de la AUF, hay 7730 estudiantes inscritos en las 112 formaciones universitarias francófonas sostenidas por la asociación. y 77 campos numéricos francófonos en actividad en el mundo. (<https://www.auf.org/auf/en-bref/chiffres-2015/>)

Particularmente en México hubo un estudio realizado por Grant McConnell y B. Roberge que muestran las cifras sobre la enseñanza del francés y del inglés en México: (1994) Atlas International de la Diffusion de l'Anglais et du Français. L'Enseignement, Québec: Les Presses de l'Université Laval.

## **2.4 Planificación del prestigio**

Tal como señala Baldauf (2006) los temas de prestigio e imagen tienen implicaciones para determinar qué lenguas se estudian y para la instrumentación de los derechos de las lenguas minoritarias. Existen ciertos conceptos que nos parece pertinente presentar ya que enmarcan los aspectos de las motivaciones según lo define Ager. Consideramos que es pertinente hablar sobre esto porque son componentes presentes en las actitudes. Una actitud es una entidad que puede desglosarse para conocer que hay detrás de ella. Nociones como *imagen*, *miedo*, *identidad* pueden estar jugando un papel en las actitudes hacia las lenguas y en este sentido estar afectando a la propia integración de las lenguas en un marco determinado. Es importante de igual forma analizar cómo se está dando el plurilingüismo o la interacción de las lenguas.

La planeación del prestigio tal como menciona Ager (2001) introduce cuestiones de ideología con respecto al valor de la lengua. Entra en juego de igual forma el prestigio a lo largo del tiempo y cómo este se modifica por factores externos. Conocer el valor global e internacional de una lengua y cómo la noción del prestigio puede cambiar y crear tensiones entre las lenguas del IB es importante. Es por ello que describiremos la planificación de cada una de las lenguas esta planificación de cada de una de las lenguas participantes.

La lengua española experimenta hoy en día una creciente popularidad. Considerada la segunda lengua de los Estados Unidos, el español se posiciona como una lengua necesaria para la comunicación en el país, debido a la gran cantidad de inmigrantes de diversas latitudes

latinoamericanas. Si bien no se trata de un efecto de planificación del prestigio sino de una consecuencia sociohistórica, los organismos lingüísticos encargados de su planificación han cobrado consciencia del potencial de esta lengua internacional y llevan a cabo acciones que enfatizan la utilidad de su aprendizaje. Así la RAE, encamina campañas de difusión de la lengua, apoyada en las cifras de hablantes que cada día crecen debido a la enseñanza necesaria de la lengua española como extranjera en Estados Unidos. Es importante mencionar de igual forma las campañas en defensa del español con respecto al uso de anglicismos, pues este tipo de acciones defensivas nos hablan de igual forma sobre la planificación del prestigio de una lengua.

Por otra parte, la lengua inglesa posee una cantidad numerosa de hablantes como lengua extranjera (750, 000, 000) mayor al número de hablantes de lengua materna (375, 000, 000). Tal como menciona García Landa (2007) basta dar un vistazo a estas cifras para afirmar que es la lengua más aprendida en el mundo. Resulta lógico pues el esfuerzo hacia la planificación del prestigio que aplican los agentes involucrados en aras de conservar y aumentar estas cifras. Las universidades se llenan de estudiantes extranjeros que seducidos por las estrategias de esta planificación desean aprender la lengua para su beneficio. De igual forma las universidades locales de cada país convencidos del prestigio de la lengua y su imperante necesidad deciden integrar su enseñanza al currículo de lenguas.

Por último, la planificación del prestigio encaminada a la lengua francesa suma los esfuerzos de los agentes de planificación que buscan la difusión de la lengua y no perder el lugar de lengua internacional e importante que ha mantenido la lengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. La francofonía fija el prestigio de la lengua al fomentar su aprendizaje a partir de una valoración lingüística y cultural positiva. (Ver Dahlet, Patrick (2008) Francofonía, Hispanofonía y Lusofonía: migración, mestizaje y creación. Rostros de la francofonía primavera 2008. México: Aldus Ensayo)

La AUF por otra parte, construye, anima y pilotea proyectos multilaterales de envergadura en todos los campos de desarrollo de las universidades y de las sociedades enfocados al prestigio de la lengua. La asociación brinda el acceso a una educación de calidad y anima a estudiantes de todo el mundo a continuar con el aprendizaje de la lengua francesa.

### **3. Motivaciones y actitudes en la planificación del lenguaje**

En la actividad de planificación del lenguaje es común que intervengan una serie de motivaciones cuyo objetivo es solventar las necesidades de cierta comunidad lingüística. Los motivos de una comunidad deben tomarse en cuenta en dicha planificación previo a la implementación de una política para que ésta sea eficaz. Así los agentes lingüísticos fungen como portavoces de estas inquietudes y los expresan en el proceso. Una vez estructurada la planificación, ésta es ejercida por ciertas autoridades políticas que llevan a la práctica las consideraciones sobre los usos. Como menciona Ager (2001) la política lingüística guarda muchas similitudes con la política pública y por lo tanto al ser ejercido cierto poder político al cumplirse en una política, puede o no tener éxito. Las motivaciones y actitudes lingüísticas son dos aspectos lingüísticos de suma importancia para el proceso.

#### **3.1 Motivaciones**

Detrás de toda planificación o política del lenguaje se encuentra una motivación. La toma de decisión con respecto a la modificación del comportamiento lingüístico obedece a motivos diversos. Cada comunidad establece sus prioridades y los objetivos que persigue la implementación de políticas lingüísticas. Los objetivos deben estar en sintonía con las necesidades y la realidad lingüística del país. En una nación plurilingüe como lo es México, los objetivos deben caminar hacia el mantenimiento de esta diversidad lingüística. Conceptos como identidad, inseguridad, cohesión social, integración son motivos importantes para la toma de decisiones en México. Señalaremos algunas motivaciones que se encuentran reflejadas en la planificación y que representan parte de las motivaciones para llevar a cabo las políticas tanto del IB como del bachillerato mexicano. Ambas organizaciones toman en cuenta estos elementos que consideramos son útiles para conocer las motivaciones en el nivel de la política del lenguaje. La política lingüística está motivada por las actitudes hacia la imagen, la identidad y la ideología.

#### **3.2 Imagen**

Según menciona Ager (2001) la imagen se encuentra relacionada con la identidad étnica o cívica (real o imaginada) y la promoción de una lengua. La imagen como una herramienta de la política del lenguaje, se usa para describir un método de instrumentación y manipulación. De esta manera, la imagen se relaciona con las actividades de los planificadores del lenguaje así como con las comunidades para las que planifican.

Los niveles superiores de planificación, macro y meso, han creado y exportado una imagen del plurilingüismo que promocionan a través de su discurso. La imagen de este concepto convive a su vez con la imagen de las tres lenguas participantes, imagen que se conforma de la promoción internacional y que se asienta en los bachilleres.

Ager (2001) define la motivación de imagen como el reflejo de la identidad y como una proyección intencionada de esta identidad. Por ello la imagen ya sea de un individuo, una compañía o un país tendría que ser simplemente la vista tomada de ella por el mundo externo. Por lo tanto, la cuestión de la imagen en la planificación del lenguaje no es sencilla ya que los agentes (ya sean individuos compañías o países) tratan de manipular la imagen de una lengua con el objetivo de generar para ellos mismos la opinión externa más favorable de qué y quiénes son.

### **3.3 Identidad**

Para explorar el motivo identitario se debe tomar en cuenta el deseo de grupos de devenir o permanecer como naciones, preferible naciones estados. Según plantea Ager (2001) las políticas tienden a encontrar sus motivaciones en creencias sobre la identidad específica de comunidades y en el vínculo entre comunidades políticas y lingüísticas.

La identidad y sus fuertes formas para las colectividades son una gran motivación que incide en la acción lingüística. La palabra no es sencilla ya que cubre una variedad larga de realidades y refleja varios objetivos y actitudes relacionadas a ello. La política del IB está motivada por las actitudes hacia la identidad pero no una identidad nacionalista sino mundial, enfocada hacia una identidad multicultural. Si bien Ager (2001) plantea la idea de que el motivo de identidad generalmente se enfoca al estado-nación nosotros observamos que se busca una comunidad lingüística plurilingüe y multicultural. Son tres los aspectos identitarios que aparecen interrelacionados: cultura, económica y política, los cuales interrelacionados con la ideología, se reflejan tanto en motivaciones como actitudes.

### **3.4 Ideología**

La ideología es un motivo más presente en la planificación del lenguaje, aunado a las creencias y los valores, resultan agentes influyentes en la planificación. Es una noción tan poderosa, que incluso algunos planificadores piensan que la única ideología que es verdadera es la que ellos tienen. Este motivo nos refiere cómo está funcionando el sistema de creencias, las preconcepciones



que predisponen a los agentes de la planificación. Estas concepciones influyen inevitablemente en la forma en la que se realiza la planeación ya que el tener ciertas ideas estables usualmente los cierra a no considerar otras posibilidades. Es así como los participantes de la Institución IB muestran una ideología específica producto de sus creencias personales que entran en contacto con las ideas propias de la filosofía IB. Estas ideologías componen tanto las actitudes lingüísticas como las motivaciones con respecto a las lenguas.

### **3. 5 Actitudes lingüísticas**

Ager (2001) menciona que en el nivel de una actitud, existen tres tipos de elementos: conocimiento, emoción y acción. También son conocidos como los componentes cognitivos, afectivos y conativos. El aspecto cognitivo está integrado por los pensamientos del individuo así como su conocimiento sobre el objeto, en este caso el uso lingüístico. Por otra parte, si el individuo muestra atracción o rechazo hacia lo que cree en el primer nivel, estará mostrando el componente afectivo. Por último el aspecto conativo “*la reacción*” como lo llama Stewart (1968) refiere a la acción, las acciones hechas por el individuo con respecto al objeto. Resulta pertinente explicar esos tres componentes pues como veremos más adelante, forman parte de las actitudes y motivaciones que analizamos. La presencia de estos componentes se encuentra en el continuo lingüístico de los niveles de planificación. Los niveles se establecen a lo largo de la planificación y presentan en cada uno de ellos actitudes y motivaciones.

## **4. La articulación macro, meso y micro de la política del lenguaje del plurilingüismo en el IB**

La planificación lingüística del fenómeno se encuentra articulada en un continuum de tres niveles, a continuación se especifican los agentes de la planificación y los documentos oficiales de cada nivel. En el nivel macro identificamos los marcos internacionales: *Guía para la elaboración de las políticas lingüísticas educativas en Europa*, *Marco Común de Referencia europeo*, *Seminario para las lenguas de América*. En cuanto al nivel meso encontramos los documentos *Guía de Adquisición de Lenguas* y *Principios a la práctica*. Y por último en el nivel micro se encuentra el *Programa del IB* y la *Política lingüística* del Bachillerato IB así como el Plan CCH de TLR.

Establecer una política lingüística de la educación plurilingüe implica tomar en cuenta una perspectiva crítica. Resulta imprescindible acercarnos a los conceptos y preceptos teóricos del plurilingüismo para poder ahondar en la dinámica de contacto entre dos o más lenguas en un contexto educativo.

## CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

En este capítulo se describirá la metodología empleada para abordar el objeto de estudio de nuestra investigación. La elección de dicha metodología responde a la necesidad de contestar a las preguntas de investigación y cumplir con los objetivos establecidos. Se describirá el tipo de estudio que se realizará justificando cada una de las partes metodológicas al establecer cuáles serán los pasos metodológicos a seguir para completar el estudio. De igual forma se describirán las características de los participantes del estudio así como los instrumentos empleados para la recolección de datos.

### **1. Descripción del estudio**

Se realizará un estudio mixto, cuya naturaleza sugiere un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos. El empleo de este tipo de estudios permite acercarse al objeto de estudio desde una perspectiva más amplia ya que la alternancia del uso de técnicas cuantitativas (encuesta) y cualitativas (entrevistas semi-estructuradas) enriquece la interpretación de los datos.

Presentamos un estudio de caso corte mixto y descriptivo. Retomamos la definición de Eisenhardt (en Martínez Carazo, 2006) con respecto al estudio de caso contemporáneo: “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares”. Es así como se articulan una serie de estrategias metodológicas para acercarnos al fenómeno. Consideramos que para abordar la naturaleza del fenómeno lingüístico abordado: las actitudes y motivaciones generadas en un marco de enseñanza plurilingüe se hace necesaria la participación de dos aproximaciones metodológicas que complementen y articulen los datos obtenidos por ambas partes y que nos permitan describir las actitudes y motivaciones emanadas de los resultados.

#### **1.1 Estudio Cuantitativo**

Para la parte cuantitativa, se aplicó una encuesta sociolingüística para conocer las funciones que desempeñan las lenguas del bachillerato IB en la comunidad estudiada, así como las actitudes y motivaciones asociadas a estos usos. Para ello se diseñó un instrumento que consta de cinco apartados y que se describirá más adelante a detalle. Los datos del instrumento mostrarán un panorama general sobre la postura de los alumnos (de acuerdo o en desacuerdo) hacia los principales supuestos que propone el IB con respecto al aprendizaje de las tres lenguas internacionales (Ver anexo A).

## 1.2 Estudio Cualitativo

Para complementar los datos arrojados por la encuesta sociolingüística y de esta forma ahondar más en las actitudes y motivaciones, se realizaron entrevistas semi-estructuradas para conocer las motivaciones que generan las actitudes hacia el español en el marco de plurilingüismo educativo. Las respuestas fueron analizadas a partir de un análisis del discurso crítico (Ver anexo B).

De igual forma se analizaron los documentos desde el análisis crítico del discurso los documentos que definen la política lingüística plurilingüe del bachillerato IB. Los documentos analizados corresponden al *continuum* de los niveles de la planificación lingüística: macro, meso y micro que se resumen a continuación.

### MACRO

Marcos Internacionales (*Guía para la elaboración de las políticas lingüísticas educativas en Europa, Marco Común de Referencia europeo, Seminario para las lenguas de América*)

### MESO

*Guía de Adquisición de Lenguas y Principios a la práctica.*

### MICRO

*Programa del IB/ Política lingüística del Instituto IB, Plan CCH.*

## 2. Participantes

Los instrumentos fueron aplicados a 62 estudiantes de bachillerato de un colegio privado incorporado a la UNAM con un rango de edad de los 15 a los 18 años. Se decidió que para participar en el estudio, los estudiantes debían cursar el primer semestre y estar inscritos regularmente en la institución donde se imparte junto con el plan CCH el sistema IB. Con esta experiencia previa y conocimiento del IB, los estudiantes pudieron expresar sus actitudes y motivaciones hacia el aprendizaje de tres lenguas en el contexto plurilingüe que propone la institución.

### 2.1 Caracterización de los participantes

Los participantes de este estudio pertenecen a una muestra de 62 alumnos, todos pertenecientes al primer semestre del bachillerato en el Instituto IB. La media de edad corresponde a los 16 años, 27 varones y 35 mujeres. Las primeras dos secciones de preguntas correspondientes al cuestionario de actitudes, sobre datos personales y conocimiento de lenguas IB nos permitieron obtener el perfil general de los estudiantes con respecto a su repertorio-uso lingüístico personal y de sus padres. Aunque la mayoría de ellos tiene como lengua materna el español, es común que en los participantes se presente una lengua extranjera como materna. Se trata de una generación de alumnos que ha cursado desde educación temprana el sistema IB y por lo tanto su formación académica ha sido en inglés, español y francés. Su trasfondo lingüístico es amplio, ya que tanto ellos como sus padres han estado en constante contacto con lenguas extranjeras que utilizan tanto en viajes como en diversas situaciones comunicativas. Los resultados de estas secciones nos permiten afirmar un perfil de de estudiante que ha viajado por el mundo y que ha utilizado las tres lenguas IB. A continuación presentamos brevemente los datos que ayudan a conocer el perfil lingüístico del participante con respecto a su uso lingüístico, datos que pueden ser relevantes para otro tipo de estudio relacionado con el aprendizaje plurilingüe. Los nombres de los estudiantes se conservan en el anonimato como parte de la confidencialidad que se aseguró para obtener el permiso. Dicho permiso se obtuvo a partir de una petición escrita dirigida a la directora del colegio en conjunto con una entrevista presencial donde se expusieron las características y objetivos de la investigación.

### **3. Macro y micro contexto**

#### **3.1 Macro Contexto**

El sistema educativo internacional IB corresponde al macro contexto de nuestra investigación. Esta organización a su vez forma parte de una comunidad educativa internacional cuyo objetivo es el fomento del plurilingüismo. Nos encontramos de esta forma en un contexto marcado por las tendencias globales de enseñanza y aprendizaje de lenguas regidas por una serie de documentos oficiales que han guiado la implementación de ciertas políticas para regular el plurilingüismo de forma internacional.

#### **3.2 Micro contexto**

El contexto micro de la investigación corresponde a un colegio privado ubicado en el Estado de México. Esta institución ha adoptado el sistema IB que convive con el plan de estudios estipulado por el CCH. De esta forma el Bachillerato IB ha creado su propia política interna basado en el discurso del IB y los lineamientos locales educativos propuestos por la UNAM. Es en este universo local que la enseñanza de tres lenguas se aplica en todos los niveles educativos con el objetivo de egresar estudiantes preparados y con un repertorio amplio de lenguas. El micro contexto representa el nivel más importante para nuestro estudio de caso, pues es a partir del análisis de los datos empíricos que logramos una integración con los datos teóricos para poder realizar un análisis crítico de nuestro objeto de estudio.

#### **4. Instrumentos**

En este apartado se explica el proceso de elaboración así como las características de los dos instrumentos que han servido para recolectar los datos pertinentes: el cuestionario de actitudes y la entrevista semi-estructurada. Estos instrumentos fueron de gran utilidad para acercarnos a las actitudes y motivaciones de los estudiantes hacia la enseñanza del español en el marco plurilingüe del IB. Para ello se diseñó un cuestionario de actitudes de 90 ítems (ver anexo A) y posteriormente una entrevista semi-estructurada de nueve preguntas (ver anexo B). Ambos instrumentos indagaron en las mismas áreas con una profundidad distinta para enriquecer las respuestas y contrastarlas y tener mayor certeza sobre los resultados. Se describe el proceso de elaboración, el pilotaje y aplicación de cada instrumento.

#### **5. Elaboración del cuestionario de actitudes**

La metodología a seguir para la elaboración del cuestionario que recogiera actitudes y motivaciones hacia el español como lengua materna incluyó una serie de acciones preliminares y exploratorias para la elaboración de los reactivos. La confección de los ítems buscó en todo momento recolectar la información necesaria para responder las preguntas de investigación planteadas anteriormente.

Se tomó la decisión de aplicar un breve y sencillo cuestionario a madres de familia del Bachillerato IB con el objetivo de saber cuáles eran sus motivaciones para integrar a sus hijos en un bachillerato con el sistema IB. De igual forma se les preguntó cuál era la utilidad de que ellos aprendieran español, inglés y francés, las tres lenguas que han sido enseñadas a lo largo de la

formación académica de sus hijos. (Ver Anexo C) Esta primera acción metodológica nos permitió a través del análisis de las respuestas acercarnos un poco hacia las motivaciones de los padres con respecto a la enseñanza de estas tres lenguas. Esta información permitió moldear las preguntas del cuestionario final sobre la primera sección de creencias e información familiar con el objetivo de conocer los antecedentes académicos de los estudiantes con respecto a su formación lingüística.

El segundo cuestionario exploratorio consistió de tres preguntas breves sobre el porqué las personas aprenden español. Este cuestionario se aplicó a diez alumnas del Bachillerato IB ajenas a la muestra representativa con el objetivo de conocer las creencias con respecto al prestigio y utilidad de estas tres lenguas. Los resultados nos permitieron confeccionar los ítems sobre creencias que se presentan previamente a la sección de motivaciones y actitudes.

La tercera acción metodológica previa consistió en la revisión y análisis del discurso de los documentos oficiales del IB: la *Guía de adquisición de lenguas y principios a la práctica*, documentos dónde se describe la planificación lingüística de las tres lenguas que conviven en el sistema. Esta revisión fue de gran utilidad ya que nos permitió conocer parte del discurso de este organismo internacional, a partir de un análisis más profundo emergieron de éste algunas actitudes, creencias y motivaciones hacia la enseñanza de más de una lengua en la educación. Los objetivos marcados en la *Guía de adquisición de lenguas* con respecto a la formación plurilingüe de los alumnos nos permitió realizar los reactivos correspondientes a la sección de actitudes y creencias medidas con escala Likert.

Ya que uno de nuestros objetivos es el de conocer las actitudes hacia el español como lengua materna en un contexto plurilingüe, es necesario contrastar dichas actitudes y motivaciones hacia el español con las que presentan hacia el inglés y el francés para así conocer cuál es el lugar del español. Por ello, en las tres secciones estructuradas para cada sección se presentan los mismos reactivos con el objetivo de contrastar estos resultados y ver cuál es el lugar del español, qué tan favorecido o desfavorecido está con respecto a las otras lenguas.

### **5.1 Validación del cuestionario de actitudes.**

Para validar el cuestionario se empleó una validez por jueces, ya que en el momento de la elaboración me encontraba cursando la optativa *Introducción a la investigación cualitativa*, la tutora así como 3 expertos más del Centro de Lenguas Extranjeras revisaron el instrumento. Estos expertos conocían el tema de investigación y sus proyectos de investigación estaban interesados en

la enseñanza de lenguas. Gracias a estas intervenciones el instrumento sufrió observaciones y ajustes en el contenido, orden de los ítems, extensión y redacción. Se tomó la decisión de aplicarlo en versión digital utilizando la plataforma digital del colegio destinada para la realización de encuestas y cuestionarios. El objetivo fue generar confianza en los estudiantes para completar el cuestionario al emplear un elemento de su entorno. La plataforma es muy útil ya que arroja automáticamente los datos finales, se obtiene lo estadístico y permite graficar, lo que reduce el tiempo de análisis.

## **5.2 Pilotaje y Aplicación**

Previo a la aplicación del cuestionario se llevaron a cabo los trámites correspondientes para obtener el permiso de aplicación. Fue redactada una carta oficial donde se realizó la invitación explícita para participar en el estudio y se describieron los objetivos que perseguía la encuesta y su aporte a la tesis (Ver Anexo C). Tras recibir la aprobación por parte de la directora del bachillerato, se estableció una entrevista previa para otorgar detalles de la investigación y mostrar los formatos de confidencialidad que serían empleados para la entrevista semi-estructurada. Después de obtener la autorización, se estableció un día previo a la aplicación para realizar un pilotaje con 10 alumnos de tercer semestre del bachillerato.

El pilotaje mostró que en su mayoría las preguntas eran claras y que la versión electrónica funcionaba bien. Sin embargo tuvieron que ser ajustados algunos parámetros de las preguntas en las que no se había colocado la opción de respuesta correcta para los alumnos.

La encuesta se aplicó el día primero de Diciembre del 2015 en el horario de clases normal del Bachillerato IB. Se aplicó en el laboratorio de cómputo de la escuela. Los resultados estadísticos obtenidos constituyeron el insumo para la elaboración del guión de la entrevista semi-estructurada.

## **6. Elaboración de la entrevista semi-estructurada**



La encuesta sociolingüística nos permitió identificar a través de los datos obtenidos, la postura de los alumnos con respecto a la enseñanza del plurilingüismo en el IB. Nos permitió conocer la postura (de acuerdo o en desacuerdo) hacia los principales supuestos que propone el IB con respecto al aprendizaje de tres lenguas internacionales. Al contrastar estas posturas entre las tres lenguas estudiadas nos percatamos de igual forma de las actitudes positivas o negativas que tienen hacia el aprendizaje ya sea del español, el inglés o el francés. Los resultados arrojaron una valoración hacia el aprendizaje en el sistema IB reflejada en las actitudes que pudieron ser identificadas. Sin embargo, consideramos que era imprescindible conocer la experiencia previa de en el aprendizaje de las lenguas (formación lingüística) así como identificar bajo qué contexto sociocultural surgían estas actitudes, contexto en el que el español, inglés y francés adquieren un valor para el estudiante, de tal suerte que podamos analizar las actitudes de forma más profunda. Esta información resultaría importante para identificar las motivaciones, enriqueciendo la interpretación que se realiza sobre las actitudes mostradas en la parte cuantitativa.

Ya que las actitudes recogidas eran referentes al aprendizaje de las lenguas, se hacía necesario indagar tanto la formación y aprendizaje lingüístico previo como el contexto social en donde los participantes hacen uso de cada una de ellas. El contacto y contraste entre estas lenguas se origina en el seno de un contexto social y educativo, por lo que resulta natural que los alumnos generen ciertas actitudes negativas o positivas, no solo basadas en la experiencia estrictamente académica sino en la práctica social. Es justamente esta práctica social lo que de igual forma genera motivaciones hacia su aprendizaje pues la necesidad de interactuar con el otro, aunada a ciertos factores confirmados por los resultados de la encuesta como: constantes viajes al extranjero, alto poder adquisitivo, familiares extranjeros, oportunidades profesionales y académicas internacionales; obligan y motivan al estudiante a mejorar su nivel de determinada lengua.

Debido a lo anterior, se hizo necesario un marco que explique desde la interacción social las prácticas y actividades lingüísticas dentro de un contexto social específico. Se tomó como marco epistemológico la propuesta de Cross (2009) retomando el principio que toda interacción social genera una conducta.

Seguimos el precepto de Vigotsky de que para analizar una conducta presente y sólida en una persona, hay que indagar en sus orígenes para poder comprenderla. Es por ello que este marco

busca ahondar en las historias biológicas y socioculturales que han moldeado e influenciado la naturaleza del comportamiento de los estudiantes del Bachillerato IB. De acuerdo con Cross (2009), quien a su vez se basa en la teoría de Vigotsky, entiende el desarrollo humano como el producto de la interacción en la que, como seres biológicos, los humanos, se comprometen con el mundo externo (“social” y “cultural”) alrededor de ellos.

Para explicar la conducta humana, esta teoría, propone cuatro niveles de análisis: el filogenético, el histórico – cultural, el ontogenético y el microgenético. El análisis filogenético es el análisis del desarrollo humano a través de la evolución natural; el histórico cultural es el análisis concerniente al desarrollo social y cultural del mundo externo dentro del cual las relaciones humanas existen y se desarrollan; el nivel ontogenético es el análisis del desarrollo del individuo a través de su vida; el microgenético se refiere al devenir y a las actividades concretas y prácticas que se llevan a cabo en un fragmento de tiempo determinado.

#### 6.1 Preguntas para la entrevista a partir del Marco de Referencia Sociocultural de Cross (2009)

La entrevista siguió como modelo las áreas establecidas en la encuesta sociolingüística retomando los tres apartados correspondientes a las lenguas IB. Las preguntas exploran los niveles de análisis anteriormente mencionados.

##### **a) Nivel Filogenético**

**1. ¿Cómo ha sido el aprendizaje de tu lengua materna, inglés y francés a lo largo de tu desarrollo biológico?**

**2. ¿Qué opinas sobre la enseñanza del español en Taller de Lectura y Redacción?**

Este nivel busca conocer cómo se relaciona el desarrollo biológico del participante con el aprendizaje de lenguas. Se pretende conocer con estas preguntas las historias biológicas de los bachilleres que han contextualizado del aprendizaje de las lenguas IB, por lo cual se aborda el desarrollo del sistema IB en un momento del desarrollo biológico (15-17 años). De igual forma se aborda la relación con el aprendizaje vinculado con el sistema CCH impartido en la materia de TLR para que el estudiante relacione ambos sistemas educativos con el aprendizaje de las tres lenguas en un punto de su desarrollo biológico. Se busca que el estudiante reflexione sobre la importancia del IB en su aprendizaje y nos informe si cree que esto está relacionado con el

desarrollo de sus habilidades, dicha reflexión genera también una valoración de su experiencia pasada y del record en su historia del aprendizaje del español, con esto se logra dar el contexto a sus actitudes.

#### **b) Nivel Histórico-cultural**

**3. ¿Qué beneficios para tu desarrollo profesional, académico y personal puede tener hoy en día hablar español/inglés/francés?**

**4. Cuéntame según tu experiencia cuál crees tu que es el valor del español/inglés/francés como lengua internacional. De acuerdo a lo que has escuchado decir a tus amigos, lo que piensan tus papás, lo que has observado en los viajes....**

**5. ¿Por qué te gustaría seguir aprendiendo español/inglés/francés?**

En estas preguntas emitidas para las tres lenguas, el alumno reflexiona, analiza y evalúa los factores externos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de una lengua.

#### **c) Nivel Ontogenético**

**6. ¿Cómo ha sido el aprendizaje del inglés, español y francés a lo largo de tu vida?**

Estas preguntas permiten que el alumno haga una retrospectiva de su formación lingüística, de su historia, de sus vivencias y de su desarrollo en el ambiente educativo, lo cual determina directamente sus ideas, sus creencias, su posición y su actuar, es decir su historia personal determina sus actitudes.

#### **d) Nivel Micro genético**

**7. ¿Qué lenguas utilizas actualmente en tu vida diaria para comunicarte con personas de todo el mundo o viajar?**

**8. ¿Sientes que has mejorado tu nivel en inglés, francés y español para considerarte un “ciudadano del mundo” capaz de comunicarse en más de dos lenguas?**

**9. En este mundo globalizado ¿cuál es la utilidad de ser plurilingüe hoy en día?**

Es en este nivel dónde el alumno reflexiona sobre algunos de los otros niveles y los internaliza todos, así como las relaciones externas que se dan en las circunstancias específicas del aprendizaje. Reflexiona sobre el conocimiento que tiene de la lengua, sus creencias y utilidad y sobre su

historia de aprendizaje. Al sintetizar todo lo anterior se puede decir que el alumno toma una posición a favor o en contra que se materializa en una motivación para continuar estudiando o en una actitud negativa.

La versión final del guión de entrevista contiene 9 ítems, preguntas generales con sus respectivas ramificaciones. El orden de las preguntas busca ir de lo general a lo particular y se encuentran organizadas a partir de los niveles descritos anteriormente. Fueron seleccionados 6 alumnos de cada grupo escolar (3 hombres y 3 mujeres) con el objetivo de pilotear el instrumento.

### 6.2 Pilotaje y Aplicación

Tras la revisión del guión de entrevista, se procedió a realizar el pilotaje con un grupo de cinco exalumnas Bachillerato IB. Esto permitió realizar los últimos ajustes a la redacción, cronometrar el tiempo y eliminar algunas preguntas innecesarias. El tiempo aproximado de aplicación fue de 10 minutos por alumno. Tras este pilotaje se agregó una pregunta obligatoria en el ítem número cinco, se preguntó al alumno el área de estudio o carreras universitarias de interés para cuestionarle posteriormente cuál sería la importancia del inglés, español y francés en esta elección y en su futuro laboral.

La aplicación de la entrevista semi-estructurada se llevó a cabo el día 4 de Febrero del 2016 en las instalaciones del colegio, en un horario de 7:00 am a 13:50 pm. Participaron 15 alumnos de la generación que de igual forma contestaron el cuestionario de actitudes, cinco de cada grupo establecido. Los participantes fueron siete mujeres y ocho hombres con nacionalidades diversas, el promedio de tiempo de cada entrevista se aproximó a los 15 minutos. Se grabó en una micro grabadora Sony modelo ICD-PX333 profesional y se hizo una copia de seguridad en el teléfono móvil de la investigadora. Los resultados del cuestionario sociolingüístico fueron analizados a partir de una metodología cualitativa.

Participantes	Rango de edad	Nacionalidades	Lengua materna
62	15- 17 años	Mexicana (60) Peruana (1) Alemán (1)	Español (61) Alemán (1)

Si bien la expresión plurilingüismo es relativamente reciente, las ideas, creencias y actitudes hacia esta nueva forma de aprender lenguas aún no se encuentran estables. Son muchos los factores que han motivado o favorecido su nacimiento y la ahora efervescente presencia de este término en los contextos educativos. La noción del plurilingüismo es de suma importancia para esta investigación ya que las motivaciones y actitudes de los estudiantes surgen justamente bajo un marco educativo de naturaleza plurilingüe. El objetivo de este capítulo es dar una definición clara de plurilingüismo desde la perspectiva educativa, aplicada al área de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Para dar esta definición recurriremos a literatura especializada sobre el concepto, mencionando de igual forma conceptos básicos como *competencia plurilingüe*, *enfoque plurilingüe*, *entre otros* y al análisis crítico del discurso oficial que sostienen los principales organismos internacionales promotores del plurilingüismo.

Una breve revisión por la documentación oficial de los agentes que han creado políticas lingüísticas a este respecto nos permitirá identificar cómo está siendo utilizado este término y cuáles son las características de su aplicación en contextos educativos internacionales. Pretendemos de igual forma recalcar qué lugar tiene la lengua materna en la propuesta de enseñanza plurilingüe internacional. Este análisis ubicado en los niveles meso y macro del coninuo de planificación nos servirá posteriormente para el análisis de motivaciones y actitudes.

Para dicho análisis crítico utilizaremos la herramienta teórica de las representaciones sociales y una metodología de análisis de contenido discursivo para conocer las representaciones hacia el plurilingüismo tanto en los textos institucionales de marcos internacionales: *Guía para la elaboración de las políticas lingüísticas educativas en Europa (2007)* y *Guía de adquisición de lenguas del IB (2014)* como en un discurso institucional local: *Política lingüística de la Insitución (2015)*. El análisis del discurso crítico de estos contenidos será útil para conocer la política y planificación del español en un marco plurilingüe y será de gran ayuda para la interpretación de los datos.

## **1. El marco educativo plurilingüe**

### **1.1 El plurilingüismo como categoría en el aparato educativo**

El *plurilingüismo* se define como la competencia que poseen hablantes capaces de usar más de una lengua. Dentro de la línea de la orientación propuesta por el Marco común europeo de referencia, en esta competencia no se toma en cuenta la suma de capacidades en lenguas separadas, sino una competencia plurilingüe integrada. Así la definición de plurilingüismo actual enfatiza el empleo de diversas lenguas de forma efectiva. No es sino bajo el marco de un proceso de integración regional europeo que esta noción toma forma de categoría y se integra a la estructura del dispositivo educativo en aras de facilitar el proceso de integración.

Es importante situar el contexto de nacimiento de esta categoría para comprender su razón de ser. En una época de cambios e integración paneuropea, el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2001) sienta las bases de esta política propuesta para lograr objetivos específicos y necesarios del contexto sociohistórico. La decisión pedagógica de integrar esta categoría a los dominios educativos se justifica por la principal urgencia de satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural.

La motivación en la planificación plurilingüe, involucraba algunas de las motivaciones en términos de Ager (2001) como la identidad, ideología y la imagen, entre otras. Lo principal era establecer vínculos entre los ciudadanos pertenecientes a diferentes Estados para converger en el proyecto de Unión Europea y así crear una identidad que la identificase. Como menciona Narvaja de Arnoux (2015) la ética de esta propuesta sostuvo una inclusión social y de participación y se considera incluyente en el espacio valorizado como la Unión Europea. Siguiendo esta ideología, se inserta la idea del patrimonio lingüístico europeo con una valoración igualitaria de cada una de sus lenguas. Así desde sus inicios el plurilingüismo protege la riqueza cultural y lingüística.

Los objetivos detrás de las motivaciones de la inclusión del plurilingüismo como categoría educativa suponían obtener una serie de beneficios para la comunidad. La integración regional y el estudio de las lenguas nacionales permitirían la comunicación intercultural y la subsecuente cooperación en diversos ámbitos.

Así los hablantes de los estados miembros pudieron conseguir una “*mayor convergencia a nivel europeo* por medio de acuerdos adecuados para una continuada cooperación y coordinación de sus políticas” (Narvaja de Arnoux : 40). La enseñanza tradicional de lenguas no se ajustaba a los nacientes objetivos europeos y por ello se hacía necesario el despliegue de la categoría plurilingüe

que aportara algo nuevo a este objetivo específico. Así quedó plasmada la inclusión en voz del Consejo Europeo al mencionar que,

El objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas. Esto supone que las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse y que a los alumnos debe dárseles la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe. (GEPL: 13)

En resumen, la categoría del plurilingüismo se originó en un contexto específico europeo, en aras de consolidar la Unión Europea. La inclusión y dispersión es resultado de las decisiones políticas tomadas para solventar situaciones similares y lograr objetivos relacionados con los que surgieron en ese determinado contexto social. Hoy en día la categoría ha migrado de contextos europeos a diversas latitudes mundiales y es frecuentemente integrada a los sistemas y contextos educativos. Dicha categoría presenta una dimensión amplia y pedagógica ya que se enfoca a la enseñanza de la lengua materna en adición con las lenguas extranjeras.

La coexistencia de lenguas como un dato de la realidad, se puede hacer visible o no como menciona Narvaja de Arnoux (2015) en determinadas circunstancias. Las circunstancias corresponden a lo que llamamos un marco plurilingüe. Es indudable que las condiciones geopolíticas lo hacen no solo visible sino necesario.

De su visibilidad actual deriva el concepto de interculturalidad como proyecto pedagógico y político que sostiene el diálogo entre culturas (y también, en muchos casos, entre lenguas) dentro y fuera de los establecimientos educativos. (GEPL: 15)

Así el marco plurilingüe puede surgir no solo en contextos educativos sino también fuera de ellos. Bajo esta dinámica de contacto de lenguas es que se han creado escenarios en los que opera la necesidad de una enseñanza plurilingüe. Se ha observado ya desde hace mucho tiempo y en numerosas ocasiones que los contactos entre lenguas provocan los aprendizajes de éstas y que los aprendizajes movilizan a su vez a los contactos. A esto podemos denominar un marco educativo plurilingüe, un contexto específico en cierta comunidad lingüística cuyas necesidades y objetivos encaminan al aprendizaje ya sea total o parcial de una o más lenguas. Para entender mejor este concepto se hace necesario definir qué se entiende por didáctica del plurilingüismo.

La *didáctica* empleada en este marco será por tanto en sentido globalizante buscando una competencia de carácter global. Entendiendo la didáctica como Castelloti (2015) menciona: el

conjunto de medidas académicas e implementación de puestas en marcha con el objetivo de favorecer los aprendizajes, en el caso de las lenguas se trata también de las decisiones con los objetivos de enseñanza y las organizaciones curriculares, de igual forma en relación con las competencias que se buscan desarrollar, los procesos de aprendizaje, actividades y materiales.

Es de suma importancia elegir una didáctica plurilingüe que permita alcanzar los objetivos. El IB es sin duda alguna una propuesta de didáctica para favorecer en hablantes de todo el mundo el plurilingüismo. Esta didáctica articula aspectos de la política y planificación (adquisición, administración del lenguaje, corpus, status y prestigio). Esta relación se apreciará en el capítulo VI correspondiente al análisis discursivo de los participantes.

## **2. Representaciones sociales hacia la planificación del plurilingüismo en textos institucionales**

¿Qué es una representación social?

La representación social comprende una amplia gama de fenómenos (creencias, actitudes, concepciones, ideas, etc.) (Moscovici, 1961) y es una herramienta de referencia útil para darle significación a ciertos hechos, en este caso particular, el plurilingüismo. El objetivo de este apartado es conocer las concepciones que ciertos organismos tienen sobre el plurilingüismo. El origen de este tipo de representaciones es social, ya que han emergido en un trasfondo cultural donde la existencia de más de una lengua se hace necesaria en la sociedad. Ilvento (2003) afirma que “ese conocimiento social” se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social”. Una forma de acercarnos a este conocimiento es la lectura de textos escritos que reflejan el discurso oficial de ciertos organismos, representantes hegemónicos del contexto donde han surgido las representaciones mencionadas.

Para ello nos dimos a la tarea de conformar un corpus textual de documentos oficiales en el que se analizará las representaciones sociales hacia el plurilingüismo. Para el análisis de contenido se optó por una metodología basada en la identificación de los temas<sup>1</sup>.

---

<sup>2</sup> A excepción de la escena número 7 cuyo carácter es más ilustrativo para el aprendizaje de la lengua materna.



Se realizaron cortes del discurso por tema para después agruparlos y contrastarlos. Para realizar los cortes, se tomó como guía la problemática establecida en los objetivos (conocer cuáles eran las representaciones sobre ciertos aspectos del plurilingüismo) respetando los principios de análisis de contenido. Posteriormente se escogieron las unidades de sentidos ubicadas en el discurso, en el contexto de los marcos internacionales y locales. La longitud de las citas se estableció en no menos de una frase y no más de un párrafo completo, aunque una de las citas presenta una mayor extensión con el objetivo de contextualizarla. Cada unidad del discurso fue recortada del texto completo y se identificó una palabra o palabras que resumiesen el tema, sin olvidar que debían ser interpretadas dentro del contexto de donde fueron extraídos. Ya establecidos los temas, fueron organizados en subgrupos y se trató de ejemplificar el tema con una cita de los tres textos correspondientes a los niveles de planificación. Para el nivel macro se toma la Guía para la elaboración de políticas lingüísticas en Europa, en el nivel meso la “Guía de adquisición de lenguas del IB” y en el nivel micro “Política lingüística del Bachillerato IB” (en adelante se denominará a la institución como BIB), con el objetivo de contrastar las representaciones para encontrar similitudes y diferencias. Consideramos que los datos recogidos de los documentos son necesarios para que los resultados del análisis de contenido sean lo suficientemente fiables.

## **Identificación de los temas**

Con el objetivo de presentar un análisis de contenido para conocer las representaciones sociales hacia el plurilingüismo en la planificación lingüística de textos institucionales se establecieron tres temas primordiales para su tratamiento. Los temas han derivado del análisis de textos.

*2.1 Representaciones de los aspectos cognitivos de la percepción del plurilingüismo*

*2.2 Representaciones hacia la competencia plurilingüe*

*2.3 Representaciones hacia la didáctica del plurilingüismo*

*2.4 Representaciones hacia el plurilingüismo como fenómeno intercultural*

## **Análisis del contenido de los datos por temas**

### **2.1 Representaciones de los aspectos cognitivos de la percepción del plurilingüismo**

**2.1.1 Representación hacia la lengua materna y conocimiento lingüístico previo.**

Una de las principales representaciones cognitivas presentes en los tres niveles es el acceso al conocimiento previo, tanto de la lengua materna (con un lugar privilegiado), como de otros idiomas previos, pues es a partir de esta adquisición temprana y la metareflexión lingüística de su uso que un hablante puede adquirir nuevas lenguas y variantes. El IB menciona que “...debe mantenerse la lengua materna y el patrimonio nacional (*Guía de Adquisición de lenguas*, 2014:7).

La política de la institución refleja en su discurso la misma representación y convicciones sobre la importancia de la enseñanza en la lengua materna para el aprendizaje de las lenguas de instrucción. “Los conocimientos que los alumnos ya tienen y su nivel de comprensión, sus necesidades y sus intereses son el punto de partida para la enseñanza de las lenguas en sus tres aspectos.” (*Política lingüística BIB*, 2015: 27). “El aprendizaje de los alumnos se construirá a partir de la activación de las experiencias, los conocimientos previos y la construcción de una base de conocimientos.” (*Política lingüística BIB*, 2015 : 27). La *Guía para la elaboración de las políticas lingüísticas educativas en Europa* (en adelante GEPLE) considera lo mismo al mencionar que “Esta proximidad o este alejamiento puede crear formas ventajosas o de discapacidad lingüística para la escolaridad (*GEPLE*, 2007: 56 ).” A continuación revisaremos dos posturas más sobre este conocimiento lingüístico previo.

### ***2.1.2 Pensamiento crítico y actitud reflexiva.***

Pensamiento crítico y actitud reflexiva son dos cualidades cognitivas a desarrollar para lograr una competencia plurilingüe. La representación hacia la íntima relación entre pensamiento y lenguaje se sostiene desde lo establecido en la GEPLE.

De igual forma la política lingüística de BIB subraya que “la lengua es esencial para el aprendizaje, el desarrollo del pensamiento y la comunicación” (*Política lingüística BIB*, 2015: 26) y por lo tanto;

El desarrollo de la lengua es un proceso de construcción de significados en el que intervienen tres aspectos de manera simultánea: Aprendizaje de la lengua (Francés)  
Aprendizaje a través de la lengua (Español e Inglés) – Competencia cognitiva en los usos académicos de la lengua y como medio de instrucción y Aprendizaje acerca de la lengua (Español e Inglés) (*Política lingüística BIB*, 2015: 27).

El IB promueve “..Aplicar una actitud reflexiva cara a cara con los conocimientos propios y experiencias” (*Guía de Adquisición de lenguas*, 2014: 5) teniendo en mente que el objetivo final será “Facilitar que el alumno reconozca y utilice la lengua como vehículo del pensamiento, la reflexión, la expresión personal y el aprendizaje en otras asignaturas, y como herramienta para mejorar la alfabetización (*Guía de Adquisición de lenguas*, 2014:7).” Por último resulta imprescindible conocer la valoración lingüística de cada lengua.

### **2.1.3 Valoración lingüística igualitaria**

Como especifica la *guía del locutor plurilingüe*, (Castelotti, 2015: 73) volverse consciente del repertorio plurilingüe, implica “dar un valor igual a cada una de las lenguas o variedades empleadas aunque no posean las mismas funciones”. Esto se vincula con el carácter global y unificador que se persigue y la conveniencia de articular las enseñanzas de lenguas las unas de las otras, objetivos primordiales tanto en el sistema IB como en el BIB.

En el nivel más alto, La GEPLÉ sostiene que “un factor imprescindible para la toma de decisiones es el principio *d'égalité devant l'Ecole (igualdad frente a la escuela)*” (GEPLÉ, 2007: 24) esto con el objetivo de tener en cuenta todos los elementos lingüísticos que posee el hablante. “Leur expérience antérieure ou les représentations sociales qui leur ont été transmises ne vont pas nécessairement dans le sens de la reconnaissance du caractère plurilingue des locuteurs ou de la cada variante lingüística, entendida como una definición neutra de lengua o dialecto, tendrá un valor igualitario. El IB retoma esta representación al recalcar su objetivo de “...Desarrollar el respeto y la comprensión de otros patrimonios lingüísticos y culturales” (*Guía de adquisición de lenguas*, 2014: 5) sin atribuir un valor mayor o menor a alguna de ellas, aunque tenga que luchar contra representaciones sociales ya establecidas. Por último el Bachillerato IB (BIB) declara que la enseñanza debe ocurrir en “equidad de condiciones y con ello se fomente un entorno de enseñanza y aprendizaje adecuado” (*Política Lingüística BIB*, 2015: 26) otorgando un mismo estatus a las lenguas que se enseñan en el programa: francés, español e inglés.

## **2.2 Representación hacia la competencia plurilingüe**

Como se mencionó anteriormente, la representación hacia el plurilingüismo se ha transformado de la mano del cambio social. En el terreno conceptual, ocurrió un cambio de paradigma motivado por un nuevo orden social, pues la concepción plurilingüe tradicional, aceptada popularmente

como la idea de hablar a la perfección muchas lenguas, se ha modificado. La antigua concepción aditiva es ahora reemplazada como menciona Castelotti (2007) por una concepción que se basa en un desarrollo integrativo y en la transferencia de conocimiento. La GEPLÉ señala que la competencia plurilingüe

“.....est considéré comme un *répertoire non nécessairement homogène*. Etre plurilingue ne signifie pas maîtriser à un haut degré un nombre impressionnant de langues, mais s'être créé une compétence d'utilisation de plus d'une variété linguistique, à des degrés de maîtrise non nécessairement identiques et pour des utilisations diverses (participer à une conversation, lire ou écrire des textes)” (GEPLÉ, 2007 : 45).

(.....es considerada como *un repertorio no necesariamente homogéneo*. Ser plurilingüe no significa dominar a un alto nivel un número impresionante de lenguas, más bien crear una competencia de uso de más de una variedad lingüística, a grados de dominio no necesariamente idénticos y para usos diversos [participar a una conversación, leer o escribir texto])

El término *competencia plurilingüe y pluricultural* aparece retratado en el discurso como aquella competencia para emplear las lenguas e interactuar culturalmente que posee un locutor con destreza, a diversos grados y con experiencia de numerosas culturas. Lo importante es considerar que no hay una superposición o yuxtaposición de competencias siempre distintas sino la existencia de una competencia plural, compleja y heterogénea, que incluye competencias singulares, incluso parciales, pero que cada una de estas competencias es una dentro del repertorio disponible del actor social que la posee. Esta representación de la competencia plurilingüe se retoma desde el nivel macro del GEPLÉ al decir que

On pose, dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, que cette maîtrise n'est pas de l'ordre «de la juxtaposition ou de la superposition de compétences distinctes [mais qu'il y a bien là] l'existence d'une compétence complexe... (GEPLÉ, 2007: 129).

(Se expone, en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, que este dominio no es del orden «de la juxtaposición o de la superposición de competencias distintas [pero que si la hay] la existencia de una competencia compleja ...)

Esta nueva concepción puede verse reflejada en los objetivos que plantean los niveles meso de planificación del plurilingüismo:

... La capacidad de comunicarse de diversos modos en más de una lengua es esencial en una educación internacional que promueve el plurilingüismo y el entendimiento intercultural, dos aspectos fundamentales de la declaración de principios del IB “ (GEPLÉ, 2007: 4).

La competencia plurilingüe es una competencia *dinámica, evolutiva y maleable*, el desequilibrio provocado por este dinamismo nunca se estabiliza ya que al usarse dentro de una cultura ésta cambia constantemente, obligando a la competencia a enriquecerse con las nuevas comprensiones a partir de mecanismos cognitivos de procesamiento, transformación y fijación.

### **2.3 Representación hacia la didáctica del plurilingüismo.**

La didáctica debe plantear las estrategias necesarias para construir e implementar la competencia definida anteriormente. Según Castelloti (2007) la educación plurilingüe consiste en las actividades, escolares o extra-escolares, encaminadas a valorar y desarrollar la competencia lingüística y el repertorio de lenguas individuales, desde los primeros aprendizajes y a lo largo de la vida del estudiante. Esta noción de que los aprendizajes permanecerán con los alumnos por el resto de su vida, es una de las bases teóricas del discurso IB que posteriormente se retoma en el BIB. “.....Permitirles desarrollar las habilidades necesarias para continuar aprendiendo durante toda la vida, desarrollar las habilidades básicas para que los alumnos puedan continuar aprendiendo otras lenguas” (*Política lingüística BIB*, 2015: 5).

Para la GEPLÉ, la representación social hacia la educación pluricultural se concibe como las actividades ya sea, bajo el objetivo de crear conciencia, encaminadas a la aceptación positiva de las diferencias culturales, religiosas y lingüísticas así como la capacidad de interactuar y crear relaciones entre otros. Para lograr ello es indispensable una didáctica activa, tratando de acercarse lo más posible a situaciones reales.

L'enseignement est alors fondé sur des méthodes actives (à base de simulation de situations de communication réelles) et plus concrètes (utilisation de textes et documents non fabriqués spécialement pour l'enseignement), de manière à impliquer plus directement les apprenants. Cette forme de réalisme pédagogique dans l'enseignement était censée permettre une appropriation, sinon plus rapide des langues, du moins plus rapidement opérationnelle pour la communication effective (GEPLÉ, 2007:56).

(La enseñanza está por lo tanto fundada en métodos activos (con base en la estimulación de situaciones de comunicación reales) y más concretas (uso de

textos y documentos no fabricados especialmente por la enseñanza), con el objetivo de implicar más directamente a los aprendices. Esta forma de realismo pedagógico en la enseñanza supone permitir una apropiación, si bien no más rápido de las lenguas, de menos más rápidamente operativa para la comunicación efectiva)

Esta representación didáctica se refleja en una de las declaraciones del BIB:

La enseñanza y el aprendizaje de la lengua son actos sociales, que dependen de las relaciones con los demás, el contexto, el entorno, el mundo y uno mismo, por lo tanto, la mejor forma de facilitar el aprendizaje de la lengua es mediante contextos auténticos, significativos y reales (*Política lingüística BIB*, 2015: 27).

En cuanto a la metodología que debe seguirse para la enseñanza del plurilingüismo, Castelloti (2007) señala que “Cette prudence éducative devrait se traduire en choix de méthodologies diversifiées selon les compétences, les niveaux de compétences, les formes des répertoires plurilingues et les cultures éducatives”. (Esta prudencia educativa debería traducirse en elección de metodologías diversificadas según las competencias, los niveles de competencias, las formas de repertorios plurilingües y las culturas educativas) Por lo tanto, no hay una sola metodología correcta para la implementación sino varias, dependiendo del contexto de aprendizaje. “On en retiendra le caractère pédagogique qui invite à articuler les enseignements de langues les uns aux autres, en ce qu'ils sont susceptibles de mettre en jeu des compétences communes (GEPLÉ, 2007: 78)”. (Conservaremos el carácter pedagógico que invita a articular las enseñanzas de lenguas los unos con los otros, en aquellos que son susceptibles de poner en juego las competencias comunes)

El IB menciona que aunado a esto, como parte de la metodología el alumno debe formar parte de su aprendizaje y promueve: “Permitir que el alumno desarrolle habilidades de multialfabetización en los diversos modos de comunicación mediante el uso de una gama de herramientas de aprendizaje, como las herramientas multimedia” (*Guía de adquisición de lenguas*, 2014:7).

La metodología se encuentra presente de igual forma en el discurso del BIB “La enseñanza de la lengua debe integrar gran variedad de estrategias y estilos de enseñanza” De igual forma el discurso refleja que la lengua constituye el principal elemento de conexión en el currículo e impregna todas las áreas del currículo. “Las tres áreas principales de la lengua: comunicación oral, comunicación escrita y comunicación visual, se aprenden a través de todas las áreas disciplinarias, por lo tanto, *todos los profesores son profesores de lengua* (*Política lingüística BIB*, 2015: 27).”

Generando una representación social hacia la lengua como un elemento central para la adquisición de cualquier conocimiento.

## 2.4 Representaciones hacia el plurilingüismo como fenómeno intercultural

Aunque podemos afirmar que la competencia plurilingüe es de carácter individual y que subraya una dimensión identitaria, no debemos olvidar que el plurilingüismo es un fenómeno intercultural que encuentra su razón de ser en el seno social y cultural. A lo largo del discurso de este corpus textual, está presente el aspecto sociocultural que caracteriza lo particular de este fenómeno. Finalmente la razón de ser de la GEPLÉ es justo lograr la convivencia inter culturas a través de representaciones sociales respetuosas e incluyentes como la valoración lingüística igualitaria que mencionamos anteriormente. “Les individus peuvent devenir capables de vivre avec d’autres dans de nouveaux environnements linguistiques, et peuvent devenir, en conséquence, capables de comprendre les valeurs et les comportements d’autres groupes (GEPLÉ, 2007: 37)”. (Los individuos pueden ser capaces de vivir con otros en nuevos ambientes lingüísticos, y pueden por consecuencia, ser capaces de comprender los valores y los comportamientos de otros grupos).

La comprensión, valoración de otras culturas y respeto son representaciones presentes en los tres discursos.

*Cette compétence interculturelle est cruciale dans le développement d’une compréhension mutuelle de groupes différents. Elle permet de jouer le rôle de médiateur interculturel ; celui-ci peut prendre toutes sortes de formes : guides de voyage, enseignants, diplomates... (GEPLÉ, 2007, p. 92).*

(Esta competencia intercultural es crucial en el desarrollo de una comprensión mutua de grupos diferentes. Esta permite jugar el rol de mediador intercultural; este puede tener muchos tipos de formas: guías de viaje, maestros, diplomáticos...)

Esta representación social se confirma en la elaboración de los objetivos del BIB:

-Facilitar que el alumno entienda la naturaleza de las lenguas y que su aprendizaje es un proceso donde se integran componentes lingüísticos, culturales y sociales

-Facilitar una mayor comprensión de los rasgos culturales de las comunidades donde se habla la lengua

-Fomentar un conocimiento y comprensión de los puntos de vista de personas de la cultura propia y de otras culturas que muevan al alumno a participar y actuar en la propia comunidad y en otras comunidades (Política lingüística BIB, 2015: 27).

Tras este análisis de contenido podemos afirmar que los tres niveles de planeación lingüística comparten las mismas representaciones sociales hacia el plurilingüismo a nivel discursivo. Consideramos que del nivel macro al micro no hay un cambio significativo con respecto al grupo de representaciones sociales que se manejan, es decir se mantiene casi en su totalidad el conjunto de éstas cuando pasan desde el nivel macro al micro. Por otra parte cada nivel retoma del nivel anterior la referencia hacia cierto aspecto del plurilingüismo, adaptándolo al contexto social en el que se busca implementar la ideología de la enseñanza plurilingüe.

Según Moscovici (en Castorina, 2006) la ideología tiene el objetivo de persuadir y de ejercer el poder. La ideología propuesta en el nivel más alto constituye un sistema de ideas, creencias y representaciones que componen un saber organizado sobre la sociedad europea cuya función es guiar y justificar las conductas que fomentan el plurilingüismo incluso en países donde no coexista como tal una realidad plurilingüe. Dicho de otra forma, los agentes internacionales marcan ciertas representaciones sociales que exportan y venden, en términos de sistema educativo, para ser implementados en otras sociedades.

Por lo dicho anteriormente, nos encontramos un ejemplo de representaciones sociales *hegemónicas/colectivas*, pues pretenden imponerse a grupos en general a partir del discurso de los expertos (en la elaboración de la guía participan expertos lingüistas de toda Europa), dichas representaciones son aceptadas aunque se perciben extranjeras y algunas veces resultan ajenas para el contexto sociolingüístico (BIB). La argumentación de los tres textos institucionales y la literatura especializada está en relación con valores y creencias y con la ideología de una hegemonía, qué tanto se maneja y cómo se maneja en el discurso es qué tanto está presente esta ideología y cómo se refleja en las representaciones sociales. Son hegemónicas no solo por factores educativos sino por factores económicos.

El IB es un actor que con su agentividad ha influenciado en la planificación del plurilingüismo. El bachillerato IB posee su propia política lingüística creada a partir de una microplanificación derivada de marcos internacionales. Estas RS hegemónicas pueden trascender diversos grupos y circular en toda la sociedad, como es el caso de la institución local en México.

En la metodología propuesta en *La Guía para la elaboración de las políticas lingüísticas educativas en Europa*, el papel de las representaciones sociales establecidas en una comunidad figura como una información necesaria para la elaboración de una política lingüística. Conocer la opinión pública o privada que los usuarios sostienen hacia la lengua, resulta imprescindible para la



toma de decisiones con respecto no solo al plurilingüismo sino respecto a cualquier toma de decisión orientada a modificar el comportamiento lingüístico de una comunidad. Podemos sostener que esta Guía representa el conocimiento más *viejo* y tradicional que ha servido para implementar una didáctica del plurilingüismo y en ella se hace necesario retomar la herramienta de las representaciones sociales durante el proceso de planeación previo a la implementación. Son dos los mandatos de esta guía con respecto a la importancia de las representaciones sociales: “*Connaître les représentations sociales des langues, identifier les besoins en langues*” y “*Tenir compte des représentations sociales de l'enseignement des langues*”. (GEPLÉ, 2007: 47-48). (Conocer las representaciones sociales de las lenguas, identificar las necesidades de lenguaje y “tener en cuenta las representaciones sociales hacia la enseñanza de lenguas”

El primer paso es pues, conocer cuáles son el conjunto de representaciones hacia las lenguas para posteriormente identificar las necesidades de los hablantes, siempre teniendo éstas en mente para realizar decisiones respecto a su enseñanza.

### **3. El lugar del español en el contexto educativo plurilingüe en el continente americano**

El español es la lengua actual que une veinte países de habla española en el continente americano. Si bien ésta es la lengua mayoritaria tomando en cuenta el número de hablantes, son muchas más las lenguas que coexisten en el territorio latinoamericano. El portugués y el francés son dos lenguas internacionales más que se aprenden como lengua materna en este espacio geográfico. Aunado a esta variedad lingüística, las lenguas indígenas de las naciones generan un contacto lingüístico con el español. Latinoamérica posee una riqueza lingüística excepcional, herencia de su pasado pre colonial. La diversidad generó una serie de problemáticas con respecto al aprendizaje y enseñanza de lenguas que los gobiernos tienen dificultad de resolver. Bajo este contexto social es que la categoría de plurilingüismo migra de latitudes europeas hasta nuestro continente. Como señala Narvaja de Arnoux (2015) la política del plurilingüismo se introdujo con el objetivo de tratar la relación entre las culturas indígenas y no indígenas con respecto a su lengua ya que en naciones plurilingües como Bolivia, Argentina, Perú o Paraguay, la enseñanza de lenguas nativas y la alfabetización en español era necesaria.

La integración nacional no fue la única razón por la cual se permitió el ingreso de esta ideología europea. Por otra parte las alianzas y convenios comerciales entre algunos países miembros, hacían presente la necesidad de establecer qué lenguas serían empleadas para dichos intercambios. Se

hacía necesaria una política que lograra integrar a las naciones más poderosas para la creación de un mercado latinoamericano. Así las élites y líderes políticos adoptaron los preceptos plurilingües con el objetivo de mejorar sus necesidades de administración, ampliar sus relaciones comerciales y establecer alianzas políticas.

Un claro ejemplo de ello fue la creación del MERCOSUR (El Mercado Común del sur) la unión regional creada por Argentina, Uruguay, Brasil, Paraguay, Bolivia y Chile. El MERCOSUR constituye un modelo de desarrollo que se caracteriza por fomentar la apertura económica y la aceleración de los procesos de integración regional (Narvaja, 2014). Uno de los objetivos más allá del intercambio comercial fue también conformar una identidad y ciudadanía sudamericanas. Una última ventaja percibida por los altos niveles fue la posibilidad de integrarse a la clase política internacional, la alianza del MERCOSUR permitía no solo la integración a esta clase sino la competencia a partir de esta creación del mercado sudamericano.

Por otra parte el seminario *Interamericano sobre la gestión de las lenguas (2002)*, retoma los principios del plurilingüismo para proponer una integración no solo latinoamericana sino también continental. Dicha integración tomaba como base el reconocimiento de cuatro grandes lenguas, ya que considera que la expresión lingüística era el vehículo principal para lograr una integración con respecto a los pueblos y a las culturas.

Para lograr los objetivos de estas organizaciones se ha fomentado la promoción de la enseñanza de lenguas como una de las acciones prioritarias. Bajo esta idea subyace la creencia de que la enseñanza de lenguas constituye una herramienta única para favorecer el plurilingüismo. Ya que como se menciona en el discurso inaugural (2012) la puesta en marcha de un proceso de integración continental va de la mano con una enseñanza de lenguas.

El español hoy en día está en contacto con lenguas regionales e internacionales. Su adhesión al modelo globalizante lingüístico busca formar parte en el panamericanismo o integración cultural. Es una lengua sumamente importante que gana terreno a raíz de su movilidad por el territorio americano. Hoy en día se habla en más de 20 países como lengua materna. Como lengua extranjera su presencia se hace cada vez más notable en países como Estados Unidos o Canadá, donde es incluida dentro de la planificación lingüística como una lengua de instrucción en los niveles básicos de escolarización. El español figura como una de las cuatro lenguas de América según el acta de “Las lenguas de América” y una de las lenguas importantes del “MERCOSUR”.

El español es una lengua importante en el continente americano. Las motivaciones para aprenderla y enseñarla van de la mano con los cambios socioeconómicos que sufre el continente y la movilidad social cada vez más fuerte entre Latinoamérica y América del Norte. Como lengua regional permite crear una identidad latinoamericana, como lengua internacional se posiciona como necesaria para la comunicación e integración continental. La demanda que experimenta con respecto a la necesidad de aprenderla y enseñarla hace necesaria la adopción de los principios plurilingües, principios basados en contextos similares, de integración regional, comercial y comunicativa.

La identificación de representaciones sociales en documentos oficiales nos permitió ahondar en el empleo del concepto “plurilingüismo” y sus características en contextos educativos internacionales. El referente ubicado en los niveles meso y macro es imprescindible para conocer actitudes y motivaciones en el nivel micro del continuo de planificación lingüística.

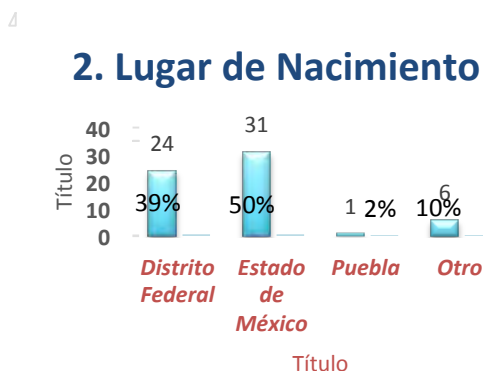
En este capítulo se analizan los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario sociolingüístico. Se analiza cada reactivo individualmente con una breve descripción. Los reactivos correspondientes a la medición con escala Likert fueron analizados de forma global y se presenta de igual forma una interpretación de resultados.

### 1. Perfil de los participantes

La primera sección de la entrevista nos permitió formular una imagen del participante y conocer sus antecedentes lingüísticos. Cada reactivo presenta una gráfica de barras con su respectiva interpretación.



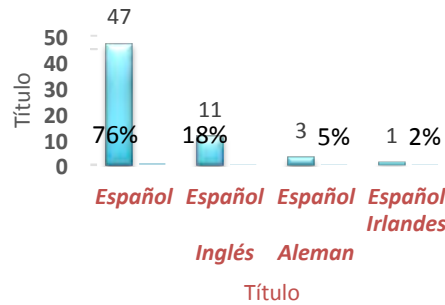
Se encuestó a 62 estudiantes que cursaban el segundo semestre de bachillerato (CCH UNAM) (en una escuela particular, respecto a su opinión en temas del conocimiento de la lengua española y algunas lenguas diferentes al español.) El 57% de los encuestados tienen la edad de 16 años cumplidos. El promedio de edad es de 15.88 años.



El 50% de los encuestados nacieron en el Estado de México, y el 39% en la Ciudad de México. Por lo cual, el 89% de los encuestados nació en la zona metropolitana de la Ciudad de México. Otras

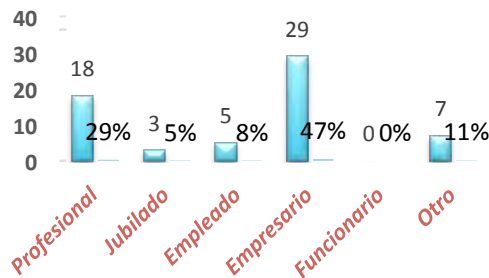
menciones de lugares de nacimiento son: Nuevo León (2 menciones), Texas, California, Arizona, y Coahuila.

### 3. Lengua (o lenguas) materna(s).



El 76% de los encuestados tiene como lengua materna al español. El 18% de los encuestados consideran que además del español, tienen como lengua el inglés. El 5% tiene como segunda lengua materna al alemán.

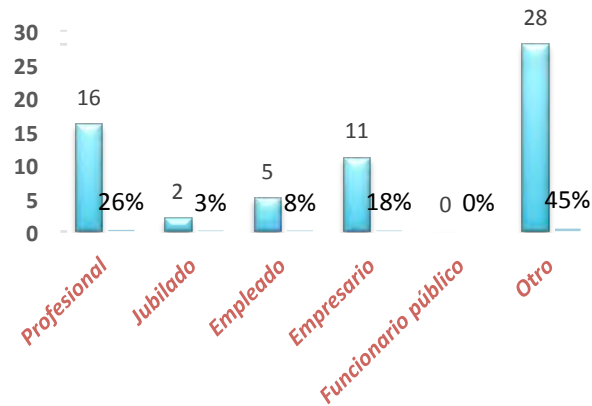
### 4. Ocupación de tu Padre



La ocupación principal de los padres es la opción profesional o empresario en un 76%, el resto de las actividades de los padres de los encuestados se encuentra entre jubilados y empleados. El resto de las respuestas de los encuestados que corresponde al 11% encuentra indefinición en la actividad de padre ya que mencionan diferentes profesiones, las cuales pueden agruparse tanto como empresario o como profesional, integrando ambos porcentajes, resulta un 87% en las actividades de profesional y empresario.

4

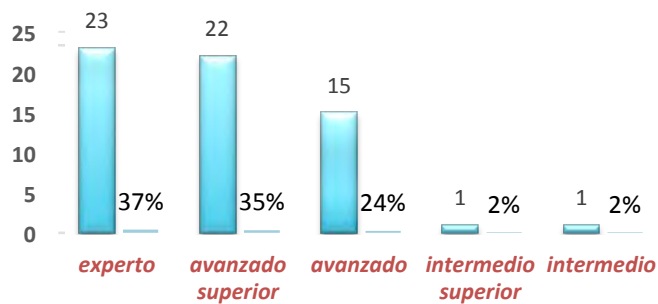
## 6. Ocupación de tu madre



La actividad principal de las madres de los encuestados en un 45% es otra a las establecidas como primordiales. Le siguen las actividades conjuntas de profesional y empresario en un 27% siendo las actividades fundamentales de las madres de los encuestados.

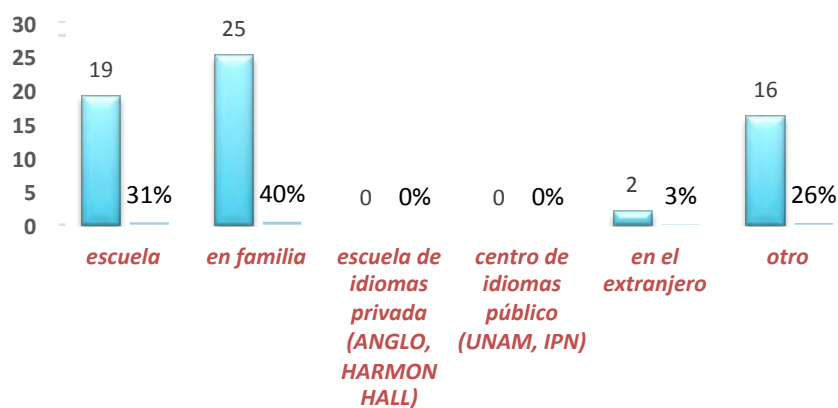
4

## 8. Nivel de español



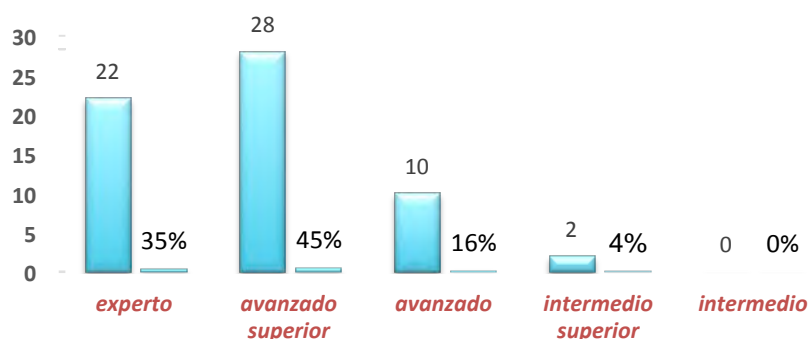
El 96% de los encuestados consideran que su nivel de español está dentro de un nivel de avanzado a experto.

## 9. Si tu lengua materna no es el español, ¿Dónde la aprendiste?



El 71% de los encuestados ha aprendido el español en la escuela o en familia. Aquellos que seleccionaron que lo han aprendido en “Otro” lugar (26%), todas las referencias mencionadas son que “es la lengua materna”. Bajo tal consideración, el 97% de los encuestados han aprendido en la escuela o en familia la lengua española.

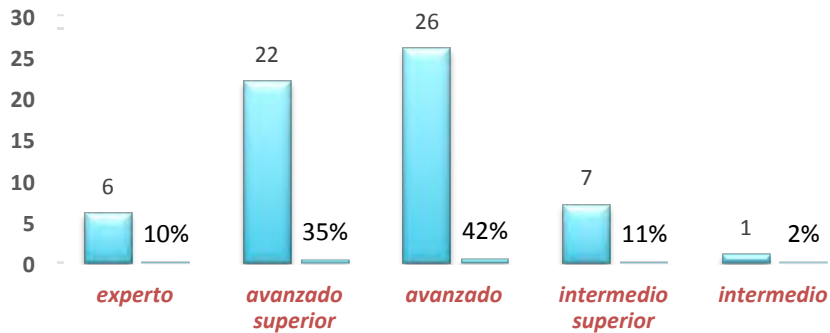
## 10. ¿Cómo calificarías la calidad de tu español hablado?



El 80% de los encuestados considera que el nivel del español que habla es de avanzado a experto. La categoría “experto” se asigna de acuerdo al número máximo de horas de estudio estipuladas en el CENNI (Consultar <http://www.cenni.sep.gob.mx/>). Mientras que el 20% restante considera que su español es avanzado o en nivel intermedio superior.

4

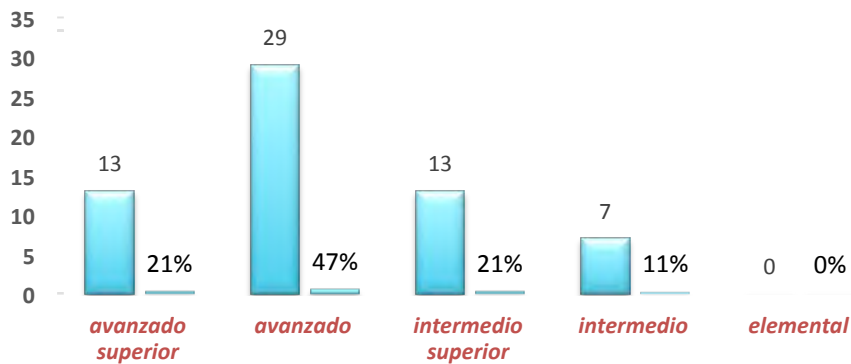
### 11. ¿Cómo clasificarías la calidad de tu español escrito?



El 45% de los estudiantes considera que el español escrito que practica es de un nivel avanzado superior a experto. El resto de los encuestados, que es el 55%, considera que la calidad de su español escrito es de un nivel intermedio a avanzado.

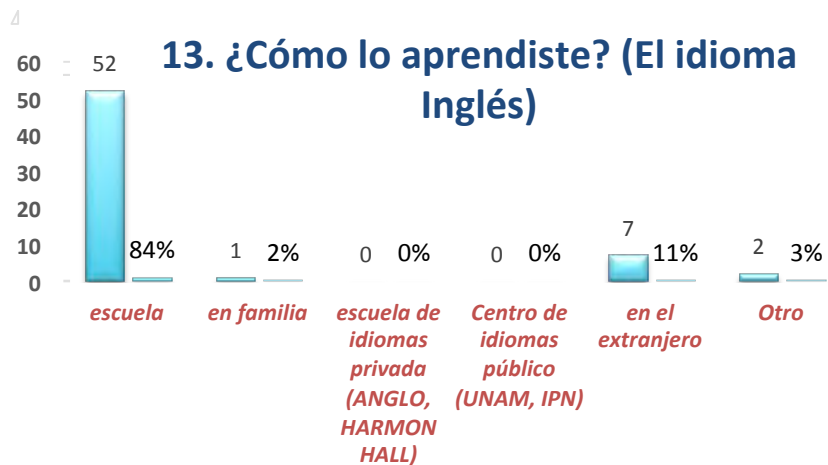
4

### 12. Nivel de inglés

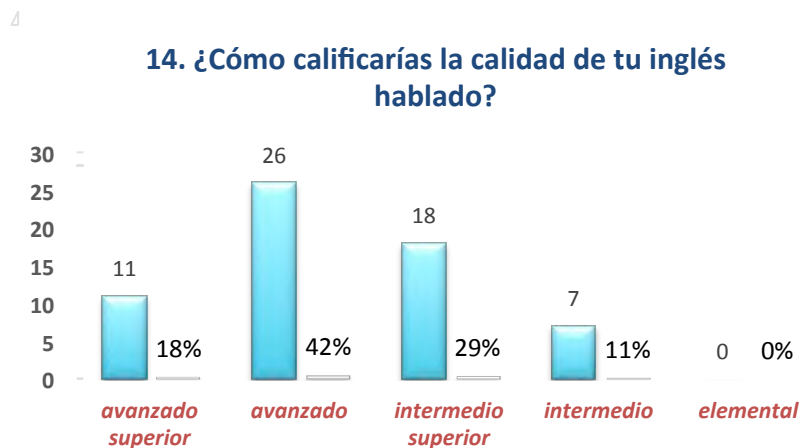


El 67% de los encuestados considera que su nivel de inglés va de un nivel medio a uno avanzado, el 33% restante menciona que su nivel va de intermedio a intermedio superior.





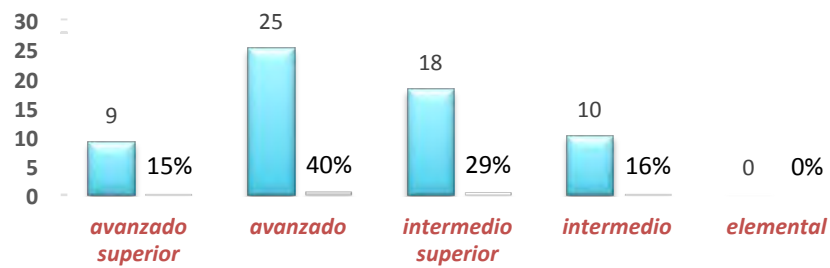
El 85% de los estudiantes considera que el idioma inglés lo ha aprendido en gran parte en la escuela y sólo hay una mención de en familia. El 7% ha aprendido inglés en el extranjero y 2 estudiantes lo han aprendido mediante internet o películas.



El 60% del grupo encuestado indica que su nivel de inglés es de *avanzado* a *avanzado superior*. El inglés del 40% restante se encuentra en un nivel intermedio superior a intermedio. Ninguna mención de un nivel elemental.

4

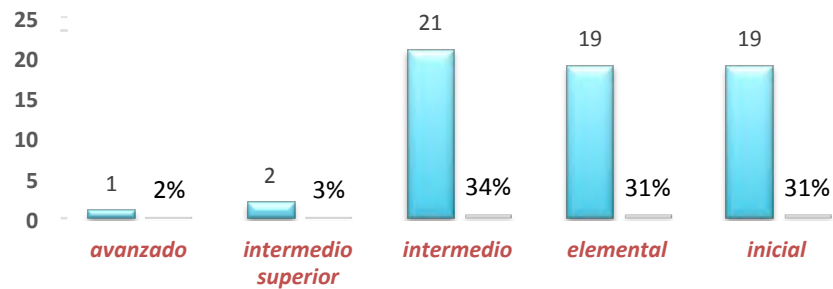
### 15. ¿Cómo clasificarías la calidad de tu inglés escrito?



El 55% de los encuestados considera que el nivel de inglés que practica es de nivel avanzado a avanzado superior.

4

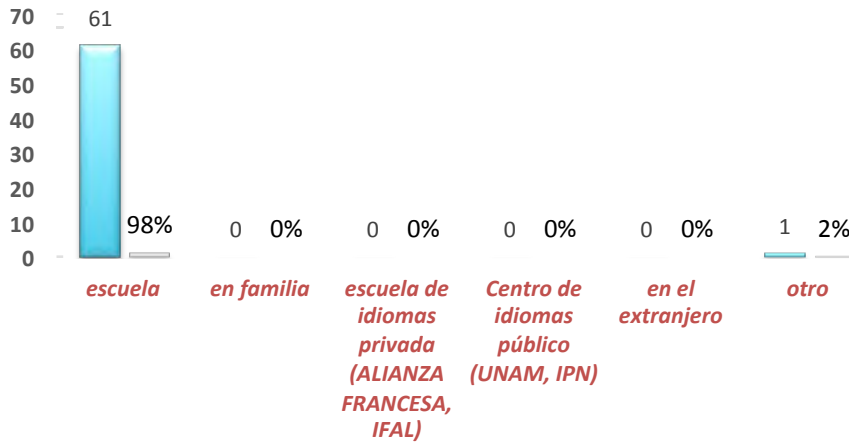
### 16. Nivel de francés



El 95% de los estudiantes opina que el francés que practica tiene un nivel de intermedio a inicial.

4

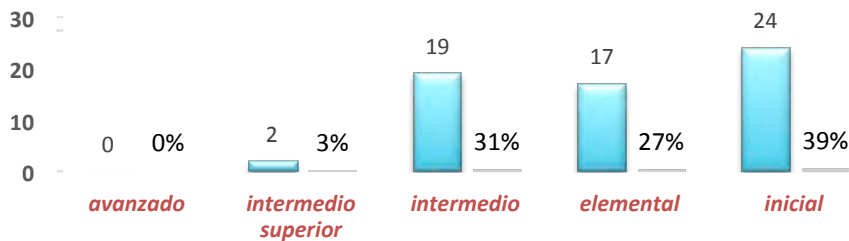
### 17. ¿Cómo lo aprendiste?



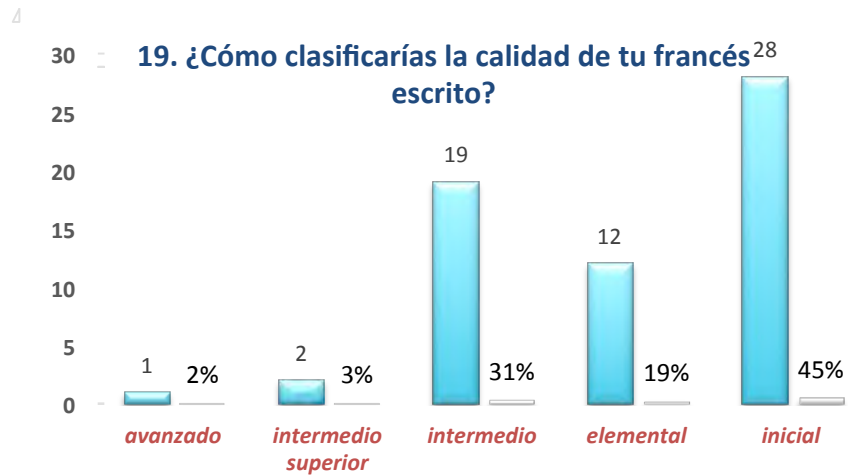
El 98% ha aprendido francés en la escuela. El 2% de las opiniones cita que no ha aprendido francés. Este dato revela la posición desigual de la lengua francesa en este contexto trilingüe con respecto al aprendizaje.

4

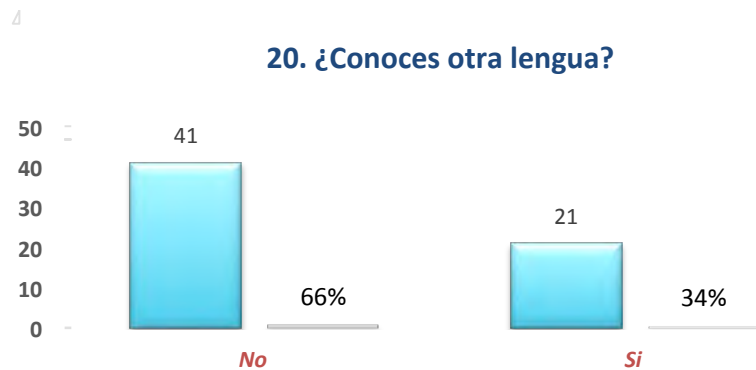
### 18. ¿Cómo calificarías la calidad de tu francés hablado?



Los entrevistados consideran en un 97% que su nivel de francés es de niveles intermedios.

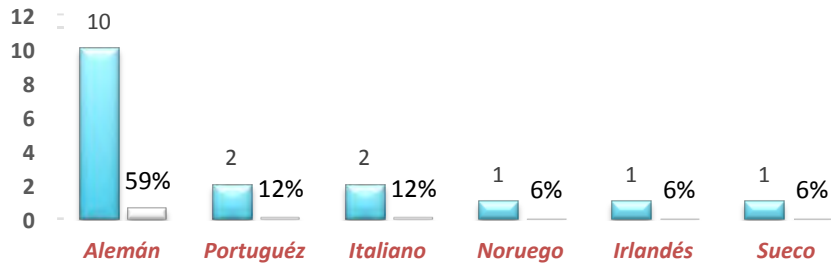


El 95% de los encuestados consideran que el nivel de francés escrito que practican va de un nivel intermedio a inicial.



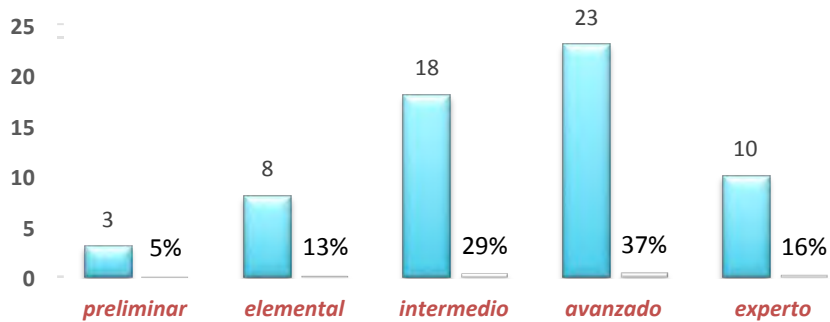
El 34% de los entrevistados conocen otra lengua además del español, inglés y francés. Dentro de las lenguas mencionadas se encuentran:

**Si contestaste sí, escribe aquí la otra lengua que hablas:**



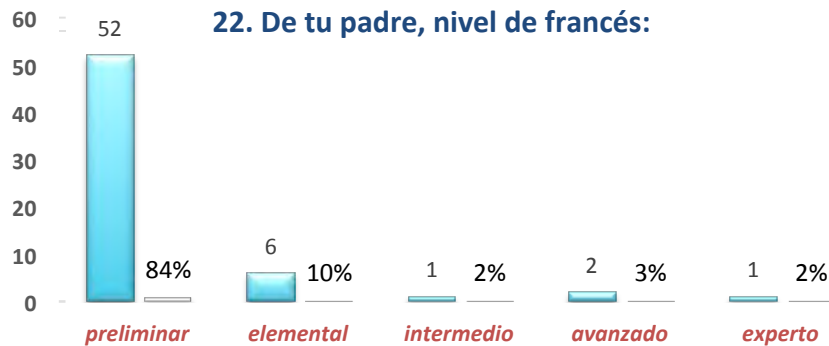
Las lenguas extranjeras además del inglés y francés son el alemán, portugués, italiano, noruego, irlandés y sueco.

**21. De tu padre, nivel de inglés:**



El 82% de los entrevistados declaran que sus padres practican el inglés desde un nivel intermedio a experto.

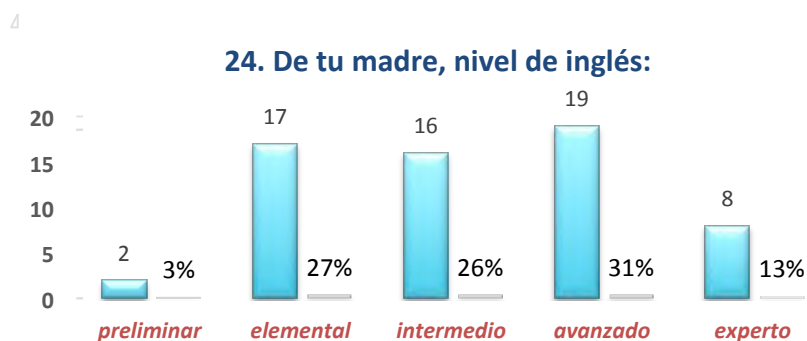
**22. De tu padre, nivel de francés:**



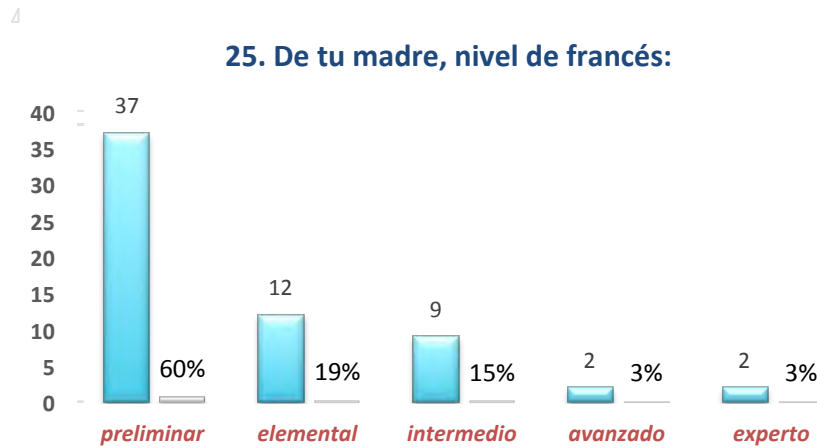
El 94% de los alumnos indica que sus padres hablan francés desde un nivel preliminar hasta elemental.



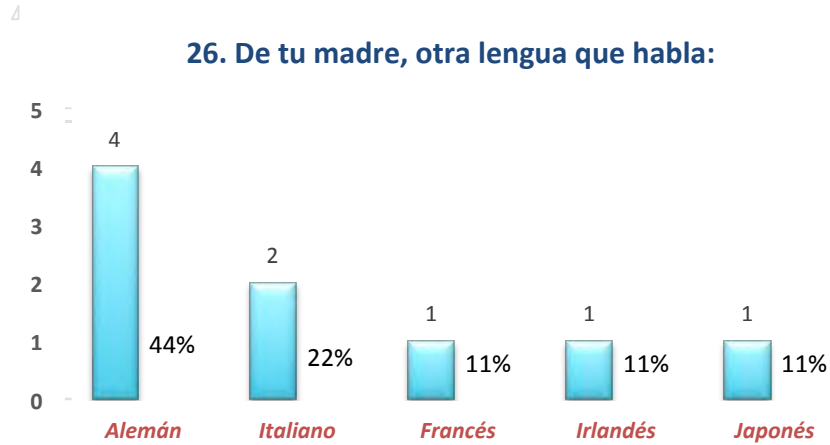
Seis de los encuestados mencionaron que el alemán es otro de los idiomas que más hablan sus padres.



El 70% de las madres de los encuestados habla inglés desde un nivel intermedio a experto.

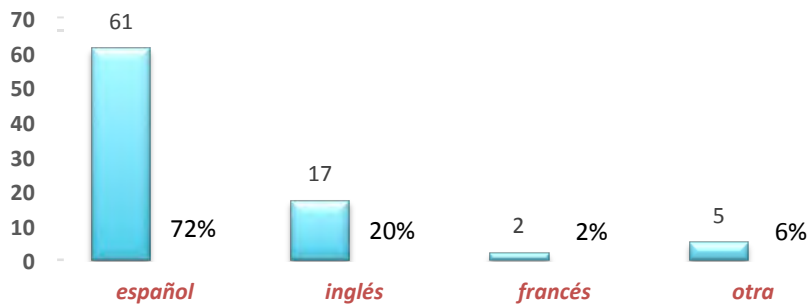


El 79% de las madres de los entrevistados habla un nivel de francés de preliminar a elemental.



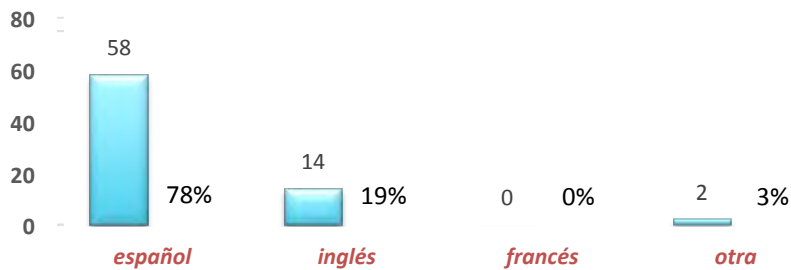
De las nueve menciones de otras lenguas que hablan las madres de los estudiantes, las dos lenguas que más se hablan son el alemán con cuatro menciones y el italiano con dos menciones.

27. ¿Qué lenguas se hablan habitualmente en tu casa? Puedes señalar más de una.



Las dos lenguas que habitualmente se hablan en las casas de los entrevistados en un 92% son el español y el inglés. Ante el cuestionamiento de qué otras lenguas hablan en sus hogares, el alemán fue el único idioma mencionado (5 menciones).

29 ¿En qué lengua sueles hablar con tu familia? Puedes señalar más de una. Con mi padre:

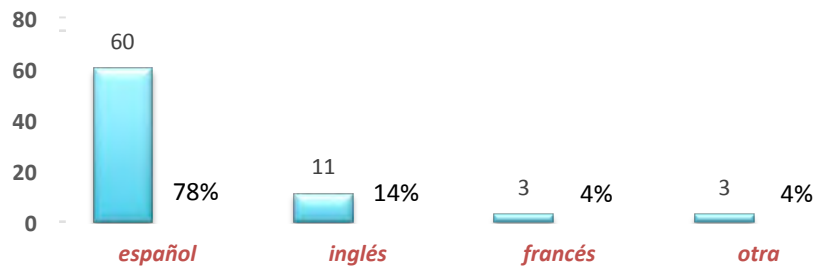


Los encuestados hablan con su padre en español en un 78%. Las otras lenguas con las cuales hablan con sus padres son el alemán con dos menciones.



4

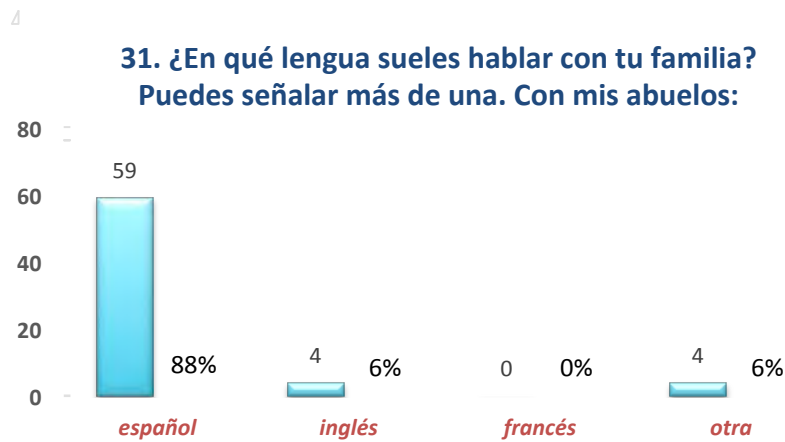
**28. ¿En qué lengua sueles hablar con tu familia?  
Puedes señalar más de una. Con mi madre:**



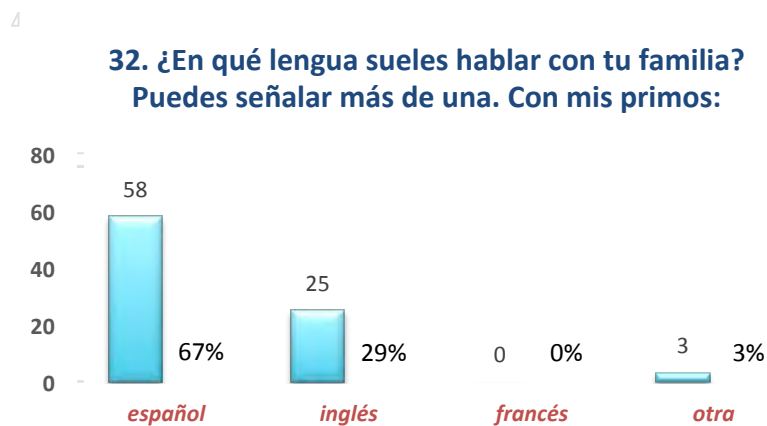
El 78% de los estudiantes habla en español con sus madres. El inglés es la otra lengua que más se menciona y en menor nivel el francés; las otras lenguas mencionadas son el alemán con tres menciones y el francés con una mención.



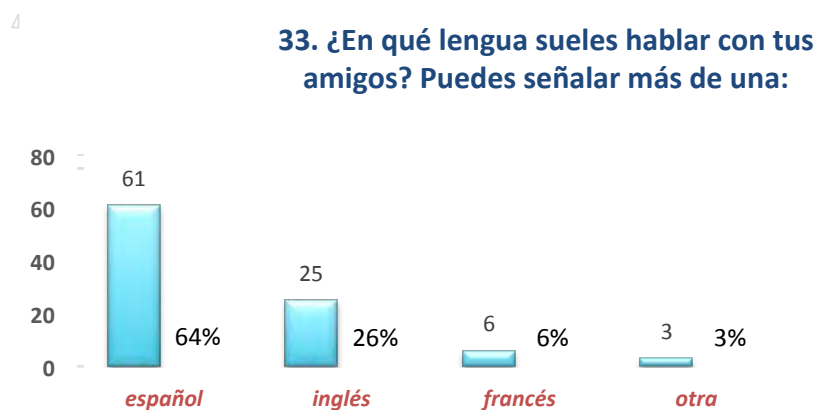
El 62% de los entrevistados habla en español con sus hermanos mientras que 29% lo hacen en inglés. Solo dos menciones fueron hechas de otras lenguas que usan para comunicarse: el alemán y el irlandés ambas con una mención.



El 88% de los estudiantes entrevistados habla en español con sus abuelos. Mencionaron que dos de ellos hablan en alemán con sus abuelos y uno en irlandés.



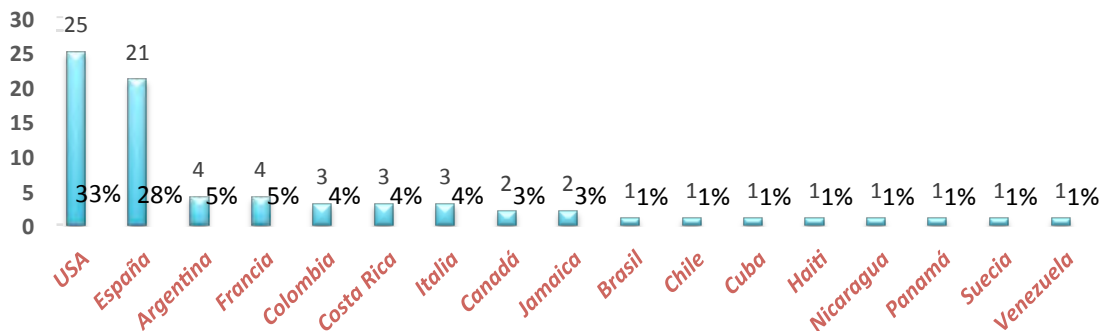
El 67% de los estudiantes habla en español con sus primos. Otras lenguas que usan para comunicarse con sus primos son el alemán con dos menciones y el irlandés con una mención.



El 64% de los estudiantes hablan en español con sus amigos. Otras lenguas que usan para comunicarse con sus amigos son el alemán con cuatro menciones.

4

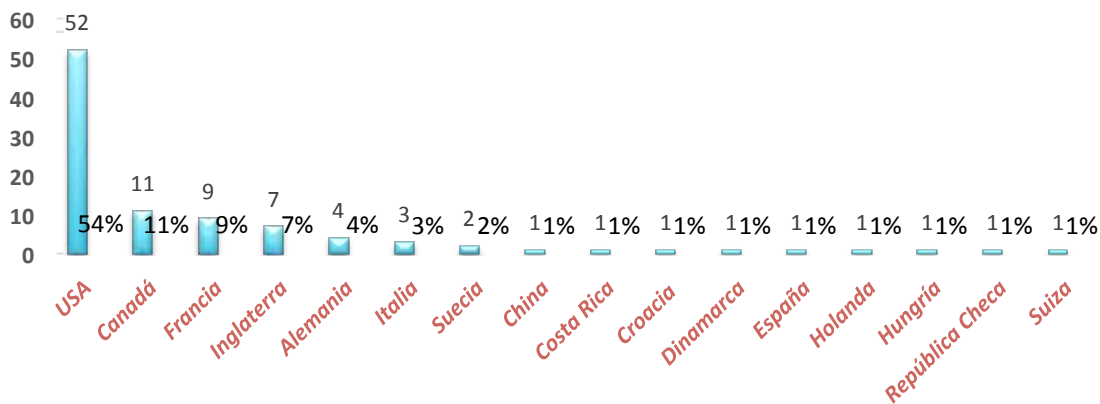
### 34. ¿En cuáles países extranjeros que has visitado hablaste español?



Los estudiantes entrevistados han hablado español en todos los países que han visitado, pero principalmente lo han hecho en Estados Unidos y España en un 61%.

4

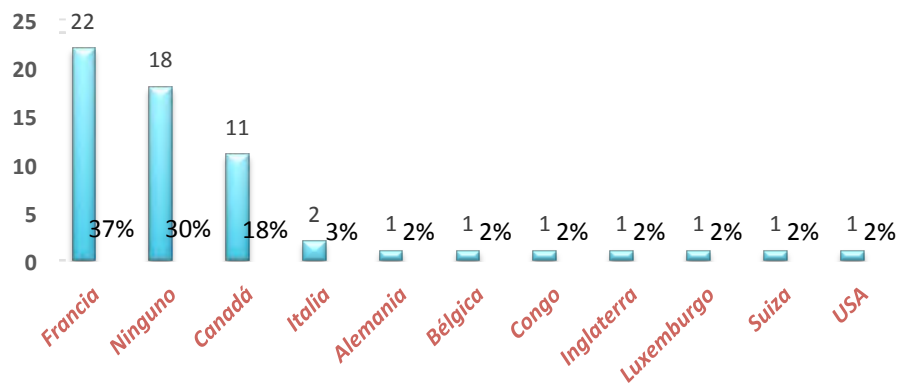
### 35. ¿En cuáles países extranjeros que has visitado hablaste inglés?



El 65% de los estudiantes han hablado en Estados Unidos y Canadá inglés durante sus visitas a estos países.

4

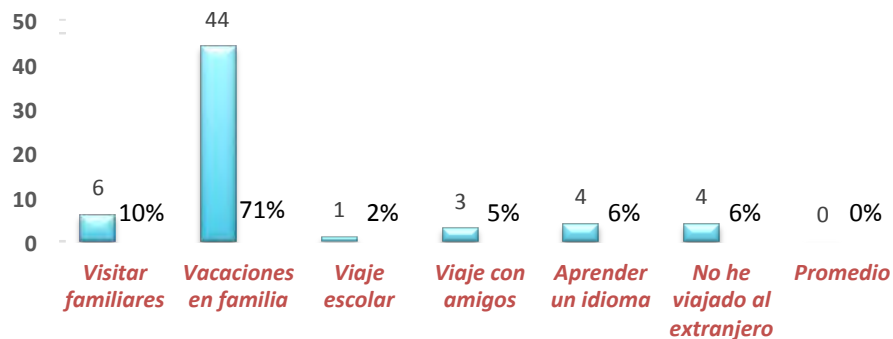
### 36. ¿En cuáles países extranjeros que has visitado hablaste francés?



El 55% menciona que ha hablado francés durante su visita a Francia y Canadá, el 30% no habló francés en ninguno de sus viajes al extranjero.

4

### 37. ¿Cuál ha sido el motivo frecuente de los viajes al extranjero?



El principal motivo para los viajes al extranjero de los encuestados son las vacaciones en familia en un 71%.

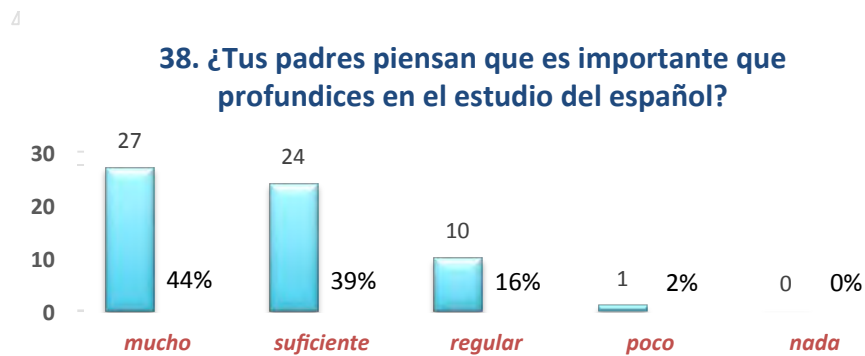
## **2. Actitudes hacia el español, inglés y francés**

Para el análisis de respuestas correspondientes a la sección de actitudes se retoma el modelo (de actitudes) que desarrolla Ager (2001), el cual se basa en tres componentes: cognitivo, afectivo y conativo. El primero se refiere a los pensamientos y conocimientos de los bachilleres con respecto al español, el segundo, a las creencias y opiniones hacia la lengua, y el último, a la disponibilidad para la acción ante el aprendizaje (cf. capítulo II).

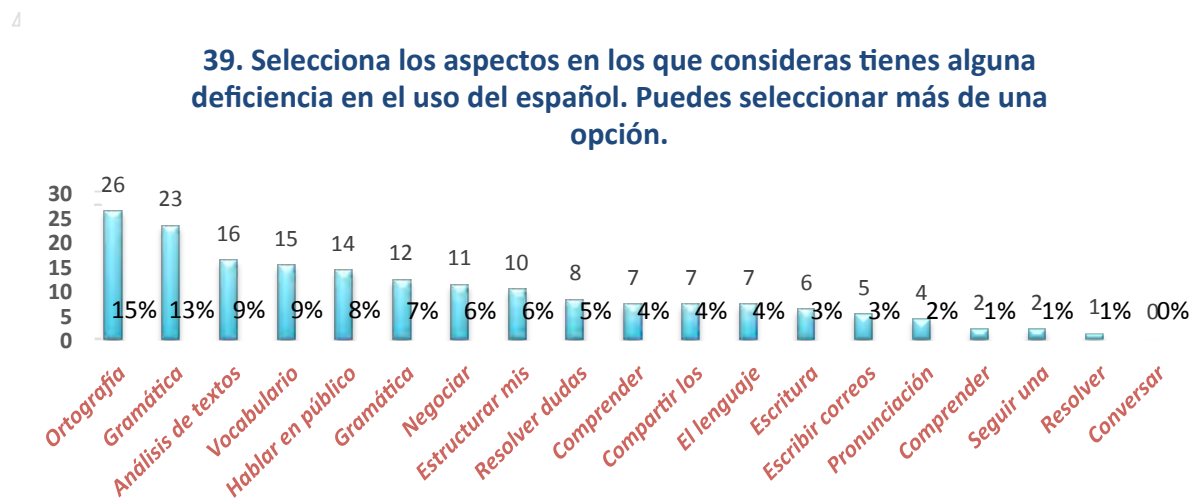
Por las características del aprendizaje plurilingüe, las actitudes reflejadas en este cuestionario se basan en el componente cognitivo y afectivo. La postura de rechazo o aceptación hacia el aprendizaje plurilingüe, tiene su origen en lo que los participantes conocen, lo que han experimentado a partir del uso lingüístico de las tres lenguas dentro y fuera del país. Gracias a esto, se han formado una opinión respecto a este nuevo aprendizaje y es por ello que emiten ciertas creencias basadas en los elementos cognitivos o ideogemas que los han acompañado desde hace tiempo. Al hablar de la lengua, tener una opinión o una creencia estamos entrando en el terreno afectivo. Por esto, podemos afirmar que el cognitivo y el afectivo son los componentes que están conformando las actitudes de los bachilleres. Por el otro lado, el componente conativo no se está considerando en este instrumento, ya que aquí sólo se pretende describir lo que los bachilleres piensan y sienten respecto al aprendizaje de las lenguas y no las acciones que han tomado con respecto a continuar con el aprendizaje. A continuación se presentan las actitudes por sección correspondientes a cada una de las lenguas.

## 2.1 Actitudes hacia el español

Los primeros reactivos de la sección correspondiente al aprendizaje del español nos refieren al componente cognitivo y dan un panorama general de las actitudes hacia la lengua.

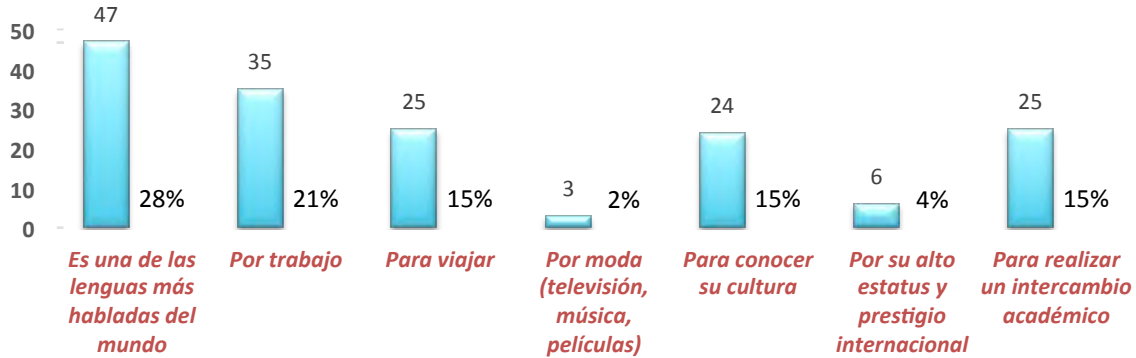


El 44% de los padres de los entrevistados, consideran que es importante que se profundice en el estudio del español.



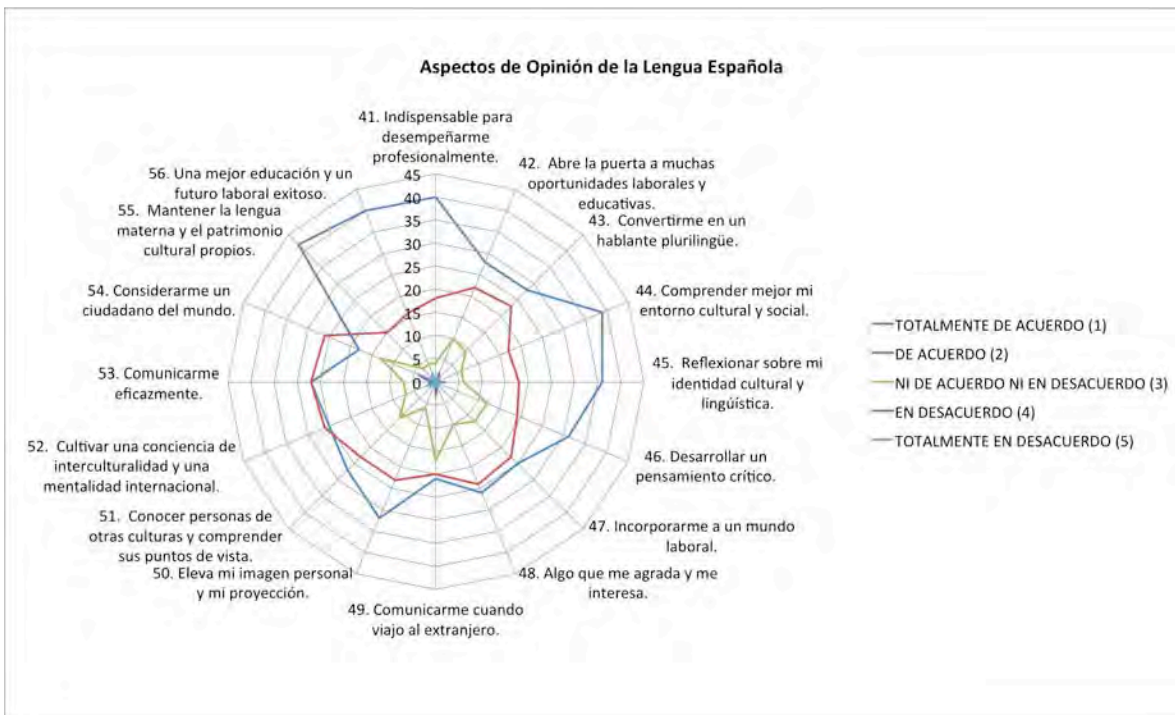
La principal deficiencia que consideran los encuestados en el uso del español es la ortografía en un 15%.

**40. ¿Por qué crees que la gente aprende español? Puedes seleccionar más de una opción.**



El 28% de los estudiantes considera que el español es aprendido por ser una de las lenguas más habladas en el mundo.

-Aspectos de opinión de la lengua española



Gráfica 1. Aspectos de Opinión de la Lengua española: elaboración propia

Al aplicar el cuestionario sociolingüístico para determinar las actitudes de los bachilleres se puede observar cómo operan los lineamientos del IB en las actitudes. Para cada reactivo las opciones de respuesta fueron:

1. 1- Totalmente de acuerdo
2. 2- De acuerdo
3. 3- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. 4- En desacuerdo
5. 5- Totalmente en desacuerdo

Con este análisis se hace una revisión más minuciosa de las actitudes de los bachilleres, en donde no se revelan las actitudes hacia las tres lenguas. En este reactivo se observan los componentes cognitivo y afectivo, ya que la mayoría de los bachilleres contestaron con base en lo que saben, en sus opiniones y creencias, con respecto a la valoración del español. Tienen una actitud positiva con respecto al aprendizaje del español ya que la mayor parte de sus respuestas corresponde a totalmente de acuerdo. Se observa que en lo que concierne a los aspectos de opinión de la lengua española, el nivel de opinión se acota entre estar “Totalmente de acuerdo” a “De acuerdo”. Dos de los aspectos los cuales salen del rango exclusivo mencionado son las preguntas 49: “ Hablar bien español me permite comunicarme cuando viajo al extranjero” y 54: “Con el dominio del español puedo considerarme un ciudadano del mundo ” y , donde a pesar de estar fuera del rango, puede considerarse que la opinión se encuentra en el mismo rango de opinión.

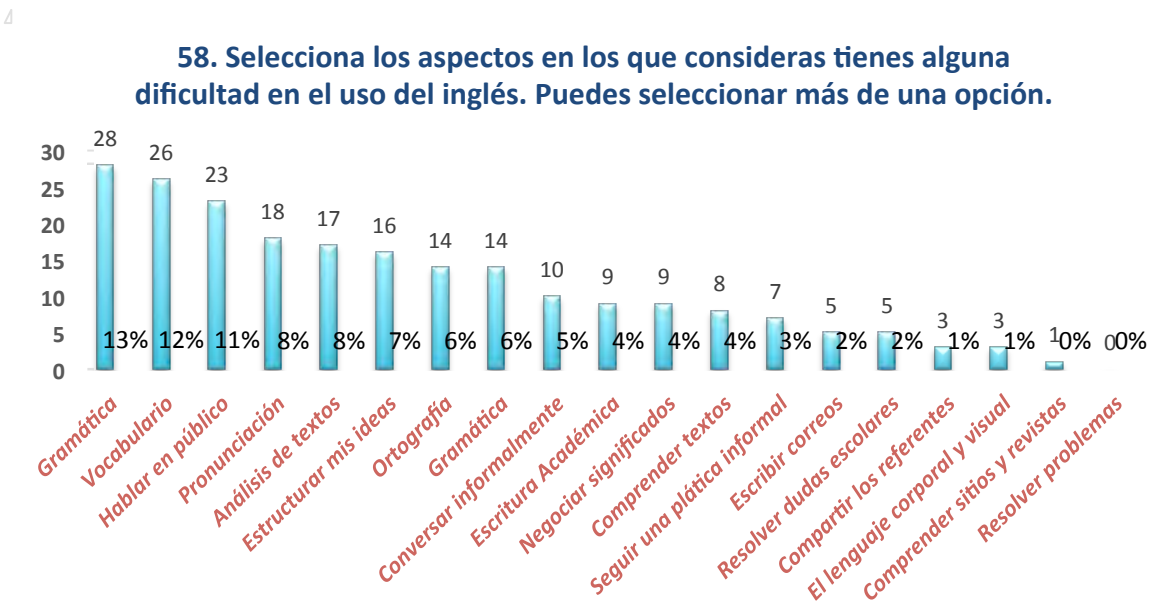
Más adelante veremos que las respuestas de la entrevista también reflejan la actitud positiva. En dichas respuestas, utilizan expresiones como agrado, gusto, alegría, contento, etc., las cuales claramente reflejan el elemento afectivo mencionado por Ager (2001).



## 2.2 Actitudes hacia el inglés

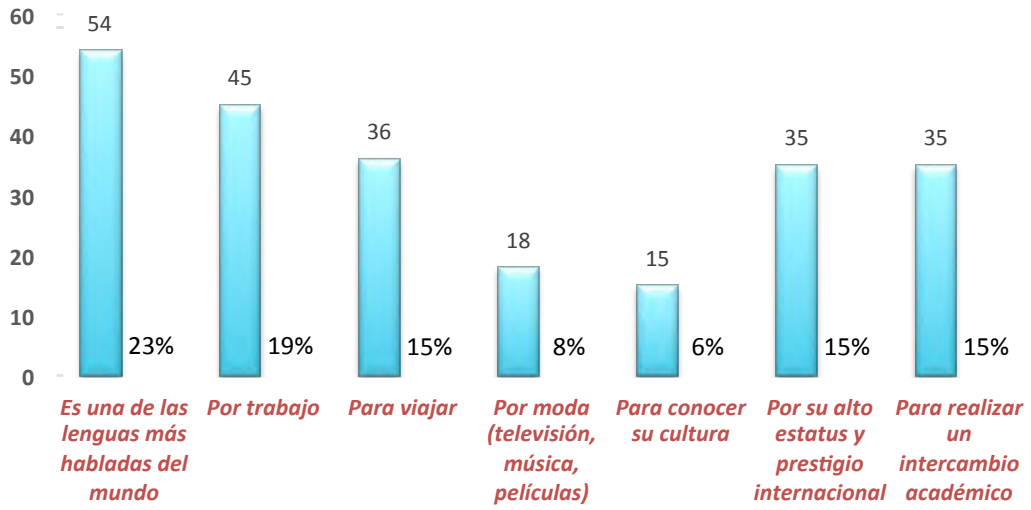


El 95% de los entrevistados indican que sus padres consideran muy importante el aprender el inglés.



La principal deficiencia que consideran los encuestados en el uso del inglés es la gramática en un 13%.

**59. ¿Por qué crees que la gente aprende inglés? Puedes seleccionar más de una opción.**



El 23% de los estudiantes consideran que el inglés se aprende por ser una de las lenguas más habladas del mundo.

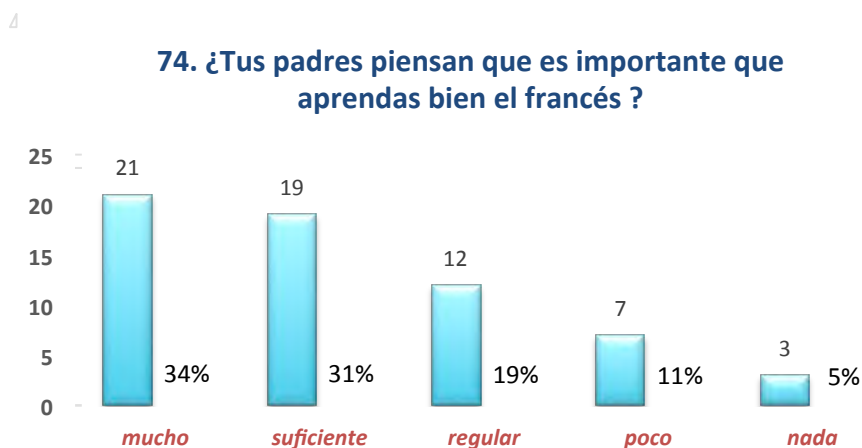
-Aspectos de Opinión de la Lengua Inglesa



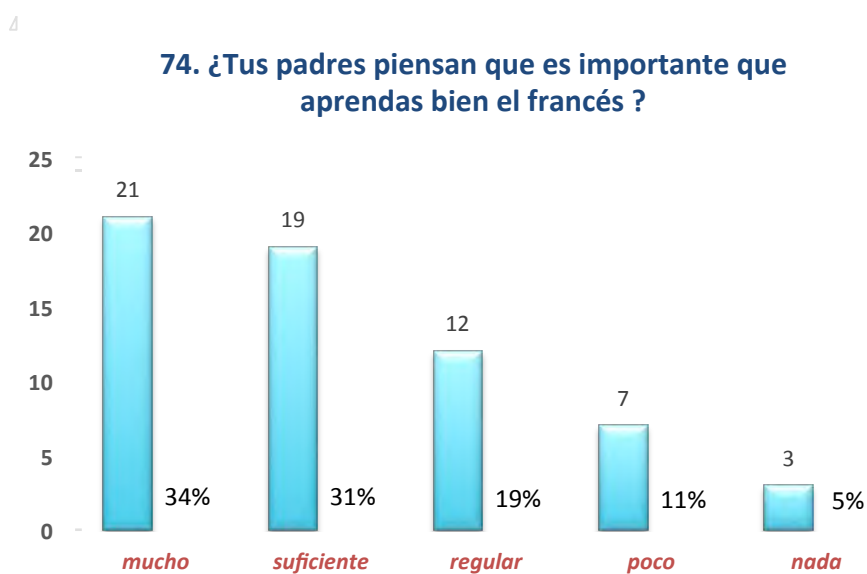
Gráfica 2: Aspectos de Opinión de la Lengua inglesa: elaboración propia

En esta gráfica se concentran los resultados a los reactivos correspondientes al inglés. Se observan una vez más los componentes cognitivo y afectivo, ya que la mayoría de los bachilleres contestaron con base en lo que saben, en sus opiniones y creencias, con respecto a la valoración del inglés. Tienen una actitud positiva con respecto al aprendizaje del inglés mucho mayor que al español.

## 2.3 Actitudes hacia el francés

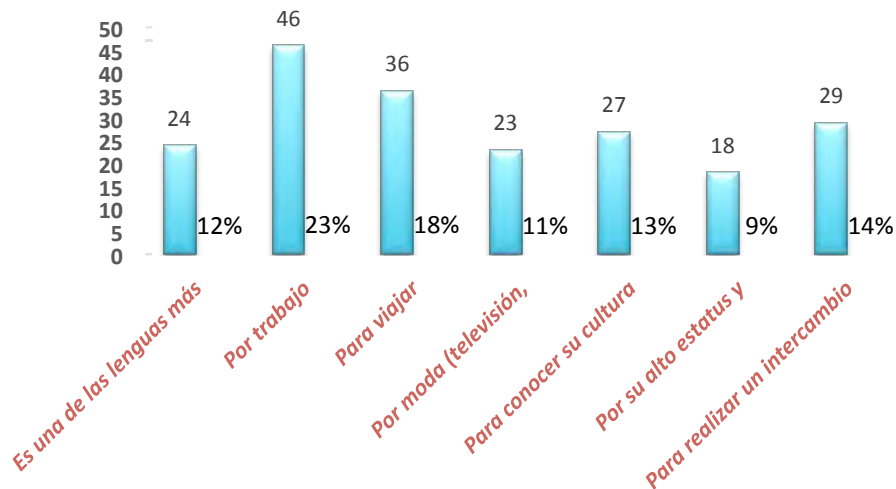


El 34% de los encuestados piensa que sus padres consideran que aprender el francés es importante.



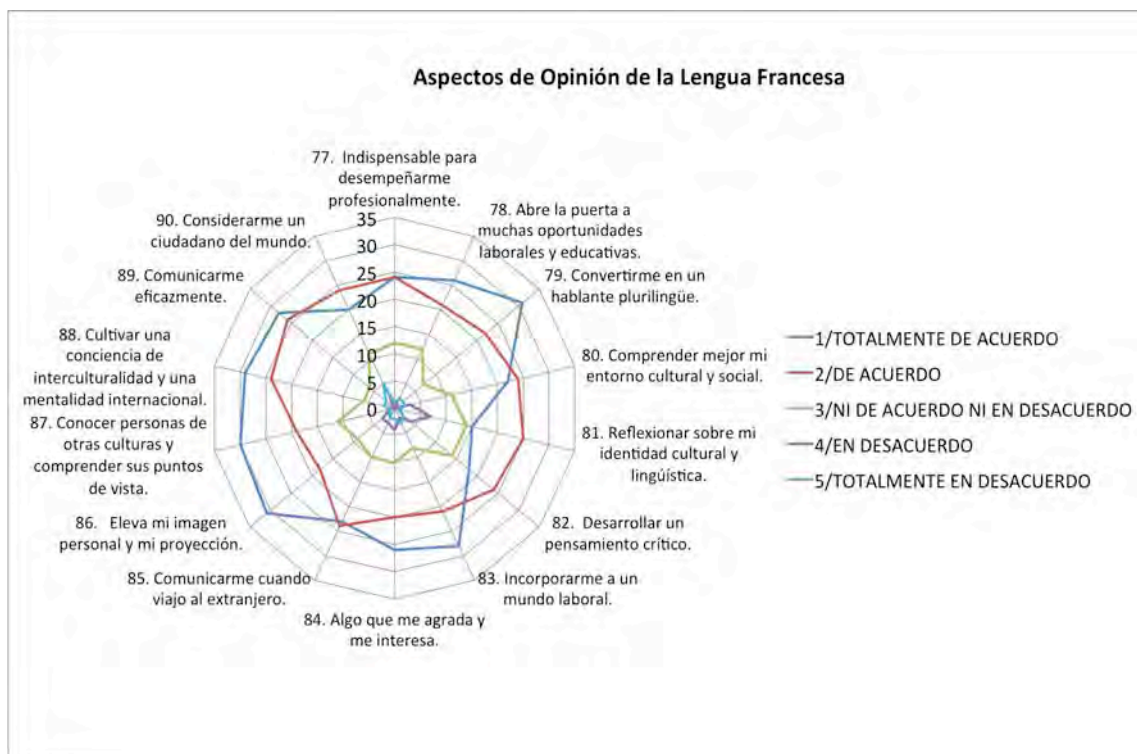
El 9% de los estudiantes considera que la principal deficiencia en el uso del francés es la gramática.

**76. ¿Por qué crees que la gente aprende francés?  
Puedes seleccionar más de una opción.**



El 23% de los estudiantes consideran que aprender francés es debido a cuestiones de trabajo.

-Aspectos de Opinión de la Lengua Francesa



Gráfica 3: Aspectos de Opinión de la Lengua francesa: elaboración propia

Los reactivos que evalúan las actitudes positivas o negativas de los estudiantes respecto al aprendizaje del francés corresponden a esta gráfica. En este reactivo se observan los componentes cognitivo y afectivo con respecto al aprendizaje del francés. Las actitudes hacia el aprendizaje son positivas sin embargo no tan uniformes, es decir presenta un rango mayor de variación con respecto al inglés o el español.

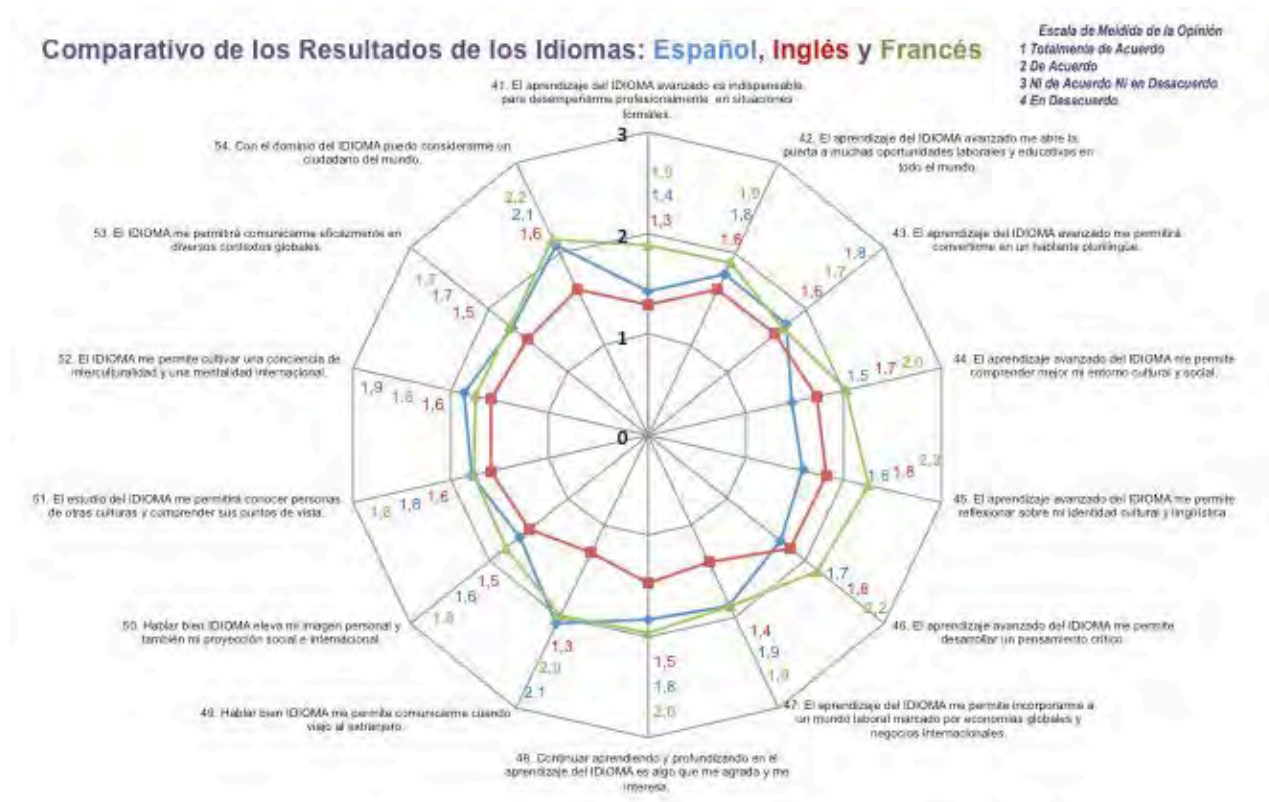
### **3. Consideraciones Finales**

Todas las preguntas hechas están dentro de los niveles: “Totalmente de Acuerdo” y “De Acuerdo”. Se identifica que respecto al idioma inglés están de acuerdo tanto que es un idioma que permitirá al estudiante ser un ciudadano del mundo y como también le permite comunicarse bien en el extranjero, lo cual no ocurre con el español. La gráfica de francés es en la que se identifican más preguntas fuera del rango 1 y 2, lo cual indica que los estudiantes no identifican al francés como una lengua tan versátil como el inglés y el español. De los resultados de la escala Likert podemos concluir que los entrevistados consideran al francés como un idioma que no hace al encuestado considerarse como ciudadano del mundo ni ser una lengua con la que pueda desarrollar el pensamiento crítico. El francés tampoco es un medio por el cual el estudiante pueda reflexionar acerca de su identidad cultural y lingüística.

Pese a ser el español la lengua materna de los participantes, consideran que el inglés es la lengua que podrá satisfacer todas sus necesidades y con la cual podrán obtener la credencial plurilingüe. Como lengua que acompaña todas sus actividades en un país hispanohablante, lo más natural sería que seleccionaran esta lengua como la más importante. Sin embargo pese a que los ítems plantean en su mayoría el uso del español, los participantes optan por favorecer la lengua inglesa. Tal parece que los participantes no realizan una asociación con respecto al uso y frecuencia real de la lengua y los contextos donde verdaderamente se hacen necesarios.

La siguiente tabla muestra una comparación entre los resultados de las tres lenguas. Podemos concluir que representan el imaginario con respecto al uso de cada una de las lenguas. La entrevista semi-estructurada nos permitirá comparar dicho imaginario con un uso lingüístico. La curva del inglés aparece más amplia y corresponde al uso más importante y frecuentado dentro del imaginario de la muestra. Incluso allende la frontera, como veremos más adelante, los alumnos emplean el español mucho más que el inglés para completar las actividades mencionadas en el cuestionario.

En el siguiente capítulo referente a la entrevista, se da una explicación a muchas de las actitudes expresadas a través del cuestionario de actitudes; en ella se abordan los aspectos socioculturales que fundamentan las posiciones tomadas, ya que el marco teórico en el que se basa la entrevista sostiene que la conducta sólo puede ser entendida en términos de la historia y de los elementos socioculturales en la mediación de la actividad humana y la práctica social (Cross, 2009). Para ello utilizaremos una propuesta de análisis del discurso.



Gráfica 4: Comparativo de los resultados: Español, inglés y francés: Elaboración propia.

En el siguiente capítulo referente a la entrevista, se da una explicación a muchas de las actitudes expresadas a través del cuestionario de actitudes; en ella se abordan los aspectos socioculturales que establecen las posiciones tomadas, ya que el marco teórico en el que se fundamenta la entrevista se sostiene que la conducta sólo puede ser entendida en términos de la historia y de los elementos socioculturales en la mediación de la actividad humana y la práctica social (Cross, 2009), para ello utilizaremos una propuesta de análisis del discurso.

## CAPÍTULO VI. Análisis de las entrevistas

### 1. Marco teórico metodológico para el análisis de entrevistas

Para las transcripciones del material oral proveniente de las entrevistas, se buscó una metodología que estuviera en sintonía con los objetivos planteados en el proyecto de investigación. Se realizó la investigación bibliográfica correspondiente para conocer las diversas metodologías empleadas para la transcripción, tomándose en cuenta los aspectos más convenientes de algunas de ellas para poder establecer una metodología correcta para el instrumento. Partiendo de esto se determinaron algunas medidas para optimizar la información proveniente de los bachilleres. La metodología de las transcripciones retoma algunos elementos de la propuesta de María Celina Añaños (2013) en la que se especifican las pautas para la transcripción de registros de campo grabado completo.

Se determinó transcribir las entrevistas con afectaciones del lenguaje, es decir, muletillas, construcciones agramaticales, modismos, entre otros. Esto con el objetivo de acercarnos más al uso oral real y lo que dicen del español. Recordemos que uno de los objetivos de esta investigación persigue el conocer las actitudes hacia la profundización del aprendizaje del español y es por ello que consideramos importante acercarnos a este uso oral que nos permita contrastar los resultados de lo que dijeron con el uso que ellos presentan. De igual forma, esta transcripción con ortografía nos permite acercarnos a la discursividad, elemento importante para el análisis.

Sin embargo para agilizar la lectura y mejorar la comprensión de los datos en miras a su análisis, se optó por utilizar algunas medidas retomadas de la propuesta de Añaños (2013).

- Tres puntos para indicar silencio por parte del entrevistado (...)
- Texto en negritas y explicación en paréntesis de las risas presentadas. (risas nerviosas)  
**jajaja**
- Sonidos expresivos entre paréntesis (hace un chasquido)
- Incorporación de signos para marcar lo expresado por los estudiantes. Signos de admiración (!) para marcar el énfasis con el que manifiesta el estudiante su posición con respecto a una idea o la intensidad de su declaración. Signos de interrogación (¿?) al final de una frase con la intención de buscar la aprobación o la conclusión de una posición.
- El uso figurado de un término entre comillas (“plus”)



- Dichos de otras personas integradas en el discurso de los participantes con comillas simples. (‘ ’)
- Para las partes no claras en la grabación: entre paréntesis registro aproximado (), entre corchetes interpretación aproximada [], cuando no hay elementos suficientes para interpretar se utiliza vacío entre corchetes con signos de interrogación [¿?]
- Interjecciones de todos tipos entre signos de admiración.

En cuanto a la puntuación se optó por punto y seguido para separar algunas ideas dentro del mismo tópico, punto y a parte para separar ideas diferentes. Se identificó como “E” al entrevistador, mientras que se designó como “P” al participante de la encuesta. Para el material no audible, se optó por designar (no audible) para identificar esta deficiencia.

Para el análisis de las representaciones, actitudes y motivaciones usamos una metodología cualitativa que recupera algunas herramientas provistas por el análisis del discurso (Charaudeau y Maingueneau, 2005), (Narvaja de Arnoux, 2015).

## 2. Categorías para el análisis de entrevistas

Para realizar el análisis discursivo crítico de las entrevistas se ha optado por establecer categorías que nos permitan identificar las actitudes, creencias, representaciones sociales y las motivaciones de los estudiantes hacia el aprendizaje del español en el contexto de enseñanza plurilingüe del IB. Teniendo en cuenta estos dos objetivos planteados anteriormente, hemos dispuesto grupos de categorías que a su vez nos permitirán extraer las actitudes, representaciones y creencias así como las motivaciones.

Grupo A: **Ideologemas y Discursividad** nos permite conocer: representaciones, creencias, ideologías lingüísticas y motivaciones. El análisis de la discursividad y el potencial para argumentar en el discurso está ligado a las actitudes y motivaciones de los estudiantes para continuar profundizando en el español en relación con el aprendizaje de las tres lenguas en un contexto plurilingüe.

Grupo B: **Escenas** nos permite conocer: Actitudes hacia las lenguas y cómo operan los ideologemas.

Grupo C: **Jerarquía de lenguas**. Cuadro cuantitativo, dentro de la jerarquía cómo se ubican las lenguas en el discurso oral.

La figura 1 explica la correspondencia entre las categorías de análisis y su utilidad en el análisis de datos.

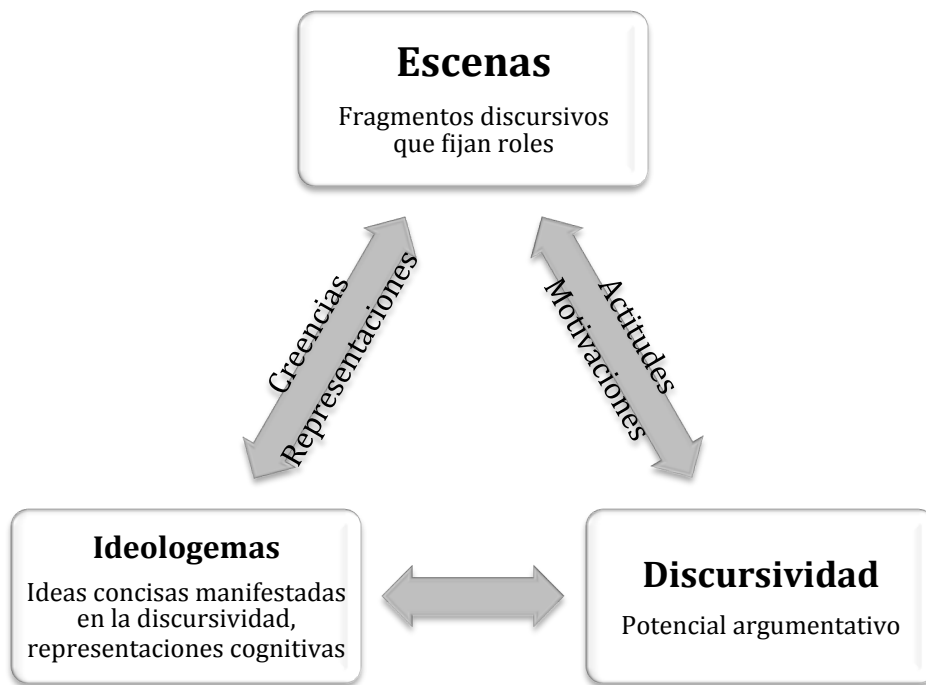


Figura 1. Categorías de análisis discursivo: Elaboración propia.

Tomando en cuenta estos tres elementos se ha seguido la siguiente metodología en tres fases para el análisis, la interpretación de datos y la discusión de los resultados obtenidos. Previo al análisis particular de las escenas se explicará el concepto de ideologema y escena.

La primera parte corresponde a una valoración cuantitativa de los resultados. Fueron identificados los ideologemas presentes en la superficie del discurso que a partir de sintagmas o expresiones refieren las representaciones, creencias y motivaciones lingüísticas. Dichos sintagmas fueron cuantificados para conocer el *relevamiento* de los sintagmas presentes. De igual forma se realizó un *cuadro cuantitativo de jerarquización de lenguas* con el objetivo de conocer la jerarquización que los alumnos realizan con respecto a las tres lenguas en contacto.

En segunda instancia fueron analizadas cada una de las entrevistas de forma particular, con el objetivo de identificar las escenas referidas en la entrevista. Una escena se inserta en el discurso

cuando emerge una problemática en el entrevistado, cuando surge un conflicto para expresar opiniones y creencias. Es por ello que la identificación de las escenas es primordial ya que nos da información sobre las creencias y actitudes de los participantes.

En una tercera fase se analizó la discursividad del discurso de forma global, ejemplificando los puntos principales con fragmentos de las entrevistas.

Tras estas tres acciones metodológicas se realizó un análisis de datos general en el que emergieron una serie de puntos importantes para considerar en la discusión de resultados. Estos son descritos de manera más detallada en el capítulo VII de discusión de datos en donde se reintegran los resultados obtenidos en la parte cuantitativa del estudio.

### **3. Ideologemas**

El concepto de ideologema es retomado del análisis del discurso y es una herramienta útil para el estudio de las representaciones y creencias. Se define como una representación cognitiva estable compartida por una colectividad. Así el ideologema se presenta en el discurso de los participantes en forma de fragmento discursivo de forma constante y estable. Los ideologemas en nuestro caso particular, como analizaremos más adelante, son entre otras cosas un reflejo de la orientación escolar de la institución. Con respecto a los ideologemas señala Narvaja de Arnoux (2015: 45).

En la enseñanza de lenguas, intervienen no solo las representaciones que docentes, funcionarios del área educativa, expertos, alumnos o padres tengan de la lengua que se enseña y de su relación con otras, sino también ciertos condensados ideológicos que se fijan a veces en un sintagma y que funcionan como fórmulas aceptadas para un determinado sector en una época y en un espacio social.

Los ideologemas se presentan en forma de sintagmas que los participantes aceptan y utilizan. Bourdieu y Wacquant (2001) en Narvaja de Arnoux (2015:45) señalan que son *lugares comunes* en el sentido de que estos condensados se imponen bajo formas de apariencia deshistorizada, y se establecen en un lugar común de nociones o tesis con los cuales se argumenta pero sobre los cuales no se argumenta. Como analizaremos más adelante, los ideologemas son útiles para argumentar y estructurar respuestas, sin embargo pocas veces los participantes presentan una postura crítica que los permite cuestionar la veracidad de los ideologemas.

Con el objetivo de ahondar en los ideogramas más frecuentes y estables, se realiza un análisis a partir del cuadro de relevamiento. Dicho cuadro refiere la frecuencia de aparición de los ideogramas en las entrevistas. El criterio para considerar un ideograma fue la mención en al menos dos de los participantes. La figura 3 muestra los ideogramas por orden de relevamiento de mayor a menor frecuencia, a continuación se menciona de forma individual cada uno de ellos con los respectivos fragmentos discursivos de cada uno de los participantes.

Ideograma	Entrevistas	Relevamiento
1. El aprendizaje de la lengua es escolarizado (materna y extranjera)		15/ 15
2. Plurilingüismo para movilidad social y física	1, 3, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14,	10/ 15
3. El español es difícil	1, 3, 5, 6, 10, 11, 13, 15,	8/ 15
4. El inglés lo habla todo el mundo	1, 2, 4, , 9, 15, 13, 14	7 / 15
5. El aprendizaje del español está asociado a la corrección	2,5,6,8,11,13,	6/ 15
6. El plurilingüismo es una obligación	1, 2 , 5, 6, 9, 15	6/ 15
7. El francés sirve solo para viajar	3, 5, 6, 13,14,	5/ 15
8. A los franceses no les gusta hablar inglés	3, 6, 10, 14,	4/ 15
9. El francés es una lengua fina, elegante, de altura	4, 5, 10, 14	4/ 15
10. El español está ligado a lo escrito el inglés a lo oral	7, 8, 9, 12	4/ 15
11. El español es diverso el inglés es uno solo	12,13,14,	3/ 15
12. El español es tradicional o cultural	5, 6, 10,	3/ 15
13. Plurilingüismo abre las puertas	1, 4, 7,	3/ 15
14. Plurilingüismo para planes futuros	2, 10,	2/ 15
15. La clase de lengua materna es para analizar textos	2, 9	2 / 15

Figura 2. Ideogramas presentes en el discurso en orden de relevamiento.

### 1. El aprendizaje de la lengua es escolarizado (materna y extranjera)

El ideograma más frecuente, compartido por todos los participantes es la noción de que tanto la lengua materna como la extranjera se aprenden en un contexto escolarizado. Si bien se presentan diversas escenas que refieren al aprendizaje de la lengua materna en el ambiente familiar, encontramos por otro lado escenas dónde se ignora por completo la etapa temprana de los primeros años y se afirma tajantemente que el medio donde se ha adquirido la lengua materna es la escuela.

Ejemplos que señalan el ingreso a una institución escolarizada como el punto de partida de la adquisición los encontramos en los siguientes fragmentos: *“Eh.. pues el español, pues es [el] primer idioma que hablé, la llevé desde... bueno desde (reflexiona un poco) ... kínder lo empecé a hablar” (E12: 55); “No, solo el español y lo aprendí en la escuela (E2: 5)”*.

En la entrevista número seis la participante incluso señala la escolarización como el momento en que recibe “educación” a partir de la corrección: *“Fue entonces cuando me vine a México a la escuela desde ya privada y ya fue cuando empecé a recibir “educación”, y fue cuando empezaron a corregirme, a darme ejercicios para poder desarrollarme mejor y ya poder desarrollar mejor lo que no tenía desarrollado al 100%... digo tampoco lo tengo desarrollado al 100%! (E6:11)*.

Por otra parte el aprendizaje de la lengua extranjera se encuentra asociada a la escolarización en todas las entrevistas, siendo este espacio donde se desarrollan las habilidades. Los primeros contactos con el inglés y el francés surgen en los niveles escolares elementales. Encontramos así respuestas que marcan el inicio de su aprendizaje de una lengua extranjera en la escuela. *“Desde pequeño, fue en la escuela en mi otra escuela era bilingüe, el español y el inglés” (E7:30) “Desde chiquita mis papás me metieron a una escuela de alemán” (E10: 44)*

Con respecto al aprendizaje escolarizado del inglés se refiere que *“Pues en kínder, digo muy breve no?, pero bien; me acuerdo cuando empecé a verlo más a fondo fue en primero en primaria, yo estaba en el Bachillerato IB de abajo y este... (reflexiona) en primero me acuerdo muy bien que tenía a la miss de inglés y con ella empecé a hablar” (E9: 7-9); “En el colegio Alemán, este.., nos enseñan a hablar inglés hasta cuarto de primaria (E10: 17-18)”;* *“El inglés ¡ah! hasta primaria! (E11:4)”;* *“Sí, ya después cuando yo entré a secundaria como la metodología de todas las escuelas que había y empezaron a enseñar inglés desde quinto (E13:22-23)”;* *“Ajá en el kínder (E15:3)”*.

Por otra parte con respecto al aprendizaje del francés es aún más clara la asociación con una institución educativa. *“Desde primero de secundaria (E4:9)”;* *“Fue cuando entré aquí en Institución IB en primero de secundaria (E6: 23)”;* *“Aquí fue la primera escuela que tuve francés (E7: 12)”* ; *“El francés, desde primaria (E8:3)”;* *“Como en cuarto de primaria (reflexiona) pero no me acuerdo bien del año y como empezó aquí el francés yo me cambié aquí a la escuela yo iba*

*en segundo de primaria, y... pero creo que metieron francés hasta tercero, pero en segundo... (E9: 10-12)”; “El francés fue en cuarto de primaria (E10:21)”; “El francés fue en secundaria y ese sí, ¡bahh! ... (E11:7)”; “Sí el primer contacto fue acá, en tercero de secundaria, más o menos un año de francés (E13:29)”; “El francés, en la primaria” (E15:13); “Apenas el semestre pasado, poquito seis meses del francés (E14: 16)”.*

El aprendizaje de la lengua materna y extranjera en el espacio educativo, desde una perspectiva interna y sistemática está presente en todos los participantes. No hay un vínculo posterior con el mundo real. Dicho asociamiento exclusivo al sistema educativo es lo que posiblemente ocasiona una pérdida total o parcial de la lengua. Refieren los participantes las consecuencias de limitar el aprendizaje y uso de lenguas al ámbito escolar: *“Pues estuve aprendiendo pero ahorita pues...(empieza una risa muy sutil) ya se me olvidó; O sea, sí entiendo pero [ya] como hablarlo otra vez no; es que no lo he practicado (E9: 5-6)”*. Dicho aprendizaje se asocia a la escolaridad y en raras ocasiones se continúa o desarrolla en otros ámbitos.

## **2. Plurilingüismo para movilidad social y física**

Un ideograma más que presenta un relevamiento significativo corresponde a la utilidad de ser plurilingüe. La movilidad, expresada en diversas modalidades: social, física, laboral, educativa, es la principal ventaja de conocer más de dos lenguas. La noción de lenguas en tránsito se menciona en diversas entrevistas a partir del desplazamiento del participante en diversos contextos. Así el bachiller considera que con el plurilingüismo es posible la movilidad física: *“Tienes más posibilidades de trabajo y de visitar y de prácticamente ir al lugar que quieras sin tener que preocuparte en qué idioma tener que hablar; y poder comunicarte con cualquier persona (E1: 25-28)”; “Ir a donde tú quieras y no tener dificultad de nada (E3:22)”*. Por otra parte el plurilingüismo permite la movilidad para buscar un mejor lugar y mejorar la calidad de vida: *““Bueno, un lugar dónde vivir si no te gusta México (E15:16)”*. La movilidad laboral también constituye una utilidad *“Trabajar en el extranjero (E7:32)”*.

La idea de una movilidad social y de una interacción comunicativa efectiva se expresa en las siguientes ideas: *“No tener la necesidad de...(reflexiona), tener la facilidad e interacción con otras personas no teniendo problemas sobre qué hago, siempre estar 100% seguro de que vas a encontrar lo que buscas y que te van a entender que vas a entender y que va a haber una interacción con otra persona; (E6: 99-103)”; “Puedes ir (como) haciendo amigos o contactos*

*que te puedan ir ayudando en el futuro, bueno si yo viajo a Alemania podría hablar normalmente con todos los demás prácticamente sería como si yo hubiera estado viviendo ahí desde el inicio, no tendrías ninguna complicación en todo el caso del idioma (E11: 34)”.*

Una razón más constituye hacer nuevos amigos, situando la amistad fuera de México: *“Para conocer “a más gente” porque principalmente lo que uno necesita en la vida son amigos por que, o sea, tal vez (te deje), o sea pierdas tu casa o trabajo pero los que siempre van a estar ahí son tus amigos (E11: 56-58)”.*

La movilidad académica forma también parte de las utilidades de ser plurilingües *“Por ejemplo, para ingeniería civil siempre hay proyectos que son fuera del país si es que eres como exitoso (hace un gesto con palmas hacia arriba) y demás, hay proyectos fuera del país tienes que viajar, tienes que saber hablar idiomas para comunicarte bien con todo lo que sería trabajadores, arquitectos y demás para poder trabajar bien y en lo que sería la química hay varios, o sea, la mayoría de las cosas de lo que se usa en la química los materiales, los textos todos los documentos importantes, investigaciones se hacen en Europa o EU y ahí [sí] ayudaría mucho lo del idioma para poder entender y aplicarlo (E13: 81-87)”.* De igual forma ya es percibida la utilidad para actividades académicas en el exterior *“Este... ir a otros congresos de otros países, estar (en contacto (E15: 48-49)”.*

Este ideograma con sus respectivas variantes, reflejan cierto desarraigo por parte de los participantes con respecto a su país y usos. Si analizamos un poco más la presencia de los ideogramas y el discurso, nos percatamos de cierto deseo de salir del país y es justamente a través del plurilingüismo que puede cumplirse este objetivo. Algunos participantes refieren la idea de que la ausencia de plurilingüismo los dejará atrapados en el país, echarán raíces y esto se percibe como una cosa injusta *“!Yo no me veo detrás de un escritorio negociando; (E13:67)”.* México se plantea así como un lugar “estable” y a la vez no deseable y muestra la constante necesidad de movilidad, de ir a otros lugares y no estar tranquilo en el lugar de origen.

### **3. El aprendizaje del español es difícil**

El ideograma que subraya la dificultad del aprendizaje con respecto al español, encuentra dos justificaciones por parte de los participantes. Por un lado, aprender español es difícil debido a su gran diversidad y por otra parte encontramos que esta representación se genera desde una mirada extranjera, es decir los alumnos adoptan la representación que los extranjeros tienen sobre el aprendizaje del español.

La justificación de la dificultad para aprender español en la diversidad lingüística toma en cuenta el gran número de países donde se habla. Las dificultades al aprender las variantes se expresan así: “ (Y) alguien que este aprendiendo español y... “céspedes”, vas a ir a cualquier otro lado y le van a decir: `no es que esto es zacate`, `ah pues pasto`, `ah ok`. Más hay una variedad increíble en el español, para mí es muy importante...(E6: 126-128)”. Incluso en las variedades locales: “El español es una lengua muy difícil porque en otros lugares tenemos otra definición para esa palabra, pues es muy difícil aprender porque en algún lugar de México “fresa” puede ser una grosería o por ejemplo “concha” aquí lo (recomendamos) a otra comida y en otras partes es otra parte (E11: 72-75)”. De igual forma, el acento resulta una dificultad para aprender español: “Y yo considero que es muy difícil hablar español, no?, por nuestros acento(s) y así. (E10: 53-54)”. Así se crea una imagen del español como una lengua un tanto incontrolable y en esto se justifica su dificultad.

Cuando los participantes retoman el conocimiento sobre qué tan difícil es aprender otra lengua y lo comparan con el aprendizaje del español, aparece nuevamente el ideologema: “Yo creo que sí aunque no muchos la aprenden por lo complicada que es, o sea, nosotros tenemos suerte de que sea materna porque a diferencia de cómo he visto con el alemán o el inglés y el francés, el español, en cuanto es artículos y todo tiene una variedad increíble es impresionante cuando lo comparas con otros idiomas, sí sería un poco complicado de aprenderlo para los demás (E13: 99-103)”. La complejidad de aprender la lengua también se hace presente por sus elementos: “Siento que es uno de los idiomas más difíciles de aprender, o sea, si no eres de un país nativo, o sea, creo que sí ha sido uno de los lenguajes con acentos y la “ñ” que es difícil de pronunciar pero yo siento que es un idioma muy rico en cuanto a todo eso (E5:22-24)”.

La otra justificación de este ideologema se basa en la reproducción de las creencias y actitudes extranjeras con respecto al aprendizaje: “Personas que son de Estados Unidos o así, lo ven como un idioma muy difícil (E1: 34-35)”; “Para los de (EU) se les dificulta demasiado porque es tantos significados, tantas cosas que hay que es algo increíblemente importante; (E3: 26-28)”. La dificultad del español incluso justifica la elección del inglés como lengua franca: “Solamente que es un poco más difícil que el inglés, por eso yo creo que [el] inglés lo eligieron como (este) primer lengua, segunda lengua intermundialmente (E15: 75-76)”.

El ideologema constante de la dificultad para aprender español nos permite interpretar una actitud positiva y negativa al respecto. La actitud positiva se desprende de la primera justificación



ejemplificada: es la riqueza y la valoración positiva, la conciencia metapragmática sobre la diversidad lingüística del idioma lo que fomenta la presencia del ideograma. Por otra parte una valoración externa, producto de la reproducción del discurso del extranjero podría considerarse negativa. Negativa en el sentido que no existe una postura crítica con respecto a estos ideogramas que no son propios de los hablantes. Es decir, los participantes adoptan las creencias de extranjeros sin tomar en cuenta su experiencia propia como hablantes. Finalmente ellos poseen el dominio de la lengua y experimentaron de primera mano la adquisición. La creencia natural por lo tanto sería que el español es fácil para ellos porque es la lengua materna. La observación de la propia lengua desde afuera, nos habla de una descentralización, un deseo de ubicación externa, de ponerse en el lugar del extranjero. La identidad y la imagen proyectada es querer estar en el lugar del extranjero, una posición de desarraigo de querer parecerse al otro ubicándose en ese lugar. Así como una total inconsciencia sobre la importancia del español en el mundo laboral tanto local como mundial.

#### **4. El inglés lo habla todo el mundo**

La representación totalitaria del inglés se presenta constante en el discurso. La presencia de este ideograma se ubica en diversos contextos principalmente en el laboral. Los sintagmas totalitarios son abundantes: “*Sí es el idioma más hablado del mundo* (E1: 39-40)”, “*Está en todas partes* (E2: 46)”; “*No bueno; es todo; el inglés es todo allá afuera porque ...bueno es como el idioma que más se habla* (E4: 44-45)”; “*(risa muy leve) Pues todo el mundo habla inglés casi casi* (E9:88)”; “*Todos los tratos (por) inglés* (E13: 117)”; “*Es el idioma que le enseñan a todo el mundo* (E14: 70-71)”; “*Ya todo mundo habla inglés* (E15:78)”.

En el aspecto laboral, se hace obligatorio el conocimiento avanzado de la lengua para poder ser contratado. El ideograma se presenta con tal intensidad que incluso se afirma que es el conocimiento de inglés el criterio para contratar a una persona y no por el conocimiento especializado en el área o la experiencia, tal lo reflejan respuestas como: “*Le dan trabajo a la gente no por su capacidad en esa parte sino porque saben inglés* (E5:12)”; “*Muchos trabajos son ya por saber inglés o sea le dan trabajo a la gente no por su capacidad en esa parte si no porque saben inglés* (E12:23)”.

Los participantes justifican a su manera la incidencia del inglés en lo laboral. Las empresas nacionales mexicanas donde se emplea el español no figuran en el campo laboral de los participantes, esto reafirma el ideograma previo de movilidad ya que los alumnos aseguran

necesitar el inglés para ser contratados, excluyendo la posibilidad de integrarse al mercado laboral de su país. Probablemente este ideograma totalitario motiva a los alumnos a proyectar una imagen de dominio con respecto al inglés. Así algunos de los participantes aseguran tener incluso un mejor nivel de inglés que de español, justificando esto con la supuesta importancia total que hoy en día tiene hablar inglés a la perfección.

La noción de obligatoriedad, relacionada con el ideograma siete sobre la exigencia del plurilingüismo, se encuentra en el inglés también: *“Es como el idioma en el que todo mundo se comunica hoy en día, o sea, tienes que hablarlo para cualquier cosa (E6:12-16)”*; *“De entrada, muchos trabajos en cualquier nivel te piden inglés y avanzado de cajón, lo tienes que manejar si no, eso te cierra muchas puertas si no sabes el inglés y obviamente si trabajas para una empresa gringa como es el caso de mi mamá lo necesitas a fondo si no, no te puedes desempeñar bien; (E2: 12-14)”*.

Sería interesante contrastar el nivel ideológico de los ideogramas con las contrataciones reales que hacen las empresas extranjeras y nacionales. Esto con el objetivo de confirmar si en efecto el ideograma en el plano imaginario que reproducen los participantes se corresponde a la realidad laboral de México, un país cuya lengua oficial es el español. En este sentido podría realizarse un estudio en el que se entrevisten a los padres de los participantes con el objetivo de conocer cuántos de ellos han sido contratados por empresas internacionales y confirmar si el inglés fue decisivo para la contratación.

## **5. El aprendizaje del español está asociado a la corrección**

Este ideograma se encuentra vinculado con el ideograma uno de la escolarización. Existe una representación cognitiva de que en la escuela se aprende la lengua materna pero de la forma “correcta”. Dicho aprendizaje correcto para lograr el dominio se da a través de la gramática y ortografía.

El participante dos tiene muy presente el ideograma en su discurso, y lo utiliza para proyectar una imagen propia con respecto a su comportamiento lingüístico: *“Es que no sé, como que desde pequeño se me ha facilitado la ortografía, entonces tengo... (duda)creo que tengo muy buena ortografía y muy buena redacción, entonces cada que una persona dice algo malo, la corrijo;” (E2: 17-19).*

La idea de corrección con respecto al aprendizaje de la lengua materna está en el relato de la participante cinco sobre cómo fue aprender español en un contexto donde el inglés era más importante *“Entonces no hablaba mucho ahí y regresé cuando tenía nueve y sí; me costó un poquito porque hablaba “como mal” y tenía “como un acento diferente” pero ya después de como al año ya... pues hablaba bien (E5: 2-4)”*. Una historia más de corrección está en la participante seis. Al relatar cómo fue el aprendizaje temprano del español por parte de sus abuelos, considera que esa enseñanza con ellos no tuvo: *“Todo eso que involucra tener una buena lengua con todas sus bases, y fue entonces cuando me vine a México a la escuela desde ya (privadas) y ya fue cuando empecé a recibir “educación” y fue cuando empezaron a corregirme a darme ejercicios para poder desarrollarme mejor y ya poder desarrollar mejor al 100% (E6: 8-11).”*.

La utilidad de la clase de español está vinculada de igual forma con la corrección: *“Saber, o sea, los maneras correctos de hablar y escribir, como propia y formalmente y sí siento que está bien la materia (E8: 19-20)”*. La profesora es de igual forma un agente de corrección. Con respecto a las motivaciones para continuar aprendiendo español en la escuela, la corrección figura como una de ellas: *“Sería muy malo porque de por sí, no todos tenemos “buena lengua” y que nos quiten una lengua así de básica y muy buena la verdad, yo creo que sería una mala idea; (E11: 92-94).”*

A partir de este ideograma nos percatamos de la importancia de la corrección en el aprendizaje del español. El uso y aprendizaje del inglés por otra parte no presenta esta relación con la corrección lingüística. En el discurso no se hace evidente una preocupación por tener buena ortografía, caligrafía o algún otro elemento de la lengua escrita u oral que en español se hace presente. Tal parece que a los participantes el tema de la corrección inglesa no es tan importante si no hablarlo a la perfección.

## **6. El plurilingüismo es una obligación**

Este ideograma explica que el aprendizaje de lenguas no es solamente un “plus” para el desarrollo personal, académico y laboral, hoy en día es obligatorio: *“Pues ahorita como que siento que ya es más que una obligación, porque pues, todos los trabajos son muy demandados o sea, ya no solamente te aceptan el español; si no ya tampoco el inglés; sino (tienen) que hablar más de tres idiomas; así (como que) necesario para la vida diaria hoy en día y no solo como un “plus” (E15:61-65)”*.

Cuando los participantes argumentan sobre la utilidad del plurilingüismo mencionan que: *“Poder comunicarte con otras personas, que es muy importante para depender del trabajo que quiera, por otra parte en el trabajo (por fuerzas) vas a tener contacto con un extranjero, entonces, es muy importante que sepas”*.

El aprendizaje de más de dos lenguas se hace forzoso para integrarse al mercado laboral; aunado al inglés el participante doce menciona que: *“Justamente (Alemania que son)... digo potencias en industrialización y manufactura que también México es importante, es imperativo, una obligación tener ese conocimiento (E12: 34-36).”*

### **7. El francés sirve solo para viajar**

Cuando los participantes fueron cuestionados sobre la utilidad de aprender francés así como sus motivaciones para seguir aprendiendo la lengua, sus respuestas fueron cortas, y dudosas. No se argumentaron frases completas y en ocasiones tuvieron que ratificar sus respuestas. Una de las respuestas más comunes corresponde al ideograma sobre la utilidad exclusiva del francés para viajar y comunicarse con los locales. El francés se proyecta como una herramienta de viaje: *“El poder viajar y el poder hablar como nativa eso me gustaría, usarlo... (E5: 14-15)”*, mostrando un deseo de hablarlo bien.

Los participantes señalan que viajar con su familia es el motivo número uno para aprender francés: *“Ahora que sé francés y mis papás saben que estoy aprendiendo francés, usualmente lo tomaríamos como una motivación para poder viajar a Francia y poder movilizarnos y entenderlos (E14: 12-23)”*. De igual forma se recalca la idea de autonomía que otorga conocer la lengua: *“Mi motivación para cuando viaje a Europa y no dependa de algún lugar de allá o sea, que pueda moverme yo solo y yo diría eso, poder estar, depender de mi, viajar sin problemas; (E3: 12-15)”*.

La motivación lingüística de aprendizaje se presenta también para poder viajar por el mundo: *“Pero el francés... pues no sé... por hablar más idiomas y visitar partes del mundo (E7:12-14)”*.

### **8. A los franceses no les gusta hablar inglés**

El ideograma relacionado con el uso lingüístico del inglés por parte de los franceses resulta constante y uniforme en el discurso. La mayoría de los participantes emplean el ideograma de forma indirecta, es decir emplean sintagmas que ellos repiten o que no han experimentado ya que pocos de ellos han visitado Francia: *“Lo que escuché, es que a ellos no les gusta que les hables*

*inglés (E3:33-34)”; “A parte que a los franceses no le gustan que hablen inglés (risas)(sic) (E6: 156)”.*

Por otro lado, un participante que ya cuenta con la experiencia de observar el comportamiento lingüístico en Francia menciona que: *“Cuando fui a Francia, pues no todos hablaban español y menos inglés porque como que son muy cerrados en ese sentido (E14: 78-79).”*

### **9. El francés es una lengua fina, elegante, de altura**

El ideologema diez refleja una imagen de la lengua francesa basada en representaciones y valoraciones positivas. Una imagen creada a partir del prestigio y difusión de la lengua. Los participantes repiten esta representación de elegancia y finura asociada al uso lingüístico. Así los hablantes de esta lengua adoptan las características que posee la lengua, son elegantes, finos: *“Pues dicen como que el francés es para la gente fina y por eso es que muchos no lo saben hablar, pero pues... es difícil aprenderlo; (E4: 12-13)”*. El participante cinco menciona que: *“Es muy importante porque te da cierta altura (E5: 12)”*.

Con respecto a las motivaciones para aprender la lengua, encontramos en ellas las mismas ideas de elegancia y altura: *“Es que a mí el francés me gusta mucho, siento que es como elegante, entonces pues a mí me gusta hablar francés pero (risas) a mí no me sale tanto (E:67-68)”*. Una valoración positiva más, de cualidad de belleza, es otorgada por el participante catorce al mencionar que: *“El francés es un idioma muy bonito, o sea, suena muy bonito ,o sea, si lo ves con el alemán pues suena muy fuerte pues sí... es un idioma bonito (E14: 76-78)”*.

### **10. El español está ligado a lo escrito, el inglés a lo oral**

El ideologema refleja la importancia de la escritura para el uso del español y la preponderancia del registro oral para el inglés. Los participantes señalan que la lengua que aprenden en la escuela es escrita, cuando el participante siete discute la importancia de la clase de lengua menciona: *“ Más que nada escribir, no tanto hablarlo porque más que nada escribimos”*; El participante doce menciona que la utilidad de la clase de español es *“Tener mejor redacción es lo que a mí me falla porque tengo muchas faltas de ortografía; (E12: 25-26).”*

Es interesante como los alumnos solo refieren el uso de la lengua en ciertas habilidades. Este uso parcial de la lengua quizá sea un reflejo de los preceptos plurilingües expuestos en los documentos

oficiales. La idea del plurilingüismo se ha modificado, hoy en día el hablante plurilingüe no persigue el dominio simultáneo de las habilidades lingüísticas, sino el desarrollo y destreza de aquellas que satisfagan las necesidades individuales tomando en cuenta también el contexto en el que se busca emplear la habilidad plurilingüe.

La evaluación del aprendizaje del español se encuentra referida en el registro escrito. El participante ocho menciona que *“Y para redactar, te ayuda a saber, o sea, los maneras correctos de hablar y escribir, como propia y formalmente y sí siento que está bien la materia” (E8: 19-20)*. Una habilidad más vinculada al registro escrito está presente en el participante ocho: *“Ya es más como leer, investigar y poder tú redactar pues como investigaciones y así (E8: 40-41).”*

La importancia del registro escrito para el futuro académico se expresa: *“En este caso el español, yo siento que saber escribirlo y todo, es fundamental para todo incluso para la carrera, saber cómo que se escribe (sic) las citas (E7: 21-22).”*

Por otra parte los participantes recalcan que las utilidades del inglés son orales: *“En todos lados se habla inglés; todo mundo practica inglés; (E8: 37-38)”*, *“Pues todo el mundo habla inglés casi casi (E8: 89-90).”* Es por ello que sus motivaciones se concentran en este registro: *“Para mejorar, para tener mejor acento, para pues ...escribir mejor y así (E12: 58).”*

En resumen, los participantes consideran que tienen un dominio de la lengua materna pero solo el aspecto oral. Por lo tanto deben mejorar en el registro escrito en la escuela. Por otra parte la habilidad oral es la que se continua desarrollando en el inglés: *“Bien; y ya la parte de hablar ya era más complicado (E7: 11).”*

Esta asociación resulta interesante pues solo otorgan una habilidad a cada lengua sin recalcar que son las cuatro habilidades que deberían cumplirse en las dos lenguas. La guía de Beacco (en Castelotti, 2015) marca que el dominio de las cuatro habilidades en el marco del plurilingüismo no es una obligación, sino que más bien obedece a las propias necesidades de los alumnos, probablemente la actitud de los estudiantes sea un reflejo de esto.

### **11. El español es diverso el inglés es uno solo.**

Esta noción de diversidad en español y uniformidad en el inglés se encuentra relacionada con el ideograma sobre la dificultad de aprender español. El inglés es referido como un sistema uniforme mientras que el español es dotado de adjetivos dinámicos. Los participantes aprenden el inglés por internalización en la escuela y el español por socialización en sus vidas. Esto permite

percatarse de la diversidad y dinamismo de su lengua materna, matices que no son percibidos cuando aprenden una variante del inglés estandarizada lo que provoca la noción de uniformidad.

El español es percibido como diverso al percatarse de la cantidad de acentos y registros. Son numerosos los participantes que hacen referencia a una variante del español y que presentan una conciencia metapragmática al respecto. El participante catorce por ejemplo recalca el aprendizaje y la dificultad de aprender español de España: “*¡O sea, como que me bloqueé!* (E14: 12-14)”. El participante aprende una variedad, comprende las otras y lo ve como elementos extraños contrario a la percepción que se tiene de un inglés idealizado.

El inglés idealizado por los participantes se presenta como un inglés deshistorizado, atópico, neutro y sin localismos. Un inglés que todos aprenden y que debe ser aprendido estándar sin dejos de una variación. Uno de los participantes incluso asocia los tecnicismos con la ignorancia: “*También hablar así, con groserías no, pero con tecnicismos del lugar denota un poco de ignorancia!* (E2:58-59)”.

Una excepción a este ideograma lo encontramos en el participante seis al mencionar que percibe la diversidad del inglés a partir de su exposición a diversos dialectos de la lengua. El participante menciona que quiere: “*Dominar todas las áreas del inglés*” tras percatarse de las variantes que ha utilizado en los viajes y experiencias académicas.

## **12. El español es tradicional o cultural**

Este ideograma revela las creencias y valoraciones que tienen los participantes con respecto a su lengua materna. Hay una valoración positiva relacionada con la tradición cultural de la lengua española. La lengua inglesa se proyecta como una lengua comunicativa y económica sin valor tradicional mientras que el español posee una tradición y riqueza expresada en el discurso de los participantes. El participante seis menciona que el español: “*Pero al español lo encuentro más cultural, una riqueza cultural porque es México; Colombia; Chile; varias personas, pero qué pasa con cada persona* (E6: 119-120)”.

Las motivaciones hacia el aprendizaje del español se encuentran referidas en este ideograma pues los participantes buscan conservar este aspecto cultural al ser parte de su identidad. El participante diez señala que el valor cultural es una de las motivaciones para aprender la lengua como extranjera: “*Les gusta mucho la cultura que nosotros tenemos como las pirámides o las cosas... bueno más como Cancún o Tulum este... y pues, a muchas personas les gusta hablar*

*español y yo considero que es muy difícil hablar español no? por nuestro acento y así (E10:52-53)."*

A pesar de esta valoración positiva y conciencia metalingüística del prestigio internacional de la lengua, en el discurso los participantes jerarquizan en una posición más elevada una lengua comunicativa y comercial como el inglés que una lengua cultural como el español.

### **13. Plurilingüismo abre las puertas**

El sintagma "Abre las puertas" aparece en la superficie discursiva para mencionar la apertura que provoca el plurilingüismo al mundo exterior. Esta idea de apertura se muestra solo para aquellos que manejan eficazmente más de dos lenguas extranjeras. Las lenguas son representadas como llaves que lograrán la apertura de las puertas laborales, educativas, sociales económicas. El participante número uno menciona que su motivación para aprender lenguas es lograr esta apertura: "*Me abre las puertas mucho más que a otra persona (E1: 54-53)*", una apertura laboral y académica: "*Siento que me abre puertas como para conseguir un trabajo más adelante, o en una Universidad que pueda tomar los tres idiomas, puedo salir con un mejor nivel (E4: 32-34)*". Y finalmente una apertura social: "*Viendo más idiomas, te abre las puertas en muchos más lugares como para hacer lo que quieras hacer (E:30-31).*"

### **14. Plurilingüismo para planes futuros**

Conectada con las ideas de movilidad, este ideograma refiere la utilidad del plurilingüismo para los planes futuros de los participantes. El aprendizaje de más de dos lenguas permitirá entrar a una Universidad, tener un trabajo o cambiar de residencia.

Así el aprendizaje del inglés está enfocado a que: "*Sepas hablar y comunicarte para un futuro en la universidad pues, que tengas un buen desempeño y un futuro! ya después que lo adquieras ya bien, en un puesto que te requiera hablar bien el inglés, poder tener esa puerta abierta (E2: 61-64)*". El plurilingüismo es también importante para las relaciones sociales que se formarán: "*Porque es muy importante para tu futuro e igual para relacionarte con las personas (E10: 61)*".

La noción de futuro está presente incluso cuando los participantes hacen una valoración de su aprendizaje futuro de lenguas de acuerdo a sus conveniencias. Con respecto al aprendizaje del francés el participante dos menciona que no será tan fácil y que incluso prefiere el inglés porque: "*...y el inglés sí lo puedo dominar en un futuro (E2 : 72-73)*".



## 15. La clase de lengua materna es para analizar textos

El ideograma correspondiente a la utilidad y razón de ser de la clase de lengua materna, nos permite acercarnos a las representaciones que los participantes tienen sobre las habilidades lingüísticas que se desarrollan en cada nivel escolarizado. El participante cuatro considera que en el nivel primario se enseña sistemáticamente lo relativo a la escritura y formación de oraciones “..y después palabras, y después oraciones”, por otra parte asocia al nivel secundario al análisis profundo de textos. Si bien se menciona que una de las funciones es entrenar a la escritura: “*como dar (sic.) una carta o documentos oficiales también es muy importante (E2: 60).*” Para el alumno no resulta relevante mencionar la habilidad escrita, porque como él menciona: “*Analizar cosas de manera más profunda*” es el aprendizaje que recibe a partir del nivel secundario.

En esta escena identificamos el ideograma común entre los alumnos que corresponde a la enseñanza en niveles superiores de análisis de textos, dejando en un segundo plano a la escritura. Este poco entrenamiento en la escritura quizá se refleje en la precaria habilidad de redacción de los egresados de bachillerato, que muestran una dificultad para la redacción de textos. “*Yo digo que TLR, como lo dice el nombre, es enfocado en algo más avanzado, ya no es como español de “mejora la ortografía” o “¿qué tiene acentos?” es más como: `vamos a ir viendo como de qué te sirve usar la lengua más profundamente´ y pues no sé (reflexiona) eso me parece más importante, porque digo, si ahorita me ponen no sé... una clase de ortografía pues sí diría no? ¿para qué me ponen eso? pero como ya también es iniciación a la investigación, ya es más como `leer, investigar´ y poder tú redactar pues como investigaciones y así.. (E9: 36-41).*”

#### 4. Escenas

La escena se presenta como una herramienta alternativa de análisis discursivo. Narvaja de Arnoux (2012) la define como un sector de los materiales discursivos en el que la voz del participante fija roles y comportamientos significativos desde su punto de vista o del que lo registra, aunque esto no este explicitado. La escena pues, forma parte de la estructura superficial del discurso, perteneciente a un sector específico en el que se construye un escenario discursivo donde interactúan ciertos participantes. La escena resuelve una problemática discursiva y en ello reside su importancia para profundizar en los datos. Es una forma de fijar justamente ciertos roles a partir de la descripción de acciones y de igual forma nos permite acercarnos a los comportamientos significativos relacionados con las actitudes lingüísticas.

La escena tiene un rol esencial en la identificación de creencias, representaciones y actitudes en este estudio, pues es un mecanismo discursivo creado por el entrevistado para explicar dichos conceptos. “Con la escena nos encontramos con un dispositivo interno de la presentación de los materiales que convoca una interpretación -por su relativo desajuste respecto del entorno, su cuasi autonomía, su detenimiento en la fijación de los roles- pero que no la requiere como componente explícito del dispositivo (Narvaja de Arnoux, 2012).”

Cuando los alumnos son incapaces de mostrar sus pensamientos recurren a la escena para explicar sus valoraciones, ya que es en esta construcción anecdótica que pueden fijar y jerarquizar a las lenguas. Tal cual se muestra en las entrevistas, la escena se caracteriza por mostrar cierta independencia del hilo discursivo, el alumno da pausa a la argumentación generada tras las preguntas del instrumento e inserta la escena en donde lo considera pertinente, desajustando el entorno discursivo previamente creado. Siguiendo con la definición de Narvaja de Arnoux (2012), en todas las escenas identificadas se realiza una fijación de roles, en todas ellas aparecen agentes que tienen un rol específico en el escenario creado a partir de la narración anecdótica. La escena permite fijar estos roles pues a través de ella, el participante valora la participación de los agentes de acuerdo a sus creencias, actitudes y representaciones hacia las lenguas que son utilizadas por los protagonistas. Sin embargo tal como explica Narvaja de Arnoux (2012), la interpretación no la requiere como componente explícito del dispositivo. Es decir el participante no necesariamente hace explícita su representación, es por ello que resulta necesario indagar en ella. La escena nos impone la necesidad de recurrir a una concepción más amplia de argumentación ya que son secuencias que buscan actuar sobre el otro a partir de una modelación discursiva peculiar.

La escena, de carácter anecdótico, permite al participante expresar sus actitudes hacia el uso de la lengua y en algunas ocasiones otorga una valorización a este uso. A través de estas escenas nos acercaremos a las actitudes, ya que recordemos que las actitudes son el reflejo de construcciones cognitivas expresadas en la acción. A partir de estas escenas profundizaremos en el discurso para acercarnos a las representaciones, creencias e ideologías lingüísticas que provienen de las acciones relatadas en las entrevistas.

Las representaciones son primordiales en el análisis de la escena, Narvaja de Arnoux (2012) destaca que el estudio de las representaciones sobre la(s) lengua(s) y sus variedades es esencial ya que las acciones político-lingüísticas están motivadas y sostenidas por ellas.

Tomaremos la propuesta de Bourdieu (1999:87) al considerarlas “actos de percepción y de apreciación, de conocimiento y de reconocimiento, en los que los agentes invierten sus intereses y presupuestos”. Siguiendo este percepto, podemos afirmar que cuando los alumnos muestran las representaciones en las escenas, realizan una evaluación de la lengua misma pues las representaciones como señala Boyer (1991) implican siempre en menor o mayor grado una evaluación. En relación con el contacto lingüístico, que en este caso se ha realizado en el ambiente educativo plurilingüe, retomamos de Boyer (1997) la posición de suponer que, al menos virtualmente, el conflicto está inscrito en todas las situaciones de contacto.

En el discurso se encuentran presentes sintagmas que reflejan la ideología lingüística del IB. Algunos ideogramas que están presentes en los documentos oficiales como es el caso de “Plurilingüismo para la movilidad” y “El plurilingüismo abre puertas” son apreciaciones que no son necesariamente propias y que pueden o no mostrar un correlato en el discurso anecdótico de las escenas.

A continuación se presenta el análisis por entrevista de la transcripción realizada de los datos. Algunas entrevistas presentan más de una escena y la entrevista 12 no presentan ninguna. Es por ello que se ha optado por analizarlas a partir del orden de aparición, siguiendo una numeración natural después de la letra “E” que identifica cada escena (por ejemplo: **E1**, **E2**, **E3**, etc). En ella se analizan únicamente las escenas y se realiza un análisis del discurso crítico para conocer las actitudes y motivaciones integradas en ellas.

## Entrevista 1

**E1:** “Fui a un crucero. Sí tuve amigos pero eran de España y algunos amigos que eran de EU pero eran mexicanos, o sea, pude practicar el inglés porque era el idioma del barco o de algunos países, se necesitaba el inglés pero en la mayoría de los casos fue el español”

La escena que se muestra en esta entrevista surge a partir del cuestionamiento sobre la utilidad de las tres lenguas para viajar. Cuando se les preguntó a los participantes qué idioma utilizaban para viajar el 80% de la muestra contestó con un contundente “solo inglés”. En lugar de dar una respuesta concisa al seleccionar una sola lengua, el participante inserta una escena de viaje en la que explica cómo el español es una lengua de viaje, demostrando que no solo el inglés puede cumplir esta función.

El entrevistado afirma haber generado amistades dentro del barco, el empleo del conector “pero” adelanta que aunque se trataba de un viaje internacional sus amigos eran hispanohablantes. Es el conector “o sea” que reformula su pensamiento, afirma la utilidad del inglés “pude practicar” “se necesitaba el inglés” sin embargo tras el conector adversativo “pero” el participante concluye que la frecuencia del español fue mayor, mostrando una actitud positiva hacia el uso de la lengua materna.

La situación del español en los viajes se delinea: aunque el inglés sea el idioma del barco, el español es usado en un espacio internacional, constituyendo así una lengua de viaje. Esta escena es un ejemplo de cómo el frecuente ideograma “Para viajar solo se necesita el inglés” no encuentra un correlato en la vida cotidiana narrada en las escenas.

En esta escena podemos vislumbrar una actitud positiva del participante con el uso del español ya que el uso de este en el barco fue importante para su viaje.

## Entrevista 2

**E2:** “Es que mi novia es de allá entonces yo hablo con ella a veces en inglés, o sea, habla perfecto español y perfecto inglés, entonces de repente como hablo con ella en inglés para practicar y sí, sí puedo, (con cierto tono de orgullo) nos peleamos en español, ella habla como un mexicano!, ella se pelea en inglés con su familia pero conmigo en español.”

En esta escena el participante inicia afirmando que su novia es de nacionalidad norteamericana. Los conectores consecutivos “entonces” explican el empleo de ambas lenguas en la relación amorosa. Los roles lingüísticos son fijados a partir de estos sintagmas: el inglés “a veces” es hablado por el participante como forma de comunicación y “de repente” habla con su novia para “practicar”. Esta noción de “práctica” nos habla de una inseguridad por parte del participante, pues en ningún momento afirma “hablar como un norteamericano” a diferencia de su novia que “habla como un mexicano”. Tal como afirma en la entrevista sobre su nivel de inglés “es bueno pero no experto”. La representación de nativo hablante que se da a la novia con el sintagma “habla como un mexicano” nos habla de una maestría por parte de la novia y de una importancia del español y utilidad en el extranjero.

Los segmentos discursivos son conectados hasta orientar a la conclusión final, y a partir del “pero” formula el uso del español para la discusión. En el espacio amoroso el español es elegido como la lengua de interacción, perfilándose como el más importante para la comunicación íntima del participante. Fijado el rol preponderante del español podemos comentar que el alumno regresa a su lengua materna cuando una situación de tensión surge.

Esta escena nos muestra la importancia de la lengua materna para la comunicación interpersonal del participante, ligada a las pasiones e instintos. Se construye una asociación del uso del español con el de las pasiones, pues es en esta lengua materna en la que la argumentación se expresa mejor. Esta escena nos muestra que aunque el participante considera tener un nivel bueno de inglés, recurre a la lengua materna para expresarse mejor. Podemos hablar de que cada lengua cumple una función, tal y como lo delinea la guía sobre el plurilingüismo. Existe un mayor dominio de funciones para la lengua española que para la inglesa. El aprendizaje avanzado de la lengua materna resulta pues imprescindible para el desarrollo de la expresión interpersonal.

### Entrevista 3

**E3:** “¡Ah! mi hermano, mi mamá, papá, entre los tres, como que los tres saben bastante y no sé...como que siempre me ponían en inglés películas, música, como que me hicieron querer el inglés; y que fuera parte de mí como algo normal”

Esta escena que remite al ámbito familiar es insertada por el participante tras cuestionar la participación de su familia en la enseñanza del inglés. El sintagma “*mi familia más que nada*” con el cual el participante contesta la primera pregunta sobre su aprendizaje del inglés previo a la escena, introduce los agentes y fija sus roles. Si bien el participante considera que el aprendizaje de la lengua inglesa fue escolarizada, se enfatiza con “más que nada” el protagonismo familiar. Los roles de los miembros se perfilan a través del discurso; es el hermano, la mamá y el papá quienes “saben bastante” y “entre los tres” se encargaron de la enseñanza.

Tras un poco de reflexión introducida por el “no sé” para verbalizar la escena, el adverbio “siempre” refiere la frecuencia de exposición a la lengua y nos da idea del nivel de inmersión, la orientación que la familia dio al aprendizaje del inglés. “Películas”, “música” son solo algunos materiales presentados para el aprendizaje.

La estrategia didáctica proporcionado por los agentes lingüísticos buscó, como relata el participante, equiparar el aprendizaje de la lengua materna con la del inglés asociándola con la vida cotidiana. La lengua materna forma parte esencial de un ser humano y es por demás normal para el hablante utilizarla, por ello el sintagma “fuera parte de mí como algo normal” busca no solo el aprendizaje sistemático del inglés sino una adquisición como lo es la lengua materna.

A través de esta escena podemos acercarnos hacia las representaciones cognitivas de los padres. Los padres “solo querían que lo aprendiera normal como el español”. El verbo “querer” nos habla sobre una fuerte representación positiva y afectiva hacia la lengua extranjera, es un deseo que su hija aprenda esa lengua y la domine tan bien como el español.

Los efectos de este aprendizaje reflejado en la escena, pueden identificarse en las actitudes que menciona el participante más adelante al mencionar que “el inglés es el más alto” en cuanto al nivel académico de las tres lenguas, otorgándole un valor más alto que el de su lengua materna. Esta escena es un ejemplo de cómo las actitudes hacia la lengua inglesa pueden haber sido motivadas por las representaciones y motivaciones de sus padres.

#### Entrevista 4

**E4:** “Pues está muy bien porque te enseña de una manera como no aburrida, es muy dinámica y la “miss” no hace que las clases sean cansadas, no; al contrario, te las hace muy leves y divertidas;”

Cuando el participante es cuestionado sobre la clase de Taller de Lectura y Redacción, considera necesario integrar esta escena que se sitúa en el espacio escolar. El rol de la profesora de español así como las actitudes hacia la clase son fijadas a partir del discurso del participante. Tras una evaluación positiva “pues está muy bien” se comienza a perfilar la percepción hacia la clase de lengua materna. “No aburrida” “no cansadas” son dos cualidades que siguen la línea de representaciones positivas “leves” “dinámicas” y “divertidas” ligadas hacia la clase. Dichos descriptores orientan hacia las características asociadas a la clase de lengua extranjera donde el maestro busca ser dinámico, leve y divertido para atenuar la labor de adquisición y motivar a los estudiantes. La maestra se perfila pues no como una profesora de lengua materna sino como una profesora de lengua extranjera. La elección del anglicismo “miss” sobre las alternativas castellanas “maestra” “profesora” “institutriz” ayuda a completar esta idea, proyectando la representación de la lengua extranjera en la profesora de lengua materna.

**E5:** “El verano pasado fui a Dallas con mi familia y me saqué de onda; porque todos hablaban en español, hubo un momento en el que todos hablaban español, no me sentía en EU; entonces pues se habla muchísimo!, en la calle hasta las personas que nos atendían en las tiendas nos hablaban en español y perfecto!... y les decíamos oye; pero y ¿de dónde eres?, y nos decían `soy de aquí de Texas, pero hablo español”

La escena se desarrolla en un contexto de viaje. El participante especificó anteriormente que solo el inglés era precisado para viajar al extranjero sin tomar en cuenta las otras dos lenguas que él conoce. Sin embargo esta escena se hace necesaria cuando el participante debe contestar a partir de su experiencia cuál es el valor del español como lengua internacional. El conector consecutivo “pues” en la primera reflexión sobre el valor del español “pues sí se habla muchísimo, yo creo” nos habla de una reformulación en el discurso con respecto al valor del español que se logrará a través de la escena. La escena relata una experiencia lingüística en familia en un país angloparlante. La expresión popular “me saqué de onda” advierte una actitud de sorpresa frente al uso de “todos”

referido a quiénes empleaban el español. El rol del español se perfila como protagonista al afirmar que “hasta” las personas de las tiendas hablan español. La elección discursiva del superlativo “muchísimo” se conoce cuánto se habla. Podemos vislumbrar una actitud positiva a la lengua a partir del calificativo “perfecto” como una reacción al uso intenso del español. El diálogo que refiere al final de la escena fija aún más la importancia del español al informar que no solo los inmigrantes hablan español sino los nativos del lugar, “soy aquí de Texas pero hablo español”.

Esta escena se contrapone con los argumentos anteriores sobre el uso de lengua en el contexto de viaje. Como se mencionó anteriormente, el participante señaló al inglés como la única lengua necesaria para viajar. Esta escena es un ejemplo más de cómo algunas veces no hay un correlato entre el ideologema que pueden reproducir en el discurso y el uso real de la lengua ejemplificado en la escena.



## Entrevista 5

**E6:** “Nací y en mi casa sí hablan español, pero luego me mudé a Costa Rica y pues estaba en una escuela americana. Entonces no hablaba mucho ahí y regresé cuando tenía nueve y sí me costó un poquito porque hablaba como mal y tenía como “un acento diferente”, pero ya después de como al año ya pues, hablaba bien”

La participante, una estudiante de 17 años en el momento de la entrevista, asegura haber tenido un “mal uso” del español cuando estuvo en Costa Rica. En el siguiente tramo de la entrevista manifiesta con claridad la valoración negativa hacia el nivel de español cuando estuvo en contacto con el uso protagonista del inglés en San José.

En el discurso del participante, el español es valorizado como una lengua secundaria en un país donde la lengua oficial es el español. Con el adverbio “mal” califica su habilidad oral acompañado de un “accento diferente” acentuado a su regreso y que probablemente ella misma consideraba como negativo. Al mencionar que tras un año hablaba “bien” delinea una actitud positiva hacia el uso de su lengua materna ya que al salir del espacio escolar americanizado, donde se privilegia el uso del inglés, pudo mejorar sus habilidades lingüísticas. En este discurso podemos de igual forma identificar una ausencia del uso lingüístico del español en esta experiencia temprana de aprendizaje ya que no fue necesario utilizarlo cuando estuvo de intercambio en un país hispanohablante.

El ideograma del inglés como único requisito para viajar se retoma en este participante, aunque no encuentra correlato al afirmar que durante su estancia en Costa Rica habló en español.

La participante usa un léxico más popular para hablar sobre su aprendizaje del español “uno agarra” contrario al léxico del inglés donde se privilegia una selección formal del vocabulario. Esto indica una percepción del inglés como una lengua más formal que el español.

Los conectores presentes en el discurso de la alumna nos permiten acercarnos a los ideogramas que sostiene con respecto al español y al inglés a partir del análisis de la discursividad. En cuanto a la vacilación en el discurso, podemos encontrar en la expresión léxica “o sea” una función de reformulador intradiscursivo que permite al participante reformular y pensar en su respuesta. En el siguiente tramo se observa el uso de este conector:

“O sea siento que es uno de los idiomas más difíciles de aprender, o sea si no eres de un país nativo o sea creo que sí ha sido uno de los lenguajes con acentos...”

Observamos que en esta entrevista el uso de “o sea” es una marca de vacilación, mucho más reiterado que en el uso del inglés, posible signo de duda, la participante tiene que ir pensando su respuesta, reformulando, porque no está tan segura de su respuesta como lo está al momento de contestar sobre el inglés. El uso del “o sea” de una manera distinta y anómala junto con la elección del léxico nos permiten acercarnos a los ideogramas y representaciones de las lenguas.

### Entrevista 6

**E 7:** “Sí llegué a escuchar pero no me involucraba ni nada porque no me llamó la atención, porque no lo veía como el inglés “lengua franca” sino como un señor que no habla nuestro idioma; no lo quiero aprender nunca porque no da para vivir, porque no sé...lo veía como un idioma cero relevante!, pero cuando creces te das cuenta de lo importante. Pero ahora es una norma súper importante”

Esta entrevista presenta numerosas escenas con respecto a los usos lingüísticos de la participante en su desarrollo académico. Resulta interesante notar que en cada una de estas escenas la participante maneja un léxico más especializado con respecto al lenguaje, términos como “acento” “dialecto” “diversidad” “lengua franca”, denotan un nivel académico diferente al promedio de los participantes y devela en su discurso un conocimiento más profundo de su propia lengua. A continuación se analizará solo la escena que refieren al uso lingüístico de lenguas a partir de la fijación de roles.

El enunciado inicial anuncia la presencia del inglés en su entorno social, sin embargo no fue algo que “llamó su atención”. El enunciado siguiente “no lo veía como lengua franca” se opone al enunciador a través del conector *sino* cuya función es explicar la valoración con respecto a la personificación que se le da al inglés “como un señor que no habla nuestro idioma”. Esta representación humanizada identifica una actitud negativa hacia ese “señor” extranjero, un elemento extraño a la cotidianidad que otorga la lengua materna. Por lo tanto se devela una actitud positiva y de defensa hacia la lengua materna, rechazando las influencias externas.

La actitud negativa hacia el aprendizaje de esta lengua extranjera se desprende de esta representación hacia el inglés, “nunca” lo quiere aprender porque “no da para vivir” y es “cero relevante”. Si bien la escena presenta una evocación y valoración lingüística del pasado, el conector adversativo “pero” opone dos segmentos que orientan hacia conclusiones distintas, si bien

antes la participante no valoraba el inglés ahora “*es una norma súper importante*”. El segundo fragmento discursivo parece tener más fuerza argumentativa que el primero.

Es interesante observar en esta participante la polemización de sus respuestas, producto de su conciencia metalingüística reflejada en la discursividad. A partir del análisis del discurso podemos observar que la participante vacila en su respuesta, mostrando sintagmas cambiantes que van siendo contradichos con algunas respuestas que da. La expresión cristaliza lo polémico, en la entrevista observamos un discurso dinámico, párrafos de monólogo interno lleno de vacilaciones, respuestas en construcción producto de un análisis. Resulta difícil emitir una respuesta tajante como la mayoría de los participantes porque esta participante polemiza con los ideogramas dominantes. Aunque el ideograma dominante es el inglés, en el acto discursivo se da cuenta de que no. Podríamos concluir que estos gestos polémicos son gestos mayores de madurez ya que el enunciador es coherente con su conciencia metalingüística y es lo que le permite obtener posiciones alternativas y no solo la reproducción de ideogramas que provienen de ideologías lingüísticas dominantes.

## Entrevista 7

**E 8:** “Yo solo tengo duda si la primera palabra fue “Pau” que es el nombre de mi prima que siempre me molestaba, que siempre decía su nombre porque estaba con ella, o si fue “mamá””

En esta escena ambientada en el ámbito familiar, podemos acercarnos a las representaciones hacia la lengua materna y el vínculo que guardan con los agentes familiares femeninos. Al cuestionarse sobre la primera palabra pronunciada en español, el participante recuerda sus primeros contactos con el aprendizaje de la lengua materna y fija el rol de los participantes femeninos en estos primeros acercamientos. Así a partir del enunciador disyuntivo “si” que contrapone las palabras “Pau” (su prima) o “mamá”, nos acercamos a la valoración de la lengua materna a partir de estos dos agentes. La escena representa los afectos infantiles, la figura de la mamá y la prima ligada a la lengua. El espacio de la lengua materna se perfila en el seno maternal, mostrando una conciencia de lo maternal y la importancia de ésta como parte de su desarrollo y atribución de identidad.

Más adelante en la entrevista de este participante, aparece otra figura femenina “La miss Lyly” cuya fijación de rol corresponde igualmente a la educación.

## Entrevista 8

**E 9:** “Cuando nos fuimos en sexto a Estados Unidos a Disney, me acuerdo mucho, o sea, está pegado a México en el sur, había muchas personas que te decían (pausa un momento y baja la velocidad) como tú llegabas, me acuerdo muy bien, yo llegaba con la intención de hablarles en inglés y como que te veían mexicano y ellos también eran mexicanos y te hablaban en español luego luego y eso como que a mí no me gustaba porque decía `es que yo quiero hablar más inglés!’”

Esta escena es insertada a partir de la reflexión que el participante hace sobre la importancia de ser plurilingüe para el desarrollo académico. Previa a esta inserción el participante menciona que la principal ventaja es la movilidad social, sin embargo más allá de incluir las tres lenguas del IB, perfila al inglés como la lengua franca, justificando su importancia como herramienta esencial para comunicarse en cualquier parte del mundo. Resulta interesante la presencia de esta escena, pues en ella se contrapone el ideograma sobre el único empleo del inglés para viajar con la experiencia real del participante.

Es notoria la vacilación y la discursividad atropellada en el discurso escénico, la rectificación de la segunda persona “tu llegabas” al uso de primera persona “yo llegaba” muestra la necesidad de protagonizar la escena y fijar el rol de agente. El participante recurre nuevamente a un cambio de persona al mencionar que “te veían mexicano” agrandando un poco más la distancia entre los nativos y los extranjeros. El adverbio “luego, luego” refiere la inmediatez con que se realiza el cambio de registro al reconocer el origen mexicano. Con estos elementos discursivos, se delinea una actitud negativa hacia el uso del español por parte de conacionales, pues esperaban a través de ellos confirmar el ideologema del uso exclusivo del inglés en el extranjero y hablar solo en este idioma.

### **Entrevista 9**

**E 10:** “Pues, desde chiquita mis papás siempre me hablaban en español y pues en la escuela y en la casa siempre lo hablaban, entonces fue como “aprendí a aprenderlo”. El inglés desde chiquita, el francés desde primaria y empecé a hablar alemán desde chiquita porque mis papás abuelos son alemanes entonces ellos siempre nos han hablado a mis hermanos y a mí en alemán!”

Esta escena se enmarca en el ámbito familiar y describe cómo fue el aprendizaje de las tres lenguas a lo largo del desarrollo biológico del participante. La lengua materna aparece vinculada a los padres en primera estancia. Sin embargo el rol del español y su aprendizaje, se encuentra acompañado de tres lenguas más que inician a muy temprana edad en un contexto escolarizado y familiar. “desde chiquita” refiere la temprana edad en la que se comenzó a estudiar el idioma inglés y alemán. Aparecen referidos en esta escena dos importantes agentes “los abuelos” quienes se perfilan como una figura importante para el aprendizaje plurilingüe.

## Entrevista 10

**E 11:** “Es que desde chiquita mis papás me metieron a una escuela de alemán, o sea, “El colegio Alemán”. Entonces desde ahí nos empezaron a enseñar muchísimo alemán, entonces todo era en alemán, o sea todo el día era en alemán! Y pues después yo estoy aprendiendo (sic.) un poquito de español en mi casa y tuve un tío que era alemán y me estuvo, o sea, siempre me habla en alemán y así, entonces pues estuve aprendiendo pero ahorita pues ya se me olvidó. O sea, si entiendo pero yo como hablarlo otra vez, no! es que no lo he practicado...”

La escena correspondiente delinea la presencia del alemán en el espectro de lenguas en contacto. Nuevamente el sintagma “desde chiquita” se emplea para explicitar la temprana edad en la que comenzó el aprendizaje. La participante menciona que comienza sus estudios en una escuela bilingüe de habla alemana, donde además también le deben haber enseñado inglés como refería en otra cita. A partir del reformulador “o sea”, especifica y enfatiza que es “el colegio alemán” el lugar donde ocurrió. La escena continúa perfilando el alcance del alemán al afirmar que “todo era en alemán” “todo el día”. El alemán fija su rol como lengua dominante a la par del español, producto de un gesto de familia al querer que su hija hable alemán la mayor parte del tiempo. El español queda delegado a estudiarse “un poquito” en el núcleo familiar. A pesar de que ninguno de los dos padres lo habla, se exige el aprendizaje del alemán. Como lo refiere la formulación casi no se habla español, todo es en alemán. Hay un entorno familiar que desprecia el español que se deduce de esta atención preferencial a las lenguas extranjeras expresada en las escenas. Un entorno que no vincula el uso lingüístico con los afectos. El entorno familiar causa el alejamiento de la propia lengua materna. La figura del tío como figura autoritaria que “siempre” me habla en alemán fomenta esa actitud hacia el aprendizaje de la lengua.

A pesar de los esfuerzos de los padres y familiares si la lengua no se practica, la lengua se olvida y cae en desuso. Podemos identificar esa representación ligada a la pérdida de la lengua si no se practica constantemente. Tal como formula la participante, la pérdida a partir del olvido de la lengua alemana es parcial, aún puede entenderlo.

## Entrevista 11

**E 12:** “Pues estoy entre el inglés y el español... cuando estoy en el extranjero me gusta usar el inglés para experimentarlo pero no... no... es que también (reflexiona brevemente), algo que va a sonar de mala onda, me gusta cuando los gringos tratan de hacer la pronunciación de español, porque además siento que al mismo tiempo que ellos practican su español yo practico el mío. Porque a veces, me ha pasado que ellos no saben como qué palabra estoy pensando yo, pues ya sirve que yo les digo, o me preguntan ellos la pronunciación de “alto” por ejemplo, porque ya me había pasado que dijeron que ‘¿how do you say alt?’, Entonces ya lo corregí y le dije que era ‘alto’. Al mismo tiempo que practico el inglés practico el español. Algo que me había pasado es que de usar inglés todo el verano se me había olvidado si quiera como decir puerta!”

La escena se hace necesaria para el participante para ejemplificar el uso lingüístico en el extranjero. La disyuntiva se hace presente a partir de las opciones inglés y español, pues ambas lenguas han figurado en su repertorio discursivo para comunicarse en el exterior. La formulación del sintagma “siento que” nos acerca a la creencia de que enseñar o practicar el español con el extranjero permite de igual forma reflexionar y practicar el español. “ Al mismo tiempo que ellos practican el español yo practico el mío” Lo que narra este participante a partir de la escena es la interacción que se genera con dudas lingüísticas como la pronunciación. El participante infiere de una conciencia metalingüística y muestra una actitud positiva hacia la práctica con extranjeros pues eso le permite practicar ambas lenguas. El último enunciado que cierra esta práctica en el extranjero resulta por demás polémico, tras usar el inglés por un periodo breve de tiempo “verano” el participante menciona no recordar “si quiera” como decir “puerta” en su lengua materna. A partir de este enunciado podemos profundizar en las representaciones que de alguna forma están mencionadas a lo largo de la escena y que son frecuentes en el discurso de los ideologemas. El participante se posiciona desde fuera como un extranjero, no tiene un centro fijo pues tal parece que la exposición al inglés por algún tiempo lo hace olvidar la propia lengua. La intranquilidad con respecto al posicionamiento frente al español podemos percibirlo en las vacilaciones del discurso. Si bien el tono no muestra preocupación, detrás del sintagma “se me había olvidado siquiera cómo decir puerta” existe una afirmación de haber olvidado cómo hablar la propia lengua, siendo incapaz de recordar una palabra tan básica. La posibilidad de que se pueda olvidar, nos habla de una mirada extranjera, como si la lengua materna se tratara de un aprendizaje similar al inglés u otra lengua extranjera. En este discurso se representa una memoria lingüística débil, escurridiza,

que olvida fácil. La memoria está ligada a la identidad, tal como lo menciona Ager (2001) en el triángulo *memoria-lengua-identidad*, que construye con respecto a la motivación identitaria. La lengua rescata de la memoria la huella de la identidad. Si el participante pierde la memoria de la lengua, pierde la identidad. En la superficie discursiva aparece la falta de memoria que nos remite a los otros dos elementos de la triada y con lo cual podríamos perfilar una falta de identidad ligada a la lengua. Si se olvida la lengua, si la memoria falla se estaría perdiendo la identidad, la huella de un proceso psicológico que excede la lengua misma. El participante parece dar una imagen de superioridad sobre sí mismo, tal parece que quiere proyectar la idea de que perder el español por el inglés da cierta supremacía como hablante y más valor como persona.

De gran importancia resulta el análisis de esta frase, pues al acercarnos a la creencia del participante de que fue posible llegar a perder la memoria lingüística de algo tan enraizado como la lengua nos habla de la valoración a su lengua materna. Dictaminar que hablar español con extranjeros es “practicarlo al mismo tiempo” nos habla también sobre su valoración de la lengua. La lengua materna es representada como algo extraño, fácil de olvidar.

Como analizamos posteriormente en las motivaciones el miedo al olvido es una constante en los participantes, un miedo a perder lo que han obtenido a partir del aprendizaje.

### **Entrevista 12**

\*No presenta ninguna escena.

### **Entrevista 13**

**E 13:** “No era parte de la escuela, pero era por parte del profesor que para que... nada más para que sepamos un poquito de cultura general nada más en ese tiempo, él mismo nos decía algunas palabras o si trabajábamos bien (emocionado) nos enseñaba algunas que otras, una que otra palabra y así pero eso fue en primaria creo y ya de ahí como cambiamos de profesor se me fue olvidando”

El participante aprendió el español en su país de origen, Perú, un país con gran diversidad lingüística. Al hablar sobre su aprendizaje de lenguas en un contexto plurilingüe y en una escuela que ha fomentado la enseñanza plurilingüe el alumno menciona el contacto con el quechua. Para explicar este contacto recurre a la inserción de una escena que relata el



aprendizaje del español escolarizado a la par de algunas palabras del quechua. El profesor desea transmitir un poco de cultura general a sus alumnos y aunque no forma parte del sistema escolarizado lo incluye en su clase. Podemos acercarnos a una representación positiva de la lengua que el profesor intenta transmitir a los alumnos, ya que no lo maneja como una imposición sino como una recompensa a “si trabajábamos bien”. Esta enseñanza crea una actitud positiva hacia la lengua y la diversidad. En esta escena nos damos cuenta de un auténtico ambiente plurilingüe en el que se sumergen los participantes del estudio.

**E 14:** “Mayormente lo que hicimos cuando fuimos a Estados Unidos con por ejemplo mi papá, por ejemplo como trabaja viajando él sabe bastante inglés y yo sé bastante inglés (orgulloso); mi hermano como recién estaba aprendiendo y mi mamá como era profesora no recuerda mucho, no tiene mucha práctica ya no ha practicado mucho; entonces mi papá y yo hablamos siempre inglés y entonces cosas que no entendían ellos, nosotros las traducíamos y así...”

La escena nos permite conocer la presencia de las lenguas y su utilidad en el contexto familiar en términos de movilidad social en otro país. En esta escena podemos apreciar el ambiente familiar en el que se desarrolla el participante y de igual forma conocer la formación lingüística de los padres, esta información resulta útil para acercarnos a las motivaciones de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos. La parte cuantitativa del estudio mostró que la gran mayoría de los padres posee un buen nivel de inglés, la escena representa un padre que conoce “bastante” inglés gracias a los viajes de trabajo. Los roles protagonistas son fijados a partir de la cantidad “bastante” de inglés que poseen. Los miembros familiares de igual forma emplean la lengua pero con una menor eficacia debido a la práctica reducida de esta. A partir del último enunciado el participante resalta el papel de traductores al hablar siempre inglés y traducirle a su familia. Si bien el empleo del español resulta importante para la comunicación entre familia entra en desuso con la necesidad del inglés, sin embargo se sigue empleando al hacerse necesaria para hablar con la familia.

## Entrevista 14

**E 15:** “Desde chiquito mis papás me trataron de enseñar tres idiomas pero no pude con todos entonces dijeron no pues `tengo mi mamá, me enseña español porque es mexicana y que mi papá me enseñe alemán porque es alemán`, entonces desde chiquito hablaba español con mi mamá y alemán con mi papá, entonces ahí como que ya fue natural ya fue natural hablar esos dos idiomas y ya en la escuela aprendí inglés”

La escena es insertada para conocer el desarrollo filogenético del aprendizaje de lenguas. El trasfondo lingüístico proveniente de su historia personal es rico al encontrarse en constante movilidad debido a la doble nacionalidad que posee. Para hablar sobre el desarrollo de este aprendizaje en un contexto multilingüe inserta una escena de su temprana edad. Una vez más el vocablo “chiquito” nos acerca a la etapa principal de aprendizaje, menciona que es durante esta etapa que los padres enseñan la lengua materna y el reforzamiento de la lengua inglesa al resultar difícil para algunos hablantes su aprendizaje en la escuela. La experiencia no es grata, el chico que es forzado a aprender las tres lenguas en la escuela o en casa “ no puede” , no resulta en una experiencia gozosa.

Los roles se fijan con respecto a las dos lenguas, la madre enseña el español y el padre el alemán. El enunciador entonces da continuidad a la idea y menciona que es así como el aprendizaje se lleva a cabo, fuera de la escuela y a partir del contacto materno y paterno. El resultado fue un aprendizaje “natural” del español y el alemán. El inglés por otra parte resulta del aprendizaje escolarizado. Es interesante observar cómo se lleva a cabo el aprendizaje de lenguas en un participante que emplea más de tres lenguas y perfilar la importancia de los roles y motivaciones familiares.

## Entrevista 15

**E 16:** “Pues al principio, o sea, cuando todavía no iba a la escuela pues mi mamá me enseñaba el vocabulario básico no? que en español que inglés, y también me ponían hacer que desde bebé los “rompecabezas” y así y pues ya entonces empecé a aprender y pues ya en la primaria en el kínder pues ya seguí un poquito más y así”

La anterior escena corresponde al desarrollo filogenético de la lengua. Contrario a otras escenas donde el aprendizaje de la lengua materna se asocia a un espacio escolarizado, en el discurso podemos observar que es en el espacio familiar donde ha comenzado el aprendizaje. La figura

materna, nuclear para la interpretación de estos datos, es representada desde la infancia como el agente principal de enseñanza. Así la representación temprana de la madre es una figura guía que otorga los primeros conocimientos de la lengua materna y de la lengua extranjera. La idea de rompecabezas figura como una de las estrategias para el aprendizaje, resultando curiosa la selección de esta palabra que hace referencia al ejercicio de la mente para aprender algo nuevo, algo que rompe la cabeza. Se enuncia en el discurso la obsesión de la familia de que su hija aprenda el idioma a temprana edad usando todas las estrategias posibles. El aprendizaje de ambas lenguas se inicia con la madre y es a partir de esta relación que se sostiene no con el aprendizaje de la lengua materna sino con las lenguas extranjeras que la madre aprende con ella como lo explica en otra parte de la entrevista. Cuando aparece en el panorama el francés al ingresar en una escuela trilingüe el rol de la madre vuelve a ser fijado, pues al observar que sus compañeros poseían un mejor nivel que ella, la madre decide aprender francés para ayudar el proceso de aprendizaje. La representación que se genera de la madre es pues la de una figura de apoyo y por tanto positiva, sin embargo es en una escena posterior donde a través de ciertos sintagmas son develadas representaciones negativas.

**E 17:** “Bueno pues es que ,o sea, sí te llegan a preguntar en inglés y pues tu les contestas en español; pues hay personas que sí te contestan en español pero hay otras personas que no, o sea, así de `bueno que no`, (¿?), o sea, bueno entonces como mi mamá así que digas tiene el dominio perfecto no! (hace una mueca de desapruebo), así que siempre me manda así que `pregunta esto`, y ahora esto entonces me trae de un lado al otro y pues ya! (gesto con las dos manos expresando desesperación), entonces a veces, si me da coraje porque llegas y les preguntas que `si viene y así` (sic.) y cuando viene mi mamá le preguntan en español, es así de `¡we!”

Esta escena se inserta a partir de las experiencias utilizando el español en los viajes familiares frecuentes al extranjero. Como menciona la alternancia de español inglés se hace presente en la interacción. La madre se introduce como una “deslenguada” una persona que a pesar de haber sido el monitor en temprana edad “no tienen un dominio perfecto” y que por tanto necesita “mandar” a su hija a preguntar para poder comunicarse. Los enunciados que se refieren posteriormente cargan una reacción negativa hacia el papel de traductora “me trae de un lado a otro” nos da la idea que la madre no es capaz de comunicarse ni en las más básicas situaciones. El sintagma “coraje” menciona la representación y valoración negativa hacia esta situación al asociar la madre con la poca capacidad de usar el inglés pues cuando ella trata de comunicarse solo en inglés al entrar la madre en el intercambio los interlocutores deciden hablar en español. La interjección ¡we! Denota

un rechazo a la incapacidad de la madre para comunicarse. Nos encontramos con una representación identitaria de la madre muy débil, deja de lado el contacto lingüístico y en su experiencia de aprendizaje se pregunta ¿dónde estoy? ¿quién soy? La madre aparece como una deslenguada porque de todas las lenguas que habla ninguna la aprendió bien, no tiene una lengua propia, no se comunica con la materna ya que siempre está intentando comunicarse con la extranjera que habla mal. La participante elabora una escena que a partir del lenguaje representa a una madre ridícula que actúa con desventaja, la participante identifica sus raíces sin embargo eso no le impide hacer una crítica al mal aprendizaje de la lengua. Al mostrar una situación real donde la madre ahora la necesita como mediadora le quita toda autoridad, y genera una posición un tanto humorística, adquiere un papel de adolescente donde percibe lo ridículo que se ve su madre, ella tiene que desprenderse de ese modelo y figura materna, hay un desarriago y conflicto, en el que ella tiene que buscar el vínculo que sostiene con el uso de lenguas.

La última escena que nos parece importante y que continúa con el uso del español en el extranjero, relata la experiencia de hablar español con migrantes mexicanos en EU.

**E 18:** “Yo siento que son bilingües pero hay veces que entran otras cosas, hay veces que no quieren hablar español pues ahí (sic.). Pues mira los que casi no quieren hablar en español son los latinos como que niegan esas raíces pero dices bueno ¿por qué las niegas si eres de ahí’?! (volumen alto de voz)”

El primer enunciado nos presenta a un hablante “bilingüe” que distingue perfectamente entre las dos lenguas y es capaz de comunicarse en ambas. La participante menciona que los migrantes no quieren hablar español en EU, el conector pues nos acerca a una conclusión que ella hace a partir de su experiencia, así determina que los que “casi” no quieren hablar español son los latinos. Al mencionar esto, ella reflexiona sobre las “raíces” haciendo referencia a la identidad que está ligada a la lengua pues aunque viven ahí provienen de países hispanohablantes. La ridiculización previamente realizada a la madre puede entrecruzarse en el discurso pues intentan hablar en una lengua extranjera incluso con aquellos con quienes comparten la misma lengua materna. El enunciado “por qué lo niegas” hace referencia a este rechazo que presentan al no hablar español con personas hispanohablantes, negar ser de “ahí” del mundo hispano es algo que ella no

comprende bien y considera incomprensible es por ello que utiliza la pregunta retórica. El siguiente fragmento complementa la idea pues menciona que

“Otras personas que no son de México, sí te hablan en español, hacen el intento! y ¿por qué? “tú” que vienes de México, de Latinoamérica y sabes lo que te ha costado estar ahí y aprender el inglés a otras personas que no, pues ¡ayúdales!“(volumen alto de voz). Si al menos no? (busca la aprobación de la entrevistadora) también puedes ayudando (sic.) y así...”

A través de esta reflexión podemos observar que existe una consciencia metalingüística con respecto al uso de las lenguas y una valoración positiva al uso del español en el extranjero. Sin embargo podría ser que los rasgos físicos le hagan pensar que deben hablar español cuando tal vez no lo han aprendido, identificando un prejuicio sobre la “hispanidad”.

#### **4.1 Comentarios generales al análisis de entrevistas**

La identificación y análisis de las escenas presentes en las entrevistas nos permitieron acercarnos a los usos lingüísticos de los participantes y su relación con la fijación de roles. Como parte de su carácter anecdótico nos permitieron conocer no solo el uso real y actual de las tres lenguas si no acercarnos al desarrollo filogenético de éstas en contextos plurilingües. De igual forma nos permitió confirmar o negar un correlato entre los ideogramas presentados en el análisis anterior y las representaciones cognitivas que aparecieron en el discurso como una reproducción de sus creencias pero que al momento de entrar en contacto con una escena no necesariamente permanecen de la misma forma. Para cerrar el análisis de dichas escenas y proseguir a una discusión de resultados, encontramos pertinente señalar algunos puntos que hemos encontrado a partir de la reflexión y valoración de las escenas en conjunto.

##### **a) Escenas familiares: la importancia de la familia y la figura materna.**

Numerosas resultan las escenas perfiladas en el ambiente familiar ya sea en el periodo temprano del aprendizaje lingüístico o en usos más contemporáneos. En total suman ocho las escenas familiares provenientes de las entrevistas. Podemos clasificarlas en dos grupos: escenas familiares de aprendizaje temprano y escenas familiares de viaje. En ambas situaciones la fijación de roles está asociada con el aprendizaje y uso del español frente a una lengua extranjera. Dentro del primer grupo ubicamos las escenas número 3, 5, 7, 10, 11 y 16. En todas ellas el aprendizaje de la lengua

materna se alterna con el aprendizaje de la lengua extranjera<sup>2</sup>, la familia se perfila como el agente lingüístico que facilita o acompaña este aprendizaje. La recurrencia a estas escenas de infancia, nos habla sobre las motivaciones de la familia para el aprendizaje temprano de lenguas extranjeras. Tal como mencionan los participantes desde “chiquitos” son expuestos al aprendizaje ya sea con métodos didácticos o alguna otra estrategia. El ambiente plurilingüe es pues puesto desde una temprana etapa de desarrollo.

El rol pasivo del participante cambia a uno activo en las escenas 14 y 17 donde figura como traductor para su familia. En este contexto internacional y de viaje familiar el español se hace necesario para la comunicación entre ellos mismos, el participante es el intermediario entre el español y el inglés. Se presentan los participantes con una visión más amplia, al aprender una lengua profundizaron en ella lo que representa un plus con la familia para establecer un vínculo con todo su entorno.

Resulta importante mencionar la importancia de la cercanía al núcleo familiar, mencionado constantemente por los participantes ya que sin duda alguna ha influenciado la apreciación de los participantes de las lenguas extranjeras. Podemos citar algunas partes del discurso donde los participantes observan a los padres trabajar en casa, en este sentido se penetra lo familiar con los otros, mostrando una sociedad donde los límites entre lo privado y lo público son porosos y el medio laboral es introducido en la familia. La lengua acompaña este proceso y crea representaciones en los alumnos.

#### **b) Distancia metapragmática y conciencia metalingüística**

El análisis de escenas aunado al análisis discursivo y de ideogramas nos permitió identificar algunos participantes que muestran cierta distancia crítica al uso lingüístico de las lenguas. Esta distancia marca la diferencia entre respuestas críticas y respuestas que solo reproducen los sintagmas de la filosofía IB. Podemos mencionar el caso del participante seis que a partir de la polemización de sus respuestas logra una distancia de los ideogramas y le permite reflexionar sobre lo que está respondiendo. El participante número ocho de igual forma presenta una serie de reflexiones con respecto a los dialectos y regionalismos que enriquecen su opinión sobre el contacto entre lenguas. El participante once muestra un amplio horizonte de experiencias que se reflejan en su discurso. El participante catorce de igual forma identifica ciertos matices del idioma

---

<sup>2</sup> A excepción de la escena número 7 cuyo carácter es más ilustrativo para el aprendizaje de la lengua materna.

y variantes dialectales lo que le permite no solo realizar la valoración de las lenguas si no de su variedad. Por último el participante quince al hablar sobre su experiencia en el extranjero se distancia de esta y analiza el rechazo de ciertos hablantes hispanos a utilizar el español en EU. Como podemos observar hay participantes que poseen esta conciencia metalingüística y que generalmente corresponden a quiénes han tenido la experiencia de usar la lengua en el extranjero. Si bien los quince participantes refieren en el discurso experiencia en el extranjero su capacidad crítica no es la misma que los participantes que analizan discursivamente sus experiencias. La distancia metapragmática nos permite conocer cómo se ven los chicos desde afuera, algunos son más reflexivos que otros.

### **c) Procesos típicos de globalización**

Las escenas refieren a diversos procesos de globalización que reflejan cómo este fenómeno interfiere en los usos lingüísticos.

## 5. Análisis de la discursividad

La tercer y última categoría de análisis corresponde al filtro de la discursividad. La discursividad refiere a la condición argumentativa presentada por los participantes y al análisis de las elecciones discursivas empleadas para dicho acto. Tras una revisión superficial de los datos, emergió la siguiente hipótesis inicial:

El inglés presenta una argumentación más clara, contundente y concisa, un encadenamiento de ideas más fluido. El español presenta una discursividad un tanto accidentada, con frases titubeantes y algunos errores en la construcción sintáctica. En cuanto al francés es notoria la dificultad para argumentar en torno a esta lengua y notable la vacilación discursiva

Tras esta primera hipótesis se optó por un análisis más completo en el que se buscó describir cómo la discursividad exhibía la potencialidad para argumentar. Es en esta potencialidad, donde se identifican actitudes y motivaciones con respecto al uso de las lenguas. El análisis de la discursividad empleada para responder las preguntas de la entrevista con respecto al uso lingüístico del español, inglés y francés, consistió en una breve revisión de la naturaleza argumentativa presente en las respuestas. A continuación se describen las características formales de las elecciones discursivas. Cada una de las lenguas presenta características diversas, es por ello que se especifican solo aquellos aspectos que destacan de forma individual. Fueron revisados los aspectos sintácticos, léxicos, apoyados en la revisión de los audios correspondientes de cada entrevista con el objetivo de identificar los aspectos fonéticos relevantes relacionados con la argumentación tales como velocidad, fluidez, pausas y vacilaciones. Las marcas de oralidad aparecen referidas en las transcripciones para dicha revisión. Entre paréntesis se especifican algunos elementos paralingüísticos tales como gestos corporales, calidad de la voz, entre otras con el objetivo de enriquecer la interpretación. De igual forma se refieren entre parentésis comentarios de la investigadora que considera pertinente con respecto a la calidad de la participación. El análisis de la discursividad se limita solamente a la pregunta ocho del instrumento cualitativo, en donde se pide argumentar a los participantes el valor que ellos le atribuyen a cada una de las lenguas IB. Consideramos que la argumentación de esta pregunta resulta útil para acercarnos al aspecto discursivo ya que al reflexionar sobre el valor de cada lengua realizan gestos discursivos que se corresponden con las actitudes y motivaciones.



## 1. Discursividad acerca del español

Se presentan los rasgos más significativos de la argumentación correspondiente al valor atribuido a la lengua española.

### 1.1 Yo enunciador

Es notable la presencia de la enunciación en primera persona para construir el discurso sobre el español: “*Creo, a mí en lo particular*”, “*A mí en lo particular (E1: 36)*”, “*Creo que (E4: 38)*”; “*Yo siento (E5: 24)*”; “*Yo digo que el español (E7:39)*”; “*Yo diría (E8: 79)*”; “*Yo considero (E10: 53)*”; “*Yo creo (E11: 71)*”; “*Yo digo (E12: 46)*”; “*Yo creo (E12: 47)*”; “*Como yo lo veo (E13: 89)*”; “*...Yo diría (E14: 64)*”; “*Yo creo (E15: 76)*.” La presencia de este rasgo discursivo refiere una apropiación de las ideas expresadas en el discurso y una enunciación que refleja las representaciones, actitudes y creencias individuales de los personajes.

### 1.2 Reformuladores discursivos

Se emplean el reformulador “bueno”: “*Bueno creo que lo ve como..... bueno (E1: 34)*”; “*Pues sí se habla muchísimo, bueno creo que... (E4: 38)*”. Es común de igual forma el uso del reformulador “o sea” para reformular la respuesta: “*O sea, como ya lo expliqué antes del latín o sea, te ayuda ,o sea...(E13: 91-92)*”; “*Este pues...,o sea, (E14: 63)*”; “*Pues, o sea, sí es importante! (E15: 74)*”. Una de las consecuencias de estos reformuladores son los titubeos y vacilaciones con respecto a la respuesta e inserción de otros ideogramas. En algunos participantes los titubeos se ubican en el inicio de la respuesta para poder argumentar tal como: “*No sé...*”; “*este...*”; “*si es... (E8 : 35)*.”

**1.3 Conectores adversativos:** Este tipo de conectores (pero) son empleados para realizar comparaciones con el inglés en la mayoría de los casos o con alguna otra lengua:

“*Sí, es importante pero no es como el inglés! (E2:44)*”; “*Pero al español le encuentro más cultural (E6:19)*”; “*Pero sí hay varios países que hablan español pero como el inglés es ahorita más poder (E7:38-39)*”; “*Pero no todo como el inglés, sí es importante... (E8: 35)*”; “*Pero por ejemplo, no se toma como un idioma internacional yo diría. por que si te vas a otro lugar no es como el (inglés) (E9 : 78-79)*.”

#### **1.4 Fluidez y precisión del discurso con nivel medio**

Se identifica una argumentación interrumpida por las vacilaciones. Aunque argumentativamente se responde directo a la pregunta es común la integración de anécdotas o ejemplos para precisar una respuesta. Un ejemplo es la participante seis cuyo discurso no encuentra una coherencia formal y se caracteriza por el salto de una idea a otra sin un orden lógico (E6: 113-128). La presencia de este rasgo nos habla sobre cierta inseguridad con respecto al prestigio y utilidad de la lengua materna, aunque es cierto que los participantes valoran positivamente a la lengua, la presencia de vacilaciones y pausas nos habla de reformulaciones con respecto a sus representaciones.

#### **1.5 Ideologemas**

La argumentación sobre la importancia de la lengua española presenta ideologemas comunes sobre el español. El ideograma constantemente referido en la construcción argumentativa del valor del español es la dificultad del aprendizaje en algunos de sus niveles lingüísticos: *“Difícil de pronunciar (E5: 24)”*; *“Pero al español le encuentro más cultural, una riqueza cultural (E6:119)”*; *“El español es más que nada una tradición, una cultura, un valor! (E7: 39-40)”*; *“Es muy difícil hablar español!(E10: 54)”*; *“El español es una lengua muy difícil! ( E11: 71)”*; *“Sí sería un poco complicado de aprenderlo para los demás (E13: 98-99).”*

## **2. Discursividad acerca del inglés**

Se presentan los rasgos más significativos de la argumentación correspondiente al valor atribuido a la lengua inglesa.

### **2.1 Yo enunciativo**

El discurso presenta nuevamente la argumentación en primera persona, sin embargo resulta menos abundante que en las respuestas hacia el español: *“Siento (E6: 120)”*; *“ Yo creo ( E8: 37)”* ; *“Sí siento (E8 : 38)”*; *“Yo lo veo (E13: 100).”* Esto muestra un cierto distanciamiento afectivo con respecto al uso de la lengua.

### **2.2 Contundente y Precisa**

La discursividad en las respuestas es contundente y precisa. El discurso presenta sintagmas operativos, oraciones que expresan la totalidad y que son expresados con gran seguridad. “*Tienes que hablarlo para cualquier cosa (E5: 26)*”; “*Está uniendo muchas naciones! (E7 : 41)*”; En el discurso se afirman las ideas y hechos como algo definitivo: “*Pues es muy necesario hablar inglés porque ya todo mundo habla inglés (E15: 77)*”. Las ideas son encadenadas por conectores consecutivos como “por lo tanto”, “entonces” mostrando una coherencia en la línea argumentativa y conexiones bien establecidas. Un ejemplo es el participante siete que tras argumentar sobre el valor del inglés liga estas ideas a una conclusión clara y concisa “*Pues es muy grande, está uniendo muchas naciones! (E7 :41)*.” Este uso nos refiere una actitud positiva y una seguridad por parte de los participantes con respecto al uso de la lengua ya que la precisión de la argumentación refleja la confianza hacia la importancia de la lengua.

### **2.3 Sintagmas afirmativos**

Es abundante la presencia de sintagmas positivos que afirman y reafirman las cualidades del inglés y la postura del participante : “*Sí veo el inglés más fácil (E1: 39)*”; “*Sí es el idioma más hablado (E1:39)*”; “*Sí es el idioma que aparte del mío es el más importante (E1:40)*.” El uso enfático nos habla de la valoración positiva que hacen de la lengua.

### **2.4 Repetición y énfasis**

La repetición y énfasis que hacen algunos participantes con respecto a ciertos tramos discursivos nos hablan sobre la tendencia argumentativa de expresar la creencia y total aceptación del englobado discursivo: “*Es todo!, el inglés es todo! (E4:44)*”; “*Todo mundo se comunica hoy en día, o sea, tienes que hablarlo para cualquier cosa y todo el mundo lo hablan (sic.) (E5:25-26)*.” Es frecuente encontrar en una misma respuesta la repetición de una palabra o palabras para enfatizar la idea. Podemos interpretar a partir de este uso la presencia del ideograma totalitario sobre el inglés y la convicción de los participantes con respecto a la importancia global.

### **2.5 Verbos copulativos y obligatorios**

Es notable la elección de verbos copulativos y cuyo significado exprese la obligación o el mandamiento. De esta última categoría encontramos “tener” como una obligación implícita y explícita empleada para argumentar sobre el uso del inglés: “*Tienes (E2:46)*”; “*Tienes que*

(E5:25)” Por otra parte la presencia de verbos copulativos genera sintagmas positivos que transmiten cualidades del inglés: “*Es el idioma más hablado (E1:39)*”; “*También en la parte laboral es sumamente importante (E:48-49)*”; “*Es todo!, el inglés es todo! (E4:44)*”; “*Es bastante importante (E5: 27)*”; “*Pues... es muy grande!(E7: 41)*”; “*Es una lengua internacional (E11: 72)*”; “*Es el idioma que le enseñan a todo el mundo! ( E14: 71-72)*”; “*Es muy necesario hablar inglés (E15: 77).*”

## **2.6 Abundancia de ideologemas**

La discursividad acerca del inglés presenta la densidad más alta de ideologemas. Los participantes optan por la selección e integración de estos condensados ideológicos cuya estructura sintáctica es estable: “*El idioma más hablado (E1:39)*”; “*¡El idioma más importante! (E1: 40)*”; “*¡El inglés es todo allá afuera! (E4: 44)*”; “*Todo mundo se comunica hoy en inglés! (E5: 25)*”; “*Un valor más económico y de comunicación (E6: 129)*”; “*Es el más importante del mundo! (E8: 37)*” “*Todo el mundo habla inglés! (E9: 89)*”; “*Ya todo mundo habla inglés! (E15: 77)*”. En algunas ocasiones dichos condensados son reproducidos casi íntegramente del discurso oficial del IB: “*Yo lo veo como una herramienta, para poder comunicarte o hablar con cualquier persona! (E13: 100)*”. Concluimos por lo tanto de este uso que la discursividad es un reflejo de los perceptos teóricos del IB.

## **3. Discursividad acerca del francés**

Se presentan los rasgos más significativos de la argumentación correspondiente al valor atribuido a la lengua francesa.

### **3.1 Sintagmas negativos, cortos e inacabados**

La calidad sintáctica de la discursividad argumentativa sobre la lengua francesa es en general pobre. Se caracteriza por sintagmas cortos, inacabados o cortados: “*Pues la verdad no...o sea... (E4:48)*”. Los participantes interrumpen sus frases creando un efecto de puntos suspensivos con la pausa. “*Pues con todo lo que ha pasado...*” Los audios refieren estas pausas que denotan duda hacia la argumentación (E7: 44). Los sintagmas negativos son abundantes y son un rasgo significativo que perfila motivaciones y actitudes: “*No he tenido mucha experiencia... (E2:42)*”; “*No sé que tantos países lo hablen...(E2:42-43)*”; “*La verdad, no... (E4:48)*”; “*No lo escuchaba tanto (E4: 49)*”;

*“No me lo había puesto nunca a analizar! (E6: 129)”*; *“Nunca lo había visto como este modo (sic.) (E6: 130)”*; *“Sí sirve, pero no tanto como las otras dos lenguas! (E11: 74)”*; *“Yo no sabía que el francés... (E13: 103)”*; *“ Pero ya es muy pequeño! (E15: 78).”* De este uso sintáctico pobre e incompleto deducimos la falta de convicción con respecto a la importancia y uso de la lengua.

### **3.2 Preguntas retóricas**

El empleo de preguntas retóricas en el discurso es frecuente. Se integran generalmente al inicio de la argumentación interpelando al entrevistador: *“Pues es que también es un idioma muy hablado, no?(E1:42-43)”*; *“Un poco parecido al español, no? ( E9 : 100)”*. El efecto del uso de estas preguntas es el de apelar al entrevistador en busca de aprobación con respecto a representaciones que se tiene sobre la lengua.

### **3.3 Dificultad para argumentar**

Se devela una notable dificultad para argumentar con respecto al valor atribuido a la lengua francesa. No hay argumentación fluida ni concisa. No existe un buen encadenamiento de las ideas. No se puede percibir la voz propia de los participantes y es por ello que con frecuencia recurren a la repetición, lo que han escuchado sobre la lengua francesa o la repetición del discurso ajeno: *“Mis maestras de francés dicen... (E2:44)”*; *“Pues dicen... (E4:49)”*. De este uso podemos inferir la falta de opinión con respecto a la utilidad y prestigio de la lengua y la poca información que poseen al respecto ya que, como expresan los ejemplos citados anteriormente, frecuentemente la referencia la retoman del contexto educativo y el conocimiento que sus maestras expresan en clase. Sin embargo ideologemas que expresan la sonoridad y la elegancia de la lengua también los retoman del conocimiento común, representaciones más generales fuera del salón de clases.

### **3.4 Discontinuidad e incoherencia en las ideas, poca fluidez.**

La discursividad no presenta una coherencia en las ideas, es perceptible un cambio constante en la línea discursiva sin el empleo de conectores que encadenen las ideas. Participantes como el número seis, siete y quince no expresan ideas claras, los conectores lógicos no se emplean y la conclusión que argumentan no tiene coherencia.: *“ El francés llega a ser como una de las bases para dar origen a tipos de habla, como una invención (E6: 133- 134)”* ; *“ Para ir a Francia y los países que hablan francés y que no les gusta tanto el francés (E7: 42)”*; *“ Alemán y yo creo que es un poquito*

*(nada) más, no es taaaan. yo creo que es casi obligatorio igual que el inglés (E15: 79-80).*” Al respecto podemos interpretar que los alumnos no poseen una opinión o una representación clara con respecto al uso de la lengua, misma que se trata de construir en la superficie discursiva a manera de que se estructura la respuesta, lo que ocasiona su fragmentación e incoherencia.

### **3.5 Dispersión (no se contesta la pregunta)**

Las desviaciones discursivas en las respuestas otorgadas con respecto al valor del francés son abundantes en los participantes. No se responde a la pregunta estructurada por el entrevistador al no poseer argumentos claros y firmes, los participantes tienden a hablar sobre su nivel de lengua *“Pero apenas, tengo un nivel muy básico, no podría hablar con nadie en francés ni nada pero creo que... si tuviera un poco más de práctica en los próximos años y lo domino bien sí sería muy importante (E1:38-41)”*, hacen comparaciones con otras lenguas: *“Se parece en muchas cosas en el español (E1:38)”*, y algunos más optan por hablar sobre las utilidades de hablar la lengua: *“Para ir a Francia y los países que hablan francés (E7: 42)”*, incluso contestan sobre el valor de otras lenguas pero no sobre el valor del francés: *“Como el español que se habla en ciertas regiones... (E8: 39).”* De la desviación discursiva podemos interpretar nuevamente la falta de opinión con respecto a la lengua y su uso y la intención de mantener una imagen positiva de sí mismos al responder con otra información en lugar de contestar simplemente “no lo sé”.

### **3.6 Ideogramas constantes y estables**

La dificultad para argumentar acerca del valor del francés, provoca la integración de ideogramas como estrategia discursiva. Así el discurso presenta ideogramas que son reproducidos por los participantes. Estos ideogramas son retomados de un discurso ajeno y que resulta conocido y aceptado por la colectividad: *“El francés es para la gente fina (E4: 50)”*; *“ Te da cierta altura (E5: 28)”*; *“En Francia prefieren que hables en francés.. (o) en español que en inglés (E7: 43)”*; *“No todos hablaban español y menos inglés porque como que son muy cerrados en ese sentido! (E14: 78-79)”*. En esta argumentación el participante establece una distancia con respecto a la afirmación y creencia al afirmar que no son sus palabras sino las de la colectividad: *“Pues dicen...”*, *“Sí, dicen que es un idioma muy importante! (E12: 53).”* Los ideogramas y su inserción en el discurso nos habla de la información que poseen sobre la lengua y su uso a partir de un discurso ajeno y no

propio. La implementación de estos ideogramas y no la enunciación propia y personal de los participantes refieren también una indiferencia hacia la lengua.

#### **4. Discursividad de Participantes con distancia metapragmática**

En cuanto a la discursividad de los participantes seis, trece, catorce y quince es pertinente mencionar que se percibe una conciencia metalingüística reflejada en su discurso. Es notable el empleo de un léxico más especializado que integra nociones lingüísticas experimentadas por los participantes:

*-Dialecto: “eran palabras del norte, con un diferente vocabulario, un nombre específico, completamente diferente! (E6: 19-10)”;* *“Te enseñan el español de España, o sea, como que me bloquéé tanto a ese español que no se me grabó tanto, o sea, solo el “vosotros”, etc. (E13:34-35).”*

*-Lengua franca: “Porque no lo veía como el “inglés lengua franca” (E6: 70)”.*

*-Lenguas romances: “Como son parecidas, algunas sí vienen de la misma raíz, que el caso sería el español, y también vienen del latín y demás (E13:102-103).”*

Por otra parte es notable la polemización de ciertas ideas a partir de conectores adversativos y causales: *“Pero hay como muy poco en eso, o sea, como hay muy poca variedad de lo que habla inglés (E6:149-150)”;* *“Es lo mismo si le preguntas a un estadounidense, pues porque nací hablando y no de la nada voy a dejar de hablar español! y ahora porque aprendí inglés toda mi vida voy a hablar inglés! (E6: 181-183)”*

De igual forma se apoyan en las preguntas retóricas: *“Pues mira los que casi no quieren hablar en español son los latinos como que niegan esas raíces pero dices bueno ¿por qué las niegas si eres de ahí?!” (E15: 125-126)”;* *“por qué “tú” que vienes de México, de Latinoamérica y sabes lo que te ha costado estar ahí y aprender el inglés a otras personas que no, pues ¡ayúdales!’ (E15:131-132)”*

Esta conciencia metapragmática presente en la superficie discursiva nos permite ligar el discurso con una cierta conciencia identitaria y resulta destacada en comparación con la conciencia de los demás.

## 6. Cuadro cuantitativo jerarquización de lenguas

Es a partir de la pregunta *¿Qué valor crees tú que tiene el español/ inglés/ francés?* y *¿Por qué seguir estudiando español/inglés/ francés?* que los participantes construyen en su discurso una jerarquía de lenguas. Era necesario realizar una jerarquización de los ideogramas a partir de esta interrogante. Con el objetivo de conocer los valores asignados a cada una de las lenguas del IB, empleando los datos obtenidos en las entrevistas, se realizó un cuadro cuantitativo en el que se muestra la jerarquía que establecen los participantes de la importancia de las tres lenguas en contacto. La jerarquización de estas lenguas en el discurso se activa a partir de las preguntas y se manifiestan en la interacción oral con la entrevistadora.

La mayoría de los participantes realizan su comparación teniendo en cuenta el lugar internacional de la lengua y su importancia. Así la escala se construye a partir del valor que otorgan en un plano económico, social y educativo. La planificación del estatus sobre las tres lenguas referida en el capítulo sobre planificación lingüística (ver cap. II) se refleja de cierta forma en la jerarquía establecida en este apartado. La planificación del estatus del inglés como lengua internacional de mayor importancia se confirma al ocupar la primera posición en el espectro de lenguas. Por otra parte la planificación del estatus de la lengua española y francesa como lenguas importantes en el contexto internacional aparece reflejado en esta jerarquía en una segunda y tercera posición. Con esto podemos darnos cuenta de los resultados de una planificación de estatus en voz de los participantes. Sin embargo intervienen algunos otros factores de tipo afectivo y personal que nos permiten conocer más sobre sus actitudes y motivaciones lingüísticas.

Con la finalidad de cuantificar los resultados obtenidos durante la entrevista se asignó un valor a cada una de las respuestas obtenidas durante el cuestionario. La lengua inglesa obtuvo cinco puntos, tres puntos a la lengua española y por último un punto a las lenguas menos importantes el francés, alemán y chino. La figura 3 ejemplifica la cuantificación resultante de esta metodología.



### JERARQUIZACIÓN DE LENGUAS

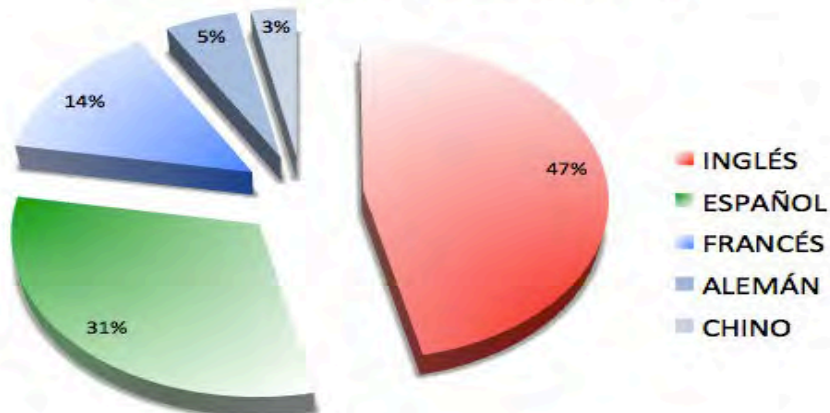


Figura 3. Jerarquización de lenguas establecida por los estudiantes del bachillerato BIB.

Además del español, inglés y francés, los alumnos mencionan al alemán y al chino, dos elementos más para su jerarquización. Ya sea por el conocimiento del alemán o la popularidad del chino mandarín, son dos lenguas internacionales que figuran en el espectro lingüístico. Como podemos observar, el inglés se encuentra en una primera posición con un 47%, seguido del español en un 31% y por el francés con 14%, el chino y el alemán solo representan un 5% y 3% correspondiente. Este cuadro cuantitativo extraído del discurso de los participantes confirma la supremacía del inglés presente en la parte cuantitativa del estudio y corrobora que es la lengua más importante para ellos. El español y el francés figuran como lenguas secundarias, aún cuando la mayoría de los participantes tiene como lengua materna el español. Resulta común la idea entre los participantes de que pocas personas hablan el francés lo que podría mostrar la poca importancia y valor que le otorgan.

La jerarquización representa qué tan importante es para ellos la lengua, qué valor le otorgan dependiendo de cómo la usan y el afecto hacia ella. Es interesante señalar que hay entrevistas en las que la jerarquización establecida no encuentra un correlato con las escenas que plantean los participantes con respecto a su uso. Si bien todos los participantes consideran al inglés como la lengua más importante en su vida, algunas escenas nos muestran que es el español la lengua que tiene el protagonismo en sus usos lingüísticos.

La necesidad de jerarquizar nos habla de la urgencia de dar valor a las cosas, de dotar de atributos a algo abstracto como es la lengua. El valor que otorgan a cada lengua generalmente está ligado a

atributos económicos, políticos o sociales relacionados con la ideología dominante que representa la lengua. Cuantificar resulta importante para conocer cómo están funcionando esos valores.

La incidencia de lenguas que no están en el sistema de enseñanza, como el alemán y el chino y la ausencia de la lengua portuguesa que pertenece al horizonte lingüístico del continente americano resulta de igual forma interesante. La valoración a estas lenguas y a este símbolo de poder que es la Unión Europea y el poderío de China nos hacen conocer el valor económico y político ligado a la lengua y nos permite conocer la mirada que ellos dan a su entorno.

Es de igual forma interesante notar que no aparezcan otras lenguas románicas, quizá por el ideograma colectivo de que lenguas como el italiano, portugués son fáciles de aprender. El portugués ligado a Brasil no se ve como un país importante y no existe una condición de alto valor en la mirada que ellos tienen, probable consecuencia de un aspecto económico como el tratado del MERCOSUR y el NAFTA. Se puede notar un desarraigo con el propio continente americano, a pesar que viajen por él, de que visiten algunas partes, para ellos no es visible, el portugués no es ni nombrado cuando es parte de América.

## 7. Interpretación de los datos cualitativos

Tras un análisis detallado y a profundidad de los datos cualitativos analizados en el capítulo VI podemos concluir lo siguiente con respecto a cada uno de los pasos metodológicos.

### Ideologemas

Los ideologemas presentes en el discurso de la entrevista son construcciones cognitivas presentes y constantes en el discurso. Como pudimos observar, dichos ideologemas pueden o no encontrar un correlato en las escenas. Es en esta construcción más compleja en dónde nos acercamos a las acciones de los participantes y por lo tanto conocemos cómo operan estos ideologemas. Dichas construcciones en ocasiones no encuentran su correlato en las escenas identificadas, lo que llama la atención por la fuerte incidencia de estas representaciones ideológicas en el discurso. Sin embargo como observamos, en otras ocasiones existe un correlato en el relato anecdótico.

La estabilidad de los ideologemas del discurso oficial es notoria y resulta interesante observar cómo algunos de ellos son reproducidos casi íntegramente por los participantes. La reproducción de este discurso es una respuesta micro a la influencia y el poder de las ideologías lingüísticas dominantes que operan en un nivel macro.

### Escenas

Las escenas nos permitieron conocer las actitudes y motivaciones de los participantes más allá de la identificación de los ideologemas. Nos percatamos gracias a ellas de una serie de características que poseen los participantes como son: un constante posicionamiento en el exterior, el papel de la familia, el deseo de una movilidad social, la apreciación y valorización de las lenguas, entre otras. De igual forma nos permitió acercarnos a dos de las motivaciones de Ager: la imagen y la identidad. Es a través de la construcción discursiva de las escenas, que los participantes proyectaron la imagen de sí mismos y de las lenguas.

Por otra parte la triada *lengua- cultura- identidad* es representada en el discurso y nos acerca al tema de la identidad lingüística en relación al uso de las lenguas IB. Así a través de las escenas conocimos las actitudes hacia no solo el uso propio de la lengua sino al uso compartido de lenguas. Encontramos de igual forma, motivaciones hacia el aprendizaje del español vinculadas a la identidad, derivadas de las valoraciones con respecto a su lengua materna.

## **Discursividad**

La discursividad fue el tercer elemento metodológico que nos permitió acercarnos a las actitudes y motivaciones de los participantes; a partir del análisis de las elecciones lingüísticas y la forma argumentativa, pudimos acercarnos un poco más a estos elementos. A partir de ello nos percatamos de algunas cualidades de los participantes: la presencia de una actitud crítica y conciencia metalingüística y la falta de ambos en algunos más. Retratada en el discurso encontramos también con diversos matices argumentativos, la idea de la poca utilidad de la lengua francesa y por consecuencia el poco interés de aprender francés. Por último es a partir de la forma de argumentar y la elección discursiva que encontramos un discurso no propio de adolescente sino de unos jóvenes más dependientes. Dependientes con respecto a las representaciones sobre el valor y uso de lenguas en el sentido de que éstas reproducen en muchas ocasiones el discurso IB sin una crítica o reflexión de por medio.

Es interesante percatarse de la ausencia de actitudes de oposición a la política lingüística establecida en los dominios de la escuela y de la familia. Por la forma de argumentar y la elección discursiva, los jóvenes muestran más bien una actitud sumisa y sujeta a los ideogramas dominantes. La jerarquización de lenguas nos permitió redondear por último la valoración de éstas y terminar de perfilar las motivaciones hacia el español.

El análisis de todos estos elementos considerados como filtros nos permitió decantar y obtener las motivaciones de los estudiantes hacia el aprendizaje del español. Dichas motivaciones (hacia el aprendizaje de su lengua materna) se encuentran influenciadas por el contexto plurilingüe y por el contacto con las otras lenguas el inglés y el francés. A continuación se presentan las motivaciones encontradas a partir de esta metodología cualitativa.

## 8. Motivaciones hacia el aprendizaje del español

Si bien las motivaciones hacia el aprendizaje del español en el contexto educativo plurilingüe del IB están referidas a lo largo y ancho del discurso en la entrevista semi-estructurada, la pregunta nueve: ¿Por qué te gustaría seguir aprendiendo español? nos permite acercarnos a estas motivaciones de forma más concreta. A continuación se presentan las principales motivaciones identificadas.

### - Miedo a perder algún elemento de la lengua materna

El miedo es la principal motivación identificada en el discurso de los participantes, miedo a perder algún elemento de su lengua. Ya sea la riqueza lingüística que han obtenido a partir del vocabulario, la fluidez en la forma de hablar, la expresión oral y correcta o simplemente el uso cotidiano. Esta motivación basada en el temor posiciona al español como un bien material, ya que constantemente se refieren a la lengua como un “caudal”, “capital” etc. Esta concepción y necesidad de otorgar un valor incluso a los usos lingüísticos genera una serie de *metáforas capitalistas* cuyo centro siempre es el trato de la lengua como un bien material y tangible.

Así presenta metáforas con verbos siempre enfocados al tratamiento de la lengua: *cultivar esa lengua (E1: 27)*; *ampliar el vocabulario (E4: 33)*; *ampliar tu conocimiento (E7: 34)*; *para un vocabulario muy amplio (E9: 34)* ;*ampliar mi vocabulario (E13: 34)*; *expandir mi vocabulario (E14: 34)*. Estas metáforas hacen alusión al carácter expansivo y en eterno desarrollo de la lengua, sin llegar a adquirir una identidad definida. El aprendizaje está en un proceso de expansión basado en una idea que motiva a continuar y continuar estudiando la lengua per se.

Aunado a esto la idea de aumentar, ganar más está también presente en el discurso de los participantes, así está presente la idea del acumulamiento, de ganar cada vez más. La idea está presente como un deseo de “*Tener eso bien fuerte!*” (E9: 34) con respecto a la habilidad de la lengua, para comunicarse, para redactar. Es constante la idea de que deben hacerse del conocimiento, deben aprender algo más de forma que lo acumulen “*Pues porque siempre hay algo nuevo que aprender, o sea, aunque ya sepas lo básico tienes que ir profundizando para que te pueda servir para otras cosas... (E15: 34)*”. Así es como la idea de “plus” una idea de plusvalía está conectada con los beneficios, siempre con la idea de ganar más para su conocimiento para obtener más y enriquecer sus habilidades : “*Así tener como que un “plus” tanto en la escuela, en el trabajo, con tus hijos, con la familia, con los amigos tener más conocimientos que los demás!... (E5: 34)*”.

La idea del miedo al olvido está presente en algunos participantes y podríamos conectarlo con la idea del miedo a la pérdida de identidad. Así expresan que su principal motivación es que: *“Para que no se me olvide en un futuro, porque hay gente que dice: ‘¿¡Ah cómo se decía!’ o ‘¿¡Ah cómo se escribía!’” (E5: 34).*

La idea del olvido está vinculada con la presencia de vocabulario de otras lenguas, se llega incluso a afirmar que: *“Como yo estudié por mi cuenta bastante inglés para ponerme al día con todo lo demás, entonces hay veces que siento que tengo más vocabulario en inglés que en español (E13: 34)”. Teniendo incluso la idea de que hay más vocabulario que el de la propia lengua materna.*

Por último, el participante número once inserta una escena en la que podemos observar justamente cómo está presente este temor, que se encuentra representado por los personajes que menciona. El participante hace la comparación del uso del español con los deberes del hogar y en su historia concluye que si no se practica con frecuencia algo puede ser olvidado (ver E11: 34-34). Concluye que: *“Si nos dejan de enseñar español o bueno “TLR”, “Sería muy malo porque de por sí, no todos tenemos buena lengua (sube volumen de voz), y que nos quiten una lengua así de básica y muy buen, la verdad, yo creo que sería una mala idea... (E11: 34)”. Los adjetivos “bueno”, “buena” con los que el participante valora su lengua materna nos permite acercarnos a las actitudes que sostiene con respecto a la profundización en su estudio en el contexto educativo.*

#### **a) Beneficios de la lengua**

Continuando con la idea capitalista, es interesante notar cómo los participantes justifican su respuesta de profundizar en el aprendizaje de la lengua a partir del beneficio que recibirán. Así continúa la idea de que deben obtener algo a cambio para seguir acumulando como si fuera un capital. Los beneficios de este dominio son también una motivación. Una motivación más que se desprende del dominio y buen manejo de la lengua es el de sentirse más cultos. Lo que los motiva es ser beneficiados: *“Te beneficia mucho la parte de la cultura y también en tu perfil profesional (E12: 33)”.*

Un beneficio más constituye el aprender más sobre el español como menciona el participante doce: *“Hay muchas cosas del español que probablemente, palabras o cosas así, que no sé... pues me pueden ayudar... (E12: 34)”.* El conocimiento de ciertos aspectos de la lengua que son

ignorados representa una ayuda positiva para el alumno y una motivación para continuar su estudio.

### **c) Conservar la identidad**

Son tres los participantes que refieren sus motivaciones directamente con respecto a la identidad ya que identifican un vínculo fuerte entre la lengua y su origen. El participante seis emplea una comparación para expresar su motivación: *“Es lo mismo si le preguntas a un estadounidense, pues porque nací hablando y no de la nada voy a dejar de hablar español! y ahora porque aprendí inglés toda mi vida voy a hablar inglés! (E6: 181-183)”* En esta entrevista claramente podemos ver las actitudes hacia el uso de la lengua ya que muestra una actitud de defensa hacia su empleo y la motivación de seguir profundizando el estudio, que se vincula con su identidad que pone de relieve al mencionar el inglés con la identidad estadounidense.

### **b) La comodidad de expresarse mejor**

Los participantes que mantienen una conciencia metalingüística perciben que la lengua materna es la lengua en la que se comunican mejor pues es con la que se han criado y la que dominan mejor. A partir de esta concientización, los alumnos justifican su motivación para continuar aprendiendo y usando esta lengua. El participante seis menciona que: *“Con eso me crié, me comunico mejor, como te criaste con ello pues va a ser el mejor idioma que puedas manejar! (E6: 34)”* De igual forma hacen una comparación con cómo se sienten usando otras lenguas extranjeras en este caso el inglés y francés. *“Me siento más cómodo con esa lengua, o sea, el inglés sí me gusta pero me es muy difícil a veces expresarme como de ser (sic.) con alguien, en español me siento más cómodo (afirma con la cabeza) (E7: 34).”* Las habilidades en la lengua de igual forma son percibidas como más cómodas para la comunicación, alcanzando un proceso de reflexión con respecto al uso del español frente al inglés. Es así que esta comodidad es una motivación para conocer más de la lengua pues vinculan saber mejor su lengua con un beneficio comunicativo ya que esta es la base y la primera referencia. *“O sea, siento que es una forma en que me desenvuelvo mejor e incluso en el inglés (sic.), primero pienso todo en español y después lo pasé al inglés... (reflexiona) porque el español es como mi base (E7: 34).”* Con respecto a esto podemos integrar el concepto social de *facilidad compartida* (Terborg, 2006); los individuos buscan una mejor selección de signos, en este

caso el español ya que comparten el contexto socio-cultural con un grupo determinado de hablantes y buscan desarrollar en conjunto una comunicación más eficaz con el menor esfuerzo.

**e) Lograr un grado académico mayor.**

Esta motivación está enfocada al deseo de lograr un grado académico mayor como un título universitario, una maestría o un doctorado. Sin embargo no toman en cuenta al español para la construcción de un futuro en el desempeño laboral ya que en esto están involucradas otras lenguas. Los participantes se ubican siempre fuera de México y en el exterior como ya vimos en los datos cualitativos, ellos no piensan el español como aquello que les va a permitir lograr el éxito laboral.

**f) Dominio de la lengua**

El dominio de la lengua materna se encuentra constantemente referido en el discurso de los participantes. El dominio puede estar expresado en algunos aspectos y áreas de la lengua o de forma general. Resulta interesante notar que la forma de expresarlo es a partir de porcentajes, continuando con la idea de que los jóvenes siempre otorgan un valor a la lengua. Es así como los participantes expresan que *“tenerla 100% con ortografía con gramática, ser experto, manejarla al 100%! (E1: 12).”* La idea de ser experto se encuentra ligada a esta motivación.

**g) Amor a la lengua**

La motivación generada por la valoración y amor a la lengua se encuentra reflejada en algunos participantes. La importancia es justo un reflejo de este amor y valor positivo. Así los participantes mencionan que: *“Como es mi lengua materna, sí siento que es importante saberla bien, cada vez que puedas aprender más! (E8: 34)”*.

El amor está expresado también hacia la valoración de la riqueza que rodea el español. Uno de estos elementos es la literatura. El participante nueve menciona que *“Me gusta mucho la literatura!, los libros (emocionado), o sea, me gusta mucho leer...(E9: 34).”*

La defensa del uso de la lengua frente a las lenguas extranjeras es también importante, así algunos participantes con cierta distancia metapragmática reflexionan al respecto y dan a conocer sus opiniones respecto a dejar de usar la lengua, *“Para mí sería un uso (¿?) incluso si a mí me dicen que: `yo no lo necesito´ yo seguiría aprendiendo vocabulario! (E13: 34).”*

Las valoraciones positivas también están referidas: *“Se me hace un idioma también muy bonito como el francés! (E14: 34).”*



## **h) Limpieza de la lengua**

Una motivación más se encuentra ligada a la idea de limpiar y depurar lo más posible el uso de la lengua para lograr obtener un buen uso. Así se expresa que lo que les motiva a estudiar español es: *“que no tuviera muletillas o repetir muchas palabras (E4: 23)”*. La idea de la corrección vuelve a aflorar en estas motivaciones ya que pensadas a futuro los participantes desean continuar motivados: *“Me gustaría llegar a cierta edad y poder seguir haciendo ensayos o estar en la universidad y hacer la tesis y ¡seguir hablando bien! (E5: 45)”*. Tras esta motivación podemos interpretar una representación de la lengua como entidad ascéptica. En el discurso está implícito que para los estudiantes la lengua no es variación, más bien uniformidad.

## CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

### 1. Integración de datos cuantitativos y cualitativos

La metodología mixta que integra datos cuantitativos y cualitativos nos permite responder a las preguntas de investigación planteadas con anterioridad. Gracias a la aplicación de instrumentos y al seguimiento de una metodología de análisis podemos confirmar la presencia de actitudes y motivaciones de bachilleres hacia el aprendizaje del español como lengua materna en un contexto plurilingüe. La parte cuantitativa mostró las actitudes medidas a partir de la escala Likert. Las actitudes hacia el aprendizaje plurilingüe fueron positivas en su mayoría con un favorecimiento hacia el inglés. Si bien, como menciona Ager (2001), la interpretación de la escala Likert y del puntaje, es obvia y muy raramente sesgada, consideramos pertinente complementar los datos cuantitativos con el análisis de las entrevistas semi-estructuradas para ahondar más en las actitudes y motivaciones. La metodología y la propuesta de análisis crítico empleada en la segunda parte del análisis de datos, sin duda alguna nos permitió afinar el análisis y enriquecer nuestra perspectiva. El apartado cualitativo permitió acercarnos al discurso directo de los participantes e identificar la naturaleza de su argumentación.

Las actitudes hacia el aprendizaje del español son positivas, sin embargo frente a las actitudes hacia el aprendizaje del inglés el español es desfavorecido. De este doble análisis cuantitativo y cualitativo, el inglés emerge como una lengua mundial cuyo perfil se ajusta a la descripción hecha por Narvaja de Arnoux (2015) en la que menciona que el inglés se presenta como lengua código de una gran cantidad de cosas: transacciones financieras, intercambios internacionales de algunas disciplinas científicas o tecnológicas. Como miembros de una élite letrada, los participantes que poseen un trasfondo cultural distinto consideran un mérito apropiarse de esta lengua internacional y la marcan folclóricamente con sus peculiaridades.

En cuanto a la jerarquización de lenguas realizada en la parte cuantitativa y cualitativa se confirma una misma escala de valor atribuido al español, inglés y francés. Lo que muestra la parte cuantitativa en porcentajes es reafirmada por los datos cualitativos pertenecientes al discurso.

Por último la identificación de motivaciones necesitó indiscutiblemente la parte cualitativa apoyada de los ideogramas, las escenas y la discursividad.

Recolectados y analizados los datos empíricos, el último paso por realizar consiste en el cruce de estos datos con la información teórica. Este último análisis nos permitirá responder a la segunda pregunta de investigación de una forma más precisa.

Los valores que constituyen un nivel fundamental como lo menciona Ager (2001) son suposiciones que no se hablan y que son compartidas con una sociedad. La metodología mixta empleada en el presente estudio de caso nos permitió acercarnos a las actitudes y motivaciones de bachilleres hacia el español como lengua materna. Si bien la parte cuantitativa nos mostró una radiografía general de estos aspectos, el análisis crítico discursivo de los datos provenientes de las entrevistas decantó y perfiló más a detalle actitudes y motivaciones con respecto a este aprendizaje, uso y comportamiento lingüístico. El objetivo de este capítulo es integrar los datos empíricos con el marco teórico empleado para su obtención. Esto nos permitirá definir las actitudes y motivaciones en términos de planificación del lenguaje.

## **2. Actitudes hacia el aprendizaje del español**

Para la elaboración de la entrevista semi-estructurada, se tomó como referencia el Marco socio cultural propuesto por Cross (2009) en el cual el contexto histórico-social forma parte importante para la comprensión de actitudes. Las actitudes y motivaciones son significativas para la interacción social pues es bajo este contexto que se desarrollan. El contexto cultural resulta importante pues éste se configura con los valores y actitudes que comparten una generación. Tal como menciona Cross (2009), quien retoma la conceptualización planteada por Vigotsky(1978, 1987, 1994), la cultura se va construyendo a partir de estos valores y actitudes; estos a su vez se modifican y alteran la comunidad donde son compartidas. De igual forma, las actitudes son compartidas por una población lo que permite crear un entendimiento colectivo. Basados en esto, consideramos a los participantes como agentes históricos y sociales que ubican su aprendizaje en un contexto educativo y momento histórico determinado, estas circunstancias determinan en cierta forma sus actitudes y motivaciones compartidas en relación con el aprendizaje plurilingüe.

### 3. Temas identificados en las entrevistas en relación con los niveles de Cross (2009)

Se identifican temas recurrentes en las entrevistas. Con el objetivo de integrar los niveles socioculturales de Cross (2009) a lo datos empíricos se realizó una descripción de cada uno de ellos a partir de una clasificación por temas. De igual forma se refieren los ideogramas presentes en cada una de las temáticas con el objetivo de ejemplificar a través de ellos las actitudes presentadas.

“La sociedad es producida por las interacciones humanas pero ésta a su vez retro-actúa sobre los individuos y los produce” (Morin, 2003: 40). La figura 5 refleja esta interrelación de componentes, en ella se representa gráficamente la integración de los niveles en relación con el aspecto actitudinal de Ager (2001) y con las categorías discursivas propuestas en el estudio de caso (2016).

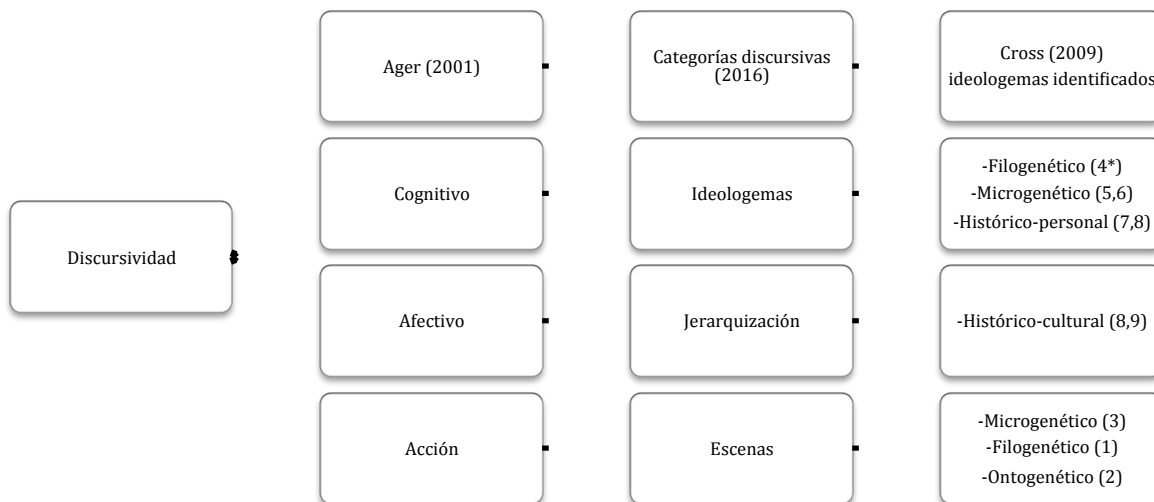


Figura 4. Niveles socioculturales, categorías discursivas y componentes actitudinales: Elaboración propia

Como podemos observar los niveles propuestos por Cross sostienen una relación con las categorías discursivas y refieren a su vez uno de los componentes actitudinales de Ager (2001). Se especifica

en la columna de Cross (2009) las entrevistas donde aparecen ejemplos relacionados con cada nivel.

### **-Temas ubicados en el nivel filogenético**

1. *Actitudes hacia la clase de TLR en la institución educativa.* Ideologemas; “La clase de lengua materna es para analizar textos”; “El español está ligado a lo escrito”.

2. *Actitudes hacia la enseñanza del español en el sistema educativo mexicano.* Ideologemas: “El aprendizaje de la lengua es escolarizada”; “El aprendizaje del español está asociado a la corrección”.

### **-Temas ubicados en el nivel ontogenético**

1. *Actitudes hacia el nivel propio de español.* Ideologemas: “El español es difícil”; “El aprendizaje de la lengua es escolarizado”; “El español está ligado a lo escrito”.

### **-Temas ubicados en el nivel microgenético**

1. *Actitudes hacia el aprendizaje del español en contexto plurilingüe.* Ideologemas: “Plurilingüismo para movilidad social y física”; “El español es diverso”; “El español es tradicional”; “El plurilingüismo es una obligación”.

### **-Temas ubicados en el nivel histórico-cultural**

1. *Actitudes hacia el español como lengua internacional.* Ideologemas: “El español es diverso”; “El español es tradicional o cultural”.

Como se explicó en el capítulo II, las actitudes tienen tres componentes: cognitivo, afectivo y conativo. El cognitivo corresponde al conocimiento que los estudiantes poseen sobre el español; el afectivo refiere los sentimientos y por último el conativo muestra la disposición de llevar a cabo acciones con respecto al aprendizaje del español en un contexto plurilingüe. Buscamos identificar en las respuestas la predominancia de alguno de estos componentes, o si es el caso, la presencia de los tres. Emplearemos de igual forma para lograr este objetivo los ideologemas identificados en

cada temática con el objetivo de describir a detalle las actitudes y ejemplificar a partir de fragmentos discursivos las actitudes que se describen.

### **3.1 Temas ubicados en el nivel filogenético**

Los temas recurrentes en relación con este nivel corresponden a las actitudes hacia la clase de TLR y hacia el aprendizaje del español a lo largo de los niveles educativos tanto en la institución donde se llevó a cabo el estudio así como en el sistema educativo mexicano. Contextualizado en este estudio, el nivel filogenético es el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje del español como lengua materna en el marco de la evolución histórica y académica de su carrera formativa, tanto en la historia de la institución educativa en particular como en su recorrido por los distintos niveles del sistema educativo mexicano. Los participantes refirieron sus actitudes con respecto al aprendizaje de su lengua materna en la institución y cómo se ha llevado a cabo este proceso en el contexto educativo del sistema mexicano.

#### **1 Actitudes hacia la clase de TLR en la institución**

Se observa que hay una actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua española en la clase de Taller de Lectura y Redacción. Los alumnos manifiestan actitudes a partir del empleo de ideogramas que nos permiten conocer su opinión sobre la enseñanza impartida en bachillerato. Estas actitudes positivas están relacionadas a la corrección que es enseñada en el salón de clases y que funciona como una herramienta de la profesora.

*“El español es la letra cursiva antes que el script y la ortografía, es como ahorita todo con “negro” y los acentos con todo (sic.) otro color, entonces me gusta mucho el español!, mucho leer!, la ortografía me fascina! (E6:30-32)”.*

*“Saber, o sea, los maneras (correctas) de hablar y escribir, como “propia” y “formalmente” y sí siento que está bien la materia... (E8: 19-20)”.*

Observamos que en este tipo de actitudes prevalece el aspecto afectivo de las actitudes pues los participantes utilizan verbos sensibles como “sentir” y “fascinar” para expresar sus opiniones.

Por otra parte se muestran actitudes con respecto a la utilidad de la clase de TLR relacionadas con el aspecto cognitivo y afectivo, pues los alumnos expresan los objetivos que creen se alcanzan con esta materia y valoran dicho aprendizaje en clase. Dichos objetivos están vinculados con la presencia del ideograma cinco el cual plantea una mayor importancia del registro escrito sobre el oral en la lengua materna.

*“Tener mejor redacción es lo que a mí me falla porque (risas) tengo muchas faltas de ortografía! (E12: 25-26)”.*

*“Ya es más como leer, investigar y poder tú redactar pues como investigaciones y así (E8: 40-41)”.*

*“En este caso el español, yo siento que saber escribirlo y todo, es fundamental para todo incluso para la carrera, saber como “qué se escribe”, las “citas” (E7: 21-22)”.*

*“Yo digo que TLR, como lo dice el nombre, es enfocado en algo más avanzado, ya no es como español de “mejora la ortografía” o “¿qué tiene acentos?” es más como: `vamos a ir viendo como de qué te sirve usar la lengua más profundamente´ y pues no sé (reflexiona) eso me parece más importante, porque digo, si ahorita me ponen no sé... una clase de ortografía pues sí diría no? ¿para qué me ponen eso? pero como ya también es iniciación a la investigación, ya es más como `leer, investigar´ y poder tú redactar pues como investigaciones y así.. (E9: 36-41)”.*

Dentro de la vida de la institución se ha modificado de gran forma la perspectiva de enseñanza de lenguas. La adopción de esta filosofía y las motivaciones de niveles superiores necesariamente suponen una modificación en los comportamientos lingüísticos que busca infundir la institución. La entidad educativa adopta estas motivaciones importadas de otras latitudes y entonces se conforma con otras políticas, es una entidad internacionalizada. El cambio de orientación de la institución afecta de igual forma las actitudes. En contacto con el inglés y el francés, los alumnos consideran que el aprendizaje del español debe limitarse al estudio del registro escrito y no al oral. Consideran que deben ocuparse más de mejorar la habilidad oral del francés o el inglés para completar el objetivo plurilingüe dejando de lado la habilidad oral en su lengua materna. Adoptándose al IB, la Institución IB se reestructura, y es así como una política de niveles macro y meso influye directamente en las acciones y comportamientos de una micro, determinando nuevas medidas para lograr los objetivos. Así la institución determina las acciones y todas las estrategias necesarias para que se lleve a cabo esta implementación.

## 2. Actitudes hacia la enseñanza del español en la institución educativa mexicana

Podemos identificar una serie de actitudes hacia el aprendizaje del español como lengua hacia el sistema educativo mexicano. Las actitudes hacia el estudio de la lengua son positivas, los participantes mencionan que se trata de una escuela en la que el aprendizaje es auténtico. Vemos cómo, a nivel cognitivo, los bachilleres muestran actitudes positivas hacia las instituciones bilingües, pues consideran que el aprendizaje lingüístico inherente a ellas permite un mejor desarrollo de las lenguas que aprenden.

*“Todo eso que involucra tener una buena lengua con todas sus bases, y fue entonces cuando me vine a México a la escuela desde ya (privadas) y ya fue cuando empecé a recibir “educación” y fue cuando empezaron a corregirme a darme ejercicios para poder desarrollarme mejor y ya poder desarrollar mejor al 100% (E6: 8-11).”*

*“Desde pequeño fue en la escuela, en mi otra escuela era bilingüe, el español y el inglés (E7:30)”.*

*“Desde chiquita mis papás me metieron a una escuela de alemán (E10: 44)”.*

En cuanto a las actitudes relacionadas con el aprendizaje en el sistema educativo y los niveles correspondientes, el participante cuatro considera que en el nivel primario se enseña sistemáticamente *“lo relativo a la escritura y formación de oraciones y después palabras, y después oraciones (E4: 33)”*. En cuanto al nivel educativo, muestra actitudes positivas al mencionar que es en este nivel donde se entrena la redacción de textos más formales y el análisis profundo de textos. Las actitudes se muestran positivas hacia la importancia de dominar la escritura y tener una buena redacción. Así observamos el aspecto cognitivo en el cual el alumno considera pertinente estudiar el registro escrito para escribir mejor y el aspecto afectivo en el que considera relevante esta práctica en la institución educativa.

Las actitudes y motivaciones que se muestran pertenecen a la etapa adolescente. Si bien se identifican en este periodo, son actitudes y motivaciones que se han desarrollado a lo largo del proceso educativo desde el inicio en la escolarización. Estas actitudes servirán para la toma de decisiones e intervendrán con su futuro desarrollo académico y laboral. De igual forma determinan la forma en cómo perciben al español, valoración y apreciación y sus motivaciones para continuar aprendiendo el español.



*“Como dar una carta o documentos oficiales también es muy importante! (E2: 60)”.*

*“Más que nada escribir, no tanto hablarlo porque más que nada escribimos”;*

*“En este caso el español, yo siento que saber escribirlo y todo, es fundamental para todo incluso para la carrera, saber como “qué se escribe”, las “citas” (E7: 21-22)”.*

### **3.2 Temas ubicados en el nivel ontogenético**

#### **1. Actitudes hacia el nivel propio de español**

Ideologemas: El español es difícil; El aprendizaje de la lengua es escolarizado; El español está ligado a lo escrito.

El área del cuestionario sobre actitudes y la entrevista semi-estructurada que refiere a la evaluación propia del nivel de español, muestra actitudes positivas. Dichas actitudes refieren los tres aspectos mencionados por Ager (2001) con respecto a la actitud. En el aspecto afectivo encontramos valoraciones positivas con respecto al nivel en general y a las habilidades lingüísticas.

*“Es que no sé... como que desde pequeño se me ha facilitado la ortografía, entonces tengo, creo que tengo muy buena ortografía y muy buena redacción, entonces cada que una persona dice algo malo, la corrijo (E2: 17-19).”*

Sin embargo, se observan en algunos participantes actitudes que refieren el componente accional, al mencionar que, a pesar de tener un buen nivel, no consideran tenerlo al 100%, y es donde muestran actitudes encaminadas a acciones para mejorar este aspecto.

*“Fue entonces cuando me vine a México a la escuela desde ya (privadas) y ya fue cuando empecé a recibir “educación” y fue cuando empezaron a corregirme a darme ejercicios para poder desarrollarme mejor y ya poder desarrollar mejor al 100%, digo tampoco lo tengo desarrollado al 100% (E6: 8-11)”.*

Sin duda alguna la implementación de esta política plurilingüe que recorre los tres niveles de la planificación lingüística ha hecho modificaciones en las identidades de los agentes. En el nivel macro, la identidad tuvo que moldearse al proyecto de integración europea y a la idea de una

unión, para ello la identidad se crea partir de una serie de principios donde la intercomunicación sirviera de puente. Nació así la identidad no de un hablante sino de un hablante plurilingüe. Esta idea migra al nivel meso y emerge el hablante plurilingüe que comienza a fraguar una identidad múltiple. En aras de seguir estas ideas la Institución IB motiva a los estudiantes a ser partícipes de esta nueva identidad y a partir de la inmersión en este sistema logra que ellos comiencen a identificarse con esta nueva ideología, que sin dejar atrás lo propio, busca la identificación e integración con otros. Desde una postura crítica, se puede agregar que si bien se mantiene esta idea, no se refleja en la habilidad lingüística y se denota en la inseguridad que ellos tienen sobre ciertas habilidades que emplean y que están relacionadas con la corrección y el temor a perder la lengua que está conectado con la identidad.

### 3.3 Temas ubicados en el nivel microgenético

#### 1. Actitudes hacia el aprendizaje del español en contexto plurilingüe.

Ideologemas: Plurilingüismo para movilidad social y física, El español es diverso; El español es tradicional; El plurilingüismo es una obligación.

En cuanto a la temática del aprendizaje del español en el contexto plurilingüe establecido por la institución a partir de la integración de dos lenguas extranjeras, los participantes expresan una serie de actitudes con respecto a la noción plurilingüe y cómo ésta interactúa con su aprendizaje materno. Las actitudes que demuestran hacia el aprendizaje de tres lenguas resultan positivas con respecto al componente cognitivo, la parte afectiva lo confirma ya que forma parte de algo muy importante para su desarrollo. Finalmente las elecciones discursivas como “imperativo”, “obligación”, “necesario” refieren el aspecto accional en el que se refleja una buena aceptación de estos preceptos y por lo tanto el deseo de llevar a cabo acciones para lograr los objetivos,

*“Pues ahorita como que siento que ya es más que una obligación, porque pues todos los trabajos son muy demandados, o sea, ya no solamente te aceptan el español sino ya tampoco el inglés sino tienen que hablar más de tres idiomas así como que (es) necesario para la vida diaria hoy en día y no solo como un “plus” (E15:61-65).”*

*”Justamente Alemania que son digo “potencias en industrialización y manufactura” que también México es importante es “imperativo”, una obligación tener ese conocimiento... (E12: 34-36).”*

A través de estas actitudes podemos darnos cuenta y problematizar la situación del español frente a otras lenguas. Se puede percatar la poca importancia concedida al aprendizaje del español frente al inglés. Con respecto al francés su papel es nulo frente al español, no compite contra él de ninguna manera ya que se centran en los esfuerzos hacia el inglés. El francés no es un rival fuerte del español y es desfavorecido por la presencia del inglés.

El momento sociohistórico bajo el cual son implementadas estas políticas influye notablemente en su establecimiento. Si bien en la teoría expresada en los niveles macro y meso no hay un favorecimiento para alguna de estas lenguas, en la práctica intervienen muchos aspectos como la geografía, las integraciones regionales, entre otros factores de poder. En el caso de México debemos tomar en cuenta la integración regional que busca con Estados Unidos, las relaciones comerciales que sostiene y sus intercambios tanto económicos como culturales. Tomando en cuenta estos factores podemos entender y analizar mejor los resultados de esta política.

Si existe una política desequilibrada es quizá por el deseo de dominar la lengua inglesa, una lengua que se mira hoy en día como clave para la integración a la clase internacional, donde los Estados Unidos es miembro principal. El inglés representa para ellos pues la llave a la integración en muchos sentidos: regional, comercial, económica, cultural, educativa, laboral. Tanto el inglés como el español son lenguas necesarias para una integración, ya no como un proyecto sino como una urgencia y realidad actual. El bachiller toma conciencia del uso, percepción, comportamiento, norma y regla de las comunidades lingüísticas globales (plurilingües y multiculturales) a las que se enfrenta en su cotidianidad y que demandan el desarrollo de habilidades lingüísticas y socio-pragmáticas para lograr el diálogo intercultural.

Teniendo en cuenta lo anterior resultan razonables los esfuerzos de las instituciones por favorecer una planificación del estatus del inglés en primera posición. Sin embargo debe tomarse en cuenta de igual forma las modificaciones que está sufriendo la planificación del estatus del español y que son resultado de condiciones extra lingüísticas. Hoy en día el español se perfila como una lengua internacional cuya demanda de aprendizaje se incrementa en los Estados Unidos vertiginosamente. Un ejemplo se encuentra en el sistema educativo, los niveles primarios y

secundarios incrementan el número de horas de enseñanza de español y la oferta de las Universidades para esta lengua es cada vez mayor. Las motivaciones de aprendizaje son diversas y en ocasiones resultan las mismas por las cuales los bachilleres mexicanos buscan el dominio del inglés. El español representa también una lengua para la integración laboral y económica. Cada vez más los empresarios aprenden la lengua para expandir sus negocios en Latinoamérica, los profesionistas aprenden español para comunicarse con empleados inmigrantes, los estudiantes de las Universidades son seducidos por la popularidad y el creciente uso de la lengua y en un nivel micro las escuelas secundarias incrementan el número de horas en español debido a la creciente presencia de nativo hablantes. Así el español se perfila como la segunda lengua más importante de los Estados Unidos y por lo tanto como una lengua de integración regional e internacional.

Tiene sentido que la planificación tienda a favorecer la facilidad compartida hacia el inglés ya que se busca un objetivo comunicativo y es por ello que la enseñanza del inglés dentro de la institución se convierte en el centro de sus vidas. Sin embargo, el incremento en la planificación del estatus del español en el contexto internacional y la facilidad compartida que otorga con otras comunidades lingüísticas, incluidas ya la comunidad anglosajona, deben ser considerados de igual forma por los bachilleres para tomar conciencia de la importancia de su lengua materna y así quizá lograr posteriormente en el contexto educativo una planificación del estatus y corpus más equilibrada. Dichas consideraciones no deben excluir de igual forma a la lengua francesa si el objetivo final es el plurilingüismo. Es importante considerar los aspectos del francés que emergieron de los datos, la ausencia de esta lengua en los temas analizados y su posición terciaria en la jerarquía de lenguas de la institución IB, para alcanzar una planificación más equilibrada entre las tres lenguas.

### **3.4 Temas ubicados en el nivel histórico-cultural**

#### **1. Actitudes hacia el español como lengua internacional**

Ideologemas: El español es diverso, El español es tradicional o cultural.

En última estancia podemos identificar un conjunto de actitudes con respecto al español como lengua internacional. Las actitudes mostradas son positivas y muestran principalmente el componente afectivo al mostrar cierto orgullo de hablar esta lengua. La parte positiva se expresa a

partir de la dificultad que ellos consideran tiene aprender la lengua. Dicha dificultad puede ser explicada por la diversidad o la naturaleza de la lengua y en cualquiera de los casos el componente cognitivo emerge.

En los siguientes fragmentos discursivos se perfila una actitud positiva de orgullo hacia el aprendizaje, el reconocimiento de su dificultad y el sentimiento de buena fortuna por dominar el idioma materno.

“(Y) alguien que este aprendiendo español y... “césped”, vas a ir a cualquier otro lado y le van a decir: `no es que esto es zacate`, `ah pues pasto`, `ah ok`. *Más hay una variedad increíble en el español, para mí es muy importante...*(E6: 126-128)”.

“El español es una lengua muy difícil porque en otros lugares tenemos otra definición para esa palabra, pues es muy difícil aprender porque en algún lugar de México “fresa” puede ser una grosería o por ejemplo “concha” aquí lo recomendamos (¿?) a otra comida y en otras partes es otra parte (¿?) (E11: 72-75)”.

“Y yo considero que es muy difícil hablar español no? por nuestro acento y así (E10: 53-54)”.

“Yo creo que sí, aunque no muchos la aprenden por lo complicada que es ,o sea, nosotros tenemos suerte de que sea materna porque a diferencia de cómo he visto con el alemán o el inglés y el francés el español en cuanto es artículos (¿?) y todo tiene una variedad increíble! es impresionante cuando lo comparas con otros idiomas, sí sería un poco complicado de aprenderlo para los demás (E13: 99-103)”.

“Siento que es uno de los idiomas más difíciles de aprender, o sea, si no eres de un país nativo. o sea creo que sí ha sido uno de los lenguajes con acentos y la “ñ” que es difícil de pronunciar pero yo siento que es un idioma muy rico en cuanto a todo eso(E5:22-24)”.

Por otra parte la actitud con respecto a la cultura y tradición que representa hablar español nos refiere al componente afectivo de la actitud que expresa una valoración positiva de la lengua y en cierto modo de la conexión entre la cultura y su identidad como hispanohablantes.

“Pero al español lo encuentro más cultural, una riqueza cultural porque es México; Colombia; Chile; varias personas, pero qué pasa con cada persona (E6: 119-120)”.

*“Les gusta mucho la cultura que nosotros tenemos como las pirámides o las cosas, bueno más como Cancún o Tulum, este... y pues a muchas personas les gusta hablar español y yo considero que es muy difícil hablar español no? por nuestro acento o y así... (E10:52-53)”.*

*“Para los de Estados Unidos se les dificulta demasiado porque es tantos significados!, tantas cosas que hay que es algo increíblemente importante! E9:23)”.*

Como podemos observar a partir de las actitudes, las prácticas educativas en esta institución sufrieron un cambio significativo en aras de poder completar los objetivos del IB. Como mencionamos anteriormente en el capítulo I, el sistema IB puede cohabitar con los currículos de la institución receptora y así articular una planificación del corpus específica. Así la fusión de currículos se hizo necesaria y la capacitación fue indispensable para acercarse a estas políticas dictadas desde el nivel macro.

El proceso para lograr la planificación equitativa de lenguas referida en los documentos del nivel meso no resulta sencillo. Sin duda las actividades escolares tradicionales han sufrido ajustes al recibir la planificación del corpus y funcional acordada por la institución. Al final de cuentas, ¿realmente se podría lograr en la práctica una planificación 100% equitativa y equilibrada como menciona el IB? y de ser así ¿Cuál sería el costo y las medidas? ¿Jornadas aún más largas de las ya establecidas?, ¿sanciones en caso de su incumplimiento? La propia naturaleza del contexto plurilingüe propuesto en un nivel macro y meso dificulta el cumplimiento de una planificación ideal y equitativa, pues inevitablemente las lenguas en contacto generan una lucha de poderes originado por razones extra lingüísticas.

#### **4. Motivaciones a lo largo del continuo de la planificación lingüística**

Los resultados de la metodología cualitativa refieren las motivaciones en el nivel micro del continuo de planificación. Tal cual referimos en el capítulo metodológico de investigación, son tres los niveles involucrados: el macro nivel correspondiente a organismos internacionales, el meso nivel que atañe específicamente al sistema IB y por último, el nivel micro en la institución mexicana con su propia política lingüística.

Si bien la lista final de motivaciones obtenida nos informa sobre las valoraciones y motivos de los estudiantes, solo nos permite acercarnos a la configuración de uno de los agentes que participa

en el continuo. Cada uno de los actores presenta su propia imagen de identidad confeccionada a partir de sus propias motivaciones. Nos parece interesante ahondar en la proporción de los dos niveles superiores con el objetivo de describir la relación entre las motivaciones hacia el aprendizaje del español a lo largo de este constructo. Pretendemos establecer un diálogo entre los tres niveles en aras de discutir las motivaciones que se presentan en cada uno de ellos. Finalmente en los tres niveles hay agentes lingüísticos que participan en la implementación de la política lingüística con respecto al aprendizaje de la lengua materna, como agentes podrían incidir en algún momento en la modificación de esta.

La metodología consiste en contrastar las motivaciones identificadas en cada uno de estos niveles, tomando como material la lista de siete motivaciones extraída de los datos cualitativos y las representaciones identificadas en el capítulo 1 en los documentos oficiales. Retomaremos las ideas de Ager (2001) sobre las motivaciones para la planificación lingüística: el nivel cognitivo, actitudinal y accional. De igual forma se retomarán algunas de las motivaciones identificadas por Ager (2001) con respecto a la motivación: identidad, imagen, ideología e inseguridad. Por último se tomará como guía el marco sociocultural de Cross (2009) para completar el análisis. Recordemos que si bien el estudio recoge actitudes y motivaciones hacia el español, el inglés y el francés, nuestro objetivo recae exclusivamente en las motivaciones hacia el aprendizaje del español como lengua materna.

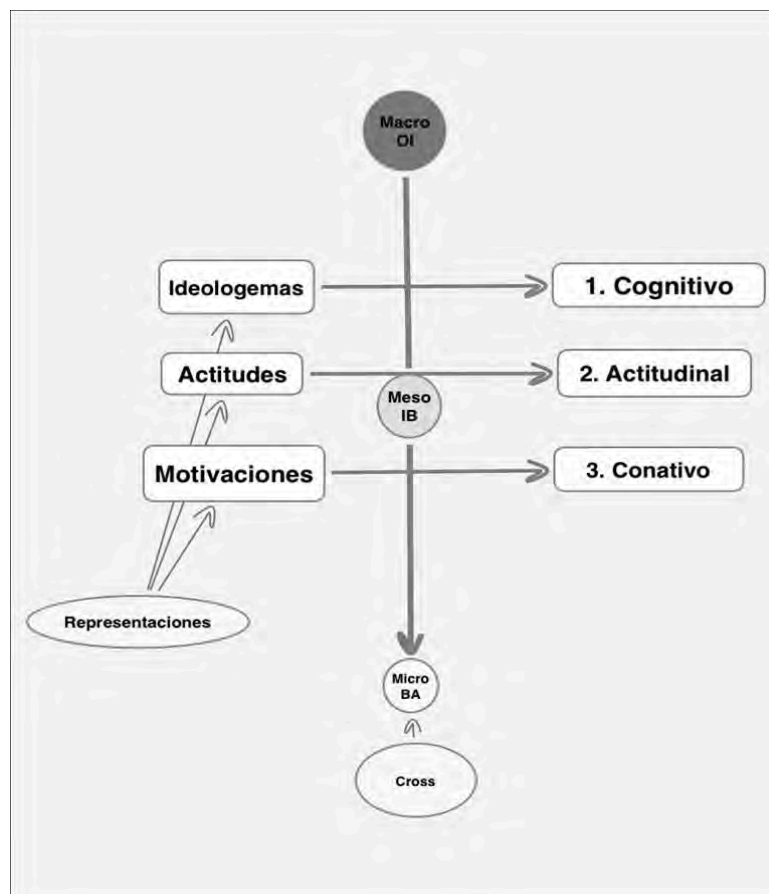


Figura 5. Motivaciones a lo largo del continuo de la planificación

La figura 5 refiere el continuo de planificación expresado en una línea vertical. Podemos observar cómo el continuo inicia con el macro nivel en los organismos internacionales, continúa con el nivel meso que corresponde al IB y finaliza en el micro nivel con el grupo de bachilleres. El continuo es atravesado por tres ejes que corresponden a los tres componentes mencionados por Ager (2001) y que trastocan la planificación lingüística. Cada uno de estos ejes refiere una categoría de análisis empleada en nuestra investigación; el eje cognitivo refiere a la categoría de los ideologemas, las actitudes se reflejan en el eje actitudinal y las motivaciones aparecen en el eje conativo. Las representaciones por último trastocan cada uno de estos niveles y se encuentran relacionadas. Es por ello que consideramos el estudio de las representaciones como una herramienta útil para acercarnos a las motivaciones.



A continuación se analiza la relación entre las motivaciones de cada nivel. Tomamos como base la lista de motivaciones expresada por los bachilleres con el objetivo de contrastarlas con los ideales expresados en los niveles superiores. Retomamos el análisis de representaciones hecho en el capítulo IV.

#### **a) Miedo a perder algún elemento de la lengua materna**

La motivación más fuerte y presente en los participantes fue el miedo a perder algún elemento de la lengua materna. Como refirieron en su discurso, el aprendizaje del español evita olvidar algún elemento de su lengua materna: ortografía, redacción, fluidez, vocabulario. En el mismo nivel micro, la escuela señala la importancia de la lengua materna y la valoración del conocimiento previo. Si se quiere lograr un aprendizaje de otras lenguas se construirá a partir de la activación de las experiencias, los conocimientos previos y la construcción de una base de conocimientos (*Política lingüística BIB*, 2015: 27)“.

Las representaciones que nos acercan a las motivaciones en los niveles superiores con respecto al aprendizaje del español nos ayudan a analizar esta idea. En el nivel macro se menciona que el acceso al conocimiento de la lengua materna y otros conocimientos previos son la base pues, a partir de ésta, se realiza la metareflexión lingüística de su uso y por lo tanto un hablante puede adquirir nuevas lenguas y variantes. El nivel meso IB menciona que “...debe mantenerse la lengua materna por su importancia como base lingüística” (*Política lingüística BIB*, 2015: 27).” Así se transmite a lo largo del continuo la idea de que la lengua materna tiene un lugar privilegiado.

Como tal los alumnos no mencionan que una motivación para continuar aprendiendo español sea aprender lenguas extranjeras como se plantea en los niveles macro y meso, ¿Más importante quizá sea el hecho de que no se da una meta-reflexión sobre la propia lengua materna?

Sin embargo los estudiantes se dan cuenta que el nivel de comprensión de la lengua materna, las necesidades para el futuro e intereses académicos son el punto de partida para la enseñanza de las lenguas en sus tres aspectos.

#### **b) Beneficios de la lengua**

Los participantes consideran que el aprendizaje del español tiene diversos beneficios, una constante en ellos es la creación de una imagen positiva, una imagen de ser cultos, buscan proyectar una imagen positiva de sí mismos al querer continuar aprendiendo para conocer más sobre lenguas extranjeras. El IB maneja de igual forma esta motivación de beneficio, al mencionar

que el aprendizaje de la lengua materna “facilitará” una mejora en sus habilidades lingüísticas y será una herramienta para mejorar su alfabetización. De igual forma estas ideas de recompensa se encuentran representadas en el nivel macro al mencionar que la competencia plurilingüe les dará grandes beneficios comunicativos y de expansión cultural.

### **c) Comodidad de expresarse mejor**

Podemos comentar que en el nivel macro se especifica que la lengua materna es primordial para el desarrollo no solo lingüístico sino cognitivo. En el nivel meso el IB sostiene que la lengua es un vehículo de pensamiento, reflexión y la propia expresión personal. En el nivel micro, la política lingüística de BIB continua la idea al mencionar que “la lengua es esencial para el aprendizaje, el desarrollo del pensamiento y la comunicación (*Política lingüística BIB*, 2015: 26)”. La idea es clara, el aprendizaje de la lengua permite el aprendizaje de un mejor pensamiento y alcanza la comunicación. Es la lengua en la que se da la máxima facilidad compartida por las necesidades de comunicación en los diferentes ámbitos habitados por los alumnos: casa, escuela, viajes como lo expresan los sujetos.

### **e) Lograr un grado académico mayor**

La idea de que el aprendizaje de la lengua materna permite un grado académico mayor se encuentra referida desde el nivel macro. En el nivel meso se retoma al decir que el objetivo final facilitar un conocimiento lingüístico para ser empleado en el aprendizaje de otras asignaturas y como herramienta para mejorar la alfabetización. La idea que perciben los participantes con respecto a lograr un grado mejor, seguir avanzando concuerda con la motivación señalada en los niveles anteriores. Tal lo ejemplifica el ideograma seis analizado anteriormente el cual refiere la utilidad del plurilingüismo para planes futuros (ver cap.IV: 34).

### **f) Conservar la identidad**

Podríamos conectar la pérdida y el miedo expresado por los participantes con la pérdida de identidad. El meso nivel sostiene que la conservación de la identidad es primordial, ligada a la lengua materna, es por ello que da un gran valor a la lengua materna y establece que es esta que servirá como punto de partida y es la que tiene que recibir más atención. Este concepto es un

continuo con el nivel micro y en la política se menciona que las experiencias como símbolo de identidad deben ser activadas, ya que representan una base de conocimientos para interpretar nuevas informaciones provenientes de otras lenguas. Podemos identificar en el discurso de los alumnos que una de las principales motivaciones es la conservación de cierta identidad nacionalista, una noción de defensa de la lengua que les otorga hablar el español y que concuerdan con mantener la lengua como patrimonio nacional. Esto puede ejemplificarse con las citas retomadas en el análisis del ideograma cuatro con respecto a lo cultural y tradicional del español (ver cap. IV: 46).

### **g ) Amor a la lengua**

En el nivel macro se establece que todas las lenguas sean igualitarias y que no hay preferencia por algunas de ellas. En el nivel meso por otra parte se especifica que cada variante lingüística, entendida como una definición de lengua o dialecto, tendrá un valor igualitario. El IB retoma esta valoración al recalcar su objetivo de “...Desarrollar el respeto y la comprensión de otros patrimonios lingüísticos y culturales” (*Guía de adquisición de lenguas*, 2014: 5), sin atribuir un valor mayor o menor a alguna de ellas. Ya en el nivel micro se declara que la enseñanza debe ocurrir en “equidad de condiciones y con ello se fomente un entorno de enseñanza y aprendizaje adecuado para todos ellos” (*Política Lingüística BIB*, 2015: 26), otorgando un mismo estatus a las lenguas que se enseñan en el programa: francés, español e inglés. De igual forma no se privilegia el estudio de la lengua materna sobre las lenguas extranjeras. Los alumnos sí intentan conservar esta idea en sus motivaciones, mostrando un amor hacia la lengua materna y una valoración positiva. Ningún participante considera mal aprender español. La motivación implicada en niveles mayores se conserva y de alguna forma se refleja en una motivación que responde al respeto y amor hacia la lengua. Los ideogramas que refieren esta idea y el componente afectivo son el número once (el español es diverso) y el número doce (el español es tradicional) (ver capítulo VI). Los fragmentos discursivos correspondientes a las motivaciones que denotan esta idea son:

“Es lo mismo si le preguntas a un estadounidense, pues porque nací hablando y no de la nada voy a dejar de hablar español! y ahora porque aprendí inglés toda mi vida voy a hablar inglés! (E6: 181-183)”

“Como es mi lengua materna, sí siento que es importante saberla bien, cada vez que puedas aprender más! (E8: 34)”.

*“Me gusta mucho la literatura!, los libros (emocionado), osea, me gusta mucho leer...(E9: 34)”.*

*“Para mí sería un uso (¿?) incluso si a mí me dicen que: ‘yo no lo necesito’ yo seguiría aprendiendo vocabulario! (E13: 34)”.*

Los objetivos en el nivel macro buscan crear una actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua materna. Si bien en este nivel no solo importa el aprendizaje de la lengua materna, ya que el sistema plurilingüe exige el aprendizaje de dos más, éste reconoce la importancia de la lengua materna como punto de partida. Al emigrar al nivel meso se considera esto aún más importante que a nivel macro, solo que se especifica con respecto a dos niveles más el meso y el micro. Para el nivel micro la política local retoma firmemente este precepto y la vuelve el eje de su política lingüística recalcando que es importante. El último agente conserva esta motivación y se ve bien reflejada en los resultados. Un ejemplo de fragmento discursivo lo tenemos en el participante catorce, quien a partir de su realidad plurilingüe y conocimiento de varias lenguas, admite la importancia de la lengua materna para su aprendizaje futuro:

O sea, las ventajas para mí..., la ventaja más grande creo que es que aprendes idiomas más fácil porque por ejemplo, ahorita en el francés me dicen muchas palabras que se parecen al inglés o al español entonces como que ya lo capto más fácil! y el francés siento que lo estoy aprendiendo más rápido... (E14:34).

#### **h) Limpieza de la lengua**

Por último la motivación sobre la corrección y mejoramiento de la lengua no está presente propiamente en los niveles anteriores al micro. Los estudiantes insisten en la corrección de su lengua materna como una motivación para continuar aprendiéndola. Esta idea de corrección tal vez sí está anclada en la historia del aprendizaje de lenguas tradicional y general antes de la adopción de la propuesta IB. Esta propuesta centrada en la corrección gramatical puede identificarse en los testimonios que refieren los primeros años de aprendizaje de lengua donde se prioriza la corrección gramatical.

La participante seis considera que comenzó a recibir educación hasta que corrigió su español: *“Fue entonces cuando me vine a México a la escuela desde ya (privadas) y ya fue cuando empecé a recibir “educación” y fue cuando empezaron a corregirme a darme ejercicios para poder desarrollarme mejor (E6: 10-14).”* Incluso menciona la tradicional forma de vincular colores con la corrección de

acentos: “la ortografía, es como ahorita todo con “negro” y los acentos con todo (sic.) otro color (E6: 46-47)”. Tal como recuerda el participante nueve su práctica antes de TLR relacionada a “Ya no es como español de “mejora la ortografía” o “¿qué tiene acentos?” (E9: 48-49).” La corrección es el sustento inicial del aprendizaje materno: “o sea, te dieron como bases, a lo que el español fue la ortografía (sic.) como te ayudaban a separar la sílaba, diptongo , acento silábo tónico (sic.) creo que fue lo que más agarré (E6: 102-104)”.

En la superficie discursiva aparece frecuentemente la referencia a la ortografía en especial la importancia de la tilde y la correcta escritura de las palabras. En relación a estos elementos los bachilleres califican su español como bueno o malo, cuyo parámetro más popular resulta el correcto uso de los acentos.

Sin embargo en los niveles anteriores macro y meso la corrección de la lengua materna no está referida. Esto tiene que ver con la definición de plurilingüismo y sus motivaciones de aprendizaje, no se busca la perfección del uso lingüístico sino la efectividad en la comunicación. Sin embargo a partir de ideogramas como el número cinco donde el aprendizaje del español se asocia a la corrección identificamos esta idea de corrección que motiva a los alumnos, pues ellos desean aprender de forma correcta la lengua materna. Esto lo podemos observar en los siguientes fragmentos discursivos:

“Sería muy malo porque de por sí, no todos tenemos buena lengua (sube volumen de voz), y que nos quiten una lengua así de básica y muy buen, la verdad, yo creo que sería una mala idea... (E11: 34)”.

“Sería mi ortografía que siempre ha sido como mi propio no?... “mal grado”, en cuanto “acento” y todas esas reglas y como le pido ayuda a la “miss” y me corrige me enseña y demás si me ha ayudado bastante! (E: 62-64)”:

Este hecho nos permite hacer diversas reflexiones sobre cómo opera la categoría de plurilingüismo a nivel cognitivo y actitudinal. Los alumnos siguen la idea tradicional de aprender una lengua y en su aspecto cognitivo no han actualizado estas creencias sobre la corrección de la lengua. Es decir si bien los alumnos se identifican con el concepto, la motivación correspondiente a la limpieza y corrección de la lengua que no está en la planificación de niveles superiores aparece todavía en sus condensados cognitivos.

## **Motivaciones a lo largo de la planificación**

En la secuencia de identidad que propone Ager (2001), cada organismo crea una identidad pero ésta, al entrar en contacto con el ambiente, puede ser modificada. Las motivaciones influyen en la construcción de la identidad, por lo tanto éstas crean un proceso identitario que los identifica primero como individuos y después como parte de una comunidad. Tal como lo concibe Ager (2001), las motivaciones son los pasos del proceso hacia esa imagen y en este recorrido se pueden encontrar muchos motivos; identitarios, ideológicos, de imagen, etc. Esta imagen final puede ser modificada por la influencia del ambiente. El organismo construye su identidad, selecciona una serie de lenguas o variantes que considera importantes, pero cuando se trata de un organismo individual como es el caso de cada uno de los bachilleres, esta etapa es crucial para ver si los objetivos pueden cumplirse con las herramientas dispuestas para ellos, en este caso la propuesta de enseñanza, es por ello que las motivaciones están enfocadas al cumplimiento de estos objetivos que se han planeado. Recordemos que ésta es una etapa crucial para la definición de la identidad y de la imagen de los casi adultos. La escuela y la familia como los principales nodos constitutivos de su identidad en constante formación tienen un papel fundamental en su formación. Con todo esto recalamos la importancia de la planificación en estos dominios y la necesidad de tener una planificación bien informada destinada a lograr objetivos diversos.

Cada uno de los organismos y agentes que intervienen en este continuo ha creado una identidad propia que debe a su vez contrastar con una identidad social. Dicha identidad es creada en respuesta a valores y creencias del organismo. La identidad se fue forjando a través de experiencias pasadas, esto ocurrió en el nivel macro, por un “proceso de socialización, educación, posición geográfica, tradición e historia (Ager, 2001: 137)”. Es en este nivel mayor dónde la necesidad de integración regional, la zona geográfica y todo el contexto sociohistórico sirvieron para forjar esa idea. A su vez el nivel meso IB, se vale del nivel macro para formar una imagen propia retomando las ideas del modelo anterior pero sufriendo modificaciones cuando entran en choque con el grupo de creencias de ambos. Cada organismo y agente de planificación es responsable de crear una imagen de identidad que será expuesta al ambiente a donde se encuentre. Esta identidad no es sino el resultado de una proyección que se quiere dar hacia los demás y cómo los demás perciben eso. La imagen se evalúa con el ambiente y es lo que observamos, pues al entrar en contacto con otras creencias se pueden mantener las motivaciones, modificar o incluso eliminar.

La motivación identitaria y la imagen son dos aspectos primordiales para llevar a cabo una planificación informada. Sin una planificación informada las posibilidades de que una política lingüística tenga éxito disminuyen. Se debe conocer el perfil de los participantes, su identidad y motivaciones para poder influir en la planificación de sus usos lingüísticos. El conocimiento de estas motivaciones nos acerca a sus actitudes con respecto a las lenguas. Sin duda alguna los participantes son *ciudadanos del mundo* como especifica el IB. Sus usos, costumbres y experiencias lingüísticas perfilan un hablante plurilingüe capaz de desenvolverse en contextos globales. Es esta motivación identitaria, el deseo de identificarse a si mismos como hablantes plurilingües lo que hace exitosa la política en este contexto educativo. Sin embargo resulta elitista y adecuado solo para aquellos que cumplen con los requisitos.

Las representaciones cubren actitudes y motivaciones en los niveles macro y meso con respecto al aprendizaje del español. En el nivel macro se encuentran actitudes positivas con respecto al aprendizaje, en el meso se mantienen y se recalca la importancia. El nivel micro lo retoma y lo consolida, se puede ver en el conjunto de actitudes e ideogramas que aunque se inclinan al inglés no muestran una cara negativa para el español.

En resumen podemos decir que en su mayoría las motivaciones que se encuentran en el nivel micro de planificación han migrado desde los niveles superiores: meso y macro. A partir del análisis contrastivo entre las motivaciones perfiladas por organismos internacionales contra las motivaciones presentes en los bachilleres podemos recalcar que las motivaciones se conservan casi enteramente. El diferir de estas motivaciones probablemente se deba al choque de creencias y a ciertos factores culturales que adoptan las motivaciones a los objetivos personales de los participantes. Así las motivaciones expresadas en la categoría plurilingüe se desplazan a través del contexto plurilingüe, entran en contacto con ideologías propias de ciertos alumnos y en ciertos casos se modifican. Un ejemplo es la motivación sobre el aprendizaje de la lengua materna. Si bien en el nivel macro-meso se especifica la importancia de conservar y cultivar la lengua materna para obtener beneficios lingüísticos, los participantes interpretan esta motivación desde la perspectiva del temor, pues al identificar los beneficios e importancia de la lengua materna, temen que, de no hacerlo, los perderán. Así un sentimiento de temor y ansiedad rodea las motivaciones hacia el aprendizaje de la lengua materna. Un ejemplo más de cómo el sistema de creencias interfiere con la ideología IB es el ideograma que motiva la corrección. Una de las motivaciones de los

participantes consiste en la limpieza de la lengua para mejorar su uso, sin embargo no es especificada la corrección como requisito en el nivel meso-macro ya que la categoría del plurilingüismo más que exaltar la corrección promueve la eficacia de la lengua. Así una vez más los participantes modifican esta motivación a partir de sus objetivos. Y como mencionamos al principio del capítulo, las razones están conectadas con sus motivaciones personales que entran en choque con respecto al aprendizaje lingüístico en el contexto educativo.

## **CONCLUSIONES**

En el presente estudio se describen las actitudes y motivaciones de bachilleres hacia el aprendizaje del español como lengua materna en el contexto plurilingüe. La categoría del plurilingüismo migra de latitudes europeas para establecerse como parte activa del aparato educativo mexicano. Integrada la política internacional lingüística a la planificación a nivel micro de la institución donde se lleva a cabo el estudio, se genera un aprendizaje hacia la lengua materna que compite con aprendizajes de lenguas extranjeras. Este proceso genera en los participantes una serie de actitudes y motivaciones hacia su propia lengua. El observar estos dos aspectos lingüísticos, nos permite conocer cómo opera la política lingüística en un nivel micro y qué niveles según Cross (2009) son trastocados en el proceso.

La medición de actitudes y motivaciones se realizó a través de un cuestionario sociolingüístico y una entrevista semi-estructurada. Los instrumentos diseñados para contestar a las preguntas de investigación buscaban explorar los niveles propuestos por Cross (2009) en sintonía con las motivaciones y actitudes propuestas por Ager (2001). A continuación se expondrán las conclusiones a las que se llegó después del análisis de los resultados de ambos instrumentos.

### **-Actitudes reflejadas en ambos instrumentos**

El primer instrumento correspondiente a un cuestionario sociolingüístico, se aplicó a un total de 60 bachilleres del primer semestre. A partir de los resultados se identificó el nivel de aceptación con respecto al aprendizaje del español en el sistema IB propuesto por la institución receptora. Al expresar dichas actitudes de aceptación predominó el componente cognitivo pues es a partir del conocimiento que poseen sobre la lengua española que emiten sus respuestas. Los datos cuantitativos sobre actitudes fueron enriquecidos y explicados más a detalle con la entrevista semi-



estructurada. Es en este segundo instrumento donde los matices emergieron con respecto a las actitudes de aceptación. Un ejemplo es la actitud positiva hacia el aprendizaje del registro escrito del español pero el rechazo hacia el aprendizaje del registro oral, donde se favorece notablemente al inglés. En el aspecto relacionado con la filosofía e ideología IB, podemos concluir que los alumnos mostraron una actitud de aceptación e integración en su escolaridad a los principios plurilingües señalados. Tal lo confirman la presencia estable y constante de ideogramas que refieren los beneficios y utilidades de esta nueva filosofía educativa para sus vidas. Las actitudes positivas se extienden a la clase de lengua estipulada en el currículo de la institución así como hacia la figura de autoridad que corresponde al maestro de lengua. Por otra parte las actitudes correspondientes a su nivel de español en general son favorables aunque matizadas con el ideograma de la corrección denotando una inseguridad lingüística con respecto a su uso.

Además de identificar la cualidad positiva de las actitudes (cognitiva y afectiva) las entrevistas nos permitieron detectar y subrayar los ideogramas constantes. Esta herramienta así como las elecciones discursivas nos permitieron acercarnos a profundidad a las ideas y el conocimiento hacia el español y su aprendizaje. Gracias a las entrevistas conocimos el aspecto cognitivo de las actitudes. De igual forma a través del análisis discursivo se pudo percibir y valorar la disposición de los alumnos para continuar el aprendizaje de lenguas, es decir el aspecto conativo para continuar aprendiendo español, inglés y francés.

Es importante considerar que la historia biológica y académica de los personajes es también factor determinante de actitudes. Los bachilleres han experimentado una escolarización donde la categoría plurilingüe ha estado presente, ya sea únicamente en el espacio escolar o también en el familiar. El plurilingüismo y la diversidad lingüística efectivamente forma parte de sus vidas. Así se forma una generación de bachilleres que genera actitudes con respecto a su experiencia, conocimiento y afectos. Apoyados en los resultados de ambos instrumentos, podemos concluir que en general los bachilleres tuvieron una actitud favorable hacia el aprendizaje del español en un contexto plurilingüe.

### **-Motivaciones reflejadas en ambos instrumentos**

Aunque podemos perfilar de forma general las motivaciones con respecto al aprendizaje del español en el cuestionario sociolingüístico, son las respuestas a las entrevistas las que permitieron

enlistar a detalle las motivaciones. La entrevista permite identificar los elementos que han generado una motivación hacia el estudio del español. La formación de los estudiantes a lo largo de su historia biológica y la familiaridad con la diversidad lingüística, les permiten identificar la categoría plurilingüe y relacionarse con ellas. Así se identifican con el modelo IB, y dicen tener lazos que los unen tanto al colegio como a la enseñanza plurilingüe en el sistema educativo mexicano. En ese sentido al reconocer el valor de la filosofía importada sobre el aprendizaje de lenguas los participantes se permiten expresar motivaciones al respecto a partir de la aceptación y actitud positiva mencionada anteriormente. Así las motivaciones se vinculan con actitudes y los niveles de Cross (2009) propuestos en el análisis. Las actitudes generadas en el nivel filogenético y ontogenético generan las motivaciones correspondientes a la corrección y limpieza del español en un plano micro. Por otra parte el nivel microgenético y el histórico-cultural inspiran las motivaciones con respecto a los beneficios del aprendizaje plurilingüe tomadas desde un nivel macro y meso. Podemos concluir que a partir de las motivaciones expresadas, los alumnos sí poseen una actitud positiva con respecto a su español aprendido. Se puede notar que aunque no realizan fuertes críticas al sistema IB, los alumnos refieren acciones que demuestran su disposición a mejorar el nivel de su registro oral y escrito, influenciado por los beneficios propuestos por el plurilingüismo. Están dispuestos a aceptar el reto del plurilingüismo y a trabajar para lograr aunque en este camino se favorezca a una lengua más que a la otra.

Las actitudes y motivaciones identificadas mediante ambos instrumentos son el resultado de una serie de factores históricos, sociales y culturales que han determinado el sentir, pensar y actuar de este grupo de bachilleres.

## **Consideraciones Generales**

La diversidad lingüística es un hecho que nos acompaña todos los días. En las últimas décadas y más recientemente con el *boom* de conceptos como interculturalidad, diversidad multicultural, entre otras; amplios sectores en diversos lugares del mundo han reconocido el valor de la diversidad y la importancia del desarrollo del plurilingüismo como una estrategia pedagógica para promover dicha diversidad. El sistema educativo mexicano se ha sumado a esta ideología lingüística dominante y ha integrado en el aparato educativo de algunas instituciones, generalmente de élite, la integración de la categoría plurilingüe. Resulta pues imprescindible,

reflexionar sobre el papel de la ideología IB en los contextos educativos de nuestro país y la imperante necesidad de aprender lenguas extranjeras en una nación cuya riqueza lingüística es amplia. Según Heller y Boutet (2006) hoy en día, en el sector terciario hay una necesidad de competencias comunicativas más amplias que incluyen el dominio de lenguas diversas y no solo del inglés. El deseo de la élite dirigente de un aprendizaje plurilingüe para sus hijos y su utilidad en los sectores vinculados a las lenguas extranjeras motiva la adopción de sistemas educativos internacionales que integren la filosofía del plurilingüismo.

La integración de la categoría de plurilingüismo al sistema educativo mexicano resulta adecuada si tomamos en cuenta la realidad lingüística y diversa del país. En México, el estatus oficial es atribuido a una numerosa cantidad de lenguas que conviven en todo el territorio. El plurilingüismo pues ayudaría a la construcción de una identidad nacional y a la integración regional de las lenguas en contacto. Sin embargo, el objetivo del plurilingüismo planteado en este contexto más allá de buscar una integración a nivel nacional, persigue una inclusión a nivel internacional con ciertos tintes ideológicos. La categoría migra desde latitudes europeas cargada con una serie de representaciones, creencias y opiniones, que en la teoría se muestran positivas hacia la enseñanza de lenguas, para anclarse a través del IB en el sistema nacional. Sin embargo no debemos olvidar que se trata de una exportación cuya realidad lingüística es diferente a la nuestra.

Las motivaciones establecidas en el macro nivel que corresponden a una ideología lingüística dominante migran hacia el nivel meso correspondiente al sistema particular del IB para aterrizar finalmente en un plano micro de planificación. Es en este nivel micro donde las motivaciones convergen inspiradas por aspectos como la imagen, la identidad, el prestigio, entre otros. Así las motivaciones permean y recorren diversos elementos de la planificación: planes de estudio, diseños curriculares, etc., hasta llegar a los participantes. La importancia de conocer actitudes y motivaciones así como su utilidad es mucha. Los dispositivos académicos, y por dispositivos nos referimos a todo el entramado del continuo de planificación, están al servicio de los presupuestos cognitivos que hemos estudiado a partir de las categorías de análisis. Motivaciones, ideologemas, representaciones y actitudes tienen que ser tomados en cuenta ya que son el sumo de creencias que circulan por todo el circuito académico, libros de texto, revistas, semi-especializadas, informes de expertos, etc. Podemos afirmar que la política lingüística permea el discurso de los participantes pero en la práctica no se refleja en la planeación del prestigio o status que sugiere el IB. Las

escenas transparentan el comportamiento lingüístico hacia las lenguas y se contraponen en ocasiones a la reproducción de la ideología lingüística expresada en el discurso.

La presencia y preponderancia de las actitudes positivas hacia el inglés así como las motivaciones hacia su aprendizaje, es uno de los temas principales de los resultados obtenidos. En el sistema educativo nacional el inglés está presente en todas las combinaciones de dos lenguas extranjeras o de una lengua regional y una extranjera (lenguas indígenas como zapoteco, nahuátl o mixteco). Como hay una vecindad con Estados Unidos se refuerza más esa idea porque es justo con ese país con quien se busca la integración regional así que el inglés es sumamente importante- Ya apuntaba Narvaja de Arnoux (2015) :

“la retórica del plurilingüismo y del derecho parigual de todas las lenguas encubre una presencia cada vez más masiva del inglés en los sistemas escolares, pero no para que el inglés actúe de argamasa de la integración, sino porque los sectores dominantes varían entre el orden económico, regional y en nacional (Narvaja de Arnoux, 2015: 42).

No debe pues sorprendernos la importancia del inglés teniendo en cuenta la relación y cercanía de proyectos internacionales entre México y Estados Unidos. La cercanía geográfica motiva la integración regional en la que las lenguas juegan un papel preponderante. Sin duda alguna la hegemonía de los Estados Unidos y de los recursos tecnológicos dominados por el inglés llevó a la presencia cada vez más masiva de esta lengua como lengua mundial. La expansión del inglés como lengua privilegiada es un proceso de tiempo atrás que continua expandiéndose en todo el mundo.

La migración de la categoría de plurilingüismo desde la Unión Europea al sistema educativo mexicano conlleva una serie de consecuencias y efectos de diferente carácter. Efectos ideológicos, culturales, sociales y lingüísticos pueden ser identificados en el discurso de los participantes que fueron analizados en este proyecto de investigación. Concluimos que el campo de la enseñanza de lenguas no es solo un espacio didáctico, en él se enfrentan diversas ideologías lingüísticas que entran en contacto. Como menciona Narvaja de Arnoux (2015), la enseñanza de lenguas se vincula con orientaciones o decisiones políticas que van de la mano de la construcción de identidades. Así el estudio de estos elementos nos acerca también al proceso identitario que sufren los participantes. Conocer las actitudes y motivaciones nos permite conocer las necesidades de los hablantes. Para

conformar una política más equitativa que favorezca al español es necesario actuar sobre las necesidades de la población en general y de los funcionarios de educación a cargo de esta. El análisis permite adentrarse en el funcionamiento y operación de la política y planificación del lenguaje motivada por filosofías educativas internacionales. Si bien hay un porcentaje de alumnos que muestra una postura crítica a dicha implementación, hablamos de una minoría. Una escuela de excelencia que busque implementar la filosofía IB busca que los alumnos muestren una actitud crítica hacia el mundo tal como especifica en su política lingüística propia. Con esta crítica el estudio busca aportar material para la micro planificación lingüística en el contexto de educación plurilingüe.

### **Aportes del estudio**

A continuación se enlistan los aportes del estudio de investigación.

*Reporte del entramado:* Se presenta un reporte del entramado que constituye la planificación de prestigio y las ideologías que permean las creencias y motivaciones. Se presenta un análisis muy específico sobre sus prácticas y creencias. El reporte permite dar una retroalimentación a la institución donde se aplicaron los instrumentos. Se considera que para lograr los objetivos establecidos por el IB, deben tomarse en cuenta una serie de acciones con respecto a la planificación del estatus para que los ideales plurilingües se reflejen no solo en el nivel discursivo si no en el comportamiento lingüístico. Tal como propone Narvaja de Arnoux (2015) con respecto a los objetivos de la competencia plurilingüe en el ámbito educativo, la escuela debe proveer instrumentos a los alumnos que les permitan aprovechar de diversas maneras tanto las experiencias propias como los contactos que la integración internacional y regional promueve con la enseñanza sistemática de lenguas. De esta forma se estimula la capacidad de proyectar los conocimientos lingüísticos adquiridos a las nuevas situaciones.

Es importante indagar en las ideologías lingüísticas que son confrontadas en el espacio educativo y en las razones que motivan la existencia de condensados de representaciones a los que remiten expresiones como “diversidad lingüística” y “plurilinguismo” que son aceptados sin atender a sus condiciones de producción tal cual reproducen los participantes. (Narvaja de Arnoux: 47)

Para la interpretación de los datos empíricos fue necesario revisar los procesos que generaron las categorías y designaciones dominantes presentes en el estudio de caso. Resulta imposible no

atender a la importancia de los factores externos que modifican y manipulan elementos como la planificación del prestigio, en dependencia constante con los cambios geopolíticos. Solo a través del análisis de estos procesos que nada tienen que ver con la lengua, es que podemos cuestionar o resignificar la categoría del plurilingüismo. Así es imprescindible atender a los procesos sociales y educativos que sufre nuestro país antes de poner la categoría plurilingüe a disposición del desarrollo educativo con distintas modalidades y abierto a la diversidad lingüística de nuestro país para lograr la construcción de un imaginario colectivo en primer lugar nacional en aras de buscar una integración internacional.

*Pautas de acción* para llevar a cabo una planificación micro más informada. A partir del análisis de resultados se identificó una planificación del estatus desequilibrada. Se transmite la idea de que es necesario tomar en cuenta una serie de pautas de acción para equilibrar la planificación. Los resultados permiten reflexionar sobre el estado de la planificación con el objetivo de discutir qué acciones mejorarán el equilibrio. Con estas reflexiones se busca de igual forma llevar a cabo una planificación a nivel micro más informada.

*Aporte a la discusión sobre el plurilingüismo, la planificación del prestigio y la educación.* Los resultados, conclusiones y reflexiones realizadas en este estudio aportan ideas a la discusión sobre los resultados de la enseñanza plurilingüe en México. Concluimos que las actitudes y motivaciones repercuten en la formación docente, en el currículo y la práctica educativa. Se discute la inclusión de lenguas extranjeras en las distintas orientaciones pedagógicas. Estos resultados comienzan a plasmarse gradualmente en nuevas iniciativas pedagógicas (la formación docente, actividades de enseñanza de plurilingüismo)

Por otra parte, resultaría interesante aplicar la filosofía IB al contexto plurilingüe de lenguas nacionales; al final de cuentas el plurilingüismo forma parte de nuestra realidad nacional y de resultar efectivo la aplicación de estos principios importados serían una buena herramienta para el mejoramiento académico.

*Herramienta análisis del discurso.* El empleo de las escenas como una herramienta del análisis del discurso fue idóneo para nuestro estudio. La metodología empleada nos permitió emplear esta propuesta y consideramos que es un gran aporte para este tipo de estudios. El análisis de escenas

sirve para obtener una mirada lingüística, no es la reproducción de los sintagmas IB sino lo que muestran los alumnos a través de las escenas.

### **Consideraciones finales**

Los resultados obtenidos a partir de la integración de datos teóricos y empíricos nos permitieron realizar una radiografía del bachiller mexicano en relación con su aprendizaje plurilingüe. La revisión de actitudes y motivaciones a lo largo del continuo de planificación perfila el estado actual de tres lenguas internacionales: el español, inglés y francés como resultado de una planificación importada y adoptada con entusiasmo por instituciones privadas en todo México. Por tanto, justamente refiere una sola cara de la moneda: el sector privado. Resultaría interesante contrastar los datos obtenidos con un estudio de caso aplicado al sector público, donde la categoría plurilingüe se encuentra referida en otros términos. Con esto se podría realizar una descripción global del estado de la lengua materna con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras en el bachillerato.

Por otra parte, la jerarquización de lenguas, así como la descripción de motivaciones y actitudes de los estudiantes, han demostrado el favorecimiento del inglés frente al español. Confirmado este resultado un tanto esperado, considero necesaria la importancia de equilibrar en la medida de lo posible la planificación del estatus y funcional de la lengua materna en el bachillerato. Se ha demostrado que los participantes valoran su lengua materna, sin embargo desconocen ciertos aspectos sobre su creciente popularidad y demanda. El conocimiento de estos cambios a nivel internacional puede generar un cambio en las actitudes y motivaciones de los bachilleres y quizá lograr un balance al menos entre el aprendizaje del español y el inglés. El siguiente paso podría ser la elaboración de material didáctico que tomando en cuenta las motivaciones y actitudes descritas alimenten el amor y apreciación de la lengua materna.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ager, D. (2001). *Motivation in language planning and language policy*. Clevedon England Buffalo: Multilingual Matters..
- Baldauf Jr., R. (2006) Planificación y política del lenguaje. Tendencias recientes, direcciones futuras. En R. Terborg y L. García (coords.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. 1(pp.77-90). México: UNAM.
- Baldauf Jr., R. (2008) Rearticulating the case for micro language planning in a language ecology context. In A. J. Liddicoat y R.B., Baldauf Jr (Eds.), *Language planning and policy: Language planning in local contexts* (pp.18-41). Clevedon: Multilingual Matters.
- Besserer, F. y Oliver D. (2014) *Ensamblando la ciudad transnacional. Etnografía especular de los espacios transnacionales urbanos*. México: Juan Pablos Editores-UAM.I.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2001) *Las argucias de la razón imperialista*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bourdieu, P. (1999). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid: Akal.
- Boyer, H. (1991). *Langues en conflit : études sociolinguistiques*. Paris: L'Harmattan
- Castellotti, V. y Moore, D. *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité à l'éducation plurilingue*. Recuperado el 8 de diciembre de 2015, de <http://www.coe.int/T/DG4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>
- Castorina, J.A. y Barreiro, A. (2006). *Las representaciones y su horizonte ideológico: una relación problemática*. Recuperado el 26 de noviembre de 2015, de [www.uv.es/seoane/boletín/previo/No.86-1.pdf](http://www.uv.es/seoane/boletín/previo/No.86-1.pdf) Boletín de Psicología No.86
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de Análisis del Discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cooper, R. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (version española: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España e Instituto Cervantes, 2002).
- Cross, R. (2010). Language Teaching as Sociocultural Activity: Rethinking Language Teacher Practice. En *The Modern Language Journal*, p.p. 434-452.



- Cross, R. (2009). A sociocultural framework for language policy and planning. En *Language Problems and Language Planning*, pp. 22-42.
- Crystal, D. (2010). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge New York: Cambridge University Press.
- Cooke, D. (1988). 'Ties that constrict: English as a Trojan horse', En A. Cumming, A. Gagne & J. Dawson (eds), *Awarenesses: Proceeding of the 1987 TESL Ontario Conference*, pp. 56-62.
- De la diversité linguistique á l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, (2007), Recuperado el 8 de diciembre de 2015, de [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)
- Dahler, P. (2008). *Francofonía, Hispanofonía y Lusofonía : Migración, Mestizaje y Creación: rostros de la francofonía primavera 2008*. México, D.F: Aldus Ensayo.
- El programa del diploma*. (2015) México: BIB.
- Edwards, J. (2007). *The radical attitude and modern political theory*. Basingstoke England New York: Palgrave Macmillan.
- García Landa, L. (2007) La lengua inglesa: entre la hegemonía y la diversidad lingüística. En *El profesor de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades, su concepto de enseñanza de la lengua inglesa y sus implicaciones para su práctica docente*. Tesis de doctorado inédita. México: UNAM.
- González Robles, R.O. Vivaldo Lima, J. y Castillo Morales, A. (2004) *Competencia lingüística en inglés de estudiantes de primer ingreso a instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México*. Ciudad de México: ANUIES, UAMI.
- Ilvento, M. C. (2003). *Las representaciones sociales en la investigación de la práctica educativa: el desafío de investigar a partir de un concepto de contornos poco delimitado*. Recuperado el 10 de diciembre de 2015 de: <http://pedagogia.fcep.urv.es/revistaut/revistes/desembre04/article07.pdf>
- Heller, M. y Boutet, J. (2006) Vers de nouvelles formes de pouvoir langagier? Langue(s) et identités dans la nouvelle économie, *Langage & Societé*, No 118.
- Kaplan, R. B. y Baldauf, R. B. (1997). *Language Planning From Practice to Theory*. UK: Multilingual Matters Ltd.
- Moscovici, S. (1961). *La Psychoanalyse, son image et son public*. París: P.U.F.
- Martínez, P. (2006) El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, núm.20, julio 2006, pp. 165-193.

- Morin, E. (2003) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Muñoz (2010) Reflexividad sociolingüística de hablantes indígenas: concepciones y cambio sociocultural. México: UAMI-I/Ediciones del lirio.
- Narvaja, E. Y Nothstein, S. (2014) *Temas de glotopolítica: Integración regional sudamericana y panhispanismo*. Buenos Aires: Biblos.
- Narvaja, E. y Bein, R. (2015) *Políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos.
- Narvaja, E. (2012) Potencialidades y limitaciones de los dispositivos argumentativos que articulan materiales clínicos y reflexión teórica en los escritos del campo psicoanalítico en *Cogency. Journal of Reasoning and Argumentation* vol. 4. N° 2.
- Organización del Bachillerato Internacional (2015), Guía de Adquisición de Lenguas. Recuperado el 8 de diciembre de 2015, de <http://www.csdecou.qc.ca/ecoledsecondairerochebelle/files/2014/05/Guide-dacquisition-de-langues-à-utiliser-à-partir-de-septembre-2014-version-espagnole.pdf>
- Política lingüística BIB, (2014): México.
- Programas de estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II recuperado de [http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan\\_estudio/mapa\\_tlri\\_iv.pdf](http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_tlri_iv.pdf).
- Ricento, T. (2006). *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Seminario interamericano sobre la gestión de las lenguas* (2002) Québec, 28-30 Agosto.
- Schiffman, H.F. (1996) (2005) *Linguistic Culture and Language Policy*. London : Routledge.
- Stewart, W. (1968) "Sociolinguistic Typology of Multilingualism". *Readings in the Sociology of language*. Ed. Joshua Fishman. The Hague: Mouton Publishers.
- Tollefson, J. W. (2006) Critical theory in Language Policy. In T. Ricento (ed.) *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*, (p.p. 42-59). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Terborg, R. (2006). La "ecología de presiones" en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. Presentación de un modelo [102 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 39, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604396>.
- Terborg, R., García Landa, L. y Moore, P. (2006) The Language Situation in Mexico en Baldauf, R. y Kaplan, R. *Language Planning and Policy in Latin America, Vol.1* Ecuador, Mexico and Paraguay. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Van ELS, T. (2005) Status planning for learning and Teaching. En: HINKEL, E. (Ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. 1. Mahwah: Lawrence Erlbaum, p. 971-991.

Vygotsky, L. S. (1978) M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, eds. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard U. Press.

Vygotsky, L. S. (1987) *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. Vol. 1. New York: Plenum Press.

Vygotsky, L. S. (1994) *The problem of the cultural development of the child*. R. van der Veer & J. Valsiner, eds. *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell. 57-72.

## **ANEXOS**

1. Cuestionario sociolingüístico
2. Entrevista Semi-esctructurada
3. Solicitudes de permiso para aplicación de instrumentos

## ANEXO 1

NÚMERO DE CUESTIONARIO: 1  
Grupo: \_\_\_\_\_

El presente cuestionario tiene como objetivo indagar en el aprendizaje de las tres lenguas del IB (PAI). Los datos serán utilizados para un análisis de la Maestría en Lingüística Aplicada (UNAM) y se mantendrán en el anonimato los datos personales del participante.

A) DATOS PERSONALES

B)

**1. EDAD:**

**2. LUGAR DE NACIMIENTO:**

**3. LENGUA (o lenguas) MATERNA(s):**

**4. OCUPACIÓN DE TU PADRE:**

Indica tu respuesta con una X

Profesional    Jubilado    Empleado    Empresario    Funcionario público    Otra  
¿cuál? \_\_\_\_\_

**5. NIVEL DE ESTUDIOS DE TU PADRE:**

Educación secundaria    Bachillerato    Estudios universitarios    Estudios de posgrado  
(maestría, doctorado)

**6. OCUPACIÓN DE TU MADRE:**

Profesional    Jubilado    Empleado    Empresario    Funcionario público    Otra  
¿cuál? \_\_\_\_\_

**7. NIVEL DE ESTUDIOS DE TU MADRE:**

Educación secundaria    Bachillerato    Estudios universitarios    Estudios de posgrado  
(maestría, doctorado)

B) CONOCIMIENTO DE LENGUAS IB Y SU USO EN LA FAMILIA \*Dejar más espacio y unificar.

LENGUAS QUE CONOCES Y UTILIZAS:

Indica con una X tu nivel de conocimiento.

**8. Nivel de español**

experto     avanzado superior     avanzado     intermedio superior     intermedio

**9. Si tu lengua materna no es el español, ¿Dónde la aprendiste?**

escuela en familia escuela de idiomas privada (ANGLO, HARMON HALL) Centro de idiomas público (UNAM, IPN) en el extranjero otro: \_\_\_\_\_

**10. ¿Cómo calificarías la calidad de tu español hablado?**

experto  avanzado superior  avanzado  intermedio superior  intermedio

**11. ¿Cómo clasificarías la calidad de tu español escrito?**

experto  avanzado superior  avanzado  intermedio superior  intermedio

**12. Nivel de inglés**

avanzado superior avanzado intermedio superior intermedio elemental

**13. ¿Cómo lo aprendiste?**

escuela en familia escuela de idiomas privada (ANGLO, HARMON HALL) Centro de idiomas público (UNAM, IPN) en el extranjero otro: \_\_\_\_\_

**14. ¿Cómo calificarías la calidad de tu inglés hablado?**

avanzado superior avanzado intermedio superior intermedio elemental

**15. ¿Cómo clasificarías la calidad de tu inglés escrito?**

avanzado superior avanzado intermedio superior intermedio elemental

**16. Nivel de francés**

avanzado intermedio superior intermedio elemental inicial

**17. ¿Cómo lo aprendiste?**

escuela en familia escuela de idiomas privada (ALIANZA FRANCESA, IFAL) Centro de idiomas público (UNAM, IPN) en el extranjero otro: \_\_\_\_\_

**18. ¿Cómo calificarías la calidad de tu francés hablado?**

avanzado intermedio superior intermedio elemental inicial

**19. ¿Cómo clasificarías la calidad de tu francés escrito?**

avanzado intermedio superior intermedio elemental inicial

**20. ¿Conoces otra lengua? : \_\_\_\_\_ ¿cuál? \_\_\_\_\_**

**LENGUAS EXTRANJERAS QUE CONOCEN TUS PADRES:**

**21. PADRE: Nivel de inglés.**

preliminar elemental intermedio avanzado experto

**22. Nivel de francés**

preliminar elemental intermedio avanzado experto

**23. OTRA LENGUA: \_\_\_\_\_**

preliminar elemental intermedio avanzado experto

**24. MADRE: Nivel de inglés.**

preliminar elemental intermedio avanzado experto

**25. Nivel de francés:**

preliminar elemental intermedio avanzado experto

**26. OTRA LENGUA: \_\_\_\_\_**

preliminar elemental intermedio avanzado experto

**27. ¿Qué lenguas se hablan habitualmente en tu casa? Puedes señalar más de una.**

español inglés francés otra, ¿cuál? \_\_\_\_\_

**¿En qué lengua sueles hablar con tu familia? Puedes señalar más de una.**

**28. Con mi madre**

español  inglés  francés  otra, ¿cuál? \_\_\_\_\_

**29. Con mi padre:**

español  inglés  francés  otra, ¿cuál? \_\_\_\_\_

**30. Con mis hermanos:**

español  inglés  francés  otra, ¿cuál? \_\_\_\_\_

**31. Con mis abuelos:**

español  inglés  francés  otra, ¿cuál? \_\_\_\_\_

**32. Con mis primos**

español  inglés  francés  otra, ¿cuál? \_\_\_\_\_

**33. Con mis amigos:**

español  inglés  francés  otra, ¿cuál? \_\_\_\_\_

**34. ¿En cuáles países extranjeros que has visitado hablaste español? \_\_\_\_\_**

**35. ¿En cuáles países extranjeros que has visitado hablaste inglés ? \_\_\_\_\_**

**36. ¿ ¿En cuáles países extranjeros que has visitado hablaste francés ? \_\_\_\_\_**

**37. ¿Cuál ha sido el motivo frecuente de los viajes al extranjero?**

Visitar familiares    Vacaciones en familia    Viaje escolar    Con amigos    Aprender un idioma

C) ESPAÑOL

**38. ¿Tus padres piensan que es importante que profundices en el estudio del español?**

mucho    suficiente    regular    poco    nada

**39. Selecciona los aspectos en los que consideras tienes alguna deficiencia en el uso del español.**

Puedes seleccionar más de una opción.

- Escribir correos    Gramática    Comprender textos escolares    Hablar en público    Vocabulario
- Comprender sitios y revistas de moda    Ortografía    Escritura Académica    Análisis de textos
- Pronunciación    Resolver problemas cotidianos    Conversar informalmente    Seguir una plática informal con hablantes nativos    Estructurar mis ideas
- Negociar significados    Compartir los referentes culturales y sociales    Gramática
- El lenguaje corporal y visual    Resolver dudas escolares

**40. ¿Por qué crees que la gente aprende español?**

Puedes seleccionar más de una opción.

- Es una de las lenguas más habladas del mundo    Por trabajo    Para viajar    Por moda (televisión, música, películas)    Para conocer su cultura    Por su alto estatus y prestigio internacional    Para realizar un intercambio académico

MARCA CON UNA CRUZ (X) LA OPCIÓN QUE CONSIDERES MÁS ADECUADA

**5.TOTALMENTE  
EN DESACUERDO**

**4.EN  
DESACUERDO**

**3.NI DE ACUERDO  
NI EN DESACUERDO**

**2.DE ACUERDO**

**1.TOTALMENTE  
DE ACUERDO**

1. El aprendizaje del español nivel experto es indispensable para desempeñarme profesionalmente en situaciones formales.
2. El aprendizaje del español avanzado me abre la puerta a muchas oportunidades laborales y educativas en todo el mundo.
3. El aprendizaje del español avanzado me permitirá convertirme en un hablante plurilingüe.
4. El aprendizaje avanzado del español me permite comprender mejor mi entorno cultural y social.
5. El aprendizaje avanzado del español me permite reflexionar sobre mi identidad cultural y lingüística.
6. El aprendizaje avanzado del español me permite desarrollar un pensamiento crítico.
7. El aprendizaje del español me permite incorporarme a un mundo laboral marcado por economías globales y negocios internacionales.
8. Continuar aprendiendo y profundizando en el aprendizaje del español es algo que me agrada y me interesa.
9. Hablar bien español me permite comunicarme cuando viajo al extranjero.
10. Hablar bien español eleva mi status personal.
1. El estudio del español me permitirá conocer personas de otras culturas y comprender sus puntos de vista.
2. El español me permite cultivar una conciencia de interculturalidad y una mentalidad internacional.
3. El español me permitirá comunicarme eficazmente en diversos contextos globales.
4. Con el dominio del español puedo considerarme un ciudadano del mundo.
5. Es importante mantener la lengua materna y el patrimonio cultural propios.
6. La capacidad de comunicarme de diversos modos en más de una lengua me permitirá tener una mejor educación y un futuro laboral exitoso.

D) INGLÉS

**57. ¿Tus padres piensan que es importante que aprendas bien el inglés?**

mucho suficiente regular poco nada

**58. Selecciona los aspectos en los que consideras tienes alguna dificultad en el uso del inglés.**

Puedes seleccionar más de una opción.

- Escribir correos Gramática Comprender textos escolares Hablar en público Vocabulario
- Comprender sitios y revistas de moda Ortografía Escritura Académica Análisis de textos
- Pronunciación Resolver problemas cotidianos Conversar informalmente Seguir una plática informal con hablantes nativos Estructurar mis ideas
- Negociar significados Compartir los referentes culturales y sociales Gramática
- El lenguaje corporal y visual Resolver dudas escolares

**59. ¿Por qué crees que la gente aprende inglés?**

Puedes seleccionar más de una opción.

- Es una de las lenguas más habladas del mundo Por trabajo Para viajar Por moda (televisión, música, películas) Para conocer su cultura Por su alto estatus y prestigio internacional Para realizar un intercambio académico

A) MARCA CON UNA CRUZ (X) LA OPCIÓN QUE CONSIDERES MÁS ADECUADA

1.TOTALMENTE  
DE ACUERDO

2.DE ACUERDO

3.NI DE ACUERDO  
NI EN DESACUERDO

4.EN  
DESACUERDO

5.TOTALMENTE  
EN DESACUERDO

1. El aprendizaje del inglés es indispensable para desempeñarme profesionalmente en situaciones formales.

2. El aprendizaje del inglés me abre la puerta a muchas oportunidades laborales y educativas en todo el mundo.

3. El aprendizaje del inglés me permitirá convertirme en un hablante bilingüe.

4. El aprendizaje del inglés me permite comprender mejor mi entorno cultural y social.

5. El aprendizaje del inglés me permite reflexionar sobre mi identidad cultural y lingüística.

6. El aprendizaje del inglés me permite desarrollar un pensamiento crítico.

7. El aprendizaje del inglés me permite incorporarme a un mundo laboral marcado por economías globales y negocios internacionales.

8. Continuar aprendiendo y profundizando en el aprendizaje del inglés es algo que me agrada y me interesa.

9. Hablar bien inglés me permite comunicarme cuando viajo al extranjero.



extranjero.

1). Hablar bien inglés eleva mi imagen personal y proyección internacional.

2). El estudio del inglés me permitirá conocer personas de otras culturas comprender sus puntos de vista.

1. El inglés me permite cultivar una conciencia de interculturalidad y una mentalidad internacional.

2. El inglés me permitirá comunicarme eficazmente en diversos contextos globales.

3. Con el dominio del inglés puedo considerarme un ciudadano del mundo.

#### E) FRANCÉS

**74. ¿Tus padres piensan que es importante que aprendas bien el francés ?**

mucho    suficiente    regular    poco    nada

**75. Selecciona los aspectos en los que consideras tienes alguna deficiencia en el uso del francés.**

Puedes seleccionar más de una opción.

- Escribir correos    Gramática    Comprender textos escolares    Hablar en público    Vocabulario
- Comprender sitios y revistas de moda    Ortografía    Escritura Académica    Análisis de textos
- Pronunciación    Resolver problemas cotidianos    Conversar informalmente    Seguir una plática informal con hablantes nativos    Estructurar mis ideas
- Negociar significados    Compartir los referentes culturales y sociales    Gramática
- El lenguaje corporal y visual    Resolver dudas escolares

**76. ¿Por qué crees que la gente aprende francés?**

Puedes seleccionar más de una opción.

- Es una de las lenguas más habladas del mundo    Por trabajo    Para viajar    Por moda (televisión, música, películas)    Para conocer su cultura    Por su alto estatus y prestigio internacional    Para realizar un intercambio académico

A) MARCA CON UNA CRUZ (X) LA OPCIÓN QUE CONSIDERES MÁS ADECUADA

**5.TOTALMENTE  
EN DESACUERDO**

**4.EN  
DESACUERDO**

**3.NI DE ACUERDO  
NI EN DESACUERDO**

**2.DE ACUERDO**

**1.TOTALMENTE  
DE ACUERDO**

7. El aprendizaje del francés es indispensable para desempeñarme profesionalmente en situaciones formales.
3. El aprendizaje del francés me abre la puerta a muchas oportunidades laborales y educativas en todo el mundo.
2. El aprendizaje del francés me permitirá convertirme en un hablante bilingüe.
1. El aprendizaje del francés me permite comprender mejor mi entorno cultural y social.
1. El aprendizaje del francés me permite reflexionar sobre mi identidad cultural y lingüística.
2. El aprendizaje del francés me permite desarrollar un pensamiento crítico.
3. El aprendizaje del francés me permite incorporarme a un mundo laboral marcado por economías globales y negocios internacionales.
4. Continuar aprendiendo y profundizando en el aprendizaje del francés es algo que me agrada y me interesa.
5. Hablar bien francés me permite comunicarme cuando viajo al extranjero.
5. Hablar bien francés eleva mi status personal.
7. El estudio del francés me permitirá conocer personas de otras culturas y comprender sus puntos de vista.
3. El francés me permite cultivar una conciencia de interculturalidad y una mentalidad internacional.
2. El francés me permitirá comunicarme eficazmente en diversos contextos globales.
1. Con el dominio del francés puedo considerarme un ciudadano del mundo.

Si deseas participar en una segunda parte de este estudio proporciona tu correo electrónico: \_\_\_\_\_ y tu número de teléfono o celular: \_\_\_\_\_

**¡Muchas gracias por tu colaboración!**

## ANEXO 2

### GUÍA DE ENTREVISTA SOBRE ACTITUDES DE BACHILLERES HACIA EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN UN MARCO EDUCATIVO PLURILINGÜE

NOMBRE: \_\_\_\_\_ GRUPO: \_\_\_\_\_

#### **1. ¿Cómo ha sido el aprendizaje de tu lengua materna, inglés y francés a lo largo de tu desarrollo biológico? (Nivel filogenético)**

- Lengua Materna (adquisición)
- Primer contacto con inglés y francés
- Profundización en el aprendizaje del español
- Relación de la enseñanza del inglés y francés con el aprendizaje de la lengua materna y el desarrollo del estudiante.

#### **2. ¿Cómo ha sido el aprendizaje del inglés, español y francés a lo largo de tu vida? (Nivel ontogenético)**

- Lengua materna
- Experiencia académica
- Experiencia personal
- Experiencia en el extranjero

#### **3. ¿Qué lenguas utilizas actualmente en tu vida diaria para comunicarte con personas de todo el mundo o viajar? (Nivel microgenético)**

- Frecuencia
- Eficacia de la comunicación

#### **4. ¿Qué opinas sobre la enseñanza del español impartida en TLR en los primeros semestres de la preparatoria? (Nivel filogenético)**

- Opiniones
- Actitudes
- Posiciones
- Nivel de español en relación con desarrollo biológico (edad)

#### **5. ¿Sientes que posees un buen nivel en inglés, francés y español para considerarte un “ciudadano del mundo” capaz de comunicarse en más de dos lenguas? (Nivel microgenético)**

- Habilidades lingüísticas
- Confianza
- Fluidez

#### **6. En este mundo globalizado ¿cuál es la utilidad de ser plurilingüe hoy en día? (Nivel microgenético)**

- Beneficios personales
- Economía global

- Contextos internacionales
- Oportunidades académicas
- Oportunidades laborales
- Estudios universitarios, utilidad de saber bien español, inglés y francés.

**7. ¿Qué beneficios para tu desarrollo profesional, académico y personal puede tener hoy en día hablar español/inglés/francés? (Nivel histórico-personal)**

- Éxito académico
- Oportunidades laborales
- Prestigio e imagen

**8. Cuéntame según tu experiencia cuál crees que es el valor del español/inglés/francés como lengua internacional. De acuerdo a lo que has escuchado decir a tus amigos, lo que piensan tus papás, lo que has observado en los viajes.... (Nivel histórico-cultural)**

- Actitudes
- Creencias
- Suposiciones

**9. ¿Por qué te gustaría seguir aprendiendo español/inglés/francés? (Nivel histórico-cultural)**

- Motivaciones

### ANEXO 3

Estimado padre o tutor:

Me llamo Olivia Botello y soy una investigadora por parte del posgrado de Lingüística en la Universidad Nacional Autónoma de México. Estoy haciendo una investigación sobre las actitudes y motivaciones hacia las lenguas IB en el bachillerato BIB. El proyecto espera entender mejor el proceso de aprendizaje que viven los alumnos en la escuela. Le pido permiso para que su hijo/hija participe en el estudio.

El estudio consistirá en la aplicación de una entrevista semi-estructurada en el colegio, con el objetivo de conocer más a fondo y de primera fuente las actitudes y motivaciones que poseen. Esta observación no interferirá en ningún momento con las actividades de la clase o la enseñanza de sus hijos. En general la participación de su hijo/hija en este estudio no afectará los servicios proporcionados por la escuela ni en sus calificaciones.

El proyecto también se les explicará a los alumnos de la clase en el momento en el que empiece la entrevista. Solamente yo, la investigadora, y posiblemente mis tutores, tendrán acceso a la información obtenida. Toda la información de los alumnos será anónima y tratado con confidencialidad. Esto se asegura porque no se pedirán los nombres de todos los participantes del estudio. No se revelarán nombres ni datos que podrían indicar la identidad de su hijo/hija. Al final del estudio, si así lo desea usted, se le proporcionará una copia de los resultados del estudio.

Si tiene cualquier duda o pregunta al respecto, por favor no dude en contactarme.

Lic. Olivia Botello Téllez  
Maestría Lingüística Aplicada, UNAM.  
[viabotello@gmail.com](mailto:viabotello@gmail.com)

Por favor indique si usted está de acuerdo con la participación de su hijo/hija en el estudio.

a) sí                    b) no

Ciudad de México, D.F. a 19 de noviembre de 2015

**Asunto:** Solicitud de permiso para aplicación de encuesta

Directora

**PRESENTE**

En el marco de la Tesis *Actitudes y motivaciones de estudiantes del Bachillerato Internacional (IB) hacia el español como lengua materna en el marco de la educación plurilingüe* quisiera extender una invitación al bachillerato IB para participar en una encuesta. La investigación aborda el tema de la didáctica del plurilingüismo y se hace necesario conocer las actitudes y motivaciones de los estudiantes hacia la lengua materna y las lenguas extranjeras. Hemos pensado en el Instituto IB por su calidad académica, prestigio y por ser una institución que cumple con los requisitos para llevar a cabo nuestro objetivo de investigación. Consideramos que el IB es una filosofía educativa que fomenta una actitud positiva hacia el español, el inglés y el francés y partiendo de este supuesto nos interesa conocer más de cerca las motivaciones de los alumnos para continuar aprendiéndola. Por lo anterior solicitamos permiso para aplicar una sencilla encuesta de 90 reactivos en la plataforma del colegio. Los datos de los alumnos permanecerán anónimos y serán empleados para su análisis.

Esperemos contar con la participación de su institución en aras de crear vínculos académicos que fomenten el intercambio de ideas y conocimientos.

Atentamente,  
Dra. Laura Gabriela García Landa  
Tutora de la Tesis