

**Actitudes lingüísticas de estudiantes de licenciatura en lenguas modernas hacia tres variedades del inglés: americano, británico y con acento hispano**

**Andrés Felipe Molina Montes  
Juan Camilo Cortés Patiño**

**Trabajo de grado realizado para obtener el título de  
Magíster en Lingüística**

**Director  
Dr. Rafael Alberto Barragán Gómez  
Doctor en Lingüística**

**Codirectora  
Dra. Mireya Cisneros Estupiñán  
Doctora en Ciencias de la Educación**

**Universidad Tecnológica de Pereira  
Facultad de Educación  
Maestría en Lingüística  
Pereira  
2021**

**Nota de aceptación:**

---

---

---

---

---

---

---

**Firma del presidente del jurado**

---

**Firma del jurado**

---

**Firma del jurado**

## **Agradecimientos**

A Dios, porque su santa voluntad está en todo; a mi familia, por su apoyo incondicional; a mí mismo, por esta nueva meta lograda; a la Universidad Tecnológica de Pereira, por ser el alma máter de mis estudios posgraduales; al profesor Rafael Alberto Barragán Gómez, por sus grandes aportes y por abrirme nuevas puertas al conocimiento; y a mi amigo Juan Camilo, por su compañía y criterio académico.

*Andrés Felipe Molina Montes*

Quiero agradecer a mi familia, en especial a mi hijo quien siempre me daba fuerzas para alcanzar este logro académico. También agradezco a nuestro director, Rafael Alberto Barragán Gómez, por sus aportes académicos y anecdóticos como investigador. Además, agradezco a mi amigo y compañero Andrés Felipe por su gran paciencia y sabiduría.

*Juan Camilo Cortes Patiño*

## Tabla de contenido

Resumen	x
Introducción	1
1. Problematización	5
1.1. Planteamiento del problema	5
1.2. Justificación	6
1.3. Objetivos	9
2. Marco teórico	10
2.1. Estado de la cuestión	10
2.1.1. Estudios Internacionales	10
2.1.1.1. Círculo Interno	10
2.1.1.1.1. Actitudes lingüísticas hacia variedades del inglés del círculo interno	10
2.1.1.1.2. Actitudes lingüísticas hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera	11
2.1.1.1.3. Actitudes lingüísticas y el bilingüismo	13
2.1.1.1.4. Actitudes lingüísticas hacia el inglés y otras lenguas	16
2.1.1.1.5. Actitudes lingüísticas hacia el inglés como lengua franca	19
2.1.1.2. Círculo interno y externo	20
2.1.1.3. Círculo externo	23
2.1.2. Estudios Nacionales	26
2.1.2.1. Estudios sobre actitudes lingüísticas	26
2.1.2.2. Estudios sobre actitudes lingüísticas hacia el inglés	26
2.2. Bases teóricas	30
2.2.1. Actitudes	30
2.2.1.1. Definición de actitud	30
2.2.1.2. Componentes de la actitud	32
2.2.1.3. Dimensiones de las actitudes	35
2.2.2. Actitudes lingüísticas	37
2.3. Endonormatividad y exonormatividad	41
2.4. Características fonéticas prominentes de las variedades del inglés americano, británico e inglés con acento hispano.	46
2.4.1. Características fonéticas prominentes de la variedad de inglés americano	46
2.4.2. Características fonéticas prominentes de la variedad de inglés británico	48

2.4.3. Características fonéticas prominentes de la variedad de inglés con acento hispano	52
3. Diseño metodológico	54
3.1. Tipo y método de investigación	54
3.2. Población, muestra y unidad de análisis	57
3.2.1. Población	57
3.2.2. Muestra	58
3.2.3. Unidad de análisis	61
3.3. Instrumentos y técnicas de recolección de datos	62
3.3.1. <i>Verbal-guise</i> a través de diferencial semántico	62
3.3.2. Encuesta	64
3.3.3. Diseño del instrumento	64
3.3.3.1. Grabaciones	65
3.3.3.2. Ficha del informante	67
3.3.3.3. Diferencial semántico	67
3.3.3.4. Encuesta	68
4. Resultados y análisis	71
4.1. Identificación del país de origen de los hablantes	71
4.2. Actitudes lingüísticas: dimensiones de competencia, solidaridad y características de la voz.	74
4.2.1. Análisis factorial de las características de los hablantes.	74
4.2.2. Actitudes lingüísticas hacia las variedades del inglés.	76
4.2.2.1. Actitudes lingüísticas hacia la variedad de inglés americano.	77
4.2.2.1.1. Componentes cognitivo y afectivo.	77
4.2.2.1.2. Componente conativo.	83
4.2.2.2. Actitudes lingüísticas hacia la variedad de inglés británico.	88
4.2.2.2.1. Componentes cognitivo y afectivo.	88
4.2.2.2.2. Componente conativo.	94
4.2.2.3. Actitudes lingüísticas hacia la variedad de inglés con acento hispano.	97
4.2.2.3.1. Componentes cognitivo y afectivo.	97
4.2.2.3.2. Componente conativo.	104
4.2.3. Análisis comparativo de las tres variedades del inglés: americano, británico e inglés con acento hispano.	109
4.2.3.1. Componentes cognitivo y afectivo.	109

4.2.3.1.1. Dimensiones de competencia, solidaridad y características de la voz.	109
4.2.3.2. Componente Conativo.	113
4.2.4. Comparación de las actitudes lingüísticas hacia las tres variedades del inglés según el género del informante.	116
4.2.4.1. Componente Cognitivo y Afectivo	116
4.2.4.2. Componente Conativo	124
4.2.4.3. Discusión de los análisis MANOVA y ANOVA	126
5. Conclusiones	128
Referencias	134
Anexo	156
Muestra del Instrumento: <i>verbal-guise test</i> .	156

### Lista de tablas

<b>Tabla 1.</b> <i>Denominación de los tres componentes de la actitud según diversos autores.</i>	34
<b>Tabla 2.</b> <i>Ejemplos comparativos de los sonidos róticos en inglés británico y americano.</i>	49
<b>Tabla 3.</b> <i>Ejemplos comparativos de algunas palabras en inglés británico y americano con el fonema /t/</i>	49
<b>Tabla 4.</b> <i>Ejemplos comparativos de algunas palabras en inglés británico y americano con el fonema /d/</i>	50
<b>Tabla 5.</b> <i>Las vocales del inglés americano y el inglés británico según los conjuntos léxicos de Wells (1982).</i>	51
<b>Tabla 6.</b> <i>Número de estudiantes por semestre de la población.</i>	57
<b>Tabla 7.</b> <i>Intervalos del rango de edad.</i>	60
<b>Tabla 8.</b> <i>Cuadro de descripción de los hablantes.</i>	65
<b>Tabla 9.</b> <i>Orden de reproducción de las grabaciones de los hablantes.</i>	66
<b>Tabla 10.</b> <i>Análisis de Fiabilidad del Instrumento Verbal-Guise Test</i>	70
<b>Tabla 11.</b> <i>Asertividad en la identificación del país de origen de los hablantes</i>	71
<b>Tabla 12.</b> <i>Análisis Factorial: agrupación de las características en dimensiones.</i>	75
<b>Tabla 13.</b> <i>Interpretación de la escala Likert para los componentes cognitivo y afectivo.</i>	76
<b>Tabla 14.</b> <i>Interpretación de la escala Likert para el componente conativo.</i>	77
<b>Tabla 15.</b> <i>Porcentajes de respuestas en los espectros positivo, neutro y negativo para la variedad de inglés con acento hispano.</i>	101
<b>Tabla 16.</b> <i>Promedios de las evaluaciones de la encuesta tipo Likert para las tres variedades del inglés en las dimensiones de competencia, solidaridad y características de la voz.</i>	117
<b>Tabla 17.</b> <i>Pruebas F de los MANOVA realizados a cada variedad del inglés con variable sexo.</i>	118
<b>Tabla 18.</b> <i>Prueba F general de los MANOVA realizados a todas variedades del inglés con variable sexo.</i>	118

<b>Tabla 19.</b> <i>Promedios de las evaluaciones de la encuesta tipo Likert para las tres variedades del inglés en las preguntas del componente conativo.</i>	125
<b>Tabla 20.</b> <i>Pruebas F de los ANOVA realizados a cada variedad del inglés con variable sexo en el componente conativo.</i>	125
<b>Tabla 21.</b> <i>Prueba F del ANOVA general realizado a todas variedades del inglés con variable sexo en el componente conativo.</i>	126

## Lista de figuras

<b>Figura 1.</b> <i>Histograma de rangos de edad.</i>	61
<b>Figura 2.</b> <i>Modas de las características de las dimensiones de competencia, solidaridad y características de la voz: variedad de inglés americano.</i>	79
<b>Figura 3.</b> <i>Componente conativo de la variedad de inglés americano.</i>	85
<b>Figura 4.</b> <i>Porcentajes de las valoraciones para ambos hablantes en las características cálido-frío y simpático-antipático: variedad de inglés británico.</i>	89
<b>Figura 5.</b> <i>Modas de las características en las dimensiones de competencia, solidaridad y características de la voz: variedad de inglés británico.</i>	90
<b>Figura 6.</b> <i>Característica Entretenida - Monótona: Mujer británica.</i>	91
<b>Figura 7.</b> <i>Componente conativo de la variedad de inglés británico.</i>	96
<b>Figura 8.</b> <i>Modas de las características de las dimensiones de competencia, solidaridad y características de la voz: variedad de inglés con acento hispano.</i>	99
<b>Figura 9.</b> <i>Componente conativo de la variedad de inglés con acento hispano.</i>	105
<b>Figura 10.</b> <i>Modas de las tres variedades de inglés en las tres dimensiones: competencia, solidaridad y características de la voz.</i>	110
<b>Figura 11.</b> <i>Modas de las tres variedades de inglés en el componente conativo.</i>	114
<b>Figura 12.</b> <i>Diagrama de caja de los hablantes de inglés americano con respecto a la variable simpático-antipático.</i>	119
<b>Figura 13.</b> <i>Diagrama de caja de los hablantes de inglés británico con respecto a la variable simpático-antipático.</i>	120
<b>Figura 14.</b> <i>Diagrama de caja de los hablantes de inglés británico con respecto a la variable cálido-frío.</i>	121
<b>Figura 15.</b> <i>Diagrama de caja de los hablantes de inglés con acento hispano con respecto a la variable inteligente-no inteligente.</i>	123

## Resumen

El presente trabajo examina las tendencias en las actitudes lingüísticas hacia tres variedades del inglés (inglés americano, inglés británico e inglés con acento hispano) de 217 estudiantes de sexto a décimo semestre del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés de la Universidad del Quindío. Esta investigación se enmarca en la metodología cuantitativa con un diseño no experimental transeccional/transversal de tipo descriptivo y correlacional-causal; así mismo, con la implementación de la técnica del *verbal-guise*, a través de la cual seis hablantes (dos por cada variedad de inglés) fueron evaluados por los informantes, este estudio examina las actitudes lingüísticas de los participantes desde los componentes cognitivo, afectivo y conativo de la actitud, en función de las dimensiones de competencia, solidaridad y características de la voz. En lo que respecta al análisis de los datos, se empleó la estadística descriptiva en el análisis de las modas obtenidas en las evaluaciones realizadas a los hablantes de las tres variedades de inglés (inglés americano, inglés británico e inglés con acento hispano). Además, se utilizaron análisis MANOVA y ANOVA para comprobar si existía alguna diferencia significativa en las evaluaciones hacia las tres variedades del inglés según el género del participante. Se encontró que los informantes expresan actitudes lingüísticas positivas hacia las dos variedades de inglés del círculo interno (americano y británico) y neutrales (o ambivalentes) hacia la variedad de inglés del círculo en expansión (inglés con acento hispano). Además, se identificó que no existen diferencias significativas entre las evaluaciones realizadas por los hombres y las mujeres participantes. A partir de los resultados encontrados se propone la presencia del fenómeno de exonormatividad lingüística en este contexto de investigación, donde el inglés americano y el inglés británico son las variedades hacia las cuales hay mayor favoritismo y predilección lingüística.

**Palabras clave:** actitudes lingüísticas, actitud positiva, actitud neutral, inglés americano, inglés británico, inglés con acento hispano, exonormatividad lingüística, inglés del círculo interno, inglés del círculo en expansión.

## Abstract

This paper examines the trends in linguistic attitudes towards three varieties of English (American English, British English, and Hispanic-accented English) of 217 students from sixth to tenth semester of the bachelor's degree in Modern Languages with an emphasis on English and French at the University of Quindío. This project employs a quantitative methodology with a non-experimental, cross-sectional, descriptive, and correlational-causal design. Likewise, six speakers (two per variety of English) were evaluated with the verbal-guise technique to examine the linguistic attitudes of the participants from the cognitive, affective, and conative components of attitude to the light of the dimensions of competence, solidarity, and voice traits. Regarding the data analysis, descriptive statistics were used on the analysis of the modes, which were obtained in the evaluations made to the speakers of the three varieties of English (American English, British English, and Hispanic-accented English). In addition, MANOVA and ANOVA analyses were used to find out whether there was any significant difference in the evaluations towards the three varieties of English according to the participants' gender. It was found that informants express positive language attitudes towards the two varieties of English from the inner circle (American and British) and neutral (or ambivalent) language attitudes towards the variety of English from the expanding circle (Hispanic-accented English). In addition, it was identified that there are no significant differences between the evaluations made by the male and female participants. Based on the results, the phenomenon of exonormativity is proposed to be present in this research context, where American English and British English are the varieties with greater favoritism and linguistic predilection.

**Keywords:** language attitudes, positive attitude, neutral attitude, American English, British English, Hispanic-accented English, exonormativity, English from the inner circle, English from the expanding circle.

## Introducción

El estudio de las actitudes lingüísticas ha sido uno de los aspectos que ha recibido amplia atención cuando se trata de evaluar la relación entre lenguaje y sociedad, y la indagación de las mismas ha tenido su génesis en la idea de que los hablantes de una lengua tienen ideologías y pensamientos acerca del lenguaje y de las diversas variedades de una o varias lenguas. De acuerdo con Garrett (2010), aspectos como la competencia, la inteligencia, la simpatía, la confianza, el estatus social, las membresías grupales, entre otras varias características, son usualmente juzgados de acuerdo con la forma en la que nos comunicamos. Al respecto, cabe considerar que las personas pueden tener actitudes lingüísticas hacia cualquier nivel de la lengua, por ejemplo, hacia la pronunciación, el vocabulario, la velocidad de emisión de las palabras, la entonación, la gramática, etc.; igualmente, es relevante anotar que las actitudes lingüísticas varían dependiendo no sólo del objeto de la actitud (e.g. la pronunciación), sino también dependiendo de las variables sociales, tales como el género del evaluador y el de los hablantes, su edad, su estatus social, sus grupos sociales, su nivel académico de formación, entre otros aspectos de orden social, los cuales determinan la especificidad y alcance de las actitudes lingüísticas.

La mayor parte de la investigación sobre actitudes lingüísticas ha estudiado las evaluaciones de los hablantes hacia variedades estándar y no estándar de una lengua. Estas actitudes, tradicionalmente, han sido abordadas desde las dimensiones de estatus y solidaridad; cada una de estas dimensiones está conformada por una serie de rasgos, características o indicadores expresados con adjetivos tales como inteligente, confiable, amigable, simpático, entre muchos otros. Las actitudes lingüísticas son aprendidas desde muy temprana edad y son usualmente socializadas en el contexto de habla de un mismo hablante a través de sus interlocutores: familia, agentes educativos, amigos y medios de comunicación. Tales actitudes que tiene un hablante no son invariables; por el contrario, estas pueden ser volubles y cambiar a través del tiempo de acuerdo con varios factores, por ejemplo, los cambios en las relaciones entre diferentes comunidades de habla, las situaciones comunicativas a las que se ve sometido un hablante, las políticas lingüísticas de su contexto, los cambios de estatus

de una variedad de una lengua en el tiempo y al surgimiento o decaimiento de estereotipos e ideologías lingüísticas.

La investigación de las actitudes lingüísticas ha abonado su terreno en la comunidad académica pues el abordaje de las mismas tiene implicaciones importantes no solo en el espectro lingüístico, al permitir el conocer la relación entre lenguaje y sociedad, sino también en otros campos de acción, tales como el glotopolítico, al guiar acciones sobre cómo la sociedad o ciertas instituciones en particular esperan que se actúe o legisle sobre la lengua; el educativo, puesto que las actitudes en general predisponen a los aprendices a tener un mejor o un peor desempeño académico; y el económico, al servir de base para la toma de decisiones sobre la ejecución e implementación de políticas lingüísticas encaminadas a la financiación, inversión y ejecución de programas educativos.

A partir de lo anterior, son abundantes las investigaciones a nivel mundial que se han dedicado a estudiar las actitudes lingüísticas hacia diversas lenguas y sus variedades, entre ellas el inglés. A nivel internacional, los estudios sobre este tipo de actitudes hacia el inglés han abordado las variedades del inglés del círculo interno, según Kachru (1982, 1985, 1986, 1990, 1996, 2003), es decir, inglés americano, británico, australiano, etc., las variedades de inglés del círculo externo (por ejemplo, el inglés de la India, de Filipinas y el de Hong Kong) y las variedades de inglés del círculo en expansión (cuando el inglés es enseñado y aprendido como una lengua extranjera y son las variedades del inglés del círculo interno las que se toman como norma estándar). A nivel nacional, en Colombia, también se han desarrollado algunas investigaciones sobre las actitudes lingüísticas hacia el inglés, principalmente con respecto a las variedades de inglés del círculo interno y externo. Estas investigaciones han encontrado, a nivel general, que existen actitudes más positivas y un nivel mayor de favorabilidad hacia las variedades de inglés del círculo interno.

Ahora bien, cabe considerar que, a nivel regional, en el departamento del Quindío, no se han realizado hasta la fecha proyectos investigativos que traten las actitudes lingüísticas hacia el inglés. Por lo anterior, en la presente investigación se abordarán las actitudes desde un

enfoque multidimensional al considerar su constitución como una de naturaleza tripartita: cognición, afectividad y comportamiento, en función de las dimensiones de competencia, solidaridad y características de la voz. De esta manera, bajo esta perspectiva se examinarán las tendencias en las actitudes lingüísticas hacia tres variedades del inglés (inglés americano, inglés británico e inglés con acento hispano) en 217 estudiantes de sexto a décimo semestre del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés de la Universidad del Quindío.

Este trabajo se inscribe dentro de la línea de investigación *lenguaje y sociedad* de la Maestría en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira, ya que este estudio contribuye al análisis de uno de los diversos fenómenos lingüísticos que toman lugar en la sociedad para dar cuenta de la singularidad del ser humano en los distintos actos de comunicación. Específicamente, se pretende dar cuenta de las tendencias en las actitudes lingüísticas que el individuo estudiante de una licenciatura en lenguas modernas tiene hacia diferentes variedades del inglés.

Este documento está desarrollado en cinco capítulos. En el primer capítulo, correspondiente a la problematización, se contextualiza el abordaje de las actitudes lingüísticas y se justifica el estudio de las mismas en el contexto investigativo del departamento del Quindío, a partir de la inexistencia de trabajos investigativos de este tipo en la región y de un posible aporte al campo educativo desde la sociolingüística al considerar las implicaciones de las actitudes en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico en el cual, inicialmente, se relacionan trabajos relevantes sobre actitudes lingüísticas hacia diversas variedades del inglés realizados en las últimas décadas en los ámbitos internacional y nacional; seguidamente, en la sección de bases teóricas, se plantea un diálogo entre algunos teóricos de la actitud en las ciencias sociales y en la ciencia lingüística. Además, en este capítulo se encuentra una descripción de los contextos lingüísticos endonormativos y exonormativos. Finalmente, se proporciona una

caracterización de los aspectos fonéticos más salientes de las variedades del inglés tratadas en este trabajo (americano, británico e inglés con acento hispano).

En el tercer capítulo se tratan los aspectos metodológicos formales de la presente investigación en relación con el método y tipo de investigación; población, muestra y unidad de análisis; y los instrumentos y técnicas de recolección de datos. En este capítulo se justifica, entonces, el porqué se optará por una metodología cuantitativa con un diseño no experimental transeccional/transversal de tipo descriptivo y correlacional-causal para la implementación del instrumento *prueba verbal-guise* con la utilización de estímulos auditivos (grabaciones), que serán evaluados por los informantes a través de una encuesta con preguntas tipo Likert y con el uso de pares semánticos.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados hallados para la población específica de este trabajo para cada variedad de inglés (americano, británico e inglés con acento hispano), en las dimensiones de competencia, solidaridad y características de la voz, en relación con los componentes cognitivo, afectivo y conativo de la actitud lingüística. Al principio de cada sección de este capítulo se presentan los resultados y al término de cada subapartado se propone una discusión dialógica entre tales resultados y las bases teóricas sobre las actitudes lingüísticas.

En el quinto capítulo se encuentran las conclusiones sobre las tendencias de las actitudes lingüísticas hacia tres variedades del inglés (americano, británico e inglés con acento hispano) de los estudiantes de sexto a décimo semestre de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío y se proponen algunas implicaciones relevantes para los procesos de enseñanza del inglés en el contexto educativo de los informantes; finalmente, se ofrecen algunas recomendaciones y sugerencias para futuras investigaciones que se relacionen con las actitudes lingüísticas hacia el inglés en la región.

## 1. Problematización

### 1.1. Planteamiento del problema

El objeto de estudio de esta investigación son las actitudes lingüísticas hacia tres variedades del inglés (inglés americano, inglés británico e inglés con acento hispano) en estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés de la Universidad del Quindío. Por una parte, en el contexto específico de aprendizaje de lenguas, una actitud lingüística hace referencia a la disposición o tendencia de un individuo a manifestar una posición o percepción particular ante una lengua y todo lo que ésta engloba: la lengua como tal, la comunidad que la habla, los valores existentes, los procesos de aprendizaje de lengua que se orquestan sobre ella, e inclusive el individuo que la aprende como segunda lengua o lengua extranjera. En opinión de Moreno (1998, citado en Janés, 2006: 122):

La actitud lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad, y al hablar de lengua incluimos cualquier tipo de variedad lingüística.

Usualmente, tales actitudes se constituyen y manifiestan a través de “ideas, pensamientos, sentimientos, sensaciones, acciones y disposición a la acción” (Bernal, Munévar y Barajas, 2014: 193) que tiene un hablante en relación con su propia lengua o hacia otra.

A este respecto, la investigación en el contexto internacional ha estudiado las actitudes lingüísticas hacia el inglés según la variedad de la lengua (inglés estándar y variedades dialectales), a partir de diversos modelos de clasificación de las variedades del inglés, entre ellos el modelo de los tres círculos del inglés (the three-circle model of world Englishes) planteado por Kachru (1985): *inglés del círculo interno* (variedades estándar del inglés: americano, británico, australiano, canadiense, etc. que son referentes de la norma de la lengua); *inglés del círculo externo* (países donde el inglés ha impactado históricamente y se

ha adoptado como segunda lengua oficial del estado, por ejemplo, India, Filipinas, Jamaica); e *inglés del círculo en expansión* (países donde se estudia el inglés como una lengua extranjera y no es oficial para ningún asunto político o normativo. En este caso depende de las variedades del círculo interno como proveedoras de la norma). Además, los estudios también han abordado diversas temáticas, a saber, actitudes lingüísticas hacia el aprendizaje y enseñanza del inglés como lengua extranjera, el bilingüismo y codeswitching, el inglés y otras lenguas, el inglés como lengua franca, los anglicismos, entre otros.

En el contexto nacional colombiano, la investigación en relación con las actitudes lingüísticas ha tenido un amplio tratamiento. Tales trabajos han desarrollado la caracterización y análisis de las actitudes sobre lenguas indígenas, variedades dialectales del español en Colombia, profesores de lenguas y el voseo, y procesos de bilingüismo o lenguas en contacto. Con respecto a las actitudes lingüísticas hacia el inglés son pocos los trabajos existentes. A nivel local, en el departamento del Quindío, los estudios sobre actitudes lingüísticas son inexistentes. De esta manera, si bien en Colombia se han estudiado las actitudes lingüísticas desde diversas perspectivas, no existe a nivel local investigación sobre las mismas en el ámbito del inglés como lengua extranjera.

En este sentido, este trabajo pretende responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿qué actitudes lingüísticas tienen los estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés en la Universidad del Quindío hacia tres variedades del inglés: americano, británico y con acento hispano?

## **1.2. Justificación**

El estudio de las actitudes lingüísticas en comunidades que usan el inglés como lengua extranjera encuentra una justificación disciplinar en cuanto a la falta de este tipo de investigaciones en el departamento del Quindío. Así, este trabajo constituye una investigación pionera en la región al examinar las actitudes lingüísticas hacia tres variedades del inglés (inglés americano, inglés británico e inglés con acento hispano) en estudiantes de

la licenciatura en lenguas modernas con énfasis en inglés y francés de la Universidad del Quindío.

Al respecto, este trabajo permitirá sentar unas bases empíricas precedentes en su contexto de ejecución, puesto que no existe una producción académica que haya problematizado aspectos como las actitudes lingüísticas en estudiantes de inglés en el departamento del Quindío. En este sentido, esta investigación es oportuna si se considera que, como menciona McKenzie (2010:19), “las actitudes lingüísticas son consideradas un determinante principal del nivel de éxito en la adquisición de una L2”, y esto sumado al hecho que, similar a otros departamentos, el Quindío con su programa de bilingüismo (Quindío Bilingüe y Competitivo 2018-2020) fue uno de los departamentos piloto en la aplicación de iniciativas bilingües en el país. Por lo tanto, realizar estudios sobre aquellos factores que puedan ejercer alguna influencia en el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) es pertinente. Es decir, debido a que la enseñanza de una L2 no está desligada de la injerencia y transmisión de actitudes sobre la misma, se hace necesario realizar este tipo de indagaciones para ser conscientes de su existencia y del tipo de influencia que pueden presentar en el aprendizaje de una lengua extranjera. Al respecto, Ellis (1994) propone que la investigación sobre las actitudes lingüísticas tiene una alta importancia en la adquisición de una segunda lengua. Esto se debe a que las actitudes positivas de los aprendices hacia la lengua objeto de análisis, sus hablantes y su cultura mejoran la adquisición de una segunda lengua, al predisponer a los aprendices a realizar un mayor esfuerzo para aprender la L2. Por su parte, Kircher (2016) también advierte de una influencia positiva en lo que tiene que ver con este tipo de actitudes, pues se plantea que un conocimiento sobre las mismas es fundamental en la formulación de políticas de planificación de la enseñanza del lenguaje. Similarmente, Rivera y Mazak (2017), con respecto a la pedagogía translingüística, consideran que el tener las actitudes lingüísticas en consideración puede determinar en gran medida si este tipo de pedagogía se configura para el éxito o el fracaso.

De igual forma, con respecto a una posible contribución disciplinar desde el estudio de las actitudes lingüísticas, este trabajo aportaría a la identificación de algunos de los factores que influyen en la producción y reproducción de variaciones lingüísticas del inglés,

especialmente de aquellos factores en contexto bilingüe de sujetos de lengua materna mayoritaria. Así, gracias a los tratados sobre tales actitudes, como lo menciona Córdoba (2012), “se han llegado a comprender las razones sociales y culturales que motivan aspectos de la variación lingüística en diferentes contextos de la vida social”. De tal manera, el presente trabajo de investigación es relevante ya que permitiría, por una parte, identificar las actitudes lingüísticas hacia tres variedades del inglés (inglés americano, inglés británico e inglés con acento hispano) de los estudiantes de inglés como lengua extranjera, y, por otra, considerar aquellos rasgos lingüísticos que varían entre la variedad de inglés con acento hispano y las variedades de inglés americano e inglés británico, como también aquellos factores que llevan a la producción y reproducción de tales rasgos.

En cuanto al impacto de este estudio a nivel social, y teniendo en cuenta que el proyecto está inmerso dentro de un contexto de enseñanza, se aportaría a futuros trabajos de investigación y aplicaciones didácticas en la enseñanza del inglés. De lo anterior se podrían inferir prácticas de aula que consideren el rol de las actitudes lingüísticas dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje que toman lugar en el aula bilingüe. Al hacer esto, se podrían conjugar prácticas de enseñanza del inglés en el contexto del departamento del Quindío, que permitan que las actitudes de los estudiantes ante su L2 puedan ser consideradas en su proceso de aprendizaje. Esto podría asegurar que las actitudes lingüísticas presentes en los estudiantes, a pesar de sus posibles diferencias, no ejerzan un efecto negativo sobre el proceso de aprendizaje, sino que, por el contrario, fortalezcan tales experiencias bilingües. De esta manera, las comunidades educativas tanto del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés de la Universidad del Quindío como de las instituciones educativas de carácter oficial con pilotaje en formación bilingüe, podrán hacer uso de los resultados de esta investigación para desarrollar diferentes estrategias didácticas que tomen en cuenta el papel de este tipo de actitudes en el aprendizaje del inglés como L2.

Finalmente, desde el punto de vista profesional y teniendo en cuenta que los investigadores realizan este trabajo desde su calidad de egresados de la Universidad del Quindío, este

proyecto puede ser una contribución a los procesos académicos e investigativos de tal universidad. De esta manera, la Universidad del Quindío dentro de su filosofía de pertinencia e integración, ha abierto sus puertas a esta investigación para acceder a una comunidad educativa bilingüe, que es singular en el Departamento del Quindío por ser el único programa de licenciatura en lenguas modernas ofertado en el departamento. Además, en el marco de la reacreditación institucional de alta calidad, obtenida por esta institución en el año 2018, y de las relaciones académicas e institucionales que este tipo de acreditación amerita, este estudio se convierte en un ejercicio relevante dentro de sus relaciones interinstitucionales.

### **1.3. Objetivos**

#### **Objetivo General**

Examinar las tendencias en las actitudes lingüísticas hacia tres variedades del inglés (inglés americano, inglés británico e inglés con acento hispano) de estudiantes de sexto a décimo semestre del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés de la Universidad del Quindío.

#### **Objetivos Específicos**

- Describir qué distribución geográfica asignan los participantes a los hablantes de las variedades del inglés.
- Analizar las tendencias en las actitudes lingüísticas de la población aludida, en sus componentes cognitivo, afectivo y conativo, en función de las dimensiones de la competencia, la solidaridad y las características de la voz.
- Determinar las actitudes lingüísticas hacia las tres variedades del inglés investigadas según el género de los participantes.

## **2. Marco teórico**

### **2.1. Estado de la cuestión**

En relación con los estudios sobre actitudes lingüísticas hacia el inglés, la bibliografía es amplia tanto cronológica como geográficamente. En la selección de la bibliografía consultada para conformar este estado de la cuestión se tienen en cuenta investigaciones sobre actitudes lingüísticas hacia el inglés, inicialmente, a nivel internacional, y, seguidamente, a nivel nacional y local a partir de la clasificación de Kachru (1982, 1985, 1986, 1990, 1996, 2003), quien clasifica las variedades del inglés del mundo (*World Englishes*) en tres grupos: círculo interno (*inner circle*), círculo externo (*outer circle*), y círculo en expansión (*expanding circle*). Para este trabajo, inicialmente se presentan trabajos sobre actitudes lingüísticas hacia el inglés del círculo interno, tanto en países que tienen estas variedades del inglés como primera lengua como en países del círculo en expansión, que son territorios donde la variedad del inglés de referencia es alguna de las variedades del inglés del círculo interno. Posteriormente, se presenta otra serie de investigaciones sobre actitudes lingüísticas hacia variedades del inglés del círculo externo, es decir, variedades del inglés que cada país ha ido desarrollando en su uso como segunda lengua. Los resultados de las publicaciones académicas a relacionarse a continuación se presentan en términos de actitudes lingüísticas positivas, neutras y negativas.

#### **2.1.1. Estudios Internacionales**

##### ***2.1.1.1. Círculo Interno***

###### ***2.1.1.1.1. Actitudes lingüísticas hacia variedades del inglés del círculo interno***

Con relación al primer grupo de trabajos académicos, Serrarens (2017) realizó una investigación en la que examinó las actitudes lingüísticas que un grupo de 102 ciudadanos holandeses tienen con respecto al estatus y el atractivo social de hablantes masculinos y femeninos de inglés americano y pronunciación recibida (británico). A partir de un estímulo

lingüístico auditivo, los participantes escucharon dos grabaciones de cada una de las variedades del inglés objeto de estudio y diligenciaron un cuestionario para evaluar el estatus y el atractivo social de cada variedad. Se concluyó que los participantes manifiestan actitudes lingüísticas positivas hacia ambas variedades del inglés americano y británico. La única diferencia notable fue que los participantes atribuyeron mayor atractivo social a la variedad inglés británico. Una investigación similar es la desarrollada por Rodríguez (2016), en la que se identificaron las actitudes de 490 estudiantes de la licenciatura en Turismo del Centro Universitario de Texcoco hacia el idioma inglés en general, en la Universidad Autónoma del Estado de México. El estudio exploró las actitudes lingüísticas hacia el inglés en sus tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual. Se halló que, en el componente cognitivo, el alumnado en general tiene actitudes positivas hacia el inglés; dentro del componente afectivo, los alumnos mostraron tanto actitudes positivas como negativas hacia el idioma inglés; finalmente, dentro del componente conductual, en general, se encontraron actitudes lingüísticas negativas.

#### *2.1.1.1.2. Actitudes lingüísticas hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera*

Dentro del grupo de estudios que han tratado las actitudes lingüísticas hacia el inglés pertenecientes al círculo interno, existe un conjunto de investigaciones que tratan las actitudes hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera; específicamente, estos trabajos exploran las actitudes lingüísticas hacia el profesorado, libros de texto, estrategias de enseñanza, actividades evaluativas y variedades del inglés empleadas en el aula bilingüe. Por ejemplo, Lasagabaster (2004) realizó un análisis de las actitudes hacia el inglés como lengua extranjera por medio de grupos de discusión; la investigación contó con la participación de un total de 41 estudiantes de primer curso de la asignatura de lengua inglesa de la Facultad de Filología y Geografía e Historia de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, la universidad pública del País Vasco. Esta investigación encontró actitudes positivas hacia el inglés, las cuales fueron reflejadas en las diferentes razones y factores que los participantes expresaron en relación con el porqué habían elegido el inglés

como lengua extranjera.

En una investigación similar, con un grupo de 177 participantes, alumnos de educación secundaria en cuatro institutos al sur de España, Uribe, Gutiérrez y Madrid (2008) también investigaron las actitudes hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero y si esas actitudes se ven afectadas por el sexo, nota media en inglés, clases particulares, clase social y curso de iniciación al inglés. A diferencia del estudio de Lasagabaster (2004), en esta investigación se usó un cuestionario y no un grupo de discusión; sin embargo, los resultados de ambas investigaciones son semejantes ya que Uribe, Gutiérrez y Madrid (2008) también muestran que las actitudes lingüísticas de este grupo de estudiantes hacia el inglés son ligeramente positivas. Los investigadores no encontraron correlaciones importantes entre las actitudes y las variables independientes. Otra investigación en la cual también se observaron actitudes lingüísticas hacia el inglés ligeramente positivas es la de Figueroa (2016) en una institución educativa secundaria de Perú. La muestra estuvo constituida por 21 estudiantes de secundaria, quienes diligenciaron un cuestionario sobre las actitudes hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En los resultados obtenidos se encontró que las actitudes de los estudiantes frente al inglés son mínimas y en algunos indicadores se observa alguna aceptación, es decir, actitudes lingüísticas ligeramente positivas hacia el inglés como lengua extranjera.

Otro trabajo semejante que se realizó en un contexto educativo con el inglés como lengua extranjera y que también hizo uso de cuestionarios es el de Iriarte (2014). En este contexto, se propuso investigar las actitudes y su relación con el aprendizaje del inglés en 103 estudiantes del quinto grado de secundaria del Colegio Experimental de Aplicación Víctor Raúl Oyola Romero - Chosica, en Perú. A diferencia de los trabajos anteriores, esta investigación no se propuso determinar los resultados de las actitudes en términos de actitudes positivas, negativas o neutras. A través del índice de correlación de Pearson, se encontró que las actitudes se relacionan significativamente con el aprendizaje del inglés en los estudiantes informantes de esta investigación; esta relación significativa también se halló para cada uno de los tres componentes de la actitud considerados: el cognitivo, el afectivo

y el conductual.

Quispe (2015), por su parte, exploró cómo son las actitudes relativas al profesorado que presentan los estudiantes del instituto de Idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez de Juliaca, 2015, en Perú. Se buscó determinar las actitudes positivas, indiferentes y negativas, en una muestra de 44 estudiantes. Al igual que en Iriarte (2014), este estudio utilizó un cuestionario, cuya confiabilidad fue verificada con el coeficiente Alfa Cronbach. En cuanto a los resultados, Quispe (2015) encontró que un alto porcentaje (86.4%) de los estudiantes tienen actitudes lingüísticas positivas hacia el inglés. Resultados similares fueron encontrados en Eshghinejad (2016) en una indagación sobre actitudes hacia el aprendizaje del inglés en una muestra de 30 estudiantes de pregrado de la universidad de Kashan, en la ciudad de Kashan (Irán). El análisis cualitativo y cuantitativo también evidenció actitudes positivas hacia el aprendizaje del inglés en los tres componentes de la actitud: comportamental, cognitivo y afectivo. De manera particular, se encontró que las actitudes en el grupo de mujeres fueron más altas que en el grupo de hombres.

#### *2.1.1.1.3. Actitudes lingüísticas y el bilingüismo*

Los trabajos sobre actitudes lingüísticas en relación con el bilingüismo inglés y otras lenguas también han recibido la atención de diversos investigadores. A saber, Galvis (2010) determinó las actitudes hacia el bilingüismo inglés-español en 73 estudiantes norteamericanos de secundaria en tres escuelas públicas en la ciudad de Ventura en el Condado de Ventura, California, Estados Unidos. En el estudio se aplicó un cuestionario de 23 ítems y se encontró que “los estudiantes del duodécimo grado de la ciudad de Ventura tienen una actitud favorable hacia el bilingüismo inglés-español. Los estudiantes consideran el bilingüismo inglés-español como una ventaja para su formación educativa, así como para su futuro laboral y el desarrollo social de la ciudad de Ventura” (Galvis, 2010:122).

En una investigación semejante, Arreola (2014) también midió las actitudes lingüísticas hacia el bilingüismo inglés-español en las dimensiones educativa o académica, profesional-

laboral y ámbito social. Se contó con una muestra de 30 estudiantes del noveno al duodécimo grado de educación secundaria en una escuela del distrito escolar de la ciudad de Vallejo, en el condado de Solano, California, Estados Unidos; la muestra fue subdividida en cuatro grupos socio-lingüísticos: nativos angloparlantes, no nativos hablantes del inglés, monolingües y estudiantes bilingües. Se administró un cuestionario sociolingüístico de 12 ítems en escala Likert de 5 puntos para medir sus actitudes hacia el bilingüismo inglés-español. Arreola (2014) halló que, en cuanto al grupo de nativos angloparlantes, 0.00% de sus respuestas arrojaron una actitud negativa, 29.16% demostró una actitud neutral y 70.83% demostraron una actitud positiva hacia el bilingüismo. En el grupo no nativos hablantes del inglés, 40.62 % de las respuestas demostraron una actitud negativa, 14.06% tuvo una actitud neutral y 45.31% demostró una actitud positiva hacia el bilingüismo. En el grupo monolingüe, el 11.53% demostró una actitud negativa, el 21.15% tuvo una actitud neutral y el 67.30% exhibió una actitud positiva hacia el bilingüismo en las tres categorías del estudio. Finalmente, en el grupo estudiantes bilingües, 29.41% de las respuestas demostraron una actitud negativa, 21.09% actitudes neutrales y 49.50% manifestó una actitud positiva hacia el bilingüismo. En general, si bien Arreola (2014) encontró mayoritariamente actitudes lingüísticas positivas hacia el bilingüismo inglés-español en cada uno de los cuatro grupos sociolingüísticos abordados, aún persisten algunas diferencias significativas entre algunos de los grupos estudiados, principalmente entre los grupos nativos angloparlantes y no nativos hablantes del inglés.

Otro trabajo en el cual se encontraron actitudes lingüísticas positivas hacia el bilingüismo es el de Ríos (2016), quien investigó estas actitudes en una comunidad plurilingüe (español, francés e inglés). La muestra estuvo conformada por 176 individuos (136 estudiantes y 40 profesores) de un colegio francés en Chile, quienes completaron un cuestionario y participaron de una entrevista. Se encontró que en cuanto al inglés ambos grupos se sienten medianamente identificados con esta lengua y la encuentran medianamente agradable. Sin embargo, el inglés es considerado la lengua más útil en el espectro laboral y académico, y también la más moderna y actual; “el inglés es visto como una lengua principalmente utilitaria, por lo que las actitudes de los hablantes frente a esta posiblemente se relacionen

más con el componente actitudinal, lo que llevaría a los sujetos a tomar acciones para mejorar en el dominio de este idioma” (Ríos, 2016: 117). En otro estudio similar, Faramarzi, Elekaei y Afghari (2015) también encontraron actitudes lingüísticas positivas hacia el inglés en los dominios social y económico. En esta investigación se trabajó con una muestra de 200 estudiantes de diferentes programas académicos en una de las sedes de la Universidad Azad en Karaj, Irán. Al igual que en Ríos (2016), se encontró que “*Iranian students reacted positively towards English as an international language in general and having English as a bilingual system in particular. It is revealed that students use English for both daily activities and academic purposes to a large extent*” (Faramarzi, Elekaei y Afghari, 2015:10).

Asimismo, Miller (2017) realizó un trabajo en el cual 65 niños bilingües (español/inglés) respondieron a dos tareas para determinar sus actitudes hacia la lengua minoritaria -el español-: una con técnica *matched-guise* y otra con un cuestionario. La muestra de niños proviene de la zona del medio oeste de Estados Unidos, de dos escuelas públicas (de primero a quinto grado). En los resultados, se pudo evidenciar que en el primer grado las actitudes hacia ambas lenguas son muy iguales, pero entre segundo y cuarto grado hay mayor preferencia por el inglés. Ahora bien, en quinto grado hay una disminución en las actitudes lingüísticas hacia el inglés y un aumento por el español. Como Miller (2017) expresa “estos resultados sugieren que después de la exposición inicial a la escolarización en inglés, los niños desarrollan fuertes preferencias por la lengua mayoritaria”. La misma autora indica que se requiere de mayores estudios y con muestras representativas, para poder obtener mayores datos sobre tales actitudes. Es claro, entonces, que las actitudes hacia el inglés en la muestra de Miller (2017), o sea niños bilingües de inglés/español, aunque no fue significativa, son mayores en el caso de recibir instrucción en el aula de clases.

De igual forma, Rivera y Mazak (2017) llevaron a cabo un estudio de caso en el que midieron las actitudes lingüísticas de un grupo de estudiantes de un curso de psicología de la Universidad de Puerto Rico en Mayagüez hacia la pedagogía translingüística (con inglés y español como lenguas de instrucción). Si bien este trabajo no estuvo dirigido directamente

a medir las actitudes de los participantes hacia el inglés y el español, sí se tuvieron en cuenta las valoraciones de los estudiantes hacia el uso de estas dos lenguas que hace el instructor en clase. Se encontró que los participantes tienen actitudes neutrales hacia el uso de la pedagogía translingüística; las actitudes hacia las lenguas de instrucción (inglés-español) también parecen ser neutrales. En palabras de Rivera y Mazak (2017:15): “*Indeed, on many questions, the most frequently indicated answer was the most neutral answer, as can be seen in the questions that directly pertained to student language attitudes*”.

#### 2.1.1.1.4. Actitudes lingüísticas hacia el inglés y otras lenguas

Existe otro grupo de investigaciones en las cuales el abordaje de las actitudes lingüísticas estuvo dirigido tanto al inglés como a otras lenguas. Uno de los primeros trabajos de este tipo es el de Alvar (1982) quien exploró las actitudes hacia el español y el inglés en Puerto Rico. Con una muestra de 150 participantes (71 hombres y 79 mujeres), y a través del uso de encuestas y una aplicación de la técnica del *matched-guise*, se determinó que en un gran porcentaje (96.7%) de los participantes de la investigación tienen preferencias hacia el español y en un porcentaje muy bajo (3.3%) actitudes lingüísticas positivas hacia el inglés. En el estudio de Alvar (1982), las preferencias se entienden como el componente conativo de la actitud, y, por ello, son las actitudes positivas hacia el español de Puerto Rico. Es relevante anotar que, dentro de ese bajo porcentaje de actitudes lingüísticas positivas hacia el inglés, los participantes atribuyeron razones económicas y profesionales, ya que consideraron que el inglés es la lengua del progreso y salida económica. Estos pensamientos representan la perspectiva instrumental o utilitaria del inglés, que también encontraremos en trabajos subsiguientes, pero con rangos positivos mucho más amplios.

Uno de estos trabajos donde el porcentaje de actitudes lingüísticas positivas hacia el inglés es realmente amplio es el de Magogwe (1995), quien analizó las actitudes que 240 estudiantes de 4 escuelas públicas en Botswana, África, tenían hacia el inglés y hacia el setsuana. En esta investigación se emplearon cuestionarios, al igual que en Alvar (1982), y entrevistas; los resultados demostraron que los participantes tienen actitudes positivas hacia

el inglés y hacia el setsuana. En este trabajo el inglés es considerado una lengua útil, la cual debería ser aprendida para funciones más importantes que, por ejemplo, solo escuchar música pop en inglés. En cuanto al setsuana, si bien a los participantes les interesa mantener esta lengua como medio cultural y de comunicación, prefieren el inglés como lengua de instrucción en sus estudios y para obtener mejores opciones laborales. Estas actitudes lingüísticas positivas hacia el inglés, al igual que se encontró en Alvar (1982), están sustentadas en la perspectiva instrumental y utilitaria del inglés.

Bilaniuk (2003) llevó a cabo una investigación similar en Ucrania en la cual investigó las ideologías y actitudes lingüísticas hacia el ucraniano, el ruso y el inglés en una muestra de 1557 estudiantes de colegio y universidad. En esta investigación se utilizó la técnica del *matched-guise* y una encuesta; los participantes evaluaron las características de la personalidad de seis hablantes basados en la calidad de su voz en grabaciones. Se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres con relación a sus ideologías y sus actitudes hacia el ucraniano, el ruso y el inglés. De acuerdo con Bilaniuk (2003), las mujeres tienen actitudes lingüísticas más positivas hacia el ruso y el inglés que los hombres; esto se debe a que estas dos lenguas son consideradas por las mujeres ucranianas participantes de esta investigación como un medio para obtener poder social. Por otro lado, los hombres demuestran una valoración más alta hacia el ucraniano como lengua local, ya que esta lengua da apoyo a su rol de poder en la sociedad ucraniana.

Otro estudio donde se consideraron las actitudes lingüísticas hacia el inglés junto con otras lenguas (euskera, castellano y francés), es el de Rojo, Madariaga y Huguet (2010). Este trabajo también se realizó en un contexto de educación pública, con 572 estudiantes de ESO (enseñanza secundaria obligatoria), a quienes se les aplicó un cuestionario mediante técnica de *test - retest*, con un intervalo de tres meses entre ambas aplicaciones; de estos 572 estudiantes, 390 eran autóctonos o locales y 182 eran inmigrantes o extranjeros. Las categorías de actitud consideradas fueron: favorable, neutra y desfavorable. Al igual que en Magogwe (1995), se encontraron actitudes lingüísticas hacia el inglés favorables. Según Rojo, Madariaga y Huguet (2010), las actitudes hacia el inglés manifestadas por los

escolares autóctonos presentan un equilibrio entre las favorables y las neutras (44,6% y 47,2% del total, respectivamente). En cuanto al alumnado de origen extranjero, la proporción de actitudes favorables es claramente superior (60,4%).

En Sima y Hernández (2015) también se analizaron las actitudes hacia el inglés y otras lenguas, en este caso hacia el español y el maya. Al igual que en Magogwe (1995) y Rojo, Madariaga y Huguet (2010), se utilizaron cuestionarios demográficos y lingüísticos. Sin embargo, un factor diferencial de esta investigación es el uso de la técnica *matched-guise* para el análisis de las actitudes lingüísticas. Los participantes (63 habitantes de las ciudades de Mérida, Cancún y Chetumal) escucharon a 6 grabaciones y al final de cada grabación procedieron a responder 16 reactivos (preguntas) con base en una escala tipo Likert de 6 puntos. En cuanto al inglés, los resultados evidencian actitudes diferentes en los tres grupos, con una tendencia a la neutralidad en un rango general. Como se encontró en Magogwe (1995), los participantes también atribuyen una valoración instrumental y positiva hacia el inglés: “el inglés permite conseguir mejores trabajos y mayor remuneración económica, por lo que los hablantes optan por aprender esta lengua extranjera” (Sima y Hernández, 2015:169).

Otra investigación sobre actitudes lingüísticas en la cual también se usaron cuestionarios es el de Asghar, Mahmood, Muhammad (2020) sobre el inglés, urdu y punjabi en la ciudad de Lahore, Pakistán, con una muestra de 272 estudiantes de dos universidades públicas y dos universidades privadas. De hecho, este estudio hace una adaptación del cuestionario usado en Magogwe (1995) y otros autores. Además del cuestionario, los investigadores también aplicaron grupos focales, con el objetivo de obtener un entendimiento más profundo y detalles extra sobre las actitudes de los participantes. Se halló que los estudiantes de ambos sectores (públicos y privados) tienen actitudes positivas altas hacia el inglés, seguido por el urdu; el punjabi es la lengua hacia la cual los participantes de esta investigación tienen las actitudes lingüísticas menos favorables. Al igual que en los estudios de Magogwe (1995), Ashgar, Mahmood y Muhammad (2020) también encontraron una justificación instrumental en el uso del inglés para explicar el porqué de estas actitudes, es decir, el inglés es

considerado importante debido a su utilidad en la comunicación internacional, la educación, el campo laboral y los avances profesionales. Esta justificación desde la perspectiva instrumental para la explicación de las actitudes lingüísticas positivas hacia el inglés también fue encontrada por Schlettwein (2015), quien analizó actitudes hacia el inglés, el afrikaans y el xhosa en un contexto universitario. De nuevo, el inglés toma mayor protagonismo en los dominios formales de educación y empleo, mientras que otras lenguas como el afrikaans y el xhosa juegan el rol más importante en los dominios informales de familia, amigos y religión. En este trabajo se encontró que:

*[...] English is the most liked language by all participants, regardless of the L1 or university the participants attend, followed by Afrikaans, and then the indigenous languages of South Africa. Furthermore, it has been found that the participants' L1s play the most important roles in the informal domains and that English plays the most important role in the formal domains of all participants. (Schlettwein, 2015: 61)*

#### *2.1.1.1.5. Actitudes lingüísticas hacia el inglés como lengua franca*

Este apartado de la revisión de la literatura aborda una última categoría de estudios en la cual se han investigado las actitudes lingüísticas hacia el inglés como lengua franca. Por ejemplo, Mikeladze y Al Hariri (2018) exploraron el conocimiento y las actitudes de un grupo de docentes hacia el inglés como lengua franca, con una muestra de 40 profesores de inglés: 20 de la República de Georgia y 20 de los Emiratos Árabes Unidos, quienes diligenciaron un cuestionario en línea. El estudio de Mikeladze y Al Hariri (2018) halló que los docentes tienen actitudes positivas hacia el inglés como lengua franca. Cabe anotar que, en la República de Georgia, los docentes son preparados para ofrecer clases de inglés como lengua franca, aunque el país pertenece al círculo en expansión del inglés. Por otra parte, en los Emiratos Árabes, los docentes no hacen cursos de inglés como lengua franca, aunque el inglés sí se usa como tal. Además de esto, se evidenciaron actitudes lingüísticas positivas hacia el inglés del círculo interno en relación con el concepto de *inglés estándar*, de modo

que “*the data obtained on Standard English within research are broadly consistent with the trend of the inner circle, that it is 'norm-providing'.*” (Mikeladze y Al Hariri, 2018: 10).

### ***2.1.1.2. Círculo interno y externo***

En esta categoría de trabajos se incluyen investigaciones que han abordado las actitudes lingüísticas hacia las variedades del inglés tanto estándar como no estándar. Dailey, Giles y Jansma (2005), por ejemplo, realizaron un estudio con 190 estudiantes anglo e hispanos de grados 8 y 9 de un colegio en California, Estados Unidos, a través de la técnica del *matched-guise*, quienes escucharon y evaluaron una serie de grabaciones de hablantes del inglés anglo e inglés con acento hispano (*Anglo and Hispanic-accented speakers*). Las dimensiones de las actitudes lingüísticas incluidas en esta investigación fueron competencia, dinamismo, atractivo, características positivas, características negativas, distancia social y respeto. Se encontró que los hablantes de inglés con acento anglo fueron evaluados más favorablemente en todas las dimensiones abordadas, mientras que los hablantes de inglés con acento hispano recibieron una evaluación más desfavorable. Ball (1983) también analizó estas dimensiones bajo la técnica del *matched-guise* en diversas variedades del inglés estándar y no estándar (inglés con pronunciación recibida, inglés de Liverpool, inglés de Glasgow, inglés australiano, inglés americano, e inglés con acento italiano, alemán y francés). Si bien de manera general no se encontró una actitud desfavorable generalizada para las variedades de inglés no estándar o no locales, la variedad de inglés francés recibió una evaluación desfavorable en la dimensión de atractivo y la variedad italiana del inglés fue evaluada como altamente sociable, pero también como incompetente, insegura y algo poco atractiva.

La tendencia hacia las actitudes lingüísticas más favorables (positivas) hacia las variedades del inglés estándar (o del círculo interno) y menos favorables (negativas) hacia las variedades del inglés no estándar (o del círculo externo) también es común en otras investigaciones. Al respecto, Kutlu y Wiltshire (2020), en su trabajo sobre actitudes hacia el inglés hindú en comparación con el inglés británico en un grupo de 74 estudiantes y

graduados universitarios en Estados Unidos, hallaron valoraciones más favorables para la variedad de inglés británico y menos favorables hacia la variedad de inglés hindú. De manera similar, Hosoda, Stone-Romero, y Walter (2007) estudiaron las actitudes lingüísticas en sus componentes cognitivo y afectivo hacia el inglés americano (variedad del occidente de EEUU) e inglés asiático (variedad de inglés vietnamita); el estudio se realizó con la técnica del *matched-guise* y contó con la participación de 97 estudiantes universitarios (70 mujeres y 27 hombres). En los resultados se halló que los hablantes con acento asiático fueron percibidos como comunicadores menos eficaces, menos potentes, menos amenazantes y más preocupados acerca de los demás. Lo anterior demuestra, al igual que en Dailey, Giles y Jansma (2005), que la variedad de inglés no estándar (asiática en este caso) recibió valoraciones por debajo de la variedad estándar (americano). En palabras de Hosoda, Stone-Romero y Walter (2007:307), “*analysis also showed that speakers with an Asian accent evoked more negative affect and required more attention from listeners than did speakers with a standard American English accent*”. Es importante resaltar que esta investigación involucró las dimensiones de estatus y solidaridad, que son comunes en trabajos sobre actitudes lingüísticas.

Bajo estas mismas dos dimensiones, Alonso-Herrero y Lasagabaster (2019) también realizaron un estudio sobre actitudes lingüísticas hacia el inglés americano estándar, inglés británico, inglés como lengua franca y hacia los docentes de inglés nativos y no nativos (NESTs<sup>1</sup> y NNESTs<sup>2</sup>). Estos investigadores utilizaron la técnica del *verbal-guise* con una escala Likert de 6 puntos en un diferencial semántico compuesto de 11 pares de adjetivos bipolares y un cuestionario de preguntas abiertas. A través de estos instrumentos 55 estudiantes de secundaria manifestaron sus percepciones sobre la pronunciación de las variedades del inglés consideradas en este estudio y sobre los docentes de inglés nativos y no nativos. Se encontraron preferencias hacia las variedades nativas del inglés y hacia los profesores nativos. Las actitudes lingüísticas hacia los NESTs y NNESTs también fueron abordadas en una investigación previa por Moussu (2010), sobre la influencia del tiempo de

---

<sup>1</sup> Native English Speaker Teachers

<sup>2</sup> Non- Native English Speaker Teachers

contacto con el docente y otras variables sobre las actitudes lingüísticas de estudiantes de inglés como segunda lengua hacia sus profesores. Al igual que en Alonso-Herrero y Lasagabaster (2019), se encontraron actitudes más positivas hacia los docentes nativos, sin que esto quiera decir que las actitudes hacia los docentes no nativos fueran negativas; es decir, se presenta una valoración positiva tanto por los NESTs como por los NNESTs, con una preferencia por los nativos.

Otros proyectos investigativos que consideraron las actitudes hacia variedades del inglés estándar y no estándar son los de Bernaisch (2012) y Bernaisch y Koch (2016). En estos trabajos, las variedades del inglés investigadas fueron: británico, americano, indio y de Sri Lanka. Al igual que en Alonso-Herrero y Lasagabaster (2019), estos estudios utilizaron una encuesta con un diferencial semántico con pares de adjetivos bipolares; este instrumento es ampliamente utilizado en investigaciones sobre actitudes lingüísticas. Nuevamente, al igual que en los trabajos anteriores, los investigadores encontraron valoraciones en las actitudes más altas para las variedades de inglés estándar (británico y americano) y más bajas para las variedades no estándar (hindú y de Sri Lanka). Bernaisch y Koch (2016) encontraron que si bien los participantes tienen actitudes lingüísticas positivas hacia su variedad local (inglés hindú), existe entre ellos una valoración más positiva hacia el inglés británico. A resultados similares llegaron Rajablou y Elahi (2017) en su indagación sobre las actitudes hacia el inglés iraní en un grupo de 157 estudiantes de dos universidades iraníes (Universidad de Bojnord y la Universidad Internacional de Imam Reza) y dos institutos privados, en los cuales el inglés nativo (estándar) recibió una valoración más positiva entre los participantes.

Un resultado semejante fue hallado por Monfared y Khatib (2018) con respecto a las actitudes lingüísticas de 260 profesores de India e Irán, dedicados a la enseñanza del inglés como lengua extranjera y segunda lengua respectivamente, hacia sus propias variedades del inglés. En cuanto a los profesores de India, al igual que en Bernaisch y Koch (2016), se encontró una valoración positiva hacia su variedad local y hacia el inglés británico. En cuanto a los profesores iraníes se halló que muestran mayor favorabilidad hacia el inglés

americano. Además, Monfared y Khatib (2018) señalan que en su estudio los profesores de inglés pertenecientes al círculo en expansión tienen una orientación exo-normativa<sup>3</sup>, mientras que los profesores de inglés pertenecientes al círculo externo tienen una orientación endo-normativa<sup>4</sup>:

*In the EFL situation, teacher participants were more prejudiced against their own variety of English and indicated their preference for native American English pronunciation. On the other hand, Indian teachers who have been exposed to Indian English and native variety of English in their society highly valued their Indian English while they were in favor of British English. (p. 69)*

Luhman (1990) ya había hallado una orientación endo-normativa en su estudio sobre las actitudes lingüísticas hacia el inglés apalache e inglés americano. Se encontraron actitudes tanto positivas como negativas de parte de 171 estudiantes universitarios hacia la variedad de inglés no estándar (inglés apalache) y, al igual que en la gran mayoría de investigaciones, actitudes positivas hacia la variedad de inglés estándar (inglés americano). De acuerdo a Luhman (1990), la mayoría de estudios sobre variedades no estándar de una lengua han mostrado una aceptación de estereotipos negativos sobre sus grupos poblacionales por parte de sus hablantes. En este caso particular, los participantes aceptan parcialmente las bajas evaluaciones de su dialecto no estándar en la dimensión de estatus, pero rechazan otros estereotipos negativos de su comunidad de habla en términos de la integridad y el atractivo social de sus miembros.

### **2.1.1.3. Círculo externo**

En el otro grupo de estudios, en los cuales se abordaron las actitudes lingüísticas hacia variedades del inglés no estándar, autores como Castro y Roh (2013), a saber, investigaron

---

<sup>3</sup> Prejuicio hacia la variedad local y favorabilidad por las variedades nativas del inglés.

<sup>4</sup> Favorabilidad tanto por la variedad local como por las variedades nativas del inglés (éstas últimas por encima de la variedad local).

las valoraciones lingüísticas de 120 ciudadanos surcoreanos con respecto al inglés filipino. Conforme a los trabajos de Dailey, Giles y Jansma (2005), Hosoda, Stone-Romero y Walter (2007) y Serrarens (2017), este estudio utilizó la técnica del *matched-guise* con una sola grabación que, en este caso particular, contenía todas las características fonéticas del inglés filipino. Se encontró que los participantes surcoreanos, quienes a su vez han ido a las Filipinas a estudiar inglés, muestran unas actitudes lingüísticas negativas en cuanto a la valoración de aspectos suprasegmentales (acento) del inglés filipino y, de hecho, Castro y Roh (2013) hallaron que más de la mitad de los participantes dieron una respuesta negativa a la pregunta de si ellos elegirían al interlocutor de la grabación como su profesor de inglés.

Tales actitudes en las cuales no se observa una tolerancia lingüística hacia la variedad no estándar también fueron encontradas en Cutillas (2017), quien halló valoraciones similares, pero en este caso hacia el inglés con acento hispano; y en Rangel, Loureiro- Rodríguez y Moyna (2015), quienes concluyeron que un grupo de 187 estudiantes bilingües en Texas también poseen actitudes lingüísticas negativas hacia la alternancia de código: inglés-español.

En otros casos, sin embargo, estas actitudes son ambiguas (ni positivas ni negativas) y otras se encuentran a lo largo de un continuo positivo-negativo. En cuanto al primer caso, este tipo de actitudes fueron encontradas por Wiebesiek, Rudwick y Zeller (2011) en su estudio sobre actitudes lingüísticas hacia la variante hindú de la variedad de inglés sudafricana (South African Indian English SAIE); en esta investigación se encontró que en un grupo de 20 jóvenes estudiantes sudafricanos hindúes existen actitudes profundamente ambiguas hacia la variedad de inglés asociada con su propio grupo etno-lingüístico. En cuanto al segundo caso, Jabeen, Mahmood y Rasheed (2011) en su análisis de las actitudes hacia el inglés pakistaní lograron demostrar que los pakistaníes tienen actitudes tanto positivas como negativas hacia el uso de esta variedad de inglés no estándar; tal como expresan Jabeen, Mahmood y Rasheed (2011: 109), “*Pakistanis have both positive and negative attitudes about the usage of English in Pakistan which shows that English language in Pakistan has progressed beyond the EFL status*”. Este estudio, al igual que Cargile y Giles (1998) y

Ihemere (2006) demuestra que los hablantes de una lengua pueden tener actitudes lingüísticas tanto positivas como negativas y que estas varían dependiendo del componente o dimensión de la actitud que se evalúe.

Cargile y Giles (1998), por su parte, realizaron una investigación sobre actitudes lingüísticas hacia el inglés japonés con tres acentos (moderado, fuerte y disfluyente) con participantes americanos. Al igual que los resultados a los que han llegado otros investigadores en cuanto a las variedades no estándar, Cargile y Giles (1998) encontraron actitudes negativas hacia esta variedad en las dimensiones de estatus, atractivo y dinamismo. Sin embargo, en cuanto al acento moderado, este estudio encontró actitudes positivas hacia el inglés japonés en la dimensión de competitividad, valoración que no es comúnmente encontrada en variedades del inglés no estándar, las cuales usualmente están muy por debajo en la dimensión de competitividad cuando se les compara con las variedades estándar como el inglés americano y el británico. Como sugieren Cargile y Giles (1998), este tipo de resultados pueden dar cuenta de una mayor variabilidad en las actitudes (en la dimensión de competitividad) que las personas tienen hacia hablantes de diferentes variedades.

Otros tipos de trabajos donde las actitudes lingüísticas hacia las variedades no estándar son positivas es cuando se les compara con otras lenguas minoritarias. Este es el caso del inglés *pidgin* nigeriano (NPE: Nigerian Pidgin English) comparado con el Ikwerre, lengua minoritaria hablada en la ciudad de Port Harcourt, Rivers State, Nigeria. En el estudio de Ihemere (2006), quien investigó las actitudes lingüísticas y el cambio en Nigeria hacia estas dos lenguas, se encontraron actitudes positivas hacia la variedad de inglés no estándar (NPE), principalmente por parte de la población joven. La población más adulta tiene actitudes más positivas hacia la lengua minoritaria; sin embargo, reconocen la importancia de que los jóvenes aprendan una lengua franca como el inglés *pidgin* nigeriano, ya que esta lengua se convierte en un vehículo para el avance social y desarrollo económico, lo que no se puede lograr con el Ikwerre. Es relevante anotar que el hablante de Ikwerre recibió valoraciones más altas en los aspectos como honesto, amigable y generoso, los cuales pertenecen a la dimensión de solidaridad. En los estudios sobre actitudes lingüísticas, las

variedades de una lengua no estándar suelen recibir valoraciones altas en la dimensión de solidaridad.

Estos últimos estudios en los cuales se evaluaron las actitudes lingüísticas hacia variedades del inglés no estándar tales como inglés filipino, inglés con acento hispano, inglés japonés, entre otros, y hacia el cambio de código, demuestran que en su mayoría existen actitudes negativas hacia las variedades de inglés no estándar (si bien, como se mostró, estas variedades también reciben actitudes positivas), a diferencia de aquellas actitudes positivas que en general se encuentran cuando se evalúan las valoraciones de los hablantes, pero con respecto a las variedades del inglés estándar y/o nativa (variedades del círculo interno).

## **2.1.2. Estudios Nacionales**

### ***2.1.2.1. Estudios sobre actitudes lingüísticas***

En el contexto nacional colombiano, las investigaciones en relación con las actitudes lingüísticas han tenido un amplio tratamiento. Tales trabajos han desarrollado la caracterización y análisis de las actitudes sobre lenguas indígenas (Alvar, 1977), variedades dialectales del español en Colombia (Alzate, 1993; Arce, Arce y Londoño, 1993; Duarte, 2005; Bernal et al, 2014; Salazar Caro, 2014; Bernal, 2016; González Rátiva, Muñoz Builes, Guzmán García y Correa Lopera, 2018; y López Gil y Chamorro Mejía, 2020), variedades dialectales del español en la Península Ibérica (Barragán Gómez, 2019), profesores de lenguas y el voseo (Agudelo Montoya, Pasuy Guerrero, Escobar Giraldo y Ramírez Osorio, 2016), lenguaje de señas (Cortés Bello y Chacón Gómez, 2017) y procesos de bilingüismo o lenguas en contacto (Soler, 1997; Sarmiento, 2006; Campuzano, 2007; Rojas Molina, 2008; Etxebarria, 2012; y Hernández Abella, 2012).

### ***2.1.2.2. Estudios sobre actitudes lingüísticas hacia el inglés***

En cuanto a los trabajos que relacionan las actitudes lingüísticas hacia el inglés a nivel

nacional, se resalta el de Garavito (2008) que trató las actitudes hacia el inglés y otras lenguas, encontrando actitudes positivas hacia las variedades estándar del inglés (americano y británico). Dentro de sus instrumentos de investigación se encuentra la técnica de los pares ocultos (*matched-guise*) ampliamente utilizada en estudios sobre actitudes lingüísticas y una encuesta. De acuerdo con Garavito (2008:119), “las actitudes lingüísticas generadas por los estudiantes tienden a privilegiar ciertas variedades de lengua específicas (variedad estadounidense y variedad inglesa) y probablemente a rechazar de una manera no consciente las demás variedades lingüísticas de esta lengua”.

Por su parte, García León (2013) realizó un estudio de caso a través de historia de vida sobre actitudes lingüísticas hacia una variedad estándar del inglés, inglés criollo y español en ocho asistentes trinitenses de inglés en Colombia. En cuanto al inglés estándar se encontraron actitudes positivas, asociadas al prestigio de las variedades del inglés estándar o del círculo interno. Las valoraciones hacia el inglés criollo, si bien fueron tanto positivas como negativas, demuestran que en general predomina una actitud negativa hacia esta variedad no estándar. Los resultados de García León (2013) coinciden con los de varios autores que han realizado indagaciones similares en el contexto internacional confirmando que, generalmente, las actitudes lingüísticas hacia las variedades del inglés estándar son positivas y hacia las variedades del inglés no estándar son negativas.

Otro trabajo que también abordó las valoraciones hacia el inglés caribeño estándar, inglés criollo y español colombiano es el de Flórez (2006), realizado con habitantes de las islas de San Andrés y Providencia. A diferencia del trabajo de García León (2013), a través del uso de cuestionarios este estudio halló actitudes lingüísticas positivas hacia las tres variedades estudiadas. De manera particular se encontró que las actitudes hacia el inglés caribeño estándar y el inglés criollo son más positivas en Providencia y las actitudes hacia el español y multilingüismo son más positivas en San Andrés.

Este tipo de actitudes positivas también fueron halladas por Montoya Ávila (2013) en su trabajo sobre actitudes lingüísticas hacia el inglés y el español en dos colegios bogotanos:

un colegio público y un colegio privado. El estudio contó con la participación de 99 estudiantes de grado undécimo y utilizó cuestionarios y entrevistas semi-estructuradas. Se encontró que las actitudes hacia el inglés son más positivas en el colegio privado que en el público. Además, “los resultados indican que las actitudes lingüísticas de los alumnos hacia el español y hacia el inglés son positivas en términos generales, aunque existen amplias diferencias en el tipo de apreciaciones que tienen sobre cada lengua” (Montoya Ávila, 2013: 60). Montaña, Ruiz y Vega (2017) en su investigación sobre bilingüismo e identidad lingüística también consideraron las actitudes hacia el inglés y otras lenguas (español, francés, alemán, portugués e italiano). Este estudio utilizó la técnica de los pares ocultos (*matched-guise*), entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Los investigadores hallaron actitudes positivas hacia el inglés y las demás lenguas extranjeras. A diferencia de Montoya Ávila (2013), para los participantes de este trabajo se encontró una tendencia a mostrar actitudes negativas hacia la identidad lingüística del español con respecto al prestigio. “Esto se ve reflejado en el hecho de que se evita contundentemente la utilización del acento latino y se sitúa al español por debajo de las lenguas extranjeras en lo que concierne a prestigio de la lengua y de sus hablantes” (Montaña, Ruiz y Vega (2017:92).

Por otra parte, Vanegas Rojas, Fernández Restrepo, González Zapata, Jaramillo Rodríguez, Muñoz Cardona y Ríos Muñoz (2016) abordaron la discriminación lingüística en un programa de enseñanza del inglés en una universidad de la ciudad de Medellín. Si bien este estudio no explora de manera directa las actitudes lingüísticas, sus hallazgos se pueden justificar o explicar desde las actitudes positivas hacia las variedades estándar (inglés americano e inglés británico) y negativas hacia las variedades no estándar del inglés (las variaciones de hablantes no nativos en esta investigación) relacionadas con la creencia de un acento ideal. Al respecto, en palabras de Vanegas Rojas et al (2016: 146): “*this refers to the generalized perception that American and British accents are the only ones that may validly be taught and expressed. There is a perception that some accents are more legitimate than others*”. El estudio concluye que este tipo de actitudes discriminatorias generan respuestas tales como miedo, segregación, ansiedad y aprensión, entre otras, lo que cohibe y limita a los estudiantes con bajo desempeño en la participación en clase, calidad de la

interacción, apropiación de nuevos conceptos y conocimientos, y motivación hacia la lengua y el curso.

Finalmente, Guzmán y Martínez (2013), analizaron la posible interferencia fonética del español en la producción de los fonemas /b/ /v/, /θ/ /t/, /ʒ/ /dʒ/, /tʃ/ /ʃ/ del inglés. La población analizada fueron 43 estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, quienes pertenecían a niveles elemental (A2), intermedio bajo (B2) y avanzado bajo (C1) en inglés. Se hace importante anotar que, aunque el trabajo no trata sobre actitudes lingüísticas, en sus resultados se evidenció que “los estudiantes consideran la pronunciación un aspecto importante de la L2; sus percepciones y opiniones con respecto a la misma denotan que se encuentran desanimados al considerar la pronunciación difícil” (p. 83). Estos resultados reflejan la motivación de los estudiantes, la cual, según Gardner y Lambert (1972), está influenciada por las actitudes.

Ahora bien, a pesar de la diversidad de los estudios descritos anteriormente, es relevante anotar que ningún trabajo similar se ha realizado en el contexto local de la presente investigación; hasta la fecha no existen en el departamento del Quindío investigaciones que determinen las actitudes lingüísticas hacia el español y tampoco hacia las variedades del inglés (estándar y no estándar). Así mismo, no se encuentran trabajos sobre actitudes lingüísticas que hayan empleado la técnica de los pares ocultos, con su variedad *verbal-guise*, en el contexto de esta investigación.

## **2.2. Bases teóricas**

### **2.2.1. Actitudes**

Con el propósito de describir las actitudes lingüísticas de los participantes es fundamental primeramente acotar el concepto de actitud. Tal concepto ha tenido diferentes perspectivas y aproximaciones teóricas en las últimas seis décadas, y su tratamiento se ha dado principalmente por parte de la psicología social. En general, la definición de actitud ha sido abordada para la investigación desde los enfoques unidimensional y multidimensional. Para este trabajo, el enfoque multidimensional es importante ya que permite abordar de manera más amplia las actitudes lingüísticas de los participantes al considerar tres componentes de la actitud: el cognitivo, el afectivo y el conductual o conativo.

#### ***2.2.1.1. Definición de actitud***

Las definiciones de actitud desde el enfoque unidimensional incluyen los planteamientos de Allport (1935:810), quien define actitud como “un estado de disposición mental y neural, organizado a través de la experiencia, el cual ejerce una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta de un individuo a todos los objetos o situaciones con los cuales se relaciona”. Al igual que en Allport (1935), son varias las definiciones de actitud que la conciben como una disposición a hacer algo. Desde esta perspectiva, por ejemplo, López Morales (1989, 1993, 2004) propone que la actitud no tiene una estructura componencial múltiple, sino que, por el contrario, la actitud está conformada solamente por el elemento conativo: “para nosotros la actitud está dominada por un solo rasgo: el conativo, en contra de los modelos más elaborados, que hablan de varios” (López Morales, 2004:290). Similarmente, Edwards (1994) plantea que una actitud es una disposición a reaccionar favorable o desfavorablemente a una clase de objetos. Baker (1992:10) define actitud como “un constructo hipotético usado para explicar la dirección y persistencia del comportamiento humano. Todos nosotros explicamos el comportamiento con referencia a disposiciones en las personas que son relativamente estables y perdurables”.

En palabras de Fishbein y Ajzen (1975:6), una actitud es una “predisposición aprendida a responder de una manera consistente favorable o desfavorablemente respecto a un objeto dado”. Para Liebert y Neale (1984), una actitud es también una disposición relativamente duradera hacia cualquier aspecto de una persona, lugar o cosa. Por su parte, Gardner (1985), igualmente, propone que la actitud, en términos generales, consiste en una predisposición psicológica subyacente para actuar o evaluar el comportamiento de alguna manera.

Las definiciones anteriores que determinan la actitud desde el enfoque unidimensional tienen en común que la actitud es o se relaciona con una disposición a hacer algo. Es relevante anotar que tal disposición está dada o mediada por un conjunto de creencias, valores, aprendizajes, experiencias y principios que tienen lugar en la mente humana; es decir, la disposición está dada por el estado mental y lo que lo constituye.

Por otra parte, la actitud se puede definir como un estado mental que tiene su génesis en un estímulo (objeto de la actitud) y que media los comportamientos del individuo, como lo propone el enfoque multidimensional. Desde este enfoque, autores como Fasold (1984) plantean que la actitud puede ser descrita como una variable interviniente entre un estímulo el cual afecta a una persona y la respuesta de esta persona hacia ese estímulo. A este respecto, es importante estimar la posición de Davies (1995) y Romaine (1995) en la que hacen la distinción que una persona puede aseverar que tiene una actitud particular acerca de algo, y, sin embargo, puede comportarse de una manera inconsistente con las actitudes que expresa. Es decir, que, desde el punto de vista mental, una persona puede sostener una actitud particular y desde el punto de vista conductual puede actuar de manera contraria o incoherente con lo que dice su actitud.

En relación con las anteriores definiciones, Sadanand (1993) afirma que a pesar de las marcadas diferencias que se puedan encontrar en la definición de actitud, parece haber un consenso en cuanto a algunos aspectos de las actitudes: las actitudes son aprendidas de experiencias previas y son relativamente duraderas en vez de momentáneas. Además, como lo afirma Sadanand (1993), muchos teóricos están de acuerdo en que las actitudes sostienen una relación positiva hacia la acción o el comportamiento, ya sea como predisposición al comportamiento o como un aspecto especial del comportamiento mismo. Por su parte,

Osgood (1965) propone que a pesar de las diversas definiciones de “actitud”, parece existir consenso general en que (a) son aprendidas e implícitas, (b) pueden ser evocadas por signos perceptivos o signos lingüísticos, (c) son predisposiciones a responder evaluativamente a estos signos y (d) la predisposición evaluativa puede ubicarse en cualquier escala desde la “extremadamente favorable”, “neutral” a “extremadamente desfavorable”.

Considerando lo anterior, es necesario abordar las actitudes de los participantes de este estudio desde ambas aproximaciones (la actitud como estado mental y como conducta), en aras de llegar a una descripción más precisa, ya que, según consideración de Davies (1995) y Romaine (1995), una sola aproximación no es suficiente para tratar las actitudes de manera más asertiva. Por lo tanto, la definición operativa para este trabajo toma en consideración aspectos cognitivos, afectivos y conductuales. Tal perspectiva se refleja en Oppenheim (1982:39), citado por Garrett (2010), quien en su definición considera ambos enfoques y además ofrece información con relación a las maneras en que se manifiesta que la actitud es:

Un constructo, una abstracción que no puede ser directamente entendida. La actitud es un componente interno de la vida mental el cual se expresa, directa o indirectamente, a través de procesos mucho más obvios tales como estereotipos, creencias, declaraciones o reacciones verbales, ideas, opiniones, recuerdos selectivos, enojo o satisfacción o alguna otra emoción y en varios otros aspectos del comportamiento.<sup>5</sup>

### ***2.2.1.2. Componentes de la actitud***

En cuanto a las propuestas teóricas que han tratado de explicar los componentes de las actitudes se encuentra la de Edwards (1994), quien propone tres elementos de la actitud:

---

<sup>5</sup> Traducido por los autores del original en inglés: “a construct, an abstraction which cannot be directly apprehended. It is an inner component of mental life which expresses itself, directly or indirectly, through much more obvious processes as stereotypes, beliefs, verbal statements or reactions, ideas and opinions, selective recall, anger or satisfaction or some other emotion and in various other aspects of behaviour.”

sentimientos, pensamientos y predisposiciones. Para Edwards (1994), los sentimientos constituyen el elemento afectivo de la actitud, los pensamientos el cognitivo y las predisposiciones el elemento comportamental. De manera semejante, según Fasold (1996), los psicólogos que siguen la definición mentalista usualmente consideran que las actitudes están compuestas por subpartes, las cuales son: lo cognitivo (conocimiento), lo afectivo (el sentimiento), y lo conativo (la acción). Conviene resaltar, además, a Gardner (1985) quien también considera que la actitud posee componentes cognitivos, afectivos y conativos. Es decir, la actitud involucra creencias, reacciones emocionales y tendencias comportamentales relacionadas con el objeto de la actitud.

Similarmente, Münstermann y Van Hout (1988) presentan tres componentes de las actitudes, los cuales están fuertemente relacionados: un componente cognitivo (información), un componente evaluativo o afectivo y un componente conativo o conductual. Por su parte, Omdal (1995) establece que los psicólogos sociales usualmente operan con tres componentes de la actitud: uno cognitivo, uno evaluativo y uno reaccional o conativo. Además, Omdal (1995) explica que antes que una persona pueda reaccionar consistentemente a un objeto, esta persona debe conocer algo acerca de este objeto y de este modo puede luego evaluarlo de manera positiva o negativa; tal conocimiento y tales sentimientos están usualmente acompañados por intenciones conativas o conductuales.

En relación con lo anterior, uno de los modelos más empleados para distinguir los componentes de la actitud es el modelo tripartito de Rosenberg y Hovland (1960), según el cual las actitudes están conformadas por tres componentes:

1. El componente cognitivo: pensamientos asociados a las actitudes, conocidos como "creencias".
2. El componente afectivo: sentimientos, emociones y respuestas del sistema nervioso autónomo.
3. El componente conductual: acciones que lleva a cabo una persona hacia el objeto de actitud.

De manera semejante, Baker (1992) distingue entre lo cognitivo, lo afectivo y lo conativo

como las partes que constituyen las actitudes:

- El componente cognitivo concierne a los pensamientos y las creencias.
- El componente afectivo hace referencia a los sentimientos que se tienen hacia el objeto de la actitud.
- El componente accional o conativo de la actitud se refiere a la disposición para la acción. Este componente se trata de una intención comportamental o un plan para la acción bajo contextos y circunstancias definidas.

Es importante considerar que, como propone Baker (1992), el componente cognitivo y el afectivo de la actitud pueden no estar siempre en armonía. Por ejemplo, una persona puede expresar actitudes favorables hacia un objeto y, sin embargo, de forma más encubierta, esa misma persona puede tener sentimientos negativos hacia ese mismo objeto. Es así como prejuicios irracionales, ansiedades profundamente arraigadas y los miedos pueden ocasionalmente estar en discrepancia con las actitudes formalmente expresadas (Baker, 1992).

De esta manera, este trabajo pretende abarcar los tres componentes de la actitud sobre los cuales concuerdan los anteriores teóricos (ver Tabla 1): lo cognitivo, lo afectivo y lo conativo, para dar una descripción más amplia de las actitudes lingüísticas de los participantes.

**Tabla 1.**

*Denominación de los tres componentes de la actitud según diversos autores*

	<b>Denominación de cada componente</b>		
Rosenberg y Hovland (1960)	Afectivo	Cognitivo	Conductual
Gardner (1985)	Afectivo	Cognitivo	Conductual
Münstermann y Van Hout (1988)	Evaluativo o afectivo	Cognitivo o información	Conativo o conductual
Baker (1992)	Afectivo	Cognitivo	Conativo

Edwards (1994)	Sentimientos	Pensamientos	Predisposiciones
Omdal (1995)	Evaluativo	Cognitivo	Conductual
Fasold (1996)	Afectivo	Cognitivo	Conativo

*Nota:* Tabla de elaboración propia

### ***2.2.1.3. Dimensiones de las actitudes***

Desde la psicología social, tradicionalmente los estudios sobre actitudes han reconocido dos dimensiones: solidaridad y estatus. Cada una de estas dimensiones está conformada por una serie de rasgos, características o indicadores.

En cuanto a la dimensión de solidaridad, autores como Xiaopei (2011), en Al Abdely (2016:38), plantean que la solidaridad implica una similitud y un grado de cercanía e intimidad entre las personas de igual poder en el orden social. En el contexto educativo, Sequeiros (1997), citado por Méndez y García (2012: 176), propone que los profesores y los estudiantes perciben la solidaridad como un valor esporádico y romántico que implica cercanía con los demás. Por otro lado, Mazid (2008:10) plantea que:

La solidaridad es una relación que está basada en la similitud o inclusive semejanza de características prominentes en dos o más personas; [además, expone que] la variedad en la solidaridad puede residir en el nivel de intensidad, o grado de solidaridad, variando desde la intimidad cercana a la reserva distante<sup>6</sup>.

Estas definiciones ponen de manifiesto la sensación de cercanía y semejanza como elementos fundamentales en la dimensión de solidaridad, los cuales hacen que las personas establezcan relaciones recíprocas. Al respecto, Brown y Gilman (1972: 258) proponen ciertas situaciones ejemplificadoras, en las cuales dos o más individuos tienen uno o más aspectos en común,

---

<sup>6</sup> Traducido del original: “Solidarity, on the other hand, is a relationship that is based on similarity or even sameness of salient characteristics in two (or more) persons [...] the variety in solidarity may lie in the degree of intensity, or degree of solidarity, ranging from close intimacy to distant reserve.”

tales como “asistir a la misma escuela, tener los mismos padres o practicar la misma profesión”<sup>7</sup>. Mazid (2008) también plantea este tipo de relaciones como recíprocas, en el sentido que se obtienen por igual para ambos individuos.

Con respecto a la dimensión de estatus, Brown y Gilman (1972) establecen que el poder se obtiene entre dos personas cuando una de ellas está en la capacidad de controlar el comportamiento de la otra. Debido a esto, a diferencia de la dimensión de solidaridad, en la dimensión de poder/estatus las relaciones no son recíprocas. Así lo propone Mazid (2008:10) quien, además, describe una serie de elementos que sirven de base a las relaciones de poder no recíprocas: “*this relationship is nonreciprocal and it can have a number of different bases: physical strength, wealth, age, or institutionalized role within the state, family, church, army, and so on*”. Cansler y Stiles (1981), al respecto, plantean que el poder se centra en el estatus social. Por su parte, autores como Anderson y Kilduff (2009) y Cheng, Tracy, Foulsham, Kingstone y Henrich (2013) relacionan el poder/estatus con el prestigio, considerándolo como una inclinación a manifestar un comportamiento competente, el cual se asocia con la admiración y por ello inspira a las personas más que obligarlas a actuar de cierto modo.

En relación con los indicadores de estas dimensiones, Barragán (2019:105), citando a Giles y Bouchard (1982:219) y a Moreno Fernández (1998:186), describe:

La dimensión del estatus, con los indicadores cercanos al grupo, tales como el prestigio, la clase social y la superioridad o con los indicadores cercanos a la persona, tales como la competencia, la experiencia y la confiabilidad, con descriptores correspondientes expresados con adjetivos del tipo ‘inteligente’, ‘culto’, ‘erudito’, ‘correcto’, ‘exitoso’, ‘influyente’, etc.; y la dimensión de la solidaridad, con los indicadores cercanos al grupo, tales como la lealtad lingüística, la similitud de creencias, el orgullo étnico y familiar o con los indicadores cercanos a la persona, tales como la benevolencia, el atractivo, la similitud de atributos y los descriptores

---

<sup>7</sup> Traducido del original: “attended the same school or have the same parents or practice the same profession.”

expresados con adjetivos del tipo ‘amable’, ‘agradable’, ‘bueno’, ‘confiable’, entre otros.

Estos descriptores son de especial relevancia para la presente investigación, ya que aportan los adjetivos base para los pares semánticos, los cuales corresponden a las características o indicadores de los hablantes evaluados.

### **2.2.2. Actitudes lingüísticas**

La definición de actitud lingüística nos lleva a considerar la actitud en un plano disciplinar más específico (el de la lingüística), en el cual también recibe el tratamiento mentalista y conductual. A este respecto, Appel y Muysken (1987) plantean que, en general, se distinguen dos enfoques teóricos para el tratamiento de las actitudes lingüísticas. El primer enfoque es el mentalista, el cual considera las actitudes como un estado interno y mental, el cual puede dar origen a ciertas formas de comportamiento. El segundo es el conductual, de acuerdo con el cual las actitudes lingüísticas deben ser estudiadas por medio de la observación de las respuestas ante ciertas lenguas, es decir, por medio de la observación del uso de las lenguas en interacciones reales. Podemos considerar, entonces, las actitudes lingüísticas como aquellas evaluaciones que hacen los sujetos hacia los fenómenos lingüísticos. En este sentido, las investigaciones sobre actitudes lingüísticas apuntan a las valoraciones positivas o negativas sobre ciertos rasgos lingüísticos o variedades de una lengua.

En cuanto a la definición, Fasold (1996) afirma que las actitudes lingüísticas se distinguen de otras actitudes por el hecho de que se relacionan con el lenguaje. Fasold (1996) agrega que algunos estudios sobre este tipo de actitudes se limitan estrictamente acerca de las actitudes hacia una lengua como tal; sin embargo, usualmente la definición de actitud lingüística se amplía para incluir actitudes hacia los hablantes de una lengua particular o hacia las variedades de una lengua incluidos dialectos, sociolectos, cronolectos, etc. Una ampliación más profunda de la definición de actitud lingüística abarca todo tipo de comportamiento concerniente a la lengua a ser tratada, incluyendo actitudes hacia el

mantenimiento de la lengua y hacia los esfuerzos de planeación lingüística (Fasold, 1996). Para Crystal (2008), la actitud lingüística hace referencia a los sentimientos que las personas tienen acerca de su propia lengua o la lengua de otros.

Así, en el contexto específico de enseñanza y aprendizaje de lenguas, una actitud lingüística hace referencia a la disposición o tendencia de un individuo a manifestar una posición o percepción particular ante una lengua y ante todo lo que ésta engloba: la lengua como tal, la comunidad que la habla, los valores existentes, los procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua que se generan sobre ella, e inclusive el individuo que la aprende como segunda lengua o lengua extranjera. En opinión de Moreno (1998:179, citado en Janés, 2006:122):

La actitud lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad, y al hablar de lengua incluimos cualquier tipo de variedad lingüística.

Usualmente, tales actitudes se constituyen y manifiestan a través de “ideas, pensamientos, sentimientos, sensaciones, acciones y disposición a la acción” (Bernal *et al*, 2014: 193) que tiene un hablante en relación con su propia lengua o hacia otra. Como se puede notar, la definición de Bernal *et al.* (2014) abarca los conceptos claves del enfoque multidimensional.

Esta definición se puede complementar desde Bradac (1990), quien afirma que las personas tienen actitudes hacia las lenguas, las cuales son especialmente notables e influyentes en interacciones iniciales. Lo anterior significa que diversos rasgos lingüísticos desencadenan creencias y evaluaciones en los receptores de un mensaje con respecto a sus interlocutores. Bradac (1990), además, plantea que tales creencias y evaluaciones son más propensas a afectar los comportamientos de los receptores hacia sus interlocutores en contextos de baja familiaridad mutua. De manera similar a Bradac (1990), Richards, Platt y Platt (1992) también proponen que las actitudes lingüísticas hacia una lengua pueden mostrar lo que las personas sienten acerca de sus hablantes. Richards *et al.* (1992) definen estas actitudes como

aquellas en que los hablantes de diferentes lenguas o de sus variedades tienen hacia sus lenguas o hacia las de otros.

En cuanto a la investigación sobre actitudes lingüísticas, McKenzie (2010) establece que el término engloba un amplio espectro de posibles estudios empíricos, relacionados con un número de actitudes específicas (hacia una lengua). De manera más acotada, Baker (1992) plantea que la investigación sobre este tipo de actitudes se ha enfocado diversamente en los siguientes aspectos:

- la variación de la lengua, el dialecto y el estilo del discurso
- el aprendizaje de una nueva lengua
- lenguas minoritarias
- grupos, comunidades y minorías lingüísticas
- la enseñanza de una lengua
- usos de una lengua específica
- actitud de los padres hacia el aprendizaje de una lengua
- la preferencia lingüística

Así mismo, Garrett (2010:2) también propone una clasificación o niveles sobre los cuales se pueden ver reflejadas o actuar las actitudes lingüísticas: “las personas ostentan actitudes hacia el lenguaje en todos sus niveles: por ejemplo, ortografía y puntuación, léxico, gramática, acento y pronunciación, dialectos y variedades de una lengua. Inclusive la velocidad a la cual hablamos puede provocar reacciones<sup>8</sup>.”

Con respecto a los componentes de la actitud en el plano lingüístico, éstos son los mismos que los de la actitud en el plano general del enfoque multidimensional: cognitivo, afectivo y conductual. Baker (1992) especifica que el componente cognitivo concierne a los pensamientos y creencias que un hablante pueda tener hacia una lengua. Como ejemplo, Baker (1992) establece que una actitud favorable hacia la lengua irlandesa puede implicar

---

<sup>8</sup> Traducido del original en inglés: “People hold attitudes to language at all its levels: for example, spelling and punctuation, words, grammar, accent and pronunciation, dialects and language. Even the speed at which we speak can evoke reactions.”

una creencia declarada sobre la importancia de la continuidad de la lengua, su valor en la transmisión de la cultura irlandesa y su uso en inmersión en educación bilingüe. En lo que respecta al componente afectivo, este involucra sentimientos hacia el objeto de la actitud lingüística; en el mismo ejemplo, tal objeto sería la lengua irlandesa. Baker (1992) sugiere que tales sentimientos pueden relacionarse con el amor o el odio hacia la lengua irlandesa, una pasión por la poesía irlandesa o una ansiedad acerca de aprender una lengua minoritaria. Baker (1992) además señala que los componentes cognitivo y afectivo pueden no estar siempre en sincronía. Para ilustrar, una persona puede expresar actitudes favorables hacia la educación en lengua irlandesa; sin embargo, de forma encubierta esa misma persona puede tener sentimientos negativos acerca de ese tipo de educación. Como se mencionó anteriormente, prejuicios irracionales, ansiedades profundamente arraigadas y los miedos pueden ocasionalmente estar en discrepancia con las actitudes lingüísticas formalmente expresadas.

Finalmente, en cuanto al componente conductual de la actitud lingüística, al igual que en la actitud en general, éste hace referencia a la disposición para la acción, en este caso, hacia el actuar lingüístico. Ahora bien, Baker (1992) sostiene que el componente conductual no siempre es un indicador del comportamiento externo de una persona. Al respecto, Baker (1992) propone dos situaciones ejemplificadoras: por una parte, se tiene a una persona con una actitud favorable hacia el irlandés, quien podría declarar o asegurar que enviaría sus hijos a una escuela bilingüe; por otra parte, se tiene a otra persona con una actitud favorable hacia el bilingüismo, quien podría indicar su disposición para tomar clases de lengua para adultos. Baker (1992) concluye que el último ejemplo ilustra la posibilidad de que el componente conductual a menudo indique el actuar de una persona, pero que no siempre es un indicador de su comportamiento real. De esta manera, la relación entre las actitudes y la acción no es ni directa ni simple.

Con relación a las dimensiones de las actitudes, tradicionalmente los estudios sobre actitudes lingüísticas han tipificado sus evaluaciones a la luz de las dimensiones de

solidaridad y estatus. Ahora bien, autores como Bayard, Weatherall, Gallois y Pittam (2001) han reconocido cuatro dimensiones: poder, competencia, solidaridad y estatus. Cada una de estas dimensiones está conformada por una serie de rasgos, características o descriptores. Bayard *et al.* (2001) describen estas cuatro dimensiones con sus rasgos así:

- Poder (dominante, controlador, autoritario, asertivo, voz fuerte, voz poderosa)
- Competencia (confiable, inteligente, competente, trabajador, voz educada, ambicioso)
- Solidaridad (alegre, simpático, cariñoso, divertido, voz agradable, voz atractiva)
- Estatus (nivel educativo, ocupación, ingreso, clase social)

El presente trabajo aborda las dimensiones de solidaridad y competencia. También se aborda como dimensión independiente características de la voz. Si bien Bayard *et al.* (2001) agrupan dos descriptores de la dimensión características de la voz (voz agradable y voz atractiva) en la dimensión de solidaridad, el presente trabajo trata esta dimensión de manera independiente con los siguientes descriptores: voz cercana, voz agradable, voz entretenida, voz refinada y voz clara. El abordaje de la dimensión de características de la voz como dimensión independiente se da atendiendo a la importancia que se le suele dar al aspecto de la pronunciación dentro del contexto de aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el cual se realiza esta investigación.

### **2.3. Endonormatividad y exonormatividad**

La expansión y desarrollo del inglés postcolonial a lo largo del mundo ha sido caracterizada por diversos autores, quienes han propuesto modelos que describen la manera en la que el inglés ha llegado a muchos territorios y se ha establecido como primera lengua, segunda lengua o lengua extranjera. Entre estos autores se encuentra a Schneider (2003, 2007) y su modelo dinámico de cinco etapas o fases de la difusión del inglés:

- Fase I - Fundación (*Foundation*): en esta fase el inglés es llevado a un nuevo territorio, sea por razones de comercio o asentamiento. El bilingüismo es marginal y

se dan dos procesos lingüísticos: a) se da un contacto lingüístico entre el inglés y las lenguas indígenas del territorio; b) las diversas variedades del inglés que hayan llegado al territorio entran también en contacto, lo que puede dar origen a un nuevo dialecto o koiné.

- Fase II - Estabilización exonormativa (*Exonormative stabilization*): en esta fase el uso del inglés aumenta en la comunidad. La variedad de inglés coloquial es una koiné colonial y se toma la variedad de inglés nativa (*input variety*) como la norma lingüística estándar; usualmente el input lingüístico proviene de las variedades de inglés británico, o americano en otros contextos. Al respecto, Schneider (2003, 2007) distingue la variedad de inglés que hablan los colonos de la variedad de inglés que hablan los habitantes nativos del territorio donde ha llegado el inglés.
- Fase III - Nativización (*Nativization*): el inglés empieza a tener un rol importante en el repertorio lingüístico del territorio. Además, se incrementa el número de hablantes bilingües con competencia en el inglés como su segunda lengua. La población de colonos empieza a aceptar y adoptar una nueva identidad con base en las realidades locales. También se establece una tendencia comparativa en la cual diversos sectores de la sociedad apuntan a las diferencias entre la variedad de inglés local y la variedad de inglés de prestigio.
- Fase IV - Estabilización endonormativa (*endonormative stabilization*): después de una independencia en el territorio, el inglés local se mantiene como lengua oficial o como segunda lengua oficial. Por lo tanto, se convierte en medio de comunicación en diferentes espacios y contextos; por ejemplo, la prensa, la política, la academia y la educación. En esta fase, surge una nueva variedad del inglés con características, normas y estándares socialmente aceptados en el territorio.
- Fase V - Diferenciación (*differentiation*): debido a que la nueva variedad del inglés ha sido estabilizada de manera endonormativa, se empiezan a desarrollar diferentes

dialectos en la región y en los diferentes espacios sociales.

A partir del modelo dinámico de Schneider (2003, 2007), se observan dos grandes movimientos de las variedades del inglés con respecto a la valoración que recibe cada variedad de acuerdo con el nivel de favorabilidad que se establecen en las fases tres y cuatro de este modelo. De esta manera, en el fenómeno de exonormatividad, de acuerdo con la fase dos, se presenta una tendencia de los hablantes de la comunidad a mostrar una alta estima o favorabilidad hacia las variedades de inglés nativas, las cuales se toman como norma lingüística. En cuanto al fenómeno de endonormatividad, de acuerdo con la fase cuatro, los hablantes de la comunidad muestran una alta favorabilidad hacia la variedad de inglés local; también puede suceder que en esta etapa se conserve una alta favorabilidad hacia las variedades de inglés nativas.

En el contexto de la enseñanza del inglés, la endonormatividad y exonormatividad implican algunos aspectos importantes. Al respecto, autores como Kirkpatrick (2007) señalan que la elección de un modelo exonormativo de hablantes nativos, en el cual tanto la norma estándar como el docente de inglés es un hablante nativo de esta lengua, es seguramente la opción más anhelada y adoptada por la mayoría de países del círculo externo y todos los países del círculo en expansión. Esto se debe principalmente al prestigio y legitimidad que tienen las variedades nativas (o del círculo interno). Además, las variedades del círculo interno tienen una tradición lingüística histórica y, más importante aún, son codificadas en diferentes materiales pedagógicos, tales como guías gramaticales, diccionarios y libros de texto, que sirven de referencia para los estudiantes de la lengua, y en diferentes exámenes estandarizados; estos materiales y exámenes se encuentran ampliamente disponibles para el público en general. Esta codificación trae consigo la aceptación de estas variedades como estándares y norma lingüística. Lo anterior genera la existencia de una industria masiva de la enseñanza del inglés en los países de los círculos interno y en expansión, industria que proviene usualmente de Estados Unidos y Reino Unido. Otra razón para la elección de este modelo es el interés de los ministerios de educación en el mundo en mostrarse como entidades ministeriales que se preocupan por promover y defender los estándares lingüísticos que les permitan a sus

estudiantes tener acceso a una variedad de inglés nativa reconocida como inteligible a nivel internacional.

El modelo exonormativo de hablantes nativos les da ventajas a los profesores hablantes nativos del inglés; de hecho, en el mercado laboral específico de los países de los círculos interno y en expansión son muy demandados. En consecuencia, a esta elevada demanda por docentes nativos, el único requerimiento o cualificación que muchos lugares les exigen a estos docentes es ser nativo de la lengua. Por lo tanto, muchos docentes nativos no tienen el entrenamiento especializado y necesario para ejercer la docencia. Además de esto, en muchos países los profesores nativos son contratados con un salario mucho mayor al de los docentes locales (no nativos) que sí tienen entrenamiento y son bastante proficientes en el inglés.

También, este modelo genera una presión tanto en el profesor no nativo del inglés como en el estudiante de ceñirse y llegar a los estándares lingüísticos de las variedades de inglés del círculo interno; muchos estudiantes, inclusive, consideran que el modelo de hablante nativo es inalcanzable. Esto puede ocurrir tanto en países del círculo interno como en países del círculo en expansión, desplegando así un prejuicio en contra del modelo lingüístico local y una preferencia hacia el modelo de hablante nativo. En países del círculo interno, en algunas circunstancias, el modelo de hablante nativo puede beneficiar al estudiante extranjero, pues este modelo le proveería conocimiento de primera mano sobre la cultura y las costumbres relevantes del país del círculo interno donde se encuentre.

Por otro lado, la elección de un modelo nativizado endonormativo, en el cual la variedad de inglés local ha sido socialmente aceptada, es la opción más probable de ser adoptada en países del círculo externo. En este modelo, se enfatiza en la promoción de una variedad de inglés local que sea inteligible a nivel internacional y se desiste de la adopción de un modelo de hablante nativo.

En el modelo nativizado endonormativo los docentes locales son beneficiados ya que son, por definición, hablantes de la variedad de inglés local, lo cual ayuda a legitimar tal variedad

e incrementar los niveles de confianza y autoestima de los docentes. La elección por este modelo local también empodera a los docentes en otros sentidos; por ejemplo, se reconoce su competencia multilingüe y multicultural como un elemento a explotar en el aula de clases; se generan espacios para la comprensión de los problemas que los estudiantes puedan tener al aprender la segunda lengua, ya que se le da el valor a la experiencia del docente, quien también fue estudiante de la variedad local del inglés; se comparte un repertorio lingüístico (lengua materna y segunda lengua), el cual genera una sensación de orgullo por tener habilidades multilingües (por parte de los estudiantes y de los docentes); y comprenden sus roles como docentes en sus culturas y cómo estos roles interactúan con los estudiantes.

Además de estos beneficios, para el gobierno y las escuelas también es importante contratar docentes locales bajo el modelo nativizado endonormativo. Lo anterior obedece a que este tipo de docentes tiene el dominio de habilidades pedagógicas e institucionales que generan beneficios a largo plazo al involucrarse en otras esferas de la institución donde laboran, mientras que en un modelo exonormativo, los docentes nativos del inglés del círculo interno generalmente están asociados a beneficios a corto plazo, puesto que sus contratos se dan por tiempos limitados y finalmente retornan a sus países de origen. Otro aspecto importante es que, a nivel cultural, los docentes locales ayudan a preservar la cultura y no se adoptan valores y hábitos de agentes externos (docentes nativos).

No obstante, existe una desventaja del modelo nativizado endonormativo, la cual plantea que, la variedad de inglés local, generalmente, no está codificada en materiales pedagógicos o en los medios. Por lo tanto, la solución propuesta por varios académicos al respecto es la de tomar las variedades del círculo interno como norma, pero no como modelo. De esta manera, no se espera de los estudiantes que imiten de manera fidedigna el modelo de hablante nativo, pero sí que produzcan, por ejemplo, sonidos y oraciones que no se alejen demasiado de la norma lingüística. Esto quiere decir que las variedades del círculo interno se mantendrán como fuentes de “lo correcto”, lo cual presenta una desventaja para los estudiantes y docentes locales puesto que los hablantes nativos continuarán siendo punto de referencia sobre el cual se medirá la producción lingüística de los hablantes.

## **2.4. Características fonéticas prominentes de las variedades del inglés americano, británico e inglés con acento hispano.**

A continuación, se relacionan los aspectos fonéticos más salientes y representativos de cada variedad de inglés abordada en este estudio: americano, británico e inglés con acento hispano. Esta descripción de tales características se hace necesaria teniendo en cuenta que, en la metodología empleada en esta investigación, los participantes percibieron las variedades de inglés en cuestión a través de estímulos netamente auditivos y se les solicitó enfocarse de manera directa e indirecta en el aspecto de la pronunciación. Al respecto, además del nivel fonético, tal como advierte Giles (1970:213), la percepción del acento “*merely implies a manner of pronunciation with grammatical, syntactical, morphological and lexical levels being re-garded as more or less commensurate with the standard.*” Ahora bien, esta percepción no tiene que dirigirse a abarcar necesariamente todos estos niveles lingüísticos al mismo tiempo, sino que puede enfocarse en alguno en específico, según los intereses investigativos. De acuerdo con lo anterior, en este trabajo se abordaron las actitudes lingüísticas de los informantes a través de estímulos auditivos, por lo que se hace necesario presentar una caracterización fonética de los aspectos más distintivos de las tres variedades de inglés en cuestión. A continuación, se relacionan entonces las características fonéticas más prominentes de la variedad de inglés americano estándar, inglés británico RP e inglés con acento hispano; es relevante considerar que la siguiente descripción de los aspectos más salientes a nivel fonético de cada variedad no desconoce que en cada contexto donde se hablen estas variedades estándar existen variaciones lingüísticas locales (variantes fonéticas) importantes, que distinguen cada dialecto del inglés.

### **2.4.1. Características fonéticas prominentes de la variedad de inglés americano**

Dentro de los aspectos fonéticos prominentes o característicos de la variedad de inglés americano estándar o SNAE (*Standard North American English*), también conocida como GA (*General American*) o *Networking English* (al ser la variedad de inglés más escuchada en la radio y televisión a nivel internacional), de acuerdo con autores como Bauer (2002) y

Roach (2009), se encuentran, por ejemplo, la roticidad, es decir, la producción de /r/ en todas las posiciones donde este fonema se encuentre. Esta característica hace de la variedad de inglés americano una variedad de inglés rótica. Al respecto, Roach (2009) advierte que los sonidos vocálicos americanos seguidos de /r/ son fuertemente influenciados por este sonido, al punto que el oyente usualmente escucha una vocal que se encuentre en medio de una sílaba como un sonido largo de /r/ con vocal no precedente. Este autor propone dos ejemplos: ‘fur’ en donde la vocal se transcribe normalmente como [ɜ:] y no [ɜ:r]; ‘minor’ en donde la vocal se transcribe normalmente como [ə] y no [ər]. Ahora bien, Roach (2009) indica que es incorrecto asumir que las vocales largas no existen en el inglés americano, puesto que estas sí se producen en ciertos dialectos del inglés americano.

Un segundo aspecto fonético distintivo de la variedad de inglés americano es el solapamiento o *flapping*. Este fenómeno, según Yule (2020), es un breve toque que realiza el ápice de la lengua sobre la cresta alveolar y es representado como [ɾ]. El fonema /t/, por ejemplo, de acuerdo con Boberg (2015), es percusivo cuando ocurre después de vocal acentuada o después de una secuencia de vocal líquida y también antes de una vocal no acentuada o sílaba sonora. Como ejemplos de palabras con /t/ percusiva tenemos las palabras *city* [ˈsɪ.ɾi], *party* [ˈpɑ:ɾ.ri], *daughter* [ˈdɔ:ɾər] y *battle* [ˈbæɾ.l]. Además, el fonema /d/ también se convierte en un sonido percusivo en los mismos contextos descritos anteriormente para la /t/ percusiva como lo propone Boberg (2015). Al respecto, estos autores ponen de manifiesto que esta característica fonética de /t/ y /d/ en inglés americano neutraliza el contraste /t-d/ en pares de palabras tales como *atom* y *Adam* [ˈæ.ɾəm]; *coated* y *coded* [ˈkəʊ.ɾɪd]; *rater* y *raider* [ˈreɪ.ɾər]; *metal* y *medal* [ˈmeɾ.l], *diluted* y *deluded* [dəˈlu:ɾəd]. Según Boberg (2015:236), el solapamiento en inglés americano actualmente es completamente estándar, al punto que su ausencia, especialmente en el entorno central después de vocal acentuada o de secuencias de vocal-/r/, se considera pretencioso o afectado<sup>9</sup>. Otro aspecto fonético característico de la variedad de inglés americano con respecto al fonema /t/ es la elisión de este segmento cuando

---

<sup>9</sup> Traducido por los autores del original en inglés: “Flapping in NAE is now completely standard, to the point where its absence, especially in the core environment after stressed vowels or vowel-/r/ sequences (*city* and *party*), is considered pompous or affected”.

se encuentra después de vocal acentuada y de /n/ (Boberg, 2015); ejemplos de palabras donde se da esta elisión son *twenty* ['twen.i] y *winter* ['wɪn.ə]. Finalmente, también es importante anotar la glotalización de /t/ cuando precede a /n/ silábica en palabras como *button* ['bʌʔ.ən], *cotton* ['kɑ:ʔ.ən] y *Latin* ['læʔ.ən] (Odden, 2015).

#### 2.4.2. Características fonéticas prominentes de la variedad de inglés británico

Dentro de los aspectos fonéticos prominentes o característicos de la variedad de inglés británico RP<sup>10</sup> encontramos la ausencia de sonidos róticos después de vocal. La variedad de inglés británico (*Received Pronunciation* o *Standard British English*) junto con otras variedades del inglés, tales como el inglés australiano, neozelandés, sudafricano y en algunos dialectos del sur de Estados Unidos y de la zona de Nueva Inglaterra, constituyen las variedades del inglés no róticas (Ogden, 2009; Zsiga, 2013). De acuerdo con Zsiga (2013), estas variedades de inglés no róticas tienen una vocal media central no rótica [ɜ:] en contextos V + <r> en sílaba acentuada, donde las variedades de inglés róticas, como la variedad de inglés americano estándar, sí tienen un sonido rótico. Ahora bien, cuando la sílaba no es acentuada, en las variedades no róticas del inglés se usa [ə] para representar estos sonidos. Por su parte, Ogden (2009) describe que en las variedades de inglés no róticas, [r] no se pronuncia después de vocal, pero usualmente la vocal puede sufrir dos fenómenos: diptongación, de modo que se producen diptongos tales como [iə uə eə]; alargamiento, de modo que se extiende la pronunciación de las vocales: [i: ε: ɔ: α:]. En la Tabla 2 se muestran ejemplos de palabras con el grafema <r> y su respectiva pronunciación en inglés británico y americano.

Otro aspecto fonético característico de la variedad de inglés británico RP es la ausencia de

---

<sup>10</sup> De acuerdo con Wells (1982) y Hughes, Trudgill y Watt (2013), citados por Gómez González y Sánchez Roura (2016:35), la variedad de inglés RP no designa un acento monolítico, sino que, por el contrario, es un término general (umbrella term) usado para referirse a un número de variedades del inglés tales como: U-RP (upper-crust RP) (acento anticuado de las clases altas, casi una caricatura), Conservative RP (característico de las generaciones mayores), Mainstream RP (acento regular de los hablantes nativos de RP), Adoptive RP (hablado por adultos quienes no hablaban RP de niños) o Near-RP (un acento que no se ajusta así mismo a la definición de RP puesto que incluye algunos regionalismos).

*flapping* para los fonemas /t/ y /d/. A diferencia del inglés americano, en inglés británico los fonemas /t/ y /d/ no son percusivos cuando ocurren después de vocal acentuada o después de una secuencia de vocal líquida y también antes de una vocal no acentuada o sílaba sonora. En las Tabla 3 y la Tabla 4 se puede observar el contraste entre /t/ y /d/ en inglés británico y americano para las palabras: city, party, daughter, battle, Adam, raider, medal y coded.

**Tabla 2**

*Ejemplos comparativos de los sonidos róticos en inglés británico y americano.*

Palabra	Inglés Británico	Inglés Americano
bird	['bɜ:d]	['bɜ:d]
fur	['fɜ:]	['fɜ:]
exterior	[ɪk'stɪəri.ə]	[ɪk'stɪr.i.ə]
heater	['hi:tər]	['hi:rə]

*Nota.* Tabla de construcción propia.

**Tabla 3**

*Ejemplos comparativos de algunas palabras en inglés británico y americano con el fonema /t/*

Palabra	Inglés Británico	Inglés Americano
city	['sɪt.i]	['sɪr.i]
party	['pɑ:ti]	['pɑ:r.ti]
daughter	['dɔ:tər]	['dɔ:rər]
battle	['bæt.ɪ]	['bær.ɪ]

*Nota.* Tabla de construcción propia.

**Tabla 4**

*Ejemplos comparativos de algunas palabras en inglés británico y americano con el fonema /d/*

Palabra	Inglés Británico	Inglés Americano
Adam	[ 'æ.dəm ]	[ 'æ.rəm ]
raider	[ 'reɪ.də ]	[ 'reɪ.rə ]
medal	[ 'med.l ]	[ 'mer.l ]
coded	[ kəʊ.dɪd ]	[ 'kou.rɪd ]

*Nota.* Tabla de construcción propia.

Ahora bien, en inglés británico, es importante considerar que en ciertos contextos fonéticos se suele presentar la /r/ de enlace y la /r/ intrusa. Crystal (2008), en cuanto a la /r/ intrusa, describe que este sonido se emplea en inglés británico como un sonido de conexión (*linking form*) después de una vocal, cuando la siguiente palabra empieza con vocal e históricamente no hay justificación para este sonido, es decir, no se presenta el grafema <r> en el contexto descrito. Como ejemplos, Crystal (2008) propone las secuencias: *law(r) and order* e *India(r) and Pakistan*; y en contexto dentro de palabra, propone: *draw(r)ings*. De manera similar, de acuerdo con Upton (2015:256): “*although RP is non rhotic, both “linking r” (here and there /hɪər n ðeː/) and also “intrusive r” (drawing [ˈdrɔːrɪŋ]) are normal, although their avoidance is a notable feature of trad-RP*”. Al igual que Upton (2015), Ogden (2009) describe que la [r] de enlace se inserta cuando palabras que terminan en <r> se unen inmediatamente a palabras que inician en vocal y la [r] intrusa se pronuncia donde históricamente no hay un precedente para este fonema.

En lo que respecta a los sonidos vocálicos, existen algunas diferencias entre la variedad de inglés británica y la variedad de inglés americano. A continuación, en la Tabla 5 se relacionan estas diferencias y también las similitudes en los sonidos vocálicos entre ambas variedades, de acuerdo con los grupos de palabras clave establecidos por Wells (1982), los cuales se usan

para representar clases de palabras que comparten un mismo sonido vocálico histórico.

Como muestra la Tabla 5, ambas variedades, británica y americana, presentan diferencias en los sonidos vocálicos utilizados en los siguientes grupos lexicales: BATH, LOT, CLOTH, GOAT, NURSE, NEAR, SQUARE, START, NORTH, FORCE y CURE.

**Tabla 5**

*Las vocales del inglés americano y el inglés británico según los conjuntos léxicos de Wells (1982).*

<i>Key word</i>	<i>General American</i>	<i>BBC English</i>	<i>Examples</i>
FLEECE	i	i	creep, speak, key, leave
KIT	ɪ	ɪ	ship, sick, bridge, myth, busy
FACE	eɪ	eɪ	tape, cake, steak, day
DRESS	ɛ	ɛ	step, neck, edge, friend, ready
TRAP	æ	æ	tap, back, hand, cancel
BATH	æ	ɑ	staff, ask, dance, calf
LOT	ɑ	ɒ	stop, sock, dodge, quality
PALM	ɑ	ɑ	father, spa, lager
THOUGHT	ɔ	ɔ	taught, sauce, jaw, hawk
CLOTH	ɔ	ɒ	cough, broth, cross
GOAT	oʊ	əʊ	soap, joke, home, know
FOOT	ʊ	ʊ	put, bush, full, look
GOOSE	u	u	loop, shoot, tomb
STRUT	ʌ	ʌ	cup, suck, pulse, trunk
NURSE	ɝ	ɜ	hurt, urge, jerk, term
PRICE	aɪ	aɪ	try, buy, ripe, high
CHOICE	ɔɪ	ɔɪ	toy, noise, royal, join
MOUTH	aʊ	aʊ	out, house, loud, cow
NEAR	ɪr	iə	beer, fear, sincere
SQUARE	er	e	care, fair, pear, where
START	ɑr	ɑ	far, sharp, bark, heart
NORTH	ɔr	ɔ	for, war, short, born
FORCE	or	ɔ	four, wore, sport, borne
CURE	u	uə	poor, tourist, plural
(schwa)	ə	ə	comma

*Nota.* Esta tabla fue tomada de Zsiga (2013: 430), “Table 19.1 Wells’ lexical sets, with General American and BBC English phonetic equivalents.”

### 2.4.3. Características fonéticas prominentes de la variedad de inglés con acento hispano

La variedad de inglés con acento hispano (*Hispanic-accented English* o *Spanish-accented English*) se distingue mayoritariamente por la influencia del español, tanto a nivel segmental como suprasegmental, en los diferentes niveles de la lengua, incluyendo el nivel fonético. Esta variedad del inglés surge principalmente en aquellos contextos donde la lengua materna del hablante es precisamente el español. Boberg (2015) propone que la variedad de inglés con acento hispano tiende a tener diversos grados de influencia del sustrato de la lengua española. Al respecto, a nivel segmental, son varios los sonidos de la variedad de inglés con acento hispano que tienen una influencia proveniente del español. De acuerdo con Cutillas (2017) se pueden describir los siguientes aspectos fonéticos característicos del inglés con acento hispano:

- Reemplazo de la /v/ en posición inicial de sílaba por la /b/. Por ejemplo: *living* ['lɪv.ɪŋ] por ['lɪ**b**.ɪn], *vaccine* [ˌvæk.'sɪ:n] por [ˌ**b**ak.'sɪ:n].
- Sustitución de /z/ por /s/ en posición inicial de sílaba o en posición final de palabra. Considérense *zoom* ['zu:m] por ['su:m], *realize* ['ri:.'laɪz] por ['ri:.'laɪs], *quiz* ['kwɪz] por ['kwɪs] y *zombie* ['zɑ:m.bi] por ['sɒm.bi].
- No asimilación del lugar de articulación entre alveolar nasal /ŋ/ y velares oclusivas /k/ /g/, cuya pronunciación sería /n/. El caso más notable es el de *-ing*, como en *running* ['ɪɹŋ.ɪŋ] por ['ɪɹn.ɪn]. En el caso de la velar oclusiva sorda esto se puede observar en *linking* ['lɪŋkɪŋ] por ['lɪnkɪn].
- Uso menos frecuente de la aspiración para las consonantes oclusivas sordas (/p/, /t/, /k/) en posición inicial de palabra en sílaba acentuada que los hablantes nativos del inglés. Esto se puede observar en *people* ['pi:p.] por ['pi:p.], *time* ['tʰaɪm] por ['tʰaɪm], *cat* [kʰæt] por [kæt].

- Supresión o permutación de consonante al final de palabra en algunas instancias. Para ilustrar, Cutillas (2017) propone los siguientes casos: *I've had* [aɪ 'hʌb], *I'd like* [aɪ 'laɪk], *and inviting* [ənɪm'baɪtɪŋ]—el cual puede ser confundido con la palabra *uninviting*— y *mixture* ['mɪʃər].
- Epéntesis de la vocal /e/ antes de grupos sC- iniciales de palabra. Cutillas (2017) ejemplifica este caso con *speak* [es'pi:k], *Spanish* [es'panɪʃ], *sport* [es'pɔ:rt].
- Sustitución de /ə/ por los sonidos vocálicos del español inducidos por el grafema de la palabra, por ejemplo: *common* ['kɑ:mən] por ['komən], *focus* ['foukəs] por ['fokus], *necessary* ['ne.sə.,se.ɪ] por ['ne.se.,sa.ɪ], y *cactus* ['kæk.təs] por ['kak.tus].
- Asimilación de las vocales /i:/-/ɪ/-/i/ solo como /i/, /ʌ/-/æ/-/ɑ:/ como /a/ y /ɒ/-/ɔ:/ como /o/. Ejemplo: *kid* ['kɪd] por ['kɪd], *coffee* ['kɑ:.fi] por ['ko.fi], *store* ['stɔ:ɪ] por ['stoɪ].
- Algunas instancias de /ʃ/ siendo reemplazado por /s/. Ejemplos: *depression* [də.'pre.ʃən] por [de.'pre.sion].

Es importante aclarar que esta descripción de aspectos fonéticos característicos de la variedad de inglés con acento hispano no es categórica para todos los hablantes de esta variedad del inglés, es decir, de acuerdo con el trabajo de Ryan, Carranza y Moffie (1977), se pueden encontrar hablantes de la variedad de inglés con acento hispano con una producción fuerte, moderada o incluso poco perceptible de estos aspectos fonéticos. De manera similar, Wolfram, Carter y Moriello (2004) proponen que las diferencias lingüísticas en el inglés de descendientes de lenguas de herencia española pueden variar desde las estructuras características de las etapas iniciales de la adquisición de una segunda lengua hasta aspectos etnolingüísticos duraderos asociados sólo remotamente con el español.

### 3. Diseño metodológico

#### 3.1. Tipo y método de investigación

El presente estudio empleó una metodología cuantitativa, la cual se distingue por normalizar y generalizar resultados. En palabras de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018:5-6) el enfoque cuantitativo:

Representa un conjunto de procesos organizado de manera secuencial para comprobar ciertas suposiciones. Cada fase precede a la siguiente y no podemos eludir pasos, el orden es riguroso, aunque desde luego, podemos redefinir alguna etapa. Parte de una idea que se delimita y, una vez acotada, se generan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o perspectiva teórica. De las preguntas se derivan hipótesis y determinan y definen variables; se traza un plan para probar las primeras (diseño, que es como fiel mapa de la ruta"); se seleccionan casos o unidades para medir en estas las variables en un contexto específico (lugar y tiempo); se analizan y vinculan las mediciones obtenidas (utilizando métodos estadísticos), y se extrae una serie de conclusiones respecto de la o las hipótesis.

Por su parte, Bernal (2006:57) plantea que “el método cuantitativo (...) se fundamenta en la medición de las características de los fenómenos sociales, lo cual supone derivar de un marco conceptual pertinente al problema analizado, una serie de postulados que expresen relaciones entre las variables estudiadas de forma deductiva”. Similarmente, Pimienta Prieto y De la Orden Hoz (2017:59) conciben el modelo cuantitativo como aquel que se enfoca en el análisis e interpretación de diferentes tipos de datos, usualmente numéricos-estadísticos, relacionados con el objeto de estudio con el fin de formular preguntas con relación al cómo y cuándo se da el fenómeno a ser estudiado; esto permite al investigador recolectar información, la cual es representada mediante números, para su posterior análisis racional y objetivo.

En estas definiciones del enfoque cuantitativo resultan claves los conceptos de medición, postulados y deducción. La medición hace referencia a la utilización de procedimientos

estandarizados y herramientas estadísticas que permitan el análisis de los datos; los postulados se relacionan con la o las hipótesis que deriva el investigador de acuerdo al marco teórico planteado; y la deducción se refiere a la utilización de postulados y principios universales que permitan plantear conclusiones generales para dar cuenta de casos particulares.

Dentro de algunas de las características del método cuantitativo, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018:7) señalan las siguientes:

En la mayoría de los estudios cuantitativos se pretende generalizar los resultados y descubrimientos encontrados en los casos (muestra) a un universo mayor (población). Así mismo, en ocasiones es deseable que las investigaciones efectuadas puedan replicarse.

Al final, con los estudios cuantitativos se pretende describir, explicar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos (variables). Esto significa que la meta principal es la prueba de hipótesis y la formulación y demostración de teorías.

En la ruta cuantitativa, si se sigue rigurosamente el proceso y, de acuerdo con ciertas reglas lógicas, los datos generados poseen los estándares de validez y confiabilidad deseados, y las conclusiones derivadas contribuirán a la generación de conocimiento.

Esta ruta se vale de la lógica o razonamiento deductivo, que parte de la teoría, de la cual se derivan las hipótesis que el investigador somete a prueba. De lo general a lo particular.

Cabe considerar que este trabajo se realizó con un diseño no experimental transeccional/transversal de tipo descriptivo y correlacional-causal. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), este diseño no experimental tiene como objetivo analizar objetos de estudio en su entorno natural a través de la observación o medición. Durante esta indagación, no es posible manipular las variables independientes ni sus efectos,

ya que son propias del momento y situación en consideración, por lo tanto, ya habrían ocurrido al momento de ser analizadas. De manera similar, en la investigación social, Martínez (2018:56) indica que en el método no experimental “se pretende estudiar los fenómenos sociales tal como se presentan en la realidad, para después analizarlos, comprenderlos y explicarlos”. Además, Martínez (2018) expresa que el investigador no crea condiciones ni estímulos para influir a lo que están expuestos los sujetos de estudio. En consecuencia, estos sujetos son observados en su entorno social, sin ningún cambio introducido por el investigador. Por lo tanto, de acuerdo con Pimienta Prieto y De la Orden Hoz (2017:60), la investigación no experimental “considera estrategias metodológicas que no manipulan las variables, sólo las observan o miden para después analizarlas”.

En cuanto a la investigación no experimental transversal, esta se define como aquella en la que los datos son recolectados en un solo momento o tiempo único. De acuerdo con Martínez (2018), el propósito de este método es “identificar variables, describirlas y analizar su incidencia e interrelación para poder caracterizar la situación bajo estudio en un momento específico”. Los diseños transversales pueden ser de diferentes subtipos, tal como proponen Hernández-Sampieri y Mendoza, (2018: 177): “estos diseños pueden tener un alcance exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo; y abarcar uno o más grupos o subgrupos de personas, objetos o indicadores; así como diferentes comunidades, situaciones o eventos.”

Con respecto a la investigación no experimental transversal descriptiva, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018:178) definen los proyectos investigativos puramente descriptivos como aquellos con un diseño investigativo que indaga la incidencia de las modalidades, categorías o niveles de una o más variables en una población. Es decir, bajo este método, se pretende “medir o recabar información sobre las variables que se enuncian, pero no indican cómo se relacionan” (Martínez, 2018: 57). Ahora bien, cuando se consideran las relaciones entre las variables, se hace referencia a la investigación no experimental transversal correlacional-causal. Este tipo de estudio describe relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento específico sea en términos

correlacionales o de causa-efecto (Martínez, 2018). Como lo proponen Pimienta Prieto y De la Orden Hoz (2017), una correlación intenta constatar las relaciones entre dos o más variables, en otras palabras, los valores de una variable se pueden determinar a partir de los valores de otra variable con la que está correlacionada. La causalidad, por su parte, intenta describir las relaciones de causa y efecto entre las variables. Es importante considerar que, en este tipo de investigación, tal como lo describe Hernández-Sampieri y Mendoza (2018:179): “las causas y los efectos ya ocurrieron en la realidad (estaban dados y manifestados) o suceden durante el desarrollo del estudio, y quien investiga los observa y rinde el informe”.

### 3.2. Población, muestra y unidad de análisis

#### 3.2.1. Población

Para la determinación de la población objeto de esta investigación se tuvo en cuenta la matrícula oficial de estudiantes en el sistema Ecotic, el cual es el aplicativo online que utiliza la Universidad del Quindío para la administración de estudiantes. Según tal aplicativo, el programa de licenciatura en lenguas modernas con énfasis en inglés y francés contaba con 489 estudiantes matriculados entre los semestres 6° a 10° en jornada diurna y nocturna para el semestre 2020-2; estos estudiantes constituyeron la población de este trabajo. La Tabla 6 relaciona el número de estudiantes por semestre a continuación:

**Tabla 6**

*Número de estudiantes por semestre de la población.*

Semestre	N° de estudiantes
6	100
7	106
8	81
9	114
10	88
<b>Total</b>	<b>489</b>

Tal selección de la población tuvo como sustento que:

- Según los microcurrículos de las asignaturas que se enseñan a partir de sexto semestre, los estudiantes deben tener un nivel de competencia comunicativa B2 - C1 según el Marco Común Europeo de Referencia para lenguas (MCER). Para asegurar esto, los estudiantes de esta población debieron presentar en cuarto semestre una prueba institucional de suficiencia en inglés desarrollada a partir del Michigan Language Assessment de la Universidad de Michigan. En tal prueba, los estudiantes deben obtener un puntaje mínimo que demuestra un nivel aproximado al B2 según el MCER.
- De acuerdo con el MCER (Council of Europe, 2001, 2018), aquellos hablantes de segundas lenguas que tengan un nivel de competencia comunicativa B2 y C1 son considerados *usuarios independientes* y *proficientes* de una lengua, respectivamente. Esta clasificación es fundamental al considerar la población objeto de estudio, ya que un usuario independiente o proficiente de una lengua tiene un perfil lingüístico y comunicativo avanzado a nivel sociolingüístico, que le permite mostrar unas actitudes lingüísticas y tener unos estereotipos lingüísticos hacia diferentes variedades del inglés. Además, como sugiere Eisenstein (1982), los estudiantes del inglés podrían adquirir estereotipos lingüísticos sobre esta lengua a casi el mismo tiempo que adquieren esta.

### 3.2.2. Muestra

Para obtener la muestra representativa de esta población se usaron técnicas de muestreo aleatorio simple. Este tipo de muestreo se realizó debido a que se tienen en cuenta todos los integrantes de la población, dándole la posibilidad a cada miembro de participar. En palabras de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018: 200):

En las muestras probabilísticas todas las unidades, casos o elementos de la población tienen al inicio la misma posibilidad de ser escogidos para conformar la muestra y se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño adecuado de la muestra, y por medio de una selección aleatoria de las unidades de muestreo.

El plan de muestreo diseñado para la muestra probabilística supone un nivel de confianza del 95%, con un margen de error del 5%. La fórmula aplicada para calcular el tamaño de la muestra fue:

$$n = \frac{N}{1 + \frac{e^2(N-1)}{z^2 * pq}}$$

<p><math>N</math> = población  <math>z</math> = nivel de confianza  <math>e</math> = error muestral  <math>pq</math> = varianza</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Los resultados indicaron que la muestra representativa corresponde a 216 informantes.

Finalmente, la muestra estuvo constituida por 217 informantes de la siguiente manera. El rango de edad de los participantes estuvo entre los 17 y los 32 años de edad. De los 217 participantes, 136 (62,67%) fueron mujeres y 81 (37,33%) fueron hombres. Con respecto a la jornada académica, 129 estudiantes (59,45%) correspondieron a la jornada diurna y 88 estudiantes (40,55%) a la jornada nocturna. En relación con la lengua materna, se encontró que el español es la primera lengua de 215 estudiantes (99,08%) y el inglés la primera lengua de 2 participantes (0,92%). En cuanto a la estancia de los participantes en países angloparlantes por motivos de turismo, se halló que 193 estudiantes (87,56%) no han viajado a ningún país donde el inglés sea lengua oficial. El porcentaje restante (12,44%), que equivale a 27 estudiantes, si ha viajado a algún país angloparlante; estos países corresponden a Estados Unidos (22 estudiantes, equivalente al 91,67%), Inglaterra (1 estudiante, equivalente al 4,17%) y Australia (1 estudiante, equivalente al 4,17%); hubo 1 participante que no determinó en qué país angloparlante ha estado de visita. Se halló que dos de estos 27 estudiantes respondieron que habían viajado a Panamá y Aruba; sin embargo, estos dos países no se consideran angloparlantes. En relación con los participantes que han vivido en algún país angloparlante, se encontró que 204 estudiantes (94,01%) no han vivido en ningún país de lengua inglesa y 13 estudiantes (5,99%) si han vivido en países como Estados Unidos, Inglaterra y Australia, donde el inglés es la lengua oficial. De estos 13 estudiantes, 10 (83,33%) han vivido en Estados Unidos, con un promedio de 3,49 años de estadía; 1 (8,33%) en Inglaterra, con un promedio de 0,5 años de estadía; y 1 (8,33%) en Australia, con un promedio de 1 año de estadía; hubo 1 participante que no determinó en qué país angloparlante ha vivido.

### 3.2.2.1. Rangos de edad:

Para determinar los grupos etarios resultantes del grupo de encuestados, se hizo un análisis de la variable edad usando el método de análisis de una variable por medio de histograma, con el software Statgraphics (Centurion XV 15.2.05). Se ejecutó una tabulación de frecuencias dividiendo el rango de edad en intervalos del mismo ancho y contando el número de datos en cada intervalo. En la Tabla 7, las frecuencias muestran el número de datos en cada intervalo, mientras que las frecuencias relativas muestran las proporciones en cada intervalo. Este proceso se realizó con el fin de crear rangos de edades que sirven para categorizar con mayor detalle a los encuestados.

**Tabla 7**

*Intervalos del rango de edad.*

<i>Clase</i>	<i>Límite Inferior</i>	<i>Límite Superior</i>	<i>Punto Medio</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Frecuencia Relativa</i>	<i>Frecuencia Acumulada</i>	<i>Frecuencia Re/. Acum.</i>
	menor o igual 17,0	17,0		0	0,0000	0	0,0000
1	17,0	19,2222	18,1111	21	0,0968	21	0,0968
2	19,2222	21,4444	20,3333	73	0,3364	94	0,4332
3	21,4444	23,6667	22,5556	66	0,3041	160	0,7373
4	23,6667	25,8889	24,7778	29	0,1336	189	0,8710
5	25,8889	28,1111	27,0	18	0,0829	207	0,9539
6	28,1111	30,3333	29,2222	4	0,0184	211	0,9724
7	30,3333	32,5556	31,4444	1	0,0046	212	0,9770
8	32,5556	34,7778	33,6667	3	0,0138	215	0,9908
9	34,7778	37,0	35,8889	2	0,0092	217	1,0000
	mayor de 37,0	37,0		0	0,0000	217	1,0000

Los rangos quedaron definidos de la siguiente manera:

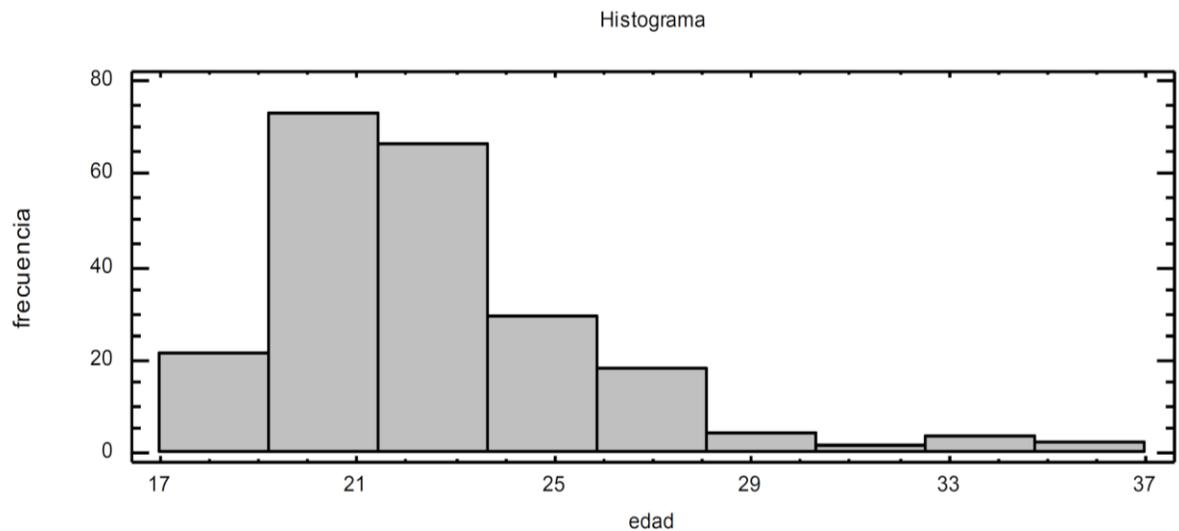
- Entre 17 y 19 años (21 estudiantes)
- Entre 20 y 21 años (73 estudiantes)
- Entre 22 y 23 años (66 estudiantes)
- Entre 24 y 25 años (29 estudiantes)

- Entre 26 y 28 años (18 estudiantes)
- Entre 29 y 30 años (4 estudiantes)
- Entre 31 y 32 años (1 estudiantes)
- Entre 33 y 34 años (3 estudiantes)
- Entre 35 y 37 años (2 estudiantes)

En el siguiente histograma se representa gráficamente la tabla de frecuencias para la variable edad:

**Figura 1**

*Histograma de rangos de edad.*



### 3.2.3. Unidad de análisis

Hernández-Sampieri y Mendoza (2018:198) definen la unidad de análisis para el enfoque cuantitativo como aquella que “al final constituye o produce los datos o información que se analizará mediante procedimientos estadísticos”. De acuerdo con lo anterior, la unidad de análisis para este trabajo estuvo conformada por las valoraciones numéricas para las actitudes lingüísticas otorgadas por los participantes en las escalas semánticas y cuestionarios.

### 3.3. Instrumentos y técnicas de recolección de datos

Los datos sociolingüísticos fueron recolectados a través de las siguientes técnicas e instrumentos de recolección de datos: un *verbal-guise* a través de un diferencial semántico y una encuesta con preguntas cerradas (escala Likert). Estos instrumentos de recolección hacen parte de los llamados métodos directos e indirectos. Según Álvarez, Martínez y Urdaneta (2001), un método directo pide a los informantes dar su opinión sobre una u otra lengua de manera directa. En cuanto al método indirecto, Garrett (2010:41) lo describe como “el uso de técnicas más sutiles, incluso engañosas, que simplemente hacer preguntas directas acerca de cuáles son las actitudes de una persona hacia algo. [...] En la investigación sobre actitudes lingüísticas, el enfoque indirecto es generalmente visto en términos del *matched-guise*”<sup>11</sup>.

#### 3.3.1. *Verbal-guise* a través de diferencial semántico

La técnica de pares falsos o máscaras (en inglés *matched-guise*) y su variación (*verbal-guise*) fue una técnica desarrollada y utilizada por Wallace Lambert y sus colaboradores (1960, 1965, 1967) en la Universidad de McGill, Canadá, en diversos estudios sobre creencias y actitudes lingüísticas realizados en los años cincuenta en Montreal hacia el inglés y el francés (Garrett, 2010). La técnica del *matched-guise* hace parte de los métodos indirectos para investigar las actitudes lingüísticas; según Lambert (1967), las técnicas indirectas como el *matched-guise* permiten un grado mayor de introspección y privacidad para la persona entrevistada, produciendo así respuestas más espontáneas y sinceras.

En esta técnica se les solicita a los participantes escuchar a una serie de grabaciones realizadas con ciertos parámetros (tono, timbre y volumen de la voz, velocidad de lectura o habla, sexo, origen geográfico, entre otros) de acuerdo con los objetivos de la investigación. Seguidamente, los participantes evalúan diversas características de los hablantes. Ahora bien,

---

<sup>11</sup> Traducción del original: “...means using more subtle, even deceptive, techniques than simply asking straight questions about what people’s attitudes are to something. (...) in research into language attitudes, the indirect approach is generally seen in terms of the *matched guise technique*”.

en realidad no se trata de varios hablantes sino de uno mismo, quien hace diferentes grabaciones, cada una en una variedad lingüística diferente, según requiera la investigación; de ahí el nombre de la técnica de pares falsos o máscaras. Así, los participantes evalúan diversas características de los individuos grabados -sin saber que están evaluando a una misma persona-, de acuerdo a la variedad lingüística grabada y en línea con los estereotipos y prejuicios sociales de estas variedades, las cuales tienden a ser uniformes.

En este trabajo se empleó el *verbal-guise* para determinar las actitudes lingüísticas de los participantes con respecto a los componentes cognitivo y afectivo de la actitud. El *verbal-guise* es una variación de la técnica del *matched-guise* que, en vez de usar una sola persona para obtener las diversas grabaciones de las variedades lingüísticas bajo investigación, usa uno o varios hablantes por cada variedad. Así, por ejemplo, si en un estudio que investiga las actitudes lingüísticas hacia el francés y el inglés, como el de Lambert (1960), bajo la técnica del *matched guise*, utilizamos una sola persona para realizar una grabación en francés y otra en inglés, en otra investigación con el mismo objetivo y las mismas variedades lingüísticas, pero con la técnica del *verbal-guise*, entonces necesitaríamos dos hablantes: uno para realizar la grabación en francés y otro para realizar la grabación en inglés.

En cuanto al diferencial semántico, este es un instrumento de evaluación psicológica creado por Osgood, Suci y Tannenbaum en 1957 con el objetivo de observar las dimensiones del significado. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018:324), un diferencial semántico es una “serie de pares de adjetivos extremos [bipolares] que sirven para calificar al objeto de actitud, ante los cuales se pide la reacción del sujeto, al ubicarlo en una categoría por cada par”. De esta manera, en esta técnica se le pide al participante calificar al objeto de actitud a partir de pares de adjetivos bipolares en los cuales se selecciona aquella opción que mejor refleja su actitud.

Así, en la aplicación de un *verbal-guise* con diferencial semántico, los participantes evalúan a un número específico de hablantes según los pares de adjetivos bipolares dados y en la medida en que escuchan las grabaciones.

### 3.3.2. Encuesta

En palabras de Bernal (2010:194), “la encuesta se fundamenta en un cuestionario o conjunto de preguntas que se preparan con el propósito de obtener información de las personas”. En el caso de esta investigación, la encuesta permitió obtener información sobre la identificación geográfica que los participantes atribuyeron a los hablantes del *verbal-guise* y las actitudes lingüísticas de los participantes en relación con el componente conativo de la actitud. Con relación a la forma, la encuesta fue diseñada con una pregunta de selección múltiple para la identificación geográfica de los hablantes y cuatro preguntas con escala de Likert para el componente conativo de la actitud. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) proponen que una escala Likert está conformada por un grupo de ítems que se presentan en forma de afirmaciones o juicios y ante los cuales los participantes expresan su reacción. De esta manera, el participante expresa su opinión con relación a cada afirmación eligiendo alguna de las categorías de la escala. Las escalas Likert, como plantea Hernández-Sampieri y Mendoza (2018:273), están dentro de “los métodos más conocidos para medir por escalas las variables que constituyen actitudes (...)”; es por ello que se escogió la encuesta con escala Likert como instrumento para medir las actitudes lingüísticas de los participantes en su componente conativo.

### 3.3.3. Diseño del instrumento

Para el diseño del instrumento se tomaron como base diversas investigaciones. En cuanto a la selección de las dimensiones de la actitud y de los pares semánticos se hizo una adaptación de Bayard, Weatherall, Gallois y Pittam (2001) y González y Blas (2011). Con respecto al diseño de los ítems de la sección conativa se recurrió a Song y Wang (2017) y Cestero y Paredes (2015). Por lo tanto, este instrumento fue validado inicialmente a través de las técnicas e instrumentos desarrollados en tales investigaciones y posteriormente a través de un análisis factorial de fiabilidad de escala con el software R Studio (versión 1.3.1093), con el paquete R Commander.

### 3.3.3.1. Grabaciones

Para la aplicación de la técnica *verbal-guise* en esta investigación se seleccionaron seis (6) grabaciones, con duraciones de entre 01:45 y 02:24 minutos, basadas en un mismo texto de un tema neutral<sup>12</sup> e idéntico grado de formalidad, extraídos de la página web *the International Dialects of English Archive* (IDEA) (<https://www.dialectsarchive.com/>). A continuación, en la Tabla 8 se muestran detalles de los hablantes en las seis (6) grabaciones escogidas:

**Tabla 8.**

*Cuadro de descripción de los hablantes.*

Grabación/ Habla	Sexo	Lugar de nacimiento	Fecha de nacimiento	Edad (en la grabación)	Fecha de la grabación	Lengua materna	Variedad de inglés
Colombia 1	Masculino	Bogotá, Colombia	1972	29	04/18/2001	Español (Colombia)	con acento hispano (expanding circle)
Argentina 5	Femenino	Buenos Aires, Argentina	1988	19	2007	Español (Argentina)	con acento hispano (expanding circle)
England 96	Femenino	Gloucester, Reino Unido	1994	20	02/06/2015	Inglés	Británico (Inner circle)
England 99	Masculino	Wolverhampton, West Midlands, England	1995	22	04/15/2017	Inglés	Británico (Inner circle)
Michigan 21	Femenino	Lansing, Michigan, USA	1999	18	03/23/2018	Inglés	Americano (Inner circle)
Illinois 8	Masculino	Chicago, Illinois, USA	1984	20	05/11/2004	Inglés	Americano (Inner circle)

*Nota.* Tabla de construcción propia basada en la información de cada grabación disponible en <https://www.dialectsarchive.com/>. La clasificación de la “Variedad de inglés” se realizó a partir de Kachru (1985).

<sup>12</sup> Texto: Comma Gets a Cure (Copyright 2000 Douglas N. Honorof, Jill McCullough y Barbara Somerville. Todos los derechos reservados), disponible en [http://dialects.wpengine.com/?page\\_id=77](http://dialects.wpengine.com/?page_id=77)

En la aplicación del instrumento, los seis audios seleccionados se reprodujeron de seguido, con un espacio de solo diez segundos entre un hablante y otro; los participantes diligenciaron el instrumento a medida que escucharon cada audio. Esto se hizo a partir de la recomendación de Garret (2010), ya que de esta manera se provocan y obtienen juicios rápidos de parte del evaluador (los que realmente reflejan sus actitudes internas) y se minimizan las oportunidades de pensamiento, las cuales podrían conducir a respuestas del evaluador con deseabilidad social (tendencia de los participantes a dar respuestas de acuerdo con lo que socialmente se esperaría de ellos, más no de acuerdo con sus verdaderas actitudes) y sesgos de aquiescencia (tendencia de los participantes a dar las respuestas que creen que los investigadores esperan, en vez de sus respuestas reales).

Es oportuno indicar que, para mitigar el efecto del orden de presentación de los hablantes (*ordering effect*) en la evaluación realizada por los participantes, se presentaron estos estímulos lingüísticos a la muestra poblacional en cuatro órdenes de reproducción distintos, los cuales se relacionan en la Tabla 9.

**Tabla 9**

*Orden de reproducción de las grabaciones de los hablantes.*

<b>Orden 1 – OH01</b>	<b>Orden 2 – OH02</b>	<b>Orden 3 – OH03</b>	<b>Orden 4 – OH04</b>
1. Argentina 05	1. Colombia 01	1. Argentina 05	1. Colombia 01
2. England 96	2. England 99	2. England 99	2. England 96
3. Michigan 21	3. Illinois 08	3. Michigan 21	3. Illinois 08
4. Colombia 01	4. Argentina 05	4. Colombia 01	4. Argentina 05
5. England 99	5. England 96	5. England 96	5. England 99
6. Illinois 08	6. Michigan 21	6. Illinois 08	6. Michigan 21

En el Orden 1, se ubicaron primero los tres hablantes del género femenino y luego los tres hablantes del género masculino; en el Orden 2, primero los tres hablantes del género masculino y luego los tres hablantes del género femenino; el Orden 3 se organizó de manera intercalada, empezando con una mujer y siguiendo con un hombre; finalmente, el Orden 4 también tuvo un orden intercalado, empezando con un hombre y siguiendo con una mujer.

La presentación de las grabaciones en diversos órdenes se sustenta en el *ordering effect* descrito por Garrett (2010), el cual plantea que, si sólo se usa un orden de presentación de los estímulos auditivos, los datos recolectados podrían estar sesgados. De manera específica para esta investigación, si la variedad del inglés del círculo en expansión (colombiano y argentino) siempre se ubican al final o inclusive en medio de las otras dos variedades del círculo interno (americano y británico), su evaluación podría entonces verse afectada por los anteriores estímulos lingüísticos. Es decir, la evaluación en el diferencial semántico y en la encuesta para los hablantes Argentina 05 y Colombia 01 podría verse influenciada por las otras dos variedades, puesto que, la muestra poblacional, al escuchar primero las dos variedades estándar, podría establecer un marco de contraste desde lo normativo de la variedad estándar para la variedad no estándar (inglés argentino y colombiano). Algo similar puede ocurrir entre las variedades del círculo interno (británica y americana) según la afinidad dialectal de cada participante. Así, para tratar de obtener la evaluación más cercana a las actitudes lingüísticas de los participantes, se optó por presentar las grabaciones en los órdenes de la Tabla 8; esta estrategia también fue aplicada en estudios como los de Bayard *et al* (2001) y Soukup (2013).

### ***3.3.3.2. Ficha del informante***

En esta primera parte del instrumento se obtuvieron datos personales (sexo, edad y lengua materna) y socio-geográficos (país de nacimiento, viajes y residencia en países angloparlantes) de los participantes.

### ***3.3.3.3. Diferencial semántico***

Se incluyó un diferencial semántico con una escala Likert de siete (7) puntos para la evaluación indirecta de las actitudes lingüísticas en los componentes cognitivo y afectivo. El diferencial semántico constó de 13 pares de adjetivos opuestos divididos en dos secciones (ítems 1 y 2 del instrumento). La primera sección corresponde a la evaluación de las dimensiones de competencia y solidaridad, cada una con cuatro (4) pares semánticos

opuestos así: para la dimensión de competencia se incluyeron *irresponsable/responsable, no inteligente/inteligente, incompetente/competente, ocioso/trabajador*. Para la dimensión de solidaridad se utilizaron los pares semánticos *antipático/simpático, triste/alegre, frío/cálido, aburrido/divertido*. La segunda sección corresponde a la evaluación de la dimensión características de la voz; en esta dimensión se emplearon los siguientes cinco (5) pares semánticos opuestos: *cercana/distante, agradable/desagradable, entretenida/monótona, refinada/descuidada, clara/confusa*.

#### **3.3.3.4. Encuesta**

En la tercera sección (ítem 3), se incluyó una pregunta para indagar, desde el componente cognitivo, el nivel de asertividad que los participantes tuvieron al identificar la distribución geográfica de las variedades lingüísticas de los hablantes de este estudio: inglés americano, inglés británico e inglés con acento hispano. Para lo anterior, se presentaron cuatro opciones a los informantes: *Estados Unidos de América, Latinoamérica, Reino Unido, No sé*.

Para la evaluación de las actitudes lingüísticas en el componente conativo, en los ítems 4, 5, 6 y 7 del instrumento, se incluyó una sección de preguntas con escala Likert de cinco (5) puntos. La pregunta 4 estuvo dirigida a averiguar en qué medida la pronunciación del participante se parece a la del hablante que acababa de escuchar. Para esta pregunta, en un extremo de la escala Likert se encuentra *Idéntica* y en el otro *Diferente*. La pregunta 5 tuvo como objetivo indagar en qué medida al participante le gustaría que su pronunciación se pareciera a la del hablante que acababa de escuchar. De manera similar al ítem anterior, en un extremo de la escala Likert se encuentra *Idéntica* y en el otro *Diferente*. Con la pregunta 6 se pretendió saber si el participante tomaría un curso de inglés si el docente fuera el hablante que acababa de escuchar. Para esta pregunta, en un extremo de la escala Likert se encuentra *Totalmente de acuerdo* y en el otro *Totalmente en desacuerdo*. Finalmente, la pregunta 7 tuvo como propósito saber si el participante entablaría una conversación con el hablante que acababa de escuchar. Para esta pregunta, en un extremo de la escala Likert se encuentra *Totalmente de acuerdo* y en el otro *Totalmente en desacuerdo*.

### 3.3.3.5. Validación del instrumento

Para la validación del instrumento se utilizó el método de análisis factorial de fiabilidad de escala con el software R Studio (versión 1.3.1093), con el paquete R Commander. Es relevante considerar que el análisis de fiabilidad permite determinar el grado en que los elementos del cuestionario se relacionan entre sí, obtener un índice global de la replicabilidad o de la consistencia interna de la escala en su conjunto e identificar elementos problemáticos que deberían ser excluidos de la escala. En este caso, el indicador de fiabilidad fue el coeficiente alfa, que se categoriza de la siguiente manera:

- Coeficiente alfa  $> 0.9$  a  $.95$  es excelente
- Coeficiente alfa  $> 0.8$  es bueno
- Coeficiente alfa  $> 0.7$  es aceptable
- Coeficiente alfa  $> 0.6$  es cuestionable
- Coeficiente alfa  $> 0.5$  es pobre
- Coeficiente alfa  $< 0.5$  es inaceptable

Al ejecutar la tabla de datos numérica en el software R Studio (versión 1.3.1093) por medio del paquete Rcmdr, seguido de la opción “Análisis de Fiabilidad”, se obtuvieron los resultados de la Tabla 10. Estos resultados mostraron que Alpha reliability es igual a 0.9482 y Standardized Alpha es igual a 0.9493, lo que significa que la fiabilidad de la escala es excelente. En conclusión, los datos obtenidos en la encuesta fueron adecuados para realizar un análisis factorial que permita agrupar las variables por factores.

**Tabla 10***Análisis de Fiabilidad del Instrumento Verbal-Guise Test*

<b>Variable</b>	<b>Alpha</b>	<b>Std. Alpha</b>	<b>r (ítem, total)</b>
Alegre – Triste	0.9451	0.9464	0.712
Cálido – Frío	0.9445	0.9458	0.7316
Competente – Incompetente	0.9442	0.945	0.747
Divertido – Aburrido	0.9434	0.9448	0.7681
Inteligente – No inteligente	0.9447	0.9453	0.7343
Responsable – Irresponsable	0.9451	0.9459	0.7137
Simpático – Antipático	0.9449	0.9462	0.7146
Trabajador – Ocioso	0.9458	0.9468	0.6827
Agradable – Desagradable	0.9413	0.9428	0.8407
Cercana – Distante	0.9444	0.9457	0.7387
Clara – Confusa	0.9449	0.946	0.7254
Entretenida – Monótona	0.9418	0.9433	0.8229
Refinada – Descuidada	0.9431	0.9445	0.7788

**3.3.3.6. Recursos**

Para la ejecución de este trabajo se utilizaron los siguientes recursos:

- **Materiales:** Software de análisis de datos: R Studio (versión 1.3.1093), Statgraphics (Centurion XV 15.2.05), Factor Analysis (10.10.03), Power BI Desktop (2.86.902.0 [octubre de 2020]), Excel para Microsoft 365 MSO (16.0.13328.20262).
- **Humanos:** Asesor en estadística y software estadístico.
- **Institucionales:** 1. Asentimiento de la directora del programa de licenciatura en lenguas modernas con énfasis en inglés y francés de la Universidad del Quindío; 2. Consentimiento informado de los estudiantes participantes.

## 4. Resultados y análisis

En este capítulo se presentan los resultados hallados para cada variedad de inglés (americano, británico e inglés con acento hispano), en las dimensiones de competencia, solidaridad y características de la voz, en relación con los componentes cognitivo, afectivo y conativo de la actitud lingüística. Teniendo en cuenta que tanto la escala Likert como el diferencial semántico son escalas de medición ordinales (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), los resultados de esta investigación se presentan a partir del análisis de la moda estadística. Este análisis se realizó de tal manera, teniendo en cuenta que la moda estadística permite la simplificación de los datos, es decir, logra resumir en un valor ordinal las respuestas de la muestra, lo que permitió agrupar y clasificar los datos estadísticos. Por otra parte, los datos también fueron sometidos a un análisis MANOVA y ANOVA para analizar la relación entre el género de los participantes y sus actitudes lingüísticas. Finalmente, al término de cada sección se relacionan el análisis y la discusión teórica de los resultados.

### 4.1. Identificación del país de origen de los hablantes

El ítem cuatro del cuestionario solicitaba a los participantes identificar el país de origen de los seis hablantes a partir de las siguientes opciones: Estados Unidos de América, Inglaterra, Latinoamérica y No sé. La Tabla 11 muestra el porcentaje de asertividad en la identificación del país de origen de cada uno de los dos hablantes (femenino y masculino) por cada variedad:

**Tabla 11**  
*Asertividad en la identificación del país de origen de los hablantes*

Lugar	Americano		Británico		Hispano	
	F	M	F	M	F	M
Estados Unidos de América	<b>86,18%</b>	<b>73,27%</b>	5,99%	15,67%	1,38%	9,68%
Inglaterra	2,30%	2,76%	<b>93,09%</b>	<b>70,51%</b>	0,92%	0,92%
Latinoamérica	8,29%	18,43%	0,46%	8,29%	<b>93,55%</b>	<b>78,34%</b>
No sé	3,23%	5,53%	0,46%	5,53%	4,15%	11,06%

Según los porcentajes de asertividad hallados, dentro de cada variedad, la identificación del país de origen del hablante femenino fue superior, es decir, fue más asertivo, en comparación al porcentaje del hablante masculino. Lo anterior se puede explicar por el hecho de que, según Trudgill (1972), los hablantes del género femenino emplean aspectos lingüísticos asociados con la variedad estándar de prestigio de una manera más frecuente que los hombres. De tal manera, el uso más frecuente de tales aspectos lingüísticos pudo haber inducido a una identificación más asertiva del país de origen de los hablantes del género femenino, en contraste con los hablantes del género masculino. De la misma manera, Garrett (2010:175), en su discusión sobre la investigación de la BBC Voices (2005), señala que “una gran mayoría de estudios sociolingüísticos ha demostrado que las mujeres tienden a usar un habla más estándar que los hombres para ciertas clases sociales y contextos de habla”<sup>13</sup>. Esto permite plantear que el nivel de asertividad que los informantes tuvieron con la región de origen de los hablantes del género femenino se relaciona con rasgos fonéticos más notables de las variedades estándar del inglés de cada una de ellas: americano y británico.

Cabe resaltar que el hablante del género femenino de la variedad de inglés hispana obtuvo el porcentaje más alto de asertividad (93.55%) en la identificación de su distribución geográfica. Esto se puede explicar desde la metodología empleada para la selección de los hablantes, al considerar que cada uno fue escogido con el criterio de tener rasgos fonéticos característicos de cada variedad. Es decir, en los hablantes seleccionados para la variedad hispana se pueden apreciar fácilmente aspectos fonéticos que hacen distinguible a esta variedad del inglés. Tales aspectos se relacionan con la identificación y la influencia de aspectos fonológicos del español en el inglés. Al respecto es pertinente considerar el planteamiento de Flege (1981), según el cual la percepción de un individuo sobre una variedad lingüística como no nativa puede ser bastante estimulada por el reconocimiento de características fonológicas particulares de la lengua objeto, que son idénticas a los rasgos fonológicos de los sonidos de la lengua materna del hablante. De acuerdo con lo anterior, parece entonces que la mujer hispana seleccionada para este trabajo logra reproducir los

---

<sup>13</sup> Traducido por los autores del original en inglés: “*a great deal of sociolinguistic research has shown that women tend to use more standard speech than men do for a given social class and speaking context*”.

aspectos fonéticos particulares y distintivos de la variedad de inglés con acento hispano de una manera más frecuente o notoria, en comparación con el hombre hispano. Así, los participantes lograron identificar la distribución geográfica de los hablantes de la variedad hispana con un porcentaje de asertividad superior, principalmente para la mujer hispana, en comparación con los demás hablantes.

Otro aspecto que puede dar cuenta del alto porcentaje de asertividad en la identificación de los hablantes hispanos es el contacto o exposición que tienen los informantes con esta variedad del inglés, por ejemplo, en su relación y comunicación en el aula con compañeros y docentes, quienes podrían tener características fonológicas del español en su variedad de inglés. Esta consideración es importante puesto que, como lo propone Chappell (2016), la percepción de un oyente con respecto a la variedad de una lengua puede verse influenciada por diversos factores lingüísticos y extralingüísticos, entre ellos, el tiempo y el tipo de exposición a diferentes acentos y dialectos tanto nativos como no nativos.

Igualmente, es importante considerar los porcentajes hallados correspondientes a los errores de identificación del país de origen de cada variedad, pues estos demuestran que hay un patrón en las respuestas dadas por los informantes. Los resultados muestran que, para la variedad de inglés americano, los participantes identificaron el habla del hombre y la mujer americana, con un 5.99% y un 15.67% de las respuestas respectivamente, como si fueran hablantes de la variedad de inglés británico. Un porcentaje menor se encontró para los hablantes de la variedad de inglés americano en lo que concierne la opción “Latinoamérica”, donde la mujer americana obtuvo un 1.38% de las respuestas y el hombre americano un 9.68%. Por otro lado, para la variedad de inglés británico, los participantes identificaron el habla del hombre y la mujer británicos con un 2.30% y un 2.76% de las respuestas respectivamente, como si fueran hablantes de la variedad de inglés americano. Un porcentaje menor se halló para los hablantes de la variedad de inglés británico en lo que corresponde a la opción “Latinoamérica”, donde tanto la mujer como el hombre británico obtuvieron un 0.92% de las respuestas. Como se puede observar tanto para la variedad de inglés americano como para la variedad de inglés británico, los porcentajes otorgados para la otra opción de

inglés del círculo interno disponible para cada variedad (es decir, británico para americano y americano para británico) son, en ambos casos, más altos que los porcentajes otorgados para cada una de estas dos variedades en lo que respecta a la opción “Latinoamérica”. Lo anterior sugiere que los informantes son capaces de identificar correctamente variedades del inglés pertenecientes al círculo interno de manera general, con una tasa promedio de no asertividad del 20.27% y un 18.20% en las variedades de inglés americano y británico respectivamente. Resultados similares fueron encontrados por McKenzie (2008) en su estudio sobre el rol del reconocimiento de las variedades lingüísticas en las actitudes de estudiantes universitarios japoneses hacia variedades del inglés. A partir de estos resultados, McKenzie (2008:150) plantea que:

*The native/non-native distinction is a salient one for the informants and again strongly suggests that there is a tendency for the Japanese learners to classify speakers initially as either native or non-native before attempting to further categorise them; perhaps based upon more specific ethnic associations.*

Para el caso de esta investigación, de manera semejante que con el grupo de estudiantes japoneses de McKenzie (2008), se puede proponer que existe esta misma tendencia en la cual los informantes primero clasifican a un hablante como nativo o no nativo y luego especifican a qué variedad lingüística en particular pertenecen.

## **4.2. Actitudes lingüísticas: dimensiones de competencia, solidaridad y características de la voz.**

### **4.2.1. Análisis factorial de las características de los hablantes.**

Inicialmente, se realizó un análisis factorial exploratorio de las 15 características de los hablantes (4 pertenecientes a la dimensión de Competencia, 4 pertenecientes a la dimensión de Solidaridad y 5 pertenecientes a la dimensión de Características de la voz) con el software Factor Analysis (10.10.03). Este análisis se llevó a cabo para determinar si las características

mencionadas se agrupaban en las dimensiones comúnmente encontradas en estudios sobre actitudes lingüísticas. Como resultado, se pudo comprobar que los agrupamientos de las variables si se encontraban en las dimensiones propuestas: Competencia (COMP), Solidaridad (SOLID) y Características de la voz (CRVOZ). La Tabla 12 muestra las cargas factoriales de las 15 características obtenidas en el análisis factorial:

**Tabla 12**

*Análisis Factorial: agrupación de las características en dimensiones.*

	<b>F1</b>	<b>F2</b>	<b>F3</b>
<b>Variable</b>	<b>COMP</b>	<b>SOLID</b>	<b>CRVOZ</b>
Responsable - Irresponsable	<b>0.772</b>	0.272	0.324
Inteligente - No Inteligente	<b>0.812</b>	0.292	0.321
Competente – Incompetente	<b>0.78</b>	0.243	0.415
Trabajador - Ocioso	<b>0.744</b>	0.321	0.261
Simpático - Antipático	0.386	<b>0.691</b>	0.254
Alegre - Triste	0.269	<b>0.828</b>	0.246
Cálido - Frío	0.233	<b>0.844</b>	0.294
Divertido - Aburrido	0.251	<b>0.773</b>	0.392
Cercana - Distante	0.29	0.467	<b>0.598</b>
Agradable - Desagradable	0.391	0.401	<b>0.761</b>
Entretenida - Monótona	0.286	0.523	<b>0.688</b>
Refinada - Descuidada	0.447	0.236	<b>0.752</b>
Clara - Confusa	0.382	0.279	<b>0.712</b>

Por lo tanto, fue claramente justificable el agrupamiento de las anteriores características en las tres dimensiones: Competencia, Solidaridad y Características de la voz.

De esta manera, el Factor 1 (Competencia) quedó compuesto por características de la personalidad como lo son: *competente o incompetente, inteligente o no inteligente, responsable o irresponsable y trabajador u ocioso*; para esta dimensión, *inteligente o no*

*inteligente* fue la variable con mayor representatividad. El Factor 2 (Solidaridad) quedó conformado por rasgos como: *alegre o triste, cálido o frío, divertido o aburrido y simpático o antipático*; para esta dimensión, *cálido-frío* y *alegre-triste* fueron las variables con mayor representatividad. El Factor 3 (Características de la voz) quedó constituido por características propias de la pronunciación como: *agradable o desagradable, cercana o distante, clara o confusa, refinada o descuidada y entretenida o monótona*; la variable con mayor representatividad fue *agradable-desagradable*.

#### 4.2.2. Actitudes lingüísticas hacia las variedades del inglés.

En el siguiente apartado se relacionan los resultados de las evaluaciones de los informantes para cada una de las tres variedades de inglés consideradas en este estudio; estos resultados se presentan desde los componentes cognitivo, afectivo y conativo, y desde las dimensiones de competencia, solidaridad y características de la voz. Cabe retomar que desde el diseño metodológico de esta investigación se propuso un *verbal-guise test* con un diferencial semántico en una escala Likert de 1 a 7 para los ítems correspondientes a los componentes cognitivo y afectivo, y una escala Likert de 1 a 5 para los ítems pertenecientes al componente conativo. Para los propósitos de análisis del presente trabajo, los investigadores partieron de las siguientes escalas (ver Tabla 13 y Tabla 14) para interpretar la valoración que los informantes realizaron de las tres variedades del inglés que les fueron presentadas.

**Tabla 13**

*Interpretación de la escala Likert para los componentes cognitivo y afectivo.*

ESPECTRO	EVALUACIÓN	INTERPRETACIÓN
Negativo	1	Totalmente Negativa
	2	Bastante Negativa
	3	Ligeramente Negativa
Neutro	4	Neutral
Positivo	5	Ligeramente Positiva
	6	Bastante Positiva
	7	Totalmente Positiva

**Tabla 14**

*Interpretación de la escala Likert para el componente conativo.*

ESPECTRO	EVALUACIÓN	INTERPRETACIÓN
Negativo	1	Totalmente Negativa
	2	Bastante Negativa
Neutro	3	Neutral
Positivo	4	Bastante Positiva
	5	Totalmente Positiva

#### ***4.2.2.1. Actitudes lingüísticas hacia la variedad de inglés americano.***

##### *4.2.2.1.1. Componentes cognitivo y afectivo.*

La Figura 2 muestra los valores de las modas a nivel global y a nivel de hablante (masculino y femenino) para la variedad de inglés americano en cada uno de los 13 aspectos considerados en el diferencial semántico. En la evaluación general de la variedad americana se encontró una moda de seis (6) para todas las características en la dimensión de competencia: *responsable-irresponsable*, con un 36.18% de las respuestas; *inteligente-no inteligente*, con un 38.02% de las respuestas; *competente-incompetente*, con un 36.41% de las respuestas y *trabajador-ocioso*, con un 31.34% de las respuestas. Esta valoración de seis (6) indica que para los participantes los hablantes de la variedad de inglés americano son bastante responsables, inteligentes, competentes y trabajadores. A nivel individual de hablante, tanto el hombre como la mujer americana recibieron una valoración de seis (6) para todas las características de la dimensión de competencia, con la excepción de la característica *competente-incompetente* para la cual la mujer americana obtuvo una moda de siete (7), con el 37.79% de las respuestas, lo que implica que para los participantes la mujer americana es totalmente competente. Estos resultados, en los que la mujer americana recibió una valoración más alta, también fueron encontrados en Bayard *et al.* (2001). En general, los resultados encontrados en la dimensión de competencia demuestran que existe una actitud lingüística bastante positiva hacia la variedad de inglés americano. Estos resultados coinciden

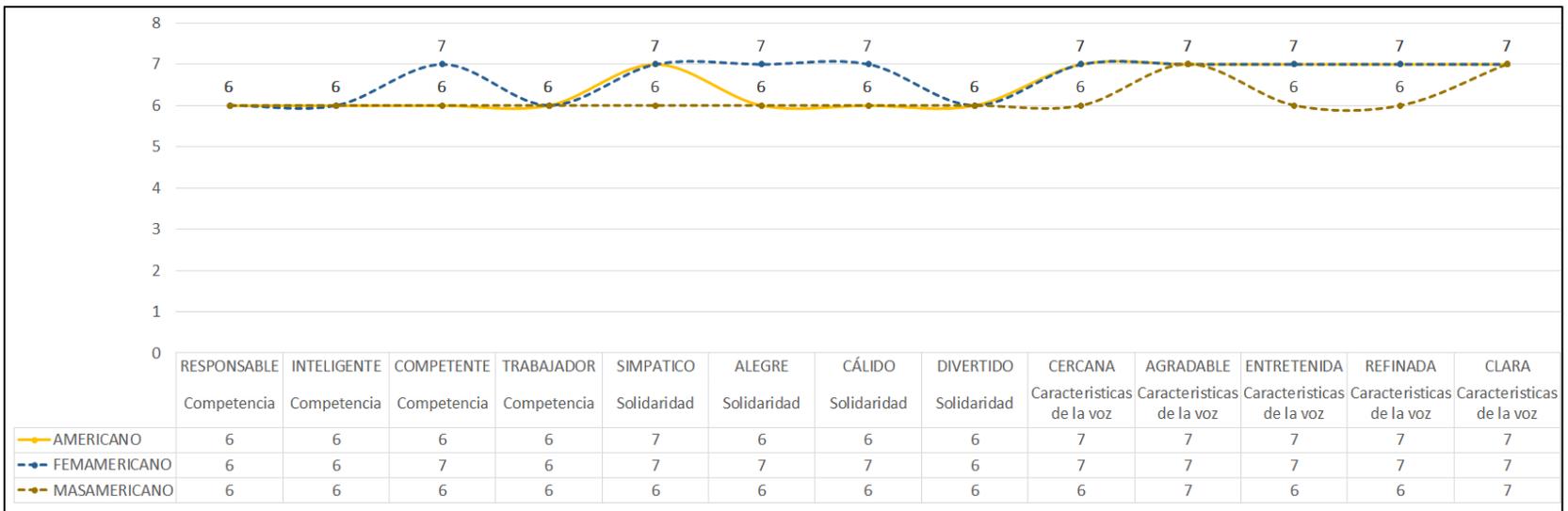
con diferentes trabajos que trataron la variedad de inglés americano con otras variedades del inglés e incluso con otras lenguas (Serrarens, 2017; Hosoda, Stone-Romero y Walter, 2007).

Con respecto a la dimensión de solidaridad se obtuvieron los siguientes resultados. Para la característica *simpático-antipático* se obtuvo una moda de siete (7), con un 30.88% de las respuestas, lo que indica que para los participantes de esta investigación los hablantes americanos son percibidos como totalmente simpáticos. Para las características *alegre-triste*, *cálido-frío* y *divertido-aburrido* se halló una moda de seis (6), con el 26.73%, 27.42% y 26.73% de las respuestas respectivamente. Esta valoración indica que los hablantes de la variedad de inglés americano son vistos como bastante alegres, cálidos y divertidos.

A nivel individual de hablante, el hombre y la mujer americana obtuvieron una moda de seis (6), con un 27.65% y un 25.81% de las respuestas respectivamente, para la característica *divertido-aburrido*, lo que los califica como bastante divertidos. Ahora bien, se encontró una diferencia en la valoración de ambos hablantes para las siguientes características: para *simpático-antipático* el hombre americano obtuvo una moda de seis (6), con un 26.27% de las respuestas y la mujer americana obtuvo una moda de siete (7), con un 35.48% de las respuestas. Estos resultados indican que el hombre es percibido como bastante simpático y la mujer como totalmente simpática. Similarmente, para la característica *alegre-triste*, el hombre americano obtuvo una moda de seis (6), con un 27.19% de las respuestas y la mujer americana obtuvo una moda de siete (7), con un 28.11% de las respuestas. Estos resultados indican que el hombre es percibido como bastante alegre y la mujer como totalmente alegre. De manera semejante, en relación con la característica *cálido-frío*, la mujer americana obtuvo de nuevo una moda de siete (7), con un 30.88% de las respuestas, lo que la califica como totalmente cálida, mientras que el hombre obtuvo una moda de seis (6), con un 29.03% de las respuestas, lo que lo califica como bastante cálido. Nuevamente, esta diferencia entre el hombre y la mujer americana coincide con los hallazgos de Bayard, *et al.* (2001), en cuyo estudio sobre actitudes lingüísticas hacia el inglés en Nueva Zelanda, Australia y Estados Unidos, la mujer americana también obtuvo la valoración más alta en la dimensión de solidaridad, cuando fue evaluada por el grupo de neozelandeses, australianos y americanos.

**Figura 2**

*Modas de las características de las dimensiones de competencia, solidaridad y características de la voz: variedad de inglés americano.*



En cuanto a la dimensión de características de la voz para la variedad de inglés americano, en general, se obtuvo una moda de siete (7) para todas las características que conforman esta dimensión: *cercana-distante* (con un 32.95% de las respuestas), *agradable-desagradable* (con un 42.40% de las respuestas), *entretenida-monótona* (con un 34.56% de las respuestas), *refinada-descuidada* (con un 32.03% de las respuestas) y *clara-confusa* (con un 57.37% de las respuestas). Estos resultados indican que para los participantes de esta investigación la voz de los hablantes de la variedad de inglés americano es totalmente cercana, agradable, entretenida, refinada y clara. Así, se pueden observar actitudes lingüísticas totalmente positivas por parte de los informantes hacia el acento del inglés americano. También llama la atención que la dimensión de características de la voz es donde la variedad americana fue valorada de manera global con una moda de siete (7). Söderlund y Modiano (2002:142-143) en su trabajo sobre actitudes hacia el inglés americano, británico e inglés del atlántico medio en estudiantes de bachillerato, también encontraron actitudes positivas hacia la pronunciación del inglés americano: «*the positive attitudes towards AmE were expressed as “more relaxed”, “not so posh and snobbish” and that it sounded better because it was not as “strict as BrE”*».

A nivel individual de hablante, la mujer americana también fue valorada con una moda de siete (7) para todas las características de esta dimensión, con el siguiente porcentaje de respuestas: *cercana-distante* (39.63%), *agradable-desagradable* (51.15%), *entretenida-monótona* (41.01%), *refinada-descuidada* (41.01%) y *clara-confusa* (70.51%). Estos resultados señalan que la voz de la mujer americana es considerada por los informantes como totalmente cercana, agradable, entretenida, refinada y clara. El hombre americano, por su parte, obtuvo una moda de seis (6) para las características *cercana-distante* (con un 27.65% de las respuestas), *entretenida-monótona* (con un 30.41% de las respuestas) y *refinada-descuidada* (con un 29.03% de las respuestas); esto significa que la voz del hombre americano es percibida como bastante cercana, entretenida y refinada. En cuanto a las características *agradable-desagradable* (con un 33.64% de las respuestas) y *clara-confusa* (con un 44.24% de las respuestas), el hombre americano obtuvo una moda de siete (7), lo que califica su voz como totalmente agradable y clara. Lo anterior indica que las actitudes

lingüísticas son ligeramente más positivas hacia la mujer americana que hacia el hombre americano en la dimensión de características de la voz.

Los resultados obtenidos para la variedad de inglés americano, tanto a nivel general como a nivel individual de hablante, indican que las actitudes lingüísticas manifestadas por los participantes hacia esta variedad son positivas en las tres dimensiones: competencia, solidaridad y características de la voz. Estos resultados son coincidentes con la mayoría de los estudios sobre actitudes lingüísticas hacia el inglés. A partir de lo anterior se puede proponer que existe una lealtad dialectal hacia la variedad americana; es decir, los participantes muestran más preferencia hacia la variedad lingüística con la que tienen más contacto o desde la cual reciben más influencia en su contexto de aprendizaje (Giles y Powesland, 1975). Este contacto y esta influencia se perciben en el contexto de aprendizaje y enseñanza del inglés de los participantes de esta investigación, en el cual el inglés americano es referencia lingüística debido a su prestigio lingüístico. Este prestigio se debe en parte a que el inglés americano es a nivel internacional la variedad de inglés más usada en la economía y el comercio, los medios de comunicación y entretenimiento, la divulgación científica, la transmisión de expresiones artísticas tales como la música, la industria del cine, entre otros aspectos (tales como la presencia de instituciones estadounidenses en Colombia y las relaciones político-comerciales entre Colombia y Estados Unidos), a través de los cuales el inglés americano se hace presente en el aula bilingüe (inglés-español) en el contexto colombiano. Hansen Edwards (2016:13), en su estudio sobre las preferencias hacia el acento y el uso de características del inglés americano en Hong Kong, encontró que *“la influencia dominante sobre los participantes que informaron que hablaban inglés americano es los medios de entretenimiento americano [...] -shows televisivos y películas americanas, música americana pop y YouTube americano [...]”*<sup>14</sup>.

Así mismo, el amplio uso de la variedad de inglés americano en los dominios social y

---

<sup>14</sup> Traducido por los autores del original en inglés: *“the dominant influence on the participants who stated they speak AmE is the American Media [...] -American television shows and films, American pop music, and American YouTube [...].”*

económico ha llevado a que se desarrolle una perspectiva instrumental y utilitaria sobre esta variedad lingüística a nivel global. En palabras de Sussex (1985), somos parte de un fenómeno global en el cual la influencia del inglés americano ha sido notable. Tal lealtad podría obedecer entonces a procesos de globalización donde el inglés americano ha logrado obtener una influencia a nivel mundial. Así también lo expresa Pennycook (1994), quien propone lo siguiente:

*The greatest influence of the United States, however, has been in the post-war era and thus as more of neocolonial than as a colonial power. More responsive to a world of global economic (inter-)dependency and large-scale development initiatives than the British, the United States consolidated its power through a vast array of institutions –political, economic, academic and cultural.*

De esta manera, la actitud lingüística general de los informantes de este trabajo tiende a privilegiar o darle prevalencia a la variedad de inglés americano, debido al alto prestigio lingüístico de esta variedad del inglés y a su presencia en el contexto de aprendizaje de los informantes a través de los medios de entretenimiento y comunicación. Estos resultados también obedecen a la visión instrumental y utilitaria que recae sobre el inglés americano, tal cual se encontró en las investigaciones de Alvar (1982) y Garavito (2008), en las cuales las actitudes lingüísticas positivas se sustentan en el prestigio lingüístico del inglés americano en los dominios social y económico.

Por consiguiente, las actitudes lingüísticas positivas generalizadas encontradas en este trabajo hacia la variedad de inglés americano ponen de manifiesto en este contexto de investigación la presencia del fenómeno de exo-normatividad lingüística. Desde las perspectivas de Schneider (2003, 2007) y Monfared y Khatib (2018), en un contexto lingüístico exo-normativo los integrantes de la comunidad de habla muestran prejuicio hacia la variedad local y favorabilidad hacia la variedad o variedades nativas, en este caso, favorabilidad hacia el inglés americano. También, los resultados encontrados confirman el estatus del inglés en el contexto de esta investigación como variedad de inglés perteneciente al círculo en expansión, según Kachru (1985), quien plantea que las variedades del inglés

que se enseñan y aprenden en países donde el inglés no es oficial corresponden a las variedades nativas, las cuales se convierten entonces en las normas de referencia, tal como sugieren las actitudes lingüísticas altamente positivas hacia la variedad de inglés americano encontradas en este estudio. Como plantean Monfared y Khatib (2018:59):

la orientación exonormativa está sustentada en la creencia de que las pronunciaciones nativas, tales como [...] el inglés americano, son las “mejores”, o quizás inclusive las únicas formas “correctas” de la lengua, las cuales, por lo tanto, deberían ser ofrecidas a (y solicitadas por) los estudiantes, lo cual por supuesto es presionado por las casas de publicación internacionales.<sup>15</sup>

Así, las actitudes lingüísticas bastante positivas que se hallaron hacia la variedad de inglés americano, la convierten en norma de referencia, es decir, como variedad de inglés correcta y deseada para el aprendizaje de esta lengua por parte de los informantes de esta investigación.

#### 4.2.2.1.2. *Componente conativo.*

Con respecto al componente conativo de la actitud, el análisis estadístico de las modas de la escala Likert presenta los siguientes resultados para la variedad de inglés americano, los cuales se encuentran representados en la Figura 3. Para la pregunta *¿en qué medida se parece su pronunciación a la del hablante que acaba de escuchar?*, se obtuvo una moda de cuatro (4), equivalente al 33.18% de los encuestados, es decir, la mayoría de los participantes consideran que su pronunciación en inglés es *algo parecida* a la pronunciación de los hablantes de la variedad de inglés americano. A nivel individual de cada hablante, para el hombre americano se halló una moda de cuatro (4), equivalente a *algo parecido*, con un

---

<sup>15</sup> Traducido por los autores del original en inglés: “*Exonormative orientation is advocated by the belief that native speaker pronunciations such as Received Pronunciation (RP) and General American (GA) are the ‘best’, or perhaps even the only ‘correct’ forms of the language, which, thus, naturally should be offered to (and requested from) students and of course it is pushed by international publishing houses*”.

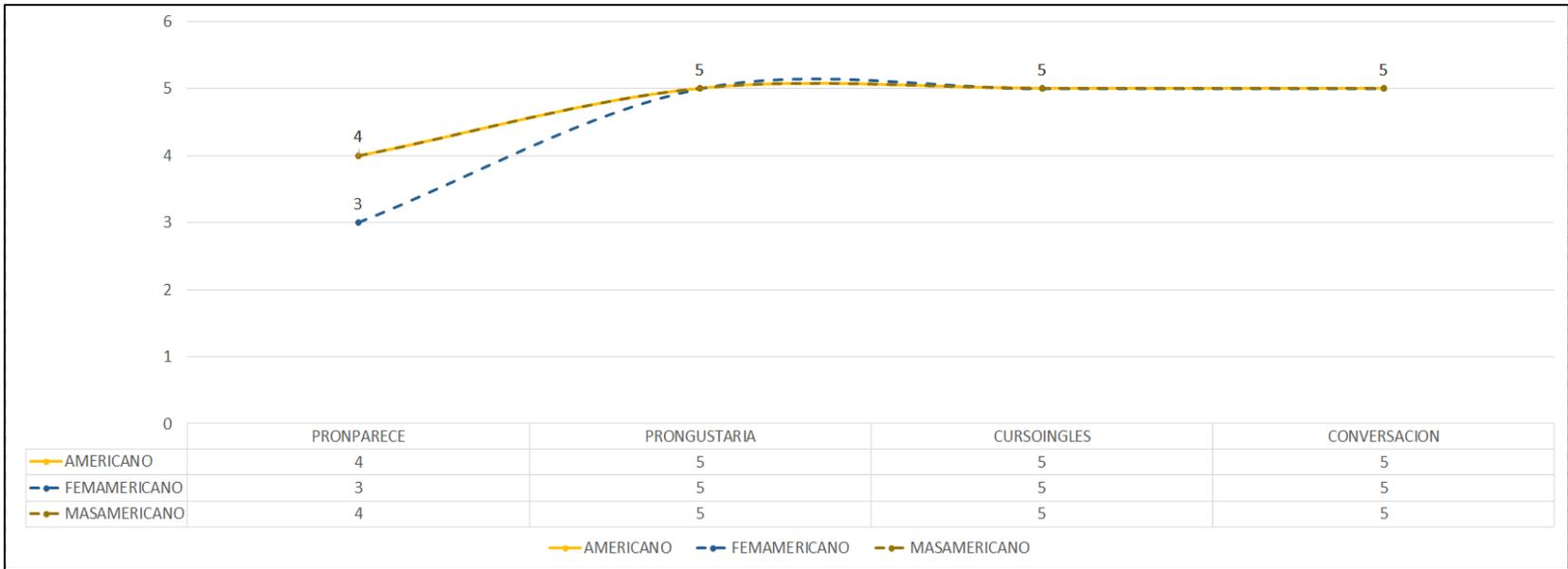
33.64% de las respuestas y para la mujer americana una moda de tres (3), equivalente a *neutro*, con el 34.10% de las respuestas. Esto implica que hay una mayor identificación de los encuestados con la pronunciación del hombre americano que con la pronunciación de la mujer americana.

Para la pregunta *¿en qué medida le gustaría que su pronunciación se pareciera a la del hablante que acaba de escuchar?*, se obtuvo una moda de cinco (5) para la variedad de inglés americano, equivalente al 59.22% de los encuestados, lo que significa que a la mayoría de los participantes les gustaría tener una pronunciación idéntica a la de un hablante americano. A nivel individual de hablante, se halló para el hombre americano una moda de cinco (5), correspondiente al 47.00% de las respuestas. Las dos valoraciones más altas para el hombre americano, 47.00% (idéntica) y 34.10% (algo parecida), se encuentran en el espectro de la actitud lingüística positiva. Estos dos valores sumados corresponden al 81.10% del total de informantes, a quienes les gustaría que su pronunciación se pareciera a la de un hablante americano. En cuanto a la mujer americana también se halló una moda de cinco (5), lo que corresponde al 71.43% de las respuestas. Las dos valoraciones más altas para la mujer americana, 71.43% (idéntica) y 21.20% (algo parecida), se encuentran en el espectro de la actitud lingüística positiva. Estos dos valores sumados corresponden al 92.63% del total de informantes, a quienes les gustaría que su pronunciación se pareciera a la de una mujer americana. Estos resultados confirman que, en general, a la mayoría de los participantes les gustaría tener una pronunciación idéntica a la de un hablante americano.

Asimismo, para la pregunta *¿usted tomaría un curso de inglés si el docente fuera el hablante que acaba de escuchar?* se encontró una moda de cinco (5) para la variedad de inglés americano, correspondiente al 71.89% de los encuestados, lo cual indica que la mayoría de los informantes está totalmente de acuerdo en tomar un curso de inglés en el que el docente sea un hablante nativo de la variedad de inglés americano. Este porcentaje es significativo puesto que pone de manifiesto la preferencia de los estudiantes de este estudio en que sus profesores de inglés sean hablantes nativos de las variedades del inglés del círculo interno

**Figura 3**

*Componente conativo de la variedad de inglés americano.*



(Kachru, 1985), en este caso la americana. Lo anterior era de esperarse si se considera que en aquellos contextos lingüísticos exonormativos del inglés, es decir, aquellos donde el inglés no ha alcanzado un estatus de lengua oficial y donde el inglés se aprende y se enseña como lengua extranjera, existe favoritismo hacia las variedades de inglés estándar, las cuales se convierten en la variedad de inglés normativa y de referencia (Monfared y Khatib, 2018). A nivel individual de hablante, tanto el hombre como la mujer americana recibieron una valoración de cinco (5) en la escala, con un 60.83% y un 82.95% de las respuestas respectivamente, lo que también indica que los participantes de esta investigación están totalmente de acuerdo en tomar un curso de inglés si el docente fuera un hombre o una mujer hablante nativo de la variedad de inglés americano.

También, para la pregunta *si usted se encontrara con el hablante que acaba de escuchar, ¿entablaría una conversación con él/ella?* la moda obtenida para la variedad de inglés americano fue de cinco (5), con un 74.65% de respuestas de los encuestados, de modo que la mayoría de los participantes de esta investigación tendrían una alta disposición para conversar con un hablante nativo de la variedad de inglés americano. A nivel individual de hablante, el hombre americano consiguió una moda de cinco (5), con un 70.05% de las respuestas y la mujer americana obtuvo una moda también de cinco (5), con un 79.26% de las respuestas; en ambos casos, los participantes están totalmente de acuerdo en sostener una conversación sea con un hombre o una mujer hablantes nativos de la variedad de inglés americano.

La evaluación general para el componente conativo de la actitud referente a la variedad de inglés americano demuestra que los participantes de este estudio tienen actitudes lingüísticas positivas ante esta variedad del inglés, lo que llevaría a los estudiantes a realizar acciones, o al menos, a tener planes intencionales que les permitan estar más cerca de esta variedad lingüística. Un hallazgo semejante es el de Ríos (2016), quien en su indagación sobre actitudes hacia el bilingüismo encontró que los participantes consideran el inglés como la lengua más útil en el espectro laboral y académico, y también la más moderna y actual. Ríos (2016) sugiere que esta perspectiva sobre el inglés llevaría a estos informantes a tomar

acciones para mejorar en el dominio del idioma inglés. Si bien el trabajo de Ríos (2016) no trata sobre la variedad de inglés americano en específico sino en general, este estudio, al igual que la presente investigación, ponen de manifiesto la forma en la que un objeto de actitud genera una disposición a la acción de parte de una persona, en el caso de este trabajo de parte de los informantes, a ejecutar acciones que los acerquen a la variedad de inglés americano, lo que se justificaría por sus actitudes lingüísticas positivas hacia esta variedad.

Estas posibles acciones o planes intencionales expresados por los participantes con respecto a la variedad de inglés americano podrían derivarse de la exposición de los participantes a esta variedad lingüística. Esta exposición, como se mencionó anteriormente, está relacionada con la presencia del inglés americano en el contexto educativo, en el cual los participantes tienen contacto con esta lengua, a través de los medios de comunicación y demás medios de difusión que sirven para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Al respecto, en cuanto al componente conativo de la actitud, Rindal (2010) y Rindal y Pierce (2013), citados por Edwards (2016:3), en sus estudios sobre el inglés en Noruega encontraron que “la exposición a los medios de comunicación estadounidenses ha incrementado el uso de aspectos lingüísticos asociados con la variedad de inglés americana<sup>16</sup>” por parte de los participantes de sus investigaciones. Similarmente, Rajadurai (2006) propone que la producción de ciertos aspectos lingüísticos del inglés americano probablemente se debe a la creciente influencia de esta variedad. De esta manera, la influencia del inglés americano logra llegar al plano de las acciones o planes intencionales de las personas, tal como sugieren los resultados para los participantes de esta investigación en el componente conativo. Así, los informantes que tienen actitudes lingüísticas positivas hacia el inglés americano y quienes autoevalúan su propia pronunciación y la comparan con la de un hablante nativo americano, estarían dispuestos a ajustar su pronunciación a la del inglés americano, tomar cursos de inglés y establecer comunicación con hablantes nativos, y otras acciones o planes intencionales que los acerquen a esta variedad de inglés.

---

<sup>16</sup> Traducido por los autores del original en inglés: “[...] exposure to American media has increased the usage of linguistic features associated with AmE [...]”.

#### 4.2.2.2. Actitudes lingüísticas hacia la variedad de inglés británico.

##### 4.2.2.2.1. Componentes cognitivo y afectivo.

Los resultados hallados a partir del análisis de modas de la escala Likert muestran una moda de seis (6) para todas las características que conforman la dimensión de competencia con los siguientes porcentajes de respuestas: *responsable-irresponsable* (39.63%), *inteligente-no inteligente* (43.78%), *competente-incompetente* (37.10%), *trabajador-ocioso* (35.25%). Esta valoración indica que, para los encuestados, los hablantes de la variedad de inglés británico son percibidos como bastante responsables, inteligentes, competentes y trabajadores. A nivel individual de hablante, también se halló una moda de seis (6) tanto para el hombre como para la mujer británica, para las características *responsable-irresponsable*, *inteligente-no inteligente*, *competente-incompetente* y *trabajador-ocioso*.

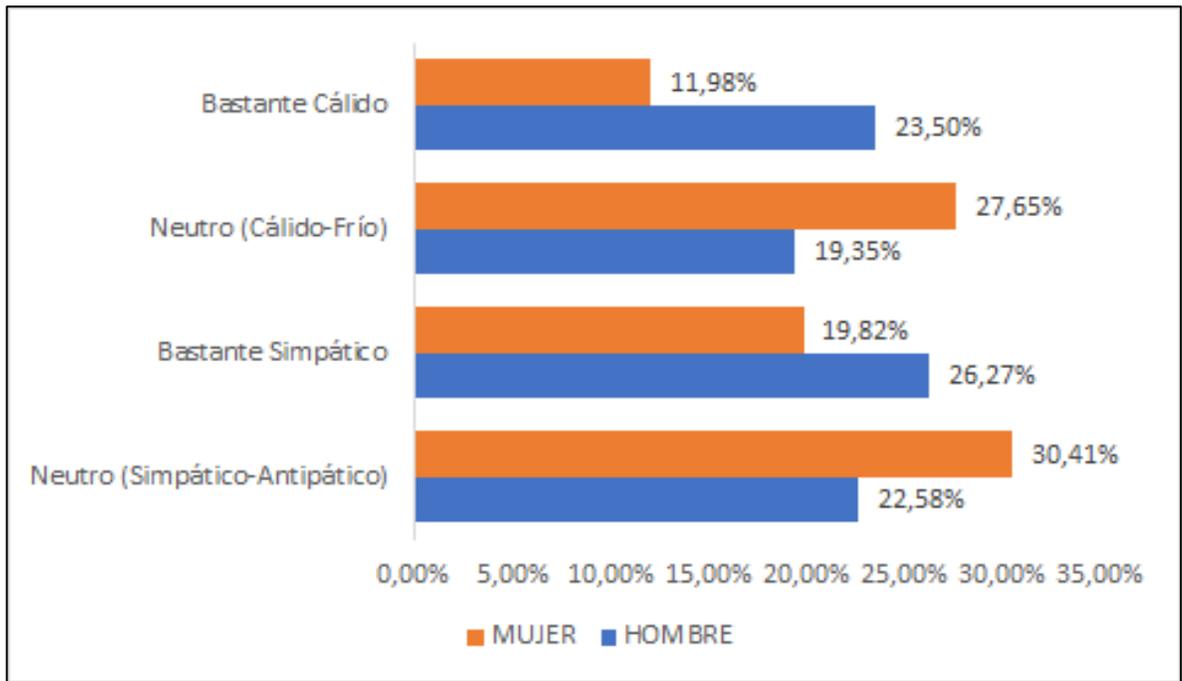
Con respecto a la dimensión de solidaridad, se halló una moda de cuatro (4) para la variedad de inglés británico en cada una de las siguientes características: *simpático-antipático* (26.50%), *alegre-triste* (42.40%), *cálido-frío* (23.50%) y *divertido-aburrido* (34.56%). Estos resultados permiten plantear que existe una valoración neutra por parte de los encuestados hacia la variedad de inglés británico en cuanto a cada una de estas cuatro características. A nivel individual de hablante, la mujer británica también obtuvo una moda de cuatro (4) en todas las características que conforman esta dimensión. Con respecto al hombre británico, se obtuvo una moda de cuatro (4) para las características *alegre-triste* y *divertido-aburrido* y una moda de seis (6) para las características *simpático-antipático* y *cálido-frío*. Estos resultados dejan entrever que prevalece una valoración neutra hacia los hablantes de la variedad de inglés británico, con la única excepción del hombre británico, quien es considerado bastante simpático y cálido.

Cabe resaltar que en la dimensión de solidaridad el hombre británico estuvo por encima de la mujer británica. En la Figura 4 se muestran los porcentajes de las valoraciones para los hablantes masculino y femenino de la variedad de inglés británico en las características *simpático-antipático* y *cálido-frío*. De esta manera, para el grupo de encuestados el hombre

británico resultó ser más simpático y cálido que la mujer británica.

**Figura 4**

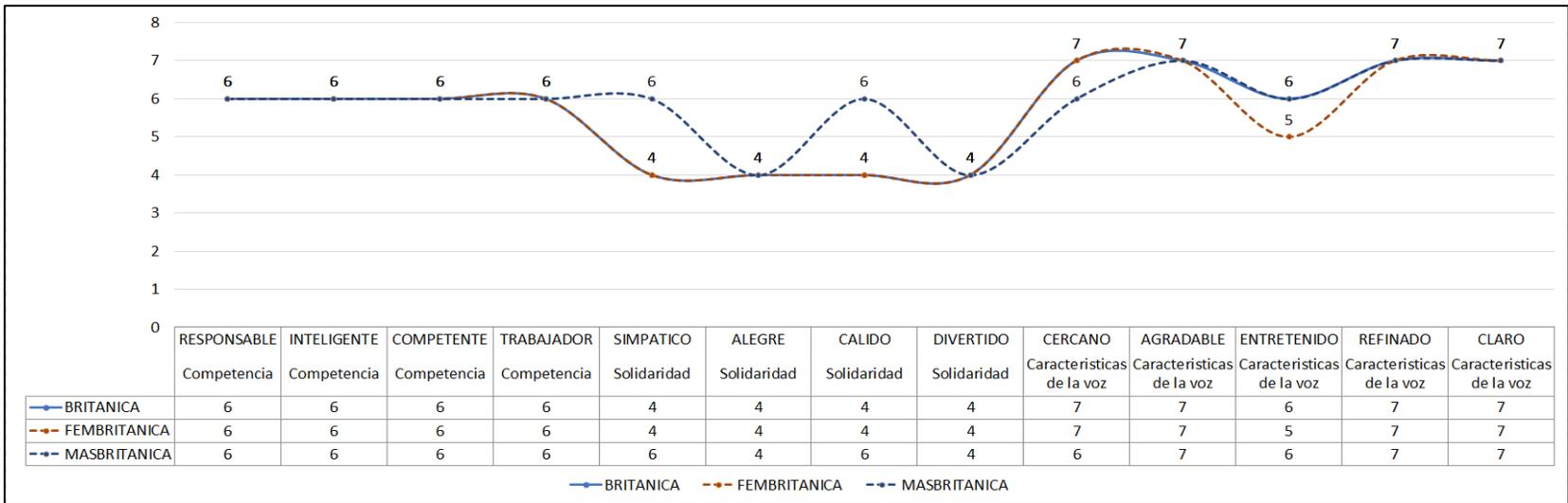
*Porcentajes de las valoraciones para ambos hablantes en las características cálido-frío y simpático-antipático: variedad de inglés británico.*



En la dimensión de características de la voz, para la variedad de inglés británico en general (Figura 5) se halló una moda de siete (7) para las características *cercana-distante* (23.96%), *agradable-desagradable* (36.64%), *refinada-descuidada* (44.47%) y *clara-confusa* (42.63%), lo que permite proponer que los encuestados consideran la variedad de inglés británico como totalmente cercana, agradable, refinada y clara. Esto permite plantear que los participantes de este estudio tienen actitudes lingüísticas positivas hacia la voz de los hablantes de esta variedad, al considerarla totalmente agradable, refinada y clara. Para la característica *entretenida-monótona* se obtuvo una moda de seis (6), con el 25.35% de las respuestas, lo que califica a esta variedad como bastante entretenida.

**Figura 5**

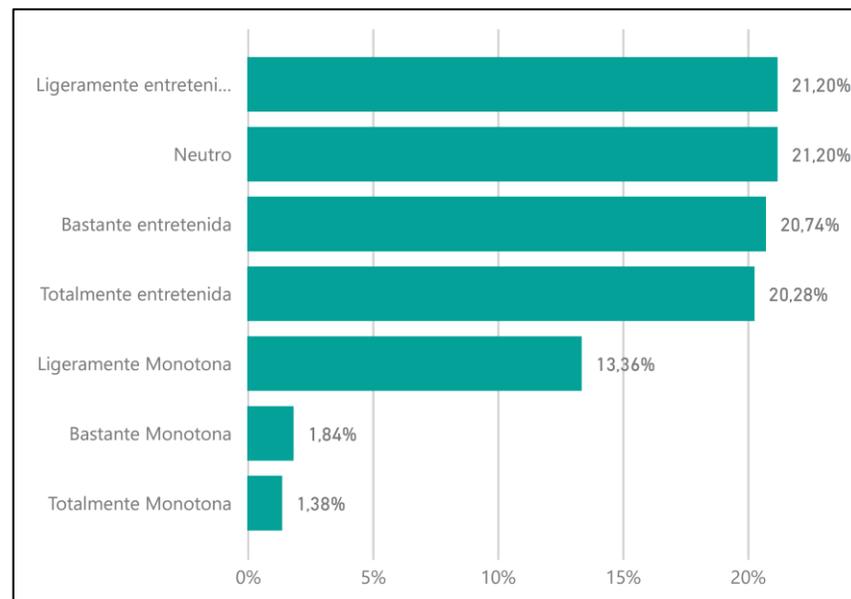
*Modas de las características en las dimensiones de competencia, solidaridad y características de la voz: variedad de inglés británico.*



A nivel individual de hablante, la mujer británica recibió la misma moda de siete (7) que la variedad de inglés británico en general, a excepción de la característica *entretenida-monótona*, para la cual la mujer británica obtuvo una moda de cinco (5). Así, el 21.20% de los participantes calificó la voz de la mujer británica como ligeramente entretenida, a diferencia del hombre británico el cual fue calificado como bastante entretenido con una moda de seis (6). Ahora bien, al considerar los porcentajes de respuestas obtenidos en el espectro positivo de la escala Likert en la característica *entretenida-monótona* para la mujer británica, se encontró que, al igual que para el hombre británico, la mayoría de respuestas demuestran una actitud lingüística positiva. Como se puede ver en la Figura 6, se obtuvo un porcentaje significativo de respuestas así: ligeramente entretenida (21.20%), bastante entretenida (20.74%) y totalmente entretenida (20.28%); estos porcentajes suman un 62.22% del total de las respuestas de los participantes. Por lo tanto, aunque esta valoración no iguala a la del hombre británico, quien obtuvo un 78.34%, la mayoría de los participantes expresan una actitud lingüística positiva hacia la variedad de inglés de la mujer británica y consideran que su voz es en algún grado entretenida.

### Figura 6

*Característica Entretenida - Monótona: Mujer británica.*



*Nota.* Gráfico extraído del análisis en Power BI.

En cuanto al hombre británico, en la dimensión de características de la voz se hallaron los siguientes resultados. La característica *cercana-distante* fue evaluada con una moda de seis (6), con el 28.57% de las respuestas, de modo que la voz del hombre británico se percibe como bastante cercana. Para la característica *agradable-desagradable* se obtuvo una moda de siete (7), con el 37.79% de las respuestas. Esta moda coincide con la de la mujer británica para esta misma característica, lo que permite plantear que los encuestados consideran la voz de ambos hablantes de la variedad de inglés británico como totalmente agradable. Con respecto a la característica *entretenida-monótona*, la moda corresponde a seis (6), con el 29.95% de las respuestas, lo que califica a la voz del hombre británico como bastante entretenida. En relación con la característica *refinada-descuidada*, la moda hallada fue de siete (7), con el 40.09% de las respuestas. Esta moda es también coincidente con la valoración de la mujer británica, de modo que las voces de ambos hablantes son percibidas como totalmente refinadas. Finalmente, para la característica *clara-confusa* se obtuvo una moda de siete (7), con el 42.40% de las respuestas. Esta misma moda también fue hallada para la mujer británica, de modo que la voz de ambos hablantes es vista como totalmente clara.

Los resultados obtenidos para la variedad de inglés británico en las dimensiones de estatus y características de la voz se encuentran en el espectro positivo de las actitudes lingüísticas. Estos resultados corresponden a lo encontrado en la mayoría de estudios sobre actitudes hacia el inglés, tales como los de Ball (1983), Bernaisch (2012), Bernaisch y Koch (2015), Serrarens (2017), Alonso-Herrero y Lasagabaster (2019) y Kutlu y Wiltshire (2020), donde la variedad de inglés británico también obtuvo valoraciones positivas. Lo anterior puede deberse a que la variedad de inglés británico hace parte del círculo interno (Kachru, 1985), lo que implica que esta variedad del inglés goza de un alto estatus y prestigio lingüístico. Como ya se explicó anteriormente, aquellos contextos donde el inglés es lengua extranjera suele presentarse el fenómeno de exo-normatividad, en el cual las variedades de inglés nativas son las normas de referencia para la enseñanza y aprendizaje del inglés, y, además, estas variedades de inglés tienden a obtener altas valoraciones en la dimensión de estatus. También es relevante considerar que la variedad de inglés británico parece involucrar una noción de lo que es correcto lingüísticamente, tal como lo propone Ladegaard (1998), lo que

también ayuda a explicar los resultados obtenidos dentro del espectro positivo de las actitudes para esta variedad de inglés en los aspectos de la dimensión de características de la voz. Así, los resultados de esta investigación son coincidentes con los anteriores planteamientos al considerar las altas valoraciones encontradas para las dimensiones de estatus y características de la voz para la variedad de inglés británico.

Con respecto a la dimensión de solidaridad, la moda obtenida para la variedad de inglés británico indica que los informantes ubican a esta variedad dentro del espectro neutral de las actitudes lingüísticas. Este patrón ha sido encontrado en otros trabajos sobre actitudes, como en el de Ladegaard (1998), estudio en el cual la variedad de inglés británico también obtuvo una evaluación menos positiva en la dimensión de solidaridad, en comparación con las evaluaciones positivas obtenidas en las dimensiones de estatus y atractivo social. La evaluación encontrada en la presente investigación en la dimensión de solidaridad para la variedad de inglés británico podría deberse a dos factores: la distancia geográfica y la prominencia social de las características que componen la dimensión de solidaridad.

La literatura sobre la dimensión de solidaridad plantea que esta dimensión implica una similitud y un grado de cercanía e intimidad entre las personas de igual poder en el orden social. Esta cercanía puede estar mediada o determinada por la distancia geográfica entre diferentes grupos poblacionales. En este caso, la amplia distancia geográfica entre los informantes de esta investigación y la variedad de inglés británico puede explicar el motivo por el cual esta variedad recibió una valoración neutral en la dimensión de solidaridad. De esta manera, la distancia física no proporciona un alto grado de cercanía que permitiera a los informantes de esta investigación conocer más de cerca a las poblaciones que tienen el inglés británico como su primera lengua; esto no hace posible entonces que haya un reconocimiento más cercano de las características que componen la dimensión de solidaridad en estos hablantes. Ahora bien, esta distancia no es solamente física sino también mediática. Es decir, si bien el inglés británico al ser variedad del círculo interno goza de alto prestigio y es tomado como modelo normativo para el inglés como lengua extranjera en el contexto colombiano, la presencia del inglés británico a través de los medios de comunicación, entretenimiento y

publicidad es un tanto menor cuando se le compara con el inglés americano. De este modo, la distancia mediática mencionada tampoco proporciona un amplio espacio para que los participantes de esta investigación tengan un mayor grado de cercanía con los hablantes de la variedad de inglés británico.

En relación con la prominencia social de las características que componen la dimensión de solidaridad, Clark y Schlee (2010) proponen que los rasgos o atributos de la dimensión de la solidaridad (tales como interesante, amistoso y relajado) son más prominentes o socialmente destacados que los rasgos que corresponden a la dimensión de estatus. Al respecto, Clark y Schlee (2010) encontraron que la prominencia de las características de la dimensión de solidaridad en el contexto de su trabajo sirvió como sustento para explicar la semejanza en la evaluación realizada por parte de una muestra de adolescentes londinenses y polacos. Sin embargo, esta prominencia no sirvió para comprender la razón por la cual el grupo de adolescentes polacos no atribuyó una calificación alta en la dimensión de solidaridad para una de las variedades de inglés británico bajo investigación (variedad de Birmingham). En relación con lo anterior, Clark y Schlee (2010) plantean que este resultado puede deberse a que el grupo de adolescentes polacos, al no ser hablantes nativos de la variedad de inglés británico, se encuentran en el proceso de adquirir los estereotipos sociales asociados a esta variedad del inglés. Desde este punto de vista y considerando también el argumento del efecto de la distancia física y mediática de los informantes de la presente investigación con la variedad de inglés británico, se podría proponer que la evaluación neutral otorgada en la dimensión de solidaridad para la variedad británica en este trabajo puede obedecer a que los informantes aún se encuentran en el proceso de adquisición de los estereotipos sociales, que recaen sobre las poblaciones que hablan el inglés británico como primera lengua, en lo que refiere a los atributos de la dimensión de solidaridad.

#### 4.2.2.2.2. *Componente conativo.*

En lo que respecta al componente conativo de la actitud para la variedad de inglés británico, la Figura 7 presenta los resultados de las modas de la escala Likert. Para la pregunta *¿en qué*

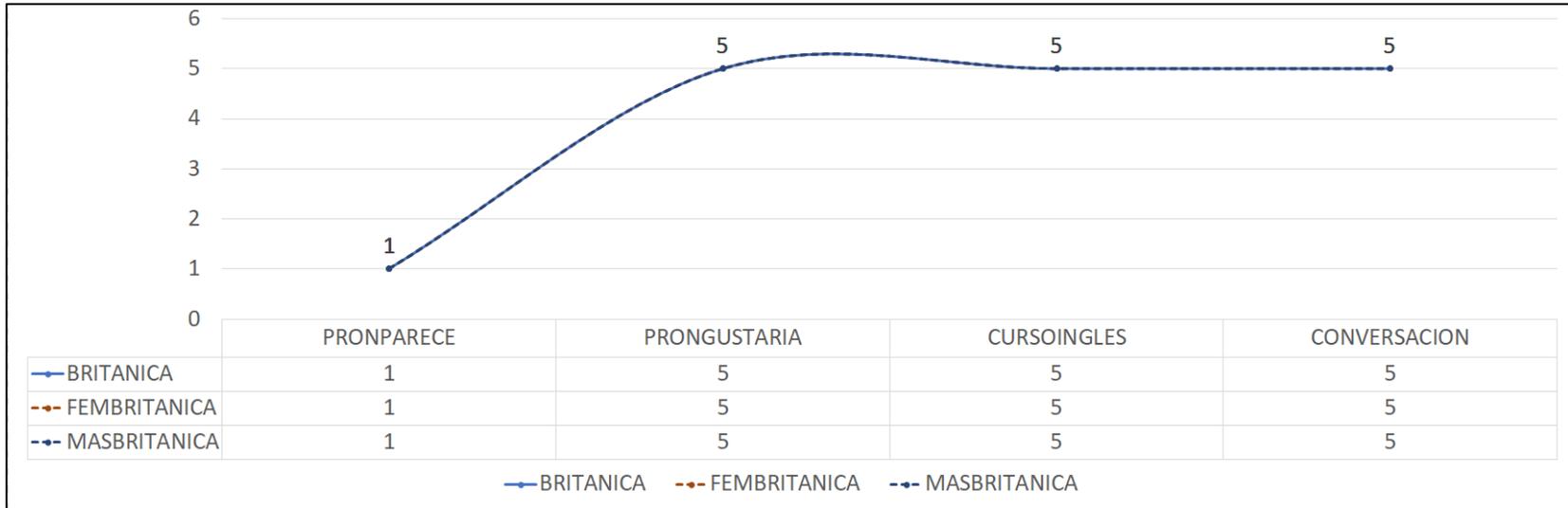
*medida se parece su pronunciación a la del hablante que acaba de escuchar?*, se obtuvo una moda de 1, equivalente al 39.17% de los encuestados, es decir, la mayoría de los participantes consideran que su pronunciación en inglés es diferente a la pronunciación de los hablantes de la variedad de inglés británico. A nivel individual de cada hablante, tanto para el hombre como para la mujer británica también se halló una moda de 1 (diferente). Lo anterior se puede explicar gracias a la variedad de inglés que habla la mayoría de encuestados, la cual se presume es la variedad de inglés con acento hispano, perteneciente al círculo en expansión según Kachru (1985), ya que los participantes se encuentran en un contexto lingüísticamente mayoritario del español, donde el inglés se aprende como lengua extranjera. Así, los encuestados parecen ser conscientes de la existencia de una diferenciación a nivel fonético entre su variedad de inglés y la variedad de inglés británico, por lo que la moda hallada para esta pregunta estuvo inclinada hacia la respuesta *diferente*.

Para la pregunta *¿en qué medida le gustaría que su pronunciación se pareciera a la del hablante que acaba de escuchar?*, se obtuvo una moda de cinco (5) tanto para la variedad en general (con el 36.18% de las respuestas), como para cada hablante (con el 37.33% de las respuestas para la mujer y el 35.02% de las respuestas para el hombre). Estos resultados indican que a la mayoría de los participantes les gustaría tener una pronunciación idéntica a la de un hablante de la variedad del inglés británico.

Así mismo, para la pregunta *¿usted tomaría un curso de inglés si el docente fuera el hablante que acaba de escuchar?* se encontró una moda de cinco (5) tanto para la variedad en general (con el 59.68% de las respuestas), como para cada hablante (con el 61.29% de las respuestas para la mujer y el 58.06% de las respuestas para el hombre). Estos porcentajes son significativos puesto que ponen de manifiesto la preferencia de los estudiantes en que sus profesores de inglés sean hablantes nativos de las variedades del inglés del círculo interno, en este caso la británica. Resultados similares fueron encontrados por Moussu (2010), Rámila (2015) y Alonso-Herrero y Lasagabaster (2019). La preferencia por los docentes nativos del inglés puede ser explicada por los constructos ideológicos ligados a los hablantes nativos, como lo plantea Rámila (2015). Al respecto, Braine (1999) expone que los hablantes nativos

**Figura 7**

*Componente conativo de la variedad de inglés británico.*



poseen las siguientes características: son altamente fluidos, son considerados una fuente confiable en lo que tiene que ver con la adecuación de las formas del lenguaje y son conocedores de los aspectos culturales de la lengua objeto. También, para la pregunta *si usted se encontrara con el hablante que acaba de escuchar, ¿entablaría una conversación con él/ella?* se halló una moda de cinco (5) tanto para la variedad en general (con el 62.21% de las respuestas), como para cada hablante (con el 60.83% de las respuestas para la mujer y el 63.59% de las respuestas para el hombre), de modo que la mayoría de los encuestados tendrían una alta disposición para conversar con un hablante nativo de la variedad de inglés británico.

La evaluación general para el componente conativo de la actitud referente a la variedad de inglés británico demuestra que los participantes de este estudio tienen actitudes lingüísticas positivas ante esta variedad del inglés, lo que llevaría a los informantes a realizar acciones, o al menos, a tener planes intencionales que les permita estar más cerca de esta variedad lingüística. Tales actitudes parecen estar sustentadas en el estatus y prestigio lingüístico de la variedad de inglés británico. De nuevo, tal como se encontró con la variedad de inglés americano, los resultados hallados ponen de manifiesto la forma en la que un objeto de actitud genera una disposición a la acción de parte de una persona, en el caso de este trabajo de parte de los informantes, a ejecutar acciones que los acerquen a la variedad de inglés británico, lo que se justificaría por sus actitudes lingüísticas positivas hacia esta variedad.

#### ***4.2.2.3. Actitudes lingüísticas hacia la variedad de inglés con acento hispano.***

##### *4.2.2.3.1. Componentes cognitivo y afectivo.*

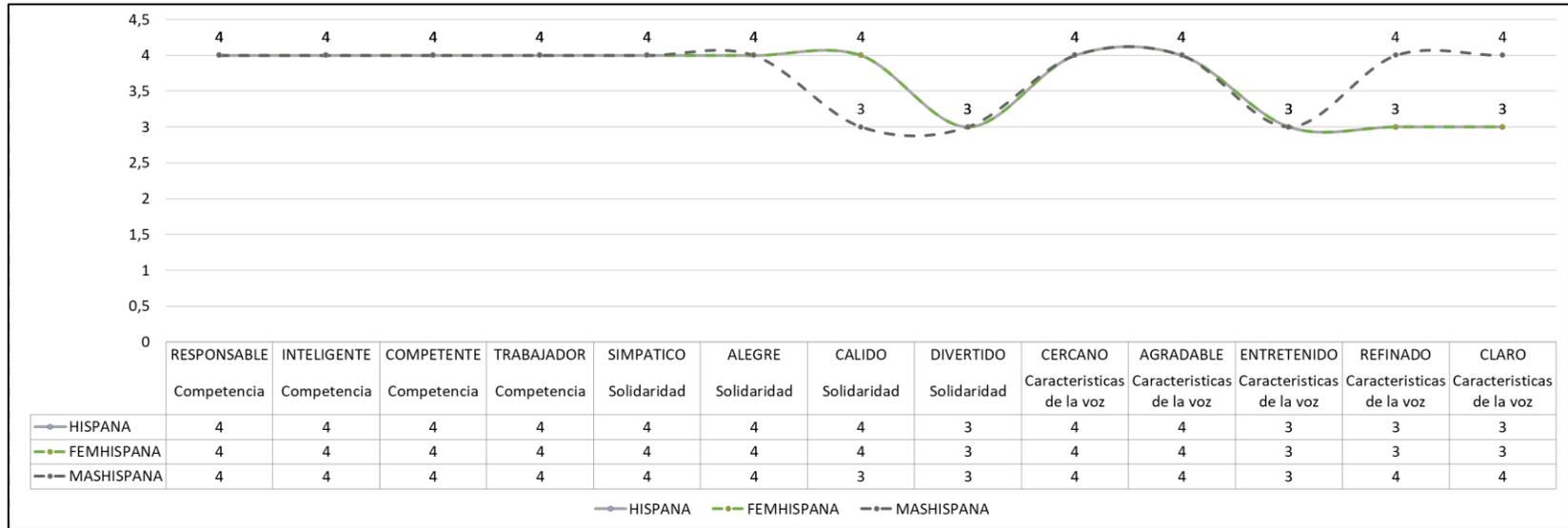
La Figura 8 muestra las modas de las características de la variedad de inglés con acento hispano en las dimensiones de competencia, solidaridad y características de la voz. Los resultados hallados a partir del análisis de modas de la escala Likert muestran una valoración de cuatro (4) en todas las características que hacen parte de la dimensión de competencia: *responsable-irresponsable*, con un 35,48% de las respuestas; *inteligente-no inteligente*, con un 34,33% de las respuestas; *competente-incompetente*, con un 32,26% de las respuestas y

*trabajador-ocioso*, con un 38.94% de las respuestas. Esta valoración de cuatro (4) muestra una calificación de neutro para la variedad de inglés con acento hispano en la dimensión de competencia. A nivel individual de hablante no se hallaron diferencias entre el hombre hispano y la mujer hispana, quienes también recibieron una valoración de cuatro (4) (neutro) en las características de esta misma dimensión.

Esta evaluación de neutro se asemeja a resultados hallados en diversas investigaciones sobre actitudes lingüísticas hacia variedades del inglés de los círculos externo y en expansión (Ball, 1983; Bayard *et al.* 2001; McKenzie, 2008a; Xu, Wand y Case, 2010; Yook y Lindemann, 2013; McKenzie y Gilmore, 2017), en las cuales estas variedades también obtuvieron valoraciones desfavorables en la dimensión de competencia. Al respecto, autores como Ryan y Sebastian (1980) proponen que este tipo de evaluaciones en la dimensión de competencia provienen del pensamiento por parte de los oyentes de que los hablantes de acentos no nativos del inglés pertenecen a clases sociales bajas. Sin embargo, esta explicación excede los límites de esta investigación. Por otra parte, otros autores como Ryan (1979), citado por Hosoda, Stone-Romero y Walter (2007), plantea que las ideas o pensamientos acerca de los hablantes no nativos del inglés pueden consistir tanto de aspectos universales básicos, tales como el estatus social y la solidaridad, como de aspectos más específicos y contextualizados, como los estereotipos asociados a un grupo étnico en particular. Para el caso específico de esta investigación, se puede proponer entonces que, en relación con estos aspectos universales básicos, la calificación de neutro atribuida por los participantes se podría originar en parte debido al estatus del inglés con acento hispano como variedad de inglés en expansión. Por otro lado, en relación con los aspectos más específicos y contextualizados relativos a los estereotipos que recaen sobre las poblaciones donde es más plausible encontrar el inglés con acento hispano (i.e. Latinoamérica y España), es difícil hallar estereotipos que logren generalizar o hacer alusión a una comunidad tan vasta de países, etnias y culturas. Por lo anterior, es precisamente esta dificultad la que pudo haber impedido que los participantes demostraran evaluaciones positivas o negativas hacia los hablantes de la variedad de inglés con acento hispano en los atributos que corresponden a la dimensión de competencia.

**Figura 8**

*Modas de las características de las dimensiones de competencia, solidaridad y características de la voz: variedad de inglés con acento hispano.*



Para la dimensión de solidaridad se halló una valoración de cuatro (4) (neutro) para las siguientes características: *simpático-antipático*, *alegre-triste* y *cálido-frío*, con los siguientes porcentajes de respuestas respectivamente: 36.18%, 43.09% y 26.04%. Para la característica *divertido-aburrido* se encontró una valoración de tres (3) (ligeramente aburrido), con un 27.19% de las respuestas. A nivel individual de hablante, para la característica *cálido-frío* se halló que el hombre hispano obtuvo una valoración de tres (3) (con un 29.03% de las respuestas), lo que deja ver que este hablante es percibido negativamente como ligeramente frío, a diferencia de la mujer hispana, la cual obtuvo una valoración de cuatro (4) (neutro), con un 26.73% de las respuestas. Para las demás características que conforman la dimensión de solidaridad se encontraron los siguientes resultados: una moda de cuatro (4) tanto para el hombre como la mujer hispanos en *simpático-antipático* y *alegre-triste*; esta valoración ubica las actitudes lingüísticas de los participantes en el espectro neutro. Con respecto a la característica *divertido-aburrido* se halló una moda de tres (3) para ambos hablantes, lo que los califica como ligeramente aburridos.

Lo anterior difiere de los resultados comúnmente encontrados en trabajos similares sobre actitudes lingüísticas desde la investigación inicial de Lambert y Giles en la década de 1960, en los que el acento local o regional usualmente obtiene una evaluación alta para aspectos relacionados con el sentido del humor (Cargile, Giles, Ryan y Bradac, 1994). Es decir, las personas suelen atribuir mayor solidaridad a otros hablantes que son miembros de su misma comunidad de habla, particularmente cuando la variedad lingüística en cuestión tiene una alta vitalidad o alto prestigio lingüístico. Ahora bien, según los resultados hallados, este parece no ser el caso para los informantes de este trabajo, ya que la variedad de inglés con acento hispano no cuenta con el prestigio de las variedades de inglés del círculo interno. Así, esta podría ser la razón por la cual los participantes de esta investigación no otorgaron valores dentro del espectro positivo de las actitudes para la variedad de inglés con acento hispano en la dimensión de solidaridad. Con respecto a la evaluación que recibió el hombre hispano para la característica *cálido-frío*, la cual fue ligeramente frío, es decir, una evaluación negativa, cabe considerar que dentro de una comunidad lingüística pueden existir diferentes niveles de solidaridad intragrupal (McKenzie, Kitikanan y Boriboon, 2016), lo que explicaría en parte

el porqué esta valoración difiere de la evaluación obtenida para la variedad de inglés con acento hispano en general y para la mujer hispana a nivel individual de hablante.

En relación con la neutralidad en las actitudes encontradas en las dimensiones de competencia y solidaridad, autores como Hewstone, Stroebe y Jonas (2012) plantean que la neutralidad puede ser un reflejo de ambivalencia, es decir, un sujeto con actitudes neutras puede, en el fondo, tener tanto actitudes negativas como positivas hacia el objeto de actitud. Además, esta neutralidad en las actitudes también puede reflejar indiferencia, o sea, ausencia tanto de actitudes positivas y negativas. Con respecto a los resultados encontrados en este trabajo para la variedad de inglés con acento hispano en las dimensiones de competencia y solidaridad, se puede plantear que se trata de un caso de ambivalencia, donde la neutralidad encontrada podría reflejar la existencia tanto de actitudes positivas como negativas. Lo anterior obedece a que, al sumar los porcentajes para las diversas opciones de respuesta en cada característica de las dimensiones de competencia y de solidaridad en la variedad de inglés con acento hispano para los espectros positivos y negativos de las actitudes, se hallaron resultados significativos en términos de actitudes lingüísticas positivas como negativas, tal como lo muestra la Tabla 15:

**Tabla 15**

*Porcentajes de respuestas en los espectros positivo, neutro y negativo para la variedad de inglés con acento hispano.*

		Espectro Positivo	Neutro	Espectro Negativo	
<b>Competencia</b>	Responsable	45,63%	35,48%	18,89%	Irresponsable
	Inteligente	49,55%	34,33%	16,12%	No inteligente
	Competente	44,93%	32,26%	22,81%	Incompetente
	Trabajador	39,18%	38,94%	21,89%	Ocioso
<b>Solidaridad</b>	Simpático	38,71%	36,18%	25,12%	Antipático
	Alegre	25,80%	43,09%	31,10%	Triste
	Cálido	26,73%	26,04%	47,23%	Frío
	Divertido	19,12%	24,42%	56,45%	Aburrido
<b>Características de la Voz</b>	Cercana	29,73%	25,81%	44,46%	Distante
	Agradable	31,33%	36,18%	32,48%	Desagradable
	Entretenida	17,05%	22,35%	60,60%	Monótona
	Refinada	17,97%	27,42%	54,61%	Descuidada
	Clara	34,33%	21,43%	44,24%	Confusa

En lo que concierne a la dimensión de características de la voz, se obtuvo una valoración de cuatro (4) (neutro) para las características *cercana-distante* (con un 25.81% de las respuestas) y *agradable-desagradable* (con un 36.18% de las respuestas). Para las características *entretenida-monótona* (con 25.35% de las respuestas), *refinada-descuidada* (con 30.65% de las respuestas) y *clara-confusa* (con 23.73% de las respuestas) se obtuvo una valoración de tres (3), la cual clasifica a la variedad hispana como ligeramente desagradable, ligeramente monótona y ligeramente descuidada.

A nivel individual de hablante, en cuanto a las características *cercana-distante* y *agradable-desagradable*, se halló una moda de cuatro (4) tanto para el hombre como para la mujer hispanos, lo que permite observar una actitud lingüística neutra con respecto a estas dos características. En relación con la característica *entretenida-aburrida*, la moda encontrada para ambos hablantes fue de tres (3), lo que significa que la voz tanto del hombre como de la mujer hispanos es considerada ligeramente aburrida por parte de los informantes. En lo que respecta a las características *refinada-descuidada* y *clara-confusa* se halló una diferencia entre ambos hablantes. La mujer hispana obtuvo una moda de tres (3), con el 31.80% de las respuestas, lo que califica su voz como ligeramente descuidada, mientras que el hombre hispano consiguió una moda de cuatro (4), con el 31.34% de las respuestas, lo que le otorga una calificación neutra a su voz, es decir, su voz no es considerada ni refinada ni descuidada. Resultados semejantes se obtuvieron para la característica *clara-confusa*, en la cual la mujer hispana también obtuvo una moda de tres (3), con el 29.95% de las respuestas, y el hombre hispano una moda de cuatro (4), con el 23.96% de las respuestas; esto implica que la voz de la mujer es considerada ligeramente confusa, mientras que la voz del hombre recibió una valoración neutra. En cuanto a esta última característica, es importante considerar el segundo porcentaje más alto de respuestas obtenido por cada hablante: 22.12% para la mujer hispana, lo que califica su voz como bastante confusa y 20.74% para el hombre hispano, lo que califica su voz como ligeramente clara. De nuevo, estos porcentajes ponen de manifiesto la existencia de una tendencia de los informantes a valorar más favorablemente la voz del hombre hispano en comparación con la voz de la mujer hispana.

Los resultados anteriores pueden explicarse desde el fenómeno de exonormatividad y desde los estereotipos lingüísticos que recaen sobre las variedades de inglés no nativas. Por una parte, con respecto a la exonormatividad, las variedades de inglés no nativas no reciben el mismo nivel de favorabilidad que reciben las variedades de inglés del círculo interno, por lo que los participantes (en este caso, estudiantes de inglés como lengua extranjera) suelen mostrar una preferencia hacia las variedades de inglés nativas y, además, las toman como norma estándar. Por otro lado, algunos de los estereotipos lingüísticos que se asocian a las variedades de inglés no nativas tienen que ver con la dificultad en la comprensión y la demanda de atención por parte de los oyentes hacia hablantes de estas variedades del inglés, tal como lo propone Hosoda, Stone-Romero y Walter (2007) para el inglés con acento asiático. La dificultad en la comprensión se relaciona con la creencia de que el discurso de los hablantes de variedades (del inglés) no nativas posee características lingüísticas que hacen que el mensaje emitido no sea comprendido tan fácilmente por el interlocutor. En cuanto la demanda de atención, esta se relaciona estrechamente con la dificultad en la comprensión y tiene que ver directamente con el esfuerzo extra que debe hacer el interlocutor para comprender a un hablante de alguna variedad (de inglés) no nativa. Es relevante aclarar que, como creencias, estos estereotipos no constituyen una verdad absoluta, pero sí hacen parte del pensamiento colectivo de algunos hablantes del inglés como lengua extranjera. Ahora bien, como expone Lindemann (2002), algunos problemas en la comunicación presentados entre diversos hablantes pueden deberse a las actitudes negativas por parte de hablantes nativos en vez de a la incompetencia lingüística de hablantes no nativos; tales actitudes negativas también se pueden encontrar en hablantes no nativos. Lippi-Green (1994), por su parte, plantea que las fallas en los procesos comunicativos que involucran hablantes de variedades no nativas pueden obedecer a prejuicios en los oyentes, quienes pueden asegurar no entender lo que su interlocutor no nativo tiene que decir, debido a que el acento resulta ser más importante al considerarse como un reflejo de la identidad social y como elemento decisivo en la exclusión de un hablante. De esta manera, las actitudes neutras y negativas halladas hacia la variedad de inglés con acento hispano en la dimensión de características de la voz y los posibles prejuicios lingüísticos que puedan tener los participantes justifican la percepción de la voz de los hablantes de inglés con acento hispano como ligeramente

monótona, ligeramente descuidada y ligeramente confusa.

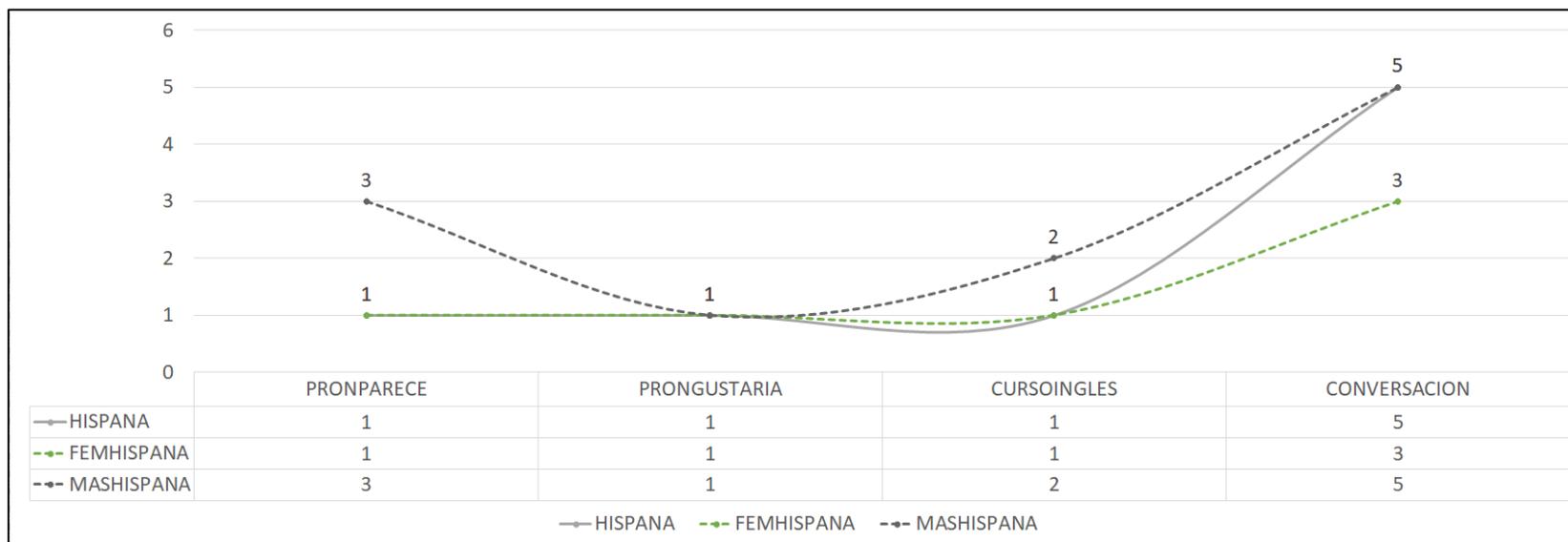
En síntesis, los resultados encontrados para la variedad hispana en las dimensiones de competencia, solidaridad y características de la voz, en las cuales se hallaron valoraciones desfavorables (es decir, actitudes lingüísticas dentro del espectro negativo) y también valoraciones neutrales, son coincidentes con las evaluaciones encontradas en estudios como los de Luhman (1990), Dailey, Giles y Jansma (2005), Hosoda, Stone-Romero y Walter (2007), Cutillas (2017) y Kutlu y Wiltshire (2020) hacia el inglés con acento hispano y otras variedades del inglés no nativas, tales como el inglés francés, italiano, hindú, asiático, entre otros, donde parece que prevalece una orientación exo-normativa con respecto al inglés, es decir, se presenta un prejuicio y actitudes negativas hacia las variedades de inglés local y se da favorabilidad hacia las variedades nativas del inglés o del círculo interno.

#### 4.2.2.3.2. *Componente conativo.*

En lo que respecta al componente conativo de la actitud para la variedad de inglés con acento hispano, la Figura 9 presenta los resultados de las modas de la escala Likert para esta variedad. Para la pregunta *¿en qué medida se parece su pronunciación a la del hablante que acaba de escuchar?*, se obtuvo una moda de uno (1), equivalente al 32.26% de los encuestados, es decir, la mayoría de los participantes consideran que su pronunciación en inglés es diferente a la pronunciación de los hablantes de la variedad de inglés con acento hispano. A nivel individual de cada hablante, con respecto al hombre hispano se halló una moda de tres (3) (neutro) con el 32.72% de las respuestas, por lo que como tal no hay una identificación de los participantes con la voz del hombre hispano. Por su parte, la mujer hispana obtuvo una moda de uno (1) con el 41.01% de las respuestas; este resultado implica que gran parte de los participantes considera que su pronunciación en inglés es diferente de la pronunciación de la hablante hispana. Si bien existe una diferencia entre la evaluación para el hombre y la mujer hispana (*neutral* y *diferente* respectivamente), ambos resultados permiten observar que no hay una identificación de los participantes con la pronunciación de los hablantes de la variedad de inglés con acento hispano.

**Figura 9**

*Componente conativo de la variedad de inglés con acento hispano.*



Para la pregunta *¿en qué medida le gustaría que su pronunciación se pareciera a la del hablante que acaba de escuchar?*, se halló una moda de uno (1) para la variedad hispana en general, con un 65.44% de las respuestas, lo que implica que a la mayoría de los participantes no les gustaría que su variedad de inglés se pareciera a la variedad de inglés con acento hispano. Similarmente, a nivel individual de hablante se obtuvo una moda de uno (1) para el hombre y la mujer hispana, con un 51.61% y un 79.26% de las respuestas de los encuestados respectivamente, lo que significa que a la mayoría de los participantes les gustaría tener una pronunciación diferente a la de un hablante de inglés con acento hispano.

En cuanto a los resultados de la primera y segunda pregunta, es importante considerar que gran parte de los participantes (99.08%) indicaron que su lengua materna era el español. Además, a pesar de que el contexto de los participantes es de inglés como lengua extranjera (*English as a Foreign Language*) y que las variedades de inglés del círculo interno son norma lingüística, es común encontrar en la variedad de inglés hablada por los participantes aspectos lingüísticos de orden fonético que se derivan de la influencia de la lengua materna, lo que permitiría clasificar su variedad de inglés como inglés con acento hispano. Con base en lo anterior, llama la atención el hecho que los participantes hayan mostrado un bajo nivel de identificación con la pronunciación de los hablantes de la variedad de inglés con acento hispano.

Al respecto, es importante considerar que al tratarse de un contexto de aprendizaje del inglés como lengua extranjera donde se da un favoritismo por las variedades de inglés nativas, o del círculo interno, es decir, se trata de un contexto exonormativo, los estudiantes toman estas variedades no solo como modelo y norma lingüística del inglés, sino también como metas y expectativas de aprendizaje (lo que también explica los resultados para la segunda pregunta). De esta manera, se podría plantear que los participantes tienen una visión de ideal lingüístico, la cual permea su propia percepción de la variedad de inglés hablada. Esta visión podría, entonces, llevar a los participantes a desconocer que existen aspectos lingüísticos característicos de la variedad de inglés con acento hispano en su propia habla en inglés, y tal desconocimiento explicaría los resultados obtenidos para la primera pregunta.

Para la pregunta *¿usted tomaría un curso de inglés si el docente fuera el hablante que acaba de escuchar?*, se halló una moda de uno (1) para la variedad hispana en general, con un 39.86% de las respuestas de los encuestados, quienes están en total desacuerdo con que su docente de inglés sea un hablante de inglés con acento hispano. A nivel individual de hablante, se encontró una moda de dos (2) para el hombre hispano (con 28.11% de las respuestas), lo que deja ver que este porcentaje de los encuestados está en desacuerdo con que su docente de inglés sea un hablante de inglés con acento hispano; para la mujer hispana se obtuvo una moda de uno (1) (con el 56.22% de las respuestas); esto significa que la mayoría de los encuestados está en total desacuerdo con que su profesor de inglés sea una hablante de la variedad de inglés con acento hispano. Resultados similares fueron encontrados por Rey (1977) y de la Zerda y Hopper (1979), en cuyos estudios se encontró una asociación entre el tipo de acento y el tipo de trabajo plausible para ciertos hablantes: aquellos hablantes con un acento estándar se les consideró apropiados para desempeñar trabajos de alto estatus, mientras que aquellos hablantes cuyo acento es asociado a una variedad de inglés no estándar fueron considerados apropiados para desempeñar trabajos de un bajo estatus.

Al respecto, Garrett (2010) plantea la deficiencia lingüística (*linguistic deficiency*) como una posible razón para explicar estos resultados, los cuales se relacionan con el fenómeno de la discriminación laboral. Según Garrett (2010:138), en este tipo de casos, “el habla de un individuo se considera un obstáculo para la comunicación con los demás<sup>17</sup>”. Para la situación planteada y para los informantes de esta investigación, parece entonces que el tener un acento de inglés hispano representa una dificultad o una desventaja para un hablante cuando este pretende ser docente de inglés. Este hecho es de interés si se considera que el perfil lingüístico de muchos egresados de programas de formación en enseñanza de lenguas extranjeras (inglés) en Colombia corresponde al de la variedad de inglés con acento hispano, pero en el contexto laboral inmediato de los participantes se favorecen las variedades de inglés del

---

<sup>17</sup> Traducido por los autores del original en inglés: “*an individual 's speech is viewed as a hindrance to communication with others*”.

círculo interno. Por lo anterior, puede presentarse cierta discriminación laboral hacia aquellos docentes de inglés en los cuales el acento de inglés hispano es más notorio. Estas proposiciones se pueden relacionar con lo que Castro y Roh (2013) encontraron en su estudio, donde se le preguntó a un grupo de estudiantes sobre la posibilidad de que su docente de inglés fuera un hablante de una variedad no nativa (inglés filipino). Al respecto, los estudiantes expresaron su desacuerdo y argumentaron que no querían adquirir el mismo acento del hablante que escucharon (inglés filipino), debido a que era evidente que no era un hablante de alguna de las variedades del inglés del círculo interno. Parece, entonces, de acuerdo con Jenkins (2009), que se presenta en este caso la percepción o idea de que existe una variedad de inglés correcta (tales como las variedades del inglés del círculo interno) y que cualquier variedad fuera de estas es un indicativo de incorrección lingüística.

Finalmente, para la pregunta *si usted se encontrara con el hablante que acaba de escuchar, ¿entablaría una conversación con él/ella?* la moda fue de cinco (5) para la variedad hispana (con un 32.03% de las respuestas), lo que significa que el común de los encuestados está totalmente de acuerdo en sostener una conversación con un hablante de la variedad de inglés con acento hispano. A nivel individual de hablante, para el hombre hispano también se encontró una moda de cinco (5), con un 37.33% de las respuestas, lo que también implica que la mayoría de encuestados está totalmente de acuerdo en conversar con un hablante masculino de la variedad de inglés con acento hispano. A diferencia del hombre hispano, la mujer hispana obtuvo una moda de tres (3), con un 28.57% de las respuestas, lo que le otorga una valoración neutra. Una plausible explicación para los resultados hallados es que los informantes se muestran interesados en poder hablar en inglés, independientemente de si su interlocutor es un hablante de la variedad de inglés con acento hispano o de las variedades de inglés americano y británico. Este interés comunicativo explicaría la diferencia en las modas halladas para la pregunta 4 (moda de 5) y las preguntas 1, 2 y 3 (moda de 1). Por otro lado, estos resultados también podrían sustentarse en la poca influencia cognitiva que el tener una conversación con un hablante de la variedad de inglés con acento hispano tiene sobre el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en inglés de los participantes.

Lo anterior se propone a partir de los resultados hallados dentro del espectro negativo de las actitudes lingüísticas para la variedad de inglés con acento hispano en las otras tres preguntas del componente conativo. Como se mencionó anteriormente en la discusión de cada una de estas preguntas, los resultados obtenidos parecen sustentarse en la idea de corrección lingüística y de la existencia de una variedad estándar la cual sirve tanto de modelo como de expectativa o meta lingüística, de modo que los participantes desfavorecen aquellas variedades (en este caso la variedad de inglés con acento hispano) que no les faciliten elementos lingüísticos o situaciones comunicativas para que su variedad lingüística se asemeje a una de las variedades de inglés del círculo interno. Así las cosas, según los resultados, el impacto de mantener una conversación con un hablante de la variedad de inglés hispana puede ser poco significativo sobre el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa de los participantes. Ahora bien, si se toma el caso de la tercera pregunta, donde se halló que los participantes tienen actitudes negativas, si el hablante de la variedad de inglés con acento hispano fuera el profesor de inglés de los participantes, estas actitudes permiten inferir que en opinión de los estudiantes el efecto podría ser adverso, debido al tiempo de exposición e interacción con el docente que un estudiante puede tener en un curso de inglés. Posiblemente entonces este poco efecto es lo que puede dar cuenta de los resultados encontrados en el espectro positivo de las actitudes lingüísticas en la cuarta pregunta, además de su diferencia con los resultados encontrados dentro del espectro negativo de las actitudes para las otras preguntas del componente conativo para la variedad de inglés con acento hispano.

#### **4.2.3. Análisis comparativo de las tres variedades del inglés: americano, británico e inglés con acento hispano.**

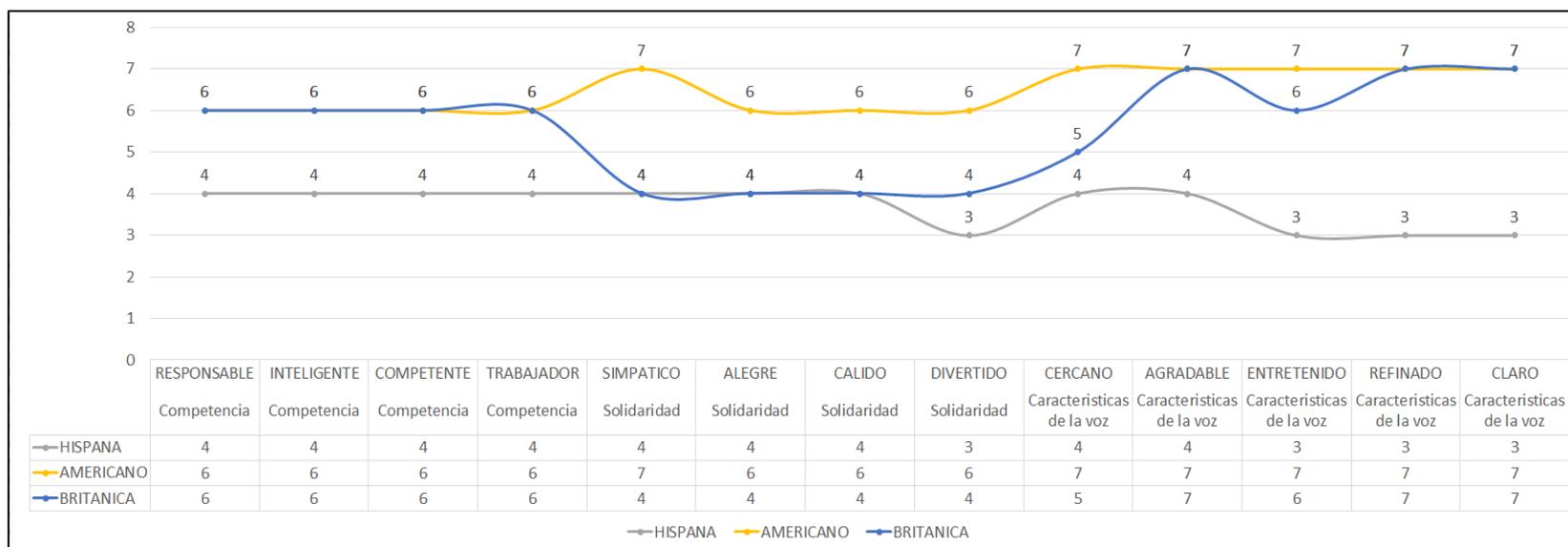
##### ***4.2.3.1. Componentes cognitivo y afectivo.***

###### *4.2.3.1.1. Dimensiones de competencia, solidaridad y características de la voz.*

La Figura 10 muestra los resultados de las modas a nivel general para las variedades de inglés con acento hispano, americano y británico.

**Figura 10**

*Modas de las tres variedades de inglés en las tres dimensiones: competencia, solidaridad y características de la voz.*



Con respecto a la dimensión de competencia, los resultados muestran que las variedades de inglés americano y británico obtuvieron las modas más altas, mientras que la variedad de inglés con acento hispano obtuvo las modas más bajas. Estos resultados dejan ver que las actitudes lingüísticas de los participantes para las variedades americana y británica se encuentran en el espectro positivo, mientras que para la variedad hispana se encuentran en el espectro de neutralidad. Lo anterior es coincidente con el fenómeno de exonormatividad lingüística planteado por Schneider (2003, 2007), donde las variedades nativas, o del círculo interno según Kachru (1985), suelen recibir valoraciones más favorables en la dimensión de competencia en comparación con las variedades del círculo externo y en expansión (Ball, 1983; Cargile y Giles, 1998; Bayard *et al.* 2001; McKenzie, 2008a; Xu, Wand y Case, 2010; Yook and Lindemann, 2013; McKenzie and Gilmore, 2017).

En lo que concierne a la dimensión de solidaridad, la variedad de inglés que obtuvo las modas más altas fue la americana, seguida de la variedad británica y con la variedad hispana en tercer lugar. Los resultados hallados ubican a las actitudes de los participantes hacia la variedad americana en el espectro de las actitudes positivas, mientras que las actitudes hacia las variedades británica e hispana se ubican en el espectro de neutralidad. Los resultados de la dimensión de solidaridad para la variedad de inglés americano obedecen a la familiaridad de los estudiantes con esta variedad, la continua exposición a esta variedad de inglés en el aula o en los medios de comunicación, la accesibilidad a estímulos lingüísticos, el conocimiento general de esta variedad y el prestigio y vitalidad lingüística de los que goza la variedad de inglés americano dentro del contexto de los informantes de esta investigación. Con respecto al inglés británico, las actitudes lingüísticas neutrales halladas para la dimensión de solidaridad podrían deberse a la distancia geográfica, la distancia mediática y la prominencia social de las características que componen la dimensión de solidaridad (ver apartado 4.2.2.2.1) para esta variedad en el contexto de los informantes. Además, esta variedad de inglés no cuenta con la misma vitalidad lingüística que sí tiene la variedad de inglés americano en el contexto de esta investigación. Finalmente, para la variedad de inglés con acento hispano, como se mencionó en el apartado 4.2.2.3.1, la neutralidad encontrada en la dimensión de solidaridad podría reflejar la existencia tanto de actitudes positivas como

negativas, es decir, una ambivalencia, la cual puede obedecer al hecho de que la variedad de inglés con acento hispano no cuenta con el prestigio de las variedades de inglés del círculo interno; prestigio el cual es fundamental para que las personas atribuyan mayor solidaridad a otros hablantes que son miembros de su misma comunidad de habla.

En la dimensión de características de la voz, los resultados muestran que las variedades de inglés americano y británico obtuvieron las modas más altas, mientras que la variedad de inglés con acento hispano obtuvo las modas más bajas. Estos resultados dejan ver que las actitudes lingüísticas de los participantes para las variedades americana y británica se encuentran en el espectro positivo, mientras que para la variedad hispana se encuentran en el espectro negativo (a excepción de las características *cercana-distante* y *agradable-desagradable*, donde las actitudes se encuentran en el espectro neutral). Estos hallazgos permiten plantear que en el contexto de esta investigación las variedades del círculo interno son altamente estimadas como modelos de pronunciación del inglés. Tal como propone McKenzie (2008), esta estimación puede obedecer a la familiaridad de los estudiantes con estas variedades, a la continua exposición en el aula o en los medios de comunicación o porque los estudiantes tienen un conocimiento general de estas variedades y un favoritismo hacia las variedades del inglés del círculo interno al considerarlas variedades de prestigio.

Con respecto a los resultados para las variedades del círculo interno, la variedad de inglés americano recibió evaluaciones más favorables en la dimensión de solidaridad. Ahora bien, las valoraciones de las dimensiones de competencia y características de la voz son similares entre estas dos variedades: inglés americano e inglés británico. Estos hallazgos confirman, desde la perspectiva de Bayard *et al* (2001), que la variedad de inglés americano está igualando e inclusive superando a la variedad de inglés británico en términos de ser la variedad de inglés que se toma como norma lingüística a nivel global.

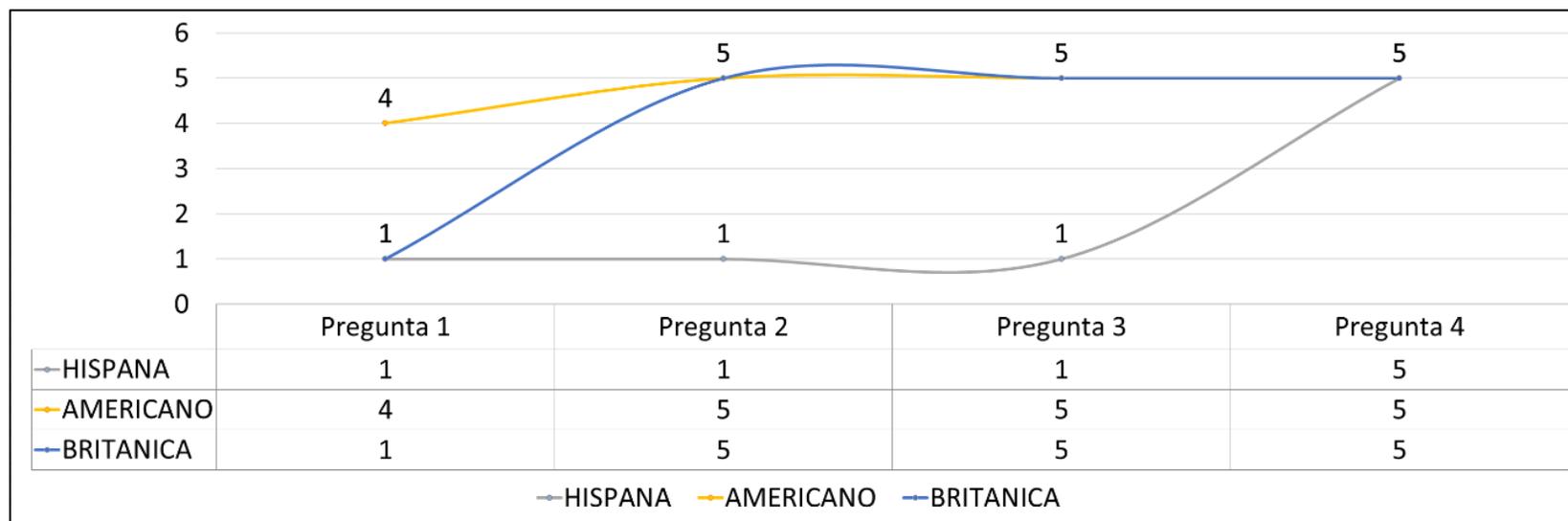
#### 4.2.3.2. *Componente Conativo.*

Con respecto al componente conativo, la Figura 11 muestra los resultados de las cuatro preguntas realizadas a los participantes para cada una de las variedades de inglés: inglés con acento hispano, americano y británico.

Para empezar, con respecto a la primera pregunta *¿en qué medida se parece su pronunciación a la del hablante que acaba de escuchar?*, la variedad de inglés americano logró ubicarse por encima de las variedades de inglés británico e inglés con acento hispano, las cuales obtuvieron la misma valoración: uno (1), es decir, diferente. Solamente las actitudes lingüísticas para la variedad de inglés americano se ubicaron en el espectro positivo de la actitud, mientras que para las variedades de inglés británico e inglés con acento hispano las actitudes halladas están dentro del espectro negativo. Con respecto al inglés británico, es claro que no hay una identificación dialectal de los participantes para con esta variedad. Esta falta de identificación puede explicarse, por una parte, por la conciencia lingüística o conocimiento de la variedad de inglés británico, de modo que posiblemente una gran mayoría de los participantes son conscientes de las diferencias fonéticas existentes entre esta variedad de inglés y la variedad de inglés con acento hispano (la cual es la variedad que se presume es hablada por gran parte de los participantes). También, al respecto, se puede considerar que la distancia geográfica entre el lugar de residencia de los informantes de esta investigación y el contexto de habla nativo del inglés británico es amplia, máxime cuando se le compara con la distancia de las otras variedades de inglés bajo investigación: inglés americano e inglés con acento hispano. Así, los participantes sienten menos familiaridad hacia la variedad de inglés británico, lo que pudo haber conducido al bajo nivel de identificación encontrado. En lo que respecta a la variedad de inglés con acento hispano, como se mencionó en el apartado 4.2.2.2.2., llama la atención el hecho de que los participantes hayan mostrado un bajo nivel de identificación con los hablantes de esta variedad, puesto que es posible encontrar en la variedad de inglés hablada por los participantes aspectos lingüísticos de orden fonético que se derivan de la influencia de su lengua materna (español), lo que permitiría clasificar su

**Figura 11**

*Modas de las tres variedades de inglés en el componente conativo.*



variedad de inglés como inglés con acento hispano. Sin embargo, de nuevo es relevante mencionar que al tratarse de un contexto lingüístico exonormativo, las variedades de inglés del círculo interno, específicamente la variedad de inglés americana, se presenta como ideal lingüístico y modelo de aprendizaje. Esta visión de ideal lingüístico, como se planteó inicialmente, puede permear la propia percepción que los participantes tienen de su variedad de inglés hablada, lo cual entonces puede dar cuenta del bajo nivel de identificación con la variedad de inglés con acento hispano.

En lo que respecta a la segunda pregunta, *¿en qué medida le gustaría que su pronunciación se pareciera a la del hablante que acaba de escuchar?*, las variedades de inglés americano e inglés británico obtuvieron una valoración con moda de cinco (5); esto quiere decir que ambas variedades fueron percibidas como objetivos o metas lingüísticas a nivel de pronunciación por parte de los participantes. No obstante, la variedad de inglés con acento hispano obtuvo una valoración con moda de uno (1) y por consiguiente se puede interpretar que los participantes no tienen inclinaciones a adquirir la pronunciación producida por los hablantes no nativos del inglés con acento hispano. Este tipo de comportamiento es predecible desde el contexto lingüístico de exonormatividad que se presenta en esta investigación, donde parece darse prevalencia a las variedades de inglés del círculo interno, tal cual sucede en otros contextos donde el inglés también tiene el estatus de lengua extranjera y son las variedades del círculo interno las que se presentan como norma lingüística.

Para la tercera pregunta, *¿usted tomaría un curso de inglés si el docente fuera el hablante que acaba de escuchar?*, las variedades de inglés americano e inglés británico obtuvieron una valoración con moda de cinco (5); en otras palabras, los participantes estuvieron totalmente de acuerdo en que los hablantes de estas variedades fueran sus docentes de inglés. Por su parte, la variedad de inglés con acento hispano recibió una valoración con moda de uno (1), lo que indica que los participantes están en total desacuerdo en recibir orientación en un curso de inglés por parte de un hablante no nativo del inglés con acento hispano. En consecuencia, estos resultados permiten evidenciar que existe un favoritismo de parte de los participantes hacia los hablantes nativos de las variedades del círculo interno, en lo que tiene

que ver, en este caso, con la enseñanza y aprendizaje del inglés.

Finalmente, en la última pregunta, *si usted se encontrara con el hablante que acaba de escuchar ¿entablaría una conversación con él/ella?*, las modas halladas para todas las variedades del inglés fueron de cinco (5). Estas evaluaciones muestran una tendencia de actitudes positivas al hecho de que los participantes pudieran mantener una conversación con hablantes de variedades del inglés del círculo interno y del círculo en expansión. Estas actitudes lingüísticas positivas generalizadas se sustentan, por una parte, en el favoritismo de los participantes hacia las variedades de inglés americano y británico y, por otra parte, posiblemente, en que los informantes se muestran interesados en poder hablar en inglés, independientemente de si su interlocutor es un hablante de la variedad de inglés con acento hispano o de las variedades de inglés americano y británico, y en la poca influencia que el sostener una conversación con un hablante de la variedad de inglés con acento hispano tiene sobre el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en inglés de los participantes.

#### **4.2.4. Comparación de las actitudes lingüísticas hacia las tres variedades del inglés según el género del informante.**

##### ***4.2.4.1. Componente Cognitivo y Afectivo***

Para determinar las actitudes lingüísticas hacia las tres variedades del inglés investigadas según el género de los participantes se llevó a cabo un análisis MANOVA con el software R Studio (versión 1.3.1093) en lo que respecta a los componentes afectivo y cognitivo de las actitudes lingüísticas en función de las dimensiones de competencia, solidaridad y características de la voz.

Un análisis preliminar de las modas estadísticas de acuerdo con el género de los participantes demostró que no había diferencias significativas entre las evaluaciones realizadas por los hombres y las mujeres participantes de este estudio. A partir de lo anterior, para el análisis MANOVA se plantearon las siguientes hipótesis nula ( $H_0$ ) y alternativa ( $H_1$ ):

- $H_0$  = No existe diferencia significativa entre las actitudes lingüísticas expresadas por los participantes del género masculino y los participantes del género femenino. ( $p > 0.05$ )
- $H_1$  = Existe diferencia significativa entre las actitudes lingüísticas expresadas por los participantes del género masculino y los participantes del género femenino. ( $p \leq 0.05$ )

La Tabla 16 muestra los promedios de las evaluaciones de la encuesta tipo Likert para las tres variedades del inglés en las dimensiones de competencia, solidaridad y características de la voz; las Tablas 17 y 18 muestran los resultados obtenidos para cada variedad a partir del análisis MANOVA.

**Tabla 16**

*Promedios de las evaluaciones de la encuesta tipo Likert para las tres variedades del inglés en las dimensiones de competencia, solidaridad y características de la voz.*

	Competencia	Solidaridad	Características de la Voz
<i>Inglés Americano</i>			
F	5,6824	5,4393	5,9125
M	5,5969	5,3596	5,9119
<i>Inglés Británico</i>			
F	5,7015	4,7344	5,6494
M	5,6438	4,5741	5,5444
<i>Inglés con acento Hispano</i>			
F	4,4881	4,7006	3,6419
M	4,3657	4,5127	3,6222

*Nota.* Tabla de elaboración propia usando datos específicos de los análisis preliminares en R.

**Tabla 17**

*Pruebas F de los MANOVA realizados a cada variedad del inglés con variable sexo.*

	Valor F	Valor p <
<i>Inglés Americano</i>		
Competencia	0,37	0,484
Solidaridad	0,349	0,555
Características de la Voz	0	0,996
<i>Inglés Británico</i>		
Competencia	0,238	0,626
Solidaridad	2,021	0,157
Características de la Voz	0,265	0,608
<i>Inglés con acento Hispano</i>		
Competencia	1,035	0,31
Solidaridad	0,201	0,654
Características de la Voz	0,027	0,87

**Tabla 18**

*Prueba F general de los MANOVA realizados a todas variedades del inglés con variable sexo.*

	Valor F	Valor p <
<b>Dimensión</b>		
Competencia	0,5477	0,4733
Solidaridad	0,8570	0,4553
Características de la Voz	0,0973	0,8247

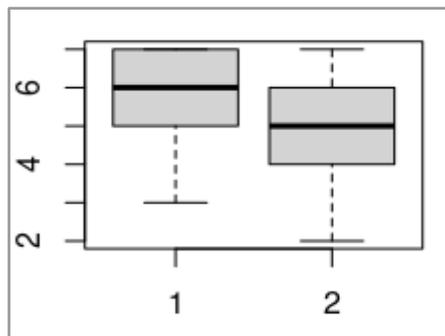
Al evaluar el valor  $p$ , tal como se muestra en las Tablas 17 y 18, se puede ver que en todas las observaciones se presenta un número mayor a 0,05 ( $p > 0.05$ ); esto significa que se debe aceptar la hipótesis nula ( $H_0$ ), indicando que en la población encuestada no se presentan diferencias significativas entre hombres y mujeres con respecto a sus actitudes lingüísticas en las dimensiones de competencia, solidaridad y características de la voz, para las variedades de inglés americano, británico e inglés con acento hispano.

Ahora bien, aunque la tendencia general es que no hay diferencia en las actitudes lingüísticas entre los hombres y las mujeres participantes de este estudio hacia las tres variedades bajo investigación, sí se hallaron algunas diferencias específicas en cada variedad para algunas de las variables:

1. La prueba MANOVA para la variedad de inglés americano mostró una diferencia significativa entre hombres y mujeres en la variable SIMPÁTICO para los hablantes de esta variedad cuando se encontraban en tercera (3) posición en el orden de presentación de las grabaciones a los participantes. La Figura 12 muestra la distribución de los cuantiles para el grupo de hombres y mujeres en la evaluación de la característica *simpático-antipático* para los hablantes de la variedad de inglés americano.

### Figura 12

*Diagrama de caja de los hablantes de inglés americano con respecto a la variable simpático-antipático.*



*Nota.* 1 es mujeres y 2 es hombres.

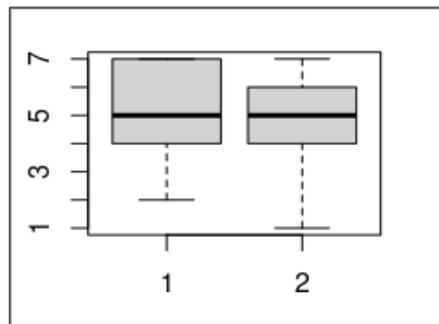
Como muestra el diagrama de caja en la Figura 12, la posición de la caja para el grupo de mujeres se encuentra en el rango intercuartílico 5 - 7 y para el grupo de hombres se encuentra en el rango intercuartílico 4 - 6. De esta manera, la posición de la caja para el grupo de mujeres se encuentra más hacia la derecha dentro del rango normal de las variables y la caja para el grupo de hombres se encuentra más hacia la izquierda;

esto implica que el grupo de mujeres otorgó valoraciones más altas en comparación a los puntajes otorgados por los hombres hacia los hablantes de la variedad de inglés americano en la variable *simpático-antipático*. Así mismo, la mediana para el grupo de mujeres es 6 y para el grupo de hombres es 5. Los anteriores resultados indican que los informantes del género femenino presentan mayor nivel de solidaridad hacia los hablantes de la variedad de inglés americano en comparación con los informantes del género masculino, cuando esta variedad fue presentada en la tercera (3) posición en el orden de presentación de las grabaciones a los participantes.

2. La prueba MANOVA para la variedad de inglés británico mostró una diferencia significativa entre hombres y mujeres en las variables SIMPÁTICO y CÁLIDO de los hablantes británicos cuando se encontraban en quinta (5) posición en el orden de presentación de las grabaciones a los participantes. Las Figuras 13 y 14 muestran la distribución de los cuantiles para el grupo de hombres y mujeres en la evaluación de las características *simpático-antipático* y *cálido-frío* para los hablantes de la variedad de inglés británico.

### Figura 13

*Diagrama de caja de los hablantes de inglés británico con respecto a la variable simpático-antipático.*



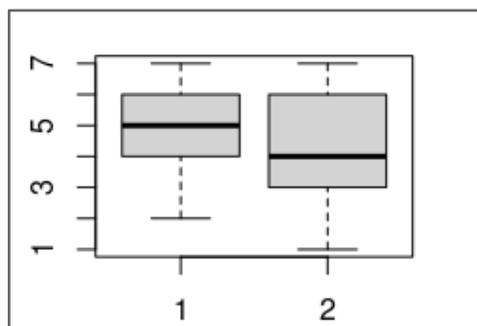
*Nota.* 1 es mujeres y 2 es hombres.

Para la variable *simpático-antipático*, como muestra el diagrama de caja en la Figura 13, la posición de la caja para el grupo de mujeres se encuentra en el rango

intercuartílico 4 - 7 y para el grupo de hombres se encuentra en el rango intercuartílico 4 - 6. De esta manera, la posición de la caja para el grupo de mujeres se encuentra más hacia la derecha dentro del rango normal de las variables y la caja para el grupo de hombres se encuentra más hacia la izquierda; esto implica que el grupo de mujeres otorgó valoraciones más altas en comparación con los puntajes otorgados por los hombres hacia los hablantes de la variedad británica en la variable *simpático-antipático*. Con respecto a la amplitud en los cuartiles de las cajas, para el grupo de mujeres el rango intercuartílico 5 - 7 es más amplio que el rango intercuartílico 4 - 5, lo que demuestra una asimetría en la distribución de los datos, y para el grupo de hombres, ambos grupos intercuartílicos (4 - 5; 5 - 6) tienen la misma amplitud, lo que señala una simetría en la distribución de los datos; esto significa que hubo mayor variabilidad en las evaluaciones otorgadas por el grupo de participantes mujeres, mientras que las evaluaciones en el grupo de hombres fueron más acotadas (similares). Así mismo, la mediana para el grupo de mujeres es 5 y para el grupo de hombres es 4. Los anteriores resultados indican que los informantes del género femenino presentaron mayor nivel de solidaridad hacia los hablantes de la variedad de inglés británico en comparación con los informantes del género masculino, cuando esta variedad fue presentada en la quinta (5) posición en el orden de reproducción de las grabaciones a los participantes.

#### Figura 14

*Diagrama de caja de los hablantes de inglés británico con respecto a la variable cálido-frío.*



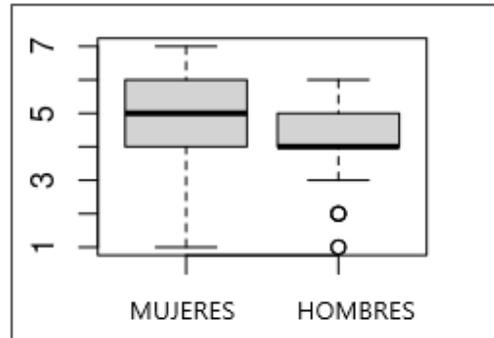
*Nota.* 1 es mujeres y 2 es hombres.

Para la variable *cálido-frío*, como muestra el diagrama de caja en la Figura 14, la posición de la caja para el grupo de mujeres se encuentra en el rango intercuartílico 4 - 6 y para el grupo de hombres se encuentra en el rango intercuartílico 3 - 6. De esta manera, la posición de la caja para el grupo de hombres se encuentra más hacia la izquierda dentro del rango normal de las variables; esto implica que las evaluaciones de los participantes hombres alcanzaron un rango más bajo; en otras palabras, el grupo de mujeres otorgó valoraciones más altas en comparación a los puntajes otorgados por los hombres hacia los hablantes de la variedad británica en la variable *cálido-frío*. Con respecto a la amplitud en los cuartiles de las cajas, para el grupo de mujeres, ambos grupos intercuartílicos (4 - 5; 5 - 6) tienen la misma amplitud, lo que señala una simetría en la distribución de los datos, y para el grupo de hombres el rango intercuartílico 4 - 6 es más amplio que el rango intercuartílico 3 - 4, lo que demuestra una asimetría en la distribución de los datos; esto significa que hubo mayor variabilidad en las evaluaciones otorgadas por el grupo de participantes hombres, mientras que las evaluaciones en el grupo de mujeres fueron más acotadas (similares). Así mismo, la mediana para el grupo de mujeres es 5 y para el grupo de hombres es 4. Los anteriores resultados indican que las informantes del género femenino presentan mayor nivel de solidaridad hacia los hablantes de la variedad de inglés británico en comparación con los informantes del género masculino, cuando esta variedad fue presentada en la quinta (5) posición en el orden de presentación de las grabaciones a los participantes.

3. La prueba MANOVA para la variedad de inglés con acento hispano mostró una diferencia significativa entre hombres y mujeres en la variable INTELIGENTE de los hablantes hispanos cuando se encontraban en cuarta (4) posición en el orden de presentación de las grabaciones a los participantes. La Figura 15 muestra la distribución de los cuantiles para el grupo de hombres y mujeres en la evaluación de la característica *inteligente-no inteligente* para los hablantes de la variedad de inglés con acento hispano.

**Figura 15**

Diagrama de caja de los hablantes de inglés con acento hispano con respecto a la variable *inteligente-no inteligente*.



Para la variable *inteligente-no inteligente*, como muestra el diagrama de caja en la Figura 15, la posición de la caja para el grupo de mujeres se encuentra en el rango intercuartílico 4 - 6 y para el grupo de hombres la caja ocupa un único rango intercuartílico 4 - 5. De esta manera, la posición de la caja para el grupo de mujeres se encuentra más hacia la derecha dentro del rango normal de las variables y la caja para el grupo de hombres se encuentra más hacia la izquierda; esto implica que el grupo de mujeres otorgó valoraciones más altas en comparación con los puntajes otorgados por los hombres hacia los hablantes de la variedad de inglés con acento hispano en la variable *inteligente-no inteligente*. Con respecto a la amplitud en los cuartiles de las cajas, para el grupo de mujeres, ambos grupos intercuartílicos (4 - 5; 5 - 6) tienen la misma amplitud, lo que señala una simetría en la distribución de los datos, y para el grupo de hombres solo se halló un único rango intercuartílico 4 - 5; esto significa que hubo un rango mayor de respuestas (respuestas más variadas) en las evaluaciones otorgadas por el grupo de participantes mujeres, mientras que las evaluaciones en el grupo de hombres fueron más acotadas (similares). Así mismo, la mediana para el grupo de mujeres es 5 y para el grupo de hombres es 4. Los anteriores resultados indican que los informantes del género femenino otorgaron un mayor nivel de competencia hacia los hablantes de la variedad de inglés con acento hispano en comparación con los informantes del género masculino, cuando esta variedad fue

presentada en la cuarta (4) posición en el orden de presentación de las grabaciones a los participantes.

#### ***4.2.4.2. Componente Conativo***

Para determinar las actitudes lingüísticas hacia las tres variedades del inglés investigadas según el género de los participantes se llevó a cabo un análisis ANOVA con el software R Studio (versión 1.3.1093) en lo que respecta al componente conativo en función de las dimensiones de competencia, solidaridad y características de la voz.

Como se mencionó anteriormente, un análisis preliminar de las modas estadísticas de acuerdo al género de los participantes demostró que no había diferencias significativas entre las evaluaciones realizadas por los hombres y las mujeres participantes de este estudio. A partir de lo anterior, para el análisis ANOVA se plantearon las mismas hipótesis (nula y alternativa) que se plantearon para el análisis MANOVA:

- $H_0$  = No existe diferencia significativa entre las actitudes lingüísticas expresadas por los participantes del género masculino y los participantes del género femenino. ( $p > 0.05$ )
- $H_1$  = Existe diferencia significativa entre las actitudes lingüísticas expresadas por los participantes del género masculino y los participantes del género femenino. ( $p \leq 0.05$ )

La Tabla 19 muestra los promedios de las evaluaciones de la encuesta tipo Likert para las tres variedades del inglés en las dimensiones de competencia, solidaridad y características de la voz; las Tablas 20 y 21 muestran los resultados obtenidos para cada variedad a partir del análisis ANOVA.

**Tabla 19**

*Promedios de las evaluaciones de la encuesta tipo Likert para las tres variedades del inglés en las preguntas del componente conativo.*

	<b>Pregunta 1</b>	<b>Pregunta 2</b>	<b>Pregunta 3</b>	<b>Pregunta 4</b>
<i>Inglés Americano</i>				
F	3,0699	4,4265	4,6296	4,6434
M	3,2222	4,3333	4,5882	4,6790
<i>Inglés Británico</i>				
F	2,0735	3,8162	4,3456	4,4779
M	1,8642	3,8457	4,4198	4,4321
<i>Inglés con acento Hispano</i>				
F	2,2316	1,6250	2,0846	3,4816
M	2,1667	1,5679	2,2901	3,7037

*Nota.* Tabla de elaboración propia usando datos específicos de los análisis preliminares en R.

**Tabla 20**

*Pruebas F de los ANOVA realizados a cada variedad del inglés con variable sexo en el componente conativo.*

	<b>Valor F</b>	<b>Valor p &lt;</b>
<i>Inglés Americano</i>		
Pregunta 1	1,2240	0,2700
Pregunta 2	0,7840	0,3770
Pregunta 3	0,2370	0,6270
Pregunta 4	0,2020	0,6540
<i>Inglés Británico</i>		
Pregunta 1	2,9200	0,0889
Pregunta 2	0,0380	0,8470
Pregunta 3	0,5000	0,4800
Pregunta 4	0,2360	0,6280
<i>Inglés con acento Hispano</i>		
Pregunta 1	0,2810	0,5970
Pregunta 2	0,2880	0,5920
Pregunta 3	2,4640	0,1180
Pregunta 4	1,9860	0,1600

**Tabla 21**

*Prueba F del ANOVA general realizado a todas variedades del inglés con variable sexo en el componente conativo.*

	Valor F	Valor p <
<b>Preguntas</b>		
Pregunta 1	1,4750	0,3186
Pregunta 2	0,3700	0,6053
Pregunta 3	1,0670	0,4083
Pregunta 4	0,8080	0,4807

Al evaluar el valor  $p$ , se puede ver que en todas las observaciones se presenta un número mayor a 0,05 ( $p > 0.05$ ). Por lo anterior, se debe aceptar la hipótesis nula ( $H_0$ ); esto significa que en la población encuestada no se presentan diferencias significativas entre hombres y mujeres en lo que concierne al componente conativo de la actitud lingüística, para las variedades de inglés americano, británico e inglés con acento hispano.

#### ***4.2.4.3. Discusión de los análisis MANOVA y ANOVA***

Los resultados encontrados coinciden con los de Uribe, Gutiérrez y Madrid (2008), en cuya investigación tampoco se encontraron diferencias significativas entre participantes hombres y mujeres con respecto a sus actitudes lingüísticas. Ahora bien, estos resultados difieren con varios trabajos afines en los cuales sí se han encontrado diferencias entre las evaluaciones realizadas por los participantes del género masculino y del género femenino. Para ilustrar, McKenzie, Kitikanan y Boriboon (2015), en su estudio sobre el efecto del género y las percepciones de la diversidad en la L1 hacia diversas variedades de inglés en las dimensiones de competencia y solidaridad por parte de estudiantes tailandeses, hallaron que las evaluaciones de las mujeres participantes fueron significativamente más favorables que las evaluaciones de los hombres en lo que respecta a la dimensión de solidaridad para el hablante de la variedad de inglés local: inglés tailandés.

Como explicación a esta diferencia, McKenzie, Kitikanan y Boriboon (2015) proponen que

las respuestas más favorables por parte de las mujeres participantes pueden obedecer a los altos niveles de solidaridad demostrados hacia otras mujeres tailandesas. Además, plantean que estas evaluaciones más positivas pudieron deberse también a la posibilidad de que dentro de la población tailandesa las mujeres son las primeras en adoptar actitudes más positivas hacia el inglés tailandés, lo que conlleva un cambio en las actitudes hacia una mayor aceptabilidad de la variedad local de inglés. Resultados similares a los de McKenzie, Kitikanan y Boriboon (2015) fueron encontrados por Gömleksiz (2010) en su investigación sobre las actitudes de estudiantes hombres y mujeres hacia el aprendizaje del inglés, y por Karahan (2007), en su investigación sobre las actitudes hacia el inglés de estudiantes turcos; en ambos trabajos también se encontró que las mujeres tienen actitudes lingüísticas más positivas que los hombres. Al respecto, Karahan (2007) plantea que los estudiantes del género femenino en su estudio mostraron tener una fuerte orientación hacia el inglés, especialmente en términos de hablar este idioma. Michońska-Stadnik (2004), Gardner y Lambert (1972) y Spolsky (1989), citados por Główka (2014), en sus investigaciones encontraron que las estudiantes mujeres manifestaron una mayor motivación hacia el aprendizaje del inglés y se encontraban más positivamente dispuestas hacia este idioma; este comportamiento podría dar cuenta, efectivamente, de las diferencias en las evaluaciones encontradas entre hombres y mujeres en la diversa literatura sobre las actitudes lingüísticas.

En lo que respecta a los resultados encontrados en este trabajo, para la no diferencia existente entre las evaluaciones de los hombres y mujeres participantes en este trabajo se puede proponer, entonces, que existen niveles semejantes de solidaridad y percepciones similares de las características que conforman las dimensiones de competencia y características de la voz entre los participantes hacia hablantes de las tres variedades del inglés investigadas. Igualmente se puede pensar que las motivaciones y disposiciones al actuar hacia el inglés en general son correspondientes entre los hombres y mujeres participantes en este estudio. Lo anterior permitiría aseverar que en el contexto investigativo de este trabajo existe un dinamismo alternativo y diferente en las actitudes lingüísticas con relación al género de los informantes, en comparación al comportamiento de estas actitudes entre hombres y mujeres encontrados en varios otros contextos de investigación.

## 5. Conclusiones

En esta investigación se abordaron las actitudes lingüísticas de estudiantes de sexto a décimo semestre del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés de la Universidad del Quindío hacia tres variedades de inglés (americano, británico e inglés con acento hispano), en las dimensiones de competencia, solidaridad y características de la voz, en relación con los componentes cognitivo, afectivo y conativo de la actitud lingüística. Dentro de las tendencias en las actitudes lingüísticas, se halló que los participantes de este estudio tienen actitudes más positivas hacia las variedades de inglés del círculo interno, americano y británico, y actitudes más neutrales hacia las variedades de inglés del círculo en expansión, inglés con acento hispano.

En cuanto al reconocimiento e identificación de los hablantes, se propone que existe en el contexto investigativo de este trabajo una tendencia en la cual los informantes primero clasifican a un hablante como nativo o no nativo y luego especifican a qué variedad lingüística en particular pertenecen. En tal clasificación, los participantes identifican más fácilmente la variedad de inglés con acento hispano, seguido de la variedad de inglés británico y por último la variedad de inglés americano. Ahora bien, cuando se tiene en cuenta el nivel de favorabilidad de las actitudes lingüísticas, este orden se reversa, de modo que la variedad de inglés americano recibe las actitudes más positivas, seguido de la variedad de inglés británico y por último la variedad de inglés con acento hispano.

En relación con las actitudes lingüísticas en las dimensiones de competencia, solidaridad y características de la voz, los resultados obtenidos para la variedad de inglés americana, tanto a nivel general como a nivel individual de hablante, indican que las actitudes manifestadas por los participantes hacia esta variedad son positivas en estas tres dimensiones. Igualmente se encontró para el componente conativo de la actitud lingüística que los participantes estarían dispuestos a ajustar su pronunciación a la del inglés americano, tomar cursos de inglés y establecer comunicación con hablantes nativos, y otras acciones o planes intencionales que los acerquen a esta variedad de inglés. Estos resultados son coincidentes con las actitudes encontradas en la mayoría de los estudios sobre actitudes lingüísticas hacia

el inglés. De esta manera, la actitud lingüística general de los informantes de este estudio tiende a privilegiar o darle prevalencia a la variedad de inglés americano. Estas actitudes se sustentan, por una parte, en el prestigio lingüístico del inglés americano en los dominios social y económico a nivel mundial, y, por otra parte, en la exposición de los participantes a esta variedad de inglés, la cual es la lengua extranjera más usada en su contexto de aprendizaje y la más visible en los medios de comunicación y entretenimiento en Colombia.

En lo que respecta a la variedad de inglés británico, al igual que sucedió con la variedad de inglés americano, se encontraron actitudes positivas para las dimensiones de competencia y características de la voz. También, en el componente conativo, las actitudes lingüísticas positivas llevarían a los participantes a ejecutar acciones o a tener planes intencionales que los acerquen a esta variedad de inglés, tales como ajustar su pronunciación a la del inglés británico, tomar cursos de inglés y establecer comunicación con hablantes nativos de esta variedad. En relación con la dimensión de solidaridad, las actitudes lingüísticas neutrales encontradas se justifican en la distancia tanto geográfica como mediática y en la prominencia social de las características que componen la dimensión de solidaridad para esta variedad.

En cuanto a la variedad de inglés con acento hispano, se encontraron actitudes lingüísticas neutrales para las dimensiones de competencia y solidaridad. Tal evaluación se justifica en el estatus del inglés con acento hispano como variedad del inglés perteneciente al círculo en expansión, por lo cual no goza del prestigio lingüístico de las variedades de inglés del círculo interno. Esta neutralidad demuestra una ambivalencia de parte de los estudiantes, es decir, existen actitudes lingüísticas tanto positivas como negativas hacia la variedad de inglés con acento hispano en el contexto de esta investigación. Para la dimensión de características de la voz, la tendencia fue una evaluación negativa de la variedad de inglés con acento hispano (sólo se hallaron evaluaciones neutrales para las características de *cercana-lejana* y *agradable-desagradable*). Al respecto, el fenómeno de la exonormatividad y los estereotipos lingüísticos que recaen sobre las variedades de inglés no nativas juegan un rol primordial en la evaluación obtenida para la variedad de inglés con acento hispano. Así, por una parte, desde la exonormatividad, la variedad de inglés con acento hispano, al no ser

variedad nativa del inglés, no recibe el mismo nivel de favorabilidad que reciben las variedades de inglés del círculo interno. Por lo anterior, los participantes (en este caso, estudiantes de inglés como lengua extranjera) suelen mostrar una preferencia hacia las variedades de inglés americana y británica. Por otro lado, algunos de los estereotipos lingüísticos que se asocian a las variedades de inglés no nativas, como la variedad de inglés con acento hispano, se relacionan con la dificultad en la comprensión y la demanda de atención por parte de los oyentes hacia hablantes de estas variedades del inglés, lo que pudo haber conllevado a las evaluaciones negativas de la variedad de inglés con acento hispano en la dimensión de características de la voz.

En el componente conativo de la variedad de inglés con acento hispano, las actitudes lingüísticas negativas llevarían a los participantes a abstenerse de ejecutar acciones o a tener planes intencionales que los acerquen a esta variedad de inglés, tales como aceptar su pronunciación de inglés con acento hispano y tomar cursos de inglés donde el docente sea un hablante de esta variedad, con la excepción de establecer comunicación con hablantes de inglés con acento hispano, actividad hacia la cual se hallaron actitudes positivas. Las actitudes negativas halladas para el componente conativo de la variedad de inglés con acento hispano se sustentan en la idea de la corrección lingüística y de la existencia de una variedad de inglés estándar, la cual sirve tanto de modelo como de expectativa o meta lingüística. De esta manera, los participantes toman como modelo o meta lingüística las variedades del círculo interno y desfavorecen la variedad de inglés con acento hispano. Esto se debe a que esta variedad de inglés no les facilita elementos lingüísticos o situaciones comunicativas para que su variedad lingüística se asemeje a una de las variedades de inglés del círculo interno, específicamente a las variedades americana o británica. Parece, entonces, de acuerdo con Jenkins (2009), que se presenta en este caso la percepción o idea de que existe una variedad de inglés correcta (tales como las variedades del inglés del círculo interno) y que cualquier variedad fuera de estas es un indicativo de incorrección lingüística.

En cuanto a la relación entre el género de los informantes y las evaluaciones otorgadas a los hablantes de las tres variedades de inglés bajo investigación, se logró determinar que no

existe una diferencia significativa entre los hombres y mujeres informantes de esta investigación. Para esto, se propone que existen niveles similares de solidaridad y que las percepciones son equivalentes entre los participantes de este estudio. Además, los participantes tienen la tendencia a actuar de la misma manera y se puede pensar que sus motivaciones y disposiciones conativas hacia las tres variedades del inglés reflejan un actuar relacionado. En consecuencia, se plantea que en el contexto de esta investigación hay una dinámica alternativa en las actitudes lingüísticas en relación con el género de los participantes cuando se compara este trabajo con otras investigaciones sobre actitudes lingüísticas en otros contextos, en los cuales sí se ha hallado diferencias entre las evaluaciones de los hombres y mujeres participantes.

Finalmente, se puede concluir, entonces, que los resultados ponen de manifiesto en este contexto de investigación la presencia del fenómeno de exonormatividad, donde el inglés americano y el inglés británico son las variedades del inglés hacia las cuales hay mayor favoritismo y predilección lingüística. A partir de lo anterior, para los informantes de esta investigación las variedades del inglés americano y británico involucran una noción de corrección lingüística, la cual se sustenta en el estatus y prestigio lingüístico de las variedades del círculo interno, lo que las hace constituirse como modelo y norma lingüística de referencia en el contexto de aprendizaje de los participantes de esta investigación; específicamente, en esta investigación las variedades del círculo interno son estimadas como modelos de pronunciación del inglés. Tal como propone McKenzie (2008), esta consideración puede obedecer a la familiaridad de los estudiantes con estas variedades, a la continua exposición en el aula o en los medios de comunicación o porque los estudiantes tienen un conocimiento general de estas variedades y un favoritismo hacia las variedades del inglés del círculo interno al considerarlas variedades de prestigio. En lo que respecta al inglés con acento hispano, esta variedad no goza de una alta vitalidad y un alto prestigio lingüístico en este contexto investigativo, al menos no comparables a los de las variedades de inglés del círculo interno. Lo anterior constituye una tríada lingüística encontrada también en otros trabajos sobre actitudes lingüísticas, donde existe mayor favorabilidad hacia las variedades de inglés del círculo interno y menor favorabilidad hacia las variedades del círculo externo y

en expansión.

Los resultados hallados en esta investigación son de especial relevancia para los procesos de enseñanza del inglés en el contexto educativo de los informantes, puesto que la consideración de las actitudes lingüísticas dentro del proceso de enseñanza por parte de los diversos agentes educativos puede garantizar que el proceso educativo sea más efectivo. Eisenstein (1982), por ejemplo, propone que los estudiantes de inglés pueden adquirir estereotipos lingüísticos sobre esta lengua al mismo tiempo que la adquieren; y estos estereotipos dan forma a las diversas actitudes lingüísticas que puedan llegar a tener y a reflejar los estudiantes en su proceso educativo. A su vez, Ellis (1994) también resalta el rol de considerar las actitudes lingüísticas de los estudiantes en su proceso de aprendizaje al señalar que la investigación sobre estas actitudes tiene una alta importancia en la adquisición de una segunda lengua. Según Ellis (1994), lo anterior se debe a que las actitudes positivas de los aprendices hacia la lengua objeto de estudio, sus hablantes y su cultura mejoran la adquisición de una segunda lengua, al predisponer a los aprendices a realizar un mayor esfuerzo para aprender la L2. Así mismo, Kircher (2016) también advierte de una influencia positiva en lo que respecta a las actitudes lingüísticas, ya que un conocimiento sobre las mismas es fundamental en la formulación de políticas de planificación de la enseñanza del lenguaje.

Ahora bien, a pesar de que este trabajo describió las tendencias en las actitudes lingüísticas hacia tres variedades del inglés (inglés americano, inglés británico e inglés con acento hispano) de 217 estudiantes de sexto a décimo semestre del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés de la Universidad del Quindío, se sugiere realizar un estudio donde se exploren más a fondo los demás resultados obtenidos para aquellas respuestas que no necesariamente reflejan las tendencias en las actitudes lingüísticas de los estudiantes, pues esto podría proporcionar una caracterización más profunda de aquellas actitudes de los estudiantes que no hacen parte de la moda estadística, pero que igual son constituyentes del amplio rango de actitudes lingüísticas que puedan presentar los participantes.

También se sugiere explorar, desde una metodología cualitativa, con un enfoque discursivo a través del uso de entrevistas o grupos de discusión, las posiciones ideológicas que sustentan las actitudes lingüísticas de los informantes y confirmar si estas ideas corresponden a las usualmente encontradas en la literatura o si resultan ser ideologías emergentes particulares del contexto de investigación. Así mismo, se podrían realizar otros estudios que empleen técnicas de observación que permitan registrar el ambiente de clase y tener un contacto más cercano con los informantes, de modo que se pudiera obtener información sobre otros factores y variables sociales emergentes que determinen las actitudes lingüísticas de los estudiantes. Finalmente, se sugiere explorar las actitudes lingüísticas con respecto a otras variables sociales tales como edad, semestre, estrato social, y no solamente el género del informante, de modo que se pueda construir una perspectiva más amplia de las actitudes lingüísticas de los informantes de esta investigación.

## Referencias

- Aarts, B., y McMahon, A. (Eds.) (2006). *The Handbook of English Linguistics*. UK: Blackwell Publishing.
- Agudelo Montoya, C.L., Pasuy Guerrero, G.Y., Escobar Giraldo, O. y Ramírez Osorio, J. F. (2016). Actitudes lingüísticas de los profesores de lenguas de la Universidad de Caldas respecto al voseo. *Revista de Investigaciones UCM*, 16 (27), 16-28.
- Al Abdely, A. (2016). Power and Solidarity in Social Interactions: A Review of Selected Studies. *Journal of Language and Communication*, 3 (1), 37-48. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/301302493\\_Power\\_and\\_Solidarity\\_in\\_Social\\_Interactions\\_A\\_Review\\_of\\_Selected\\_Studies](https://www.researchgate.net/publication/301302493_Power_and_Solidarity_in_Social_Interactions_A_Review_of_Selected_Studies)
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. A. Murchison (Ed.), *A handbook of social psychology*, pp. 798 – 844. Worcester, MA: Clark University Press.
- Alonso-Herrero, A., y Lasagabaster Herrarte, D. (2020). Actitudes del alumnado ante el aprendizaje de la pronunciación de la lengua inglesa y sus variedades en la clase de inglés [Texto disponible en inglés]. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 0 (19), 71-100. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/view/26576>
- Alvar, M. (1977). *Leticia, estudios lingüísticos sobre la Amazonia colombiana*. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Alvar, M. (1982). Español e inglés. Actitudes lingüísticas en Puerto Rico. *Revista de Filología Española*, 62(1/2), 1-38. doi:<http://dx.doi.org/10.3989/rfe.1982.v62.i1/2.566>

- Álvarez, A., Martínez, H., y Urdaneta, L. (2001). Actitudes lingüísticas en Mérida y Maracaibo: Otra cara de la identidad. *Boletín Antropológico*, 2(52), 145-166. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes. Recuperado de: <http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/hernan.martinez/publicaciones/Actitudes%20ling%FC%EDsticas%20en%20habitantes%20de%20M%E9rida%20y%20Zulia.pdf>
- Alzate Soltero, C. (1993). *Valoración lingüística en los hablantes universitarios colombianos*. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Anderson, C., y Kilduff, G. J. (2009). The pursuit of status in social groups. *Current Directions in Psychological Science*, 18(5), 295–298. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01655.x>.
- Appel, R. y Muysken, P. (1987). *Language contact and bilingualism*. London: Edward Arnold.
- Arce, E.; Arce, G.; y Londoño, D. (1993). *Consideraciones acerca de la actitud del hablante ante la variedad dialectal en el uso de la lengua en su país*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Arreola, M. (2014). Actitudes hacia el bilingüismo en estudiantes de preparatoria: educativo, profesional-laboral, ámbito social. En Jeffrey T. Reeder (Ed.). *2014 Simposio Graduado De Lingüística Hispánica De La Universidad Estatal De Sonoma*. Simposio llevado a cabo en *Sonoma State University*, California, Estados Unidos de América.
- Asghar, S., Mahmood, R., y Bilal, M. (2020). Actitudes lingüísticas de los estudiantes de pregrado hacia inglés, urdu y punjabi: un estudio comparativo de los institutos públicos y privados de Lahore. (Spanish). *Dilemas Contemporáneos: Educación,*

*Política y Valores*, 7, 1.

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

Ball, P. (1983). Stereotypes of anglo-saxon and non-anglo-saxon accents: Some exploratory Australian studies with the matched guise technique. *Language Sciences*, 5 (2), 163-183.

Barragán Gómez., R. A. (2019). Actitudes lingüísticas de hispanohablantes colombianos hacia el español de la península ibérica. [Tesis Doctoral]. Universidad de Santiago de Compostela, España. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10347/18800>

Bauer, L. (2002). *An Introduction to International Varieties of English*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Bayard, D., Weatherall, A., Gallois, C., y Pittam, J. (2001). Pax Americana? Accent attitudinal evaluations in New Zealand, Australia and America. *Journal of Sociolinguistics*, 5 (1), 22–49. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00136>

Bernaisch, T. (2012), Attitudes towards Englishes in Sri Lanka. *World Englishes*, 31, 279-291. doi:10.1111/j.1467-971X.2012.01753.x

Bernaisch, T. y Koch, C. (2016). Attitudes towards Englishes in India. *World Englishes*. 35, 118-132. doi:10.1111/weng.12174

Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación* (2da Ed.). México: Pearson Educación.

Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación* (3ra Ed.). Colombia: Pearson Educación.

- Bernal, J. (2016). *Actitudes lingüísticas de los bogotanos hacia los dialectos del español hablado en Colombia y las variedades nacionales de esta lengua en los demás países de Hispanoamérica*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Bergen, Noruega. Disponible en: <http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/1251/1/Actitudes-Linguisticas-de-los-Bogotanos-Julio-Bernal-Tesis-Doctoral-2016.pdf>
- Bernal, J.; Munévar, A.; y Barajas, C. (2014). Actitudes lingüísticas en Colombia. En Chiquito, Ana Beatriz y Quesada Pacheco, Miguel Ángel (eds.). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*, Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 5. Disponible en <https://bells.uib.no/index.php/bells/issue/view/161/21>
- Bilaniuk, L. (2003). Gender, Language Attitudes, and Language Status in Ukraine. *Language in Society*, 32(1), 47-78. Disponible en: [www.jstor.org/stable/4169240](http://www.jstor.org/stable/4169240)
- Boberg, C. (2015). North American English. En M. Reed y J. M. Levis. (Eds.). *The Handbook of English Pronunciation* (pp. 229-250). UK: Wiley-Blackwell.
- Bradac, J. (1990). Language attitudes and impression formation. In H. Giles and W. P. Robinson (Eds.), *Handbook of language and social psychology*. West Sussex, UK: John Wiley y Sons.
- Braine, G. (1999). *Non-native educators in English language teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, R. y Gilman, A. (1972). Pronouns of power and solidarity. In Pier Giglioli (ed.), *Language and social context*, (pp. 252-282). Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- Campuzano Jiménez, D. M. (2007). *Acercamiento a las actitudes lingüísticas y sociales de los chinos que habitan en Bogotá D. C.* Santafé de Bogotá: Pontificia Universidad

Javeriana.

- Cansler, D., y Stiles, W.B. (1981). Relative status and interpersonal presumptuousness. *Journal of experimental social psychology*, 17, 459-471.
- Cargile, A. C. y Giles, H. (1998) Language attitudes toward varieties of English: An American-Japanese context, *Journal of Applied Communication Research*, 26 (3), 338-356. DOI: 10.1080/00909889809365511
- Castro, M. C. y Roh, T. D. G. (2013). The Effect of Language Attitudes on Learner Preferences: A Study on South Koreans' Perceptions of the Philippine English Accent. *English Language Teaching World Online: voices from the classroom*, 5, 1-22. Disponible en: [https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/blog.nus.edu.sg/dist/7/112/files/2013/12/The-Effect-of-Language-Attitudes-on-Learner-Preferences\\_editforpdf-2gqxtpa.pdf](https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/blog.nus.edu.sg/dist/7/112/files/2013/12/The-Effect-of-Language-Attitudes-on-Learner-Preferences_editforpdf-2gqxtpa.pdf)
- Castro, T. (2015). Ellos pronuncian mejor que nosotros: actitudes lingüísticas hacia el español de Venezuela en la comunidad de habla caraqueña. *Lengua y Habla*, (19), 39-55.
- Cestero, A. y F. Paredes (2015): Creencias y actitudes hacia las variedades normativas del español actual. Primeros resultados del Proyecto PRECAVES-XXI". *Spanish in context* 12/2: 255-279.
- Chappell, W. (2016). On the social perception of intervocalic /s/ voicing in Costa Rican Spanish. *Language Variation and Change*, 28(3), 357-378.
- Cheng, J. T., Tracy, J. L., Foulsham, T., Kingstone, A., y Henrich, J. (2013). Two ways to the top: Evidence that dominance and prestige are distinct yet viable avenues to social rank and influence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(1), 103. <http://dx.doi.org/10.1037/a0030398>.

- Clark, L. y Schleef, E. (2010). The acquisition of sociolinguistic evaluations among Polish-born adolescents learning English: evidence from perception, *Language Awareness*, 19 (4), pp. 299-322, DOI: 10.1080/09658416.2010.524301
- Cordero Ciller, J. y Fernández Flórez, C. (2016). On attitudes toward Spanish varieties: a bilingual perspective. *Todas As Letras*, 18 (2), pp. 98-116. Recuperado de <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/9164>
- Córdoba Henao, G. A. (2012) La importancia de los estudios sobre las actitudes y valoraciones lingüísticas. *Lenguas en contacto y bilingüismo: revista digital* (4). pp. 1-16.
- Cortés Bello, Y. M, y Chacón Gómez, O. A. (2017). Consideraciones sobre las actitudes lingüísticas de señantes de lengua de señas colombiana frente a los neologismos y a los señantes de la comunidad Árbol de Vida. *Lenguaje*, 45(1), 141-166. Disponible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-34792017000100141&lng=en&tlng=](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792017000100141&lng=en&tlng=)
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Recuperado en Marzo 2019 en: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th Ed.). USA: Pearson Education.

- Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics, 6th ed.* UK: Blackwell Publishing.
- Cutillas Espinosa, J. (2017). A Relaxing Cup of Lingua Franca Core": Local Attitudes towards Locally-Accented English. *Atlantis*, 39 (1), 11-32.
- Dailey, R., Giles, H., y Jansma, L. (2005). Language attitudes in an Anglo-Hispanic context: The role of the linguistic landscape. *Language & Communication*, 25 (1), 27-38. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Howard-Giles-2/publication/222821471\\_Language\\_attitudes\\_in\\_an\\_Anglo-Hispanic\\_context\\_The\\_role\\_of\\_the\\_linguistic\\_landscape/links/5fa32b50a6fdcc062414f6e6/Language-attitudes-in-an-Anglo-Hispanic-context-The-role-of-the-linguistic-landscape.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Howard-Giles-2/publication/222821471_Language_attitudes_in_an_Anglo-Hispanic_context_The_role_of_the_linguistic_landscape/links/5fa32b50a6fdcc062414f6e6/Language-attitudes-in-an-Anglo-Hispanic-context-The-role-of-the-linguistic-landscape.pdf)
- Davies, W. (1995). *Linguistic variation and language attitudes in Mannheim-Neckarau.* Alemania: Steiner.
- de la Zerda, N. y Hopper, R. (1979). Employment interviewers' reactions to Mexican American speech. *Communication monographs*, 46, pp. 126-134.
- Duarte Huertas, G. E. (2005). Actitudes idiomáticas de los bogotanos frente a los dialectos del español de Colombia. Disponible en Lozano Ramírez, Mariano (coord.). Homenaje a José Joaquín Montes Giraldo. *Estudios de Dialectología, Lexicografía, Lingüística General, Etnolingüística e Historia Cultural* (pp. 197- 213). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Edwards, J. (1994). *Multilingualism.* London: Penguin Books.
- Eisenstein, M. (1982). A study of social variation in adult second language acquisition. *Language Learning*, 32: 367–391.

- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eshghinejad, S. (2016). RETRACTED ARTICLE: EFL students' attitudes toward learning English language: The case study of Kashan University students. *Cogent Education*, 3(1), 1236434. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1236434>
- Etxebarria, M. (2012). Bilingüismo y realidad sociolingüística de la lengua del grupo Wayuu en el Caribe Colombiano. *Anuario del Seminario de Filología Vasca "Julio de Urquijo"*, 46 (2), 271-293. Disponible en: <https://www.ehu.eus/ojs/index.php/ASJU/article/view/13458>
- Faramarzi, S., Elekaei, A., y Afghari, A. (2015). Iranian Students' Attitudes towards English as a Bilingual Language in Iran. *Journal Of English Language And Literature*, 3(2), 289-299. doi:<http://dx.doi.org/10.17722/jell.v3i2.111>
- Fasold, R. (1996). *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la Sociolingüística*. Madrid, España: Visor Libros.
- Figueroa Pino, J. E. (2017). *La actitud ante el inglés por parte de los estudiantes de la Institucion Educativa Secundaria Ayapata 2016*. [Tesis de Especialización en Segundo Grado]. Universidad Nacional del Altiplano. Disponible en [http://tesis.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/5546/Figueroa\\_Pino\\_Jos%C3%A9\\_Elmer.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/5546/Figueroa_Pino_Jos%C3%A9_Elmer.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Fishbein, M., y Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley. Disponible en <http://people.umass.edu/aizen/f&a1975.html>
- Flege, J. E. (1981). The Phonological Basis of Foreign Accent: A Hypothesis. *TESOL Quarterly*, 15 (4), pp. 443-455. <https://doi.org/10.2307/3586485>

- Flórez, S. (2006). A Study of Language Attitudes in Two Creole-Speaking Islands: San Andres and Providence (Colombia). *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 11(17),119-147. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/2783/2238>
- Galvis, C. (2010). Actitud hacia el bilingüismo inglés-español en estudiantes de secundaria norteamericanos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (8).
- Garavito Merlano, A. C. (2008). *Descripción de las Actitudes Lingüísticas de los Estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana frente a las Variedades del Inglés como Segunda Lengua*. [Trabajo de Pregrado]. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Disponible en: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/5907/tesis711.pdf?sequence=1>
- García León, J. E. (2013). Being successful meant speaking well, and speaking well meant speaking Standard English: Aproximación al estudio de las actitudes lingüísticas en hablantes trilingües: inglés criollo, inglés estándar y español. *Forma y Función*, 26(1), 11-53.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Gardner, R. y Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House Publishers.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to language. Key topics in sociolinguistics*. New York: Cambridge University Press.

- Giles, H. (1970). Evaluative reactions to accents. *Educational Review*, 22, 211-227.
- Główka, D. (2014). The impact of gender on attainment in learning English as a foreign language. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4 (4), pp. 617-635.
- Gómez-González, M. A. y Sánchez-Roura, T. (2016). *English Pronunciation for Speakers of Spanish: from theory*. Germany: De Gruyter Mouton.
- Gömleksiz, M. N (2010). An evaluation of students' attitudes toward English language learning in terms of several variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, pp. 913-918
- González-Rátiva, M. C., Muñoz-Builes, D. M., Guzmán García, M. F., y Correa Lopera, L. M. (2018). Creencias y actitudes lingüísticas de los jóvenes universitarios antioqueños hacia las variedades normativas del español. *Boletín de filología*, 53(2), 209-235. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032018000200209>
- Guzmán M., E. P, y Martínez T., M. C. (2014). *Interferencia Fonética del Español al Inglés en la Producción de los Fonemas /b/ /v/, /θ/ /t/, /z/ /dʒ/, /f/ /f/* [Trabajo de Pregrado] Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/17088>
- Hansen Edwards, J. G. (2016) Accent preferences and the use of American English features in Hong Kong: a preliminary study, *Asian Englishes*, 18 (3), 197-215, DOI: 10.1080/13488678.2016.1225482
- Hernández Abella, A. (2012): Actitudes idiomáticas de los estudiantes de la Universidad Nacional de Bogotá ante lenguas indígenas y el español. [en línea] Disponible en [http://www.lenguasdecolombia.gov.co/sites/lenguasdecolombia.gov.co/files/actitudes%20idomaticas\\_0.pdf](http://www.lenguasdecolombia.gov.co/sites/lenguasdecolombia.gov.co/files/actitudes%20idomaticas_0.pdf)

- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hewstone, M., Stroebe, W., y Jonas, K. (2012). *An Introduction to Social Psychology* (5ta Ed.). Glasgow: BPS Blackwell.
- Hosoda, M.; Stone-Romero, E. F. y Walter, J. N. (2007). Listeners' cognitive and affective reactions to English speakers with Standard American English and Asian Accents. *Perceptual and Motor Skills*, 104, 307-326. Disponible en: [https://www.accent-american.com/wp-content/uploads/2016/08/3\\_PerceptionOfAcc.pdf](https://www.accent-american.com/wp-content/uploads/2016/08/3_PerceptionOfAcc.pdf)
- Ihemere, K. 2006. An integrated approach to the study of language attitudes and change in Nigeria: the case of the Ikwerre of Port Harcourt City. In: Arasanyin, O.F. and Pemberton, M.A. (ed.) *Selected Proceedings of the 36th Annual Conference on African Linguistics: Shifting the Center of Africanism in Language Politics and Economic Globalization Somerville, MA Cascadilla Proceedings Project*. pp. 194-207. Disponible en: <http://www.lingref.com/cpp/acal/36/paper1424.pdf>
- Iriarte Espinoza, N. (2014). *Las actitudes y su relación con el aprendizaje del inglés en los estudiantes del quinto grado de secundaria del Colegio Experimental De Aplicación Víctor Raúl Oyola Romero, Chosica, 2012*. [Trabajo-Tesis de Pregrado]. Universidad Nacional de Educación, Perú. Disponible en: <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1124/TL%20SH-Lx-ii%20I69%202014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jabeen, F., Mahmood, M. A., y Rasheed, S. (2011). An Attitudinal Study of Pakistani English. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research In Business*, 3 (5). Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/260041979\\_An\\_Attitudinal\\_Study\\_of\\_Pa](https://www.researchgate.net/publication/260041979_An_Attitudinal_Study_of_Pa)

kistani\_English

- Janés, J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 117-132.
- Jenkins, J. (2009). English as a lingua franca: Interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28(2), 200-207.
- Kachru, B. B. (1982). *The Other Tongue. English Across Cultures*. Urbana, Ill.: University of Illinois Press,
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In: Quirk, R. and H. Widdowson, (eds.) *English in the World: Teaching and Learning the language and the literature*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kachru, B.B. (1986). *The alchemy of English: The spread, function, and models in nonnative English*. Oxford: Oxford University Press/Illini Press.
- Kachru, B.B. (1990), World Englishes and applied linguistics. *World Englishes*, 9 (1), 3-20. doi:10.1111/j.1467-971X.1990.tb00683.x
- Kachru, B.B. (1996). World English: Agony and Ecstasy. *Journal of Aesthetic Education*, 30 (2), 135-155.
- Kachru, B. B. (2003). Liberation Linguistics and the Quirk Concern. In: Seidlhofer, B. (Ed.) *Controversies in Applied Linguistics*. [pp. 19-33]. Oxford: Oxford University Press.
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Journal of Arts and Sciences*, 7, 73-87.
- Kircher, R. (2016). Language attitudes among adolescents in Montreal: Potential lessons for language planning in Quebec. *Nottingham French Studies*, 55(2), 239-259. <https://doi.org/10.3366/nfs.2016.0151>.

- Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes: Implications for International Communication and English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kutlu, E., y Wiltshire, C. (2020). Where do negative stereotypes come from? The case of Indian English in the USA. *Proceedings of the Linguistic Society of America*, 5 (1). 74–82. <https://doi.org/10.3765/plsa.v5i1.4669>.
- Lambert, W., Hodgson, R. Gardner, R. y Fillenbaum, S., (1960). Evaluational reactions to spoken languages. *Journal of abnormal and social psychology* 60, 44–51.
- Lambert, W., Anisfeld, M. y Yeni-Komshian, G. (1965). Evaluational reactions of Jewish and Arab adolescents to dialect and language variations. *Journal of personality and social psychology*, 2, 84–90.
- Lambert, W. (1967). A social psychology of bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23, 91-109. doi:10.1111/j.1540-4560.1967.tb00578.x
- Lasagabaster, D. (2004). Un análisis de las actitudes hacia el inglés como lengua extranjera por medio de grupos de discusión. *Estudios de Lingüística Aplicada*, (40), 91 – 113.
- Liebert, R, y Neale, J. (1984). Conducta social. En R. M. Liebert, y J. M. Neale (Eds.), *Psicología general* (pp. 340-•383). México: Limusa.
- Lindemann, S. (2002). Listening with an attitude: A model of native-speaker comprehension of nonnative speakers in the United States. *Language in Society*, 31(3), 419-441.
- Lippi-Green, R. (1994). Standard language ideology, and discriminatory pretext in the courts. *Language in Society*, 23(2), 163-198.
- López Gil, K., y Chamorro Mejía, M. (2020). Aspectos afectivos de las actitudes lingüísticas

de estudiantes universitarios. *Cuadernos De Lingüística Hispánica*, (35). <https://doi.org/10.19053/0121053X.n35.2020.10142>

López Morales, H. (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Editorial Gredos.

López Morales, H. (1993). *Sociolingüística*. (2da Ed.) Madrid: Editorial Gredos.

López Morales, H. (2004). *Sociolingüística*. (3ra Ed.) Madrid: Editorial Gredos.

Luhman, R. (1990). Appalachian English Stereotypes: Language Attitudes in Kentucky. *Language in Society*, 19 (3), 331-348. Disponible en: [www.jstor.org/stable/4168150](http://www.jstor.org/stable/4168150)

Magogwe, J. M. (1995). *Language attitudes in relation to language functions: An investigation of the attitudes of the Botswana Cambridge 'O' Level Senior Certificate (COSC) students*. [Tesis de Maestría]. Recuperado de: <https://ro.ecu.edu.au/theses/1181>

Martínez, H. (2018). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Cengage Learning Editores.

Mazid, B. (2008). The politeness principle: From Grice to Netiquette. *Annals of the Arts and Social Sciences*, 29. Disponible en: [https://www.academia.edu/7156181/The\\_Politeness\\_Principle\\_from\\_Grice\\_to\\_Netiquette](https://www.academia.edu/7156181/The_Politeness_Principle_from_Grice_to_Netiquette)

McKenzie, R. M. (2008a). "Social Factors and Non-native Attitudes towards Varieties of Spoken English: A Japanese Case Study." *International Journal of Applied Linguistics* 18 (1): 63–88. doi:10.1111/j.1473-4192.2008.00179.x.

McKenzie, R. M. (2008b). The Role of Variety Recognition in Japanese University

Students' Attitudes Towards English Speech Varieties. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 29 (2), pp. 139-153.

McKenzie, R. M. (2010). *The Social Psychology of English as a Global Language. Attitudes, Awareness and Identity in the Japanese Context*. London, New York: Springer

McKenzie, R. M., y Gilmore, A. (2017) "The people who are out of 'right' English": Japanese university students' social evaluations of English language diversity and the internationalisation of Japanese higher education. *International Journal of Applied Linguistics*, 27 (1), pp. 152– 175. doi: 10.1111/ijal.12110.

McKenzie, R. M., Kitikanan, P., y Boriboon, P. (2016) The competence and warmth of Thai students' attitudes towards varieties of English: the effect of gender and perceptions of L1 diversity, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37 (6), 536-550. DOI: 10.1080/01434632.2015.1083573

Méndez, T., y García, A. (2012). Exploring Elementary Students' Power and Solidarity Relations in an EFL Classroom. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 14 (1), 173-185. Retrieved from <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/29069>

Mikeladze, T. y Hariri, K. (2018). Teachers' Attitudes Toward ELF (English as Lingua Franca) in the UAE and Georgia. *Journal of Education in Black Sea Region*, 3. 10.31578/jeps.v3i2.134.

Miller, L. (2017). The relationship between language proficiency and language attitudes. *Spanish in Context*, 14 (1), 99–123. <https://crai.referencistas.com:2093/10.1075/sic.14.1.05mil>

- Monfared, A., y Khatib, M. (2018). English or Englishes? Outer and Expanding Circle Teachers' Awareness of and Attitudes towards their Own Variants of English in ESL/EFL Teaching Contexts. *Australian Journal of Teacher Education*, 43 (2), 56-75. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n2.4>
- Montaño A., V. A.; Ruiz A., K., y Vega R., T. R. (2017). *Bilingüismo e identidad: varias maneras de ser y reconocernos a través de las lenguas*. [Trabajo de Pregrado]. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/34095>
- Montoya Ávila, A. (2013) *La construcción de las actitudes lingüísticas: exploración en dos colegios bilingües bogotanos*. [Trabajo de Pregrado]. Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: <http://bdigital.unal.edu.co/11560/1/angelicamontoyaavila.2013.pdf>
- Moussu, L. (2010). Influence of Teacher-Contact Time and Other Variables on ESL Students' Attitudes Towards Native- and Nonnative-English-Speaking Teachers. *TESOL Quarterly*, 44 (4), 746-768. Disponible en: [www.jstor.org/stable/27896762](http://www.jstor.org/stable/27896762)
- Münstermann, H. y Van Hout, R. (1988). Language attitudes and the prediction of dialect use. In U. Knops and R. van Hout (Eds.), *Language attitudes in the Dutch language area* (pp. 173-188). Dordrecht, Netherlands: Foris Publications.
- Odden, D. (2015). *Introducing Phonology*. New York: Cambridge University Press.
- Ogden, R. (2009). *An Introduction to English Phonetics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Omdal, H. (1995). Attitudes toward spoken and written Norwegian. *International Journal of the Sociology of Language*, 115, pp. 85-106.

- Onwuegbuzie, A., y Johnson, B. (2004). Mixed Methods Research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. Tomado de [http://sites.uci.edu/socscihonors/files/2017/09/Mixed\\_Methods\\_Research.pdf](http://sites.uci.edu/socscihonors/files/2017/09/Mixed_Methods_Research.pdf)
- Osgood, C. (1965) Cross-Cultural Comparability in Attitude Measurement Via Multilingual Semantic Differentials. *Current Studies in Social Psychology*, pp. 95-106. United States of America
- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. London/New York: Longman.
- Pimienta Prieto, J. y De la Orden Hoz, A. (2017). *Metodología de la investigación* (3ra ed). México: Pearson Educación.
- Quispe Galindo, S. (2015). *Actitudes hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del Instituto de Idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez De Juliaca, 2015*. [Trabajo-Tesis de Pregrado]. Universidad Peruana Unión. Disponible en: <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/207>
- Rajablou, F., y Shirvan, M. (2017). Iranian English Language Learners' Attitude towards their Accent in English Language: An Ecological Approach, *Englishes in Practice*, 4(1), 1-30. doi: <https://doi.org/10.1515/eip-2017-0001>
- Rajadurai, J. (2006). Pronunciation issues in non-native contexts: A Malaysian case study. *Malaysian Journal of ELT Research*, 2, 42–59.
- Rámila, N. (2015). Students' Preferences Regarding Native and Non-native Teachers of English at a University in the French Brittan, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 173, pp. 93-97. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.036>.

- Rangel, N., Loureiro-Rodríguez, V., y Moyna, M. (2015). “Is that what I sound like when I speak?” Attitudes towards Spanish, English, and code-switching in two Texas border towns. *Spanish in Context*, 12 (2), pp. 177–198. doi 10.1075/sic.12.2.01ran.
- Retamal V., N. y Soto-Barba, J. (2017). Caracterización fonético-auditiva y fonético-acústica del fonema vibrante múltiple /r/ en profesionales de 8 ciudades de Chile en situación de lectura en voz alta. *Boletín de filología*, 52(1), 245-271. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032017000100245>
- Rey, A. (1977). Accent and employability: language attitudes. *Language sciences*, 47, pp. 7-12.
- Richards, J., Platt, J., y Platt, H. (1992). *Longman Dictionary Of Language Teaching And Applied Linguistics*, 2nd ed. Essex, UK: Longman Publishers.
- Ríos Parra, D. (2016). *Actitudes e ideologías lingüísticas en una comunidad educativa plurilingüe estudio de caso del Lycée Antoine de Saint Exupéry de Santiago de Chile*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Chile. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/143767>
- Rivera, A. J., y Mazak, C. M. (2017). Analyzing student perceptions on translanguaging: A case study of a Puerto Rican university classroom. *HOW*, 24(1), 122-138. <http://dx.doi.org/10.19183/how.24.1.312>.
- Roach, P. (2009). *English Phonetics and Phonology: a practical course*, 4th Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez Escalona, M. L. (2016). *Actitudes de los estudiantes de la licenciatura en turismo del Centro Universitario UAEM Texcoco hacia el idioma inglés*. [Trabajo-Tesis de Pregrado]. Universidad Autónoma del Estado de México. Disponible en:

<http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/58757/Actitudes%20de%20los%20estudiantes.%20Rodr%C3%ADguez%20Escalona.%202016.pdf?sequence=1>

Rojas Molina, S. (2008). Aproximación al estudio de las actitudes lingüísticas en un contexto de contacto de español y portugués en el área urbana trifronteriza Brasil- Colombia-Perú. *Forma y Función*, (21), 251-285. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/18131/19045>

Rojo, V. Madariaga, J.M. y Huguet, A. (2010). Las actitudes lingüísticas del alumnado autóctono e inmigrante de la educación secundaria en la comunidad autónoma vasca, *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 3, 43-60

Romaine, S. (1995). *Bilingualism* (2nd ed). Oxford, UK: Blackwell.

Rosenberg, M. y Hovland, C. (eds.) (1960). *Attitude organization and change*. New Haven: Yale University Press.

Ryan, E. B., Carranza, M., & Moffie, R. W. (1977). Reactions toward varying degrees of accentedness in the speech of Spanish-English bilinguals. *Language and Speech*, 20, 267-273.

Sadanand, K. (1993). Assessing attitudes to English and language use. *Indian Journal of Applied Linguistics*, XIX (1), 123-139.

Salazar Caro, A. (2014). El prestigio frente a la identidad: las actitudes lingüísticas de los monterianos hacia el español hablado en Montería. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 25, 39-55. Tunja: Uptc.

Sarmiento Camelo, A. M. (2006). *Análisis descriptivo de las percepciones de los habitantes de Providencia, Amazonas en relación con la lengua Bora*. Santafé de Bogotá:

Pontificia Universidad Javeriana.

- Schlettwein, S. (2015). *Multilingual students' attitudes towards their own and other languages at the University of Stellenbosch and the University of the Western Cape*. [Tesis de Maestría]. Stellenbosch University. Disponible en: <https://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/97104>
- Schneider, E. (2003). The dynamics of New Englishes: from identity construction to dialect birth. *Language*, 79 (2), pp. 233 - 281.
- Schneider, E. (2007). *Postcolonial Englishes: varieties around the world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Serrarens, J. (2017). *American versus British English Dutch attitudes towards Standard American English and Received Pronunciation*. [Tesis de Maestría]. Recuperado de [http://theses.uhn.nl/bitstream/handle/123456789/4266/Serrarens%2C\\_J.\\_1.pdf?sequence=1](http://theses.uhn.nl/bitstream/handle/123456789/4266/Serrarens%2C_J._1.pdf?sequence=1)
- Serrarens, J. (2017). *American versus British English Dutch attitudes towards Standard American English and Received Pronunciation*. [Tesis de Maestría]. Radboud University Nijmegen. Disponible en: [https://theses.uhn.nl/bitstream/handle/123456789/4266/Serrarens,\\_J.\\_1.pdf?sequence=1](https://theses.uhn.nl/bitstream/handle/123456789/4266/Serrarens,_J._1.pdf?sequence=1)
- Sima Lozano, E. G., y Hernández Méndez, E. (2016). Una aplicación de matched-guise para el estudio de actitudes en lenguas en contacto de la península de Yucatán: maya, español e inglés en contextos urbanos. *Estudios de Cultura Maya*, 47, 151-180. <https://dx.doi.org/10.19130/iifl.ecm.2016.47.746>
- Söderlund, M. y Modiano, M. (2002). Swedish Upper Secondary School Students and their

- Attitudes Towards AmE, BrE and Mid-Atlantic English. In Marko Modiano (ed.). *Studies in Mid-Atlantic English*. Gävle: Högskolan i Gävle.
- Soler Castillo, S. (1997). *Bilingüismo y actitudes lingüísticas de la comunidad indígena inga ante el español y el inga*. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Song, Y. y Wang, J. (2017). Actitudes lingüísticas hacia las variedades del español. Estudio empírico a partir de estudiantes universitarios de ELE en Pekín. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 72, pp. 201-216. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/57909>
- Soukup, B. 2013. On matching speaker (dis)guises – revisiting a methodological tradition. In: Tore Kristiansen and Stefan Grondelaers (eds.), *Language (de)standardisation in late modern Europe: Experimental studies*, 267-285. Oslo: Novus.
- Sussex, R. (1985). Linguistic evidence of the Americanization of Australian English: Preliminary report. In *Beitrag zu Phonetik und Linguistik (The Cultivated Australian: Festschrift in Honour of Arthur Delbridge)* 48, 395 – 402.
- Trudgill, P. (1972) Sex, Covert Prestige and Linguistic Change in the Urban British English of Norwich. *Language in Society*, 1, 2, 179-195, Oct 72.
- Upton, C. (2015). British English . En M. Reed y J. M. Levis. (Eds.). *The Handbook of English Pronunciation* (pp 251 - 268). UK: Wiley-Blackwell.
- Uribe, D., Gutierrez, J. y Madrid, D. (2008). Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: estudio de una muestra en el sur de España. *Porta Linguarum*, (10), 85-100.
- Vanegas Rojas, M., Fernández Restrepo, J. J., González Zapata, Y. A., Jaramillo Rodríguez, G., Muñoz Cardona, L. F., y Ríos Muñoz, C. M. (2016). Linguistic Discrimination in

an English Language Teaching Program: Voices of the Invisible Others. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(2), 133–151.

Wells, J.C. (1982). *Accents of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wiebesiek, L., Rudwick, S. and Zeller, J. (2011), South African Indian English: A qualitative study of attitudes. *World Englishes*, 30, 251-268. doi:10.1111/j.1467-971X.2011.01709.x

Wolfram, W., Carter, P. y Moriello, B. (2004). Emerging Hispanic English: New dialect formation in the American South. *Journal of Sociolinguistics*, 8 (3), 339-358. Disponible en: [https://works.bepress.com/phillip\\_m\\_carter/2/](https://works.bepress.com/phillip_m_carter/2/)

Xu, W., Y. Wang, and R. E. Case. 2010. “Chinese Attitudes towards Varieties of English: A Pre-Olympic Examination.” *Language Awareness* 19 (4): 249–260. doi:10.1080/09658416.2010.508528.

Yook, C., and S. Lindemann. 2013. “The Role of Speaker Identification in Korean University Students’ Attitudes Towards Five Varieties of English.” *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 34 (3): 279–296. doi:10.1080/01434632.2012.734509.

Yule, G. (2020). *The Study of Language (7th Edition)*. England: Cambridge University Press.

Zsiga, E. (2013). *The Sounds of Language: an introduction to phonetics and phonology*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.

## Anexo

Muestra del Instrumento: *verbal-guise test*.



## Maestría en Lingüística

### Verbal Guise Test

0%

A continuación, usted escuchará a 6 hablantes contando una historia. Por favor califique a estas personas y a su forma de hablar mientras escucha el audio. Para ello, marque una valoración para las características sugeridas. Cada audio se reproducirá una sola vez.

Al responder esta encuesta, tener en cuenta las siguientes recomendaciones generales:

- Se recomienda el uso de audífonos.
- Subir el volumen de su dispositivo.
- Si está diligenciando la encuesta desde un celular, se aconseja poner el celular horizontalmente.
- SOLO PASAR A LA EVALUACIÓN DE CADA HABLANTE CUANDO LE SEA INDICADO POR LOS INVESTIGADORES.

---

Le agradecemos su participación en esta encuesta. Recuerde responder con honestidad y responsabilidad.

Finalizada la recolección de todas las encuestas requeridas para esta investigación, estaremos rifando 3 bonos regalo para redimir en Unicentro Armenia.



## Maestría en Lingüística

### Verbal Guise Test

0%

#### Información Demográfica

**Sexo \***

Masculino

Femenino

**Edad \***

**País de origen \***

Colombia

**Lengua materna \***

Español

Inglés

Francés

**¿Ha viajado a algún país angloparlante? \***

sí

no

**¿Cuál país?**

**¿Ha vivido en algún país angloparlante? \***

sí

no

**¿Cuál país?**

**¿Cuánto tiempo ha vivido/vivió en ese país?**

Años Meses

-



Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en  
Lingüística

Verbal Guise Test
18 %

**CÓDIGO DE ENCUESTA**

Seleccione el código de esta encuesta \*

OH01 ▾

Por favor, seleccione...

OH01

OH02

OH03

OH04

Anterior
Siguiente



Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en  
Lingüística

Verbal Guise Test
27 %

**Verbal Guise Test - Hablante 1**

Valore las características de la personalidad del hablante que acaba de escuchar. \*

	Totalmente	Bastante	Ligeramente	Neutro	Ligeramente	Bastante	Totalmente	
Irresponsable	<input type="radio"/>	Responsable						
No inteligente	<input type="radio"/>	Inteligente						
Incompetente	<input type="radio"/>	Competente						
Ocioso	<input type="radio"/>	Trabajador						
Antipático	<input type="radio"/>	Simpático						
Triste	<input type="radio"/>	Alegre						
Frío	<input type="radio"/>	Cálido						
Aburrido	<input type="radio"/>	Divertido						

**Valore los siguientes rasgos de la pronunciación del hablante que acaba de escuchar. \***

	Totalmente	Bastante	Ligeramente	Neutro	Ligeramente	Bastante	Totalmente	
Distante	<input type="radio"/>	Cercana						
Desagradable	<input type="radio"/>	Agradable						
Monótona	<input type="radio"/>	Entretenida						
Descuidada	<input type="radio"/>	Refinada						
Confusa	<input type="radio"/>	Clara						

**Identifique el país/región de origen del hablante que acaba de escuchar. \***

Estados Unidos de América

Latinoamérica

Inglaterra

No sé

**¿En qué medida se parece su pronunciación a la del hablante que acaba de escuchar? \***

	1	2	3	4	5	
Diferente	<input type="radio"/>	Idéntica				

**¿En qué medida le gustaría que su pronunciación se pareciera a la del hablante que acaba de escuchar? \***

	1	2	3	4	5	
Diferente	<input type="radio"/>	Idéntica				

**¿Usted tomaría un curso de inglés si el docente fuera el hablante que acaba de escuchar? \***

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

**Si usted se encontrara con el hablante que acaba de escuchar ¿entablaría una conversación con él/ella? \***

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				