

LA INCIDENCIA DE LAS POLÍTICAS Y LA PLANEACIÓN LINGÜÍSTICAS EN LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES COLOMBIANOS*

*Angélica Montoya Ávila***

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá – Colombia

Resumen

En diversos contextos, se ha demostrado que las políticas y la planeación lingüísticas han impactado en la sociedad y sus miembros. Particularmente, han incidido en sus actitudes hacia las lenguas con las que entran en contacto, factor que se vuelve fundamental en la educación. En Colombia, una serie de políticas establecieron que los ciudadanos colombianos serían bilingües en español e inglés en el año 2019, por lo cual la educación bilingüe español-inglés ha adquirido un gran prestigio y las actitudes lingüísticas hacia el inglés han sido cada vez más positivas. Estas medidas también han propiciado la idea de que el inglés es una herramienta a la que se puede acceder mediante la educación escolar. Sin embargo, hasta ahora no se ha explorado profundamente esta influencia en los estudiantes colombianos y su posible relación con otros casos internacionales.

Palabras clave: *política lingüística, planeación lingüística, actitud lingüística, educación bilingüe.*

Artículo de reflexión. Recibido 01-03-2013, aceptado 16-05-2013.

* Esta revisión bibliográfica fue elaborada durante la formulación del proyecto final en la Maestría en Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá – Colombia, intitulado *La construcción de las actitudes lingüísticas: exploración en dos colegios bilingües.*

** anmontoyaav@unal.edu.co

THE IMPACT OF LINGUISTIC POLICIES AND PLANNING ON THE LINGUISTIC ATTITUDES OF COLOMBIAN STUDENTS

Abstract

It has been demonstrated, in diverse contexts, that linguistic policies and planning have had an impact on society and its members, particularly on their attitudes toward the languages they come into contact with. This factor becomes fundamental in education. In Colombia, a series of policies established that Colombian citizens would be bilingual by the year 2019, for which reason Spanish-English bilingual education has acquired great prestige and linguistic attitudes toward English have become increasingly positive. Those measures have also fostered the idea that English is a tool that can be acquired at school. However, this impact and its possible relation with other international cases has not yet been studied in depth.

Keywords: *linguistic policies, linguistic planning, linguistic attitude, bilingual education.*

A INCIDÊNCIA DAS POLÍTICAS E DO PLANEJAMENTO LINGUÍSTICOS NAS ATITUDES LINGUÍSTICAS DOS ESTUDANTES COLOMBIANOS

Resumo

Em diversos contextos, vem se demonstrando que as políticas e o planejamento linguísticos têm impactado na sociedade e em seus membros. Particularmente, vêm incidindo em suas atitudes com relação às línguas com as quais entram em contato, fator que se torna fundamental na educação. Na Colômbia, uma série de políticas estabeleceram que os cidadãos colombianos seriam bilíngues em espanhol e em inglês em 2019, razão pela qual a educação bilíngue espanhol-inglês adquiriu um grande prestígio, e as atitudes linguísticas dirigidas ao inglês são cada vez mais positivas. Essas medidas também propiciaram a ideia de que o inglês é uma ferramenta a qual se pode aceder mediante a educação escolar. Contudo, até agora, não se explorou profundamente essa influência nos estudantes colombianos e sua possível relação com outros casos internacionais.

Palavras-chave: *política linguística, planejamento linguístico, atitude linguística, educação bilíngue.*

Introducción

Hasta hace unos años, la educación bilingüe en Colombia parecía existir únicamente en algunos colegios de élite, pero con el Programa Nacional de Bilingüismo este tipo de programas se popularizaron en otras esferas socioeconómicas. Ahora existe mayor variedad en la oferta educativa de instituciones tanto públicas como privadas (Truscott de Mejía, Ordóñez, & Fonseca, 2006). Las consecuencias e implicaciones de esta política en la educación colombiana han sido estudiadas ampliamente desde distintas perspectivas y han arrojado diferentes resultados (véase Tejada & Samacá, 2012; Usma, 2009a, 2009b). Sin embargo, aún no se ha profundizado en su efecto, que podría considerarse como una serie de políticas y planeación lingüísticas que afectan las actitudes lingüísticas de los estudiantes colombianos hacia el inglés y el español, así como la relación que podría establecerse con otros casos internacionales.

En esta revisión bibliográfica sustentaré, a partir de distintos referentes, que las políticas y la planeación lingüísticas sí inciden en las actitudes lingüísticas de los alumnos. Primero, mostraré cómo históricamente las conceptualizaciones sobre la política y la planeación lingüísticas han evolucionado y modificado las actitudes de los hablantes. Luego, explicaré el fracaso de algunas políticas y planeaciones que no lograron modificar las actitudes, desde una aproximación a estas últimas como fenómenos sociales. Dicha aproximación se unirá con una perspectiva crítica para el estudio de los procesos de la política y la planeación lingüísticas. Seguidamente, presentaré ejemplos y evaluaciones de políticas y planeación lingüísticas en educación que han transformado las actitudes de los hablantes en diversos contextos lingüísticos. Ahondaré en lo concerniente a las lenguas extranjeras y en las actitudes que estas propician. Para eso, ilustraré con casos de países donde las políticas y las planeaciones han hecho que el inglés se convierta en la lengua extranjera más prestigiosa, bajo la premisa de las tendencias globalizadoras. Luego, profundizaré en el tema que nos compete en el contexto colombiano, y recopilaré estudios sobre la influencia de las macro políticas y la planeación lingüísticas en dos contextos escolares: colegios públicos y privados. Finalmente, concluiré con algunas observaciones sobre los temas ya mencionados, haciendo énfasis en la posible incidencia de las políticas y la planeación lingüísticas, macro y micro, en las actitudes lingüísticas de los estudiantes colombianos.

Evolución histórica y consecuencias de las políticas y la planeación lingüísticas

Las políticas lingüísticas han existido desde tiempos remotos (véase Bergenholtz & Tarp, 2005; Hornberger, 2006; Wiley, 1996), pero según Ricento (2000)

comenzaron a promoverse como un área de investigación desde la Segunda Guerra Mundial. Ricento y Hornberger (1996) determinan que han existido dos periodos en el estudio de la política y la planeación lingüísticas. En el primero de ellos, denominado *neoclásico*, se creía que la política era una serie de decisiones que se tomaban para solucionar algún problema lingüístico y la planificación, o planeación, era la puesta en práctica de dichas determinaciones; obligatoriamente, las primeras precedían a la segunda (Ambadiang, 2004).

En el segundo periodo, las políticas y la planeación lingüísticas se redefinieron desde una perspectiva crítica, y por ello se le ha designado como el *periodo crítico* (Ricento & Hornberger, 1996). En este periodo, se propuso que las dos estaban tan inextricablemente ligadas que se debían analizar en conjunto y designarse bajo un mismo nombre: *política y planeación lingüísticas (PPL)* o, sencillamente, *planeación lingüística* (Hornberger, 2006). Con base en sus objetivos, se han delimitado tres tipos de política y planeación lingüísticas (Baker, 2001; Hornberger, 2006): 1) del corpus, que busca ampliar y estandarizar el corpus de una lengua; 2) del estatus, que pretende posicionar o darle superioridad a una(s) lengua(s) en un contexto particular y 3) de adquisición, que promueve el uso de una lengua y busca incrementar su número de hablantes (Baker, 2001; Cooper, 1989; Hornberger, 2006; Gadelii, 1999).

Algunas políticas y planeaciones lingüísticas han sido exitosas, pero otras han fracasado. Posiblemente esto se deba a la falta de congruencia con la realidad lingüística y a no tener en cuenta las ideas de la población sobre los distintos códigos lingüísticos (Mena, 1999). Ejemplo de ello es el caso de los estados miembros de la Liga Árabe, que en la década de 1940 intentaron imponer el árabe como una lengua prestigiosa e insignia de la unidad árabe a través de distintas políticas y planeación lingüísticas. Es decir, pretendieron hacer políticas y planeación lingüísticas del estatus. Con el pasar del tiempo, el árabe culto adquirió un prestigio alto entre los hablantes, pero no logró imponerse en todos los ámbitos de uso, porque los hablantes consideraban que esta lengua no les pertenecía y que era insuficiente para satisfacer todas sus necesidades comunicativas (Gadelii, 1999).

Según Fishman (1991), en el caso anterior, pudieron haber faltado políticas y planeación lingüísticas del corpus, dado que el corpus lingüístico del árabe no era suficiente en todas las situaciones comunicativas. Así, las lenguas nativas de cada país y algunas internacionales siguieron siendo utilizadas en dominios delimitados por las ideas de los hablantes, y la unidad árabe absoluta no se logró (Gadelii, 1999). Las medidas adoptadas solo influyeron parcialmente en las actitudes y

promovieron conflictos lingüísticos entre algunas comunidades, por lo cual debieron ser revocadas (Hamel, 1993).

Relación entre las políticas y la planeación lingüísticas y las actitudes lingüísticas

Por experiencias como las anteriormente descritas comenzó a plantearse que las políticas y la planeación lingüísticas son un fenómeno sumamente complejo (Gadelii, 1999), en parte porque los hablantes tienen sus propias ideas tanto sobre su propio código lingüístico como sobre los demás (Alvar, 1975). En los textos teóricos, estas ideas se denominan *actitudes lingüísticas* e incluyen cuestiones de prestigio y nociones socioculturales, económicas y políticas asociadas con la comunidad lingüística que habla determinada lengua o variedad lingüística (González, 2008); dichas actitudes surgen, se solidifican y se transmiten a través de las interacciones sociales que ocurren en contextos específicos (Mena, 1999). Son fenómenos sociales que, en ocasiones, construyen consciente o mecánicamente reacciones frente a las disposiciones, políticas o normas que se promulgan (Zamora, 1990).

En contextos más estructurados o reglamentados, como las instituciones educativas, las políticas o normas estatales se incorporan, complementan y reelaboran frecuentemente (Zamora, 1990). De hecho, Noss (1971) señala que las políticas y la planeación lingüísticas actúan en tres niveles: el *oficial*, referente a usos gubernamentales; el *general*, dirigido a toda población y el *educativo*. En este último nivel, la PPL influye sobre una gran parte de la población a través del proceso escolar, dado que no solo afecta a los estudiantes, sino también a las personas que están a su alrededor (Noss, 1971). Por su parte, Harris (1981) y Pennycook (1994) revelan que desde el Post Renacimiento europeo, ciertos comportamientos lingüísticos, entre los que incluyen las actitudes, han sido estandarizados a través de la escuela.

Bell y Stevenson (2006) señalan que las instituciones educativas y sus comunidades son únicas porque se desarrollan en contextos locales particulares. Por esta razón, las han denominado *microcontextos* o *contextos micro*. Sin embargo, cada uno de estos microcontextos está a su vez enmarcado en un contexto mucho más amplio, bien sea regional, estatal o continental, denominado *macrocontexto* o *contexto macro*. Según Ricento 2000, no se habían logrado establecer claramente las relaciones entre los contextos micro y macro en el análisis de las PPL.

El llamado enfoque etnográfico para el estudio de las PPL parece llenar este vacío, puesto que provee una descripción amplia de los distintos procesos que las atraviesan dentro de contextos particulares de las comunidades, escuelas y otras

instituciones sociales (Davis, 1999). Adicionalmente, este enfoque incluye el concepto de *agencia*, es decir, el rol de los individuos y colectivos en la política y la planeación lingüísticas. A las personas involucradas se les denomina *agentes* y, en muchas ocasiones, son sus intereses los que determinan las PPL y las actitudes lingüísticas que se transmiten (Ramanathan & Morgan, 2007).

Entonces, desde una perspectiva etnográfica, la política y la planeación lingüísticas se reevalúan y se redefinen como “un proceso sociocultural situado, de prácticas complejas, ideologías, *actitudes* y mecanismos formales e informales que influyen de una manera profunda y penetrante las decisiones lingüísticas diarias”¹ (McCarty, 2011, p. XII). Estos procesos pueden darse en contextos macro o en contextos micro. En el primer caso, se les denomina conjuntamente *política y planeación lingüísticas macro* o *macro política y planeación lingüísticas* y en el segundo *política y planeación lingüísticas micro* o *micro política y planeación lingüísticas* (Bergenholtz & Tarp, 2005).

El caso de Nueva Zelanda, analizado desde un enfoque etnográfico, podría ejemplificar algunas complejidades de las políticas y la planeación lingüísticas macro y de las actitudes emergentes. En este país, desde 1945, han surgido políticas lingüísticas que intentan proteger y preservar el maorí (Fishman, 1991). Sin embargo, Fishman (1991) afirma que, en las primeras etapas, faltaron medios para una planeación adecuada. En 2004, una nueva fase de esas políticas llevó a cabo campañas en medios masivos y en el sistema educativo, promoviendo el orgullo hacia el maorí como parte de la identidad nacional de los neozelandeses. De esta manera, se pretendían mejorar las actitudes lingüísticas de la población hacia esa lengua. Además, se esperaba que esta PPL modificara los comportamientos lingüísticos de los neozelandeses y suscitara el aprendizaje y el uso del maorí (De Bres, 2011).

De Bres (2011) realizó una investigación sobre efectividad de esta PPL, por medio del análisis combinado de datos cualitativos y cuantitativos extraídos de documentos oficiales, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios aplicados a ochenta neozelandeses no maoríes sobre sus actitudes hacia el maorí. El estudio señala que, a pesar de que las campañas promocionales del maorí sí transmitieron mensajes sobre comportamientos y actitudes más positivos, las respuestas de los participantes fueron fuertemente condicionadas por actitudes anteriores a la PPL. Esto podría deberse a que no se tuvo en cuenta la naturaleza social de las actitudes lingüísticas. De Bres (2011) sugiere que para preservar la diversidad lingüística se

1 Énfasis mío.

deben buscar enfoques y métodos más exhaustivos para el análisis de las políticas y la planeación lingüísticas.

Uno de esos posibles enfoques es el propuesto por Levinson, Sutton, y Winstead (2009), quienes plantean que la política y la planeación lingüísticas en la educación (PPLE), vistas desde una perspectiva etnográfica, son una práctica social de poder compuesta por varios procesos: formación, negociación y apropiación. La *formación* es el proceso en el que los agentes autorizados, por lo general los Ministerios de Educación, crean las políticas educativas. En el proceso de *negociación*, los agentes del nivel macro y micro negocian el significado de esas políticas (Levinson et al., 2009); allí se ponen en evidencia las diversas maneras en que los directivos de las escuelas públicas entienden la misma macro política estatal. El último proceso de las PPLE, la *apropiación*, había sido conceptualizado tradicionalmente como una simple *implementación* de la disposición emitida, pero Levinson et al. (2009) proponen que es una práctica social creativa e interpretativa llevada a cabo por agentes políticos, de acuerdo con condiciones socioculturales interdependientes en cada contexto particular. De hecho, según los autores, podría considerarse que durante este último proceso se origina una política adaptada a comunidades específicas y, por ello, se denomina más adecuadamente como *apropiación*.

Estos procesos se pueden analizar tanto en contextos mayoritariamente monolingües como multilingües (Levinson et al., 2009). Un contexto multilingüe es aquel donde dos o más lenguas están en contacto y eventualmente se reconocen como oficiales (Moustaoui, 2004), mientras que uno monolingüe se caracteriza porque solo hay una lengua oficialmente reconocida, la cual es el instrumento de comunicación mayoritario del Estado, la escuela, los medios de comunicación, etc. (Calvet, 1999). Dentro de los países mayoritaria, aunque no oficialmente, monolingües se encuentra EE. UU. (Criado, 2004). Allí, Johnson (2011) realizó una investigación cualitativa longitudinal entre 2002 y 2006 sobre los procesos de las políticas lingüísticas macro y micro propuestos por Levinson et al. (2009). Johnson (2011) estudió el primer proceso, la formación de la PPLE, por medio del análisis crítico del discurso de los documentos emitidos por el Congreso sobre la ley educativa federal del 2001, *No Child Left Behind*. Esta política federal de educación primaria y secundaria incluye disposiciones sobre la educación que deben recibir los estudiantes que no son competentes en inglés.

Johnson (2011) y Hornberger y Johnson (2007) determinan que, por el modo como se formó discursivamente, esa política se podía interpretar como una política hacia el monolingüismo o el bilingüismo, dado que no impone un tipo de programa

educativo particular, sino que le da el poder a cada agencia educativa para seleccionar el programa que considere más efectivo para el aprendizaje del inglés, siempre y cuando respalde esa elección con evidencia científica. Johnson (2011) descubrió que en una escuela pública de Filadelfia, la agencia de la directora fue crucial en el proceso de negociación de la PPLE, ya que optó por imponer un programa educativo de transición hacia el monolingüismo, a pesar de que en esa misma escuela los programas de bilingüismo habían sido más eficientes.

Ndlangamandla (2010) halló una situación similar en las escuelas de élite de Johannesburgo. En Sudáfrica hay 11 lenguas oficiales, algunas de ellas autóctonas, y en 1997 se promulgó una macro política lingüística que buscaba promover la enseñanza y el uso de las lenguas nativas en los programas educativos, en pro de mejorar las actitudes de los hablantes hacia ellas (Bloch & Alexander, 2003). El investigador Ndlangamandla (2010) quiso conocer los efectos de dicha macro política lingüística en dos escuelas privadas de Johannesburgo y en las prácticas y percepciones sobre las lenguas nativas sudafricanas de 86 estudiantes. Para ello, llevó a cabo una investigación etnográfica de 20 semanas, con observación no participante en contextos escolares formales e informales; realizó entrevistas semiestructuradas grupales e individuales sobre usos, competencia y actitudes hacia las lenguas nativas; recolectó información demográfica e hizo un estudio de caso.

El análisis de estos datos cualitativos con un enfoque etnográfico interpretativo reveló que, en los procesos de negociación y apropiación, los agentes del nivel micro modificaban la orientación de las macro políticas y la planeación lingüísticas en la educación, favoreciendo directa e indirectamente ciertas lenguas internacionales, especialmente al inglés. De esta manera, las políticas y la planeación institucional terminan incidiendo en las actitudes que los estudiantes expresan hacia las lenguas (Ndlangamandla, 2010).

Mediante ese estudio también se estableció que las lenguas son utilizadas dependiendo del dominio que el individuo tiene sobre ellas y del contexto social en el que se lleva cabo el acto de habla. Adicionalmente, el autor ilustra, con el estudio de caso de una adolescente de 17 años, que los estudiantes de las escuelas de élite de Johannesburgo tienen distintas percepciones sobre las lenguas, dado que estas poseen distintas significaciones para ellos (Ndlangamandla, 2010). Esa importancia que los miembros de una comunidad de habla le atribuyen a cada una de las lenguas refleja sus actitudes hacia esa lengua (Lasagabaster & Huguet, 2007).

En Marruecos también se halló una interrelación de similar complejidad entre las actitudes de los hablantes hacia sus lenguas y la política y la planeación lingüísticas

(Marley, 2004). Sin embargo, este caso es más complicado debido a los conflictos lingüísticos que se han presentado allí a lo largo de la historia (Moustaoui, 2004). De hecho, Moustaoui (2004) afirma que los conflictos lingüísticos actuales de Marruecos son inseparables del estudio del desarrollo histórico de las políticas y la planeación lingüísticas marroquíes. En un principio, se intentó implementar un modelo hacia el monolingüismo, que ignoraba la realidad lingüística multilingüe del país, en donde se utilizan el árabe culto, el árabe marroquí, el bereber, el español y el inglés (Marley, 2004).

Después de la independencia, se trataron de legitimar actitudes hacia el árabe como la única lengua auténtica que identificaba a los marroquíes. Este hecho escondía relaciones de poder económico y político de la Liga Árabe. Las PPL influyeron en el estatus y las relaciones entre las lenguas, puesto que el árabe fue impuesto sobre las lenguas autóctonas, las cuales fueron desprestigiadas públicamente. Sin embargo, después de 40 años de poner en marcha la arabización, no se lograron los resultados esperados, porque la gente seguía utilizando las otras lenguas en sus interacciones cotidianas (Moustaoui, 2004). Así, paulatinamente se comenzó a reconocer y a aceptar el uso de otras lenguas distintas al árabe. En el 2000 se promulgó el estatuto para reformar la educación monolingüe en árabe y abrir campo a la enseñanza de ciertas materias/áreas en otros idiomas (Moustaoui, 2004; Marley, 2004).

Marley (2004) evaluó la influencia de esta nueva política en las actitudes lingüísticas en escuelas públicas de Khouribga, una ciudad de Marruecos central. Para ello, utilizó dos cuestionarios distintos, uno para estudiar las opiniones de los docentes sobre la reforma y otro con escala Likert para conocer la autopercepción de dominio, uso y actitudes hacia el bereber, el francés, el inglés y el árabe culto de 159 estudiantes entre 14 y 19 años. Entre los datos recolectados con este último instrumento, Marley (2004) halló que la nueva macro política y la planeación lingüísticas sí habían incidido en las actitudes lingüísticas de los hablantes, dado que existía cierto consenso en torno al valor que se le asignaba a cada lengua, mientras que existían actitudes heterogéneas hacia el árabe culto. Marley (2004) atribuyó este último hecho a la falta de competencia de los estudiantes y a los contextos limitados de uso de esta lengua (Marley, 2004).

Para evitar incongruencias como las que se han mencionado, Gadelii (1999) propone que la política y la planeación lingüísticas deben responder a las necesidades y a la realidad de cada contexto particular, siempre teniendo en cuenta que todas las decisiones que se tomen respecto a estos temas deben ser cautelosas. La cautela es necesaria, puesto que las orientaciones dadas en las políticas delimitan

el rango de actitudes aceptables hacia cierta lengua, a la vez que las legitiman (Johnson, 2011), y porque las actitudes resultantes del contacto lingüístico en la mayoría de casos terminan siendo conflictivas (Criado, 2004), incluso respecto a las lenguas extranjeras. Estas últimas se entienden como aquellas lenguas que no están presentes en la comunidad de habla (Muñoz, 2002) e incluso, en ocasiones, carecen de función social o institucional en el contexto en que se aprenden (Santos, 1999).

La investigación de Lynch y Klee (2005) sobre actitudes hacia el español como lengua extranjera en Estados Unidos puede ilustrar cómo las políticas y la planeación lingüísticas pueden acarrear actitudes lingüísticas contradictorias. En esa investigación participaron 359 estudiantes universitarios de español como lengua extranjera de Minnesota y la Florida, quienes contestaron un cuestionario sobre 50 afirmaciones, dividido en dos partes. La primera parte indagaba sobre las cuestiones actitudinales; estaba integrada por 43 afirmaciones respecto al uso público del español y al valor de ese idioma y de la educación bilingüe en general. A estas afirmaciones los participantes debían responder con una escala Likert de “totalmente de acuerdo” a “totalmente en desacuerdo”. La segunda parte estaba compuesta por 7 afirmaciones para evaluar el conocimiento de los participantes sobre su realidad lingüística, especialmente respecto a las políticas lingüísticas de su Estado y de EE. UU. Para estas últimas debían seleccionar verdadero o falso.

En la investigación se habían establecido cuatro variables independientes que podían incidir en el tipo de actitudes lingüísticas del sujeto: lugar de origen, lugar de residencia, sexo y nivel de estudios. Lynch y Klee (2005) hicieron análisis estadístico de los componentes principales y análisis de varianza ANOVA de los datos cuantitativos obtenidos y comprobaron que la población de Miami y la de la Florida eran significativamente distintas en términos de actitudes lingüísticas. Mediante el análisis de regresión lineal, corroboraron que el lugar de residencia predecía las actitudes. La interpretación de los datos indica que existe una situación paradójica en Miami, donde se presenta una actitud más favorable hacia el bilingüismo, pero se aboga más por la educación monolingüe en inglés. Según los autores, la mayoría de los alumnos de Miami declaraban al inglés como lengua oficial, seguramente porque eran conscientes de las políticas lingüísticas aprobadas en el condado y en el estado, pero en la práctica les preocupaban poco las restricciones lingüísticas puramente políticas. Hay, pues, una brecha entre el discurso de la política y su puesta en práctica en la realidad lingüística.

En las realidades lingüísticas de algunos países, las lenguas extranjeras están adquiriendo gran importancia, bajo la premisa de las tendencias globalizadoras

(Pérez, 2010). En los países no angloparlantes, el inglés es la lengua que está adquiriendo mayor fuerza en la economía, la tecnología y el desarrollo científico (Hamel, 2008), y esto se refleja en las políticas y en la realidad lingüísticas (Pérez, 2010). Según Tender y Vihalemn (2009), este fenómeno puede explicarse con base en la noción de “mercado lingüístico” de P. Bourdieu (1977, 2002): una situación social creada por variables o leyes que determinan las valoraciones o “precios” de algunas producciones lingüísticas (Bourdieu, 2002). En el mercado lingüístico, las lenguas son bienes y representan el *capital simbólico* de las comunidades lingüísticas (Bourdieu, 1977).

El mercado lingüístico se comporta como un mercado libre y abierto que atiende a las macro fuerzas sociales y económicas (Bourdieu, 2002). Los países que son potencias mundiales a nivel económico y político tienen mayor capital simbólico y sus lenguas ocupan una posición dominante, como es el caso de EE.UU. y el inglés; por ende, las actitudes hacia ellas son mucho más positivas que hacia las lenguas minoritarias (Hamel, 2008). Las naciones y comunidades políticas se adaptan a estas tendencias del mercado, por medio de nuevas políticas y planeaciones lingüísticas (Tender & Vihalemn, 2009).

La Unión Europea (UE), por ejemplo, ha promulgado una política y planeación lingüísticas para que las personas aprendan otras dos lenguas adicionales a su lengua materna y así propiciar el multilingüismo (Tender & Vihalemn, 2009). Sin embargo, en Alemania, el inglés goza de un alto prestigio y las personas tienen actitudes favorables hacia este idioma, por lo cual el aprendizaje de esta lengua se impone sobre el de las otras lenguas extranjeras. Esto mismo sucede en distintos países, lo que hace pensar que si la UE desea promover el multilingüismo, debe elaborar una política y una planeación mucho más conscientes, que no dejen el desarrollo lingüístico en manos de las fuerzas del libre mercado lingüístico (Viereck, 2006).

Actitudes lingüísticas y prestigio lingüístico en la educación bilingüe latinoamericana

El mercado lingüístico de algunos países latinoamericanos mayoritariamente monolingües ha sido protagonizado por el poder simbólico del inglés (Hamel, 2008). Esto se evidencia en el hecho de que los padres de familia y los estudiantes consideren que el inglés es la lengua internacional con más valor y, por lo tanto, prefieran la educación bilingüe que incluye este idioma. Los programas educativos bilingües más conocidos en Suramérica son los que se llevan a cabo en los colegios bilingües (Truscott de Mejía, 2002).

El término ‘colegio bilingüe’ ha sido usado para conglomerar a un grupo heterogéneo de instituciones educativas (Truscott de Mejía, 2002; Banfi & Day, 2005). Según Banfi y Day (2005), estas en un comienzo eran escuelas fundadas por distintas comunidades etnolingüísticas de inmigrantes que deseaban continuar un proceso educativo similar al que experimentarían en sus países de origen. Luego, los colegios bilingües empezaron a popularizarse, incluso entre las comunidades monolingües, y las escuelas pasaron de tener programas monolingües en la lengua extranjera a programas duales, donde la instrucción se brindaba a los miembros de una élite en dos lenguas. Desde entonces, los colegios duales español- inglés fueron los más apetecidos, ya que los padres consideraban que esta última lengua ofrecía grandes oportunidades para el futuro de sus hijos (Banfi & Day, 2005). La mayoría de estas instituciones son privadas y han sido reguladas por los Ministerios de Educación, pero varían en muchos aspectos curriculares referentes a la enseñanza de la lengua extranjera (Truscott de Mejía, 2002; Truscott de Mejía, Ordóñez, & Fonseca, 2006; Banfi & Day, 2005). En la actualidad, algunos de estos colegios proclaman que sus características están relacionadas con los procesos educativos internacionales o globales, y por esto en el Cono Sur se les ha llamado “colegios globales” (Banfi & Day, 2005).

En uno de los colegios globales paraguayos, Spezzini (2005) llevó a cabo un estudio exploratorio sobre el inglés hablado por los alumnos. Para ello, grabó las historias de 34 estudiantes de duodécimo grado sobre su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera y aplicó un cuestionario de autoevaluación sobre usos y competencia lingüística. El análisis descriptivo cuantitativo de los datos mostró que el inglés es primordialmente valorado como un instrumento de comunicación para propósitos académicos. Según Spezzini (2005), esto se relaciona con que existe una política institucional que favorece al inglés, y especialmente a la variedad estándar como la más prestigiosa, mientras que el español es considerado una lengua no autorizada dentro de la institución, y se relega a algunas interacciones sociales de los alumnos. Esta distinción hace que el estudiante sienta insuficiencias en ambas lenguas y cree una diglosia entre estas (Spezzini, 2005).

En Brasil existe una poliglosia entre el portugués, el español y el inglés. Dada la proximidad geográfica con países hispano hablantes y por cuestiones políticas, el español ha sido valorado de forma muy positiva por los brasileiros, pero debido a las exigencias del mercado global, el inglés es la lengua extranjera con mayor prestigio (Truscott de Mejía, 2002). Además, las políticas educativas estatales han favorecido la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la educación primaria

y secundaria, otorgándole el estatus de extranjera hegemónica en el sistema educativo escolar (Pagliarini & Assis-Peterson, 2008).

Pagliarini y Assis-Peterson (2008) hacen una reflexión sobre la influencia que han tenido las políticas educativas y lingüísticas en las escuelas públicas brasileñas en los últimos 50 años. Las autoras denuncian que, a pesar de que las políticas se han transformado teórica y discursivamente, en la práctica el profesor sigue contando únicamente con “tablero, saliva y tiza” para implementar esos cambios. Por la falta de planeación adecuada y consideración de los microcontextos, la mayoría de las políticas educativas y lingüísticas brasileñas han fracasado en los colegios públicos (Pagliarini & Assis-Peterson, 2008). De hecho, estas investigadoras consideran que las políticas y la planeación lingüísticas no han llegado hasta las aulas de clase y que, por este motivo, han sido poco estudiadas hasta el momento.

Otra realidad distinta existe en los microcontextos de los colegios privados brasileños (Pagliarini & Assis-Peterson, 2008). Cortez (2010) mostró que existen diferencias en el rol que se le asigna al inglés en los colegios de élite y en los colegios públicos, tanto en el aula de clase como en las políticas y la planeación lingüísticas. La investigadora observó y grabó durante seis meses todas las sesiones de una clase de ciencias sociales y de otra de inglés, para estudiantes de 12 años de un colegio bilingüe de élite portugués-inglés de São Paulo, y analizó los documentos institucionales. Posteriormente, clasificó las perspectivas de los docentes sobre el idioma y cómo se enseña en tres categorías principales: 1) el inglés como un objeto, 2) el inglés como una herramienta para lograr resultados y 3) el inglés como una herramienta y como un resultado.

En la primera categoría se concibe y se enseña el inglés como un elemento constituido únicamente por elementos formales, como la gramática, la sintaxis, la morfología, etc. En la segunda se contempla que el inglés puede ser una herramienta para lograr resultados inmediatos, y se enseña en pro de alcanzarlos, verbigracia, comprender el significado general de una lectura. En la última se considera que el inglés sirve tanto para comprender como para expresarse, especialmente en lo referente al pensamiento crítico. La autora del estudio ejemplifica esta última perspectiva con una clase de ciencias sociales en inglés sobre la esclavitud, dado que en esta no se enseñan los componentes aislados del idioma, sino que los estudiantes utilizan esta lengua como una herramienta para expresar los resultados de su reflexión crítica sobre la esclavitud en la modernidad. En el caso analizado, los estudiantes se apropian del inglés y convierten la lengua extranjera en una herramienta que les otorga ventajas sociales, culturales y económicas. Cortez (2010) propone, a partir de

su estudio, que la perspectiva o rol que se le asigna al inglés desde las políticas y en el aula de clase puede ser trascendental en las actitudes lingüísticas que desarrollan los estudiantes hacia esta lengua, la cual puede constituirse, además, como una herramienta segregadora que separa a los estudiantes de escuelas públicas y privadas.

Las políticas y la planeación lingüísticas en la educación colombiana y sus posibles efectos en las actitudes lingüísticas

En los colegios colombianos también existe una distinción entre las escuelas públicas y las privadas y la manera como estas manejan las lenguas extranjera y materna (Usma, 2009b). En Colombia, la enseñanza de lenguas extranjeras es obligatoria desde la promulgación de la Ley General de Educación, de 1994 (República de Colombia, 1994). Desde ese entonces, la lengua extranjera, principalmente el inglés, se representó como un capital simbólico con un valor instrumental y fue explotada por los colegios privados (Lagnado, 1999). En los colegios públicos no se podía enseñar una lengua extranjera adecuadamente, porque la realidad y las condiciones eran precarias, razón por la cual el impacto de las políticas fue mínimo (Usma, 2009a). Como resultado de estos procesos educativos, las instituciones privadas han obtenido puntajes más altos en las pruebas estatales colombianas de idioma extranjero, inglés, que las públicas (Sánchez, 2012).

El campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en Colombia sufrieron su mayor transformación cuando se intentó establecer una noción de bilingüismo español-inglés en un país mayoritariamente monolingüe, a través de la creación de la macro política Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) (Usma, 2009b). Esta puede ser catalogada como una política y planeación lingüísticas de adquisición, ya que buscan delimitar los dominios de cada lengua y aumentar el número de hablantes de una lengua determinada por medio de la educación (Cooper, 1989). De aquí, su objetivo principal: lograr “ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, de tal forma que se inserte al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y la apertura cultural” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], diapositiva 6, 2005). Desde el análisis crítico del discurso, se ha indicado que el propósito mismo de la política lingüística sugiere una superioridad del inglés sobre el español y perpetúa actitudes lingüísticas negativas hacia este último como una lengua insuficiente para acceder al mundo moderno (Guerrero, 2008).

Por otro lado, Sánchez y Obando (2008) plantean que los propósitos de la enseñanza de lenguas extranjeras, en el contexto monolingüe colombiano, no han

sido absolutamente claros y ni siquiera se ha tenido en cuenta si los docentes de lenguas extranjeras y los estudiantes son conscientes de esos objetivos. Para lograrlos, el MEN emitió en octubre de 2006 un “plan estructurado de desarrollo de las competencias comunicativas a lo largo del sistema educativo” (MEN, 2006, p. 6), contenido en los *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés* (MEN, 2006). Tanto el PNB como los estándares han sido ampliamente criticados desde el plano discursivo, puesto que no son sensibles a la realidad ni al sistema educativo colombiano (Cárdenas, 2006; Guerrero, 2008; Sánchez & Obando, 2008; Usma, 2009a, 2009b).

Todos estos nuevos discursos que surgen de la política lingüística, según Usma (2009a), incrementan la estratificación y exclusión de grupos sociales, lo cual se refleja en la educación. Además, en la práctica se evidencia la disparidad entre la educación privada y la pública, en términos de recursos y calidad (Usma, 2009a). Los estudiantes de los colegios oficiales tienen un nivel de competencia lingüística inferior al de aquellos que están en los colegios privados. Esto se relaciona con el hecho que los mismos docentes oficiales se hallan en un nivel de competencia insuficiente para llevar a cabo procesos educativos bilingües español-inglés exitosos (Sánchez, 2012).

A pesar de lo mencionado, se han realizado estudios diagnósticos y de intervención para afrontar algunas de las dificultades en la ejecución efectiva del PNB (López, Peña, Truscott de Mejía, Mejía, Fonseca, & Guzmán, 2009). Ejemplo de ello es el estudio de caso sobre una institución educativa pública de estrato bajo en proceso de transición hacia el bilingüismo, en una ciudad central de Colombia, elaborado por López, Peña y Guzmán (2011). Para cumplir con el objetivo de la investigación, es decir, caracterizar las necesidades de la institución, los autores realizaron entrevistas, observaciones y encuestas a 383 participantes, entre los que se encontraban estudiantes, padres de familia, directivos, docentes y personal de gestión. Entre sus hallazgos, muestran que los estudiantes tienen un bajo nivel de español, su lengua materna, y que esto puede afectar el aprendizaje de la lengua extranjera. Además, los investigadores señalan que los estudiantes en ocasiones no tienen actitudes fuertemente favorables hacia el inglés ni motivación por aprender lenguas extranjeras.

De modo opuesto, Dávila (2012) reportó que al 85% de los estudiantes de undécimo grado de dos colegios públicos de Bogotá les gusta el inglés y que la política lingüística estatal del Programa Nacional de Bilingüismo ha promovido actitudes altamente positivas hacia esa lengua. Dávila (2012) seleccionó esos dos

colegios oficiales por tener condiciones socioeconómicas similares y por estar en distintos niveles de desempeño en las pruebas del Icfes: uno de ellos ha ascendido a nivel medio, después de haber estado varios años en bajo, y el otro se encuentra en nivel muy superior. Dávila (2012) aplicó una encuesta de percepción y de actitudes al personal administrativo, al cuerpo docente y a los estudiantes de ambas instituciones educativas sobre el inglés y el PNB. Después del análisis descriptivo cuantitativo de los datos, caracterizó las actitudes y las percepciones de los miembros de ambas comunidades educativas. Entre sus hallazgos, la investigadora estableció que, en el colegio de desempeño medio, el PNB no ha influido profundamente y que el 72,2% de los estudiantes creen que el inglés no les es de ninguna utilidad; mientras que el 65,3% de los estudiantes de la institución con desempeño muy superior consideran que el inglés tiene un valor instrumental muy importante en sus vidas diarias y les brinda oportunidades laborales, tal como lo promulgan las políticas y la planeación lingüísticas macro.

En Santiago de Cali, según el estudio de Monroy y Bolívar (2012), la mayoría de los estudiantes también tienen actitudes positivas hacia el inglés. Los investigadores aplicaron una encuesta a 1185 estudiantes pertenecientes a los grados cuarto, octavo y once de 26 colegios públicos, en los que se enseña el inglés como lengua extranjera, sobre actitudes y expectativas frente al aprendizaje del inglés dentro del marco del PNB. El 37,3% de los estudiantes creían que la posibilidad de cumplir la meta de “hablar inglés en el 2019”, propuesta por el PNB, era alta, el 29% consideraba que esa posibilidad era “mediana” y el 22,8% “muy alta”. Adicionalmente, los investigadores delimitaron una variable categórica de análisis denominada “actitudes hacia el inglés” y hallaron que el 59,9% de los alumnos expresan una “buena” actitud hacia esta lengua, el 16,5% una actitud regular y el 11,6% una excelente actitud lingüística. Según Monroy y Bolívar (2012), entre los alumnos prevalecía un gusto por ese idioma relacionado con su importancia para obtener principalmente logros académicos y estabilidad laboral.

En los estratos más altos, el PNB también ha promovido actitudes positivas hacia el inglés y ha fortalecido la noción del inglés como una lengua con valor instrumental y laboral (Usma, 2009a). Los colegios bilingües privados siguen gozando de un estatus más alto y tienen mucha demanda por parte de las familias de clase media-alta y alta (Truscott de Mejía, 2005). Truscott de Mejía, Ordóñez y Fonseca (2006) realizaron una investigación para analizar 36 colegios privados bilingües inglés-español, seis en cada una de estas regiones: Atlántico, Antioquia, Bogotá

D. C., Cali, Eje Cafetero y Santander. Las investigadoras establecieron que muy pocos colegios tienen políticas lingüísticas claramente definidas y que solo tres de ellos mencionan la importancia de L1 en su definición de bilingüismo. De hecho, la mayoría de ellos le da más preponderancia al desarrollo de habilidades en inglés que en español. Por otra parte, Truscott de Mejía, Ordóñez, Fonseca (2006) también hallan en su investigación que otros colegios, tradicionalmente monolingües en español, se hallan en proceso de transición hacia el bilingüismo.

Miranda y Echeverry (2011) analizaron el proceso de gestión para la implementación/apropiación del PNB, en 22 instituciones educativas privadas de tradición monolingüe ubicadas en 21 de las 22 comunas de la ciudad de Santiago de Cali. Para ello, crearon una matriz basada en las categorías para evaluar la gestión escolar sugeridas por el MEN (MEN, 2008), y con ella estudiaron los documentos institucionales. Para complementar los resultados, realizaron encuestas a directivos y docentes. Estas autoras hallaron que ha faltado planeación curricular desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) para ambas lenguas. Además, no se ha integrado a la totalidad de la comunidad educativa en estos procesos de transformación, y, ni siquiera, se han incluido las opiniones de los estudiantes. No obstante, no existe suficiente información acerca de los cambios de actitudes hacia la lengua extranjera y hacia la materna de los alumnos durante el proceso de transición hacia programas educativos bilingües en el marco del PNB.

Puerres (2006) llevó a cabo un estudio relacionado con las actitudes de los alumnos en un contexto educativo distinto. La investigadora evaluó las actitudes de estudiantes universitarios de segundo, tercer y décimo semestre, de la Escuela Nacional de Deporte de Cali, hacia el PNB y el bilingüismo propuesto en ese marco. Para ello, seleccionó aleatoriamente una muestra equivalente al 20% de la población total de dichos semestres de esa institución y les aplicó una encuesta dividida en 4 secciones: 1) información personal y académica, 2) historial de aprendizaje de inglés como lengua extranjera, 3) percepciones sobre su nivel de competencia en español y en inglés, y 4) percepciones sobre bilingüismo y el PNB. A estas dos últimas secciones los estudiantes debían responder con escalas de Likert. La investigadora convirtió las respuestas en porcentajes y, con base en ellos, afirmó que los estudiantes de semestres superiores no tenían tan buenas actitudes hacia el bilingüismo ni eran tan optimistas hacia el PNB como los de semestres inferiores. Y, aunque creían ser más deficientes en lectura y escritura que en las otras habilidades en L1, para ellos esta lengua poseía más valor que el inglés.

Reflexiones e implicaciones para próximos estudios

Aún no sabemos mucho sobre las actitudes de los estudiantes colombianos hacia su lengua materna y hacia la extranjera durante los procesos educativos bilingües. Han faltado investigaciones que exploren las actitudes lingüísticas de los alumnos como fenómenos sociales, y que no se restrinjan únicamente a evaluarlas por medio de encuestas y cuestionarios, para así analizar en profundidad la construcción de las actitudes lingüísticas y su incidencia en la educación bilingüe colombiana. Tampoco he hallado, hasta el momento, ningún estudio que analice, desde un enfoque etnográfico, los procesos que atraviesan las políticas y la planeación lingüísticas macro y micro en los contextos educativos colombianos; ni he encontrado una investigación que dé cuenta de la posible incidencia de las políticas y la planeación lingüísticas en las actitudes lingüísticas de los estudiantes de colegios bilingües español-inglés hacia su lengua materna y hacia la lengua extranjera.

Por lo anterior, considero que es pertinente realizar estudios que se concentren en el análisis de las políticas y la planeación lingüísticas en colegios bilingües español-inglés, tanto públicos como privados, y que tengan en cuenta los tres procesos que Levinson et al. (2009) consideran importantes en la puesta en marcha de la PPL: formación, negociación y apropiación. Con ellos se podría comprender más profundamente el desarrollo de las políticas y la planeación lingüísticas micro y su relación con las políticas y la planeación lingüísticas macro. Del mismo modo, habría que explorar las actitudes lingüísticas de los alumnos de estas instituciones hacia las lenguas involucradas, y hacerlo considerando dichas actitudes como fenómenos sociales complejos que están mediados por interacciones de estos alumnos en contextos particulares. Finalmente, se debería intentar establecer si existe algún tipo de relación entre las políticas y la planeación lingüísticas de los colegios bilingües español-inglés, tanto existentes como emergentes, y las actitudes lingüísticas de sus estudiantes. Y, de ser hallada esta relación, tratar de caracterizarla.

Referencias

- Alvar, M. (1975). Actitud del hablante y sociolingüística. En *Teoría lingüística de las regiones* (pp. 85-106). Barcelona: Planeta.
- Ambadiang, T. (2004). Derechos lingüísticos y política lingüística. En A. Vidal & A. Palacios (Eds.), *Lenguas vivas en América Latina* (pp. 29-55). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Banfi, C. & Day, R. (2005). The evolution of bilingual schools in Argentina. En A. M. Truscott de Mejía (Ed.), *Bilingual education in South America* (pp. 398-411). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bell, J. & Stevenson, H. (2006). *Education policy: Process, themes and impact*. New York: Routledge. Consultado el 2 de junio de 2012 en <http://eprints.lincoln.ac.uk/1851/>
- Bergenholtz, H. & Tarp, S. (2005). *Política lingüística: Conceptos y definiciones*. Consultado el 1 de abril del 2012 en: http://www.cttic.org/ACTI/2004/papers/Henning_Bergenholtz_y_Sven_Tarp_Politicalinguistica.pdf
- Bloch, C. & Alexander, N. (2003). Luta continua! The relevance of the continua of biliteracy to South Africa multilingual schools. En N. Hornberger (Ed.), *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings* (pp. 91-121). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (2002). El mercado lingüístico. En *Sociología y cultura* (pp. 143-158). México: Grijalbo. Consultado el 10 de mayo en http://material.producciondetextos.com.ar/2012_bib_03_bourdieu_el_mercado_linguistico.pdf
- Calvet, L. (1999). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Hachette Littératures.
- Cárdenas, M. (2006). *Bilingual Colombia: Are we ready for it? what is needed?* Documento presentado en la 19th Annual EA Education Conference. Consultado el 13 de abril del 2012 en <http://www.docstoc.com/docs/32866051/Bilingual-Colombia-Are-we-ready-for-it-What-is-needed>
- Cortez, A. (2010). English: Mediation (and possibly revolutionary) tool of knowledge construction in bilingual education. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 1(1), 39-52. Consultado el 23 de mayo de 2012 en <http://vys.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/viewArticle/25/24>
- Cooper, R. (1989). *Language planning and social change*. New York: Cambridge University Press.
- Criado, M. (2004). Percepciones y actitudes en torno a la lengua española en Estados Unidos. *Migraciones Internacionales*, 2(4), 123-158. Consultado el 20 de mayo del 2012 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15102405>
- Dávila, D. (2012). *Capital lingüístico en inglés y desigualdad de oportunidades educativas: Exploración en dos colegios oficiales de Bogotá*. (Tesis de Maestría). Consultado el 12 de junio de 2012 en http://www.bdigital.unal.edu.co/5679/1/dianamarceladavilaperez_2012.pdf

- Davis, K. (1999). Dynamics of indigenous language maintenance. En T. Huebner & K. Davis (Eds.), *Sociopolitical perspectives on language policy and planning in the USA* (pp. 67-97). Amsterdam: John Benjamins.
- De Bres, J. (2011). Promoting the Māori language to non-Māori: Evaluating the New Zealand government's approach. *Language Policy*, 10(4), 361-376. Consultado el 14 de abril de 2012 en <http://link.springer.com/article/10.1007%2F10993-011-9214-7>
- Fishman, J. (1991). *Reversing language shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gadellii, K. (1999). *Language planning: Theory and practice evaluation of language planning cases worldwide*. Consultado el 28 de abril de 2012 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001184/118456eo.pdf>
- González, J. (2008). Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas. En I. Olza, M. Casado & R. González (Eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. Navarra: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Consultado el 28 de abril de 2012 en <http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/>
- Guerrero, C. (2008). Bilingual Colombia: What does it mean to be bilingual within the framework of the national plan of bilingualism? *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 1(1), 27-45. Consultado el 8 de abril de 2012 en <http://www.revista.unal.edu.co/index.php/profile/article/viewFile/10563/11023>
- Hamel, R. (1993). Políticas y planificación del lenguaje: Una introducción. *Iztapalapa*, 29(1), 5-40. Consultado el 10 de junio de 2012 en <http://tesiuami.uam.mx/revistasuam/iztapalapa/include/getdoc.php?id=1398&article=1435&mode=pdf>
- Hamel, R. (2008). La globalización de las lenguas en el siglo XXI. Entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística. En D. da Hora & R. Marques (Orgs.), *Política lingüística na América Latina* (pp. 45-77). João Pessoa: Idéia/Editora Universitaria. Consultado el 2 de mayo de 2012 en <http://www.hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/2008f%20La%20globalizacion%20de%20las%20lenguas%20en%20el%20siglo%20XXI.pdf>
- Harris, R. (1981). *Language Myth*. London: Duckworth.
- Hornberger, N. (2006). Frameworks and models in language policy. En T. Ricento & T. Hoboken (Eds.), *An introduction to language policy: Theory and method* (pp. 24-41). New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Hornberger, N. & Johnson, D. (2007). Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice. *TESOL Quarterly*, 41(3), 63-214. Consultado el 21 de abril de 2012 en http://203.72.145.166/TESOL/TQD_2008/VOL_41_3.pdf

- Johnson, D. (2011). Critical discourse analysis and the ethnography of language policy, *Critical Discourse Studies*, 8(4), 267-279. Consultado el 9 de marzo de 2012 en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17405904.2011.601636>
- Lagnado, J. (1999). The politics of language in Colombia and beyond. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 4(7-8), 6-13. Consultado el 10 de mayo de 2012 en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/8490/7804>
- Lasagabaster D. & Huguet, Á. (2007). *Multilingualism in European bilingual contexts: Language use and attitudes*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Levinson, B., Sutton, M., & Winstead, T. (2009). Education policy as a practice of power: Theoretical tools, ethnographic methods, democratic options. *Educational Policy*, 23(6), 767-795. Consultado el 24 de marzo de 2012 en <http://epx.sagepub.com/content/23/6/767>
- López, A., Peña, B., Truscott de Mejía, A. M., Mejía, A., Fonseca, L., & Guzmán, M. (2009). Necesidades y políticas para la implementación de un programa bilingüe en colegios distritales. En J. Montoya (Ed.), *Educación para el siglo XXI: aportes del Centro de Investigación y Formación en Educación, CIFE, 2001-2008* (pp. 409-466). Bogotá: Ediciones Uniandes.
- López, A., Peña, B., & Guzmán, M. (2011). Transición hacia el bilingüismo en colegios públicos colombianos. En A. M. Truscott de Mejía, A. López & B. Peña (Eds.), *Bilingüismo en el contexto colombiano: iniciativas y perspectivas en el siglo XXI*. Bogotá: Uniandes.
- Lynch, A. & Klee, C. (2005). Estudio comparativo de actitudes hacia el español en los Estados Unidos: Educación, política y entorno social. *Lingüística Española Actual*, 27(2), 273-300. Consultado el 11 de marzo de 2012 en <http://works.bepress.com/andrewlynch/5/>
- Marley, D. (2004). Language attitudes in Morocco following recent changes in language policy. *Language Policy*, 3(1), 25-46. Consultado el 13 de abril de 2012 en <http://link.springer.com/article/10.1023/B%3ALPOL.0000017724.16833.66>
- McCarty, T. (Ed.). (2011). *Ethnography and Language Policy*. New York: Routledge.
- Mena, P. (1999). Actitudes lingüísticas e ideologías educativas. *Alteridades*, 9(17), 51-70. Consultado en <http://tesiuami.uam.mx/revistasuam/alteridades/include/getdoc.php?rev=alteridades&id=178&article=179&mode=pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Programa Nacional de Bilingüismo*. Consultado el 2 de abril de 2012 en: <http://www.slideshare.net/edac4co/presentacion-men-bilinguismo>

- Ministerio de Educación Nacional. (2006, Octubre). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*. Consultado el 12 de abril del 2012 en: http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-115375_archivo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá: MEN.
- Miranda, N. & Echeverry, A. (2011). La gestión escolar en la implementación del programa nacional de bilingüismo en instituciones educativas privadas de Cali (Colombia). *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 16(29), 67-125. Consultado el 25 de marzo de 2012 en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/9446/10150>
- Monroy, M. & Bolívar, M. (2012). Programa Nacional de Bilingüismo en Santiago de Cali: Diagnóstico de actitudes y expectativas de los estudiantes de colegios públicos de Cali, frente al aprendizaje del inglés dentro del marco del Programa Nacional de bilingüismo. (Tesis de la licenciatura). Universidad del Valle, Cali – Colombia. Consultada el 15 de mayo de 2013 en <http://hdl.handle.net/10893/4125>
- Moustaoui, A. (2004, Mayo). *Conflicto lingüístico y política lingüística en Marruecos: una propuesta de análisis*. Presentado en el congreso Diversidad lingüística, sostenibilidad y paz, Barcelona. Consultado el 8 de mayo de 2012 en http://www.academia.edu/3591073/Conflicto_linguistico_y_politica_linguistica_en_Marruecos_una_propuesta_de_analisis
- Muñoz, C. (2002): *Aprender idiomas*. Barcelona: Paidós.
- Ndlangamandla, S. (2010). (Unofficial) Multilingualism in desegregated schools: Learners' use of and views towards African languages. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 28(1), 61-73. Consultado el 11 de marzo de 2012 en <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2989/16073614.2010.488444>
- Noss, R. (1971). Politics and language policy in Southeast Asia. En *Language Sciences*, 16, 25-32.
- Pagliarini, M. & Assis-Peterson, A. (2008). La enseñanza de inglés en los colegios públicos de Brasil: un retrato en blanco y negro. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 123-141. Consultado el 3 de junio de 2012 en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/9916/9117>
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman.
- Pérez, M. (2010). Globalisation in foreign language teaching: Establishing transatlantic links in higher education. *Higher Education Quarterly*, 64(4), 392-412. Consultado

- el 20 de abril de 2012 en <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-2273.2010.00451.x/pdf>
- Puerres, N. (2006). *Actitudes hacia el bilingüismo por parte de estudiantes universitarios dentro del marco del Programa Nacional de Bilingüismo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional*. (Tesis de Especialización). Universidad del Valle, Cali – Colombia. Consultada el 15 de mayo de 2012 en http://200.26.134.109:8080/endeporte/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_1543.pdf
- Ramanathan, V. & Morgan, B. (2007). TESOL and policy enactments: Perspectives from practice. *TESOL Quarterly*, 41(3), 3-19. Consultado el 22 de abril de 2012 en http://203.72.145.166/TESOL/TQD_2008/VOL_41_3.pdf
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Consultado el 14 de abril del 2012 en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 196-213.
- Ricento, T. & Hornberger, N. (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401-427.
- Santos, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Spezzini, S. (2005). English immersion in Paraguay: Individual and sociocultural dimensions of language learning and use. En A. M. Truscott de Mejía (Ed.), *Bilingual education in South America*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sánchez, A. & Obando, G. (2008). Is Colombia ready for “bilingualism”? *Profile Issues in Teachers’ Professional Development*, 9(1), 181-195. Consultado el 13 de abril de 2012 en <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/viewFile/10715/11186>
- Sánchez, A. (2012). El bilingüismo en los bachilleres colombianos. *Documento de trabajo sobre economía regional*, 159. Consultado el 16 de agosto de 2014 en www.banrep.gov.co/en/node/25498
- Tejada, H. & Samacá, G. (2012). Algunos efectos del discurso dominante en las actitudes y expectativas de directivos docentes frente al Programa Nacional de Bilingüismo (PNB). *Lenguaje*, 40(2), 415-445. Consultado el 17 de marzo de 2013 en <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php?seccion=REVISTA&revista=40-2&articulo=491>
- Tender, T. & Vihalemn, T. (2009). “Two languages in addition to mother tongue” Will this policy preserve linguistic diversity in Europe? *TRAMES: A Journal of the*

- Humanities & Social Sciences*, 13(1), 41-63. Consultado el 20 de abril de 2012 en www.kirj.ee/public/trames_pdf/2009/issue.../trames-2009-1-41-63.pdf
- Truscott de Mejía, A. M. (2002). *Power, prestige, and bilingualism: international perspectives on elite bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Truscott de Mejía, A. M. (2005). Bilingual education in Colombia: Towards an integrative perspective. En A. M. Truscott de Mejía (Ed.), *Bilingual education in South America* (pp. 48-64). Clevedon: Multilingual Matters.
- Truscott de Mejía, A. M., Ordóñez, C., & Fonseca L. (2006). *Estudio investigativo sobre el estado actual de la educación bilingüe (inglés-español) en Colombia*. (Informe de investigación). Universidad de los Andes, Bogotá – Colombia. Consultado el 14 de marzo del 2012 en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-266111_archivo_1.pdf
- Usma, J. (2009a). Education and language policy in Colombia: exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 11, 123-141. Consultado el 12 de mayo de 2012 en <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/viewFile/10551/11014>
- Usma, J. (2009b). Globalization and language and education reform in Colombia: a critical outlook. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 14(22), 19-42. Consultado el 13 de abril de 2012 en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/2200/1773>
- Viereck, W. (2006). Language policy in Germany and beyond. *Studia anglica posnaniencia*, 42, 48-64. Consultado el 2 de mayo de 2012 en <http://ifa.amu.edu.pl/sap/files/42/04Viereck.pdf>
- Wiley, T. (1996). Language policy and planning. En S. McKay & M. Hornberger (Ed.), *Sociolinguistics and language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Zamora, A. (1990). Aproximaciones para el estudio de la acción social. De los reduccionismos objetivistas y subjetivistas a propuestas globalizadoras. *Sociológica*, 5(14), 13-34. Consultado el 30 de abril de 2012 en <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/1402.pdf>