

ESCOLA DE POSTGRAU
i DOCTORAT
Universitat Rovira i Virgili

INTEGRACIÓN CULTURAL Y ACTITUD HACIA EL BILINGÜISMO Y LA ENSEÑANZA BILINGÜE INGLÉS-ESPAÑOL EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA, INTERMEDIA Y SECUNDARIA DEL CONDADO DE VENTURA, CALIFORNIA, ESTADOS UNIDOS

Doctoranda: Coromoto Galvis

TESIS DOCTORAL
DOCTORADO EN ESTUDIOS HUMANÍSTICOS

Dirigida por:

Dra. María Bargalló Escrivá

Dra. María Isabel Gibert Escofet

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍAS ROMÁNICAS

Tarragona, julio del 2018

ESCOLA DE POSTGRAU
i DOCTORAT
Universitat Rovira i Virgili

ACREDITACIÓN DE LAS DIRECTORAS

Hacemos constar que el presente trabajo, titulado "Integración Cultural y Actitud hacia el Bilingüismo y la Enseñanza Bilingüe Inglés-español en los Docentes de Educación Primaria, Intermedia y Secundaria del Condado de Ventura, California, Estados Unidos", que presenta Coromoto Galvis para la obtención del título de doctora, ha sido realizado bajo nuestra dirección en el Departamento de Filologías Románicas de esta Universidad.

Tarragona, julio de 2018.

Las directoras de la tesis doctoral

María Bargalló Escrivá	María Isabel Gibert Escofet

A mis nietas Tabatha Perdomo, Isabella Lewis,

Miranda Perdomo, y a mi nieto Juan David Fuente.

Por la permanencia del bilingüismo inglés-español en los EE.UU.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido factible gracias a la colaboración de muchas personas, quienes con su paciencia, generosidad, orientaciones y dedicación lo han hecho posible. A todos ellos, quiero expresar mi más profunda gratitud.

- En primer lugar, a las Dra. María Bargalló Escrivá y la Dra. María Isabel Gibert Escofet, Directoras de Tesis, quienes nunca dejaron de guiarme y darme ánimo en los momentos más críticos.
- Al Dr. Pedro Manuel Medina García, cuyas recomendaciones y experiencia profesional en el campo de la psicología y estadística fueron fundamentales en el momento de elaborar el cuestionario.
- Al Dr. Luis Enrique Gavazut, por sus aportaciones y reflexiones sobre la organización de los datos del cuestionario y sus esfuerzos por sistematizarlos estadísticamente, aun cuando parecía imposible lograr el número de respuestas que la investigación requería.
- A los maestros y directores de las escuelas de los distritos escolares del Condado de Ventura participantes en este estudio y al personal gerencial de la Dirección General de Educación del Condado. Sin ellos esta tesis no hubiera sido posible. En especial, a la Dra. Penélope DeLeón, y al Dr. Tom McCoy, Superintendente y Asistente al Superintendente, respectivamente, del Distrito de Oxnard High School; al Dr. Jesús Vaca, Asistente al Superintendente en Recursos Humanos y a Ms. Robin Freeman, Asistente al Superintendente en Servicios Educativos del Oxnard Elementary &

Middle School District; a la Dra. Soledad Molinar, Director of Multilingual & Multicultural Education, y a Teresa Ruvalcaba, Dual Language Teacher Specialist; a la Dra. Jennifer Robles, del Distrito Unificado de Ventura; a la Dra. Christine Walker, Superintendente del Distrito Hueneme Elementary School; al Dr. Craig W. Helmstedter, Superintendente del Distrito Escolar Ocean View; a Miguel Heredia, maestro amigo que ayudo a contactar el Distrito Escolar Rio, y la Dra Ana De Genna, quien, particularmente, me orientó sobre los programas de bilingüismo en las escuelas del Condado.

- A los maestros, músicos y amigos John Portera y Arnett Smithson por sus sugerencias y opiniones acerca del bilingüismo en el Condado de Ventura y por ayudarme a distribuir los cuestionarios en sus escuelas y motivar a sus compañeros a que los respondieran. Gracias a ellos, se logró una participación muy importante de maestros en el estudio.
- A mis colegas del Santa Barbara City College, en especial a los instructores del GED quienes me asesoraron en la preparación del cuestionario en inglés y aportaron recomendaciones importantes.
- A Carlos Mora, psicólogo y terapista, por sus señalamientos y correcciones al cuestionario.
- A Jennie Romero, Aurora Chávez y María del Refugio Téllez, compañeras y amigas, asistentes de maestros en varias escuelas del Distrito Escolar de Ventura, quienes me ayudaron en obtener la aprobación para la distribución del cuestionario.
- A Pantelis Palamidis, mi esposo, por su contribución técnica, ayuda incondicional y acompañamiento a las citas y reuniones con los dis-

tritos y escuelas, visitas a las bibliotecas, y frecuentes discusiones para aclararme el panorama. Él me hizo mucho más llevadera la inquietud que genera este tipo de retos.

- A mis hijos e hijas Daniel y Mercedes, Paul y Johanna, y Maria Daniela y Juan, por su apoyo incondicional.
- Por último, a Matthew “Mateo” Bowe, maestro bilingüe con más de 20 años de experiencia y músico apasionado, que envolvió con su vitalidad y fe por el bilingüismo esta investigación. Mateo aportó un tiempo invalorable en usar sus conexiones profesionales en el Condado de Ventura, no solo en su escuela, sino también en otros distritos y escuelas, para que respaldaran este estudio. Su idea de rifar tarjetas de Starbucks entre los maestros que respondieran el cuestionario fue clave en reunir la población encuestada. Gracias Mateo… lo hemos logrado.

Tener otro idioma es poseer una segunda alma.

Emperador Carlomagno

ÍNDICE GENERAL

ACREDITACIÓN DE LAS DIRECTORAS **ii**

AGRADECIMIENTOS **iv**

ÍNDICE GENERAL **viii**

LISTA DE CUADROS xi

LISTA DE GRÁFICOS xvii

LISTA DE FIGURAS xx

RESUMEN **xxi**

INTRODUCCIÓN **1**

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA **11**

1.1. Planteamiento del Problema 11

1.2. Objetivos de la Investigación 14

1.2.1. Objetivo General 14

1.2.2. Objetivos Específicos 14

1.3. Hipótesis de la Investigación 15

1.4. Justificación de la Investigación 15

1.5. Delimitación 17

CAPÍTULO II

ESTADO DE LA CUESTIÓN **20**

2.1. Integración Cultural 20

2.2. Bilingüismo 34

2.3. Actitud, Identidad y Constructivismo Social 50

2.4. Actitudes Sociolingüísticas hacia el Bilingüismo y la Enseñanza Bilingüe 60

2.5. Enseñanza Bilingüe 71

2.6. Enseñanza Bilingüe en Estados Unidos 75

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA **81**

3.1. Tipo de Estudio 81

3.2. Diseño de Investigación 81

3.2.1. Especificación del Diseño 81

3.2.2. Variables 81

3.2.3. Hipótesis a Prueba 83

3.2.4. Procedimiento de Investigación 84

3.2.5. Técnicas de Análisis 89

3.3. Diseño Muestral 90

3.3.1. Población Objeto de Estudio 90

3.3.2. Tamaño de la Muestra 92

3.3.3. Estratificación 94

3.3.4. Representatividad 96

3.3.5. Caracterización de la Muestra 102

3.4. Cuestionario y Mediciones 103

3.4.1. Prueba Piloto 103

3.4.2. Cuestionario de la Investigación y Validez de Contenido 107

3.4.3. Vectores de Datos Brutos 109

3.4.4. Ítems asociados a las Variables Dependientes Fundamentales 110

3.4.5. Validez de Constructo y Confiabilidad de las Escalas de Medición de las Variables Dependientes Fundamentales 111

3.4.6. Construcción, Validez y Confiabilidad de las Escalas de Medición de las Variables Dependientes No Fundamentales 119

CAPITULO IV

RESULTADOS **139**

4.1. Estimaciones de la Proporción Poblacional 139

4.2. Pruebas de Hipótesis 179

4.2.1. Hipótesis de la Investigación 179

4.2.2. Otros Hallazgos de la Investigación 199

CONCLUSIONES **252**

Patrón Cultural inferido a partir de la Actitud hacia el Bilingüismo y la Enseñanza Bilingüe 252

Interpretación Teórica de los Patrones Observados en las Actitudes Sociolingüísticas 257

Relaciones relevantes de la Actitud hacia el Bilingüismo y la Enseñanza Bilingüe con la Aptitud Lingüística y Otras Variables Sociodemográficas y Académico-Profesionales 262

Implicaciones para la Teorización 267

RECOMENDACIONES **272**

Recomendaciones Metodológicas 272

Recomendaciones para la Política Educativa en el Condado de Ventura 273

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DOCUMENTALES **278**

ANEXOS **290**

A. MAPAS DE LOCALIZACIÓN GEOGRÁFICA 289

B. MARCO DEMOGRÁFICO DE LA INVESTIGACIÓN 293

C. CRONOLOGÍA DE ACTIVIDADES PARA LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO 297

D. LISTADO DE ESCUELAS QUE CONFORMAN LA POBLACIÓN 302

E. POBLACIÓN DE DOCENTES FTE CLASIFICADA POR SEXO Y ORIGEN ÉTNICO 304

F. VALIDACIÓN DE LA MUESTRA CON SOBREREPRESENTACIÓN DEL ESTRATO DE ESCUELAS BILINGÜES 308

G. COMPROBACIÓN DE SELECCIÓN DE LAS ESCUELAS CON PROBABILIDADES PROPORCIONALES AL TAMAÑO (PPT) 311

H. CONTENIDO DEL CUESTIONARIO DE LA INVESTIGACIÓN PUBLICADO EN GOOGLE FORMS 314

I. TABLA DE ESPECIFICACIONES DEL CUESTIONARIO (VALIDEZ DE CONTENIDO) 328

J. CODIFICACIÓN DE LAS VARIABLES SOCIODEMO-GRÁFICAS, LINGÜÍSTICAS, SOCIOLINGÜÍSTICAS Y ACADÉMICO-PROFESIONALES 339

K. VECTORES DE DATOS BRUTOS 343

L. CODIFICACIÓN DE LAS RESPUESTAS A PREGUNTAS Y ALTERNATIVAS ABIERTAS 404

M. MATRIZ DE INTERCORRELACIONES DE LOS 57 ítemS ACTITUDINALES 407

N. VISUALIZACIÓN DE AGRUPAMIENTOS DE ÍTEMS ASOCIADOS A LA ACTITUD HACIA EL BILINGÜISMO 415

O. VISUALIZACIÓN DE AGRUPAMIENTOS DE ÍTEMS ASOCIADOS A LA ACTITUD HACIA LA ENSEÑANZA BILINGÜE Y LA CONDUCTA DOCENTE BILINGÜE 419

P. VECTORES DE DATOS DE LAS 12 VARIABLES DEPENDIENTES DE LA INVESTIGACIÓN 423

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Los 10 principales idiomas distintos del inglés hablados en los hogares norteamericanos (2015) 2

Cuadro 2. Crecimiento de programas bilingües en Estados Unidos 6

Cuadro 3. Estados norteamericanos con mayor número de programas bilingües e idiomas usados (2006) 6

Cuadro 4. Clasificación de las definiciones de bilingüismo 36

Cuadro 5. Número de Escuelas en la Población objeto de Estudio, distribuidas por Distrito, Nivel y Condición Bilingüe 91

Cuadro 6. Docentes Equivalentes de Tiempo Completo (FTE) en la Población de Escuelas, distribuidas por Distrito, Nivel y Condición Bilingüe 92

Cuadro 7. Docentes Equivalentes de Tiempo Completo (FTE) en la Población clasificados por Distrito Escolar 93

Cuadro 8. Estimaciones Poblacionales para los Distritos Escolares con Escuelas Bilingües en el Condado de Ventura, Probabilidades de Selección de Docentes FTE y Campos de Variación de la Selección, por Dominios (2015) 94

Cuadro 9. Verificación de Probabilidades Proporcionales al Tamaño (PPT) en cada Dominio Poblacional 95

Cuadro 10. Ajuste de la Muestra para garantizar Probabilidades Proporcionales al Tamaño (PPT) de cada Dominio Poblacional 96

Cuadro 11. Porcentajes de la Muestra y de la Población por Niveles Educativos 98

Cuadro 12. Porcentajes de la Muestra y de la Población por Condición Bilingüe de la Escuela 99

Cuadro 13. Síntesis Analítica de los Fundamentos Teóricos de la Investigación 108

Cuadro 14. Análisis Factorial de los Ítems Asociados a la Actitud hacia el Biligüismo 111

Cuadro 15. Varianza Total Explicada por los Factores Subyacentes a la Medición de la Variable Actitud hacia el Bilingüismo 113

Cuadro 16. Correlaciones Ítem-Total de la Escala de Medición de la Actitud hacia el Bilingüismo /* 114

Cuadro 17. Análisis Factorial de los Ítems Asociados a la Actitud hacia la Enseñanza Bilingüe 114

Cuadro 18. Varianza Total Explicada por los Factores Subyacentes a la Medición de la Variable Actitud hacia la Enseñanza Bilingüe 116

Cuadro 19. Correlaciones Ítem-Total de la Escala de Medición de la Actitud hacia la Enseñanza Bilingüe /* 117

Cuadro 20. Análisis Factorial de los Ítems Asociados a la Conducta Docente Bilingüe Manifiesta 117

Cuadro 21. Varianza Total Explicada por los Factores Subyacentes a la Medición de la Variable Conducta Docente Bilingüe Manifiesta 118

Cuadro 22. Correlaciones Ítem-Total de la Escala de Medición de la Conducta Docente Bilingüe Manifiesta /* 119

Cuadro 23. Análisis Factorial Final de los Ítems mejor Asociados a la Dimensión Actitudinal Afectiva 121

Cuadro 24. Varianza Total Explicada por los Factores Subyacentes a la Medición de la Variable Dimensión Actitudinal Afectiva 122

Cuadro 25. Correlaciones Ítem-Total de la Escala de Medición de la Dimensión Actitudinal Afectiva /* 122

Cuadro 26. Análisis Factorial Final de los Ítems mejor Asociados a la Dimensión Actitudinal Cognitiva 123

Cuadro 27. Varianza Total Explicada por los Factores Subyacentes a la Medición de la Variable Dimensión Actitudinal Cognitiva 124

Cuadro 28. Correlaciones Ítem-Total de la Escala de Medición de la Dimensión Actitudinal Cognitiva /* 124

Cuadro 29. Análisis Factorial Final de los Ítems mejor Asociados a la Dimensión Actitudinal Conductual 125

Cuadro 30. Varianza Total Explicada por los Factores Subyacentes a la Medición de la Variable Dimensión Actitudinal Conductual 126

Cuadro 31. Correlaciones Ítem-Total de la Escala de Medición de la Dimensión Actitudinal Conductual /* 126

Cuadro 32. Análisis Factorial Final de los Ítems mejor Asociados a la Orientación Instrumental 127

Cuadro 33. Varianza Total Explicada por los Factores Subyacentes a la Medición de la Variable Orientación Instrumental 128

Cuadro 34. Correlaciones Ítem-Total de la Escala de Medición de la Orientación Instrumental /* 128

Cuadro 35. Análisis Factorial Final de los Ítems mejor Asociados a la Orientación Integradora 129

Cuadro 36. Varianza Total Explicada por los Factores Subyacentes a la Medición de la Variable Orientación Integradora 130

Cuadro 37. Correlaciones Ítem-Total de la Escala de Medición de la Orientación Integradora /* 130

Cuadro 38. Análisis Factorial Final de los Ítems mejor Asociados a la Motivación Extrínseca 131

Cuadro 39. Varianza Total Explicada por los Factores Subyacentes a la Medición de la Variable Motivación Extrínseca 132

Cuadro 40. Correlaciones Ítem-Total de la Escala de Medición de la Motivación Extrínseca /* 132

Cuadro 41. Análisis Factorial Final de los Ítems mejor Asociados a la Motivación Intrínseca 133

Cuadro 42. Varianza Total Explicada por los Factores Subyacentes a la Medición de la Variable Motivación Intrínseca..... 134

Cuadro 43. Correlaciones Ítem-Total de la Escala de Medición de la Motivación Intrínseca /* 134

Cuadro 44. Análisis Factorial Final de los Ítems mejor Asociados a la Adaptación Étnica 135

Cuadro 45. Varianza Total Explicada por los Factores Subyacentes a la Medición de la Variable Adaptación Étnica..... 136

Cuadro 46. Correlaciones Ítem-Total de la Escala de Medición de la Adaptación Étnica /* 136

Cuadro 47. Análisis Factorial Final de los Ítems mejor Asociados a la Integración Étnica..... 137

Cuadro 48. Varianza Total Explicada por los Factores Subyacentes a la Medición de la Variable Integración Étnica..... 138

Cuadro 49. Correlaciones Ítem-Total de la Escala de Medición de la Integración Étnica /* 138

Cuadro 50. Estimación de la Distribución Poblacional por Dominio 140

Cuadro 51. Estimación de la Distribución Poblacional por Tipo de Escuela..... 141

Cuadro 52. Estimación de la Distribución Poblacional por Nivel Académico..... 142

Cuadro 53. Estimación de la Distribución Poblacional por Edad..... 143

Cuadro 54. Estimación de la Distribución Poblacional por Sexo 144

Cuadro 55. Estimación de la Distribución Poblacional por Nacionalidad..... 146

Cuadro 56. Estimación de la Distribución Poblacional por País de Origen 148

Cuadro 57. Estimación de la Distribución Poblacional por Lengua Materna 149

Cuadro 58. Estimación de la Distribución Poblacional por Uso de la Lengua Materna en el Hogar 150

Cuadro 59. Estimación de la Distribución Poblacional por Habla de una Segunda Lengua 152

Cuadro 60. Estimación de la Distribución Poblacional por Aprendizaje de la Segunda Lengua en el Hogar 153

Cuadro 61. Estimación de la Distribución Poblacional por Aprendizaje de la Segunda Lengua en la Escuela 155

Cuadro 62. Estimación de la Distribución Poblacional por Tiempo de Estudio de la Segunda Lengua 156

Cuadro 63. Estimación de la Distribución Poblacional por Fluidez en la Segunda Lengua 157

Cuadro 64. Estimación de la Distribución Poblacional por Frecuencia de Uso de la Segunda Lengua 160

Cuadro 65. Estimación de la Distribución Poblacional por Nivel Educativo 163

Cuadro 66. Estimación de la Distribución Poblacional por Nivel de Ingresos 164

Cuadro 67. Estimación de la Distribución Poblacional por Nivel de la Enseñanza impartida 166

Cuadro 68. Estimación de la Distribución Poblacional por Tipo de Cursos impartidos 167

Cuadro 69. Estimación de la Distribución Poblacional por Posesión de Certificación Docente 168

Cuadro 70. Estimación de la Distribución Poblacional por Experiencia Docente 169

Cuadro 71. Estimación de la Distribución Poblacional por Posesión de Certificación Docente Bilingüe 170

Cuadro 72. Estimación de la Distribución Poblacional por Experiencia Docente Bilingüe 172

Cuadro 73. Estimación de la Distribución Poblacional por Estudios Formales de Lingüística realizados 174

Cuadro 74. Estimación de la Distribución Poblacional por Nivel de los Estudios de Lingúística realizados 176

Cuadro 75. Estimación de la Distribución Poblacional por Actualización de los Estudios de Lingúística realizados 177

Cuadro 76. Estimación de los Parámetros Poblacionales de las Variables Dependientes de la Investigación 178

Cuadro 77. Prueba de Hipótesis 1 180

Cuadro 78. Hallazgo Complementario a la Prueba de Hipótesis 1 182

Cuadro 79. Prueba de Hipótesis 2 183

Cuadro 80. Primer Hallazgo Complementario a la Prueba de Hipótesis 2 186

Cuadro 81. Segundo Hallazgo Complementario a la Prueba de Hipótesis 2 186

Cuadro 82. Prueba de Hipótesis 3 190

Cuadro 83. Prueba de Hipótesis 4 193

Cuadro 84. Contrastación del Planteamiento 1 200

Cuadro 85. Hallazgo Complementario a la Contrastación del Planteamiento 1 201

Cuadro 86. Contrastación del Planteamiento 2 203

Cuadro 87. Contrastación del Planteamiento 3 208

Cuadro 88. Contrastación del Planteamiento 4 210

Cuadro 89. Contrastación del Planteamiento 5 212

Cuadro 90. Contrastación del Planteamiento 6 214

Cuadro 91. Contrastación del Planteamiento 7 216

Cuadro 92. Contrastación del Planteamiento 8 231

Cuadro 93. Contrastación del Planteamiento 9 233

Cuadro 94. Contrastación del Planteamiento 10 235

Cuadro 95. Contrastación del Planteamiento 11 237

Cuadro 96. Hallazgo Complementario a la Contrastación del Planteamiento 11 238

Cuadro 97. Contrastación del Planteamiento 12 242

Cuadro 98. Contrastación del Planteamiento 13 245

Cuadro 99. Contrastación del Planteamiento 14 247

Cuadro 100. Contrastación del Planteamiento 15 250

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Gráfica de Sedimentación de Componentes Principales para la Variable Actitud hacia el Bilingüismo 112

Gráfico 2. Gráfica de Sedimentación de Componentes Principales para la Variable Actitud hacia la Enseñanza Bilingüe 115

Gráfico 3. Gráfica de Sedimentación de Componentes Principales para la Variable Conducta Docente Bilingüe Manifiesta 118

Gráfico 4. Gráfica de Sedimentación de Componentes Principales para la Variable Dimensión Actitudinal Afectiva 121

Gráfico 5. Gráfica de Sedimentación de Componentes Principales para la Variable Dimensión Actitudinal Cognitiva 123

Gráfico 6. Gráfica de Sedimentación de Componentes Principales para la Variable Dimensión Actitudinal Conductual 125

Gráfico 7. Gráfica de Sedimentación de Componentes Principales para la Variable Orientación Instrumental 127

Gráfico 8. Gráfica de Sedimentación de Componentes Principales para la Variable Orientación Integradora 129

Gráfico 9. Gráfica de Sedimentación de Componentes Principales para la Variable Motivación Extrínseca 131

Gráfico 10. Gráfica de Sedimentación de Componentes Principales para la Variable Motivación Intrínseca 133

Gráfico 11. Gráfica de Sedimentación de Componentes Principales para la Variable Adaptación Étnica 135

Gráfico 12. Gráfica de Sedimentación de Componentes Principales para la Variable Integración Étnica 137

Gráfico 13. Distribución Poblacional estimada por Dominio 140

Gráfico 14. Distribución Poblacional estimada por Tipo de Escuela 141

Gráfico 15. Distribución Poblacional estimada por Nivel Académico 142

Gráfico 16. Distribución Poblacional estimada por Edad 143

Gráfico 17. Distribución Poblacional estimada por Sexo 144

Gráfico 18. Distribución Cruzada por Sexo y Nvel Académico en la Muestra (N = 337) 145

Gráfico 19. Distribución Poblacional estimada por Nacionalidad 146

Gráfico 20. Distribución Poblacional estimada por País de Origen 148

Gráfico 21. Distribución Poblacional estimada por Lengua Materna 149

Gráfico 22. Distribución Poblacional estimada por Uso de la Lengua Materna en el Hogar 150

Gráfico 23. Distribución Cruzada por Lengua Materna y Uso de la Lengua Materna en el Hogar, en la Muestra (N = 337) 151

Gráfico 24. Distribución Poblacional estimada por Habla de una Segunda Lengua 152

Gráfico 25. Distribución Poblacional estimada por Aprendizaje de la Segunda Lengua en el Hogar 153

Gráfico 26. Distribución Cruzada por Lengua Materna y Aprendizaje de la L2 en el Hogar, en la Muestra (N = 337) 154

Gráfico 27. Distribución Poblacional estimada por Aprendizaje de la Segunda Lengua en la Escuela 155

Gráfico 28. Distribución Poblacional estimada por Tiempo de Estudio de la Segunda Lengua 156

Gráfico 29. Distribución Poblacional estimada por Fluidez en la Segunda Lengua 158

Gráfico 30. Distribución Cruzada por Fluidez y Tiempo de Estudio de la L2, en la Muestra (N = 337) 159

Gráfico 31. Distribución Poblacional estimada por Frecuencia de Uso de la Segunda Lengua 160

Gráfico 32. Distribución Cruzada por Frecuencia de Uso y Fluidez en L2, en la Muestra (N = 337) 161

Gráfico 33. Distribución Cruzada por Frecuencia de Uso y Tipo de Escuela, en la Muestra (N = 337) 162

Gráfico 34. Distribución Poblacional estimada por Nivel Educativo..... 163

Gráfico 35. Distribución Poblacional estimada por Nivel de Ingresos 164

Gráfico 36. Distribución Cruzada por Nivel Educativo y Nivel de Ingresos, en la Muestra (N = 337) 165

Gráfico 37. Distribución Poblacional estimada por Nivel de la Enseñanza imparta 166

Gráfico 38. Distribución Poblacional estimada por Tipo de Cursos impartidos 167

Gráfico 39. Distribución Poblacional estimada por Posesión de Certificación Docente 168

Gráfico 40. Distribución Poblacional estimada por Experiencia Docente 169

Gráfico 41. Distribución Poblacional estimada por Posesión de Certificación Docente Blingüe 170

Gráfico 42. Distribución Cruzada por Certificación Docente Bilingüe y Tipo de Escuela, en la Muestra (N = 337) 171

Gráfico 43. Distribución Poblacional estimada por Experiencia Docente Bilingüe..... 172

Gráfico 44. Distribución Cruzada por Certificación Docente Bilingüe y Experiencia Docente Bilingüe, en la Muestra (N = 337) 173

Gráfico 45. Distribución Poblacional estimada por Estudios Formales de Lingüística realizados 174

Gráfico 46. Distribución Cruzada por Certificación Docente Bilingüe y Estudios Formales de Lingüística, en la Muestra (N = 337) 175

Gráfico 47. Distribución Poblacional estimada por Nivel de los Estudios de Lingúística realizados 176

Gráfico 48. Distribución Poblacional estimada por Actualización de los Estudios de Lingúística realizados..... 177

Gráfico 49. Diferencias de Media de la Actitud hacia el Bilingüismo por Nivel Académico 180

Gráfico 50. Diferencias de Media de la Actitud hacia la Enseñanza Bilingüe por Nivel Académico 181

Gráfico 51. Diferencias de Media de la Integración y Adaptación Étnica por Nivel Académico 182

Gráfico 52. Diferencias de Media de la Actitud hacia el Bilingüismo por Grupos Sociolingüísticos 184

Gráfico 53. Diferencias de Media de la Actitud hacia la Enseñanza Bilingüe por Grupos Sociolingüísticos 184

Gráfico 54. Diferencias de Media de la Conducta Docente Bilingüe por Grupos Sociolingüísticos 185

Gráfico 55. Diferencias de Media del Tiempo de Estudios de L2 por Grupos Sociolingüísticos 187

Gráfico 56. Diferencias de Media de la Fluidez en L2 por Grupos Sociolingüísticos 187

Gráfico 57. Diferencias de Media de la Frecuencia de Uso de L2 por Grupos Sociolingüísticos 188

Gráfico 58. Diferencias de Media de la Orientación Integradora por Grupos Sociolingüísticos 191

Gráfico 59. Diferencias de Media de la Integración Étnica por Grupos Sociolingüísticos 191

Gráfico 60. Diferencias de Media de las Variables Dependientes en el Grupo de Hispanohablantes con Inglés como L2 (Minoría Étnica) 195

Gráfico 61. Diferencias de Media de las Variables Dependientes en el Grupo de Angloparlantes con Español como L2 (Mayoría Étnica) 195

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo Trifactorial de la Actitud 52

Figura 2. Modelo Causa-Efecto de la Actitud 59

Figura 3. Estados con mayor porcentaje de población hispana en Estados Unidos 78

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍAS ROMÁNICAS
DOCTORADO EN ESTUDIOS HUMANÍSTICOS

INTEGRACIÓN CULTURAL Y ACTITUD HACIA EL BILINGÜISMO Y LA ENSEÑANZA BILINGÜE INGLÉS-ESPAÑOL EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA, INTERMEDIA Y SECUNDARIA DEL CONDADO DE VENTURA, CALIFORNIA, ESTADOS UNIDOS

Doctoranda: Coromoto Galvis
Dirigida por: Dra. María Bargalló Escrivá
Dra. María Isabel Gibert Escofet
Fecha: 2018

RESUMEN

En este estudio se analizan las actitudes hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe inglés-español en los docentes de educación primaria, intermedia y secundaria del condado californiano de Ventura en Estados Unidos, con la finalidad de determinar a nivel exploratorio los patrones de integración cultural y sociolingüísticos que pueden inferirse a partir de las mismas y de su relación con otras variables sociodemográficas, lingüísticas, sociolingüísticas y académico-profesionales relevantes reportadas en la literatura especializada en este campo, tales como la aptitud lingüística, el sexo, la edad, la formación, el nivel docente y el origen étnico, entre otras. A tal efecto, se llevó a cabo un estudio de campo mediante una encuesta por muestreo, estadísticamente representativa de la población de escuelas públicas primarias, intermedias y secundarias adscritas a los distritos escolares con educación bilingüe inglés-español. Se trabajó con una muestra de 337 sujetos, 263 de sexo femenino y 74 de sexo masculino, que fueron encuestados con un cuestionario autoadministrado de 57 ítems de medición de las variables dependientes y 27 ítems para las variables independientes e identificación. El cuestionario se administró a través de Internet mediante la plataforma Google Forms. Utilizando análisis de correlación, de varianza y factorial, se pudo hacer un conjunto de inferencias relevantes estadísticamente significativas a partir de las respuestas de los sujetos. Los resultados obtenidos permiten concluir, entre otros hallazgos, que en la población de docentes analizada impera un patrón de aculturación integradora marcado por la necesidad de adaptación de la minoría étnica hispanohablante a la cultura receptora dominante, así como por prejuicios de la mayoría étnica angloparlante hacia el idioma español, la cultura que vehicula y sus hablantes.

Palabras Clave: Bilingüismo, Enseñanza Bilingüe, Actitudes Sociolingüísticas, Integración Cultural, Aculturación.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de muchos años, se ha producido el crecimiento sustancial de los inmigrantes de habla hispana en Estados Unidos, cuyo idioma y cultura determinan en la sociedad norteamericana el desarrollo de procesos de *aculturación*, así como procesos de *transculturación*. La aculturación consiste en el rechazo y desplazamiento de la cultura minoritaria por la cultura dominante. La transculturación, por su parte, se entiende como la imbricación de ambas culturas en una nueva cultura emergente que las integra en formas complejas e impredecibles, partiendo del principio de que el todo es más que la suma de las partes, según la concepción de Malinowski (1940:XVII), para quien la transculturación "…es un proceso en el cual emerge una nueva realidad, compuesta y compleja; una realidad que no es una aglomeración mecánica de caracteres, ni siquiera un mosaico, sino un fenómeno nuevo, original e independiente".

En la introducción a la obra del antropólogo cubano Fernando Ortiz, *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*, Malinoswki expone:

> La voz "acculturation" implica, por la preposición *ad* que la inicia, el concepto de un *terminus ad quem*. El "inculto" ha de recibir los beneficios de "nuestra cultura"; es "él" quien ha de cambiar para convertirse en "uno de nosotros". No hay que esforzarse para comprender que mediante el uso del vocablo "acculturation" introducimos implícitamente un conjunto de conceptos morales, normativos y valuadores…" (1940: XVI).

Ambos procesos antropológicos de aculturación y transculturación entendidos de conformidad con la concepción de Malinowski, coexisten en la sociedad norteamericana, particularmente en los estados con mayores niveles de inmigración hispana. De hecho, no existe otra cultura e idioma minori-

tario distinto del español que tenga la suficiente presencia en Estados Unidos como para generar estas dinámicas de manera apreciable, según se desprende de los siguientes datos:

Cuadro 1. Los 10 principales idiomas distintos del inglés hablados en los hogares norteamericanos (2015)

POSICIÓN	IDIOMA HABLADO EN EL HOGAR	POBLACIÓN
1	Español o Español Nativo	40.046.000
2	Chino	3.334.000
3	Tagalo	1.737.000
4	Vietnamés	1.468.000
5	Francés	1.266.000
6	Árabe	1.157.000
7	Koreano	1.109.000
8	Alemán	933.000
9	Ruso	905.000
10	Francés Nativo	863.000
	Otros	11.898.000
	TOTAL	**64.716.000**

Nota: el chino incluye chino, mandarín y cantonés; el francés incluye patuá jamaiquino y cajún pensilvano; el alemán incluye alemán pensilvano.

Fuente: datos tomados de Migration Policy Institute (MPI), tabla de datos del U.S. Census Bureau 2015 American Community Survey (ACS).

Claramente es la cultura hispana y su idioma español la de mayor presencia minoritaria en Estados Unidos, representando el 61,88% del total de la población norteamericana hablante de una lengua distinta del inglés en el hogar.

Tradicionalmente, la estrategia adoptada por las autoridades educativas norteamericanas para afrontar el fenómeno migratorio ha sido la *asimilación* de las minorías a la cultura e idioma dominantes, utilizando el bilingüismo como instrumento para facilitar el proceso de aculturación, en la medida en

que la enseñanza en la lengua nativa del alumno inmigrante o descendiente de inmigrantes facilita y acelera el proceso de aprendizaje del inglés, al tiempo que evita el retraso académico del estudiante en las diferentes materias del programa escolar.

De hecho, la realidad histórica demuestra que en Estados Unidos el uso de los idiomas extranjeros por parte de los inmigrantes, ha tendido a desaparecer al cabo de dos o tres generaciones con el proceso de asimilación (Fishman y otros, 1966; Veltman, 1983), y el bilingüismo cumple una función relevante en dicho proceso.

> Individualmente, los estudiantes de educación bilingüe se colocan en tales programas porque se encuentran en etapas tempranas de su desarrollo bilingüe, ya que si demostraran buen dominio tanto del inglés como de su lengua materna, serían colocados con toda probabilidad en clases conducidas totalmente en inglés. Las justificaciones principales que algunos ofrecen en favor de la instrucción por medio de la lengua materna son, que el desarrollo en inglés de la gama completa de destrezas lingüísticas necesarias toma su tiempo; que la literacia se desarrolla mejor por medio de la lengua materna cuando se integra con actividades que permiten la participación de los padres; y que el conocimiento adquirido durante este período de instrucción en la lengua materna se transfiere por sí mismo al inglés (Hakuta, 1991:22).

Esto explica por qué en Estados Unidos la educación bilingüe formal (*structured*) se contempla únicamente a nivel de escuela primaria (*elementary*), siendo muy pocas las escuelas de nivel secundario (*high school*) las que adoptan programas de enseñanza bilingüe de manera formal. De hecho, la Ley de Educación Bilingüe de 1968 claramente establece el inglés como el idioma para la educación formal en los Estados Unidos y únicamente se permite el uso del idioma nativo del estudiante cuando ello contribuya al mejor aprendizaje del idioma inglés.

> En los últimos años, diversos estudios (Roca 2000; Criado 2004, 2007; Said-Mohand 2010; Dumitrescu, Piña-Rosales 2013; Escobar, Potowski 2015) han destacado que el impulso de la lengua española en EE UU, debido al creciente volumen de la población

> de origen hispano y a su gradual relevancia económica y política, contrasta con la aculturación lingüística que se observa en muchos hablantes, sobre todo, en los jóvenes (Pano, 2016:200).

En California, pese a la elevada presencia hispana, en la actualidad sólo 425 de las 10.393 escuelas públicas existentes ofrecen programas de inmersión de doble lenguaje (*Two-Way* o *Dual Language Inmersion*). Estos son los programas diseñados para ayudar a los angloparlantes nativos y no nativos a hacerse bilingües y hábiles en ambos idiomas (*biliterate*). Galvis (2010) encontró, en una muestra de estudiantes de secundaria del condado californiano de Ventura, que, aproximadamente, uno de cada tres alumnos cuya lengua materna es el español ya han dejado de hablarla al llegar al grado 12, no porque sus interlocutores no la hablen, sino porque dejan de usarla incluso en sus hogares y con sus familiares cercanos que sí hablan español.

Pero como se señaló anteriormente, es inevitable que, pese a todo intento de las autoridades norteamericanas por lograr la asimilación de las minorías a su cultura dominante, de hecho se produzca el proceso opuesto de transculturación en la medida en que dichas minorías, con su cultura y su idioma, van en aumento. Es natural que la transculturación se observe con mayor intensidad en aquellos estados donde el volumen poblacional de las minorías de inmigrantes es mayor, como es el caso notorio de California, donde la presencia específicamente hispana es muy alta.

Según el informe demográfico del proyecto de presupuesto del Gobernador Brown, presentado en marzo de 2014, el 39% de los californianos son de origen latino y superaron a los blancos no latinos que son el 38,8%. Las estadísticas demográficas para California prevén que la población latina alcanzará el 50% en 2042. El Condado de Ventura no está ajeno a este crecimiento, por lo que un gran número de sus habitantes se enfrentan diariamente a un ambiente bilingüe.

Cabría esperar, bajo la tradición educativa norteamericana en relación con el bilingüismo como instrumento de aculturación, que en las escuelas secundarias e intermedias los docentes tiendan a considerar menos relevante la enseñanza bilingüe, e incluso negativa, a diferencia de las escuelas primarias, donde la aceptación del bilingüismo y su pertinencia educativa deberían ser altas entre los docentes de este nivel.

No obstante, en atención al proceso innegable de transculturación que se produce en estados como California, con una alta presencia de hispanos, cabe esperar que se observe una creciente aceptación de la cultura hispana y del idioma español por parte de la sociedad en general. El correlato específicamente educativo de este fenómeno ha de manifestarse en un cambio de actitud por parte de los docentes, particularmente los de nivel secundario e intermedio. Estos docentes verían el bilingüismo en la enseñanza, ya no como instrumento para la asimilación de la minoría inmigrante a la cultura dominante, sino como instrumento para la transculturación, es decir, para la formación de ciudadanos bilingües para su vida futura.

Deberían ser ciudadanos que sean capaces de comunicarse fluidamente en inglés y también en español, además de compartir una cultura integrada con valores provenientes de ambas culturas, la hispana y la angloamericana. La mera enseñanza bilingüe para la temprana y mejor asimilación al inglés estaría así dando paso, paulatinamente, al fenómeno emergente y mucho más enriquecedor de la enseñanza intercultural bilingüe en busca del multilingüismo y la multiculturalidad.

De hecho, la creación de escuelas experimentales bilingües inglés-español y el desarrollo y extensión de programas bilingües han aumentado en los últimos diez años tanto en California como en otros estados de la geo-

grafía norteamericana. Como se observa a continuación, el crecimiento más grande se registró entre los años 1995 y 2000, gracias al apoyo decisivo del entonces Secretario de Educación de los Estados Unidos Richard Riley.

Cuadro 2. Crecimiento de programas bilingües en Estados Unidos

AÑO	PROGRAMAS NUEVOS	PROGRAMAS EXISTENTES	TOTAL
1963	1	0	1
1970	1	1	2
1980	1	7	8
1985	2	17	19
1990	7	34	41
1995	27	89	116
2000	29	255	284
2006	1	328	329

Fuente: Center for Applied Linguistics, 2006.

De igual manera, los estados norteamericanos donde hay más programas bilingües se muestran en el siguiente cuadro.

Cuadro 3. Estados norteamericanos con mayor número de programas bilingües e idiomas usados (2006)

ESTADO	PROGRAMAS
California	108
Texas	53
Nueva York	25
Nuevo Méjico	21
Illinois	18
Arizona	16
Massachusetts	13

Cuadro 3 (cont.)

IDIOMA	PROGRAMAS
Español	308
Francés	8
Cantonés	4
Coreano	4
Navajo	2
Japonés	1
Mandarín	1
Francés, español, alemán	1

Fuente: Center for Applied Linguistics, 2006.

Se abre paso la sociedad californiana así a un nuevo horizonte donde los intentos de aculturación ceden terreno ante el proceso de transculturación, "…que no contiene la implicación de una cierta cultura hacia la cual tiene que tender la otra, sino una transición entre dos culturas, ambas activas, ambas contribuyentes con sendos aportes, y ambas cooperantes al advenimiento de una nueva realidad de civilización" (Malinowski, 1940: XVII).

En California, hace 18 años, se aprobó la Proposición 227 que obligaba a la enseñanza exclusivamente en idioma inglés, en correspondencia con la Ley de Educación Bilingüe de 1968. Sin embargo, y como reflejo de los procesos antropológicos de interacción intercultural que se están produciendo a raíz de la cada vez más preponderante presencia hispana, a finales de 2016 fue aprobada por el voto popular la Proposición 58 del Estado de California, según la cual a partir de julio de 2017, 20 padres de grados primarios o 30 padres de escuelas secundarias pueden solicitar a los docentes iniciar el proceso de planificación para determinar la mejor forma de instrumentar la enseñanza de sus hijos en dos idiomas.

Según declaraciones del Senador Ricardo Lara en *Language Magazine* (2016), autor de la legislación que aprobó la Proposición 58, "este voto decisivo ayuda a restaurar el orgullo de ser multilingüe como una habilidad valio-

sa y refleja un cambio cultural hacia la apertura y la aceptación de personas de diferentes orígenes" (s/p). Se argumenta que la formación bilingüe es necesaria para afrontar los retos de la nueva economía del siglo XXI.

Ahora bien, Baker y Prys (1998) reportan que la actitud hacia el aprendizaje de una segunda lengua en Inglaterra y los Estados Unidos tiende a ser menos favorable respecto a muchas partes de Asia, África, América Latina y Europa. En estas últimas regiones, el bilingüismo y el multilingüismo son más típicos, deseables y mejor valorados.

Por lo tanto, es probable que el peso de la tradición norteamericana contra el bilingüismo siga siendo considerable durante mucho tiempo, habida cuenta de la conocida resistencia al cambio de las actitudes, particularmente cuando éstas son de naturaleza étnica, las cuales se expresan en un entramado de prejuicios muy difíciles de modificar.

Al respecto, Baker y Prys (1998) señalan que las lenguas habladas por mayorías o acentos estándar están asociadas con un estatus más alto y con ser más competente, así como con una mayor habilidad para los estudios y mayor motivación académica; mientras que las lenguas habladas por minorías o acentos regionales se asocian a baja estima, escasa habilidad hacia el estudio y poca curiosidad.

Esto ha hecho que típicamente los estudios acerca de las actitudes lingüísticas presupongan una relación conflictual entre distintas lenguas, determinada por los prejuicios de clase o pertenencia grupal. Al respecto, Baker y Prys (1998) señalan que, generalmente, los estudios de actitudes hacia la lengua implícitamente asumen que una actitud favorable hacia una lengua excluye la posibilidad de una actitud positiva hacia otra lengua. Se asume a priori que las lenguas no pueden coexistir bajo una relación positiva y mutuamente enriquecedora.

Sin embargo, los estudios que ponen en evidencia las actitudes positivas hacia el bilingüismo desmienten esa relación mutuamente excluyente en las actitudes hacia distintas lenguas, particularmente cuando éstas están asociadas a una situación de minoría-mayoría étnica o cultural.

Por otro lado, la mayoría de las investigaciones sobre actitudes lingüísticas se enfocan hacia el hablante; es decir, hacia las actitudes respecto a la lengua y su aprendizaje por parte del aprendiz, y cómo esas actitudes influyen o determinan las características y el éxito en la adquisición y posterior uso de la lengua aprendida. Propiamente, cómo las actitudes hacia la lengua influyen en los procesos *psicolingüísticos* que intervienen en su adquisición.

No obstante, resulta muy relevante el estudio de los procesos actitudinales *sociolingüísticos* que guardan una estrecha relación con los fenómenos de la antropología cultural, tales como la aculturación y la transculturación, discutidos arriba. Este enfoque ubica el estudio de las actitudes lingüísticas en un terreno que trasciende al exclusivo hablante o aprendiz de la lengua, centrándose en su entorno familiar y social en general, siendo de sumo interés en particular el entorno de enseñanza, conformado principalmente por los compañeros y los docentes.

En la presente investigación se aborda precisamente el estudio de la actitud hacia el bilingüismo y hacia la enseñanza bilingüe en los docentes de escuelas públicas primarias, intermedias y secundarias adscritas al Condado de Ventura, California, Estados Unidos, así como los patrones culturales que pueden inferirse a partir de las mismas y de su relación con otras variables relevantes reportadas en la literatura especializada en este campo.

A tal efecto, este trabajo se estructura en cuatro capítulos para la mejor disposición de sus diferentes contenidos. En el Capítulo I, se aborda el planteamiento del problema de investigación, así como la formulación de los objetivos, la justificación del estudio y su delimitación. En el Capítulo II, se revisa

la literatura relacionada con las áreas temáticas fundamentales de la investigación, como son la integración cultural, el bilingüismo, la actitud, la identidad, el constructivismo social, las actitudes sociolingüísticas y la enseñanza bilingüe. En el Capítulo III, se exponen los aspectos metodológicos del trabajo. Y, finalmente, en el Capítulo IV, se presentan, analizan y discuten los resultados obtenidos.

En las conclusiones de esta investigación, se discute el patrón cultural inferido a partir de la actitud hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe, la interpretación teórica de los patrones observados en las actitudes sociolingüísticas, las relaciones relevantes de la actitud hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe con la aptitud lingüística y otras variables sociodemográficas y académico-profesionales, y asimismo las implicaciones de esta investigación a nivel teórico.

Finalmente, se incluye una sección de recomendaciones, tanto metodológicas como para la política educativa en el Condado de Ventura, específicamente en lo atinente al bilingüismo y la enseñanza bilingüe en los niveles de educación primaria, intermedia y secundaria.

CAPÍTULO I
EL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del Problema

En una investigación previa, la autora de este estudio analizó la actitud hacia el bilingüismo inglés-español en estudiantes de duodécimo grado de educación secundaria en escuelas públicas del distrito escolar de la ciudad de Ventura en el Condado de Ventura, California, con la finalidad de describirla y adicionalmente explorar relaciones entre la actitud observada y algunas variables socio-demográficas relevantes, así como analizar los conocimientos, creencias y preferencias de los sujetos en relación con el bilingüismo inglés-español, vinculados a su formación educativa, su futuro laboral y el desarrollo social de la ciudad de Ventura.

Se encontró que la actitud hacia el bilingüismo es en general favorable, si bien se observaron diferencias significativas entre la mayoría angloparlante y la minoría hispanoparlante, mostrando esta última una actitud más favorable que la primera, atribuible a las diferencias socio-económicas entre ambos grupos poblacionales. La actitud hacia el bilingüismo es más favorable en el caso de hispanohablantes respecto a hablar inglés, que en el caso de angloparlantes respecto a hablar español. Esto se debe probablemente a que para los hispanoparlantes –que son una minoría de menores recursos, menor nivel de instrucción y en busca de integrarse al país donde han inmigrado- el hablar inglés es una necesidad directamente relacionada con su calidad de vida. En cambio, en el caso de los angloparlantes, el hablar español, si bien lo consideran valioso e importante en sus vidas, no está asociado a necesidades perentorias de integración social (Galvis, 2010).

De manera consistente con los procesos de asimilación de la lengua minoritaria a la lengua mayoritaria típicos de la educación bilingüe norteamericana, se encontró en los sujetos pertenecientes a la cultura minoritaria (hispanos) que aun cuando los mismos hablan español en sus hogares y con familiares cercanos, no perciben el comunicarse en español como algo de relevancia para su éxito en la vida, al punto de seguirlo promoviendo a futuro entre sus propios hijos incluso.

Y lo anterior se observa a pesar de que la gran mayoría de los sujetos tienen una actitud favorable hacia el bilingüismo inglés-español y casi ninguno de ellos muestra una actitud extremamente desfavorable hacia el mismo; lo cual evidencia que la sola actitud favorable hacia el bilingüismo por parte de la minoría no es suficiente para impedir su aculturación.

Esto último pone de manifiesto los retos a los que se enfrenta actualmente la sociedad californiana, específicamente en el Condado de Ventura, para lograr que la novísima Proposición 58 logre realmente el cometido de formar ciudadanos plenamente bilingües a lo largo de su vida, y más allá, consolidar una auténtica multiculturalidad de cara al futuro.

Siguiendo la teoría actitudinal de la Acción Razonada (Fishbein y Ajzen, 1975; Ajzen y Fishbein, 1977; 1980), lo anterior simplemente denota el problema de pasar de la mera *actitud* e *intención conductual*, a la *conducta* efectivamente manifiesta. Es la diferencia que existe entre el mero agrado y buenos propósitos en relación al bilingüismo, y llegar a ser y mantenerse efectivamente como una persona bilingüe a lo largo de la vida. Es la diferencia entre “me gusta”/“quiero ser”, y “soy”, así como entre “soy” y “seguiré siendo”.

Otro hallazgo muy importante encontrado en Galvis (2010) es que, al parecer, la *formación bilingüe previa* estimula el bilingüismo a un nivel *afectivo* solamente. En tal sentido, si se lograse que pudiese activar o dinamizar el componente *cognitivo* actitudinal del sujeto, pudiera entonces constituirse la

formación bilingüe previa en un instrumento de mucho mayor impacto en la promoción del bilingüismo en los estudiantes. Esto podría lograrse conforme el estudiante asciende de grado, haciéndole caer en cuenta de la relevancia del bilingüismo como herramienta para el éxito en la vida, más que como mero instrumento para comunicarse y hacer amistades. Es decir, no como algo que puede ser divertido únicamente, sino además sumamente útil.

Mientras no se logre que los niños de escuela interioricen la utilidad del bilingüismo en sus vidas actuales y futuras, será difícil que el efecto de la formación bilingüe previa deje de ser meramente afectivo y, por ende, no se podrá inducir una actitud lo suficientemente favorable como para que se traduzca a su vez en una conducta manifiestamente bilingüe en la vida actual o futura del estudiante. O sea que solamente con enseñar al niño a hablar una segunda lengua como parte de su formación escolar, no se garantiza que, de hecho, se convierta en un bilingüe activo en su comunidad.

Y es, en relación con ese último aspecto señalado, que cobra relevancia la indagación acerca de la medida en la cual las actitudes hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe inglés-español de los docentes de educación primaria, intermedia y secundaria del condado californiano de Ventura en Estados Unidos, pueden influir o ser determinantes para el éxito no solo del proceso de adquisición de la segunda lengua, sino más importante aún, para generar en los estudiantes una conducta manifiestamente bilingüe en el presente y de cara a su vida futura, capaz de promover una auténtica integración multicultural en la sociedad californiana. Esto habida cuenta de que es en la escuela donde se puede dar el ambiente necesario para el desarrollo del auténtico bilingüismo.

La presente investigación aborda así el análisis de las actitudes hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe inglés-español en los docentes de educación primaria, intermedia y secundaria del condado californiano de Ventura

en Estados Unidos, con el fin de esclarecer las siguientes interrogantes:

1. ¿Las actitudes docentes hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe presentan actualmente un patrón proclive a la aculturación, o por el contrario, proclive a la transculturación?

2. ¿Existen diferencias significativas entre el patrón de interacción cultural (aculturación vs. transculturación) observado en las actitudes de los docentes y el nivel educativo, específicamente entre el nivel de educación primaria y los niveles intermedio y secundario?

3. ¿Qué patrones sociodemográficos y perfiles académico-profesionales subyacen en las diferencias actitudinales observadas en los docentes?

1.2. Objetivos de la Investigación

1.2.1. *Objetivo General*

Analizar las actitudes hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe inglés-español en los docentes de educación primaria, intermedia y secundaria del condado californiano de Ventura en Estados Unidos.

1.2.2. *Objetivos Específicos*

1. Identificar el patrón de integración cultural (aculturación vs. transculturación) respecto al cual propenden las actitudes de los docentes hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe.

2. Establecer la relación existente entre el patrón de integración cultural (aculturación vs. transculturación) observado en las actitudes de los docentes y el nivel educativo, específicamente entre el nivel de educación primaria y los niveles intermedio y secundario.

3. Explorar los patrones sociodemográficos y perfiles académico-profesionales que subyacen en las diferencias actitudinales observadas en los docentes.

1.3. Hipótesis de la Investigación

Para dar respuesta a las interrogantes planteadas y cumplir con los objetivos de la investigación, en este estudio se verifican las siguientes hipótesis:

1. A diferencia de las escuelas de primaria, en las escuelas secundarias e intermedias los docentes tienden a considerar menos relevante o negativamente el bilingüismo y la enseñanza bilingüe; debido a la prevalencia de la tradición educativa norteamericana en relación con el bilingüismo como instrumento de aculturación.

2. La minoría hispanohablante tiene una actitud hacia el bilingüismo más favorable que la mayoría angloparlante, debido a las diferencias socioeconómicas entre ambos grupos poblacionales.

3. El dominio o experticia en inglés como L2 es mayor en los docentes hispanohablantes que el dominio del español como L2 en los docentes angloparlantes, debido a una mayor orientación integradora de los hipanohablantes respecto a los angloparlantes.

4. Los grupos sociolingüísticos de hispanohablantes (minoría étnica) y angloparlantes (mayoría étnica) exhiben diferentes patrones sociodemográficos y perfiles académico-profesionales subyacentes a las diferencias actitudinales observadas.

Adicionalmente, se verifican también un conjunto de planteamientos extraídos de la revisión de la literatura, con el fin de complementar y enriquecer los resultados del estudio.

1.4. Justificación de la Investigación

Esta investigación se justifica, desde el punto de vista teórico, por sus aportes originales para interpretar las actitudes docentes hacia el bilingüismo mediante la conjugación de cuatro teorías psicosociales que gozan de abundante evidencia confirmatoria y, al mismo tiempo, reconocimiento dentro del cuerpo de conocimientos existentes, a saber: la Teoría de la Identidad Social,

la Teoría de la Acción Razonada, la Teoría de la Disonancia Cognoscitiva y la Teoría del Constructivismo Social.

De manera más detallada, dicho aporte teórico se desglosa en los siguientes aspectos relevantes:

1. Vinculación teórica entre *actitud* e *identidad social*, por el nexo conceptual entre el concepto de identidad social por la Teoría de la Identidad Social y el concepto de actitud por la Teoría de la Acción Razonada.

2. Concepción del proceso de *formación de la actitud* como un proceso de *formación de la identidad social* y *personal* (fuerza de la creencia de pertenencia grupal y valoración afectiva del grupo).

3. La actitud hacia el otro se refleja en la actitud hacia sí mismo (procesos autorreferentes: autoconcepto, autoestima), y viceversa.

4. Concepción del proceso de formación de la identidad personal como reflejo recíproco de la identidad social. Siguiendo a Vygotsky (1934), primero se forma la *identidad social* y luego el sujeto se apropia de la misma como signo por internalización, de lo que surge la *identidad personal*. La identidad personal sería así el reflejo subjetivo de la identidad social objetiva (pertenencia y no pertenencia a grupos sociales).

5. El cambio de valores (impulsado por la disonancia entre los valores personales y los valores grupales) como determinante del cambio de actitud, es decir, de la identidad social y personal.

6. Concepción del proceso de cambio como aprendizaje adaptativo (evolución), el cual puede darse por autotransformación espontánea (proactiva: cambio espontáneo de los valores personales) o por presión del medio (cambio de los valores grupales que ejerce disonancia sobre los valores personales).

7. Vinculación con la Teoría de la Disonancia Cognoscitiva.

Así mismo, la investigación presenta una novedosa aproximación al estudio de las *actitudes sociolingüísticas* desde la perspectiva de la Antropología Cultural, específicamente relacionándolas con los fenómenos de *integración cultural* según la concepción clásica de Malinowski (1940) acerca de la aculturación y la transculturación, así como los preceptos contemporáneos acerca de la educación intercultural bilingüe.

Desde el punto de vista práctico, esta investigación recaba su valor por el aporte potencial que sus resultados pueden tener para la formulación de políticas públicas de enseñanza bilingüe en el Condado de Ventura y, más allá, en el Estado de California, que partan del reconocimiento con base en el análisis de la realidad de las actitudes hacia el bilingüismo y hacia la enseñanza bilingüe actualmente manifestadas por los docentes de las escuelas públicas del Condado de Ventura, no solo en el nivel de educación primaria, sino además en la educación intermedia y secundaria.

1.5. Delimitación

El Condado de Ventura está integrado por 20 distritos escolares (*véase* Anexo A). Los distritos escolares registrados en el Condado de Ventura donde se imparte enseñanza bilingüe en algunas de sus escuelas son los siguientes:

- Oxnard School District (7 escuelas bilingües de 20 en total).
- Ventura Unified School District (5 escuelas bilingües de 27 en total).
- Hueneme Elementary School District (1 escuela bilingüe de 11 en total).
- Ocean View School District (2 escuelas bilingües de 4 en total).
- Rio School District (1 escuela bilingüe de 8 en total).

En el listado oficial de escuelas del Condado de Ventura donde se imparte enseñanza bilingüe hay tres casos donde la escuela no se corresponde

con el distrito escolar especificado, a saber:

1. Ocean View Junior High School (no está en Oxnard Elementary School District, sino en Ocean View School District).

2. Tierra Vista Elementary School (no está en Oxnard Elementary School District, sino en Ocean View School District).

3. Rio Real Elementary School (no está en Oxnard Elementary School District, sino en Rio School District).

Estos errores se deben a que la base de datos se clasifica por ciudades y en la ciudad de Oxnard se solapan varios distritos escolares, entre ellos precisamente Oxnard Elementary, Ocean View y Rio, todos los cuales, junto con otros, se engloban también para las escuelas secundarias en el Oxnard Union High School District.

Es relevante distinguir entre escuelas donde se imparte enseñanza bilingüe y escuelas donde no se imparte enseñanza bilingüe en ninguno de sus cursos. De hecho, la población de escuelas del Condado de Ventura debe estratificarse según dicha variable, dado que cabe esperar encontrar diferencias significativas en las actitudes de los docentes en función de la naturaleza bilingüe o no bilingüe de la escuela donde el docente labora, posiblemente en el sentido de observarse una actitud general más favorable hacia el bilingüismo en docentes que laboran en escuelas donde se imparte enseñanza bilingüe, incluso aunque el docente no imparta enseñanza bilingüe en su programa o curso. Este hecho tiene en cuenta la previsible influencia del entorno laboral, vía clima organizacional entre otras variables, sobre la actitud y la conducta docente.

En el caso de Oxnard Union High School District, aunque este no corresponde a un distrito escolar donde se imparte enseñanza bilingüe, si se toma junto con el Oxnard Elementary School District, ambos conforman en realidad un distrito unificado que abarca los tres niveles de enseñanza (*elementary*, *middle* y *high*), tal como es el caso del Distrito Unificado de Ventura.

Por lo tanto, este estudio se delimita a la totalidad de las escuelas adscritas a los distritos escolares del Condado de Ventura donde se imparte enseñanza bilingüe, según fueron enumerados arriba.

Esa delimitación de la población es razonable porque, siendo el estudio acerca de la actitud hacia el bilingüismo, resulta relevante trabajar con los distritos escolares donde de hecho se imparte enseñanza bilingüe, que son los distritos donde hay algunas escuelas que imparten dicha enseñanza y también hay escuelas donde no se imparte enseñanza bilingüe. Esta última característica de esos distritos (presencia de escuelas bilingües y de escuelas no bilingües) permite hacer en ellos precisamente la estratificación de las escuelas, según se imparta en ellas o no se imparta la enseñanza bilingüe; dejando así fuera del estudio a todos los distritos escolares del Condado de Ventura donde dicha estratificación no es posible porque no hay en ellos ninguna escuela que imparta enseñanza bilingüe. De esta manera, se delimita apropiadamente la población del estudio y se simplifica el diseño muestral.

La población del estudio queda así delimitada a los siguientes distritos escolares del Condado de Ventura:

- Oxnard Elementary and Middle School District y Oxnard Union High School District.
- Ventura Unified School District.
- Hueneme Elementary School District.
- Ocean View School District.
- Rio School District.

CAPÍTULO II
ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. Integración Cultural

El *Diccionario de la Lengua Española* (2017) de la Real Academia Española define la palabra *cultura* (del lat. *cultūra*) en las siguientes cuatro acepciones:

1. f. Cultivo.

2. f. Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico.

3. f. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.

4. f. desus. Culto religioso.

De esas cuatro acepciones, la cuarta es muy acotada y está en desuso; mientras que las dos primeras corresponden a una concepción coloquial del término, pues hacen referencia al individuo, a la superación personal de cada quien mediante la educación, mediante la adquisición de conocimientos y el refinamiento de las dotes personales, la sensibilidad y el buen gusto. Es lo que comúnmente se entiende cuando se habla de una "persona culta", es decir, cultivada, educada.

No obstante, tal como lo recoge la tercera acepción del diccionario, la cultura es un concepto mucho más amplio de lo que refleja esa significación coloquial del término. Kroeber y Kluckhohn (1962:45) ofrecen una definición que en sí misma denota la amplitud del fenómeno cultural y del campo de estudio de la Antropología Cultural:

La cultura consiste en patrones, explícitos e implícitos de y para un

> comportamiento adquirido y transmitido por símbolos, constituyendo los logros distintivos de los grupos humanos, incluyendo su personificación en artefactos; la médula fundamental de la cultura radica en las ideas tradicionales y especialmente los valores que ellas conllevan; los sistemas culturales pueden por un lado, ser considerados como productos de acción y por otro como elementos condicionantes para acciones futuras.

Según la clásica concepción de Beals y Hoijer (1959), la cultura, en líneas generales, es un determinante fundamental de la vida en comunidad; moldea el comportamiento individual a través de pautas o normas de conducta que son aceptadas y valoradas por la mayoría, y define la estructura de valores morales, creencias y costumbres que las personas introyectan y defienden para sí y para sus descendientes. Sin intentar arribar a una definición rígida de cultura, Grimson (2010:65) considera que la misma "…alude a nuestras prácticas, creencias y significados rutinarios, fuertemente sedimentados"[1].

La cultura es compartida por los diferentes miembros de una sociedad y se transmite de generación en generación. Conjuga las diversas expresiones humanas que se van aprendiendo y consolidando a lo largo del devenir histórico de la comunidad, hasta convertirse en instituciones sociales, tales como el folklore, el lenguaje, la religión y las artes, y configura el complejo entramado de costumbres, creencias y conocimientos que el ser humano acumula como miembro de la sociedad. A partir del momento en el que el sujeto hace parte de la sociedad, existe como parte de una cultura.

> Cada ser humano incorpora la trama de prácticas, rituales, creencias, significados, los modos de vivenciar, de sufrir e imaginar a lo largo de su vida. Y como sucede con las lenguas, siempre son más los modos de significación que ni siquiera conocemos o comprendemos que nuestra modalidad específica. También, al igual que sucede con las lenguas, siempre tenemos la posibilidad de aprender un modo que no es el nuestro y hacerlo propio, aunque esto es crecientemente difícil a lo largo de las vidas humanas, ya

[1] Traducción propia (del inglés).

> que cada ser va siendo constituido, hecho, por su cultura o las culturas con las que se encuentra en contacto. Como dice Todorov (1991), siempre existe la posibilidad de rechazar las determinaciones de nuestra propia cultura, pero lo cierto es que la mayor parte de los seres humanos más que romper con esas determinaciones vive dentro de ellas[2] (Grimson, 2010:64).

La Antropología Cultural es la rama de la Antropología que se encarga del estudio de la cultura, como dimensión social del ser humano, recurriendo para ello típicamente al estudio comparativo de las distintas formas o modos en que viven los seres humanos agrupados en comunidad o sociedad. La Antropología también se encarga del estudio de la realidad del ser humano en su dimensión biológica, es decir, la vida del hombre como ser biológico que hace parte de los ecosistemas de la biosfera terrestre. Pero la rama de la Antropología Cultural aborda exclusivamente la dimensión social del ser humano en tanto que la conducta individual está determinada por los valores y normas instituidas en la sociedad; y también se ocupa de la recíproca relación de determinación que tiene la conducta individual sobre la formación y cambio de dichos valores y normas.

No debe confundirse una *norma* con un *valor*. Por ejemplo, el respeto y amor a la pareja, que es un valor, se traduce en una norma de prohibición o condenación de la conducta de adulterio. La norma siempre se define como consecuencia de una orientación valorativa, y es específica a situaciones y actos concretos; mientras que el valor constituye una guía general para la vida.

> Un valor es un criterio de evaluación de determinadas conductas, cuya área de influencia puede variar desde una cultura hasta pequeños grupos dentro de ella. Toda cultura genera sus propios valores, que aun cuando evolucionan junto con ella, pueden, justamente por ese mismo proceso de cambio social, desaparecer, dando lugar a otros nuevos (Montero, 1979:244).

---

2 Traducción propia (del inglés).

Por su parte, las normas son "...tipos de conducta cuya observación es obligatoria para todos los miembros de una categoría o grupo social, en circunstancias específicas; poseen una serie de características de gran importancia para la formación de los roles y la constitución de las posiciones sociales" (Montero, 1979:242).

Las normas sociales tienen vigencia siempre y cuando una gran mayoría del grupo social las mantenga, y las lleve a la práctica. Si alguien se desvía de la norma, entonces sufre condena social, con mayor o menor grado de formalidad (sanción legal). Desde una perspectiva *funcionalista* de los valores, estos últimos contribuyen a una mejor adaptación de la persona al entorno social. La *utilidad* de los valores estriba en su poder para regular eficazmente la conducta y conducir a la persona hacia una forma de vida que permita la gratificación individual, sin lesionar los derechos de las demás personas.

La cultura es evidentemente adaptativa, porque es funcional a la supervivencia de la especie al facilitar reglas comunes para la convivencia y la cooperación, es decir, al proveer el marco procedimental necesario para que la interacción social entre los seres humanos sea viable y funcional a la satisfacción de necesidades. En tal sentido, la cultura cumple una función integradora, de cohesión entre los seres humanos individuales, que les permite agruparse entre sí y operar en el mundo ambiente de manera coordinada, como un colectivo social. Esta cohesión es posible gracias a los procesos de identificación social, es decir, a la forma en que la cultura, una vez introyectada por el ser humano individual, le genera sentimientos de identidad con la comunidad de la cual forma parte.

Por *cohesión* se entiende "el grado en que los miembros de un grupo se ven atraídos unos con otros y están motivados para permanecer en él" (Robbins, 1996:328). La identidad tiene que ver con el autoconcepto y se aborda-

rá con mayor profundidad en una sección posterior de este capítulo[3].

No obstante, en la literatura hay opiniones que discrepan del papel identitario y cohesivo de la cultura, pues se considera que las personas pueden compartir una misma cultura con identidades sociales muy distintas, y viceversa. Al respecto, Grimson (2010:65) señala:

> Todos los seres humanos sentimos que pertenecemos a diferentes colectivos, a aldeas, ciudades, países, regiones, al mundo. A grupos etarios, de clase, género, a generaciones, movimientos culturales o sociales. En cierta medida, esas clasificaciones y los modos en que nos relacionamos con esas categorías identitarias están inscriptas en nuestras culturas. Pero hasta cierto punto cada uno de nosotros escoge con qué grupos se identifica, cuáles percibe como otros, qué significados y sentimientos nos despierta cada una de estas categorías. En esta primera distinción, entonces, cultura alude a nuestras prácticas, creencias y significados rutinarios, fuertemente sedimentados, mientras la identidad se refiere a nuestros sentimientos de pertenencia a un colectivo. El problema teórico deriva del hecho empíricamente constatable de que las fronteras de la cultura no siempre coinciden con las fronteras de la identidad. Es decir, dentro de un grupo social del cual todos sus miembros se sienten parte, no necesariamente hay homogeneidad cultural[4].

La cultura no es homogénea ni tampoco es inmutable. Como todo fenómeno social, constituye un proceso, una dinámica y un devenir histórico, incluso dialéctico, pues de hecho los valores y normas de conducta de un grupo de la sociedad no necesariamente son los mismos que los de los restantes grupos que la conforman. En realidad, la sociedad es en todo momento una suerte de solución de equilibrio entre los intereses de los diferentes grupos sociales en interacción y sus relaciones de poder. En ese proceso, en esa pugna por la hegemonía cultural, también ocurre la evolución cultural, gracias a los intercambios culturales que se derivan de la influencia recíproca de las variantes culturales que coexisten al interior de la sociedad. Los gru-

---

3 *Véase infra*, p. 52 y ss.

4 Traducción propia (del inglés).

pos sociales que se diferencian por factores como la edad, el nivel socioeconómico, la clase social o el origen étnico, entre otros, poseen diferentes culturas que, al estar integradas en una dinámica interactiva dentro de una misma sociedad, se les concibe como subculturas.

Por otra parte, las llamadas contraculturas, como por ejemplo las subculturas típicas de las tribus urbanas, los grupos de ataque social y los grupos sociales alternativos, se erigen como movimientos de rebelión contra la cultura hegemónica de la sociedad, es decir, la cultura propia de las élites dominantes que detentan el poder político y económico y por ello mismo controlan las diferentes instituciones sociales.

De igual manera, en los procesos migratorios se producen fenómenos de interacción complejos, en los cuales se observan relaciones de dominación-sumisión cultural, al igual que procesos de integración cultural. En esas situaciones, la o las culturas minoritarias en relación con la cultura hegemónica, se manifiestan hasta cierto punto como contraculturas, en la medida en que sus miembros intentan preservar sus propios valores y normas de conducta. Los procesos sociales de interacción cultural o de minoría étnica pueden resultar muy conflictivos.

Está bastante difundida la idea de que las minorías étnicas deben integrarse a la cultura receptora mediante el proceso de *adaptación sociocultural*, que consiste fundamentalmente en la *aculturación*, según se definió en la Introducción. Una caracterización de esta postura es ofrecida por Orozco (2013:18),

> El término adaptación sociocultural ha sido propuesto para describir el proceso cultural a través del cual los inmigrantes son capaces de establecer relaciones constructivas en una nueva cultura (Maydell-Stevens, Masgoret y Ward, 2007). La diferencia entre una adaptación exitosa o el fracaso en este proceso depende de los ajustes que realicen los inmigrantes cuando éstos se encuentran ya viviendo en su nuevo lugar de residencia (Torres y Rollock, 2004). En términos generales, la calidad de la adaptación sociocul-

> tural estará determinada por los recursos que obtengan, incluyendo las oportunidades escolares, salarios, fluidez en el idioma, apoyos gubernamentales y las interacciones sociales dentro de la comunidad receptora (Ward, 2004). Mientras que algunos inmigrantes se ajustan rápida y satisfactoriamente a la nueva cultura, quienes de manera especial tienen un fuerte arraigo a su comunidad de origen encuentran muchas barreras en esta transición (Yeh et al., 2003).

Como puede verse, este planteamiento se centra en la idea de que la adaptación sociocultural "exitosa" consiste en desarraigarse de la comunidad de origen, es decir, desechar la propia cultura, lo que en buena medida implica perder la propia identidad.

Berry (2001) plantea un modelo explicativo bidimensional del proceso de aculturación o adaptación sociocultural de la minoría étnica a la nueva cultura receptora. Una dimensión consiste en la orientación de los inmigrantes hacia el mantenimiento de su identidad y herencia cultural, y la otra en su orientación hacia la participación y el contacto cercano y continuo con la cultura receptora. Al cruzarlas, se originan cuatro posibles estrategias de aculturación, a saber: integración, asimilación, separación y marginación.

La *integración* ocurre cuando los inmigrantes optan por mantenerse arraigados a su cultura de origen, pero al mismo tiempo establecen relaciones de contacto estrecho con los miembros de la cultura receptora; lo cual presupone que estos últimos acepten, toleren y no discriminen a los migrantes en razón de su cultura de origen. "Según esta estrategia, mientras se sienten aceptados por los miembros de la nueva cultura, los inmigrantes mantienen viva su cultura original" (Moghaddam, Taylor y Lalonde, 1987, *apud* Orozco, 2013:20).

La *asimilación* se produce cuando los inmigrantes rechazan su propia cultura de origen y al mismo tiempo mantienen contacto estrecho con los miembros de la cultura receptora. En cambio, la *separación* implica justo lo contrario, es decir, los inmigrantes optan por aferrarse a su cultura de origen

y se aíslan del contacto con los miembros de la cultura receptora.

Finalmente, la *marginación* consiste en la indiferencia hacia la propia cultura de origen y al mismo tiempo el aislamiento en relación con los miembros de la cultura receptora, lo cual ocurre por regla general en situaciones de pérdida cultural obligatoria o forzosa, acompañada de exclusión o discriminación.

No debe confundirse la estrategia de *integración aculturativa* con la *transculturación* según fue definida esta última en la Introducción, pues ninguna de las cuatro estrategias de adaptación sociocultural postuladas por Berry (2001) hace referencia a la mayoría étnica, sino exclusivamente a la minoría. Se refieren a la adaptación de los migrantes únicamente, con independencia de los residentes y su cultura hegemónica. En cambio, la transculturación tiene que ver con la integración de ambas culturas derivada de la interacción de la una con la otra, involucra tanto a la minoría como a la mayoría étnica e implica una fusión en mayor o menor medida de ambas culturas, derivando ello en una nueva cultura emergente que abarca rasgos de ambas culturas y presenta características nuevas como producto del proceso de *integración cultural*.

En el caso de América Latina, un cosmos de gran diversidad étnica y cultural, Ibáñez y otros (2012) aproximan a través del concepto de *interculturalidad* una amplia noción de lo que bien podría definir el camino hacia la transculturación o "integración sociocultural":

> …la interculturalidad de hecho —es decir, la realidad social determinada por la coexistencia de individuos que se relacionan desde cosmovisiones y lógicas culturales diversas, característica de nuestro continente— ha comenzado paralelamente a fracturar los cimientos de la lógica que sustenta la concepción positivista acerca de los modos de convivencia. Quizá la manifestación más visible de ello se encuentra en las disputas generadas en torno a las nociones de identidad nacional e identidades territoriales locales, expresadas, por ejemplo, en la multiplicación de movimientos sociales y políticos de reivindicación étnica que, recientemente, se

> han constituido en una característica de la política nacional en nuestras sociedades. Estos movimientos sociales, al igual que los bien documentados conflictos en torno a la educación intercultural, evidencian la crisis del proyecto moderno del Estado nación en tanto cuestionan la existencia de una identidad nacional única y compartida de modo aproblemático (Albó, 2002, 2005; García, 2008). Este escenario constituye una oportunidad de replantearnos los modos institucionalizados de vivir juntos en sociedad y, consecuentemente, de problematizar el tipo de relaciones y las formas de conceptualizar lo propio (identidad) y lo ajeno (alteridad) promovidas en el principal espacio de formación de ciudadanos: la escuela. Como postula García Canclini: "Si pensamos que para entendernos a nosotros mismos es útil conocer lo extraño, ver que otros pueden vivir —a veces mejor— con costumbres y pensamientos diferentes, debemos concluir que esta estrategia de ocultar lo distinto es un modo de confirmarnos ciegamente en lo que somos y tenemos" (1996: 130). (Ibáñez, Díaz y otros, 2012:218).

La interculturalidad involucra el reconocimiento de la diversidad étnica, de las diferencias culturales y su necesaria coexistencia en armonía y respeto recíproco, la aceptación de la alteridad sin menoscabo de la propia identidad (Fernández, 2005). Al respecto, Reyes (2011, *apud* Bermúdez y Fandiño, 2012:116) "…afirma que la interculturalidad es comprendida como reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural en un contexto de permanente comunicación y negociación social entre grupos e individuos que afirman su cultura".

Al entrar en contacto con gente de otra cultura, las personas se hacen conscientes de su singularidad cultural y comienzan a apreciar, desde una nueva perspectiva, sus diferencias. Los miembros de la cultura hegemónica en una situación de mayoría-minoría étnica, suelen creer que su propia cultura es superior o mejor que la cultura minoritaria. Sin embargo, cada cultura tiene valores y normas de conducta capaces de enriquecer al género humano.

En un estudio comparativo de la delincuencia en México y en los Estados Unidos llevado a cabo por los doctores Rosenquist y Solís Quiroga, reportado por Maslow (1982), se encontró que hay mucha menos delincuencia

juvenil en México, mucho menos vandalismo y destructividad juvenil y casi nunca se presentan ataques de pandillas juveniles contra los adultos.

De igual manera, los índices de violencia escolar en América Latina en general son, a simple vista, muy inferiores, cuantitativa y cualitativamente, que los observados en Estados Unidos, donde el problema ha alcanzado magnitudes tales que entre niños de 7 y 8 años de edad se han presentado intercambios de balaceras en pleno recinto escolar, y el gobierno desde hace tiempo ya se vio obligado a promulgar una ley que extiende la prohibición de porte de armas de fuego de un radio de 300 metros a uno de 600 metros de distancia de cualquier escuela norteamericana. En los países latinoamericanos prácticamente jamás se ha presentado un caso de muerte por violencia dentro de una escuela o en sus alrededores; mientras que en los Estados Unidos es frecuente la incidencia de lesiones físicas graves y muertes por enfrentamientos grupales en el interior de las escuelas y sus alrededores.

> Suponiendo que estas impresiones fueran confirmadas, ¿de dónde vienen estas diferencias? Algunas de las explicaciones usuales de los sociólogos y criminólogos norteamericanos aparentemente no funcionan. Los niños mexicanos están más privados, incluso hasta el grado de hambre (y sin embargo, parecen sentirse más seguros que los niños de los Estados Unidos). La familia mexicana, especialmente la de clase más baja se encuentra desintegrada con mucho más frecuencia que su contraparte norteamericana (la cifra estimada de abandono del padre llega al 32%). En cualquier familia mexicana es mucho mayor que en los Estados Unidos la probabilidad de que el padre no esté muy seguido en casa después del trabajo (...) El padre mexicano tiende mucho más a tener amantes, más o menos abiertamente, y es mucho menos probable que haga de su esposa una camarada o una compañera, o que participe en las tareas cotidianas de la crianza de sus hijos. El padre mexicano, aunque físicamente ausente siempre está psicológicamente presente; el padre norteamericano está mucho más presente físicamente pero tiende a ser una no entidad psicológica. Y si el padre norteamericano desea imponer disciplina, usualmente será visto como un sádico por sus hijos, debido a que la mayoría del resto de los padres del vecindario establecen una norma más indulgente. En México, los padres consideran débil a un padre que permita que su hijo haga un berrinche (Maslow, 1982:354-355).

Para Maslow, la explicación de las diferencias que se observan en la magnitud y cualidad de la delincuencia juvenil entre la cultura mexicana y la cultura norteamericana radica en los siguientes factores:

1. La cultura mexicana es mucho más tradicional. En lo que respecta a la crianza de los hijos, existe un sistema de valores compartido que todavía es bastante homogéneo, unificado y extendido. Todos los padres y madres, pese a las diferencias de clase y entre el medio urbano y el rural, saben cómo debe comportarse un padre con sus hijos. En cambio el padre norteamericano está confundido, inseguro, culpable y en conflicto, ha perdido sus tradiciones, no cuenta con certezas habituales, incuestionables, automáticas, casi reflejas. El niño mexicano puede contar con mucha mayor seguridad con lo que el padre hará, siendo los límites que éste impone mucho más definidos, uniformes y consistentes que los del padre norteamericano. El padre mexicano castiga segura y rápidamente cualquier transgresión seria a los límites, sin las dudas titubeantes, los temores y las culpas del padre norteamericano. El rol de la madre en México es amar incondicionalmente, gratificar, consolar, confortar y suavizar, y la principal tarea del padre es mantener y proteger, mediar entre la familia y la realidad y preparar a sus hijos para vivir en el mundo extrafamiliar por medio de la disciplina, la severidad, la instrucción, la recompensa y el castigo, el juicio, la valoración diferencial, la razón y la lógica (más que mediante el amor incondicional) y la capacidad para decir “no” cuando es necesario. La madre, pese a la infidelidad y desmanes del padre, lo enaltece y siempre cuida de contribuir a que se mantenga su autoridad con los hijos.

2. El conjunto de valores adultos respecto de la crianza de los hijos con que se enfrenta el niño mexicano es mucho más estable y ampliamente aceptado. La vida del niño es conducida por valores adultos claros, inequívocos y que no le dejan lugar a dudas respecto de lo que está “bien” y lo que está “mal” que haga.

3. La diferenciación de los roles sexuales masculino y femenino es mucho más pronunciada en México que en los Estados Unidos.

4. El niño mexicano tiende mucho más a crecer dentro del seno familiar exclusivamente que el niño norteamericano. Los hermanos tienden mucho más a jugar entre sí exclusivamente, en lugar de hacerlo con pandillas callejeras o con compañeros de su misma edad y tienden más a jugar dentro de la casa bajo la vigilancia de los padres, que los niños norteamericanos. Esto confiere un apoyo adicional al cuadro que presenta Maslow respecto de que los niños mexicanos viven más de acuerdo con los valores de los adultos, que los niños norteamericanos.

> …consideramos la posibilidad de interpretar por contraste la escena norteamericana como una que empuja al niño norteamericano hacia los valores infantiles, en lugar de hacia los valores adultos (…) Puede considerarse que el adulto norteamericano, especialmente el padre, ha renunciado a sus roles ideales de estructuración del mundo del niño, ha renunciado a proporcionarle un claro conjunto de valores, de "correctos" e "incorrectos" y, por lo tanto, le ha dejado la tarea de decidir él mismo lo que está bien y lo que está mal desde antes de que sea capaz de hacerlo. Creemos que esto fomenta en el niño no sólo inseguridad y ansiedad, sino también una profundamente "justificada" hostilidad, desprecio y resentimiento en contra de los padres (especialmente del padre) que le han fallado y le han impuesto una tarea demasiado grande para sus capacidades no dándole respuestas y, que en efecto están frustrando su profunda necesidad de un sistema de valores, de un *Weltanschauung*, y de los límites y controles que éste implica. Abandonados a sí mismos, vemos a los niños que necesitando los valores y sintiendo los peligros de un estado de desvalorización se vuelven hacia la única otra fuente externa de valores, es decir, a los otros niños, especialmente los mayores (Maslow, 1982:359-360).

En opinión de Maslow, la violencia juvenil, el vandalismo, la crueldad, el desafío a la autoridad y la guerra contra los adultos no es sólo cuestión de dinámicas del desarrollo del tipo freudiano común (tratar de crecer, combatir las propias necesidades de dependencia, mecanismos contrafóbicos contra la debilidad, la infantilidad, la cobardía, etc.), sino que también implica un

hostil y despectivo reproche en comprensible represalia contra los débiles adultos que les han fallado. Al parecer, esta dinámica está dirigida más hacia el padre que hacia la madre y en forma más vehemente por los niños que por las niñas, siendo los ataques personales contra los hombres y no contra las mujeres.

En síntesis, el modelo teorético sugerido por Maslow para explicar la conducta desviante del adolescente, se resume en los siguientes postulados:

- Todos los seres humanos, incluyendo a los niños, necesitan un sistema de valores, un sistema de comprensión, un marco de orientación y devoción, un sistema conceptual de comprensión del universo y de su significado para el hombre.

- La carencia o ruptura de tal sistema fomenta ciertas psicopatologías, y también desencadena un anhelo por el mismo, que implica una consecuente búsqueda de valores, ya que cualquier sistema de valores, bueno o malo, es preferible a la ausencia de todo sistema, o sea, al caos.

- Si no existe un sistema de valores adultos, entonces se adoptará un sistema de valores infantil o adolescente. La delincuencia juvenil es un ejemplo de tales sistemas de valores adolescentes, que se distingue de otros sistemas de valores adolescentes, como el mundo de los vaqueros o de la fraternidad universitaria, por la adición de hostilidad y desprecio hacia los adultos que les han fallado.

- Los sistemas de valores, en cuanto a que involucran principios de legalidad, de orden, de justicia, de juicios sobre lo que está bien y lo que está mal, son transmitidos principalmente por el padre, y en la medida en que éste carezca de un sistema de valores o esté inseguro acerca de él, en esa medida sus hijos serán lanzados hacia sus propias fuentes inadecuadas. La figura de un padre psicológicamente débil (sin valores y sin un rol masculino claro) interfiere hasta con el tipo de identificación primaria (el yo ideal) de que ha-

blan los freudianos. Como resultado, el niño se sentirá después confundido respecto a “cómo debe ser” y adoptará los ideales del vaquero o el pandillero y de sus compañeros de juego igualmente confusos.

Los hallazgos de Maslow (1982), de notable vigencia en la actualidad, no solamente son reveladores de uno de los más profundos males que aquejan actualmente a la sociedad norteamericana, como es la conducta desviada de sus niños, niñas y adolescentes, sino además ilustra perfectamente cómo una cultura minoritaria, como la mexicana en esa nación, puede aportar valores y normas de conducta de gran relevancia para enriquecer la cultura de la mayoría angloamericana, contribuyendo con ello a la superación de sus graves problemas. Y, por supuesto, la cultura dominante también tiene mucho que aportar a la cultura de la minoría étnica que ha emigrado a Estados Unidos, para la superación asimismo de sus propias falencias.

> Son un punto de partida básico tanto la sensibilidad, el aprecio y la consideración, como el tributo y la sincera aceptación de la riqueza que supone la diversidad cultural, lingüística e intelectual que aporta a nuestras nuevas sociedades la población inmigrante. Valores como los de generosidad, solidaridad y ayuda a la integración, junto con los de tolerancia y lucha contra la explotación, el abuso o contra las actitudes racistas o xenófobas, son imprescindibles para que se produzca un desarrollo social armonioso y una convivencia pacífica real y con futuro. No es deseable la existencia de ciudadanos de segunda categoría. Hemos de lograr una coexistencia y una vida segura y digna para las familias que acogemos o que se refugian en nuestros países. Evidentemente desde las distintas administraciones públicas, instituciones u organizaciones sociales, hemos de proporcionar la garantía de igualdad de derechos y de posibilidades futuras; pero además, el apoyo, el desarrollo y la puesta en marcha de recursos y de servicios -entre ellos los educativos-, que sean necesarios para conseguirlo (García, 2014:193).

Es en este marco de interpretación que cobra gran significación la transculturación y la interculturalidad, como visiones que permitan superar el paradigma de la aculturación, dando cabida así a una auténtica integración sociocultural.

2.2. Bilingüismo

Hoy en día, las personas están expuestas a diferentes idiomas en su vida diaria. El lenguaje se utiliza para comunicar pensamientos y sentimientos, para conectarse con otros que se identifican con una determinada cultura, para comprender el mundo. Con cada vez mayor frecuencia, este entorno lingüístico implica no sólo un idioma, sino dos o más. De hecho, la mayoría de la población mundial podría considerarse bilingüe o multilingüe. Cifras reportadas por Crystal (2003) indican que desde inicios del siglo XXI, dos tercios al menos de la población mundial es bilingüe. González (2015) considera natural que la población mundial tienda cada vez más hacia el bilingüismo y el multilingüismo, dado que en la actualidad se registran en el mundo 7.106 lenguas vivas, mientras que la cantidad total de países es de solo 195.

En una encuesta realizada en diferentes países de la Unión Europea, el 56% de los encuestados reportó ser capaz de hablar en un idioma distinto de su lengua materna; en muchos países, ese porcentaje resultó aún mayor; por ejemplo, el 99% de los luxemburgueses y el 95% de los letones hablan más de un idioma (Comisión Europea, 2006). Así mismo, en la Encuesta sobre la Comunidad, la Oficina del Censo de Estados Unidos (2012:s/p) reporta los siguientes resultados: “Incluso en los Estados Unidos, que es ampliamente considerado como monolingüe, una quinta parte de los mayores de edad informaron que hablan un idioma distinto del Inglés en el país en 2007, con un aumento del 140 por ciento desde 1980”.

El bilingüismo consiste a grandes rasgos en la habilidad para expresarse en dos lenguas. Cuando un sujeto domina más de una lengua se le llama bilingüe. Los bilingües son personas que pueden, en cualquier grado, comprender o producir expresiones escritas o habladas en más de un idioma. Algunas personas bilingües poseen muy altos niveles de dominio en ambas lenguas, tanto en el lenguaje escrito como en los modos orales. Otros

muestran destrezas en comprensión y/o habilidades, en función de la experiencia en la que están llamados a utilizar ambos idiomas.

En líneas generales, el bilingüismo es un fenómeno que se estudia desde dos grandes perspectivas: psicolingüística y sociolingüística. Desde la perspectiva *psicolingüística*, interesa el sujeto bilingüe considerado individualmente y el énfasis se hace en lo que atañe a los procesos psicológicos involucrados en el aprendizaje y la conducta bilingüe, esto es, todos aquellos factores que tienen incidencia en la capacidad y dominio de las distintas lenguas que adquiere el sujeto. Desde la perspectiva *sociolingüística*, el interés se centra en la comunidad lingüística, en el colectivo social donde confluye la utilización de las distintas lenguas y los determinantes que influyen en la interrelación de las mismas considerando su evolución histórica y su contexto social, demográfico y cultural.

Dependiendo de la perspectiva o enfoque utilizado, se presentan diferencias en las definiciones de bilingüismo reportadas en la literatura. A efectos del presente estudio, interesa específicamente la perspectiva sociolingüística del bilingüismo, por lo que este último se definirá conforme a la misma. Al respecto, Cerdá (1986, *apud* Bermúdez y Fandiño, 2012:102) proporciona la siguiente definición:

> El bilingüismo consiste en la aptitud del hablante para utilizar indistintamente dos lenguas. Por extensión, dícese de la condición sociolingüística por la que una comunidad emplea dos lenguas distintas para cubrir exactamente los mismos cometidos comunicativos colectivos y privados.

Desde el punto de vista sociolingüístico, se han realizado estudios del bilingüismo donde se toman en cuenta las diferencias entre la estructura social y la estructura lingüística que presenta una comunidad. Como señala Romaine (1995), el bilingüismo no puede verse únicamente ligado a la lingüística, sino que hay que observarlo mucho más allá de una lingüística moderna y donde hay que ver también las dimensiones cognitivas, sociales y

culturales. En este sentido, Bermúdez y Fandiño (2012:110) apuntan algunos aspectos que ayudan a concretar estas dimensiones:

> En esta línea, los estudios consideran que en el mundo de hoy la necesidad del bilingüismo se ha afianzado por fuerzas económicas, sociales, políticas y culturales. Algunos factores a destacar al respecto: las personas bilingües ganan más dinero, especialmente en poblaciones con gran número de inmigrantes, la globalización presiona cada vez más la necesidad de hacer negocios con otras culturas, ser bilingüe permite acceder a otros medios y oportunidades sociales más fácilmente, entre otros.

Por otra parte, Montrul (2012:2) diserta acerca de la complejidad que presenta el bilingüismo como fenómeno individual y sociopolítico y de las ventajas que el bilingüismo ofrece para el individuo y la sociedad. Así mismo, señala que hay que tomar conciencia de las dos caras del bilingüismo: "Por un lado el bilingüismo es un fenómeno positivo para el individuo, y por otro, es un motivo de estigma, marginalización y desventaja social, dependiendo del contexto sociopolítico donde viva el individuo".

Hamers y Blanc (1983) presentan una completa clasificación de las definiciones de bilingüismo, que pueden también entenderse como dimensiones o tipos de bilingüismo. Bermúdez y Fandiño (2012) las esquematizan en el siguiente cuadro.

Cuadro 4. Clasificación de las definiciones de bilingüismo

Criterio	Tipo de Bilingüismo	Definición
La competencia en ambas lenguas	Bilingüismo equilibrado	Se considera bilingüe equilibrado a aquella persona cuya competencia en ambas lenguas es equivalente.
	Bilingüismo dominante	En el bilingüismo dominante, generalmente la competencia en la lengua materna es superior.
La relación entre lenguaje y pensamiento	Bilingüismo compuesto	El bilingüe compuesto es aquel que posee dos etiquetas lingüísticas para una sola representación cognitiva.
	Bilingüismo coordinado	El bilingüe coordinado posee unidades cognitivas diferentes para las unidades lingüísticas según sean en L1 o L2.

Cuadro 4 (cont.)

Criterio	Tipo de Bilingüismo	Definición
El estatus de ambas lenguas	Bilingüismo aditivo	Ambas lenguas son valorizadas por el medio en que el niño está inserto, lo cual le permite sacar el máximo provecho para su desarrollo cognitivo.
	Bilingüismo sustractivo	Cuando el idioma materno (L1) está desvalorizado, el desarrollo cognitivo del niño puede verse frenado y, en casos extremos, incluso retardarse.
La edad de adquisición	Bilingüismo precoz	Generalmente sucede de tres a nueve años y puede ser simultáneo o consecutivo.
	Bilingüismo adolescente	Sucede entre los diez y diecisiete años.
	Bilingüismo adulto	Sucede en personas jóvenes y adultos.
La pertenencia o identidad cultural	Bilingüismo bicultural	El bilingüe bicultural se identifica positivamente con dos grupos culturales y es reconocido como tal por ambos.
	Bilingüismo monocultural en L1	El bilingüe mantiene su identidad cultural mientras adopta la L2.
	Bilingüismo aculturizado hacia L2	El bilingüe aculturizado puede renunciar a su propia identidad cultural y adoptar la de la L2.
	Bilingüismo aculturizado anómico	El bilingüe aculturizado puede no conseguir adoptar la identidad cultural correspondiente a la L2 y perder su propia identidad.

Fuente: adaptado de Bermúdez y Fandiño (2012:103-104), Tabla 2: Puntos de vista sobre el bilingüismo.

Los dos primeros criterios o dimensiones bilingües presentadas en el cuadro anterior son exclusivamente psicolingüísticas, por lo que no resultan relevantes para los objetivos de esta investigación. Sin embargo, los restantes tres criterios sí son de interés sociolingüístico. En particular, "la pertenencia o identidad cultural" deriva en una clasificación del bilingüismo que equivale a las cuatro estrategias de aculturación del modelo explicativo bidimensional del proceso de aculturación o adaptación sociocultural de la minoría étnica a la nueva cultura receptora desarrollado por Berry (2001) y que fue expuesto en la sección anterior de este capítulo. Esta aproximación cultural al bilingüismo es, consustancialmente, una aproximación étnica. La *etnicidad*,

como relación entre la identidad personal y la pertenencia o vinculación a un grupo social o étnico (identidad social), "…hace que la lengua se convierta en un vehículo portador de normas y valores de grupo" (Ramírez, 2003:17).

El *bilingüismo bicultural*, donde la persona se identifica positivamente con ambos grupos culturales, se corresponde claramente con la *estrategia de integración*, que ocurre cuando los inmigrantes optan por mantenerse arraigados a su cultura de origen, pero al mismo tiempo establecen relaciones de contacto estrecho con los miembros de la cultura receptora.

El *bilingüismo monocultural en L1*, donde la persona mantiene su identidad cultural al tiempo que adopta la L2, guarda correspondencia con la *estrategia de separación*, en la que los inmigrantes optan por aferrarse a su cultura de origen y se aíslan del contacto con los miembros de la cultura receptora.

El *bilingüismo aculturizado hacia L2*, donde la persona renuncia a su propia identidad cultural y adopta la de la L2, obviamente se corresponde con la *estrategia de asimilación*, la cual se produce cuando los inmigrantes rechazan su propia cultura de origen y al mismo tiempo mantienen contacto estrecho con los miembros de la cultura receptora. Alarcón (2003) denomina a este tipo de bilingüismo como *aculturación*.

El *bilingüismo aculturizado anómico*, en el que la persona no consigue adoptar la identidad cultural correspondiente a la L2 y al mismo tiempo pierde su propia identidad, se corresponde nítidamente con la *estrategia de marginación*, que consiste en la indiferencia hacia la propia cultura de origen y al mismo tiempo el aislamiento en relación con los miembros de la cultura receptora. El bilingüismo aculturizado anómico también es denominado por Alarcón (2003) como *deculturación*.

Puede comprenderse entonces el *bilingüismo*, analizado desde una perspectiva sociolingüística, como una de las manifestaciones particulares

del proceso más general y abarcativo de la *adaptación sociocultural* o *aculturación* que ocurre en situaciones de mayoría-minoría étnica, típicas de los fenómenos migratorios contemporáneos. Siendo la lengua una de las manifestaciones fundamentales de la cultura y uno de los fenómenos psicológicos primarios del ser humano como vehículo esencial que es del desarrollo sociocognitivo, entonces más que un medio para la expresión cultural, con toda propiedad puede considerársele como la cultura o el proceso cultural en sí mismo, dado que de conformidad con la equivalencia sustantiva que se presenta entre el proceso de aculturación y el bilingüismo, haciéndoles indistinguibles el uno del otro, la lengua, más que un medio, contiene en sí misma la cultura que vehicula; es con toda propiedad, o al menos así puede concebirse, la cultura misma del hablante. Para comprender esta idea mejor, resulta útil traer a colación en este punto la famosa frase de Marshall McLuhan (1964:7): "El medio es el mensaje"[5].

Puesto así, lo que no resulta claro a primera vista es el correlato desde la perspectiva del bilingüismo que tendría entonces la *transculturación*, la cual es un fenómeno muy diferente de la *integración aculturativa*, tal como se discutió en la sección anterior de este capítulo.

Esto lleva a plantear, dado que el bilingüismo bicultural se corresponde con la estrategia de integración dentro del marco siempre de la aculturación, que cabría esperar un tipo de bilingüismo que se corresponda específicamente con la situación de transculturación, la cual trasciende por completo a la aculturación o mera adaptación sociocultural. Quizás resulte en este momento provocador para el lector la posibilidad de que esa hasta cierto punto retadora forma, expresión o manifestación del bilingüismo sea el surgimiento de una nueva lengua, o la evolución integrada de ambas lenguas.

Esta posibilidad, que la autora de este estudio expone únicamente co-

---

5 Traducción propia (del inglés).

mo mera hipótesis para futuras investigaciones, evidentemente reivindica a las mezclas o formas combinadas de ambas lenguas, usualmente consideradas como aberraciones o degeneraciones (como el "italiese" o el "spanglish"[6]), en su plena condición de fenómeno bilingüe trascendente que bien pudiera corresponderse con la evolución compleja que es inherente al fenómeno transcultural. No en balde el contacto entre culturas, entre civilizaciones, conduce históricamente hablando a una nueva cultura o civilización emergente; por lo tanto, el contacto integrador pleno entre lenguas distintas, ha de conducir al cabo a una nueva lengua emergente. Más aún, por las consideraciones expuestas más arriba que se resumen en la famosa frase de MacLuhan, el surgimiento de una lengua emergente pudiera ser indistinguible, en absoluto diferenciable, del proceso mismo de emergencia transcultural.

> A menudo se leen lamentos sobre cómo unas lenguas (frecuentemente el inglés) contaminan a otras lenguas mediante el contacto y critican las mezclas de lenguas distintas, como el italiano y el inglés («italiese») o el español y el inglés («espanglish»). Sin embargo, ninguna lengua permanece en estado puro y el inglés, menos que ninguna. Pensemos en las diferencias que existen entre el Middle English y el Old English, se aprecian, no sólo evoluciones propias de la historia del inglés, sino préstamos procedentes del francés normando, que ejerció una gran influencia sobre el inglés en todos los niveles. En resumen, el sentido común —al que los lingüistas apelan a menudo, dado que casi siempre está equivocado en materia lingüística, como en otras ciencias— nos dirá que el contacto entre lenguas tiene un enorme potencial para el enriquecimiento de las lenguas, más que para su degeneración (Allí, 2015:139-140).

No obstante, el punto de vista predominante sigue siendo la aculturación lingüística, tal como se colige, por ejemplo, de la concepción del bilingüismo desde la perspectiva sociocultural que plantea Ramírez (1992 *apud*

6 Para consultar algunos estudios sobre el *spanglish*, *véase* Marín (2005) y Betti y Serra (2016).

Bermúdez y Fandiño, 2012:105), quien considera únicamente las siguientes cuatro posibilidades:

> 1. bilingüismo estable, que responde a la diferenciación lingüística entre dos grupos que comparten el mismo terreno, y donde el grupo bilingüe se ve obligado a distinguir el uso de una lengua y otra según los dominios sociolingüísticos; 2. bilingüismo dinámico, donde la situación social y diferenciación entre roles y uso de las distintas lenguas están dirigidos hacia una asimilación lingüística; 3. bilingüismo transicional, en el cual dos idiomas asumen las mismas funciones, lo que se presta al uso exclusivo de una de las lenguas para cumplir las distintas funciones comunicativas; y 4. bilingüismo vestigial, en el que refleja una asimilación lingüística casi total y donde el bilingüismo cumple una función simbólica que se asocia con una minoría pequeña a punto de extinción.

Más aun, no solamente la sociolingüística concibe al bilingüismo desde una visión casi exclusivamente aculturativa, sino que además la atribución social misma de la condición de bilingüe a una persona depende del estatus que tengan las lenguas involucradas, en un contexto sociocultural concreto. Al respecto, lúcidamente Bermúdez y Fandiño (2012:110) señalan lo siguiente:

> Un ejemplo claro de cómo el contexto social influye en la visión que se tenga del bilingüismo puede verse en su misma definición social. En Estados Unidos, una persona que habla inglés y español, es considerada bilingüe, pero una persona que habla inglés y sabe el idioma de signos americano (American Sign-Language) no lo es. De manera similar, una persona que habla inglés estándar e inglés vernáculo afroamericano (AAVE, por sus iniciales en inglés, variedad del inglés percibida negativamente por la sociedad dominante), tampoco es considerada bilingüe.

Es desde la perspectiva sociolingüística que la Psicología Social resulta así muy relevante para estudiar el bilingüismo en su faceta subjetiva y social, poniendo de relieve factores tales como el estatus, la identidad social, la motivación, las actitudes y prejuicios, los valores culturales y las normas de conducta.

La motivación se estudia en relación con los determinantes que llevan a

una persona a desear hacerse bilingüe y de hecho llegar a serlo, todo aquello que incide en el afán de una persona por el aprendizaje de una segunda lengua. Al respecto, Gardner y Lambert (1972) plantean un modelo motivacional bifactorial del bilingüismo, según la persona decida aprender la segunda lengua por razones pragmáticas, de prestigio y mejoramiento socio-económico y profesional, o bien por razones de acercamiento cultural, de interés por la cultura de la lengua objetivo. El primer factor es denominado *motivación instrumental*, y el segundo, *motivación integradora*.

Esto lleva a plantear una posible relación entre el *tipo de motivación* (Gardner y Lambert, 1972), el tipo de *estrategia de aculturación* (Berry, 2001) y el *tipo de bilingüismo según la pertenencia o identidad cultural* (Hamers y Blanc, 1983), por lo ya discutido a lo largo de la presente sección. Pudiera en este sentido pensarse que la *motivación instrumental* se asocia al *bilingüismo monocultural en L1* (*estrategia de separación*) y al *bilingüismo aculturizado hacia L2* (*estrategia de asimilación*), incluso también al *bilingüismo aculturizado anómico* (*estrategia de marginación*); mientras que la *motivación integradora* estaría asociada al *bilingüismo bicultural* (*estrategia de integración*) y al "bilingüismo transcultural", término éste acuñado deliberadamente por la autora de este estudio en reconocimiento de la diferencia que existe entre la adaptación sociocultural y la transculturación (que bien pudiera denominarse "integración sociocultural"), las cuales constituyen distintas dinámicas subyacentes al bilingüismo como fenómeno sociolingüístico.

La motivación instrumental puede resultar eficaz e incluso deseable en el caso de las personas que desean aprender una segunda lengua en situaciones que no involucran interacciones étnicas; en estas últimas, en cambio, quizás lo más recomendable sería promover la motivación integradora. Así lo considera Lasagabaster (2003:14), quien a su vez expone que las

> …actitudes positivas pueden surgir a través de una motivación de tipo instrumental, utilizando la forzada terminología de Lambert, en

> el caso del aprendizaje de una lengua extranjera de prestigio internacional que posibilita una promoción laboral o social; pero en el caso de las lenguas minoritarias, y de manera especial en situaciones de contacto de lenguas, sería deseable generar una motivación de tipo integración, más relacionada con la empatía y la voluntad de aprender de las personas y de la cultura de la otra comunidad lingüística, que sirva para mitigar los inevitables conflictos de estas sociedades.

Lasagabaster expone los conceptos de *actitudes integradoras* y de *actitudes instrumentales*, los cuales se corresponden por completo con el modelo motivacional bifactorial postulado por Gardner y Lambert (1972). No obstante, no debe confundirse la *motivación* con la *actitud*, que son ambos constructos fundamentales y bien diferenciados en el ámbito de la Psicología Social. Lo que estaría ocurriendo en este caso es que la actitud integradora, también denominada por Lasagabaster (2003) como *orientación integradora*, se constituye en un factor determinante de la motivación integradora, que a su vez determinaría los resultados del proceso de aprendizaje de la segunda lengua. En tal sentido, la actitud operaría sobre la conducta manifiesta del aprendiz por conducto o con la mediación de la variable motivacional.

> La orientación integradora está relacionada con el deseo de integrarse en la comunidad hablante de la lengua meta, hacia la que el individuo muestra una empatía. Existe voluntad y anhelo de establecer lazos más estrechos desde un punto de vista personal con esta comunidad y su cultura. Cuanto más se admire a su gente y cultura, o más se quiera leer su literatura o visitar el país, mayores son las posibilidades de éxito en el aprendizaje de la lengua en cuestión (Lasagabaster, 2003:82).

Aun cuando el tópico de las actitudes lingüísticas, específicamente de los docentes, se abordará más adelante en este capítulo[7], de lo antedicho se desprende, tal y como efectivamente se constata de las relaciones y patrones observados en los resultados de la presente investigación, que los docentes que personalmente provienen del grupo étnico minoritario (los docentes de

---

7 *Véase infra*, p. 62 y ss.

habla hispana como L1) muestran una actitud más favorable hacia el bilingüismo, que los docentes pertenecientes a la mayoría étnica (los docentes de habla inglesa como L1, y cuyo origen étnico es angloamericano u otro de segunda generación o más), para quienes la cultura y el idioma español resulta irrelevante. Pero más aún, como cabía esperar según lo expuesto anteriormente, también se observa en los resultados obtenidos en el presente estudio que el dominio o experticia en inglés como L2 es mayor en los docentes hispanos, que el dominio del español como L2 en los docentes angloparlantes; debido a la mayor *orientación integradora* de los hispanoparlantes respecto de los angloparlantes, evidentemente por la mayor necesidad de adaptación sociocultural que hubieron de experimentar a lo largo de su proceso de aprendizaje de la segunda lengua.

Esto último es consistente con la literatura que reporta un mejor aprendizaje de la segunda lengua determinado por la orientación y motivación integradora, tal como lo expone Lasagabaster (2003:83), al hacer referencia a estudios previos como el de Spolsky (1969) llevado a cabo en más de 300 estudiantes universitarios provenientes de 80 países diferentes en cuatro universidades norteamericanas: “La importancia de la orientación integradora se vio refrendada por los mejores resultados en inglés de aquellos estudiantes que mostraban una mejor actitud hacia este tipo de orientación”. De manera consistente, Gardner y Desrochers (1981) también reportan una alta correlación entre la orientación integradora y la competencia desarrollada en la L2.

El tipo de motivación u orientación actitudinal y su relación con el bilingüismo es de gran relevancia para los objetivos del presente estudio, y tiene connotaciones bastante complejas. Por ejemplo, en el caso del aprendizaje de euskera como L2 en España, Arratibel, Azurmendi y García (2001:112 *apud* Lasagabaster, 2003:86) concluyen que “…la orientación integradora es

la que fomenta el uso del euskera en mayor medida y ésta (sic) es la que realmente ayuda a que el sujeto interiorice la lengua". Pero en el caso de la lengua minoritaria, si sus hablantes no perciben utilidad instrumental para seguir hablándola, pueden terminar al cabo desechándola de sus vidas, tal como se desprende de los hallazgos reportados por Galvis (2010) para la situación sociolingüística específica del Condado de Ventura en el Estado de California, Estados Unidos, donde el español es la lengua de la minoría étnica y el inglés la de la mayoría. En consecuencia, en el contexto mayoría-minoría étnica objeto del presente estudio, la orientación integradora puede ser clave para que los angloparlantes se interesen y aprendan y mantengan el uso del español; pero la orientación instrumental sería necesaria para que los hispanoparlantes mantengan el uso de su propia lengua. Y estas relaciones deberían observarse al evaluar las actitudes de los docentes hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe, que es precisamente el objeto de estudio de esta investigación.

Inclusive, la evidencia reportada por la literatura es contradictoria en cuanto a cuál de ambas orientaciones actitudinales es más efectiva a la hora de aprender una L2. A diferencia de los ya referidos estudios de Spolsky (1969), Gardner y Desrochers (1981) y Arratibel, Arzumendi y García (2001 *apud* Lasagabaster, 2003), existen otros que reportan un mejor aprendizaje de la L2 en virtud de la orientación instrumental (Abu-Rabia, 1996; Snow, Padilla y Campbell, 1988). También autores, como Baker (1992) cuestionan que una orientación predomine sobre la otra y consideran que sus efectos sobre el aprendizaje y uso de la L2 deben evaluarse en cada contexto y caso concreto.

Tomando en consideración la situación étnica del bilingüismo inglés-español en California, es probable que en los hispanoparlantes exista fuerte orientación integradora y al mismo tiempo instrumental para aprender el in-

glés; pero, en los angloparlantes, cabe esperar que el determinante principal del aprendizaje del español sea la orientación integradora, no la instrumental.

Adicionalmente, Lasagabaster (2003:88) expone que

> …estas dos orientaciones se han estudiado con respecto al aprendizaje de una segunda lengua. No se ha estudiado cuál es su papel con respecto al mantenimiento o la pérdida de las habilidades lingüísticas por parte del sujeto bilingüe, por lo que aún queda por demostrar su influencia a este respecto.

Galvis (2010) proporciona hallazgos relevantes en este último sentido, demostrando que la falta de orientación instrumental determina que la lengua nativa caiga en desuso por parte de la minoría étnica que se asimila a la cultura receptora; lo cual Galvis interpretó, dentro del modelo actitudinal de Fishbein y Ajzen (1975), como la preponderancia del *componente emocional* sobre el *componente cognitivo* en la actitud hacia la propia lengua nativa por parte de la minoría étnica. Esto conduce a plantear que existen equivalencias interpretativas entre la *componente emocional* o *afectiva* de la actitud, y la *orientación integradora*, y la *componente cognitiva* (creencias) de la actitud, y la *orientación instrumental*; tal y como parece corroborarse con la siguiente afirmación de Lasagabaster (2003:89): "…la motivación instrumental no se mantiene en el tiempo y parece tener un efecto a más corto plazo". Esto último resulta coherente así con los hallazgos reportados por Galvis (2010) en estudiantes de bachillerato en el Condado de Ventura, California, Estados Unidos.

En relación con la L2, es comprensible que los docentes hispanohablantes nativos muestren una fuerte orientación integradora y al mismo tiempo instrumental para aprender el inglés; así como en los docentes angloparlantes nativos que el determinante principal del aprendizaje del español sea la orientación integradora, no la instrumental. Estas relaciones se evalúan en los resultados del presente estudio. De acuerdo con Lasagabaster (2003:90), "…los aprendices de la L2 es mucho más probable que expliciten una actitud

integradora cuando el contacto con esta lengua y su comunidad de hablantes es algo más o menos habitual". Este es el tipo de orientación que cabe observar predominantemente en contextos minoría-mayoría; pero, a efectos del presente estudio, resulta interesante evaluar las formas que adopta la orientación instrumental y su papel en dichos contextos en el caso de la actitudes docentes hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe.

Otro marco de interpretación consistente con los ya reportados, es el planteado por Vallerand (1997), en su taxonomía de *orientación intrínseca* y *orientación extrínseca*. La primera categoría correspondería al aprendizaje de la L2 por el puro interés o deseo personal del aprendiz; mientras que la segunda categoría correspondería al aprendizaje motivado en factores externos, por obligación o para obtener alguna recompensa más allá del propio placer y satisfacción personal. Esta taxonomía, en el criterio de la autora del presente estudio, puede asimilarse coherentemente con las anteriores. La orientación intrínseca se corresponde claramente con una dimensión afectivo-integradora-placentera del bilingüismo; mientras que la orientación extrínseca, se corresponde también de manera muy clara a una dimensión cognitivo, instrumental, utilitaria.

Esta concepción bidimensional capaz de aglutinar a las diferentes taxonomías actitudinales y motivacionales que se reportan en la literatura para explicar el aprendizaje de la L2 desde una perspectiva sociolingüística, está avalada por estudios como el de Noels, Clément y Pelletier (2001), en donde se reporta una correlación significativa entre la orientación integradora y la orientación intrínseca, aunque existen otros estudios, como el de los mismos Noels, Clément y Pelletier (1999), que aportan evidencia en contrario; es decir, que la taxonomía integradora-instrumental no guarda correlación o patrón de asociación con la taxonomía intrínseca-extrínseca.

Debe señalarse que los resultados obtenidos por Galvis (2010) son compatibles con la hipótesis de asociación taxonómica en contextos de mayoría-minoría étnica; denotando todo lo discutido hasta este punto que puede

hablarse de dos dimensiones o patrones dimensionales sociolingüísticos: la dimensión "agradable" y la dimensión "útil".

Los resultados obtenidos en el presente estudio indican que, en efecto, la minoría étnica en el bilingüismo californiano involucra ambas dimensiones y por eso aprende el inglés. La mayoría étnica, por su parte, para aprender el español, debe percibir su utilidad, antes que su hedonismo (sobre todo porque se trata de anglosajones, culturalmente orientados a lo útil, son utilitarios por naturaleza cultural).

En cuanto al mantenimiento o uso en el tiempo, los nativos solo mantendrán el español si a la dimensión afectiva, le suman la cognitiva o utilitaria. Puede que en el caso de los no nativos, el mantenimiento del español requiera justamente lo contrario, que a la dimensión utilitaria se sume la afectivo-integradora.

En todos los casos, queda claro que para aprender la L2 basta con que exista una cualquiera de ambas orientaciones (se aprende por agrado y/o por utilidad); pero para el uso a lo largo de la vida, pareciera requerirse la presencia de ambas orientaciones (para integrarse a la propia identidad, debería ser agradable y al mismo tiempo útil).

Puesto que se trata de procesos de identidad del individuo, pareciera que en la formación y cambio de la propia identidad, que también es un proceso actitudinal, lo que entraría en juego es la confluencia de lo emocional en conjunción con lo cognitivo. De allí que la disonancia cognoscitiva produzca disonancia emocional o afectiva, porque la identidad como proceso actitudinal (la actitud hacia sí mismo en función de la identificación con los grupos sociales de referencia) es un constructo emocional-cognitivo unitario integrado.

Esta última perspectiva es consistente con las definiciones multidimensionales de la actitud como constructo de la Psicología Social, en especial con la Teoría de la Acción Razonada (Ajzen, 1988; Ajzen y Fishbein, 1977, 1980; Fishbein y Ajzen, 1975), propuesta para entender la relación entre

creencias, actitudes, intenciones conductuales y comportamientos de los individuos.

De acuerdo con esta teoría, las actitudes hacia un comportamiento determinado son un factor de tipo personal que comprende los sentimientos afectivos del individuo, sean de tipo positivo o negativo con respecto a la ejecución de una conducta en cuestión. Muchos de los comportamientos de los seres humanos se encuentran bajo control voluntario, por lo que la mejor manera de predecir un comportamiento dado es la intención que se tenga de realizar o no realizar dicho comportamiento. Esta intención estará en función de dos determinantes: uno de naturaleza personal (*actitudes*) y otro que es reflejo de la influencia social, la cual se define como la percepción de la persona sobre las presiones sociales que le son impuestas para realizar o no realizar un determinado comportamiento (*norma subjetiva*). Los individuos realizan un comportamiento cuando tienen una actitud positiva hacia su ejecución y cuando creen que es importante lo que los otros piensan acerca de lo que se debe realizar.

Al modelo originalmente postulado, se sumaron luego otros factores, principalmente la denominada norma subjetiva, que, conjuntamente con la actitud, determinan la *intención conductual* del sujeto. Este refinamiento de la teoría original se produjo a raíz de dos investigaciones realizadas con posterioridad (Fishbein, Ajzen y McArdle, 1988; Fishbein, 1990).

En Fishbein, Ajzen y McArdle (1988) se otorga un papel significativo a los *grupos de referencia*, ya que los autores consideran la identificación con los referentes como uno de los primeros pasos de la aplicación de su modelo. De acuerdo con la teoría, las actitudes y la norma subjetiva determinan la intención conductual, la cual a su vez constituye el mejor predictor de la *conducta*, en términos de acción, objeto, contexto y tiempo.

Básicamente, la Teoría de la Acción Razonada postula que las creencias de una persona acerca de un objeto determinan cómo siente la persona

respecto al objeto (es decir, las actitudes del individuo). A su vez, la actitud determina las intenciones conductuales de la persona con respecto a ese objeto. Por último, estas intenciones conductuales determinan cómo el individuo se comporta hacia el objeto.

Este modelo teórico se ubica dentro de la concepción de las actitudes como un constructo compuesto por tres dimensiones: cognitiva, afectiva e intencional. Debe señalarse que existen teorías que definen las actitudes como compuestas por un solo elemento: el afecto (teorías monofactoriales); mientras que hay otras que las definen como compuestas por dos elementos: la cognición y el afecto (teorías bifactoriales). Hoy día suele referirse a las actitudes como un constructo compuesto por tres elementos: cognición, afectos e intenciones (modelos multifactoriales) (Salazar y otros, 1994).

En la siguiente sección se aborda en mayor profundidad los nexos entre actitud, identidad y constructivismo social, y luego el estado de la investigación acerca de las actitudes sociolingüísticas. Más adelante[8], se discute la enseñanza bilingüe que, junto al bilingüismo, constituyen los dos objetos actitudinales en torno a los cuales gira la presente investigación.

2.3. Actitud, Identidad y Constructivismo Social

Uno de los aspectos más interesantes en los modernos análisis sociolingüísticos es el estudio de las actitudes lingüísticas. Para Alvar (1975:93) "plantearse qué pueda ser una sociolingüística es, ante todo, enfrentarse con la cuestión del concepto que el hablante tiene de su propio instrumento lingüístico", lo que obviamente alude a la actitud del hablante hacia su propia lengua.

A este respecto, también señala Moreno (2005:178) que:

---

8 *Véase infra*, p. 73 y ss.

> …la actitud ante la lengua y su uso se convierte en especialmente atractiva cuando se aprecia en su justa magnitud el hecho de que las lenguas no son solo portadoras de unas formas y unos atributos lingüísticos determinados, sino que también son capaces de transmitir significados o connotaciones sociales, además de valores sentimentales. Las normas y marcas culturales de un grupo se transmiten o enfatizan por medio de la lengua.

La actitud, según Baker (1992:10) es "un constructo hipotético empleado para explicar la dirección y persistencia de la conducta humana"; en otras palabras, es seguir las tendencias frente a determinadas acciones. Henderson, Morris y Fitz-Gibbon (1987:11) expresan, en un sentido más amplio, lo siguiente:

> ... el concepto de actitud, como muchos otros conceptos abstractos, es una creación, un constructo. Como tal, es una herramienta útil para observar orden y consistencia en lo que la gente dice, piensa y hace, de modo que, dados ciertos comportamientos, se puedan llevar a cabo predicciones sobre otros comportamientos futuros. Una actitud no es algo que se pueda examinar y medir del mismo modo que las células de la piel o el ritmo de pulsaciones de una persona. Sólo podemos deducir que alguien tiene actitudes mediante sus palabras y acciones.[9]

A las actitudes se les puede hacer un seguimiento a partir de la dirección y recurrencia de patrones de la conducta humana, no se pueden observar directamente. Según Ajzen (1988:4), la actitud es una "disposición a responder favorable o desfavorablemente ante un objeto, persona, institución o acontecimiento"[10]. Aun cuando todavía hay quienes consideran que la actitud es un constructo exclusivamente afectivo, la concepción más aceptada hoy día es la que la define como un modelo de tres componentes. Estos tres elementos son el *cognitivo*, conformado por pensamientos o creencias, el *afectivo*, constituido por los sentimientos que se generan frente a una acción,

---

9 Traducción propia (del inglés).

10 Traducción propia (del inglés).

fenómeno objeto o ser, y el *conativo*, consistente en la predisposición para la acción.

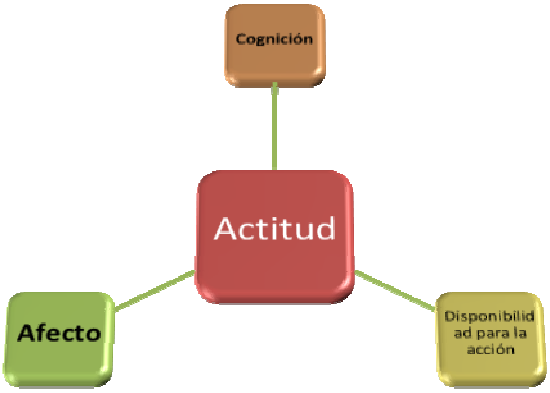


Figura 1. Modelo Trifactorial de la Actitud.

Fuente: Elaboración propia.

Ajzen (1988:22-23) explica este modelo de la siguiente forma:

> El modelo jerárquico de actitud, pues, ofrece la explicación siguiente del modo en que las actitudes afectan a la conducta. La presencia real o simbólica de un objeto provoca generalmente una reacción de evaluación favorable o desfavorable, la actitud ante el objeto. Esta actitud genera, a su vez, unas respuestas cognitiva, afectiva y conativa ante el mismo, respuestas cuyo tono evaluador concuerda con la actitud global.[11]

Aun cuando el propio Ajzen es del criterio de que esos tres componentes de la actitud son independientes entre sí (Fishbein y Ajzen, 1975; Oskamp, 1991), pueden presentarse correlaciones entre los mismos, en función de la naturaleza específica del objeto actitudinal (Crites, Fabrigar y Petty, 1994).

Richards, Platt y Platt (1997:6) proporcionan una definición acertada de

[11] Traducción propia (del inglés).

las actitudes específicamente lingüísticas, es decir, aquellas cuyo objeto es la lengua:

> La expresión de sentimientos positivos o negativos respecto a una lengua puede reflejar impresiones sobre la dificultad o la simplicidad lingüística, la facilidad o dificultad del aprendizaje, el grado de importancia, elegancia, estatus social, etc. Las actitudes respecto a una lengua también pueden reflejar lo que las personas piensan de los hablantes de esa lengua.

Esta definición es consistente con una interpretación de la formación de la actitud hacia una lengua como un proceso de identidad social que deriva a su vez en la introyección de la identidad personal, entendida ésta como la actitud hacia sí mismo; interesante cuestión que será retomada en las conclusiones de este trabajo. Al respecto, Boninger, Krosnick y Berent (1995) consideran que la identificación social es un componente principal de la importancia de una actitud, dado que si una actitud es compartida por el grupo social de pertenencia del sujeto, su importancia será mayor. Esto ocurre también en el caso de que la actitud guarde una estrecha relación con los valores personales. Lasagabaster (2003:43) expone que "…la identificación con un determinado grupo resulta fundamental, hasta el punto de que personas que pertenecen a diferentes grupos pueden mantener diferentes actitudes, lo que habitualmente termina por causar una acentuación de las diferencias intergrupales".

Lo anterior hablaría en favor de la determinación social de la actitud a través del proceso vygotskyano de apropiación por internacionalización, sintetizado en su famosa *ley genética general del desarrollo cultural*, según la cual:

> …toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría interpsíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad (Vygotsky, 1934:103).

Y al parecer, también cabe postular su pertinencia para el caso de la actitud, siendo esta, como es, un constructo psicológico que atañe también a la esfera del desarrollo cultural de la persona. Además, ocurre a temprana edad (Deprez y Persoons, 1987) y al mismo tiempo es muy difícil de modificar, lo que indica que están involucrados procesos identitarios y valorativos profundos. Esto es consistente con la necesidad de un cambio de valores y un cambio de la propia identidad personal para que una actitud profundamente arraigada pueda cambiar, tal como se concluye en este estudio.

Lasagabaster (2003:19) lo expone de manera muy clara:

> La lengua pertenece a un grupo social que la utiliza para crear su identidad y para transmitir dicha identidad a otro grupo de personas. Por lo tanto (…) aprender una L2 no sólo implica el aprendizaje de una serie de reglas gramaticales o habilidades lingüísticas, sino también una alteración de la propia imagen del hablante y la adopción de nuevos comportamientos sociales y culturales, lo que indefectiblemente produce un impacto significativo en la naturaleza social del aprendiz.

Este planteamiento sobre la lengua y el aprendizaje de L2 es un caso particular de la Teoría de la Identidad Social (Tajfel, 1981, 1984; Tajfel y Turner, 1986), la cual define a la *identidad social* como "aquellos aspectos de la propia imagen del individuo que se derivan de las categorías sociales a las que percibe pertenecer" (Tajfel y Turner, 1986:16). Los procesos constitutivos de la identidad social operan en el plano afectivo, donde se corresponden con la autoestima, y en el plano cognitivo, donde opera la construcción de estereotipos (Etchezahar, 2013).

Con toda propiedad, la identidad social es así un proceso actitudinal, y puede, a criterio de la autora de este estudio, definirse como la *actitud hacia sí mismo con base en la actitud hacia los grupos de pertenencia y no pertenencia*. Esta concepción se desprende claramente de la Teoría de la Identi-

dad Social, específicamente en lo que atañe al proceso de *autoestima* según es interpretado por dicha teoría.

> La autoestima, definida como la percepción del sí mismo en términos positivos o negativos, es uno de los procesos centrales para pensar la TIS (…) Los individuos mantienen su autoestima a partir de la identificación con diferentes grupos sociales, considerando a los de pertenencia como mejores que otros. La identidad social está conformada, entonces, por el autoconcepto general, que se desglosa en la valoración que un individuo realiza de los distintos roles que ocupa en un determinado contexto (Etchezahar, 2013:130).

Como valoración afectiva con dirección (positiva o negativa) e intensidad, el proceso identitario que describe Tajfel (1981, 1984) es claramente un proceso actitudinal; pero, puesto que las actitudes se manifiestan hacia un universo de objetos actitudinales posibles, no solo el propio yo o sí mismo, cabe considerar a la identidad social como un caso particular de la más general teoría de las actitudes. Y están involucrados procesos valorativos profundos. Se requiere un cambio de valores y un cambio de la propia identidad personal para que una actitud profundamente arraigada pueda cambiar.

> …el origen de las actitudes raciales y étnicas estaría situado en los cuatro años, para a partir de los cinco años comenzar a añadir juicios de valor sobre las diferencias observadas. Hacia los ocho años estas actitudes rudimentarias han tomado la forma de sólidos esquemas de interpretación y evaluación, que raramente cambiarán en los siguientes años. Durante este período de la denominada socialización primaria los padres juegan un papel primordial, ya que el niño se identifica con ellos e imita su comportamiento, al tiempo que se le inocula un sistema de valores concreto (Lasagabaster, 2003:45).

En tal sentido, puede comprenderse por qué las actitudes son tan difíciles de cambiar, en particular aquellas que se han formado a tempranas edades y prefiguran el entramado de estereotipos y prejuicios del individuo. Al tratarse con toda propiedad de la identidad misma de la persona, un cambio

de actitud hacia los otros, hacia los grupos de pertenencia y no pertenencia, necesariamente involucra, por lo ya expuesto, un cambio de la actitud hacia sí mismo, es decir, un cambio de la propia identidad personal, del autoconcepto general que tiene la persona sobre sí misma. Pero las personas tienden por naturaleza a preservar su propia identidad, su propia integridad psíquica; de allí la gran resistencia al cambio que usualmente muestran las actitudes de las personas hacia los grupos sociales de pertenencia y no pertenencia con los cuales se autorreferencia el yo. Con toda propiedad, los prejuicios sociales prefiguran los cimientos de la propia identidad personal.

> De acuerdo con Sancho Pascual (2013), la teoría de la identidad social proporciona un marco adecuado para el estudio de las actitudes lingüísticas, puesto que permite "explicar la homogeneidad de las percepciones y conductas del grupo social" (2013: 48). El grupo comparte una serie de normas y valores similares, así como la interpretación y percepción tanto del propio grupo como de los demás grupos con los que se relaciona, de ahí que la identidad social adquiera significado cuando se compara con las identidades sociales de otros grupos. Como resultado de dicha comparación, la identidad puede ser positiva o negativa. En este proceso, parámetros como el estatus, el poder y la solidaridad asociados al endogrupo y al exogrupo (Van Dijk 1997) influyen en las valoraciones que se hagan de los grupos sociales, en el grado de identificación con ellos, así como en los deseos de movilidad de un grupo a otro. Estos son elementos que, en contextos migratorios y en situaciones de contacto entre lenguas, repercuten en el proceso de integración social y en las actitudes lingüísticas de los individuos y de los grupos sociales (Pano, 2016:200).

Ahora bien, "las personas tienden a ajustar sus actitudes para que casen con aquéllas (sic) que son características del grupo social al que pertenecen" (Lasagabaster, 2003:30). Por lo tanto, al presentarse una discrepancia o diferencia entre las actitudes hacia el grupo de pertenencia (o no pertenencia) y la actitud hacia sí mismo, se genera la presión psíquica necesaria para el cambio de actitud hacia sí mismo, es decir, hacia la redefinición o reconfiguración de la identidad personal.

Esa “presión psíquica” puede comprenderse bien a través de la Teoría de la Disonancia Cognoscitiva (Festinger, 1957). Según esta teoría, las personas tienden a estructurar sus creencias y actitudes en conglomerados internamente consistentes, es decir, coherentes entre sí, no contradictorias. Cuando una persona tiene una creencia o actitud que entra en contradicción con otra creencia o actitud, se produce un estado interior de desasosiego o displacer, un estado de tensión psicológica, que Festinger denomina *disonancia cognoscitiva*. Esta teoría postula que las personas harán todo lo posible para disminuir la disonancia cognoscitiva. A lo que cabria añadir que para cambiar un prejuicio, es decir, una actitud fuertemente establecida como parte de la propia identidad personal, se precisan altos niveles de disonancia cognoscitiva entre la actitud hacia los otros (grupos sociales de pertenencia y no pertenencia) y la actitud hacia sí mismo.

En el caso específico de las actitudes lingüísticas, autores como López-Sáez (1999) reportan que las personas buscan coherencia lógica entre sus actitudes y su conducta, resultándoles desagradable la falta de equilibrio o coherencia entre ambas. Esto habla de fenómenos de disonancia no solo entre lo que se cree (creencias) y lo que se siente (actitudes), sino también con respecto a lo que se hace (conductas).

No obstante, las relaciones entre actitud y conducta son complicadas. Existe evidencia de que las personas pueden manifestar una actitud negativa hacia un determinado objeto y sin embargo no generar una conducta negativa hacia el mismo, como se conoce desde el estudio pionero de La Piere (1934). La Piere recorrió Estados Unidos en la década de los años 30 del siglo XX con una pareja de chinos. Visitaron un total de 250 restaurantes, la pareja solo fue rechazada en uno de ellos, a pesar de los enormes prejuicios

de la época y las actitudes negativas hacia los asiáticos manifestadas previamente por los dueños de esos establecimientos antes del experimento.

El investigador interpretó sus hallazgos como una deficiencia de la técnica del cuestionario para medir las actitudes y que éstas debían medirse por observación directa de la conducta. No obstante, los resultados obtenidos por el famoso experimento de La Piere claramente demuestran que Ajzen y Fishbein (1977, 1980) tienen razón en su conocida Teoría de la Acción Razonada. Ellos postulan que los componentes de la actitud son independientes entre sí, en este caso el componente afectivo y el componente volitivo. También evidencia que la actitud predispone a la conducta, pero no es su único determinante.

No necesariamente los resultados de La Piere indican que la actitud "verdadera" de los sujetos hacia la pareja de chinos era la que se desprende de su conducta manifiesta, porque ello supondría confundir actitud con conducta, que son dos fenómenos distintos. Lo que se evidencia de ese estudio es que las actitudes negativas y prejuicios no suelen manifestarse en conducta concreta de rechazo, porque también influye en ello el temor, la vergüenza, la presión del entorno o contexto conductual y la hipocresía del ser humano. Aunque la actitud hacia la pareja de chinos sea negativa, ello no implica que vayan a ser efectivamente maltratados en un momento o circunstancia dada.

Es acertado entonces lo que concluyen autores como Baron y Byrne (1998:150):

> La intensidad del vínculo de unión entre actitud y comportamiento está moderada por diversos factores relacionados con la situación en la que las actitudes son activadas, los aspectos de las actitudes en sí mismas (tales como su intensidad) y las características personales de los individuos que las mantienen".

En el terreno específicamente lingüístico, las actitudes dependen de varios factores, como edad, género, estatus social, el contexto educativo de la escuela, el contexto lingüístico. Baker (1992) propuso el siguiente modelo causa-efecto de la actitud lingüística:

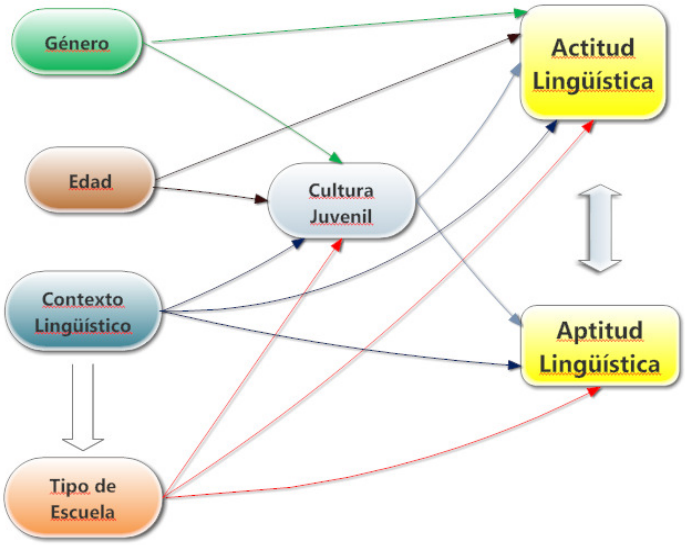


Figura 2. Modelo Causa-Efecto de la Actitud

Fuente: adaptado de Baker, 1992:69.

Este modelo sugiere que las actitudes lingüísticas están directamente influenciadas por el género, la edad, el contexto lingüístico de la comunidad, el tipo de escuela donde se estudió, la cultura de la juventud, junto con la aptitud lingüística. En otras palabras, la actitud lingüística se corresponde con un proceso causa-efecto de múltiples variables.

De allí que, sin perder de vista que se trata de un proceso eminentemente social relacionado con la formación de la propia identidad grupal y personal, autores como Lasagabaster (2003:20) aseguren lo siguiente:

> …en el campo de la lingüística aplicada es fundamental basar la investigación en aspectos sociales, de manera que se consiga describir la relación existente entre el individuo, su grupo social,

> los aspectos lingüísticos y cognitivos de la adquisición lingüística, y las oportunidades y límites que el contexto social impone en el proceso de aprendizaje.

Seguidamente se revisa el estado de la investigación en materia de actitudes sociolingüísticas.

2.4. Actitudes Sociolingüísticas hacia el Bilingüismo y la Enseñanza Bilingüe

En relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, las investigaciones realizadas hasta hoy han demostrado que la actitud positiva hacia la L2 facilita su adquisición y dominio; aunque no está claro si es precisamente el aprendizaje exitoso de la L2 el que genera la actitud positiva hacia la misma. Tal vez pudiera pensarse en un proceso de realimentación, donde la actitud opera como *facilitadora* del aprendizaje de la segunda lengua y, a su vez, la actitud se manifiesta como *resultado* del aprendizaje de la segunda lengua.

> Un estudiante de una segunda lengua, vergibracia, que muestre una actitud positiva hacia el aprendizaje de dicha L2 obtendrá en la mayoría de los casos (siempre que no tercien otra serie de variables que puedan dificultar el aprendizaje) un nivel de competencia en la L2 en cuestión más alto que aquel compañero que muestra una actitud más negativa. Sin embargo, las actitudes pueden también ser el fruto del proceso de aprendizaje de la L2, puesto que cuanto más alto sea el nivel de competencia, tanto más positiva será la actitud del aprendiz hacia la L2. El primer caso, la actitud como factor de predisposición, es el más habitual y el que ha polarizado el interés de los investigadores. Por su parte, el segundo caso, la actitud como resultado, trata de los efectos que algunos programas especiales de aprendizaje de segundas lenguas producen en las actitudes de los discentes y no ha recibido tanta atención como el anterior (Lasagabaster, 2003:31).

Ese proceso pudiera ser tanto de realimentación positiva, como de realimentación negativa. La actitud favorable inicial incide sobre el aprendizaje de la L2, y si este resulta exitoso, refuerza a su vez la actitud positiva. Pero si el aprendiz fracasa en su empeño, esto puede repercutir en un cambio de

actitud hacia L2, que pasaría a ser negativa. Con ello, el sujeto justifica su fracaso en la adquisición de L2 y elimina la disonancia cognoscitiva que se deriva de la contradicción entre valorar positivamente la L2 y al mismo tiempo asumir que no se posee dicha lengua. La disonancia se resuelve mediante el cambio de actitud, de inicialmente positiva a negativa. En la medida en que el aprendiz fracasa o no progresa en el aprendizaje de la segunda lengua, puede optar por resolver la disonancia cognoscitiva formándose una actitud negativa hacia la segunda lengua.

Esto podría conducir a una "falsa adaptación" del sujeto, porque se opta por asumir una actitud negativa hacia la segunda lengua a pesar de la valoración positiva cultural-social-grupal de la misma, y esto podría generar efectos negativos sobre la autoestima y el autoconcepto.

Ahora bien, no solo la propia actitud del sujeto influye sobre el aprendizaje de la L2, también lo hacen la actitud del docente y la actitud de los compañeros de clase. La *actitud del docente* hacia la segunda lengua y su enseñanza es fundamental para generar actitudes positivas que faciliten al alumno el adecuado aprendizaje de la misma. “En general, el grado de entusiasmo y compromiso que muestre el profesorado es uno de los factores más importantes para que los alumnos generen o mantengan actitudes positivas” (Lasagabaster, 2003:39). Si el proceso de enseñanza-aprendizaje es además exitoso, ello realimenta positivamente la actitud como facilitadora, generando la actitud como resultado. De igual manera, “las actitudes lingüísticas pueden cambiar como resultado de la presencia de una recompensa, en el contexto escolar, por ejemplo, por medio de alabanzas del profesor o por una mayor interacción con el mismo” (Lasagabaster, 2003:46). Esto justifica la tesis de que las actitudes del docente hacia el bilingüismo pueden influenciar a su vez las actitudes de los alumnos y, por ende, el éxito de los programas de formación bilingües y las políticas educativas en esa dirección. A este respecto,

Morgan (1993:63) sostiene que "…hoy en día se considera que la labor del docente no se limita a impartir conocimiento, sino que también incluye el fomento de ciertos valores actitudinales hacia la L2 y sus hablantes"[12]. Y McGroarty (1996) señala que las actitudes de los alumnos hacia la L2 están determinadas por sus experiencias educativas y de aprendizaje.

Por su parte, la actitud de los compañeros de clase hacia la L2 y hacia las actividades escolares en general tiene una influencia determinante sobre la actitud que el sujeto se forma hacia la L2. Al respecto, Lasagabaster (2003:40), expone:

> Un mismo alumno, dependiendo del grupo que le haya correspondido en clase puede mostrar una actitud muy diferente: si el grupo se caracteriza por el deseo de aprender mostrará una actitud positiva, pero si la mayor parte del mismo se caracteriza por un mayor apego a otros intereses que por las cuestiones académicas, su actitud se puede ver afectada (especialmente a ciertas edades críticas, como la adolescencia) y esto puede terminar por afectar negativamente a su rendimiento.

La *atmósfera de aprendizaje* y las *políticas educativas* también tienen incidencia sobre la actitud del alumno hacia la L2. "Las políticas lingüísticas pueden producir cambios en las actitudes lingüísticas de la población, pero (…) la dimensión del estatus es más difícil de variar que las connotaciones afectivas de la lengua" (Lasagabaster, 2003:48). De allí que cabe esperar diferentes actitudes docentes hacia el bilingüismo en escuelas (contexto institucional formal) donde el bilingüismo está formalmente incorporado al currículo.

> Las escuelas difieren unas de otras en cuanto a la atmósfera de aprendizaje y a la política educativa se refiere, y esta variación influye tanto al alumnado como al profesorado. Anderman y Maehr (1994) demostraron que el efecto de la escuela al explicar la varianza de la variable motivación pasaba de un 7% en cuarto curso a un 21% con alumnos de seis años más. Si bien se ha de reco-

---

12 Traducción propia (del inglés).

> nocer que el estudio de los efectos de la escuela como institución en las actitudes y la motivación de los alumnos es una línea de investigación a la que hasta ahora apenas se le ha dedicado tiempo. Dörnyei (2001), sin embargo, estima que este tipo de investigación puede resultar muy provechosa, ya que a través del estudio de las características de cada escuela se podría llegar a descubrir cuáles son los factores que influyen para que en un centro concreto se obtengan mejores resultados que en otro, cuando aparentemente ni los profesores, ni la metodología, ni los materiales varían considerablemente (Lasagabaster, 2003:40).

Esto avala la suposición de que las escuelas bilingües tienen un efecto diferencial sobre las actitudes del profesorado, respecto de las escuelas no bilingües. Además, indica que cabe esperar que la variable *Escuela* (atmósfera, políticas, tipo) muestre efectos de interacción con la variable *Nivel de escolaridad* (primaria vs. secundaria). Dicha interacción sería en un sentido inverso u opuesto a la influencia que tiene el proceso de aculturación de la lengua nativa de la minoría. De esta influencia cabe esperar que en las escuelas primarias exista una mayor aceptación y valoración positiva del bilingüismo que en las escuelas intermedias y secundarias, dado que en estas últimas ya debería haberse producido la aculturación en los alumnos pertenecientes a la minoría étnica.

Pero, si la escuela secundaria es bilingüe y adopta programas de inmersión dual proclives a la transculturación, entonces esto puede determinar actitudes positivas en los docentes de escuelas secundarias hacia el bilingüismo. Ambos factores, que se relacionan de maneras opuestas con el nivel de escolaridad al cual pertenece el docente, pueden anular o enmascarar una eventual correlación entre *actitud del docente* hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe, y el *Nivel de escolaridad*. Por lo tanto, deberá tenerse esto en cuenta a la hora de analizar e interpretar los resultados del presente estudio.

Diferentes estudios acerca de los efectos de las políticas educativas bilingües, llevados a cabo en otros países, también revelan que dichas políticas pueden favorecer el bilingüismo. En el caso de Colombia, por ejemplo,

Tejada y Samacá (2012:415) reportan lo siguiente:

> …una encuesta sobre actitudes y expectativas, respondida por un grupo de directivos docentes del sector público frente al Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) (…) este análisis se fundamenta en los conceptos de discurso dominante y discurso insurgente (Cox, 2006:58). También se definen los conceptos de actitudes y expectativas de acuerdo con los componentes cognitivo y afectivo. Los resultados muestran que la implementación del PNB, produce gran entusiasmo y confianza entre el personal académico administrativo de algunas instituciones públicas y, aunque este personal tiene poco conocimiento sobre el PNB sus actitudes y expectativas son positivas. Los resultados también muestran que tales expectativas y actitudes favorables se basan principalmente en una motivación instrumental, e.g. globalización y competitividad, como un efecto de adoctrinamiento del discurso dominante.

Será interesante evaluar entonces también la posible interacción entre el tipo de escuela (bilingüe – no bilingüe) y el tipo de orientación actitudinal o motivación (instrumental – integradora / extrínseca - intrínseca), en su influencia conjunta sobre las actitudes docentes hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe.

La dimensión utilitaria o instrumental parece estar avalada también en otros hallazgos, como los que expone Gutiérrez (2013:20) en el caso del español en Estados Unidos, y pudiera ser un factor que influya por igual en la actitud hacia el bilingüismo tanto de los nativos hispanohablantes como de los nativos angloparlantes:

> Dentro de la abundante literatura sobre las consecuencias del bilingüismo (conocimiento del inglés y del español) entre los inmigrantes hispanos en Estados Unidos, es una evidencia muy consolidada que los salarios y la movilidad laboral de los hispanos son mucho mayores a medida que aumenta su nivel de conocimiento del inglés. Lo que ha resultado recientemente más novedoso es comprobar que el bilingüismo se relaciona con salarios más altos (De La Garza, Cortina y Pinto, 2010), revirtiendo el efecto negativo asociado a esta relación en estudios previos, realizados antes de la década de los noventa del siglo anterior. En general, los ingresos de los hispanos que hablan español en sus hogares y que también hablan bien inglés son ligeramente mayores que los de los hispanos que únicamente hablan inglés. Detrás de esa mejora

> parcial en los rendimientos del bilingüismo inglés-español en Estados Unidos podrían estar las tendencias, bastante recientes, que impulsan una mayor demanda de individuos bilingües en el mercado laboral americano por el efecto combinado del incremento del comercio con los países de habla hispana y del mercado interior de bienes y servicios para la comunidad inmigrante que sigue hablando español.

Sin embargo, las evidencias son contradictorias en relación con los efectos de una eventual orientación instrumental sobre la predisposición al bilingüismo en contextos de mayoría-minoría étnica. Así, por ejemplo, Pano (2016:201) señala:

> El impulso de mejora económica, que legitima la emigración hacia Estados Unidos, parece actuar en contra del mantenimiento del español, pues se juzga el inglés como una de las claves para el éxito. En este tipo de situaciones predominan las actitudes negativas de los miembros de la comunidad de habla inmigrante hacia su propia lengua, que se considera poco prestigiosa o incluso poco útil para la integración.

Por otro lado, el *contacto intercultural* entre la mayoría y la minoría étnica en la escuela, también es un factor que puede influir en las actitudes docentes hacia el bilingüismo, tal como se desprende de lo expuesto al respecto por Lasagabaster (2003:45):

> Bochner (1982) (…) observó que contar con más información sobre otras culturas e incluso un mayor contacto intercultural en ocasiones ha servido únicamente para crear más hostilidad, tensión y desconfianza, mientras que en un estudio de Pearce (1982) realizado durante el mismo año se concluía que el acceso a más información sobre un país concreto conducía a unas actitudes más positivas.

Es posible entonces que, si el prejuicio hacia la minoría étnica es elevado, se observe una actitud negativa en docentes y alumnos de escuelas bilingües, donde el contacto o interacción con la cultura minoritaria es mayor. Esto pudiera presentarse en el caso de los docentes y alumnos pertenecientes a la cultura mayoritaria anglosajona. Por lo tanto, cabe esperar que se

observe una menor actitud favorable o positiva en escuelas secundarias no bilingües que en aquellas que sí lo son; y además, una menor actitud positiva hacia el bilingüismo en el nivel secundario en general, respecto del nivel de escuela primaria. Esto en el caso de la actitud de los angloparlantes nativos hacia el español (lengua minoritaria).

En cambio, pudiera observarse justo lo contrario en el caso de la actitud de docentes y alumnos de la cultura minoritaria, hacia la cultura mayoritaria, si se toma en consideración lo expuesto por Criado (2004:147), según el cual los hispanos hablantes de inglés como L2 en Estados Unidos:

> …mantienen actitudes y opiniones más afines y adecuadas a los valores que bendice el contexto y al modo en que se "autoimagina" la sociedad norteamericana. Se observa, pues, una profunda mixtificación del inglés. Adoptarlo como lengua es símbolo y garantía de que se está en el camino de –o se ha cumplido con– la tan deseada (como inevitable) asimilación (…) Las imágenes, estereotipos y prejuicios circundantes sobre las lenguas –y sus hablantes– van a dictar en buena medida y de este modo las actitudes y sentimientos hacia ellas. Y en esta escala de valor el español se define en oposición al inglés.

Esto es consistente con lo expuesto por Lasagabaster (2003:47), quien a su vez llama la atención acerca del cambio gradual de actitud hacia la lengua materna por parte de la minoría étnica, desde una valoración positiva a tempranas edades hacia una valoración menos positiva o incluso negativa conforme avanza el tiempo y se va materializando la aculturación.

> Es habitual que los niños muestren actitudes muy positivas hacia la lengua minoritaria en zonas donde hay una mayor presencia de la lengua mayoritaria, pero que estas actitudes se debiliten a medida que se acercan a la adolescencia, ya que muchos de los dominios lingüísticos en los que se desenvuelven y en los que más a gusto se sienten tienen la lengua mayoritaria como foco central: discotecas, videos y películas, deportes, concursos, etcétera.

Ese mismo autor señala que lo más frecuente es que las personas manifiesten actitudes muy positivas hacia su L1, excepto en el caso de emigran-

tes que reniegan de su lengua materna al considerarla como un obstáculo en su proceso de asimilación al país receptor. Ello resulta clave para el presente estudio, porque lleva a fijar la atención en las actitudes del docente hacia su propia lengua nativa, y cómo las eventuales diferencias actitudinales entre los docentes pudiesen variar en función del nivel escolar que imparten, si la escuela es o no bilingüe, su experiencia y capacidades bilingües, entre otros factores determinantes.

Es posible que en una situación de minoría-mayoría étnico-cultural, la mayoría se sienta amenazada por la minoría, y de allí sus actitudes de rechazo y minusvaloración hacia la minoría. La actitud de la minoría hacia la mayoría debería, por ello mismo ser distinta (menos amenazante), además de poner de manifiesto la necesidad de integración a la mayoría. Así, cabe esperar que los docentes vinculados a la minoría manifiesten actitudes distintas que los docentes vinculados a la mayoría (por su origen étnico, su lengua nativa, etc.).

> Ante una misma lengua minoritaria y en peligro de desaparición nos podemos encontrar en una población con personas que muestran actitudes muy positivas hacia ella y con otro grupo con una actitud muy negativa. Así, los primeros se mostrarían partidarios de llevar a cabo todos los esfuerzos necesarios para su mantenimiento y para el fomento del proceso de normalización, mientras que los segundos podrían llegar incluso a la indiferencia con respecto a la desaparición de la comunidad de hablantes de dicha lengua. Es por ello que el estudio de las actitudes lingüísticas es de suma importancia, ya que puede llegar a reflejar la situación lingüística de un determinado grupo social y ayudar en la prevención de situaciones indeseadas o incluso peligrosas para la convivencia (Lasagabaster, 2003:75).

En la literatura también se reportan como factores determinantes de las actitudes sociolingüísticas, la edad, el sexo, el nivel de educación, el estatus socioeconómico y la profesión. Por lo que todos estos factores se incluyen en el análisis de los resultados del presente estudio.

Así mismo, se reporta una relación entre *actitud* y *edad* que varía en

función de si se trata de la lengua mayoritaria o la lengua minoritaria. En el caso de la lengua mayoritaria, las personas tienden a manifestar una actitud cada vez más positiva conforme aumenta su edad; mientras que en el caso de la lengua minoritaria se observa justamente lo contrario (Showstack, 2012; Valdés, 2000; Beaudrie, 2009; Baker, 1992). Esto es consistente con el patrón de aculturación que cabe esperar observar en contextos de mayoría-minoría étnica. Sin embargo, por lo expuesto en la Introducción, la situación actual en California, pudiera caracterizarse por patrones de transculturación que quizás se reflejen en patrones de relaciones entre actitud y edad diferentes a los reportados en la literatura; es decir, patrones donde la actitud hacia la lengua minoritaria (en este caso, el español) o hacia el bilingüismo, sea crecientemente positiva en función de la edad de la persona.

El tipo de *orientación actitudinal* o *motivación*, también varía con relación a la *edad* del sujeto. Estudios como los de McDonough (1981 *apud* Chambers, 1999) y Muñoz y Tragant (2001) revelan que, a edades más tempranas, se observa un patrón integrador-intrínseco y a mayores edades, el patrón predominante es instrumental-extrínseco. Estas relaciones son las que cabe esperar, en contextos de mayoría-minoría étnica, de conformidad con el proceso de aculturación, es decir, de asimilación de la minoría a la mayoría. Sin embargo, en el presente estudio interesa establecer si ese patrón es diferente y puede ello reflejar un proceso de transculturación, probablemente manteniéndose el patrón integrador-intrínseco con independencia de la edad y con independencia de si la L2 del sujeto es la lengua mayoritaria o la minoritaria.

El *sexo* también ofrece relaciones funcionales con respecto a la *orientación-motivación*. Los estudios de Dewaele (1998) y Holmes (1997) reportan que los hombres tienden a centrarse en los aspectos comunicativos de la lengua; mientras que las mujeres involucran también aspectos metacomunicativos, emocionales y de relacionamiento interpersonal. De acuerdo con

esto, cabría esperar en los resultados del presente estudio que las docentes femeninas muestren actitudes de orientación integradora o motivación intrínseca en mayor medida que los docentes masculinos; siendo esta relación independiente del *patrón de etnicidad*, sea este de aculturación o de transculturación. Sin embargo, no sería de extrañar que, en el caso de observarse un patrón de transculturación, la relación por sexo reportada en la literatura desaparezca; es decir, que se observe un patrón afectivo-integrador-intrínseco tanto en mujeres como en hombres.

La literatura también reporta una asociación entre el *sexo* y la *competencia lingüística* en la L2 (Sagasta, 2000; Urrutia, 1998), según la cual las mujeres tienden a ser más competentes que los hombres. Si esta tendencia se mantiene en los adultos, cabe esperar en los resultados del presente estudio, más docentes femeninas que masculinos en niveles de experticia superiores de la L2, así como en grados de formación bilingüe superiores. No obstante, la literatura ofrece evidencia contradictoria en cuanto a esta relación (Cenoz, 1991; Lasagabaster, 1998; Sierra y Olaziregi, 1989).

Por otro lado, también se reporta que las mujeres tienden a mostrar una actitud más positiva hacia las culturas extranjeras y el aprendizaje de lenguas extranjeras, que los hombres (Burstall, 1974; Burstall, 1975; Gardner y Smythe, 1975; Powell y Litlewood, 1983); aunque la evidencia no es concluyente al respecto (Graham, 1997).

Otra interesante relación por sexo es el hecho de que, en programas de enseñanza bilingüe, las actitudes hacia la L2 tienden a ser uniformes entre ambos sexos, pero en programas no bilingües, las actitudes femeninas tienden a ser más positivas que las masculinas (Lasagabaster, 2003). Estas diferencias podrían reflejarse también en las actitudes docentes, dependiendo de si el docente participa o no en programas de enseñanza bilingüe, y también si la escuela donde ejerce la docencia imparte o no programas de enseñanza bilingüe.

> Dependiendo de las relaciones de género en comunidades de minoría y mayoría, los valores y ventajas del monolingüismo y el bilingüismo pueden variar entre hombres y mujeres. En algunas situaciones, el conocimiento de la lengua mayoritaria podría ser útil para todos en la comunidad, en otras, la lengua mayoritaria es más útil para los hombres que para las mujeres, y aun en otras, son las mujeres quienes ganan más al cambiarse a la lengua mayoritaria. En síntesis, cabe argüir que no es la esencia en sí de la feminidad o la masculinidad lo que define los patrones de bilingüismo, mantenimiento o cambio de la lengua, sino la naturaleza de las relaciones sociales y económicas con el género, así como las ideologías del lenguaje y el género que mediatizan esas relaciones[13] (Pavlenko, 2001:117).

En definitiva, habrá que hacer un análisis de perfiles, que permita asociar o no las dimensiones afectivo-orientadora-intrínseca con menor edad y sexo femenino; y la dimensión cognitivo-instrumental-extrínseca con mayor edad y sexo masculino. Además, resultará muy interesante ver si las relaciones y patrones observados en las actitudes lingüísticas de los aprendices de L2, se presentan también en las actitudes lingüísticas de los docentes. De constatarse así, esto último plantearía una relación de determinación de las actitudes docentes sobre las actitudes de los alumnos, como reflejo y por un posible proceso de asimilación por identificación o imitación. O bien que las actitudes de los docentes, que en su momento fueron aprendices de la L2, se prolongan o proyectan hacia el futuro (o cambian, en caso de que se observe inexistencia de relación).

Otra variable cuyas relaciones diferenciales con respecto a la actitud hacia la lengua minoritaria reflejan o indican el patrón de etnicidad subyacente, es el *nivel de educación* o formación académica del sujeto. En la literatura se reporta evidencia de que a mayor nivel de educación, menor uso de la lengua minoritaria, y esto es indicativo del proceso de asimilación de la minoría a la mayoría étnica (Floyd, 1985). Así mismo, en contextos o situaciones

---

13 Traducción propia (del inglés).

donde prevalece el bilingüismo, la relación antedicha tiende a desaparecer; es decir, no se observa correlación directa entre el nivel de educación o formación académica y la predominancia de uso de la lengua mayoritaria (Achugar y Pessoa, 2009; Showstack, 2012). Por otro lado, la relación entre el nivel de educación y la actitud hacia la lengua minoritaria, que se expresa a través del patrón de desuso de esta última, pareciera depender también de hace cuántos años la persona inmigró o si nació en el país de prevalencia de la lengua mayoritaria (García y otros, 1988; Galindo, 1995; Raskauskas y Rodríguez, 2005; Achugar y Pessoa 2009).

Por su parte, Cobas y Feagin (2008) encuentran asociación entre el estatus socioeconómico y el mantenimiento en el tiempo del uso de la lengua minoritaria, siendo el principal indicador de dicho estatus el nivel de ingresos, conjuntamente con el nivel de educación y la profesión u ocupación. Se reporta que los inmigrantes considerados de clase media profesional e ingresos altos, tienden al desuso de la lengua minoritaria en mayor medida que los inmigrantes considerados pobres, de clase obrera, bajos ingresos y bajo nivel educativo (López, 1982; García, 1995; Lamboy, 2000).

No obstante, en contextos donde predomina la cultura minoritaria, como el caso de los inmigrantes latinos en Miami, las relaciones antedichas no tienen lugar (Lynch y Klee, 2005); observándose, en cambio, un patrón de transculturación o bicultural, donde se mantiene el uso de la lengua de origen y se manifiestan actitudes positivas hacia el bilingüismo.

2.5. Enseñanza Bilingüe

Según Suárez (2005, *apud* Bermúdez y Fandiño, 2012), el aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera (AICLE, del inglés *content and language integrated learning*), hace referencia a cualquier contexto educativo en el que se utiliza una lengua extranjera L2 como medio de enseñanza y aprendizaje de contenidos no relacionados con la lengua en sí.

> La implantación de AICLE, afirma Suárez, implica procesos de enseñanza y aprendizaje con un doble objetivo: el desarrollo de competencias propias de la materia y, simultáneamente, el desarrollo de competencias lingüísticas. En preescolar o primaria, el AICLE se utiliza para preparar a los niños para el aprendizaje de lenguas a través de actividades de conciencia lingüística. En secundaria, a los estudiantes de entre doce y diecinueve años se les imparte ciertas asignaturas, de forma integrada, en una o más lenguas (Bermúdez y Fandiño, 2012:117-118).

Una persona bilingüe utiliza un idioma, mientras el otro está activo al mismo tiempo. Cuando una persona escucha una palabra, esa persona no oye la palabra completa de una sola vez: los sonidos llegan en orden secuencial. Mucho antes de que haya terminado la palabra, el sistema de lenguaje del cerebro empieza a adivinar lo que esa palabra puede ser, mediante la activación de una serie de palabras que coinciden con la señal. Según Marian y Spivey (2003:181): "Si escuchas 'can', es probable que actives palabras como 'candy' y 'candel', al menos durante las primeras etapas de reconocimiento de las palabras"[14]. Para las personas bilingües, esta activación no se limita a una sola lengua; su entrada auditiva activa palabras que correspondan, independientemente de la lengua a la que pertenecen.

Las personas bilingües a menudo se desempeñan mejor en las tareas que requieren el manejo de conflictos. Para Antes y McWhinney (2010:256):

> La gente ve una palabra y se les pide que nombre el color de la fuente de la palabra. Cuando el color y la palabra coinciden (es decir, la palabra "rojo" impreso en rojo), la gente nombra correctamente el color más rápidamente que cuando el color y la palabra no coinciden (es decir, la palabra "rojo" impreso en azul). Esto se debe a que la palabra en sí ("rojo") y su color de fuente (azul) están en conflicto.

El sistema cognitivo debe emplear recursos adicionales para ignorar la palabra irrelevante y se centra en el color correspondiente. La habilidad de

---

14 Traducción propia (del inglés).

ignorar una información perceptual se centra en los aspectos pertinentes de la inhibición o control inhibitorio que consiste en la capacidad de inhibir o controlar las respuestas automáticas o impulsivas para dar lugar a respuestas reguladas por la atención y el razonamiento.

Las personas bilingües a menudo funcionan mejor que las personas monolingües en tareas que aprovechan la capacidad de control inhibitorio. Las personas bilingües son también mejores que las personas monolingües en el cambio entre dos tareas; por ejemplo, cuando los bilingües tienen que categorizar por color (rojo o verde) y luego categorizar por la forma (círculo o triángulo), lo hacen más rápidamente que las personas monolingües, lo cual refleja mejor control cognitivo al cambiar las estrategias sobre la marcha. (Antes y MacWhinney, 2010).

Según Bialystok, Craik y Luk (2012:242), "los estudios sugieren que las ventajas bilingües en la función ejecutiva no se limitan a las redes del lenguaje del cerebro". Los investigadores han utilizado técnicas de imagen del cerebro, como la resonancia magnética funcional (FMRI) para investigar qué regiones del cerebro se activan cuando las personas bilingües realizan tareas en las que se ven obligadas a alternar entre los dos idiomas. Por ejemplo, cuando la persona bilingüe tiene que nombrar fotos en español y en inglés, muestra una mayor activación en la corteza prefrontal dorso lateral, una región del cerebro asociada con las habilidades cognitivas como la atención y la inhibición (Hernández, Martínez y Kohnert, 2000).

Krizman y otros (2012:7879) sostienen:

> Las raíces neurológicas de las personas bilingües se extienden a las áreas subcorticales del cerebro más tradicionalmente asociadas con el procesamiento sensorial. Cuando los adolescentes monolingües y bilingües escuchan los sonidos del habla simples (por ejemplo, la sílaba "da") sin ningún ruido de fondo que intervenga, las respuestas del tronco cerebral son muy similares a la información auditiva. Cuando los investigadores transmiten el mismo sonido a ambos grupos en presencia de ruido de fondo, la respuesta

> neural de los oyentes bilingües es considerablemente mayor, lo que refleja una mejor codificación de frecuencia fundamental del sonido; una característica del sonido estrechamente relacionada con la percepción. En las personas bilingües, el flujo de sangre (un marcador de la actividad neuronal) es mayor en el tallo cerebral en respuesta al sonido. Curiosamente, este aumento en la codificación del sonido parece estar relacionado con las ventajas de la atención auditiva. El control cognitivo necesario para gestionar múltiples idiomas parece tener efectos amplios en ambos mecanismos de control cognitivo de la función neurológica.

La comprensión entre bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo ayudó enormemente a desarrollar políticas educativas en la educación bilingüe, pero esta distinción decía poco sobre lo que se sumaba o restaba en las personas bilingües. En los años 80, Jim Cummins desarrolló la teoría de la competencia subyacente común, que establecía la idea de que las dos o más lenguas usadas por una persona, aunque difieran, funcionan a través del mismo sistema cognitivo central, creando una fuente integral de pensamiento (Baker, 1996).

En otras palabras, según Cummins no hay competencias separadas entre la o las lenguas que domina un individuo bilingüe, proponiendo la existencia de “una competencia subyacente común”. Desde esta perspectiva, dicho autor considera que existe una capacidad común, no en el uso de la o las lenguas, sino en el uso del lenguaje, que es el instrumento común para toda la especie humana.

Una teoría más sofisticada es la teoría de los umbrales (Toukomaa y Skutnabb-Kangas, 1977), la cual plantea las superioridades cognitivas del bilingüismo según el nivel de equilibrio entre dos lenguas en el individuo. El primer umbral se debe alcanzar para evitar consecuencias negativas del bilingüismo, mientras que el segundo umbral permitirá experimentar los beneficios del bilingüismo. Las investigaciones de Bialystok (1988), Clarkson y Galbraith (1992) y Dawe (1983), avalan esta teoría.

Por su parte, según la teoría de la conciencia lingüística crítica (*critical*

language awareness), desarrollada por Romy Clark, Norman Fairclough y Roz Ivanic (Fairclough, 2008), dicha conciencia es esencial para adquirir la competencia comunicativa de una lengua. El individuo debe utilizar su capacidad de reflexión crítica para llegar a ser completamente competente.

Pérez (2012:252), en su tesis doctoral: "*Evaluación de programas bilingües: análisis de resultados de las secciones experimentales del francés en el marco del Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía*", muestra una perspectiva extensa sobre la "impronta que un sistema bilingüe deja en el alumno, es decir, la huella de este programa en una generación de alumnos que ha tenido la oportunidad de comenzar su formación bilingüe en primaria y terminar en secundaria postobligatoria".

Entre otras conclusiones de relevancia, Pérez (2012:527) destaca que "la educación bilingüe es la única forma de educar a los niños del siglo XXI debido al mundo global en el que se encuentra inmersa nuestra sociedad y para la que el desarrollo científico y tecnológico que la caracterizan constituye un potente motor de cambio".

2.6. Enseñanza Bilingüe en Estados Unidos

Uno de los primeros estudios en California sobre educación bilingüe fue en 1992, el estudio de BW Associates para la legislatura del Estado de California, en el cual se encontró que proveer servicios especiales a estudiantes de inglés no es más costoso que el de proveer el programa tradicional en "inglés solamente" (Ramírez, s/f:5). En esta investigación se encontró que más del 80% del costo de educar a un niño se refleja en el personal. La mayoría de los distritos no les pagaban a los maestros bilingües más que a un maestro no bilingüe, y el costo de libros y otros materiales de enseñanza para dictar clases multilingües y tradicionales en inglés no tenían diferencia de costo. El estudio concluyó que no cuesta más proveer una clase multilingüe que una de inglés solamente.

De acuerdo con Hakuta y Moran (1995:451),

> Los Estados Unidos fueron fundados como una sociedad multilingüe. La educación bilingüe ha existido en varias formas para una variedad de grupos lingüísticos desde aquel tiempo (Fishman y Hofman, 1966; Klos, 1977). Mientras Canadá hizo tempranos esfuerzos en la educación bilingüe y mantiene al día presente programas bilingües que promueven el desarrollo del bilingüismo como su objetivo, la mayoría de programas bilingües en EEUU hoy promueven la educación bilingüe como el medio para alcanzar el objetivo de alfabetismo en inglés sólo.

Hakuta y Moran (1995) también mencionan ampliamente a las influencias históricas, políticas y sociológicas sobre la práctica y la investigación de educación bilingüe. También han investigado a fondo las diferencias en el acceso a estudios federalmente financiados de educación bilingüe. Afirman que los investigadores en este ámbito están bajo la influencia de fuerzas políticas, sociales e intelectuales.

Frecuentemente se cree que la educación bilingüe es un tema reciente en Estados Unidos. Sería un error asumirlo como un fenómeno exclusivamente contemporáneo, ya que en la época de la colonización y el establecimiento del país como nación, en los siglos XVII y XVIII, el bilingüismo era una condición natural y proliferaba en la escolarización. En la mitad del siglo XIX, durante la presidencia de Thomas Jefferson, fue cuando se introdujeron reformas o políticas monolingües en los nuevos estados.

Pero en estados como Ohio, Luisiana o Nuevo México se aprobaron leyes para la educación bilingüe, tales como inglés-alemán, inglés-francés e inglés-español. Estos programas incluían lenguas tan variadas como el sueco, el danés, el noruego, el polaco, el checo o el italiano. Al finalizar el siglo XIX y con la proliferación de grupos nativistas en el país, creció la oposición al uso de lenguas diferentes al inglés, como parte de las políticas públicas.

Freeman y Freeman (2006) aclaran que esto vino motivado porque las corrientes migratorias adicionales de italianos, judíos y eslavos se vieron superadas en número por otros grupos con una presencia pública visiblemente más negativa, como los irlandeses, los alemanes o los escandinavos.

En el siglo XX, en los primeros 20 años, se llegaron a tomar decisiones extremas, tales como revocar la certificación de los profesores que hablaban español y a castigar a los estudiantes que utilizaban el español en clases. Cuando Estados Unidos entró en la I Guerra Mundial, el sentir anti germánico creció de tal manera que se dictaron restricciones lingüísticas respecto al idioma alemán, prohibiéndolo en escuelas, iglesias, reuniones públicas, hasta en conversaciones telefónicas. Libros escritos en alemán fueron quemados. Esta situación terminó por contagiar a las demás lenguas utilizadas en el país, y a mediados de los años 30 la educación bilingüe había desaparecido prácticamente en la comunidad educativa estadounidense (Freeman y Freeman, 2006).

Estos sentimientos de nativismo y aislamiento continuaron durante la II Guerra Mundial y hubo que esperar hasta los años 50 y 60 del siglo XX para que se promulgaran leyes en favor de la enseñanza de lenguas extranjeras y la enseñanza bilingüe. A este respecto, en 1958 aparece la *National Defense Education Act* (Ley de Educación para la Defensa Nacional) y en 1965 la Elemetary and Secondary Education Act (Ley de Educación Primaria y Secundaria), que dieron los primeros pasos hacia la educación bilingüe (Gardner, 2008).

En 1968, se publica la Bilingual Education Act (Ley de Educación Bilingüe), que fue la primera ley que reconoció la necesidad de que los estudiantes tuvieran conocimientos de otras lenguas. Morales (2009, *apud* Castro, 2013) y Gardner (2008) señalan que la aprobación de dicha ley permitió, por vez primera, programas bilingües en las escuelas públicas. Finalmente, las oleadas de inmigrantes en los años 70, que generaron un crecimiento exponencial en la población hispana, dieron paso a un sentimiento antiinmigración en el país que causó polémica en contra de la educación bilingüe.

Incluso con la presencia histórica del español en el territorio de los Estados Unidos, ha sido a lo largo del siglo XX y en lo que va del siglo XXI que ha habido un aumento significativo, sobre todo en décadas recientes, de las cifras de población de origen hispanohablante, con diferentes orígenes geo-

gráficos y culturales, y también con varios grados de contacto con el inglés. Según los datos del censo 2010, hay 50,5 millones de hispanos en los Estados Unidos, representando el 16,3% de la población total. Este grupo creció un 43% durante la última década del psiglo XX, ascendiendo a 35,3 millones para el año 2000. Según el Pew Hispanic Center (*apud* Torres, 2011:s/p):

> … el 56% del aumento total de la población, esto es, más de la mitad del crecimiento demográfico de los Estados Unidos, corresponde a los hispánicos. La mayor parte de ellos (un 76%) vive, en 2010, en nueve estados: Arizona, California, Colorado, Florida, Illinois, Nuevo México, Nueva Jersey, Nueva York y Texas, pero ese porcentaje refleja un descenso sostenido (81% en 2000 y 86% en 1990), de lo que se sigue que se produce una mayor dispersión hispánica por el territorio de la Unión.

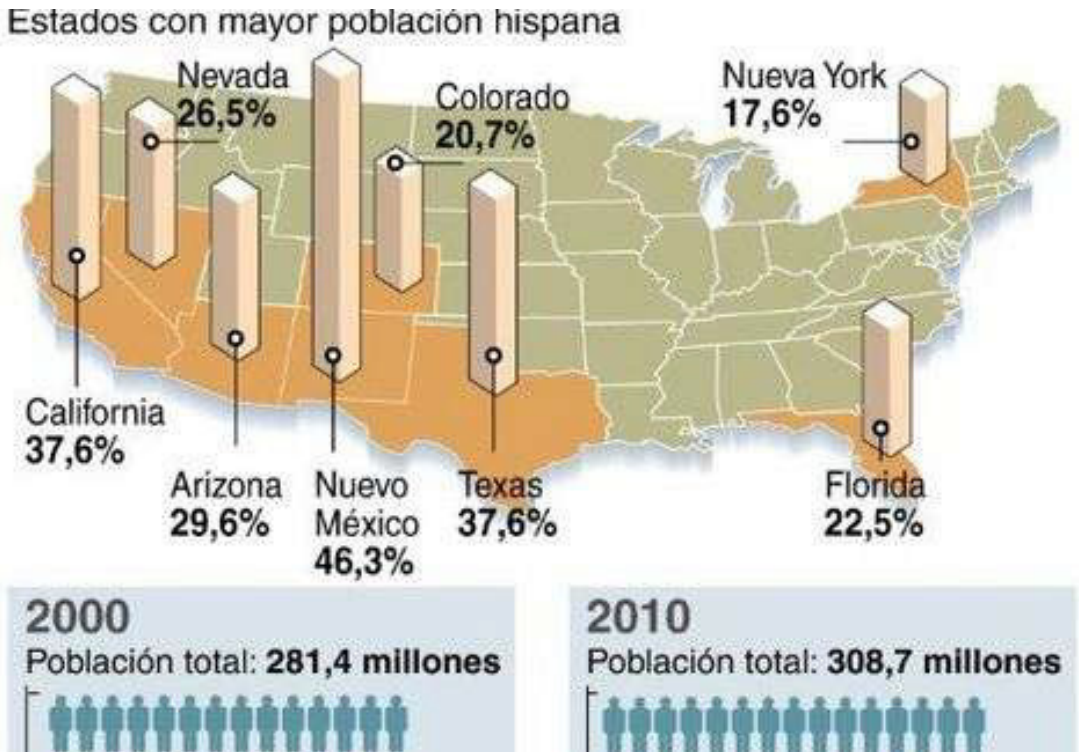


Figura 3. Estados con mayor porcentaje de población hispana en Estados Unidos

Fuente: http://www.prensalibre.com/internacionales/Mapa-hispanos-Unidos_PREIMA20110324_0261_5.jpg

California cuenta con la mayor población de hispanos en los Estados Unidos. A pesar de las intenciones de generar un proceso de integración, cuyo arranque se intentó iniciar en la escolaridad, desde 1986 el Estado de California declara al inglés como lengua oficial, decisión que reflejaba el clima de oposición al uso de lenguas distintas al inglés.

Doce años después, en 1998, los ciudadanos californianos acudieron a las urnas y refrendaron la proposición 227, una medida que suprimía la enseñanza pública bilingüe, la cual se reemplaza por un programa que dura un año de inmersión protegida en inglés, para introducir rápidamente a los alumnos en el dominio de este idioma. Después de este periodo de aprendizaje, se les pasa a clases normales; es decir, impartidas completamente en inglés.

La proposición 227, llamada *English Language in Public Schools*, que fue aprobada en junio de 1998 con 61% a favor y 39% en contra (Secretary of State, 1998), exige que en las escuelas públicas toda la instrucción sea en inglés. Sin embargo, los padres pueden solicitar a la escuela instrucciones en la lengua del hogar del alumno, con la condición de que el alumno domine el inglés y lo pueda demostrar, solicitando un *waiver* o exención.

A pesar de todo, la Proposición 227 no ha frenado la creciente tendencia de las escuelas de brindar enseñanza en español en sus planes de estudio, ni al creciente número de alumnos de habla hispana, ni, en especial, al programa de inmersión de doble sentido inglés-español. Además, el crecimiento de la lengua española en la enseñanza primaria y secundaria permite afirmar que ya en los Estados Unidos se ha posicionado como la primera lengua extranjera, siendo un fenómeno demográfico por migraciones y crecimiento de la población.

En 2014 se abrió el debate respecto a la vigencia de la Proposición 227. El senador demócrata Ricardo Lara, nacido en Los Ángeles e hijo de padres

mexicanos, presentó en mayo de ese año el proyecto de ley SB 1174, que fue evaluado en las elecciones de noviembre de 2016, a fin de anular la Proposición 227, lo que en efecto ocurrió en 2017, abriendo con ello la puerta a un futuro auténticamente bilingüe, multicultural y multiétnico para la sociedad californiana.

CAPÍTULO III
METODOLOGÍA

3.1. Tipo de Estudio

La investigación corresponde a un *estudio de campo* mediante una *encuesta por muestreo*, representativa de la población de escuelas públicas primarias, intermedias y secundarias adscritas a los distritos escolares con educación bilingüe inglés-español en el Condado de Ventura, California, Estados Unidos de América.

La investigación es de *nivel exploratorio*, acerca de los *patrones de integración cultural* subyacentes a las *actitudes hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe* en la población, y su relación con variables sociodemográficas, tales como el sexo, la edad, la formación, el nivel docente, el origen étnico, entre otras que se detalla más adelante.

3.2. Diseño de Investigación

3.2.1. *Especificación del Diseño*

Se trata de una *investigación cuantitativa* llevada a cabo mediante la instrumentación de un *diseño correlacional* con datos *ex post facto* en *corte transversal único*, es decir, aplicado a un único grupo de sujetos (una sola muestra), en una sola oportunidad (Kerlinger, 1985).

3.2.2. *Variables*

La investigación se centra en dos variables fundamentales analizadas como *variables dependientes*, que son: la *actitud hacia el bilingüismo* y la *acti-*

tud hacia la enseñanza bilingüe. La actitud se midió conforme al modelo trifactorial postulado por la Teoría de la Acción Razonada de Fishbein y Ajzen, según el cual las actitudes están integradas por tres dimensiones: *afectiva*, *cognitiva* y *conductual*. También se midió la *conducta docente bilingüe*, tomada, de conformidad con ese mismo modelo teórico, como variable dependiente de la actitud.

Se construyeron mediciones tanto de las *actitudes sociolingüísticas hacia el bilingüismo* en las dos dimensiones reportadas por la literatura: la *orientación integradora* y la *orientación instrumental*, como de la *motivación hacia el bilingüismo*: la *motivación intrínseca* y la *motivación extrínseca*. Así mismo, se midieron dos posibles dimensiones del *patrón de integración* subyacente a las respuestas de los sujetos: la *adaptación étnica* y la *integración étnica*.

Las 12 variables mencionadas (incluyendo a las tres dimensiones teóricas actitudinales) se consideran principalmente como variables dependientes en los diferentes análisis realizados, aunque en algunos casos fungen como variables independientes.

Por otro lado, se incluyeron en el estudio mediciones de 25 variables *sociodemográficas*, *lingüísticas*, *sociolingüísticas* y *académico-profesionales*, tomadas en general como *variables independientes* respecto de las especificadas anteriormente, aunque en ciertos casos se tomó a algunas de ellas como variables dependientes, según la naturaleza particular de la hipótesis a prueba. Estas variables, son las siguientes:

- Condición bilingüe de la escuela donde enseña el docente.
- Nivel académico de la escuela donde enseña el docente.
- Edad del docente.
- Sexo del docente.
- Nacionalidad del docente.
- País de origen del docente.

- Lengua materna del docente.
- Uso de la lengua materna por el docente en su hogar.
- Posesión de una segunda lengua por el docente.
- Aprendizaje de la segunda lengua del docente en el hogar.
- Aprendizaje de la segunda lengua del docente en la escuela.
- Tiempo dedicado por el docente al estudio de la segunda lengua.
- Fluidez del docente en la segunda lengua.
- Frecuencia de uso de la segunda lengua por el docente.
- Nivel de educación del docente.
- Nivel de ingresos del docente.
- Nivel de escolaridad que enseña el docente.
- Cursos académicos que enseña el docente.
- Posesión de certificación del docente para la enseñanza.
- Experiencia profesional del docente.
- Posesión de certificación del docente para la enseñanza bilingüe.
- Experiencia profesional bilingüe del docente.
- Realización de estudios formales de lingüística por el docente.
- Nivel académico de estudios de lingüística realizados por el docente.
- Nivel de actualización de los estudios lingüísticos del docente.

Todas estas variables fueron seleccionadas en función de su posible incidencia sobre las variables dependientes de la investigación y los patrones de integración cultural, de conformidad con la revisión de la literatura que se ha efectuado en el Capítulo II y la experiencia previa de la autora en esta misma línea de investigación.

3.2.3. *Hipótesis a Prueba*

Por la naturaleza exploratoria de la investigación, se trabajó con un conjunto amplio de hipótesis derivadas de las relaciones entre las variables repor-

tadas por la literatura y las implicaciones que se derivan del planteamiento del problema de investigación, con tres propósitos:

1. Dar respuesta a las interrogantes fundamentales de la investigación, expresadas en sus tres objetivos específicos.

2. Aportar evidencia confirmatoria o disconfirmatoria de la mayor cantidad posible de relaciones teóricas y empíricas reportadas en la literatura.

3. Convalidar, por la estructura lógica de las relaciones encontradas, la *validez de constructo* de las mediciones utilizadas en este estudio para las diferentes variables de la investigación.

En el próximo capítulo, correspondiente a los resultados de la investigación, se presentan detalladamente y se someten a prueba estadística las diferentes hipótesis verificadas en este estudio.

3.2.4. *Procedimiento de Investigación*

Los participantes en el estudio son docentes de tiempo completo que laboran en escuelas primarias, intermedias y secundarias de los distritos escolares adscritos al Condado de Ventura, California, Estados Unidos de América.

El Condado de Ventura está constituido por 20 distritos escolares que atienden aproximadamente a 140.000 estudiantes desde el jardín de infancia (kinder) hasta duodécimo grado (K-12). Algunos distritos se designan como "unificados", lo que significa que atienden tanto a estudiantes de primaria como de secundaria, así como a estudiantes de educación para adultos. Algunas ciudades tienen distritos separados para los niveles de primaria y secundaria. Los distritos escolares de primaria generalmente brindan servicios a los estudiantes de kínder hasta el octavo grado (K-8). Los distritos de escuela secundaria atienden a los grados del noveno al duodécimo (9-12) y también

imparten educación para adultos.[15]

La población del estudio se delimitó, por las razones que se expuso en el punto 1.4 del Capítulo I, exclusivamente a los distritos escolares del Condado de Ventura en los cuales hay al menos una escuela clasificada oficialmente como bilingüe. Dichos distritos escolares son los siguientes:

1. Oxnard Elementary and Middle School District y Oxnard Union High School District.

2. Ventura Unified School District.

3. Hueneme Elementary School District.

4. Ocean View School District.

5. Rio School District.

El primero corresponde oficialmente a dos distritos escolares separados, el Oxnard Elementary and Middle School District y el Oxnard Union High School District, que a efectos de este estudio se consideran como un único distrito escolar unificado, es decir, que abarca los tres niveles educativos preuniversitarios: primario (*elementary*), intermedio (*middle*) y secundario (*high*). En el Anexo A, se presenta el mapa de localización geográfica de los distritos escolares en el Condado de Ventura. En el Anexo B, se incluye una sucinta caracterización del marco demográfico general de esta investigación.

Al tener la lista de todas las escuelas adscritas a cada uno de los distritos escolares a los que se delimitó la población de este estudio, tanto bilingües como no bilingües, se procedió a distribuir el cuestionario de la investigación en las seleccionadas según el diseño muestral, con la finalidad de obtener el mayor retorno posible que permitiese satisfacer los requisitos de representatividad previstos, los cuales se especifican más adelante.

El cuestionario se montó en la plataforma Google Forms, especializada

---

15 En general, esta es la estructura educativa del Estado de California, y es el estándar en todo Estados Unidos.

en la distribución de encuestas, y donde los encuestados reciben un enlace y se conectan a la plataforma para contestar el cuestionario. Para el envío del enlace del cuestionario, primero se enviaba un correo al superintendente del distrito escolar explicándole el propósito de la investigación y solicitándole su aprobación para aplicar el cuestionario en las escuelas de su distrito. Luego que el superintendente daba su aprobación y enviaba, a su vez, la autorización a los directores de cada escuela para aplicar el cuestionario a los docentes, se solicitaba una cita con el director de la escuela para explicarle personalmente el plan de la investigación. Para motivar a los docentes a contestar el cuestionario se rifaba una tarjeta de "Starbucks" de un valor de 10 dólares por cada 10 docentes que contestaran el cuestionario. No se visitó a todos los directores personalmente; varios de ellos fueron contactados por correo electrónico. Los docentes de todas las escuelas incluidas en el estudio contestaron el cuestionario a través de la plataforma en línea. Solo una escuela lo solicitó impreso físicamente, y así se hizo.

El cuestionario, de 57 ítems en escala tipo Likert para medir las variables dependientes de la investigación, 25 ítems para medir las variables sociodemográficas, lingüísticas, sociolingüísticas y académico-profesionales, y 2 ítems adicionales para identificar el distrito escolar y la escuela, se elaboró mediante tabla de especificaciones y revisión de especialistas para dar cuenta de su validez de contenido. Una vez completada la encuesta y obtenidas las respuestas, se procedió a establecer la validez de constructo y la confiabilidad del cuestionario y se construyeron las diferentes escalas de medición de las variables dependientes, utilizando para ello el análisis correlacional y el análisis factorial. El procedimiento detallado de construcción y validación del cuestionario y las distintas mediciones utilizadas en este estudio, se describe más adelante.

Se tuvieron que afrontar algunas dificultades a lo largo de la aplicación del cuestionario, que comenzó en septiembre de 2015 y se prolongó hasta

noviembre de 2017 (*véase* cronología detallada en el Anexo C):

1. No se podía acudir a las escuelas y entenderse directamente con el director para aplicar el cuestionario, sino que primero había que escribir o hacer cita con el Superintendente, que es la máxima autoridad de los distritos escolares. Algunos de ellos refirieron a la autora a sus asistentes de servicios educativos para autorizar el envío de los cuestionarios a las escuelas respectivas.

2. En algunos distritos, hubo que recurrir a la ayuda de amigos docentes de la autora para que recomendaran la investigación a sus colegas y así asegurar el retorno de la cantidad de cuestionarios contestados exigida por el diseño muestral del estudio.

3. El desinterés y el muy escaso tiempo disponible por parte de la mayoría de los docentes para la contestación de la encuesta, determinó desde el principio una elevada tasa de mortalidad respecto a la cantidad de cuestionarios contestados exigida por el diseño muestral; razón por la cual hubo que insistir varias veces a lo largo del tiempo hasta completar los requerimientos de diseño de la investigación. Esta es la razón por la cual el trabajo de campo se prolongó por dos años.

4. A lo anterior contribuyó también el hecho de que la autora no pudo tener ningún contacto personal con los docentes encuestados, por lo que tuvo que depender de la buena voluntad de los sujetos en forma anónima. Esto enlenteció considerablemente el retorno de cuestionarios contestados.

5. En algunos casos, los superintendentes no respondieron a la petición inmediatamente e hizo falta reenviar la solicitud varias veces o realizar una visita personal.

6. El diseño muestral imponía trabajar únicamente con docentes de tiempo completo, dado que el tamaño muestral se calculó sobre la base de los docentes equivalentes de tiempo completo (*Full Time Equivalent* - FTE) en la

población. Esto, obviamente, demoró mucho el trabajo de campo porque hubo que esperar a completar suficientes cuestionarios contestados específicamente por docentes de tiempo completo.

Afortunadamente, los resultados de la investigación no se ven afectados por la larga demora que se requirió para obtener la cantidad de cuestionarios necesaria para garantizar la representatividad muestral, dado que el estudio no implicó la realización de varias mediciones de cada sujeto, sino una única medición en corte transversal; razón por la cual no resulta relevante la eventual incidencia de factores de maduración o cambio longitudinal. Por otro lado, siendo el proceso sociolingüístico y sociocultural bajo estudio de muy lenta evolución histórica, no cabe esperar que ocurran cambios abruptos en el breve lapso de dos años que pudieran alterar las actitudes bilingües de los sujetos en la población y hacerlas incomparables entre el grupo de sujetos de temprana contestación del cuestionario y el grupo de sujetos cuya contestación se obtuvo con posterioridad. No obstante, se incluyó en el análisis de resultados la variable Año de Contestación del Cuestionario para descartar y evaluar cualquier posible relación de la misma con las variables dependientes de la investigación.

Se comenzaron a analizar los datos de la encuesta en diciembre de 2017, al cabo de dos semanas de haber finalizado el trabajo de campo. Se contactó a los superintendentes de cada uno de los distritos encuestados para agradecerles su participación en este estudio.

En total, se recibieron 364 cuestionarios contestados por docentes de tiempo completo, de los cuales 6 no especificaron la escuela de adscripción, por lo que hubo que descartarlos, quedando reducida la muestra a 358 cuestionarios. Por razones de sobremuestreo del estrato de escuelas bilingües y para poder garantizar la representatividad de la muestra respecto de la población, hubo que eliminar 21 cuestionarios adicionales en los diferentes distritos

encuestados, mediante un procedimiento aleatorio que se explica detenidamente más adelante en este capítulo[16]. De esta manera, la muestra definitiva estuvo conformada por 337 cuestionarios contestados por docentes de tiempo completo, más que suficientes para garantizar la representatividad muestral respecto de la población de docentes equivalentes de tiempo completo (FTE).

3.2.5. *Técnicas de Análisis*

La principal técnica de análisis utilizada, debido a su sencillez de cálculo e interpretación y por ser la más apropiada cuando se manejan muchas variables e hipótesis de relación entre las mismas, fue el *coeficiente de correlación* (Glass y Stanley, 1980), mediante el cual se determinó el grado de asociación de las variables del estudio de acuerdo con cada una de las pruebas de hipótesis efectuadas. La significación estadística se estableció en la mayoría de las pruebas con base en el nivel $\alpha = 0{,}01$, a objeto de minimizar la probabilidad de aceptar falsamente la hipótesis de relación entre las variables; sin embargo, en algunas pruebas, se usó el nivel de significación $\alpha = 0{,}05$ para favorecer la probabilidad de aceptación de la hipótesis a fin de obtener resultados que permitiesen una interpretación consistente con la generalidad de los hallazgos obtenidos.

Se trabajó con el *coeficiente de correlación por rangos ordenados de Spearman* (*rho*), por ser una técnica no paramétrica que permite analizar muestras pequeñas –importante cuando se analizan subgrupos dentro de la muestra-, con variables de nivel de medida ordinal e incluso nominal –como es el caso de la mayoría de las variables incluidas en este estudio- y sin necesidad de hacer suposiciones de difícil cumplimiento en cuanto a la homoge-

---

16 *Véase infra*, p. 96 y ss.

neidad de varianzas y normalidad en la distribución de datos, que son prerrequisitos de aplicabilidad de las técnicas paramétricas, como el conocido coeficiente de correlación lineal de Pearson.

La significación estadística del coeficiente rho se calculó bajo *contraste de una cola*, dado que en la generalidad de las hipótesis existe direccionalidad definida de la relación de causalidad.

Aparte del coeficiente de correlación, se trabajó también con el *análisis unidireccional de varianza* (ANOVA) para evaluar las diferencias de media entre subgrupos de análisis de la muestra e ilustrar gráficamente dichas diferencias, cuando así se consideró conveniente. En tales casos, se utilizó como técnica para establecer la significación estadística de las diferencias entre grupos, el *contraste post hoc de Tamhane*, el cual no presupone homogeneidad de varianzas.

Otra técnica de análisis utilizada fue el *análisis factorial con rotación varimax*, para efectos del análisis de constructo del cuestionario y la construcción de las escalas de medida de las variables dependientes de la investigación.

Los detalles de procesamiento y análisis de los datos de la investigación se especifican en las siguientes secciones de este capítulo. Se trabajó con dos herramientas fundamentales: las hojas de cálculo de Microsoft Excel y los procedimientos analíticos del Statistical Package for Social Sciencies, SPSS versión 17.0.

3.3. Diseño Muestral

3.3.1. *Población Objeto de Estudio*

La población objeto de estudio, en términos de escuelas tomadas como conglomerados, es la siguiente:

Cuadro 5. Número de Escuelas en la Población objeto de Estudio, distribuidas por Distrito, Nivel y Condición Bilingüe

DTTO /*	ESCUELAS						
	PRIMARIAS		INTERMEDIAS		SECUNDARIAS		
	BILINGÜES	NO BILINGÜES	BILINGÜES	NO BILINGÜES	BILINGÜES	NO BILINGÜES	
1	7	10	0	3	0	11	31
2	3	13	1	2	1	7	27
3	1	8	0	0	0	2	11
4	1	2	0	0	1	0	4
5	1	5	0	2	0	0	8
	13	38	1	7	2	20	81

/* Abreviatura de Distrito.
Nota: En este, y los siguientes cuadros de divisiones cruzadas, la última columna contiene los totales por filas y la última fila, los totales por columnas.

Los distritos que conforman la población son todos aquellos adscritos al Condado de Ventura, California, Estados Unidos, en los cuales hay al menos una escuela clasificada oficialmente como bilingüe. Dichos Distritos Escolares son los siguientes:

1. Oxnard Elementary and Middle School District y Oxnard Union High School District.

2. Ventura Unified School District.

3. Hueneme Elementary School District.

4. Ocean View School District.

5. Rio School District.

En el Anexo D, se presenta el listado de las 81 escuelas que conforman la población de este estudio, clasificadas según distrito escolar de adscripción.

En términos de docentes equivalentes de tiempo completo, expresados en unidades FTE (*Full Time Equivalent*), la población objeto de estudio se distribuye de la siguiente manera:

Cuadro 6. Docentes Equivalentes de Tiempo Completo (FTE) en la Población de Escuelas, distribuidas por Distrito, Nivel y Condición Bilingüe

DTTO	DOCENTES (FTE)						
	PRIMARIAS		INTERMEDIAS		SECUNDARIAS		
	BILINGÜES	NO BILINGÜES	BILINGÜES	NO BILINGÜES	BILINGÜES	NO BILINGÜES	
1	148,82	175,45	0,00	82,61	0,00	387,52	794,40
2	38,32	136,69	18,18	44,55	44,86	121,96	404,56
3	15,19	122,26	0,00	0,00	0,00	45,51	182,96
4	12,42	31,21	0,00	0,00	15,95	0,00	59,58
5	5,00	22,00	0,00	10,00	0,00	0,00	37,00
	219,75	487,61	18,18	137,16	60,81	554,99	1.478,50

En el Anexo E, se presenta la población de docentes equivalentes de tiempo completo (FTE) clasificada por sexo y origen étnico, correspondiente a las 81 escuelas adscritas a los cinco distritos escolares incluidos en el estudio.

3.3.2. *Tamaño de la Muestra*

El tamaño de la muestra necesario para garantizar su representatividad en la población objeto de estudio, se calculó mediante la fórmula convencional para la *estimación de la proporción poblacional* (Cochran, 1980), a saber:

$$n_0 = \frac{t^2 pq}{d^2}$$

Para el cálculo correspondiente, se utilizó como variable poblacional conocida la distribución por sexo, así:

Cuadro 7. Docentes Equivalentes de Tiempo Completo (FTE) en la Población clasificados por Distrito Escolar

DTTO	ESCUE-LAS	BILIN-GÜES	FEMENINO		MASCULINO		SUBTOTALES				TOTAL
			HISPA-NO	NO HISPA-NO	HISPA-NO	NO HISPA-NO	F	M	H	NH	
1	31	7	356	159	179	100	515	280	535	259	794
2	27	5	113	194	58	39	307	98	172	233	405
3	11	1	98	33	45	8	131	52	143	40	183
4	4	2	36	11	10	3	48	12	46	14	60
5	8	1	14	8	12	3	22	15	26	11	37
TOTAL	81	16	618	404	304	153	1.022	457	922	557	1.479
PORCENTAJES POBLACIONALES							69,12	30,88	62,33	37,67	
PARÁMETROS POBLACIONALES							p	q			N

p = 69,12% (proporción poblacional).

q = 30,88% (1-p).

N = 1.497 (tamaño poblacional).

d = 5% (error máximo admisible).

t = 1,96 (límites de confianza).

Tamaño muestral requerido:

$$n_0 = \frac{t^2 pq}{d^2} = \frac{1{,}96^2 \times 69{,}12 \times 30{,}88}{5^2} = 328{,}01$$

f = 328,01 / 1.478,50 = 0,2219 (fracción de muestreo).

Criterio de finitud: 0,2219 ≥ 0,07 (Cochran, 1980). Requiere corrección.

Tamaño muestral ajustado por finitud de la población:

$$n' = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}} = \frac{328{,}01}{1 + \frac{328{,}01}{1.478{,}50}} = 268{,}45$$

f = 268,45 / 1.478,50 = 0,1816 (fracción de muestreo corregida).

f = 1:182

Cualquier tamaño muestral que se obtenga al final del estudio de campo que sea no menor que el 95% del tamaño muestral $n = 268{,}45 \times 95\% = 255{,}03$ docentes de tiempo completo, permitirá obtener resultados representativos de la población total de 1.478,50 docentes equivalentes de tiempo completo (FTE), considerando el criterio expuesto por Cochran (1980) de un máximo de 5% de mortalidad experimental admisible sobre el tamaño muestral establecido.

3.3.3. *Estratificación*

Con la finalidad de simplificar el trabajo de campo, reduciendo el número de escuelas diferentes a encuestar, se procedió a estratificar los distritos escolares.

Cuadro 8. Estimaciones Poblacionales para los Distritos Escolares con Escuelas Bilingües en el Condado de Ventura, Probabilidades de Selección de Docentes FTE y Campos de Variación de la Selección, por Dominios (2015)

Dominio	Distrito	Población estimada en 2015			Probabilidades de la Primera Etapa de Selección	Campos de variación de la selección
		Escuelas	Docentes	FTE		
Dominio 1	Oxnard	31	1.468	794	1:1	Certeza
Dominio 2	Ventura	27	781	405	1:1	Certeza
Dominio 3	Huene-me	11	368	183	183:280	01-183
	Ocean	4	121	60	60:280	184-243
	Rio	8	201	37	37:280	244-280
	Total	23	690	280		
	Número aleatorio entre 1 y 280 generado por Excel					75
	Hueneme quedó seleccionado. Se autorrepresenta y representa al Domino 3.					

De acuerdo con el procedimiento anterior, desarrollado por Linninger y Warwick (1985), se redujo la cantidad de escuelas a encuestar, de un total de 81 a solo 69.

Con el fin de garantizar Probabilidades Proporcionales al Tamaño (PPT) en la selección de docentes FTE de cada dominio, se determinó la variación proporcional de la muestra de 358 cuestionarios contestados respecto de la población, según se presenta a continuación.

Cuadro 9. Verificación de Probabilidades Proporcionales al Tamaño (PPT) en cada Dominio Poblacional

Dominio	Distrito	Probabilidades de Selección			Fracción de Muestreo de Diseño (f)
		1ra. Etapa	x 2da. Etapa	= Global	
Dominio 1	Oxnard	1:1	1:182	1:182	0,1819
Dominio 2	Ventura	1:1	1:182	1:182	0,1819
Dominio 3	Hueneme	183:280	1:118,95	1:182	0,1819

Dominio	Casos Muestrales (n)	Población (N)	Fracción de Muestreo Obtenida	Proporción Muestral del Dominio	Proporción Poblacional del Dominio	Variación de la Muestra /*
Dominio 1	189	794	0,2379	0,5279	0,5373	-1,74%
Dominio 2	109	405	0,2694	0,3045	0,2736	11,27%
Dominio 3	60	280	0,2146	0,1676	0,1891	-11,36%

/* Diferencia entre la proporción muestral y la proporción poblacional, dividida entre la proporción poblacional. Criterio de tolerancia para garantizar selección con probabilidades proporcionales al tamaño: 5% de variación como máximo. Es necesario ajustar.

Este diseño exigió mayor insistencia para el retorno de cuestionarios en el dominio 3 (distrito escolar Hueneme), debido a su menor fracción de muestreo. Esta fue una razón adicional por la cual se demoró en el tiempo la culminación del trabajo de campo, tomando en cuenta que Hueneme se autorrepresenta y a su vez representa a los distritos Ocean y Rio; razón por la cual es un distrito escolar particularmente importante en este diseño muestral.

Por otro lado, fue necesario eliminar de la muestra de 358 cuestionarios contestados, 21 casos al azar del dominio 2 (distrito escolar Ventura), para que no quedase sobremuestreado Ventura ni submuestreado Hueneme, en la muestra definitiva. Se optó por eliminar 21 de los casos de escuelas bilingües en Ventura (que fueron 63), porque dicho distrito escolar quedó muy sobre-

muestreado en escuelas bilingües. La muestra definitiva quedó de esta manera reducida a 337 casos definitivos para el análisis. Esta reducción se pudo hacer porque el tamaño muestral inicialmente obtenido de 358 cuestionarios, resultó mucho mayor que el tamaño muestral requerido por el diseño, de 269 casos.

Así, la muestra del estudio, que fue obtenida de forma autoseleccionada, quedó ajustada de tal suerte que la misma refleja Probabilidades Proporcionales al Tamaño (PPT) de cada dominio de la población (Linninger y Warwick, 1985).

Cuadro 10. Ajuste de la Muestra para garantizar Probabilidades Proporcionales al Tamaño (PPT) de cada Dominio Poblacional

Dominio	Casos Muestrales (n)	Población (N)	Fracción de Muestreo Obtenida	Proporción Muestral del Dominio	Proporción Poblacional del Dominio	Desviación de la Muestra /*
Dominio 1	189	794	0,2379	0,5608	0,5373	4,38%
Dominio 2	88	405	0,2175	0,2611	0,2736	-4,57%
Dominio 3	60	280	0,2146	0,1780	0,1891	-5,83%

/* Criterio de tolerancia: 5% de variación como máximo. Muestra razonablemente ajustada.

3.3.4. *Representatividad*

A pesar de que el procedimiento de selección muestral utilizado, involucró la *autoselección* de los sujetos, en realidad el procedimiento utilizado equivale a un censo realizado entre los docentes de tiempo completo de las 69 escuelas incluidas en el estudio de campo, dado que el cuestionario quedó abierto para ser contestado por parte de todos los docentes de cada una de ellas.

Aunque este tipo de procedimiento está sujeto a una elevada mortalidad muestral, es decir, un elevado porcentaje de sujetos que no contestan el

cuestionario, una tasa de respuesta baja cuando el cuestionario ha sido distribuido al 100% de la población de sujetos puede arrojar una muestra representativa, siempre y cuando se cumplan las siguientes condiciones:

1. Que la cantidad de sujetos que sí contestan el cuestionario sea suficiente para obtener una muestra de tamaño cercano al *tamaño requerido para una muestra representativa de la población*. Este criterio se ha cumplido, dado que una muestra de 337 cuestionarios supera al tamaño requerido para obtener representatividad respecto de la población de este estudio, que según se calculó anteriormente, es de 269 cuestionarios.

2. Que al mismo tiempo pueda razonablemente suponerse que *la distribución de los sujetos que no contestan el cuestionario es aleatoria* (no sesgada), como pareciera efectivamente ser el caso según se evidencia de la representatividad de la muestra obtenida en la variable sexo, utilizada para la estimación de la proporción poblacional en este diseño muestral.

Efectivamente, la distribución por sexo de los docentes en la población es de 69,12% del sexo femenino y 30,88% del sexo masculino. Y en la muestra ajustada de 337 sujetos encuestados se observa un 78,04% del sexo femenino y 21,96% del sexo masculino. Lo que representa una diferencia entre la muestra y la población en el rango de 9 puntos porcentuales. Esta diferencia indica una razonable representatividad de la muestra obtenida respecto de la población, en cuanto a la distribución por sexo de los sujetos. Sobre todo si se toma en cuenta su carácter autoseleccionado y el hecho de que se sobremuestreó deliberadamente las escuelas bilingües mediante una mayor insistencia para el retorno de cuestionarios contestados en las mismas. Esto último se hizo por el interés especial de la investigación en ese estrato poblacional en particular, el cual tiene un tamaño reducido en comparación con las escuelas no bilingües en la población.

Puesto que en las escuelas bilingües, la proporción de docentes de sexo femenino es mayor que en la población de escuelas en general, es de esperar precisamente que la muestra de este estudio refleje una proporción ligeramente mayor de sujetos de sexo femenino que la observada en la población.

Adicionalmente, comparando las distribuciones porcentuales de la población y de la muestra obtenida, se aprecia una equivalencia cercana de la muestra respecto de la población en la distribución observada por nivel educativo y tipo de escuela (bilingüe – no bilingüe).

Cuadro 11. Porcentajes de la Muestra y de la Población por Niveles Educativos

DOM	NIVEL EDUCATIVO						TOTAL	
	PRIMARIA		INTERMEDIA		SECUNDARIA			
	POB	MUESTRA	POB	MUESTRA	POB	MUESTRA	POB	MUESTRA
1	21,93	23,74	5,59	14,84	26,21	17,51	53,73	56,08
2	11,84	10,39	4,24	5,93	11,28	9,79	27,36	26,11
3	14,07	12,76	0,68	0,00	4,16	5,04	18,91	17,80
TOTAL	47,84	46,88	10,51	20,77	41,65	32,34	100,00	100,00

En este cuadro se observa que el estrato de educación primaria quedó bien representado en la muestra y, aunque el estrato de educación intermedia quedó sobrerepresentado y el de educación secundaria quedó subrepresentado, ello solo ocurrió en el dominio 1 (Oxnard). Además, considerados de manera conjunta los estratos de educación intermedia y secundaria, quedan en conjunto bien representados en la muestra. Por otro lado, resulta conveniente para los fines de la investigación que el estrato de educación intermedia esté sobrerepresentado, porque es un estrato de reducido tamaño en la población y, para encontrar hallazgos estadísticamente significativos en la

muestra, habría muy pocos casos si dicho estrato no tuviese una mayor proporción en la muestra que en la población.

Cuadro 12. Porcentajes de la Muestra y de la Población por Condición Bilingüe de la Escuela

DOM	TIPO DE ESCUELA				TOTAL	
	BILINGÜE		NO BILINGÜE			
	POB	MUESTRA	POB	MUESTRA	POB	MUESTRA
1	10,07	14,54	43,67	41,54	53,73	56,08
2	6,86	12,46	20,51	13,65	27,36	26,11
3	3,31	4,45	15,59	13,35	18,91	17,80
TOTAL	20,24	31,45	79,76	68,55	100,00	100,00

En este cuadro se observa que el estrato de escuelas bilingües quedó sobrerepresentado en la muestra y, en la misma proporción, el estrato de escuelas no bilingües quedó subrepresentado. No obstante, la magnitud de este efecto no es muy grande, manteniéndose una proporcionalidad equivalente entre bilingües y no bilingües, tanto en la población como en la muestra, en los dominios 1 y 3, aunque no así en el dominio 2. Debe señalarse que la sobrerepresentación del estrato de escuelas bilingües fue deliberada, mediante la inclusión de todas las escuelas de ese tipo en cada dominio y mucha insistencia durante el trabajo de campo para obtener el mayor retorno posible de cuestionarios contestados en cada una de ellas. Las razones de este proceder se explicaron detenidamente en el apartado 1.4 del Capítulo I.

Para verificar el efecto que la sobrerepresentación muestral de las escuelas bilingües pudiera tener en los resutlados de la investigación, se realizó una corrección por sobremuestreo de escuelas bilingües, eliminando aleatoriamente 39 casos de escuelas bilingües y manteniendo con ello proporciones equivalentes entre la población y la muestra resultante de 298 casos (337 –

39) en ambos estratos de esta variable. Luego se calculó la matriz de intercorrelaciones lineales de orden cero mediante el coeficiente de correlación de Pearson entre la variable tipo de escuela (bilingüe = 1, no bilingüe = 0) y el resto de variables de la investigación, tanto independientes como dependientes, para ambas muestras por separado, la de 337 casos y la corregida de 298 casos.

Los resultados obtenidos (*véase* Anexo F), revelan diferencias en todos los coeficientes de correlación que resultaron estadísticamente significativos, no mayores que 0,063, con una diferencia promedio de 0,031, la cual se consideró insignificante para afectar apreciablemente los resultados de la investigación si se optase por trabajar con la muestra de 337 casos con sobrerepresentación del estrato de escuelas bilingües. Debido a la necesidad de garantizar suficientes casos para los eventuales subgrupos de la muestra que tendrían que discriminarse en el análisis de resultados, de conformidad con las hipótesis a verificar, se decidió mantener la muestra original de 337 sujetos.

3. Que las escuelas que quedaron autoseleccionadas en la muestra abarquen un porcentaje significativo de la población total de docentes. Este criterio efectivamente se ha cumplido, porque se obtuvo retorno de 38 escuelas diferentes del total poblacional de 81, representando ello el 46,91%, las cuales conjuntan a 958,87 docentes (FTE), cifra que representa el 64,85% de toda la población de 1.478,50 docentes (FTE). Esto indica que en las escuelas que quedaron autoseleccionadas, se ha reflejado la *probabilidad proporcional al tamaño* (PPT), quedando efectivamente seleccionadas las escuelas de mayor cantidad de docentes, es decir, las más determinantes dentro de la población, pero simultáneamente también quedaron incluidas en la muestra autoseleccionada obtenida, en menor proporción, varias escuelas de mediano y pequeño tamaño, como cabe esperar justamente de un procedimiento de selección aleatorio con probabilidades de selección proporcionales al tamaño.

En el Anexo G se presenta el listado de escuelas de la población ordenadas de mayor a menor tamaño y cuáles de ellas quedaron seleccionadas en la muestra.

La aplicación del cuestionario a la totalidad de los sujetos de cada escuela de la población, consideradas como conglomerados de selección por probabilidad proporcional al tamaño, permitió solventar el posible sesgo por mortalidad muestral, dado que se cumplieron efectivamente las tres condiciones planteadas en esta sección. Por lo tanto, el procedimiento de selección utilizado arrojó distribuciones muestrales representativas de la población.

Ahora bien, las cifras oficiales de la población indican que el 62,33% de los docentes (FTE) en los cinco distritos escolares incluidos en la población de este estudio se clasifican como “hispanos”. En la muestra de docentes encuestados, ante la pregunta correspondiente a la “nacionalidad”, solo el 27,0% indican alguna nacionalidad clasificable como “hispana”; solo el 12,8% indican como país de origen alguno clasificable como “hispano”; y solo el 26,1% indican como lengua materna el idioma español.

Es posible que algunos hispanos hayan quedado “camuflajeados” en la variable nacionalidad, pues muchos que señalan “american” o “white”, pueden ser de hecho hispanos. Así mismo, si uno de los progenitores es hispano y el otro anglosajón, puede haber sujetos que al contestar cuál es su lengua materna digan que es el inglés, porque precisamente el inglés es más valorado que el español, es decir, la etnicidad anglosajona (cultura dominante) es más valorada que la etnicidad hispana (minoría étnica), según se desprende del análisis de resultados que se presenta en el próximo capítulo.

De igual manera, entre el 42,1% de los docentes encuestados que señalan que el español es su segunda lengua, puede haber una cantidad indeterminada de los mismos en los que el español sea de hecho su lengua materna o paterna. Por lo que la proporción de “hispanos” no puede establecerse con certeza en la muestra y, por lo tanto, no puede descartarse la representativi-

dad de la misma respecto de la población en dicha variable, sobre todo tomando en cuenta el hecho de que la muestra tiene una elevada representatividad en otras variables ya analizadas.

3.3.5. *Caracterización de la Muestra*

La muestra de este estudio está conformada por 263 mujeres y 74 hombres. Del total de docentes, 36 tienen menos de 30 años de edad, 93 entre 30 y 40 años, 110 entre 40 y 50 años, y 98 tienen más de 50 años de edad. Laboran en escuelas primarias 158 docentes, 70 en escuelas intermedias y 109 en escuelas secundarias. Están adscritos al distrito escolar Oxnard 189 docentes, 88 a Ventura y 60 a Hueneme. De nacionalidad clasificable como hispana son 91 docentes y 246 son de nacionalidades no hispanas, principalmente estadounidenses. Estados Unidos y otros países no clasificables como hispanos es señalado como país de origen por 294 sujetos, mientras que los restantes 43 señalan algún país de origen hispano.

El español es la lengua materna explícita de 88 docentes, el inglés la de 241 docentes y solo 8 docentes indican lenguas maternas distintas del español y del inglés. Por su parte, 75 docentes declaran no poseer segunda lengua, 36 alguna otra distinta del español y del inglés, 141 hablan el español como segunda lengua y 83 el inglés.

En cuanto al nivel educativo, 7 sujetos se clasifican como asociados[17], 3 universitarios[18], 107 master, 214 PhD y 6 docentes presentan un nivel educativo inferior a asociado[19]. Por nivel de ingresos, 10 sujetos ganan 25.000 dólares o menos al año, 7 entre 26.000 y 35.000, 7 entre 36.000 y 45.000, 38 entre 46.000 y 55.000, 43 entre 56.000 y 65.000, y 232 ganan más de 66.000 dólares al año.

---

17 Equivalente a un pregrado corto.

18 Equivalente a un pregrado largo.

19 Equivalente a bachiller o curso posterior no conducente a grado superior.

Del total de docentes, 238 imparten cursos no específicamente lingüísticos, 80 imparten cursos relacionados con el lenguaje español o el inglés, y solo 19 docentes imparten cursos específicamente bilingües. Así mismo, 321 sujetos poseen certificación docente, mientras que solo 16 no la poseen. Y 118 cursaron estudios formales de lingüística y poseen certificación específicamente bilingüe, mientras que 219 no. Por otra parte, 65 sujetos tienen de 1 a 5 años de experiencia docente, 41 entre 6 y 10 años, 71 entre 11 y 15 años, 86 entre 16 y 20 años, 33 entre 21 y 25 años, y 41 tienen más de 25 años de experiencia.

Del total de docentes, 185 nunca han impartido clases bilingües, 56 tienen de 1 a 5 años de experiencia docente bilingüe, 24 de 6 a 10 años, 25 de 11 a 15 años, 27 de 16 a 20 años, 15 de 21 a 25 años, y 5 tienen más de 25 años impartiendo clases bilingües.

En el próximo capítulo, se presentan las estimaciones de la proporción poblacional de todas las variables de la investigación, tanto independientes como dependientes, calculadas a partir de la muestra.

3.4. Cuestionario y Mediciones

3.4.1. *Prueba Piloto*

Descripción

Se preparó un cuestionario piloto (*véase* Anexo H) con 30 preguntas para recabar la información personal y 65 preguntas sobre actitudes. Las preguntas fueron repartidas en cuatro secciones. Las preguntas fueron todas afirmativas y redactadas con el propósito de recabar información con respecto a las variables del estudio, siguiendo como referencia el cuestionario que se utilizó en Galvis (2010), adaptado a los objetivos de esta investigacion de conformidad con la revisión de la literatura y la experiencia previa de la autora en

esta misma línea de investigación. Primero el cuestionario se redactó en español y luego se tradujo al inglés.

Las secciones del cuestionario piloto fueron las siguientes:

1. Información personal y demográfica.

2. Preguntas sobre actitudes hacia el bilingüismo con grados de acuerdo y desacuerdo del 5 al 1, divididas según las tres componentes teóricas de la actitud: Afectiva, Cognitiva y Conductual.

El cuestionario piloto se montó en la plataforma de Google Forms. El enlace, con una corta introducción explicando el propósito de la investigación y del cuestionario piloto, se envió a un grupo de veinticinco personas entre colegas educadores conocidos y amigos con marcada actividad social en el condado de Ventura (artistas, periodistas, etc.), solicitándoles que a medida que contestaran las preguntas, evaluaran los siguientes aspectos del cuestionario:

- Compresión de las preguntas por parte del encuestado.

- Tiempo requerido para responder la totalidad del cuestionario.

- Efectividad de cada pregunta con respecto los objetivos de la investigación.

La totalidad de los 25 encuestados contestaron el cuestionario. Un 50% de ellos también enviaron recomendaciones sobre cambios de redacción de las preguntas, o comentarios sobre posibles confusiones o incongruencias generadas por las preguntas sobre las actitudes.

Con base en las respuestas al cuestionario piloto y a las recomendaciones de los encuestados, se hicieron cambios de contenido y de redacción a las preguntas, así como también se eliminaron ocho de ellas por no tener correlación con ninguna de las restantes o por generar ambigüedad en la res-

puesta. Además, se realizaron correcciones a las preguntas de tipo personal y se agregaron otras para expandir la información al entorno familiar del encuestado.

Después del análisis de los resultados del cuestionario piloto, también se decidió que para el cuestionario final se mezclarían aleatoriamente las preguntas de las tres secciones directamente relacionadas a las actitudes, para evitar sesgos de respuesta.

Una recomendación que no se efectuó fue la validación discriminante del cuestionario piloto, que consistía en aplicar el cuestionario a individuos que se sabe que tienen una actitud desfavorable hacia el bilingüismo inglés-español y otro grupo con una buena disposición hacia el mismo. Esta posibilidad presentaba un reto, especialmente para el Condado de Ventura y, en general, para el estado de California, por tratarse de una población donde la diversidad cultural es alta y bien vista. Por las dificultades para establecer ambos grupos a priori, se optó por garantizar la capacidad discriminante del cuestionario mediante análisis factorial a posteriori, según se detalla más adelante.

Resultados

A continuación, se presenta un resumen no literal de los principales comentarios y recomendaciones recibidas sobre el cuestionario piloto, excluyendo correcciones de sintaxis en inglés que fueron necesarias para presentar las preguntas correctamente en ese idioma:

1. Eliminar los títulos de los apartados, donde figura “experiencia laboral” y datos demográficos, aspectos cognitivos cualitativos, afectivo y conductual, para evitar el posible efecto de sugestión y disminuir la posibilidad de que el sujeto “adivine” o se haga una idea exacta de qué se está midiendo e intente

dar una imagen conscientemente positiva o negativa (sesgo de deseabilidad social).

2. Mezclar todas las preguntas sobre actitudes, conservando su orden correlativo para poder identificarlas adecuadamente en la fase de análisis de resultados.

3. Las variables cuantitativas de nivel de medida de razón, no deberían estar limitadas a categorías de respuesta. Por ejemplo, ¿cuántos años tiene de experiencia enseñando? En lugar de ofrecer los cuatro intervalos como opciones de respuesta (1-5 años, 6-10 años, 11- 15 años; más de 16 años), dejarla en blanco para que el sujeto rellene el dato. Esta recomendación no se implementó pues la experiencia indica que hay personas que no se sienten a gusto indicando su verdadera edad o experiencia en forma precisa. La posibilidad de hacerlo en rangos de cierta amplitud, mejora sustancialmente la validez de este tipo de preguntas y no afecta significativamente los objetivos del análisis.

4. Las preguntas ordinales, como por ejemplo fluidez de la segunda lengua, el nivel socioeconómico, frecuencia de uso de su segunda lengua, en lugar de poner tres opciones, sería mejor una escala de calificación de cinco posiciones (el 1 es lo mínimo y el 5 es lo máximo), y cambiar la nomenclatura de la pregunta (ej. califíquelo en una escala de 5 puntos). Sin embargo, en el nivel de educación y el nivel escolar que enseña se dejó la escala claramente ordinal.

5. En cuanto a las preguntas sobre actitudes, mejorar lo siguiente:

5.1. Resumir o recortar preguntas que son demasiado largas en relación con las demás. Generalmente los encuestados se acostumbran enseguida a las preguntas cortas y suelen evitar las largas, alterando artificialmente la respuesta natural, porque provoca rechazo a medida que avanzan en el cuestio-

nario. Se consideraron largas y se recortaron las siguientes preguntas: Parte C: cognitiva cualitativa: 4. Parte D afectivo; 5, 13, 14,15. Parte E conductual. 2, 3, 10,11, 15, 18, 20,25, 27,28 y 31.

5.2. Asegurarse de que no contienen dobles negaciones y evitar al máximo las expresiones negativas que compliquen el significado de lo que hay que evaluar, para evitar crear dudas sobre lo que se pregunta. La interpretación del investigador y del encuestado, sobre una misma pregunta, puede ser muy diferente. Ejemplo: Parte E; pregunta 9 “Creo que la educación bilingüe inglés-español no es tan motivante como la educación en inglés y sus actividades”, mejor redactarla así: “Creo que la educación bilingüe inglés-español es más motivante que la educación en inglés y sus actividades”, o más bien, “Creo que la educación en inglés y sus actividades es más motivante que la educación bilingüe inglés-español”.

3.4.2. *Cuestionario de la Investigación y Validez de Contenido*

En el Anexo H se presenta el modelo del cuestionario utilizado en este estudio, el cual fue publicado en la plataforma Google Forms para su aplicación a través de Internet.

Es un cuestionario autoadministrado de preguntas cerradas, excepto algunas sociodemográficas que son abiertas. Se utilizó una escala tipo Likert de 5 puntos, según el sujeto esté de acuerdo o en desacuerdo con la pregunta o afirmación. Como se ha indicado, está conformado por 57 ítems para medir las variables dependientes de la investigación, 25 ítems para medir las variables sociodemográficas, lingüísticas, sociolingüísticas y académico-profesionales, y 2 ítems adicionales para identificar el distrito escolar y la escuela.

Se elaboró tomando como base el cuestionario utilizado en Galvis (2010), adaptándolo a los fines de esta investigación a partir de la siguiente síntesis analítica de los fundamentos teóricos discutidos en el capítulo 2.

Cuadro 13. Síntesis Analítica de los Fundamentos Teóricos de la Investigación

<table>
<tr><td rowspan="7">Malinowski (1940)</td><td rowspan="6">Aculturación</td><td colspan="4">Berry (2001)</td><td>Estrategia de Aculturación</td></tr>
<tr><td colspan="4"></td><td>Adaptación Sociocultural</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2"></td><td colspan="2">Cultura Nativa</td><td>Integración</td></tr>
<tr><td>Aceptación</td><td>Rechazo</td><td>Asimilación</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Cultura dominante</td><td>Aceptación</td><td>Integración</td><td>Asimilación</td><td>Separación</td></tr>
<tr><td>Rechazo</td><td>Separación</td><td>Marginación</td><td>Marginación</td></tr>
<tr><td colspan="3">Transculturación</td><td rowspan="2">Galvis (2018)</td><td>Integración Sociocultural</td></tr>
<tr><td colspan="4"></td><td>Emergencia</td></tr>
</table>

Ambas culturas separadas	Identidad
Minoría integrada (asume la cultura dominante y mantiene la propia)	Identidad combinada
Minoría adaptada (asume la cultura domintante y desecha la propia)	Sustitución de identidad
Minoría inadaptada (rechaza la cultura dominante y mantiene la propia)	Identidad estancada
Minoría desintegrada (rechaza la cultura dominante y desecha la propia)	Carencia de identidad
Ambas culturas integradas	Identidad evolucionada
Unidad social (una nueva cultura)	

Aproximación étnica al bilingüismo		
Hamers y Blanc (1983)	Alarcón (2003)	Ramírez (1992 *apud* Bermúdez y Fandiño, 2012)
Bilingüismo bicultural		Bilingüismo estable
Bilingüismo aculturizado hacia L2	Aculturación	De bilingüismo dinámico a transicional a vestigial
Bilingüismo monocultural en L1		
Bilingüismo aculturizado anómico	Deculturación	
Bilingüismo transcultural		

Cuadro 13 (cont.)

Motivación				Actitud		Componente Actitud	
Gardner y Lambert (1972)		Vallerand (1997)		Lasagabaster (2003)		(Fishbein y Ajzen, 1975)	
L1 (español)	L2 (inglés)	L1 (español)	L2 (inglés)	L1 (español)	L2 (inglés)	L1 (español)	L2 (inglés)
Integradora	Integradora	Intrínseca	Intrínseca	Integradora	Integradora	Afectivo	Afectivo
Instrumental	Integradora	Extrínseca	Intrínseca	Instrumental	Integradora	Cognitivo	Afectivo
Integradora	Instrumental	Intrínseca	Extrínseca	Integradora	Instrumental	Afectivo	Cognitivo
Instrumental	Instrumental	Extrínseca	Extrínseca	Instrumental	Instrumental	Cognitivo	Cognitivo
Integradora	Integradora	Intrínseca	Intrínseca	Integradora	Integradora	Afectivo	Afectivo

Nota: cada subtabla se lee ubicándola imaginariamente a la derecha de la subtabla inmediata anterior. Se utilizaron colores para facilitar esta lectura.

Con base en esos fundamentos teóricos y de conformidad con la experiencia previa de la autora en esta misma línea de investigación, se procedió a elaborar la *tabla de especificaciones* del cuestionario, la cual se presenta en el Anexo I. Este procedimiento asegura la *validez de contenido* del cuestionario. Se incluye también el procedimiento de puntuación de las alternativas de respuesta de cada ítem, según el pie del ítem contemple un orden directo, neutro o inverso en relación con la opinión favorable hacia el bilingüismo. En el Anexo J, por su parte, se presenta la codificación que se utilizó para las variables sociodemográficas, lingüísticas, sociolingüísticas y académico-profesionales.

3.4.3. *Vectores de Datos Brutos*

Mediante la codificación especificada en los Anexos I y J, se puntuaron las respuestas de los sujetos en cada una de las preguntas del cuestionario y

se construyeron los vectores de datos brutos para el análisis estadístico (*véase* Anexo K). En el Anexo L., se presenta la categorización de las respuestas de los sujetos a las preguntas abiertas, según la codificación preestablecida.

3.4.4. *Ítems asociados a las Variables Dependientes Fundamentales*

Para validar las variables dependientes fundamentales e identificar los ítems del cuestionario que se asocian con cada una de ellas, se procedió a calcular la matriz de intercorrelaciones entre los 57 ítems actitudinales del cuestionario, mediante el coeficiente de correlación lineal momento-producto de Pearson, con significación estadística de dos colas. Dicha matriz se presenta en el Anexo M.

En el Anexo N, se presenta esa misma matriz de intercorrelaciones en vista panorámica, utilizando un código de colores para diferenciar por magnitud los coeficientes de correlación observados entre los diferentes ítems del cuestionario, y clasificándolos visualmente por agrupamientos evidentes de intercorrelaciones.

Según dicho análisis por visualización de la matriz de intercorrelaciones, se detectaron los ítems que se asocian con la *actitud hacia el bilingüismo* y aquellos que no, tal como se indica en el Anexo N.

Hecho lo anterior, se procedió entonces a visualizar únicamente las intercorrelaciones de los ítems que no se asocian con la actitud hacia el bilingüismo, mediante la matriz panorámica que se presenta en el Anexo O. En esta matriz se identifican claramente los ítems asociados a la *actitud hacia la enseñanza bilingüe*, los asociados a la *conducta docente bilingüe* y los que resultaron confusos o no asociados a ninguna variable dependiente fundamental.

3.4.5. *Validez de Constructo y Confiabilidad de las Escalas de Medición de las Variables Dependientes Fundamentales*

Para determinar la validez de los ítems identificados en la sección anterior como mediciones de las tres variables dependientes fundamentales de la investigación, se procedió a efectuar un *análisis factorial*, a fin de establecer si dicho análisis arroja un únpico factor subyacente a cada grupo de ítems asociados a cada una de las variables fundamentales, o si por el contrario arroja dos o más factores de relevancia, lo cual denotaría que las mediciones utilizadas carecerían de *validez de constructo* (Nunnally, 1987; Magnusson, 1983).

La técnica utilizada fue el Análisis Factorial de Componentes Principales con Rotación Varimax. A continuación, se presentan los resultados detallados de este análisis, para cada una de las variables dependientes fundamentales. En el Anexo P, se presentan los vectores de datos de estas tres mediciones.

Actitud hacia el Bilingüismo

Cuadro 14. Análisis Factorial de los Ítems Asociados a la Actitud hacia el Bilingüismo

	Estadísticos Descriptivos (N = 337)		Cargas Factoriales /*		Comunali-dades /*	Cargas Factoriales con Rotación /**	
	Media	Desviación Estándar	Factores			Factores	
			1	2	Extracción	1	2
ITEM_04	3,84	1,161	,689	-,148	,496	,388	,588
ITEM_14	4,54	,782	,731	-,321	,638	,297	,741
ITEM_15	4,15	,992	,791	-,020	,626	,551	,568
ITEM_18	4,09	1,004	,693	-,041	,483	,466	,515
ITEM_19	4,12	1,025	,704	-,413	,666	,214	,788
ITEM_20	3,71	1,049	,742	,255	,616	,709	,337
ITEM_21	4,23	,842	,788	-,030	,622	,541	,573
ITEM_23	4,30	,936	,831	-,120	,705	,509	,668
ITEM_27	3,84	,853	,676	,238	,513	,649	,304
ITEM_30	3,80	,935	,690	,159	,502	,604	,370
ITEM_31	3,96	1,010	,616	,013	,379	,448	,422
ITEM_32	4,49	,791	,804	-,287	,729	,373	,768
ITEM_34	4,17	,961	,772	-,330	,704	,320	,776

Cuadro 14 (cont.)

	Estadísticos Descriptivos (N = 337)		Cargas Factoriales /*		Comunali-dades /*	Cargas Factoriales con Rotación /**	
	Media	Desviación Estándar	Factores			Factores	
			1	2	Extracción	1	2
ITEM_35	4,27	,744	,667	-,356	,573	,227	,722
ITEM_37	3,90	,899	,672	-,058	,455	,439	,512
ITEM_38	3,83	1,139	,804	,202	,688	,716	,419
ITEM_40	4,25	,868	,799	-,078	,644	,516	,615
ITEM_41	4,31	,923	,682	-,254	,530	,309	,659
ITEM_45	4,32	,891	,795	-,327	,739	,339	,790
ITEM_48	4,03	1,084	,823	,149	,699	,692	,470
ITEM_49	3,83	1,019	,784	,281	,693	,756	,348
ITEM_51	3,36	1,272	,699	,334	,601	,733	,251
ITEM_52	3,45	1,236	,688	,267	,545	,679	,291
ITEM_53	3,48	1,012	,668	,283	,527	,675	,266
ITEM_54	3,65	,942	,714	,326	,616	,738	,267
ITEM_57	3,40	1,042	,713	,338	,622	,745	,258

/* Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

/** Método de rotación: Varimax con normalización de Kaiser. Convergencia obtenida en 3 iteraciones.

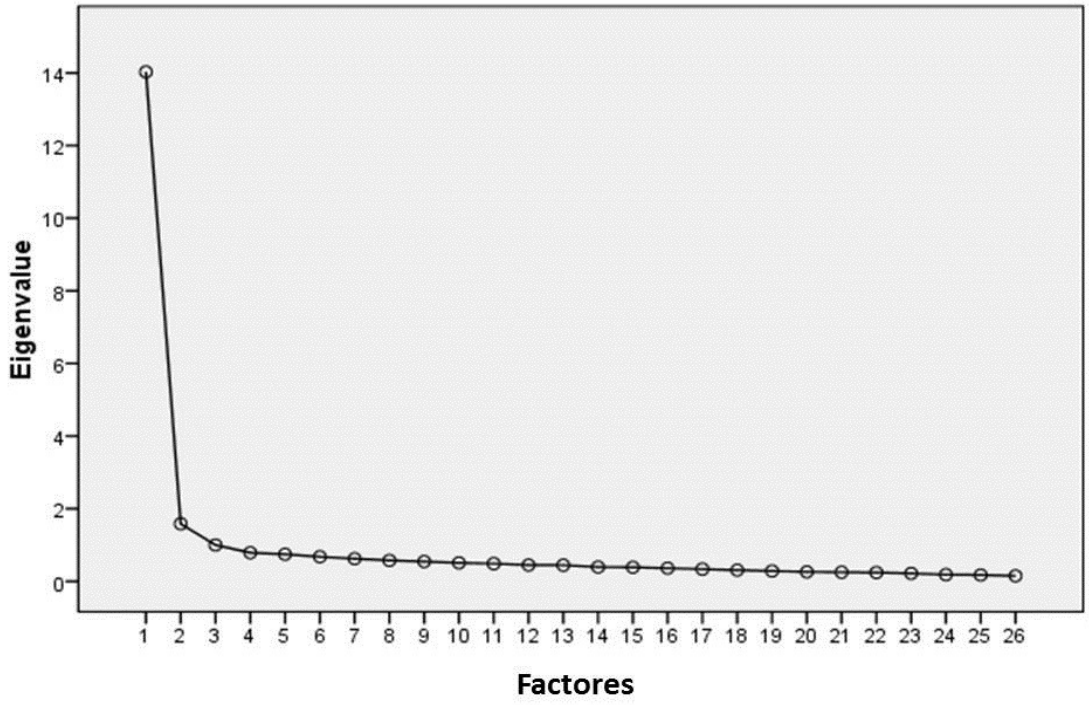


Gráfico 1. Gráfica de Sedimentación de Componentes Principales para la Variable Actitud hacia el Bilingüismo

Cuadro 15. Varianza Total Explicada por los Factores Subyacentes a la Medición de la Variable Actitud hacia el Bilingüismo

	Suma de Cuadrados			Suma de Cuadrados con Rotación		
Factor	Total	% de Varianza	% Acumulado	Total	% de Varianza	% Acumulado
1	14,027	53,952	53,952	7,926	30,486	30,486
2	1,584	6,093	60,045	7,685	29,559	60,045
Método de extracción: Anáisis de Componentes Principales.						

Este anáisis revela que solo hay dos factores significativos subyacentes a los ítems seleccionados para medir la variable Actitud hacia el Bilingüismo, y el segundo de ellos explica apenas el 6,09% de la varianza conjunta de los ítems, mientras que el primer factor explica el 53,95% de dicha varianza. Por lo tanto, se considera validada la escala de medición, dado que solo hay un factor revelante subyacente a los ítems y un porcentaje de la varianza común explicada por dicho factor que es cercano o superior a 50%.

Es interesante destacar que los ítems con mayor carga en el factor 2 y simultáneamente menor carga en el factor 1, es decir, los ítems que mejor representan al factor 2, son aquellos cuyo contenido guarda relación con aspectos *instrumentales* del bilingüismo (éxito en la vida, mayores ingresos económicos); mientras que los ítems con mayor carga en el factor 1 y simultáneamente menor carga en el factor 2, es decir, los ítems que mejor representan al factor 1, son aquellos cuyo contenido guarda relación con aspectos de *integración* del bilingüismo (socialización, contexto). Es razonable que una buena medición de la actitud hacia el bilingüismo englobe ambas orientaciones, tanto la instrumental como la de integración; además de que la mayor parte de los ítems no aluden tan claramente a una u otra orientación en particular. Es por ello que se decidió no eliminar los ítems que mejor representan al factor 2, sino mantenerlos como parte integral de la escala de medición de esta variable.

Así, el puntaje de cada sujeto en Actitud hacia el Bilingüismo se calculó como el promedio de los puntajes obtenidos en cada uno de los ítems incluidos en este análisis.

Cuadro 16. Correlaciones Ítem-Total de la Escala de Medición de la Actitud hacia el Bilingüismo /*

ITEM_04	,693**	ITEM_23	,826**	ITEM_37	,670**	ITEM_51	,716**
ITEM_14	,718**	ITEM_27	,677**	ITEM_38	,810**	ITEM_52	,704**
ITEM_15	,787**	ITEM_30	,692**	ITEM_40	,794**	ITEM_53	,677**
ITEM_18	,693**	ITEM_31	,621**	ITEM_41	,676**	ITEM_54	,721**
ITEM_19	,699**	ITEM_32	,791**	ITEM_45	,784**	ITEM_57	,722**
ITEM_20	,746**	ITEM_34	,765**	ITEM_48	,823**		
ITEM_21	,781**	ITEM_35	,657**	ITEM_49	,787**		

/* Coeficiente de correlación lineal momento-producto de Pearson, contraste de una cola. El puntaje total equivale a la media aritmética simple de los puntajes obtenidos en todos los ítems. Todos los coeficientes son estadísticamente significativos al nivel α = 0,01.

La correlación entre el puntaje de cada uno de los ítems y el puntaje total determina una *elevada confiabilidad* de esta medición, la cual arrojó un coeficiente Alpha de Cronbach de 0,964, con una correlación media entre ítems de 0,518, siendo la mínima de 0,365 y la máxima de 0,771. Esto significa que el instrumento utilizado para medir esta variable arroja mediciones precisas de la misma.

Actitud hacia la Enseñanza Bilingüe

Cuadro 17. Análisis Factorial de los Ítems Asociados a la Actitud hacia la Enseñanza Bilingüe

	Estadísticos Descriptivos (N = 337)		Cargas Factoriales /*		Comunali-dades /*	Cargas Factoriales con Rotación /**	
	Media	Desviación Estándar	Factores			Factores	
			1	2	Extracción	1	2
ITEM_01	3,99	1,026	,785	-,212	,661	,773	,251
ITEM_03	3,91	,892	,652	-,293	,511	,706	,110
ITEM_05	3,74	1,070	,517	,499	,516	,160	,700

Cuadro 17 (cont.)

	Estadísticos Descriptivos (N = 337)		Cargas Factoriales /*		Comunali-dades /*	Cargas Factoriales con Rotación /**	
	Media	Desviación Estándar	Factores			Factores	
			1	2	Extracción	1	2
ITEM_06	3,28	1,134	,660	-,380	,580	,761	,042
ITEM_07	3,93	1,041	,618	,441	,576	,277	,707
ITEM_08	3,88	1,003	,842	-,112	,722	,767	,366
ITEM_09	4,04	1,007	,861	-,172	,770	,815	,326
ITEM_13	4,34	,903	,506	,525	,531	,137	,716
ITEM_28	4,14	,932	,430	,399	,344	,142	,569
ITEM_46	3,78	1,126	,748	-,156	,584	,712	,277

/* Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

/** Método de rotación: Varimax con normalización de Kaiser. Convergencia obtenida en 3 iteraciones.

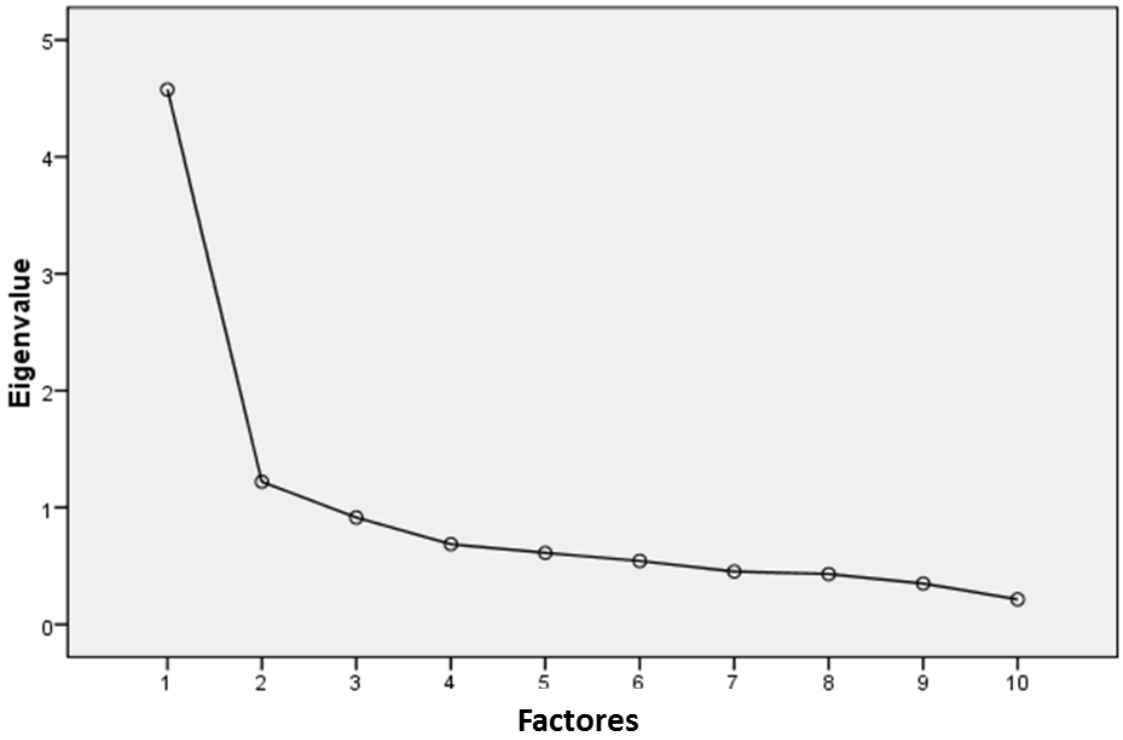


Gráfico 2. Gráfica de Sedimentación de Componentes Principales para la Variable Actitud hacia la Enseñanza Bilingüe

Cuadro 18. Varianza Total Explicada por los Factores Subyacentes a la Medición de la Variable Actitud hacia la Enseñanza Bilingüe

Factor	Suma de Cuadrados			Suma de Cuadrados con Rotación		
	Total	% de Varianza	% Acumulado	Total	% de Varianza	% Acumulado
1	4,576	45,760	45,760	3,576	35,756	35,756
2	1,221	12,207	57,967	2,221	22,211	57,967
Método de extracción: Anáisis de Componentes Principales.						

Este anáisis revela que solo hay dos factores significativos subyacentes a los ítems seleccionados para medir la variable Actitud hacia la Enseñanza Bilingüe, y el segundo de ellos explica el 12,21% de la varianza conjunta de los ítems, mientras que el primer factor explica el 45,76% de dicha varianza. Por lo tanto, se considera validada la escala de medición, dado que solo hay un factor revelante subyacente a los ítems y un porcentaje de la varianza común explicada por dicho factor que es cercano o superior a 50%.

Es interesante destacar que los ítems con mayor carga en el factor 2 y simultáneamente menor carga en el factor 1, es decir, los ítems que mejor representan al factor 2, son aquellos que previamente habían sido identificados como *en contra de la enseñanza bilingüe*; mientras que los ítems con mayor carga en el factor 1 y simultáneamente menor carga en el factor 2, es decir, los ítems que mejor representan al factor 1, son aquellos que previamente habían sido identificados como *a favor de la enseñanza bilingüe*. Es conveniente que una buena medición de la actitud hacia la enseñanza bilingüe englobe ambas orientaciones, tanto a favor como en contra. Es por ello que se decidió mantener todos los ítems como parte integral de la escala de medición de esta variable.

Así, el puntaje de cada sujeto en Actitud hacia la Enseñanza Bilingüe se calculó como el promedio de los puntajes obtenidos en cada uno de los ítems incluidos en este análisis.

Cuadro 19. Correlaciones Ítem-Total de la Escala de Medición de la Actitud hacia la Enseñanza Bilingüe /*

ITEM_01	,761**	ITEM_06	,653**	ITEM_09	,834**	ITEM_46	,741**
ITEM_03	,631**	ITEM_07	,646**	ITEM_13	,534**		
ITEM_05	,556**	ITEM_08	,821**	ITEM_28	,468**		

/* Coeficiente de correlación lineal momento-producto de Pearson, contraste de una cola. El puntaje total equivale a la media aritmética simple de los puntajes obtenidos en todos los ítems. Todos los coeficientes son estadísticamente significativos al nivel α = 0,01.

La correlación entre el puntaje de cada uno de los ítems y el puntaje total determina una *elevada confiabilidad* de esta medición, la cual arrojó un coeficiente Alpha de Cronbach de 0,860, con una correlación media entre ítems de 0,380, siendo la mínima de 0,147 y la máxima de 0,747. Esto significa que el instrumento utilizado para medir esta variable arroja mediciones precisas de la misma.

Conducta Docente Bilingüe Manifiesta

Cuadro 20. Análisis Factorial de los Ítems Asociados a la Conducta Docente Bilingüe Manifiesta

	Estadísticos Descriptivos (N = 337)		Cargas Factoriales /*		Comunali-dades /*	Cargas Factoriales con Rotación /**	
	Media	Desviación Estándar	Factores			Factores	
			1	2	Extracción	1	2
ITEM_11	3,53	,863	,582		,339		
ITEM_22	3,19	,944	,585		,342		
ITEM_24	4,10	,872	,647		,418		
ITEM_26	3,14	,953	,814		,663		
ITEM_29	3,07	1,098	,782		,612		
ITEM_39	3,23	1,125	,550		,303		
ITEM_44	3,28	1,154	,677		,459		
ITEM_56	3,04	1,110	,780		,608		

/* Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

/** Método de rotación: Varimax con normalización de Kaiser. No computable porque hay un solo factor extraído.

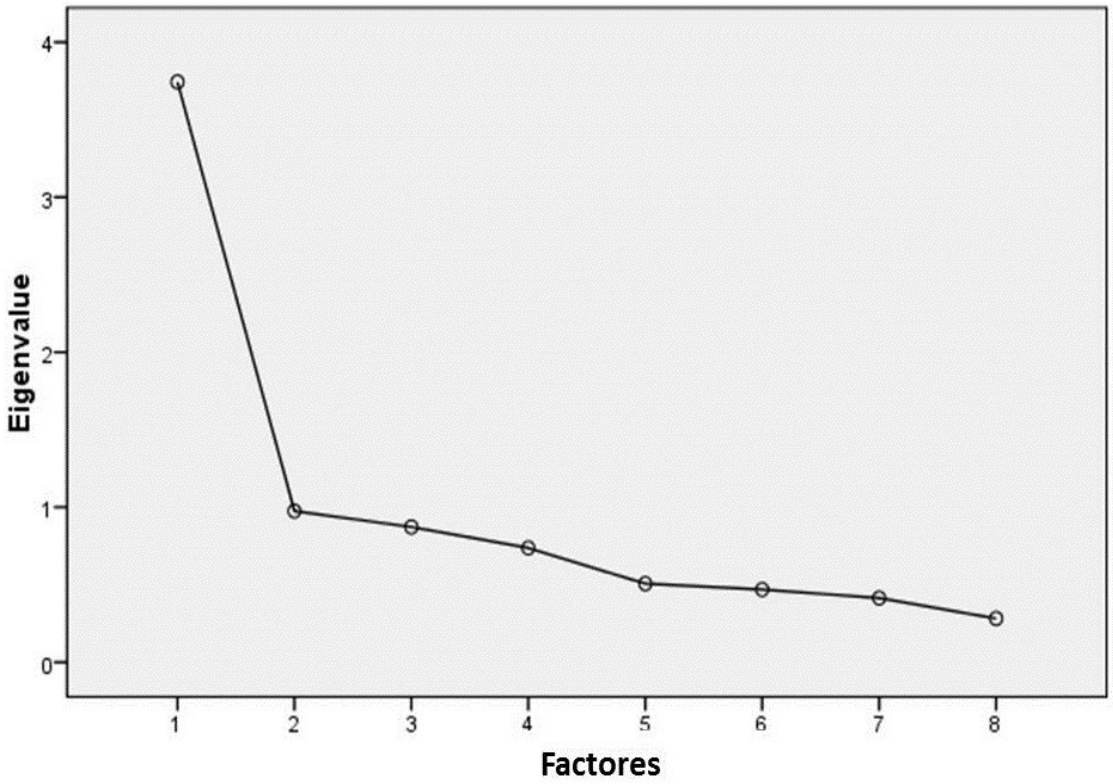


Gráfico 3. Gráfica de Sedimentación de Componentes Principales para la Variable Conducta Docente Bilingüe Manifiesta

Cuadro 21. Varianza Total Explicada por los Factores Subyacentes a la Medición de la Variable Conducta Docente Bilingüe Manifiesta

Factor	Suma de Cuadrados			Suma de Cuadrados con Rotación		
	Total	% de Varianza	% Acumulado	Total	% de Varianza	% Acumulado
1	3,743	46,792	46,792			
2						
Método de extracción: Anáisis de Componentes Principales.						

Este anáisis revela que solo hay un factor significativo subyacente a los ítems seleccionados para medir la variable Conducta Docente Bilingüe Manifiesta, el cual explica el 46,79% de la varianza conjunta de los ítems. Por lo

tanto, se considera validada la escala de medición, dado que solo hay un factor subyacente a los ítems y un porcentaje de la varianza común explicada por dicho factor que es cercano o superior a 50%.

Así, el puntaje de cada sujeto en Conducta Docente Bilingüe Manifiesta se calculó como el promedio de los puntajes obtenidos en cada uno de los ítems incluidos en este análisis.

Cuadro 22. Correlaciones Ítem-Total de la Escala de Medición de la Conducta Docente Bilingüe Manifiesta /*

ITEM_11	,568**	ITEM_24	,635**	ITEM_29	,768**	ITEM_44	,702**
ITEM_22	,588**	ITEM_26	,789**	ITEM_39	,595**	ITEM_56	,774**

/* Coeficiente de correlación lineal momento-producto de Pearson, contraste de una cola. El puntaje total equivale a la media aritmética simple de los puntajes obtenidos en todos los ítems. Todos los coeficientes son estadísticamente significativos al nivel α = 0,01.

La correlación entre el puntaje de cada uno de los ítems y el puntaje total determina una *elevada confiabilidad* de esta medición, la cual arrojó un coeficiente Alpha de Cronbach de 0,831, con una correlación media entre ítems de 0,383, siendo la mínima de 0,164 y la máxima de 0,653. Esto significa que el instrumento utilizado para medir esta variable arroja mediciones precisas de la misma.

3.4.6. *Construcción, Validez y Confiabilidad de las Escalas de Medición de las Variables Dependientes No Fundamentales*

Para la construcción de las escalas o instrumentos de medición de las variables dependientes no fundamentales, así como establecer su validez de

constructo y calcular su confiabilidad, se procedió de la siguiente manera:

1. Se aplicó el Análisis Factorial de Componentes Principales con Rotación Varimax a todos los ítems clasificados como Variable Dependiente No Fundamental en la Tabla de Especificaciones de Contenido del cuestionario presentada en el Anexo I.

2. En caso de que el análisis arrojase dos o más factores, se suprimieron del factor 1 (el que explica la mayor varianza común) aquellos ítems que menos correlacionaron y simultáneamente más correlacionaron con otro u otros factores, hasta que el resultado del análisis factorial repetido nuevamente arrojase un solo factor. En las variables pareadas (orientación, motivación y etnicidad), se tomaron solo los cuatro ítems más representativos para maximizar el poder discriminativo de las escalas de medición.

3. Se tomaron los ítems resultantes y se promediaron. Esta es la medición de la variable.

4. Se corrió un análisis de confiabilidad y se calculó el Alpha de Cronbach, con los ítems seleccionados para la variable.

5. Se calculó la matriz de correlaciones ítem-test, para verificar la representatividad de cada ítem en el test (puntaje total).

A continuación, se presentan los resultados finales obtenidos mediante el procedimiento anterior para cada una de las nueve variables dependientes no fundamentales de la investigación. En el Anexo P, se presentan los vectores de datos resultantes de estas nueve mediciones.

Dimensión Actitudinal Afectiva

Cuadro 23. Análisis Factorial Final de los Ítems mejor Asociados a la Dimensión Actitudinal Afectiva

	Estadísticos Descriptivos (N = 337)		Cargas Factoriales /*		Comunali-dades /*	Cargas Factoriales con Rotación /**	
	Media	Desviación Estándar	Factores			Factores	
			1	2	Extracción	1	2
ITEM_14	4,54	,782	,732		,535		
ITEM_15	4,15	,992	,814		,662		
ITEM_20	3,71	1,049	,803		,644		
ITEM_21	4,23	,842	,820		,672		
ITEM_27	3,84	,853	,783		,613		
ITEM_30	3,80	,935	,794		,630		
ITEM_47	3,31	1,183	,683		,467		

/* Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

/** Método de rotación: Varimax con normalización de Kaiser. No computable porque hay un solo factor extraído.

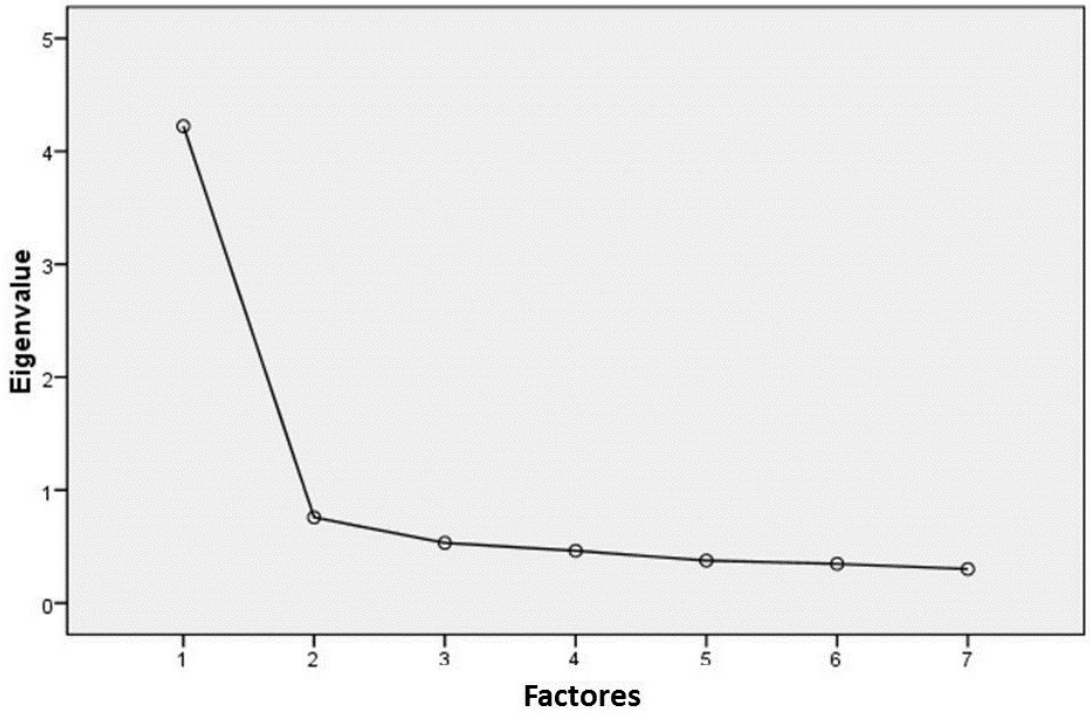


Gráfico 4. Gráfica de Sedimentación de Componentes Principales para la Variable Dimensión Actitudinal Afectiva

Cuadro 24. Varianza Total Explicada por los Factores Subyacentes a la Medición de la Variable Dimensión Actitudinal Afectiva

Factor	Suma de Cuadrados			Suma de Cuadrados con Rotación		
	Total	% de Varianza	% Acumulado	Total	% de Varianza	% Acumulado
1	4,223	60,324	60,324			
2						
Método de extracción: Anáisis de Componentes Principales.						

Este anáisis revela que solo hay un factor significativo subyacente a los ítems seleccionados para medir la variable Dimensión Actitudinal Afectiva, el cual explica el 60,32% de la varianza conjunta de los ítems. Por lo tanto, se considera validada la escala de medición, dado que solo hay un factor subyacente a los ítems y un porcentaje de la varianza común explicada por dicho factor que es cercano o superior a 50%.

Así, el puntaje de cada sujeto en Dimensión Actitudinal Afectiva se calculó como el promedio de los puntajes obtenidos en cada uno de los ítems incluidos en este análisis.

Cuadro 25. Correlaciones Ítem-Total de la Escala de Medición de la Dimensión Actitudinal Afectiva /*

ITEM_14	,712**	ITEM_20	,808**	ITEM_27	,778**	ITEM_47	,725**
ITEM_15	,808**	ITEM_21	,801**	ITEM_30	,789**		

/* Coeficiente de correlación lineal momento-producto de Pearson, contraste de una cola. El puntaje total equivale a la media aritmética simple de los puntajes obtenidos en todos los ítems. Todos los coeficientes son estadísticamente significativos al nivel α = 0,01.

La correlación entre el puntaje de cada uno de los ítems y el puntaje total determina una *elevada confiabilidad* de esta medición, la cual arrojó un coeficiente Alpha de Cronbach de 0,884, con una correlación media entre ítems de 0,774, siendo la mínima de 0,712 y la máxima de 0,808. Esto significa que el instrumento utilizado para medir esta variable arroja mediciones precisas de la misma.

Dimensión Actitudinal Cognitiva

Cuadro 26. Análisis Factorial Final de los Ítems mejor Asociados a la Dimensión Actitudinal Cognitiva

	Estadísticos Descriptivos (N = 337)		Cargas Factoriales /*		Comunali-dades /*	Cargas Factoriales con Rotación /**	
	Media	Desviación Estándar	Factores			Factores	
			1	2	Extracción	1	2
ITEM_23	4,30	,936	,847		,718		
ITEM_32	4,49	,791	,825		,680		
ITEM_34	4,17	,961	,790		,624		
ITEM_38	3,83	1,139	,832		,692		
ITEM_40	4,25	,868	,828		,686		
ITEM_45	4,32	,891	,805		,648		
ITEM_46	3,78	1,126	,767		,589		
ITEM_48	4,03	1,084	,861		,742		
ITEM_51	3,36	1,272	,743		,551		
ITEM_52	3,45	1,236	,744		,554		

/* Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

/** Método de rotación: Varimax con normalización de Kaiser. No computable porque hay un solo factor extraído.

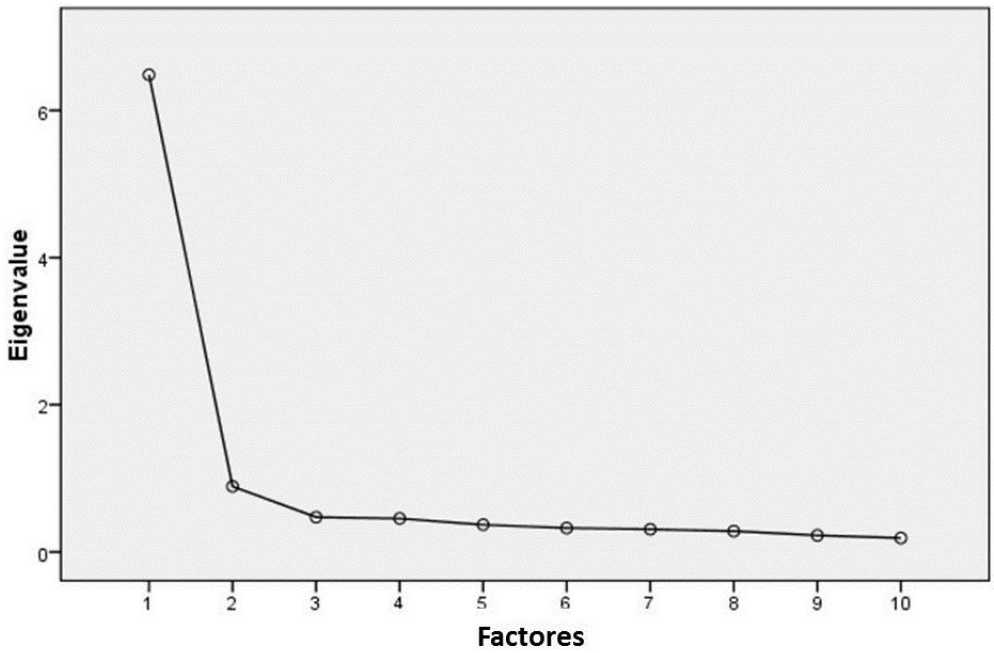


Gráfico 5. Gráfica de Sedimentación de Componentes Principales para la Variable Dimensión Actitudinal Cognitiva

Cuadro 27. Varianza Total Explicada por los Factores Subyacentes a la Medición de la Variable Dimensión Actitudinal Cognitiva

Factor	Suma de Cuadrados			Suma de Cuadrados con Rotación		
	Total	% de Varianza	% Acumulado	Total	% de Varianza	% Acumulado
1	6,484	64,842	64,842			
2						
Método de extracción: Anáisis de Componentes Principales.						

Este anáisis revela que solo hay un factor significativo subyacente a los ítems seleccionados para medir la variable Dimensión Actitudinal Cognitiva, el cual explica el 64,84% de la varianza conjunta de los ítems. Por lo tanto, se considera validada la escala de medición, dado que solo hay un factor subyacente a los ítems y un porcentaje de la varianza común explicada por dicho factor que es cercano o superior a 50%.

Así, el puntaje de cada sujeto en Dimensión Actitudinal Cognitiva se calculó como el promedio de los puntajes obtenidos en cada uno de los ítems incluidos en este análisis.

Cuadro 28. Correlaciones Ítem-Total de la Escala de Medición de la Dimensión Actitudinal Cognitiva /*

ITEM_23	,835**	ITEM_38	,841**	ITEM_46	,776**	ITEM_52	,773**
ITEM_32	,801**	ITEM_40	,815**	ITEM_48	,862**		
ITEM_34	,776**	ITEM_45	,782**	ITEM_51	,772**		

/* Coeficiente de correlación lineal momento-producto de Pearson, contraste de una cola. El puntaje total equivale a la media aritmética simple de los puntajes obtenidos en todos los ítems. Todos los coeficientes son estadísticamente significativos al nivel α = 0,01.

La correlación entre el puntaje de cada uno de los ítems y el puntaje total determina una *elevada confiabilidad* de esta medición, la cual arrojó un coeficiente Alpha de Cronbach de 0,935, con una correlación media entre ítems de 0,803, siendo la mínima de 0,772 y la máxima de 0,862. Esto significa que el instrumento utilizado para medir esta variable arroja mediciones precisas de la misma.

Dimensión Actitudinal Conductual

Cuadro 29. Análisis Factorial Final de los Ítems mejor Asociados a la Dimensión Actitudinal Conductual

	Estadísticos Descriptivos (N = 337)		Cargas Factoriales /*		Comunali-dades /*	Cargas Factoriales con Rotación /**	
	Media	Desviación Estándar	Factores			Factores	
			1	2	Extracción	1	2
ITEM_01	3,99	1,026	,742		,551		
ITEM_03	3,91	,892	,654		,428		
ITEM_06	3,28	1,134	,656		,431		
ITEM_08	3,88	1,003	,806		,649		
ITEM_09	4,04	1,007	,801		,641		
ITEM_18	4,09	1,004	,697		,486		
ITEM_24	4,10	,872	,617		,381		
ITEM_31	3,96	1,010	,642		,412		
ITEM_37	3,90	,899	,687		,472		
ITEM_41	4,31	,923	,662		,438		
ITEM_49	3,83	1,019	,790		,624		
ITEM_53	3,48	1,012	,704		,495		
ITEM_54	3,65	,942	,741		,549		
ITEM_57	3,40	1,042	,755		,570		

/* Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

/** Método de rotación: Varimax con normalización de Kaiser. No computable porque hay un solo factor extraído.

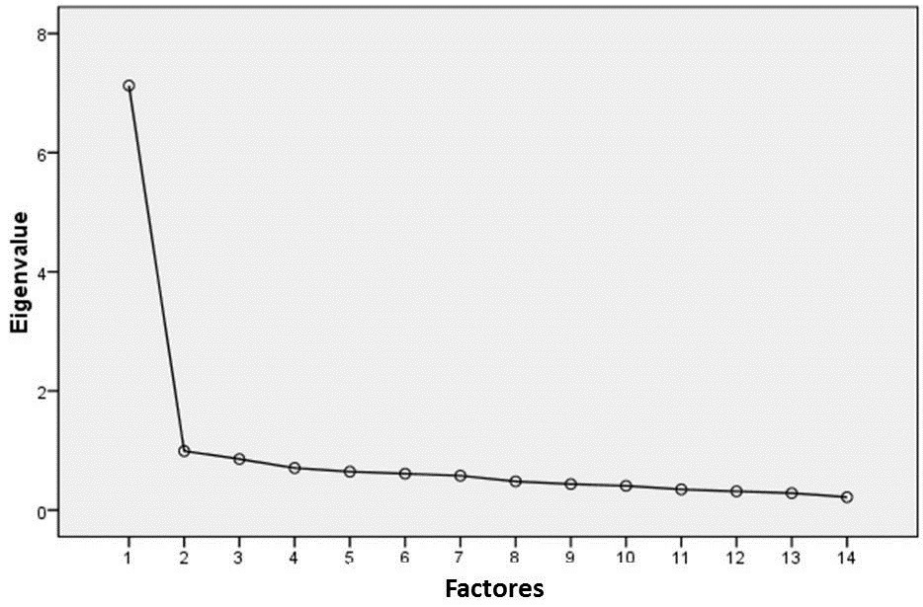


Gráfico 6. Gráfica de Sedimentación de Componentes Principales para la Variable Dimensión Actitudinal Conductual

Cuadro 30. Varianza Total Explicada por los Factores Subyacentes a la Medición de la Variable Dimensión Actitudinal Conductual

Factor	Suma de Cuadrados			Suma de Cuadrados con Rotación		
	Total	% de Varianza	% Acumulado	Total	% de Varianza	% Acumulado
1	7,126	50,898	50,898			
2						
Método de extracción: Anáisis de Componentes Principales.						

Este anáisis revela que solo hay un factor significativo subyacente a los ítems seleccionados para medir la variable Dimensión Actitudinal Conductual, el cual explica el 50,90% de la varianza conjunta de los ítems. Por lo tanto, se considera validada la escala de medición, dado que solo hay un factor subyacente a los ítems y un porcentaje de la varianza común explicada por dicho factor que es cercano o superior a 50%.

Así, el puntaje de cada sujeto en Dimensión Actitudinal Conductual se calculó como el promedio de los puntajes obtenidos en cada uno de los ítems incluidos en este análisis.

Cuadro 31. Correlaciones Ítem-Total de la Escala de Medición de la Dimensión Actitudinal Conductual /*

ITEM_01	,741**	ITEM_09	,796**	ITEM_37	,683**	ITEM_54	,739**
ITEM_03	,652**	ITEM_18	,699**	ITEM_41	,661**	ITEM_57	,753**
ITEM_06	,668**	ITEM_24	,617**	ITEM_49	,786**		
ITEM_08	,801**	ITEM_31	,649**	ITEM_53	,706**		

/* Coeficiente de correlación lineal momento-producto de Pearson, contraste de una cola. El puntaje total equivale a la media aritmética simple de los puntajes obtenidos en todos los ítems. Todos los coeficientes son estadísticamente significativos al nivel α = 0,01.

La correlación entre el puntaje de cada uno de los ítems y el puntaje total determina una *elevada confiabilidad* de esta medición, la cual arrojó un coeficiente Alpha de Cronbach de 0,925, con una correlación media entre ítems de 0,711, siendo la mínima de 0,617 y la máxima de 0,801. Esto significa que el instrumento utilizado para medir esta variable arroja mediciones precisas de la misma.

Orientación Instrumental

Cuadro 32. Análisis Factorial Final de los Ítems mejor Asociados a la Orientación Instrumental

	Estadísticos Descriptivos (N = 337)		Cargas Factoriales /*		Comunali-dades /*	Cargas Factoriales con Rotación /**	
	Media	Desviación Estándar	Factores			Factores	
			1	2	Extracción	1	2
ITEM_15	4,15	,992	,786		,617		
ITEM_19	4,12	1,025	,864		,747		
ITEM_34	4,17	,961	,894		,800		
ITEM_45	4,32	,891	,866		,750		

/* Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

/** Método de rotación: Varimax con normalización de Kaiser. No computable porque hay un solo factor extraído.

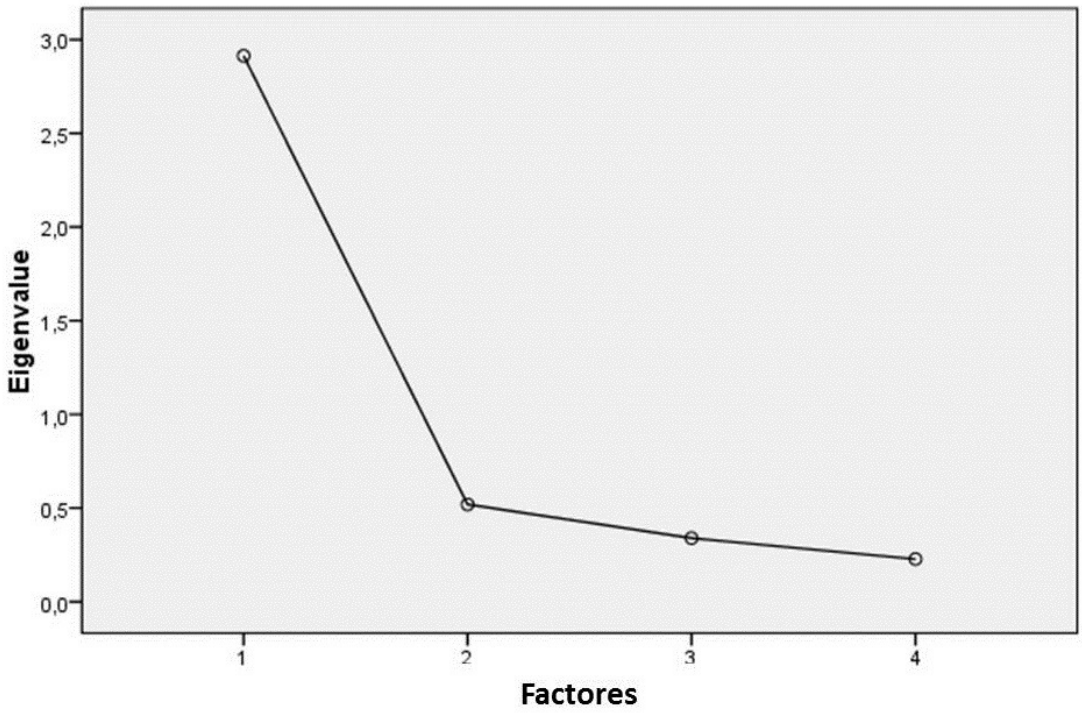


Gráfico 7. Gráfica de Sedimentación de Componentes Principales para la Variable Orientación Instrumental

Cuadro 33. Varianza Total Explicada por los Factores Subyacentes a la Medición de la Variable Orientación Instrumental

Factor	Suma de Cuadrados			Suma de Cuadrados con Rotación		
	Total	% de Varianza	% Acumulado	Total	% de Varianza	% Acumulado
1	2,914	72,846	72,846			
2						
Método de extracción: Anáisis de Componentes Principales.						

Este anáisis revela que solo hay un factor significativo subyacente a los ítems seleccionados para medir la variable Orientación Instrumental, el cual explica el 72,85% de la varianza conjunta de los ítems. Por lo tanto, se considera validada la escala de medición, dado que solo hay un factor subyacente a los ítems y un porcentaje de la varianza común explicada por dicho factor que es cercano o superior a 50%.

Así, el puntaje de cada sujeto en Orientación Instrumental se calculó como el promedio de los puntajes obtenidos en cada uno de los ítems incluidos en este análisis.

Cuadro 34. Correlaciones Ítem-Total de la Escala de Medición de la Orientación Instrumental /*

ITEM_15	,530**	ITEM_19	,573**	ITEM_34	,616**	ITEM_45	,799**

/* Coeficiente de correlación lineal momento-producto de Pearson, contraste de una cola. El puntaje total equivale a la media aritmética simple de los puntajes obtenidos en todos los ítems. Todos los coeficientes son estadísticamente significativos al nivel α = 0,01.

La correlación entre el puntaje de cada uno de los ítems y el puntaje total determina una *elevada confiabilidad* de esta medición, la cual arrojó un coeficiente Alpha de Cronbach de 0,873, con una correlación media entre ítems de 0,636, siendo la mínima de 0,530 y la máxima de 0,765. Esto significa que el instrumento utilizado para medir esta variable arroja mediciones precisas de la misma.

Orientación Integradora

Cuadro 35. Análisis Factorial Final de los Ítems mejor Asociados a la Orientación Integradora

	Estadísticos Descriptivos (N = 337)		Cargas Factoriales /*		Comunali-dades /*	Cargas Factoriales con Rotación /**	
	Media	Desviación Estándar	Factores			Factores	
			1	2	Extracción	1	2
ITEM_09	4,04	1,007	,870		,756		
ITEM_23	4,30	,936	,864		,747		
ITEM_40	4,25	,868	,842		,710		
ITEM_46	3,78	1,126	,837		,701		

/* Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

/** Método de rotación: Varimax con normalización de Kaiser. No computable porque hay un solo factor extraído.

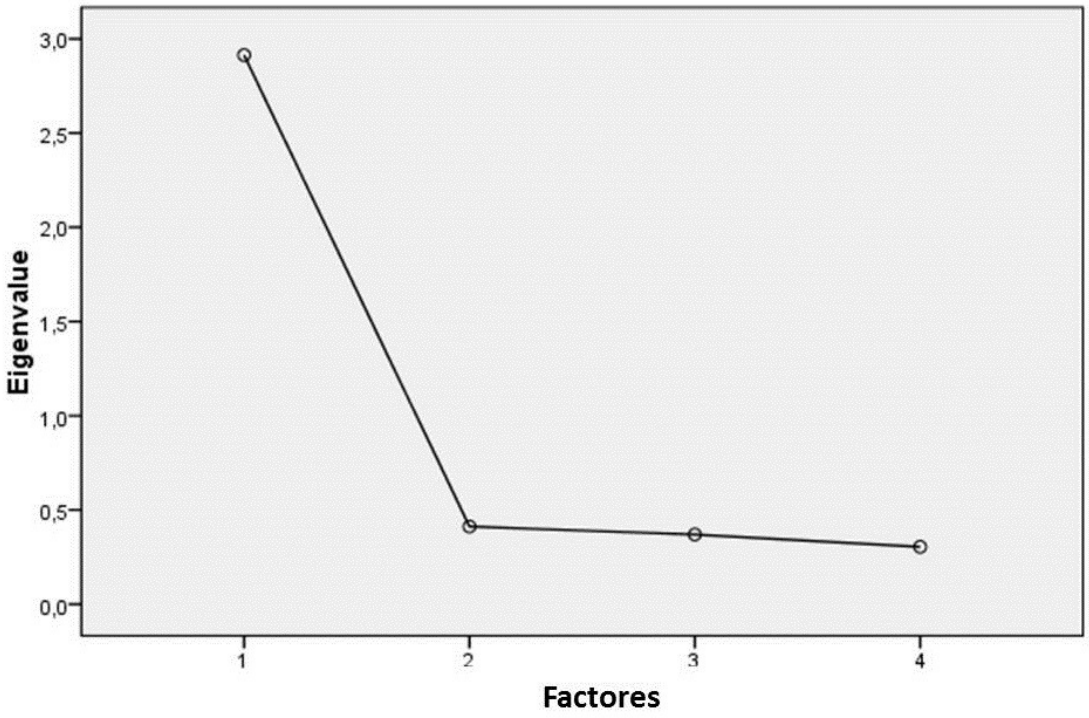


Gráfico 8. Gráfica de Sedimentación de Componentes Principales para la Variable Orientación Integradora

Cuadro 36. Varianza Total Explicada por los Factores Subyacentes a la Medición de la Variable Orientación Integradora

Factor	Suma de Cuadrados			Suma de Cuadrados con Rotación		
	Total	% de Varianza	% Acumulado	Total	% de Varianza	% Acumulado
1	2,914	72,853	72,853			
2						
Método de extracción: Anáisis de Componentes Principales.						

Este anáisis revela que solo hay un factor significativo subyacente a los ítems seleccionados para medir la variable Orientación Integradora, el cual explica el 72,85% de la varianza conjunta de los ítems. Por lo tanto, se considera validada la escala de medición, dado que solo hay un factor subyacente a los ítems y un porcentaje de la varianza común explicada por dicho factor que es cercano o superior a 50%.

Así, el puntaje de cada sujeto en Orientación Integradora se calculó como el promedio de los puntajes obtenidos en cada uno de los ítems incluidos en este análisis.

Cuadro 37. Correlaciones Ítem-Total de la Escala de Medición de la Orientación Integradora /*

ITEM_09	,870**	ITEM_23	,856**	ITEM_40	,829**	ITEM_46	,856**

/* Coeficiente de correlación lineal momento-producto de Pearson, contraste de una cola. El puntaje total equivale a la media aritmética simple de los puntajes obtenidos en todos los ítems. Todos los coeficientes son estadísticamente significativos al nivel α = 0,01.

La correlación entre el puntaje de cada uno de los ítems y el puntaje total determina una *elevada confiabilidad* de esta medición, la cual arrojó un coeficiente Alpha de Cronbach de 0,872, con una correlación media entre ítems de 0,638, siendo la mínima de 0,602 y la máxima de 0,683. Esto significa que el instrumento utilizado para medir esta variable arroja mediciones precisas de la misma.

Motivación Extrínseca

Cuadro 38. Análisis Factorial Final de los Ítems mejor Asociados a la Motivación Extrínseca

	Estadísticos Descriptivos (N = 337)		Cargas Factoriales /*		Comunali-dades /*	Cargas Factoriales con Rotación /**	
	Media	Desviación Estándar	Factores			Factores	
			1	2	Extracción	1	2
ITEM_04	3,84	1,161	,749		,561		
ITEM_08	3,88	1,003	,828		,685		
ITEM_49	3,83	1,019	,839		,703		
ITEM_54	3,65	,942	,799		,639		

/* Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

/** Método de rotación: Varimax con normalización de Kaiser. No computable porque hay un solo factor extraído.

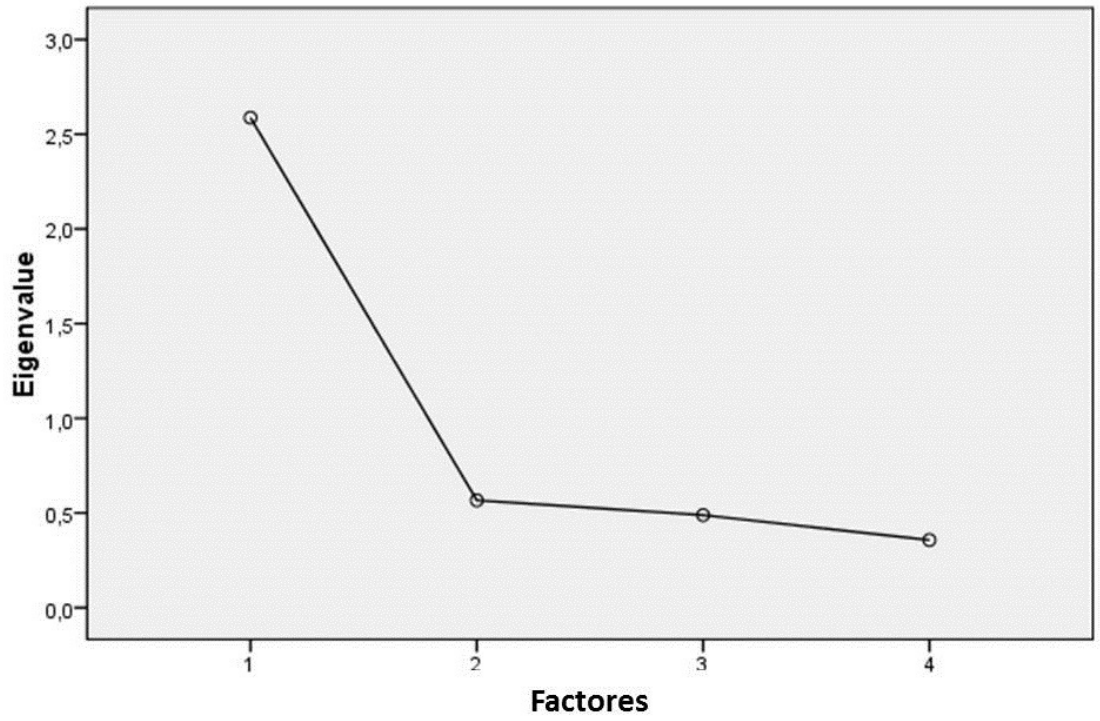


Gráfico 9. Gráfica de Sedimentación de Componentes Principales para la Variable Motivación Extrínseca

Cuadro 39. Varianza Total Explicada por los Factores Subyacentes a la Medición de la Variable Motivación Extrínseca

Factor	Suma de Cuadrados			Suma de Cuadrados con Rotación		
	Total	% de Varianza	% Acumulado	Total	% de Varianza	% Acumulado
1	2,587	64,684	64,684			
2						
Método de extracción: Anáisis de Componentes Principales.						

Este anáisis revela que solo hay un factor significativo subyacente a los ítems seleccionados para medir la variable Motivación Extrínseca, el cual explica el 64,68% de la varianza conjunta de los ítems. Por lo tanto, se considera validada la escala de medición, dado que solo hay un factor subyacente a los ítems y un porcentaje de la varianza común explicada por dicho factor que es cercano o superior a 50%.

Así, el puntaje de cada sujeto en Motivación Extrínseca se calculó como el promedio de los puntajes obtenidos en cada uno de los ítems incluidos en este análisis.

Cuadro 40. Correlaciones Ítem-Total de la Escala de Medición de la Motivación Extrínseca /*

ITEM_04	,782**	ITEM_08	,818**	ITEM_49	,826**	ITEM_54	,786**

/* Coeficiente de correlación lineal momento-producto de Pearson, contraste de una cola. El puntaje total equivale a la media aritmética simple de los puntajes obtenidos en todos los ítems. Todos los coeficientes son estadísticamente significativos al nivel α = 0,01.

La correlación entre el puntaje de cada uno de los ítems y el puntaje total determina una *elevada confiabilidad* de esta medición, la cual arrojó un coeficiente Alpha de Cronbach de 0,813, con una correlación media entre ítems de 0,528, siendo la mínima de 0,471 y la máxima de 0,633. Esto significa que el instrumento utilizado para medir esta variable arroja mediciones precisas de la misma.

Motivación Intrínseca

Cuadro 41. Análisis Factorial Final de los Ítems mejor Asociados a la Motivación Intrínseca

	Estadísticos Descriptivos (N = 337)		Cargas Factoriales /*		Comunali-dades /*	Cargas Factoriales con Rotación /**	
	Media	Desviación Estándar	Factores			Factores	
			1	2	Extracción	1	2
ITEM_20	3,71	1,049	,834		,696		
ITEM_21	4,23	,842	,828		,686		
ITEM_27	3,84	,853	,828		,686		
ITEM_30	3,80	,935	,838		,703		

/* Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

/** Método de rotación: Varimax con normalización de Kaiser. No computable porque hay un solo factor extraído.

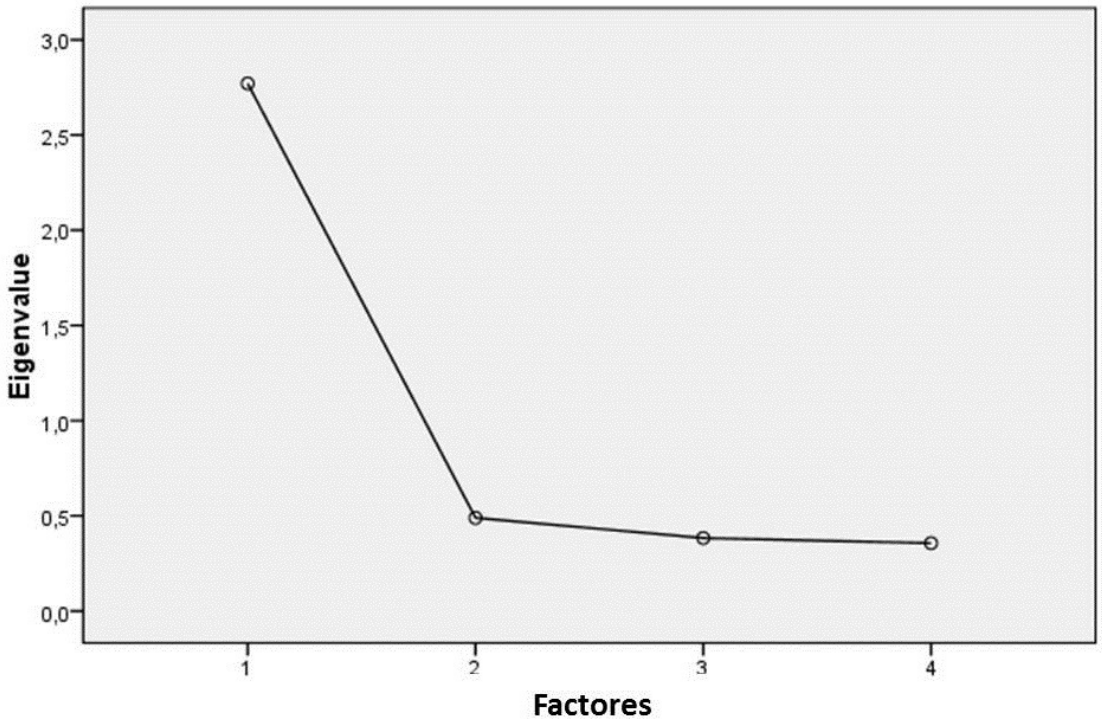


Gráfico 10. Gráfica de Sedimentación de Componentes Principales para la Variable Motivación Intrínseca

Cuadro 42. Varianza Total Explicada por los Factores Subyacentes a la Medición de la Variable Motivación Intrínseca

Factor	Suma de Cuadrados			Suma de Cuadrados con Rotación		
	Total	% de Varianza	% Acumulado	Total	% de Varianza	% Acumulado
1	2,771	69,266	69,266			
2						
Método de extracción: Anáisis de Componentes Principales.						

Este anáisis revela que solo hay un factor significativo subyacente a los ítems seleccionados para medir la variable Motivación Intrínseca, el cual explica el 64,68% de la varianza conjunta de los ítems. Por lo tanto, se considera validada la escala de medición, dado que solo hay un factor subyacente a los ítems y un porcentaje de la varianza común explicada por dicho factor que es cercano o superior a 50%.

Así, el puntaje de cada sujeto en Motivación Intrínseca se calculó como el promedio de los puntajes obtenidos en cada uno de los ítems incluidos en este análisis.

Cuadro 43. Correlaciones Ítem-Total de la Escala de Medición de la Motivación Intrínseca /*

ITEM_20	,850**	ITEM_21	,820**	ITEM_27	,820**	ITEM_30	,838**

/* Coeficiente de correlación lineal momento-producto de Pearson, contraste de una cola. El puntaje total equivale a la media aritmética simple de los puntajes obtenidos en todos los ítems. Todos los coeficientes son estadísticamente significativos al nivel α = 0,01.

La correlación entre el puntaje de cada uno de los ítems y el puntaje total determina una *elevada confiabilidad* de esta medición, la cual arrojó un coeficiente Alpha de Cronbach de 0,849, con una correlación media entre ítems de 0,590, siendo la mínima de 0,552 y la máxima de 0,632. Esto significa que el instrumento utilizado para medir esta variable arroja mediciones precisas de la misma.

Adaptación Étnica

Cuadro 44. Análisis Factorial Final de los Ítems mejor Asociados a la Adaptación Étnica

	Estadísticos Descriptivos (N = 337)		Cargas Factoriales /*		Comunali-dades /*	Cargas Factoriales con Rotación /**	
	Media	Desviación Estándar	Factores			Factores	
			1	2	Extracción	1	2
ITEM_05	3,74	1,070	,774		,599		
ITEM_07	3,93	1,041	,773		,598		
ITEM_12	3,59	,990	,606		,368		
ITEM_13	4,34	,903	,666		,444		

/* Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

/** Método de rotación: Varimax con normalización de Kaiser. No computable porque hay un solo factor extraído.

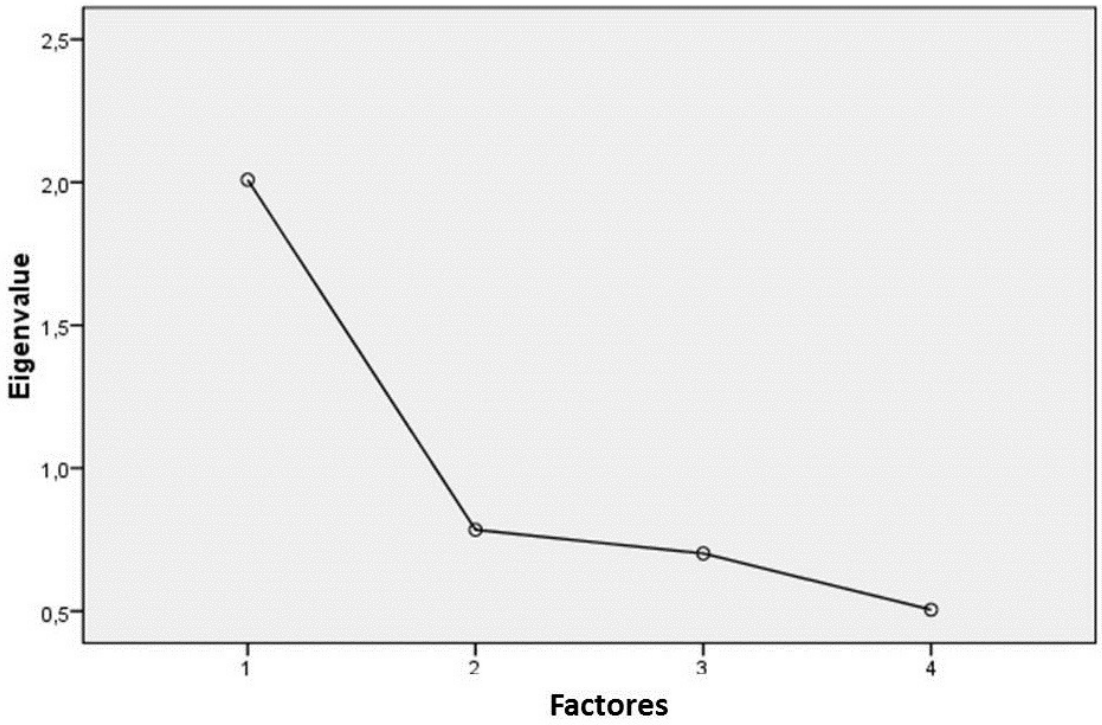


Gráfico 11. Gráfica de Sedimentación de Componentes Principales para la Variable Adaptación Étnica

Cuadro 45. Varianza Total Explicada por los Factores Subyacentes a la Medición de la Variable Adaptación Étnica

Factor	Suma de Cuadrados			Suma de Cuadrados con Rotación		
	Total	% de Varianza	% Acumulado	Total	% de Varianza	% Acumulado
1	2,009	50,226	50,226			
2						
Método de extracción: Anáisis de Componentes Principales.						

Este anáisis revela que solo hay un factor significativo subyacente a los ítems seleccionados para medir la variable Adaptación Étnica, el cual explica el 50,23% de la varianza conjunta de los ítems. Por lo tanto, se considera validada la escala de medición, dado que solo hay un factor subyacente a los ítems y un porcentaje de la varianza común explicada por dicho factor que es cercano o superior a 50%.

Así, el puntaje de cada sujeto en Adaptación Étnica se calculó como el promedio de los puntajes obtenidos en cada uno de los ítems incluidos en este análisis.

Cuadro 46. Correlaciones Ítem-Total de la Escala de Medición de la Adaptación Étnica /*

ITEM_05	,768**	ITEM_07	,758**	ITEM_12	,643**	ITEM_13	,655**

/* Coeficiente de correlación lineal momento-producto de Pearson, contraste de una cola. El puntaje total equivale a la media aritmética simple de los puntajes obtenidos en todos los ítems. Todos los coeficientes son estadísticamente significativos al nivel α = 0,01.

La correlación entre el puntaje de cada uno de los ítems y el puntaje total determina una *confiabilidad moderada alta* de esta medición, la cual arrojó un coeficiente Alpha de Cronbach de 0,667, con una correlación media entre ítems de 0,332, siendo la mínima de 0,238 y la máxima de 0,485. Esto significa que el instrumento utilizado para medir esta variable arroja mediciones moderadamente precisas de la misma. Debido a este resultado, esta variable se utilizó solo excepcionalmente en esta investigación.

Integración Étnica

Cuadro 47. Análisis Factorial Final de los Ítems mejor Asociados a la Integración Étnica

	Estadísticos Descriptivos (N = 337)		Cargas Factoriales /*		Comunali-dades /*	Cargas Factoriales con Rotación /**	
	Media	Desviación Estándar	Factores			Factores	
			1	2	Extracción	1	2
ITEM_09	4,04	1,007	,822		,675		
ITEM_23	4,30	,936	,869		,754		
ITEM_38	3,83	1,139	,875		,766		
ITEM_48	4,03	1,084	,878		,770		

/* Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

/** Método de rotación: Varimax con normalización de Kaiser. No computable porque hay un solo factor extraído.

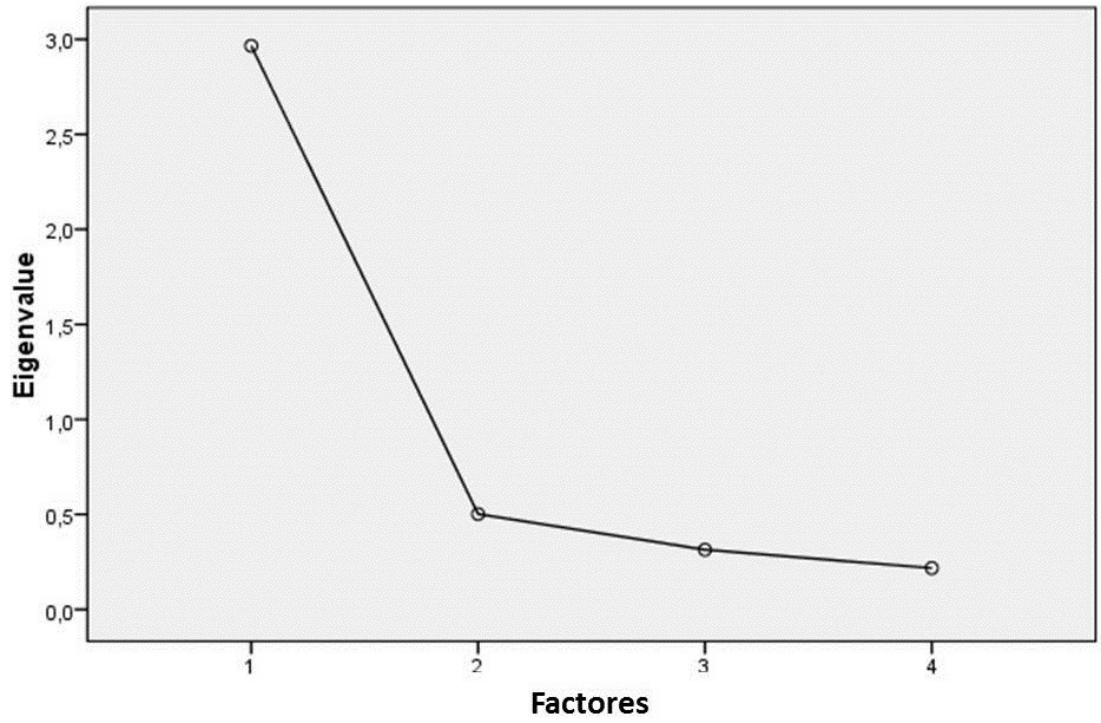


Gráfico 12. Gráfica de Sedimentación de Componentes Principales para la Variable Integración Étnica

Cuadro 48. Varianza Total Explicada por los Factores Subyacentes a la Medición de la Variable Integración Étnica

Factor	Suma de Cuadrados			Suma de Cuadrados con Rotación		
	Total	% de Varianza	% Acumulado	Total	% de Varianza	% Acumulado
1	2,966	74,152	74,152			
2						
Método de extracción: Anáisis de Componentes Principales.						

Este anáisis revela que solo hay un factor significativo subyacente a los ítems seleccionados para medir la variable Integración Étnica, el cual explica el 74,15% de la varianza conjunta de los ítems. Por lo tanto, se considera validada la escala de medición, dado que solo hay un factor subyacente a los ítems y un porcentaje de la varianza común explicada por dicho factor que es cercano o superior a 50%.

Así, el puntaje de cada sujeto en Integración Étnica se calculó como el promedio de los puntajes obtenidos en cada uno de los ítems incluidos en este análisis.

Cuadro 49. Correlaciones Ítem-Total de la Escala de Medición de la Integración Étnica /*

ITEM_09	,820**	ITEM_23	,857**	ITEM_38	,884**	ITEM_48	,881**

/* Coeficiente de correlación lineal momento-producto de Pearson, contraste de una cola. El puntaje total equivale a la media aritmética simple de los puntajes obtenidos en todos los ítems. Todos los coeficientes son estadísticamente significativos al nivel α = 0,01.

La correlación entre el puntaje de cada uno de los ítems y el puntaje total determina una *confiabilidad moderada alta* de esta medición, la cual arrojó un coeficiente Alpha de Cronbach de 0,882, con una correlación media entre ítems de 0,65, siendo la mínima de 0,569 y la máxima de 0,771. Esto significa que el instrumento utilizado para medir esta variable arroja mediciones precisas de la misma.

CAPITULO IV
RESULTADOS

4.1. Estimaciones de la Proporción Poblacional

El diseño muestral instrumentado en este estudio permite hacer estimaciones de la distribución poblacional de variables no cruzadas, es decir, sin incluir relaciones entre dos o más variables.

En tal sentido, a continuación se presentan las distribuciones muestrales obtenidas para las diferentes variables del estudio, las cuales son representativas de la población de docentes de escuelas primarias, intermedias y secundarias de los distritos escolares del Condado de Ventura donde se imparte enseñanza bilingüe en al menos una de sus escuelas adscritas, es decir, los distritos escolares:

- Oxnard Elementary and Middle School District.
- Oxnard Union High School District.
- Ventura Unified School District.
- Hueneme Elementary School District.
- Ocean View School District.
- Rio School District.

Las diferentes estimaciones se hicieron sobre la base de la muestra de 337 sujetos corregida por sobremuestreo de escuelas bilingües, mediante eliminación de 39 sujetos pertenecientes a escuelas bilingües, seleccionados al azar simple mediante números aleatorios generados por el motor de la hoja de cálculo Excel de Microsoft; resultando ello en una muestra corregida de 298 sujetos, cuyo tamaño todavía excede las especificaciones de diseño pa-

ra garantizar la representatividad muestral. Las diferentes estimaciones tienen un margen de error de 5%.

Cuadro 50. Estimación de la Distribución Poblacional por Dominio

			Frecuencia	%	% Válidos	% Acumulado
Válidos	1	Oxnard	175	58,7	58,7	58,7
	2	Ventura	68	22,8	22,8	81,5
	3	Hueneme	55	18,5	18,5	100,0
		Total	298	100,0	100,0	

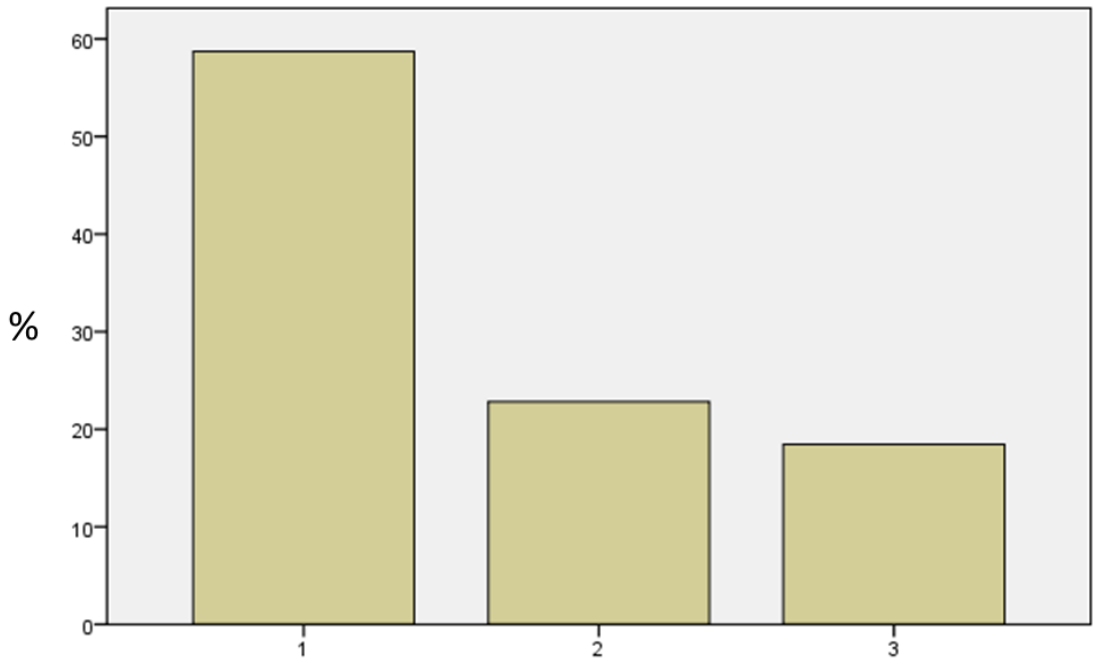


Gráfico 13. Distribución Poblacional estimada por Dominio

El 58,7% de los docentes pertenecen a los distritos escolares Oxnard Elementary and Middle School District y Oxnard Union High School District; el 22,8% a Ventura Unified School District; y el 18,5% se localizan en el dominio poblacional que conjunta a Hueneme Elementary School District, Ocean View School District y Rio School District. Esta distribución se corresponde con las cifras obtenidas a partir de los registros educativos oficiales.

Cuadro 51. Estimación de la Distribución Poblacional por Tipo de Escuela

			Frecuencia	%	% Válidos	% Acumulado
Válidos	0	No bilingüe	231	77,5	77,5	77,5
	1	Bilingüe	67	22,5	22,5	100,0
		Total	298	100,0	100,0	

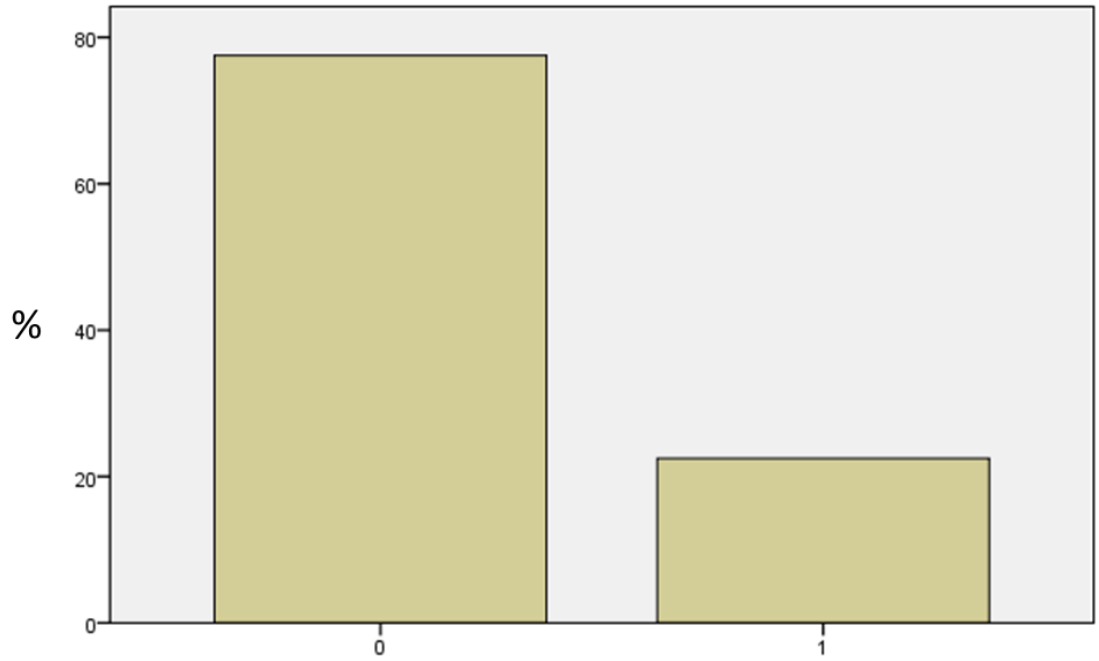


Gráfico 14. Distribución Poblacional estimada por Tipo de Escuela

El 22,4% de todos los docentes imparten enseñanza en escuelas públicas adscritas a los cinco distritos escolares que conforman la población de este estudio clasificadas como bilingües, porque en ellas se imparte algún tipo de enseñanza bilingüe mediante programas de inmersión dual u otros. Es un porcentaje bajo en comparación con la población total de docentes en escuelas públicas en esos cinco distritos escolares y, más aún, en comparación con el universo de docentes FTE en escuelas públicas adscritas a la totalidad de los distritos escolares del Condado de Ventura, que son 5.947,2. Esto quiere decir que apenas el 5,57% de todos los docentes FTE que laboran en escuelas públicas del Condado de Ventura, lo hacen en escuelas que imparten algún tipo de enseñanza bilingüe.

Cuadro 52. Estimación de la Distribución Poblacional por Nivel Académico

			Frecuencia	%	% Válidos	% Acumulado
Válidos	1	Primaria	130	43,6	43,6	43,6
	2	Intermedia	65	21,8	21,8	65,4
	3	Secundaria	103	34,6	34,6	100,0
		Total	298	100,0	100,0	

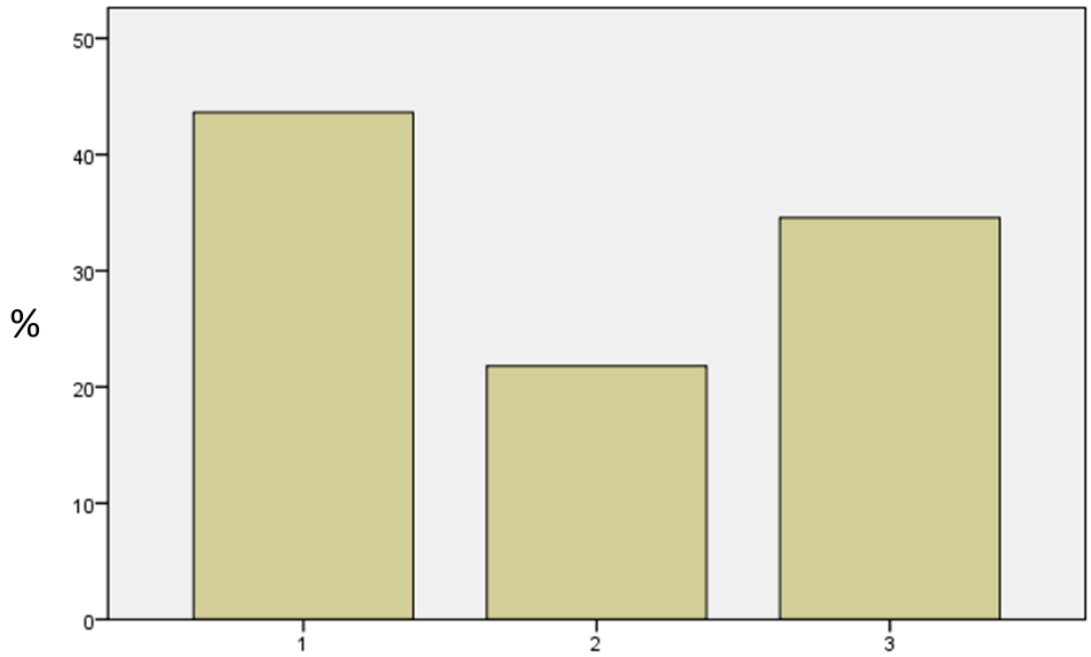


Gráfico 15. Distribución Poblacional estimada por Nivel Académico

El 43,6% de los docentes FTE que imparten enseñanza en los distritos escolares del Condado de Ventura con escuelas que imparten enseñanza bilingüe, lo hacen en escuelas primarias (grados 1-6); el 21,8% en escuelas intermedias (grados 7-8); y el 34,6% en escuelas secundarias (grados 9-12). Esto se corresponde con las cifras de los registros educativos oficiales, según las cuales el 47,82% de los docentes FTE laboran en escuelas primarias en esos cinco distritos escolares. En términos de número de escuelas, el 53,26% de todas las escuelas públicas del Condado de Ventura son primarias, aunque en los cinco distritos de este estudio esa cifra es de 62,96%, lo

que indica que los distritos escolares donde se imparte enseñanza bilingüe son precisamente aquellos con mayor cantidad de escuelas primarias.

Cuadro 53. Estimación de la Distribución Poblacional por Edad

			Frecuencia	%	% Válidos	% Acumulado
Válidos	1	Menos de 30	30	10,1	10,1	10,1
	2	30-40	83	27,9	27,9	37,9
	3	40-50	99	33,2	33,2	71,1
	4	Más de 50	86	28,9	28,9	100,0
		Total	298	100,0	100,0	

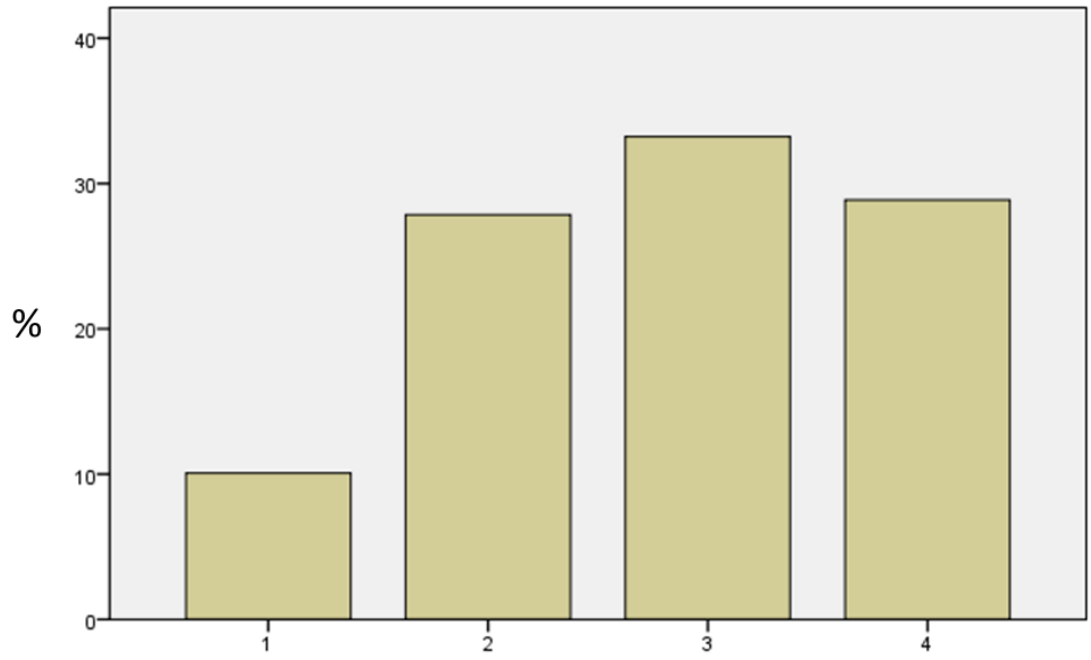


Gráfico 16. Distribución Poblacional estimada por Edad

El 10,1% de los docentes de tiempo completo que laboran en las escuelas públicas de los cinco distritos escolares incluidos en este estudio tienen menos de 30 años de edad, el 27,9% entre 30 y 40 años, el 33,2% entre 40 y 50 años y el 28,9% más de 50 años de edad. Esto refleja una baja incidencia de docentes jóvenes en la población. Por ello mismo, cabe esperar una distribución de rango alto en experiencia docente (experiencia profesional).

Cuadro 54. Estimación de la Distribución Poblacional por Sexo

			Frecuencia	%	% Válidos	% Acumulado
Válidos	0	Masculino	69	23,2	23,2	23,2
	1	Femenino	229	76,8	76,8	100,0
		Total	298	100,0	100,0	

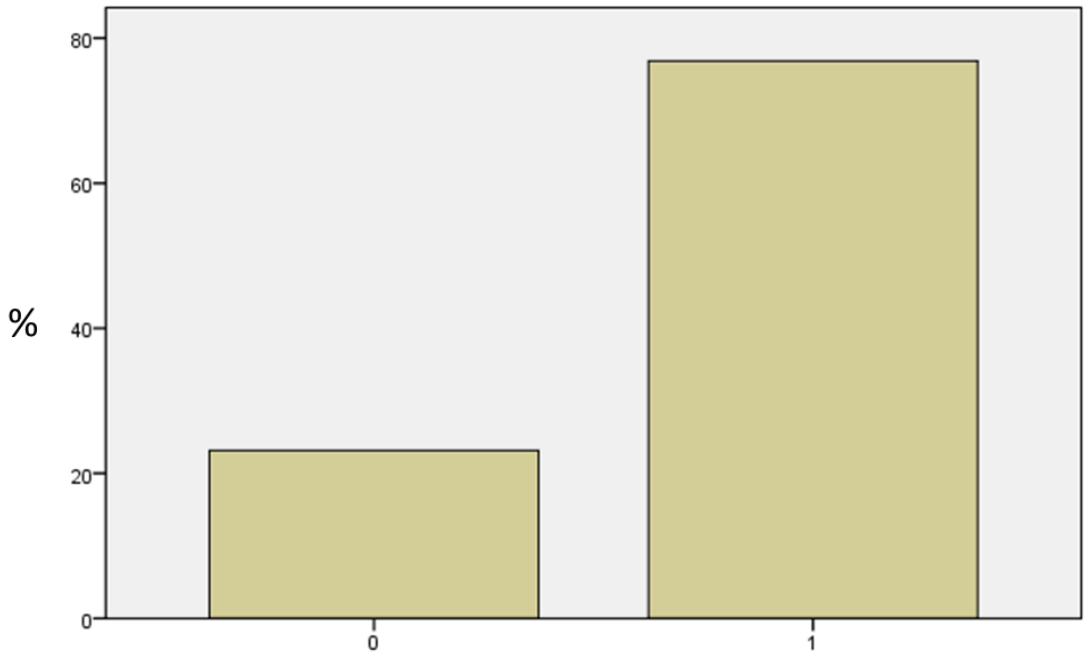


Gráfico 17. Distribución Poblacional estimada por Sexo

El 76,8% de los docentes FTE que laboran en escuelas públicas adscritas a los cinco distritos escolares del Condado de Ventura donde se imparte algún tipo de enseñanza bilingüe en al menos una escuela, son mujeres. Este resultado se corresponde con las cifras obtenidas a partir de los registros educativos oficiales, según las cuales el 69,12% del total de 1.478,50 docentes FTE en esos cinco distritos escolares son mujeres. Esto denota la predominancia del sexo femenino en las escuelas públicas del Condado de Ventura, particularmente en escuelas primarias, pero también en escuelas intermedias y secundarias. Evidentemente, la docencia preuniversitaria sigue siendo una profesión de marcado sesgo femenino, ya no solamente a nivel

de jardín de infancia y escuela primaria, como solía ser en el pasado, sino ahora también en el bachillerato. Las razones de esto no necesariamente tienen que ver con el patrón cultural de los roles sexuales en relación con la educación básica como ocupación profesional, sino que también puede indicar una mayor vocación o competencia laboral por parte de las mujeres en esta área.

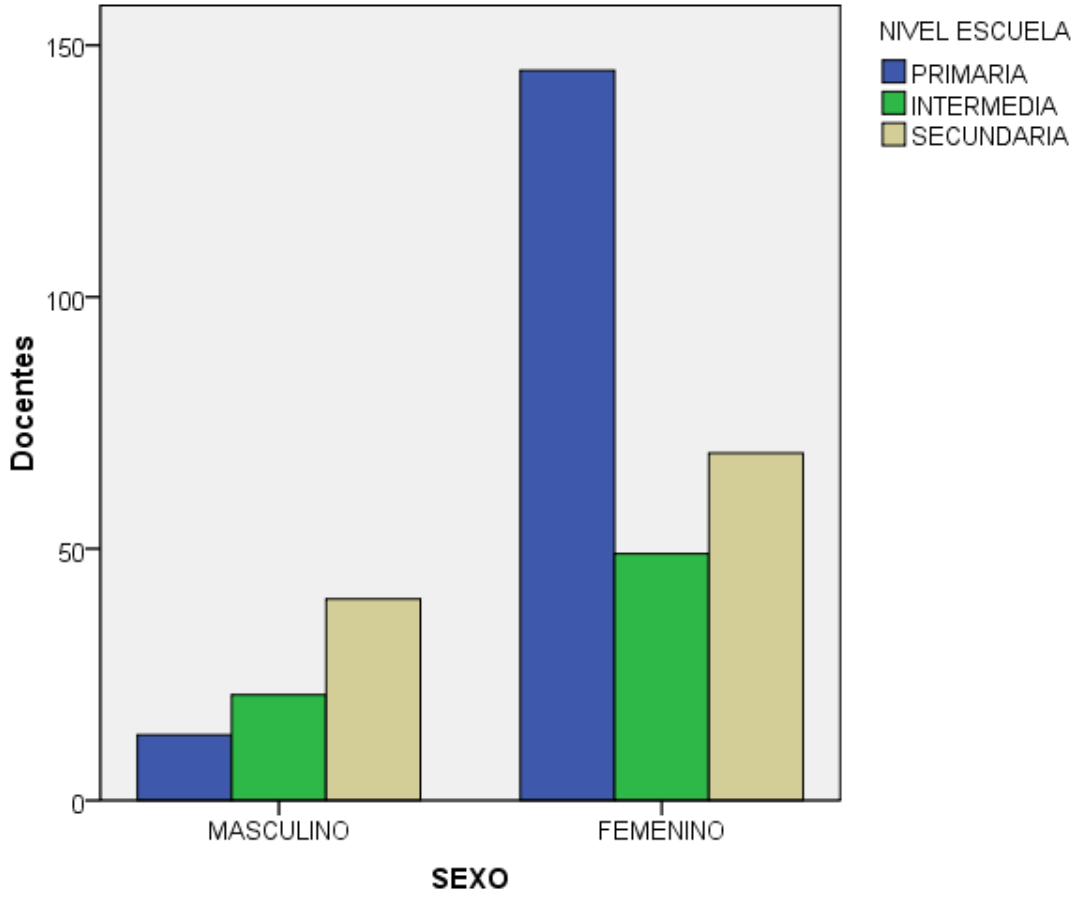


Gráfico 18. Distribución Cruzada por Sexo y Nvel Académico en la Muestra (N = 337)

Aunque la preponderancia de los hombres es en escuelas secundarias y la de las mujeres lo es en escuelas primarias, en términos absolutos la presencia de mujeres como docentes de escuelas secundarias supera a la presencia de los hombres.

Cuadro 55. Estimación de la Distribución Poblacional por Nacionalidad

			Frecuencia	%	% Válidos	% Acumulado
Válidos	1	Hispana	81	27,2	27,2	27,2
	2	Estadounidense y otras no hispanas	217	72,8	72,8	100,0
		Total	298	100,0	100,0	

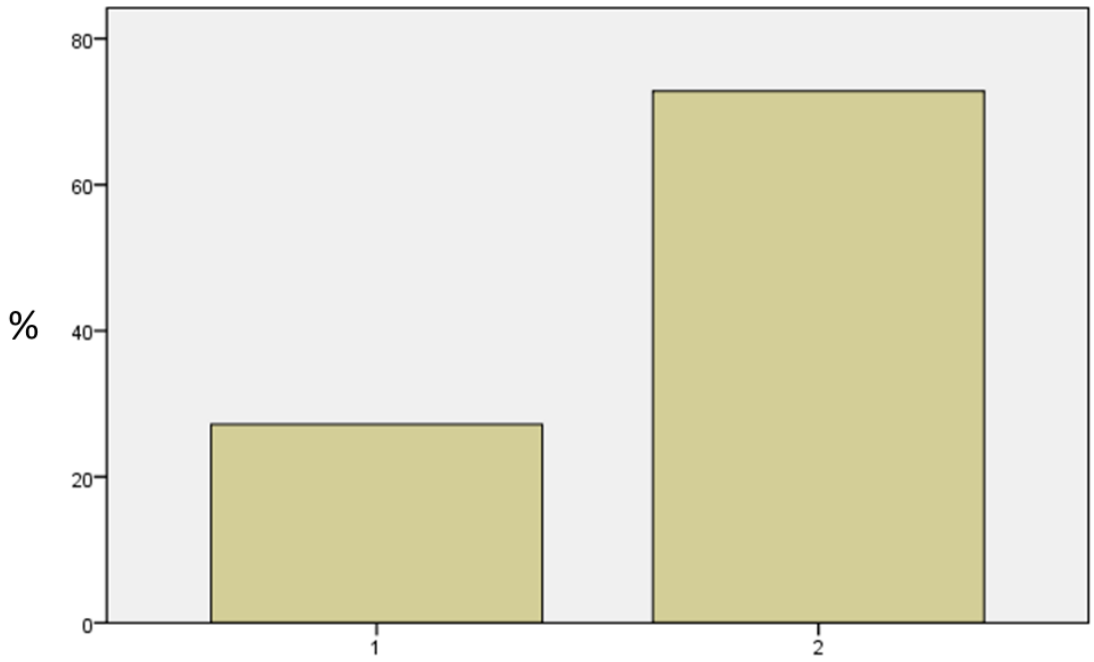


Gráfico 19. Distribución Poblacional estimada por Nacionalidad

El 27,2% de los docentes que laboran en escuelas públicas primarias, intermedias y secundarias de los distritos escolares del Condado de Ventura en los cuales se imparte algún tipo de enseñanza bilingüe en al menos una de esas escuelas, son de nacionalidad clasificable como hispana. El resto son estadounidenses o de otras nacionalidades clasificables como no hispanas. Estos resultados no se corresponden con las cifras obtenidas a partir de los registros educativos oficiales, según las cuales el 62,33% de todos los docentes FTE que laboran en las 81 escuelas públicas de esos cinco distritos escolares son “hispanos”.

Es evidente que los criterios utilizados para establecer la condición de "hispano" utilizados por la administración educativa del Condado de Ventura se basan en la etnicidad, más que en la nacionalidad. Como ya se dijo en el capítulo anterior, en la muestra de 337 docentes encuestados, ante la pregunta correspondiente a la "nacionalidad", solo el 27,0% indican alguna nacionalidad clasificable como "hispana"; solo el 12,8% indican como país de origen alguno clasificable como "hispano"; y solo el 26,1% indican como lengua materna el idioma español.

Como se señaló entonces, es posible que algunos hispanos hayan quedado "camuflados" en la variable nacionalidad, pues muchos que señalan "american" o "white", pueden ser de hecho hispanos. Así mismo, si uno de los progenitores es hispano y el otro anglosajón, puede haber sujetos que al contestar cuál es su lengua materna digan que es el inglés, porque el inglés es más valorado que el español. Y de igual manera, entre el 42,1% de los docentes encuestados que señalan que el español es su segunda lengua, puede haber una cantidad indeterminada de los mismos en los que el español sea de hecho su lengua materna o paterna.

Lo que los resultados obtenidos en este estudio en relación con la variable Nacionalidad indican, es que dicha variable no se corresponde con la Etnicidad o Raza, que es la que se toma en cuenta oficialmente para clasificar a los docentes como "hispanos" o "no hispanos". Por lo tanto, y de conformidad con la representatividad muestral obtenida en este estudio, puede tomarse como estimación confiable de la Nacionalidad de los docentes en la población la cifra obtenida de 27,2% de nacionalidad clasificable como hispana, independientemente de que su origen étnico sea de hecho hispano o no.

Cuadro 56. Estimación de la Distribución Poblacional por País de Origen

			Frecuencia	%	% Válidos	% Acumulado
Válidos	1	Hispano	36	12,1	12,1	12,1
	2	Estados Unidos y otros no hispanos	262	87,9	87,9	100,0
		Total	298	100,0	100,0	

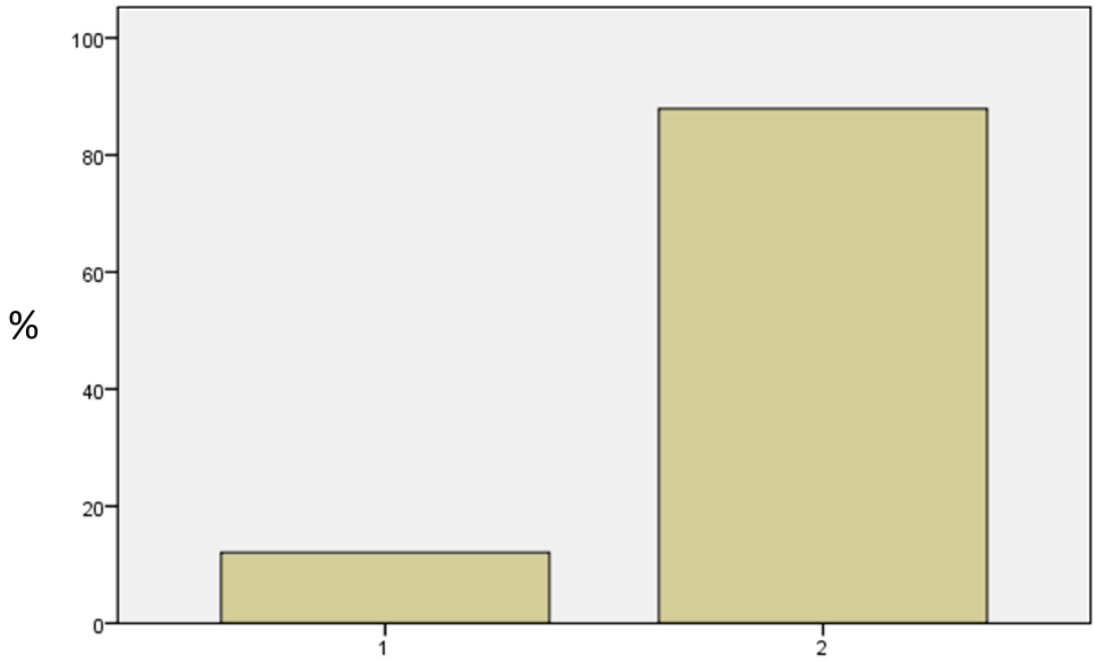


Gráfico 20. Distribución Poblacional estimada por País de Origen

El12,1% de los docentes que laboran en escuelas públicas primarias, intermedias y secundarias de los distritos escolares del Condado de Ventura en los cuales se imparte algún tipo de enseñanza bilingüe en al menos una de esas escuelas, provienen de un país de origen clasificable como hispano. El resto provienen del propio Estados Unidos o de otros países clasificables como no hispanos. Estos resultados indican una baja incidencia de países hispanos de origen en la población de docentes, lo cual revela que la mayoría de los docentes nacieron en territorio estadounidense, independientemente de que su etnicidad sea hispana o no. Esta cifra es reveladora, porque cabría entonces esperar que la población fuese mayormente joven, es decir, de

segunda generación en el caso de los inmigrantes hispanos, pero como ya se señaló los resultados obtenidos indican que la población de docentes no está conformada por jóvenes en su mayoría. Pudiera esto indicar una suerte de filtro o barrera a la entrada en el sistema educativo para ejercer la docencia, para las personas no nacidas en territorio estadounidense, a pesar de la presencia cada vez mayor de inmigrantes de origen hispano en el Condado de Ventura y en el Estado de California en general.

Cuadro 57. Estimación de la Distribución Poblacional por Lengua Materna

			Frecuencia	%	% Válidos	% Acumulado
Válidos	1	Otra	7	2,3	2,3	2,3
	2	Español	77	25,8	25,8	28,2
	3	Inglés	214	71,8	71,8	100,0
		Total	298	100,0	100,0	

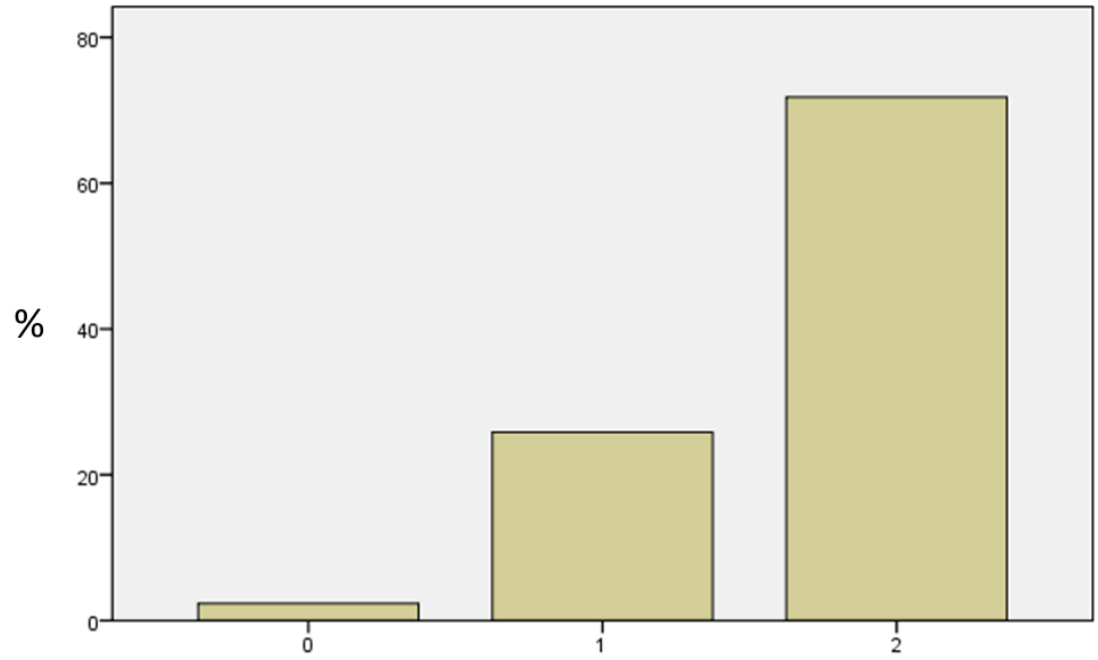


Gráfico 21. Distribución Poblacional estimada por Lengua Materna

El 25,8% de los docentes de la población de este estudio hablan español como L1, y el 71,8% hablan inglés como L1. Aquí es importante tomar en

cuenta que pueden darse ambos idiomas como L1, dado que el español puede ser la lengua de uno de los progenitores y el inglés la del otro. En tal sentido, no puede saberse a ciencia cierta, a partir de este resultado, la incidencia del español como L1 en esta población. Por lo ya discutido al respecto, se presume que dicha proporción es mayor de lo que reflejan los resultados de la variable Lengua Materna.

Cuadro 58. Estimación de la Distribución Poblacional por Uso de la Lengua Materna en el Hogar

			Frecuencia	%	% Válidos	% Acumulado
Válidos	0	No	24	8,1	8,1	8,1
	1	Sí	274	91,9	91,9	100,0
		Total	298	100,0	100,0	

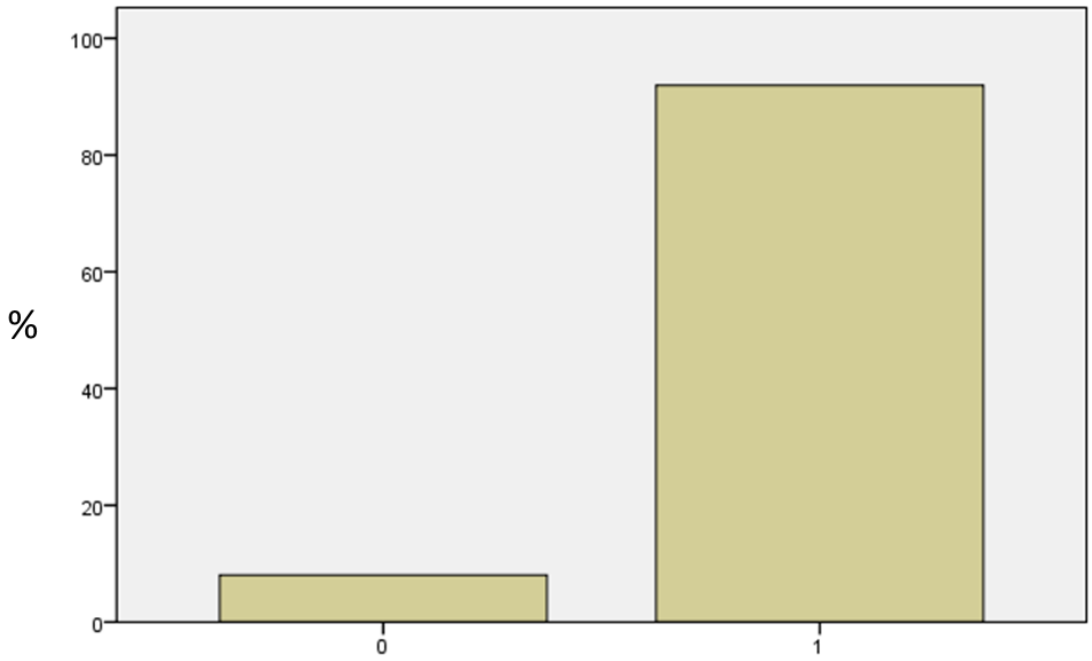


Gráfico 22. Distribución Poblacional estimada por Uso de la Lengua Materna en el Hogar

El 91,9% de los docentes de la población hablan su lengua materna en el hogar. Es posible que el 8,1% que no lo hacen, correspondan a docentes

de habla hispana en los que el español como L1 ha caído en desuso, debido al proceso de asimilación sociolingüística. El análisis de las relaciones funcionales entre las variales de este estudio, cuyos resultados se presentan más adelante en este capítulo, es consistente con esta interpretación.

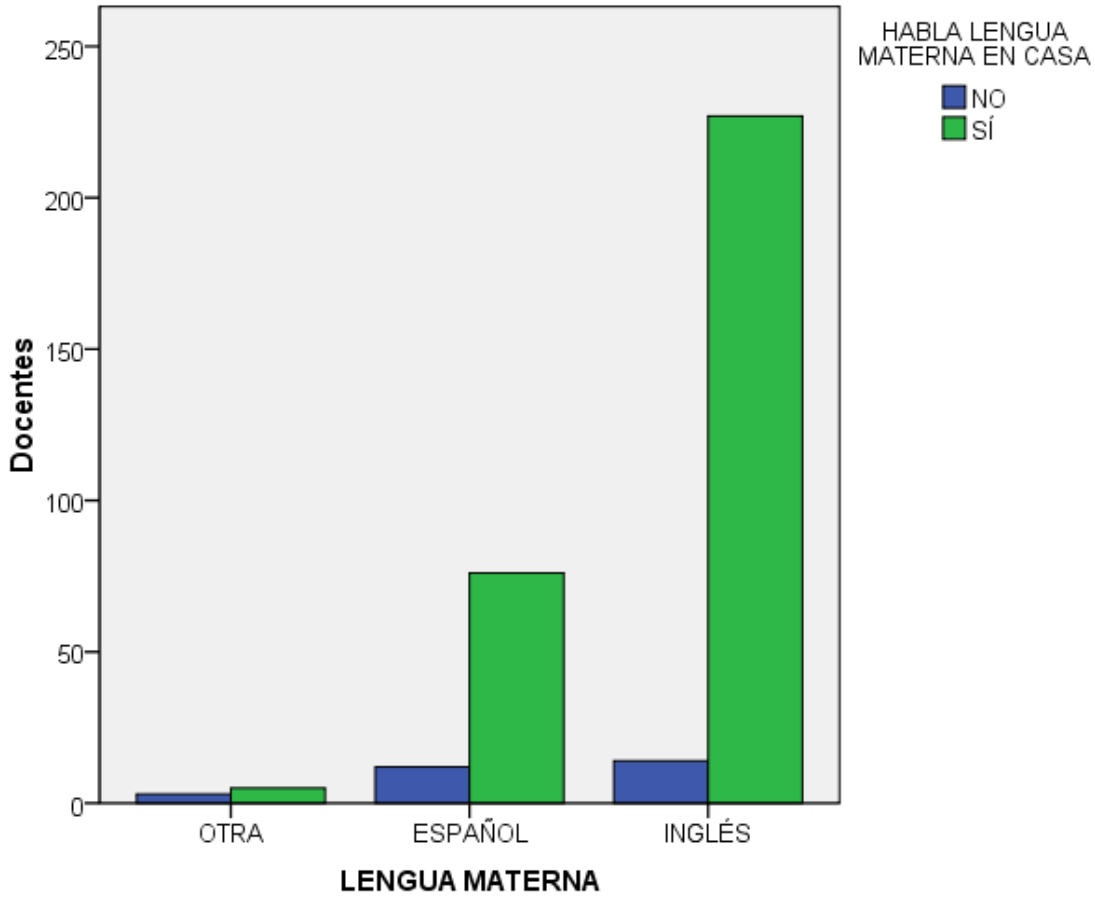


Gráfico 23. Distribución Cruzada por Lengua Materna y Uso de la Lengua Materna en el Hogar, en la Muestra (N = 337)

En el gráfico anterior se aprecia que los docentes que no hablan su lengua materna en el hogar se distribuyen a partes aproximadamente iguales entre aquellos cuya L1 es el español y aquellos cuya L1 es el inglés. En el primer caso, vale lo dicho acerca del proceso de asimilación sociolingüística; en el segundo caso, pudiera tratarse de docentes que tienen ambas lenguas

como L1 y señalaron al inglés como su lengua materna, pero han mantenido en uso el español y lo hablan en su hogar actual de modo preferente.

Cuadro 59. Estimación de la Distribución Poblacional por Habla de una Segunda Lengua

			Frecuencia	%	% Válidos	% Acumulado
Válidos	0	Ninguna	68	22,8	23,0	23,0
	1	Otra	30	10,1	10,1	33,1
	2	Español	127	42,6	42,9	76,0
	3	Inglés	71	23,8	24,0	100,0
		Total	296	99,3	100,0	
Inválidos		Sistema	2	,7		
Total			298	100,0		

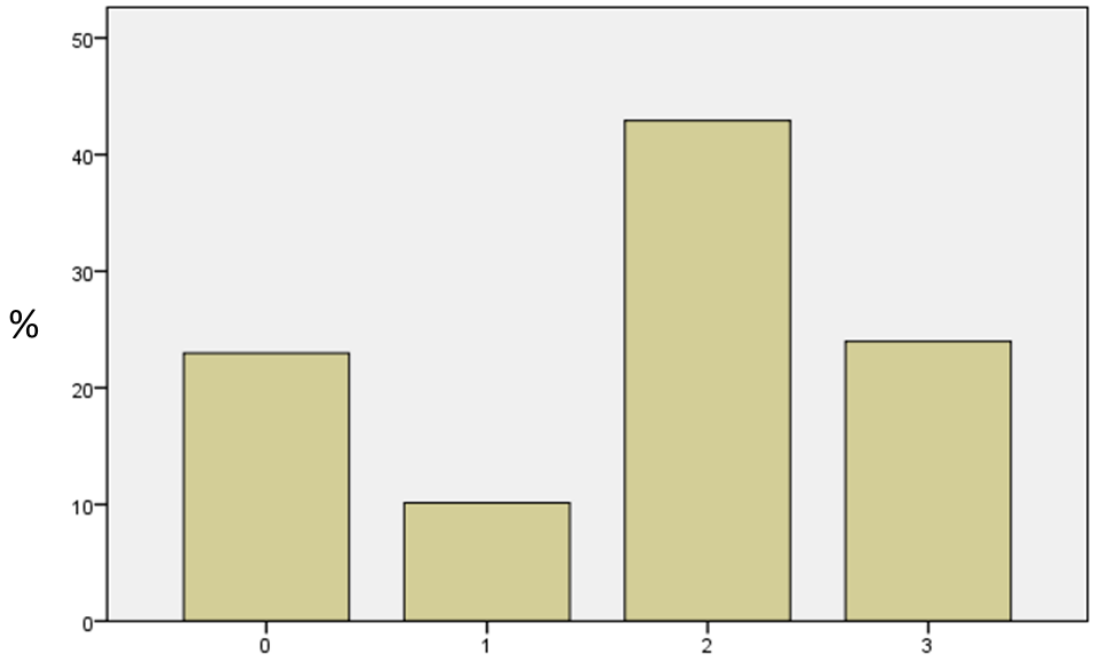


Gráfico 24. Distribución Poblacional estimada por Habla de una Segunda Lengua

El 42,9% de los docentes de la población hablan español como L2; el 24,0% el inglés; y el 10,1% otro idioma distinto de los anteriores. Aun cuando destaca un 23,0% de los docentes que no posee L2, es sociolingüísticamente notable que el 77,0% de todos los docentes poseen una segunda lengua.

Esto indica que el bilingüismo tiene una presencia generalizada en esta población y es coherente con la realidad bicultural que cada vez se difunde más en el Estado de California.

Cuadro 60. Estimación de la Distribución Poblacional por Aprendizaje de la Segunda Lengua en el Hogar

			Frecuencia	%	% Válidos	% Acumulado
Válidos	0	No	241	80,9	80,9	80,9
	1	Sí	57	19,1	19,1	100,0
		Total	298	100,0	100,0	

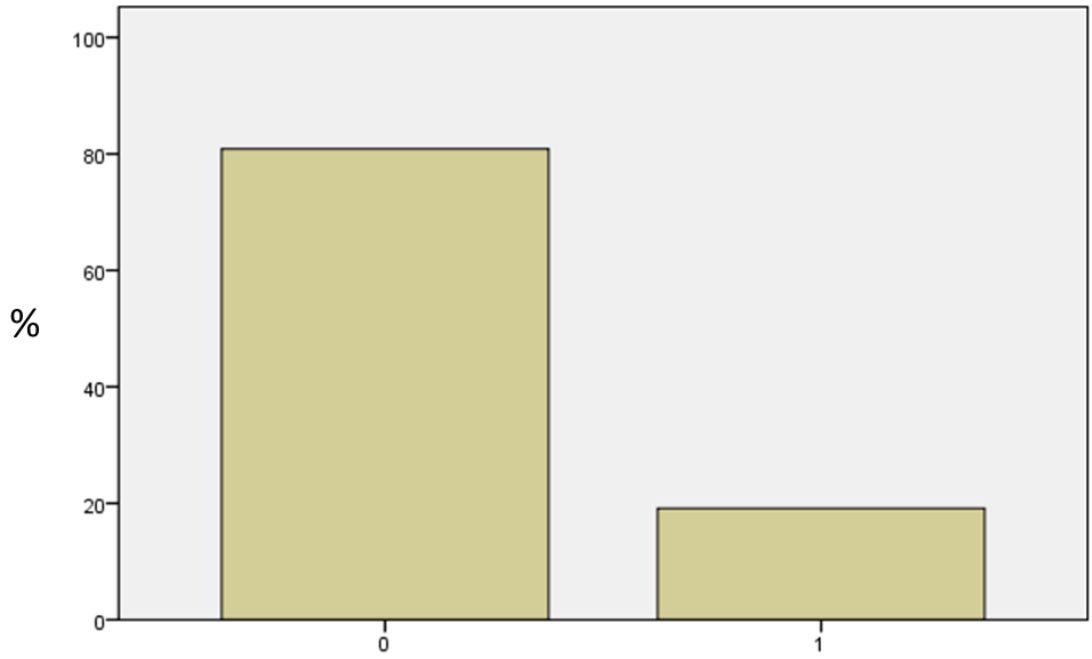


Gráfico 25. Distribución Poblacional estimada por Aprendizaje de la Segunda Lengua en el Hogar

El 80,9% de los docentes de la población no aprendieron su segunda lengua en el hogar. Esta es la respuesta coherente con la naturaleza de una segunda lengua, la cual no puede considerarse como L1 y, por ende, es poco probable que se aprenda en el hogar. Resalta entonces la sustancial cifra de 19,1% de los docentes que aprendieron la L2 en el hogar. Esto indica, de manera consistente con lo ya discutido, que se trata probablemente de docentes provenientes de hogares donde coexisten dos L1 diferentes, una como lengua materna y la otra como lengua paterna. Esta situación no es

inusual en contextos de alta inmigración, donde se forman hogares producto de la unión marital de inmigrantes con nativos. Ante la pregunta de cuál es su lengua materna, es posible que algunos de estos docentes obvien la otra L1 y la tomen en sus respuestas como L2.

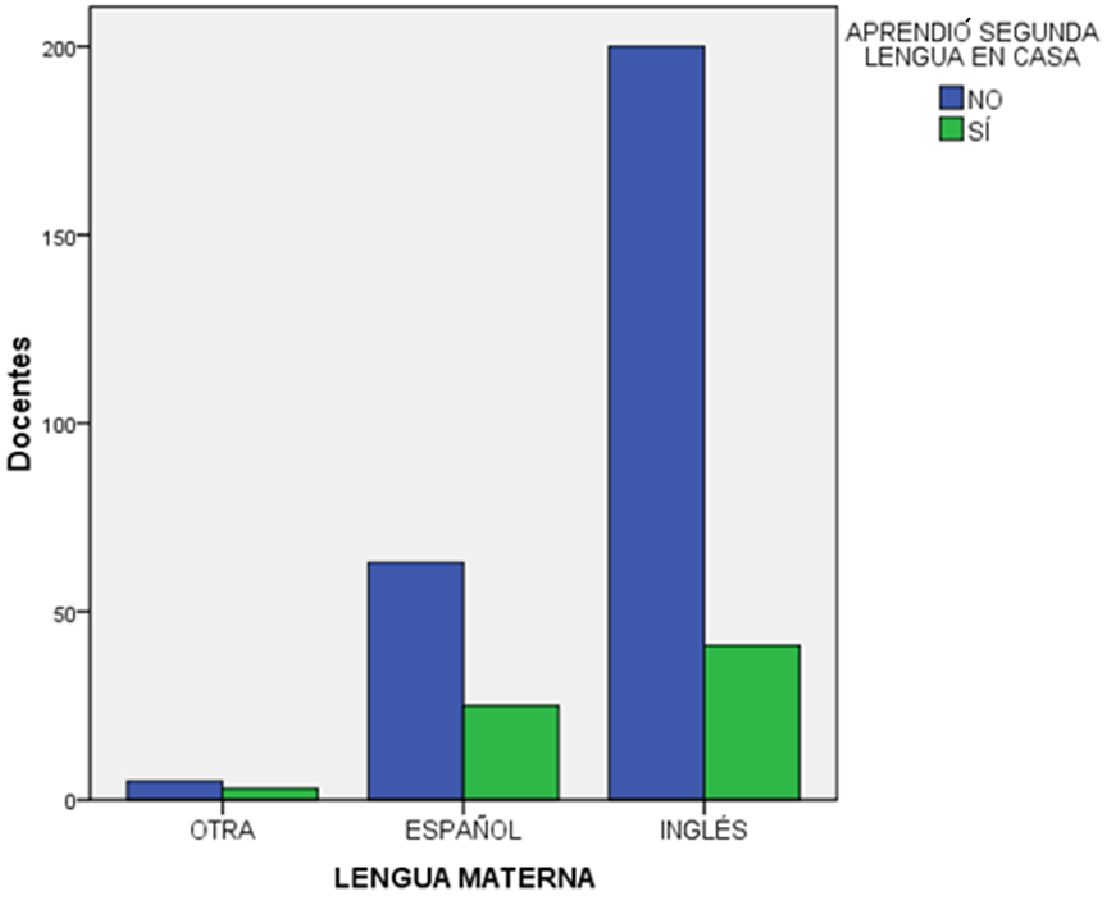


Gráfico 26. Distribución Cruzada por Lengua Materna y Aprendizaje de la L2 en el Hogar, en la Muestra (N = 337)

Aunque del gráfico anterior se desprende que hay algunos docentes hispanohablantes que aprendieron el inglés como L2 en el hogar, destaca la cantidad significativa de docentes angloparlantes que afirman haber aprendido el español como L2 en el hogar. En este último grupo es posible que el español sea la lengua nativa de alguno de ambos progenitores, porque no es comprensible que los angloparlantes aprendan la lengua minoritaria en torno

a la cual existen prejuicios culturales (como se verá más adelante en los hallazgos de este estudio) en su propio hogar, a menos que el español sea también L1 en ese hogar. En el caso de los hispanohablantes que indican haber aprendido el inglés como L2 en su propio hogar, sí es comprensible, porque en este grupo sociolingüístico existe la característica de aprender el inglés por necesidad adaptativa y, como se verá más adelante, no existen prejuicios en contra de dicha L2, por ser la lengua mayoritaria en el contexto de mayoría-minoría étnica.

Cuadro 61. Estimación de la Distribución Poblacional por Aprendizaje de la Segunda Lengua en la Escuela

			Frecuencia	%	% Válidos	% Acumulado
Válidos	0	No	59	19,8	19,8	19,8
	1	Sí	239	80,2	80,2	100,0
		Total	298	100,0	100,0	

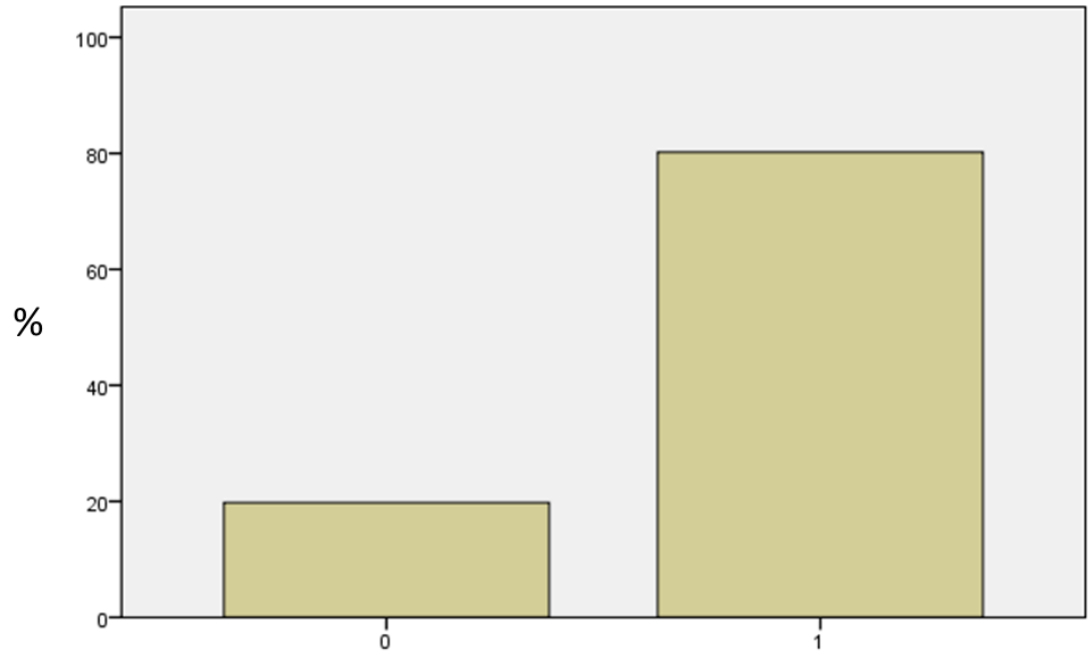


Gráfico 27. Distribución Poblacional estimada por Aprendizaje de la Segunda Lengua en la Escuela

Esta variable es gemela de la anterior y los porcentajes de respuesta se corresponden casi especularmente.

Cuadro 62. Estimación de la Distribución Poblacional por Tiempo de Estudio de la Segunda Lengua

			Frecuencia	%	% Válidos	% Acumulado
Válidos	1	Un año	33	11,1	11,1	11,1
	2	Dos años	33	11,1	11,1	22,1
	3	Tres años	51	17,1	17,1	39,3
	4	Cuatro años	39	13,1	13,1	52,3
	5	Cinco años o más	142	47,7	47,7	100,0
		Total	298	100,0	100,0	

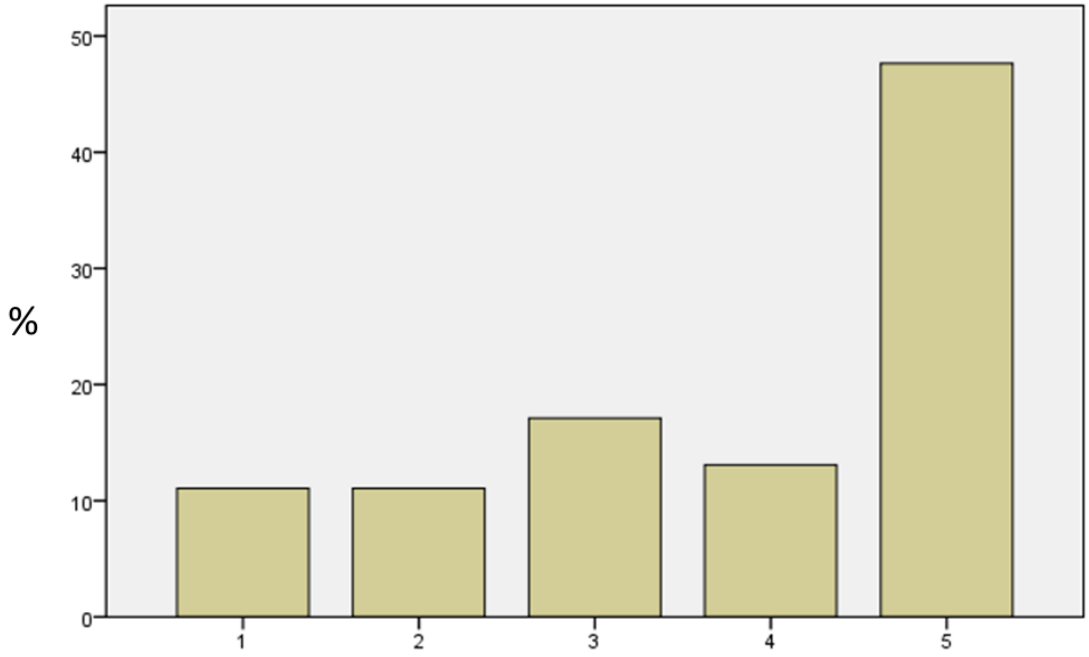


Gráfico 28. Distribución Poblacional estimada por Tiempo de Estudio de la Segunda Lengua

El 11,1% de los docentes de la población estudiaron una segunda lengua durante un año o menos; el 11,1% dos años; el 17,1% tres años; el 13,1% cuatro años; y el 47,7% cinco años o más. Esto indica que el 77,9% estudiaron su segunda lengua por más de dos años.

Anteriormente se conoció que el 77,0% de todos los docentes poseen una segunda lengua, porcentaje que se corresponde con la cantidad de docentes que estudiaron una segunda lengua por más de dos años. Es intere-

sante este hallazgo, porque revela que la posesión de una segunda lengua se consolida cuando ésta es estudiada durante al menos dos años. Los estudios de menor duración no son suficientes para que el sujeto considere que posee una segunda lengua.

A pesar de que la enseñanza bilingüe es minoritaria en esta población, donde como ya se reportó, solo el 22,4% de todos los docentes imparte enseñanza en escuelas bilingües, destaca el hecho de que el 77,0% son bilingües y además el 60,8% estudiaron su segunda lengua por cuatro años o más, lo que deberá reflejarse en elevados porcentajes de alta fluidez y frecuencia de uso de la segunda lengua, según se verá seguidamente.

En general, todo esto indica que existe una tendencia muy marcada hacia el bilingüismo plenamente funcional en la población de docentes investigada en este estudio, que no se corresponde con la utilización de dicho bilingüismo en el ejercicio docente profesional. Por lo tanto, la adopción de la enseñanza bilingüe en las escuelas del Condado de Ventura está francamente rezagada respecto a la condición bilingüe de sus docentes. Existe una subutilización o falta de aprovechamiento de las capacidades bilingües realmente existentes en la poblacion de docentes del Condado de Ventura.

Cuadro 63. Estimación de la Distribución Poblacional por Fluidez en la Segunda Lengua

			Frecuencia	%	% Válidos	% Acumulado
Válidos	0	Ninguna	31	10,4	10,4	10,4
	1	Poca	96	32,2	32,2	42,6
	2	Regular	35	11,7	11,7	54,4
	3	Buena	59	19,8	19,8	74,2
	4	Excelente	77	25,8	25,8	100,0
		Total	298	100,0	100,0	

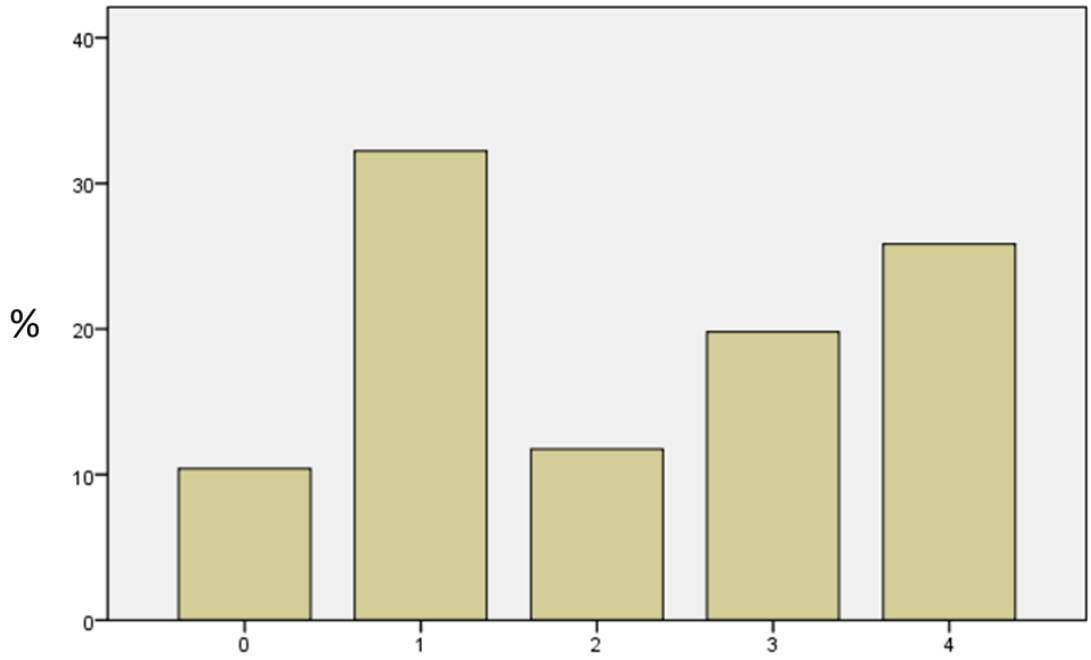


Gráfico 29. Distribución Poblacional estimada por Fluidez en la Segunda Lengua

El 10,4% de los docentes de la población señalan que no tienen ninguna fluidez en la segunda lengua; el 32,2% tienen poca fluidez; el 11,7% una fluidez regular; el 19,8% buena fluidez; y el 25,8% excelente fluidez. Como cabía esperar por los resultados observados en cuanto al tiempo dedicado al estudio de la segunda lengua, el 45,6% de todos los docentes consideran que tienen una buena o excelente fluidez en la segunda lengua, porcentaje que se corresponde con el 47,7% que señalan haber estudiado la segunda lengua por cinco años o más. También destaca que el 11,7% de los docentes indica poseer una fluidez regular en la segunda lengua, porcentaje que se aproxima bastante al 13,1% que señalan haber estudiado la segunda lengua por cuatro años o más. Esto estaría indicando que los docentes que alcanzan una fluidez regular o superior en su segunda lengua, la estudiaron durante al menos cuatro años.

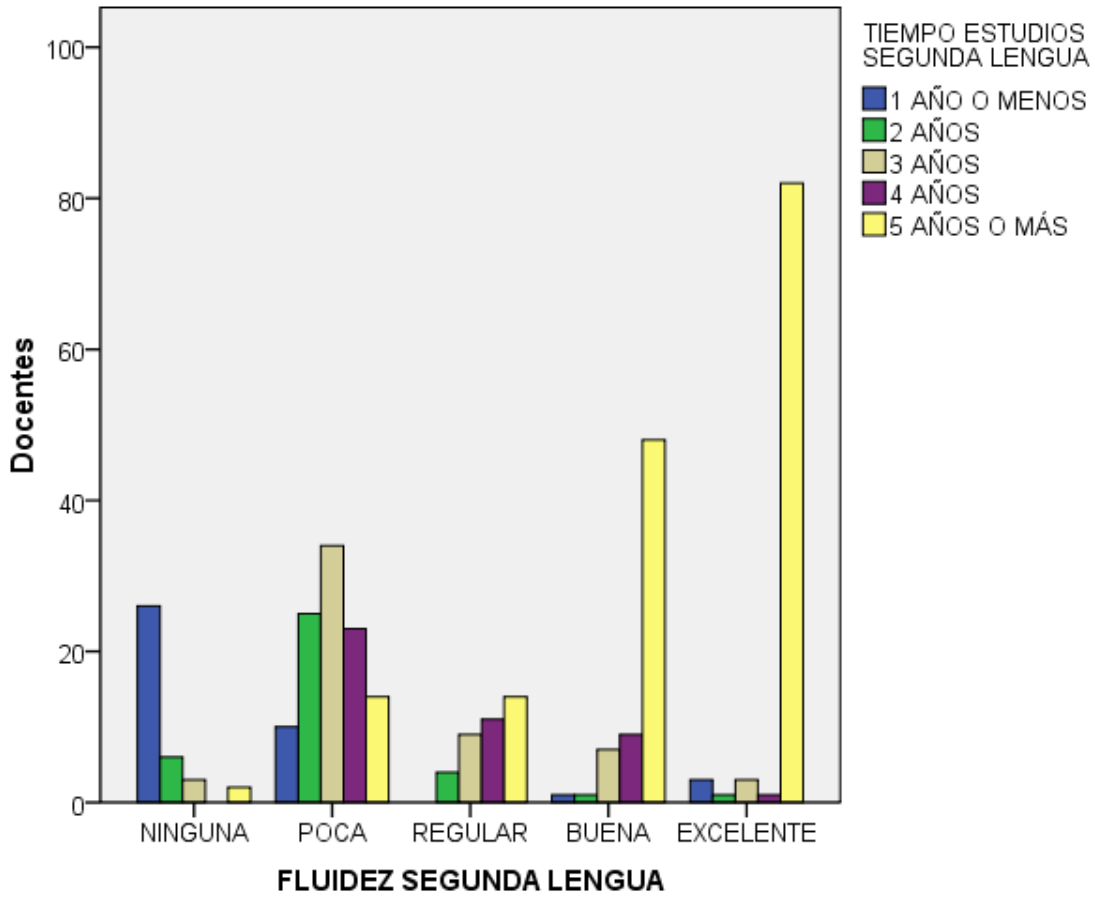


Gráfico 30. Distribución Cruzada por Fluidez y Tiempo de Estudio de la L2, en la Muestra (N = 337)

En el gráfico anterior se observa que efectivamente casi todos los docentes que indican poseer una fluidez excelente o buena en L2, se corresponden con los docentes que estudiaron la segunda lengua por cinco años o más. Sin embargo, solo la mitad aproximadamente de los docentes que estudiaron la L2 por cuatro años, se corresponde con docentes que tienen una fluidez regular en la segunda lengua. Esto estaría indicando que el logro de una fluidez buena o excelente en L2 requiere estudiarla por más de cuatro años, pues incluso la mitad de los docentes que la estudian por cuatro años alcanzan poca fluidez en L2.

Cuadro 64. Estimación de la Distribución Poblacional por Frecuencia de Uso de la Segunda Lengua

			Frecuencia	%	% Válidos	% Acumulado
Válidos	0	Nunca	50	16,8	16,8	16,8
	1	Algunas veces	58	19,5	19,5	36,2
	2	Solo si necesito	70	23,5	23,5	59,7
	3	Con frecuencia	46	15,4	15,4	75,2
	4	Siempre	74	24,8	24,8	100,0
		Total	298	100,0	100,0	

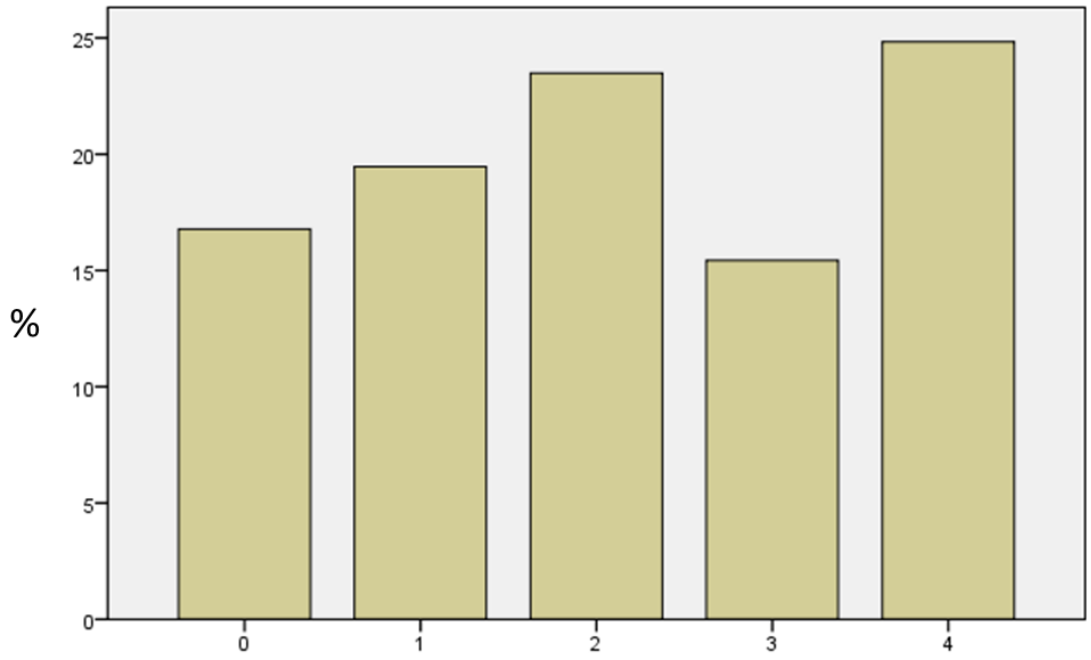


Gráfico 31. Distribución Poblacional estimada por Frecuencia de Uso de la Segunda Lengua

El 16,8% de los docentes de la población nunca usan una L2; el 19,5% la usan algunas veces; el 23,5% solo si lo necesitan; el 15,4% con frecuencia; y el 24,8% usan siempre la L2. Estos resultados indican que el 40,2% de los docentes usan la L2 con frecuencia o siempre, acercándose este porcentaje al 47,7% que estudiaron la L2 por cinco años o más, y al 45,6% que tienen una buena o excelente fluidez en L2. Así mismo, el 24,8% que siempre usan la L2, se aproxima al 22,5% de los docentes que laboran en escuelas donde se imparte enseñanza bilingüe.

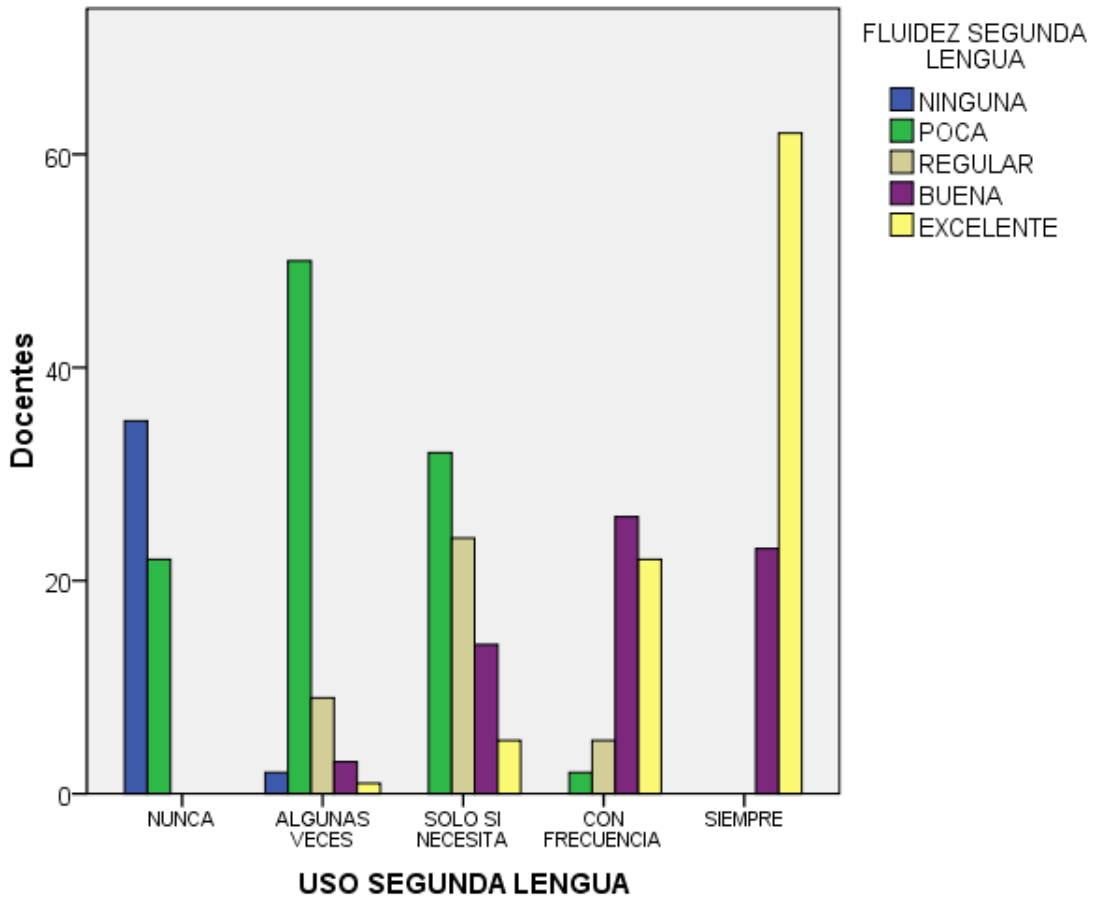


Gráfico 32. Distribución Cruzada por Frecuencia de Uso y Fluidez en L2, en la Muestra (N = 337)

Efectivamente, se constata del gráfico anterior que casi la totalidad de los docentes que usan L2 con frecuencia o siempre, se corresponden con los docentes que tienen una buena o excelente fluidez en la segunda lengua; y como se vio anteriormente, a su vez son los docentes que en gran medida se corresponden con los que estudiaron la L2 por cinco años o más. La vinculación entre estas tres variables queda así evidenciada en la población de este estudio y constituyen conjuntamente un indicador válido y fiable del grado de dominio o experticia en L2 y del mantenimiento de la condición bilingüe del sujeto a largo plazo, un factor de mucha relevancia para el análisis de las relaciones funcionales entre las variables de esta investigación, cuyos resultados se presentan más adelante en este capítulo.

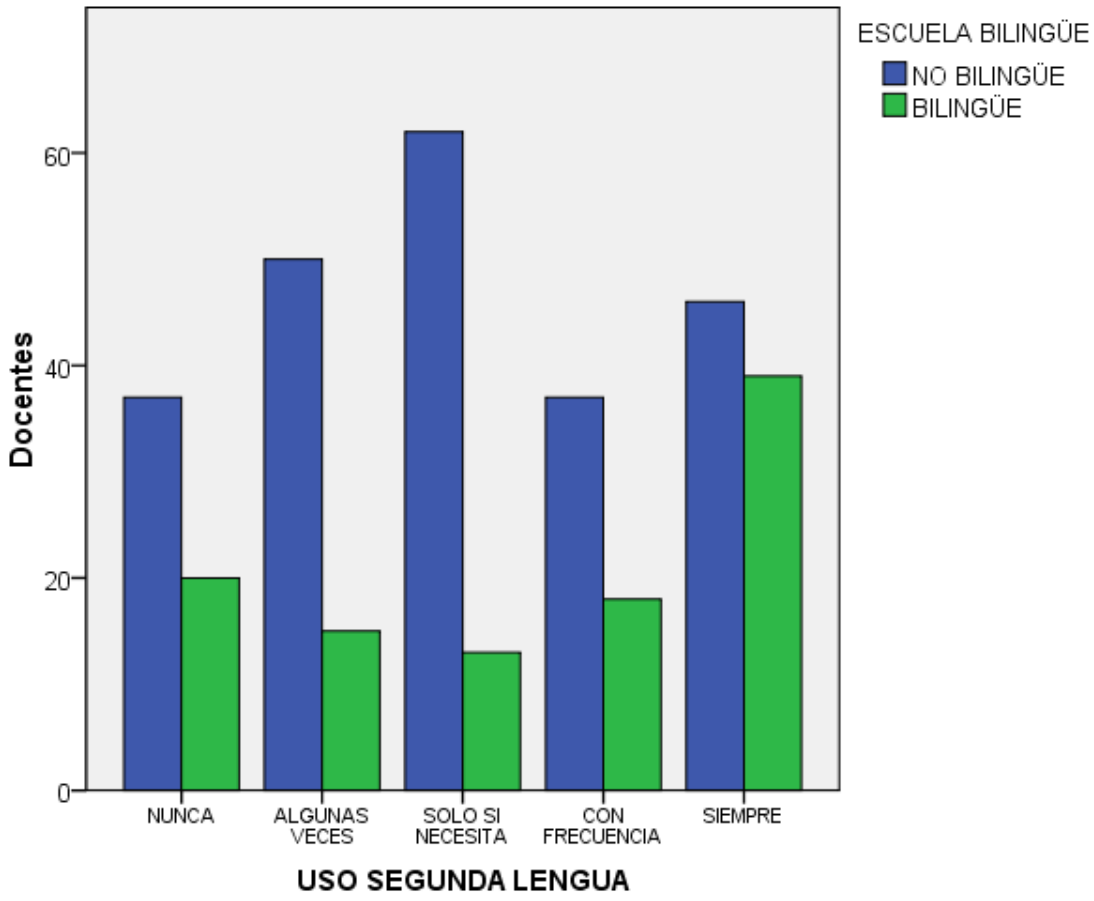


Gráfico 33. Distribución Cruzada por Frecuencia de Uso y Tipo de Escuela, en la Muestra (N = 337)

Del gráfico anterior se colige que es errónea la interpretación previa del porcentaje de docentes que laboran en escuelas donde se imparte enseñanza bilingüe, como equivalente a los docentes que siempre utilizan una segunda lengua, dado que no se observa ningún patrón de correlación entre ambas variables. Esto indica que los docentes bilingües que mantienen esa condición a largo plazo, que usan siempre la L2 y tienen un excelente dominio de la misma, no necesariamente se corresponden con los docentes que laboran en escuelas donde se imparte algún tipo de enseñanza bilingüe, aunque la mayor proporción de los docentes que laboran en escuelas donde se imparte algún tipo de enseñanza bilingüe usan la L2 con frecuencia de regular a siempre.

Cuadro 65. Estimación de la Distribución Poblacional por Nivel Educativo

			Frecuencia	%	% Válidos	% Acumulado
Válidos	0	Otro	7	2,3	2,3	2,3
	1	Asociado	3	1,0	1,0	3,4
	2	Universitario	94	31,5	31,5	34,9
	3	Máster	189	63,4	63,4	98,3
	4	Doctorado	5	1,7	1,7	100,0
		Total	298	100,0	100,0	

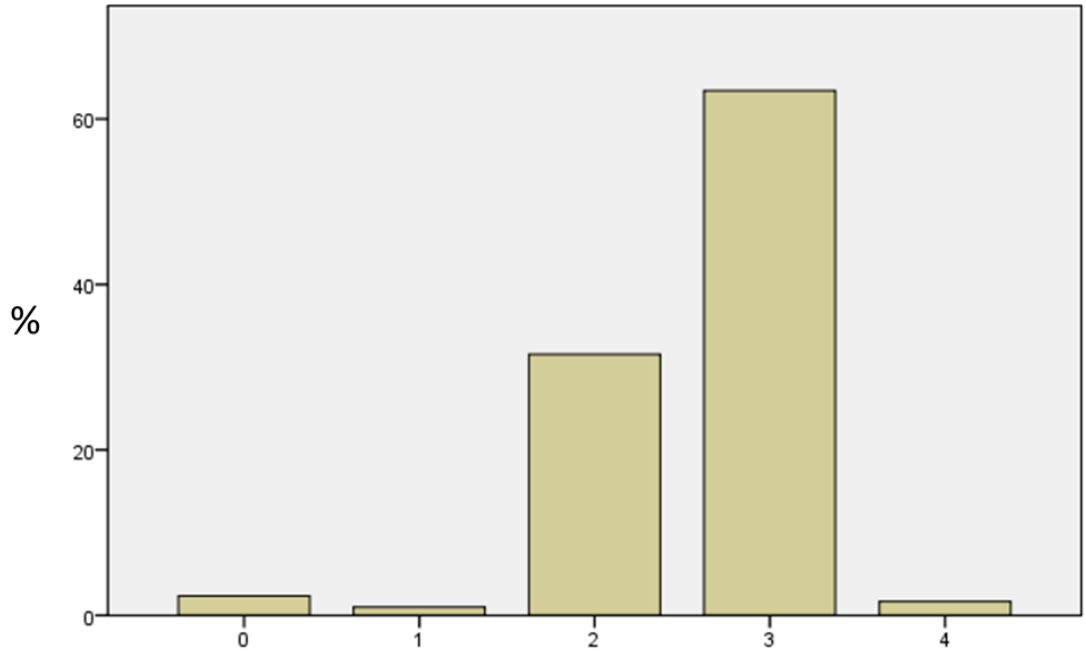


Gráfico 34. Distribución Poblacional estimada por Nivel Educativo

El 3,3% de los docentes de la población tienen un nivel educativo asociado u otro menor que universitario; el 31,5% son universitarios; el 63,4% tienen un grado académico de maestría; y el 1,7% son doctores. Esto indica que es muy poco probable que un docente con grado de doctor se dedique a laborar impartiendo docencia en escuelas primarias, intermedias o secundarias; pero, a pesar de ello, el grueso de esa población de docentes posee un grado académico de maestría, lo que denota el elevado nivel de formación académica que tienen los docentes de escuelas públicas en el Condado de Ventura, y es coherente con el promedio de edad no juvenil de estos docentes.

Cuadro 66. Estimación de la Distribución Poblacional por Nivel de Ingresos

			Frecuencia	%	% Válidos	% Acumulado
Válidos	1	25.000 o menos	10	3,4	3,4	3,4
	2	26.000 - 35.000	4	1,3	1,3	4,7
	3	36.000 - 45.000	6	2,0	2,0	6,7
	4	46.000 - 55.000	34	11,4	11,4	18,1
	5	56.000 - 65.000	39	13,1	13,1	31,2
	6	66.000 o más	205	68,8	68,8	100,0
		Total	298	100,0	100,0	

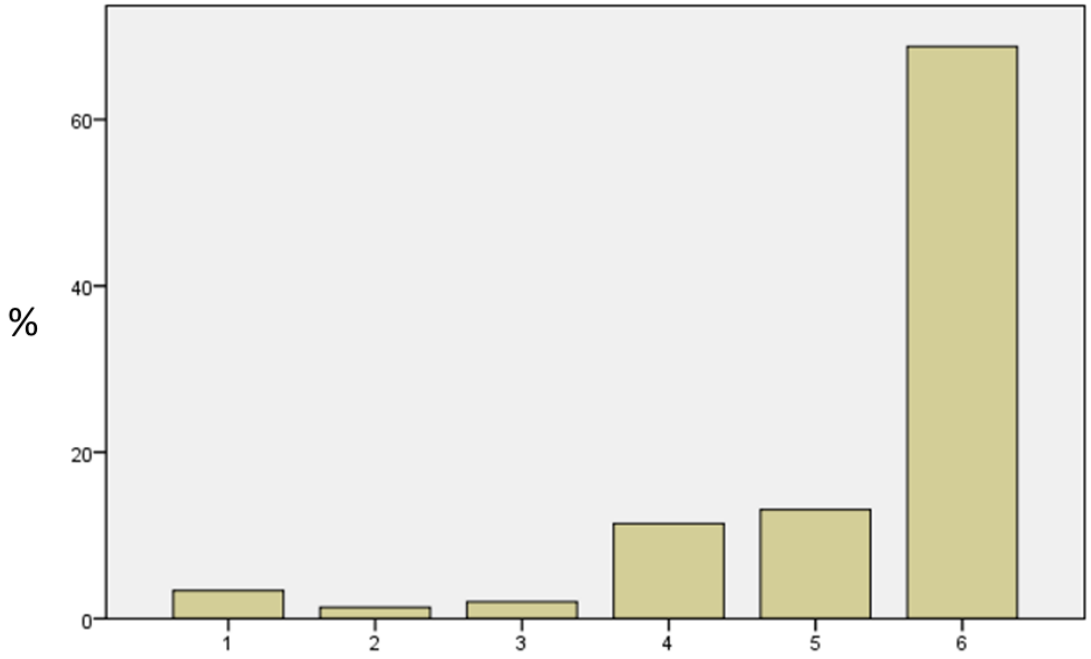


Gráfico 35. Distribución Poblacional estimada por Nivel de Ingresos

El 6,7% de los docentes de la población perciben ingresos anuales de 45.000 dólares o menos; el 11,4% entre 46.000 y 55.000 dólares; el 13,1% entre 56.000 y 65.000 dólares; y el 68,8% 66.000 dólares anuales o más. Esto indica que se trata de una población de un alto nivel de ingresos que además pudiera corresponderse con el porcentaje de docentes que tienen formación académica de maestría o doctorado, para la categoría de 66.000 dólares o más de ingresos anuales; y los de formación universitaria pudieran

corresponderse con los docentes con ingresos anuales entre 36.000 y 65.000 dólares anuales.

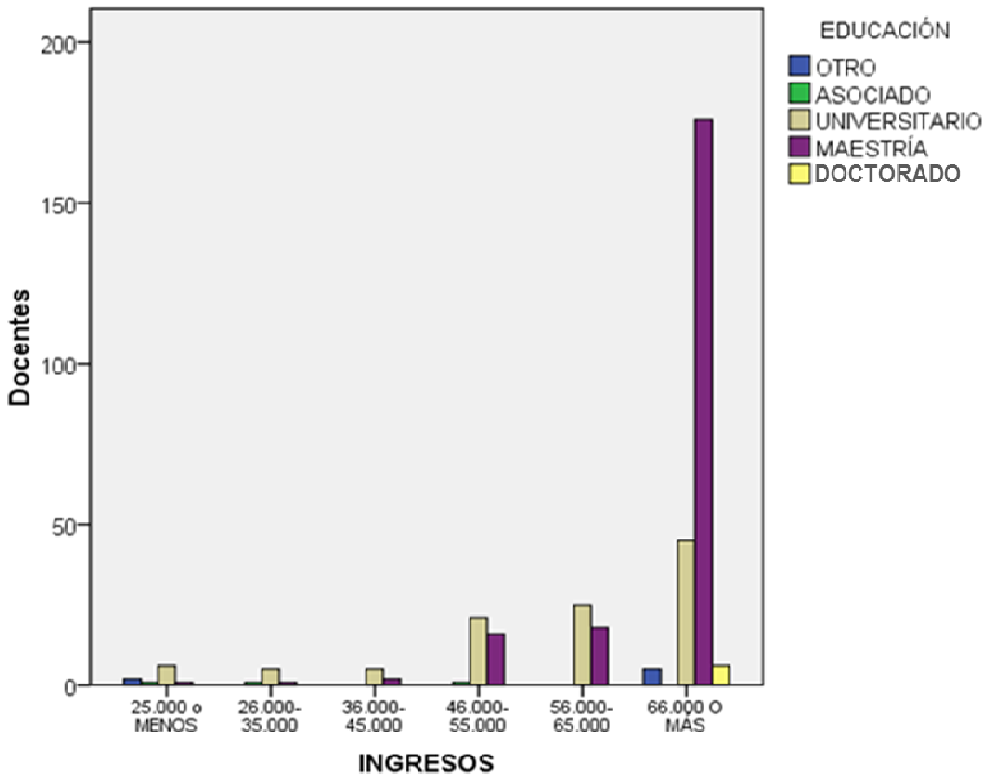


Gráfico 36. Distribución Cruzada por Nivel Educativo y Nivel de Ingresos, en la Muestra (N = 337)

Efectivamente, se constata en el gráfico anterior que existe una correlación evidente entre el Nivel de Ingresos y el Nivel Educativo de los docentes, donde la totalidad de los docentes con grado académico de doctor y la gran mayoría de los que tienen grado de maestría, perciben los mayores ingresos anuales, ubicándose en la categoría de 66.000 dólares o más; mientras que la mayor proporción de los docentes con formación universitaria sin grado de maestría perciben ingresos menores que 66.000 dólares anuales, pero mayores que 45.000.

Cuadro 67. Estimación de la Distribución Poblacional por Nivel de la Enseñanza impartida

			Frecuencia	%	% Válidos	% Acumulado
Válidos	1	Primaria	121	40,6	40,6	40,6
	2	Intermedia	88	29,5	29,5	70,1
	3	Secundaria	89	29,9	29,9	100,0
		Total	298	100,0	100,0	

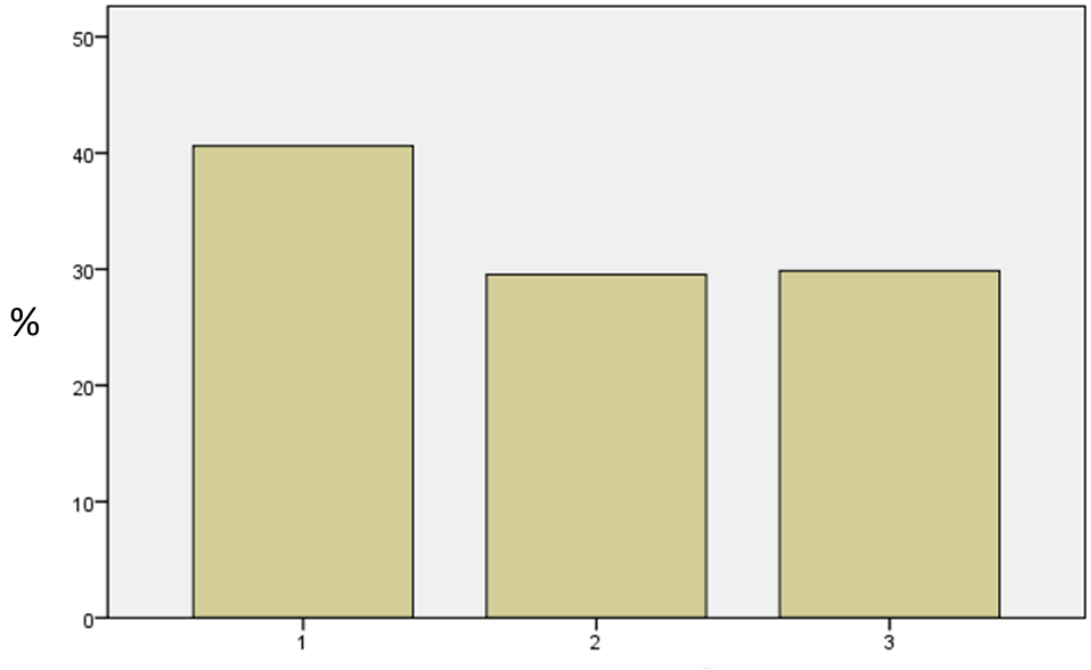


Gráfico 37. Distribución Poblacional estimada por Nivel de la Enseñanza imparta

El 40,6% de los docentes de la población imparten enseñanza de nivel primario; el 29,5% de nivel intermedio: y el 29,9% de nivel secundario. Estas cifras coinciden aproximadamente con el nivel de la escuela de adscripción de los docentes. Es posible que las pequeñas discrepancias observadas entre ambas distribuciones poblacionales se deba a escuelas clasificadas como secundarias que también imparten enseñanza intermedia, dado que la discrepancia entre docentes que enseñan a nivel primario y que laboran en escuelas primarias es de apenas 2%; mientras que en el nivel intermedio la discrepancia en el porcentaje de docentes es de 7,7%, y en el nivel secundario es de 4,7%.

Cuadro 68. Estimación de la Distribución Poblacional por Tipo de Cursos impartidos

			Frecuencia	%	% Válidos	% Acumulado
Válidos	1	No específicamente lingüísticos	211	70,8	70,8	70,8
	2	Lenguaje (inglés / español)	74	24,8	24,8	95,6
	3	Enseñanza bilingüe	13	4,4	4,4	100,0
		Total	298	100,0	100,0	

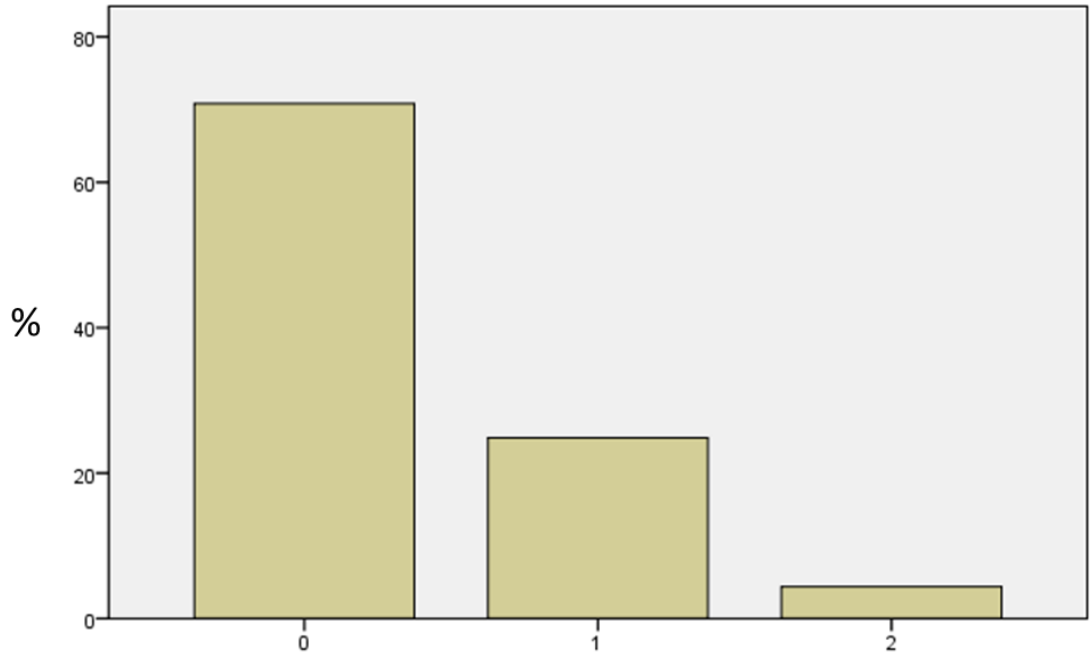


Gráfico 38. Distribución Poblacional estimada por Tipo de Cursos impartidos

El 70,8% de los docentes de la población imparte enseñanza en cursos no específicamente lingüísticos; el 24,8% en cursos de inglés o español; y el 4,4% en cursos específicamente de enseñanza bilingüe. Este hallazgo revela que la enseñanza bilingüe en las escuelas primarias, intermedias y secundarias del Condado de Ventura se efectúa principalmente en cursos de enseñanza del idioma inglés o del idioma español, pero no en cursos bilingües propiamente dichos. Este resultado es consistente con la orientación a la asimilación lingüística de la minoría a la mayoría étnica, que tienen los programas de inmersión dual en el Estado de California.

Cuadro 69. Estimación de la Distribución Poblacional por Posesión de Certificación Docente

			Frecuencia	%	% Válidos	% Acumulado
Válidos	0	No	15	5,0	5,0	5,0
	1	Sí	283	95,0	95,0	100,0
		Total	298	100,0	100,0	

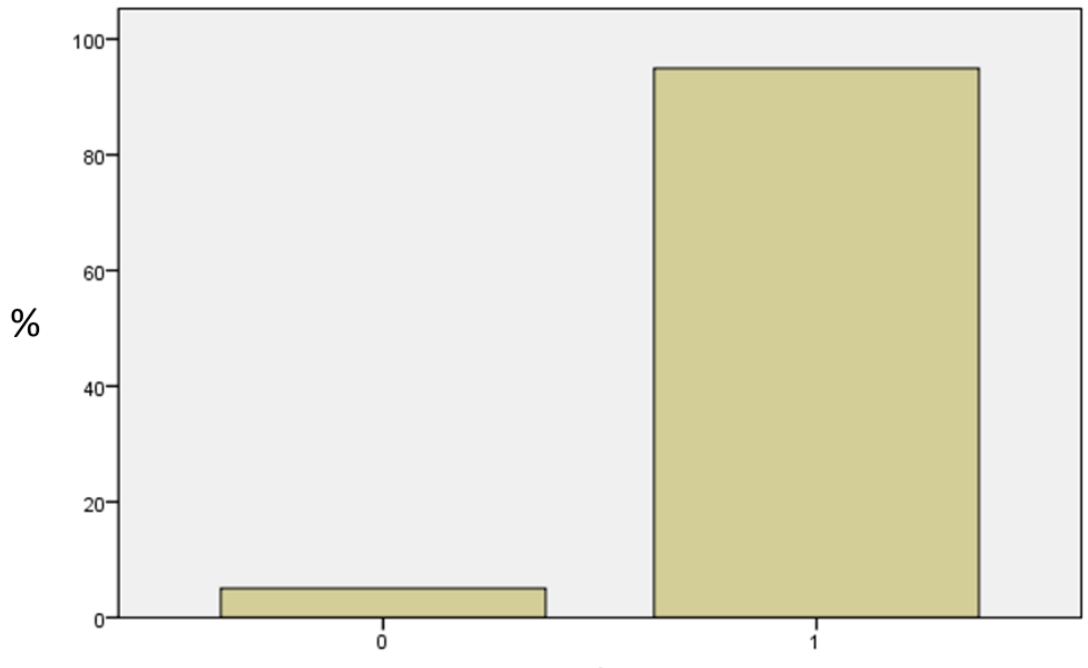


Gráfico 39. Distribución Poblacional estimada por Posesión de Certificación Docente

El 95,0% de los docentes que laboran en escuelas públicas primarias, intermedias y secundarias de los distritos escolares del Condado de Ventura en los cuales se imparte algún tipo de enseñanza bilingüe en al menos una de esas escuelas, poseen certificación docente. Se trata, naturalmente, de una profesión cuyo ejercicio legalmente exige dicha certificación. Por otra parte, el 5,0% restante que no posee certificación docente y que, pese a ello, se encuentran ejerciendo la docencia en esas escuelas, es probable que se trate de docentes en régimen transitorio que se encuentran tramitando la correspondiente certificación.

Cuadro 70. Estimación de la Distribución Poblacional por Experiencia Docente

			Frecuencia	%	% Válidos	% Acumulado
Válidos	1	1-5 años	57	19,1	19,1	19,1
	2	6-10 años	36	12,1	12,1	31,2
	3	11-15 años	66	22,1	22,1	53,4
	4	16-20 años	77	25,8	25,8	79,2
	5	21-25 años	24	8,1	8,1	87,2
	6	Más de 25 años	38	12,8	12,8	100,0
		Total	298	100,0	100,0	

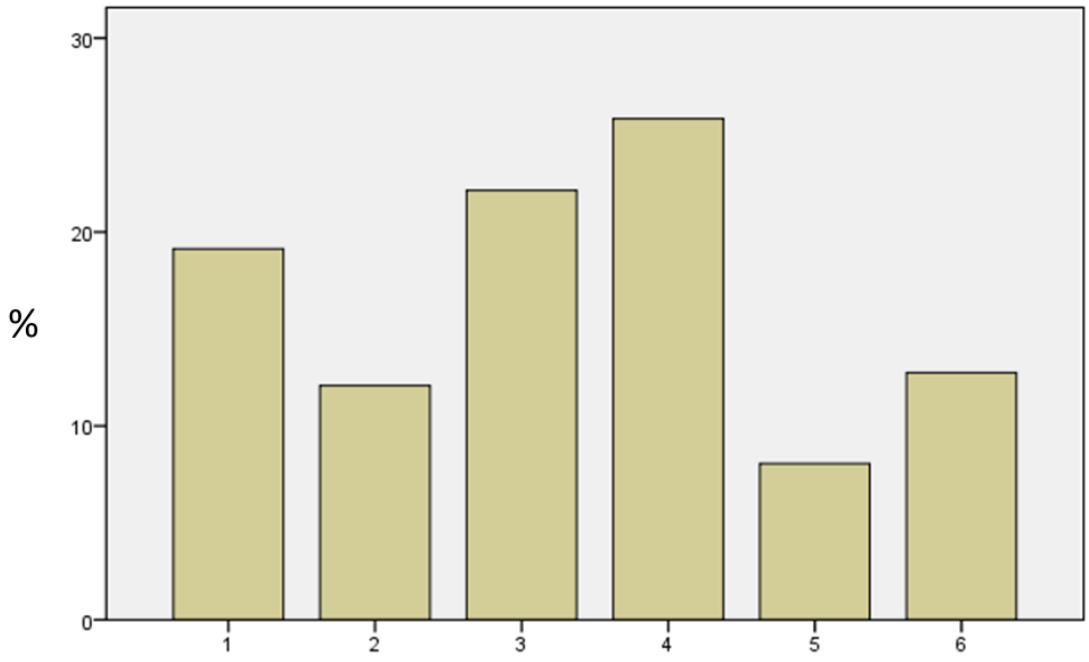


Gráfico 40. Distribución Poblacional estimada por Experiencia Docente

El 19,1% de los docentes de la población tienen 1-5 años de experiencia profesional; el 12,1% 6-10 años; el 22,1% 11-15 años; el 25,8% 16-20 años; el 8,1% 21-25 años; y el 12,8% más de 25 años. Esto representa un 46,7% con experiencia docente de más de 15 años y 68,8% con más de 10 años de experiencia. Este resultado, tal como había sido previsto, se corresponde con la distribución por edades de esta población, su nivel de ingresos anuales y su nivel de formación académica, el cual es preponderantemente de maestría.

Cuadro 71. Estimación de la Distribución Poblacional por Posesión de Certificación Docente Bilingüe

			Frecuencia	%	% Válidos	% Acumulado
Válidos	0	No	197	66,1	66,1	66,1
	1	Sí	101	33,9	33,9	100,0
		Total	298	100,0	100,0	

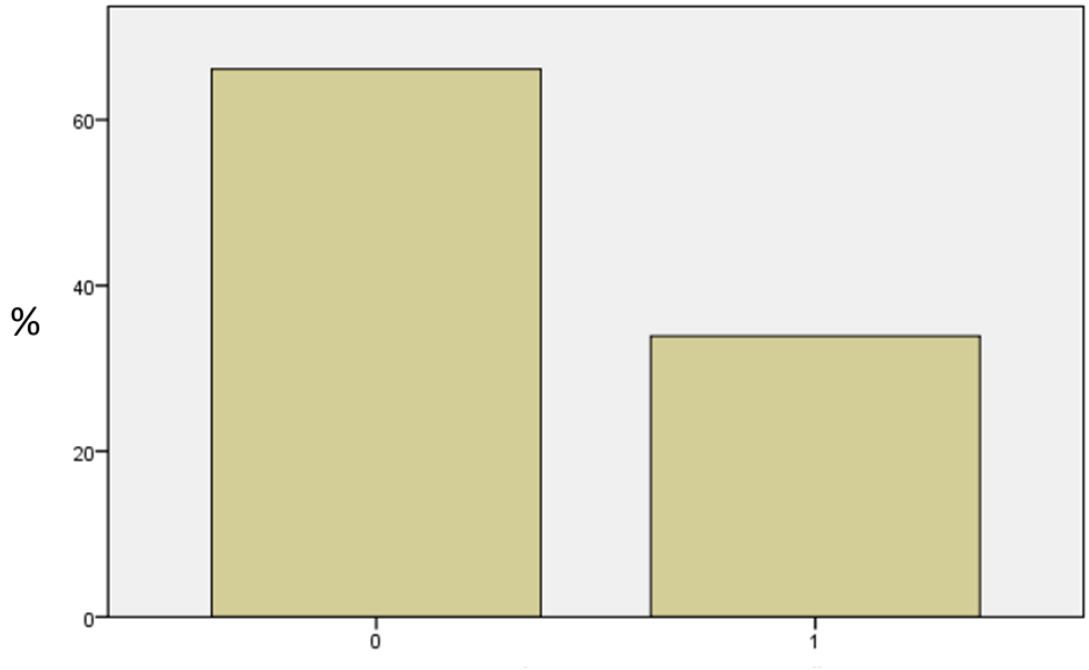


Gráfico 41. Distribución Poblacional estimada por Posesión de Certificación Docente Blingüe

De todos los docentes de la población, solo el 33,9% poseen certificación docente bilingüe. Este resultado se corresponde con el cercano 29,2% de docentes que imparten cursos de enseñanza del idioma inglés o del idioma español y cursos bilingües propiamente dichos. La diferencia pudiera deberse a docentes que a pesar de tener certificación docente bilingüe no están impartiendo para el momento de realización de este estudio cursos relacionados con idiomas o bilingüismo. También se aproxima algo este resultado al 22,5% de los docentes que en esta población laboran en escuelas donde se imparte algún tipo de enseñanza bilingüe.

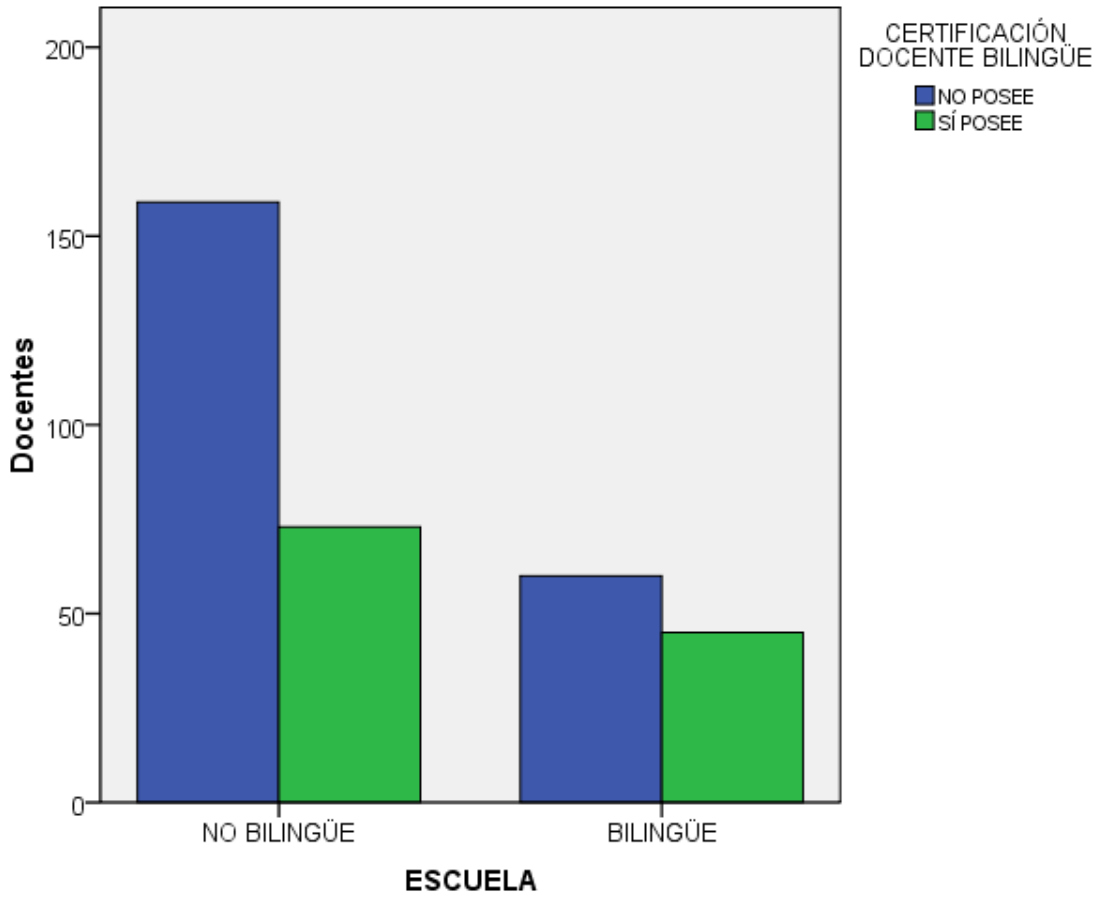


Gráfico 42. Distribución Cruzada por Certificación Docente Bilingüe y Tipo de Escuela, en la Muestra (N = 337)

En el gráfico anterior se constata que la proporción de docentes con certificación bilingüe que labora en escuelas donde se imparte algún tipo de enseñanza bilingüe es mayor que en las escuelas que no se clasifican como bilingües. Sin embargo, las cantidades absolutas de docentes certificados bilingües que laboran tanto en escuelas bilingües como especialmente en las no bilingües, no permite asimilar la porporción de posesión de certificación docente bilingüe al tipo de escuela (bilingüe o no) en la que laboran dichos docentes. Esto indica que, como ya se había encontrado en hallazgos anteriores, existe una elevada subutilización de los recursos docentes específicamente capacitados y certificados para la enseñanza bilingüe, en el Condado de Ventura, debido a la muy baja proporción de escuelas, programas y cursos bilingües en la educación pública primaria, intermedia y secundaria.

Cuadro 72. Estimación de la Distribución Poblacional por Experiencia Docente Bilingüe

			Frecuencia	%	% Válidos	% Acumulado
Válidos	0	Ninguna	167	56,0	56,0	56,0
	1	1-5 años	50	16,8	16,8	72,8
	2	6-10 años	20	6,7	6,7	79,5
	3	11-15 años	20	6,7	6,7	86,2
	4	16-20 años	24	8,1	8,1	94,3
	5	21-25 años	12	4,0	4,0	98,3
	6	Más de 25 años	5	1,7	1,7	100,0
		Total	298	100,0	100,0	

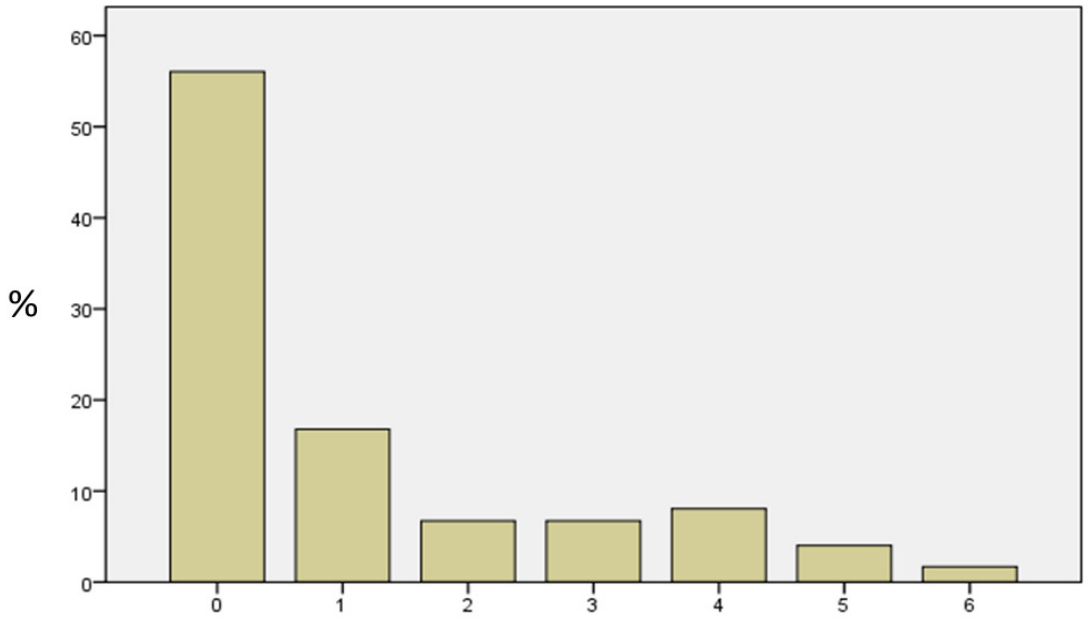


Gráfico 43. Distribución Poblacional estimada por Experiencia Docente Bilingüe

El 56,0% de los docentes de la población no tiene experiencia alguna específicamente bilingüe; el 16,8% tienen 1-5 años de experiencia docente bilingüe; y solo el 27,2% tienen experiencia docente bilingüe mayor que cinco años. Este resultado podría indicar que los docentes con mayor experiencia laboral específicamente bilingüe son aquellos que poseen certificación docente bilingüe, y además que existe un porcentaje de entre 10% y 20% de docentes que no poseen certificación docente bilingüe y sin embargo tienen algo de experiencia laboral específicamente bilingüe.

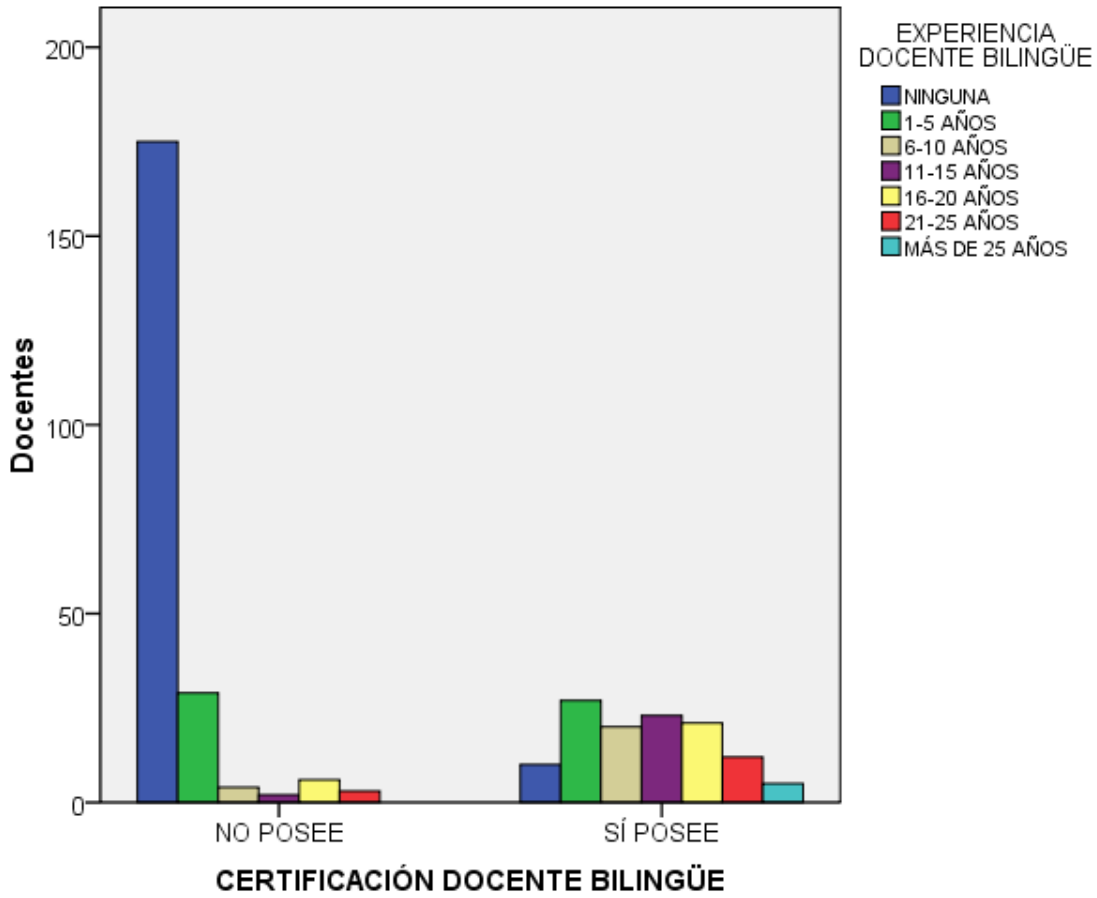


Gráfico 44. Distribución Cruzada por Certificación Docente Bilingüe y Experiencia Docente Bilingüe, en la Muestra (N = 337)

Efectivamente, se constata en el gráfico anterior que casi todos los docentes con experiencia laboral específicamente bilingüe mayor que cinco años poseen certificación docente bilingüe, y además aproximadamente la mitad de los docentes con algo de experiencia laboral bilingüe (entre 1 y 5 años) no poseen certificación docente bilingüe. Se corrobora así mismo que aproximadamente el 20% de los docentes que no poseen certificación docente bilingüe tienen no obstante algo de experiencia laboral específicamente bilingüe, incluso de largo plazo. Estos resultados indican que los docentes que comienzan a incursionar en la enseñanza específicamente bilingüe puede que no posean certificación bilingüe específicamente, pero conforme aumenta su experiencia profesional bilingüe tienden a obtener esa certificación.

Cuadro 73. Estimación de la Distribución Poblacional por Estudios Formales de Lingüística realizados

			Frecuencia	%	% Válidos	% Acumulado
Válidos	0	No	192	64,4	64,4	64,4
	1	Sí	106	35,6	35,6	100,0
		Total	298	100,0	100,0	

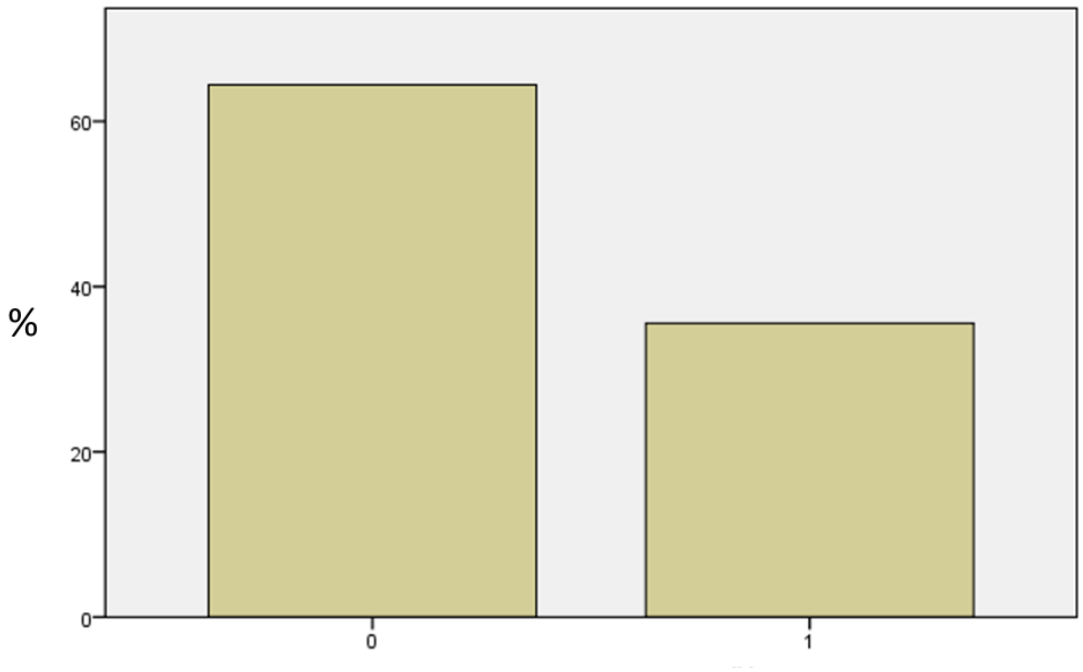


Gráfico 45. Distribución Poblacional estimada por Estudios Formales de Lingüística realizados

El 35,6% de los docentes de la población han realizado estudios formales de lingüística. Este resultado se podría corresponder con el 33,9% de docentes que poseen certificación docente bilingüe, siendo la pequeña discrepancia explicable razonablemente por docentes que a pesar de haber cursado estudios de lingüística no obtuvieron o no han obtenido aún la certificación docente bilingüe.

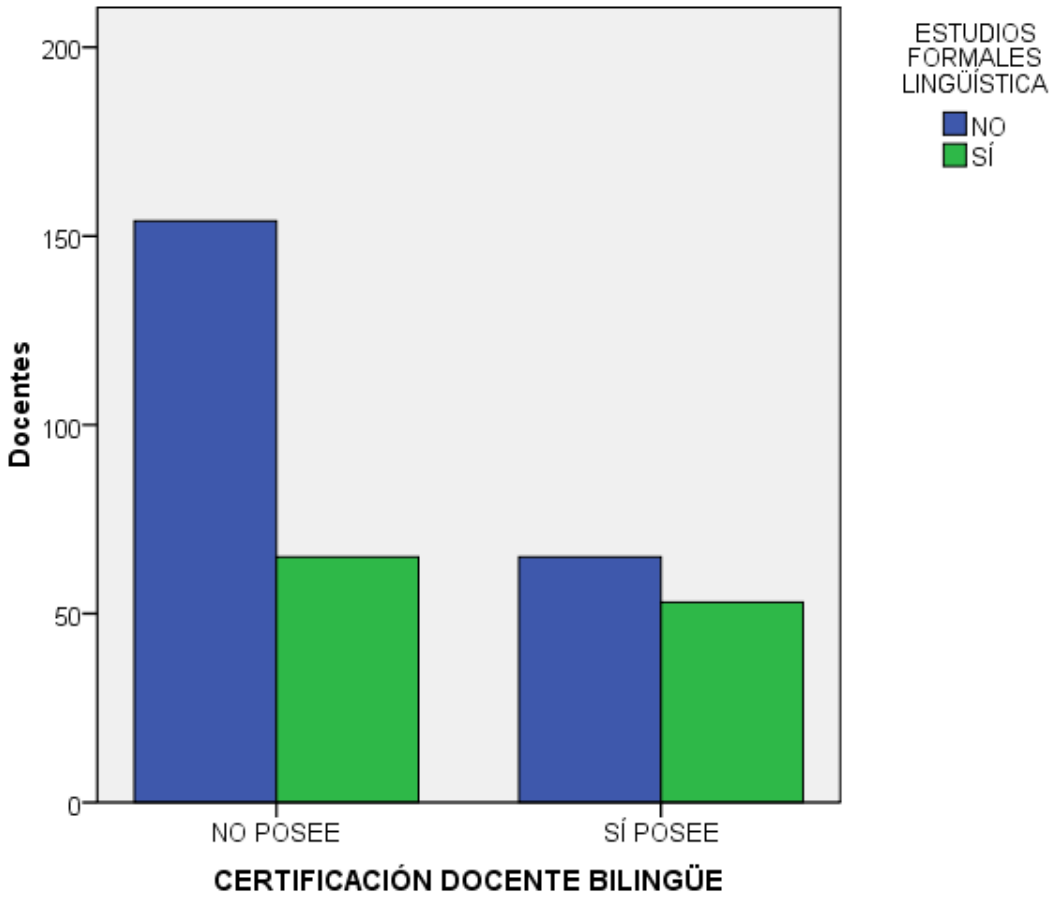


Gráfico 46. Distribución Cruzada por Certificación Docente Bilingüe y Estudios Formales de Lingüística, en la Muestra (N = 337)

En el gráfico anterior se constata que la proporción de docentes con estudios formales de lingüística es mayor entre el grupo de docentes que posee certificación docente bilingüe que en el grupo de que no posee dicha certificación. Sin embargo, no hay asociación entre ambas variables, porque independientemente de que se hayan cursado estudios formales de lingüística, el docente puede poseer o no certificación docente bilingüe. Esto revela que la presunción inicial es falsa y que ello puede deberse a que a pesar de realizar estudios lingüísticos, como puede ser la adquisición de una segunda lengua, ello no significa que el docente esté certificado para ejercer la docencia bilingüe.

Cuadro 74. Estimación de la Distribución Poblacional por Nivel de los Estudios de Lingúística realizados

			Frecuencia	%	% Válidos	% Acumulado
Válidos	0	Ninguno	124	41,6	44,1	44,1
	1	Sin grado académico	41	13,8	14,6	58,7
	2	Asociado	17	5,7	6,0	64,8
	3	Universitario	69	23,2	24,6	89,3
	4	Master	28	9,4	10,0	99,3
	5	PhD	2	,7	,7	100,0
		Total	281	94,3	100,0	
Inválidos		Sistema	17	5,7		
		Total	298	100,0		

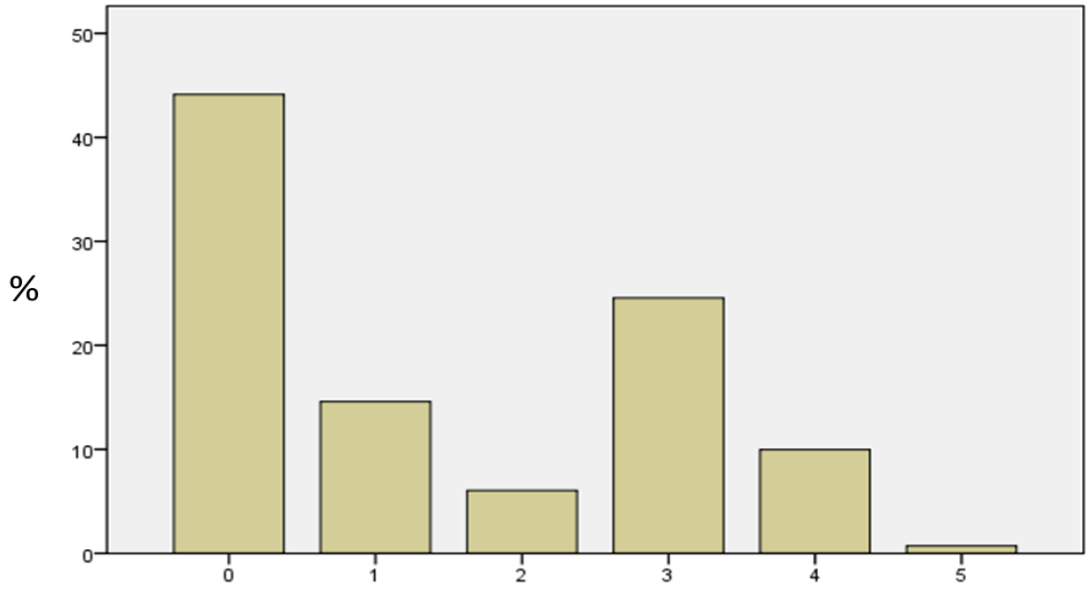


Gráfico 47. Distribución Poblacional estimada por Nivel de los Estudios de Lingúística realizados

El 35,3% de los docentes de la población han realizado estudios de lingüística de nivel universitario, maestría o doctorado; mientras que el resto no han realizado estudios formales de lingüística de ningún nivel o no conducentes a grado académico alguno, es decir, estudios informales de idiomas. Esto indica que del 77,0% de la población que habla una segunda lengua, solo aproximadamente la mitad lo ha hecho mediante estudios formales conducentes a grado académico. El resto lo hicieron de manera informal o totalmente por su cuenta.

Cuadro 75. Estimación de la Distribución Poblacional por Actualización de los Estudios de Lingúística realizados

			Frecuencia	%	% Válidos	% Acumulado
Válidos	0	No	271	90,9	90,9	90,9
	1	Sí	27	9,1	9,1	100,0
		Total	298	100,0	100,0	

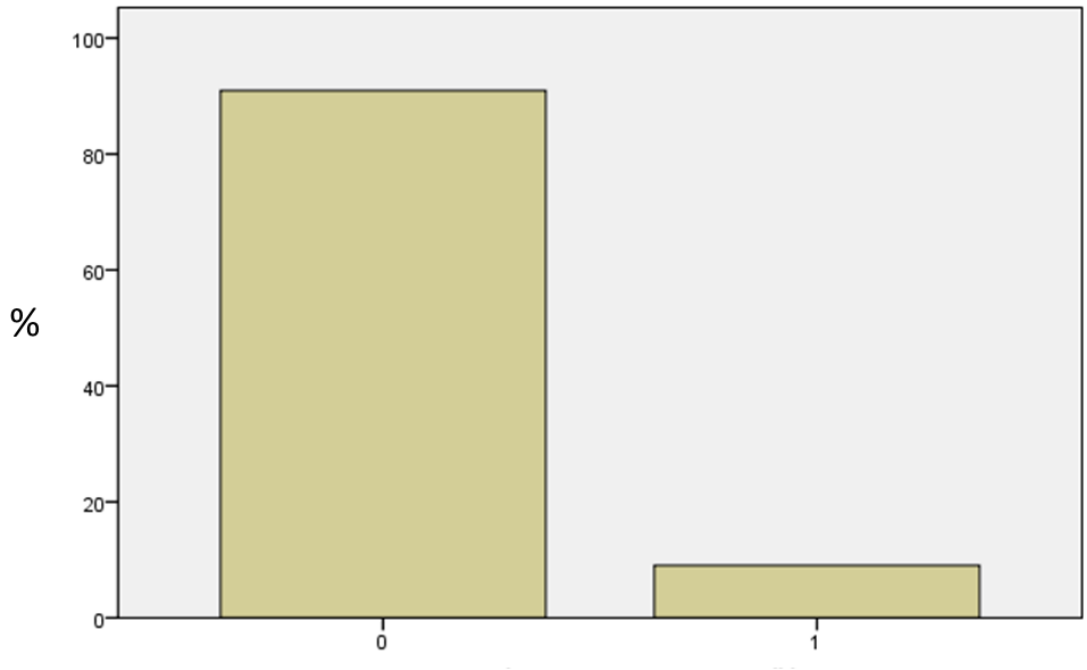


Gráfico 48. Distribución Poblacional estimada por Actualización de los Estudios de Lingúística realizados

Solo el 9,1% de los docentes de la población se mantienen actualizados en cuanto a estudios formales de lingüística. Esto indica que los idiomas ya aprendidos no suelen reforzarse mediante la prosecusión de estudios formales, sino por su uso en la práctica. Pese a ello, hay docentes que se preocupan por alcanzar y mantener la excelencia en el dominio lingüístico, para lo cual se mantienen actualizados en este tipo de estudios.

En cuanto a las variables dependientes de la investigación, los resultados obtenidos arrojan los siguientes estadísticos descriptivos, los cuales pueden tomarse como estimaciones de los respectivos parámetros poblacionales. Se presentan en orden descendente de la media aritmética obtenida.

Cuadro 76. Estimación de los Parámetros Poblacionales de las Variables Dependientes de la Investigación

Variable	Media		Desviación Estándar	Varianza	Asimetría	Kurtosis
	Estadístico	Error Estándar				
Orientación Instrumental	4,173	,048	,835	,698	-1,395	2,373
Orientación Integradora	4,067	,049	,843	,711	-1,173	1,553
Integración Étnica	4,023	,052	,903	,816	-1,048	,909
Dimensión Cognitiva	3,970	,048	,831	,691	-,967	,887
Actitud hacia el Bilingüismo	3,942	,042	,718	,516	-,951	1,583
Dimensión Afectiva	3,906	,043	,744	,554	-,749	1,173
Adaptación Étnica	3,879	,041	,707	,500	-,608	,441
Actitud hacia la Enseñanza Bilingüe	3,872	,038	,664	,441	-,594	,420
Motivación Intrínseca	3,852	,045	,774	,598	-,447	,330
Dimensión Conductual	3,806	,040	,699	,488	-,780	1,708
Motivación Extrínseca	3,756	,048	,830	,688	-,554	,408
Conducta Docente Bilingüe	3,274	,039	,682	,465	,052	,143

De todas las variables dependentes de la investigación, la Orientación Instrumental es la de mayor puntuación promedio en la población de docentes; mientras que la Conducta Docente Bilingüe es la de menor puntuación. Se observa que la Actitud hacia el Bilingüismo puntúa más que la Actitud hacia la Enseñanza Bilingüe y ésta a su vez que la Conducta Docente Bilingüe, tal como cabe esperar por la Teoría de la Acción Razonada en cuanto a la relación existente entre actitud y conducta manifiesta.

Resalta, así mismo, que la motivación es menos relevante en esta población que la actitud, lo cual tiene sentido porque la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, incide determinantemente en los sujetos que están en fase de aprendizaje lingüístico; es una variable que influye en el aprendizaje. En esta población la fase de aprendizaje lingüístico ya ha transcurrido, pues se trata de docentes adultos en pleno ejercicio profesional, de los cuales, como se vio anteriormente, el 77% ya posee una segunda lengua. En tal condición, la actitud hacia el bilingüismo y hacia la enseñanza bilingüe cobran relevancia en esta población, por sobre la motivación.

4.2. Pruebas de Hipótesis

4.2.1. Hipótesis de la Investigación

En esta sección, se procede a verificar las hipótesis de la investigación, tal como fueron planteadas en el capítulo I.

Para ello, se calcularon seis matrices de intercorrelaciones entre las variables del estudio, a saber:

- Muestra completa.
- Bilingües inglés-español.
- Angloparlantes sin L2.
- Angloparlantes con L2 distinta de Español.
- Angloparlantes con Español como L2.
- Hispanohablantes con Inglés como L2.

Mediante esas matrices se pudieron hacer comparaciones entre los coeficientes de correlación de la muestra completa y los coeficientes de correlación parcial resultantes del acotamiento de los datos por subgrupos sociolingüísticos. También, los análisis relacionados con el bilingüismo inglés-español específicamente, se efectuaron con los coeficientes de correlación calculados solamente para el subgrupo de docentes hispanohablantes con inglés como L2 y de docentes angloparlantes con español como L2.

Cabe recordar que se trabajó en todos los casos con el *coeficiente de correlación por rangos ordenados de Spearman* (*rho*). Es una técnica no paramétrica idónea para el tipo de datos recopilados en esta investigación, con varias ventajas que ya fueron señaladas en el capítulo III.

Hipótesis 1

Enunciado y Prueba

A diferencia de las escuelas de primaria, en las escuelas secundarias e intermedias los docentes tienden a considerar menos relevante o negativamente el bilingüismo y la enseñanza bilingüe; debido a la prevalencia de la tradición educativa norteamericana en relación con el bilingüismo como instrumento de aculturación.

Cuadro 77. Prueba de Hipótesis 1

MATRIZ	VI	VD	COEFICIENTE	H1 Aceptada	RELACIÓN
Solo bilingües inglés-español	NIVEL ESCUELA	ACTITUD HACIA EL BILINGÜISMO	rho = -0,308**	SÍ	Moderada baja
	NIVEL ESCUELA	ACTITUD HACIA LA ENSEÑANZA BILINGÜE	rho = -0,139*	SÍ	Baja
Muestra completa	NIVEL ESCUELA	ACTITUD HACIA EL BILINGÜISMO	rho = -0,252**	SÍ	Baja
	NIVEL ESCUELA	ACTITUD HACIA LA ENSEÑANZA BILINGÜE	rho = -0,125*	SÍ	Baja

* Coeficiente estadísticamente significativo al nivel α = 0,05.
** Coeficiente estadísticamente significativo al nivel α = 0,01.

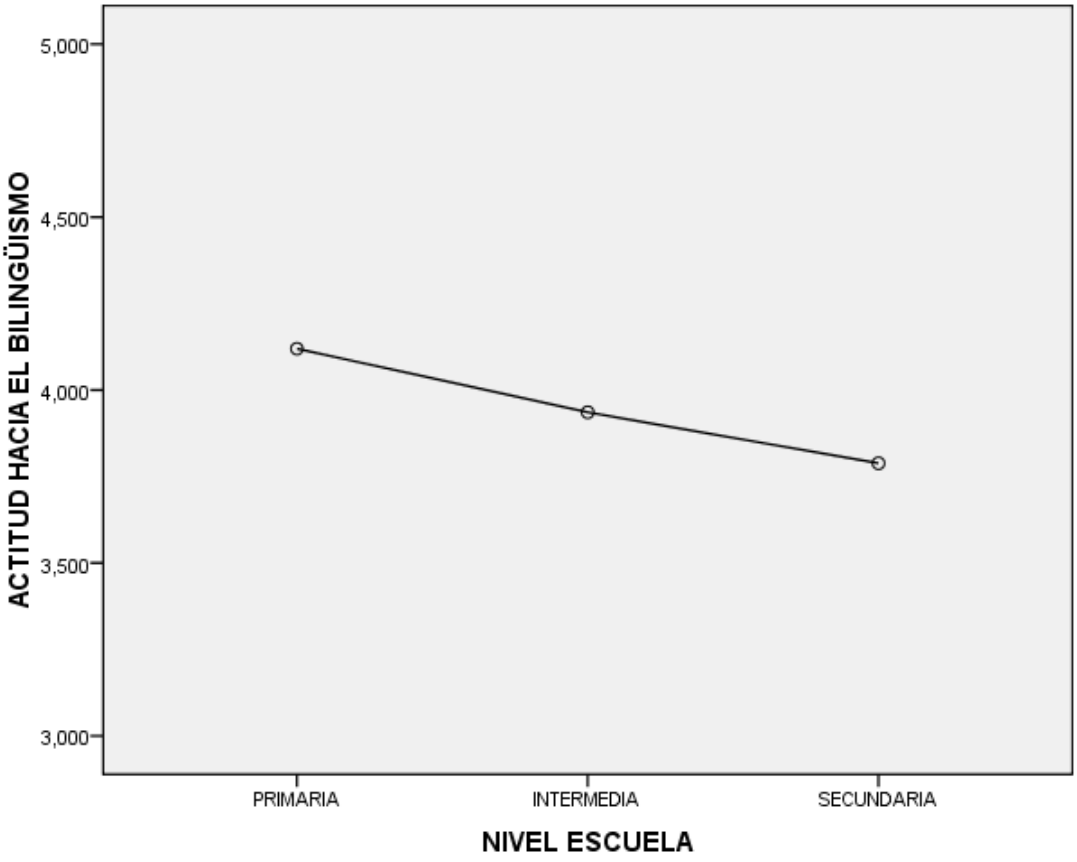


Gráfico 49. Diferencias de Media de la Actitud hacia el Bilingüismo por Nivel Académico

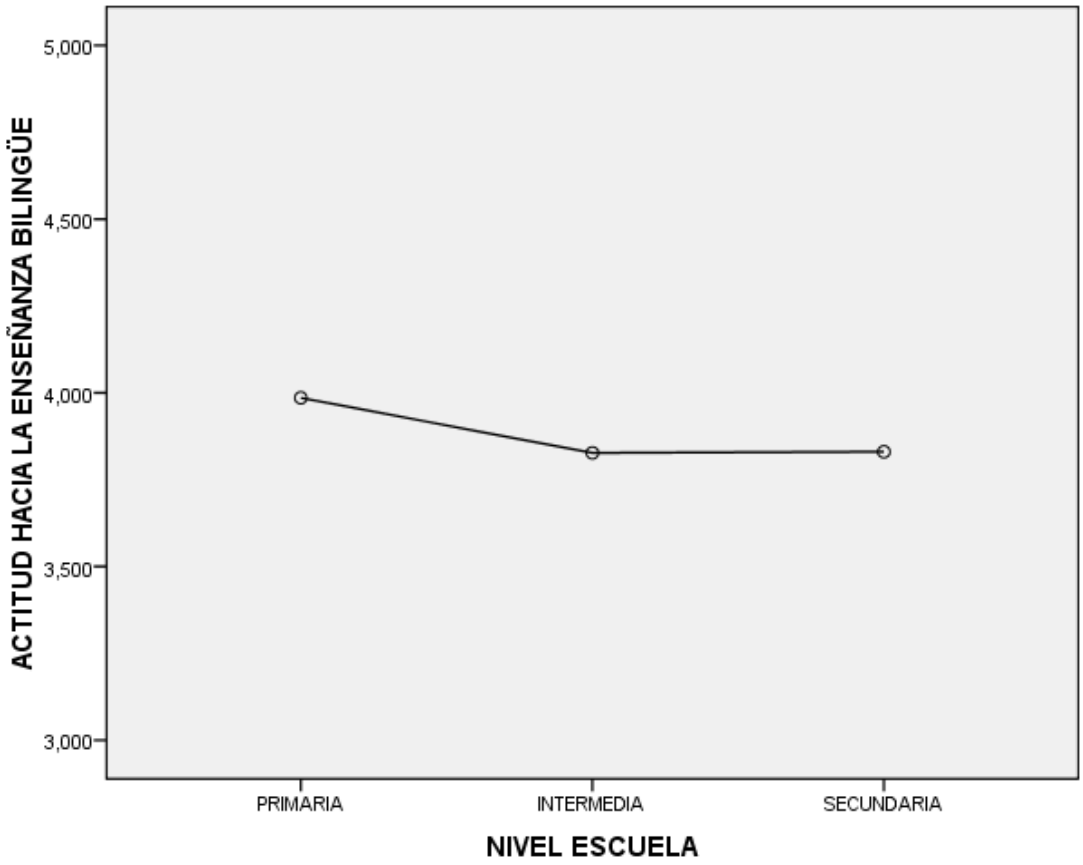


Gráfico 50. Diferencias de Media de la Actitud hacia la Enseñanza Bilingüe por Nivel Académico

Discusión

Aun cuando la hipótesis se corrobora, debe señalarse que la relación observada entre las variables es baja, particularmente en la actitud hacia la enseñanza bilingüe, lo cual habla en favor de una situación de debilitamiento de la tradición educativa norteamericana en relación con el bilingüismo como instrumento de aculturación. Es por ello que se observa una actitud que comienza a ser más favorable o menos negativa hacia el bilingüismo en la enseñanza, de parte de los docentes de nivel secundario e intermedio. Esto podría indicar que la enseñanza bilingüe comienza a considerarse ya no solamente como instrumento para la asimilación de la minoría inmigrante a la

cultura dominante, sino como instrumento para la transculturación, es decir, para la formación de ciudadanos bilingües para su vida futura.

No obstante, la evidencia denota que existe, como cabría esperar por la tradición educativa norteamericana, una mayor orientación hacia la integración que hacia la mera adaptación en los docentes de escuela primaria, que en los de escuelas intermedias y secundarias, tal como se infiere del siguiente hallazgo.

Cuadro 78. Hallazgo Complementario a la Prueba de Hipótesis 1

MATRIZ	VI	VD	COEFICIENTE	H1 Aceptada	RELACIÓN
Solo bilingües inglés-español	NIVEL ESCUELA	ADAPTACIÓN ÉTNICA	rho = -0,097	NO	Nula
	NIVEL ESCUELA	INTEGRACIÓN ÉTNICA	rho = -0,313**	SÍ	Moderada baja
Muestra completa	NIVEL ESCUELA	ADAPTACIÓN ÉTNICA	rho = -0,127**	SÍ	Baja
	NIVEL ESCUELA	INTEGRACIÓN ÉTNICA	rho = -0,228**	SÍ	Baja

** Coeficiente estadísticamente significativo al nivel α = 0,01.

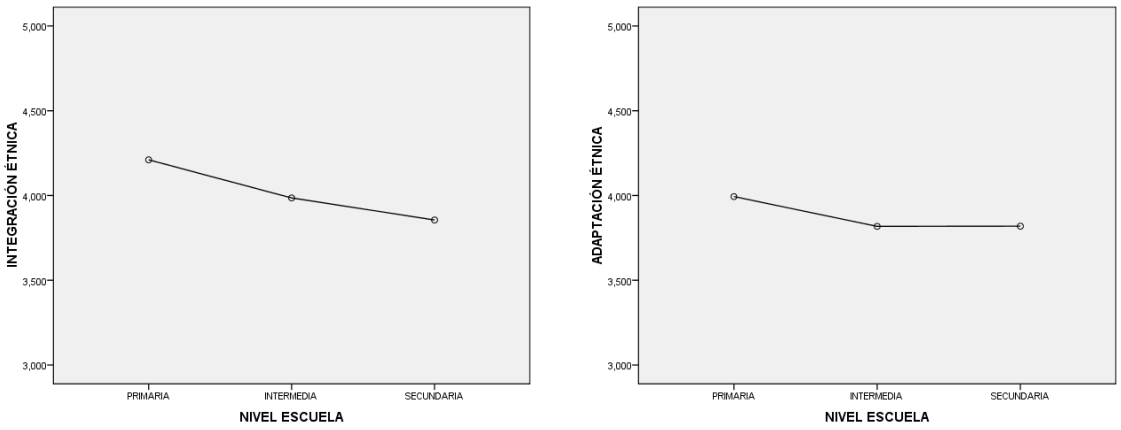


Gráfico 51. Diferencias de Media de la Integración y Adaptación Étnica por Nivel Académico

Implicaciones

Los resultados obtenidos denotan un claro debilitamiento de la tradición educativa norteamericana en relación con el bilingüismo como instrumento de aculturación. Sin embargo, no puede concluirse que la mera enseñanza bilingüe para la temprana y mejor asimilación al inglés esté dando paso al fenómeno emergente y mucho más enriquecedor de la enseñanza intercultural bilingüe en busca del multilingüismo y la multiculturalidad. Al parecer, todavía falta un importante camino que recorrer en esa dirección. En tal sentido, este resultado evidencia que las actitudes de los docentes de escuelas primarias, intermedias y secundarias del Condado de Ventura, hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe, todavía presentan un patrón proclive a la aculturación.

Hipótesis 2

Enunciado y Prueba

La minoría hispanohablante tiene una actitud hacia el bilingüismo más favorable que la mayoría angloparlante, debido a las diferencias socioeconómicas entre ambos grupos poblacionales.

Cuadro 79. Prueba de Hipótesis 2

MATRIZ	VI	VD	COEFICIENTE	H1 Aceptada	RELACIÓN
Solo bilingües inglés-español	LENGUA MATERNA	ACTITUD HACIA EL BILINGÜISMO	rho = -0,338**	SÍ	Moderada baja
	LENGUA MATERNA	ACTITUD HACIA LA ENSEÑANZA BILINGÜE	rho = -0,302**	SÍ	Moderada baja
	LENGUA MATERNA	CONDUCTA DOCENTE BILINGÜE	rho = -0,310**	SÍ	Moderada baja

** Coeficiente estadísticamente significativo al nivel α = 0,01.

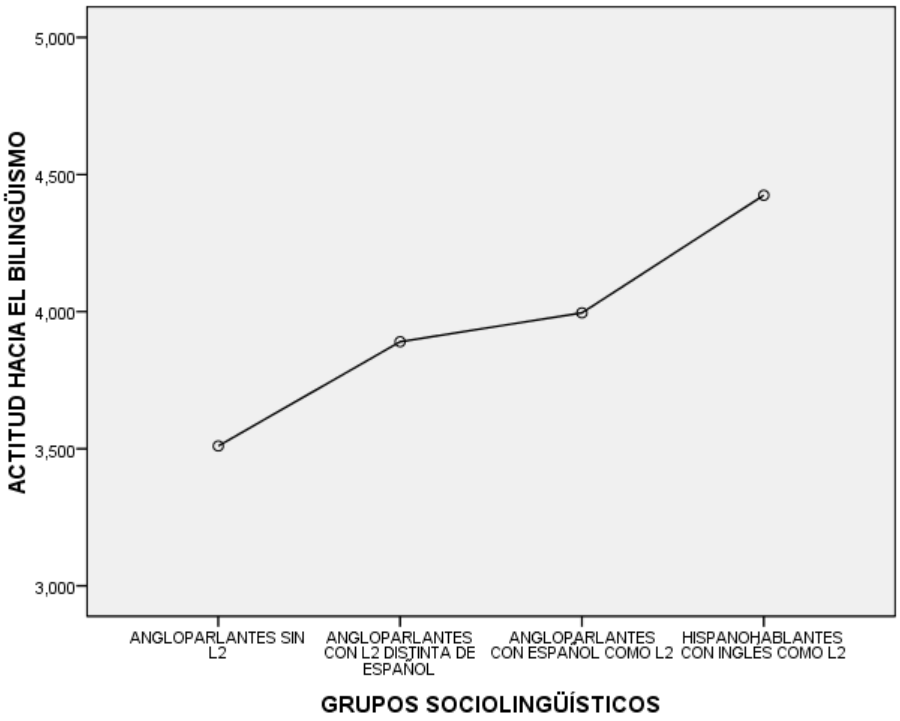


Gráfico 52. Diferencias de Media de la Actitud hacia el Bilingüismo por Grupos Sociolingüísticos

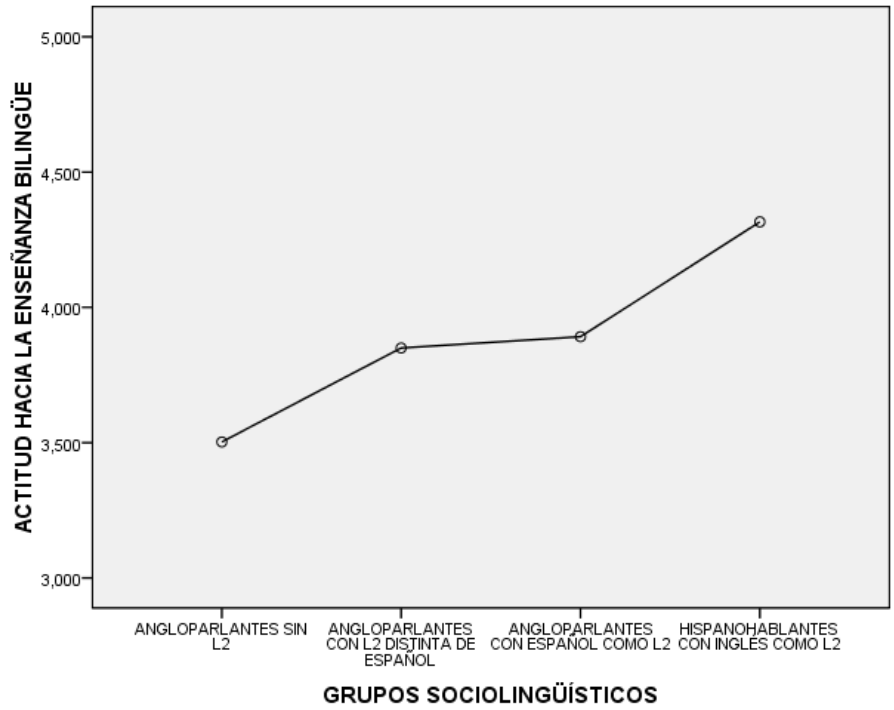


Gráfico 53. Diferencias de Media de la Actitud hacia la Enseñanza Bilingüe por Grupos Sociolingüísticos

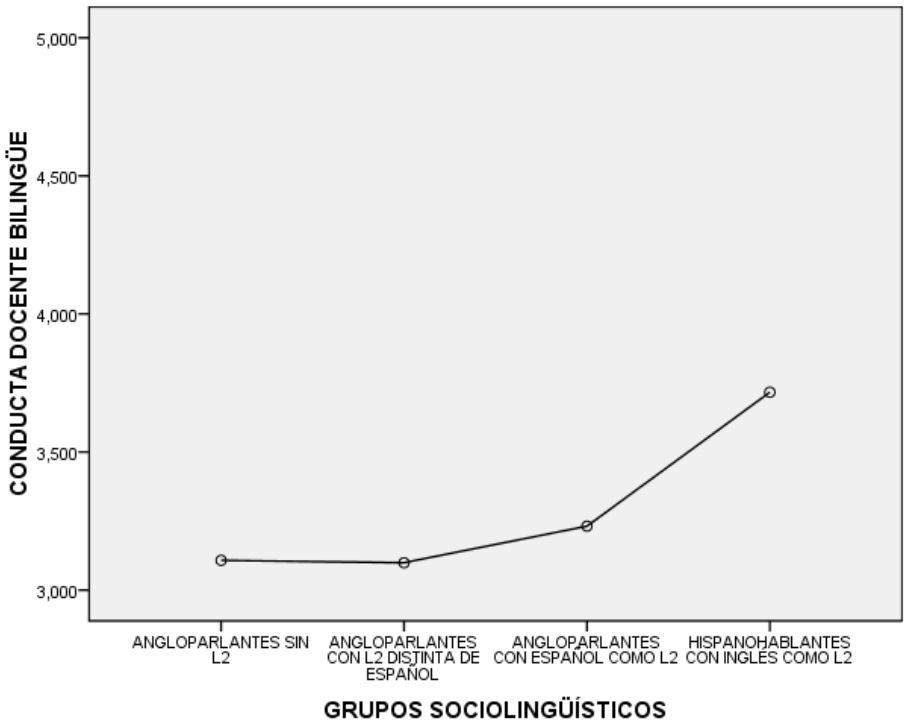


Gráfico 54. Diferencias de Media de la Conducta Docente Bilingüe por Grupos Sociolingüísticos

Discusión

De manera consistente con lo reportado por Galvis (2010) para el caso de estudiantes de bachillerato en el Condado de Ventura, en el presente estudio se observa la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre docentes angloparlantes y docentes hispanohablantes, mostrando estos últimos una actitud más favorable que los primeros tanto hacia el bilingüismo como hacia la enseñanza bilingüe. También se observan diferencias similares en la conducta docente bilingüe manifiesta. Sin embargo, estas diferencias, tal como se infiere a partir de los hallazgos complementarios reportados más abajo, no son atribuibles a diferencias socio-económicas entre ambos grupos, sino a la necesidad de los hispanohablantes de adaptarse a la cultura dominante y adquirir destreza en el inglés.

Así, los docentes que personalmente provienen del grupo étnico minoritario en el presente estudio (los docentes de habla hispana como L1) muestran una actitud más favorable hacia el bilingüismo, que los docentes pertenecientes a la mayoría étnica (los docentes de habla inglesa como L1, y cuyo origen étnico es angloamericano u otro de segunda generación o más), para quienes la cultura y el idioma español quizás resulta irrelevante o menos relevante.

Cuadro 80. Primer Hallazgo Complementario a la Prueba de Hipótesis 2

MATRIZ	VI	VD	COEFICIENTE	H1 Aceptada	RELACIÓN
Solo bilingües inglés-español	LENGUA MATERNA	EDUCACIÓN	rho = 0,126*	SÍ	Baja
	LENGUA MATERNA	INGRESOS	rho = 0,045	NO	Nula

* Coeficiente estadísticamente significativo al nivel α = 0,05.

Cuadro 81. Segundo Hallazgo Complementario a la Prueba de Hipótesis 2

MATRIZ	VI	VD	COEFICIENTE	H1 Aceptada	RELACIÓN
Solo bilingües inglés-español	LENGUA MATERNA	ADAPTACIÓN ÉTNICA	rho = -0,200**	SÍ	Baja
	LENGUA MATERNA	TIEMPO ESTUDIOS SEGUNDA LENGUA	rho = -0,406**	SÍ	Moderada
	LENGUA MATERNA	FLUIDEZ SEGUNDA LENGUA	rho = -0,611**	SÍ	Moderada alta
	LENGUA MATERNA	USO SEGUNDA LENGUA	rho = -0,678**	SÍ	Moderada alta

** Coeficiente estadísticamente significativo al nivel α = 0,01.

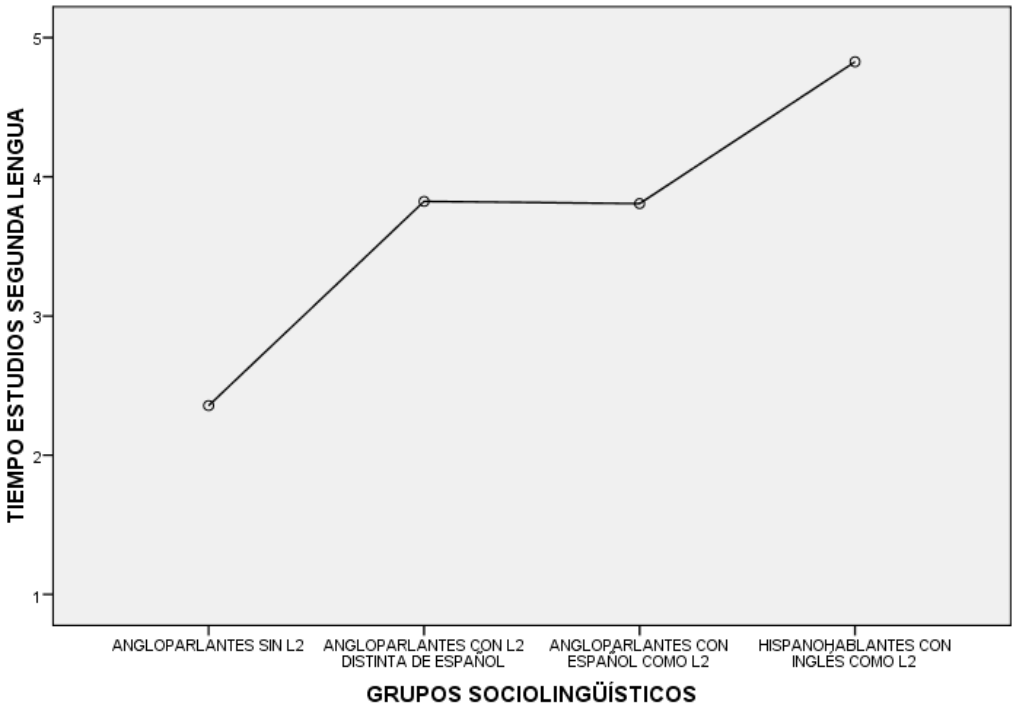


Gráfico 55. Diferencias de Media del Tiempo de Estudios de L2 por Grupos Sociolingüísticos

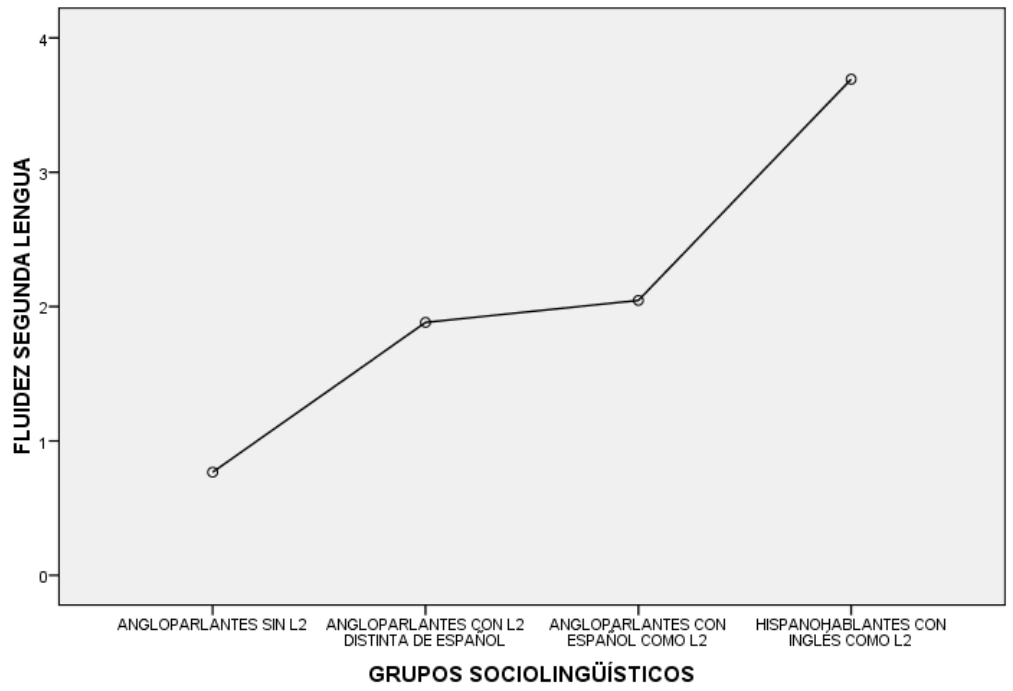


Gráfico 56. Diferencias de Media de la Fluidez en L2 por Grupos Sociolingüísticos

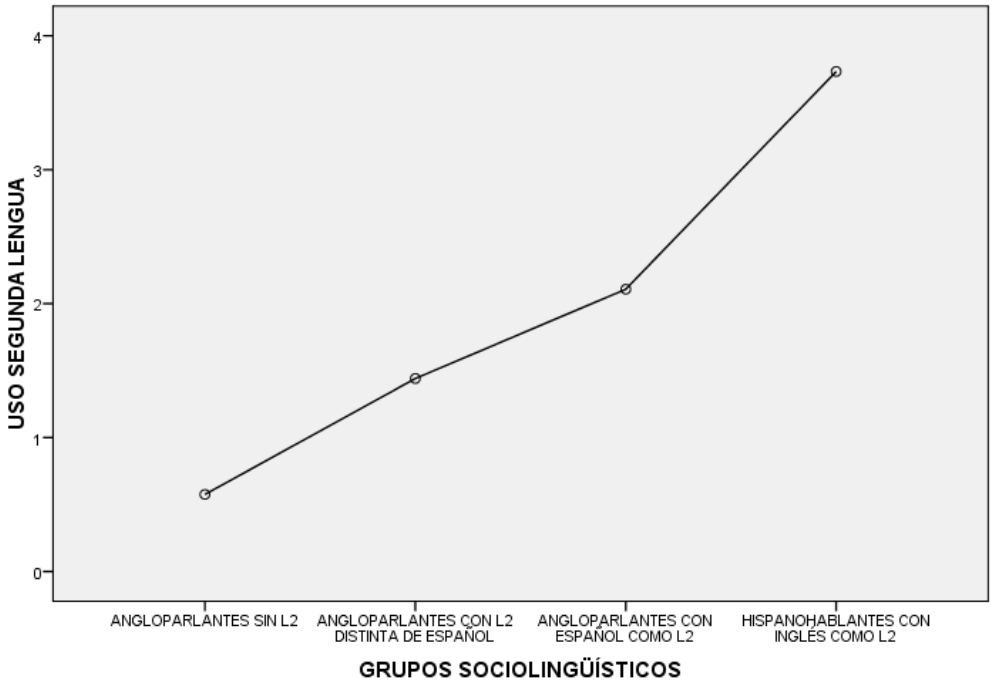


Gráfico 57. Diferencias de Media de la Frecuencia de Uso de L2 por Grupos Sociolingüísticos

Implicaciones

Los docentes hispanohablantes muestran una actitud más favorable hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe, así como una mayor conducta docente bilingüe manifiesta, que los docentes angloparlantes. Dado que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos de docentes en cuanto a su nivel de ingresos, y dado que la correlación observada con el nivel educativo es significativa (al nivel $\alpha = 0{,}05$, pero no al nivel $\alpha = 0{,}01$) pero casi nula, dichas diferencias actitudinales y conductuales no pueden atribuirse a diferencias socio-económicas, como en cambio sí es el caso entre estudiantes angloparlantes e hispanohablantes, según se reporta en Galvis (2010). Esto indica que cuando el sujeto está en edad escolar, los grupos de hispanohablantes y angloparlantes se diferencian significativamente por las variables socio-económicas. Dicha diferenciación obedece a que

los hispanohablantes suelen provenir de hogares inmigrantes pobres. Sin embargo, a medida que el sujeto hispanohablante progresa en su vida, las diferencias entre adultos hispanohablantes con profesión y empleo estable (como es el caso de los sujetos encuestados en este estudio) y adultos angloparlantes, dejan de estar determinadas o asociadas significativamente a variables socio-económicas. Este resultado es consistente con lo reportado por Gutiérrez (2013), según el cual es una evidencia muy consolidada que los salarios y la movilidad laboral de los hispanos son mucho mayores a medida que aumenta su nivel de conocimiento del inglés.

Ahora bien, la propensión a la adaptación socio-lingüística, así como la fluidez, el uso y el tiempo empleado para estudiar la segunda lengua, son significativamente mayores en los docentes hispanohablantes. Por lo tanto, puede concluirse que las diferencias actitudinales y conductuales observadas se deben a la necesidad de los hispanohablantes de adaptarse a la cultura dominante y adquirir destreza en el inglés.

Estos resultados son consistentes con un patrón proclive a la aculturación, dado que en el caso de un patrón proclive a la transculturación, cabría esperar que ambos grupos de docentes no mostrasen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a su actitud hacia el bilingüismo, hacia la enseñanza bilingüe y en cuanto a su conducta docente bilingüe manifiesta.

Hipótesis 3

Enunciado y Prueba

El dominio o experticia en inglés como L2 es mayor en los docentes hispanohablantes que el dominio del español como L2 en los docentes angloparlantes, debido a una mayor orientación integradora de los hipanohablantes respecto a los angloparlantes.

Cuadro 82. Prueba de Hipótesis 3

MATRIZ	VI	VD	COEFICIENTE	H1 Acep-tada	RELACIÓN
Solo bilingües inglés-español	LENGUA MATERNA	ORIENTACIÓN INTEGRADORA	rho = -0,336**	SÍ	Moderada baja
	LENGUA MATERNA	INTEGRACIÓN ÉTNICA	rho = -0,384**	SÍ	Moderada baja
	ORIENTACIÓN INTEGRADORA	FLUIDEZ SEGUNDA LENGUA	rho = 0,417**	SÍ	Moderada
	INTEGRACIÓN ÉTNICA	FLUIDEZ SEGUNDA LENGUA	rho = 0,548**	SÍ	Moderada
	ORIENTACIÓN INSTRUMENTAL	FLUIDEZ SEGUNDA LENGUA	rho = 0,370**	SÍ	Moderada baja
Muestra completa	ORIENTACIÓN INTEGRADORA	FLUIDEZ SEGUNDA LENGUA	rho = 0,454**	SÍ	Moderada
	INTEGRACIÓN ÉTNICA	FLUIDEZ SEGUNDA LENGUA	rho = 0,576**	SÍ	Moderada
	ORIENTACIÓN INSTRUMENTAL	FLUIDEZ SEGUNDA LENGUA	rho = 0,400**	SÍ	Moderada baja

** Coeficiente estadísticamente significativo al nivel α = 0,01.

Discusión

De manera consistente con lo reportado en la literatura por Lasagabaster (2003), Spolsky (1969), Gardner y Desrochers (1981) y Arratibel, Arzumendi y García (2001 *apud* Lasagabaster, 2003), los resultados obtenidos en esta prueba de hipótesis indican que la *orientación integradora* se asocia significativamente con un mejor aprendizaje y competencia desarrollada en la segunda lengua; además, dicha asociación es mayor que la observada en el caso de la *orientación instrumental*, lo cual constituye evidencia contraria a los estudios de Abu-Rabia (1996) y Snow, Padilla y Campbell (1988), que reportan un mejor aprendizaje de la L2 en virtud de la orientación instrumental. Por otra parte, el grupo de docentes hispanohablantes (minoría étnica) muestran una mayor orientación integradora que el grupo de docentes angloparlantes (mayoría étnica).

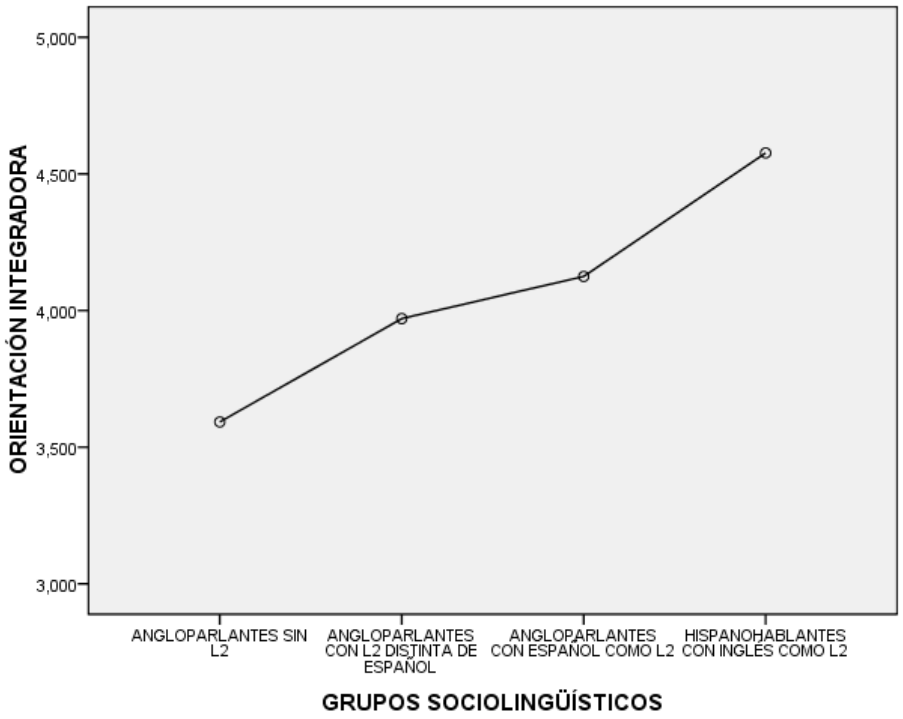


Gráfico 58. Diferencias de Media de la Orientación Integradora por Grupos Sociolingüísticos

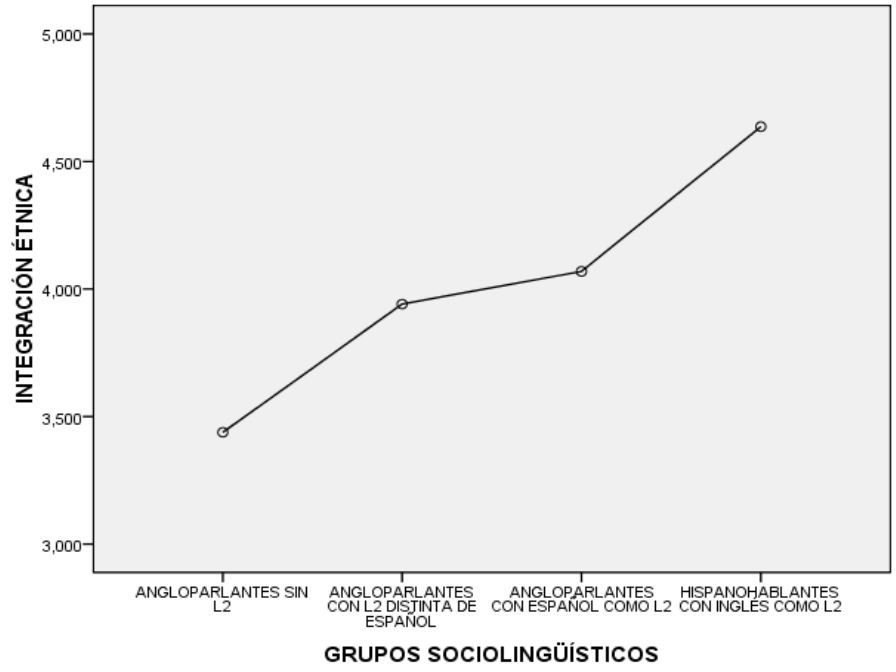


Gráfico 59. Diferencias de Media de la Integración Étnica por Grupos Sociolingüísticos

Implicaciones

Este hallazgo pone en evidencia que el patrón de aculturación prevaleciente en los docentes de escuelas primarias, intermedias y secundarias en el Condado de Ventura, es del tipo *integración*, según la taxonomía de Berry (2001), que equivale al *bilingüismo bicultural* de Hamers y Blanc (1983) y a la *motivación integradora* de Gardner y Lambert (1972). Se trata así de un claro patrón de adaptación sociocultural aculturativo, y no de un patrón de transculturación o integración sociocultural. Aunque la moderada intensidad de las relaciones observadas, aunado al hecho de que la estrategia de aculturación prevaleciente es precisamente la de integración, revelan que es posible que a largo plazo este patrón sea desplazado por la auténtica transculturación, como cabe esperar por el aumento creciente de la presencia hispana en la población del Condado de Ventura.

La investigación ha demostrado que la actitud positiva hacia la L2 facilita su adquisición y dominio; aunque no está claro si es precisamente el aprendizaje exitoso de la L2 el que genera la actitud positiva hacia la misma. Se volverá sobre esta relación más adelante.

Hipótesis 4

Enunciado y Prueba

Los grupos sociolingüísticos de hispanohablantes (minoría étnica) y angloparlantes (mayoría étnica) exhiben diferentes patrones sociodemográficos y perfiles académico-profesionales subyacentes a las diferencias actitudinales observadas.

Cuadro 83. Prueba de Hipótesis 4

MATRIZ	VI	VD	COEFICIENTE	H1 Aceptada (α=0,01)	INTENSIDAD RELACIÓN
Solo bilingües inglés-español	LENGUA MATERNA	EDAD	rho = 0,084	NO	Nula
	LENGUA MATERNA	SEXO	rho = -0,086	NO	Nula
	LENGUA MATERNA	EDUCACIÓN	rho = 0,126*	NO	Nula
	LENGUA MATERNA	INGRESOS	rho = 0,045	NO	Nula
	LENGUA MATERNA	HABLA LENGUA MATERNA EN CASA	rho = 0,099	NO	Nula
	LENGUA MATERNA	APRENDIO 2DA. LENGUA EN CASA	rho = -0,084	NO	Nula
	LENGUA MATERNA	APRENDIO 2DA. LENGUA EN ESCUELA	rho = -0,002	NO	Nula
	LENGUA MATERNA	CURSOS QUE ENSEÑA	rho = 0,025	NO	Nula
	LENGUA MATERNA	EXPERIENCIA DOCENTE	rho = 0,032	NO	Nula
	LENGUA MATERNA	ESTUDIOS FORMALES DE LINGÜÍSTICA	rho = -0,048	NO	Nula
	LENGUA MATERNA	ACTUALIZACIÓN ESTUDIOS LINGÜÍSTICA	rho = -0,012	NO	Nula
	LENGUA MATERNA	USO SEGUNDA LENGUA	rho = -0,678**	SÍ	Moderada alta
	LENGUA MATERNA	NACIONALIDAD	rho = 0,661**	SÍ	Moderada alta
	LENGUA MATERNA	FLUIDEZ SEGUNDA LENGUA	rho = -0,611**	SÍ	Moderada alta
	LENGUA MATERNA	PAÍS DE ORIGEN	rho = 0,577**	SÍ	Moderada
	LENGUA MATERNA	CERTIFICACIÓN DOCENTE BILINGÜE	rho = -0,440**	SÍ	Moderada

Cuadro 83 (cont.)

MATRIZ	VI	VD	COEFICIENTE	H1 Acep-tada (α=0,01)	INTENSI-DAD RELACIÓN
	LENGUA MATERNA	TIEMPO ESTUDIOS SEGUNDA LENGUA	rho = -0,406**	SÍ	Moderada
	LENGUA MATERNA	EXPERIENCIA DOCENTE BILINGÜE	rho = -0,357**	SÍ	Moderada baja
	LENGUA MATERNA	NIVEL ESCUELA	rho = 0,302**	SÍ	Moderada baja
	LENGUA MATERNA	NIVEL QUE ENSEÑA	rho = 0,287**	SÍ	Baja
	LENGUA MATERNA	ESCUELA BILINGÜE	rho = -0,220**	SÍ	Baja
	LENGUA MATERNA	CERTIFICACIÓN DOCENTE	rho = 0,195**	SÍ	Baja
	LENGUA MATERNA	NIVEL ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA	rho = -0,174**	SÍ	Baja
	LENGUA MATERNA	ACTITUD HACIA EL BILINGÜISMO	rho = -0,338**	SÍ	Moderada baja
	LENGUA MATERNA	ACTITUD HACIA LA ENSEÑANZA BILINGÜE	rho = -0.302**	SÍ	Moderada baja
	LENGUA MATERNA	CONDUCTA DOCENTE BILINGÜE	rho = -0,310**	SÍ	Moderada baja
	LENGUA MATERNA	ORIENTACIÓN INTEGRADORA	rho = -0,336**	SÍ	Moderada baja
	LENGUA MATERNA	ORIENTACIÓN INSTRUMENTAL	rho = -0,155*	NO	Nula
	LENGUA MATERNA	ADAPTACIÓN ÉTNICA	rho = -0,200**	SÍ	Baja
	LENGUA MATERNA	INTEGRACIÓN ÉTNICA	rho = -0,384**	SÍ	Moderada baja
	LENGUA MATERNA	MOTIVACION EXTRÍNSECA	rho = -0,377**	SÍ	Moderada baja
	LENGUA MATERNA	MOTIVACIÓN INTRÍNSECA	rho = -0,296**	SÍ	Baja

* Coeficiente estadísticamente significativo al nivel α = 0,05.
** Coeficiente estadísticamente significativo al nivel α = 0,01.

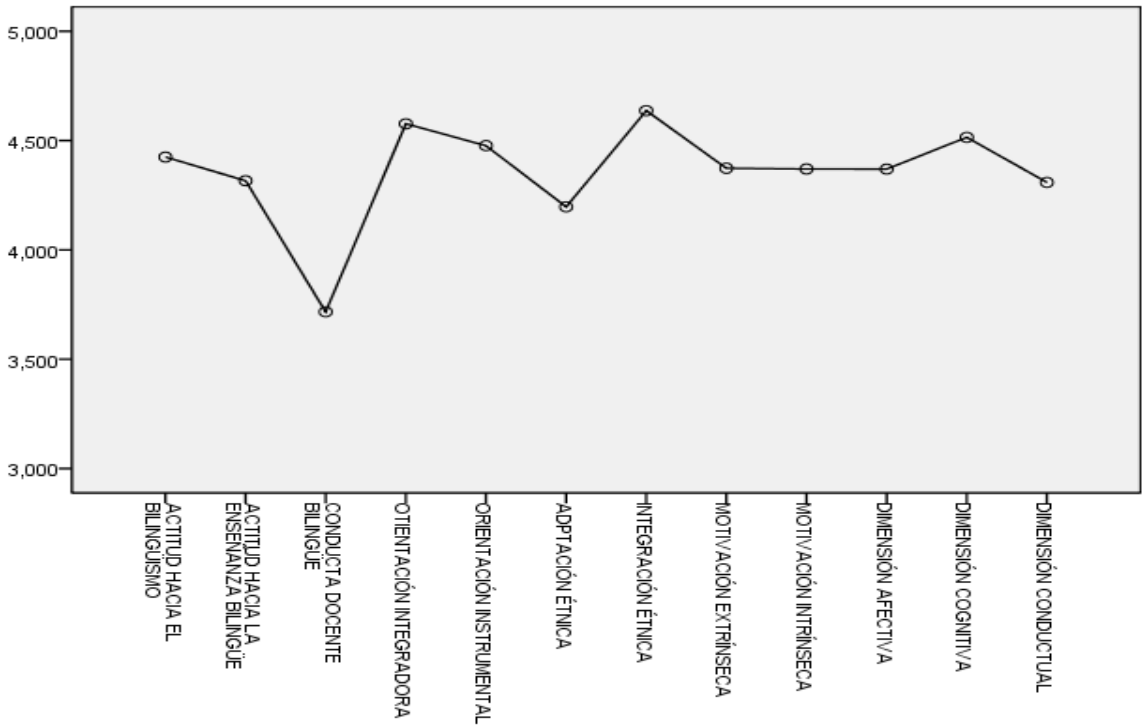


Gráfico 60. Diferencias de Media de las Variables Dependientes en el Grupo de Hispanohablantes con Inglés como L2 (Minoría Étnica)

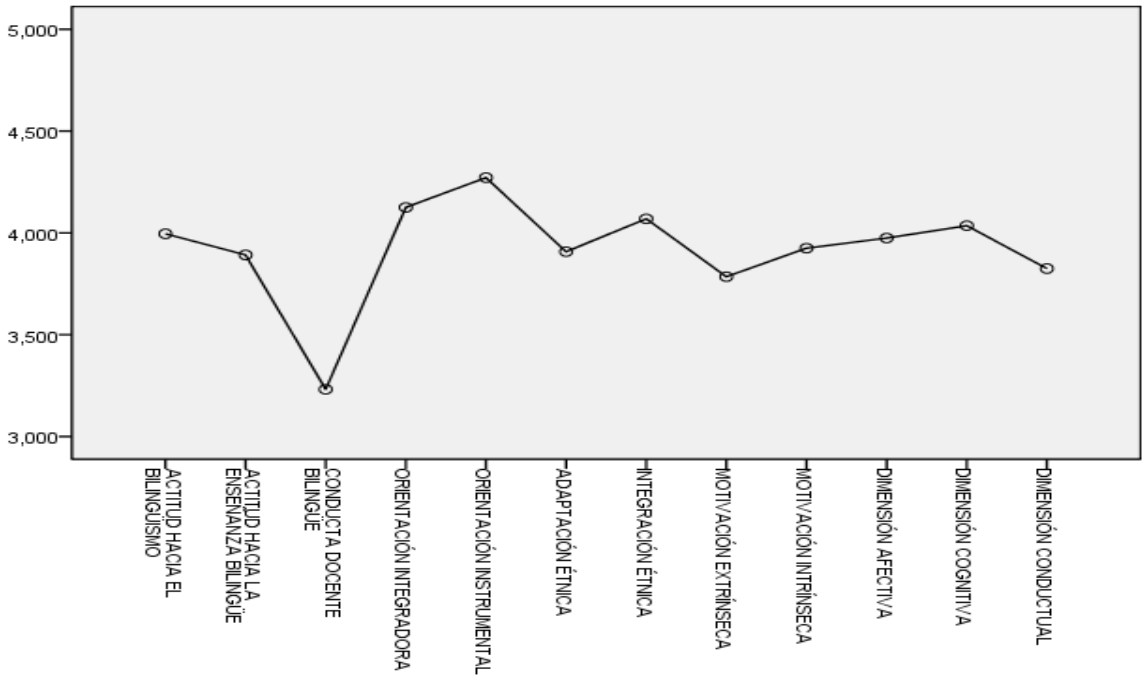


Gráfico 61. Diferencias de Media de las Variables Dependientes en el Grupo de Angloparlantes con Español como L2 (Mayoría Étnica)

Resultados

No se observan diferencias estadísticamente significativas entre los docentes bilingües inglés-español hispanohablantes (minoría étnica) y angloparlantes (mayoría étnica), por edad, sexo, educación, ingresos, uso de la lengua materna en casa, lugar donde aprendió la segunda lengua (en casa o en la escuela), cursos que enseñan, experiencia docente, estudios formales de lingüística ni actualización en estudios formales de lingüística. Este patrón permite descartar la eventual influencia de dichas variables en las siguientes relaciones estadísticamente significativas que sí se presentan entre ambos grupos de docentes.

Los docentes hispanohablantes con inglés como L2 son preponderantemente de nacionalidad no estadounidense y provienen mayormente de países de origen distinto que Estados Unidos; a diferencia de los docentes angloparlantes con español como L2, que son preponderantemente de nacionalidad estadounidense y su país de origen es por regla general los Estados Unidos. Esto permite caracterizar a ambos grupos de docentes como grupos socio-lingüisticos diferentes en situación de mayoría-minoría étnica.

En orden de intensidad de las diferencias estadísticamente significativas, los docentes hispanohablantes con inglés como L2 dedican mucho mayor tiempo al estudio de la L2, hacen mucho mayor uso de ella y tienen mucha mayor fluidez en la L2, que los docentes angloparlantes con español como L2. Así mismo, tienen mayor experiencia docente bilingüe, mayor nivel de estudios de lingüística y poseen en mayor proporción certificación docente específicamente bilingüe, aunque poseen certificación docente en menor proporción que los docentes angloparlantes con español como L2.

Por otra parte, los docentes hispanohablantes con inglés como L2 enseñan en mayor proporción en escuelas primarias (que en escuelas intermedias y secundarias) e imparten enseñanza de ese nivel en escuelas bilingües, en mayor medida que los docentes angloparlantes con español como

L2, los cuales enseñan en mayor proporción en escuelas intermedias y secundarias (que en escuelas primarias) y tienden a impartir enseñanza de ese nivel en escuelas no bilingües.

Ahora bien, los docentes hispanohablantes con inglés como L2 tienen una actitud positiva hacia el bilingüismo y hacia la enseñanza bilingüe en mayor medida que los docentes angloparlantes con español como L2; al igual que una mayor conducta docente bilingüe y mayores puntuaciones en las tres clasificaciones sociolingüísticas medidas en este estudio, a saber: la orientación (integradora-instrumental), la etnicidad (adaptación-integración) y la motivación (extrínseca-intrínseca), en las dos componentes o dimensiones de cada una de ellas, excepto en la orientación instrumental, donde no se presentan diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos de docentes al nivel de significación $\alpha=0,01$, aunque sí al nivel $\alpha=0,05$.

Discusión

Los resultados obtenidos evidencian, como cabía suponer, que en el contexto mayoría-minoría étnica objeto del presente estudio, la *orientación integradora* es clave para que los docentes angloparlantes se interesen y aprendan y mantengan el uso del español como L2; por eso su menor puntuación en esa dimensión sociolingüística está asociada a un menor tiempo de estudio, uso y una menor fluidez en la L2, de lo cual puede inferirse que esto está determinado por su menor orientación integradora, en comparación con el grupo de docentes hispanohablantes con inglés como L2. Este hallazgo es coherente con el hecho de que el último grupo mencionado se corresponde con la minoría étnica y el grupo de docentes angloparlantes con la mayoría étnica del país y cultura receptora que, por ello mismo, tiene menor interés por el bilingüismo inglés-español y por la integración con la cultura minoritaria.

De manera consistente con lo discutido en las bases teóricas, la *orientación instrumental* también es importante en el grupo de los docentes hispa-

nohablantes, revelándose necesaria para que la minoría étnica desarrolle y mantenga a lo largo de su vida su condición bilingüe, es decir, preservando el uso tanto de la L2 como de su lengua materna; hallazgo éste consistente con Galvis (2010), quien reporta en estudiantes de bachillerato que la falta de orientación instrumental determina que la lengua nativa caiga en desuso por parte de la minoría étnica que se asimila a la cultura receptora. La *orientación instrumental* es igualmente importante en el grupo de docentes angloparlantes con español como L2 y pone en evidencia que la mayoría étnica aprende y mantiene en uso la L2 por su utilidad y beneficios pragmáticos, en lugar de por constituir un medio para la integración sociocultural. En las bases teóricas de este trabajo se supuso que la mayoría étnica aprendería y usaría la L2 por el deseo de integrarse a la cultura minoritaria y no porque fuese una necesidad; sin embargo, los resultados obtenidos con la *orientación instrumental* permiten inferir que los docentes angloparlantes en el Condado de Ventura manifiestan aprender y usar el español como L2 porque lo necesitan para obtener ventajas o beneficios pragmáticos. Esto revela una situación donde la mayoría étnica comienza a experimentar presiones de adaptación sociocultural a la minoría étnica. Estas presiones adaptativas, al ser bidireccionales (de la minoría étnica a la mayoría étnica y viceversa), denotan la forma en que el proceso sociocultural evoluciona hacia la posible emergencia de la transculturación. Primero, la minoría étnica se adapta a la mayoría étnica. Luego, la mayoría étnica se adapta a su vez a la minoría étnica conforme ésta va creciendo poblacionalmente, para finalmente (y esto solo se plantea como hipótesis, pues todavía no se observa en los hechos) integrarse socioculturalmente la una en la otra.

De acuerdo con Lasagabaster (2003:90), "…los aprendices de la L2 es mucho más probable que expliciten una actitud integradora cuando el contacto con esta lengua y su comunidad de hablantes es algo más o menos habitual". Esto puede explicar también los resultados obtenidos en este estudio,

dado que la minoría étnica, por su misma condición, obviamente mantiene contacto con la L2 (inglés) y su comunidad de hablantes de manera habitual; mientras que la mayoría étnica no. Ese mayor contacto de los hispanohablantes con los angloparlantes, frente al menor contacto de éstos con aquéllos, determinaría la mayor orientación integradora de los hispanohablantes.

Implicaciones

Cabe postular, entonces, que la minoría étnica, en la búsqueda de adaptarse a la cultura receptora, termina integrándose a la misma; pero, a su vez, la mayoría étnica, a medida que aumenta la presencia poblacional de la minoría étnica, comienza a experimentar presiones adaptativas que, al cabo, pudieran también tener como desenlace su integración a la cultura minoritaria. Una vez que la integración se produce en ambas direcciones, se estaría entonces en presencia de la transculturación como fenómeno sociocultural emergente.

4.2.2. Otros Hallazgos de la Investigación

Con base en diferentes hallazgos reportados en la literatura, se extrajeron varios planteamientos a cuya verificación se dedica esta sección, con el fin de enriquecer los resultados presentados en la sección anterior y explorar relaciones significativas adicionales entre las variables del estudio.

Si bien no se corresponden con hipótesis explícitas de esta investigación, constituyen planteamientos hipotéticos sobrevenidos a lo largo de la revisión de la literatura y en tal carácter se les analiza. Su formulación no necesariamente guarda la forma rigurosa de una hipótesis formal. Son planteamientos tomados de la literatura, o bien, formulaciones propias con fundamento en dichos planteamientos teóricos o referenciales y sus posibles implicaciones.

Planteamiento 1

Enunciado y Contrastación

Galvis (2010) plantea que la falta de orientación instrumental determina que la lengua nativa caiga en desuso por parte de la minoría étnica que se asimila a la cultura receptora; lo cual interpreta, dentro del modelo actitudinal de Fishbein y Ajzen (1975), como la preponderancia del *componente emocional* sobre el *componente cognitivo* en la actitud hacia la propia lengua nativa por parte de la minoría étnica. Esto conduce a plantear que existen equivalencias interpretativas entre la *componente emocional* o *afectiva* de la actitud, y la *orientación integradora*, y la *componente cognitiva* (creencias) de la actitud, y la *orientación instrumental*; tal y como parece corroborarse con la siguiente afirmación de Lasagabaster (2003:89): "…la motivación instrumental no se mantiene en el tiempo y parece tener un efecto a más corto plazo". Esto último resulta coherente así con los hallazgos reportados por Galvis (2010) en estudiantes de bachillerato en el Condado de Ventura, California, Estados Unidos.

Cuadro 84. Contrastación del Planteamiento 1

MATRIZ	VI	VD	COEFICIENTE	H1 Aceptada	RELACIÓN
Hispanohablantes con Inglés como L2	DIMENSIÓN AFECTIVA	ORIENTACIÓN INTEGRADORA	rho = 0,689**	SÍ	Moderada alta
	DIMENSIÓN AFECTIVA	ORIENTACIÓN INSTRUMENTAL	rho = 0,653**	SÍ	Moderada alta
	DIMENSIÓN COGNITIVA	ORIENTACIÓN INSTRUMENTAL	rho = 0,792**	SÍ	Alta
	DIMENSIÓN COGNITIVA	ORIENTACIÓN INTEGRADORA	rho = 0,822**	SÍ	Alta
Angloparlantes con Español como L2	DIMENSIÓN AFECTIVA	ORIENTACIÓN INTEGRADORA	rho = 0,700**	SÍ	Alta
	DIMENSIÓN AFECTIVA	ORIENTACIÓN INSTRUMENTAL	rho = 0,755**	SÍ	Alta
	DIMENSIÓN COGNITIVA	ORIENTACIÓN INSTRUMENTAL	rho = 0,828**	SÍ	Alta
	DIMENSIÓN COGNITIVA	ORIENTACIÓN INTEGRADORA	rho = 0,863**	SÍ	Alta

** Coeficiente estadísticamente significativo al nivel α = 0,01.

Discusión

De los resultados obtenidos en la contrastación de este planteamiento, se desprende que el mismo es falso, dado que no se presentan diferencias estadísticamente significativas entre las correlaciones de la dimensión afectiva de la actitud con las orientaciones integradora e instrumental; ni tampoco entre las correlaciones de la dimensión cognitiva de la actitud y ambas orientaciones. Esto indica que la evidencia obtenida en el presente estudio no avala el planteamiento de un patrón de asociación diferencial entre la componente emocional y la orientación integradora, por una parte, y entre la componente cognitiva y la orientación instrumental, por la otra.

La dimensión afectiva se correlaciona por igual tanto con la orientación integradora como con la orientación instrumental, y lo propio ocurre en el caso de la dimensión cognitiva. Todas las correlaciones observadas son, por otra parte, altas y moderado-altas.

Cuadro 85. Hallazgo Complementario a la Contrastación del Planteamiento 1

MATRIZ	VI	VD	COEFICIENTE	H1 Aceptada	RELACIÓN
Hispanohablantes con Inglés como L2	DIMENSIÓN CONDUCTUAL	ORIENTACIÓN INTEGRADORA	rho = 0,787**	SÍ	Alta
	DIMENSIÓN CONDUCTUAL	ORIENTACIÓN INSTRUMENTAL	rho = 0,671**	SÍ	Alta
Angloparlantes con Español como L2	DIMENSIÓN CONDUCTUAL	ORIENTACIÓN INTEGRADORA	rho = 0,820**	SÍ	Alta
	DIMENSIÓN CONDUCTUAL	ORIENTACIÓN INSTRUMENTAL	rho = 0,751**	SÍ	Alta

** Coeficiente estadísticamente significativo al nivel α = 0,01.

Implicaciones

Puede concluirse que tanto la orientación integradora, como la orientación instrumental, son ambas actitudes de los sujetos hacia el bilingüismo y,

como tales, están conformadas por elementos o componentes tanto emocionales como cognitivos. Más aún, de los resultados presentados en el hallazgo complementario a la contrastación de este planteamiento se desprende que la dimensión conductual, como tercer componente del constructo teórico actitud, también presenta correlaciones estadísticamente significativas y altas tanto con la orientación integradora, como con la orientación instrumental. Esto permite concluir, desde el punto de vista teórico, que los resultados de este estudio aportan evidencia confirmatoria de los modelos actitudinales tridimensionales, puesto que si no fuese así, se habrían observado correlaciones no significativas entre la dimensión conductual y ambas orientaciones (integradora e instrumental).

Así pues, la orientación integradora y la orientación instrumental no se diferencian entre sí en cuanto a los componentes actitudinales que prevalecen en ambas (afectivo, cognitivo, conductual), sino en tanto que *actitudes distintas* hacia un mismo objeto actitudinal (bilingüismo), que se diferencian por la *naturaleza de los atributos* o características que el sujeto asocia a dicho objeto actitudinal. En el caso de la orientación integradora, el sujeto manifiesta una actitud cuyo énfasis coloca en los *atributos culturales* inherentes al bilingüismo; mientras que en el caso de la orientación instrumental, el sujeto manifiesta una actitud cuyo énfasis coloca en los *atributos utilitarios* o de conveniencia inherentes al bilingüismo.

Planteamiento 2

Enunciado y Contrastación

La orientación intrínseca se corresponde claramente con una dimensión afectivo-integradora-placentera del bilingüismo; mientras que la orientación extrínseca, se corresponde también de manera muy clara a una dimensión cognitivo, instrumental, utilitaria.

Cuadro 86. Contrastación del Planteamiento 2

MATRIZ	VI	VD	COEFICIENTE	H1 Aceptada	RELACIÓN
Hispanohablantes con Inglés como L2	MOTIVACIÓN INTRÍNSECA	DIMENSIÓN AFECTIVA	rho = 0,900**	SÍ	Muy alta
	MOTIVACION INTRÍNSECA	ORIENTACIÓN INTEGRADORA	rho = 0,660**	SÍ	Moderada alta
	MOTIVACION INTRÍNSECA	DIMENSIÓN COGNITIVA	rho = 0,628**	SÍ	Moderada alta
	MOTIVACION INTRÍNSECA	ORIENTACIÓN INSTRUMENTAL	rho = 0,604**	SÍ	Moderada alta
	MOTIVACION EXTRÍNSECA	DIMENSIÓN AFECTIVA	rho = 0,721**	SÍ	Alta
	MOTIVACION EXTRÍNSECA	ORIENTACIÓN INTEGRADORA	rho = 0,729**	SÍ	Alta
	MOTIVACION EXTRÍNSECA	DIMENSIÓN COGNITIVA	rho = 0,614**	SÍ	Moderada alta
	MOTIVACION EXTRÍNSECA	ORIENTACIÓN INSTRUMENTAL	rho = 0,586**	SÍ	Moderada
Angloparlantes con Español como L2	MOTIVACIÓN INTRÍNSECA	DIMENSIÓN AFECTIVA	rho = 0,948**	SÍ	Muy Alta
	MOTIVACION INTRÍNSECA	ORIENTACIÓN INTEGRADORA	rho = 0,631**	SÍ	Moderada alta
	MOTIVACION INTRÍNSECA	DIMENSIÓN COGNITIVA	rho = 0,697**	SÍ	Moderada alta
	MOTIVACION INTRÍNSECA	ORIENTACIÓN INSTRUMENTAL	rho = 0,646**	SÍ	Moderada alta
	MOTIVACION EXTRÍNSECA	DIMENSIÓN AFECTIVA	rho = 0,758**	SÍ	Alta
	MOTIVACION EXTRÍNSECA	ORIENTACIÓN INTEGRADORA	rho = 0,713**	SÍ	Alta
	MOTIVACION EXTRÍNSECA	DIMENSIÓN COGNITIVA	rho = 0,787**	SÍ	Alta
	MOTIVACION EXTRÍNSECA	ORIENTACIÓN INSTRUMENTAL	rho = 0,714**	SÍ	Alta

** Coeficiente estadísticamente significativo al nivel α = 0,01.

Discusión

Los resultados observados indican, como cabía esperar por lo encontrado en la contrastación del planteamiento 1, que no existen diferencias estadísticamente significativas en las correlaciones de las motivaciones intrínseca y extrínseca, con respecto a las orientaciones integradora e instrumental. Esto de por sí desmiente el planteamiento acerca de la posible corres-

pondencia de la orientación intrínseca con un patrón afectivo-integrador-placentero del bilingüismo, así como de la orientación extrínseca con un patrón cognitivo- instrumental-utilitario. Este resultado se presenta por igual tanto en el grupo sociolingüístico de hispanohablantes con inglés como L2 (minoría étnica), como en el de angloparlantes con español como L2 (mayoría étnica).

Sin embargo, sí se presentan diferencias significativas en la magnitud del coeficiente de correlación de ambos tipos de motivación (intrínseca-extrínseca) y la dimensión *afectiva* actitudinal, justo en el sentido de lo planteado en las bases teóricas de esta investigación; es decir, se observa una correlación mayor entre la *motivación intrínseca* y la *dimensión afectiva*, que entre ésta y la motivación extrínseca, y este resultado se observa por igual en ambos grupos sociolingüísticos, con una diferencia en ambos casos de aproximadamente 20 puntos en el coeficiente de correlación. Inclusive, aun cuando en el grupo de hispanohablantes con inglés como L2 no se observan diferencias significativas en la magnitud del coeficiente de correlación de ambos tipos de motivación (intrínseca-extrínseca) y la dimensión *cognitiva* actitudinal, en cambio en el grupo de angloparlantes con español como L2, sí se observan diferencias, en la misma dirección del planteamiento según el cual la *motivación extrínseca* debería asociarse en mayor medida a la *dimensión cognitiva* de la actitud que a la dimensión afectiva; aunque en este último caso, la diferencia observada es de solo aproximadamente 10 puntos en el coeficiente de correlación.

Implicaciones

En consecuencia, la concepción bidimensional argumentada en las bases teóricas de este trabajo capaz de aglutinar a las diferentes taxonomías actitudinales y motivacionales que se reportan en la literatura para explicar el aprendizaje de la L2 desde una perspectiva sociolingüística, ha quedado

desmentida por los resultados obtenidos, hallazgo este que es consistente con lo reportado en estudios tales como el de Noels, Clément y Pelletier (1999), que aportan precisamente evidencia en contra de este planteamiento; es decir, que la taxonomía integradora-instrumental no guarda correlación o patrón de asociación con la taxonomía intrínseca-extrínseca.

No obstante lo dicho, resulta relevante el hallazgo en este estudio confirmatorio de la existencia de relación entre la taxonomía intrínseca-extrínseca y las componentes emocional-cognitiva de la actitud, donde la motivación intrínseca guarda mayor correlación con el componente emocional que con el componente cognitivo de la actitud y, viceversa, la motivación extrínseca guarda mayor correlación con el componente cognitivo que con el componente emocional de la actitud.

Cabe interpretar, entonces, los resultados de la contrastación del presente planteamiento, considerados conjuntamente con los de las pruebas de hipótesis de esta investigación y la contrastación del planteamiento 1, en el sentido de que las orientaciones integradora e instrumental son actitudes y se diferencian por la naturaleza específica de los atributos actitudinales utilizados por el sujeto para evaluar el objeto actitudinal (bilingüismo); pero, tanto la motivación como la actitud, son constructos psicológicos del sujeto que, en tanto tales, guardan cierta relación diferencial entre sus distintos componentes, mostrando un patrón de asociación intrínseco-afectivo vs. extrínseco-cognitivo.

Lo anterior indica que se precisa instrumentos de medición bien diseñados que permitan distinguir con claridad la dinamia intrapsíquica del sujeto (motivación-actitud) de los atributos específicos del bilingüismo sobre la base de los cuales el sujeto se forma su actitud respecto de dicho objeto. Esto es difícil de lograr, dado que fácilmente se puede trabajar con ítems cuyo contenido haga imposible distinguir entre la motivación (intrínseca, extrínseca), la

actitud (afectividad, cognición) y la atribución actitudinal (cultural, utilitaria). Esto podría explicar la razón por la cual algunos estudios reportan una correlación significativa entre la orientación integradora y la motivación intrínseca, como el de Noels, Clément y Pelletier (2001), y otros –como el presente, e incluso otros de los mismos autores- donde no es así.

Estos resultados no son del todo incompatibles –debido a la relación observada entre la taxonomía motivacional y los componentes de la actitud- con el planteamiento argumentado en las bases teóricas de este estudio, respecto a la posible existencia de dos dimensiones o patrones dimensionales sociolingüísticos: la dimensión "agradable" (afectivo-intrínseca) y la dimensión "útil" (cognitivo-extrínseca). Esto es consistente con lo afirmado por Galvis (2010) acerca de la necesidad del componente cognitivo-instrumental para que los hispanohablantes preserven en el tiempo el uso de la L1; y la necesidad del componente afectivo-integrador para que tanto hispanohablantes como angloparlantes aprendan y usen con fluidez la L2.

Los resultados obtenidos arrojan evidencia que soporta ambas afirmaciones. Los hispanohablantes puntúan alto tanto en integradora como en instrumental, y al mismo tiempo puntúan alto en actitud hacia el bilingüismo y conducta docente bilingüe, lo que indica que han mantenido el uso de la L1 (de ambas lenguas) a lo largo de sus vidas. Por otra parte, los hispanohablantes también puntúan más en dominio y uso de la L2 que los angloparlantes, y esto pudiera deberse a que estos últimos puntúan más bajo en la *orientación integradora*.

Pareciera entonces que, efectivamente, como se postuló en las bases teóricas de este trabajo, la *minoría étnica* en el bilingüismo californiano involucra ambos patrones psicodinámicos (agradable-útil) y por eso aprende la L2 (inglés). La *mayoría étnica*, por su parte, para aprender la L2 (español), debe percibir su utilidad, antes que su hedonismo (sobre todo porque se trata

de anglosajones, culturalmente orientados a lo útil, son utilitarios por naturaleza cultural).

En cuanto al mantenimiento o uso en el tiempo, los angloparlantes solo mantendrán el español como L2 si a la dimensión utilitaria le suman la hedonística. Puede que en el caso de los hispanohablantes, el mantenimiento de la L1 requiera lo mismo, pero en orden inverso: que a la dimensión hedonística se sume la utilitaria (o que la dimensión utilitaria no disminuya significativamente a lo largo del tiempo).

En todos los casos, queda claro que para aprender la L2 basta con que exista una cualquiera de ambas dimensiones (se aprende por agrado y/o por utilidad); pero para el uso a lo largo de la vida, pareciera requerirse la presencia de ambas orientaciones (para integrarse a la propia identidad, debería ser agradable y al mismo tiempo útil).

Por otro lado, en cuanto a la orientación actitudinal, pareciera, según se desprende de los hallazgos ya reportados en este estudio, que la *orientación integradora* es importante para el aprendizaje, dominio y fluidez con la L2, pero la *orientación instrumental* es importante para el mantenimiento de la condición bilingüe a largo plazo, que, en el caso de los hispanohablantes (minoría étnica), involucra la preservación de la L1 (español), y en el caso de los angloparlantes (mayoría étnica), la preservación de la L2 (español); es decir, la preservación de la lengua que tiene menor importancia adaptativa en el contexto étnico, que en este caso, es el español.

Así, el mantenimiento de la condición bilingüe a largo plazo en dicho contexto, tanto en los miembros de la minoría étnica, como en los de la mayoría étnica, depende de *la importancia adaptativa que tenga la lengua propia de la minoría étnica*. Si dicha importancia adaptativa o instrumental es pequeña o disminuye con el tiempo, la lengua minoritaria tiende a caer en desuso, como L1 en el caso de la minoría étnica y como L2 en el caso de la mayoría étnica.

Planteamiento 3

Enunciado y Contrastación

Los tres componentes de la actitud (afectivo, cognitivo y conductual) son independientes entre sí.

Cuadro 87. Contrastación del Planteamiento 3

MATRIZ	VI	VD	COEFICIENTE	H1 Aceptada	RELACIÓN
Solo bilingües inglés-español	DIMENSIÓN AFECTIVA	DIMENSIÓN COGNITIVA	rho = 0,790**	SÍ	Alta
	DIMENSIÓN AFECTIVA	DIMENSIÓN CONDUCTUAL	rho = 0,815**	SÍ	Alta
	DIMENSIÓN COGNITIVA	DIMENSIÓN CONDUCTUAL	rho = 0,848**	SÍ	Alta
Muestra completa	DIMENSIÓN AFECTIVA	DIMENSIÓN COGNITIVA	rho = 0,802**	SÍ	Alta
	DIMENSIÓN AFECTIVA	DIMENSIÓN CONDUCTUAL	rho = 0,819**	SÍ	Alta
	DIMENSIÓN COGNITIVA	DIMENSIÓN CONDUCTUAL	rho = 0,863**	SÍ	Alta

** Coeficiente estadísticamente significativo al nivel α = 0,01.

Discusión

Aun cuando el propio Ajzen es del criterio de que esos tres componentes de la actitud son independientes entre sí (Fishbein y Ajzen, 1975; Oskamp, 1991), de hecho se presentan correlaciones entre los mismos en función de la naturaleza específica del objeto actitudinal (Crites, Fabrigar y Petty, 1994), tal como es el caso en el presente estudio, donde las correlaciones entre las tres dimensiones actitudinales son estadísticamente significativas y altas.

Implicaciones

Este resultado revela la acción integrada de las tres componentes actitudinales. Aun cuando son diferentes entre sí y en su relación con otras variables, dichas componentes pueden ser indistinguibles la una de la otra, comportándose como si fuesen una misma variable en sus relaciones con

otras. Este resultado también indica la necesidad de diseñar instrumentos de medida capaces de discriminar entre las tres dimensiones actitudinales, en donde las intercorrelaciones de las mismas sean nulas o, al menos, bajas.

Como cabría esperar de conformidad con las bases teóricas de esta investigación, no se observa un claro patrón de asociación diferencial entre las componentes actitudinales y las orientaciones integradora e instrumental. Esta inobservancia pudiera alternativamente obedecer no solo a que ambas orientaciones son actitudes y, como tales, engloban a los tres componentes actitudinales, sino además al hecho de que en este estudio las mediciones de dichos componentes no son independientes entre sí. Esto, aunado al hallazgo acerca de un patrón de asociación efectivamente observado entre las dimensiones motivacionales intrínseca y extrínseca y las componentes afectiva y cognitiva de la actitud, llevan a la conclusión de que los resultados obtenidos en el presente estudio no permiten descartar la existencia de un patrón de asociación afectivo-integrador-intrínseco-hedonístico vs. cognitivo-instrumental-extrínseco-utilitario. Queda para futuras investigaciones, con instrumentos de medición que permitan una mejor discriminación entre las tres componentes actitudinales, el corroborar dicha hipótesis.

Planteamiento 4

Enunciado y Contrastación

Las actitudes respecto a una lengua pueden reflejar lo que las personas piensan de los hablantes de esa lengua. Lasagabaster (2003:43) expone que "…la identificación con un determinado grupo resulta fundamental, hasta el punto de que personas que pertenecen a diferentes grupos pueden mantener diferentes actitudes, lo que habitualmente termina por causar una acentuación de las diferencias intergrupales". Parámetros como el estatus, el poder y la solidaridad asociados al endogrupo y al exogrupo (Van Dijk 1997) influyen en las valoraciones que se hagan de los grupos sociales, en el grado de identificación con ellos, así como en los deseos de movilidad de un grupo a

otro. Estos son elementos que, en contextos migratorios y en situaciones de contacto entre lenguas, repercuten en el proceso de integración social y en las actitudes lingüísticas de los individuos y de los grupos sociales (Pano, 2016:200).

Cuadro 88. Contrastación del Planteamiento 4

MATRIZ	VI	VD	COEFICIENTE	H1 Aceptada	RELACIÓN
Muestra completa	LENGUA MATERNA	ACTITUD HACIA EL BILINGÜISMO	rho = -0,382**	SÍ	Moderada baja
	PAÍS DE ORIGEN	ACTITUD HACIA EL BILINGÜISMO	rho = -0,291**	SÍ	Baja
	NACIONALIDAD	ACTITUD HACIA EL BILINGÜISMO	rho = -0,328**	SÍ	Moderada baja
	LENGUA MATERNA	ACTITUD HACIA LA ENSEÑANZA BILINGÜE	rho = -0,340**	SÍ	Moderada baja
	PAÍS DE ORIGEN	ACTITUD HACIA LA ENSEÑANZA BILINGÜE	rho = -0,286**	SÍ	Baja
	NACIONALIDAD	ACTITUD HACIA LA ENSEÑANZA BILINGÜE	rho = -0,254**	SÍ	Baja

** Coeficiente estadísticamente significativo al nivel α = 0,01.

Discusión

Tomando la lengua materna, el país de origen y la nacionalidad como criterios para la diferenciación de grupos socioculturales, la correlación de dichos criterios con la actitud hacia el bilingüismo y hacia la enseñanza bilingüe debería ser estadísticamente significativa, de conformidad con el presente planteamiento, lo que efectivamente es así según se evidencia en los resultados obtenidos tras su contrastación.

Implicaciones

Por lo tanto, cabe concluir, conforme a lo postulado por Lasagabaster (2003), Van Dijk (1997) y Pano (2016), que los docentes de escuelas primarias, secundarias e intermedias de los distritos escolares del Condado de

Ventura, California, Estados Unidos, en los que se imparte enseñanza bilingüe, presentan diferentes actitudes hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe, en función del *grupo sociolingüístico* al cual pertenecen. Así, los docentes *hispanohablantes con Inglés como L2* –cuyo país de origen es principalmente distinto que Estados Unidos- presentan una actitud hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe significativamente más positiva que los docentes *angloparlantes* –cuyo país de origen es principalmente Estados Unidos- tanto los que hablan español como L2, como los que hablan otras lenguas como L2 distintas del español y los que no poseen L2 alguna.

Puesto que el grupo de hispanohablantes se corresponde con la minoría étnica y el de angloparlantes con la mayoría étnica, puede concluirse que los sujetos pertenecientes al grupo culturalmente minoritario se identifican en mayor medida con los del grupo culturalmente mayoritario (dada la vinculación teórica entre identidad y actitud, expuesta en el marco teórico de esta investigación), que la medida en que se identifican estos últimos con aquellos.

Estos resultados reflejan así claramente una situación de separación cultural entre ambos grupos, hallazgo que se corresponde con los ya reportados acerca de la prevalencia de un patrón de aculturación, en lugar de un patrón de integración sociocultural, en la actual situación de mayoría-minoría étnica que se presenta en el Estado de California, Estados Unidos.

Planteamiento 5

Enunciado y Contrastación

Pudiera pensarse en un proceso de realimentación, donde la actitud opera como facilitadora del aprendizaje de la segunda lengua y, a su vez, la actitud se manifiesta como resultado del aprendizaje de la segunda lengua. En la medida en que el aprendiz fracasa o no progresa en el aprendizaje de la segunda lengua, puede optar por resolver la disonancia cognoscitiva formándose una actitud negativa hacia la segunda lengua.

Cuadro 89. Contrastación del Planteamiento 5

MATRIZ	VI	VD	COEFICIENTE	H1 Aceptada	INTENSIDAD RELACIÓN
Muestra completa	ACTITUD HACIA EL BILINGÜISMO	TIEMPO ESTUDIOS SEGUNDA LENGUA	rho = 0,433**	SÍ	Moderada
	ACTITUD HACIA EL BILINGÜISMO	FLUIDEZ SEGUNDA LENGUA	rho = 0,564**	SÍ	Moderada
	ACTITUD HACIA EL BILINGÜISMO	USO SEGUNDA LENGUA	rho = 0,542**	SÍ	Moderada
	ACTITUD HACIA LA ENSEÑANZA BILINGÜE	TIEMPO ESTUDIOS SEGUNDA LENGUA	rho = 0,350**	SÍ	Moderada baja
	ACTITUD HACIA LA ENSEÑANZA BILINGÜE	FLUIDEZ SEGUNDA LENGUA	rho = 0,471**	SÍ	Moderada
	ACTITUD HACIA LA ENSEÑANZA BILINGÜE	USO SEGUNDA LENGUA	rho = 0,445**	SÍ	Moderada

** Coeficiente estadísticamente significativo al nivel α = 0,01.

Discusión

Tomando el tiempo de estudios de la segunda lengua, la fluidez en la segunda lengua y el uso de la segunda lengua como indicadores del éxito y grado de aprendizaje de la segunda lengua, la correlación de dichos indicadores con la actitud hacia el bilingüismo y hacia la enseñanza bilingüe debería ser positiva y estadísticamente significativa. Los resultados obtenidos confirman efectivamente el presente planteamiento.

Implicaciones

A medida que el aprendizaje de la L2 es menos exitoso, el sujeto tiende a formarse una actitud menos favorable hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe. Esto se debe, probablemente, a los procesos de resolución de la disonancia cognoscitiva que ocurriría entre la valoración afectiva de la L2 y

sus hablantes, y el hecho de no haberla podido aprender y, en consecuencia, no pertenecer al grupo de quienes hablan la L2. De esta manera, el sujeto primero intenta resolver esa eventual disonancia cognoscitiva mediante un esfuerzo adaptativo (aprender la L2), y luego, al verse a sí mismo fracasar en ese empeño, opta entonces por resolver la disonancia cognoscitiva mediante un cambio de actitud, desde una inicialmente más favorable hacia la L2 y sus hablantes, hacia otra menos favorable (prejuiciosa).

Por otro lado, los resultados obtenidos en la contrastación de este planteamiento también indican que mientras más positiva es la actitud hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe, más probable es que el sujeto tenga éxito en el aprendizaje de la L2, medido según el tiempo dedicado a su estudio, la frecuencia con que la utiliza y el grado de fluidez alcanzado al hablarla.

Planteamiento 6

Enunciado y Contrastación

En el caso específico de las actitudes lingüísticas, autores como López-Sáez (1999) reportan que las personas buscan coherencia lógica entre sus actitudes y su conducta, resultándoles desagradable la falta de equilibrio o coherencia entre ambas. Esto habla de fenómenos de disonancia no solo entre lo que se cree (creencias) y lo que se siente (actitudes), sino también con respecto a lo que se hace (conductas). No obstante, las relaciones entre actitud y conducta con complicadas. Existe evidencia de que las personas pueden manifestar una actitud negativa hacia un determinado objeto y sin embargo no generar una conducta negativa hacia el mismo, como se conoce desde el estudio pionero de LaPiere (1934).

Cuadro 90. Contrastación del Planteamiento 6

MATRIZ	VI	VD	COEFICIENTE	H1 Aceptada	RELACIÓN
Solo bilingües inglés-español	ACTITUD HACIA LA ENSEÑANZA BILINGÜE	CONDUCTA DOCENTE BILINGÜE	rho = 0,527**	SÍ	Moderada
	DIMENSIÓN AFECTIVA	CONDUCTA DOCENTE BILINGÜE	rho = 0,617**	SÍ	Moderada alta
	DIMENSIÓN COGNITIVA	CONDUCTA DOCENTE BILINGÜE	rho = 0,603**	SÍ	Moderada alta
	DIMENSIÓN CONDUCTUAL	CONDUCTA DOCENTE BILINGÜE	rho = 0,690**	SÍ	Moderada alta
Muestra completa	ACTITUD HACIA LA ENSEÑANZA BILINGÜE	CONDUCTA DOCENTE BILINGÜE	rho = 0,462**	SÍ	Moderada
	DIMENSIÓN AFECTIVA	CONDUCTA DOCENTE BILINGÜE	rho = 0,515**	SÍ	Moderada
	DIMENSIÓN COGNITIVA	CONDUCTA DOCENTE BILINGÜE	rho = 0,521**	SÍ	Moderada
	DIMENSIÓN CONDUCTUAL	CONDUCTA DOCENTE BILINGÜE	rho = 0,612**	SÍ	Moderada alta

** Coeficiente estadísticamente significativo al nivel α = 0,01.

Discusión

Los resultados obtenidos indican que la actitud predispone a la conducta, pero no es su único determinante, lo cual se infiere a partir de la magnitud de los coeficientes de correlación en esta contrastación, los cuales son solo moderados.

Por otro lado, se observa que la *dimensión conductual* de la actitud correlaciona más alto con la *conducta docente bilingüe*, que las dimensiones afectiva y cognitiva. Esto último no solo confirma que la actitud engloba un componente conductual, como postulan los modelos trifactoriales, tales como

la Teoría de la Acción Razonada de Fishbein y Ajzen, sino que además es una prueba de la *validez de constructo* de las mediciones utilizadas en este estudio para las dimensiones actitudinales y la conducta.

Implicaciones

Este hallazgo confirma que las personas buscan coherencia lógica entre sus actitudes y su conducta, pero solo de manera parcial, pues pueden mantener una actitud alta y sin embargo su conducta ser baja en dirección al objeto actitudinal, De hecho, en este estudio se observa sistemáticamente mayor puntaje de todos los sujetos en actitud que en conducta. Por otra parte, no se observan casos de puntajes bajos en actitud y altos en conducta. Estos resultados hacen que el hallazgo de LaPiere (1934) no se corrobore en este estudio, ya que los coeficientes de correlación en la contrastación del presente planteamiento son de signo positivo, no negativo. En otras palabras, si un docente presenta una actitud negativa hacia la enseñanza bilingüe, lo más probable es que no manifieste una conducta docente bilingüe significativa; no se observan casos donde un docente tenga una actitud negativa o baja hacia la enseñanza bilingüe y sin embargo muestre una conducta docente bilingüe relevante.

Planteamiento 7

Enunciado y Contrastación

La actitud lingüística se corresponde con un proceso causa-efecto de múltiples variables: el género, la edad, el contexto lingüístico de la comunidad, el tipo de escuela donde se estudió, la cultura de la juventud, nivel de educación, el estatus socioeconómico y la profesión junto con la aptitud lingüística.

Cuadro 91. Contrastación del Planteamiento 7

PRUEBA (VD: ACTITUD HACIA EL BILINGÜISMO)							
VI	Muestra completa (rho)	H1 Aceptada (α= 0,05)	INTENSIDAD RELACIÓN	Anglo-parlantes sin L2	Anglo-parlantes con L2 distinta de Español	Anglo-parlantes con Español como L2	Hispanohablantes con Inglés como L2
HABLA LENGUA MATERNA EN CASA	-0,051	NO	Nula	-0,273**	-0,090	-0,032	0,073
APRENDIO 2DA LENGUA EN CASA	0,073	NO	Nula	-0,173	-0,500**	0,166*	-0,014
EDUCACIÓN	-0,038	NO	Nula	-0,001	0,000	-0,020	-0,002
INGRESOS	-0,067	NO	Nula	-0,214*	0,397*	-0,034	-0,099
EXPERIENCIA DOCENTE	-0,027	NO	Nula	-0,164	0,205	-0,039	-0,108
FLUIDEZ 2DA LENGUA	0,564**	SÍ	Moderada	0,211*	0,047	0,535**	0,041
USO 2DA LENGUA	0,542**	SÍ	Moderada	0,148	-0,004	0,492**	0,040
SEGUNDA LENGUA	0,483**	SÍ	Moderada	---	---	---	---
TIEMPO DE ESTUDIO 2DA LENGUA	0,433**	SÍ	Moderada	0,128	0,262	0,339**	0,044
CERTIFICACIÓN DOCENTE BILINGÜE	0,385**	SÍ	Moderada baja	-0,094	0,003	0,343**	0,188
LENGUA MATERNA	-0,382**	SÍ	Moderada baja	---	---	---	---
EXPERIENCIA DOCENTE BILINGÜE	0,371**	SÍ	Moderada baja	-0,052	-0,026	0,287**	0,155
NACIONALIDAD	-0,328**	SÍ	Moderada baja	-0,099	---	-0,154*	-0,028
PAÍS DE ORIGEN	-0,291**	SÍ	Baja	---	---	-0,026	-0,057
APRENDIO 2DA LENGUA EN ESCUELA	0,268**	SÍ	Baja	0,305**	0,312*	-0,092	-0,016

Cuadro 91 (cont.)

PRUEBA (VD: ACTITUD HACIA EL BILINGÜISMO)							
VI	Muestra completa (rho)	H1 Aceptada (α= 0,05)	INTENSIDAD RELACIÓN	Anglo-parlantes sin L2	Anglo-parlantes con L2 distinta de Español	Anglo-parlantes con Español como L2	Hispanohablantes con Inglés como L2
CURSOS QUE ENSEÑA	0,267**	SÍ	Baja	0,200*	0,372*	-0,357**	0,116
NIVEL ESCUELA	-0,252**	SÍ	Baja	0,078	-0,054	-0,248**	-0,221*
NIVEL QUE ENSEÑA	-0,222**	SÍ	Baja	0,155	-0,054	-0,236**	-0,202*
ESTUDIOS FORMALES LINGÜÍSTICA	0,158**	SÍ	Baja	-0,168	0,157	0,134	0,344**
SEXO	0,154**	SÍ	Baja	0,068	0,020	0,201*	0,131
NIVEL ESTUDIOS LINGÜÍSTICA	0,148**	SÍ	Baja	-0,058	0,212	0,176*	0,231*
ESCUELA BILINGÜE	0,135**	SÍ	Baja	0,056	-0,155	0,090	0,308**
EDAD	-0,108*	SÍ	Baja	-0,350**	0,192	-0,053	-0,124
CERTIFICACIÓN DOCENTE	-0,101*	SÍ	Baja	-0,120	---	-0,115	0,074
ACTUALIZACIÓN ESTUDIOS LINGÜÍSTICA	0,094*	SÍ	Muy baja	-0,245*	0,222	0,189*	0,256*

* Coeficiente estadísticamente significativo al nivel α = 0,05.
** Coeficiente estadísticamente significativo al nivel α = 0,01.

Resultados

Los resultados obtenidos en la contrastación de este planteamiento denotan que efectivamente la actitud hacia el bilingüismo se corresponde con un proceso de causa efecto de múltiples variables.

En orden de magnitud, las variables que presentan mayores coeficientes de correlación con la actitud hacia el bilingüismo, de las incluidas en este estudio, se pueden agrupar en cinco bloques:

1. Primer bloque: La fluidez en la L2, el uso de la L2, tener una L2 y el

tiempo dedicado al estudio de la L2.

2. Segundo bloque, en orden de magnitud del coeficiente de correlación: Tener certificación docente bilingüe, la lengua materna, la experiencia docente bilingüe y la nacionalidad.
3. Tercer bloque, presentando correlaciones bajas, pero estadísticamente significativas: El país de origen, el haber aprendido la L2 en la escuela, el enseñar cursos relacionados con lenguas y lenguaje, el nivel de la escuela donde se imparte enseñanza, el nivel académico que se enseña, el haber realizado estudios formales de lingüística, el sexo, el nivel de estudios de lingüística alcanzado, si la escuela donde se enseña es bilingüe, la edad y el poseer certificación docente.
4. Cuarto bloque, con un coeficiente de correlación muy bajo, pero aun estadísticamente significativo: El nivel de actualización de estudios de lingüística.
5. Quinto bloque, que no guardan ninguna relación estadísticamente significativa con la actitud hacia el bilingüismo: El hablar la lengua materna en casa, el aprendizaje de la L2 en casa, el nivel de educación, el nivel de ingresos y la experiencia docente

Discusión e Implicaciones

De todas esas variables, el sexo, la edad y la aptitud lingüística (medida en este estudio por la fluidez y la frecuencia de uso de la L2) se reportan usualmente en la literatura como determinantes de las actitudes lingüísticas.

De acuerdo con lo discutido en las contrastaciones de planteamientos previas a esta, los resultados obtenidos en este estudio indican la existencia de una relación de realimentación positiva entre la aptitud lingüística (fluidez y uso de la L2) y la actitud hacia el bilingüismo. Esta relación pudiera empezar con un determinado nivel de actitud positiva que motive o impulse el intento inicial de aprendizaje de la L2. Luego, la aptitud lingüística favorece un

aprendizaje exitoso que, a su vez, realimenta la actitud inicial, la que al aumentar favorece aún más el avance en el dominio de la L2.

Un hallazgo muy interesante a este respecto, desde el punto de vista sociolingüístico, es que la antedicha relación de realimentación positiva entre aptitud y actitud lingüística se presenta únicamente en el grupo de angloparlantes con español como L2 (mayoría étnica). No es así en el grupo de hispanohablantes con inglés como L2 (minoría étnica), cuya actitud hacia el bilingüismo es independiente de la fluidez y la frecuencia de uso de L2.

En el caso de los angloparlantes, los que alcanzan una mayor fluidez y frecuencia de uso de L2 (español) presentan una actitud más positiva hacia el bilingüismo. Este rasgo indica que la mayoría étnica se forma una actitud favorable hacia el bilingüismo a medida que adquiere mayor fluidez y utiliza con mayor frecuencia la lengua minoritaria. Los hispanohablantes, sin embargo, se forman una actitud positiva hacia el bilingüismo incluso aunque tengan una menor fluidez y frecuencia de uso de la lengua mayoritaria.

De este hallazgo se infiere que las actitudes lingüísticas en la minoría étnica, hacia la lengua mayoritaria, se forman por la necesidad de adaptación étnica, indistintamente de la aptitud lingüística que tenga el sujeto para su aprendizaje. En cambio, las actitudes lingüísticas en la mayoría étnica, hacia la lengua minoritaria, se realimentan significativamente en función de la aptitud lingüística del sujeto, que se traduce en una mayor fluidez y frecuencia de uso de la L2.

Es muy interesante, como parte del hallazgo recién discutido, observar que en el grupo de angloparlantes con L2 distinta de español, tampoco se presenta la relación de realimentación positiva entre aptitud y actitud lingüística. Esto denota que, al igual que ocurre con los hispanohablantes que valoran positivamente al inglés desde antes y con independencia del dominio alcanzado en el mismo como L2, los angloparlantes valoran positivamente las

otras lenguas (francés, alemán, chino, japonés, etc.) desde antes y con independencia del dominio alcanzado en las mismas como L2.

Por lo tanto, en la relación entre aptitud y actitud, pareciera ser la aptitud la que determina la actitud y no a la inversa. Esta circunstancia ocurre en el caso en que al inicio la actitud hacia la L2 no es favorable o es menos favorable, lo cual estaría explicado por la incidencia de prejuicios acerca de la L2. Evidentemente esto es comprensible en contextos de mayoría-minoría étnica, donde la mayoría étnica experimenta prejuicios y rechazo hacia la minoría, incluso sentimientos de "amenaza cultural" frente al aumento creciente de la presencia minoritaria en la población. Este fenómeno, obviamente, no ocurre en el caso de otras lenguas, cuyo contexto sociolingüístico no determina la incidencia de tales prejuicios.

Las correlaciones observadas con la actitud hacia el bilingüismo de las variables tiempo de estudio de la L2, certificación docente bilingüe y experiencia docente bilingüe, presentan el mismo patrón recién discutido, dado que todas son expresión igualmente de la aptitud lingüística del sujeto, cuya influencia sobre la actitud se pone de manifiesto únicamente en el grupo de sujetos pertenecientes a la mayoría étnica en situación de mayoría-minoría étnica. En dicho grupo sociolingüístico en particular (angloparlantes con español como L2), resulta también que tanto las mujeres como los sujetos estudiados pertenecientes a otras nacionalidades no estadounidenses, tienden a tener una actitud más favorable hacia el bilingüismo que los hombres y los sujetos de nacionalidad norteamericana.

Se infiere así que, aparte del proceso de realimentación positiva entre aptitud y actitud, los sujetos pertenecientes a la mayoría étnica tienen una mayor probabilidad de formarse una mejor actitud hacia el bilingüismo si son de sexo femenino y, también, los que tienen nacionalidades distintas que la nacionalidad norteamericana.

De ahí podría deducirse que las mujeres angloparlantes son más sensibles o proclives a aceptar la cultura minoritaria, o se sienten menos amenazadas o simplemente son menos prejuiciosas hacia los latinos y su lengua. Tal vez en esto influya que en la sociedad norteamericana, marcadamente machista, las mujeres han sido y siguen siendo un grupo social víctima de prejuicios por parte del grupo social masculino dominante, lo que podría hacerlas más proclives a tener sentimientos de empatía con otros grupos sociales que también son objeto de discriminación, en este caso, por su etnicidad.

En la literatura se reporta que las mujeres tienden a mostrar una actitud más positiva hacia las culturas extranjeras y el aprendizaje de lenguas extranjeras, que los hombres (Burstall, 1974; Burstall, 1975; Gardner y Smythe, 1975; Powell y Litlewood, 1983), y a pesar de que, según Graham (1997), la evidencia no es concluyente al respecto, los resultados obtenidos en el presente estudio son consistentes con esa relación entre sexo y actitud sociolingüística.

En cuanto a la nacionalidad del sujeto angloparlante, es comprensible que los que no son nativos norteamericanos, presenten menos rechazo hacia la cultura minoritaria hispana, porque han estado menos expuestos a los procesos de formación nativa de los prejuicios de la mayoría étnica hacia la minoría.

En lo que atañe a la influencia del aprendizaje de la L2 en la escuela, la misma se observa únicamente en el grupo sociolingüístico de los angloparlantes con L2 distinta de español. Esto pudiera interpretarse como un efecto del ambiente escolar o el tipo de escuela. En aquellas escuelas donde se imparten lenguas distintas que el español como L2 se ejerce un efecto motivador mayor que en aquellas donde se enseña español como L2. Tambien existe la posibilidad de que en las primeras los sujetos no estén prejuiciados contra la cultura de la L2 y, por tanto, sean más proclives a asimilar la in-

fluencia motivadora de la escuela hacia el aprendizaje de la L2.

Un resultado a destacar es el relativo a las diferentes correlaciones que se presentan entre el tipo de cursos que enseña el docente y su actitud hacia el bilingüismo, en el caso de los angloparlantes con L2 distinta de español es positiva y en los angloparlantes con español como L2 es negativa. Es decir, en el primer grupo la actitud hacia el bilingüismo es más favorable en los docentes que imparten asignaturas de lenguas o relacionadas en mayor o menor medida con lenguas, lenguaje y literatura; mientras que en el segundo grupo, ocurre todo lo contrario, pues son los docentes que imparten ese tipo de asignaturas los que presentan una actitud menos favorable hacia el bilingüismo.

En la misma línea de interpretación seguida para algunas otras variables, es posible que este resultado se explique por la incidencia de prejuicios en el caso del español. Se trata de la lengua de la cultura minoritaria en una situación de mayoría-minoría étnica. Esto sería consistente o coherente con la influencia diferencial, observada precisamente en el grupo sociolingüístico de angloparlantes con español como L2, de variables como el aprendizaje en la escuela (cuyo efecto positivo sobre la actitud hacia el bilingüismo es menor que en el grupo de angloparlantes con L2 distinta de español), el sexo y la nacionalidad (donde las mujeres y los no norteamericanos nativos tienden a tener una actitud más positiva hacia el bilingüismo).

Si se toma en consideración que los docentes angloparlantes con español como L2 que imparten cursos de lengua o relacionados con el lenguaje y la literatura están en mayor contacto cotidiano con el idioma y la cultura de la minoría étnica, puede comprenderse el resultado observado de esta variable respecto a la actitud hacia el bilingüismo como un fenómeno de realimentación de los prejuicios de la mayoría étnica en situaciones de contacto cotidiano con la minoría étnica, tal como se pronosticó en las bases teóricas de

esta investigación.

De manera consistente con este hallazgo, se tiene que los docentes hispanohablantes con inglés como L2 (minoría étnica) presentan una actitud positiva significativamente mayor hacia el bilingüismo en escuelas bilingües que en aquellas que no lo son. En tal sentido, para la minoría étnica, el contacto frecuente con un ambiente laboral bilingüe favorece una mejor actitud hacia el bilingüismo.

Sin embargo, en el caso de los docentes angloparlantes en general (mayoría étnica), no existe correlación estadísticamente significativa entre el tipo de escuela (bilingüe – no bilingüe) y la actitud hacia el bilingüismo. Este resultado bien pudiera atribuirse al mayor contacto cotidiano con el idioma y la cultura de la minoría étnica que, en lugar de alimentar sentimientos de integración, realimenta el rechazo prejuiciado hacia la minoría étnica por parte de los exponentes de la cultura dominante receptora, impidiendo ello que sea precisamente ese mayor contacto cotidiano en el ambiente laboral entre ambas culturas un factor coadyuvante a la formación de una mejor actitud hacia el bilingüismo.

Por otro lado, se observa, tanto en el caso de la mayoría como en el de la minoría étnica, una mayor actitud positiva hacia el bilingüismo en escuelas primarias y en docentes que imparten enseñanza de nivel primario, que en el caso de escuelas intermedias y secundarias y en docentes que imparte enseñanza a esos niveles.

Este es un resultado previsto en las bases teóricas de este trabajo que denota, de manera consistente con otros hallazgos ya discutidos, que predomina todavía en el Condado de Ventura un patrón de asimilación de la lengua y cultura minoritaria a la lengua y cultura mayoritaria. En el nivel primario, los docentes son significativamente más proclives al bilingüismo, porque éste es una necesidad adaptativa para que la minoría inmigrante se asi-

mile a la cultura dominante; pero, una vez que dicha asimilación ocurre, la actitud hacia el bilingüismo declina sustancialmente en los niveles intermedio y secundario, en comparación con el nivel primario.

De la misma manera, este resultado avala el patrón de *aculturación* existente en la actualidad en el Condado de Ventura, inferido en este estudio a partir de la población de docentes de escuelas primarias, intermedias y secundarias de los distritos escolares donde se imparte enseñanza bilingüe.

De acuerdo con estos hallazgos, cabe inferir que el proceso de integración sociocultural o *transculturación*, no ha ocurrido aún. Lo relevante a este respecto es que incluso la minoría étnica va perdiendo la motivación, orientación o entusiasmo bilingüe a medida que se pasa del nivel primario de enseñanza hacia el nivel secundario. Este hecho es un claro indicador del predomino del inglés conforme transcurre el tiempo y la concomitante pérdida de importancia relativa del español materno, tal como lo reporta Pano (2016:201) al señalar:

> El impulso de mejora económica, que legitima la emigración hacia Estados Unidos, parece actuar en contra del mantenimiento del español, pues se juzga el inglés como una de las claves para el éxito. En este tipo de situaciones predominan las actitudes negativas de los miembros de la comunidad de habla inmigrante hacia su propia lengua, que se considera poco prestigiosa o incluso poco útil para la integración.

Este desenlace también es consistente con los hallazgos reportados en el estudio de Galvis (2010) y con lo expuesto por Lasagabaster (2003), quien llama la atención acerca del cambio gradual de actitud hacia la lengua materna por parte de la minoría étnica, desde una valoración positiva a tempranas edades hacia una valoración menos positiva o incluso negativa conforme avanza el tiempo y se va materializando la aculturación.

Así mismo, Criado (2004) reporta que los hispanohablantes de inglés como L2 (minoría étnica) mantienen actitudes y opiniones más afines y ade-

cuadas a los valores que bendice el contexto y al modo en que se "autoimaginan" la sociedad norteamericana. Se observa, pues, una profunda mixtificación del inglés. Adoptarlo como lengua es símbolo y garantía de que se está en el camino de –o se ha cumplido con– la tan deseada (como inevitable) asimilación.

Lamentablemente, a la luz de lo discutido hasta este punto, la correlación de signo negativo que se presenta entre la edad y la actitud hacia el bilingüismo no puede interpretarse como un cambio de actitud generacional. No puede considerarse que los jóvenes sean más proclives a la transculturación. Dicha correlación negativa no es más que la mera corroboración del proceso de aculturación, donde conforme el sujeto adquiere mayor edad, va perdiendo la motivación, orientación o entusiasmo hacia el bilingüismo. A mayor edad la lengua minoritaria pierde relevancia y los sujetos se orientan mucho más hacia el inglés como lengua predominante.

La literatura muestra precisamente una relación entre *actitud* y *edad* que varía en función de si se trata de la lengua mayoritaria o la lengua minoritaria. En el caso de la lengua mayoritaria, las personas tienden a manifestar una actitud cada vez más positiva conforme aumenta su edad; mientras que en el caso de la lengua minoritaria se observa justamente lo contrario (Showstack, 2012; Valdés, 2000; Beaudrie, 2009; Baker, 1992).

Esto es consistente con el patrón de aculturación que cabe esperar en contextos de mayoría-minoría étnica, y que de hecho se observa claramente en el presente estudio. Al haberse obtenido un resultado consistente con dicho patrón aculturativo, puede concluirse que la situación actual en California no se caracteriza por patrones de transculturación que se reflejen en patrones de relaciones entre actitud y edad diferentes a los reportados en la literatura; es decir, patrones donde la actitud hacia la lengua minoritaria (en este caso, el español) o hacia el bilingüismo, sea crecientemente positiva en fun-

ción de la edad de la persona. Lo que se observa es lo contrario.

Se observa también que, tanto en la mayoría como en la minoría étnica, los docentes que poseen un nivel de estudios de lingüística más avanzado y que mantienen una mayor actualización en dichos estudios, presentan una actitud más favorable hacia el bilingüismo, que aquellos docentes sin estudios de lingüística o de menor nivel y cuya actualización en esos estudios es menor; lo cual habla en favor de fomentar los estudios lingüísticos para promover una mejor actitud hacia el bilingüismo en la población.

Un hallazgo interesante de destacar es que no existe correlación estadísticamente significativa entre el nivel de ingresos y la actitud hacia el bilingüismo en la muestra total de sujetos encuestados. Sin embargo, cuando se analiza esa misma correlación en cada grupo sociolingüístico por separado se observa que en el caso de los docentes bilingües inglés-español la correlación sigue siendo no significativa.

En el caso de los angloparlantes sin L2, en cambio, dicha correlación es significativa y de signo negativo, mientras que en el caso de los angloparlantes con L2 distinta de español también se presenta una correlación estadísticamente significativa, pero de signo positivo. Esto significa, que los angloparlantes sin L2 que tienen un menor nivel de ingresos muestran una actitud más favorable hacia el bilingüismo que los que tienen un mayor nivel de ingresos, lo que bien pudiera denotar la creencia de que con el dominio de una segunda lengua podrían mejorar sus ingresos. Esta interpretación va en línea con el hallazgo ampliamente reportado en la literatura y corroborado en este estudio acerca de la importancia de la dimensión utilitaria como motivación determinante para el aprendizaje de una segunda lengua. Por otra parte, el mejoramiento significativo de la actitud hacia el bilingüismo conforme aumenta el nivel de ingresos, en el caso de los angloparlantes con L2 distinta de español, pudiera interpretarse como la efectiva constatación por parte de

los sujetos de que el haber aprendido una segunda lengua ha sido provechoso en sus vidas para mejorar su nivel de ingresos y por ello muestran una mejor actitud hacia el bilingüismo. Sin embargo, los sujetos que, habiendo aprendido una segunda lengua y no han mejorado su nivel de ingresos o estos no son tan altos como ellos esperaban, es natural que manifiesten una actitud menos favorable hacia el bilingüismo que aquellos para quienes la segunda lengua sí está asociada a mayores ingresos.

Cabe resaltar que el nivel educativo no guarda relación con la actitud hacia el bilingüismo en ninguno de los grupos sociolingüísticos estudiados. Este resultado contraviene lo reportado en la literatura y ello pudiera deberse a que la muestra de sujetos encuestados está conformada en su totalidad por profesionales de la docencia, por lo cual no hay manera de correlacionar con niveles educativos menores. Lo mismo ocurre en el caso de la profesión, que es una variable reportada en la literatura como de incidencia diferencial en la actitud hacia el bilingüismo, pero que en el presente estudio no puede analizarse debido a que la totalidad de los sujetos de la muestra pertenecen a una misma categoría profesional (docentes).

Finalmente, un hallazgo relevante desde el punto de vista sociolingüístico es que aun cuando en la muestra total de sujetos encuestados no existe correlación estadísticamente significativa entre el haber aprendido la segunda lengua en casa y la actitud hacia el bilingüismo, en el grupo de angloparlantes con L2 distinta de español dicha correlación es significativa y de signo negativo, en cambio en el de angloparlantes con español como L2, aunque de signo positivo, es de menor magnitud, sin dejar de ser significativa. Ello indica que los angloparlantes que aprenden una segunda lengua distinta del español, en el hogar, muestran una actitud menos favorable hacia el bilingüismo que quienes la aprenden fuera del hogar.

Este resultado es coherente, una vez más, con la motivación utilitaria

para aprender la segunda lengua, pues quienes la aprenden en el hogar, lo hacen por el hecho de que esa segunda lengua se habla en casa, no porque exista de parte del sujeto un interés utilitario en dicho aprendizaje. Por otra parte, quienes la aprenden fuera del hogar, sí lo hacen porque estuvieron en principio motivados para aprender esa segunda lengua en particular (claro está que dicha motivación personal del sujeto podría ser tanto intrínseca como extrínseca, pero motivación personal al fin).

De ahí que en el caso de los aprendices de L2 en el hogar, el bilingüismo no tenga un particular sentido propio. Esta interpretación es coherente así mismo con el hecho de que en el grupo de hispanohablantes con inglés como L2, la actitud hacia el bilingüismo sea siempre favorable independientemente de si la L2 se aprendió en el hogar o fuera del hogar, porque la necesidad de adaptación sociocultural determina una motivación personal para el aprendizaje de la L2.

Además, el hecho de que los angloparlantes con español como L2 que la aprenden en el hogar, tengan una actitud hacia el bilingüismo más favorable que los que la aprenden fuera del hogar, indica que en el caso específico del español como L2 existen prejuicios negativos. Estos prejuicios vienen dados por tratarse de una lengua en una situación de mayoría-minoría étnica amenazante por su presencia cada vez mayor en la población, que afectan de manera más negativa a los sujetos que no tienen contacto con el español, su cultura y sus hablantes directamente en el hogar, que a quienes sí lo tienen, posiblemente por tener algún familiar de habla hispana en casa, que puede ser un progenitor u otra persona afectivamente cercana. Así que la variable que estaría explicando la inversión de signo del coeficiente de correlación entre angloparlantes con L2 distinta de español y angloparlantes con español como L2, sería precisamente el prejuicio negativo hacia el español, la cultura que vehicula y sus hablantes. En tal sentido, este resultado corro-

bora la interpretación asumida a lo largo de este análisis. Pero además muestra que el prejuicio hacia la lengua minoritaria en un contexto de mayoría-minoría étnica con presencia creciente de la población minoritaria, es una variable que afecta las relaciones sociolingüísticas que cabe esperar hacia la L2 cuando tales prejuicios no están presentes.

Los resultados obtenidos evidencian que la mayoría étnica tiene prejuicios en contra de la minoría étnica, los cuales influyen en las relaciones de determinación de distintas variables sobre sus actitudes hacia el bilingüismo, de manera significativamente diferente que en la minoría étnica.

En la actual situación de minoría-mayoría étnico-cultural, la mayoría se siente amenazada por la minoría, y de allí sus actitudes de rechazo y minusvaloración hacia la minoría. La actitud de la minoría hacia la mayoría es, por ello mismo, distinta (menos amenazante), lo que además pone de manifiesto su necesidad de integración a la mayoría. En particular, resulta destacable que un mayor contacto cotidiano con la cultura minoritaria y su lengua –a menos que sea en el propio hogar- en lugar de favorecer una actitud más positiva hacia el bilingüismo, refuerza los prejuicios de la mayoría étnica hacia la minoría; hallazgo este consistente con lo reportado por Bochner (1982), quien observó en su estudio que contar con más información sobre otras culturas e incluso un mayor contacto intercultural en ocasiones ha servido únicamente para crear más hostilidad, tensión y desconfianza.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la contrastación del planteamiento 7, el contacto cotidiano entre ambas culturas solamente es beneficioso en ausencia de prejuicios o donde los prejuicios no son muy intensos. No obstante, justamente en contextos donde inciden tales prejuicios, la aptitud lingüística se revela como el principal factor determinante de la actitud

hacia el bilingüismo; razón por la cual en tales contextos es imperativo instrumentar métodos de enseñanza de la L2 capaces de generar éxitos relevantes sobre todo en los niveles más tempranos del aprendizaje de la L2, incluso en sujetos con menor aptitud lingüística. De esta manera, el éxito temprano en el dominio de la L2 actúa como un factor mitigador de los prejuicios hacia la L2, la cultura que vehicula y sus hablantes, favoreciendo el cambio de actitud favorable hacia el bilingüismo, que a su vez realimenta positivamente la aptitud en el aprendizaje de la L2.

Planteamiento 8

Enunciado y Contrastación

"En general, el grado de entusiasmo y compromiso que muestre el profesorado es uno de los factores más importantes para que los alumnos generen o mantengan actitudes positivas" (Lasagabaster, 2003:39). De allí que cabe esperar diferentes actitudes docentes hacia el bilingüismo en escuelas (contexto institucional formal) donde el bilingüismo está formalmente incorporado al currículo. Esto avala la suposición de que las escuelas bilingües tienen un efecto diferencial sobre las actitudes del profesorado, respecto de las escuelas no bilingües. Además, indica que cabe esperar que la variable *Escuela* (atmósfera, políticas, tipo) muestre efectos de interacción con la variable *Nivel de escolaridad* (primaria vs. secundaria), en un sentido inverso u opuesto a la influencia que tiene el proceso de aculturación de la lengua nativa de la minoría; influencia según la cual cabe esperar que en las escuelas primarias exista una mayor aceptación y valoración positiva del bilingüismo que en las escuelas intermedias y secundarias, dado que en estas últimas ya debería haberse producido la aculturación en los alumnos pertenecientes a la minoría étnica. Pero, si la escuela secundaria es bilingüe y adopta programas de inmersión dual proclives a la transculturación, entonces esto puede determinar actitudes positivas en los docentes de escuelas secundarias hacia el bilingüismo. Ambos factores, que se relacionan de maneras opuestas con el

nivel de escolaridad al cual pertenece el docente, pueden anular o enmascarar una eventual correlación entre *actitud del docente* hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe, y el *Nivel de escolaridad*. Por lo tanto, deberá tenerse esto en cuenta a la hora de analizar e interpretar los resultados del presente estudio.

Cuadro 92. Contrastación del Planteamiento 8

PRUEBA (VD: ACTITUD HACIA EL BILINGÜISMO)					
VI	Muestra completa (rho)	H1 Aceptada	INTENSIDAD RELACIÓN	Escuelas No Bilingües	Escuelas Bilingües
NIVEL ESCUELA	-0,252**	SÍ	Baja	-0,194**	-0,257**
ESCUELA BILINGÜE	0,135**	SÍ	Baja	---	---

** Coeficiente estadísticamente significativo al nivel α = 0,01.

Resultados

Se observa que tanto en las escuelas no bilingües, como en las bilingües, existe una correlación estadísticamente significativa entre el nivel de escolaridad (primaria, intermedia, secundaria) y la actitud hacia el bilingüismo; pero dicha correlación es menor en las escuelas no bilingües que en las bilingües, tal como cabía esperar de conformidad con el presente planteamiento.

Discusión

Este resultado indica que ciertamente se presentan efectos de interacción entre la variable Escuela (bilingüe vs. no bilingüe) y la variable Nivel de Escolaridad, en cuanto a la Actitud hacia el Bilingüismo. El patrón de aculturación vigente se manifiesta en una menor actitud favorable hacia el bilingüismo en escuelas secundarias que en escuelas primarias, es decir, a mayor nivel de escolaridad menos favorable es la actitud hacia el bilingüismo, por las razones ampliamente discutidas anteriormente.

Sin embargo, el ambiente laboral del docente proclive al bilingüismo

(escuela bilingüe) ejerce un efecto mitigador o atenuante del efecto del nivel de escolaridad sobre la actitud hacia el bilingüismo; es decir, un *efecto mitigador del patrón de aculturación*. La intensidad de este efecto es baja, pero estadísticamente significativa, como se desprende del coeficiente de correlación observado entre el tipo de escuela (bilingüe – no bilingüe) y la actitud hacia el bilingüismo en la muestra total de docentes encuestados; y representa una diferencia de 6 puntos en el coeficiente de correlación de dichas variables entre el grupo de docentes en escuelas no bilingües y el grupo de docentes en escuelas bilingües.

Implicaciones

En las escuelas bilingües ocurre un efecto favorable sobre la actitud hacia el bilingüismo por parte de los docentes, que es capaz de mitigar en alguna medida el patrón de aculturación según el cual la actitud hacia el bilingüismo disminuye en el nivel de escuelas secundarias en comparación con el nivel de escuelas primarias. Esto indica que la adopción formal del bilingüismo en las escuelas secundarias e intermedias del Condado de Ventura, es conveniente para favorecer una menor propensión a la aculturación y, por ende, a la emergencia de condiciones actitudinales más proclives a la integración cultural entre la mayoría y la minoría étnica.

No obstante, la pequeña magnitud observada de este efecto indica que el patrón de aculturación es resistente a este tipo de influencias, posiblemente por la incidencia de prejuicios en la mayoría étnica contra la minoría étnica, y la pérdida de importancia relativa de la lengua minoritaria tanto en la mayoría como en la minoría étnica, tal como ya se ha discutido. También indica que el efecto mitigador pudiera ser mayor en la medida en que la adopción del bilingüismo formalmente en las escuelas secundarias e intermedias sea mayor, y no solamente en escuelas primarias como es el caso preponderante en la actualidad; y además que el bilingüismo sea adoptado ampliamente a lo largo y ancho del currículo incluyendo las actividades extracurriculares, generándose un ambiente integralmente bilingüe en la escuela.

Planteamiento 9

Enunciado y Contrastación

Es posible observar un efecto de interacción entre el tipo de escuela (bilingüe – no bilingüe) y el tipo de orientación actitudinal o motivación (instrumental – integradora / extrínseca - intrínseca), en su influencia conjunta sobre las actitudes docentes hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe.

Cuadro 93. Contrastación del Planteamiento 9

PRUEBA 1 (VD: ACTITUD HACIA EL BILINGÜISMO)					
VI	Muestra completa (rho)	H1 Aceptada	INTENSIDAD RELACIÓN	Escuelas No Bilingües	Escuelas Bilingües
ORIENTACIÓN INSTRUMENTAL	0,863**	SÍ	Alta	0,863**	0,866**
ORIENTACIÓN INTEGRADORA	0,884**	SÍ	Alta	0,865**	0,915**
MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA	0,901**	SÍ	Muy alta	0,887**	0,925**
MOTIVACIÓN INTRÍNSECA	0,855**	SÍ	Alta	0,824**	0,908**
ESCUELA BILINGÜE	0,135**	SÍ	Baja	---	---
PRUEBA 2 (VD: ACTITUD HACIA LA ENSEÑANZA BILINGÜE)					
VI	Muestra completa (rho)	H1 Aceptada	INTENSIDAD RELACIÓN	Escuelas No Bilingües	Escuelas Bilingües
ORIENTACIÓN INSTRUMENTAL	0,660**	SÍ	Moderada alta	0,632**	0,724**
ORIENTACIÓN INTEGRADORA	0,860**	SÍ	Alta	0,849**	0,867**
MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA	0,808**	SÍ	Alta	0,776**	0,853**
MOTIVACIÓN INTRÍNSECA	0,678**	SÍ	Moderada alta	0,613**	0,788**
ESCUELA BILINGÜE	0,140**	SÍ	Baja	---	---

** Coeficiente estadísticamente significativo al nivel α = 0,01.

Resultados

Los resultados obtenidos en esta contrastación indican que ambos tipos de orientación actitudinal (instrumental e integradora) y ambos tipos de moti-

vación sociolingüística (extrínseca e intrínseca), muestran coeficientes de correlación positiva estadísticamente significativa, de magnitud alta y muy alta, en relación con la actitud hacia el bilingüismo, y de magnitud moderada alta a alta, en relación con la actitud hacia la enseñanza bilingüe. En general, dichos coeficientes son algo menores en relación con la actitud hacia la enseñanza bilingüe que en relación con la actitud hacia el bilingüismo.

Por otro lado, esos coeficientes de correlación disminuyen ligeramente cuando se calculan únicamente en el grupo de docentes de escuelas no bilingües, y aumentan ligeramente cuando se calculan únicamente en el grupo de docentes de escuelas bilingües. La magnitud del efecto diferencial en las correlaciones observadas entre docentes de escuelas bilingües y no bilingües, es estadísticamente significativa, aunque baja, según se desprende de la magnitud observada del coeficiente de correlación en la muestra total de docentes, entre el tipo de escuela (bilingüe – no bilingüe) y la actitud hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe.

Discusión

De los resultados obtenidos en la contrastación de este planteamiento se infiere que el ambiente institucional – laboral del docente favorable al bilingüismo (entorno de escuela bilingüe) ejerce un efecto potenciador en la influencia que tienen tanto la orientación como la motivación sobre la actitud hacia el bilingüismo y hacia la enseñanza bilingüe. La actitud significativamente más favorable que se observa en escuelas bilingües, en comparación con las no bilingües, obedece a la potenciación que el entorno institucional-laboral bilingüe ejerce sobre la orientación actitudinal (instrumental e integradora) y la motivación sociolingüística (extrínseca e intrínseca).

Implicaciones

De manera consistente con el efecto mitigador del patrón de aculturación que ejerce el ambiente institucional-laboral bilingüe, reflejado en una actitud hacia el bilingüismo significativamente más favorable en las escuelas bilingües que en las no bilingües, se concluye que en el caso de la orientación actitudinal y la motivación sociolingüística, dicho ambiente institucional-

laboral bilingüe surte a su vez un efecto potenciador, que también se refleja en una actitud hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe significativamente más favorable en las escuelas bilingües que en las no bilingües. Esto habla en favor, como se concluyó en la contrastación del planteamiento anterior a este, de instrumentar formalmente y a fondo los programas de formación bilingües y los ambientes escolares integralmente bilingües en todas las escuelas del Condado de Ventura, California, si se desea fomentar patrones más proclives a la integración cultural entre la mayoría y la minoría étnica.

Planteamiento 10

Enunciado y Contrastación

La dimensión utilitaria o instrumental parece estar avalada también en otros hallazgos, como los que expone Gutiérrez (2013) en el caso del español en Estados Unidos, y pudiera ser un factor que influya por igual en la actitud hacia el bilingüismo tanto de los nativos hispanohablantes como de los nativos angloparlantes.

Cuadro 94. Contrastación del Planteamiento 10

PRUEBA 1 (VD: ACTITUD HACIA EL BILINGÜISMO)							
VI	Muestra completa (rho)	H1 Aceptada	INTENSIDAD RELACIÓN	Angloparlantes sin L2	Angloparlantes con L2 distinta de Español	Angloparlantes con Español como L2	Hispanohablantes con Inglés como L2
ORIENTACIÓN INSTRUMENTAL	0,863**	SÍ	Alta	0,874**	0,851**	0,877**	0,791**
PRUEBA 2 (VD: ACTITUD HACIA LA ENSEÑANZA BILINGÜE)							
VI	Muestra completa (rho)	H1 Aceptada	INTENSIDAD RELACIÓN	Angloparlantes sin L2	Angloparlantes con L2 distinta de Español	Angloparlantes con Español como L2	Hispanohablantes con Inglés como L2
ORIENTACIÓN INSTRUMENTAL	0,660**	SÍ	Moderada alta	0,675**	0,630**	0,551**	0,647**

** Coeficiente estadísticamente significativo al nivel α = 0,01.

Resultados

Se observa una correlación estadísticamente significativa de signo positivo y magnitud alta entre la orientación instrumental y la actitud hacia el bilingüismo, y moderada alta, con la actitud hacia la enseñanza bilingüe. Esta relación se mantiene igual que en la muestra total de sujetos encuestados, en cada uno de los cuatros grupos sociolingüísticos analizados.

Discusión e Implicaciones

Dado el resultado inequívoco obtenido, se corrobora en este estudio lo reportado ampliamente en la literatura acerca de la importancia de la orientación instrumental en las actitudes lingüísticas, en este caso, en las actitudes hacia el bilingüismo y hacia la enseñanza bilingüe de parte de docentes de primaria, intermedia y secundaria de escuelas adscritas a distritos con enseñanza bilingüe del Condado de Ventura, California. La relevancia de la orientación instrumental a tales efectos se observa por igual en las actitudes de los docentes hispanohablantes como en las de los angloparlantes.

Planteamiento 11

Enunciado y Contrastación

Es una evidencia muy consolidada que los salarios y la movilidad laboral de los hispanos son mucho mayores a medida que aumenta su nivel de conocimiento del inglés. De acuerdo con Pano (2016) es el impulso de mejora económica lo que lleva a los hispanos a emigrar hacia Estados Unidos y dicho impulso, a su vez, les predispone negativamente hacia la conservación de su propia lengua materna a lo largo del tiempo.

Cobas y Feagin (2008) reportan asociación entre el estatus socioeconómico y el mantenimiento en el tiempo del uso de la lengua minoritaria, siendo el principal indicador de dicho estatus el nivel de ingresos, conjunta-

mente con el nivel de educación y la profesión u ocupación.

No obstante, ha resultado recientemente más novedoso comprobar que el bilingüismo se relaciona con salarios más altos (De La Garza, Cortina y Pinto, 2010, *apud* Gutiérrez, 2013). Al parecer, los ingresos de los hispanos que hablan español en sus hogares y que también hablan bien inglés son ligeramente mayores que los de los hispanos que únicamente hablan inglés.

Cuadro 95. Contrastación del Planteamiento 11

MATRIZ	VI	VD	COEFICIENTE	H1 Aceptada (α=0,05)	INTENSIDAD RELACIÓN
Hispanohablantes con Inglés como L2	FLUIDEZ 2DA LENGUA	INGRESOS	rho = 0,248*	SÍ	Baja
	FLUIDEZ 2DA LENGUA	CERTIFICACIÓN DOCENTE	rho = 0,029	NO	Nula
	INGRESOS	HABLA LENGUA MATERNA EN CASA	rho = -0,090	NO	Nula
	EDUCACIÓN	HABLA LENGUA MATERNA EN CASA	rho = -0,083	NO	Nula
	EXPERIENCIA DOCENTE	HABLA LENGUA MATERNA EN CASA	rho = -0,028	NO	Nula
	FLUIDEZ 2DA LENGUA	HABLA LENGUA MATERNA EN CASA	rho = 0,120	NO	Nula
	USO 2DA LENGUA	HABLA LENGUA MATERNA EN CASA	rho = 0,031	NO	Nula
	FLUIDEZ 2DA LENGUA	EDUCACIÓN	rho = 0,295**	SÍ	Baja
Muestra completa	SEGUNDA LENGUA	INGRESOS	rho = -0,085	NO	Nula
	HABLA LENGUA MATERNA EN CASA	INGRESOS	rho = -0,011	NO	Nula

* Coeficiente estadísticamente significativo al nivel α = 0,05.
** Coeficiente estadísticamente significativo al nivel α = 0,01.

Resultados

Los resultados obtenidos en la contrastación de este planteamiento corroboran la relación reportada en la literatura entre el nivel de ingresos y el mayor nivel de conocimiento del inglés en el grupo sociolingüístico de los hispanohablantes, aunque la intensidad de la correlación observada es baja.

Sin embargo, de las restantes relaciones analizadas, no existe evidencia de predisposición de los hispanohablantes en contra de su lengua materna, debido al impulso de mejora económica. Tampoco se evidencia relación estadísticamente significativa entre el bilingüismo (tener una segunda lengua) y salarios más altos (nivel de ingresos). Ni hay diferencias en el nivel de ingresos en el grupo de hispanohablantes con inglés como L2, según hablen o no su lengua materna en casa.

Cuadro 96. Hallazgo Complementario a la Contrastación del Planteamiento 11

MATRIZ	VI	VD	COEFICIENTE	H1 Aceptada	INTENSIDAD RELACIÓN
Hispanohablantes con Inglés como L2	FLUIDEZ 2DA LENGUA	EDUCACIÓN	rho = 0,295**	SÍ	Baja
	FLUIDEZ 2DA LENGUA	EXPERIENCIA DOCENTE	rho = 0,057	NO	Nula
	EDUCACIÓN	INGRESOS	rho = 0,757**	SÍ	Alta

** Coeficiente estadísticamente significativo al nivel α = 0,01.

Discusión e Implicaciones

En la literatura se reporta evidencia de que a mayor nivel de educación, menor uso de la lengua minoritaria, y esto es indicativo del proceso de asimilación de la minoría a la mayoría étnica (Floyd, 1985). No obstante, los resultados obtenidos en este estudio revelan que la tendencia al desuso de la L1 o a mostrar actitudes menos favorables hacia el bilingüismo, en la minoría étnica, no obedece a cambios en las condiciones materiales, de desarrollo personal o el nivel de vida alcanzado, sino a la medida en la cual ocurre el

proceso de aculturación.

No es una cuestión de que el mantenimiento del español ayude a tener mejores ingresos económicos o una mejor educación o una buena trayectoria profesional (experiencia docente), sino de la utilidad e importancia percibida de dicha lengua materna en comparación con la lengua dominante. Tal utilidad va mucho más allá de lo meramente económico o de mejoramiento personal o profesional, pues tiene que ver con la necesidad de la lengua para el relacionamiento interpersonal cotidiano en todos los ámbitos. Cuando la lengua minoritaria pierde relevancia en ese sentido, también pierde usabilidad y aprecio (actitud) por parte de sus hablantes nativos, al igual que por parte de sus hablantes como L2, tal como ha quedado evidenciado en este estudio.

Estos resultados también revelan que, para la minoría étnica, el nivel de ingresos, el nivel educativo y la trayectoria profesional no dependen del uso de la lengua materna (español); sino, en el caso de los ingresos y de la educación, del uso y fluidez en la lengua propia de la mayoría étnica (inglés), tal como se desprende del hallazgo complementario a la contrastación del presente planteamiento.

En esta población en particular (docentes de primaria, intermedia y secundaria), el dominio de la L2 por parte de la minoría étnica no tiene incidencia diferencial respecto de la mayor o menor trayectoria profesional (experiencia docente). Tiene sentido esto, porque es razonable que la mayor importancia de adquirir destreza en la L2 para la minoría étnica es lograr educarse; a partir de allí, la trayectoria profesional depende de otros factores, como la estabilidad laboral, la perseverancia en una misma profesión y la edad del sujeto, resultando indistinto a tales efectos el mayor o menor dominio de la L2.

Aun cuando en la literatura se reporta que los inmigrantes considerados de clase media profesional e ingresos altos, tienden al desuso de la lengua

minoritaria en mayor medida que los inmigrantes considerados pobres, de clase obrera, bajos ingresos y bajo nivel educativo (López, 1982; García, 1995; Lamboy, 2000), los resultados obtenidos en la contrastación del presente planteamiento indican que el desuso de la lengua materna en la minoría étnica, que en la muestra de este estudio está conformada por sujetos de clase media profesional e ingresos altos, no obedece a su mejor condición socioeconómica o educativa, sino al proceso de aculturación.

Lamentablemente, no puede analizarse el caso de los inmigrantes pobres, de clase obrera, bajos ingresos y bajo nivel educativo, porque la muestra de sujetos en el presente estudio no los incluye; sin embargo, es posible que en ese estrato poblacional de la minoría étnica también se observe el desuso a largo plazo de la lengua materna debido al proceso de aculturación y no a la condición socioeconómica ni educativa.

La ausencia en este estudio de relación significativa entre educación y uso de la lengua materna en la minoría étnica es, por otra parte, consistente con lo reportado en la literatura acerca de contextos o situaciones donde prevalece el bilingüismo, en los cuales la relación antedicha tiende a desaparecer; es decir, no se observa correlación directa entre el nivel de educación o formación académica y el desuso de la lengua minoritaria o la predominancia de uso de la lengua mayoritaria (Achugar y Pessoa, 2009; Showstack, 2012).

Por otro lado, es comprensible que el mayor dominio del inglés por parte de la minoría étnica le represente mejores niveles de ingresos, pues posibilita su mejor adaptación y, por ende, mayores probabilidades de mejorar sus condiciones de subsistencia en la sociedad receptora dominante. Se pone así en evidencia que la importancia que tiene la L2 como medio de movilidad social ascendente para los sujetos pertenecientes a la minoría étnica, no es solo porque les permite obtener mayores ingresos directamente gracias a su uso, sino también a través del logro de un mayor nivel educativo, que a su

vez tiene una correlación considerablemente alta con el nivel de ingresos.

En tal sentido, el brindar la posibilidad de educarse en lengua materna a los hispanohablantes, que es justamente lo que se persigue con las más recientes reformas educativas en California, es una estrategia acertada para garantizar la preservación en el uso del español y la cultura hispana vehiculada por dicho idioma, dado que una parte relevante del interés puesto por la minoría étnica en la L2 es poder educarse. Si pueden lograrlo a través de su propia L1 se estaría favoreciendo la preservación del idioma español y, por ende, un mejor contexto para dar inicio al proceso de transculturación e integración sociolingüística entre angloparlantes e hispanohablantes.

La ausencia de correlación observada entre la condición bilingüe y el nivel de ingresos, cuando se calcula en la muestra completa de sujetos encuestados, claramente indica que para los angloparlantes el tener una segunda lengua, sea el español, o sea cualquier otra distinta del español, no representa la obtención de mayores ingresos, pues siendo la mayoría étnica, no necesitan la L2 para adaptarse y sobrevivir, como en cambio sí es el caso en los sujetos pertenecientes a la minoría étnica.

Planteamiento 12

Enunciado y Contrastación

El tipo de orientación actitudinal o motivación, también varía con relación a la edad del sujeto. Estudios como los de McDonough (1981, en Chambers, 1999) y Muñoz y Tragant (2001) revelan que, a edades más tempranas, se observa un patrón integrador-intrínseco y a mayores edades, el patrón predominante es instrumental-extrínseco. Estas relaciones son las que cabe esperar, en contextos de mayoría-minoría étnica, de conformidad con el proceso de aculturación, es decir, de asimilación de la minoría a la

mayoría. Sin embargo, en el presente estudio interesa establecer si ese patrón es diferente y puede ello reflejar un proceso de transculturación, probablemente manteniéndose el patrón integrador-intrínseco con independencia de la edad y con independencia de si la L2 del sujeto es la lengua mayoritaria o la minoritaria.

Cuadro 97. Contrastación del Planteamiento 12

PRUEBA (VI: EDAD)							
VD	Muestra completa (rho)	H1 Aceptada (α= 0,05)	INTENSIDAD RELACIÓN	Anglo-parlantes sin L2	Anglo-parlantes con L2 distinta de Español	Anglo-parlantes con Español como L2	Hispanohablantes con Inglés como L2
ORIENTACIÓN INTEGRADORA	-0,152**	SÍ	Baja	-0,346**	-0,035	-0,088	-0,139
MOTIVACIÓN INTRÍNSECA	-0,077	No	Nula	-0,216*	0,233	-0,027	-0,063
INTEGRACIÓN ÉTNICA	-0,162**	SÍ	Baja	-0,438**	-0,147	-0,074	-0,120
ORIENTACIÓN INSTRUMENTAL	-0,111*	SÍ	Baja	-0,308**	0,214	-0,085	-0,153
MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA	-0,105*	SÍ	Baja	-0,426**	0,164	-0,035	-0,002
ADAPTACIÓN ÉTNICA	0,018	No	Nula	-0,191	0,029	0,141	-0,051

* Coeficiente estadísticamente significativo al nivel α = 0,05.
** Coeficiente estadísticamente significativo al nivel α = 0,01.

Resultados

En la muestra completa se observan correlaciones estadísticamente significativas de signo negativo para ambos patrones sociolingüísticos, con magnitudes algo mayores para el patrón integrador-intrínseco-integración que para el patrón instrumental-extrínseco-adaptación. Este resultado es consistente con la hipótesis de prevalencia de un patrón de aculturación en la población de docentes encuestados; aunque la magnitud de las correlaciones observadas es bastante baja. Por otro lado, se observa que en los grupos

sociolingüísticos correspondientes a la mayoría y la minoría étnica, no hay ninguna correlación estadísticamente significativa de ambos patrones sociolingüísticos con la edad.

Discusión e Implicaciones

Los resultados obtenidos en la contrastación de este planteamiento no son concluyentes porque el rango de edades de la muestra total de sujetos encuestados no incluye edades menores que la edad adulta, dado que todos ellos son docentes en ejercicio y con experiencia profesional.

En tal sentido, los coeficientes de correlación observados pudieran estar disminuidos en cuanto a su verdadera magnitud. Resulta no obstante destacable que, a pesar de no resultar en su mayoría estadísticamente significativos, el resultado observado es de signo negativo y mayor magnitud para el patrón integrador-intrínseco-integración que para el patrón instrumental-extrínseco-adaptación, o incluso se presenta inversión de signo: negativo para el patrón integrador-intrínseco-integración y positivo para el patrón instrumental-extrínseco-adaptación.

Esto es un indicio de que posiblemente la hipótesis de aculturación sea cierta, dado que, de ser así, lo que cabe esperar observar es justamente ese comportamiento de los coeficientes de correlación. En aval de este indicio, debe esgrimirse por supuesto la evidencia efectivamente confirmatoria del patrón de aculturación obtenida en este estudio.

Un hallazgo relevante, por otro lado, es que las correlaciones en la población total se deben exclusivamente al grupo sociolingüístico de angloparlantes sin L2, es decir, los únicos sujetos que no son bilingües. Los coeficientes de correlación en este grupo son de mucha mayor magnitud que en la muestra completa de docentes encuestados, y en los tres restantes grupos sociolingüísticos analizados ninguno de los coeficientes de correlación es

estadísticamente significativo. Esto claramente denota que la predisposición y motivación para el aprendizaje de una segunda lengua es mucho mayor en los sujetos de menor edad que no son bilingües todavía, que en los de mayor edad. Tal resultado puede interpretarse como una esperanza optimista de los jóvenes de llegar a ser bilingües; mientras que los de mayor edad se van resignando a la idea de que ya no serán bilingües y, por ende, pierden interés y motivación para ese empeño cualquiera sea su naturaleza (integradora, instrumental, extrínseca, intrínseca).

De hecho, se observa que el coeficiente de correlación entre actitud hacia el bilingüismo y edad en el grupo de docentes angloparlantes que todavía no son bilingües es de importante magnitud y signo negativo (rho = -0,350**); mientras que para los tres grupos sociolingüísticos restantes que sí son todos bilingües no se observan coeficientes de correlación estadísticamente significativos. Esto último, por lo tanto, no solamente es indicativo de que se pierde interés en el bilingüismo a medida que el proceso de aculturación se concreta, sino que también revela un factor de *pérdida de la expectativa de ser bilingüe*, por el obvio hecho de que ya se es bilingüe.

Este fenómeno discrimina en general entre sujetos bilingües y no bilingües, tal como se desprende de la importante magnitud y signo positivo del coeficiente de correlación observado en la muestra total de docentes encuestados entre la posesión de una segunda lengua y la actitud hacia el bilingüismo (rho = 0,483**). Más aún, la *pérdida de la expectativa de ser bilingüe* en el caso de sujetos que todavía no son bilingües, es además consistente con el planteamiento a nivel teórico en este estudio acerca de la resolución de la disonancia cognoscitiva al no ser exitoso en el empeño de ser bilingüe, mediante el cambio de actitud hacia el bilingüismo (de más favorable a menor edad, a menos favorable a mayor edad).

Planteamiento 13

Enunciado y Contrastación

El *sexo* también ofrece relaciones funcionales con respecto a la *orientación-motivación*. Los estudios de Dewaele (1998) y Holmes (1997) reportan que los hombres tienden a centrarse en los aspectos comunicativos de la lengua; mientras que las mujeres involucran también aspectos metacomunicativos, emocionales y de relacionamiento interpersonal.

De acuerdo con esto, cabría tal vez en los resultados del presente estudio esperar que las docentes femeninas muestren actitudes de orientación integradora o motivación intrínseca en mayor medida que los docentes masculinos; siendo esta relación independiente del *patrón de etnicidad*, sea este de aculturación o de transculturación. Sin embargo, no sería de extrañar que, en el caso de observarse un patrón de transculturación, la relación por sexo reportada en la literatura desaparezca; es decir, que se observe un patrón afectivo-integrador-intrínseco tanto en mujeres como en hombres.

Cuadro 98. Contrastación del Planteamiento 13

PRUEBA (VI: SEXO)							
VD	Muestra completa (rho)	H1 Aceptada (α=0,05)	INTENSIDAD RELACIÓN	Anglo-parlantes sin L2	Anglo-parlantes con L2 distinta de Español	Anglo-parlantes con Español como L2	Hispanohablantes con Inglés como L2
ORIENTACIÓN INTEGRADORA	0,095*	SÍ	Muy baja	-0,007	-0,035	-0,088	-0,139
MOTIVACIÓN INTRÍNSECA	0,171**	Sí	Baja	0,050	0,233	-0,027	-0,063
INTEGRACIÓN ÉTNICA	0,121*	SÍ	Baja	0,026	-0,147	-0,074	-0,120
ORIENTACIÓN INSTRUMENTAL	0,104*	SÍ	Baja	0,045	0,214	-0,085	-0,153
MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA	0,124*	SÍ	Baja	-0,001	0,164	-0,035	-0,002
ADAPTACIÓN ÉTNICA	0,125*	Sí	Baja	0,124	0,029	0,141	-0,051

* Coeficiente estadísticamente significativo al nivel α = 0,05.
** Coeficiente estadísticamente significativo al nivel α = 0,01.

Resultados

En la muestra completa de docentes encuestados, tanto el patrón integrador-intrínseco-integración como el patrón instrumental-extrínseco-adaptación presentan mayor prevalencia en las mujeres que en los hombres. No hay diferencias relevantes en la magnitud de todos los coeficientes de correlación observados, cuya intensidad es baja.

Discusión e Implicaciones

Por lo tanto, no se evidencia relación alguna entre el sexo y el patrón sociolingüístico, aunque sí con relación a la actitud hacia el bilingüismo en el caso del grupo de angloparlantes con español como L2 (mayoría étnica), tal y como fue discutido en la contrastación de un planteamiento anterior (*véase supra* Planteamiento 7).

En general, independientemente del grupo sociolingüístico, las mujeres están más orientadas y mejor motivadas hacia el bilingüismo que los hombres, aunque este efecto sociolingüístico del sexo es de baja magnitud; indicando ello que la mayoría de los hombres se orientan y están motivados hacia el bilingüismo con la misma intensidad que las mujeres.

Aun cuando el resultado observado es consistente con el patrón de aculturación (asimilación de la minoría a la mayoría étnica), su baja magnitud indica que pudiera llegar a desaparecer esta relación a medida que la influencia de la cultura minoritaria y su idioma vaya en ascenso, configurándose con ello un mejor contexto proclive a la transculturación.

Planteamiento 14

Enunciado y Contrastación

La literatura también reporta una asociación entre el *sexo* y la *competencia lingüística* en la L2 (Sagasta, 2000; Urrutia, 1998), según la cual las

mujeres tienden a ser más competentes que los hombres. Si esta tendencia se mantiene en los adultos, cabe esperar en los resultados del presente estudio, más docentes femeninas que masculinos en niveles de experticia superiores de la L2, así como en grados de formación bilingüe superiores. No obstante, la literatura reporta evidencia contradictoria en cuanto a esta relación (Cenoz, 1991; Lasagabaster, 1998; Sierra y Olaziregi, 1989).

Cuadro 99. Contrastación del Planteamiento 14

PRUEBA (VI: SEXO)							
VD	Muestra completa (rho)	H1 Aceptada (α=0,05)	INTENSIDAD RELACIÓN	Anglo-parlantes sin L2	Anglo-parlantes con L2 distinta de Español	Anglo-parlantes con Español como L2	Hispanohablantes con Inglés como L2
FLUIDEZ 2DA LENGUA	0,004	No	Nula	--	-0,198	-0,026	-0,218*
TIEMPO DE ESTUDIO 2DA LENGUA	-0,013	No	Nula	--	0,059	-0,022	-0,023
CERTIFICACIÓN DOCENTE BILINGÜE	0,044	No	Nula	--	0,129	-0,113	0,219*
EXPERIENCIA DOCENTE BILINGÜE	-0,023	No	Nula	--	-0,101	-0,185*	0,226*

* Coeficiente estadísticamente significativo al nivel α = 0,05.

Resultados

Los resultados obtenidos en la muestra total de docentes encuestados no revelan una correlación estadísticamente significativa entre sexo y competencia lingüística, medida ésta por la fluidez en la segunda lengua manifestada por el sujeto.

Sin embargo, un resultado inesperado es que al discriminar esta rela-

ción en cada grupo sociolingüístico por separado, se presentan coeficientes de correlación de signo negativo y, dado que la variable sexo se codificó con cero para los hombres y uno para las mujeres, esto constituye un resultado en la dirección contraria al planteamiento objeto de contrastación, es decir, revela que los hombres tienden a ser más competentes que las mujeres en la segunda lengua.

Este hallazgo es estadísticamente significativo en la minoría étnica, no significativo en el grupo de angloparlantes con español como L2, y cercano a la significación estadística en el grupo de angloparlantes con L2 distinta de español.

Discusión e Implicaciones

La evidencia obtenida en este estudio, al menos en el caso de los hispanohablantes con inglés como L2 (minoría étnica) es contraria al planteamiento objeto de contrastación, resultado este que es compatible con el hecho de que la literatura reporta evidencia contradictoria en cuanto a la relación entre sexo y competencia lingüística (Cenoz, 1991; Lasagabaster, 1998; Sierra y Olaziregi, 1989); es decir, que algunos estudios revelan mayor competencia lingüística en las mujeres y otros en los hombres, y aun otros un nivel de competencia equivalente entre ambos sexos.

Llama por otro lado la atención que, aunque en la muestra total de docentes no hay correlación estadísticamente significativa entre el sexo y la certificación docente bilingüe ni la experiencia docente bilingüe, en el grupo sociolingüístico correspondiente a la minoría étnica sí se presentan correlaciones estadísticamente significativas, donde las mujeres tienden a tener certificación docente bilingüe en mayor proporción que los hombres, así como una mayor experiencia docente bilingüe.

Esto podría indicar un mayor interés de las mujeres hispanas en la do-

cencia lingüística como profesión, que los hombres hispanos. También pudiera indicar, dado que en este estudio se observa asimismo que la proporción de mujeres hispanas en el nivel primario es significativamente mayor que en los niveles intermedio y secundario, y dado que en el nivel primario el bilingüismo tiene mayor incidencia debido a los programas de inmersión bilingües para la temprana asimilación lingüística, que sea por esta causa que en este estudio se observe una mayor prevalencia de mujeres con certificación y experiencia docente bilingüe. Por lo tanto, así interpretado, este hallazgo no resulta contradictorio con el hecho de que en este estudio las mujeres hispanas muestren una menor fluidez en la L2 que los hombres hispanos.

Debe señalarse, así mismo, que la medición de la competencia lingüística por la autopercepción del sujeto es una técnica de limitada validez, porque es susceptible de variar en función de lo que el sujeto cree acerca de su propia competencia lingüística.

Así, es posible que las contradicciones reportadas por la literatura y corroboradas en la contrastación de este planteamiento, se deban a que en algunos casos las mujeres se infravaloran, bien sea por una menor autoestima o bien porque tengan mayores estándares personales de excelencia. Es posible que las mujeres latinas, que además son víctimas de discriminación por razón de su género y que tienen que insertarse en el mundo laboral del país receptor esforzándose más que la media de los hombres, tengan unos estándares de evaluación de su propia competencia lingüística mayores que los hombres y, por lo tanto, tiendan a infravalorar su verdadero nivel de competencia lingüística.

La única manera de dilucidar la verdadera naturaleza de esta relación, es medir la competencia lingüística mediante pruebas objetivas de desempeño.

Planteamiento 15

Enunciado y Contrastación

Otra interesante relación por sexo es que en programas de enseñanza bilingüe, las actitudes hacia la L2 tienden a ser uniformes entre ambos sexos;

pero en programas no bilingües, las actitudes femeninas tienden a ser más positivas que las masculinas (Lasagabaster, 2003). Estas diferencias podrían reflejarse también en las actitudes docentes, dependiendo de si el docente participa o no en programas de enseñanza bilingüe, y también si la escuela donde ejerce la docencia imparte o no programas de enseñanza bilingüe.

Cuadro 100. Contrastación del Planteamiento 15

PRUEBA 1 (VI: EXPERIENCIA DOCENTE BILINGÜE)					
VD	Muestra completa (rho)	H1 Aceptada	INTENSIDAD RELACIÓN	Hombres	Mujeres
ACTITUD HACIA EL BILINGÜISMO	0,371**	SÍ	Moderada baja	0,134	0,437**
ACTITUD HACIA LA ENSEÑANZA BILINGÜE	0,273**	Sí	Baja	-0,019	0,353**
CONDUCTA DOCENTE BILINGÜE	0,451**	Sí	Moderada	0,276**	0,513**
PRUEBA 2 (VI: ESCUELA BILINGÜE)					
VD	Muestra completa (rho)	H1 Aceptada	INTENSIDAD RELACIÓN	Hombres	Mujeres
ACTITUD HACIA EL BILINGÜISMO	0,135**	Sí	Baja	-0,032	0,159**
ACTITUD HACIA LA ENSEÑANZA BILINGÜE	0,140**	Sí	Baja	0,049	0,145**
CONDUCTA DOCENTE BILINGÜE	0,269**	Sí	Baja	0,063	0,292**

** Coeficiente estadísticamente significativo al nivel α = 0,01.

Resultados

En la muestra total de docentes encuestados existen correlaciones estadísticamente significativas entre la experiencia docente bilingüe y si la es-

cuela es bilingüe, con respecto a las actitudes y conducta docente bilingüe.

Se observa que cuando el docente ha participado con mayor intensidad en programas bilingües (porque tiene mayor experiencia docente bilingüe), sus actitudes y conducta docente bilingüe son más favorables hacia el bilingüismo; y viceversa. No obstante, cuando esta relación se discrimina entre hombres y mujeres, se observa que en el caso de los hombres, sus actitudes hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe son independientes de si su participación en programas bilingües es mayor o si imparten docencia en escuelas bilingües. En cambio, en el caso de las mujeres, la intensidad de la correlación de sus actitudes hacia el bilingüismo con respecto a su grado de participación en programas bilingües y si imparten docencia en escuelas bilingües, aumenta considerablemente en comparación con lo observado en la muestra total de docentes encuestados.

Discusión e Implicaciones

Estos resultados indican que en las docentes femeninas, tanto la experiencia docente bilingüe, es decir, su grado de participación en programas bilingües, como el impartir docencia en escuelas bilingües, tienen una influencia directamente proporcional sobre sus actitudes hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe. En el caso de los docentes masculinos, sin embargo, no es así. Cabe concluir, pues, que las mujeres son más proclives a la influencia favorable del contacto bicultural y el entorno bilingüe. Esta tendencia podría indicar un menor bloqueo de esa influencia debido a prejuicios interculturales, tal como se ha discutido anteriormente. De ser cierta esta interpretación, estos resultados estarían develando a su vez que los hombres se ven más influenciados por los prejuicios interculturales que las mujeres, lo cual también es compatible con los hallazgos ya obtenidos en esta investigación.

Finaliza aquí el análisis de resultados del presente estudio y se procede seguidamente a sistematizar las principales conclusiones obtenidas a lo largo del mismo.

CONCLUSIONES

La abundancia de resultados, no solo los obtenidos a partir de la verificación de las hipótesis inicialmente planteadas, sino de otros hallazgos que se derivaron de la revisión de la literatura y su contrastación en los sujetos de este estudio, amerita un esfuerzo de sistematización y síntesis que ha conducido a cuatro conjuntos en los que se agruparon las principales conclusiones de la investigación:

1. Patrón cultural inferido a partir de la actitud hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe.

2. Interpretación teórica de los patrones observados en las actitudes sociolingüísticas.

3. Relaciones relevantes de la actitud hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe con la aptitud lingüística y otras variables sociodemográficas y académico-profesionales.

4. Implicaciones para la teorización.

Patrón Cultural inferido a partir de la Actitud hacia el Bilingüismo y la Enseñanza Bilingüe

1. *Grupo sociolingüístico y actitud hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe: un patrón cultural proclive a la aculturación*. Las actitudes de los docentes de escuelas primarias, intermedias y secundarias del Condado de Ventura, hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe, todavía presentan un patrón proclive a la aculturación, aun cuando denotan un claro debilitamiento de la tradición educativa norteamericana en relación con el bilingüismo como instrumento de aculturación. Los docentes hispanohablantes muestran una

actitud más favorable hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe, así como una mayor conducta docente bilingüe manifiesta, que los docentes angloparlantes.

Esto corrobora las diferencias actitudinales hacia el bilingüismo en función del *grupo sociolingüístico* reportadas por estudios como los de Lasagabaster (2003), Van Dijk (1997) y Pano (2016). Las diferencias actitudinales y conductuales observadas en el presente estudio se deben a la necesidad de los hispanohablantes de adaptarse a la cultura dominante y adquirir destreza en el inglés; resultado este consistente con un patrón proclive a la aculturación.

Para los angloparlantes, en cambio, el tener una segunda lengua, sea el español, o sea cualquier otra distinta del español, no representa la obtención de mayores ingresos, pues siendo la mayoría étnica, no necesitan la L2 para adaptarse y sobrevivir, como en cambio sí es el caso en los sujetos pertenecientes a la minoría étnica.

Esta interpretación es coherente asimismo con el hecho de que en el grupo de hispanohablantes con inglés como L2 (minoría étnica), a diferencia de del grupo de angloparlantes con español como L2 (mayoría étnica), la actitud hacia el bilingüismo sea siempre favorable independientemente de si la L2 se aprendió en el hogar o fuera del hogar, porque la necesidad de adaptación sociocultural determina en estos sujetos una motivación personal para el aprendizaje de la L2.

Por otro lado, los resultados obtenidos indican que los sujetos pertenecientes al grupo culturalmente minoritario se identifican con los del grupo culturalmente mayoritario en mayor medida que estos últimos con aquellos, lo cual refleja una separación cultural entre ambos grupos. Para la minoría étnica, el contacto frecuente con un ambiente laboral bilingüe favorece una mejor actitud hacia el bilingüismo; pero, en el caso de los docentes angloparlantes

en general (mayoría étnica), el mayor contacto cotidiano con el idioma y la cultura de la minoría étnica, en lugar de alimentar sentimientos de integración, realimenta el rechazo prejuiciado hacia la minoría étnica por parte de los exponentes de la cultura dominante receptora, impidiendo ello que sea precisamente ese mayor contacto cotidiano en el ambiente laboral entre ambas culturas un factor coadyuvante a la formación de una mejor actitud hacia el bilingüismo.

2. *Edad, nivel de ingresos, educación y actitud hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe: un patrón cultural proclive a la aculturación*. Cuando el sujeto está en edad escolar, los grupos de hispanohablantes y angloparlantes se diferencian significativamente en su actitud hacia el bilingüismo por las variables socio-económicas, tomando en cuenta que los hispanohablantes suelen provenir de hogares inmigrantes pobres; pero, a medida que el sujeto hispanohablante progresa en su vida, las diferencias actitudinales entre adultos hispanohablantes con profesión y empleo estable (como es el caso de los sujetos encuestados en este estudio) y adultos angloparlantes, dejan de estar determinadas o asociadas significativamente a variables socio-económicas.

Los resultados obtenidos en este estudio también revelan que, para la minoría étnica, el nivel de ingresos, el nivel educativo y la trayectoria profesional no dependen del uso de la lengua materna (español); sino, en el caso de los ingresos y de la educación, del uso y fluidez en la lengua propia de la mayoría étnica (inglés). Conforme el sujeto adquiere mayor edad, va perdiendo la motivación, orientación o entusiasmo hacia el bilingüismo, porque a mayor edad la lengua minoritaria pierde relevancia y los sujetos se orientan mucho más hacia el inglés como lengua predominante.

La literatura reporta precisamente una relación entre *actitud* y *edad* que varía en función de si se trata de la lengua mayoritaria o la lengua minoritaria.

En el caso de la lengua mayoritaria, las personas tienden a manifestar una actitud cada vez más positiva conforme aumenta su edad; mientras que en el caso de la lengua minoritaria se observa justamente lo contrario (Showstack, 2012; Valdés, 2000; Beaudrie, 2009; Baker, 1992).

Por otra parte, la ausencia en la presente investigación de relación significativa entre educación y uso de la lengua materna en la minoría étnica es consistente con lo reportado en la literatura acerca de contextos o situaciones donde prevalece el bilingüismo, en los cuales la relación antedicha tiende a desaparecer; es decir, no se observa correlación directa entre el nivel de educación o formación académica y el desuso de la lengua minoritaria o la predominancia de uso de la lengua mayoritaria (Achugar y Pessoa, 2009; Showstack, 2012).

Todo esto es consistente con el patrón de aculturación que cabe esperar observar en contextos de mayoría-minoría étnica, y que de hecho se observa claramente en los resultados obtenidos en el presente estudio.

3. *Nivel de enseñanza y actitud hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe: un patrón cultural proclive a la aculturación*. En los resultados obtenidos en este estudio se observa, tanto en el caso de la mayoría como en el de la minoría étnica, una mayor actitud positiva hacia el bilingüismo en escuelas primarias y en docentes que imparten enseñanza de nivel primario que en el caso de escuelas intermedias y secundarias y en docentes que imparten enseñanza a esos niveles.

En el nivel primario, los docentes son significativamente más proclives al bilingüismo, porque éste es una necesidad para que la minoría inmigrante se asimile a la cultura dominante; pero, una vez que dicha asimilación ocurre, la actitud hacia el bilingüismo declina sustancialmente en los niveles intermedio y secundario, en comparación con el nivel primario. Este resultado revela el predomino en el Condado de Ventura de un patrón de asimilación de la

lengua y cultura minoritaria a la lengua y cultura mayoritaria, es decir, un patrón de *aculturación*.

De acuerdo con estos resultados, cabe concluir que el proceso de integración sociocultural o *transculturación* no ha ocurrido aún. Lo relevante a este respecto es que incluso la minoría étnica va perdiendo la motivación, orientación o entusiasmo bilingüe a medida que se pasa del nivel primario de enseñanza hacia el nivel secundario, lo que es un claro indicador del predomino del inglés conforme transcurre el tiempo y la concomitante pérdida de importancia relativa del español materno. Esto se relaciona de manera consistente con lo reportado por Pano (2016), Galvis (2010), Criado (2004) y Lasagabaster (2003). Cabe destacar la aportación de Lasagabaster acerca del cambio gradual de actitud hacia la lengua materna por parte de la minoría étnica, desde una valoración positiva a tempranas edades hacia una valoración menos positiva o incluso negativa conforme avanza el tiempo y se va materializando la aculturación.

4. *Prejuicio cultural y actitud hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe: un patrón proclive a la aculturación*. Los resultados obtenidos evidencian que la mayoría étnica tiene prejuicios en contra de la minoría étnica, los cuales influyen en las relaciones de determinación de distintas variables sobre sus actitudes hacia el bilingüismo, de manera significativamente diferente que en la minoría étnica.

En la actual situación de minoría-mayoría étnico-cultural, la mayoría se siente amenazada por la minoría, y de allí sus actitudes de rechazo y minusvaloración hacia la minoría. La actitud de la minoría hacia la mayoría es, por ello mismo, distinta (menos amenazante), lo que además pone de manifiesto su necesidad de integración a la mayoría.

En particular, resulta destacable que un mayor contacto cotidiano con la cultura minoritaria y su lengua –a menos que sea en el propio hogar-, en lugar de favorecer una actitud más positiva hacia el bilingüismo, refuerza los

prejuicios de la mayoría étnica hacia la minoría; hallazgo este consistente con lo reportado por Bochner (1982), quien observó en su estudio que contar con más información sobre otras culturas e incluso un mayor contacto intercultural en ocasiones ha servido únicamente para crear más hostilidad, tensión y desconfianza.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el presente estudio, el contacto cotidiano entre ambas culturas solamente es beneficioso en ausencia de prejuicios o donde los prejuicios no son muy intensos. En tal sentido, el prejuicio hacia la lengua minoritaria en un contexto de mayoría-minoría étnica con presencia creciente de la población minoritaria, es una variable que afecta las relaciones sociolingüísticas que cabe esperar hacia la L2 cuando tales prejuicios no están presentes.

5. *De la aculturación integradora a la transculturación*. El patrón de aculturación prevaleciente en los docentes de escuelas primarias, intermedias y secundarias en el Condado de Ventura, es del tipo *integración*, según la taxonomía de Berry (2001), que equivale al *bilingüismo bicultural* de Hamers y Blanc (1983) y a la *motivación integradora* de Gardner y Lambert (1972); aunque la moderada intensidad de las relaciones observadas, aunado al hecho de que la estrategia de aculturación prevaleciente es precisamente la de integración, revela que es posible que, a largo plazo, este patrón sea desplazado por la auténtica transculturación.

La minoría étnica, en la búsqueda de adaptarse a la cultura receptora, termina integrándose a la misma; pero, a su vez, la mayoría étnica, a medida que aumenta la presencia poblacional de la minoría étnica, comienza a experimentar presiones adaptativas que, al cabo, pudieran también tener como desenlace su integración a la cultura minoritaria.

Interpretación Teórica de los Patrones Observados en las Actitudes Sociolingüísticas

6. *Consistencia de las actitudes sociolingüísicas con los modelos actitu-*

dinales tridimensionales. Desde el punto de vista teórico, los resultados de este estudio aportan evidencia confirmatoria de los modelos actitudinales tridimensionales. Tanto la orientación integradora, como la orientación instrumental, son ambas actitudes de los sujetos hacia el bilingüismo y, como tales, están conformadas por elementos o componentes tanto emocionales, como cognitivos y conductuales.

Ambas orientaciones no se diferencian entre sí en cuanto a los componentes actitudinales que prevalecen en ellas (afectivo, cognitivo, conductual), sino en tanto que *actitudes distintas* hacia un mismo objeto actitudinal (bilingüismo), que se diferencian por la *naturaleza de los atributos* o características que el sujeto asocia a dicho objeto actitudinal. En el caso de la orientación integradora, el sujeto manifiesta una actitud cuyo énfasis coloca en los *atributos culturales* inherentes al bilingüismo; mientras que en el caso de la orientación instrumental, el sujeto manifiesta una actitud cuyo énfasis coloca en los *atributos utilitarios* o de conveniencia inherentes al bilingüismo.

7. *Interrelaciones entre las taxonomías sociolingüísticas actitudinales y motivacionales*: *inferencia de dos dimensiones sociolingüísticas subyacentes*. Aun cuando la taxonomía integradora-instrumental no guarda correlación o patrón de asociación con la taxonomía intrínseca-extrínseca, los resultados obtenidos en el presente estudio no permiten descartar la existencia de un patrón de asociación afectivo-integrador-intrínseco-hedonístico vs. cognitivo-instrumental-extrínseco-utilitario, dado que la motivación intrínseca guarda mayor correlación con el componente emocional que con el componente cognitivo de la actitud y, viceversa, la motivación extrínseca guarda mayor correlación con el componente cognitivo que con el componente emocional de la actitud, mostrando un patrón de asociación intrínseco-afectivo vs. extrínseco-cognitivo, el cual no es del todo incompatible con la posible existencia de dos dimensiones o patrones dimensionales sociolingüísticos: la di-

mensión "agradable" (afectivo-intrínseca) y la dimensión "útil" (cognitivo-extrínseca).

8. *Dimensiones sociolingüísticas subyacentes y aprendizaje-uso de la L2: importancia adaptativa de la lengua propia de la minoría étnica*. Para aprender la L2 basta con que exista una cualquiera de ambas dimensiones sociolingüísticas subyacentes (se aprende por agrado y/o por utilidad); pero para el uso a lo largo de la vida, pareciera requerirse la presencia de ambas orientaciones (para integrarse a la propia identidad, debería ser agradable y al mismo tiempo útil).

En este estudio se corrobora lo reportado ampliamente en la literatura acerca de la importancia de la orientación instrumental en las actitudes lingüísticas, la cual se observa por igual en las actitudes de los docentes hispanohablantes como en las de los angloparlantes. La *orientación integradora* es importante para el aprendizaje, dominio y fluidez con la L2, pero la *orientación instrumental* es importante para el mantenimiento de la condición bilingüe a largo plazo, que, en el caso de los hispanohablantes (minoría étnica), involucra la preservación de la L1 (español), y en el caso de los angloparlantes (mayoría étnica), la preservación de la L2 (español); es decir, la preservación de la lengua que tiene menor importancia adaptativa en el contexto étnico, que en este caso, es el español.

Así, el mantenimiento de la condición bilingüe a largo plazo en dicho contexto, tanto en los miembros de la minoría étnica, como en los de la mayoría étnica, depende de *la importancia adaptativa que tenga la lengua propia de la minoría étnica*. Si dicha importancia adaptativa o instrumental es pequeña o disminuye con el tiempo, la lengua minoritaria tiende a caer en desuso, como L1 en el caso de la minoría étnica y como L2 en el caso de la mayoría étnica. En la literatura se reporta evidencia de que a mayor nivel de educación, menor uso de la lengua minoritaria, y esto es indicativo del proce-

so de asimilación de la minoría a la mayoría étnica (Floyd, 1985); no obstante, los resultados obtenidos en este estudio revelan que la tendencia al desuso de la L1 o a mostrar actitudes menos favorables hacia el bilingüismo, en la minoría étnica, no obedece a cambios en las condiciones materiales, de desarrollo personal o el nivel de vida alcanzado, sino a la medida en la cual ocurre el proceso de aculturación.

El desuso de la lengua materna en la minoría étnica, que en la muestra de este estudio está conformada por sujetos de clase media profesional e ingresos altos, no obedece a su mejor condición socioeconómica o educativa, sino al proceso de aculturación. No es una cuestión de que el mantenimiento del español ayude a tener mejores ingresos económicos o una mejor educación o una buena trayectoria profesional (experiencia docente), sino a la utilidad e importancia percibida de dicha lengua materna en comparación con la lengua dominante. Dicha utilidad va mucho más allá de lo meramente económico o de mejoramiento personal o profesional, pues tiene que ver con la necesidad de la lengua para el relacionamiento interpersonal cotidiano en todos los ámbitos. Cuando la lengua minoritaria pierde relevancia en ese sentido, también pierde usabilidad y aprecio (actitud) por parte de sus hablantes nativos, al igual que por parte de sus hablantes como L2.

9. *Actitud hacia el bilingüismo-enseñanza bilingüe, edad y aprendizaje-uso-fluidez de la L2: relaciones actitud-conducta y evidencia de procesos de disonancia cognoscitiva y cambio de actitud*. De los resultados obtenidos en este estudio se desprende que la predisposición y motivación para el aprendizaje de una segunda lengua es mucho mayor en los sujetos de menor edad que no son bilingües todavía, que en los de mayor edad, y este resultado puede interpretarse como una esperanza optimista de los jóvenes de llegar a ser bilingües; mientras que los de mayor edad se van resignando a la idea de que ya no serán bilingües y, por ende, pierden interés y motivación para ese

empeño cualquiera sea su naturaleza (integradora, instrumental, extrínseca, intrínseca). Esta *pérdida de la expectativa de ser bilingüe* en el caso de sujetos que todavía no son bilingües, es consistente con una posible resolución de la disonancia cognoscitiva al no ser exitoso en el empeño de ser bilingüe, mediante el cambio de actitud hacia el bilingüismo (de más favorable a menor edad, a menos favorable a mayor edad).

Los resultados obtenidos claramente indican, así mismo, que a medida que el aprendizaje de la L2 es menos exitoso, el sujeto tiende a formarse una actitud menos favorable hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe; probablemente como consecuencia de procesos de resolución de la disonancia cognoscitiva que ocurriría entre la valoración afectiva de la L2 y sus hablantes, y el hecho de no haberla podido aprender y, en consecuencia, no pertenecer al grupo de quienes hablan la L2. De esta manera, el sujeto primero intenta resolver esa eventual disonancia cognoscitiva mediante un esfuerzo adaptativo (aprender la L2), y luego, al verse a sí mismo fracasar en ese empeño, opta entonces por resolver la disonancia cognoscitiva mediante un cambio de actitud, desde una inicialmente más favorable hacia la L2 y sus hablantes, hacia otra menos favorable (prejuiciosa).

Aunque esto confirma que las personas buscan coherencia lógica entre sus actitudes y su conducta, ello solo ocurre de manera parcial, pues pueden mantener una actitud alta y sin embargo su conducta ser baja en dirección al objeto actitudinal. Puesto que en los resultados de este estudio no se observan casos de puntajes bajos en actitud y altos en conducta, el hallazgo del famoso estudio de LaPiere (1934) no se corrobora.

En los sujetos de este estudio se observa que, si un docente presenta una actitud negativa hacia la enseñanza bilingüe, lo más probable es que no manifieste una conducta docente bilingüe significativa; no se observan casos donde un docente tenga una actitud negativa o baja hacia la enseñanza bi-

lingüe y sin embargo muestre una conducta docente bilingüe relevante. Por otro lado, los resultados obtenidos también indican que mientras más positiva es la actitud hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe, más probable es que el sujeto tenga éxito en el aprendizaje de la L2, medido según el tiempo dedicado a su estudio, la frecuencia con que la utiliza y el grado de fluidez alcanzado al hablarla.

Relaciones relevantes de la Actitud hacia el Bilingüismo y la Enseñanza Bilingüe con la Aptitud Lingüística y Otras Variables Sociodemográficas y Académico-Profesionales

10. *Aptitud lingüística y actitud hacia el bilingüismo: una relación mediada por el grupo sociolingüístico en el contexto de mayoría-minoría étnica*. Los resultados obtenidos en este estudio indican la existencia de una relación de realimentación positiva entre la *aptitud lingüística* (fluidez y uso de la L2, junto con tiempo de estudio de la L2, certificación docente bilingüe y experiencia docente bilingüe) y la *actitud hacia el bilingüismo*, que pudiera empezar con un determinado nivel de actitud positiva que motive o impulse el intento inicial de aprendizaje de la L2 y, luego, la aptitud lingüística favorece un aprendizaje exitoso que, a su vez, realimenta la actitud inicial, la que al aumentar favorece aún más el avance en el dominio de la L2.

No obstante, de conformidad con los resultados obtenidos, esta relación significativa de realimentación positiva entre aptitud y actitud lingüística se presenta únicamente en el grupo de angloparlantes con español como L2 (mayoría étnica), pero no así en el de hispanohablantes con inglés como L2 (minoría étnica), cuya actitud hacia el bilingüismo es independiente de la fluidez y la frecuencia de uso de L2, pues se forman una actitud positiva hacia el bilingüismo incluso aunque tengan una menor fluidez y frecuencia de uso de la lengua mayoritaria.

Por lo tanto, *las actitudes lingüísticas en la minoría étnica, hacia la len-*

gua mayoritaria, se forman por la necesidad de adaptación étnica, indistintamente de la aptitud lingüística que tenga el sujeto para su aprendizaje. Puesto que en el grupo de angloparlantes con L2 distinta de español, tampoco se presenta la relación de realimentación positiva entre aptitud y actitud lingüística, igual que ocurre en el caso de los hispanohablantes con inglés como L2, cabe concluir que en la relación entre aptitud y actitud pareciera ser la aptitud la que determina la actitud y no a la inversa. Aunque únicamente en el caso en que al inicio la actitud hacia la L2 no es favorable o es menos favorable. Este hallazgo puede explicarse por la incidencia de prejuicios acerca de la L2. Tales prejuicios son evidentemente comprensibles en contextos de mayoría-minoría étnica, donde la mayoría étnica experimenta rechazo hacia la minoría, incluso sentimientos de "amenaza cultural" frente al aumento creciente de la presencia minoritaria en la población.

Este fenómeno, obviamente, no ocurre en el caso de otras lenguas, cuyo contexto sociolingüístico no determina la incidencia de tales prejuicios. En síntesis, la aptitud determina la actitud (en correspondencia con lo reportado por la literatura) solo cuando esta última no es favorable al inicio del aprendizaje de la L2 (caso de los angloparlantes con español como L2); pero cuando la actitud inicial es favorable hacia la L2 (caso de los hispanohablantes con inglés como L2 y de los angloparlantes con L2 distinta de español), la relación de realimentación positiva entre aptitud y actitud desaparece.

11. *Sexo, nacionalidad y actitud hacia el bilingüismo: una relación mediada por el prejuicio*. Aparte del proceso de realimentación positiva entre aptitud y actitud, los sujetos pertenecientes a la mayoría étnica tienen una mayor probabilidad de formarse una mejor actitud hacia el bilingüismo si son de sexo femenino y, también, los que tienen nacionalidades distintas que la nacionalidad norteamericana.

Esto podría significar que las mujeres angloparlantes son más sensibles

o proclives a aceptar la cultura minoritaria, o se sienten menos amenazadas o simplemente son menos prejuiciosas hacia los latinos y su lengua, quizás porque en la sociedad norteamericana, marcadamente machista, las mujeres han sido y siguen siendo un grupo social víctima de prejuicios por parte del grupo social masculino dominante, y esto tal vez hace más proclives a las mujeres a tener sentimientos de empatía con otros grupos sociales que también son objeto de discriminación, en este caso, por su etnicidad.

Los resultados obtenidos en este estudio indican que en las docentes femeninas, tanto la experiencia docente bilingüe, es decir, su grado de participación en programas bilingües, como el impartir docencia en escuelas bilingües, tienen una influencia directamente proporcional sobre sus actitudes hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe. Pero en el caso de los docentes masculinos, no es así. Por lo tanto, cabe concluir que las mujeres son más proclives a la influencia favorable del contacto bicultural y el entorno bilingüe, lo cual podría indicar un menor bloqueo de esa influencia debido a prejuicios interculturales.

De ser cierta esta interpretación, estos resultados estarían develando a su vez que los hombres se ven más influenciados por los prejuicios interculturales que las mujeres. En la literatura se reporta que las mujeres tienden a mostrar una actitud más positiva hacia las culturas extranjeras y el aprendizaje de lenguas extranjeras, que los hombres (Burstall, 1974; Burstall, 1975; Gardner y Smythe, 1975; Powell y Litlewood, 1983), y a pesar de que, según Graham (1997), la evidencia no es concluyente al respecto, los resultados obtenidos en el presente estudio son consistentes con esa relación entre sexo y actitud sociolingüística.

En cuanto a la nacionalidad del sujeto angloparlante, es comprensible que los que no son nativos norteamericanos presenten menos rechazo hacia la cultura minoritaria hispana, porque han estado menos expuestos a los pro-

cesos de formación nativa de los prejuicios de la mayoría étnica hacia la minoría.

12. *Nivel de ingresos y actitud hacia el bilingüismo: una relación mediada por la dimensión utilitaria o instrumental*. No existe correlación estadísticamente significativa entre el nivel de ingresos y la actitud hacia el bilingüismo en la muestra total de sujetos encuestados. Sin embargo, en el caso específico de los angloparlantes sin L2 (es decir, monolingües) que tienen un menor nivel de ingresos, los mismos muestran una actitud más favorable hacia el bilingüismo que los que tienen un mayor nivel de ingresos, lo que bien pudiera denotar la creencia de que con el dominio de una segunda lengua podrían mejorar sus ingresos; interpretación esta que va en línea con el hallazgo ampliamente reportado en la literatura y corroborado en este estudio acerca de la importancia de la dimensión utilitaria como motivación determinante para el aprendizaje de una segunda lengua.

Por otra parte, en el caso específico de los angloparlantes con L2 distinta de español, se observa un mejoramiento significativo de la actitud hacia el bilingüismo conforme aumenta el nivel de ingresos, que pudiera interpretarse como la efectiva constatación por parte de los sujetos de que el haber aprendido una segunda lengua ha sido provechoso en sus vidas para mejorar su nivel de ingresos y por ello muestran una mejor actitud hacia el bilingüismo, pero los sujetos que, habiendo aprendido una segunda lengua, no han mejorado su nivel de ingresos o estos no son tan altos como ellos esperaban, es natural que manifiesten una actitud menos favorable hacia el bilingüismo que aquellos para quienes la segunda lengua sí está asociada a mayores ingresos.

Ahora bien, la inexistencia de correlación significativa entre el nivel de ingresos y la actitud hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe en los grupos sociolingüísticos que conforman la relación de minoría-mayoría étnica, es

decir, los hispanohablantes con inglés como L2 y los angloparlantes con español como L2, obedece a la influencia mediadora que sobre dicha relación ejerce el proceso de aculturación, específicamente en cuanto a la utilidad o importancia percibida de la lengua minoritaria, que tiende a caer en desuso en ambos grupos sociolingüísticos independientemente del nivel de ingresos que tenga el sujeto.

13. *Aprendizaje de la L2 en el hogar y actitud hacia el bilingüismo: una relación mediada por el prejuicio*. Los angloparlantes que aprenden en el hogar una segunda lengua distinta del español muestran una actitud menos favorable hacia el bilingüismo que quienes la aprenden fuera del hogar.

Este resultado es coherente con la motivación utilitaria para aprender la segunda lengua, pues quienes la aprenden en el hogar, lo hacen por el hecho de que esa segunda lengua se habla en casa, no porque exista de parte del sujeto un interés utilitario en dicho aprendizaje. Al contrario, quienes la aprenden fuera del hogar, sí lo hacen porque estuvieron en principio motivados para aprender esa segunda lengua en particular. Claro está que dicha motivación personal del sujeto podría ser tanto intrínseca como extrínseca, pero motivación personal al fin.

De allí que en el caso de los aprendices de L2 en el hogar, el bilingüismo no tenga un particular sentido propio.

Ahora bien, los angloparlantes, específicamente con español como L2 que la aprenden en el hogar, tienen una actitud hacia el bilingüismo más favorable que los que la aprenden fuera del hogar, resultado inverso al observado en el grupo de los angloparlantes con L2 distinta de español, lo cual indica que en el caso específico del español como L2 existen prejuicios, por tratarse de una lengua en una situación de mayoría-minoría étnica amenazante por su presencia cada vez mayor en la población. Estos prejuicios afectan de manera más negativa a los sujetos que no tienen contacto con el

español, su cultura y sus hablantes directamente en el hogar, que a quienes sí lo tienen, posiblemente por tener algún familiar de habla hispana en casa, que puede ser un progenitor u otra persona afectivamente cercana.

Así que la variable que estaría explicando la inversión de signo del coeficiente de correlación entre angloparlantes con L2 distinta de español y angloparlantes con español como L2, sería precisamente el prejuicio hacia el español, hacia la cultura que vehicula y hacia sus hablantes.

Implicaciones para la Teorización

Aplicando la Teoría del Constructivismo Social (Vygotsky, 1934), cabe plantear que la actitud hacia el bilingüismo inglés-español se forma primero en la interacción social, y luego se apropia como signo por internalización. Así, primero se formaría la actitud hacia el grupo de quienes hablan el otro idioma (los otros) y, dependiendo de la misma, se formaría entonces la actitud hacia sí mismo según la pertenencia o no a dicho grupo. Esto último asumiendo de una manera concatenada, asimismo, los postulados de la Teoría de la Identidad Social (Tajfel, 1974) y la Teoría de la Acción Razonada (Fishbein y Ajzen, 1975; Ajzen y Fishbein, 1977; 1980).

> Tajfel propuso que parte del autoconcepto de un individuo estaría conformado por su identidad social, esto es, "el conocimiento que posee un individuo de que pertenece a determinados grupos sociales junto a la significación emocional y de valor que tiene para él/ella dicha pertenencia" (*apud* Scandroglio, López Martínez y San José Sebastián, 2008:81)

Siendo así, se tiene que la *identidad social* puede conceptuarse como la *actitud hacia sí mismo* con base en el *atributo* "grupo social". Esto es así de acuerdo con la Teoría de la Acción Razonada, según la cual, la fuerza de la creencia en que el objeto actitudinal (en este caso: "el yo o sí mismo") posee un atributo (en este caso: "yo pertenezco al grupo social x"), multiplicada por la valoración afectiva del atributo (en este caso: "valoración del grupo social

x"), arroja como resultado la dirección y magnitud de la actitud hacia ese objeto. De lo que se colige que la identidad social viene siendo una componente del autoconcepto de índole actitudinal.

Al concatenarse la Teoría de la Identidad Social (Tajfel, 1974) con la Teoría de la Acción Razonada (Fishbein y Ajzen, 1975), se obtiene entonces una "Teoría Actitudinal de la Identidad Social" que las integra y de la cual se desprende que -dado que la identidad está determinada por las influencias externas, tanto intergrupales como interpersonales- la modificación de la *actitud hacia los otros* implica una modificación de la *actitud hacia sí mismo*, es decir, de la propia identidad. Esto entendiendo que el yo se autorreferencia en función tanto de su pertenencia como de su no pertenencia a los diferentes grupos sociales que conoce, y en los cuales categoriza a todas las personas (los otros); es decir, que los atributos de cada grupo social constituyen atributos autorreferenciados al propio individuo, tal como se comprende por la Teoría del Constructivismo Social (Vygotsky, 1934).

Ahora bien, por la Teoría de la Disonancia Cognoscitiva (Festinger, 1957), se sabe que la incompatibilidad entre cogniciones genera tensión psicológica aversiva, cuyo alivio usualmente se logra a través de un *cambio actitudinal*. Por lo tanto, esta teoría constituye una explicación del proceso mediante el cual se modifica la actitud; más directamente, se tiene que para inducir una modificación o cambio de actitud, lo que hay que hacer es generar disonancia cognoscitiva en la persona, cuya intensidad requerida dependerá a su vez de la intensidad o fuerza de la actitud.

Puede así sustentarse, considerando a su vez la Teoría de la Identidad Social y la Teoría de la Acción Razonada, una definición de la disonancia cognoscitiva (y la tensión psicológica que ella genera) en función de la diferenciación entre la actitud conjunta hacia los otros (grupos de pertenencia y no pertenencia) y la actitud hacia sí mismo. En otras palabras, se produciría

disonancia cognoscitiva cuando la *preservación de la identidad* se ve amenazada. Cabe entender entonces que el propio proceso de desarrollo vital, que es evolutivo, se caracteriza por la adaptación contextual (al medio físico, familiar, social y cultural) y, en tal sentido, el proceso de cambio, de autotransformación individual, se produce por necesidad adaptativa, entendiendo por tal, la necesidad de preservar la identidad, es decir, la propia integridad como ser existente, sea ésta físico-biológica (supervivencia), psicológica (integridad del yo), familiar-social (aceptación, integridad grupal) o cultural (identidad civilizatoria, integridad de la sociedad).

El cambio adaptativo social, visto como el acortamiento de la brecha disonante entre la identificación con el grupo (creencias valoradas acerca de la pertenencia al grupo) y la identificación consigo mismo (creencias valoradas acerca de sí mismo), puede darse por autotransformación espontánea (proactiva: cambio espontáneo de los valores personales) o por presión del medio contextual (cambio de los valores grupales que ejerce disonancia sobre los valores personales, es decir, por conflicto entre los valores de un grupo de pertenencia o no pertenencia, y los restantes grupos de pertenencia y no pertenencia de la persona; entendiendo, como ya se dijo, que los atributos de cada grupo social constituyen atributos autorreferenciados al propio individuo, tal como se comprende por la Teoría del Constructivismo Social (Vygotsky, 1934).

Así, si la valoración del grupo es muy alta, el individuo experimentará disonancia cognoscitiva elevada entre la actitud hacia sí mismo (“no pertenezco a ese grupo valioso”) y la actitud hacia el grupo (“ese grupo es valioso”). Esto impulsa al sujeto a resolver la disonancia mediante su autotransformación, es decir, adaptándose mediante el aprendizaje del otro idioma y,

por ende, incorporando ese atributo valioso (hablar el otro idioma, ser bilingüe) a su propia identidad. La valoración afectiva hacia el bilingüismo como signo apropiado por el sujeto, no es intrínseca al bilingüismo en sí mismo como concepto abstracto, sino que depende de la valoración afectiva hacia las personas (los otros) que hablan la segunda lengua y el deseo de pertenencia por identificación a dicho grupo social.

Ahora bien, si el esfuerzo de aprender el otro idioma es excesivo para la persona, anticipándose el eventual fracaso, entonces la estrategia adaptativa será cambiar la valoración afectiva que se tiene hacia el grupo social (ese grupo en realidad no es valioso), cuyo efecto neto es idéntico: hacer desaparecer la tensión psicológica producida por la disonancia cognoscitiva entre la valoración del grupo social y la autovaloración por la condición de pertenencia al mismo. No obstante, en su fuero interno, la persona se infravalora a sí misma como reflejo subjetivo de la apropiación inicial de su identidad social por su condición de pertenencia a un grupo social injustamente infravalorado (por no haber sido capaz la persona de hacer los méritos necesarios para alcanzar la condición de pertenencia). De allí que cabe esperar que quienes siguen esta estrategia alternativa para resolver la disonancia cognoscitiva, tengan un autoconcepto (autoestima) menor que aquellos que siguieron exitosamente la primera alternativa (autotransformarse mediante el esfuerzo de aprender, de adaptarse). La primera estrategia conduce a una adaptación real, mientras que la segunda a una falsa adaptación. En el primer caso, la disonancia se resuelve realmente y la tensión psicológica desaparece. En el segundo caso, no hay resolución real sino ficticia de la disonancia y, por ende, la tensión psicológica permanece latente, posiblemente en el plano del inconsciente, minando el autoconcepto (autoestima) y generando respuestas psicopatológicas en la persona (ansiedad, depresión, conflictos).

Una vez internalizado, un signo cobra su mayor fuerza al convertirse en

un valor para la persona. Como la identidad social y personal son especulares, el cambio en una determina el cambio de la otra. Además, los procesos identitarios son de índole actitudinal. Asumir una actitud es identificarse. Las actitudes muy fuertes y consolidadas se convierten en valores. Así, los valores se forman por procesos de identificación social de la persona con los otros.

Por lo tanto, conforme al marco teórico recién planteado, es en la escuela donde pueden estructurarse los contextos y situaciones de interacción social apropiados y sistemáticos, guiados permanentemente por los docentes, que propicien los procesos de apropiación de la segunda lengua como parte de la propia identidad personal y, por ende, perdurar para toda la vida del sujeto con la fuerza característica de todo proceso identitario (resistencia al cambio de actitud como expresión de un fenómeno subyacente de preservación de la propia identidad).

Lo expuesto en esta última sección de las conclusiones se incluye como un aporte para evaluar en futuras investigaciones la veracidad de esta posible interpretación teórica, cuya coherencia lógica es consistente con los resultados obtenidos en este estudio.

RECOMENDACIONES

De conformidad con los resultados obtenidos en esta investigación, seguidamente se plantean algunas recomendaciones metodológicas y para promover el bilingüismo inglés-español como vehículo para la integración cultural entre la población nativa y la inmigración hispana en el Condado de Ventura, California.

Recomendaciones Metodológicas

1. *Mejores instrumentos de medición para discriminar entre la motivación, las componentes de la actitud y la atribución actitudinal*. Se precisa instrumentos de medición bien diseñados que permitan distinguir con claridad la dinámica intrapsíquica del sujeto (motivación-actitud) de los atributos específicos del bilingüismo sobre la base de los cuales el sujeto se forma su actitud respecto de dicho objeto.

Estos instrumentos de medición son difíciles de lograr, dado que fácilmente se puede trabajar con ítems cuyo contenido haga imposible distinguir entre la motivación (intrínseca, extrínseca), la actitud (afectividad, cognición) y la atribución actitudinal (cultural, utilitaria). Esto podría explicar la razón por la cual algunos estudios reportan una correlación significativa entre la orientación integradora y la motivación intrínseca, como el de Noels, Clément y Pelletier (2001), y otros –como el presente, e incluso otros de los mismos autores- donde no es así.

2. *Mejores instrumentos de medición para discriminar entre las tres componentes actitudinales*. Los resultados del presente estudio revelan la acción integrada de las tres componentes actitudinales. Aun cuando son dife-

rentes entre sí y en su relación con otras variables, las mismas pueden ser indistinguibles la una de la otra, comportándose como si fuesen una misma variable en sus relaciones con otras. Sin embargo, esto también indica la necesidad de diseñar instrumentos de medida capaces de discriminar entre las tres dimensiones actitudinales, en donde las intercorrelaciones de las mismas sean nulas o, al menos, bajas.

3. *Mejores instrumentos de medición para discriminar entre las componentes de la actitud y las orientaciones actitudinales sociolingüísticas*. La inobservancia de un claro patrón de asociación diferencial entre las componentes actitudinales y las orientaciones integradora e instrumental, como cabría esperar de conformidad con las bases teóricas de esta investigación, pudiera alternativamente obedecer no solo a que ambas orientaciones son actitudes y, como tales, engloban a los tres componentes actitudinales, sino además al hecho de que en este estudio las mediciones de dichos componentes no son independientes entre sí. Esto, aunado al hallazgo acerca de un patrón de asociación efectivamente observado entre las dimensiones motivacionales intrínseca y extrínseca y las componentes afectiva y cognitiva de la actitud, llevan a la conclusión de que los resultados obtenidos en el presente estudio no permiten descartar la existencia de un patrón de asociación afectivo-integrador-intrínseco-hedonístico vs. cognitivo-instrumental-extrínseco-utilitario.

Queda para futuras investigaciones, con instrumentos de medición que permitan una mejor discriminación entre las tres componentes actitudinales, el corroborar dicha hipótesis.

Recomendaciones para la Política Educativa en el Condado de Ventura

4. *Aprendizaje de la L2 en la escuela en un ambiente libre de prejuicios*. La influencia del aprendizaje de la L2 en la escuela se observa únicamente

en el grupo sociolingüístico de los angloparlantes con L2 distinta de español. Esto pudiera interpretarse como un efecto del ambiente escolar o el tipo de escuela, donde aquellas escuelas en las que se imparten lenguas distintas al español como L2 ejercen un efecto motivador mayor que aquellas donde se enseña español como L2, o bien, que en las primeras los sujetos no están prejuiciados contra la cultura de la L2 y, por tanto, son más proclives a asimilar la influencia motivadora de la escuela hacia el aprendizaje de la L2. Por lo tanto, es recomendable profundizar la enseñanza bilingüe en la escuela, pero debe necesariamente promoverse un clima libre de prejuicios culturales en la misma, dado que la incidencia de estos últimos bloquea el efecto beneficioso de la escuela como ambiente de aprendizaje de la L2.

5. *Importancia del éxito temprano en el aprendizaje de L2 para contrarrestar la influencia negativa de los prejuicios culturales*. En contextos donde inciden prejuicios de la mayoría étnica hacia la minoría, la aptitud lingüística se revela como el principal factor determinante de la actitud hacia el bilingüismo; razón por la cual en tales contextos es imperativo instrumentar métodos de enseñanza de la L2 capaces de generar éxitos relevantes sobre todo en los niveles más tempranos del aprendizaje de la L2, incluso en sujetos con menor aptitud lingüística. De esta manera, el éxito temprano en el dominio de la L2 actúa como un factor mitigador de los prejuicios hacia la L2, la cultura que vehicula y sus hablantes, favoreciendo el cambio de actitud favorable hacia el bilingüismo, que a su vez realimenta positivamente la aptitud en el aprendizaje de la L2.

6. *Adopción del bilingüismo más allá del nivel de escuela primaria para contrarrestar la propensión a la aculturación*. En las escuelas bilingües ocurre un efecto favorable sobre la actitud hacia el bilingüismo por parte de los docentes, que es capaz de mitigar en alguna medida el patrón de aculturación según el cual la actitud hacia el bilingüismo disminuye en el nivel de escuelas

secundarias en comparación con el nivel de escuelas primarias. Esto indica que la adopción formal del bilingüismo en las escuelas secundarias e intermedias del Condado de Ventura, es conveniente para favorecer una menor propensión a la aculturación y, por ende, a la emergencia de condiciones actitudinales más proclives a la integración cultural entre la mayoría y la minoría étnica. No obstante, la pequeña magnitud observada de este efecto indica que el patrón de aculturación es resistente a este tipo de influencias, posiblemente por la incidencia de prejuicios en la mayoría étnica contra la minoría étnica, y la pérdida de importancia relativa de la lengua minoritaria tanto en la mayoría como en la minoría étnica, tal como se desprende de los resultados obtenidos en esta investigación. También indica que el efecto mitigador pudiera ser mayor en la medida en que la adopción del bilingüismo formalmente en las escuelas secundarias e intermedias sea mayor, y no solamente en escuelas primarias como es el caso preponderante en la actualidad; y además que el bilingüismo sea adoptado ampliamente a lo largo y ancho del currículo incluyendo las actividades extracurriculares, generándose un ambiente integralmente bilingüe en la escuela.

7. *Importancia de los programas de formación bilingües y los ambientes escolares integralmente bilingües para fomentar la integración cultural*. De manera consistente con el efecto mitigador del patrón de aculturación que ejerce el ambiente institucional-laboral bilingüe, reflejado en una actitud hacia el bilingüismo significativamente más favorable en las escuelas bilingües que en las no bilingües, se concluye que en el caso de la orientación actitudinal y la motivación sociolingüística, dicho ambiente institucional-laboral bilingüe surte a su vez un efecto potenciador, que también se refleja en una actitud hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe significativamente más favorable en las escuelas bilingües que en las no bilingües.

Esta actitud habla en favor de instrumentar formalmente y a fondo los programas de formación bilingües y los ambientes escolares integralmente bilingües en todas las escuelas del Condado de Ventura, California, si se desea fomentar patrones más proclives a la integración cultural entre la mayoría y la minoría étnica.

8. *Conveniencia de educar a la minoría étnica en su propia lengua para promover la integración sociolingüística y la transculturación*. Es comprensible que el mayor dominio del inglés por parte de la minoría étnica le represente mejores niveles de ingresos, pues posibilita su mejor adaptación y, por ende, mayores probabilidades de mejorar sus condiciones de subsistencia en la sociedad receptora dominante. Se pone así en evidencia que la importancia que tiene la L2 como medio de movilidad social ascendente para los sujetos pertenecientes a la minoría étnica, no es solo porque les permite obtener mayores ingresos directamente gracias a su uso, sino también a través del logro de un mayor nivel educativo, que a su vez tiene una correlación considerablemente alta con el nivel de ingresos.

En tal sentido, el brindar la posibilidad de educarse en lengua materna a los hispanohablantes, que es justamente lo que se persigue con las más recientes reformas educativas en California, es una estrategia acertada para garantizar la preservación en el uso del español y la cultura hispana vehiculada por dicho idioma, dado que una parte relevante del interés puesto por la minoría étnica en la L2 es poder educarse. Si pueden lograrlo a través de su propia L1 se estaría favoreciendo la preservación del idioma español y, por ende, un mejor contexto para dar inicio al proceso de transculturación e integración sociolingüística entre angloparlantes e hispanohablantes.

9. *Importancia de los estudios lingüísticos para promover el bilingüismo*. Tanto en la mayoría como en la minoría étnica, los docentes que poseen un nivel de estudios de lingüística más avanzado y que mantienen una mayor actualización en dichos estudios, presentan una actitud más favorable hacia

el bilingüismo, que aquellos docentes sin estudios de lingüística o de menor nivel y cuya actualización en esos estudios es menor; lo cual habla en favor de fomentar los estudios lingüísticos para promover una mejor actitud hacia el bilingüismo en la población.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DOCUMENTALES

Abu-Rabia, S. (1996). Attitudes and cultural background and their relationship to reading comprehension in a second language: a comparison of three different social contexts. *International Journal of Applied Linguistics*, 6(1), pp. 81-105.

Achugar, M. y Pessoa, S. (2009). Power and place: Language attitudes towards Spanish in a bilingual academic community in southwest Texas. *Spanish in Context*, 6(2), pp. 199-223.

Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behaviour*. Londres: Open University Press.

Ajzen, I. y Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: a theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84 (5), pp. 888-918.

Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Alarcón N., L.J. (2003). *El fenómeno del bilingüismo y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo del individuo*. Repositorio Institucional de la Universidad Veracruzana (RIUV), Veracruz, México. [Documento en línea]. Disponible: http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/5768/1/el fenomeno del bilinguismo.htm. [Consulta: 2017, febrero 18].

Allí, I. (2015). *El bilingüismo como fenómeno mundial*. [Documento en línea]. Disponible: http://repository.uobaghdad.edu.iq/uploads/magazines/ College%20of%20Languages/2008/volume%200%20issue%2018%202008/65020.pdf. [Consulta: 2017, abril 15].

Alvar, M. (1975). Actitud del hablante y sociolingüística. En: *Teoría lingüística de las regiones*. Barcelona: Planeta, pp. 85-106.

Anderman, E.M. y Maehr, M.L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64(2), pp. 287-309.

Antes, A. y McWhinney, B. (2010). Una ventaja bilingüe en la tarea de conmutación. *Bilingüismo, Lenguaje y Cognición*, 13(2), pp. 253-262.

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

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

Baker, C. (1996). *Fundamentos de la Educación Bilingüe*. 2da. ed. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. y Prys J., S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and bilingual education*. Philadelphia, USA: Multilingual Matters.

Beals, R.L. y Hoijer, H. (1959). *An Introduction to Anthropology*. New York, EEUU: McMillan.

Beaudrie, S. (2009). Spanish receptive bilinguals: Understanding the cultural and linguistic profile of learners from three different generations. *Spanish in Context*, 6(1), pp. 85-104.

Bermúdez J., J.R. y Fandiño P., Y.J. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista Universidad de La Salle*, No. 59, diciembre, pp. 99-124. [Documento en línea]. Disponible: https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/1982. [Consulta: 2017, marzo 10].

Berry, J. (2001). A Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*, Vol. 57, pp. 615-631.

Betti, S. y Serra A., E. (eds.) (2016). *Nuevas voces sobre el spanglish: una investigación polifónica*. Nueva York: Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE) y Universitat de València-Estudi General (UVEG), 153 pp.

Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24, pp. 560–567.

Bialystok, E.; Craik, F.I. y Luk, G. (2012). Bilingüismo: consecuencias para la mente y el cerebro. *Tendencias en Ciencias Cognitivas*, 16(4), pp. 240-250.

Bochner, S. (1982). The social psychology of cross-cultural relations. En S. Bochner (ed.), pp. *Cultures in contact: Studies in cross-cultural interaction*. Oxford: Pergamon, pp. 5-44.

Boninger, D.S.; Krosnick, J.A. y Berent, M.K. (1995). Origins of attitude importance: Self-interest, social identification, and value relevance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(1), pp. 61-80.

Burstall, C. (1974). *Primary French in the Balance*. Slough: NFER.

Burstall, C. (1975). French in the primary school: the British experiment. *Canadian Modern Languages Review*, No. 31, pp. 17-36.

Castro O., F., (2013). *La enseñanza bilingüe inglés-español en EE.UU.: Un ejemplo de enseñanza dual en Iowa*. Tesis de Maestría. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.

Cenoz, J. (1991). *Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3*. Donostia, Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea.

Chambers, G.N. (1999). *Motivating Langage Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

Clarkson:C. y Galbraith:(1992). Bilingualism and mathematics learning: Another perspective. *Journal for Research in Mathematics Education* 23(1), pp. 34-44.

Cobas, J. y Feagin, J. (2008). Language oppression and resistance: The case of middle class latinos in the United States. *Ethnic and Racial Studies*, 31(2), pp. 390-410.

Cochran, W.G. (1980). *Técnicas de Muestreo*. (1ra. ed. en español). México: Editorial Continental.

Comisión Europea (2006). *Los europeos y sus lenguas*. Eurobarómetro especial. [Documento en línea] Disponible: http://ec.europa.eu /public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf. [Consulta: 2015, octubre 1].

Criado, M.J. (2004). Percepciones y actitudes en torno a la lengua española en Estados Unidos. *Migraciones internacionales*, 2(4), pp. 123-58.

Criado, M.J. (2007). *Inmigración y población latina en los Estados Unidos*. Madrid: Instituto Complutense de Estudios Internacionales/Fundación Telefónica.

Crites, S.J.; Fabrigar, L.R. y Petty, R.E. (1994). Measuring the affective and cognitive properties of attitudes: conceptual and methodological issues. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(6), pp. 619-634.

Crystal, D. (2003). *English as Global Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Dawe, L. (1983). The development of inquiry skills in mathematics and science: Problems for the bilingual child. In D. Blane (ed.) *The essentials of mathematics education*. Melbourne: Mathematics Association of Victoria, pp. 213-224.

Deprez, K. y Persoons, Y. (1987). Attitude. En Ammon, U.; Dittmar, N. y Matheier, K.J. (eds.), pp. *Sociolinguistics: An International Handbook of Language and Society*. Vol. II. Berlín: Walter de Gruyter.

Dewaele, J.M. (1998). The effect of gender on the choice of speech style. *ITL International Journal of Applied Linguistics*, 119/120, pp. 9-26.

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.

Dumitrescu, D. y Piña-Rosales, G. (eds.) (2013). *El español en los Estados Unidos: E Pluribus Unum? Enfoques interdisciplinarios*. Nueva York: Academia Norteamericana de la Lengua Española.

Ennis, S.R.; Ríos-Vargas, M. y Albert, N.G. (2012). *La población hispana: 2010. Información del censo del 2010*. US Census Bureau. [Documento en línea]. Disponible: https://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04sp.pdf. [Consulta: 2017, mayo 2].

Escobar, A.M. y Potowski, K. (2015). *El español en los Estados Unidos*. Cambridge: Cambridge University Press.

Etchezahar, E. (2013). La construcción social del género desde la perspectiva de la Teoría de la Identidad Social. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 25, No. 49, pp. 128-142.

Fairclough (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. *Discurso & Sociedad*, Vol 2(1) 2008. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2(1)Fairclough.pdf [Consulta: 2015, mayo 20].

Fernández, F. (2005). El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación. *Cuadernos Interculturales*, Vol. 3, No. 4, pp. 7-25.

Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University Press.

Fishbein, M. (1990). Aids and behavior change: An analysis based on the Theory of reasoned action. *Revista Interamericana de Psicología*, 24, pp. 39-55.

Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. New York: Addison Wesley.

Fishbein, M.; Ajzen, I. y McArdle, J. (1988). *Changing the behavior of alcoholics: Effects of persuasive communication*. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Fishman, J., Nahirny, V., Hofman, J. y Hayden, R. (1966). *Language loyalty in the United States*. The Hague: Mouton and Company.

Floyd, M.B. (1985). Spanish in the southwest: Language maintenance or shift? En Lucía Elías-Olivares, Elizabeth Leone y otros (eds.), pp. *Spanish Language Use and Public Life in the USA*, Berlin: Mouton Publishers, pp. 13-25.

Freeman, Y.S. y Freeman, D.E. (2006). *Teaching reading and writing in Spanish and English in bilingual and dual language classrooms*. 2da. ed. Portsmouth, NH: Heinemann.

Galindo, L. (1995). Language attitudes toward Spanish and English varieties: A chicano perspective. *Hispanic Journal of Behavorial Sciences*, 17(77), pp. 77-99.

Galvis, C. (2010). *Actitud hacia el bilingüismo inglés-español en estudiantes de duodécimo grado de educación secundaria del Distrito Escolar de la Ciudad de Ventura en el Condado de Ventura, California, EEUU*. [Trabajo de grado publicado]. Universidad Antonio de Nebrija, Diplomado de Estudios Avanzados en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

García M., M.J. (2014). Diseño, desarrollo y evaluación del programa educativo-socio-comunitario global con padres "Su educación, nuestra prioridad" en un centro de educación primaria en California. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (RIEJS), 3(1), pp. 191-216.

García, M.E. (1995). En los sábados, en la mañana, en veces: A look at 'en' in the Spanish of San Antonio. En Carmen Silva-Corvalan (ed.), pp. *Spanish in Four Continents: Studies in Language Contact and Bilingualism*. Baltimore, MD: Georgetown University Press, pp. 196-213.

García, O.; Evangelista, I.; Martínez, M.; Disla, C. y Paulino, B. (1988). Spanish language use and attitudes: A study of two New York City communities. *Language in Society*, 17(4), pp. 475-511.

Gardner, N.H. (2008). *Perspectives in Successfully Implementing and Sustaining Dual-language Programs in Rural Iowa*. Illinois: Illinois State University.

Gardner, R.C. y Desrochers, A. (1981). Second language acquisition and bilingualism: Research in Canada (1970-1980). *Canadian Psychology*, No. 22, pp. 146-162.

Gardner, R.C. y Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley (Mass., EEUU), pp. Newbury House.

Gardner, R.C. y Smythe:(1975). Motivation and second langage acquisition. *Canadian Modern Languages Review*, No. 31, pp. 123-143.

Glass, G.V. y Stanley, J.C. (1980). *Métodos Estadísticos Aplicados a las Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Dossat, S.A.

González, D.E. (2015). Respuestas a algunos Mitos Frecuentes sobre Bilingüismo: Un Estudio de Caso. *Lenguas en Contexto*, No. 12, noviembre, pp. 6-14.

Graham, S. (1997). *Effective Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Grimson, A. (2010). Culture and Identity: two different notions. *Social Identities*, Vol. 16, No. 1, Enero, pp. 63-79.

Gutiérrez, R. (2013). La dimensión lingüística de las migraciones internacionales. *Lengua y Migración*, 5(2), pp. 11-28.

Hakuta, K. (1998). El bilingüismo y la educación bilingüe: una perspectiva para la investigación. *Revista Pedagógica*, No. 4, pp. 21-35.

Hakuta, K. y Moran, C. (1995) . Educación bilingüe: Ampliando perspectivas de investigación. En J. Banks (Ed.), *Manual de Educación Multicultural*. Nueva York: MacMillan Publishing Co., pp. 445-462.

Hamers, J.F. y Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Vol. 129. Bruselas: Editions Mardaga.

Henderson, M.E.; Morris, L.L. y Fitz-Gibbon, C.T. (1987). *How to measure attitudes*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Hernández, A.E.; Martínez, A. y Kohnert, K. (2000). En busca del interruptor de la lengua: un estudio de resonancia magnética funcional de denominación de dibujos en los bilingües español-Inglés. *Cerebro y Lenguaje*, 73(3), pp. 421-431.

Holmes, J. (1997). Women, language and identity. *Journal of Sociolinguistics*, 1(2), pp. 195-223.

Ibáñez S., N.; Díaz A., T.; Druker I., S. y Rodríguez O., M.S. (2012). La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, No. 59, mayo-agosto, pp. 215-240.

Kerlinger, F.N. (1985). *Investigación del comportamiento: Técnicas y metodología*. 2da. ed.. México: Nueva Editorial Interamericana.

Krizman, J.; Marian, V.; Shook, A.; Skoe, E. y Kraus, N. (2012). Subcortical codificación del sonido es mayor en los bilingües y se refiere a las ventajas de la función ejecutiva. *Actas de la Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos de América*, 109(20), pp. 7877-7881.

Kroeber, A.L. y Kluckhohn C. (1962). Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions. *Peabody Museum Papers*, Vol. 47, No. 1, pp. 181-192.

Lamboy, E. (2000). *Caribbean Spanish in the metropolis: A study of the Spanish language among Cubans, Dominicans and Puerto Ricans in the New-York city area*. [Tesis Doctoral]. MLA UMI #9966841.

Language Magazine (2016, noviembre 9). *Californians Can Now Choose Language of Education*. [Documento en línea]. Disponible: http://languagemagazine.com/?p=126229. [Consulta: 2017, enero 11].

LaPiere, R.T. (1934). Attitudes vs. actions. *Social Forces,* 13(2), pp. 230-237.

Lasagabaster, D. (1998). The threshold hypothesis applied to three languages in contact at school. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, No. 1, pp. 151-171.

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

Lininger, Ch. A. y Warwick, D.P. (1985). *La encuesta por muestreo: Teoría y práctica*. Cía. Méjico: Editorial Continental, S.A.

López Sáez, M. (1999). Cambio actitudinal como consecuencia de la acción. En Morales, J.F. y Huici, C. (eds.), pp. *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, pp. 171-184.

López, D. (1982). *The maintenance of Spanish over three generations in the United States*. Los Alamitos, CA: National Center for Bilingual Research.

López M., H. (2009). *El futuro del español en los Estados Unidos*. Asociación de Academias de la Lengua Española. [Documento en línea]. Disponible: http://www.asale.org/sites/default/files/Conferencia_Humberto_Lopez_Morales.pdf. [Consulta: 2017, mayo 2].

Lynch, A. y Klee, C. (2005). Estudio comparativo de actitudes hacia el español en los Estados Unidos: Educación, política y entorno social. *Lingüística Española Actual*, 27, pp. 273-300.

Magnusson, D. (1983). *Teoría de los Tests*. Décimo primera reimpresión en español. México: Trillas.

Malinowski, B. (1940). Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar. *Introducción*. La Habana: Jesús Montero Editor.

Marian, V. y Spivey, M. (2003). Bilingual and monolingual processing of competing lexical items (review). *Applied Psycholinguistics*, 24(2), pp. 173-193.

Marín, F.M. (2005). *Pluralidad del español en los Estados Unidos de América*. [Documento en línea]. En: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/marin/p01.htm. [Consulta: 2018, abril 28].

Maslow, A.H. (1982). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. (1ra. ed. en español). México: Trillas.

McGroarty, M. (1996). Language attitudes, motivation and standards. En McKay, S.L. y Hornberger, N.H. (eds.), pp. *Sociolinguistics and Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-46.

McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The extensions of man*. London and New York: Mit Press.

Montero, M. (1979). Normas, Roles y Posiciones Sociales. En: J.M. Salazar, M. Montero, C. Muñoz, E. Sánchez, E. Santoro y J. Villegas: *Psicología Social*. México: Trillas, pp. 224-262.

Montrul, S. (2012). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Nueva York, EEUU: Wiley-Blackwell.

Moreno F., F. (2005). *Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje*. 2da. ed. Barcelona: Ariel.

Morgan, C. (1993). Attitude change and foreign language culture learning. En CILT y British Council (eds.), pp. *Language Teaching*, Vol. 26(4), Cambridge: Cambridge University Press, pp. 17-26.

Muñoz, C. y Tragant, E. (2001). Motivation and attitudes towards L2: Some effects of age and instruction. *EUROSLA Yearbook*, Vol. 1, University of Greenwich, pp. 83-101.

Noels, K.A.; Clément, R. y Pelletier, L.G. (1999). Perceptions of teachers communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, No. 83(1), pp. 23-34.

Noels, K.A.; Clément, R. y Pelletier, L.G. (2001). Intrincic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), pp. 424-442.

Nunnally, J.C. (1987). *Teoría Psicométrica*. 1ra. ed. en español. México: Trillas.

Oficina del Censo de Estados Unidos (2012). *Encuesta sobre la Comunidad*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.census.gov/acs/www/. [Consulta: 2015, octubre 1].

Orozco V., A.E. (2013). Migración y estrés aculturativo: una perspectiva teórica sobre aspectos psicológicos y sociales presentes en los migrantes latinos en Estados Unidos. *Norteamérica*, Año 8, No. 1, enero-junio, pp. 7-44.

Ortiz, F. (1940). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. La Habana: Jesús Montero Editor.

Oskamp. S. (1991). *Attitudes and opinions.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Pano A., A. (2016). Actitudes lingüísticas sobre el español en Estados Unidos en comentarios a vídeos de Youtube. *Cuadernos AISPI*, No. 8, pp. 197-216.

Pavlenko, A. (2001). Bilingualism, gender and ideology. *The International Journal of Bilingualism*, No. 5, pp. 87-102.

Pérez, M.A. (2012). *Evaluación de programas bilingües: análisis de resultados de las secciones experimentales de francés en el marco del Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía*. Tesis doctoral. Servicios de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. Córdoba, 2012.

Powell, R. y Litlewood:(1983). Why choose French? Boys' and girls' attitudes at the option stage. *British Journal of Langage Teaching*, No. 21, pp. 222-253.

Ramírez (s/f). La Educación Bilingüe: Puntos de Conversación. [Documento en línea] Disponible en: http://www.teachingforchange.org/wp-content/uploads/2012/08/ec_bilingualed_talkingpoints_spanish.pdf [Consulta: 2015, julio 20].

Ramírez, H. (2003). *Diagnóstico lingüístico de Cumaribo, zona de contacto indígena-colono*. [Tesis de grado]. Encuentros, colección de mejores trabajos de grado. Bogotá, D.C. (Colombia), pp. Universidad Vichada, Facultad de Ciencias Humanas.

Raskauskas, J. y Rodríguez, J. (2005). Spanish and English language attitudes and values of Latino adolescents. En Leah Mason, Ameena Ghaffar-Kucher y otros (eds.), pp. *Language, Communities, and Education*, New York, New York: Society for International Education, Teachers College, Columbia University, pp. 33-43.

Real Academia Española (2017). *Diccionario de la Lengua Española*. [Documento en línea]. Disponible: http://dle.rae.es/. [Consulta: 2017, abril 2].

Richards, J.C.; Platt, J. y Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Versión española. Adaptación de Carmen Muñoz Lahoz y Carmen Pérez Vidal. Barcelona: Ariel.

Robbins, S. (1996). *Comportamiento Organizacional. Teoría y Práctica*. (7ma. ed.). México: Prentice Hall.

Roca, A. (ed.) (2000). Research on Spanish in the United States: Linguistic Issues and Challenges. Somerville, MA: Cascadilla Press.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism: Language in society*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.

Sagasta, M.P. (2000). *La producción escrita en euskera, castellano e inglés en el modelo D y en el modelo de inmersión*. [Tesis doctoral no publicada]. Vitoria-Gasteiz, Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea.

Said-Mohand, A. (2010). Actitudes y usos lingüísticos hacia el inglés y el español: estudiantes universitarios bilingües de la Florida. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, No. 9, pp. 168-83.

Salazar, J.M.; Montero, M.; Muñoz C., C.; Sánchez, E.; Santoro, E. y Villegas, J.F. (1994). *Psicología Social*. México: Trillas.

Sancho P., M. (2013). Identidad y prestigio en las actitudes lingüísticas de la población ecuatoriana en Madrid. *Lengua y migración*, 5(1), pp. 33-56.

Scandroglio, B.; López M., J.S. y San José S., M.C. (2008). La Teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*, 20(1), pp. 80-89.

Secretary of State (1998). *Primary Election, Summary of the "Statement of Vote"*. Disponible en: http://primary98.sos.ca.gov/Final/SOV_Summary.htm. [Consulta: 2015, julio 20].

Showstack, R. (2012). Symbolic power in the heritage language classroom: How Spanish heritage speakers sustain and resist hegemonic discourses on language and cultural diversity. *Spanish in Context*, 9(1), pp. 1-26.

Sierra, J. y Olaziregi, L. (1989). *EIFE-2 Euskararen irakaskuntza: faktoreen eragina*. Vitoria-Gasteiz, Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

Snow, M.A.; Padilla, A.M. y Campbell, R.N. (1988). Patterns of second language retention of graduates of a Spanish immersion program. *Applied Linguistics*, 9(2), pp. 182-197.

Spolsky, B. (1969). Attitudinal aspects of second language learning. *Language Learning*, 19(3-4), pp. 271-275.

Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behavior. *Social Science Information*, 13, pp. 65-93.

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tajfel, H. y Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior, en: S. Worchel; W. G. Austin (Eds.). *Psychology of intergroup relations*. Chicago, IL: Nelson-Hall Publishers, pp. 7-24.

Tejada, H. y 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), pp. 415-445.

Torres (2011). La enseñanza del español a los hispanohablantes de herencia de los Estados Unidos. [Documento en línea]. *Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*, Universitat de Valencia, Volumen No. 1, Año 2011. Disponible en: www.uv.es/normas/2011/Torres_2011.pdf [Consulta: 2015, julio 20].

Toukomaa, Skutnabb-Kangas y Tove (1977). *The intensive teaching of the mother tongue to migrant children of pre-school age*. Report written for Unesco. Tampere: University of Tampere, Dept of Sociology and Social Psychology, Research Reports 26, 79 pp.

Urrutia, H. (1998). *Bilingüismo y rendimiento académico en la Comunidad Autónoma Vasca*. Bilbao: Jóvenes por la Paz.

Valdés, G. (2000). Bilingualism and language use among Mexican Americans. En Sandra Lee McKay y Sau-Ling Cynthia Wong (eds.), pp. *New Immigrants in the United States: Readings for second language educators*, Cambridge, UK: Cambridge University Press. pp. 186-214.

Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Pschology*, Vol. 29, pp. 271-360.

Van Dijk, T. (1997). *Discourse as social interaction*. Londres: SAGE.

Veltman, C. (1983). *Language shift in the United States*. Berlin: Mouton Publishers.

Vygotsky, L.S. (1934). *Pensamiento y Lenguaje: Teoría del Desarrollo Cultural de las Funciones Psíquicas*. (Reeditado). Buenos Aires, La Pléyade: Ediciones Fausto, 1993.

ANEXO A
MAPAS DE LOCALIZACIÓN GEOGRÁFICA

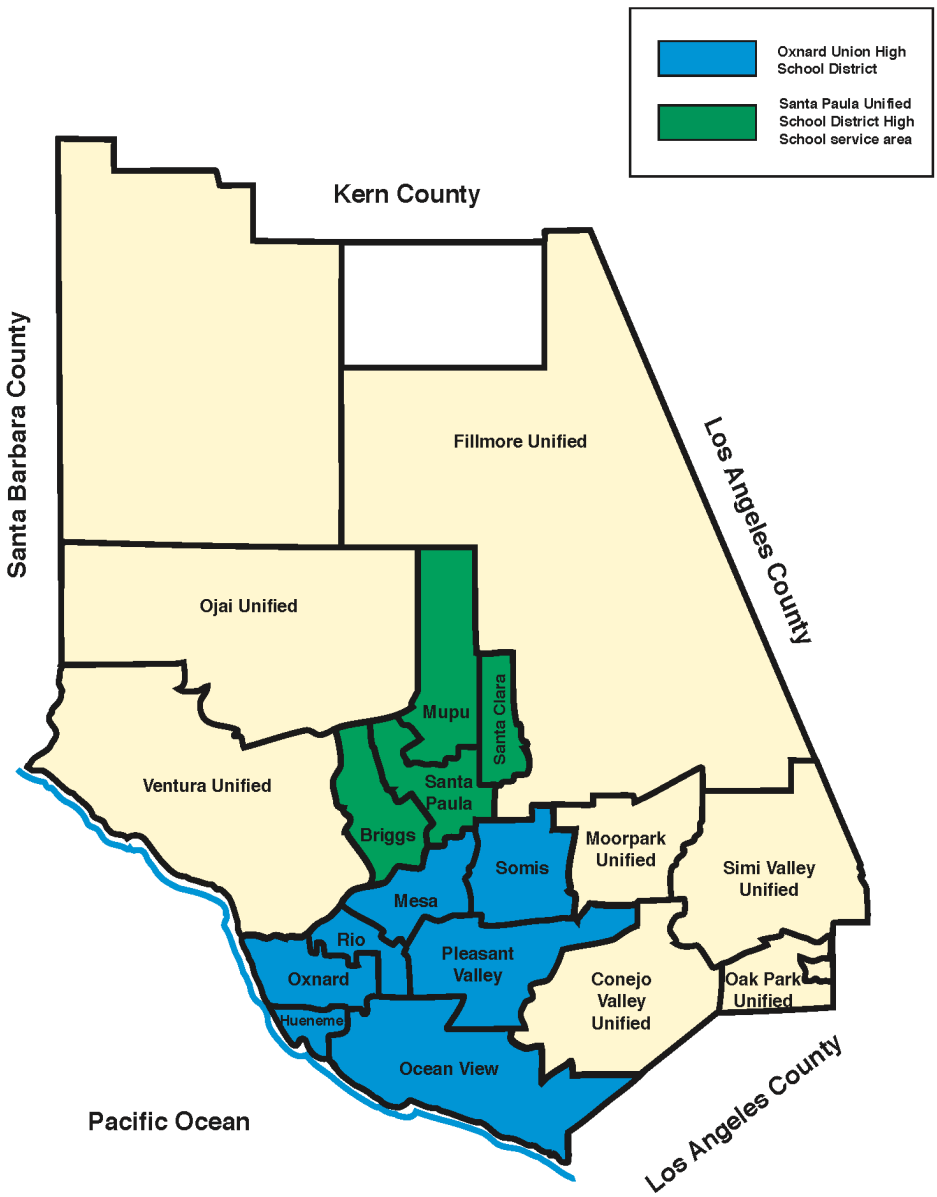
UBICACIÓN DEL CONDADO DE VENTURA EN EL ESTADO DE CALIFORNIA



Mapa tomado de:

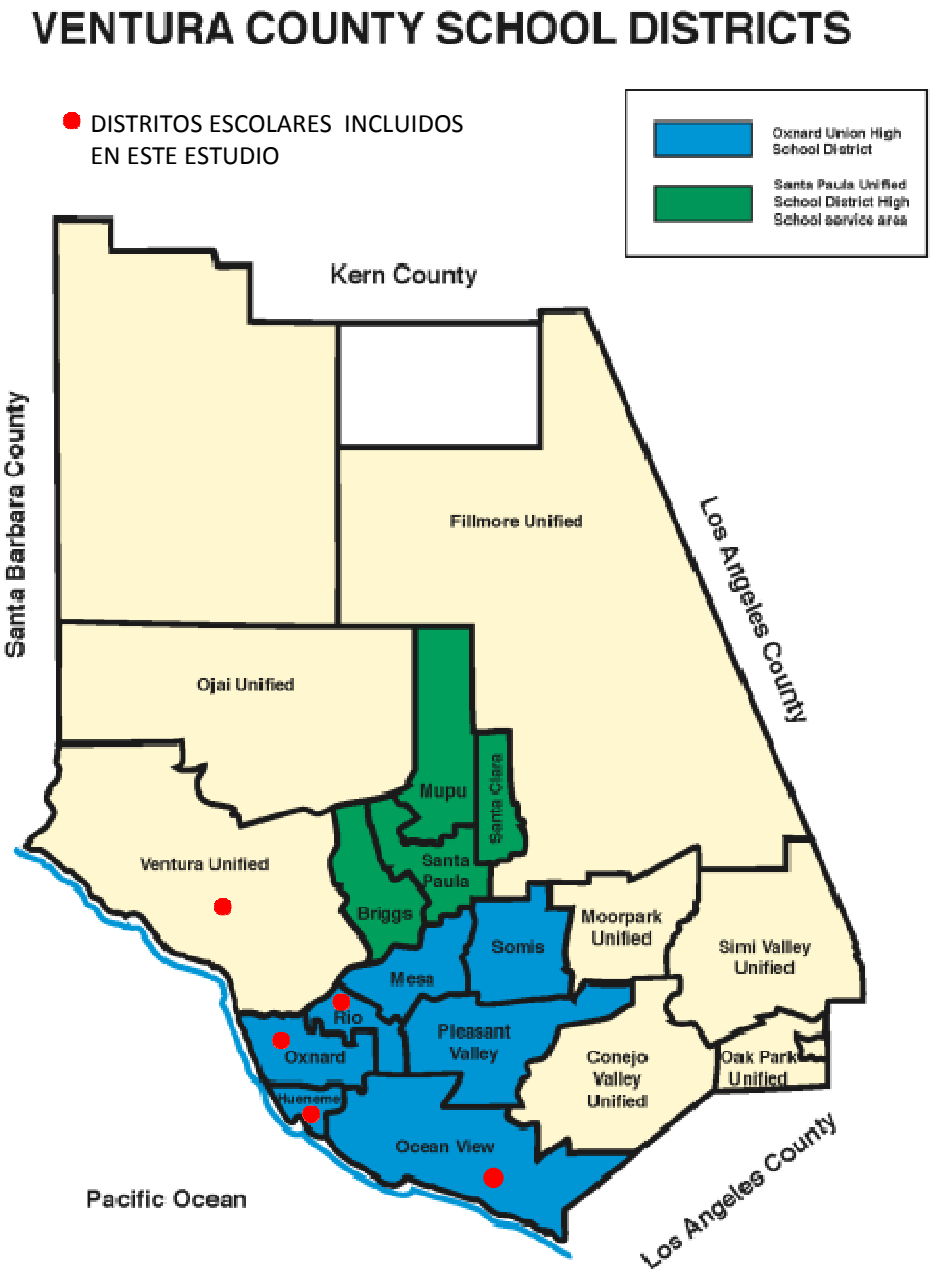
https://en.wikipedia.org/wiki/Ventura_County,_California

LOCALIZACIÓN GEOGRÁFICA DE LOS DISTRITOS ESCOLARES DEL CONDADO DE VENTURA



Mapa tomado de:
http://www.vcoe.org/school-districts-in-ventura-county

DISTRITOS ESCOLARES DEL CONDADO DE VENTURA QUE FUERON INCLUIDOS EN LA POBLACIÓN DEL PRESENTE ESTUDIO

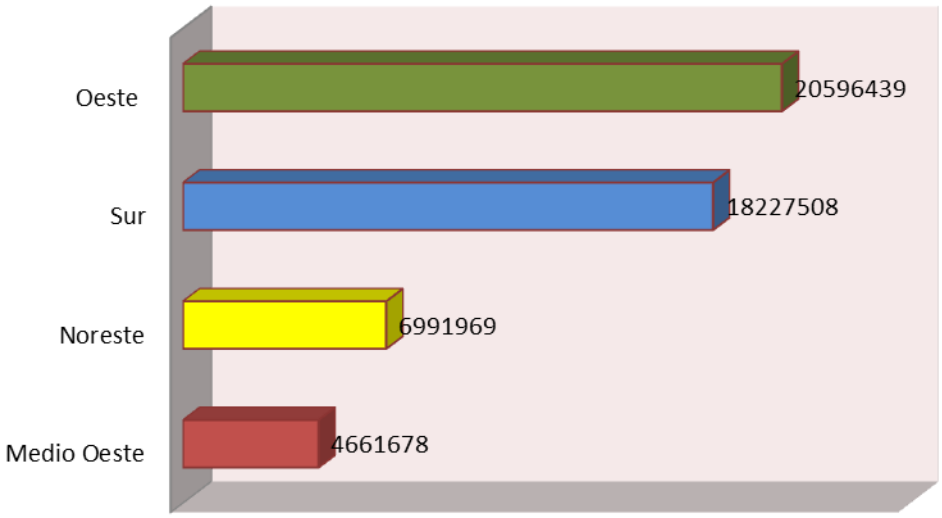


ANEXO B

MARCO DEMOGRÁFICO DE LA INVESTIGACIÓN

Distribución y Características de la Población en California

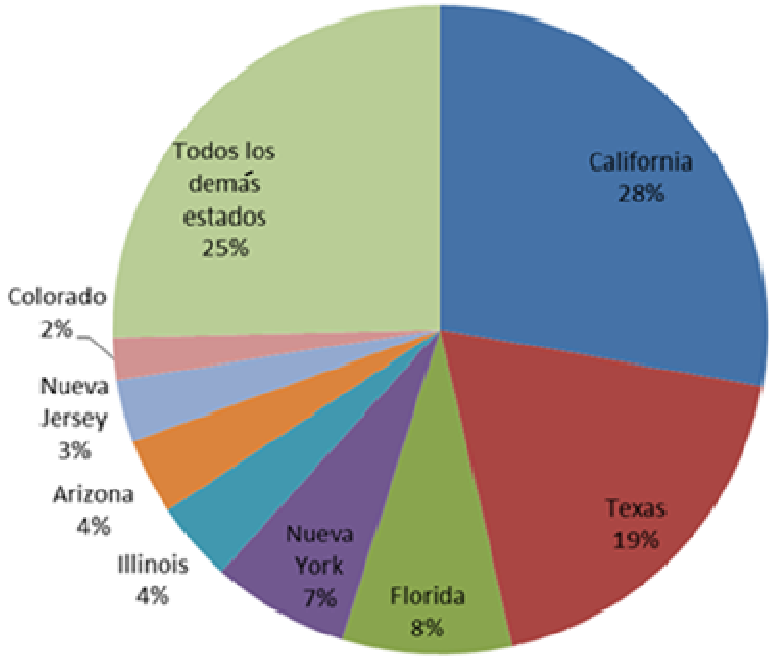
Los hispanos se encuentran repartidos por todo Estados Unidos, pero existen zonas geográficas donde el índice de concentración es más alto. Para López (2009: 84) estas concentraciones dependen "de la potencialidad de éxito que ofrezcan, de su accesibilidad, los contactos". En la siguiente figura se muestra la distribución de la población hispana.



Distribución de la población hispana por zonas geográficas.

Fuente: elaboración propia con datos tomados de Ennis, Ríos-Vargas y Albert, 2012, p. 6.

Entre 2000 y 2010, la población hispana creció un significativo 34% en el oeste de Estados Unidos. Los hispanos en California sumaron14 millones, equivalentes al 28% del total de la población hispana en Estados Unidos. En la siguiente figura se muestran los porcentajes en otros estados, comparados con California.



Distribución porcentual de la población hispana por estado, 2010.
Fuente: adaptado de Ennis, Ríos-Vargas y Albert, 2012, p. 7.

California es el estado más poblado de Estados Unidos, con más de 37 millones de personas, según el Censo 2010. Para el 2020 se proyecta que la población de California alcance entre 42 y 48 millones de personas. Ninguna raza o grupo étnico es mayoría en la población del estado. Según el Censo 2010, el 40% de los habitantes del estado son blancos no hispanos, el 38% de hispanos, el 13% de asiáticos, el 6% afroamericanos, el 3% multirraciales y menos del 1% indios nativos americanos. La población infantil, los niños hispanos, representan un 51%.

La costa norte y las regiones de montañas de California están muy poco pobladas, con algo más de 400,000 personas para un área de 32,000 millas cuadradas con una densidad de población de solo 14 personas por milla cuadrada. En el otro extremo se encuentra Los Ángeles, con 18 millones de personas. Las áreas del interior del estado han tenido un crecimiento más

acelerado que las áreas costeras, como el Inland Empire (los condados de San Bernardino y Riverside), el área metropolitana de Sacramento y el valle de San Joaquín.

Distribución y Características de la Población en el Condado de Ventura

Ventura (oficialmente en la ciudad de San Buenaventura, comúnmente llamado San Buenaventura antes de 1891) es la sede del Condado de Ventura, California, Estados Unidos, en 1866. La población era de 106.433 habitantes en el censo de 2010. En el censo del 2000 la población era de 100.916 habitantes. La demografía de la ciudad era 78,79% blanca, 1,41% afroamericana, 1,16% amerindia, 3% asiática, 0,17% del Pacífico, 11,14% de otras razas y latinos o hispanos un 24,35%. La población está dividida en un 25% menores de 18 años, el 7,8% entre 18 y 24 años, el 31,5% de 25 a 44 años, 22,8% de 45 a 64 años y solo un 12,8% de 65 años o más. El promedio de edad es de 37 años. Por cada 100 mujeres existían 96.9 hombres.

Antes de llegar los europeos a California, esta área era habitada por los indios Chumash. En el año 1542, una expedición ancló en una ensenada cerca de Punta Mugu, comandada por Juan Rodríguez Cabrillo, siendo los primeros europeos que llegaron al Condado de Ventura. Posteriormente, en 1769, comenzó la colonización por parte de España. Gaspar de Portolá comandó una expedición por San Diego y Monterey, pasando por el Condado de Ventura. Un sacerdote de esta expedición, el padre Juan Crespí, relató en su diario que era un sitio maravilloso para establecer una misión, porque era un sitio bueno donde no faltaba nada. En esta misma expedición iba el padre Junípero Serra quien un tiempo después, en 1781 funda una misión en el condado.

La Misión San Buenaventura, fue nombrada así por San Buenaventura de Fidanza un franciscano que llegó en 1781. La ciudad se expandió alrededor de la misión llamándose San Buenaventura. En 1790 gobernadores es-

pañoles de California comenzaron a consentir concesiones a los californios, que eran ranchos constituidos por miles de acres de tierra, propio para la cría de ganado. En 1841 el gobernador Juan Bautista Alvarado otorgó 4.694 acres del Rancho San Miguel a Felipe Lorenzana y Raimundo Olivas.

Después de la Guerra Civil Americana de los años sesenta del siglo XIX, llamada también la Guerra de Secesión, los colonos llegaron al área y compraron las tierras de los mexicanos, o a los ocupantes de las mismas. Muchas tierras fueron adquiridas por los magnates ferroviarios Thomas Scott, el cual estaba impresionado con uno de sus jóvenes empleados, Thomas R. Bard, que había estado a cargo de los suministros de las tropas de la Unión; Bard fue enviado al oeste a hacerse cargo de la propiedad de Scott.

Ventura no era un lugar favorito de los emigrantes debido a la falta de vías de comunicación, por lo cual permaneció siendo un centro rural. Hasta 1866 no fue incorporada como ciudad, pero siguió incomunicada del resto del estado. Ventura ha crecido paulatinamente, en 1920 había 4.156 habitantes, ya en 1930 la población aumentó a 11603 y en 1950 llegó a una población de 16.643. En el censo del año 2000, había 100916 habitantes, con 38524 hogares y 25233 familias.

La distribución demográfica era la siguiente: 78,79% blanca, 1,41% afroamericana, 1,16% amerindia, 3% asiática, 0,17% del Pacífico, 11,14% de otras razas y latinos o hispanos un 24,35%. A este respecto se evidencia el contacto con otras lenguas, sobre todo el español por parte de la población hispana.

El Distrito Escolar Unificado Ventura es el tercero más grande en el condado y está localizado en el litoral de California, a sesenta y tres (63) millas al noroeste de Los Ángeles. Más de 17,000 estudiantes del kindergarten al doceavo grados reciben un currículo riguroso, basado en los estándares e impartido por docentes dedicados y calificados. El distrito consta de diecisiete (17) escuelas primarias, cuatro (4) escuelas intermedias, tres (3) escuelas preparatorias integrales, una (1) escuela preparatoria de continuación y (3) escuelas preparatorias alternativas.

ANEXO C
CRONOLOGÍA DE ACTIVIDADES PARA LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

En los siguientes cuadros, se detalla la cronología de actividades realizadas para solicitar y aplicar el cuestionario de la investigación.

Oxnard High School District (agrupa las escuelas de educación secundaria en las ciudades de Oxnard y Camarillo)

Contacto(s)	Cronología de eventos
Ms. Guadalupe Reyes-Castillo *Director of English Learner & Migrant Education Program* Oxnard Union High School District, Oxnard, California Valles, Rocky Rocky.Valles@ouhsd.k12.ca.us Dr. Robert Q. Valles, Jr. Assistant Superintendent Human Resources Oxnard Union High School District 309 South K. St. Oxnard, CA 93030 (805) 385-2525 Office (805) 483-3069 Fax	Se le envió la carta a la Sra. Reyes en agosto 31 del 2015. Septiembre 1, 2015 La Sra. Lupe le envió toda la información al Superintendente Rocky Valles. Septiembre 3, 2015 Respuesta del Superintendente Rocky Valles, pasando la solicitud al Director de Informática. Contacté al Sr. Sharma. Respuesta: que él no podía hacerlo, que volviera a contactar a la Sra. Lupe, ella me podía ayudar. Octubre 28, 2015 Personalmente hablé con la Sra. Guadalupe Reyes-Catillo y me dijo que hablaría con los directores y que en tres semanas se comunicaría conmigo para hacer las presentaciones en esas escuelas del OHSD y pasar el cuestionario. No hubo respuesta de los directores. Diciembre 12, 2015 Envío de correo de seguimiento a la Sra.

Contacto(s)	Cronología de eventos
Contacto: Dr. Trudy Arriaga, Superintendente Interina. Dr. Penélope DeLeon, Superintendente	Guadalupe. Abril 25, 2016 Envío de correo solicitando cita para pasar el cuestionario en este distrito. No hubo respuesta. Mayo 18, 2016 Se envía otro correo solicitando la cita. Octubre 03, 2016 se hace contacto por correo electrónico con la nueva superintendente. Responde el 4 de octubre y refiere a la investigadora con el Dr. Tom McCoy para procesar el envío del cuestionario a los directores y maestros del Distrito, antes tuve que enviar toda la documentación requerida por el distrito para que aprobaran el cuestionario. El 25 de octubre aprueban pasar el cuestionario y el 11 de noviembre el Dr. McCoy envía el cuestionario a los maestros del distrito.

Oxnard Elementary & Middle School District (agrupa las escuelas de educación primaria e intermedia en las ciudades de Oxnard y Camarillo)

Contacto(s)	Cronología de eventos
Ms. Robin Freeman Asistente al Superintendente en Servicios Educativos (rfreeman@oxnardsd.org) Dr. Jesús Vaca Asistente al Superintendente en Recursos Humanos (jvaca@oxnardsd.org)	Julio 10, 2015 Se contactó por primera vez al Dr. Jesús Vaca (Asistente al Superintendente en Recursos Humanos) y el Dr. Vaca puso en contacto a la investigadora con la Sra. Robin Freeman, asistente al Superintendente en Servicios Educativos y se envió el primer correo en Julio 29, 2015. Septiembre 9, 2015 La Sra. Robin Freeman envió correo con el cuestionario a todos los directores de las escuelas. Contamos con la valiosa ayuda del Sr. Mattheo Bowe, igualmente del Sr. John Portera y la Sra. Arne Smithson, maestros en ese distrito escolar. Se recogieron 110 cuestionarios del 9/9/2015 hasta el 15/12/2015.

Contacto(s)	Cronología de eventos
Ms. Robin Freeman Asistente al superintendente en Servicios Educativos (rfreeman@oxnardsd.org)	Segunda etapa: Se le envió un correo el 21 de marzo 2017 solicitando autorización para el reenvío del cuestionario a escuelas específicamente bilingües a efectos de sobremuestreo de ese estrato para los fines de la investigación. Ella respondió en abril 14, 2017 que los maestros en ese mes tendrían los exámenes del estado de California y recomendaba pasarlo en la primera semana de junio y recordarle a finales de mayo el envío de los cuestionarios. La investigadora envió el 29 de mayo el recordatorio pero no se pudieron enviar los cuestionarios para junio y la Sra. Freeman los envió en septiembre del 2017 al comenzar el nuevo año escolar. Se recogieron 36 cuestionarios entre el 6 y 29 de septiembre del 2017. Contamos con la valiosa colaboración del maestro Matthew Bowe para animar a los maestros a contestar el cuestionario.

Ventura Unified School District (agrupa todas las escuelas en la ciudad de Ventura)

Contacto(s)	Cronología de eventos
Dra.. Soledad Molinar, Ed.D. Director of Multilingual & Multicultural Education Ventura Unified School District 255 W. Stanley Ave., Suite 100 Ventura, CA 93001 805-641-5000, ext. 1081 Fax: 805-653-7861	Julio 7, 2015 Se contactó a la Dra. Soledad Molinar la primera vez. Diciembre 30, 2015 La Dra. Soledad Molinar envió un correo solicitando instrucciones para enviar el cuestionario a las escuelas. Enero 4, 2016 Se enviaron las instrucciones para pasarlo en las principales escuelas.

Contacto(s)	Cronología de eventos
	Ella envió el correo a los directores Febrero 5, 2016 Algunos contestaron. Abril 15, 2016 Envió un correo electrónico al resto de escuelas para reunir más maestros. Mayo 2017, Se le envió una solicitud a la Dra. Soledad Molinar para pedirle que se reenviara el cuestionario a las escuelas que ofrecen programas bilingües para cubrir un porcentaje equilibrado entre las mismas y las que no los ofrecen. Siguieron varias visitas personales. No se logró una respuesta y no se envió el cuestionario. Octubre 9, 2017, Se contactó personalmente al subdirector de la escuela Anacapa y a la directora de la escuela Montalvo, y aprobaron pasar el cuestionario a los maestros en ambas escuelas.

Hueneme Elementary School District (agrupa todas las escuelas en la ciudad de Hueneme)

Contacto(s)	Cronología de eventos
Dr. Jerry Dannenberg Superintendente Dra. Christine Walker Superintendente	Mayo 12, 2016 Correo electrónico solicitando pasar el cuestionario en las escuelas de ese distrito. No hubo respuesta. Octubre 9, 2016 Visita personal a la nueva Superintendente para solicitarle el envío del cuestionario. El cuestionario fue enviado en octubre 20, 2016 a las escuelas del distrito, obteniéndose un adecuado retorno de cuestionarios contestados. Mayo 2017, Se le envió una nueva solicitud a la Dra.

Contacto(s)	Cronología de eventos
	Walker para solicitarle que se reenviara el cuestionario a las escuelas para aumentar aún más la tasa de retorno de este distrito. No se logró una respuesta y no se reenvió el cuestionario. Afortunadamente, la tasa de retorno inicialmente obtenida fue suficiente para cubrir las exigencias del diseño muestral.

ANEXO D

LISTADO DE ESCUELAS QUE CONFORMAN LA POBLACIÓN

No.	DISTRITO	ESCUELA
1	Oxnard Elementary and Middle School District	Cesar E. Chavez Elementary
2	Oxnard Elementary and Middle School District	Curren Elementary
3	Oxnard Elementary and Middle School District	Driffill Elementary
4	Oxnard Elementary and Middle School District	Elm Street Elementary
5	Oxnard Elementary and Middle School District	Juan Lagunas Soria Elementary
6	Oxnard Elementary and Middle School District	Kamala Elementary
7	Oxnard Elementary and Middle School District	Lemonwood Elementary
8	Oxnard Elementary and Middle School District	Christa McAuliffe Elementary
9	Oxnard Elementary and Middle School District	Emilie Ritchen Elementary
10	Oxnard Elementary and Middle School District	Fremont, Middle
11	Oxnard Elementary and Middle School District	Harrington Elementary
12	Oxnard Elementary and Middle School District	Marina West Elementary
13	Oxnard Elementary and Middle School District	McKinna Elementary
14	Oxnard Elementary and Middle School District	Norman R. Brekke Elementary
15	Oxnard Elementary and Middle School District	Ramona Elementary
16	Oxnard Elementary and Middle School District	Richard B. Haydock, Middle
17	Oxnard Elementary and Middle School District	Robert J. Frank, Middle
18	Oxnard Elementary and Middle School District	Rose Avenue Elementary
19	Oxnard Elementary and Middle School District	Sierra Linda Elementary
20	Oxnard Elementary and Middle School District	Thurgood Marshall Elementary
21	Oxnard Union High School District	Adolfo Camarillo High
22	Oxnard Union High School District	Architecture, Construction & Engineering Charter H
23	Oxnard Union High School District	Camarillo Academy of Progressive Education
24	Oxnard Union High School District	Channel Islands High
25	Oxnard Union High School District	Condor High
26	Oxnard Union High School District	Frontier High
27	Oxnard Union High School District	Hueneme High
28	Oxnard Union High School District	Oxnard High
29	Oxnard Union High School District	Pacifica High
30	Oxnard Union High School District	Rancho Campana High
31	Oxnard Union High School District	Rio Mesa High
32	Ventura Unified School District	Anacapa Middle
33	Ventura Unified School District	Montalvo Elementary
34	Ventura Unified School District	Sheridan Way Elementary
35	Ventura Unified School District	Ventura High
36	Ventura Unified School District	Will Rogers Elementary
37	Ventura Unified School District	Academy of Technology & Leadership at Saticoy

No.	DISTRITO	ESCUELA
38	Ventura Unified School District	Balboa Middle
39	Ventura Unified School District	Blanche Reynolds Elementary
40	Ventura Unified School District	Buena High
41	Ventura Unified School District	Cabrillo Middle
42	Ventura Unified School District	Citrus Glen Elementary
43	Ventura Unified School District	De Anza Academy of Technology and the Arts
44	Ventura Unified School District	E. p.Foster Elementary
45	Ventura Unified School District	El Camino High
46	Ventura Unified School District	Elmhurst Elementary
47	Ventura Unified School District	Foothill Technology High
48	Ventura Unified School District	Homestead (Alternative)
49	Ventura Unified School District	Juanamaria Elementary
50	Ventura Unified School District	Junipero Serra Elementary
51	Ventura Unified School District	Lincoln Elementary
52	Ventura Unified School District	Loma Vista Elementary
53	Ventura Unified School District	Mound Elementary
54	Ventura Unified School District	Pacific High
55	Ventura Unified School District	Pierpont Elementary
56	Ventura Unified School District	Poinsettia Elementary
57	Ventura Unified School District	Portola Elementary
58	Ventura Unified School District	Sunset Elementary
59	Hueneme Elementary School District	Richard Bard Elementary
60	Hueneme Elementary School District	Ansgar Larsen Elementary
61	Hueneme Elementary School District	Art Haycox Elementary
62	Hueneme Elementary School District	Charles Blackstock Junior High
63	Hueneme Elementary School District	E. O. Green Junior High
64	Hueneme Elementary School District	Fred L. Williams Elementary
65	Hueneme Elementary School District	Hollywood Beach Elementary
66	Hueneme Elementary School District	Hueneme Elementary
67	Hueneme Elementary School District	Julien Hathaway Elementary
68	Hueneme Elementary School District	Parkview Elementary
69	Hueneme Elementary School District	Sunkist Elementary
70	Ocean View School District	Ocean View Junior High
71	Ocean View School District	Tierra Vista Elementary
72	Ocean View School District	Laguna Vista Elementary
73	Ocean View School District	Mar Vista Elementary
74	Rio School District	Rio Real Elementary
75	Rio School District	Rio Del Mar
76	Rio School District	Rio del Norte
77	Rio School District	Rio del Valle Middle
78	Rio School District	Rio Lindo Elementary
79	Rio School District	Rio Plaza Elementary
80	Rio School District	Rio Rosales
81	Rio School District	Rio Vista Middle

ANEXO E

POBLACIÓN DE DOCENTES FTE CLASIFICADA POR SEXO Y ORIGEN ÉTNICO

#	DISTRITO	ESCUELA	BILIN-GÜE /*	FEMENINO		MASCULINO		SUBTOTALES				TOTAL
				HISPA-NO	NO HISPANO	HISPA-NO	NO HISPANO	F	M	H	NH	
1	Oxnard Elementary and Middle School District	Cesar E. Chavez Elementary	1	10,24	0,91	4,00	1,00	11,15	5,00	14,24	1,91	16,15
2	Oxnard Elementary and Middle School District	Curren Elementary	1	14,90	2,70	5,17	2,63	17,60	7,80	20,07	5,33	25,40
3	Oxnard Elementary and Middle School District	Driffill Elementary	1	16,12	1,21	8,87	1,00	17,33	9,87	24,99	2,21	27,20
4	Oxnard Elementary and Middle School District	Elm Street Elementary	1	7,38	4,00	2,63	2,00	11,38	4,63	10,01	6,00	16,01
5	Oxnard Elementary and Middle School District	Juan Lagunas Soria Elementary	1	10,92	6,17	3,94	1,00	17,09	4,94	14,86	7,17	22,03
6	Oxnard Elementary and Middle School District	Kamala Elementary	1	11,66	2,80	5,31	4,44	14,46	9,75	16,97	7,24	24,21
7	Oxnard Elementary and Middle School District	Lemonwood Elementary	1	12,03	1,41	3,69	0,69	13,44	4,38	15,72	2,10	17,82
8	Oxnard Elementary and Middle School District	Christa McAuliffe Elementary	0	13,09	3,07	4,00	2,22	16,16	6,22	17,09	5,29	22,38
9	Oxnard Elementary and Middle School District	Emilie Ritchen Elementary	0	9,35	2,48	4,00	0,00	11,83	4,00	13,35	2,48	15,83
10	Oxnard Elementary and Middle School District	Fremont, Middle	0	10,85	2,69	8,81	8,41	13,54	17,22	19,66	11,10	30,76
11	Oxnard Elementary and Middle School District	Harrington Elementary	0	8,65	2,25	4,63	0,00	10,90	4,63	13,28	2,25	15,53
12	Oxnard Elementary and Middle School District	Marina West Elementary	0	12,09	3,37	2,00	3,56	15,46	5,56	14,09	6,93	21,02
13	Oxnard Elementary and Middle School District	McKinna Elementary	0	10,45	1,25	4,00	0,71	11,70	4,71	14,45	1,96	16,41
14	Oxnard Elementary and Middle School District	Norman R. Brekke Elementary	0	11,06	2,16	4,72	1,04	13,22	5,76	15,78	3,20	18,98
15	Oxnard Elementary and Middle School District	Ramona Elementary	0	7,69	3,85	1,56	2,00	11,54	3,56	9,25	5,85	15,10
16	Oxnard Elementary and Middle School District	Richard B. Haydock, Middle	0	13,97	1,19	6,88	1,00	15,16	7,88	20,85	2,19	23,04
17	Oxnard Elementary and Middle School District	Robert J. Frank, Middle	0	18,59	4,44	4,34	1,44	23,03	5,78	22,93	5,88	28,81
18	Oxnard Elementary and Middle School District	Rose Avenue Elementary	0	10,94	2,50	3,00	1,62	13,44	4,62	13,94	4,12	18,06
19	Oxnard Elementary and Middle School District	Sierra Linda Elementary	0	11,54	0,56	3,69	0,50	12,10	4,19	15,23	1,06	16,29
20	Oxnard Elementary and Middle School District	Thurgood Marshall Elementary	0	7,19	1,60	7,06	0,00	8,79	7,06	14,25	1,60	15,85
21	Oxnard Union High School District	Adolfo Camarillo High	0	8,13	25,63	9,50	6,75	33,76	16,25	17,63	32,38	50,01
22	Oxnard Union High School District	Architecture, Construction & Engineering Charter H	0	1,00	1,00	0,00	0,00	2,00	0,00	1,00	1,00	2,00
23	Oxnard Union High School District	Camarillo Academy of Progressive Educa-	0	1,00	4,50	1,25	1,00	5,50	2,25	2,25	5,50	7,75

#	DISTRITO	ESCUELA	BILIN-GÜE /*	FEMENINO		MASCULINO		SUBTOTALES				TOTAL
				HISPA-NO	NO HISPANO	HISPA-NO	NO HISPANO	F	M	H	NH	
		tion										
24	Oxnard Union High School District	Channel Islands High	0	18,88	13,13	8,50	19,51	32,01	28,01	27,38	32,64	60,02
25	Oxnard Union High School District	Condor High	0	0,75	1,00	0,00	0,38	1,75	0,38	0,75	1,38	2,13
26	Oxnard Union High School District	Frontier High	0	4,25	3,95	2,50	0,75	8,20	3,25	6,75	4,70	11,45
27	Oxnard Union High School District	Hueneme High	0	22,63	8,45	13,00	11,13	31,08	24,13	35,63	19,58	55,21
28	Oxnard Union High School District	Oxnard High	0	19,38	16,26	13,25	8,13	35,64	21,38	32,63	24,39	57,02
29	Oxnard Union High School District	Pacifica High	0	25,38	13,76	17,00	4,26	39,14	21,26	42,38	18,02	60,40
30	Oxnard Union High School District	Rancho Campana High	0	0,38	1,75	4,00	4,01	2,13	8,01	4,38	5,76	10,14
31	Oxnard Union High School District	Rio Mesa High	0	25,63	18,51	18,00	9,25	44,14	27,25	43,63	27,76	71,39
32	Ventura Unified School District	Anacapa Middle	1	4,74	9,44	3,00	1,00	14,18	4,00	7,74	10,44	18,18
33	Ventura Unified School District	Montalvo Elementary	1	4,57	2,50	1,00	1,60	7,07	2,60	5,57	4,10	9,67
34	Ventura Unified School District	Sheridan Way Elementary	1	9,82	3,75	1,50	1,00	13,57	2,50	11,32	4,75	16,07
35	Ventura Unified School District	Ventura High	1	11,20	21,03	8,50	4,13	32,23	12,63	19,70	25,16	44,86
36	Ventura Unified School District	Will Rogers Elementary	1	5,76	3,82	2,00	1,00	9,58	3,00	7,76	4,82	12,58
37	Ventura Unified School District	Academy of Technology & Leadership at Saticoy	0	6,76	10,88	1,76	2,57	17,64	4,33	8,52	13,45	21,97
38	Ventura Unified School District	Balboa Middle	0	5,69	10,57	3,63	0,81	16,26	4,44	9,32	11,38	20,70
39	Ventura Unified School District	Blanche Reynolds Elementary	0	3,61	7,16	2,00	0,00	10,77	2,00	5,61	7,16	12,77
40	Ventura Unified School District	Buena High	0	11,91	15,91	6,00	5,50	27,82	11,50	17,91	21,41	39,32
41	Ventura Unified School District	Cabrillo Middle	0	5,00	14,85	3,00	1,00	19,85	4,00	8,00	15,85	23,85
42	Ventura Unified School District	Citrus Glen Elementary	0	2,80	2,11	1,00	0,63	4,91	1,63	3,80	2,74	6,54
43	Ventura Unified School District	De Anza Academy of Technology and the Arts	0	5,62	13,22	1,00	5,00	18,84	6,00	6,62	18,22	24,84
44	Ventura Unified School District	E. p.Foster Elementary	0	5,31	4,56	3,63	0,00	9,87	3,63	8,94	4,56	13,50
45	Ventura Unified School District	El Camino High	0	0,00	2,52	1,00	0,00	2,52	1,00	1,00	2,52	3,52
46	Ventura Unified School District	Elmhurst Elementary	0	4,69	6,56	1,72	1,88	11,25	3,60	6,41	8,44	14,85
47	Ventura Unified School District	Foothill Technology High	0	3,56	8,79	3,75	2,00	12,35	5,75	7,31	10,79	18,10
48	Ventura Unified School District	Homestead (Alternative)	0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
49	Ventura Unified School District	Juanamaria Elementary	0	1,00	7,57	2,72	1,00	8,57	3,72	3,72	8,57	12,29
50	Ventura Unified School District	Junipero Serra Elementary	0	2,78	8,29	1,00	2,00	11,07	3,00	3,78	10,29	14,07
51	Ventura Unified School District	Lincoln Elementary	0	0,31	4,97	1,00	0,00	5,28	1,00	1,31	4,97	6,28
52	Ventura Unified School District	Loma Vista Elementary	0	3,57	6,75	1,00	1,00	10,32	2,00	4,57	7,75	12,32
53	Ventura Unified School District	Mound Elementary	0	0,88	3,09	1,00	1,00	3,97	2,00	1,88	4,09	5,97

#	DISTRITO	ESCUELA	BILIN-GÜE /*	FEMENINO		MASCULINO		SUBTOTALES				TOTAL
				HISPA-NO	NO HISPANO	HISPA-NO	NO HISPANO	F	M	H	NH	
54	Ventura Unified School District	Pacific High	0	2,88	7,20	2,25	1,88	10,08	4,13	5,13	9,08	14,21
55	Ventura Unified School District	Pierpont Elementary	0	1,01	1,65	1,00	1,00	2,66	2,00	2,01	2,65	4,66
56	Ventura Unified School District	Poinsettia Elementary	0	3,59	8,51	2,00	1,72	12,10	3,72	5,59	10,23	15,82
57	Ventura Unified School District	Portola Elementary	0	2,13	3,51	1,72	0,00	5,64	1,72	3,85	3,51	7,36
58	Ventura Unified School District	Sunset Elementary	0	4,25	4,29	0,00	1,72	8,54	1,72	4,25	6,01	10,26
59	Hueneme Elementary School District	Richard Bard Elementary	1	5,69	2,84	5,25	1,41	8,53	6,66	10,94	4,25	15,19
60	Hueneme Elementary School District	Ansgar Larsen Elementary	0	9,66	2,66	4,79	0,85	12,32	5,64	14,45	3,51	17,96
61	Hueneme Elementary School District	Art Haycox Elementary	0	9,67	4,40	5,31	0,00	14,07	5,31	14,98	4,40	19,38
62	Hueneme Elementary School District	Charles Blackstock Junior High	0	12,84	3,20	5,82	1,00	16,04	6,82	18,66	4,20	22,86
63	Hueneme Elementary School District	E. O. Green Junior High	0	11,19	3,86	7,60	0,00	15,05	7,60	18,79	3,86	22,65
64	Hueneme Elementary School District	Fred L. Williams Elementary	0	9,70	2,49	1,00	1,00	12,19	2,00	10,70	3,49	14,19
65	Hueneme Elementary School District	Hollywood Beach Elementary	0	1,79	2,32	2,00	0,00	4,11	2,00	3,79	2,32	6,11
66	Hueneme Elementary School District	Hueneme Elementary	0	11,75	1,19	1,94	1,00	12,94	2,94	13,69	2,19	15,88
67	Hueneme Elementary School District	Julien Hathaway Elementary	0	9,56	2,71	2,50	0,38	12,27	2,88	12,06	3,09	15,15
68	Hueneme Elementary School District	Parkview Elementary	0	7,74	4,62	6,01	0,00	12,36	6,01	13,75	4,62	18,37
69	Hueneme Elementary School District	Sunkist Elementary	0	8,59	2,25	2,38	2,00	10,84	4,38	10,97	4,25	15,22
70	Ocean View School District	Ocean View Junior High	1	9,01	2,44	3,50	1,00	11,45	4,50	12,51	3,44	15,95
71	Ocean View School District	Tierra Vista Elementary	1	3,43	5,99	3,00	0,00	9,42	3,00	6,43	5,99	12,42
72	Ocean View School District	Laguna Vista Elementary	0	10,26	2,38	1,00	1,38	12,64	2,38	11,26	3,76	15,02
73	Ocean View School District	Mar Vista Elementary	0	13,53	0,50	2,00	0,16	14,03	2,16	15,53	0,66	16,19
74	Rio School District	Rio Real Elementary	1	2,00	1,00	2,00	0,00	3,00	2,00	4,00	1,00	5,00
75	Rio School District	Rio Del Mar	0	4,00	0,00	2,00	0,00	4,00	2,00	6,00	0,00	6,00
76	Rio School District	Rio del Norte	0	1,00	2,00	1,00	1,00	3,00	2,00	2,00	3,00	5,00
77	Rio School District	Rio del Valle Middle	0	2,00	1,00	2,00	0,00	3,00	2,00	4,00	1,00	5,00
78	Rio School District	Rio Lindo Elementary	0	1,00	1,00	1,00	0,00	2,00	1,00	2,00	1,00	3,00
79	Rio School District	Rio Plaza Elementary	0	0,00	1,00	2,00	0,00	1,00	2,00	2,00	1,00	3,00
80	Rio School District	Rio Rosales	0	1,00	2,00	1,00	1,00	3,00	2,00	2,00	3,00	5,00
81	Rio School District	Rio Vista Middle	0	3,00	0,00	1,00	1,00	3,00	2,00	4,00	1,00	5,00
				617,97	403,90	303,58	153,05	1.021,87	456,63	921,55	556,95	1.478,50

/* Escuela bilingüe = 1; Escuela No bilingüe = 0

ANEXO F

VALIDACIÓN DE LA MUESTRA CON SOBREREPRESENTACIÓN DEL ESTRATO DE ESCUELAS BILINGÜES

VARIABLE	ESTADÍSTICO	Muestra con Sobre-representación del Estrato de Escuelas Bilingües (N = 337)	Diferencia	Muestra con Co-rrección por Sobre-muestreo de Escue-las Bilingües (N = 298)
		ESCUELA_BILINGÜE		ESCUELA_BILINGÜE
DTTO	Coeficiente de Pearson	,052		,020
	Sig. (2 colas)	,345		,726
ESCUELA	Coeficiente de Pearson	-,214**	-0,009	-,223**
	Sig. (2 colas)	,000		,000
ESCUELA_BILINGÜE	Coeficiente de Pearson	1		1
	Sig. (2 colas)			
NIVEL_ESCUELA	Coeficiente de Pearson	-,392**	0,009	-,383**
	Sig. (2 colas)	,000		,000
EDAD	Coeficiente de Pearson	-,080		-,085
	Sig. (2 colas)	,145		,144
SEXO	Coeficiente de Pearson	,156**	-0,013	,143*
	Sig. (2 colas)	,004		,013
NACIONALIDAD	Coeficiente de Pearson	-,038		-,050
	Sig. (2 colas)	,485		,386
PAIS_ORIGEN	Coeficiente de Pearson	-,108*	0,012	-,096
	Sig. (2 colas)	,048		,097
LENGUA_MATERNA	Coeficiente de Pearson	-,133*	-0,018	-,151**
	Sig. (2 colas)	,015		,009
HABLA_LENGUA_MATERNA_EN_CASA	Coeficiente de Pearson	,001		,041
	Sig. (2 colas)	,988		,478
SEGUNDA_LENGUA	Coeficiente de Pearson	,044		,041
	Sig. (2 colas)	,427		,479
APRENDIO_SEGUNDA_LENGUA_EN_CASA	Coeficiente de Pearson	,056		,024
	Sig. (2 colas)	,309		,677
APRENDIO_SEGUNDA_LENGUA_EN_ESCUELA	Coeficiente de Pearson	-,012		-,035
	Sig. (2 colas)	,824		,547

VARIABLE	ESTADÍSTICO	Muestra con Sobre-representación del Estrato de Escuelas Bilingües (N = 337)	Diferencia	Muestra con Corrección por Sobre-muestreo de Escuelas Bilingües (N = 298)
		ESCUELA_BILINGÜE		ESCUELA_BILINGÜE
TIEMPO_ESTUDIOS_SEGUNDA_LENGUA	Coeficiente de Pearson	-,062		-,047
	Sig. (2 colas)	,256		,417
FLUIDEZ_SEGUNDA_LENGUA	Coeficiente de Pearson	,089		,108
	Sig. (2 colas)	,105		,063
USO_SEGUNDA_LENGUA	Coeficiente de Pearson	,120*	0,022	,142*
	Sig. (2 colas)	,027		,014
EDUCACIÓN	Coeficiente de Pearson	-,131*	-0,051	-,182**
	Sig. (2 colas)	,016		,002
INGRESOS	Coeficiente de Pearson	-,146**	-0,024	-,170**
	Sig. (2 colas)	,007		,003
NIVEL_QUE_ENSEÑA	Coeficiente de Pearson	-,319**	0,022	-,297**
	Sig. (2 colas)	,000		,000
CURSOS_QUE_ENSEÑA	Coeficiente de Pearson	,090		,065
	Sig. (2 colas)	,097		,262
CERTIFICACIÓN_DOCENTE	Coeficiente de Pearson	-,121*	-0,049	-,170**
	Sig. (2 colas)	,026		,003
EXPERIENCIA_DOCENTE	Coeficiente de Pearson	-,094	-0,033	-,127*
	Sig. (2 colas)	,085		,029
CERTIFICACIÓN_DOCENTE_BILINGÜE	Coeficiente de Pearson	,111*	-0,021	,090
	Sig. (2 colas)	,042		,122
EXPERIENCIA_DCENTE_BILINGÜE	Coeficiente de Pearson	,109*	-0,018	,091
	Sig. (2 colas)	,046		,118
ESTUDIOS_FORMALES_LINGÜÍSTICA	Coeficiente de Pearson	-,024		-,014
	Sig. (2 colas)	,664		,810
NIVEL_ESTUDIOS_LINGÜÍSTICA	Coeficiente de Pearson	-,016		-,029
	Sig. (2 colas)	,783		,628
ACTUALIZACIÓN_ESTUDIOS_LINGÜÍSTICA	Coeficiente de Pearson	,030		,026
	Sig. (2 colas)	,586		,654
TEST_ACTITUD	Coeficiente de Pearson	,118*	-0,046	,072
	Sig. (2 colas)	,030		,213
TEST_ACTITUD_BILINGÜISMO	Coeficiente de Pearson	,115*	-0,046	,069
	Sig. (2 colas)	,034		,232
TEST_ACTITUD_ENSEÑANZA_BILINGÜE	Coeficiente de Pearson	,130*	-0,037	,093
	Sig. (2 colas)	,017		,109
TEST_CONDUCTA_DOCENTE_BILINGÜE	Coeficiente de Pearson	,287**	-0,055	,232**
	Sig. (2 colas)	,000		,000

VARIABLE	ESTADÍSTICO	Muestra con Sobre-representación del Estrato de Escuelas Bilingües (N = 337)	Diferencia	Muestra con Co-rrección por Sobre-muestreo de Escue-las Bilingües (N = 298)
		ESCUELA_BILINGÜE		ESCUELA_BILINGÜE
TEST_DIMENSIÓN_INTEGRADORA	Coeficiente de Pearson	,071		,045
	Sig. (2 colas)	,196		,435
TEST_DIMENSIÓN_INSTRUMENTAL	Coeficiente de Pearson	,044		,019
	Sig. (2 colas)	,422		,750
TEST_DIMENSIÓN_ADAPTACIÓN	Coeficiente de Pearson	,108*	-0,024	,084
	Sig. (2 colas)	,048		,150
TEST_DIMENSIÓN_INTEGRACIÓN	Coeficiente de Pearson	,072		,042
	Sig. (2 colas)	,186		,468
TEST_DIMENSIÓN_EXTRÍNSECA	Coeficiente de Pearson	,171**	-0,049	,122*
	Sig. (2 colas)	,002		,035
TEST_DIMENSIÓN_INTRÍNSECA	Coeficiente de Pearson	,141**	-0,063	,078
	Sig. (2 colas)	,010		,182

** Correlación estadísticamente significativa al nivel 0,01 (2 colas)

* Correlación estadísticamente significativa al nivel 0,05 (2 colas)

ANEXO G

COMPROBACIÓN DE SELECCIÓN DE LAS ESCUELAS CON PROBABILIDADES PROPORCIONALES AL TAMAÑO (PPT)

No.	Selec-cionada	DISTRITO	ESCUELA	FTE
31	1	Oxnard Union High School District	Rio Mesa High	71,39
29	1	Oxnard Union High School District	Pacifica High	60,40
24	1	Oxnard Union High School District	Channel Islands High	60,02
28	1	Oxnard Union High School District	Oxnard High	57,02
27	1	Oxnard Union High School District	Hueneme High	55,21
21	1	Oxnard Union High School District	Adolfo Camarillo High	50,01
35	1	Ventura Unified School District	Ventura High	44,86
40	0	Ventura Unified School District	Buena High	39,32
10	1	Oxnard Elementary and Middle School District	Fremont, Middle	30,76
17	1	Oxnard Elementary and Middle School District	Robert J. Frank, Middle	28,81
3	0	Oxnard Elementary and Middle School District	Driffill Elementary	27,20
2	1	Oxnard Elementary and Middle School District	Curren Elementary	25,40
43	0	Ventura Unified School District	De Anza Academy of Technology and the Arts	24,84
6	1	Oxnard Elementary and Middle School District	Kamala Elementary	24,21
41	1	Ventura Unified School District	Cabrillo Middle	23,85
16	0	Oxnard Elementary and Middle School District	Richard B. Haydock, Middle	23,04
62	1	Hueneme Elementary School District	Charles Blackstock Junior High	22,86
63	1	Hueneme Elementary School District	E. O. Green Junior High	22,65
8	1	Oxnard Elementary and Middle School District	Christa McAuliffe Ele-mentary	22,38
5	1	Oxnard Elementary and Middle School District	Juan Lagunas Soria Elementary	22,03
37	0	Ventura Unified School District	Academy of Technolo-gy & Leadership at Saticoy	21,97
12	1	Oxnard Elementary and Middle School District	Marina West Elemen-tary	21,02
38	0	Ventura Unified School District	Balboa Middle	20,70

No.	Selec-cionada	DISTRITO	ESCUELA	FTE
61	1	Hueneme Elementary School District	Art Haycox Elementary	19,38
14	1	Oxnard Elementary and Middle School District	Norman R. Brekke Elementary	18,98
68	1	Hueneme Elementary School District	Parkview Elementary	18,37
32	1	Ventura Unified School District	Anacapa Middle	18,18
47	1	Ventura Unified School District	Foothill Technology High	18,10
18	1	Oxnard Elementary and Middle School District	Rose Avenue Elementary	18,06
60	1	Hueneme Elementary School District	Ansgar Larsen Elementary	17,96
7	1	Oxnard Elementary and Middle School District	Lemonwood Elementary	17,82
13	0	Oxnard Elementary and Middle School District	McKinna Elementary	16,41
19	0	Oxnard Elementary and Middle School District	Sierra Linda Elementary	16,29
73	0	Ocean View School District	Mar Vista Elementary	16,19
1	1	Oxnard Elementary and Middle School District	Cesar E. Chavez Elementary	16,15
34	1	Ventura Unified School District	Sheridan Way Elementary	16,07
4	1	Oxnard Elementary and Middle School District	Elm Street Elementary	16,01
70	0	Ocean View School District	Ocean View Junior High	15,95
66	1	Hueneme Elementary School District	Hueneme Elementary	15,88
20	0	Oxnard Elementary and Middle School District	Thurgood Marshall Elementary	15,85
9	0	Oxnard Elementary and Middle School District	Emilie Ritchen Elementary	15,83
56	0	Ventura Unified School District	Poinsettia Elementary	15,82
11	0	Oxnard Elementary and Middle School District	Harrington Elementary	15,53
69	1	Hueneme Elementary School District	Sunkist Elementary	15,22
59	1	Hueneme Elementary School District	Richard Bard Elementary	15,19
67	1	Hueneme Elementary School District	Julien Hathaway Elementary	15,15
15	0	Oxnard Elementary and Middle School District	Ramona Elementary	15,10
72	0	Ocean View School District	Laguna Vista Elementary	15,02
46	0	Ventura Unified School District	Elmhurst Elementary	14,85
54	0	Ventura Unified School District	Pacific High	14,21
64	0	Hueneme Elementary School District	Fred L. Williams Elementary	14,19
50	0	Ventura Unified School District	Junipero Serra Elementary	14,07
44	1	Ventura Unified School District	E. p.Foster Elementary	13,50

No.	Selec-cionada	DISTRITO	ESCUELA	FTE
39	0	Ventura Unified School District	Blanche Reynolds Ele-mentary	12,77
36	1	Ventura Unified School District	Will Rogers Elementary	12,58
71	0	Ocean View School District	Tierra Vista Elementary	12,42
52	0	Ventura Unified School District	Loma Vista Elementary	12,32
49	0	Ventura Unified School District	Juanamaria Elementary	12,29
26	1	Oxnard Union High School District	Frontier High	11,45
58	0	Ventura Unified School District	Sunset Elementary	10,26
30	1	Oxnard Union High School District	Rancho Campana High	10,14
33	1	Ventura Unified School District	Montalvo Elementary	9,67
23	0	Oxnard Union High School District	Camarillo Academy of Progressive Education	7,75
57	0	Ventura Unified School District	Portola Elementary	7,36
42	0	Ventura Unified School District	Citrus Glen Elementary	6,54
51	0	Ventura Unified School District	Lincoln Elementary	6,28
65	0	Hueneme Elementary School District	Hollywood Beach Ele-mentary	6,11
75	0	Rio School District	Rio Del Mar	6,00
53	0	Ventura Unified School District	Mound Elementary	5,97
74	0	Rio School District	Rio Real Elementary	5,00
76	0	Rio School District	Rio del Norte	5,00
77	0	Rio School District	Rio del Valle Middle	5,00
80	0	Rio School District	Rio Rosales	5,00
81	0	Rio School District	Rio Vista Middle	5,00
55	0	Ventura Unified School District	Pierpont Elementary	4,66
45	0	Ventura Unified School District	El Camino High	3,52
78	0	Rio School District	Rio Lindo Elementary	3,00
79	0	Rio School District	Rio Plaza Elementary	3,00
25	1	Oxnard Union High School District	Condor High	2,13
22	0	Oxnard Union High School District	Architecture, Construc-tion & Engineering Charter H	2,00
48	0	Ventura Unified School District	Homestead (Alternati-ve)	0,00

ANEXO H

CONTENIDO DEL CUESTIONARIO DE LA INVESTIGACIÓN PUBLICADO EN GOOGLE FORMS

ÍTEMS DEL CUESTIONARIO PILOTO

Qualitative cognitive
It is important for me to have the ability to speak two languages
It is important for me to write, read and understand well both languages
I think that speaking two languages is better than speaking one language
Where I work, you must be bilingual
Being bilingual helps to get a better job
You can acquire more knowledge, if you are bilingual
You can earn more money, if you are bilingual
People who are bilingual may have more friends than those who only speak one language
I believe that both languages are important for the future of Ventura County
In California, it is not enough to speak only English
All Ventura County schools should teach both languages
I believe that students should be fully bilingual when they finish High School
Speaking more than one language has advantages in all levels of education
It is important for a student to practice the languages learned for brighter employment prospects
Children get confused when they learn both languages
Mastering two languages is a unique skill of young people
I would like that my children know both languages very well
Affective
I like when someone who is not a Spanish speaker, speaks Spanish in the US
I like when a Spanish speaker speaks English in the US
I like when public or private business employees speak English and Spanish
I like when a person whose English is his/her first language says few words in Spanish
I like the combination of English and Spanish in a conversation
I admire a bilingual person
I like when universities in the US offer Spanish courses
I like listening to my students speak Spanish in the classroom
Bilingual students should speak only English in schools, to avoid ridicule or bulling
A bilingual student is smarter than a non-bilingual one
It is better for me when monolingual and bilingual students are in separate classes
Behavioral
I note that a monolingual student has a different behavior to that of a bilingual student
If English is my second language, I am very careful on all of its aspects when I use it
I often talk to my students, in class, about the advantages of learning a second language
It is convenient that schools teach foreign languages to students under 10 years old
I often experience language barriers with my students in the classes I teach
When I encounter language barriers with my students, I think that it affects teaching
The bilingual immersion education programs are essential
I am familiar with the criteria of bilingualism and its pedagogical goals in the State of California
The English-Spanish bilingual education is more motivating than English education and activities
Bilingual education should be shared with monolingual teachers

ÍTEMS DEL CUESTIONARIO PILOTO

The English-Spanish bilingual theories are rarely used in my daily activities at school
English-Spanish bilingualism helps me improve the quality of teaching in English
It is necessary that the teachers lead and coordinate the pedagogical aspects of bilingual education
It is important to implement bilingual education from K-12 in the State of California
English-Spanish bilingualism is more an administrative priority than a pedagogical priority for teachers
I plan my teaching using cultural diversity criteria
The model of English-Spanish bilingual education provides an opportunity for students whose first language is English, to learn a second language
I note that the English-Spanish bilingual education has been a positive change in the education of students
When asked to assess the importance of English-Spanish bilingual education, I always consult those who work with bilingual programs
I would say that English-Spanish bilingual education has brought real change in the way we teach today
The number of students per classroom impede bilingual activities
I try to organize my bilingual activities so I do not disorderly mix the two languages
English-Spanish bilingualism has led me into positive aspects of teacher-student communication
Bilingual education delays the process of acquisition of the second language
I use formal bilingual tools to teach and assess my students
I always take into account the bilingual students' self-assessment about learning
I constantly make bilingual assessments of my students throughout the school year
I constantly review the bilingual materials of my students to gauge on which language they are better prepared
The practice of bilingualism among students in my class promotes socializing among them

CONTENIDO DEL CUESTIONARIO DEFINITIVO

Attitudes towards English-Spanish bilingualism of the teachers in Ventura County's School Districts

This survey is conducted by the "Linguistics Applied to the Teaching of Spanish as a Second Language" Program at the University Rovira & Virgili, in Tarragona, Spain; to support a research on the attitudes towards bilingualism English-Spanish of Ventura County's School Districts. There are no "wrong" or "right" selections. Please give your answers honestly as only this will guarantee the success of this research. IMPORTANT: The survey will not be completed if you do not respond to all questions. Please mark Indifferent if not applicable, in Parts 1, 2, and 3. When clicking Submit, if all questions have not been responded, the system will take you back to the unanswered questions; please respond them. This survey is for full time teachers only. Thank you very much for your support to this important research.

*Required

School District *

- ☐ Oxnard Union High School District
- ☐ Oxnard Elementary and Middle School District
- ☐ Ventura Unified School District
- ☐ Hueneme Elementary School District

School: *
(Please type your school's name)

Age: *

- Younger than 30
- 30-40
- 40-50
- Older than 50

Gender: *

- Female
- Male

Nationality: *

Country of origin: *

Mother language? *

- English
- Spanish
- Otro:

Do you speak your mother language at home? *

- Yes
- No

Which is your second language? *

- Spanish
- English
- None
- Otro:

Did you learn your second language at home? *

- [ ] Yes
- [ ] No

Did you learn your second language at school? *

- [ ] Yes
- [ ] No

How long did you study your second language? *

- [ ] One year
- [ ] Two years
- [ ] Three years
- [ ] Four years
- [ ] More than five years

What is your fluency on your second language? *

- [ ] Excellent
- [ ] Good
- [ ] Regular
- [ ] Poor
- [ ] Null

How frequently do you use your second language? *

- [ ] Always
- [ ] Frequently
- [ ] Only when needed
- [ ] Some times
- [ ] Never

What is your education level? *

- [ ] Associate Degree
- [ ] College/University Degree
- [ ] Master
- [ ] PhD
- [ ] Otro:

What is your annual income? *

- [ ] $25,000 or less
- [ ] 26,000 a $35,000
- [ ] $36,000 a $45,000
- [ ] $46,000 a $55,000
- [ ] $56,000 a $65,000
- [ ] $66,000 o more

Which School level do you teach? *

- [ ] Elementary
- [ ] Middle
- [ ] High School

What course(s) do you teach? please specify: *

Do you have a Teacher Certification? *

- [ ] Yes
- [ ] No

How many years of teaching experience do you have? *

- [ ] '1-5'
- [ ] '6-10'
- [ ] '11-15'
- [ ] '16-20'
- [ ] '21-25'
- [ ] More than 25

Do you have a Teacher Certification for Bilingual Classes? *

- [ ] Yes
- [ ] No

How many years of experience do you have teaching bilingual classes? *

- '1-5'
- '6-10'
- '11-15'
- '16-20'
- '21-25'
- More than 25
- None

Have you formally studied Linguistics or Applied Linguistics? (If Yes, please answer the next to questions) *

- No
- Yes, English Linguistics
- Yes, Spanish Linguistics
- Otro:

Level of Linguistics or Applied Linguistics Studies: *

- Associate Degree
- College/University Degree
- Master
- PhD
- Otro:

Are you up-to-date on new Linguistics or Applied Linguistics studies? *

- Yes
- No

Part 1 *

	Strongly disagree	Disagree	Indifferent	Agree	Strongly agree
1. The bilingual immersion education programs are essential					
2. I note that a monolingual student's behavior is different					

	Strongly disagree	Disagree	Indifferent	Agree	Strongly agree
from that of a bilingual student					
3. It is necessary that the teachers lead and coordinate the pedagogical aspects of bilingual education	☐	☐	☐	☐	☐
4. You can acquire more knowledge if you are bilingual	☐	☐	☐	☐	☐
5. Bilingual education delays the process of acquisition of the second language	☐	☐	☐	☐	☐
6. English-Spanish bilingual education is more motivating than English-only education and activities	☐	☐	☐	☐	☐
7. Children get confused when they learn both languages	☐	☐	☐	☐	☐
8. I note that English-Spanish bilingual education has been a positive change in the education of students	☐	☐	☐	☐	☐
9. It is important to implement bilingual education in K-12 in the State of California	☐	☐	☐	☐	☐
10. Mastering two languages is a unique skill of young people	☐	☐	☐	☐	☐
11. I always take into account the students' self-assessment regarding bilingual learning	☐	☐	☐	☐	☐
12. English-Spanish bilingualism is more an administrative priority than a pedagogical priority for teachers	☐	☐	☐	☐	☐
13. Bilingual students should speak only English in schools to avoid ridicule or bullying	☐	☐	☐	☐	☐

	Strongly disagree	Disagree	Indifferent	Agree	Strongly agree
14. I admire a bilingual person	☐	☐	☐	☐	☐
15. I like it when public or private business employees speak English and Spanish	☐	☐	☐	☐	☐
16. When asked to assess the importance of English-Spanish bilingual education, I always consult those who work with bilingual programs	☐	☐	☐	☐	☐
17. I like it when a Spanish speaker speaks English in the US	☐	☐	☐	☐	☐
18. In class I often talk to my students about the advantages of learning a second language	☐	☐	☐	☐	☐
19. You can earn more money if you are bilingual	☐	☐	☐	☐	☐

Part 2 *

	Strongly disagree	Disagree	Indifferent	Agree	Strongly agree
20. I like listening to my students speak Spanish in the classroom	☐	☐	☐	☐	☐
21. I like it when universities in the US offer Spanish courses	☐	☐	☐	☐	☐
22. I try to organize my bilingual activities so I do not mix the two languages in disorderly manner that could create confusion	☐	☐	☐	☐	☐
23. I believe that both languages are important for the future of Ventura County	☐	☐	☐	☐	☐
24. I plan my teaching using	☐	☐	☐	☐	☐

	Strongly disagree	Disagree	Indifferent	Agree	Strongly agree
cultural diversity criteria					
25. People who are bilingual have the possibility of having more friends than those who only speak one language	☐	☐	☐	☐	☐
26. I constantly review my students' bilingual materials to gauge in which language they are better prepared	☐	☐	☐	☐	☐
27. I like it when a person whose English is his/her first language says some words in Spanish	☐	☐	☐	☐	☐
28. I prefer for monolingual and bilingual students to be in separate classes	☐	☐	☐	☐	☐
29. I constantly make bilingual assessments of my students throughout the school year	☐	☐	☐	☐	☐
30. I like it when someone who is not a Spanish speaker, speaks Spanish in the US	☐	☐	☐	☐	☐
31. The model of English-Spanish bilingual education provides an opportunity for students whose first language is English, to learn a second language	☐	☐	☐	☐	☐
32. I think that speaking two languages is better than speaking a single language	☐	☐	☐	☐	☐
33. If English is my second language, I am very careful with all of the conventions when I use it	☐	☐	☐	☐	☐
34. Being bilingual helps to get a better job	☐	☐	☐	☐	☐

	Strongly disagree	Disagree	Indifferent	Agree	Strongly agree
35. It improves a student's prospects to practice the languages he/she has learned	☐	☐	☐	☐	☐
36. When I encounter language barriers with my students, I think that it affects the teaching process	☐	☐	☐	☐	☐
37. Bilingual education should be shared with monolingual teachers	☐	☐	☐	☐	☐
38. It is important for me to write, read and understand both languages well	☐	☐	☐	☐	☐

Part 3 *

	Strongly disagree	Disagree	Indifferent	Agree	Strongly agree
39. English-Spanish bilingual theories are rarely used in my daily activities at school	☐	☐	☐	☐	☐
40. I would like my children to know both languages very well	☐	☐	☐	☐	☐
41. It is advantageous for schools to teach foreign languages to students under 10 years old	☐	☐	☐	☐	☐
42. I often experience language barriers with my students in the classes I teach	☐	☐	☐	☐	☐
43. A bilingual student is smarter than one who is non-bilingual	☐	☐	☐	☐	☐
44. I am familiar with the criteria of bilingualism and its pedagogical goals in the State of California	☐	☐	☐	☐	☐

	Strongly disagree	Disagree	Indifferent	Agree	Strongly agree
45. Speaking more than one language has advantages at all levels of education	☐	☐	☐	☐	☐
46. All Ventura County schools should teach both languages	☐	☐	☐	☐	☐
47. I like the combination of English and Spanish in a conversation	☐	☐	☐	☐	☐
48. It is important for me to have the ability to speak two languages	☐	☐	☐	☐	☐
49. English-Spanish bilingualism has facilitated for me positive aspects of teacher-student communication	☐	☐	☐	☐	☐
50. Where I work, you must be bilingual	☐	☐	☐	☐	☐
51. In California it is not enough to speak only English	☐	☐	☐	☐	☐
52. I believe that students should be fully bilingual when they finish high school	☐	☐	☐	☐	☐
53. I would say that English-Spanish bilingual education has brought real change in the way we presently teach	☐	☐	☐	☐	☐
54. The practice of bilingualism among students in my class promotes socializing among them	☐	☐	☐	☐	☐
55. The number of students per classroom impedes bilingual activities	☐	☐	☐	☐	☐
56. I use formal bilingual tools to teach and assess my students	☐	☐	☐	☐	☐

	Strongly disagree	Disagree	Indifferent	Agree	Strongly agree
57. English-Spanish bilingualism helps me improve the quality of teaching in English	☐	☐	☐	☐	☐

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google. 100%: has terminado.

Con la tecnología de Formularios de Google

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.
Informar sobre abusos - Condiciones del servicio - Otros términos

ANEXO I

TABLA DE ESPECIFICACIONES DEL CUESTIONARIO

(VALIDEZ DE CONTENIDO)

CUESTIONARIO		COMPONENTE ACTITUDINAL		CLASIFICACIÓN TEÓRICA			INTERÉS PROFESIONAL	OBJETO ACTITUDINAL		PIE DEL ÍTEM	ESCALA					ORDEN FAVORABLE AL BILINGÜISMO
											Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
PARTE	ÍTEM	DIMEN-SIÓN	Ref	ORIENTACIÓN	ETNICIDAD	MOTI-VACIÓN		BILINGÜISMO	ENSEÑANZA BILINGÜE		1	2	3	4	5	
1	1	Conductual	D07	Integradora					X	Los programas de educación bilingües de inmersión son esenciales						
1	2	Conductual	D01		Adaptación				X	Observo que un estudiante monolingüe tiene un comportamiento diferente al de un estudiante bilingüe						Neutro
1	3	Conductual	D13				X		X	Es necesario que los maestros lideremos y coordinemos los aspectos pedagógicos de la educación bilingüe						
1	4	Cognitiva	B06	Instrumental	Integración	Extrínseca		X		Se puede adquirir más conocimientos si eres bilingüe						
1	5	Conductual	D24		Adaptación				X	La enseñanza bilingüe retrasa al proceso de la adquisición de la segunda lengua	5	4	3	2	1	Inverso
1	6	Conductual	D09	Integradora	Integración	Intrínseca			X	La educación bilingüe inglés-español es más motivante que la educación en inglés y sus actividades						
1	7	Cognitiva	B15		Adapta-				X	Los niños se confunden al aprender las dos lenguas	5	4	3	2	1	Inverso

CUESTIO-NARIO		COMPO-NENTE ACTITUDINAL		CLASIFICACIÓN TEÓRICA			INTE-RÉS PROFE-SIONAL	OBJETO ACTITUDINAL		PIE DEL ÍTEM	ESCALA					ORDEN FAVO-RABLE AL BILIN-GÜISMO
											Muy en desa-cuerdo	En desa-cuerdo	Indife-rente	De acuer-do	Muy de acuer-do	
PAR-TE	ÍTEM	DIMEN-SIÓN	Ref	ORIEN-TACIÓN	ETNI-CI-DAD	MOTI-VA-CIÓN		BILIN-GÜIS-MO	ENSE-ÑANZA BILIN-GÜE		1	2	3	4	5	
					ción											
1	8	Con-duc-tual	D18	Instru tru-men-tal	Inte-te-gra-ción	Ex-trín-seca			X	Observo que la educación bilin-güe inglés-español ha producido un cambio positivo en la educa-ción de los estudiantes						
1	9	Con-duc-tual	D14	Inte-gra-dora	Inte-te-gra-ción				X	Es importante implementar la educación bilingüe desde K-12 en el Estado de California						
1	10	Cog-nitiva	B16		Ada pta-ción				X	Dominar las dos lenguas es ex-clusivo de las personas jóvenes	5	4	3	2	1	Inverso
1	11	Con-duc-tual	D26				X		X	Tomo siempre en consideración la auto-evaluación de los estu-diantes acerca del aprendizaje bilingüe						
1	12	Con-duc-tual	D15		Ada pta-ción	Ex-trín-seca			X	El bilingüismo inglés-español es más una prioridad administrativa que pedagógica para los maes-tros	5	4	3	2	1	Inverso
1	13	Afec-tiva	C09		Ada pta-ción				X	Los estudiantes bilingües deben hablar solo inglés en las escuelas, para evitar burlas	5	4	3	2	1	Inverso

CUESTIO-NARIO		COMPO-NENTE ACTITUDINAL		CLASIFICACIÓN TEÓRICA			INTE-RÉS PROFE-SIONAL	OBJETO ACTITUDINAL		PIE DEL ÍTEM	ESCALA					ORDEN FAVO-RABLE AL BILIN-GÜISMO
											Muy en desa-cuerdo	En desa-cuerdo	Indife-rente	De acuer-do	Muy de acuer-do	
PAR-TE	ÍTEM	DIMEN-SIÓN	Ref	ORIEN-TACIÓN	ETNI-CI-DAD	MOTI-VA-CIÓN		BILIN-GÜIS-MO	ENSE-ÑANZA BILIN-GÜE		1	2	3	4	5	
1	14	Afec-tiva	C06	Inte-gra-dora	Inte-gra-ción	In-trín-seca		X		Admiro a una persona bilingüe						
1	15	Afec-tiva	C03	Instru-men-tal	Inte-gra-ción	In-trín-seca		X		Me gusta cuando los empleados públicos o en comercios hablan en inglés y español						
1	16	Con-duc-tual	D19				X		X	Cuando me piden evaluar la im-portancia de la educación bilin-güe inglés-español, siempre consulto a quienes trabajan con programas bilingües						
1	17	Afec-tiva	C02		Inte-gra-ción	In-trín-seca		X		Me gusta cuando un hispanoha-blante habla inglés en EEUU						
1	18	Con-duc-tual	D03	Instru-men-tal	Inte-gra-ción	Ex-trín-seca			X	En clase, hablo frecuentemente con mis estudiantes acerca de las ventajas que tiene el aprender una segunda lengua						
1	19	Cog-nitiva	B07	Instru-men-	Inte-gra-	Ex-trín-seca		X		Puedes ganar más dinero si eres bilingüe						

CUESTIO-NARIO		COMPO-NENTE ACTITUDINAL		CLASIFICACIÓN TEÓRICA			INTE-RÉS PROFE-SIONAL	OBJETO ACTITUDINAL		PIE DEL ÍTEM	ESCALA					ORDEN FAVO-RABLE AL BILIN-GÜISMO
											Muy en desa-cuerdo	En desa-cuerdo	Indife-rente	De acuer-do	Muy de acuer-do	
PAR-TE	ÍTEM	DIMEN-SIÓN	Ref	ORIEN-TACIÓN	ETNI-CI-DAD	MOTI-VA-CIÓN		BILIN-GÜIS-MO	ENSE-ÑANZA BILIN-GÜE		1	2	3	4	5	
				tal	ción											
2	20	Afec-tiva	C08	Inte-gra-dora	Inte-gra-ción	In-trín-seca			X	Me gusta escuchar a mis estu-diantes hablar español en el sa-lón de clase						
2	21	Afec-tiva	C07	Inte-gra-dora	Inte-gra-ción	In-trín-seca			X	Me gusta que las universidades en EEUU ofrezcan cursos de es-pañol						
2	22	Con-duc-tual	D22		Ada pta-ción		X		X	Trato de organizar mis activida-des bilingües para no mezclar desordenadamente las dos len-guas						
2	23	Cog-nitiva	B09	Inte-gra-dora	Inte-gra-ción	Ex-trín-seca		X		Considero que para el futuro del Condado de Ventura son impor-tantes las dos lenguas						
2	24	Con-duc-tual	D16	Inte-gra-dora	Inte-gra-ción		X		X	Planifico mi enseñanza con crite-rios de diversidad cultural						
2	25	Cog-nitiva	B08	Instru tru-	Inte-te-	Ex-trín-		X		La gente que es bilingüe puede tener más amigos que la gente						

CUESTIO-NARIO		COMPO-NENTE ACTITUDINAL		CLASIFICACIÓN TEÓRICA			INTE-RÉS PROFE-SIONAL	OBJETO ACTITUDINAL		PIE DEL ÍTEM	ESCALA					ORDEN FAVO-RABLE AL BILIN-GÜISMO
											Muy en desa-cuerdo	En desa-cuerdo	Indife-rente	De acuer-do	Muy de acuer-do	
PAR-TE	ÍTEM	DIMEN-SIÓN	Ref	ORIEN-TACIÓN	ETNI-CI-DAD	MOTI-VA-CIÓN		BILIN-GÜIS-MO	ENSE-ÑANZA BILIN-GÜE		1	2	3	4	5	
				mental	gración	seca				que sólo habla una lengua						
2	26	Con-duc-tual	D28		Ada pta-ción		X		X	Reviso constantemente los materiales bilingües de los estudiantes para evaluar en cuál lengua están mejor preparados						
2	27	Afec-tiva	C04	Inte-gra-dora	Inte-gra-ción	In-trín-seca		X		Me gusta cuando una persona cuyo inglés es su lengua materna dice algunas palabras en español						
2	28	Afec-tiva	C11		Ada pta-ción				X	Es mejor para mí que los estudiantes bilingües y monolingües estén en clases separadas	5	4	3	2	1	Inverso
2	29	Con-duc-tual	D27				X		X	Constantemente realizo evaluaciones bilingües de mis estudiantes a lo largo del año escolar						
2	30	Afec-tiva	C01	Inte-gra-dora	Inte-gra-ción	In-trín-seca		X		Me gusta cuando alguien, quien no es hispanohablante, habla español en EEUU						

CUESTIO-NARIO		COMPO-NENTE ACTITUDINAL		CLASIFICACIÓN TEÓRICA			INTE-RÉS PROFE-SIONAL	OBJETO ACTITUDINAL		PIE DEL ÍTEM	ESCALA					ORDEN FAVO-RABLE AL BILIN-GÜISMO
											Muy en desa-cuerdo	En desa-cuerdo	Indife-rente	De acuer-do	Muy de acuer-do	
PAR-TE	ÍTEM	DIMEN-SIÓN	Ref	ORIEN-TACIÓN	ETNI-CI-DAD	MOTI-VA-CIÓN		BILIN-GÜIS-MO	ENSE-ÑANZA BILIN-GÜE		1	2	3	4	5	
2	31	Con-duc-tual	D17	Instru tru-men-tal					X	El modelo de educación bilingüe inglés-español proporciona una oportunidad a estudiantes cuya lengua materna es el inglés, para aprender una segunda lengua						
2	32	Cog-nitiva	B03		Inte-te-gra-ción			X		Me parece que hablar dos len-guas es mejor que hablar una lengua						
2	33	Con-duc-tual	D02		Ada pta-ción			X		Si el inglés es mi segunda lengua, cuido todos sus aspectos al usar-lo						
2	34	Cog-nitiva	B05	Instru tru-men-tal	Inte-te-gra-ción	Ex-trín-seca		X		Ser bilingüe ayuda a conseguir mejor trabajo						
2	35	Cog-nitiva	B14	Instru tru-men-tal	Inte-te-gra-ción	Ex-trín-seca			X	Es importante que un estudiante practique las lenguas aprendidas para un mejor futuro laboral						
2	36	Con-duc-tual	D06	Instru tru-men-tal	Ada pta-ción	Ex-trín-seca			X	Cuando experimento barreras de lenguaje con mis estudiantes, pienso que afecta el proceso de enseñanza						

CUESTIO-NARIO		COMPO-NENTE ACTITUDINAL		CLASIFICACIÓN TEÓRICA			INTE-RÉS PROFE-SIONAL	OBJETO ACTITUDINAL		PIE DEL ÍTEM	ESCALA					ORDEN FAVO-RABLE AL BILIN-GÜISMO
											Muy en desa-cuerdo	En desa-cuerdo	Indife-rente	De acuer-do	Muy de acuer-do	
PAR-TE	ÍTEM	DIMEN -SIÓN	Ref	ORIEN-TACIÓ N	ETNI-CI-DAD	MOTI -VA-CIÓN		BILIN-GÜIS-MO	ENSE-ÑANZA BILIN-GÜE		1	2	3	4	5	
2	37	Con-duc-tual	D10	Inte-gra-dora	Inte-gra-ción				X	La educación bilingüe debería ser compartida con maestros mono-lingües						
2	38	Cog-nitiva	B02		Inte-gra-ción			X		Es importante para mí escribir, leer y comprender bien en las dos lenguas						
3	39	Con-duc-tual	D11				X		X	Las teorías bilingües inglés-español son poco usadas en mis actividades diarias en la escuela	5	4	3	2	1	Inver-so
3	40	Cog-nitiva	B17	Inte-gra-dora	Inte-gra-ción			X		Me gustaría que mis hijos domi-naran muy bien las dos lenguas						
3	41	Con-duc-tual	D04	Inte-gra-dora	Inte-gra-ción				X	Es conveniente que la escuela enseñe lenguas extranjeras antes de los 10 años						
3	42	Con-duc-tual	D05		Ada pta-ción	Ex-trín-seca			X	Experimento barreras del len-guaje con mis estudiantes en los cursos que enseño frecuente-mente						Neutro

CUESTIO-NARIO		COMPO-NENTE ACTITUDINAL		CLASIFICACIÓN TEÓRICA			INTE-RÉS PROFE-SIONAL	OBJETO ACTITUDINAL		PIE DEL ÍTEM	ESCALA					ORDEN FAVO-RABLE AL BILIN-GÜISMO
											Muy en desa-cuerdo	En desa-cuerdo	Indife-rente	De acuer-do	Muy de acuer-do	
PAR-TE	ÍTEM	DIMEN -SIÓN	Ref	ORIEN-TACIÓ N	ETNI-CI-DAD	MOTI -VA-CIÓN		BILIN-GÜIS-MO	ENSE-ÑANZA BILIN-GÜE		1	2	3	4	5	
3	43	Afec-tiva	C10		Inte-gra-ción	In-trín-seca			X	Un estudiante bilingüe es más inteligente que otro no bilingüe						
3	44	Con-duc-tual	D0 8				X		X	Estoy familiarizado con los crite-rios del bilingüismo y sus metas pedagógicas en el estado de Cali-fornia						
3	45	Cog-nitiva	B13	Instru tru-men-tal	Inte-gra-ción	Ex-trín-seca			X	Hablar más de una lengua tiene ventajas en todos los niveles de educación						
3	46	Cog-nitiva	B11	Inte-gra-dora	Inte-gra-ción				X	Todas las escuelas del Condado de Ventura deberían enseñar las dos lenguas						
3	47	Afec-tiva	C05	Inte-gra-dora	Inte-gra-ción	In-trín-seca		X		Me gusta la combinación de in-glés y español en una conversa-ción						
3	48	Cog-nitiva	B01		Inte-gra-ción			X		Es importante para mí tener la habilidad de hablar dos lenguas						

CUESTIO-NARIO		COMPO-NENTE ACTITUDINAL		CLASIFICACIÓN TEÓRICA			INTE-RÉS PROFE-SIONAL	OBJETO ACTITUDINAL		PIE DEL ÍTEM	ESCALA					ORDEN FAVO-RABLE AL BILIN-GÜISMO
											Muy en desa-cuerdo	En desa-cuerdo	Indife-rente	De acuer-do	Muy de acuer-do	
PAR-TE	ÍTEM	DIMEN-SIÓN	Ref	ORIEN-TACIÓN	ETNI-CI-DAD	MOTI-VA-CIÓN		BILIN-GÜIS-MO	ENSE-ÑANZA BILIN-GÜE		1	2	3	4	5	
3	49	Con-duc-tual	D23	Instru tru-men-tal		Ex-trín-seca			X	El bilingüismo inglés-español me ha generado aspectos positivos en la comunicación maestro-alumno						
3	50	Cog-nitiva	B04	Instru tru-men-tal	Inte-te-gra-ción	Ex-trín-seca		X		Es necesario ser bilingüe donde trabajo						
3	51	Cog-nitiva	B10	Inte-gra-dora	Inte-te-gra-ción	Ex-trín-seca		X		En California, ya no es suficiente hablar solo el inglés						
3	52	Cog-nitiva	B12	Inte-gra-dora	Inte-te-gra-ción				X	Opino que los estudiantes deben ser totalmente bilingües cuando terminen su educación secunda-ria						
3	53	Con-duc-tual	D20		Inte-te-gra-ción				X	Diría que la educación bilingüe inglés-español ha traído un cam-bio real en la manera en que enseñamos hoy en día						
3	54	Con-duc-tual	D29	Instru tru-men-tal	Inte-te-gra-ción	Ex-trín-seca			X	La práctica del bilingüismo entre los alumnos de mi clase, favorece la socialización de los mismos.						

CUESTIO-NARIO		COMPO-NENTE ACTITUDINAL		CLASIFICACIÓN TEÓRICA			INTE-RÉS PROFE-SIONAL	OBJETO ACTITUDINAL		PIE DEL ÍTEM	ESCALA					ORDEN FAVO-RABLE AL BILIN-GÜISMO
											Muy en desa-cuerdo	En desa-cuerdo	Indife-rente	De acuer-do	Muy de acuer-do	
PAR-TE	ÍTEM	DIMEN-SIÓN	Ref	ORIEN-TACIÓN	ETNI-CI-DAD	MOTI-VA-CIÓN		BILIN-GÜIS-MO	ENSE-ÑANZA BILIN-GÜE		1	2	3	4	5	
3	55	Con-duc-tual	D21				X		X	El número de estudiantes por salón de clase dificulta las activi-dades bilingües						Neutro
3	56	Con-duc-tual	D25				X		X	Uso herramientas bilingües for-males para enseñar y evaluar a mis estudiantes						
3	57	Con-duc-tual	D12	Instru tru-men-tal	Ada pta-ción	Ex-trín-seca			X	El bilingüismo inglés-español me ayuda a mejorar la calidad del proceso de enseñanza en inglés						

ANEXO J

CODIFICACIÓN DE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS, LINGÜÍSTICAS, SOCIOLINGÜÍSTICAS Y ACADÉMICO-PROFESIONALES

VARIABLE	TIPO	CODIFICACIÓN					
Distrito escolar	Clasificatoria						
Escuela	Clasificatoria	TIPO		NIVEL			
		No bilingüe	Bilingüe	Primaria	Intermedia	Secundaria	
		0	1	3	2	1	
Edad	Sociodemográfica	Menos de 30	30-40	40-50	Más de 50		
		1	2	3	4		
Sexo	Sociodemográfica	Masculino	Femenino				
		0	1				
Nacionalidad	Sociodemográfica	Estadounidense y Otras No Hispanas			Hispana		
		2			1		
País de origen	Sociodemográfica	Estados Unidos y Otros No Hispanos			Hispano		
		2			1		
Lengua materna	Sociolingüística	Inglés	Español	Otro	(Codificado en función de la prevalencia en Estados Unidos)		
		2	1	0			
¿Habla usted su lengua materna en el hogar?	Sociolingüística	No	Sí				
		0	1				
¿Cuál es su segunda lengua?	Sociolingüística	Inglés	Español	Otra	Ninguna	(Codificado en función de la prevalencia en Estados Unidos)	
		3	2	1	0		
¿Aprendió usted su segunda lengua en el hogar?	Sociolingüística	No	Sí				
		0	1				
¿Aprendió usted su segunda lengua en la escuela?	Sociolingüística	No	Sí				
		0	1				
¿Cuánto tiempo estudió usted su segunda lengua?	Lingüística	Un año	Dos años	Tres años	Cuatro años	Cinco años o más	
		1	2	3	4	5	

VARIABLE	TIPO	CODIFICACIÓN						
¿Qué fluidez tiene usted en su segunda lengua?	Lingüística	Excelente	Buena	Regular	Poca	Ninguna		
		4	3	2	1	0		
¿Con qué frecuencia utiliza usted su segunda lengua?	Sociolingüística	Siempre	Con frecuencia	Solo si necesito	Algunas veces	Nunca		
		4	3	2	1	0		
¿Cuál es su nivel educativo?	Sociodemográfica	Asociado	Universitario	Master	PhD	Otro		
		1	2	3	4	0		
¿Cuál es su ingreso anual?	Sociodemográfica	25.000 o menos	26.000-35.000	36.000-45.000	46.000-55.000	56.000-65.000	66.000 o más	
		1	2	3	4	5	6	
¿Qué nivel académico enseña usted?	Académico-profesional	Primaria	Intermedia	Secundaria				
		1	2	3				
¿Qué curso o cursos enseña usted? Por favor especifique:	Académico-profesional	No específicamente lingüísticos		Lenguaje (inglés / español)		Enseñanza Bilingüe		
		0		1		2		
¿Posee usted una Certificación para impartir docencia?	Académico-profesional	No	Sí					
		0	1					
¿Cuántos años de experiencia docente tiene usted?	Académico-profesional	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	Más de 25	
		1	2	3	4	5	6	
¿Tiene usted una Certificación docente para impartir clases bilingües?	Académico-profesional	No	Sí					
		0	1					
¿Cuántos años de experiencia docente tiene usted impartiendo clases bilingües?	Académico-profesional	Ninguno	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	Más de 25
		0	1	2	3	4	5	6
¿Tiene usted estudios formales de Lingüística o Lingüística Aplicada?	Académico-profesional	No	Sí (español)	Sí (inglés)	Otro			
		0	1	1				

VARIABLE	TIPO	CODIFICACIÓN						
Nivel de los estudios de Lingüística o Lingüística Aplicada	Académico-profesional	Ninguno	Sin grado académico	Asociado	Universitario	Master	PhD	
		0	1	2	3	4	5	
¿Está usted al día con los nuevos estudios de Lingüística o Lingüística Aplicada?	Académico-profesional	No	Sí					
		0	1					

ANEXO K

VECTORES DE DATOS BRUTOS

SS	AÑO	DTTO	ES-CUE-LA	BILIN-GÜE	NIVEL	EDAD	SEXO	NACIO-NALIDAD	PAÍS_ ORI-GEN	LENGUA_ MA-TERNA	HABLA_LENGUA-MATERNA_EN_CASA	2DA_LEN-GUA	APRENDIÓ_2DA_LEN-GUA_EN_CASA
1	2017	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	3	0
2	2017	1	1	1	1	3	1	1	2	1	1	3	0
3	2017	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	3	0
4	2017	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	3	0
5	2017	1	2	1	1	3	1	2	2	2	1	2	0
6	2017	1	2	1	1	2	1	1	2	2	1	0	0
7	2017	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	3	0
8	2017	1	2	1	1	4	1	1	2	2	0	2	1
9	2017	1	2	1	1	3	0	2	2	2	1	1	1
10	2017	1	4	1	1	4	1	2	1	1	1	3	1
11	2017	1	5	1	1	3	1	1	1	1	1	3	0
12	2017	1	5	1	1	2	1	1	2	1	1	3	0
13	2017	1	5	1	1	4	1	2	2	2	1	2	0
14	2017	1	5	1	1	2	1	1	2	1	1	3	1
15	2017	1	5	1	1	2	1	1	2	1	1	3	1
16	2017	1	5	1	1	4	0	2	2	2	1	2	1
17	2017	1	5	1	1	3	1	1	1	1	0	3	1
18	2017	1	5	1	1	2	1	1	2	1	1	3	1
19	2017	1	5	1	1	3	1	2	2	0	0	2	0
20	2015	1	6	1	1	4	0	2	2	2	1	2	0
21	2015	1	6	1	1	2	1	2	2	2	1	2	0
22	2015	1	6	1	1	4	1	2	2	2	1	2	0

SS	AÑO	DTTO	ES-CUE-LA	BILIN-GÜE	NIVEL	EDAD	SEXO	NACIO-NALIDAD	PAÍS_ ORI-GEN	LENGUA_ MA-TERNA	HABLA_LENGUA-MATERNA_EN_CASA	2DA_LEN-GUA	APRENDIÓ_2DA_LEN-GUA_EN_CASA
23	2015	1	6	1	1	2	1	1	2	1	1	3	0
24	2015	1	6	1	1	3	1	1	1	1	1	3	0
25	2015	1	6	1	1	2	0	2	2	2	1	0	0
26	2015	1	6	1	1	3	1	2	2	2	1	2	0
27	2015	1	6	1	1	1	1	2	2	2	0	0	0
28	2015	1	6	1	1	2	1	1	1	1	1	3	0
29	2015	1	6	1	1	2	1	2	2	2	1	0	0
30	2015	1	6	1	1	1	1	2	2	2	1	0	0
31	2015	1	6	1	1	3	1	2	2	2	1	0	0
32	2015	1	6	1	1	2	1	2	2	2	1	2	0
33	2015	1	6	1	1	1	1	2	2	2	1	0	0
34	2015	1	6	1	1	4	1	2	2	2	1	0	0
35	2015	1	6	1	1	1	1	2	2	2	1	2	0
36	2015	1	6	1	1	3	1	2	2	1	1	3	1
37	2015	1	6	1	1	3	1	2	2	2	1	0	0
38	2017	1	6	1	1	4	1	2	2	2	0	2	0
39	2017	1	6	1	1	2	1	1	1	1	1	3	0
40	2017	1	6	1	1	1	1	2	2	2	1	0	0
41	2015	1	6	1	1	1	0	1	1	1	1	3	0
42	2015	1	6	1	1	3	1	2	2	2	0	1	0
43	2015	1	6	1	1	2	1	2	2	2	1	0	0
44	2017	1	7	1	1	2	1	2	2	2	1	0	0
45	2017	1	7	1	1	3	1	2	2	2	1	0	1
46	2017	1	7	1	1	2	1	2	2	2	1	0	0
47	2017	1	7	1	1	1	1	1	2	1	0	3	0
48	2017	1	7	1	1	1	1	2	2	2	1	1	0
49	2017	1	7	1	1	2	1	2	2	2	1	0	0

SS	AÑO	DTTO	ES-CUE-LA	BILIN-GÜE	NIVEL	EDAD	SEXO	NACIO-NALIDAD	PAÍS_ ORI-GEN	LENGUA_ MA-TERNA	HABLA_LENGUA-MATERNA_EN_CASA	2DA_LEN-GUA	APRENDIÓ_2DA_LEN-GUA_EN_CASA
50	2017	1	8		1	4	1	2	2	2	1	2	1
51	2017	1	8		1	3	1	2	2	2	1	2	0
52	2017	1	8		1	3	1	2	2	2	1	2	0
53	2017	1	8		1	3	1	2	2	2	1	0	0
54	2017	1	8		1	4	1	1	2	1	1	2	1
55	2015	1	10		2	2	1	2	2	2	1	2	0
56	2015	1	10		2	4	1	2	2	2	1	2	0
57	2015	1	10		2	3	0	2	2	2	1	0	0
58	2015	1	10		2	3	1	2	2	2	1	2	1
59	2015	1	10		2	2	1	2	2	2	1	2	0
60	2015	1	10		2	3	0	2	2	0	1	3	0
61	2015	1	10		2	4	1	2	2	2	1	0	0
62	2015	1	10		2	3	1	1	2	2	1	2	1
63	2015	1	10		2	2	1	2	2	2	1	0	0
64	2015	1	10		2	2	1	1	2	1	0	3	0
65	2015	1	10		2	3	0	1	1	1	1	3	1
66	2015	1	10		2	4	0	2	2	2	1	0	1
67	2015	1	10		2	4	1	2	2	2	1	0	0
68	2015	1	10		2	2	1	1	2	1	1	3	0
69	2015	1	10		2	2	0	2	2	2	0	0	0
70	2015	1	10		2	4	1	2	2	2	0	1	0
71	2015	1	10		2	2	1	2	2	2	1	2	0
72	2015	1	10		2	2	1	2	2	2	1	2	0
73	2015	1	10		2	2	0	1	2	1	0	3	0
74	2015	1	10		2	3	0	1	2	1	1	2	1
75	2015	1	10		2	1	1	2	2	2	1	2	0
76	2015	1	10		2	3	0	2	2	2	1	2	0
77	2015	1	10		2	4	1	2	2	2	1	2	0

SS	AÑO	DTTO	ES-CUE-LA	BILIN-GÜE	NIVEL	EDAD	SEXO	NACIO-NALIDAD	PAÍS_ ORI-GEN	LENGUA_ MA-TERNA	HABLA_LENGUA-MATERNA_EN_CASA	2DA_LEN-GUA	APRENDIÓ_2DA_LEN-GUA_EN_CASA
78	2015	1	10		2	3	1	1	2	2	1	2	0
79	2017	1	12		1	3	1	1	2	1	0	2	1
80	2015	1	14		1	3	1	2	2	2	1	2	0
81	2015	1	14		1	3	1	2	2	0	0	3	1
82	2015	1	14		1	3	1	1	1	1	1	3	0
83	2015	1	14		1	3	1	1	1	1	1	3	0
84	2015	1	14		1	3	1	1	2	2	0	2	1
85	2015	1	14		1	2	1	1	2	2	1	0	0
86	2015	1	14		1	4	1	1	2	2	1	0	0
87	2015	1	14		1	3	1	2	2	2	1	2	0
88	2015	1	14		1	3	1	2	2	2	1	1	0
89	2015	1	14		1	3	1	2	2	2	1	2	0
90	2015	1	17		2	4	0	2	2	2	1	2	0
91	2015	1	17		2	3	0	2	2	2	1	0	0
92	2015	1	17		2	2	1	2	2	2	0	2	0
93	2015	1	17		2	4	1	2	2	2	1	1	1
94	2015	1	17		2	4	1	2	2	2	1		0
95	2015	1	17		2	3	0	2	2	2	1	2	0
96	2015	1	17		2	2	0	2	2	2	1	2	0
97	2015	1	17		2	3	0	1	2	2	1	0	0
98	2015	1	17		2	4	1	2	2	2	1	2	0
99	2015	1	17		2	4	0	2	2	2	1	2	0
100	2015	1	17		2	3	1	1	1	1	1	3	0
101	2015	1	17		2	2	1	2	2	1	1	3	0
102	2015	1	17		2	3	0	2	2	2	1	2	0
103	2015	1	17		2	4	0	1	2	2	1	2	1

SS	AÑO	DTTO	ES-CUE-LA	BILIN-GÜE	NIVEL	EDAD	SEXO	NACIO-NALIDAD	PAÍS_ ORI-GEN	LENGUA_ MA-TERNA	HABLA_LENGUA-MATERNA_EN_CASA	2DA_LEN-GUA	APRENDIÓ_2DA_LEN-GUA_EN_CASA
104	2015	1	17		2	4	1	2	2	2	1	0	0
105	2015	1	17		2	4	1	2	2	2	1	0	1
106	2015	1	17		2	2	1	1	2	1	1	3	0
107	2015	1	17		2	2	1	2	2	2	1	0	0
108	2015	1	17		2	3	1	2	2	2	1	1	0
109	2015	1	17		2	3	1	1	2	1	1	3	0
110	2015	1	17		2	2	1	1	2	1	1	3	0
111	2015	1	17		2	3	1	2	2	2	1	2	0
112	2015	1	17		2	3	1	2	2	2	1	2	0
113	2015	1	17		2	3	1	2	2	2	1	2	0
114	2015	1	17		2	3	0	2	2	2	1	1	0
115	2015	1	17		2	3	0	2	2	2	1	2	0
116	2015	1	18		1	4	0	2	2	2	1	2	0
117	2015	1	18		1	4	0	2	2	2	1	2	0
118	2015	1	18		1	2	1	1	1	1	1	3	0
119	2015	1	18		1	2	1	2	2	2	1	2	1
120	2015	1	18		1	3	1	2	1	2	1	2	1
121	2015	1	18		1	4	0	2	2	2	1	0	0
122	2015	1	18		1	4	0	2	2	2	1	1	0
123	2015	1	18		1	4	1	2	2	2	1	2	0
124	2015	1	18		1	4	1	2	2	2	1	2	0
125	2015	1	18		1	4	1	2	2	2	1	0	0

SS	AÑO	DTTO	ES-CUE-LA	BILIN-GÜE	NIVEL	EDAD	SEXO	NACIO-NALIDAD	PAÍS_ ORI-GEN	LENGUA_ MA-TERNA	HABLA_LENGUA-MATERNA_EN_CASA	2DA_LEN-GUA	APRENDIÓ_2DA_LEN-GUA_EN_CASA
126	2015	1	18		1	4	0	1	2	2	1	2	0
127	2015	1	18		1	4	1	2	2	2	1		0
128	2015	1	18		1	2	1	1	1	1	0	3	0
129	2015	1	18		1	2	1	1	2	1	1	3	0
130	2015	1	18		1	4	1	1	1	1	1	3	0
131	2016	1	21		3	3	0	2	2	2	1	2	0
132	2016	1	21		3	4	1	2	2	2	1	1	0
133	2016	1	21		3	1	1	2	2	2	1	2	0
134	2016	1	21		3	4	0	2	1	1	0	3	0
135	2016	1	21		3	3	1	2	2	0	1	3	1
136	2016	1	24		3	4	1	2	2	2	1	1	0
137	2016	1	24		3	4	0	2	2	2	1	2	0
138	2016	1	24		3	3	1	2	2	2	1	2	0
139	2016	1	24		3	1	0	2	2	1	1	3	0
140	2016	1	24		3	3	0	1	2	1	0	0	0
141	2016	1	24		3	2	1	2	2	2	1	2	0
142	2016	1	24		3	3	0	2	2	2	1	1	0
143	2016	1	25		3	3	0	2	2	2	1	2	0
144	2016	1	25		3	4	0	2	1	1	1	3	0
145	2016	1	26		3	3	0	2	2	2	1	0	1
146	2016	1	26		3	3	1	1	2	2	0	2	1
147	2016	1	27		3	2	0	1	2	2	1	2	1

SS	AÑO	DTTO	ES-CUE-LA	BILIN-GÜE	NIVEL	EDAD	SEXO	NACIO-NALIDAD	PAÍS_ ORI-GEN	LENGUA_ MA-TERNA	HABLA_LENGUA-MATERNA_EN_CASA	2DA_LEN-GUA	APRENDIÓ_2DA_LEN-GUA_EN_CASA
148	2016	1	27		3	4	1	2	2	2	1	2	0
149	2016	1	27		3	4	0	2	2	2	1	2	0
150	2016	1	27		3	2	1	2	2	2	1	1	0
151	2016	1	28		3	3	0	2	2	2	1	2	0
152	2016	1	28		3	1	1	2	2	2	1	1	0
153	2016	1	28		3	4	1	2	2	2	1	0	0
154	2016	1	28		3	2	0	2	2	2	1	2	0
155	2016	1	28		3	2	1	2	2	2	1	0	0
156	2016	1	28		3	2	1	2	2	2	1	0	0
157	2016	1	28		3	3	1	2	2	2	1	0	0
158	2016	1	28		3	4	1	2	2	2	1	2	0
159	2016	1	28		3	4	0	2	2	2	1	0	0
160	2016	1	28		3	2	1	1	2	2	1	0	0
161	2016	1	29		3	3	0	2	2	2	1	2	1
162	2016	1	29		3	2	1	2	2	2	1	1	0
163	2016	1	29		3	3	1	2	2	2	1	2	0
164	2016	1	29		3	1	0	1	2	1	1	3	0
165	2016	1	29		3	3	0	2	2	2	1	2	0
166	2016	1	29		3	3	1	2	2	2	1	2	0
167	2016	1	29		3	2	1	1	2	2	1	2	1
168	2016	1	29		3	1	1	2	2	2	1	1	0
169	2016	1	29		3	3	1	1	1	1	1	3	0

SS	AÑO	DTTO	ES-CUE-LA	BILIN-GÜE	NIVEL	EDAD	SEXO	NACIO-NALIDAD	PAÍS_ ORI-GEN	LENGUA_ MA-TERNA	HABLA_LENGUA-MATERNA_EN_CASA	2DA_LEN-GUA	APRENDIÓ_2DA_LEN-GUA_EN_CASA
170	2016	1	29		3	2	1	2	2	2	1	2	0
171	2016	1	29		3	3	0	2	1	1	0	3	1
172	2016	1	29		3	3	0	2	2	2	1	2	0
173	2016	1	29		3	1	1	1	2	1	1	3	0
174	2016	1	29		3	3	0	2	2	2	1	2	0
175	2016	1	29		3	1	1	2	2	2	0	0	0
176	2016	1	29		3	3	0	1	1	1	1	3	0
177	2016	1	29		3	2	1	1	2	2	1	2	0
178	2016	1	30		3	2	1	2	2	2	1	0	0
179	2016	1	30		3	2	1	2	2	2	1	2	0
180	2016	1	31		3	2	0	2	2	2	1	0	0
181	2016	1	31		3	2	1	2	2	2	1	2	0
182	2016	1	31		3	2	1	2	2	2	1	2	0
183	2016	1	31		3	4	1	2	2	2	1	0	0
184	2016	1	31		3	3	1	2	2	2	1	2	0
185	2016	1	31		3	4	1	2	2	2	1	2	0
186	2016	1	31		3	4	1	2	2	2	1	0	0
187	2016	1	31		3	4	0	2	1	1	1	3	1
188	2016	1	31		3	3	0	1	2	2	1	2	0
189	2016	1	31		3	4	1	2	2	2	1	0	0
190	2017	2	32	1	2	4	1	2	2	2	1	2	1
191	2017	2	32	1	2	3	0	2	2	2	0	2	0

SS	AÑO	DTTO	ES-CUE-LA	BILIN-GÜE	NIVEL	EDAD	SEXO	NACIO-NALIDAD	PAÍS_ ORI-GEN	LENGUA_ MA-TERNA	HABLA_LENGUA-MATERNA_EN_CASA	2DA_LEN-GUA	APRENDIÓ_2DA_LEN-GUA_EN_CASA
192	2017	2	32	1	2	1	1	2	2	2	1	1	0
193	2017	2	32	1	2	4	0	2	2	2	1	0	0
194	2017	2	32	1	2	1	1	2	2	2	1	2	0
195	2017	2	32	1	2	1	1	2	2	2	1	2	0
196	2017	2	33	1	1	3	1	2	2	2	1	3	1
197	2017	2	33	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1
198	2017	2	33	1	1	3	1	1	2	1	1	3	1
199	2016	2	34	1	1	2	1	2	2	1	1	2	1
200	2016	2	34	1	1	3	1	2	2	1	1	3	0
201	2016	2	34	1	1	2	0	2	2	2	0	2	0
202	2017	2	34	1	1	4	1	2	2	0	1	3	0
203	2017	2	34	1	1	2	1	1	2	2	1	2	1
204	2017	2	34	1	1	4	1	1	1	1	1	3	0
205	2016	2	34	1	1	4	1	2	2	2	1	2	1
206	2016	2	34	1	1	2	1	2	1	1	1	2	0
207	2016	2	34	1	1	4	1	2	1	1	1	3	0
208	2016	2	35	1	3	3	0	2	2	2	1	2	0
209	2016	2	35	1	3	4	1	2	2	2	1	2	1
210	2016	2	35	1	3	2	1	2	2	2	1	2	1
211	2016	2	35	1	3	4	0	2	2	2	1	1	0
212	2016	2	35	1	3	4	0	2	2	2	1	0	0
213	2016	2	35	1	3	3	1	2	2	2	1	1	0

SS	AÑO	DTTO	ES-CUE-LA	BILIN-GÜE	NIVEL	EDAD	SEXO	NACIO-NALIDAD	PAÍS_ ORI-GEN	LENGUA_ MA-TERNA	HABLA_LENGUA-MATERNA_EN_CASA	2DA_LEN-GUA	APRENDIÓ_2DA_LEN-GUA_EN_CASA
214	2016	2	35	1	3	4	1	2	2	2	1	0	0
215	2016	2	35	1	3	4	1	2	2	2	1	1	0
216	2016	2	35	1	3	4	1	2	2	2	1	0	0
217	2016	2	35	1	3	4	1	2	2	2	1	2	0
218	2016	2	35	1	3	2	1	2	2	2	1	2	0
219	2016	2	35	1	3	3	1	2	2	2	1	0	0
220	2016	2	35	1	3	4	1	2	2	2	1	2	1
221	2016	2	35	1	3	2	0	2	2	2	1	2	0
222	2016	2	35	1	3	2	0	2	2	2	1	0	1
223	2016	2	36	1	1	2	1	1	2	1	1	3	0
224	2016	2	36	1	1	4	1	2	2	2	1	1	0
225	2016	2	36	1	1	2	1	1	1	1	1	3	0
226	2016	2	36	1	1	3	1	2	2	2	1	2	0
227	2016	2	36	1	1	3	1	1	1	1	1	3	0
228	2016	2	36	1	1	4	1	2	2	2	1	0	1
229	2016	2	36	1	1	2	1	1	1	1	1	3	0
230	2016	2	36	1	1	4	1	1	1	1	1	3	0
231	2016	2	36	1	1	4	1	2	2	0	1	3	0
232	2016	2	41		2	3	1	2	2	2	1	2	0
233	2016	2	41		2	4	1	2	2	0	1	0	0
234	2016	2	41		2	3	1	2	2	2	1	2	0
235	2016	2	41		2	3	1	2	2	2	1	2	1

SS	AÑO	DTTO	ES-CUE-LA	BILIN-GÜE	NIVEL	EDAD	SEXO	NACIO-NALIDAD	PAÍS_ ORI-GEN	LENGUA_ MA-TERNA	HABLA_LENGUA-MATERNA_EN_CASA	2DA_LEN-GUA	APRENDIÓ_2DA_LEN-GUA_EN_CASA
236	2016	2	41		2	4	1	2	2	2	1	0	0
237	2016	2	41		2	4	0	2	2	2	1	1	0
238	2016	2	41		2	4	1	2	2	2	1	1	0
239	2016	2	41		2	4	1	2	2	2	1	2	0
240	2016	2	41		2	1	1	2	2	2	0	0	0
241	2016	2	41		2	4	1	2	2	2	1	0	0
242	2016	2	41		2	1	1	2	2	2	1	1	1
243	2016	2	41		2	4	1	2	2	2	1	1	1
244	2016	2	41		2	2	1	2	2	2	1	2	1
245	2016	2	41		2	2	1	2	2	2	1	2	0
246	2016	2	44		1	2	1	1	2	2	1	3	1
247	2016	2	44		1	4	1	2	2	2	1	1	0
248	2016	2	44		1	2	1	2	2	2	1	2	0
249	2016	2	44		1	2	1	2	2	2	1	2	0
250	2016	2	44		1	4	1	2	1	1	0	1	0
251	2016	2	44		1	4	1	2	1	1	0	1	0
252	2017	2	44		1	4	1	2	2	2	1	2	0
253	2017	2	44		1	3	1	2	2	2	1	0	0
254	2017	2	44		1	1	1	1	2	2	1	0	0
255	2017	2	44		1	2	1	1	2	1	1	3	1
256	2016	2	44		1	3	1	1	2	2	1	2	1
257	2016	2	44		1	3	1	1	2	1	0	2	1

SS	AÑO	DTTO	ES-CUE-LA	BILIN-GÜE	NIVEL	EDAD	SEXO	NACIO-NALIDAD	PAÍS_ ORI-GEN	LENGUA_ MA-TERNA	HABLA_LENGUA-MATERNA_EN_CASA	2DA_LEN-GUA	APRENDIÓ_2DA_LEN-GUA_EN_CASA
258	2016	2	44		1	1	1	2	2	2	1	2	0
259	2016	2	44		1	4	1	2	2	2	1	1	1
260	2016	2	47		3	3	0	2	2	2	1	0	0
261	2016	2	47		3	2	1	2	2	2	1	2	0
262	2016	2	47		3	4	1	2	2	2	1	2	0
263	2016	2	47		3	1	1	2	2	2	1	2	0
264	2016	2	47		3	3	1	2	2	2	1	0	0
265	2016	2	47		3	3	1	2	2	2	1	1	0
266	2016	2	47		3	3	0	2	2	2	1	2	0
267	2016	2	47		3	3	1	2	2	2	1	1	0
268	2016	2	47		3	4	1	2	2	2	1	0	0
269	2016	2	47		3	1	1	2	2	2	1	2	0
270	2016	2	47		3	3	1	2	2	2	1	2	1
271	2016	2	47		3	3	1	2	2	2	1	0	0
272	2016	2	47		3	3	0	2	2	0	0	3	1
273	2016	2	47		3	2	0	2	2	2	1	2	0
274	2016	2	47		3	1	0	2	2	2	1	0	0
275	2016	2	47		3	1	0	2	2	2	1	2	0
276	2016	2	47		3	3	0	2	2	2	1	2	0
277	2016	2	47		3	2	1	2	2	2	1	0	0
278	2015	3	59	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1
279	2015	3	59	1	1	2	1	1	1	1	1	3	0

SS	AÑO	DTTO	ES-CUE-LA	BILIN-GÜE	NIVEL	EDAD	SEXO	NACIO-NALIDAD	PAÍS_ ORI-GEN	LENGUA_ MA-TERNA	HABLA_LENGUA-MATERNA_EN_CASA	2DA_LEN-GUA	APRENDIÓ_2DA_LEN-GUA_EN_CASA
280	2015	3	59	1	1	2	1	2	2	2	1	2	0
281	2015	3	59	1	1	3	1	2	2	2	1	2	0
282	2015	3	59	1	1	4	1	2	2	2	1	0	0
283	2015	3	59	1	1	3	1	2	2	2	1	1	1
284	2015	3	59	1	1	4	1	2	2	2	1	0	0
285	2015	3	59	1	1	4	1	2	2	2	1	2	0
286	2017	3	59	1	1	2	1	2	2	2	1	0	0
287	2017	3	59	1	1	3	1	2	2	2	1	1	0
288	2015	3	59	1	1	2	1	2	2	1	1	3	0
289	2015	3	59	1	1	2	1	2	2	2	1	2	1
290	2016	3	59	1	1	2	1	2	2	1	1	3	0
291	2016	3	59	1	1	3	1	2	2	1	1	3	0
292	2016	3	59	1	1	2	1	1	2	1	1	3	1
293	2016	3	60		1	1	1	2	2	2	1	0	0
294	2016	3	60		1	1	1	2	2	2	1	2	0
295	2017	3	60		1	2	1	2	2	2	1	2	0
296	2017	3	60		1	1	1	1	2	2	1	2	1
297	2017	3	60		1	2	1	2	2	1	1	3	0
298	2016	3	61		1	3	1	1	1	1	1	3	0
299	2016	3	61		1	4	1	1	2	1	1	3	1
300	2016	3	61		1	1	1	2	2	2	1	2	0
301	2016	3	61		1	3	1	1	2	1	1	3	1

SS	AÑO	DTTO	ES-CUE-LA	BILIN-GÜE	NIVEL	EDAD	SEXO	NACIO-NALIDAD	PAÍS_ ORI-GEN	LENGUA_ MA-TERNA	HABLA_LENGUA-MATERNA_EN_CASA	2DA_LEN-GUA	APRENDIÓ_2DA_LEN-GUA_EN_CASA
302	2016	3	62		3	3	1	1	1	1	1	3	0
303	2016	3	62		3	2	1	2	2	2	1	2	0
304	2016	3	62		3	2	1	2	2	2	1	2	0
305	2016	3	62		3	4	1	2	2	2	1	0	0
306	2017	3	62		3	2	0	2	2	2	1	0	0
307	2017	3	62		3	3	1	1	1	1	1	3	0
308	2016	3	63		3	4	1	1	1	1	1	3	0
309	2016	3	63		3	4	1	2	2	2	1	1	0
310	2016	3	63		3	4	1	2	2	2	0	1	0
311	2016	3	63		3	2	1	2	2	2	1	2	0
312	2016	3	63		3	4	1	2	2	2	1	2	0
313	2016	3	63		3	1	1	2	2	2	1	0	0
314	2016	3	63		3	3	1	1	2	1	1	2	1
315	2016	3	63		3	1	1	1	2	2	1	2	1
316	2016	3	63		3	3	0	2	2	1	1	2	1
317	2016	3	63		3	4	0	1	1	1	1	3	0
318	2016	3	63		3	3	0	2	2	2	1	0	0
319	2016	3	66		1	3	1	1	1	1	1	3	0
320	2016	3	66		1	4	1	1	2	1	1	3	0
321	2016	3	66		1	2	1	1	2	1	1	3	1
322	2016	3	66		1	3	0	1	2	1	1	3	0
323	2017	3	66		1	4	1	2	2	2	1	0	0

SS	AÑO	DTTO	ESCUELA	BILINGÜE	NIVEL	EDAD	SEXO	NACIONALIDAD	PAÍS_ORIGEN	LENGUA_MATERNA	HABLA_LENGUA-MATERNA_EN_CASA	2DA_LENGUA	APRENDIÓ_2DA_LENGUA_EN_CASA
324	2016	3	66		1	2	1	2	2	2	1	0	0
325	2016	3	66		1	3	1	2	2	2	1	1	0
326	2016	3	66		1	4	1	2	2	2	1	2	0
327	2016	3	67		1	2	1	2	2	2	1	2	0
328	2016	3	67		1	4	1	1	2	1	1	3	1
329	2017	3	67		1	4	1	2	2	2	1	0	0
330	2016	3	68		1	3	0	2	1	1	1	3	0
331	2016	3	68		1	3	1	1	2	1	1	3	0
332	2016	3	68		1	3	1	1	2	2	1	2	1
333	2017	3	68		1	2	1	1	1	1	1	3	0
334	2016	3	69		1	1	1	2	2	2	1	2	0
335	2016	3	69		1	3	1	2	2	2	1	2	0
336	2016	3	69		1	2	1	1	2	1	1	3	0
337	2016	3	69		1	3	1	2	2	2	1	2	0

SS	APRENDIÓ_2DA_LENGUA_EN_ESCUELA	TIEMPO_ESTUDIOS_2DA_LENGUA	FLUIDEZ_2DA_LENGUA	USO_2DA_LENGUA	EDUCACIÓN	INGRESOS	NIVEL_QUE_ENSEÑA	CURSOS_QUE_ENSEÑA	CERTIFICACIÓN_DOCENTE	EXPERIENCIA_DOCENTE	CERTIFICACIÓN_DOCENTE_BILINGÜE
1	1	3	4	4	3	6	1	0	1	3	1

SS	APRENDIÓ_2DA_LENGUA_EN_ESCUELA	TIEMPO_ESTUDIOS_2DA_LENGUA	FLUIDEZ_2DA_LENGUA	USO_2DA_LENGUA	EDUCACIÓN	INGRESOS	NIVEL_QUE_ENSEÑA	CURSOS_QUE_ENSEÑA	CERTIFICACIÓN_DOCENTE	EXPERIENCIA_DOCENTE	CERTIFICACIÓN_DOCENTE_BILINGÜE
2	1	5	4	4	3	6	2	1	1	5	1
3	1	5	4	4	2	6	1	0	1	6	1
4	1	5	3	3	2	2	1	2	1	1	1
5	1	5	3	3	3	6	1	2	1	4	0
6	1	4	2	2	2	6	1	0	1	3	0
7	1	5	3	3	2	6	1	2	1	1	1
8	1	5	3	4	0	6	1	2	1	5	1
9	0	3	3	4	3	6	1	0	1	3	0
10	1	4	3	4	3	6	1	2	1	5	1
11	1	5	4	4	3	6	1	0	1	4	1
12	1	5	4	3	2	4	2	1	1	1	1
13	1	2	4	4	3	6	1	2	1	4	1
14	1	5	4	4	3	6	1	2	1	3	1
15	1	5	4	4	3	6	1	2	1	3	1
16	1	5	4	4	4	6	1	0	1	5	1
17	1	5	3	4	3	6	1	2	1	5	1
18	1	5	4	4	3	6	1	0	1	3	1
19	1	4	2	3	3	6	2	1	1	4	0
20	1	5	3	3	2	6	1	0	1	4	1
21	1	2	1	1	2	6	1	0	1	3	0
22	1	3	2	2	0	6	1	0	1	3	0
23	1	5	4	4	3	6	1	0	0	1	0

SS	APRENDIÓ_2DA_LENGUA_EN_ESCUELA	TIEMPO_ESTUDIOS_2DA_LENGUA	FLUIDEZ_2DA_LENGUA	USO_2DA_LENGUA	EDUCACIÓN	INGRESOS	NIVEL_QUE_ENSEÑA	CURSOS_QUE_ENSEÑA	CERTIFICACIÓN_DOCENTE	EXPERIENCIA_DOCENTE	CERTIFICACIÓN_DOCENTE_BILINGÜE
24	1	5	3	4	2	5	1	0	1	2	1
25	0	1	0	0	3	6	1	0	1	3	0
26	1	2	1	1	3	4	1	0	1	3	0
27	1	3	1	0	2	4	2	1	1	1	0
28	1	5	3	4	2	4	1	0	1	2	1
29	0	1	0	0	2	4	1	0	1	1	0
30	0	1	0	0	3	5	1	0	1	1	0
31	0	1	0	0	3	6	1	0	1	4	0
32	1	3	1	2	3	6	2	0	1	3	1
33	0	1	0	0	2	4	1	0	1	1	0
34	0	1	0	0	3	6	1	0	1	6	0
35	1	4	1	1	3	4	1	0	1	1	0
36	1	1	4	4	3	6	1	2	1	4	1
37	1	4	1	0	2	6	1	0	1	2	0
38	1	2	1	1	3	4	1	0	1	5	0
39	1	5	3	3	2	5	1	0	1	2	1
40	0	1	0	0	2	5	2	1	1	1	0
41	1	5	4	4	0	1	2	0	0	1	0
42	1	3	1	1	2	6	1	0	1	2	0
43	0	1	0	0	2	5	1	1	1	2	0
44	0	1	0	0	2	5	1	0	1	2	0
45	1	5	4	4	2	6	1	0	1	3	0
46	0	1	0	0	2	5	1	0	1	2	0
47	1	5	4	4	2	5	2	1	1	1	0
48	1	2	1	0	3	5	1	0	1	2	0
49	0	2	1	0	3	6	2	1	1	3	0
50	1	3	3	2	3	6	1	1	1	6	0

SS	APRENDIÓ_2DA_LENGUA_EN_ESCUELA	TIEMPO_ESTUDIOS_2DA_LENGUA	FLUIDEZ_2DA_LENGUA	USO_2DA_LENGUA	EDUCACIÓN	INGRESOS	NIVEL_QUE_ENSEÑA	CURSOS_QUE_ENSEÑA	CERTIFICACIÓN_DOCENTE	EXPERIENCIA_DOCENTE	CERTIFICACIÓN_DOCENTE_BILINGÜE
51	1	4	1	2	3	6	1	0	1	5	0
52	1	5	3	2	3	6	1	0	1	4	0
53	1	4	3	2	3	6	1	0	1	4	0
54	1	2	2	2	2	6	1	0	1	4	0
55	1	4	2	2	3	3	2	1	1	3	0
56	1	2	1	2	2	6	2	0	1	5	0
57	0	2	0	0	3	6	2	0	1	4	0
58	1	5	2	2	3	6	2	0	1	5	1
59	1	5	1	1	4	6	2	0	1	3	1
60	1	5	4	4	3	6	2	0	1	4	0
61	0	1	0	0	2	6	2	0	1	1	0
62	1	5	3	4	3	6	2	0	1	4	0
63	1	5	2	1	3	6	2	1	1	3	0
64	1	5	3	4	2	5	2	0	1	2	1
65	1	5	4	4	3	6	2	0	1	3	1
66	0	5	0	0	2	6	2	0	1	5	0
67	0	1	0	0	3	6	2	1	1	3	0
68	1	5	4	4	2	6	2	1	1	3	1
69	1	2	0	1	2	4	2	0	1	3	0
70	1	3	1	1	3	6	2	0	1	5	1
71	1	4	1	1	3	6	2	1	1	3	0
72	1	4	1	1	3	6	2	1	1	3	0
73	1	5	4	4	3	6	2	0	1	3	1
74	0	3	3	4	3	6	2	1	1	3	0
75	1	3	1	2	3	4	2	0	1	2	0
76	1	5	3	2	3	6	2	0	1	4	0
77	1	5	4	2	3	6	2	1	1	4	1
78	1	5	1	1	3	6	2	0	1	3	0

SS	APRENDIÓ_2DA_LENGUA_EN_ESCUELA	TIEMPO_ESTUDIOS_2DA_LENGUA	FLUIDEZ_2DA_LENGUA	USO_2DA_LENGUA	EDUCACIÓN	INGRESOS	NIVEL_QUE_ENSEÑA	CURSOS_QUE_ENSEÑA	CERTIFICACIÓN_DOCENTE	EXPERIENCIA_DOCENTE	CERTIFICACIÓN_DOCENTE_BILINGÜE
79	0	5	3	3	0	6	1	0	1	4	1
80	1	2	1	0	3	6	1	0	1	4	0
81	0	5	2	1	3	6	1	0	1	4	0
82	1	5	4	4	3	5	1	0	1	5	1
83	1	5	3	4	2	6	1	0	1	4	1
84	1	3	1	1	3	6	1	0	1	5	0
85	1	1	0	0	3	6	1	0	1	3	0
86	1	2	2	2	3	6	1	0	1	4	0
87	1	2	1	0	3	6	1	0	1	4	0
88	1	5	3	2	3	6	1	0	1	4	0
89	1	5	1	0	3	5	1	0	1	4	0
90	0	5	4	3	2	6	2	0	1	6	1
91	0	5	0	0	3	6	2	0	1	3	1
92	1	5	1	2	3	5	2	1	1	2	0
93	1	3	2	2	3	6	2	0	1	6	1
94	1	5	3	2	0	6	2	1	1	6	0
95	1	2	1	1	3	6	2	0	1	4	1
96	1	5	2	1	2	5	2	0	1	1	0
97	1	4	1	1	3	6	2	0	1	5	0
98	1	3	1	2	2	6	2	1	1	4	0
99	1	5	4	3	2	6	2	1	1	5	1
100	1	5	3	4	3	6	2	0	1	4	1
101	1	5	3	3	2	6	2	1	1	3	0
102	0	1	1	3	4	6	2	0	1	2	0
103	0	5	4	2	3	6	2	1	1	6	0
104	1	2	1	1	3	6	2	1	1	6	1

SS	APRENDIÓ_2DA_LENGUA_EN_ESCUELA	TIEMPO_ESTUDIOS_2DA_LENGUA	FLUIDEZ_2DA_LENGUA	USO_2DA_LENGUA	EDUCACIÓN	INGRESOS	NIVEL_QUE_ENSEÑA	CURSOS_QUE_ENSEÑA	CERTIFICACIÓN_DOCENTE	EXPERIENCIA_DOCENTE	CERTIFICACIÓN_DOCENTE_BILINGÜE
105	0	1	1	1	3	6	2	0	1	2	0
106	1	5	3	4	3	5	2	1	1	2	0
107	1	4	1	1	3	6	2	0	1	2	0
108	1	5	2	1	2	6	2	0	1	5	0
109	1	5	4	4	3	6	2	0	1	4	1
110	1	5	4	4	3	6	2	1	1	2	0
111	1	5	4	3	2	6	2	1	1	3	1
112	1	5	3	3	2	5	2	1	1	3	1
113	1	5	3	3	2	5	2	1	1	3	1
114	1	3	1	2	3	6	2	0	1	6	0
115	1	3	2	3	3	6	2	0	1	4	0
116	1	5	3	4	3	6	1	2	1	6	1
117	1	5	3	4	3	6	1	2	1	6	1
118	1	4	3	4	2	4	1	0	1	1	1
119	1	3	2	2	3	4	1	0	1	2	0
120	1	5	4	4	2	6	1	0	1	4	1
121	0	2	1	1	3	6	1	0	1	6	0
122	1	5	4	3	3	6	1	2	1	6	1
123	1	5	3	3	2	6	1	0	1	5	1
124	1	5	1	2	3	4	1	0	1	2	0
125	0	1	0	0	3	6	1	1	1	4	0
126	1	4	2	2	3	6	1	0	1	6	0

SS	APRENDIÓ_2DA_LENGUA_EN_ESCUELA	TIEMPO_ESTUDIOS_2DA_LENGUA	FLUIDEZ_2DA_LENGUA	USO_2DA_LENGUA	EDUCACIÓN	INGRESOS	NIVEL_QUE_ENSEÑA	CURSOS_QUE_ENSEÑA	CERTIFICACIÓN_DOCENTE	EXPERIENCIA_DOCENTE	CERTIFICACIÓN_DOCENTE_BILINGÜE
127	0	1	1	0	2	4	1	0	1	1	0
128	1	5	2	3	3	6	1	2	1	2	1
129	1	5	4	3	2	5	1	0	1	2	0
130	1	4	3	3	2	3	1	0	1	5	1
131	1	2	1	1	3	6	3	0	1	3	0
132	1	5	3	2	3	6	3	1	1	4	0
133	1	4	2	1	2	6	3	0	1	1	0
134	1	5	4	4	3	6	3	1	1	6	1
135	1	5	4	4	3	6	3	0	1	4	0
136	1	5	4	2	3	6	3	0	1	6	1
137	1	4	1	2	2	6	3	0	1	1	0
138	1	1	1	2	3	6	3	1	1	4	0
139	1	5	4	4	2	4	3	0	0	1	0
140	1	2	1	1	3	6	3	0	1	3	0
141	1	3	1	2	3	6	3	1	1	1	0
142	1	3	1	1	3	5	3	0	1	1	0
143	1	5	1	2	4	6	3	0	1	4	0
144	1	3	3	4	3	6	3	0	1	6	1
145	1	5	4	3	2	6	3	0	1	5	1
146	1	5	2	2	3	6	3	1	1	3	0
147	1	3	2	2	2	5	3	0	1	1	0
148	0	1	0	1	3	5	3	0	1	1	0

SS	APRENDIÓ_2DA_LENGUA_EN_ESCUELA	TIEMPO_ESTUDIOS_2DA_LENGUA	FLUIDEZ_2DA_LENGUA	USO_2DA_LENGUA	EDUCACIÓN	INGRESOS	NIVEL_QUE_ENSEÑA	CURSOS_QUE_ENSEÑA	CERTIFICACIÓN_DOCENTE	EXPERIENCIA_DOCENTE	CERTIFICACIÓN_DOCENTE_BILINGÜE
149	1	3	1	0	3	6	3	0	1	6	0
150	1	2	1	1	3	6	3	0	1	3	1
151	0	3	1	1	2	6	3	1	1	4	1
152	1	5	3	2	2	4	3	0	1	1	0
153	1	4	1	0	3	6	3	1	1	4	0
154	1	5	4	3	3	4	3	1	1	3	1
155	0	2	0	0	3	6	3	0	1	3	0
156	0	1	1	0	3	6	3	0	1	4	0
157	1	4	1	1	3	6	3	0	1	4	0
158	1	5	3	3	3	6	3	1	1	1	0
159	0	3	1	1	4	6	3	0	1	4	0
160	1	4	1	1	3	6	3	0	1	1	0
161	1	3	1	2	3	6	3	0	1	4	1
162	1	5	2	2	2	6	3	1	1	2	1
163	1	3	2	2	3	6	3	0	1	5	0
164	1	5	4	4	2	4	3	0	1	1	0
165	1	3	2	2	3	6	3	0	1	4	0
166	1	5	2	2	3	6	3	1	1	4	0
167	1	5	3	3	2	5	3	0	1	1	1
168	1	3	1	1	1	4	3	0	1	1	0
169	1	5	4	4	3	6	3	1	1	5	1
170	1	4	1	1	3	6	3	0	1	2	0

SS	APRENDIÓ_2DA_LENGUA_EN_ESCUELA	TIEMPO_ESTUDIOS_2DA_LENGUA	FLUIDEZ_2DA_LENGUA	USO_2DA_LENGUA	EDUCACIÓN	INGRESOS	NIVEL_QUE_ENSEÑA	CURSOS_QUE_ENSEÑA	CERTIFICACIÓN_DOCENTE	EXPERIENCIA_DOCENTE	CERTIFICACIÓN_DOCENTE_BILINGÜE
171	1	5	4	3	3	6	3	0	1	4	0
172	1	2	1	2	3	6	3	0	1	4	0
173	1	5	4	4	2	2	3	1	1	1	0
174	1	5	1	2	3	6	3	0	1	4	0
175	1	4	1	0	2	6	3	0	1	1	0
176	1	5	4	3	3	6	3	0	1	4	0
177	1	4	2	2	0	6	3	0	1	3	0
178	0	1	0	0	3	6	3	0	1	3	0
179	1	5	2	2	3	6	3	1	1	3	1
180	1	2	0	0	3	6	3	0	1	3	0
181	1	3	1	1	3	6	3	0	1	2	0
182	1	5	1	2	3	6	3	1	1	3	0
183	0	1	0	0	3	6	3	0	1	6	1
184	1	4	2	3	3	6	3	1	1	3	0
185	1	5	1	1	3	6	3	0	1	4	0
186	0	1	1	0	2	6	3	1	1	6	0
187	1	5	4	4	3	6	3	0	1	5	0
188	1	4	3	3	3	6	3	0	1	4	0
189	1	3	3	3	3	6	3	0	1	4	0
190	1	5	4	3	3	6	2	2	1	5	1
191	1	3	1	1	3	6	2	0	1	4	0
192	1	3	1	2	2	4	2	1	1	1	0

SS	APRENDIÓ_2DA_LENGUA_EN_ESCUELA	TIEMPO_ESTUDIOS_2DA_LENGUA	FLUIDEZ_2DA_LENGUA	USO_2DA_LENGUA	EDUCACIÓN	INGRESOS	NIVEL_QUE_ENSEÑA	CURSOS_QUE_ENSEÑA	CERTIFICACIÓN_DOCENTE	EXPERIENCIA_DOCENTE	CERTIFICACIÓN_DOCENTE_BILINGÜE
193	1	2	1	1	3	6	2	0	1	6	0
194	1	1	0	0	2	3	2	1	1	1	0
195	1	5	4	3	2	4	2	2	1	1	1
196	1	5	4	4	3	6	1	0	1	4	0
197	1	5	4	4	3	6	1	0	1	3	1
198	1	5	4	4	3	6	1	0	1	4	1
199	0	5	3	4	3	4	1	2	1	1	1
200	1	5	4	4	3	6	1	0	1	4	1
201	1	4	2	2	2	5	1	0	1	3	0
202	0	1	4	4	2	2	1	0	0	4	0
203	0	5	4	3	2	1	1	0	0	1	0
204	1	5	4	4	2	2	1	1	0	5	1
205	1	4	3	3	3	6	1	0	1	4	1
206	1	5	3	4	2	4	1	0	1	2	1
207	0	3	3	3	0	1	1	0	0	4	0
208	1	4	2	2	3	6	3	0	1	5	1
209	1	4	2	1	3	6	3	1	1	6	0
210	0	5	4	4	3	1	3	1	0	1	0
211	1	3	2	2	3	6	3	0	1	6	0
212	0	1	1	0	3	6	3	0	1	5	0
213	1	2	1	2	3	6	3	0	1	4	0
214	1	3	0	0	3	6	3	0	1	5	0

SS	APRENDIÓ_2DA_LENGUA_EN_ESCUELA	TIEMPO_ESTUDIOS_2DA_LENGUA	FLUIDEZ_2DA_LENGUA	USO_2DA_LENGUA	EDUCACIÓN	INGRESOS	NIVEL_QUE_ENSEÑA	CURSOS_QUE_ENSEÑA	CERTIFICACIÓN_DOCENTE	EXPERIENCIA_DOCENTE	CERTIFICACIÓN_DOCENTE_BILINGÜE
215	1	5	2	1	3	6	3	1	1	6	1
216	0	3	1	0	3	6	3	0	1	3	1
217	1	2	1	2	2	6	3	0	1	4	0
218	1	5	3	3	3	6	3	0	1	1	0
219	1	1	1	1	3	3	3	1	1	5	0
220	1	5	3	4	3	6	3	0	1	5	1
221	1	5	2	1	3	4	3	0	1	2	0
222	1	5	2	1	3	5	3	0	1	2	1
223	1	5	4	4	3	6	1	0	1	3	1
224	1	3	1	1	2	6	1	0	1	5	0
225	1	5	3	3	2	2	1	0	1	1	1
226	1	3	4	3	3	5	1	0	1	3	1
227	1	5	4	4	3	6	1	0	1	4	1
228	1	4	4	2	3	6	1	0	1	6	0
229	1	5	4	3	3	5	1	0	1	2	1
230	1	5	3	4	2	1	1	0	0	1	0
231	1	5	4	4	3	5	1	1	1	4	1
232	0	1	3	2	3	6	2	1	1	3	0
233	0	3	1	0	2	4	2	1	1	3	0
234	1	3	1	2	3	6	2	1	1	4	0
235	1	3	1	3	3	6	2	0	1	4	0
236	0	1	0	0	3	6	2	1	1	4	0

SS	APRENDIÓ_2DA_LENGUA_EN_ESCUELA	TIEMPO_ESTUDIOS_2DA_LENGUA	FLUIDEZ_2DA_LENGUA	USO_2DA_LENGUA	EDUCACIÓN	INGRESOS	NIVEL_QUE_ENSEÑA	CURSOS_QUE_ENSEÑA	CERTIFICACIÓN_DOCENTE	EXPERIENCIA_DOCENTE	CERTIFICACIÓN_DOCENTE_BILINGÜE
237	1	5	3	1	3	6	2	0	1	6	0
238	1	3	1	0	3	6	2	0	1	6	1
239	1	4	1	2	2	6	2	1	1	4	0
240	1	4	1	1	3	4	2	0	1	1	0
241	0	2	1	1	3	6	2	1	1	4	0
242	1	3	1	2	2	1	2	1	1	1	0
243	0	2	1	1	3	5	2	0	1	3	1
244	1	5	1	1	3	4	2	1	1	2	0
245	1	5	4	4	3	4	2	1	1	1	1
246	1	5	4	4	3	6	1	1	1	3	1
247	1	4	1	0	3	6	1	0	1	4	0
248	1	3	1	2	3	6	1	0	1	3	0
249	1	5	3	3	3	6	1	0	1	2	1
250	1	5	4	3	3	6	1	0	1	4	1
251	1	5	4	3	3	6	1	0	1	4	1
252	1	5	3	2	2	1	1	1	0	2	0
253	0	1	0	0	3	6	1	0	1	1	0
254	0	1	1	1	2	1	1	0	0	1	0
255	1	5	4	4	2	1	1	0	0	1	0
256	1	2	1	0	3	6	1	0	1	2	0
257	0	1	4	4	2	6	1	0	1	4	1
258	1	5	1	1	2	4	1	0	1	1	0

SS	APRENDIÓ_2DA_LENGUA_EN_ESCUELA	TIEMPO_ESTUDIOS_2DA_LENGUA	FLUIDEZ_2DA_LENGUA	USO_2DA_LENGUA	EDUCACIÓN	INGRESOS	NIVEL_QUE_ENSEÑA	CURSOS_QUE_ENSEÑA	CERTIFICACIÓN_DOCENTE	EXPERIENCIA_DOCENTE	CERTIFICACIÓN_DOCENTE_BILINGÜE
259	1	5	1	0	3	6	1	0	1	6	0
260	1	3	1	0	3	6	3	0	1	2	0
261	1	4	1	1	3	5	3	0	1	3	0
262	1	5	4	3	2	5	3	1	1	4	0
263	1	5	2	2	3	4	3	1	1	1	0
264	1	4	1	2	3	6	3	0	1	4	0
265	1	5	1	0	2	5	3	1	1	6	0
266	1	3	1	1	3	2	3	0	1	3	0
267	1	5	3	1	3	6	3	0	1	4	1
268	1	3	1	1	3	6	3	0	1	6	0
269	1	3	1	1	3	5	3	0	1	2	0
270	1	5	3	3	3	5	3	0	1	4	0
271	0	1	0	0	3	4	3	1	1	1	0
272	1	5	4	4	3	4	3	0	1	1	0
273	1	3	1	1	3	6	3	0	1	4	1
274	0	3	0	0	2	4	3	1	1	1	0
275	1	5	4	4	3	4	3	1	1	1	0
276	1	4	1	1	2	6	3	0	1	6	0
277	1	3	1	1	3	6	3	0	1	3	0
278	1	3	3	4	2	6	1	0	0	1	0
279	1	5	4	4	3	6	1	0	1	4	1
280	1	2	2	3	2	6	1	0	1	3	0

SS	APRENDIÓ_2DA_LENGUA_EN_ESCUELA	TIEMPO_ESTUDIOS_2DA_LENGUA	FLUIDEZ_2DA_LENGUA	USO_2DA_LENGUA	EDUCACIÓN	INGRESOS	NIVEL_QUE_ENSEÑA	CURSOS_QUE_ENSEÑA	CERTIFICACIÓN_DOCENTE	EXPERIENCIA_DOCENTE	CERTIFICACIÓN_DOCENTE_BILINGÜE
281	1	2	1	2	2	6	1	0	1	2	0
282	1	2	0	0	2	5	2	1	1	4	0
283	0	5	3	3	2	6	1	0	1	4	0
284	0	1	0	0	3	6	1	0	1	6	0
285	1	4	1	2	2	5	1	1	1	3	0
286	1	2	1	1	3	5	1	0	1	2	0
287	1	3	1	1	2	6	1	1	1	2	0
288	1	5	4	4	2	3	2	0	1	1	0
289	1	4	3	2	2	4	1	0	1	2	0
290	1	5	4	4	3	6	1	0	1	3	1
291	1	5	3	4	3	6	1	0	1	4	1
292	1	5	4	4	3	6	1	0	1	2	1
293	1	4	2	2	3	5	1	0	1	1	0
294	1	2	1	2	2	4	1	0	1	1	0
295	1	5	4	3	3	6	1	0	1	3	1
296	0	2	3	2	2	5	1	2	1	1	0
297	1	5	4	4	3	6	1	0	1	3	1
298	1	5	4	4	3	6	1	0	1	3	1
299	1	5	4	4	2	6	1	0	1	5	1
300	1	3	2	2	2	5	1	0	1	1	0
301	1	5	4	3	3	6	1	0	0	1	0
302	1	5	4	4	3	6	2	0	1	4	1

SS	APRENDIÓ_2DA_LENGUA_EN_ESCUELA	TIEMPO_ESTUDIOS_2DA_LENGUA	FLUIDEZ_2DA_LENGUA	USO_2DA_LENGUA	EDUCACIÓN	INGRESOS	NIVEL_QUE_ENSEÑA	CURSOS_QUE_ENSEÑA	CERTIFICACIÓN_DOCENTE	EXPERIENCIA_DOCENTE	CERTIFICACIÓN_DOCENTE_BILINGÜE
303	1	5	3	2	3	6	2	0	1	2	0
304	1	5	1	2	3	6	2	0	1	3	0
305	0	1	0	0	2	6	2	0	1	3	0
306	0	1	0	0	2	5	2	0	1	2	0
307	1	5	4	4	3	6	2	0	1	4	1
308	1	5	3	4	3	6	3	0	1	6	1
309	1	4	1	2	3	6	3	0	1	6	0
310	1	5	4	2	3	6	3	1	1	6	0
311	1	4	3	3	2	3	1	1	1	1	0
312	1	3	1	2	2	6	2	0	1	6	0
313	0	1	0	0	2	5	2	0	1	1	0
314	0	4	3	2	3	6	2	1	1	5	1
315	0	1	1	1	3	6	2	0	1	1	0
316	0	5	3	3	3	6	2	0	1	4	0
317	1	5	4	3	2	6	2	0	1	5	1
318	0	2	0	0	2	6	2	0	1	4	0
319	1	5	3	3	1	2	1	1	0	3	1
320	1	5	4	4	2	5	1	0	1	3	1
321	1	5	4	4	2	3	1	0	1	1	1
322	1	5	4	4	3	6	1	0	1	3	1
323	0	1	0	0	1	1	1	0	0	6	0
324	1	4	1	1	3	6	1	0	1	3	0

SS	APRENDIÓ_2DA_LENGUA_EN_ESCUELA	TIEMPO_ESTUDIOS_2DA_LENGUA	FLUIDEZ_2DA_LENGUA	USO_2DA_LENGUA	EDUCACIÓN	INGRESOS	NIVEL_QUE_ENSEÑA	CURSOS_QUE_ENSEÑA	CERTIFICACIÓN_DOCENTE	EXPERIENCIA_DOCENTE	CERTIFICACIÓN_DOCENTE_BILINGÜE
325	1	5	3	1	3	6	1	0	1	4	0
326	1	4	1	2	3	6	1	0	1	6	0
327	1	5	3	3	3	6	1	0	1	3	1
328	1	5	4	1	3	6	1	0	1	6	1
329	0	3	0	0	2	6	1	0	1	6	0
330	1	5	4	4	3	6	1	0	1	4	1
331	1	5	4	3	4	6	1	1	1	4	0
332	0	3	4	4	3	6	1	0	1	6	1
333	1	5	4	4	2	5	1	2	1	1	1
334	1	5	4	4	2	4	1	0	1	1	1
335	1	2	2	2	3	6	1	0	1	3	0
336	1	5	4	4	3	6	1	0	1	4	1
337	1	2	1	2	2	4	1	0	1	3	0

SS	EXPERIENCIA_DOCENTE_BILINGÜE	ESTUDIOS_FORMALES_LINGÜÍSTICA	NIVEL_ESTUDIOS_LINGÜÍSTICA	ACTUALIZACIÓN_ESTUDIOS_LINGÜÍSTICA	IT01	IT02	IT03	IT04	IT05	IT06	IT07	IT08	IT09	IT10	IT11	IT12	IT13	IT14	IT15
1	1	1	1	1	5	5	5	5	4	4	5	5	5	1	4	4	5	5	5
2	5	1	3	0	5	4	5	5	4	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5

SS	EXPERIENCIA_ DOCENTE_ BILINGÜE	ESTUDIOS_FOR-MALES_LINGÜÍS-TICA	NIVEL_ESTU-DIOS_LIN-GÜÍSTICA	ACTUALIZA-CIÓN_ESTU-DIOS_LIN-GÜÍSTICA	IT01	IT02	IT03	IT04	IT05	IT06	IT07	IT08	IT09	IT10	IT11	IT12	IT13	IT14	IT15
3	6	0	1	0	4	4	3	5	3	5	4	5	5	3	4	3	5	5	5
4	1	1	1	1	5	4	4	2	5	3	5	5	5	1	3	3	5	5	5
5	0	1	1	0	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6	0	0	0	0	4	4	4	5	4	5	4	4	4	1	5	2	4	5	5
7	1	1	3	1	5	5	5	5	5	4	5	5	5	1	5	2	5	5	5
8	5	1	4	0	5	2	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5
9	0	1	1	0	3	3	5	2	3	4	2	4	3	5	3	3	5	3	3
10	4	0	4	0	5	5	5	3	4	2	3	5	5	4	3	3	5	5	5
11	4	0	0	0	5	3	4	4	5	4	5	5	5	1	4	4	5	5	5
12	1	1	3	1	5	2	5	5	5	5	1	5	5	1	4	5	5	5	5
13	4	0	0	0	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
14	2	0	0	0	5	5	5	5	5	3	5	5	5	1	3	5	5	5	5
15	2	0	0	0	5	5	5	5	5	3	5	5	5	1	3	5	5	5	5
16	2	0	0	0	5	3	5	5	4	4	4	5	5	1	3	3	5	5	5
17	5	1	3	0	4	4	5	4	5	2	3	5	5	1	5	5	5	5	5
18	3	0	0	0	5	3	3	5	5	5	5	5	5	1	3	3	5	5	5
19	1	0	3	0	5	3	4	4	5	5	5	5	5	1	3	3	5	5	5
20	4	1	3	0	5	4	4	4	5	4	5	4	5	1	4	5	5	5	5
21	0	1	3	0	4	3	3	3	3	2	4	4	4	3	3	3	4	3	4
22	1	0	0	0	3	2	4	2	4	2	4	4	3	2	4	4	4	2	4
23	0	0	0	0	4	3	3	3	3	4	3	4	5	2	4	5	5	5	5
24	2	0		0	5	1	5	3	4	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5

SS	EXPERIENCIA_ DOCENTE_ BILINGÜE	ESTUDIOS_FOR-MALES_LINGÜÍS-TICA	NIVEL_ESTU-DIOS_LIN-GÜÍSTICA	ACTUALIZA-CIÓN_ESTU-DIOS_LIN-GÜÍSTICA	IT01	IT02	IT03	IT04	IT05	IT06	IT07	IT08	IT09	IT10	IT11	IT12	IT13	IT14	IT15
25	3	0		0	4	3	4	3	4	3	3	3	4	2	3	3	3	4	4
26	0	0	4	0	4	2	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	5	3
27	0	0	0	0	4	4	4	5	4	4	4	4	4	1	3	5	5	5	4
28	2	1	2	0	4	5	4	5	5	5	5	5	5	1	4	3	5	5	5
29	0	0	3	0	4	4	4	3	2	3	3	4	4	1	3	3	2	5	4
30	0	0		0	3	4	4	4	3	3	3	3	3	2	4	2	4	4	3
31	0	0		0	3	3	4	5	4	3	4	4	4	1	4	4	5	5	4
32	2	0	3	0	1	3	3	5	3	3	3	3	4	1	4	3	4	5	5
33	0	1	3	0	4	4	4	4	3	1	3	3	4	2	3	3	4	5	4
34	0	1	4	1	1	1	3	1	2	1	2	1	1	2	4	4	4	4	2
35	1	1	3	1	4	3	4	4	3	4	2	3	4	1	5	4	5	5	3
36	4	0	0	0	4	4	4	4	4	3	4	4	4	2	4	3	4	4	4
37	0	0		0	3	2	4	2	3	2	3	3	3	3	3	2	4	4	3
38	0	0	0	0	5	5	5	5	4	3	3	3	3	1	4	4	5	5	3
39	2	0	2	0	5	4	4	5	4	5	5	5	5	2	4	4	5	5	5
40	0	0	0	0	5	3	4	5	2	4	5	5	5	1	4	4	5	5	5
41	0	0	0	0	5	4	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5
42	0	0	3	0	3	3	3	3	4	2	4	4	3	2	4	5	5	5	1
43	0	0	0	0	4	2	4	4	2	2	2	4	4	2	4	4	4	4	4
44	0	0	0	0	5	1	5	4	4	3	4	4	4	3	3	3	5	4	4
45	0	1	3	0	2	2	3	3	2	1	3	2	2	2	3	2	4	4	3
46	0	0	0	0	5	1	5	4	4	3	4	4	4	3	3	3	5	4	4
47	0	1	1	0	5	4	3	5	4	5	4	5	5	3	3	3	4	5	5
48	0	1	1	0	3	2	4	4	4	3	4	3	3	1	4	4	4	4	3
49	0	0	3	0	3	3	3	4	4	4	5	4	4	1	3	3	4	4	5
50	2	0	1	0	3	2	3	4	4	3	4	4	5	1	3	4	4	5	4
51	0	0	0	0	3	2	4	2	3	3	4	4	4	2	3	4	4	4	3
52	1	1	2	0	4	4	3	5	4	3	3	4	4	1	5	3	5	5	5

SS	EXPERIENCIA_ DOCENTE_ BILINGÜE	ESTUDIOS_FOR-MALES_LINGÜÍS-TICA	NIVEL_ESTU-DIOS_LIN-GÜÍSTICA	ACTUALIZA-CIÓN_ESTU-DIOS_LIN-GÜÍSTICA	IT01	IT02	IT03	IT04	IT05	IT06	IT07	IT08	IT09	IT10	IT11	IT12	IT13	IT14	IT15
53	0	0	0	0	4	1	3	3	5	1	5	3	3	2	4	3	5	5	5
54	0	1	3	0	4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4
55	0	0	0	0	2	2	4	4	2	2	4	3	2	2	3	4	4	5	3
56	0	0	1	0	4	2	5	5	5	4	4	4	4	4	3	3	2	5	5
57	1	1	4	0	4	2	3	2	4	2	4	3	3	3	3	4	4	3	3
58	0	0		0	3	2	3	4	5	3	5	3	4	4	3	4	5	4	4
59	0	1	4	1	5	4	5	3	3	3	5	3	4	3	4	5	4	5	5
60	0	0	4	0	5	4	4	5	3	3	4	4	5	1	3	5	1	5	5
61	0	0	0	0	4	2	4	2	4	3	4	3	4	2	3	4	4	4	3
62	4	0	0	0	5	2	3	5	5	4	4	4	4	5	4	3	5	5	5
63	0	1	2	0	4	2	4	5	5	1	5	4	5	1	4	4	5	5	5
64	1	0	0	0	3	4	4	2	3	3	3	3	3	2	3	3	4	3	3
65	1	0	0	0	2	5	5	3	3	3	4	4	4	2	3	4	5	5	4
66	0	0	2	1	3	3	3	1	5	1	5	2	1	3	3	3	2	2	1
67	0	0	0	0	2	3	4	1	1	1	2	2	2	2	3	1	3	5	3
68	1	0	3	0	3	3	3	4	3	3	2	3	3	1	3	3	5	5	5
69	0	0	0	0	5	5	5	5	2	5	2	5	5	1	5	1	3	5	5
70	5	1	1	0	4	2	5	4	3	2	4	3	4	1	4	4	5	5	4
71	0	0	0	0	4	4	5	5	2	4	2	4	4	1	4	5	4	5	5
72	0	1	3	1	4	2	4	2	4	2	4	4	4	2	4	3	5	5	4
73	2	1	3	0	5	2	4	4	5	3	5	5	4	1	4	5	3	5	5
74	1	0	0	0	4	4	4	5	5	4	4	4	5	4	4	3	4	5	5
75	0	0	1	0	4	2	4	3	4	3	4	3	4	4	3	4	4	5	5
76	0	0		0	3	3	4	4	3	3	5	4	3	2	3	3	4	4	4
77	2	1	1	0	4	3	4	5	3	3	5	2	3	5	4	4	4	5	5
78	0	0		0	4	2	4	2	4	4	3	4	4	1	1	5	5	5	4
79	3	1	1	0	5	4	5	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
80	0	1	3	0	4	3	4	4	2	2	3	3	4	2	3	3	4	5	4

SS	EXPERIENCIA_ DOCENTE_ BILINGÜE	ESTUDIOS_FOR-MALES_LINGÜÍS-TICA	NIVEL_ESTU-DIOS_LIN-GÜÍSTICA	ACTUALIZA-CIÓN_ESTU-DIOS_LIN-GÜÍSTICA	IT01	IT02	IT03	IT04	IT05	IT06	IT07	IT08	IT09	IT10	IT11	IT12	IT13	IT14	IT15
81	0	1	4	1	2	1	3	2	4	4	3	3	2	3	4	3	4	3	3
82	3	0		0	5	4	5	4	4	4	4	5	4	1	3	4	5	5	5
83	4	1	3	0	4	3	4	2	2	2	4	5	4	1	2	3	5	5	5
84	0	0		0	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	2	2	5	5
85	0	1	1	0	5	2	4	3	2	1	4	2	2	3	5	1	5	5	3
86	0	1	3	1	4	5	3	4	1	2	4	1	1	3	3	3	3	3	1
87	0	1	3	0	3	3	2	4	4	2	3	2	4	3	4	4	4	4	4
88	0	1	3	0	3	4	4	4	2	4	4	4	4	2	3	4	5	5	5
89	1	1	3	0	3	2	1	4	2	1	2	1	3	2	1	2	5	4	3
90	5	0	3	0	2	3	2	4	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	4
91	2	1		1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
92	0	0	0	0	3	4	3	4	3	4	2	4	4	1	5	3	5	5	5
93	2	1	1	0	3	3	4	3	2	3	2	3	2	2	4	2	3	4	3
94	1	1	3	0	5	1	3	3	4	3	5	5	5	3	4	4	5	5	5
95	1	1		1	4	4	4	4	2	4	2	4	4	2	4	2	2	4	4
96	0	0	0	0	3	2	4	4	4	4	5	4	4	2	4	3	5	4	4
97	0	0	0	0	4	2	4	2	2	4	4	3	4	2	3	4	1	5	5
98	0	0		0	3	5	5	5	5	1	5	3	4	4	3	5	5	5	5
99	5	1	3	0	5	3	5	5	5	4	4	5	5	1	4	4	5	5	5
100	4	0	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	4	5	5	5	5
101	0	0	3	0	5	3	3	3	5	3	1	5	5	1	3	4	5	4	3
102	0	1	1	0	3	1	3	4	5	1	4	4	2	1	4	5	5	5	4
103	1	1	3	0	5	3	4	4	5	5	5	5	5	1	4	3	4	5	5
104	6	0	4	1	4	1	5	3	3	3	4	4	4	3	3	4	4	5	5
105	0	0	0	0	1	1	1	2	2	3	1	2	1	5	3	1	1	1	1
106	0	0	4	0	1	1	1	1	4	1	4	1	1	5	1	5	4	1	1

SS	EXPERIENCIA_ DOCENTE_ BILINGÜE	ESTUDIOS_FOR-MALES_LINGÜÍS-TICA	NIVEL_ESTU-DIOS_LIN-GÜÍSTICA	ACTUALIZA-CIÓN_ESTU-DIOS_LIN-GÜÍSTICA	IT01	IT02	IT03	IT04	IT05	IT06	IT07	IT08	IT09	IT10	IT11	IT12	IT13	IT14	IT15
107	0	0		0	5	1	3	5	2	3	4	5	5	1	4	4	5	5	3
108	4	0		0	4	3	4	4	4	3	3	4	3	4	2	4	4	5	4
109	4	0	1	0	5	4	5	5	5	5	5	5	5	3	3	5	5	5	5
110	0	0	4	0	5	5	4	5	4	3	4	5	5	1	4	3	5	5	5
111	3	1	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5
112	3	0	0	0	5	3	5	5	1	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5
113	3	0	0	0	4	5	5	5	5	4	5	4	5	1	4	5	5	5	5
114	0	1	3	1	4	3	4	5	4	4	5	4	4	1	4	4	5	5	5
115	3	1	2	0	2	4	4	2	3	2	3	3	2	3	2	2	4	3	3
116	4	0		0	3	5	4	5	5	1	5	1	4	2	4	3	5	5	5
117	4	0		0	3	5	4	5	5	1	5	1	4	2	4	3	5	5	5
118	1	1	3	0	5	4	4	5	5	5	5	5	5	3	2	4	5	5	5
119	0	1	1	0	3	2	3	3	4	2	4	3	4	2	3	3	4	4	4
120	4	1	3	0	3	1	5	5	5	4	5	4	3	4	4	4	4	5	4
121	0	0	3	0	1	4	1	3	5	3	1	1	1	3	3	3	3	3	1
122	4	0	0	0	4	4	5	5	5	4	5	4	5	3	4	3	1	5	5
123	5	0	3	0	3	2	4	4	4	2	4	4	4	2	3	4	4	5	3
124	0	0	0	0	3	4	4	3	1	5	3	2	3	3	3	3	1	5	3
125	0	1	1	0	1	1	1	1	5	1	5	1	1	5	1	5	5	1	1
126	4	1	3	0	4	4	3	4	5	3	3	4	5	2	3	5	1	5	5
127	0	0	3	0	2	3	4	2	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3
128	2	0	0	0	4	4	4	5	5	3	5	5	5	3	4	4	5	5	4

SS	EXPERIENCIA_ DOCENTE_ BILINGÜE	ESTUDIOS_FOR-MALES_LINGÜÍS-TICA	NIVEL_ESTU-DIOS_LIN-GÜÍSTICA	ACTUALIZA-CIÓN_ESTU-DIOS_LIN-GÜÍSTICA	IT01	IT02	IT03	IT04	IT05	IT06	IT07	IT08	IT09	IT10	IT11	IT12	IT13	IT14	IT15
129	0	1	3	0	4	4	4	3	4	3	5	4	4	1	4	3	5	5	5
130	1	1	3	0	4	4	4	4	3	4	4	4	4	2	3	2	4	5	5
131	0	0	0	0	4	5	5	4	4	3	5	3	5	4	4	3	4	5	4
132	0	1	3	0	4	5	4	5	3	4	4	4	4	1	4	5	4	5	2
133	0	0	0	0	3	3	3	4	3	4	4	4	3	2	3	3	4	4	4
134	2	1	1	0	5	5	3	5	5	5	5	5	5	1	3	5	5	5	5
135	0	1	4	0	5	5	5	5	1	4	5	5	5	1	5	5	5	5	4
136	6	0	0	0	3	4	4	1	4	3	5	3	3	5	3	2	3	4	3
137	0	0	0	0	3	2	4	4	3	3	4	3	4	2	4	3	4	4	3
138	0	1	1	0	3	1	4	4	5	3	5	4	4	2	4	3	5	4	3
139	0	0	0	0	5	2	4	4	5	3	3	4	4	4	3	3	5	4	5
140	0	0	0	0	1	1	1	1	3	1	2	1	1	2	3	3	3	3	1
141	0	1	3	0	4	4	4	5	4	3	4	5	5	1	4	4	4	4	4
142	0	0	0	0	5	2	2	4	4	3	4	3	4	3	3	4	3	4	4
143	0	0	0	0	4	3	4	4	4	4	4	3	4	2	3	3	4	4	4
144	3	0	0	0	3	2	4	2	4	3	4	4	4	4	3	4	5	5	4
145	2	0	0	0	4	1	4	1	2	3	2	3	4	4	3	2	5	4	3
146	0	0	0	0	5	4	4	4	2	4	2	4	4	2	4	4	4	5	5
147	1	0	1	1	3	2	2	2	5	2	4	2	2	5	1	4	4	1	3
148	1	0	0	0	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	4	4	3
149	5	0	0	0	2	1	4	5	2	4	2	3	2	2	2	4	4	4	2
150	3	1	1	0	5	3	4	4	5	4	5	4	5	1	3	4	4	5	4

SS	EXPERIENCIA_ DOCENTE_ BILINGÜE	ESTUDIOS_FOR-MALES_LINGÜÍS-TICA	NIVEL_ESTU-DIOS_LIN-GÜÍSTICA	ACTUALIZA-CIÓN_ESTU-DIOS_LIN-GÜÍSTICA	IT01	IT02	IT03	IT04	IT05	IT06	IT07	IT08	IT09	IT10	IT11	IT12	IT13	IT14	IT15
151	1	1	3	0	3	3	2	3	3	2	3	3	3	4	3	2	5	1	3
152	0	0	0	0	4	3	4	3	3	4	2	4	5	2	3	4	4	5	4
153	0	1	3	0	3	3	3	4	4	1	1	3	2	4	3	3	4	5	5
154	3	1	4	0	5	4	5	5	2	5	5	5	3	1	3	2	5	5	5
155	0	0	1	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	4	4	4
156	0	0	0	0	4	2	4	2	2	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4
157	0	0	0	0	5	4	3	5	5	3	5	4	5	2	3	2	5	5	4
158	2	0	0	0	4	2	2	4	2	4	2	4	4	2	4	4	4	4	3
159	0	0	5	0	5	4	3	3	4	3	4	5	5	2	4	4	4	5	5
160	0	0	0	0	5	3	4	3	4	3	4	5	5	1	3	4	4	3	3
161	1	0	0	0	4	3	4	3	4	3	4	3	4	2	4	3	4	4	2
162	2	1	3	0	4	4	4	5	5	4	5	3	4	4	4	2	4	4	3
163	0	1	3	0	5	1	4	5	4	5	5	5	5	1	4	5	5	5	5
164	0	0	0	0	5	4	4	5	4	4	3	4	5	3	4	4	5	5	5
165	0	0	0	0	5	3	5	5	5	3	5	5	5	1	3	3	5	5	3
166	0	1	1	0	3	4	4	3	2	3	4	2	4	2	4	3	4	4	3
167	0	1	3	0	4	5	5	2	5	2	5	4	4	1	4	4	5	4	5
168	0	0	0	0	5	3	5	2	3	3	4	4	5	2	4	4	5	5	1
169	5	1	4	1	3	2	2	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5
170	0	0	0	0	5	4	4	3	3	3	3	4	4	2	4	3	5	4	4
171	0	0	0	0	4	2	5	4	4	4	5	4	5	2	4	4	5	4	4
172	0	0	0	0	3	4	4	4	3	4	3	3	4	2	3	2	3	4	5

SS	EXPERIENCIA_ DOCENTE_ BILINGÜE	ESTUDIOS_FOR-MALES_LINGÜÍS-TICA	NIVEL_ESTU-DIOS_LIN-GÜÍSTICA	ACTUALIZA-CIÓN_ESTU-DIOS_LIN-GÜÍSTICA	IT01	IT02	IT03	IT04	IT05	IT06	IT07	IT08	IT09	IT10	IT11	IT12	IT13	IT14	IT15
173	1	1	3	0	5	3	5	5	4	4	4	5	5	1	5	3	5	5	5
174	1	0	0	0	4	4	2	2	2	2	2	4	2	2	3	2	3	3	3
175	0	0	3	0	5	3	4	3	4	5	4	4	5	1	4	4	5	5	5
176	1	0	5	0	5	5	3	1	2	3	1	2	1	2	3	3	1	5	5
177	0	1	4	0	4	3	4	4	3	4	3	3	3	1	4	2	3	5	4
178	1	0	0	0	4	3	4	2	3	2	4	3	3	2	3	3	3	4	4
179	1	1	3	0	4	3	4	5	4	4	3	4	4	2	3	3	5	5	4
180	0	0	4	0	5	3	1	4	3	3	5	4	4	2	4	2	5	5	3
181	0	0	2	0	5	2	3	2	5	5	5	5	5	1	5	4	5	5	5
182	0	1	3	0	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
183	0	0	4	0	3	3	3	3	2	3	4	4	4	2	4	3	4	3	3
184	0	0	0	0	5	3	4	5	1	5	5	5	5	1	3	3	5	5	5
185	0	0	0	0	4	4	4	2	4	2	4	4	4	5	4	4	4	5	4
186	0	0	2	0	5	4	4	4	4	4	5	5	5	1	3	5	5	5	5
187	0	0	4	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5
188	0	1	1	0	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	4	5	4	4
189	4	0	4	0	3	3	3	2	4	2	4	3	3	2	4	4	4	4	3
190	5	1	3	1	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
191	0	0	2	0	4	4	4	4	3	3	3	4	4	2	4	3	4	4	4
192	0	0	1	0	4	4	4	4	4	3	2	4	4	2	4	3	4	4	4
193	0	0	0	0	2	1	3	5	3	2	4	4	4	4	3	2	1	5	4
194	1	0	0	0	5	5	4	5	5	1	3	5	5	1	4	5	5	5	5

SS	EXPERIENCIA_ DOCENTE_ BILINGÜE	ESTUDIOS_FOR-MALES_LINGÜÍS-TICA	NIVEL_ESTU-DIOS_LIN-GÜÍSTICA	ACTUALIZA-CIÓN_ESTU-DIOS_LIN-GÜÍSTICA	IT01	IT02	IT03	IT04	IT05	IT06	IT07	IT08	IT09	IT10	IT11	IT12	IT13	IT14	IT15
195	1	0	1	0	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4	3	4	5	5	5
196	0	0	0	0	5	2	5	5	5	3	5	5	5	1	3	2	5	5	4
197	3	0	0	0	5	4	5	5	4	3	4	5	5	1	3	4	5	5	5
198	4	0	0	0	1	1	2	4	5	4	5	5	4	3	4	3	5	5	4
199	1	0	2	0	5	2	5	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	5	5
200	4	0	0	0	4	4	4	2	4	2	4	4	3	2	2	4	4	2	2
201	0	0	0	0	4	4	4	4	4	4	2	4	4	2	2	4	5	5	5
202	1	0	0	0	5	4	5	5	4	2	5	5	5	4	5	4	5	5	5
203	1	0	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5
204	5	1	3	0	5	4	5	5	5	5	5	5	5	1	5	2	5	5	5
205	3	0	0	0	4	3	4	5	4	4	4	4	5	4	4	5	5	4	4
206	2	1	2	0	5	4	4	4	4	3	5	4	4	2	4	4	5	5	4
207	4	0	0	0	5	4	5	5	4	5	4	5	5	2	5	4	5	5	5
208	3	0		0	3	2	3	2	4	2	4	3	3	2	3	3	4	4	4
209	5	1	1	1	5	3	5	4	5	3	5	5	3	5	4	5	5	5	3
210	1	1	1	1	3	5	4	4	2	3	3	3	3	1	3	3	3	5	5
211	0	0	0	0	3	2	4	4	3	3	4	4	4	5	3	4	5	5	4
212	0	0	1	0	5	3	3	4	4	2	5	4	4	1	3	4	4	5	3
213	0	0		0	4	3	3	4	3	2	2	2	2	2	4	2	3	4	3
214	0	1	3	0	2	2	3	2	3	2	3	3	3	2	4	2	3	4	3
215	3	0	1	0	3	5	3	4	3	3	3	4	3	2	2	3	5	5	4
216	3	0	0	0	3	2	4	3	4	3	5	4	4	3	4	4	4	5	5

SS	EXPERIENCIA_ DOCENTE_ BILINGÜE	ESTUDIOS_FOR-MALES_LINGÜÍS-TICA	NIVEL_ESTU-DIOS_LIN-GÜÍSTICA	ACTUALIZA-CIÓN_ESTU-DIOS_LIN-GÜÍSTICA	IT01	IT02	IT03	IT04	IT05	IT06	IT07	IT08	IT09	IT10	IT11	IT12	IT13	IT14	IT15
217	0	0	0	0	4	4	3	4	5	3	5	4	4	5	4	4	5	5	4
218	0	0	4	0	5	3	5	5	5	4	5	5	5	4	4	4	5	5	5
219	0	0	1	0	3	2	3	4	3	3	3	3	4	4	4	3	4	4	4
220	3	0	0	0	4	4	4	4	4	4	5	4	4	1	4	5	5	4	4
221	0	0	0	0	3	4	3	3	3	3	5	3	3	5	2	2	3	3	3
222	1	0	0	0	4	4	3	5	4	3	4	5	5	2	1	3	5	4	4
223	1	0	3	0	5	5	4	1	4	3	4	4	3	1	3	4	5	4	5
224	0	1	1	0	4	4	4	5	4	5	5	5	5	1	3	4	5	5	5
225	2	1	2	0	4	4	4	5	2	5	4	4	4	2	4	2	4	5	5
226	3	0	0	0	5	3	4	4	5	4	3	5	5	1	3	5	5	5	5
227	4	0	1	0	5	3	5	5	5	5	5	5	5	3	3	5	5	5	5
228	0	1	3	0	5	2	5	5	2	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5
229	2	0	4	0	5	3	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5
230	1	0	0	0	5	4	4	5	4	2	2	4	5	5	2	5	3	5	5
231	4	1	3	0	5	4	5	4	5	5	5	5	5	2	3	5	5	5	5
232	0	1	3	1	5	4	5	5	2	5	4	5	5	4	4	4	4	5	5
233	0	1	3	0	4	1	4	3	5	3	4	3	4	2	4	4	4	5	4
234	0	1	1	0	3	4	4	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	5	3
235	1	0	4	0	4	3	3	2	4	3	4	5	5	1	3	4	5	5	4
236	1	0	2	0	4	3	3	4	3	3	4	4	4	2	3	4	4	4	4
237	5	1	1	0	4	5	4	5	5	1	5	3	3	4	4	2	5	5	3
238	0	0	0	0	3	5	5	5	3	3	3	3	3	4	3	4	5	5	5

SS	EXPERIENCIA_ DOCENTE_ BILINGÜE	ESTUDIOS_FOR-MALES_LINGÜÍS-TICA	NIVEL_ESTU-DIOS_LIN-GÜÍSTICA	ACTUALIZA-CIÓN_ESTU-DIOS_LIN-GÜÍSTICA	IT01	IT02	IT03	IT04	IT05	IT06	IT07	IT08	IT09	IT10	IT11	IT12	IT13	IT14	IT15
239	0	0	0	0	5	3	3	3	5	4	5	5	5	1	5	3	5	5	3
240	1	1	1	0	5	4	4	5	3	5	4	3	5	1	4	3	5	5	5
241	0	1	1	0	4	2	5	2	2	2	2	2	4	2	2	2	4	4	4
242	0	0	0	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4	3	4	4
243	0	1	2	0	4	3	4	3	4	3	5	4	3	3	4	4	4	5	3
244	0	0	1	0	5	3	5	5	3	4	5	4	5	1	5	4	5	5	5
245	1	1	1	1	5	5	5	5	4	3	5	5	5	1	5	5	5	5	5
246	1	0	0	0	4	3	4	5	3	3	4	3	4	1	3	2	5	5	5
247	0	1	3	0	4	4	4	4	5	3	4	4	4	5	3	4	5	5	5
248	0	0	0	0	4	4	4	4	2	3	2	3	4	1	4	4	4	4	4
249	1	0	0	0	5	3	5	4	4	4	4	5	5	1	5	3	5	5	5
250	0	1	3	0	4	4	5	5	5	3	5	5	5	1	5	5	5	5	5
251	0	1	3	0	4	4	5	5	5	3	5	5	5	1	5	5	5	5	5
252	2	0	0	0	4	4	3	4	4	2	4	4	4	2	4	4	4	4	4
253	0	0	0	0	5	4	4	3	2	3	4	4	4	2	4	4	4	4	4
254	0	0	0	0	5	4	4	4	4	3	4	3	5	1	3	4	5	5	5
255	0	0	0	0	4	4	4	4	2	4	4	4	4	2	4	2	4	4	4
256	0	0	2	0	4	2	3	4	3	2	4	3	3	2	3	3	5	4	3
257	4	0	0	0	3	3	3	2	4	3	5	4	3	1	4	3	5	5	4
258	0	0	0	0	2	3	2	1	2	1	2	2	3	2	3	3	4	4	3
259	0	0	0	0	3	2	4	3	3	2	4	3	3	1	3	4	5	5	3
260	0	0	0	0	3	2	2	4	3	2	4	3	3	4	3	3	5	5	4

SS	EXPERIENCIA_ DOCENTE_ BILINGÜE	ESTUDIOS_FOR-MALES_LINGÜÍS-TICA	NIVEL_ESTU-DIOS_LIN-GÜÍSTICA	ACTUALIZA-CIÓN_ESTU-DIOS_LIN-GÜÍSTICA	IT01	IT02	IT03	IT04	IT05	IT06	IT07	IT08	IT09	IT10	IT11	IT12	IT13	IT14	IT15
261	0	0	0	0	3	3	3	4	4	3	4	4	4	2	3	3	4	4	4
262	0	1	3	1	5	4	4	5	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5
263	0	0	0	0	5	3	4	4	5	4	4	4	5	4	3	2	5	5	4
264	0	0	0	0	3	2	4	2	3	1	4	3	1	3	3	3	5	3	3
265	0	0	1	0	4	3	3	5	2	3	4	3	5	4	3	5	5	5	5
266	0	0	0	0	4	3	4	4	5	4	4	4	4	2	2	4	5	5	4
267	0	1	3	0	5	3	4	4	5	3	5	4	5	1	1	5	4	5	5
268	0	0	0	0	4	2	4	4	2	3	2	3	4	2	3	3	4	4	4
269	0	0	0	0	4	3	3	3	3	3	3	3	4	2	3	3	3	4	3
270	0	0	0	0	3	3	4	4	3	3	3	3	4	2	4	3	4	5	5
271	0	0	0	0	4	3	4	4	4	3	4	4	4	2	3	4	4	5	4
272	0	1	3	0	3	5	5	5	3	3	3	4	3	1	4	4	4	5	5
273	4	0	0	0	4	3	4	4	5	2	2	4	4	5	3	4	4	4	2
274	0	0	0	0	5	3	4	4	4	3	4	4	5	4	3	3	4	4	3
275	1	1	3	1	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	2	5	5	5
276	0	0	0	0	3	2	4	2	2	4	4	3	4	4	2	3	4	5	3
277	0	1	4	0	3	2	4	5	3	3	3	4	4	2	3	4	4	5	5
278	0	0	2	0	1	1	1	1	5	1	4	1	1	5	2	4	4	1	1
279	3	0		0	5	5	4	5	5	3	5	4	5	3	3	3	5	5	5
280	0	1	1	0	3	3	5	4	4	3	2	3	3	2	3	3	4	5	5
281	0	0	3	0	4	4	4	4	3	4	3	3	4	1	4	3	4	5	4
282	0	0	0	0	5	3	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	3

SS	EXPERIENCIA_ DOCENTE_ BILINGÜE	ESTUDIOS_FOR-MALES_LINGÜÍS-TICA	NIVEL_ESTU-DIOS_LIN-GÜÍSTICA	ACTUALIZA-CIÓN_ESTU-DIOS_LIN-GÜÍSTICA	IT01	IT02	IT03	IT04	IT05	IT06	IT07	IT08	IT09	IT10	IT11	IT12	IT13	IT14	IT15
283	0	0	0	0	4	4	4	4	4	2	4	4	4	2	3	4	4	4	4
284	0	1	4	1	1	1	3	1	2	1	2	1	1	2	4	4	4	4	2
285	2	1	1	0	4	2	3	2	3	3	4	4	4	1	4	4	4	5	5
286	0	0	0	0	3	1	3	3	4	2	4	3	3	2	4	3	5	5	3
287	0	0	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5
288	0	0	0	0	5	3	4	4	5	4	5	4	4	1	4	4	5	5	5
289	0	1	3	0	2	2	4	1	2	1	2	4	4	2	4	1	5	4	4
290	1	1	4	0	5	3	5	5	3	5	2	5	5	1	3	4	1	5	5
291	4	1	4	1	5	5	5	5	5	3	5	5	5	4	5	1	5	5	5
292	1	1	3	0	5	4	5	5	5	4	5	5	5	1	5	5	5	5	5
293	1	1	4	1	5	3	4	4	4	2	4	4	4	1	3	4	5	5	4
294	0	0	3	0	5	4	4	5	5	4	5	4	5	1	4	4	5	5	3
295	3	1	3	0	4	4	4	4	3	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5
296	1	0	0	0	5	3	5	5	4	5	2	5	5	1	2	4	5	5	5
297	3	1	3	0	5	4	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5
298	3	0	0	0	5	4	4	5	4	4	5	4	5	1	4	3	5	5	5
299	3	1	0	0	5	4	4	4	4	4	4	5	4	2	3	4	5	4	4
300	0	0	0	0	4	4	4	4	2	1	2	4	4	1	3	3	4	4	4
301	1	0	4	0	4	5	5	5	3	2	4	5	5	1	5	4	4	5	5
302	2	0	0	0	1	4	4	5	2	4	4	5	5	2	4	5	5	5	5
303	0	0	0	0	4	3	4	3	4	3	4	4	4	1	4	4	5	5	4
304	0	0	0	0	3	2	3	4	2	3	3	3	4	2	2	4	4	4	4

SS	EXPERIENCIA_ DOCENTE_ BILINGÜE	ESTUDIOS_FOR-MALES_LINGÜÍS-TICA	NIVEL_ESTU-DIOS_LIN-GÜÍSTICA	ACTUALIZA-CIÓN_ESTU-DIOS_LIN-GÜÍSTICA	IT01	IT02	IT03	IT04	IT05	IT06	IT07	IT08	IT09	IT10	IT11	IT12	IT13	IT14	IT15
305	0	0	3	0	5	4	4	3	4	3	3	3	4	2	4	4	4	4	3
306	0	0	0	0	4	2	3	5	4	2	4	2	4	2	3	2	4	4	4
307	1	0	4	0	4	4	4	4	4	3	5	5	4	2	2	3	5	4	4
308	6	0	1	0	4	3	4	4	5	4	5	5	4	2	4	1	5	5	5
309	0	0	0	0	4	4	4	4	3	3	3	4	4	2	4	3	5	5	4
310	0	1	2	0	4	3	4	5	4	4	5	4	4	2	4	3	5	5	5
311	1	0	3	0	4	2	4	2	4	4	4	2	4	1	4	4	4	4	4
312	0	1	3	0	5	1	4	4	5	3	5	3	5	4	3	2	5	4	4
313	0	0	0	0	4	3	4	2	4	3	3	4	5	1	3	4	4	5	5
314	5	0	0	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	3	4	5	4
315	0	0	0	0	5	4	5	5	5	5	5	5	5	1	3	5	5	5	5
316	0	0	4	0	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4
317	4	1	1	0	4	5	4	4	4	4	4	5	5	1	4	4	5	5	5
318	0	0	0	0	3	3	3	4	3	3	4	4	3	2	3	3	4	5	4
319	2	0	3	0	4	5	5	5	4	4	2	4	4	2	2	4	5	5	5
320	3	1	3	1	5	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	5	5
321	1	1	3	1	5	5	5	5	2	5	5	5	5	1	4	2	5	5	5
322	1	0	2	0	4	2	3	1	3	2	4	3	3	3	2	3	5	3	3
323	0	0	0	0	5	3	3	4	3	3	3	3	4	2	3	3	4	4	3
324	0	0	0	0	4	1	4	3	3	3	4	4	4	2	3	3	4	5	4
325	0	0	0	0	4	3	5	4	5	4	5	4	5	1	3	3	5	5	5
326	1	0	0	0	5	4	4	4	5	2	4	5	5	2	3	5	5	5	4

SS	EXPERIENCIA_ DOCENTE_ BILINGÜE	ESTUDIOS_FOR-MALES_LINGÜÍS-TICA	NIVEL_ESTU-DIOS_LIN-GÜÍSTICA	ACTUALIZA-CIÓN_ESTU-DIOS_LIN-GÜÍSTICA	IT01	IT02	IT03	IT04	IT05	IT06	IT07	IT08	IT09	IT10	IT11	IT12	IT13	IT14	IT15
327	0	0	0	0	5	3	4	5	4	5	5	5	5	1	3	4	5	5	5
328	5	1	0	1	4	4	4	4	5	2	5	5	5	1	4	5	1	5	5
329	0	0	3	0	1	3	3	2	2	2	2	2	2	2	4	3	4	4	4
330	4	0	2	0	5	3	5	5	4	4	5	5	5	1	3	5	5	5	5
331	4	1	4	0	5	4	5	5	5	5	5	5	5	1	4	4	5	5	5
332	6	0	0	0	5	5	5	5	5	5	5	4	4	1	4	5	5	5	5
333	1	1	3	0	4	4	5	4	4	2	5	5	5	2	5	5	5	5	5
334	1	0	1	0	5	3	4	5	5	4	4	4	5	4	2	4	5	5	5
335	0	0	0	0	5	2	4	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5
336	3	1	3	0	4	4	4	5	4	3	4	4	5	1	4	3	5	5	5
337	0	0	0	0	4	2	3	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4

SS	I16	I17	I18	I19	I20	I21	I22	I23	I24	I25	I26	I27	I28	I29	I30	I31	I32	I33	I34	I35	I36	I37	I38	I39	I40	I41	I42	I43	I44	I45	I46	I47	I48	I49	I50	I51	I52	I53	I54	I55	I56	I57
1	5	3	5	5	5	5	3	5	5	5	4	4	5	4	5	5	5	4	5	5	4	4	5	4	5	5	2	3	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	5
2	4	4	5	5	5	5	4	5	5	3	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	1	3	4	4	5	4	5	5	5	4	5	5	5	2	4	5
3	5	3	5	4	5	5	5	5	5	3	4	4	5	2	5	5	5	5	5	5	2	4	5	3	5	5	2	3	4	5	5	3	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5
4	5	3	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	3	4	5	5	5	4	5	5	3	5	5	4	5	5	4	3	5	5	5	4	5	5	3	4	4	4	4	3	5	4

SS	I16	I17	I18	I19	I20	I21	I22	I23	I24	I25	I26	I27	I28	I29	I30	I31	I32	I33	I34	I35	I36	I37	I38	I39	I40	I41	I42	I43	I44	I45	I46	I47	I48	I49	I50	I51	I52	I53	I54	I55	I56	I57
5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	2	5	5	5	5	5	2	1	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	2	5	5
6	5	4	5	5	3	4	3	5	4	3	3	3	4	4	4	4	5	3	5	5	5	4	4	4	4	5	4	3	4	5	5	3	4	4	4	5	5	4	4	5	3	3
7	5	4	5	4	5	5	5	5	5	3	5	5	3	5	5	5	5	4	5	4	4	4	5	4	5	5	4	3	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	3	5	5
8	5	3	5	5	5	5	4	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	2	5	5	5	5	5	2	3	5	5	4	5	5	5	3	4	4	4	5	2	5	5
9	5	4	3	1	4	3	3	3	4	3	3	2	5	3	3	3	5	3	1	3	5	5	3	3	3	5	1	3	1	5	3	3	5	3	1	1	1	5	3	3	3	4
10	5	3	5	4	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	2	5	5	3	2	5	5	1	2	1	5	5	4	5	5
11	4	3	5	4	5	5	3	5	4	3	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	2	5	5	3	5	5	1	4	4	4	4	5	5	5	3	4	5	4	3	3	4	4
12	3	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	2	5	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	2	4	4	5	5	4	5	5	1	5	5	5	5	4	4	5
13	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4
14	4	2	5	5	5	5	5	5	5	3	4	5	5	5	3	5	5	5	5	5	3	5	5	4	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5
15	4	2	5	5	5	5	5	5	5	3	4	5	5	5	3	5	5	5	5	5	3	5	5	4	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5
16	5	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	4	5	3	5	5	5	5	5	4	3	5	3	2	4	5	5	5	5	5	3	1	5	4	4	2	2	4
17	1	1	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	1	5	5	5	5	5	1	3	4	5	5	2	5	5	1	4	5	4	4	2	5	5
18	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	3	5	5	1	3	3	5	5	3	5	5	5	5	5	5	3	1	5	5
19	3	3	5	5	5	5	5	5	5	3	3	5	3	3	5	5	5	3	5	5	4	5	5	4	5	5	3	3	5	5	5	5	5	5	1	4	5	5	5	4	5	3
20	4	4	5	5	4	5	4	5	5	4	3	4	1	3	5	4	5	4	5	5	4	3	5	4	4	5	5	1	4	5	4	4	4	5	2	4	4	4	4	4	4	4
21	4	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3	4	4	3	3	2	4	3	3	4	2	4	4	2	4	4	3	2	2	4	4	4	4	3	3	2	3	3	4	4	3	3
22	4	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	3	4	5	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	2	4	5	2	4	4	4	3	2	3	3
23	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	5	3	5	5	3	3	3	3	4	3	5	4	3	4	3	3	3	3	3	3
24	5	1	5	5	5	5	5	5	5	1	4	4	5	4	4	5	5	4	5	5	5	3	5	3	5	4	2	1	3	5	5	2	5	5	1	5	5	3	2	5	5	2
25	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	4	3	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3
26	4	4	5	3	2	4	3	4	4	2	3	4	4	2	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	2	2	4	4	2	3	3	2	2	3	3	4	1	3	4
27	4	3	4	4	3	4	3	5	4	3	3	4	4	3	4	4	5	3	4	4	4	3	4	2	4	4	4	3	2	5	3	3	4	3	2	2	4	3	4	4	3	3

SS	I16	I17	I18	I19	I20	I21	I22	I23	I24	I25	I26	I27	I28	I29	I30	I31	I32	I33	I34	I35	I36	I37	I38	I39	I40	I41	I42	I43	I44	I45	I46	I47	I48	I49	I50	I51	I52	I53	I54	I55	I56	I57
28	3	3	5	5	5	5	2	5	4	5	3	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	2	5	5	4	3	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	3	4	5
29	4	4	4	5	2	3	3	5	4	3	3	2	4	3	2	3	4	3	4	4	4	4	3	4	5	5	4	3	3	4	3	2	3	3	2	4	2	3	4	5	4	4
30	4	3	4	4	3	4	3	4	4	4	3	3	4	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4	3	2	2	3	2	2	3	3	2	4	4	3	3	4	2	3
31	4	4	5	5	4	5	3	5	5	4	3	4	5	4	4	4	5	3	5	5	2	4	4	4	5	5	3	2	4	5	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	3
32	3	4	5	5	3	5	3	4	5	3	3	4	2	3	4	3	5	3	4	5	5	4	4	2	5	3	2	4	2	5	3	2	3	4	1	1	3	3	3	5	3	3
33	3	4	3	4	1	3	3	4	3	4	3	3	2	2	2	2	4	3	4	3	4	4	3	2	4	4	4	2	2	4	4	2	3	3	1	1	1	3	3	5	3	3
34	4	4	2	1	2	3	3	1	4	2	3	3	4	4	3	3	2	3	1	4	2	2	1	4	2	2	4	1	4	1	1	2	2	2	1	1	1	3	3	3	3	2
35	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	5	3	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	5	3	4
36	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	3	4	4	3	4	4	2	2	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
37	4	3	3	3	3	4	3	3	5	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	5	3	3	2	1	4	3	2	2	3	3	2	2	2	4	3	3	3	3
38	4	4	4	3	3	4	3	4	3	3	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	4	1	4	3	2	4	4	4	4	3	2	2	3	3	4	2	3	3
39	5	2	5	5	5	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	2	5	4	5	5	4	5	5	2	5	5	5	5	2	4	4
40	4	3	5	5	4	5	3	5	5	5	3	3	5	3	4	4	5	3	4	4	4	5	4	3	5	5	3	3	3	4	5	4	4	4	2	4	4	4	4	4	3	3
41	5	3	4	5	3	5	3	5	5	3	3	2	5	3	5	5	5	3	5	5	4	3	5	2	5	5	1	1	1	4	5	1	4	5	5	5	4	4	3	1	3	2
42	5	4	4	5	3	4	1	5	5	3	3	3	3	3	3	5	5	3	5	5	3	3	3	1	5	5	5	1	2	5	2	3	3	4	2	2	2	2	3	5	1	3
43	4	3	2	4	3	4	3	4	5	2	3	3	4	3	3	2	4	3	3	4	5	3	3	4	4	4	4	2	2	4	3	3	4	3	2	3	4	4	3	4	2	3
44	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	3	4	3	3	4	3	4	3	4	4	4	4	3	2	3	3	4	2	3	4	2	3	2	3	2	3	2	3	4	5	1	2
45	2	3	4	4	4	4	3	2	4	2	3	4	4	3	4	3	4	3	3	3	4	2	2	2	4	3	4	3	3	2	2	2	2	3	1	1	1	2	3	3	2	2
46	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	3	4	3	3	4	3	4	3	4	4	4	4	3	2	3	3	4	2	3	4	2	3	2	3	2	3	2	3	4	5	1	2
47	3	4	4	4	4	5	3	5	4	4	3	4	4	2	4	5	5	3	4	5	4	4	4	2	5	5	2	3	2	4	4	2	5	5	4	4	3	4	3	3	2	3
48	3	4	3	5	2	4	2	2	4	2	2	3	4	2	2	4	4	3	3	4	2	4	3	2	3	3	5	2	3	4	2	3	2	3	3	2	2	3	2	4	3	2
49	3	4	4	5	4	5	3	5	4	4	3	4	5	3	4	4	5	3	5	4	5	4	4	2	5	5	3	1	4	5	5	5	4	4	2	2	5	4	4	4	4	4
50	2	3	5	4	2	5	3	5	5	2	3	4	4	3	4	4	5	3	4	5	4	5	5	4	5	4	1	2	2	5	4	2	5	3	2	4	4	2	4	3	3	4
51	4	4	2	3	3	4	3	4	4	2	3	3	4	2	3	4	4	3	3	4	4	4	2	2	4	4	4	2	4	4	3	3	3	3	2	4	2	2	4	4	4	4
52	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	3	4	5	3	5	5	5	3	5	4	2	4	5	3	5	5	1	2	5	5	3	5	5	5	5	5	3	3	3	3	3	3
53	5	1	5	5	5	5	3	5	5	4	3	4	5	3	3	4	4	4	4	4	1	4	4	4	4	4	2	2	2	4	4	4	4	4	1	4	2	3	4	2	2	2
54	4	4	4	4	4	4	3	5	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	5	4	4	4	3	2	4	4	1	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4
55	3	5	3	5	3	4	3	4	4	3	3	2	3	3	4	4	5	3	5	5	4	4	2	4	4	4	2	2	4	5	2	2	4	4	2	4	4	3	3	4	2	3

SS	I16	I17	I18	I19	I20	I21	I22	I23	I24	I25	I26	I27	I28	I29	I30	I31	I32	I33	I34	I35	I36	I37	I38	I39	I40	I41	I42	I43	I44	I45	I46	I47	I48	I49	I50	I51	I52	I53	I54	I55	I56	I57
56	4	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	4	5	5	3	5	5	4	5	4	3	5	3	3	4	4	5	5	3	4	3	2	4	4	3	3	3	3	3
57	3	4	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	4	2	3	3	4	3	3	3	3	3	4	3	4	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3
58	3	3	5	5	3	5	1	5	4	3	4	3	4	3	3	3	5	3	4	5	3	5	4	4	5	5	1	4	4	5	5	4	4	4	2	4	5	4	4	2	1	4
59	5	4	5	5	4	5	3	5	4	5	5	4	3	5	4	4	5	3	5	5	5	4	5	4	5	5	4	3	3	5	5	4	5	3	3	4	5	3	3	3	4	3
60	4	5	4	5	4	5	3	5	4	5	3	5	5	2	4	5	5	5	5	5	5	5	5	2	5	5	4	4	3	5	5	2	5	5	4	4	4	4	4	5	2	4
61	3	4	2	3	3	4	3	3	3	2	2	3	4	2	3	5	3	3	3	4	4	4	2	2	4	4	4	1	1	4	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2
62	5	5	5	5	5	5	3	5	4	4	3	5	5	3	5	5	5	3	5	5	4	5	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	2	4
63	4	5	2	5	3	4	3	5	5	4	3	3	5	2	3	5	5	3	5	5	2	5	5	2	5	5	2	2	1	5	3	2	5	2	2	4	4	2	2	4	1	2
64	3	3	3	3	3	4	3	4	4	2	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	2	3	3	3	4	3	2	3	3	4	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3
65	3	5	4	5	3	4	1	5	5	3	2	4	4	2	4	3	5	5	5	5	3	4	4	4	5	3	1	1	3	5	4	3	5	5	4	5	3	4	3	2	3	3
66	2	5	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
67	3	4	4	5	2	5	3	2	4	2	3	3	5	3	3	1	5	3	4	5	5	4	3	1	4	5	3	1	1	2	5	1	3	3	3	1	4	3	1	5	3	3
68	3	4	5	4	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	5	4	4	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3
69	4	4	5	5	4	5	4	5	5	5	3	4	5	2	4	5	5	4	5	5	4	5	5	2	5	5	5	3	4	5	4	5	5	4	3	3	3	5	3	3	2	5
70	4	5	4	5	3	4	3	4	5	2	3	3	4	4	3	2	5	4	5	5	4	4	3	4	4	5	4	1	4	5	4	3	3	2	1	4	5	3	3	4	2	3
71	5	5	4	5	3	4	3	5	4	4	3	3	5	3	4	5	5	3	5	5	4	5	5	1	5	5	4	3	1	5	5	4	5	4	1	4	5	3	4	4	3	3
72	4	4	3	4	2	4	3	4	3	2	2	4	4	2	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	4	4	4	3	4	4	2	4	2	2	3	4	2	4
73	3	4	5	5	4	5	3	5	5	5	3	4	5	1	5	2	5	3	5	4	4	5	5	3	5	4	4	3	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	3	1	3	4
74	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	4	5	5	4	5	5	2	5	5	4	2	3	5	5	4	5	5	4	5	2	4	4	4	2	4
75	4	5	5	5	3	5	3	4	3	3	1	3	4	1	4	4	4	3	3	4	4	4	4	1	4	4	2	1	1	5	4	1	2	3	2	2	3	2	2	5	1	1
76	2	4	3	4	3	4	3	5	3	4	3	3	5	1	4	3	5	3	4	4	4	3	4	2	4	4	3	3	2	4	3	4	4	4	2	3	3	2	3	3	2	4
77	2	5	5	3	3	5	2	2	4	2	3	4	4	4	2	1	5	3	3	5	2	2	4	2	4	4	1	1	2	4	2	2	5	5	1	3	4	2	2	5	4	4
78	3	3	5	5	4	5	2	5	3	3	3	5	5	1	5	5	5	2	5	5	5	5	5	2	4	5	4	3	4	5	4	4	5	5	3	5	5	4	5	3	1	3
79	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	3	2	4	4	5	3	5	4	3	3	4	2	5	4	2	3	4	5	4	2	4	4	2	3	3	4	4	2	4	4
80	4	3	4	5	3	3	3	5	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	5	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4	4	3	4	3	2	3	3	3	3	4	3	3
81	4	3	3	2	3	3	3	3	4	2	4	3	4	4	3	4	4	2	2	4	4	3	2	4	2	2	4	1	4	3	2	2	2	3	2	2	2	2	4	2	4	2
82	4	4	5	4	4	3	5	5	4	5	3	4	5	3	5	4	5	4	5	4	2	4	5	4	5	5	2	2	5	5	4	2	5	4	2	4	4	2	4	2	4	4
83	2	4	2	4	5	5	5	5	5	1	3	3	4	2	3	4	5	5	5	5	2	3	5	3	5	5	2	1	4	5	5	1	5	5	2	5	5	4	4	2	4	3

SS	I16	I17	I18	I19	I20	I21	I22	I23	I24	I25	I26	I27	I28	I29	I30	I31	I32	I33	I34	I35	I36	I37	I38	I39	I40	I41	I42	I43	I44	I45	I46	I47	I48	I49	I50	I51	I52	I53	I54	I55	I56	I57
84	3	3	5	5	3	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	5	4	3	3	4	3	4	3	4	1	3	5	3	3	5	3	3	3	2	3	3	3	3	3
85	4	5	4	5	3	4	3	3	5	3	4	4	5	4	4	4	4	3	3	4	2	4	2	4	3	5	1	1	5	5	3	3	1	2	1	1	1	4	4	5	3	3
86	1	1	2	4	2	2	3	3	4	2	4	3	2	2	1	2	4	3	4	4	4	4	3	4	3	3	2	1	5	4	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
87	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4	3	3	4	4	3	4	4	4	3	3	4	3	4	3	2	3	4	3	3	3	3	2	2	3	2	4	4	2	2
88	4	3	5	5	5	5	3	5	5	5	3	5	5	3	4	5	5	3	4	5	2	5	2	4	4	5	2	2	4	5	4	3	3	4	1	2	3	4	4	4	3	3
89	1	5	1	5	3	4	3	5	1	4	1	3	5	1	3	5	5	1	5	5	5	3	3	1	5	5	1	1	1	5	3	1	5	1	1	5	5	5	3	5	1	3
90	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	3	2	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	2	2	2	3	3	1	3	2
91	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
92	3	3	5	5	4	5	3	5	5	5	3	3	3	3	3	5	5	3	5	5	5	3	3	3	5	5	2	4	3	5	3	4	5	3	2	2	2	4	4	3	3	3
93	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3	3	4	4	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	3	3	4	2	2	4	4	3	3	4	4	3	3	2	3	3	4	2	3
94	5	3	5	5	4	4	3	4	5	1	3	4	5	3	4	5	5	3	5	4	2	4	4	4	5	5	2	1	3	5	3	3	5	5	2	2	3	3	3	5	4	4
95	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
96	3	4	3	4	4	4	3	4	3	3	2	3	4	3	3	4	4	3	4	4	4	3	4	3	5	5	2	2	3	5	4	3	4	4	2	2	3	3	4	2	3	3
97	2	4	4	4	3	4	3	4	2	4	3	4	5	3	4	2	5	3	4	5	4	4	3	2	4	4	2	2	2	5	4	3	4	4	1	2	2	2	3	3	3	3
98	1	5	5	5	5	5	3	5	4	5	1	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	3	2	5	5	2	1	4	5	5	5	5	3	1	1	1	2	4	3	1	3
99	4	4	5	5	4	5	2	5	4	4	4	5	5	3	5	5	5	4	4	5	4	4	5	3	5	5	2	1	4	5	5	3	5	5	5	4	4	4	4	5	4	4
100	2	3	5	5	5	5	2	5	5	3	4	5	5	5	5	5	5	2	5	5	5	1	5	4	5	5	5	3	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	2	5	5
101	5	5	5	5	4	4	3	5	5	1	1	3	3	2	3	5	5	5	4	4	5	4	4	4	5	5	2	3	3	4	3	3	4	5	2	3	3	4	4	5	2	5
102	2	3	4	4	4	4	3	4	4	3	2	4	5	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	2	2	4	4	2	4	4	4	3	4	3	3	4	2	2	3
103	4	3	3	5	3	5	3	5	5	5	3	3	4	3	3	4	5	3	5	5	4	4	5	3	5	5	3	2	2	5	5	3	5	5	3	5	5	4	3	4	3	3
104	4	3	3	5	3	4	3	5	5	3	4	3	4	3	3	3	5	3	5	4	4	4	4	5	4	5	3	3	3	3	5	3	4	4	4	4	4	4	4	1	4	4
105	1	3	1	1	3	1	3	1	1	5	5	3	1	5	1	1	1	1	2	1	1	1	3	3	1	1	4	5	3	1	1	1	2	2	3	3	3	1	2	3	2	2
106	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	4	2	1	1	1	2	1	1	2	1	1	4	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1
107	4	4	5	5	4	5	3	5	5	4	4	4	5	4	4	4	4	1	5	5	3	4	4	4	5	5	4	3	3	5	5	3	4	4	1	3	3	4	4	3	3	4
108	2	4	4	4	4	4	4	4	3	2	2	4	5	2	3	3	4	3	4	4	3	4	3	3	4	4	2	3	2	4	2	3	4	3	2	2	3	3	4	4	1	3

SS	I16	I17	I18	I19	I20	I21	I22	I23	I24	I25	I26	I27	I28	I29	I30	I31	I32	I33	I34	I35	I36	I37	I38	I39	I40	I41	I42	I43	I44	I45	I46	I47	I48	I49	I50	I51	I52	I53	I54	I55	I56	I57
109	4	4	5	5	5	5	3	5	5	3	4	5	2	4	5	5	5	4	5	5	5	2	5	4	5	5	5	2	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	3	4	5
110	3	3	5	5	4	5	2	5	4	3	1	4	5	3	4	5	5	1	5	5	1	4	5	3	5	5	4	3	4	5	5	5	5	5	1	5	5	5	4	3	4	4
111	3	3	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	5
112	3	3	5	5	5	5	3	5	5	5	4	5	5	3	5	5	5	3	5	3	4	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	5
113	4	3	5	5	5	5	3	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	3	5	3	4	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	4	3	5
114	3	3	5	5	3	4	3	5	5	5	4	4	4	3	3	4	5	3	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	4	2	5	3	2	5	4	4	4	2	3	4
115	3	3	4	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	4	3	2	3	3	2	4	2	3	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2
116	2	4	5	5	4	5	4	5	5	5	5	4	2	4	4	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
117	2	4	5	5	4	5	4	5	5	5	5	4	2	4	4	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
118	3	5	4	5	4	5	4	5	3	4	3	5	5	3	5	5	5	5	5	5	4	5	5	3	5	5	3	5	5	5	5	3	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5
119	2	4	3	5	3	4	3	4	4	3	3	4	3	3	4	2	5	4	5	5	5	3	4	2	4	4	4	2	2	4	3	2	4	4	3	2	2	3	3	3	2	3
120	3	4	5	2	4	4	4	5	4	4	4	4	4	3	4	4	5	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	5	4	3	4	4	4	4	5	4	3	5	4	4
121	4	5	4	3	2	4	3	2	5	3	3	2	4	2	1	3	3	1	2	3	5	3	1	4	3	2	5	1	4	4	1	1	2	2	2	1	1	4	3	4	4	2
122	5	3	5	5	4	5	3	5	5	5	4	5	1	5	5	3	5	3	5	5	5	4	5	5	5	5	1	4	4	5	5	5	5	5	3	3	4	4	4	5	4	5
123	3	4	4	4	4	3	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4	5	3	4	4	2	3	5	3	4	4	2	3	2	4	4	3	4	5	2	4	3	3	2	4	4	2
124	3	5	3	5	4	5	1	3	5	3	3	5	4	1	5	1	5	3	5	3	4	3	3	4	3	5	2	3	3	3	5	5	4	3	1	3	1	3	3	3	1	1
125	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	5	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
126	5	4	3	4	4	5	2	5	4	4	3	5	3	4	4	3	5	3	4	5	4	3	4	4	4	4	4	2	4	5	4	3	5	5	4	5	4	4	4	5	4	4
127	3	4	3	4	3	4	3	3	2	2	2	4	4	2	3	4	4	3	3	4	3	3	3	2	4	4	3	2	3	4	3	2	4	3	2	3	4	3	3	3	3	3
128	4	4	4	4	5	5	2	5	4	4	3	4	3	4	5	2	5	2	5	5	2	4	5	3	5	5	1	3	4	5	5	3	5	4	4	5	4	5	5	1	4	3
129	4	3	5	3	4	4	3	5	3	1	2	3	5	3	3	3	5	4	4	4	3	4	5	3	5	4	2	1	3	4	3	3	5	4	5	5	2	3	3	3	3	3
130	4	4	5	4	4	4	4	4	4	3	2	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	5	4	2	4	4	4	2	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4

SS	I16	I17	I18	I19	I20	I21	I22	I23	I24	I25	I26	I27	I28	I29	I30	I31	I32	I33	I34	I35	I36	I37	I38	I39	I40	I41	I42	I43	I44	I45	I46	I47	I48	I49	I50	I51	I52	I53	I54	I55	I56	I57
131	4	4	3	4	3	3	2	4	3	4	2	4	4	2	3	2	5	3	5	5	4	4	3	3	5	5	2	2	2	4	4	2	4	3	2	3	3	3	3	4	2	2
132	5	4	5	5	4	4	3	5	4	5	3	4	4	4	4	4	5	3	4	5	4	4	5	4	5	5	2	3	5	5	4	2	5	3	3	4	4	4	4	4	2	2
133	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	2	2	4	3	3	4	3	2	4	4	4	4	4	3	3
134	5	3	5	5	5	5	1	5	5	5	3	5	5	3	5	5	5	2	5	5	2	5	5	5	5	5	1	3	4	5	5	3	5	5	1	5	5	5	5	1	3	3
135	5	2	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	1	5	5	1	1	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5
136	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	4	4	3	4	4	3	3	3	4	2	4	3	4	3	4	2	2	4	4	3	3	4	2	2	2	4	2	4	4	4	2
137	3	3	4	4	3	4	3	3	4	2	3	4	4	2	4	3	4	3	3	4	4	4	2	2	4	4	2	2	3	4	3	2	4	2	2	2	2	3	3	3	2	2
138	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	3	3	5	3	3	4	4	3	3	4	3	3	4	2	4	4	2	1	2	4	4	2	2	3	1	2	2	2	3	4	3	3
139	5	4	4	5	4	4	3	5	2	3	3	4	4	3	4	4	5	4	5	5	5	5	4	2	4	5	2	4	3	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	3	4
140	3	5	3	1	1	1	3	1	4	1	1	3	2	4	3	3	1	3	1	3	5	1	1	2	2	3	4	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	1
141	1	4	4	5	4	5	1	5	4	5	2	4	4	2	2	5	5	3	5	4	3	4	4	2	4	5	4	3	1	5	4	3	4	4	4	5	4	4	3	3	2	4
142	3	3	4	3	2	4	3	5	4	2	3	3	4	3	3	3	5	3	3	4	3	4	4	3	4	5	4	3	3	5	5	3	5	4	2	3	4	3	3	3	3	4
143	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	4	3	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3
144	2	3	4	3	4	4	2	5	4	3	3	4	4	3	4	5	5	3	3	4	4	4	4	3	5	4	2	1	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4
145	3	4	4	4	2	3	3	4	3	1	2	3	3	2	2	4	5	3	4	3	5	4	1	4	3	2	4	1	4	4	2	2	4	3	2	2	1	4	3	3	2	4
146	4	2	4	4	4	5	3	5	4	3	3	4	4	2	4	4	5	4	4	4	3	4	3	4	3	4	2	4	3	5	3	4	5	4	3	3	3	3	4	2	2	4
147	1	3	3	1	3	1	1	1	1	3	2	3	3	3	3	2	1	3	1	3	3	2	2	4	3	1	2	2	1	2	2	1	1	2	3	2	2	2	2	3	1	2
148	4	4	3	4	4	5	3	4	3	3	3	3	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	2	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3
149	2	4	2	4	2	3	3	2	1	1	1	2	3	1	2	3	2	3	4	4	4	3	2	2	2	2	4	1	2	4	2	1	1	2	1	2	1	2	3	4	1	2
150	5	4	4	4	3	5	3	5	4	5	2	4	5	4	4	4	4	3	5	4	1	5	5	2	4	5	2	2	1	4	4	4	5	4	3	4	5	3	4	4	3	4
151	4	4	4	4	3	3	3	3	5	3	3	3	5	3	3	3	3	1	4	4	3	3	1	4	3	3	1	1	4	3	3	3	1	2	1	1	1	3	3	3	1	1
152	4	4	2	2	4	4	3	4	3	2	2	4	4	2	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	2	3	4	4	3	4	3	2	2	4	4	4	5	3	3

SS	I16	I17	I18	I19	I20	I21	I22	I23	I24	I25	I26	I27	I28	I29	I30	I31	I32	I33	I34	I35	I36	I37	I38	I39	I40	I41	I42	I43	I44	I45	I46	I47	I48	I49	I50	I51	I52	I53	I54	I55	I56	I57
153	4	3	4	5	4	5	3	4	4	4	3	3	5	1	3	4	5	3	5	5	4	5	4	1	5	5	2	2	2	5	4	3	4	3	1	1	4	3	3	4	2	3
154	4	5	5	5	5	5	3	5	5	5	3	5	3	1	5	4	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	1	3	2	5	5	5	5	3	4	4	4	3	5	4	2	5
155	4	4	4	4	2	4	3	4	4	2	3	4	4	2	4	4	4	3	4	4	4	4	4	2	4	4	4	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	5	2	4
156	4	4	1	4	2	2	3	4	4	1	1	2	5	3	3	2	4	3	4	4	4	2	3	5	3	4	1	1	4	4	2	3	3	3	1	2	1	4	4	4	3	2
157	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4	1	3	5	3	3	1	5	3	4	4	4	4	4	4	5	5	4	1	3	4	3	2	4	3	1	3	2	3	4	3	4	3
158	2	4	5	5	2	4	4	4	4	2	2	3	2	4	3	3	4	2	4	4	2	4	3	2	3	5	1	2	4	4	2	2	4	2	1	2	2	4	2	2	2	2
159	3	4	4	5	4	4	3	5	5	3	3	3	4	4	4	2	5	3	5	5	4	4	3	2	2	4	4	2	2	4	4	3	4	4	2	4	2	4	4	2	2	2
160	2	5	2	4	2	4	3	3	4	1	2	3	4	3	5	5	5	3	4	4	5	2	4	1	5	5	5	1	4	4	2	1	4	3	1	3	4	3	4	4	2	3
161	3	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	4	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	2	4	4	2	2	2	4	4	4	4	4	3	4	2	2	3	4	3	3
162	4	5	5	5	1	5	4	4	3	4	4	4	3	4	4	2	5	3	5	5	4	4	5	4	4	5	4	3	5	5	5	5	5	4	1	2	5	3	3	5	4	4
163	1	4	5	5	4	4	2	5	3	4	3	5	5	1	3	5	5	3	5	5	2	5	3	3	5	5	2	4	5	5	5	3	4	4	1	4	4	3	3	2	2	3
164	3	4	4	5	5	5	3	5	5	5	2	5	5	1	5	5	5	2	5	5	4	4	5	3	4	5	1	3	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	1	4
165	3	4	5	5	4	4	3	5	4	5	3	4	5	3	3	5	5	3	5	5	2	4	3	3	5	5	2	3	3	5	5	4	3	4	2	2	2	3	3	3	3	3
166	3	4	2	3	4	4	3	4	4	3	2	4	4	2	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	3	2	4	2	2	3	3	2	2	2	2	2
167	2	3	3	4	3	4	2	5	5	2	3	3	5	2	3	5	5	3	5	4	5	4	5	5	5	4	4	1	2	5	4	3	5	5	1	3	2	4	4	3	1	2
168	4	3	4	4	4	3	3	4	3	3	3	4	3	3	2	4	5	3	4	4	3	5	4	2	4	5	1	2	2	4	4	4	4	4	3	2	3	3	3	3	3	3
169	4	3	5	2	5	5	5	1	5	5	4	5	1	3	5	4	5	3	3	4	4	5	5	4	5	5	1	4	5	2	5	2	5	5	5	5	5	2	5	3	5	5
170	4	4	3	5	4	4	3	4	4	4	3	4	3	3	4	4	5	3	4	4	4	4	3	2	4	4	3	3	3	4	4	3	4	3	3	4	3	4	3	3	3	4
171	5	4	3	4	4	4	3	5	4	4	2	4	4	2	4	4	5	4	5	4	2	4	4	3	4	5	2	2	2	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4
172	5	4	4	4	3	4	3	5	4	4	3	3	4	3	3	4	4	3	3	4	4	3	4	3	4	5	2	1	3	5	5	3	4	3	2	2	3	3	3	4	2	3
173	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
174	2	4	3	2	2	4	2	2	4	2	2	3	2	2	3	4	4	3	2	4	4	2	2	2	4	4	4	2	2	2	2	2	4	4	2	2	2	2	4	4	2	2

SS	I16	I17	I18	I19	I20	I21	I22	I23	I24	I25	I26	I27	I28	I29	I30	I31	I32	I33	I34	I35	I36	I37	I38	I39	I40	I41	I42	I43	I44	I45	I46	I47	I48	I49	I50	I51	I52	I53	I54	I55	I56	I57
175	3	4	4	3	3	3	3	5	4	4	3	3	4	5	3	5	5	3	4	4	2	2	3	2	5	5	2	2	1	4	4	4	4	3	4	5	5	5	3	5	3	3
176	1	5	5	1	5	3	3	5	3	1	1	5	3	1	1	3	5	3	2	2	5	3	1	4	5	5	2	1	3	4	3	5	5	3	2	5	4	4	4	5	4	3
177	3	3	4	5	3	3	3	5	5	5	5	5	2	4	5	5	5	5	5	4	3	4	4	2	3	4	3	4	4	3	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5
178	4	4	3	3	3	4	3	4	4	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
179	4	4	5	5	4	4	3	5	4	5	3	4	5	3	4	3	5	3	5	4	4	4	4	3	5	5	2	3	4	4	4	4	4	5	4	4	4	3	4	3	3	5
180	4	4	4	5	4	5	3	5	5	3	4	4	5	4	3	5	5	1	5	5	4	4	5	2	5	5	3	3	3	5	5	5	5	3	1	4	5	4	4	5	4	4
181	4	5	4	4	4	4	1	5	4	5	3	5	5	2	5	5	5	3	5	5	5	5	5	2	5	5	3	2	5	5	5	5	4	3	1	2	4	3	3	4	3	3
182	2	4	5	5	4	5	4	5	5	5	1	5	4	1	5	5	5	3	5	5	2	5	5	2	5	5	2	4	5	5	5	5	5	5	2	5	5	2	5	4	2	4
183	4	4	3	3	3	3	3	4	3	2	3	3	5	3	3	4	4	3	3	3	3	4	2	2	4	5	3	2	2	3	4	4	2	3	2	2	3	3	3	3	4	4
184	2	5	5	5	3	5	3	5	5	5	3	5	5	1	5	5	5	3	5	5	4	5	5	4	5	5	4	2	5	5	2	3	5	5	2	4	5	1	3	4	1	3
185	4	4	4	2	4	4	2	4	4	1	2	4	5	2	4	4	4	3	4	4	4	4	2	2	4	4	2	1	2	4	4	4	4	4	2	4	2	2	2	2	2	2
186	2	1	4	4	3	4	2	5	4	2	3	4	5	4	4	4	5	3	4	5	3	4	4	4	4	5	1	2	4	4	4	4	5	4	4	5	5	5	4	4	4	4
187	5	5	5	5	5	5	1	5	5	1	3	5	5	3	5	5	5	1	5	5	1	5	5	5	5	5	1	3	3	5	5	5	5	5	1	3	3	5	5	4	2	5
188	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4	3	2	4	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	3	2	3	4	3	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3
189	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	2	3	4	4	3	3	4	3	3	2	3	3	3	3	4	4	2	3	3	4	3	3	3	3
190	5	3	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	1	3	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5
191	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	3	4
192	4	4	4	4	4	4	3	4	4	2	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	2	4	4	2	2	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	3	4	3	3
193	2	4	4	3	3	5	3	5	5	2	3	3	5	3	3	5	5	3	4	4	5	4	2	3	4	5	3	1	4	5	4	4	4	4	2	1	2	2	3	4	3	3
194	5	3	4	4	3	5	3	5	5	5	3	4	5	3	5	4	5	3	4	4	4	2	3	2	4	5	4	1	4	5	5	3	2	3	2	2	3	3	4	3	3	3
195	4	3	5	5	5	5	5	5	4	5	3	5	4	3	5	5	5	3	5	5	4	5	5	3	5	5	2	3	4	5	5	3	5	5	4	5	4	5	5	4	2	5
196	5	5	5	3	5	5	3	5	5	3	3	5	5	3	5	5	5	3	5	5	4	5	4	2	5	5	5	4	2	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	4	3	3

SS	I16	I17	I18	I19	I20	I21	I22	I23	I24	I25	I26	I27	I28	I29	I30	I31	I32	I33	I34	I35	I36	I37	I38	I39	I40	I41	I42	I43	I44	I45	I46	I47	I48	I49	I50	I51	I52	I53	I54	I55	I56	I57
197	3	3	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	3	2	3	4	5	4	1	5	5	1	4	5	4	4	2	4	3
198	2	4	4	2	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4	4	5	5	3	4	4	2	3	4	5	5	1	2	2	5	5	3	1	5	4	2	4	5	4	4	4	4	4
199	4	3	5	3	5	5	4	5	5	2	4	3	4	2	5	3	5	3	3	4	2	3	5	3	5	5	2	1	3	5	5	5	5	5	4	4	3	4	4	3	4	4
200	2	3	2	1	3	3	4	3	4	1	2	3	5	4	3	4	4	5	1	4	2	4	3	2	2	4	2	1	1	1	4	3	1	3	1	1	1	1	1	1	4	1
201	5	3	4	4	4	5	5	5	4	4	2	4	4	2	4	4	4	3	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	2	4	4	4	4	2	2	4
202	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	4	4	2	4	5	5	4	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4
203	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	3	4	4	3	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	2	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	5	5
204	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	3	5	5	4	5	5	5	5	5	3	1	3	5	5	5	5	5	2	5	5	4	5	2	5	5
205	3	4	4	4	5	4	4	5	4	5	5	4	4	5	4	4	5	3	4	5	4	4	5	5	4	5	2	2	2	5	4	4	5	5	2	4	5	4	4	2	5	5
206	3	4	5	2	4	4	4	5	4	2	4	4	5	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	2	4	4	3	2	4	5	5	4	4	4	4	2	4	4
207	4	5	5	5	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	5	4	5	4	5	4	4	4	5	2	5	5	4	2	4	4	5	4	4	5	4	5	5	5	5	4	4	4
208	3	3	3	3	2	3	4	2	3	4	2	3	4	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	2	3	4	3	2	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3
209	3	4	5	3	3	3	3	5	5	2	4	4	5	4	4	5	5	3	4	5	4	5	3	4	5	4	2	2	4	5	3	4	5	3	3	3	4	4	3	4	4	4
210	4	3	5	5	3	3	2	4	5	5	3	4	3	3	4	5	5	3	5	5	3	3	3	4	5	5	1	2	3	5	3	3	4	4	2	3	2	4	4	2	3	4
211	4	4	4	4	2	3	3	4	2	3	3	3	4	3	2	4	4	3	4	4	4	3	3	2	3	4	2	2	2	4	3	2	4	4	1	2	3	3	3	3	3	3
212	3	3	4	5	4	4	3	4	4	3	3	4	3	3	3	4	5	3	5	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	5	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
213	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	4	4	4	4	3	4	4	3	2	3	3	4	4	3	4	3	4	3	2	4	3	3	2	2	4	3	4	4	3
214	4	4	4	4	2	4	3	2	4	2	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	2	3	3	4	3	2	4	4	3	2	3	3	2	3	2	4	4	3	3	3
215	2	4	5	5	4	4	2	5	4	3	3	4	5	2	3	4	5	3	4	4	4	4	3	3	3	4	2	2	2	4	4	3	4	4	2	3	4	4	4	4	2	4
216	4	5	5	5	1	5	3	4	4	4	3	5	5	3	4	4	4	3	4	5	2	4	2	3	3	3	2	1	4	4	4	1	1	3	1	1	2	4	2	5	3	3
217	3	3	3	3	4	4	3	4	4	3	2	3	4	2	3	4	5	3	3	4	4	3	2	2	3	5	2	3	4	4	4	3	3	3	2	3	3	3	3	4	2	2
218	4	4	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	4	3	4	5	5	3	4	5	4	4	4	3	5	4	2	2	3	5	4	5	5	4	2	4	4	3	4	4	3	3

SS	I16	I17	I18	I19	I20	I21	I22	I23	I24	I25	I26	I27	I28	I29	I30	I31	I32	I33	I34	I35	I36	I37	I38	I39	I40	I41	I42	I43	I44	I45	I46	I47	I48	I49	I50	I51	I52	I53	I54	I55	I56	I57
219	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	3	4	4	2	4	4	4	4	4	2	3	3	4	4	3	3	2	3	3	3	3	3	4	3	3
220	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4
221	3	3	5	4	2	3	3	3	3	3	3	3	5	3	3	3	4	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	2	3	4	3	3	3	3	3	2	2	3	3	5	3	3
222	2	4	3	5	4	4	3	4	2	3	2	4	4	1	4	4	4	3	4	4	4	4	3	2	5	5	2	1	2	2	3	3	4	4	1	1	2	2	3	4	2	2
223	3	5	4	5	5	5	3	5	4	2	3	5	5	5	5	5	5	4	5	5	2	5	5	4	5	5	5	2	4	5	4	5	5	5	1	4	2	5	5	2	5	2
224	4	2	5	5	4	4	4	5	4	3	3	4	5	4	4	5	5	3	5	4	2	4	4	5	5	5	2	5	4	5	5	3	4	4	2	5	5	5	5	5	4	5
225	2	5	4	4	5	5	4	4	4	3	3	4	3	2	4	4	5	4	4	4	3	4	5	4	5	4	4	1	5	4	3	4	5	4	3	4	4	4	5	3	4	3
226	5	4	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	3	5	5	5	5	5	1	4	5	5	3	2	5	5	5	5	3	4	5	3	5	5
227	3	4	5	4	5	5	4	4	5	4	3	4	5	4	5	5	5	4	4	4	2	4	5	5	5	5	1	4	4	5	5	2	5	5	2	4	5	5	4	1	5	3
228	5	3	5	5	3	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	5
229	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	1	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5
230	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	2	1	4	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	2	4	4
231	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	3	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	5	5	4	3	5	5	4	4	4	5	5	4	5	3
232	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	2	4	4	5	4	5	4	4	4	5	4	5	5	1	5	5	5	2	4	5	5	1	4	4	3	4	4	2	4
233	4	3	4	5	3	3	3	3	4	3	3	3	3	4	3	4	5	3	5	4	4	4	3	3	4	4	3	4	3	5	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
234	2	4	4	4	2	3	1	3	4	4	1	2	3	1	3	4	4	1	3	4	4	3	1	3	3	4	2	2	3	3	2	2	2	3	1	2	2	1	1	4	1	1
235	3	3	4	4	3	4	3	4	2	4	2	4	4	2	3	5	5	3	5	3	2	4	4	4	5	5	2	2	2	5	5	4	4	4	1	4	4	4	4	4	2	4
236	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	1	4	3	4	3	2	3	3	2	3	4	4	2	4	2	3	3	3	3	3
237	4	4	4	4	3	5	3	5	4	2	3	3	5	3	4	4	4	3	5	5	4	4	3	3	4	5	2	2	3	5	3	3	4	2	1	1	1	3	3	4	3	3
238	5	3	3	3	3	5	3	4	4	5	1	4	4	1	4	4	5	3	4	5	4	4	5	2	5	5	4	3	2	5	3	4	4	3	2	3	3	3	4	4	1	3
239	3	3	5	4	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	4	3	4	4	2	4	1	4	4	5	2	1	4	4	4	2	1	2	1	1	1	1	2	3	1	2
240	4	4	2	5	3	5	4	5	4	3	4	4	4	3	2	4	5	5	5	5	4	4	4	4	5	5	3	2	1	5	5	5	5	4	4	5	3	4	4	4	2	4

SS	I16	I17	I18	I19	I20	I21	I22	I23	I24	I25	I26	I27	I28	I29	I30	I31	I32	I33	I34	I35	I36	I37	I38	I39	I40	I41	I42	I43	I44	I45	I46	I47	I48	I49	I50	I51	I52	I53	I54	I55	I56	I57
241	2	4	4	4	4	4	3	4	4	2	3	4	5	3	4	1	5	3	4	2	4	5	2	2	2	4	4	1	2	5	2	4	4	3	1	1	4	1	1	4	3	3
242	4	4	5	4	2	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	2	3	4	3	2	2	4	4	2	4	3	2	2	2	3	3	3	3	3
243	3	4	4	3	2	4	2	3	4	3	4	5	4	2	4	3	4	3	3	3	3	4	2	2	3	4	2	2	3	3	3	4	3	3	2	2	2	3	3	4	2	3
244	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	3	5	5	3	5	5	5	3	5	5	4	5	5	3	5	5	3	3	3	5	5	5	5	3	1	4	5	4	3	5	3	3
245	3	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	3	5	5	1	5	5	5	5	5	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
246	3	3	5	5	5	5	3	5	4	3	3	4	5	2	5	1	5	4	5	4	4	3	4	2	4	5	1	1	4	5	3	4	5	5	2	4	3	3	3	3	3	3
247	2	4	5	4	5	5	3	5	4	4	3	5	5	3	5	5	5	3	4	4	2	3	3	4	5	5	3	3	4	5	4	4	4	4	2	4	3	4	4	4	3	3
248	3	3	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	4	2	3	4	4	3	4	4	4	4	4	2	4	4	5	3	2	4	2	3	3	2	2	2	2	4	4	5	2	3
249	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	2	3	4	5	3	5	5	2	5	5	2	5	5	1	3	4	5	3	4	5	5	4	4	3	4	4	2	3	5
250	3	5	5	3	5	5	3	5	5	5	3	3	5	3	2	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	1	3	4	5	5	1	5	5	3	3	4	4	4	4	3	5
251	3	5	5	3	5	5	3	5	5	5	3	3	5	3	2	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	1	3	4	5	5	1	5	5	3	3	4	4	4	4	3	5
252	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	4	2	4	2	4	4	4	2	2	5	4	4	4	5	3	3	4	4	4	2	2	4
253	4	3	4	3	4	4	3	4	4	2	4	3	4	3	3	3	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	2	4	4	3	3	3	4	2	2	2	4	4	3	4	4
254	4	5	4	5	5	5	3	5	5	3	3	5	5	2	5	5	5	3	5	4	4	4	4	2	5	5	3	3	1	5	5	5	5	3	2	5	5	4	5	5	3	3
255	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	2	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
256	4	4	5	4	3	4	3	4	4	4	3	3	4	2	3	4	4	3	5	5	3	4	2	4	4	3	2	1	4	3	2	2	2	3	1	1	1	3	2	2	2	2
257	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	1	1	4	5	2	3	5	4	1	4	4	4	5	3	3	5
258	4	3	2	4	3	4	3	4	4	2	3	3	5	3	3	2	4	3	4	3	4	3	5	3	3	4	1	1	1	4	3	3	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3
259	4	3	4	4	2	4	3	4	4	2	3	3	5	3	3	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	4	2	1	2	4	3	2	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3
260	3	4	3	3	3	4	3	4	4	4	2	4	5	1	4	3	4	3	3	4	4	3	3	1	4	4	3	2	2	4	4	4	3	3	1	2	2	2	3	3	1	2
261	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	2	2	4	4	3	3	3	4	2	2	2	3	2	2	3	2	4	4	2	3
262	3	3	5	5	5	5	1	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	3	5	5	3	4	5	5	5	5	1	3	5	5	3	5	5	3	1	5	5	3	5	5	5	3

SS	I16	I17	I18	I19	I20	I21	I22	I23	I24	I25	I26	I27	I28	I29	I30	I31	I32	I33	I34	I35	I36	I37	I38	I39	I40	I41	I42	I43	I44	I45	I46	I47	I48	I49	I50	I51	I52	I53	I54	I55	I56	I57
263	4	5	4	4	4	5	3	4	3	3	1	2	5	1	4	4	4	3	4	4	2	4	4	2	5	1	2	2	2	4	4	4	4	4	1	3	4	2	2	4	4	3
264	3	4	3	4	3	3	3	2	4	3	3	3	3	1	1	4	4	3	3	4	4	3	2	2	3	4	1	1	2	4	1	1	1	3	1	1	2	3	3	4	1	1
265	3	3	4	5	5	3	3	5	4	3	3	3	5	3	3	5	5	3	3	4	4	4	3	3	3	5	2	3	3	5	3	3	3	3	1	3	4	3	3	3	3	3
266	4	3	4	4	3	4	3	4	4	4	2	3	4	2	4	5	5	3	4	5	4	4	4	4	5	5	2	2	4	5	4	2	4	4	2	2	4	2	2	4	2	4
267	3	4	1	4	4	4	1	5	3	5	1	3	5	1	3	3	5	3	5	5	3	4	3	5	5	5	4	3	2	5	5	3	5	3	2	2	5	3	4	3	1	1
268	3	4	4	4	2	4	3	4	3	4	3	4	3	3	3	4	4	3	4	3	2	4	2	1	5	5	2	2	2	4	4	4	4	3	1	2	4	4	4	2	3	3
269	3	4	2	3	4	4	3	4	4	3	3	4	4	1	4	4	4	3	3	4	4	4	4	2	5	4	2	2	2	4	4	3	4	3	1	2	3	3	3	3	2	3
270	4	3	4	5	5	5	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	5	5	4	5	4	4	4	3	3	3	4	3	3
271	3	3	3	4	4	4	3	4	4	4	2	4	4	2	4	4	5	3	4	4	4	3	3	2	4	5	3	4	3	4	4	4	5	3	2	2	4	3	4	3	2	2
272	5	3	4	3	3	1	3	4	4	1	3	3	3	3	4	3	5	4	4	5	4	3	3	2	4	5	3	3	4	5	3	3	4	3	2	3	3	2	2	3	2	1
273	3	3	1	1	1	3	2	4	4	4	1	2	2	1	3	4	4	1	4	4	4	3	2	2	4	4	2	1	2	3	4	2	3	2	1	2	2	2	2	3	2	2
274	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	3	3	4	3	3	4	4	3	2	4	4	3	2	3	3	4	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	4	2	3	3	3	3
275	3	1	5	5	5	5	1	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	3	5	3	3	5	5	5	5	5	3	5	2	5	5	5	5	5	1	5	5	3	5	5	5	3
276	3	4	2	4	3	4	1	2	2	4	1	3	4	1	3	4	5	3	4	4	5	3	2	1	4	4	2	2	1	4	3	2	4	2	1	2	3	2	2	3	1	2
277	4	4	4	4	4	5	3	5	4	5	3	4	5	2	4	4	4	3	5	5	3	4	3	2	4	4	2	3	4	5	2	4	4	4	2	2	2	3	4	4	2	4
278	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	5	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
279	4	1	5	5	5	5	5	5	5	4	3	5	5	4	3	5	5	2	5	4	3	5	5	5	5	5	4	3	4	5	5	3	5	5	5	5	5	5	4	3	4	3
280	3	5	5	5	3	4	3	5	5	5	3	5	4	2	5	4	5	5	4	5	4	4	5	2	5	5	2	2	1	5	3	4	4	5	1	2	1	2	4	5	3	3
281	3	2	5	5	4	4	3	4	4	3	4	3	1	3	4	4	4	3	5	4	3	4	3	3	4	4	4	1	4	4	3	4	3	3	3	3	2	3	4	5	3	3
282	4	4	5	4	4	5	3	4	5	2	3	4	5	5	3	5	5	3	5	4	5	4	4	5	5	5	4	1	2	5	5	1	4	3	1	2	5	5	2	5	3	3
283	4	4	3	3	4	4	3	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	2	4	4	4	4	4	4	2	4	3	4	4	2	3	4
284	4	4	2	1	2	3	3	1	4	2	3	3	4	4	3	3	2	3	1	4	2	2	1	4	2	2	4	1	4	1	1	2	2	2	1	1	1	3	3	3	3	2

SS	I16	I17	I18	I19	I20	I21	I22	I23	I24	I25	I26	I27	I28	I29	I30	I31	I32	I33	I34	I35	I36	I37	I38	I39	I40	I41	I42	I43	I44	I45	I46	I47	I48	I49	I50	I51	I52	I53	I54	I55	I56	I57
285	3	4	5	5	3	4	3	4	4	4	2	4	4	2	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	4	4	4	4	4	2	4	4	3	4	4	2	3
286	3	4	4	4	3	4	3	3	3	1	3	3	3	3	3	4	4	3	4	4	4	3	3	3	3	3	4	2	3	4	2	1	2	3	1	1	1	2	2	4	1	2
287	5	5	5	5	5	5	1	5	5	1	1	5	5	1	5	5	5	5	5	5	1	5	5	3	5	5	1	1	1	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	1	1	3
288	4	4	4	5	4	5	3	5	5	4	3	4	5	3	4	4	4	4	4	4	2	4	5	2	5	4	2	2	2	4	4	4	5	5	2	4	4	4	4	3	3	3
289	1	5	3	2	2	4	3	4	4	1	3	4	4	3	4	1	4	3	2	4	4	1	1	1	2	4	2	1	4	4	1	1	1	3	1	4	5	1	3	3	3	3
290	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	3	5	5	3	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	5	5
291	5	5	5	4	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	2	5	5	1	5	5	2	3	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	1	5	5
292	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	2	5	5	5	5	5	5	2	5	4	5	5	2	5	5
293	3	4	5	3	4	4	2	4	4	3	3	4	4	4	4	2	5	3	4	4	2	4	3	4	4	5	2	3	4	4	3	4	4	4	1	3	3	4	4	5	4	4
294	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	4	3	3	2	4	3	5	5	4	4	4	4	5	5	4	3	2	4	4	3	4	4	4	5	4	4	4	4	3	3
295	4	4	5	4	5	5	3	5	3	3	4	5	5	3	5	5	5	3	4	4	2	4	5	5	5	5	3	3	4	5	5	5	5	5	3	4	5	3	4	3	4	4
296	1	1	5	4	5	5	2	5	2	5	2	5	5	2	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	3	2	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	2	2	5
297	5	3	5	4	5	5	4	5	5	3	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	2	5	5	5	5	5	4	3	3	5	5	4	5	5	2	3	4	5	5	1	5	5
298	4	4	5	5	4	4	3	5	5	4	3	4	4	3	4	4	5	4	5	5	4	4	5	2	5	5	4	2	2	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	3	3	5
299	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	5	2	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	2	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	2	3	4
300	5	4	4	4	2	3	3	5	4	1	3	4	3	3	3	5	5	3	4	5	5	5	4	2	4	5	5	3	1	5	2	3	4	3	2	4	4	3	3	5	3	3
301	5	5	5	5	5	5	5	5	3	4	3	5	4	2	4	3	5	3	5	5	4	4	4	3	5	5	3	3	2	5	5	5	5	4	4	5	5	4	4	4	3	4
302	3	3	5	4	5	5	2	5	5	3	3	4	5	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	2	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	2	2	3
303	4	3	4	3	5	5	3	4	4	4	3	4	5	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	2	4	2	1	4	4	4	4	4	4	2	1	3	4	4	4	4	4
304	2	3	2	4	2	4	3	4	4	4	2	4	4	2	3	3	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	3	2	4	4	4	3	3	3	2	2	3	4	3	3	3	3
305	4	3	4	4	3	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	2	4	2	3	4	4	1	1	3	3	3	2	2	2	1	1	1	2	3	3	4	3
306	4	4	4	4	3	3	2	4	3	4	2	3	3	1	3	4	4	1	4	4	4	2	2	4	4	5	4	1	4	5	2	4	1	2	1	2	1	3	4	5	1	1

SS	I16	I17	I18	I19	I20	I21	I22	I23	I24	I25	I26	I27	I28	I29	I30	I31	I32	I33	I34	I35	I36	I37	I38	I39	I40	I41	I42	I43	I44	I45	I46	I47	I48	I49	I50	I51	I52	I53	I54	I55	I56	I57
307	2	3	3	3	3	4	2	5	3	3	2	4	5	1	3	5	4	3	3	4	3	4	5	2	4	4	1	2	3	4	3	5	5	5	2	4	4	4	4	2	2	4
308	4	4	5	5	3	5	2	5	5	3	4	3	5	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	1	4	4	1	3	3	4	4	3	4	4	3	4	3	4	4	3	3	4
309	4	3	5	5	5	4	3	4	4	3	2	4	5	2	4	4	5	3	5	5	4	4	2	2	5	5	2	5	4	5	5	4	4	4	3	4	3	4	4	4	2	4
310	4	2	5	5	4	5	3	5	5	4	4	4	5	4	4	5	5	3	5	5	5	4	5	4	4	5	2	3	4	5	4	5	5	5	2	3	3	4	4	3	3	4
311	4	3	4	2	4	4	4	5	4	2	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	5	4	2	4	4	4	3	4	4	2	3	4	4	4	2	4	4
312	4	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3	4	3	3	4	4	4	3	4	5	4	4	3	4	4	4	2	1	3	4	4	3	4	3	2	2	4	2	2	2	3	4
313	3	4	4	5	4	5	3	5	3	4	3	4	4	3	5	4	5	3	5	4	4	5	4	3	4	5	3	3	3	4	5	3	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3
314	3	2	4	4	4	5	4	5	4	2	2	3	2	3	3	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	4	4	3	3	4	4	2	4	4	2	3	3	3	3
315	4	1	5	5	4	5	5	5	5	5	3	5	5	3	5	5	5	3	5	5	4	5	5	3	5	1	1	4	5	5	5	5	5	5	1	4	5	5	5	1	3	5
316	2	2	3	2	2	3	3	4	3	2	3	3	4	4	4	2	2	2	3	2	3	2	2	2	4	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	4	4	4	3	3	2
317	3	3	5	5	5	4	3	5	4	3	3	3	5	3	4	4	5	5	5	5	4	4	5	3	5	5	1	1	2	5	4	4	5	5	2	3	3	4	4	4	3	4
318	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	5	4	5	5	4	4	3	2	4	4	4	2	2	5	3	3	4	3	2	2	3	3	3	4	2	2
319	4	5	5	5	4	4	5	4	4	4	3	4	4	4	5	4	5	5	5	4	4	2	5	5	5	5	4	2	4	5	2	2	5	5	2	2	2	4	5	2	4	4
320	4	4	5	4	5	5	4	5	5	5	4	4	4	5	5	4	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	4	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5
321	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4	5	4	4	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	4	5	5	4	5	3	5	5	3	5	5
322	3	3	3	2	3	3	3	3	4	2	2	3	5	2	3	4	5	3	3	3	4	3	5	2	4	4	1	1	4	3	3	3	5	5	4	3	3	3	2	1	1	2
323	3	3	3	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	3	3	3	2	3	4	3	2	3	4	4	3	3	3	2	3	4	3	3	3	3	3
324	3	4	4	3	3	4	2	4	5	4	4	4	4	3	4	4	5	3	3	3	4	4	3	4	4	4	2	2	5	4	1	4	3	4	3	3	3	3	3	4	4	2
325	3	4	5	5	3	5	3	5	5	5	2	4	3	2	3	5	5	3	5	3	4	4	4	2	4	5	3	2	2	5	5	4	3	3	2	2	4	3	4	2	3	3
326	3	4	4	5	3	4	2	5	4	3	2	4	5	2	3	5	5	3	5	5	5	4	4	2	5	5	4	3	4	5	4	2	5	3	2	4	4	4	5	4	2	4
327	4	3	5	5	5	5	3	5	5	3	3	3	5	3	4	5	5	3	5	5	4	5	5	2	5	5	4	4	4	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	5	3	4
328	5	5	5	4	5	5	5	5	5	2	5	4	4	5	4	4	4	5	4	4	3	5	5	4	5	5	2	2	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	2	4	5

SS	I16	I17	I18	I19	I20	I21	I22	I23	I24	I25	I26	I27	I28	I29	I30	I31	I32	I33	I34	I35	I36	I37	I38	I39	I40	I41	I42	I43	I44	I45	I46	I47	I48	I49	I50	I51	I52	I53	I54	I55	I56	I57
329	2	5	3	2	2	4	3	3	3	2	3	3	4	3	2	4	2	4	2	2	3	3	2	4	2	4	2	2	4	2	2	4	2	3	2	1	2	2	3	2	3	3
330	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	4	5	5	5	5	4	3	5	5	5	3	5	5	1	3	3	5	5	3	5	5
331	1	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5	2	4	5	4	5	5	2	2	5	5	5	5	5	5	2	2	5	3	5	2	2	5
332	3	5	4	5	4	4	2	5	4	2	3	4	5	4	5	5	4	3	5	5	2	4	5	2	4	4	1	1	5	5	5	4	4	5	1	4	2	4	4	2	4	4
333	4	4	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	1	5	5	5	5	5	1	4	4	5	5	4	5	5	3	4	5	4	5	1	2	4
334	3	4	5	5	5	5	4	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	3	5	5	4	5	5	4	5	5	1	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4	4	5
335	5	1	5	5	5	5	4	5	5	5	5	1	5	4	5	5	5	3	5	5	3	4	4	4	5	5	2	4	5	5	5	4	4	4	2	4	5	5	5	4	4	4
336	5	3	5	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	4	5	4	5	5	5	3	4	4	5	4	5	5	4	2	3	5	4	4	5	4	2	4	5	4	4	4	4	4
337	4	3	4	4	3	4	3	4	4	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	4	3	3	4	4	3	2	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3

ANEXO L

CODIFICACIÓN DE LAS RESPUESTAS A PREGUNTAS Y ALTERNATIVAS ABIERTAS

Nacionalidad		País de Origen		Lengua Materna		Segunda Lengua		Educación		Cursos que enseña	
1	Mexican	1	Mexico	0	German	0	None	0	Administrative	0	No específicamente lingüísticas
	Hispanic		Puerto Rico		Czech		I don't have a second language		EdD	1	Language Arts (LA)
	Mexican-American		Colombia		French		Mathematics		Working on my AA		English Language Development (ELD)
	Latina		Venezuela		Cantonese		I have a very limited understanding of Spanish	0	Credential/BCLAD		English
	Venezuelan	2	United States	1	Spanish		Sign Language		Certificate in TESL		Spanish
2	USA		America		Spanish and English		American Sign Language		JD	2	Dual Language Immersion (DLI)
	American		USA		Bilingual	1	Portuguese		Two years of college		Bilingual
	American-Mexican		Germany		Both		French				Two way immersion (TWI)
	Caucasian		Australia	2	English		German				
	White		England				Chinese				
	US Citizen		Norway				Japanese				
	Black		Austria				Russian				
	French-English		Cyprus				Hebrew				
	African-American		Canada				Greek				
	German US		Vietnam				Afrikaans				
	Scottish/Irish		Hong Kong				Tagalog				
	Italian		Spain				Basic Japanese				
	Dutch					2	Spanish				
	Austrian						French and Spanish				
	British						Some Spanish and French				
	Canadian						Limited Spanish				
	Vietnamese						Some Spanish				
	American-Asian						A little Spanish				
	Filipino-American						Little French little Spanish				

Nacionalidad		País de Origen	Lengua Materna	Segunda Lengua		Educación	Cursos que enseña	
	Danish-American			3	English			
	Portuguese-American							

ANEXO M

MATRIZ DE INTERCORRELACIONES DE LOS 57 ítemS ACTITUDINALES

ÍTEM	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1	1	,292**	,472**	,427**	,349**	,477**	,386**	,624**	,681**	-,253**	,258**	,291**	,395**	,417**	,466**	,319**	0,033	,412**	,375**
2	,292**	1	,339**	,369**	,110*	,209**	,125*	,276**	,286**	-,238**	,168**	0,083	,131**	,254**	,352**	,162**	0,026	,299**	,237**
3	,472**	,339**	1	,420**	,210**	,390**	,295**	,458**	,443**	-,185**	,288**	,269**	,302**	,402**	,436**	,290**	,099*	,362**	,305**
4	,427**	,369**	,420**	1	,290**	,484**	,351**	,492**	,568**	-,216**	,294**	,234**	,371**	,496**	,554**	,246**	0,038	,510**	,478**
5	,349**	,110*	,210**	,290**	1	,192**	,541**	,391**	,406**	-0,026	,129**	,325**	,381**	,237**	,285**	,119*	-0,027	,309**	,160**
6	,477**	,209**	,390**	,484**	,192**	1	,317**	,537**	,529**	-,178**	,271**	,217**	,277**	,381**	,488**	,241**	-0,054	,428**	,345**
7	,386**	,125*	,295**	,351**	,541**	,317**	1	,453**	,434**	-0,084	,294**	,273**	,433**	,325**	,330**	,107*	-0,023	,366**	,234**
8	,624**	,276**	,458**	,492**	,391**	,537**	,453**	1	,738**	-,316**	,300**	,380**	,482**	,475**	,542**	,279**	0,003	,499**	,355**
9	,681**	,286**	,443**	,568**	,406**	,529**	,434**	,738**	1	-,301**	,303**	,371**	,438**	,497**	,596**	,304**	-0,015	,445**	,420**
10	-,253**	-,238**	-,185**	-,216**	-0,026	-,178**	-0,084	-,316**	-,301**	1	-,201**	-,137**	-,206**	-,280**	-,273**	-0,087	-0,066	-,237**	-,337**
11	,258**	,168**	,288**	,294**	,129**	,271**	,294**	,300**	,303**	-,201**	1	,176**	,236**	,291**	,272**	,331**	0,043	,349**	,234**
12	,291**	0,083	,269**	,234**	,325**	,217**	,273**	,380**	,371**	-,137**	,176**	1	,266**	,286**	,284**	0,085	-,112*	,210**	,154**
13	,395**	,131**	,302**	,371**	,381**	,277**	,433**	,482**	,438**	-,206**	,236**	,266**	1	,398**	,355**	,135**	-0,074	,369**	,317**
14	,417**	,254**	,402**	,496**	,237**	,381**	,325**	,475**	,497**	-,280**	,291**	,286**	,398**	1	,630**	,245**	0,015	,565**	,487**
15	,466**	,352**	,436**	,554**	,285**	,488**	,330**	,542**	,596**	-,273**	,272**	,284**	,355**	,630**	1	,270**	-0,001	,576**	,520**
16	,319**	,162**	,290**	,246**	,119*	,241**	,107*	,279**	,304**	-0,087	,331**	0,085	,135**	,245**	,270**	1	0,062	,286**	,242**
17	0,033	0,026	,099*	0,038	-0,027	-0,054	-0,023	0,003	-0,015	-0,066	0,043	-,112*	-0,074	0,015	-0,001	0,062	1	0,02	0,076
18	,412**	,299**	,362**	,510**	,309**	,428**	,366**	,499**	,445**	-,237**	,349**	,210**	,369**	,565**	,576**	,286**	0,02	1	,522**
19	,375**	,237**	,305**	,478**	,160**	,345**	,234**	,355**	,420**	-,337**	,234**	,154**	,317**	,487**	,520**	,242**	0,076	,522**	1
20	,485**	,360**	,401**	,493**	,307**	,433**	,327**	,569**	,555**	-,204**	,320**	,264**	,438**	,471**	,594**	,279**	-0,012	,548**	,398**
21	,417**	,281**	,362**	,539**	,324**	,402**	,376**	,524**	,550**	-,205**	,308**	,210**	,354**	,536**	,631**	,293**	0,078	,558**	,522**
22	,233**	,099*	,227**	,232**	,095*	,208**	0,083	,257**	,227**	-0,036	,154**	-0,004	0,089	,134**	,256**	,332**	0,056	,274**	,144**
23	,514**	,356**	,418**	,567**	,326**	,429**	,382**	,599**	,611**	-,360**	,260**	,295**	,443**	,584**	,686**	,279**	0,03	,556**	,545**
24	,357**	,210**	,359**	,396**	,214**	,269**	,313**	,458**	,408**	-,219**	,399**	,194**	,308**	,425**	,456**	,351**	0,031	,500**	,444**
25	,271**	,187**	,276**	,491**	,213**	,353**	,200**	,319**	,387**	-,181**	,185**	,160**	,188**	,331**	,437**	,179**	0,019	,368**	,421**
26	,265**	,125*	,285**	,283**	,103*	,239**	,231**	,276**	,242**	-,094*	,438**	,101*	,124*	,186**	,274**	,345**	-0,047	,392**	,254**
27	,437**	,289**	,426**	,420**	,228**	,377**	,263**	,436**	,445**	-,192**	,225**	,228**	,299**	,437**	,499**	,208**	,097*	,509**	,399**
28	,276**	0,085	,211**	,262**	,199**	,176**	,314**	,396**	,295**	-0,089	,099*	,265**	,400**	,314**	,314**	,156**	0	,276**	,232**

ÍTEM	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
29	,216**	,136**	,180**	,192**	,216**	,169**	,249**	,217**	,225**	-0,088	,374**	,153**	,154**	,153**	,193**	,284**	-,100*	,333**	,192**
30	,423**	,269**	,412**	,461**	,286**	,474**	,272**	,482**	,465**	-,152**	,277**	,257**	,303**	,427**	,533**	,283**	,097*	,483**	,413**
31	,445**	,243**	,336**	,414**	,341**	,396**	,303**	,525**	,498**	-,206**	,212**	,255**	,450**	,405**	,451**	,224**	0,001	,427**	,452**
32	,442**	,282**	,422**	,481**	,249**	,375**	,314**	,509**	,526**	-,246**	,211**	,253**	,395**	,603**	,597**	,187**	0,064	,502**	,541**
33	,228**	,261**	,361**	,221**	,119*	,181**	,148**	,317**	,262**	-,251**	,195**	,128**	,197**	,265**	,394**	,216**	,141**	,291**	,186**
34	,460**	,305**	,398**	,537**	,265**	,413**	,324**	,458**	,509**	-,377**	,259**	,187**	,375**	,564**	,550**	,269**	0,047	,487**	,717**
35	,376**	,250**	,358**	,515**	,274**	,303**	,307**	,435**	,422**	-,234**	,242**	,227**	,340**	,492**	,475**	,278**	,139**	,424**	,559**
36	-0,006	,091*	0,087	0,089	-,094*	0,021	-,101*	-0,027	0,031	0,012	-0,056	-0,086	-0,051	0,046	0,059	0,065	,106*	0,01	,128**
37	,446**	,232**	,447**	,404**	,268**	,326**	,329**	,485**	,509**	-,264**	,236**	,223**	,326**	,418**	,468**	,279**	0,047	,485**	,451**
38	,514**	,366**	,464**	,538**	,367**	,503**	,425**	,584**	,591**	-,304**	,323**	,293**	,417**	,492**	,645**	,323**	0,016	,532**	,463**
39	,189**	,105*	,184**	,164**	,228**	,174**	,262**	,195**	,198**	-0,044	,170**	,260**	,207**	,196**	,219**	,132**	-,111*	,323**	,111*
40	,505**	,352**	,393**	,538**	,362**	,425**	,410**	,587**	,611**	-,287**	,272**	,269**	,431**	,561**	,607**	,242**	0,076	,558**	,475**
41	,478**	,318**	,317**	,474**	,213**	,392**	,278**	,468**	,575**	-,278**	,219**	,187**	,369**	,495**	,513**	,305**	0,067	,469**	,508**
42	0	-0,008	-0,053	-0,034	-,101*	-0,053	-,181**	-,115*	-0,084	-,113*	-,095*	-,121*	-,240**	-,120*	-0,086	0,032	0,053	-,137**	-0,042
43	,209**	,167**	,179**	,376**	,126*	,349**	0,084	,259**	,262**	-,111*	,131**	,140**	,091*	,224**	,288**	,116*	-,131**	,260**	,230**
44	,247**	,154**	,237**	,287**	,187**	,267**	,249**	,357**	,236**	-,115*	,254**	,158**	,234**	,251**	,304**	,138**	-0,024	,405**	,227**
45	,407**	,285**	,442**	,572**	,294**	,344**	,338**	,472**	,495**	-,267**	,250**	,251**	,370**	,576**	,613**	,289**	0,086	,544**	,568**
46	,505**	,310**	,432**	,494**	,375**	,455**	,428**	,521**	,620**	-,215**	,291**	,269**	,306**	,487**	,573**	,307**	0,035	,457**	,483**
47	,407**	,292**	,337**	,398**	,172**	,355**	,265**	,332**	,356**	-,189**	,277**	,099*	,247**	,328**	,453**	,199**	0,048	,390**	,338**
48	,513**	,386**	,430**	,522**	,300**	,460**	,365**	,569**	,565**	-,242**	,254**	,262**	,378**	,526**	,667**	,247**	0,053	,516**	,439**
49	,480**	,325**	,420**	,490**	,364**	,455**	,379**	,627**	,555**	-,225**	,263**	,283**	,393**	,444**	,638**	,259**	0,025	,557**	,434**
50	,200**	,223**	,183**	,265**	,159**	,255**	,144**	,243**	,258**	-0,082	,167**	,090*	0,031	,158**	,294**	,191**	-0,073	,219**	,149**
51	,460**	,312**	,337**	,450**	,270**	,432**	,324**	,508**	,513**	-,256**	,301**	,252**	,327**	,423**	,544**	,227**	-0,005	,415**	,429**
52	,441**	,211**	,356**	,484**	,280**	,460**	,378**	,493**	,556**	-,225**	,227**	,275**	,310**	,399**	,504**	,188**	0,009	,408**	,364**
53	,470**	,344**	,349**	,385**	,219**	,415**	,234**	,492**	,461**	-,273**	,284**	,244**	,339**	,310**	,452**	,315**	0,001	,426**	,407**
54	,435**	,385**	,393**	,480**	,269**	,451**	,275**	,531**	,489**	-,275**	,269**	,269**	,394**	,393**	,533**	,260**	0,019	,459**	,375**
55	0,01	0,031	0,009	0,087	-0,067	-0,01	-0,045	-0,057	0,02	-0,008	0,063	-,153**	-0,046	,123*	0,002	0,065	,121*	0,045	,136**
56	,314**	,224**	,266**	,213**	,219**	,287**	,259**	,316**	,297**	-,095*	,249**	,113*	,125*	,208**	,309**	,245**	-0,04	,363**	,125*

ÍTEM	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
57	,434**	,303**	,416**	,471**	,263**	,432**	,281**	,544**	,507**	-,247**	,287**	,214**	,323**	,356**	,474**	,302**	0,037	,522**	,346**

ÍTEM	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38
1	,485**	,417**	,233**	,514**	,357**	,271**	,265**	,437**	,276**	,216**	,423**	,445**	,442**	,228**	,460**	,376**	-0,006	,446**	,514**
2	,360**	,281**	,099*	,356**	,210**	,187**	,125*	,289**	0,085	,136**	,269**	,243**	,282**	,261**	,305**	,250**	,091*	,232**	,366**
3	,401**	,362**	,227**	,418**	,359**	,276**	,285**	,426**	,211**	,180**	,412**	,336**	,422**	,361**	,398**	,358**	0,087	,447**	,464**
4	,493**	,539**	,232**	,567**	,396**	,491**	,283**	,420**	,262**	,192**	,461**	,414**	,481**	,221**	,537**	,515**	0,089	,404**	,538**
5	,307**	,324**	,095*	,326**	,214**	,213**	,103*	,228**	,199**	,216**	,286**	,341**	,249**	,119*	,265**	,274**	-,094*	,268**	,367**
6	,433**	,402**	,208**	,429**	,269**	,353**	,239**	,377**	,176**	,169**	,474**	,396**	,375**	,181**	,413**	,303**	0,021	,326**	,503**
7	,327**	,376**	0,083	,382**	,313**	,200**	,231**	,263**	,314**	,249**	,272**	,303**	,314**	,148**	,324**	,307**	-,101*	,329**	,425**
8	,569**	,524**	,257**	,599**	,458**	,319**	,276**	,436**	,396**	,217**	,482**	,525**	,509**	,317**	,458**	,435**	-0,027	,485**	,584**
9	,555**	,550**	,227**	,611**	,408**	,387**	,242**	,445**	,295**	,225**	,465**	,498**	,526**	,262**	,509**	,422**	0,031	,509**	,591**
10	-,204**	-,205**	-0,036	-,360**	-,219**	-,181**	-,094*	-,192**	-0,089	-0,088	-,152**	-,206**	-,246**	-,251**	-,377**	-,234**	0,012	-,264**	-,304**
11	,320**	,308**	,154**	,260**	,399**	,185**	,438**	,225**	,099*	,374**	,277**	,212**	,211**	,195**	,259**	,242**	-0,056	,236**	,323**
12	,264**	,210**	-0,004	,295**	,194**	,160**	,101*	,228**	,265**	,153**	,257**	,255**	,253**	,128**	,187**	,227**	-0,086	,223**	,293**
13	,438**	,354**	0,089	,443**	,308**	,188**	,124*	,299**	,400**	,154**	,303**	,450**	,395**	,197**	,375**	,340**	-0,051	,326**	,417**
14	,471**	,536**	,134**	,584**	,425**	,331**	,186**	,437**	,314**	,153**	,427**	,405**	,603**	,265**	,564**	,492**	0,046	,418**	,492**
15	,594**	,631**	,256**	,686**	,456**	,437**	,274**	,499**	,314**	,193**	,533**	,451**	,597**	,394**	,550**	,475**	0,059	,468**	,645**
16	,279**	,293**	,332**	,279**	,351**	,179**	,345**	,208**	,156**	,284**	,283**	,224**	,187**	,216**	,269**	,278**	0,065	,279**	,323**
17	-0,012	0,078	0,056	0,03	0,031	0,019	-0,047	,097*	0,00	-,100*	,097*	0,001	0,064	,141**	0,047	,139**	,106*	0,047	0,016
18	,548**	,558**	,274**	,556**	,500**	,368**	,392**	,509**	,276**	,333**	,483**	,427**	,502**	,291**	,487**	,424**	0,01	,485**	,532**
19	,398**	,522**	,144**	,545**	,444**	,421**	,254**	,399**	,232**	,192**	,413**	,452**	,541**	,186**	,717**	,559**	,128**	,451**	,463**
20	1	,655**	,371**	,588**	,460**	,379**	,396**	,587**	,349**	,306**	,591**	,495**	,525**	,397**	,481**	,373**	-0,01	,476**	,599**
21	,655**	1	,287**	,620**	,555**	,403**	,362**	,555**	,369**	,241**	,575**	,486**	,531**	,292**	,524**	,519**	0,076	,514**	,633**
22	,371**	,287**	1	,193**	,273**	,217**	,439**	,252**	0,02	,350**	,266**	,202**	,158**	,378**	,185**	,147**	0,043	,226**	,369**
23	,588**	,620**	,193**	1	,508**	,407**	,314**	,482**	,409**	,223**	,482**	,559**	,647**	,332**	,627**	,543**	,096*	,529**	,656**
24	,460**	,555**	,273**	,508**	1	,286**	,460**	,375**	,279**	,343**	,428**	,427**	,455**	,249**	,416**	,397**	0,07	,373**	,484**
25	,379**	,403**	,217**	,407**	,286**	1	,295**	,423**	,136**	,151**	,419**	,316**	,373**	,121*	,473**	,348**	0,077	,363**	,413**

ÍTEM	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38
26	,396**	,362**	,439**	,314**	,460**	,295**	1	,369**	0,074	,631**	,352**	,244**	,248**	,309**	,263**	,259**	0,039	,307**	,393**
27	,587**	,555**	,252**	,482**	,375**	,423**	,369**	1	,248**	,233**	,663**	,472**	,454**	,299**	,414**	,375**	0,019	,511**	,528**
28	,349**	,369**	0,02	,409**	,279**	,136**	0,074	,248**	1	,096*	,276**	,370**	,277**	,132**	,253**	,251**	-0,066	,361**	,321**
29	,306**	,241**	,350**	,223**	,343**	,151**	,631**	,233**	,096*	1	,293**	,214**	,166**	,242**	,188**	,200**	-0,044	,189**	,313**
30	,591**	,575**	,266**	,482**	,428**	,419**	,352**	,663**	,276**	,293**	1	,482**	,457**	,301**	,442**	,393**	0,031	,408**	,566**
31	,495**	,486**	,202**	,559**	,427**	,316**	,244**	,472**	,370**	,214**	,482**	1	,483**	,206**	,447**	,428**	0,023	,472**	,502**
32	,525**	,531**	,158**	,647**	,455**	,373**	,248**	,454**	,277**	,166**	,457**	,483**	1	,314**	,637**	,565**	,196**	,452**	,559**
33	,397**	,292**	,378**	,332**	,249**	,121*	,309**	,299**	,132**	,242**	,301**	,206**	,314**	1	,254**	,242**	0,08	,263**	,396**
34	,481**	,524**	,185**	,627**	,416**	,473**	,263**	,414**	,253**	,188**	,442**	,447**	,637**	,254**	1	,623**	,141**	,459**	,561**
35	,373**	,519**	,147**	,543**	,397**	,348**	,259**	,375**	,251**	,200**	,393**	,428**	,565**	,242**	,623**	1	,164**	,455**	,480**
36	-0,01	0,076	0,043	,096*	0,07	0,077	0,039	0,019	-0,066	-0,044	0,031	0,023	,196**	0,08	,141**	,164**	1	0,064	0,055
37	,476**	,514**	,226**	,529**	,373**	,363**	,307**	,511**	,361**	,189**	,408**	,472**	,452**	,263**	,459**	,455**	0,064	1	,538**
38	,599**	,633**	,369**	,656**	,484**	,413**	,393**	,528**	,321**	,313**	,566**	,502**	,559**	,396**	,561**	,480**	0,055	,538**	1
39	,316**	,211**	,194**	,209**	,313**	,180**	,339**	,222**	,155**	,362**	,175**	,158**	,162**	,095*	,175**	,114*	-0,051	,217**	,285**
40	,567**	,571**	,241**	,646**	,437**	,400**	,257**	,450**	,319**	,162**	,479**	,563**	,649**	,307**	,593**	,530**	0,067	,493**	,684**
41	,472**	,468**	,167**	,597**	,379**	,345**	,198**	,399**	,283**	,179**	,415**	,493**	,639**	,191**	,542**	,459**	0,064	,443**	,494**
42	-,128**	-0,065	0,039	-0,081	-,128**	-0,085	-0,022	-0,031	-,230**	0,002	-0,074	-0,062	-,091*	-0,008	0,006	-0,051	,200**	-,095*	-0,084
43	,325**	,259**	,145**	,303**	,136**	,395**	,263**	,281**	-0,009	,142**	,291**	,219**	,286**	0,055	,300**	,171**	0,025	,313**	,296**
44	,370**	,318**	,356**	,274**	,373**	,252**	,436**	,372**	,142**	,358**	,396**	,299**	,244**	,189**	,262**	,250**	-0,006	,314**	,323**
45	,524**	,597**	,220**	,673**	,462**	,397**	,282**	,453**	,337**	,195**	,464**	,541**	,709**	,266**	,662**	,631**	,133**	,484**	,575**
46	,558**	,590**	,217**	,594**	,376**	,394**	,316**	,465**	,296**	,237**	,491**	,446**	,538**	,273**	,543**	,440**	0,068	,523**	,602**
47	,512**	,429**	,104*	,475**	,288**	,281**	,275**	,533**	,198**	,157**	,476**	,364**	,361**	,216**	,375**	,242**	0,008	,408**	,438**
48	,648**	,626**	,296**	,684**	,438**	,361**	,329**	,558**	,331**	,245**	,521**	,490**	,673**	,367**	,580**	,515**	,117*	,539**	,791**
49	,646**	,617**	,341**	,615**	,481**	,336**	,412**	,537**	,319**	,311**	,554**	,474**	,550**	,445**	,507**	,447**	0,031	,451**	,750**
50	,301**	,232**	,224**	,290**	,184**	,213**	,342**	,208**	-0,059	,225**	,235**	,124*	,207**	,238**	,227**	,114*	0,068	,206**	,381**
51	,538**	,468**	,231**	,611**	,361**	,316**	,318**	,462**	,203**	,287**	,476**	,432**	,489**	,253**	,504**	,384**	0,034	,425**	,639**
52	,506**	,535**	,271**	,575**	,343**	,366**	,336**	,454**	,245**	,301**	,452**	,455**	,534**	,200**	,460**	,402**	0,086	,433**	,612**
53	,542**	,464**	,303**	,531**	,428**	,294**	,428**	,416**	,278**	,400**	,380**	,429**	,441**	,279**	,476**	,371**	0,055	,405**	,518**

ÍTEM	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38
54	,566**	,497**	,269**	,562**	,431**	,376**	,383**	,563**	,236**	,298**	,575**	,456**	,406**	,293**	,455**	,354**	0,056	,446**	,563**
55	-0,062	0,019	-0,059	0,026	0,041	0,043	-0,021	0,046	-0,068	-0,01	-0,003	0,044	,094*	-0,068	,092*	,118*	,205**	0,04	-0,031
56	,402**	,293**	,436**	,284**	,318**	,142**	,555**	,299**	,103*	,630**	,345**	,249**	,229**	,283**	,173**	,152**	-0,058	,232**	,403**
57	,508**	,495**	,368**	,562**	,398**	,359**	,522**	,500**	,223**	,355**	,438**	,415**	,451**	,388**	,443**	,377**	0,076	,494**	,599**

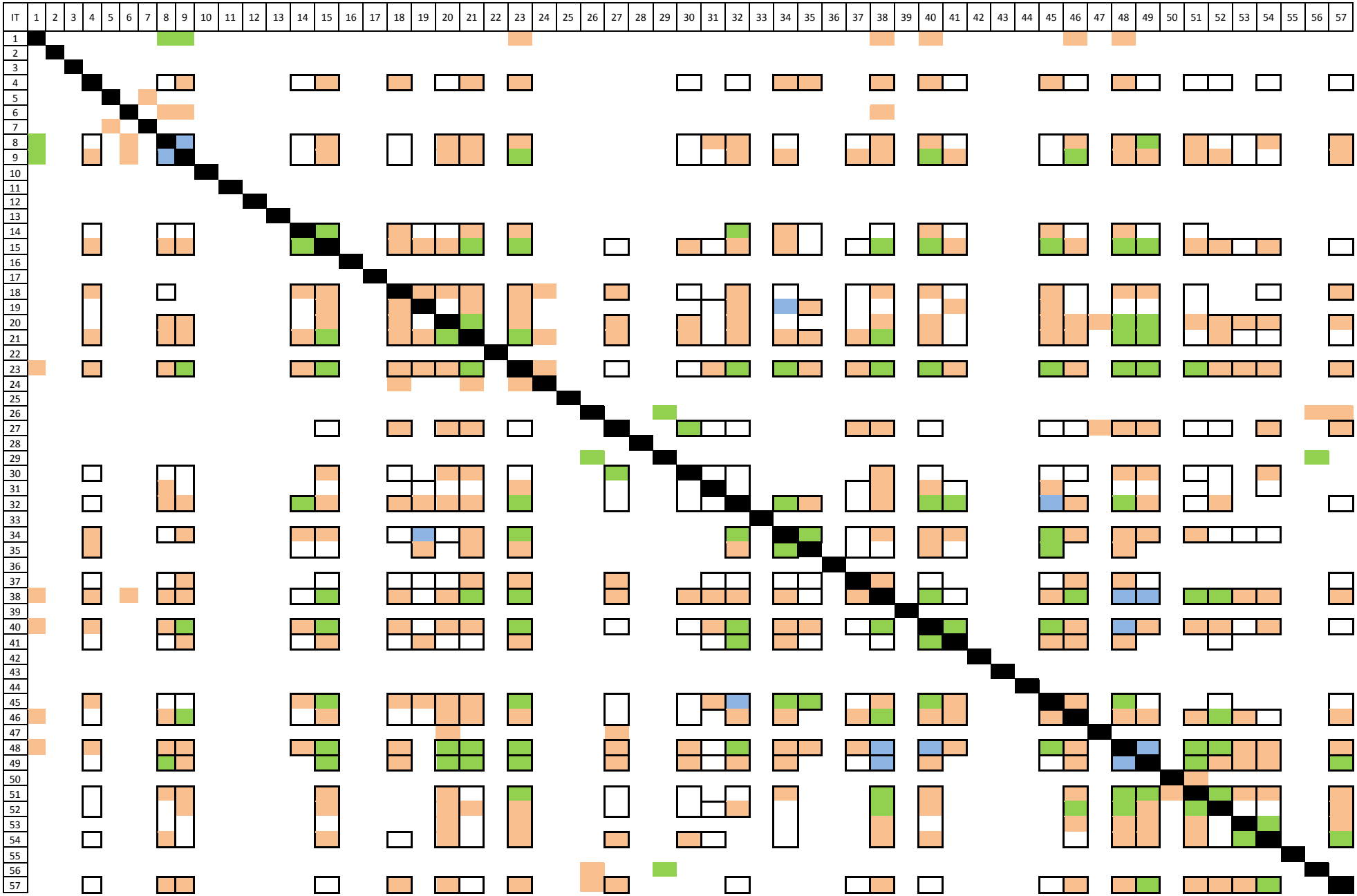
ÍTEM	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57
1	,189**	,505**	,478**	0	,209**	,247**	,407**	,505**	,407**	,513**	,480**	,200**	,460**	,441**	,470**	,435**	0,01	,314**	,434**
2	,105*	,352**	,318**	-0,008	,167**	,154**	,285**	,310**	,292**	,386**	,325**	,223**	,312**	,211**	,344**	,385**	0,031	,224**	,303**
3	,184**	,393**	,317**	-0,053	,179**	,237**	,442**	,432**	,337**	,430**	,420**	,183**	,337**	,356**	,349**	,393**	0,009	,266**	,416**
4	,164**	,538**	,474**	-0,034	,376**	,287**	,572**	,494**	,398**	,522**	,490**	,265**	,450**	,484**	,385**	,480**	0,087	,213**	,471**
5	,228**	,362**	,213**	-,101*	,126*	,187**	,294**	,375**	,172**	,300**	,364**	,159**	,270**	,280**	,219**	,269**	-0,067	,219**	,263**
6	,174**	,425**	,392**	-0,053	,349**	,267**	,344**	,455**	,355**	,460**	,455**	,255**	,432**	,460**	,415**	,451**	-0,01	,287**	,432**
7	,262**	,410**	,278**	-,181**	0,084	,249**	,338**	,428**	,265**	,365**	,379**	,144**	,324**	,378**	,234**	,275**	-0,045	,259**	,281**
8	,195**	,587**	,468**	-,115*	,259**	,357**	,472**	,521**	,332**	,569**	,627**	,243**	,508**	,493**	,492**	,531**	-0,057	,316**	,544**
9	,198**	,611**	,575**	-0,084	,262**	,236**	,495**	,620**	,356**	,565**	,555**	,258**	,513**	,556**	,461**	,489**	0,02	,297**	,507**
10	-0,044	-,287**	-,278**	-,113*	-,111*	-,115*	-,267**	-,215**	-,189**	-,242**	-,225**	-0,082	-,256**	-,225**	-,273**	-,275**	-0,008	-,095*	-,247**
11	,170**	,272**	,219**	-,095*	,131**	,254**	,250**	,291**	,277**	,254**	,263**	,167**	,301**	,227**	,284**	,269**	0,063	,249**	,287**
12	,260**	,269**	,187**	-,121*	,140**	,158**	,251**	,269**	,099*	,262**	,283**	,090*	,252**	,275**	,244**	,269**	-,153**	,113*	,214**
13	,207**	,431**	,369**	-,240**	,091*	,234**	,370**	,306**	,247**	,378**	,393**	0,031	,327**	,310**	,339**	,394**	-0,046	,125*	,323**
14	,196**	,561**	,495**	-,120*	,224**	,251**	,576**	,487**	,328**	,526**	,444**	,158**	,423**	,399**	,310**	,393**	,123*	,208**	,356**
15	,219**	,607**	,513**	-0,086	,288**	,304**	,613**	,573**	,453**	,667**	,638**	,294**	,544**	,504**	,452**	,533**	0,002	,309**	,474**
16	,132**	,242**	,305**	0,032	,116*	,138**	,289**	,307**	,199**	,247**	,259**	,191**	,227**	,188**	,315**	,260**	0,065	,245**	,302**
17	-,111*	0,076	0,067	0,053	-,131**	-0,024	0,086	0,035	0,048	0,053	0,025	-0,073	-0,005	0,009	0,001	0,019	,121*	-0,04	0,037
18	,323**	,558**	,469**	-,137**	,260**	,405**	,544**	,457**	,390**	,516**	,557**	,219**	,415**	,408**	,426**	,459**	0,045	,363**	,522**
19	,111*	,475**	,508**	-0,042	,230**	,227**	,568**	,483**	,338**	,439**	,434**	,149**	,429**	,364**	,407**	,375**	,136**	,125*	,346**
20	,316**	,567**	,472**	-,128**	,325**	,370**	,524**	,558**	,512**	,648**	,646**	,301**	,538**	,506**	,542**	,566**	-0,062	,402**	,508**
21	,211**	,571**	,468**	-0,065	,259**	,318**	,597**	,590**	,429**	,626**	,617**	,232**	,468**	,535**	,464**	,497**	0,019	,293**	,495**
22	,194**	,241**	,167**	0,039	,145**	,356**	,220**	,217**	,104*	,296**	,341**	,224**	,231**	,271**	,303**	,269**	-0,059	,436**	,368**

ÍTEM	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57
23	,209**	,646**	,597**	-0,081	,303**	,274**	,673**	,594**	,475**	,684**	,615**	,290**	,611**	,575**	,531**	,562**	0,026	,284**	,562**
24	,313**	,437**	,379**	-,128**	,136**	,373**	,462**	,376**	,288**	,438**	,481**	,184**	,361**	,343**	,428**	,431**	0,041	,318**	,398**
25	,180**	,400**	,345**	-0,085	,395**	,252**	,397**	,394**	,281**	,361**	,336**	,213**	,316**	,366**	,294**	,376**	0,043	,142**	,359**
26	,339**	,257**	,198**	-0,022	,263**	,436**	,282**	,316**	,275**	,329**	,412**	,342**	,318**	,336**	,428**	,383**	-0,021	,555**	,522**
27	,222**	,450**	,399**	-0,031	,281**	,372**	,453**	,465**	,533**	,558**	,537**	,208**	,462**	,454**	,416**	,563**	0,046	,299**	,500**
28	,155**	,319**	,283**	-,230**	-0,009	,142**	,337**	,296**	,198**	,331**	,319**	-0,059	,203**	,245**	,278**	,236**	-0,068	,103*	,223**
29	,362**	,162**	,179**	0,002	,142**	,358**	,195**	,237**	,157**	,245**	,311**	,225**	,287**	,301**	,400**	,298**	-0,01	,630**	,355**
30	,175**	,479**	,415**	-0,074	,291**	,396**	,464**	,491**	,476**	,521**	,554**	,235**	,476**	,452**	,380**	,575**	-0,003	,345**	,438**
31	,158**	,563**	,493**	-0,062	,219**	,299**	,541**	,446**	,364**	,490**	,474**	,124*	,432**	,455**	,429**	,456**	0,044	,249**	,415**
32	,162**	,649**	,639**	-,091*	,286**	,244**	,709**	,538**	,361**	,673**	,550**	,207**	,489**	,534**	,441**	,406**	,094*	,229**	,451**
33	,095*	,307**	,191**	-0,008	0,055	,189**	,266**	,273**	,216**	,367**	,445**	,238**	,253**	,200**	,279**	,293**	-0,068	,283**	,388**
34	,175**	,593**	,542**	0,006	,300**	,262**	,662**	,543**	,375**	,580**	,507**	,227**	,504**	,460**	,476**	,455**	,092*	,173**	,443**
35	,114*	,530**	,459**	-0,051	,171**	,250**	,631**	,440**	,242**	,515**	,447**	,114*	,384**	,402**	,371**	,354**	,118*	,152**	,377**
36	-0,051	0,067	0,064	,200**	0,025	-0,006	,133**	0,068	0,008	,117*	0,031	0,068	0,034	0,086	0,055	0,056	,205**	-0,058	0,076
37	,217**	,493**	,443**	-,095*	,313**	,314**	,484**	,523**	,408**	,539**	,451**	,206**	,425**	,433**	,405**	,446**	0,04	,232**	,494**
38	,285**	,684**	,494**	-0,084	,296**	,323**	,575**	,602**	,438**	,791**	,750**	,381**	,639**	,612**	,518**	,563**	-0,031	,403**	,599**
39	1	,231**	,154**	-,104*	,126*	,443**	,233**	,181**	,092*	,280**	,289**	,138**	,222**	,220**	,329**	,340**	-,105*	,349**	,318**
40	,231**	1	,616**	-,103*	,277**	,268**	,639**	,571**	,360**	,706**	,578**	,217**	,557**	,536**	,470**	,506**	0,062	,311**	,492**
41	,154**	,616**	1	-0,066	,226**	,223**	,595**	,548**	,414**	,552**	,428**	,150**	,430**	,477**	,413**	,447**	,105*	,218**	,419**
42	-,104*	-,103*	-0,066	1	0,034	-0,05	-0,027	-0,054	-0,01	-,139**	-,119*	0,086	-0,053	-0,023	-0,039	-0,028	,140**	0,008	-,109*
43	,126*	,277**	,226**	0,034	1	,195**	,240**	,338**	,250**	,312**	,281**	,303**	,355**	,356**	,321**	,376**	0,008	,143**	,362**
44	,443**	,268**	,223**	-0,05	,195**	1	,311**	,218**	,213**	,303**	,386**	,214**	,302**	,267**	,363**	,400**	-0,033	,435**	,423**
45	,233**	,639**	,595**	-0,027	,240**	,311**	1	,519**	,384**	,638**	,490**	,102*	,416**	,480**	,432**	,444**	,116*	,220**	,461**
46	,181**	,571**	,548**	-0,054	,338**	,218**	,519**	1	,490**	,562**	,552**	,310**	,528**	,603**	,514**	,471**	-0,024	,332**	,516**
47	,092*	,360**	,414**	-0,01	,250**	,213**	,384**	,490**	1	,482**	,452**	,275**	,419**	,385**	,359**	,471**	0,027	,238**	,439**
48	,280**	,706**	,552**	-,139**	,312**	,303**	,638**	,562**	,482**	1	,706**	,348**	,646**	,609**	,549**	,541**	-0,024	,346**	,579**
49	,289**	,578**	,428**	-,119*	,281**	,386**	,490**	,552**	,452**	,706**	1	,419**	,623**	,511**	,556**	,553**	-0,081	,416**	,644**
50	,138**	,217**	,150**	0,086	,303**	,214**	,102*	,310**	,275**	,348**	,419**	1	,551**	,348**	,352**	,295**	-0,008	,266**	,450**

ÍTEM	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57
51	,222**	,557**	,430**	-0,053	,355**	,302**	,416**	,528**	,419**	,646**	,623**	,551**	1	,676**	,544**	,527**	0,018	,366**	,521**
52	,220**	,536**	,477**	-0,023	,356**	,267**	,480**	,603**	,385**	,609**	,511**	,348**	,676**	1	,489**	,479**	0,081	,378**	,524**
53	,329**	,470**	,413**	-0,039	,321**	,363**	,432**	,514**	,359**	,549**	,556**	,352**	,544**	,489**	1	,607**	0,008	,447**	,589**
54	,340**	,506**	,447**	-0,028	,376**	,400**	,444**	,471**	,471**	,541**	,553**	,295**	,527**	,479**	,607**	1	0,004	,375**	,607**
55	-,105*	0,062	,105*	,140**	0,008	-0,033	,116*	-0,024	0,027	-0,024	-0,081	-0,008	0,018	0,081	0,008	0,004	1	0,01	0,02
56	,349**	,311**	,218**	0,008	,143**	,435**	,220**	,332**	,238**	,346**	,416**	,266**	,366**	,378**	,447**	,375**	0,01	1	,487**
57	,318**	,492**	,419**	-,109*	,362**	,423**	,461**	,516**	,439**	,579**	,644**	,450**	,521**	,524**	,589**	,607**	0,02	,487**	1

ANEXO N

VISUALIZACIÓN DE AGRUPAMIENTOS DE ÍTEMS ASOCIADOS A LA ACTITUD HACIA EL BILINGÜISMO


IT
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57

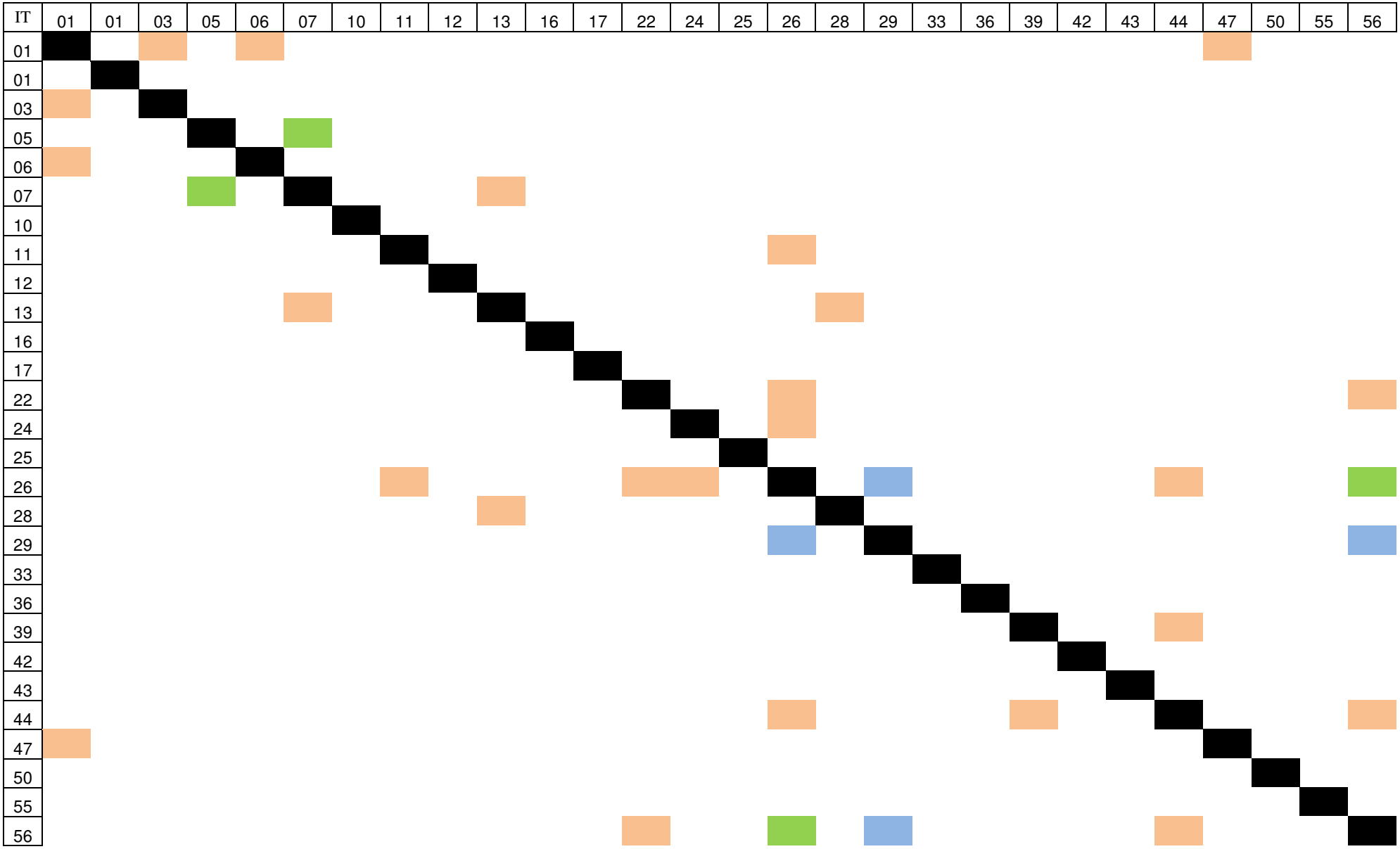
Coeficiente de correlación mayor o igual que 0,400
Coeficiente de correlación mayor o igual que 0,500
Coeficiente de correlación mayor o igual que 0,600
Coeficiente de correlación mayor o igual que 0,700

ÍTEMS MEJOR AGRUPADOS EN LA VARIABLE ACTITUD HACIA EL BILINGÜISMO		OBSERVACIONES
04	Se puede adquirir más conocimientos si eres bilingüe	
08	Observo que la educación bilingüe inglés-español ha producido un cambio positivo en la educación de los estudiantes	Vinculado a la variable Actitud hacia la Enseñanza Bilingüe (favorable), agrupado con los ítems 01, 03 y 06.
09	Es importante implementar la educación bilingüe desde K-12 en el Estado de California	Vinculado a la variable Actitud hacia la Enseñanza Bilingüe (favorable), agrupado con los ítems 01, 03 y 06.
14	Admiro a una persona bilingüe	
15	Me gusta cuando empleados públicos o en comercios hablan en inglés y español	
18	En clase, hablo frecuentemente con mis estudiantes acerca de las ventajas que tiene el aprender una segunda lengua	
19	Puedes ganar más dinero si eres bilingüe	
20	Me gusta escuchar a mis estudiantes hablar español en el salón de clase	
21	Me gusta que las universidades en EEUU ofrezcan cursos de español	
23	Considero que para el futuro del Condado de Ventura son importantes las dos lenguas	
27	Me gusta cuando una persona cuyo inglés es su lengua materna dice algunas palabras en español	
30	Me gusta cuando alguien, quien no es hispanohablante, habla español en EEUU	
31	El modelo de educación bilingüe inglés-español proporciona una oportunidad a estudiantes cuya lengua materna es el inglés, para aprender una segunda lengua	
32	Me parece que hablar dos lenguas es mejor que hablar una lengua	
34	Ser bilingüe ayuda a conseguir mejor trabajo	
35	Es importante que un estudiante practique las lenguas aprendidas para un mejor futuro labo-ral	
37	La educación bilingüe debería ser compartida con maestros monolingües	
38	Es importante para mí escribir, leer y comprender bien en las dos lenguas	
40	Me gustaría que mis hijos dominaran muy bien las dos lenguas	

ÍTEMS MEJOR AGRUPADOS EN LA VARIABLE ACTITUD HACIA EL BILINGÜISMO		OBSERVACIONES
41	Es conveniente que la escuela enseñe lenguas extranjeras antes de los 10 años	
45	Hablar más de una lengua tiene ventajas en todos los niveles de educación	
46	Todas las escuelas del Condado de Ventura deberían enseñar las dos lenguas	Vinculado a la variable Actitud hacia la Enseñanza Bilingüe (favorable), agrupado con los ítems 01, 03 y 06.
48	Es importante para mí tener la habilidad de hablar dos lenguas	
49	El bilingüismo inglés-español me ha generado aspectos positivos en la comunicación maes-tro-alumno	
51	En California, ya no es suficiente hablar solo el inglés	
52	Opino que los estudiantes deben ser totalmente bilingües cuando terminen su educación secundaria	
53	Diría que la educación bilingüe inglés-español ha traído un cambio real en la manera que enseñamos hoy en día	
54	La práctica del bilingüismo entre los alumnos de mi clase, favorece la socialización de los mismos.	
57	El bilingüismo inglés-español me ayuda a mejorar la calidad del proceso de enseñanza en inglés	

ANEXO O

VISUALIZACIÓN DE AGRUPAMIENTOS DE ÍTEMS ASOCIADOS A LA ACTITUD HACIA LA ENSEÑANZA BILINGÜE Y LA CONDUCTA DOCENTE BILINGÜE


IT
01
01
03
05
06
07
10
11
12
13
16
17
22
24
25
26
28
29
33
36
39
42
43
44
47
50
55
56

Coeficiente de correlación mayor o igual que 0,400
Coeficiente de correlación mayor o igual que 0,500
Coeficiente de correlación mayor o igual que 0,600
Coeficiente de correlación mayor o igual que 0,700

AGRUPAMIENTOS

01	03		
	06		
	47		
07	05		
	13	28	
11	26	22	56
		24	
		29	56
		44	39
			56
		56	

ÍTEMS PRO-ENSEÑANZA BILINGÜE [ACTITUD HACIA LA ENSEÑANZA BILINGÜE]	
01	Los programas de educación bilingües de inmersión son esenciales
03	Es necesario que los maestros lideremos y coordinemos los aspectos pedagógicos de la educación bilingüe
06	La educación bilingüe inglés-español es más motivante que la educación en inglés y sus actividades
47	Me gusta la combinación de inglés y español en una conversación [NO FUNCIONA COMO ACTITUD PORQUE SE CONFUNDE CON SPANGLISH]

ÍTEMS ANTI-ENSEÑANZA BILINGÜE [ACTITUD HACIA LA ENSEÑANZA BILINGÜE]	
07	Los niños se confunden al aprender las dos lenguas
05	La enseñanza bilingüe retrasa al proceso de la adquisición de la segunda lengua
13	Los estudiantes bilingües deben hablar solo inglés en las escuelas, para evitar burlas
28	Es mejor para mí que los estudiantes bilingües y monolingües estén en clases separadas

ÍTEMS MEJOR ASOCIADOS A LA VARIABLE CONDUCTA DOCENTE BILINGÜE MANIFIESTA	
11	Tomo siempre en consideración la auto-evaluación de los estudiantes acerca del aprendizaje bilingüe
26	Reviso constantemente los materiales bilingües de los estudiantes para evaluar en cuál lengua están mejor preparados
22	Trato de organizar mis actividades bilingües para no mezclar desordenadamente las dos lenguas
24	Planifico mi enseñanza con criterios de diversidad cultural
29	Constantemente realizo evaluaciones bilingües de mis estudiantes a lo largo del año escolar
44	Estoy familiarizado con los criterios del bilingüismo y sus metas pedagógicas en el estado de California
56	Uso herramientas bilingües formales para enseñar y evaluar a mis estudiantes
39	Las teorías bilingües inglés-español son poco usadas en mis actividades diarias en la escuela

ITEMS NO ASOCIADOS A VARIABLES FUNDAMENTALES O CONFUSOS	
02	Observo que un estudiante monolingüe tiene un comportamiento diferente al de un estudiante bilingüe
10	Dominar las dos lenguas es exclusivo de las personas jóvenes
12	El bilingüismo inglés-español es más una prioridad administrativa que pedagógica para los maestros
16	Cuando me piden evaluar la importancia de la educación bilingüe inglés-español, siempre consulto a quienes trabajan con programas bilingües
17	Me gusta cuando un hispanohablante habla inglés en EEUU
25	La gente que es bilingüe puede tener más amigos que la gente que sólo habla una lengua
33	Si el inglés es mi segunda lengua, cuido todos sus aspectos al usarlo
36	Cuando experimento barreras de lenguaje con mis estudiantes, pienso que afecta el proceso de enseñanza
42	Experimento barreras del lenguaje con mis estudiantes en los cursos que enseño frecuentemente
43	Un estudiante bilingüe es más inteligente que otro no bilingüe
50	Es necesario ser bilingüe donde trabajo
55	El número de estudiantes por salón de clase dificulta las actividades bilingües

ANEXO P

VECTORES DE DATOS DE LAS 12 VARIABLES DEPENDIENTES DE LA INVESTIGACIÓN

SS	Actitud Bilingüismo	Actitud Enseñanza Bilingüe	Conducta Docente Bilingüe	Dimensión Afectiva	Dimensión Cognitiva	Dimensión Conductual	Orientación Instrumental	Orientación Integradora	Motivación Extrínseca	Motivación Intrínseca	Adaptación Étnica	Integración Étnica
1	4,923	4,800	3,875	4,857	5,000	4,857	5,000	5,000	5,000	4,750	4,500	5,000
2	4,692	4,800	4,250	4,571	4,800	4,786	4,750	5,000	5,000	4,500	4,750	5,000
3	4,846	4,400	4,000	4,571	4,900	4,714	4,750	5,000	5,000	4,750	3,750	5,000
4	4,692	4,500	4,375	4,857	4,800	4,571	5,000	5,000	4,000	5,000	4,500	5,000
5	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000
6	4,385	4,200	3,750	3,857	4,700	4,143	5,000	4,500	4,250	3,500	3,500	4,250
7	4,808	4,700	4,875	5,000	4,800	4,857	4,750	5,000	5,000	5,000	4,250	5,000
8	4,885	4,900	4,875	5,000	4,700	4,929	5,000	4,750	5,000	5,000	5,000	5,000
9	3,154	3,700	2,875	3,000	3,000	3,857	2,500	3,000	3,000	3,000	3,250	3,500
10	4,577	4,200	4,750	4,429	4,100	4,786	4,750	4,500	4,500	4,750	3,750	5,000
11	4,538	4,600	3,750	4,714	4,600	4,500	4,250	4,750	4,250	4,500	4,750	5,000
12	4,962	4,600	4,125	4,857	5,000	4,929	5,000	5,000	5,000	5,000	4,000	5,000
13	3,962	3,800	3,750	4,000	3,900	3,929	4,000	3,750	3,750	4,000	4,000	4,000
14	4,846	4,800	4,500	4,714	5,000	4,714	5,000	5,000	4,500	4,500	5,000	5,000
15	4,846	4,800	4,500	4,714	5,000	4,714	5,000	5,000	4,500	4,500	5,000	5,000
16	4,462	4,700	3,875	4,714	4,400	4,500	5,000	4,500	4,750	4,500	4,000	5,000
17	4,808	4,400	4,500	4,571	4,800	4,571	4,750	5,000	4,500	5,000	4,500	5,000
18	4,769	4,800	4,250	4,429	5,000	4,571	5,000	5,000	4,500	4,500	4,500	5,000
19	4,846	4,700	4,125	5,000	4,900	4,786	5,000	5,000	4,750	5,000	4,500	5,000
20	4,500	4,200	3,875	4,571	4,500	4,357	5,000	4,500	4,250	4,500	5,000	4,750
21	3,462	3,600	2,875	3,571	3,600	3,429	3,500	4,000	3,500	3,500	3,500	4,000
22	4,000	3,600	3,875	3,571	4,100	3,714	4,250	3,750	3,500	4,250	4,000	3,750
23	3,615	3,800	3,125	3,571	4,000	3,571	3,750	4,250	3,500	3,000	4,000	4,500
24	4,423	4,800	4,250	4,286	5,000	4,143	5,000	4,750	3,750	4,500	4,500	4,750

SS	Actitud Bilingüismo	Actitud Enseñanza Bilingüe	Conducta Docente Bilingüe	Dimensión Afectiva	Dimensión Cognitiva	Dimensión Conductual	Orientación Instrumental	Orientación Integradora	Motivación Extrínseca	Motivación Intrínseca	Adaptación Étnica	Integración Étnica
25	3,577	3,500	3,125	3,571	3,600	3,643	3,750	4,000	3,250	3,500	3,250	3,750
26	3,615	3,900	3,000	3,286	3,500	3,857	3,250	4,000	3,750	3,250	4,000	3,750
27	3,923	4,000	2,875	3,857	4,000	3,714	4,250	4,000	4,000	3,750	4,500	4,250
28	5,000	4,800	3,375	5,000	5,000	4,786	5,000	5,000	5,000	5,000	4,500	5,000
29	3,615	3,300	3,375	2,857	3,700	3,786	4,250	4,250	3,500	2,250	2,500	3,750
30	3,538	3,200	3,000	3,143	3,600	3,286	3,500	3,250	3,250	3,250	3,000	3,500
31	4,385	3,900	3,750	4,143	4,400	3,929	4,750	4,250	4,250	4,250	4,250	4,250
32	3,962	2,900	3,125	4,000	3,700	3,357	4,750	4,000	3,750	4,000	3,250	3,750
33	3,154	3,200	2,625	2,857	3,200	3,143	4,000	4,000	3,250	2,250	3,250	3,500
34	2,077	2,000	3,625	2,714	1,300	2,143	1,250	1,250	1,750	2,750	3,000	1,250
35	4,077	3,500	3,625	4,143	4,000	3,857	4,000	3,750	3,750	4,250	3,500	4,000
36	3,962	3,900	3,875	3,857	3,900	3,929	3,750	4,000	4,000	4,000	3,750	4,000
37	3,038	3,200	3,625	3,143	2,700	3,214	3,000	2,750	2,750	3,250	3,000	3,000
38	3,577	3,900	3,000	3,857	3,700	3,357	3,500	3,750	3,750	3,750	4,000	3,750
39	4,923	4,800	4,125	4,857	5,000	4,714	5,000	5,000	5,000	5,000	4,500	5,000
40	4,346	4,500	3,375	4,286	4,400	4,429	4,500	5,000	4,500	4,000	4,000	4,500
41	4,346	4,700	3,125	3,714	4,700	4,214	4,750	5,000	4,250	3,750	4,750	4,750
42	3,692	3,300	2,500	3,143	3,700	3,500	4,000	3,750	3,500	3,250	4,500	3,500
43	3,462	3,300	3,250	3,429	3,600	3,357	3,750	3,750	3,500	3,250	3,000	3,750
44	3,423	3,900	2,750	3,714	3,100	3,571	4,000	3,250	3,750	3,750	4,000	3,250
45	2,923	2,500	2,875	3,571	2,300	2,571	3,000	2,500	2,750	4,000	2,750	2,000
46	3,423	3,900	2,750	3,714	3,100	3,571	4,000	3,250	3,750	3,750	4,000	3,250
47	4,346	4,300	2,625	4,143	4,300	4,286	4,250	4,750	4,500	4,250	3,750	4,750
48	3,077	3,400	2,750	3,000	2,700	3,143	3,750	2,500	3,000	2,750	4,000	2,500
49	4,308	4,100	3,250	4,429	4,500	3,929	5,000	4,750	4,000	4,250	4,000	4,250
50	4,231	3,800	3,250	3,714	4,600	3,857	4,250	4,750	3,750	3,750	4,000	5,000
51	3,308	3,600	3,125	3,286	3,300	3,500	3,250	3,750	3,250	3,250	3,750	3,250
52	4,577	3,800	3,875	4,857	4,600	4,000	5,000	4,250	4,250	4,750	3,750	4,750
53	4,000	3,800	3,250	4,429	3,900	3,500	4,500	4,000	3,500	4,250	4,500	4,000
54	4,077	4,100	3,375	4,000	4,200	4,000	4,250	4,250	4,000	4,000	4,000	4,000

SS	Actitud Bilingüismo	Actitud Enseñanza Bilingüe	Conducta Docente Bilingüe	Dimensión Afectiva	Dimensión Cognitiva	Dimensión Conductual	Orientación Instrumental	Orientación Integradora	Motivación Extrínseca	Motivación Intrínseca	Adaptación Étnica	Integración Étnica
55	3,846	2,800	3,250	3,286	3,900	3,214	4,500	3,000	3,500	3,250	3,500	3,000
56	4,077	4,100	3,125	3,857	4,500	3,714	4,750	4,500	3,750	3,500	3,500	4,000
57	2,962	3,400	2,875	3,000	3,100	3,000	2,750	3,250	2,750	3,000	4,000	3,250
58	4,269	4,000	3,000	3,714	4,600	3,857	4,500	4,750	3,750	3,500	4,750	4,250
59	4,385	4,000	4,000	4,429	4,900	3,857	5,000	4,750	3,000	4,250	4,250	4,750
60	4,692	3,900	2,750	4,286	4,800	4,357	5,000	5,000	4,500	4,500	3,250	5,000
61	3,000	3,700	2,250	3,286	2,800	3,214	3,250	3,500	2,500	3,250	4,000	2,750
62	4,846	4,400	3,375	5,000	4,900	4,357	5,000	4,750	4,500	5,000	4,250	4,750
63	4,077	4,100	2,625	3,571	4,600	3,429	5,000	4,500	3,250	3,250	4,750	5,000
64	3,115	3,200	3,125	3,000	3,300	3,143	3,250	3,500	2,750	3,250	3,250	3,250
65	4,154	3,800	2,875	3,857	4,600	3,714	4,750	4,500	3,750	3,750	4,000	4,500
66	2,731	2,800	3,000	2,286	3,000	2,643	2,500	2,500	2,250	2,500	3,750	2,500
67	3,231	2,700	2,625	3,143	3,300	2,786	3,500	3,250	1,750	3,250	1,750	2,500
68	3,769	3,100	3,000	3,857	3,800	3,286	4,250	3,500	3,500	3,250	3,250	3,750
69	4,615	4,100	3,375	4,571	4,500	4,786	5,000	4,750	4,250	4,250	2,000	5,000
70	3,846	3,800	3,625	3,571	4,200	3,500	4,750	4,000	3,000	3,250	4,000	3,500
71	4,462	3,900	2,750	4,000	4,900	4,143	5,000	4,750	4,250	3,500	3,250	4,750
72	3,577	3,900	3,000	3,714	3,800	3,357	4,000	4,000	3,250	3,500	4,000	4,000
73	4,500	4,400	3,375	4,714	4,900	4,143	5,000	4,750	4,250	4,500	4,500	4,750
74	4,769	4,400	3,500	4,857	4,700	4,500	5,000	5,000	4,500	5,000	4,000	5,000
75	3,577	3,800	1,750	3,714	3,500	3,286	4,500	4,000	2,750	3,750	4,000	3,500
76	3,692	3,700	2,375	3,714	3,900	3,286	4,000	3,750	3,750	3,500	3,750	4,000
77	3,692	3,400	3,125	3,714	3,600	3,214	3,750	2,750	3,500	3,500	4,000	3,500
78	4,654	4,100	2,125	4,571	4,800	4,286	4,750	4,250	4,000	4,750	4,250	4,750
79	4,000	4,000	3,500	3,714	4,200	4,000	4,500	4,250	3,750	4,000	4,000	4,000
80	3,846	3,400	3,125	3,714	4,000	3,500	4,500	4,250	3,250	3,500	3,000	4,250
81	2,731	3,100	3,875	2,857	2,400	2,929	2,500	2,250	3,000	3,000	3,500	2,250
82	4,346	4,500	3,875	4,000	4,700	4,214	4,750	4,500	4,250	4,000	4,250	4,750
83	4,308	3,900	3,500	3,857	5,000	3,857	4,750	4,750	4,000	4,000	3,500	4,750
84	3,731	2,900	3,000	3,714	3,800	3,143	5,000	3,500	3,250	3,250	2,500	4,000

SS	Actitud Bilingüismo	Actitud Enseñanza Bilingüe	Conducta Docente Bilingüe	Dimensión Afectiva	Dimensión Cognitiva	Dimensión Conductual	Orientación Instrumental	Orientación Integradora	Motivación Extrínseca	Motivación Intrínseca	Adaptación Étnica	Integración Étnica
85	3,385	3,300	4,125	3,714	2,600	3,500	4,000	2,750	2,750	3,750	3,000	2,000
86	2,962	2,200	3,500	1,857	3,100	2,714	3,250	2,000	2,750	2,000	2,750	2,500
87	3,385	3,100	3,250	3,286	3,300	3,071	4,000	3,500	3,250	3,000	3,750	3,500
88	4,269	3,900	3,500	4,571	3,700	4,214	4,750	4,250	4,000	4,750	3,750	3,500
89	3,962	2,600	1,250	3,000	4,600	2,571	4,500	4,000	2,250	3,250	2,750	4,000
90	3,615	3,100	3,125	4,000	3,500	3,143	4,000	3,750	3,500	4,000	3,500	3,500
91	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000
92	4,154	3,400	3,500	4,143	4,000	3,929	5,000	4,250	3,750	3,750	3,250	4,250
93	3,423	2,900	3,375	3,286	3,400	3,286	3,750	2,750	3,250	3,250	2,250	3,250
94	4,231	4,300	3,625	4,143	4,100	4,286	5,000	4,250	4,000	4,000	4,500	4,500
95	4,000	3,200	3,750	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	2,000	4,000
96	3,769	4,100	3,000	3,571	3,900	3,643	4,250	4,250	4,000	3,500	4,250	4,000
97	3,654	3,500	2,625	4,000	3,700	3,357	4,500	4,000	3,000	3,750	2,750	3,750
98	4,308	4,100	2,375	5,000	4,000	3,714	5,000	4,750	3,750	5,000	5,000	4,250
99	4,692	4,800	3,500	4,571	4,700	4,571	4,750	5,000	4,750	4,750	4,500	5,000
100	4,808	4,900	4,125	5,000	4,900	4,643	5,000	4,750	5,000	5,000	5,000	5,000
101	4,115	3,800	2,875	3,429	4,000	4,500	4,000	4,500	4,250	3,500	3,750	4,500
102	3,923	3,400	3,250	4,143	3,700	3,357	4,000	3,000	4,000	4,000	4,750	3,500
103	4,385	4,700	3,250	3,857	5,000	4,286	5,000	5,000	4,250	3,500	4,250	5,000
104	4,000	4,000	3,750	3,714	4,300	4,000	4,500	4,500	3,750	3,250	3,750	4,250
105	1,615	1,400	3,125	1,571	1,800	1,429	1,250	1,000	2,000	2,000	1,250	1,750
106	1,000	2,200	1,750	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	4,250	1,000
107	4,308	4,200	3,750	4,000	4,300	4,286	4,500	5,000	4,500	4,250	3,750	4,500
108	3,692	3,600	2,375	3,857	3,400	3,500	4,000	3,250	3,750	3,750	3,750	3,500
109	4,846	4,700	3,875	5,000	5,000	4,714	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000
110	4,769	4,500	3,125	4,571	5,000	4,500	5,000	5,000	4,750	4,250	4,000	5,000
111	5,000	5,000	4,625	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000

SS	Actitud Bilingüismo	Actitud Enseñanza Bilingüe	Conducta Docente Bilingüe	Dimensión Afectiva	Dimensión Cognitiva	Dimensión Conductual	Orientación Instrumental	Orientación Integradora	Motivación Extrínseca	Motivación Intrínseca	Adaptación Étnica	Integración Étnica
112	4,923	4,600	4,125	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	4,000	5,000
113	4,923	4,700	4,125	4,714	5,000	4,786	5,000	5,000	4,750	5,000	5,000	5,000
114	4,462	4,200	3,875	3,714	4,700	4,214	5,000	4,500	4,000	3,500	4,500	4,500
115	2,654	2,800	2,625	3,000	2,300	2,786	2,250	2,500	2,750	3,000	3,000	2,500
116	4,846	3,500	4,625	4,571	5,000	4,071	5,000	4,750	4,000	4,250	4,500	4,750
117	4,846	3,500	4,625	4,571	5,000	4,071	5,000	4,750	4,000	4,250	4,500	4,750
118	4,923	4,900	3,500	4,571	5,000	4,714	5,000	5,000	5,000	4,750	4,750	5,000
119	3,654	3,300	2,750	3,571	3,700	3,143	4,500	3,750	3,250	3,750	3,750	4,000
120	4,115	4,100	3,875	4,000	4,400	3,857	3,750	4,000	4,000	4,000	4,500	4,000
121	2,462	2,100	3,500	2,000	2,000	2,500	2,500	1,750	2,250	2,250	3,000	1,500
122	4,654	3,900	4,250	4,857	4,700	4,429	5,000	5,000	4,500	4,750	3,500	5,000
123	3,808	3,700	3,500	3,714	4,100	3,429	3,750	4,000	3,750	3,750	4,000	4,250
124	3,462	3,100	2,625	4,571	3,500	3,143	4,000	3,500	2,750	4,750	2,000	3,250
125	1,154	2,600	1,500	1,000	1,200	1,000	1,000	1,500	1,000	1,000	5,000	1,000
126	4,308	3,500	3,500	4,429	4,500	3,786	4,500	4,500	4,250	4,500	3,500	4,750
127	3,423	3,300	2,500	3,286	3,500	3,071	3,500	3,250	2,750	3,500	3,500	3,250
128	4,538	4,400	3,500	4,429	4,900	4,071	4,500	5,000	4,750	4,750	4,750	5,000
129	3,962	4,100	3,000	3,857	4,300	3,643	4,000	4,250	3,500	3,500	4,250	4,750
130	4,115	3,900	3,500	4,000	4,000	4,071	4,250	4,000	4,000	4,000	3,250	4,000
131	3,692	4,100	2,500	3,429	4,000	3,429	4,250	4,500	3,250	3,250	4,000	4,000
132	4,269	3,900	3,625	3,571	4,600	3,929	4,000	4,500	4,000	4,000	4,000	4,750
133	3,846	3,500	2,875	3,714	3,900	3,500	4,000	3,500	3,750	3,750	3,500	3,750
134	4,923	4,800	3,375	4,714	5,000	4,714	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000
135	4,962	4,500	4,375	4,857	5,000	4,929	4,750	5,000	5,000	5,000	4,000	5,000

SS	Actitud Bilingüismo	Actitud Enseñanza Bilingüe	Conducta Docente Bilingüe	Dimensión Afectiva	Dimensión Cognitiva	Dimensión Conductual	Orientación Instrumental	Orientación Integradora	Motivación Extrínseca	Motivación Intrínseca	Adaptación Étnica	Integración Étnica
136	3,231	3,500	3,625	3,429	3,200	3,286	3,250	3,000	2,500	3,500	3,500	3,250
137	3,346	3,500	2,875	3,429	3,100	3,286	3,500	3,500	3,000	3,750	3,500	3,250
138	3,346	4,200	3,000	3,143	3,300	3,429	3,500	4,000	3,500	3,250	4,500	3,500
139	4,423	4,200	2,750	4,286	4,600	4,071	4,750	4,500	4,250	4,000	4,000	4,500
140	1,615	1,600	3,000	1,857	1,200	1,643	1,250	1,250	1,000	2,000	2,750	1,000
141	4,269	4,100	2,250	3,714	4,500	4,143	4,750	4,500	4,250	3,750	4,000	4,500
142	3,808	3,700	3,125	3,286	4,300	3,643	3,750	4,500	3,500	3,000	3,750	4,500
143	3,692	3,800	3,000	4,000	3,700	3,500	4,000	4,000	3,500	4,000	3,750	3,500
144	3,962	3,900	3,125	4,143	4,100	3,857	3,500	4,500	3,500	4,000	4,250	4,250
145	3,115	3,200	2,875	2,714	3,000	3,500	3,750	3,250	2,500	2,500	2,750	3,250
146	4,077	3,600	3,125	4,429	3,900	4,000	4,500	3,750	4,000	4,250	3,000	4,250
147	1,962	2,900	1,750	2,143	1,700	2,000	1,750	2,000	2,000	2,500	4,250	1,500
148	3,423	3,500	3,000	3,714	3,200	3,357	3,500	3,750	3,250	4,000	3,250	3,250
149	2,577	2,800	1,625	2,286	2,200	2,500	3,500	2,000	3,250	2,250	3,000	1,750
150	4,269	4,500	2,750	4,143	4,500	4,214	4,250	4,500	4,000	4,000	4,500	5,000
151	2,654	3,200	3,250	2,714	2,300	2,857	3,500	3,000	2,750	3,000	3,250	2,000
152	3,654	3,800	2,750	4,000	3,700	3,714	3,250	4,250	3,500	4,000	3,250	4,250
153	4,077	3,000	2,375	4,000	4,100	3,286	5,000	3,750	3,250	3,750	3,000	3,500
154	4,731	4,300	3,000	5,000	4,800	4,500	5,000	4,500	4,500	5,000	3,500	4,500
155	3,846	4,000	2,500	3,714	4,000	3,857	4,000	4,000	4,000	3,500	3,500	4,000
156	3,000	3,700	3,375	3,000	3,000	3,286	4,000	3,250	3,250	2,250	3,500	3,500
157	3,731	4,300	3,000	3,429	3,800	3,571	4,000	4,250	4,000	3,250	4,250	4,250
158	3,423	3,000	3,250	3,000	3,200	3,500	4,000	3,250	3,000	3,000	3,000	3,750
159	3,846	4,100	3,125	4,000	3,800	3,857	4,750	4,000	4,000	3,750	4,000	4,250

SS	Actitud Bilingüismo	Actitud Enseñanza Bilingüe	Conducta Docente Bilingüe	Dimensión Afectiva	Dimensión Cognitiva	Dimensión Conductual	Orientación Instrumental	Orientación Integradora	Motivación Extrínseca	Motivación Intrínseca	Adaptación Étnica	Integración Étnica
160	3,615	4,000	2,750	3,000	3,800	3,786	3,750	3,750	3,750	3,500	4,000	4,000
161	3,500	3,700	2,875	3,571	3,700	3,429	3,000	4,000	3,250	3,750	3,750	4,000
162	4,077	4,100	4,000	3,714	4,500	3,714	4,500	4,250	3,750	3,500	4,000	4,500
163	4,385	4,800	2,875	4,143	4,500	4,286	5,000	5,000	4,250	4,000	4,750	4,250
164	4,846	4,400	2,500	5,000	4,900	4,571	5,000	4,750	4,750	5,000	4,000	5,000
165	4,038	4,800	3,125	3,857	4,000	4,214	4,500	5,000	4,250	3,750	4,500	4,000
166	3,346	3,300	3,125	3,571	3,600	3,000	3,250	3,750	2,250	4,000	3,250	4,000
167	3,962	4,300	3,000	3,571	4,400	3,929	4,750	4,500	3,750	3,250	4,750	4,750
168	3,615	4,100	2,875	3,286	3,900	3,929	3,250	4,250	3,000	3,250	4,000	4,250
169	4,346	4,100	4,375	4,571	4,100	4,357	3,000	4,000	5,000	5,000	5,000	4,000
170	3,846	3,800	3,125	3,857	3,900	3,786	4,250	4,000	3,250	4,000	3,500	3,750
171	4,115	4,400	2,750	3,714	4,300	4,143	4,250	4,500	4,000	4,000	4,500	4,500
172	3,692	3,600	3,000	3,571	3,900	3,571	4,250	4,500	3,250	3,250	2,750	4,250
173	4,962	4,600	4,750	5,000	5,000	4,857	5,000	5,000	5,000	5,000	4,000	5,000
174	2,885	2,500	2,375	2,857	2,600	3,071	2,250	2,500	3,500	3,000	2,250	2,500
175	3,923	4,400	3,125	3,714	4,400	4,071	4,000	4,750	3,250	3,000	4,250	4,250
176	3,615	2,400	2,750	4,143	3,900	3,357	3,000	3,500	2,500	3,500	1,750	3,000
177	4,231	3,400	3,875	4,143	4,200	4,143	4,250	4,000	4,000	4,000	2,750	4,000
178	3,192	3,200	3,125	3,571	3,000	3,143	3,250	3,000	2,750	3,500	3,250	3,250
179	4,346	4,100	3,250	4,143	4,400	4,143	4,500	4,500	4,500	4,000	3,750	4,250
180	4,423	4,000	3,625	4,143	4,900	3,929	4,500	4,750	3,750	4,000	3,750	4,750
181	4,231	4,800	3,125	4,714	4,500	4,143	4,750	5,000	3,250	4,500	4,750	4,750
182	4,808	4,900	3,125	4,857	5,000	4,714	5,000	5,000	5,000	4,750	5,000	5,000
183	3,192	3,600	3,000	3,143	3,100	3,500	3,000	4,000	3,250	3,000	3,250	3,000

SS	Actitud Bilingüismo	Actitud Enseñanza Bilingüe	Conducta Docente Bilingüe	Dimensión Afectiva	Dimensión Cognitiva	Dimensión Conductual	Orientación Instrumental	Orientación Integradora	Motivación Extrínseca	Motivación Intrínseca	Adaptación Étnica	Integración Étnica
184	4,577	4,200	3,125	4,429	4,600	4,357	5,000	4,250	4,500	4,500	3,500	5,000
185	3,500	3,900	2,500	4,143	3,600	3,429	3,500	4,000	3,000	4,000	4,000	3,500
186	4,346	4,600	3,500	4,143	4,500	4,357	4,250	4,500	4,250	3,750	4,750	4,750
187	4,846	5,000	3,375	5,000	4,600	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000
188	3,615	4,100	2,875	3,286	3,700	3,786	3,750	4,000	3,500	3,000	4,250	4,000
189	3,346	3,300	3,375	3,429	3,200	3,214	3,000	3,500	3,000	3,500	4,000	3,500
190	5,000	5,000	4,625	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000
191	4,000	3,700	3,500	4,000	4,000	3,929	4,000	4,000	4,000	4,000	3,250	4,000
192	3,731	3,600	3,125	3,714	3,700	3,643	4,000	3,750	3,500	3,750	3,250	3,750
193	3,731	3,200	3,375	3,857	3,600	3,571	4,000	4,250	4,000	3,500	2,500	3,750
194	3,885	4,300	3,375	4,286	3,800	3,786	4,500	4,750	4,250	4,250	4,500	3,750
195	4,962	4,800	3,375	4,714	4,900	4,929	5,000	5,000	5,000	5,000	4,500	5,000
196	4,769	4,800	3,000	4,857	4,900	4,714	4,250	5,000	5,000	5,000	4,250	4,750
197	4,615	4,500	4,125	4,143	4,800	4,286	5,000	4,750	4,750	4,500	4,250	5,000
198	4,154	3,900	4,500	4,000	4,500	3,571	3,750	4,250	4,250	4,500	4,500	4,500
199	4,308	4,600	3,625	4,714	4,500	4,429	4,000	5,000	4,500	4,500	4,250	5,000
200	2,308	3,800	2,875	2,714	2,100	2,929	1,250	3,000	2,500	3,000	4,000	2,500
201	4,154	3,900	2,875	4,143	4,100	4,000	4,250	4,250	4,000	4,250	3,750	4,250
202	4,615	4,600	4,625	4,857	4,400	4,500	4,000	5,000	5,000	5,000	4,500	5,000
203	4,962	4,900	4,125	4,857	5,000	4,929	5,000	5,000	5,000	4,750	5,000	5,000
204	4,962	5,000	4,625	5,000	5,000	4,929	5,000	5,000	5,000	5,000	4,250	5,000
205	4,462	4,200	4,250	4,143	4,600	4,286	4,250	4,500	4,500	4,250	4,500	5,000
206	4,115	4,200	4,000	3,714	4,200	4,143	3,500	4,250	4,250	3,750	4,500	4,500
207	4,654	4,700	4,000	4,429	4,800	4,786	4,750	5,000	5,000	4,250	4,250	4,750

SS	Actitud Bilingüismo	Actitud Enseñanza Bilingüe	Conducta Docente Bilingüe	Dimensión Afectiva	Dimensión Cognitiva	Dimensión Conductual	Orientación Instrumental	Orientación Integradora	Motivación Extrínseca	Motivación Intrínseca	Adaptación Étnica	Integración Étnica
208	3,115	3,300	3,000	3,000	3,100	3,071	3,750	2,750	3,000	2,750	3,750	2,750
209	4,077	4,400	4,000	3,714	4,200	4,214	3,750	4,000	3,750	3,500	5,000	4,000
210	4,154	3,000	3,250	3,857	3,900	3,929	5,000	3,750	3,750	3,500	2,750	3,500
211	3,462	3,700	2,625	3,000	3,400	3,429	4,000	3,500	3,750	2,500	4,000	3,750
212	3,769	3,800	3,125	3,714	3,900	3,500	4,500	4,000	3,500	3,750	4,250	3,500
213	3,500	2,600	3,750	3,429	3,400	3,071	3,750	3,250	3,000	3,750	2,500	3,250
214	3,308	2,900	3,625	3,000	3,000	3,357	3,750	2,750	3,000	3,000	2,750	2,500
215	4,038	3,600	2,500	3,857	3,900	3,786	4,250	3,750	4,000	3,750	3,500	3,750
216	3,500	4,000	3,375	3,714	2,900	3,571	4,500	3,750	3,000	3,750	4,250	2,750
217	3,462	4,100	2,875	3,714	3,400	3,429	3,500	3,750	3,500	3,500	4,750	3,250
218	4,462	4,700	3,625	4,857	4,400	4,357	4,750	4,500	4,500	4,750	4,750	4,500
219	3,654	3,300	3,375	3,714	3,700	3,357	4,000	4,000	3,000	3,750	3,250	3,750
220	3,923	4,200	3,875	4,000	3,900	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,750	4,000
221	3,192	3,400	2,875	2,857	3,200	3,143	3,750	3,250	3,000	2,750	3,250	3,000
222	3,615	4,000	1,875	3,857	3,200	3,500	3,750	4,250	4,250	4,000	4,000	4,000
223	4,500	4,100	3,875	4,857	4,500	4,214	5,000	4,250	3,750	5,000	4,250	4,500
224	4,654	4,700	3,875	4,143	4,800	4,643	5,000	5,000	4,750	4,000	4,500	4,500
225	4,346	3,700	3,750	4,571	4,300	4,071	4,250	4,000	4,500	4,500	3,000	4,500
226	4,769	4,400	4,750	4,286	4,600	4,786	5,000	4,500	4,750	4,500	4,500	5,000
227	4,615	5,000	4,125	4,429	4,700	4,714	4,500	4,750	4,750	4,750	5,000	4,750
228	4,923	4,700	4,500	4,714	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	4,500	4,250	5,000
229	5,000	5,000	5,000	4,429	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000
230	4,808	3,900	4,375	5,000	4,900	4,429	4,750	5,000	4,500	5,000	3,500	5,000
231	4,769	4,900	4,375	4,571	4,700	4,857	5,000	4,750	4,750	4,750	5,000	5,000

SS	Actitud Bilingüismo	Actitud Enseñanza Bilingüe	Conducta Docente Bilingüe	Dimensión Afectiva	Dimensión Cognitiva	Dimensión Conductual	Orientación Instrumental	Orientación Integradora	Motivación Extrínseca	Motivación Intrínseca	Adaptación Étnica	Integración Étnica
232	4,538	4,200	3,875	4,571	4,500	4,571	4,750	4,250	4,750	4,500	3,500	5,000
233	3,692	3,700	3,375	3,429	3,800	3,571	4,750	3,500	3,000	3,000	4,250	3,250
234	2,769	2,900	2,125	2,857	2,500	2,857	3,250	2,750	2,250	2,500	2,750	2,250
235	4,077	4,200	2,500	3,857	4,500	4,000	4,500	4,750	3,750	3,500	4,250	4,250
236	3,577	3,500	3,250	3,857	3,100	3,571	3,750	3,250	3,750	4,000	3,750	3,250
237	3,731	3,800	3,250	3,714	3,500	3,357	4,250	3,750	3,250	3,750	4,250	3,750
238	4,077	3,500	2,125	4,286	4,100	3,571	4,250	3,750	3,750	4,000	3,750	4,000
239	3,000	4,500	3,250	3,143	2,700	3,500	3,750	4,000	3,000	3,000	4,500	2,500
240	4,308	4,300	3,250	4,143	4,700	4,071	5,000	5,000	4,000	3,500	3,750	4,750
241	3,269	3,200	2,750	4,000	3,300	3,071	4,250	3,000	2,000	4,000	2,500	3,500
242	3,462	3,800	2,875	3,000	3,500	3,714	4,000	3,750	3,500	2,750	3,750	4,000
243	3,231	3,800	2,875	3,857	2,800	3,500	3,000	3,000	3,250	3,750	4,250	2,750
244	4,692	4,600	3,500	5,000	4,900	4,357	5,000	5,000	3,750	5,000	4,250	5,000
245	4,962	4,700	4,500	4,857	5,000	4,857	5,000	5,000	5,000	4,750	4,750	5,000
246	4,269	3,800	3,000	4,714	4,300	3,571	5,000	4,000	4,000	4,750	3,500	4,500
247	4,346	4,200	3,375	4,857	4,200	4,000	4,500	4,500	4,000	5,000	4,500	4,000
248	3,615	3,200	2,750	3,571	3,300	3,643	4,000	3,500	3,250	3,500	3,000	3,750
249	4,654	4,300	3,875	4,571	4,500	4,714	5,000	4,500	4,500	4,500	4,000	5,000
250	4,346	4,700	3,875	3,714	4,700	4,286	4,500	5,000	4,750	3,750	5,000	5,000
251	4,346	4,700	3,875	3,714	4,700	4,286	4,500	5,000	4,750	3,750	5,000	5,000
252	4,115	3,700	3,250	4,143	4,200	3,714	4,500	4,000	4,250	4,250	4,000	4,000
253	3,538	3,700	3,750	3,571	3,200	3,929	3,750	3,500	3,750	3,500	3,500	3,500
254	4,615	4,300	2,750	5,000	4,900	4,143	5,000	5,000	3,750	5,000	4,250	4,750
255	3,962	3,700	3,625	4,000	4,000	3,929	4,000	4,000	4,000	4,000	3,000	4,000

SS	Actitud Bilingüismo	Actitud Enseñanza Bilingüe	Conducta Docente Bilingüe	Dimensión Afectiva	Dimensión Cognitiva	Dimensión Conductual	Orientación Instrumental	Orientación Integradora	Motivación Extrínseca	Motivación Intrínseca	Adaptación Étnica	Integración Étnica
256	3,269	3,300	3,125	3,143	2,800	3,214	3,750	3,250	3,000	3,250	3,750	2,750
257	4,692	3,700	4,375	4,571	4,500	4,214	4,750	3,750	3,750	5,000	4,250	4,500
258	3,308	2,600	2,875	3,286	3,800	2,643	3,750	3,250	2,250	3,250	2,750	4,000
259	3,385	3,500	3,000	3,143	3,300	3,286	3,750	3,250	2,750	3,000	4,000	3,250
260	3,346	3,400	2,125	4,000	3,300	2,857	3,500	3,750	3,250	3,750	3,750	3,250
261	3,423	3,500	2,875	3,429	3,100	3,357	4,000	3,500	3,750	3,500	3,750	3,000
262	4,731	4,700	4,250	5,000	4,800	4,429	5,000	4,500	4,500	5,000	5,000	5,000
263	3,692	4,500	2,375	4,000	4,000	3,500	4,000	4,500	3,500	3,750	4,000	4,250
264	2,769	2,800	2,375	2,429	2,300	2,857	3,500	1,750	2,750	2,500	3,750	1,500
265	3,923	3,700	3,125	3,857	3,700	3,714	4,500	4,000	3,500	3,500	4,000	4,000
266	3,962	4,200	2,875	3,571	4,100	3,857	4,250	4,250	3,500	3,500	4,500	4,000
267	3,885	4,500	1,875	3,857	4,500	3,429	4,750	5,000	3,750	3,500	4,750	4,500
268	3,692	3,300	2,625	3,571	3,700	3,714	4,000	4,250	3,500	3,250	2,750	3,500
269	3,538	3,400	2,500	3,714	3,700	3,357	3,250	4,250	3,000	4,000	3,000	4,000
270	4,192	3,500	3,500	4,571	4,400	3,571	5,000	4,250	3,500	4,500	3,250	4,250
271	3,808	3,900	2,625	4,143	3,900	3,571	4,000	4,000	3,750	4,000	4,000	4,000
272	3,538	3,400	3,125	3,429	3,800	3,214	4,250	3,500	3,500	2,750	3,500	3,500
273	2,769	3,500	2,125	2,429	3,200	3,000	2,500	4,000	3,000	2,250	3,750	3,250
274	3,192	3,900	3,000	3,143	2,800	3,643	2,750	3,500	3,500	3,250	3,750	3,250
275	4,769	4,800	3,875	5,000	5,000	4,643	5,000	5,000	4,750	5,000	4,000	5,000
276	3,154	3,500	1,250	3,286	3,300	2,929	3,750	3,250	2,250	3,250	3,250	3,000
277	4,077	3,500	2,875	4,429	3,600	3,786	4,750	3,750	4,250	4,250	3,500	4,000
278	1,423	2,400	2,125	1,571	1,400	1,214	1,250	1,250	1,000	2,000	4,250	1,500
279	4,769	4,600	4,125	4,429	5,000	4,500	5,000	5,000	4,500	4,500	4,500	5,000

SS	Actitud Bilingüismo	Actitud Enseñanza Bilingüe	Conducta Docente Bilingüe	Dimensión Afectiva	Dimensión Cognitiva	Dimensión Conductual	Orientación Instrumental	Orientación Integradora	Motivación Extrínseca	Motivación Intrínseca	Adaptación Étnica	Integración Étnica
280	4,192	3,400	2,750	4,429	3,900	3,857	4,750	4,000	4,000	4,250	3,250	4,250
281	3,808	3,300	3,500	4,000	3,500	3,786	4,500	3,750	3,500	3,750	3,250	3,500
282	4,038	4,300	3,750	3,571	4,400	4,143	4,250	4,500	2,750	4,000	4,000	4,000
283	3,846	3,800	3,375	4,000	3,800	3,786	3,500	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000
284	2,077	2,000	3,625	2,714	1,300	2,143	1,250	1,250	1,750	2,750	3,000	1,250
285	3,962	3,700	2,875	4,143	4,000	3,786	4,500	4,000	3,500	3,750	3,750	4,000
286	3,077	3,200	2,875	3,143	2,700	2,857	3,750	2,750	2,750	3,250	4,000	2,750
287	4,923	5,000	2,250	5,000	5,000	4,857	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000
288	4,308	4,500	3,125	4,429	4,400	4,143	4,500	4,500	4,250	4,250	4,750	4,750
289	2,885	2,900	3,125	3,286	2,800	2,714	3,000	2,750	2,750	3,500	2,500	2,500
290	5,000	4,100	4,125	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000	2,500	5,000
291	4,923	4,800	4,500	5,000	4,900	4,857	4,500	5,000	5,000	5,000	4,000	5,000
292	4,923	4,900	4,875	4,857	4,900	4,857	5,000	5,000	5,000	4,750	5,000	5,000
293	3,923	3,900	3,500	4,143	3,700	3,929	3,750	3,750	4,000	4,000	4,250	3,750
294	4,038	4,500	3,375	3,571	4,300	4,000	4,000	4,500	4,250	3,500	4,750	4,250
295	4,615	4,300	3,750	5,000	4,800	4,214	4,500	4,750	4,250	5,000	4,000	4,750
296	4,923	4,600	2,250	5,000	5,000	4,714	4,750	5,000	5,000	5,000	3,750	5,000
297	4,769	5,000	4,500	4,857	4,600	5,000	4,500	5,000	5,000	5,000	5,000	5,000
298	4,654	4,500	3,125	4,429	4,900	4,500	5,000	5,000	4,500	4,000	4,250	5,000
299	3,923	4,400	3,125	4,000	3,900	4,071	4,000	4,000	4,250	4,000	4,250	4,000
300	3,962	3,000	2,750	3,286	4,100	3,714	4,250	3,750	3,500	3,000	2,750	4,250
301	4,654	4,100	3,250	4,857	4,900	4,071	5,000	5,000	4,500	4,750	3,750	4,750
302	4,154	3,900	3,000	4,571	4,100	3,857	4,250	4,500	4,500	4,500	4,000	4,500
303	3,808	4,100	3,750	4,429	3,400	3,929	3,750	3,500	3,750	4,500	4,250	4,000

SS	Actitud Bilingüismo	Actitud Enseñanza Bilingüe	Conducta Docente Bilingüe	Dimensión Afectiva	Dimensión Cognitiva	Dimensión Conductual	Orientación Instrumental	Orientación Integradora	Motivación Extrínseca	Motivación Intrínseca	Adaptación Étnica	Integración Étnica
304	3,423	3,300	3,000	3,429	3,500	3,214	4,000	4,000	3,250	3,250	3,250	3,500
305	3,154	3,700	3,750	3,429	2,600	3,500	3,250	3,500	2,750	3,750	3,750	2,750
306	3,269	3,200	2,500	3,429	2,900	3,071	4,250	3,500	3,250	3,000	3,500	2,750
307	4,000	4,200	2,125	3,857	4,100	4,000	3,500	4,000	4,500	3,500	4,250	4,750
308	4,077	4,500	3,250	3,857	4,000	4,214	4,500	4,250	4,250	3,500	4,000	4,250
309	4,269	4,000	2,875	4,286	4,200	4,071	4,750	4,500	4,000	4,250	3,500	3,500
310	4,538	4,300	3,875	4,571	4,400	4,357	5,000	4,250	4,500	4,250	4,250	4,750
311	3,808	3,800	4,000	3,857	3,800	3,929	3,250	4,250	3,000	4,000	4,000	4,250
312	3,654	4,200	3,250	3,714	3,700	3,643	3,750	4,250	3,000	3,750	4,250	4,000
313	4,192	4,000	3,000	4,429	4,400	3,857	4,750	4,750	3,250	4,500	3,750	4,500
314	3,885	3,700	3,375	3,857	4,000	3,714	4,000	4,000	3,750	3,750	3,750	4,250
315	4,769	5,000	3,750	4,857	4,900	4,714	5,000	5,000	5,000	4,750	5,000	5,000
316	2,808	3,300	2,875	3,286	2,700	2,857	2,750	3,500	3,000	3,000	3,750	3,000
317	4,462	4,400	3,125	4,286	4,500	4,357	5,000	4,750	4,500	4,000	4,250	5,000
318	3,769	3,300	2,625	3,857	3,800	3,214	4,500	3,500	3,500	3,750	3,500	3,500
319	4,346	3,800	3,875	4,143	4,000	4,214	5,000	3,750	4,750	4,250	3,750	4,500
320	4,846	4,100	4,375	4,714	4,900	4,643	4,750	4,500	4,500	4,750	4,000	4,750
321	4,808	4,700	4,500	4,571	4,800	4,929	5,000	5,000	5,000	4,500	3,500	5,000
322	3,231	3,500	2,500	3,000	3,700	3,214	2,750	3,250	2,750	3,000	3,750	4,000
323	3,462	3,500	2,875	3,429	3,600	3,286	3,750	3,750	3,250	3,500	3,250	3,500
324	3,577	3,500	3,750	4,000	3,300	3,714	3,500	3,250	3,500	3,750	3,500	3,500
325	4,077	4,500	2,750	4,143	4,200	4,214	5,000	4,750	3,750	3,750	4,500	4,250
326	4,346	4,400	2,625	3,571	4,600	4,214	4,750	4,750	4,250	3,500	4,750	4,750
327	4,692	4,700	3,250	4,429	4,700	4,714	5,000	4,750	4,750	4,250	4,500	5,000

SS	Actitud Bilingüismo	Actitud Enseñanza Bilingüe	Conducta Docente Bilingüe	Dimensión Afectiva	Dimensión Cognitiva	Dimensión Conductual	Orientación Instrumental	Orientación Integradora	Motivación Extrínseca	Motivación Intrínseca	Adaptación Étnica	Integración Étnica
328	4,577	4,000	4,500	4,714	4,700	4,429	4,500	5,000	4,500	4,500	4,000	5,000
329	2,615	2,400	3,375	3,286	2,000	2,714	2,500	2,250	2,500	2,750	2,750	2,250
330	4,808	4,800	4,625	4,714	4,600	4,857	5,000	5,000	5,000	5,000	4,750	5,000
331	4,769	4,900	4,000	5,000	4,700	4,786	5,000	5,000	5,000	5,000	4,750	5,000
332	4,385	4,800	3,500	4,429	4,300	4,357	5,000	4,500	4,500	4,250	5,000	4,500
333	4,692	4,500	4,500	4,714	4,800	4,571	4,500	5,000	4,750	4,750	4,750	5,000
334	4,962	4,600	4,000	5,000	5,000	4,714	5,000	5,000	4,500	5,000	4,500	5,000
335	4,615	4,900	4,500	4,286	4,700	4,714	5,000	5,000	4,750	4,000	5,000	4,500
336	4,615	4,100	3,875	4,857	4,800	4,143	4,750	4,750	4,250	5,000	4,000	5,000
337	3,769	3,700	3,250	3,714	3,900	3,571	4,000	4,000	4,000	3,750	4,000	3,750