

CREENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA
El caso de padres judíos de un colegio en Bogotá, analizado desde la Teoría Fundamentada

SARAH TORRES SHVETS

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ
2017

CREENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA
El caso de padres judíos de un colegio en Bogotá, analizado desde la Teoría Fundamentada

SARAH TORRES SHVETS

ASESOR: JAVIER HERNANDO REYES RINCÓN

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ
2017

*A Hashem, mi esposo y mi hijo,
ellos me dan la energía para seguir soñando.*

AGRADECIMIENTOS

Mis más sinceros agradecimientos a todos los que han tenido que ver con esta investigación y en particular a las siguientes personas:

Sindy Moya, la primera que orientó mi trabajo.

Javier Redondo, quien me dio los más sabios consejos.

Javier Reyes, el que confió en mí y me ayudó a encaminar este valioso proceso.

A la comunidad y colegio, quienes me dieron la mano incondicional en esta investigación.

RESUMEN

Las creencias respecto al aprendizaje de una lengua extranjera son determinantes en la decisión de los padres cuando deben escoger una institución para la educación de sus hijos durante los años de primaria y secundaria. Los estudios sobre estas creencias en Colombia no abordan a padres que profesan la religión judía. Este trabajo describe las creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera de padres de estudiantes de una institución educativa que forma en valores culturales y religiosos judíos en Bogotá, Colombia. La recolección de información se lleva a cabo mediante la creación de un protocolo de entrevistas narrativas con preguntas semiestructuradas. El análisis se realiza siguiendo parámetros de la Teoría Fundamentada (TF). Se encuentra que las creencias sobre aprendizaje de una lengua extranjera en esta población, se han configurado a través de sus experiencias previas en el aprendizaje y uso de una lengua extranjera en los contextos familiares y educativos diversos, sus valores religiosos y culturales judíos y que, todas influyen en sus decisiones respecto a la educación que escogen para sus hijos.

Palabras Clave: *Creencias, Teoría Fundamentada, Lengua extranjera, bilingüismo, identidad, judaísmo.*

ABSTRACT

Beliefs with regard to foreign language teaching are important in parents decisions when choosing schools for their children's education during primary and secondary levels. In Colombia, studies about those beliefs has not dealt with Jewish parents. This document describes the beliefs about learning a foreign language of Jewish parents whose children attend a school that instills religious and cultural Jewish values, in Bogota, Colombia. Narrative interviews obtained using semi-structured questions are carried out to collect data. Data analysis and interpretation is done following Grounded Theory (GT) parameters. Results indicate this population's individual, family, educational, and professional experiences have shaped up their beliefs about learning a foreign language and affected their choice for their children's school education based on Judaic traditions and culture, learning and using a foreign language as well reflect a complexity mainly influenced by Jewish religious and cultural values.

Keywords: *Beliefs, Grounded Theory, Foreign Language, Bilingualism, Identity, Judaism.*

RESUMEN

Este trabajo investigativo busca identificar y describir creencias sobre el aprendizaje de inglés como lengua extranjera de padres judíos de estudiantes de una institución educativa que forma en valores culturales y religiosos judíos en Bogotá- Colombia. Se parte de un contexto nacional en donde se promueve, como política de estado, la enseñanza de inglés en todos los niveles educativos bajo programas como el Plan Nacional de Bilingüismo, iniciado en 2004, y algunos otros que procuran hacer más efectivo este último.

Los fundamentos teóricos y conceptuales en los que se enmarca esta investigación comprenden el concepto de creencias, con sus diferentes perspectivas, y las categorías de identidad y colectivo judío. Igualmente, se hace una revisión de las propuestas de la Teoría Fundamentada (Glasser & Strauss, 1967) con el fin de utilizar las herramientas conceptuales que surgen de ésta para llevar a cabo el análisis e interpretación de las creencias expuestas por los padres entrevistados.

La metodología incluye entrevistas narrativas con una guía de preguntas semiestructuradas. Para el análisis de datos se utilizan los parámetros indicados por (Glaser, 2007) teniendo en cuenta aspectos como la creatividad del investigador, la inducción, la fidelidad a la información y la necesidad de un paradigma de codificación bien definido.

Los resultados indican que las creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera están mediadas por las fuertes convicciones respecto a la religión judía que profesa la población entrevistada y los valores culturales instituidos por ella. La

opción por una institución que forme en inglés como lengua extranjera no tiene relevancia en tanto no se mire desde la perspectiva de los valores judíos.

SUMMARY

This research paper intends to identify beliefs about foreign language learning of Jewish parents whose sons and daughters are formal students at a school that instills Jewish cultural and religious values, in Bogota, Colombia. An examination of opinions and papers about the State's policy of Spanish-English bilingualism for all educational levels is made, including programs like "Plan Nacional de Bilingüismo", started in 2004, as well as some of the following programs intended to improve the first one.

Theoretical and conceptual fundamentals for this research include those about beliefs, and its different approaches, as well as those referring to identity and Jewish collective. Furthermore, a review of the Grounded Theory (Glasser & Strauss, 1967) qualitative methodology is made in order to use its conceptual tools to carry out the analysis and interpretation of the interviewed parent's narratives to shape up their beliefs on foreign language learning.

The methodology used includes narrative interviews based on semi-structured questions. Data analysis is carried out following parameters proposed by Glaser (2007), which include researcher's creativity, induction, information accuracy, and the need of a defined encoding paradigm.

Results indicate these Jewish parents' beliefs about their sons' and daughters' foreign language learning are strongly influenced by their own previous experiences in foreign language learning. Also, their choice of an educational institution for their sons and daughters is related to such language learning beliefs as well as to their religious convictions and the cultural values arising from them.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche est d'identifier et de décrire les croyances sur l'apprentissage d'anglais comme langue étrangère des parents juifs des étudiants d'une école qui enseigne des valeurs religieuses et culturelles juives à Bogotá, Colombie. On part d'un contexte national où il y a une politique publique d'État qui promeut l'enseignement d'anglais dans tous les niveaux éducatifs avec des programmes comme le Plan National de Bilinguisme (2004) et d'autres similaires qui essaient de le faire plus effectif.

En premier lieu, la fondation théorique et conceptuelle de la recherche se base sur le concept « croyances » (avec ses différentes perspectives) et sur les catégories d'identité et de collectif juif. En plus, on fait une révision des propositions de la Théorisation Ancrée (Glaser & Strauss, 1967) afin d'utiliser des outils conceptuels pour analyser et interpréter les croyances manifestées par les parents interviewés.

En deuxième lieu, la méthodologie comprend des analyses narratives de l'information recueillie à partir des entretiens semi-structurés. À propos de l'analyse, on utilise les paramètres proposés par Glaser (2007) en considérant les aspects suivants : la créativité du chercheur, l'induction, la fiabilité de l'information et la nécessité d'un paradigme de codification bien défini.

Finalement, les résultats indiquent que les croyances sur l'apprentissage d'une langue étrangère sont médiées par les convictions de la religion juive pratiquée par la population interviewée et les valeurs culturelles instaurées par cette religion. Pour conclure, pour ces parents, l'élection d'une institution qui enseigne l'anglais comme langue étrangère n'a pas d'importance si on ne considère pas la perspective des valeurs juives.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....	11
HECHOS PROBLEMÁTICOS	14
INTERROGANTE Y OBJETIVOS	18
CONTEXTUALIZACIÓN.....	19
ESTADO DEL ARTE	19
I. MARCO REFERENCIAL:.....	25
MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	25
La Teoría Fundamentada (<i>Grounded Theory</i>).....	26
Identidad y el colectivo judío:.....	31
Religión.....	35
Tradiciones	38
Conciencia De Pueblo.....	38
Israel.....	39
Holocausto.....	40
Las creencias	41
Creencias, Percepciones y Representaciones Sociales.....	43
II. MARCO METODOLÓGICO	45
Marco metodológico general.....	46
La TF como método análisis cualitativo	49
Componentes metodológicos principales de la Teoría Fundamentada.....	51
Marco metodológico específico.....	53
Contextualización.....	55
Participantes.....	56
Cuestiones éticas	57
III.LA SOLUCIÓN.....	63
Presentación de resultados	63
Análisis de resultados.....	79
IV. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....	86
GLOSARIO	89
Bibliografía.....	92
ANEXOS.....	99

INTRODUCCIÓN

Desde antes de la llegada de Colón en el siglo XV, los fenómenos del bilingüismo y multilingüismo han existido en Colombia, como en otras naciones latinoamericanas, (García 2001), sobre todo entre los diferentes grupos nativos que habitaban en estos territorios. A partir de la época de la conquista y el período colonial, los misioneros católicos impusieron el uso del español como medio de instrucción y evangelización. Posteriormente, los gobernantes españoles y sus descendientes criollos lo establecieron como única lengua oficial. Ya en tiempos de la independencia, muy pocas personas, pertenecientes a la élite, se preocuparon por aprender otra lengua, sobre todo extranjera, como un indicador de estatus socioeconómico y cultural. Como resultado, hoy en Colombia, el español es hablado como única lengua por la gran mayoría de habitantes del país. Sólo unos pocos grupos nativos, un grupo afrodescendiente y uno insular, alejados de los centros urbanos, han mantenido vivas sus lenguas y la tradición de aprender las lenguas de las otras comunidades.

A comienzos de este siglo, el gobierno colombiano de turno empezó a promover varios programas tendientes a que la mayoría de la población lograra niveles de bilingüismo entendido como la capacidad de hablar, además del español, el inglés como lengua extranjera. En gran medida, esta perspectiva está motivada por el papel hegemónico de los Estados Unidos a nivel mundial, que ha convertido al inglés en la lengua franca para los negocios, la ciencia, la tecnología, el entretenimiento y en un valor agregado para ser competitivos laboral y salarialmente (Vélez White, 2006, p.3).

Este fenómeno global ha influido para que los gobernantes colombianos tomen, al respecto, decisiones pragmáticas y cómodamente anglocéntricas, que permitan “...lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” (Ministerio de Educación, 2006, p.6). Como resultado, en el campo educativo, los sectores público y privado, han dado relevancia al inglés en sus Planes Educativos Institucionales (PEI) de los colegios privados.

No obstante, los objetivos planeados no han sido alcanzados, al menos dentro de los espacios de tiempo propuestos para ello. Razones que incluyen el desconocimiento de los procesos de aprendizaje de una lengua, los factores cognitivos que los afectan, la mala planeación respecto a infraestructura, la desactualización de los docentes en la lengua y métodos de enseñanza, han sido preponderantes.

Más allá de los infructuosos esfuerzos que los actores directos del campo educativo han hecho por cumplir los objetivos, existen otros actores que en diversas propuestas académicas y decisiones gubernamentales son pocas veces tenidos en cuenta para lograr el aprendizaje efectivo de una lengua por parte de los estudiantes: los padres de familia. Son ellos quienes tienen la primera palabra respecto al tipo de educación que deben recibir sus hijos, quienes según sus posibilidades escogen la institución educativa donde se formarán sus hijos; quienes influyen en la forma en que sus hijos desarrollarán perspectivas sobre su propia educación y su futuro personal, profesional y laboral. Estas decisiones y acciones de los padres están mediadas por diversos factores relacionados con sus experiencias, sus creencias respecto a la educación que deben recibir sus hijos, y, dentro de ella, la importancia que tendrá el aprendizaje de una lengua extranjera.

El presente estado del arte se realiza entonces con el propósito no sólo de conocer e identificar previas investigaciones que tienen relación con el tema de interés que se piensa abordar, sino de asociar diferentes conceptos y evolución de cada uno con el ánimo de utilizar literatura apropiada en esta investigación. Los trabajos que a continuación se presentan evidencian las tendencias que atañen a esta investigación. Los ejes temáticos que se mostrarán serán: política bilingüe, análisis de proyectos bilingües en la capital, el rol docente y las creencias de los protagonistas del campo académico. Cada trabajo investigativo estará analizado en forma general para orientar al lector sobre los objetivos, metodología, resultados y conclusiones. Adicionalmente se analizan de forma crítica los planteamientos de los investigadores respecto a los enfoques previamente mencionados y se visualiza la metodología que más apropiada para esta investigación.

HECHOS PROBLEMÁTICOS

El fenómeno de la globalización ha afectado, no sólo los aspectos que tienen que ver con el comercio y los movimientos de personas de un país a otro sino, también, las perspectivas y necesidades de los grupos humanos respecto a información, trabajo y educación. En este último aspecto, la posibilidad de dominar una segunda o más lenguas, en especial el inglés, por su importancia mundial para el comercio, la ciencia y la tecnología, ha dejado de ser un valor agregado y se ha convertido en un elemento preponderante de cualquier proceso que conduzca a la formación de las personas desde temprana edad.

Como parte de su formación como Licenciada en Lenguas Modernas, la autora de este trabajo ha tenido la oportunidad de abordar temas relacionados la enseñanza y aprendizaje de inglés como segunda lengua. Algunos de estos temas revisaban las políticas de bilingüismo en Colombia y generaban preguntas sobre los problemas para el éxito de las mismas. De otra parte, la formación exigía tener experiencias reales de enseñanza y aprendizaje de inglés, tanto como observadora y como docente practicante. Estas últimas experiencias permitieron a la autora entender que hay en Colombia casos de éxito en la formación hacia el bilingüismo español-inglés y cuestionarse la razón de dicho éxito. Es desde estas perspectivas respecto al logro y al fracaso en unos casos de bilingüismo que surgen los elementos que constituyen la base de los hechos problemáticos que aquí se plantean.

Uno de los hechos problemáticos de este trabajo hace referencia al retraso en el logro de una Colombia bilingüe inglés-español, que, en las dos últimas décadas, diferentes gobiernos colombianos se han propuesto como meta. Desde 1994, se han oficializado políticas que promueven y soportan al nivel nacional, regional y

local, programas para “Formar en lenguas extranjeras” pues así “...darían respuesta a las necesidades de cobertura y calidad que requería el país para alcanzar mejores condiciones de desarrollo social y económico y mejorar la calidad de vida de la población” (Ministerio de educación Nacional 2006).

De esta forma, el Ministerio de Educación ha desarrollado una política de formación para el bilingüismo centrado en el inglés, teniendo como guía para sus metas los niveles A1, A2, B1 y B2, y las estrategias del Marco de Referencia Europeo, haciendo grandes inversiones en formación y actualización de docentes, en infraestructura, equipos y materiales, aumentando la intensidad de horas semanales de enseñanza de inglés, y logrando el incremento de instituciones públicas y privadas que se especializan en educación bilingüe. Así, en ciudades como Bogotá, se han designado instituciones distritales como “colegios bilingües” (López, y otros, 2010) y ya en 2009 había en el país más de 170 colegios privados habían optado por una educación bilingüe, (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

El retraso en el logro de la meta de una Colombia bilingüe inglés-español ha llevado a identificar problemas relacionados con los docentes, los estudiantes y las instituciones, como actores del proceso educativo. Respecto a los docentes, aparte de su bajo nivel de inglés, se ha encontrado que “Hay muchos programas de formación de profesores de lenguas extranjeras y muy pocos dedicados a la formación de profesores bilingües” (Mejía & Fonseca, 2008). Respecto a los estudiantes se ha encontrado que, en muchos casos, no visualizan útil el aprendizaje de otra lengua ni de las metas a lograr con el aprendizaje de la misma, pues “las actividades propuestas por los directivos y docentes para llegar a ese nivel B1 no serían las apropiadas. No se demuestran claramente las expectativas que se pretenden alcanzar con los estudiantes y ellos a su vez no reflejan conocer lo que se espera de ellos al terminar su paso por la educación media” (Ríos, 2011).

Lo anteriormente mencionado abre el espacio para presentar el siguiente hecho problemático que fundamenta este trabajo y que parte de entender las razones por

las que algunas instituciones bilingües en Colombia, mayormente privadas, logran que sus estudiantes lleguen o se acerquen a la meta de ser bilingües español-inglés. Es el caso del Colegio Colombo Hebreo, de Bogotá, lugar en el que la autora de este trabajo realizó su observación y práctica docente como parte de los requisitos para acceder al título profesional de Licenciada en Lenguas Modernas. Allí, era evidente que los actores del proceso educativo incluían, no sólo a la institución con sus excelentes programas y comprometidos docentes y directivos, sino también a los padres de los estudiantes que, en conversaciones con la autora, demostraban tener claridad sobre la importancia del aprendizaje de una segunda lengua por parte de sus hijos.

La importancia de esa participación de los padres, junto a los otros actores, en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua por parte de los hijos ya ha sido resaltada:

“Sea cual sea el tipo de bilingüismo, siempre se puede hablar de una comunidad de aprendientes que se desarrolla dentro de una comunidad bilingüe, donde no sólo el sujeto que aprende las dos lenguas participa, sino que toda la comunidad educativa — conformada por los estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes, y administradores escolares— tiene un papel preponderante dentro de los procesos de diálogo cultural que presupone el aprendizaje de las dos lenguas. Por esta razón, todos —en la medida de sus posibilidades— deben participar activamente en la construcción de la modalidad bilingüe, que además no sólo se circunscribe al aula de clase, sino que hace parte del entorno cotidiano de los aprendices.” (A.López, y otros, 2008):

Esto implica que es necesario identificar qué piensan o creen los padres de familia respecto al aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua. En gran medida, porque esas creencias pueden ser la razón que da pie a acciones que fomentan y facilitan para sus hijos el aprendizaje de ésta. Un informe investigativo reciente en

un colegio no bilingüe en la sabana norte de Bogotá diagnosticó que “...algunas creencias entre padres sobre el aprendizaje de una segunda lengua se deben especialmente a la influencia de la familia. Los enunciados demuestran que la familia juega un rol importante en la decisión de aprender una L2 o de reconocer la importancia de aprenderla. (Benavides, Garay, & Sequeda V., 2015).

Ahora bien, algunas características del Colegio Colombo Hebreo pueden tener un valor que influyen en el éxito respecto al bilingüismo de sus estudiantes. Ésta es una institución educativa privada en la que los valores culturales y religiosos judíos, el hebreo y el inglés, como lenguas extranjeras, se incluyen como parte de la formación de los estudiantes. La enseñanza del hebreo y del inglés configura contextos y actitudes que facilitan el aprendizaje de otra lengua. Igualmente, hay que mencionar, que los padres de los estudiantes de esta institución profesan la religión judaica y la mayoría sigue las tradiciones alrededor de ésta. Por lo tanto, entender cómo estos elementos juegan un papel en las creencias de los padres respecto al aprendizaje de la segunda lengua es también determinante.

Como se dijo inicialmente, el logro de la meta de una Colombia bilingüe español-inglés se ha retrasado. Algunos factores que generan este problema han sido identificados y poco a poco abordados. No obstante, se ha dejado de lado a la familia, y, en particular, a los padres, como un factor que puede facilitar el logro del objetivo de bilingüismo en los estudiantes.

Desde esta perspectiva, la experiencia positiva de una institución privada respecto al logro de la meta de bilingüismo español-inglés en sus estudiantes es relevante. En particular, conocer las creencias de los padres de estos estudiantes sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, sus experiencias previas al respecto, y cómo estas creencias influyen en sus acciones, para fomentar en sus hijos el aprendizaje de la misma, puede arrojar luces para otras instituciones y programas bilingües en construcción. Incluso, pueden convertirse en la base para determinar las creencias

de los padres y, a partir de las mismas, crear estrategias que los involucren aún más en el proceso de aprendizaje de lenguas de sus hijos.

INTERROGANTE Y OBJETIVOS

INTERROGANTE

¿Cuáles son las creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera de padres de estudiantes de una institución educativa que forma en valores culturales y religiosos judaicos?

OBJETIVO GENERAL

Identificar las creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera de padres de estudiantes de una institución educativa que forma en valores culturales y religiosos judaicos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer el contexto académico al que fueron sometidos los padres de familia.
- Identificar la pertinencia de aprender inglés como segunda lengua o extranjera en los padres de familia.
- Identificar y analizar las creencias que giran en torno al aprendizaje y enseñanza de inglés como lengua extranjera y segunda lengua.

CONTEXTUALIZACIÓN

ESTADO DEL ARTE

A continuación, se presentará una revisión breve de trabajos que se han desarrollado en relación con los temas que atañen a esta investigación. En primer lugar, se revisan trabajos relacionados con las creencias y percepciones de algunos actores del campo académico respecto a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en casos específicos en Colombia. En segundo lugar, se revisan trabajos enfocados en la educación bilingüe y el Programa Nacional de Bilingüismo, centrados en el inglés como lengua extranjera. Por último, se revisan trabajos que abordan las problemáticas del bilingüismo español-inglés. Es importante recalcar, además, que en estos trabajos se resaltan los roles de los diferentes actores del proceso educativo (colegios públicos, privados, docentes y padres de familia) y la forma en que perciben les afecta el fenómeno del bilingüismo y las políticas para su desarrollo.

Creencias y percepciones sobre bilingüismo

En lo que respecta a creencias y percepciones sobre el bilingüismo, se revisaron los siguientes trabajos: *Percepción de Educación Bilingüe y Lengua extranjera de estudiantes de grado once en la IED colegio Cundinamarca* realizado por Jessica Andrea Devia Ríos, en el año 2011; *Creencias de padres, profesores y directivos acerca de la Educación bilingüe (inglés- español)* de Marianne Paulina Benavides, Viviana Garay y Esteban Sequeda; y *¿Es usted bilingüe? Concepciones y alternativas para la educación en idiomas en el contexto colombiano*. Escrito por Álvaro Hernán Quintero Polo en 2009.

En los tres trabajos se abordan aspectos sobre las nociones, percepciones y creencias de los actores del proceso educativo respecto a la educación bilingüe. En el primero, la autora, se cuestiona, específicamente, sobre las nociones que tienen sobre este tipo de educación, si les interesa o motiva el hecho de aprender una segunda lengua y si la consideran vital para sus planes a futuro. Tiene en cuenta la relación de la percepción de los padres sobre el aprendizaje del inglés y a necesidad de éste para sus hijos, arrojando luces sobre la forma en que, mediante una metodología cualitativa se pueden interpretar.

El segundo trabajo, centrado en creencias, busca dar a conocer la perspectiva de aquellos que no participan de forma directa en las decisiones curriculares que se toman en la institución y entender que, las creencias como un constructo experiencial, se interponen en las acciones de las personas, afectando el aprendizaje de una segunda lengua. La metodología utilizada fue de corte cualitativo a través de entrevistas- narrativas. Los hallazgos encontrados muestran una contradicción entre lo que los participantes consideran con respecto al cómo y el cuándo aprender inglés. Este trabajo propone que las creencias de los diferentes actores del proceso educativo, respecto a la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera y el bilingüismo, sean tenidas en cuenta con el ánimo de obtener procesos conscientes y propios desligados de cualquier discurso dominante y no interiorizado por dichos actores.

Por su parte, en el tercer trabajo, el autor hace una reflexión sobre el significado del bilingüismo, las concepciones por parte de las entidades oficiales y revela las alternativas que tienen los docentes para la educación bilingüe en Colombia. También toma referentes teóricos para apoyar la conceptualización sobre bilingüismo y muestra las perspectivas del Ministerio de Educación Nacional frente al fenómeno. Finaliza cuestionando la falta de un marco sociolingüístico colombiano, el uso, como referencia, de marcos estipulados en países extranjeros y la poca injerencia que tienen los docentes en la toma de decisiones frente a los diversos programas públicos de educación bilingüe y propone una mayor

participación de éstos, particularmente sobre contenidos y cómo enseñarlos a la luz de una realidad propia del país y de cada comunidad.

Política de bilingüismo en Colombia

En referencia al tema de la educación bilingüe, se revisaron los siguientes trabajos: *Lineamientos para la educación bilingüe en Colombia: hacia una política coherente*, realizado en el año 2006 por Anne-Marie Truscott de Mejía (Ph.D), Claudia Lucía Ordoñez (Ed.D) y Laura Fonseca (Estudiante, de una maestría en educación); *El Programa Nacional de Bilingüismo: Percepciones de una Política Pública en Universidades* (2012), realizado por Ángela Patricia Quintero Farfán y Leopoldo Pinzón Escobar; y *Los propósitos invisibles del Bilingüismo en Colombia* concluido en el año 2012, realizado Andrés Camilo Cañón Contreras.

El primero, mediante una metodología de naturaleza cualitativa, de tipo micro-etnográfico aplicada en seis instituciones de seis regiones del país, muestra cómo en Colombia se abordado el bilingüismo y la educación bilingüe y revela la inexistencia de documentos oficiales que propongan lineamientos sobre esta modalidad educativa en nuestro país. El principal objetivo se centra en realizar un estudio descriptivo, que proporciona una radiografía del estado, a la fecha (2006), de los programas de educación bilingüe (inglés-español) en el país. Sugiere la posibilidad de que los colegios consideren la importancia de establecer una política lingüística apropiada con el ánimo de propiciar el desarrollo de ambas lenguas, tanto dentro como fuera del aula, y se invita los docentes y administradores escolares para que le den importancia a formar jóvenes conscientes de su identidad.

El segundo, mediante una metodología de corte cualitativo, de tipo exploratorio. aborda la problemática del bilingüismo en Colombia desde la perspectiva de estudiantes, docentes y directivos que conforman las comunidades académicas de tres instituciones de educación superior del país. Los autores se cuestionan sobre el poder de influencia del estado frente a las decisiones que garantizan las metas planteadas en el Plan Nacional del Bilingüismo (PNB). Por ende, se analiza el impacto de una política pública y el grado de aceptación para con el fin de

determinar las variables que confluyen en el contexto específico de la Educación Superior; los autores concluyen que las percepciones sobre el PNB de los distintos miembros de la comunidad académica entrevistados, muestran que la idea es que este plan no ha sido efectivo.

El tercer trabajo, mediante una metodología cuanti-cualitativa, de enfoque interpretativo, configura el valor conceptual sobre percepción. El análisis de las percepciones de actores que hacen parte de la comunidad académica indica que dichas percepciones tienen una influencia directa en el aprendizaje de otra lengua por parte de los estudiantes. De esta forma, y en relación con el tema que este trabajo aborda, los padres, por ejemplo, pueden tener influencia en que sus hijos tengan una perspectiva diferente respecto al aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera. El autor presenta un análisis crítico sobre el bilingüismo en Colombia y muestra la forma en que agencias, actores educativos y otras fuentes documentales están propagando y asimilando diferentes discursos dominantes que dan privilegio a la enseñanza y el aprendizaje de inglés en el contexto colombiano.

Bilingüismo español-inglés

Respecto al bilingüismo español-inglés se revisaron los siguientes trabajos: *Análisis de la Implementación del Programa de Transición Hacia el Bilingüismo (PTB) 2004-2019 en Bogotá y Cundinamarca” en el Colegio Distrital Cundinamarca IED, en la Jornada mañana realizado por Sonali Pal Forero; Preparación educativa para la docencia bilingüe español/inglés: un estudio de la sensibilización, preparación e interés de formación de los alumnos de la Facultad de Educación (Campus María Zambrano de Segovia) elaborado por María del Carmen Ruiz de Austri Dueñas en el año 2015; y Evaluación de la Política de Bilingüismo en Bogotá proyecto “Bogotá bilingüe” en el año (2011)- de autoría de Álix Rocío Rodríguez García*

El primer trabajo, mediante el procesamiento cualitativo y cuantitativo de datos, pretende determinar en qué aspectos de la enseñanza del inglés ha incidido la implementación del programa *Transición Hacia el Bilingüismo* en Bogotá y

Cundinamarca. El análisis se hace teniendo en cuenta la discusión mundial en torno a la importancia del inglés y su valor imprescindible en el ámbito cultural, laboral y social. El planteamiento del problema parte del análisis del bilingüismo en sus diferentes intentos de inserción en la educación colombiana; las acciones que el gobierno toma a favor de la educación bilingüe, los factores que apoyan los avances del programa, el uso de las nuevas tecnologías impuestas por el MEN y los estándares de competencia comunicativa en inglés como lengua extranjera.

El segundo trabajo, a través de una metodología de tipo cuantitativo y cualitativo, que incluye la realización de entrevistas, hace un estudio sobre la preparación real de los docentes frente a la lengua inglesa en Valladolid España. Busca conocer las inquietudes reales de los estudiantes de la Facultad de educación como posibles profesores de enseñanza bilingüe. Su objetivo nace de la preocupación sobre la preparación docente para impartir metodologías efectivas de enseñanza y su capacidad de desenvolverse en la lengua extranjera (inglés). Los resultados revelan, según la autora, una insuficiencia en el nivel de inglés con el que los estudiantes se titulan. Estos estudiantes afirman ser conscientes de la necesidad de salir calificados en su colegio y resaltan la importancia de la transición bilingüe en estos planteles educativos.

El tercer trabajo revisado, basado en un enfoque cualitativo analiza tres colegios de Bogotá vinculados con el proyecto “Bogotá bilingüe”. Propone una aproximación inductiva y apunta a identificar la contribución de esta implementación en la consolidación de la educación bilingüe en los colegios distritales de la ciudad. El principal problema que permitió conocer los aciertos y debilidades de este proyecto radicó en los resultados de la Secretaría de Educación que la autora encontró respecto a la cantidad de docentes de inglés capacitados en el fortalecimiento de las competencias comunicativas en el idioma, así como la evaluación de la contribución de la política social para el fortalecimiento del bilingüismo en estudiantes de instituciones gubernamentales.

En conclusión, los trabajos revisados fundamentan la intención de este trabajo: definir las creencias de los padres de familia de una institución educativa específica respecto al aprendizaje de una lengua extranjera por parte de sus hijos. Lo anterior, entendiéndose que no hay duda que las políticas y programas de bilingüismo son importantes y necesarias, pero su efectividad depende de muchos factores, en particular, de las creencias de cada actor participante y, por supuesto, de los padres de familia como quiera que tienen una importante injerencia en la educación formal que deben recibir sus hijos.

I. MARCO REFERENCIAL:

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

La orientación disciplinar de esta investigación está definida por los preceptos de la Lingüística Aplicada (LA) en los que (Kramersch, 2000) aborda la adquisición de una segunda lengua como una búsqueda que explora los efectos de la identidad social, educación e integración cultural en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (Kramersch, 2000). El lenguaje desde esta perspectiva, se describe como una práctica social en la que variables como el discurso, las representaciones sociales y las creencias marcan identidad en el aprendizaje/ adquisición de una lengua extranjera.

El objetivo de identificar las creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera de un grupo de padres judíos de un colegio privado con una orientación en la formación de valores religiosos y culturales judaicos, conlleva a abordar el tema teniendo en cuenta diferentes elementos conceptuales. En primer lugar, se definirá la base teórica que permitirá darle sentido a la forma de recolección, categorización y análisis de la información. En este caso, se presentará la Teoría Fundamentada (TF) o Grounded Theory. En segundo lugar, se revisarán las definiciones que enmarcan elementos identificadores del grupo étnico judío que, aquí, es una característica compartida por la población estudiada. Seguidamente se analizará el concepto de creencia, tomando referencias convergentes y divergentes entre los conceptos de representación social y percepción que permiten aclarar desde que perspectiva se entiende el concepto en este trabajo.

La Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*)

Identificar y analizar las creencias de los padres sobre los contenidos y procesos de aprendizaje de sus hijos en el ámbito escolar implica tener en cuenta diversos elementos y factores que configuran dichas creencias. En comunidades educativas con perspectivas que tienen un eje central delimitante, como sería el de una institución en la que la gran mayoría de los padres comparten la orientación de vida judía, construcciones teórico-prácticas como las de Teoría Fundamentada (TF), o *Grounded Theory*, facilitan la comprensión de los elementos que subyacen la expresión de las creencias de este grupo de personas.

En primer lugar, en este apartado se hará una breve definición, se presentará su evolución y aporte a los tipos de análisis cualitativos existentes. Finalmente, se hará una explicación de las dos perspectivas que han alimentado el desarrollo de la TF y cómo éstas soportarán la metodología de interpretación y análisis..

La teoría fundamentada en los datos es una estrategia de investigación cualitativa que se puede definir como una “metodología general para desarrollar teoría que está enraizada (*grounded*) en información sistemáticamente recogida y analizada” (Strauss y Corbin, 1994) citados por Soneira en (Vasilachis de Gialdino, 2006). La TF tiene sus inicios en 1960 en trabajos realizados por Anselm Strauss a quien luego se le unió Barney Glaser. Posteriormente, por separado, cada uno empezó a desarrollar la metodología de la teoría fundamentada. En resumen, la TF se basa en dos grandes estrategias: el método de comparación constante y el muestreo teórico; Soneira en (Vasilachis de Gialdino, 2006)

Según Soneira (Vasilachis de Gialdino, 2006) la terminología de la TF incluye algunas palabras que se presentan a continuación.

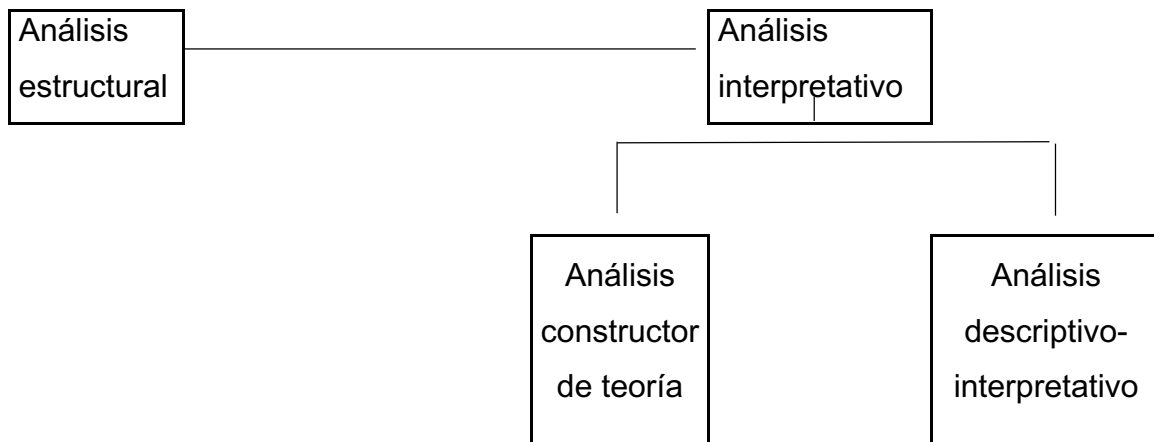
Conceptos: se refiere al etiquetamiento realizado a hechos, eventos o fenómenos.

Categoría: es una clasificación de conceptos, hecha a partir de la comparación de conceptos y su integración más elevada llamado categoría.

Codificación: procesamiento y análisis de los datos (abierto, axial, selectivo)

Estos conceptos provienen de experiencias investigativas cualitativas y recogen una combinación de tradiciones de recolección y análisis de la información que integra elementos de del análisis del discurso, de la etnografía estructural y la clásica. Así, Tesch (1990) propone unos tipos de análisis que clasifica como estructural e interpretativo. El primero hace referencia al análisis del discurso, etnografía de la comunicación, etnociencia, análisis estructurales de eventos y etnografía estructural. El último, el interpretativo, que se trabajará en esta investigación, acoge a todos los restantes tipos de análisis cualitativos, inclusive los que no especifican procedimiento alguno. *Tomado de (Carrero, Soriano, & Trinidad, 2012).*

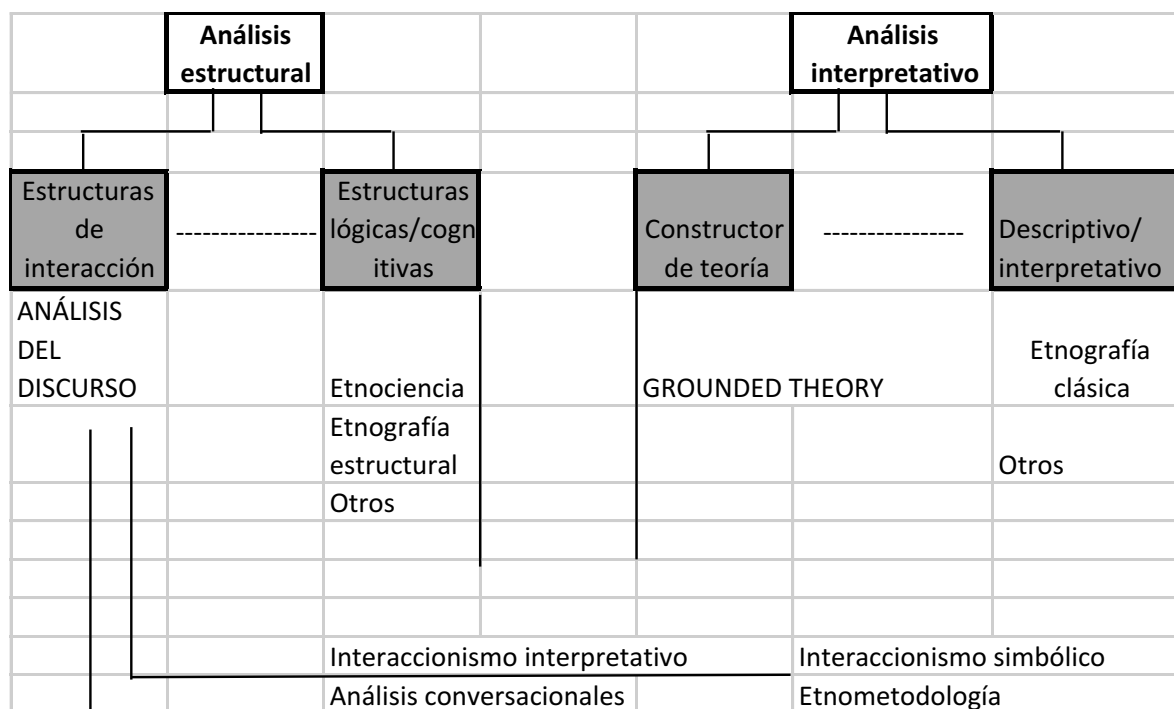
Figura 1. Tipos de análisis cualitativo según (Tesch, 1990)



El Análisis interpretativo permite producir hipótesis teóricas dado que se orienta a interpretar el significado de la idea o concepto que se analiza. Por otra parte, el Análisis constructor de teoría se centra en los procedimientos de interpretación que conducen a construir una teoría. Finalmente, el Análisis descriptivo–interpretativo permite tanto producir las hipótesis teóricas como construir las teorías.

Desde esta mirada basada en estructura, Valles (1997) incorpora una tercera categoría que, a modo de análisis, resulta propia para incorporar bases del modelo. En esta categoría llamada análisis sociológico del discurso o análisis de la vida cotidiana, el autor propone una relación entre el análisis estructural e interpretativo bajo la conexión del interaccionismo simbólico y la etnometodología.

Figura 2. Clases de análisis cualitativos. (Tesch, 1990), adaptado por (Valles, 1997)



Como se puede observar, (Valles, 1997) intenta resaltar la importancia del análisis del discurso en el Análisis estructural y la importancia de la la TF en el Análisis interpretativo. Estas clasificaciones, según (Carrero, Soriano, & Trinidad, 2012) están enmarcadas en tradiciones constructivistas interpretativas por el énfasis y el objetivo en la generación y construcción de la TF desde los datos empíricos en

oposición a los criterios de verificabilidad o confirmación- refutación derivados de los modelos positivistas de investigación.

Si bien, el concepto de TF aparece con dos sociólogos, Barney Glaser y Anselm Strauss como respuesta al desarrollo del Interaccionismo Simbólico¹, la introducción fue vista como una aproximación que posteriormente se identifica como metodología de análisis. La definición que estos autores le atribuyen a la TF no aparece de manera explícita en sus libros, pero requieren que la teoría:

- 1) Se genere y emerja del campo.
- 2) Esté fundamentada en el área sustantiva.
- 3) Se desarrolle inductivamente.

En este orden de ideas, es valioso mencionar las dos contribuciones más representativas de la TF desde la mirada de (Carrero, Soriano, & Trinidad, 2012). Primeramente, los antecedentes muestran que la TF no se inventa, se descubre (Glaser, 1978) y están planteados a través de la metodología analítica descubierta en los años cincuenta y sesenta en el Departamento de Sociología de la Universidad de Columbia. En segundo lugar, en cuanto a la construcción de índices empíricos a partir de conceptos, (Lazarsfeld, 1984) diferencia una serie de fases: Representación literaria del concepto, especificación de las dimensiones, elección de los indicadores observables y síntesis de los indicadores. Éstas, permiten que la TF utilice la comparación como herramienta analítica para generar conceptos e hipótesis, y las interrelaciones entre ambos, mediante la emergencia de categorías centrales (Carrero, Soriano, & Trinidad, 2012).

A pesar de que sus precursores buscaron dar origen a la aproximación de la teoría fundamentada, cada uno con su bagaje profesional buscó direccionar su enfoque de la realidad y en la actualidad existen dos tendencias que Glaser y Strauss

¹ Una perspectiva teórica y metodológica estrechamente relacionada con la investigación cualitativa y la orientación Verstehen, es el interaccionismo simbólico, cuya pregunta esencial es "qué conjunto común de símbolos han emergido para darle sentido a las interacciones de la gente"? El interaccionismo simbólico es simultáneamente una corriente teórica y un marco metodológico en ciencias sociales. Al igual que otras perspectivas, presenta una amplia gama de exponentes. Se basa principalmente en los aportes de George Herbert Mead (1934) y en cierta medida en los escritos de Charles Horton Cooley (1902), John Dewey y W.I. Thomas (1928). Más recientemente las ideas del interaccionismo simbólico se ven representadas por la perspectiva aportada por Herbert Blumer (1969). (Blumer, 1969) (Thomas, 1928) (Cooley, 1902).

marcaron en cuanto a la visión de la TF. (Murcia & Jaramillo, 2000) establecen unas diferencias que permiten que el lector entienda, analice y comprenda las principales orientaciones de cada autor.

Figura 3. *Diferencias entre las tendencias.* Tomado de (Murcia & Jaramillo, 2000)

BARNEY GLASER	CORBIN STRAUSS
·Subraya la creatividad del investigador.	·Confía más en la técnica que en el investigador.
·No establece una metodología a seguir.	·Define una metodología.
·Se basa en la inducción y es fiel a la data.	·Confía en la inspiración que ofrece la data.
·Paradigma de codificación bien definido.	·Paradigma de codificación flexible.
·Emplea distintas fuentes de información, incluso cuantitativas.	·Emplea las entrevistas y la observación como fuente de información.

Las divergencias en perspectiva y contenido se hacen evidentes, aunque ambas versiones pretenden descubrir patrones latentes y aportar a la construcción conceptual del enfoque. La orientación de Glaser se revela profundamente consistente con los principios iniciales de la emergencia de TF en los datos y referida en *The Discovery of Grounded Theory* (generalización conceptual); mientras que el estilo de Strauss aparece conectado con los tipos de análisis centrados en la descripción/ interpretación (Generalización descriptiva) (Carrero, Soriano, & Trinidad, 2012).

Teniendo en cuenta el contexto en el que se lleva a cabo este estudio, la perspectiva de Glaser (2007) configura un marco que facilita la construcción de elementos categorizantes e interpretativos sobre la especificidad de un tema del cual hay poca o ninguna literatura. Al mismo tiempo, la razón mencionada previamente encuentra un balance en la idea de la fidelidad a los datos, una codificación bien definida y el soporte que brinda el uso de diferentes fuentes, incluidas algunas cuantitativas, para darle un mayor peso y fundamento a la interpretación de los datos.

En conclusión, la TF es sin duda una estrategia de la investigación cualitativa que permitirá definir, categorizar, codificar, analizar e interpretar la información obtenida en las entrevistas para configurar las creencias desde una perspectiva interpretativa de los datos. Cada concepto aquí presentado es abordado en el Marco Metodológico para definir su aplicación en el análisis.

A continuación, se presentan dos conceptos que conforman los elementos convergentes de la población entrevistada. El primero es el concepto “Judío” que, en esta población, se constituye en uno de los factores preponderantes de su identidad. El segundo, es el concepto “Creencia” que determina, en forma individual, y a la vez grupal, decisiones y acciones respecto a la educación que deben recibir sus hijos.

Identidad y el colectivo judío:

La identidad es una característica que enmarca y delimita el pensamiento de la población a analizar. En este caso, hace referencia elementos principalmente religiosos que fundamentan las tradiciones y sellan el comportamiento de esta comunidad.

A primera vista el concepto de identidad aparece como elemento fundamental de la cultura en la sociedad en general. Según D. Heinrich "la identidad es un predicado que tiene una función particular; por medio de él una cosa u objeto particular se distingue como tal de las demás de su misma especie" (citado por (Habermas, 1987). Autores como (Rivera, 2014) la definen como una construcción de costumbres, prácticas y creencias aprendidas en un espacio familiar. No obstante, alcanza niveles de evolución que permiten que, en muchos casos, sea transformada por grandes colectivos sin borrar la base que la construye. Es la identidad entonces la que permite mantener activa y almacenada la historia como símbolo de pertenencia a un grupo en específico. Esta noción coincide con la idea que le atribuye a la identidad un carácter cinético.

“El proceso de conformación de la identidad y sus formas de expresión cotidianas es dinámica e interactiva... la cultura “local” de las comunidades puede sobrevivir las incursiones de los procesos de globalización que penetran desde el exterior... la identidad “local” expresa una noción de pertenencia, rodeada de un sentido de distintividad espacial y social. (Flores, 2005).

Desde esta dimensión social (Roitman, 2008) reafirma lo anterior al indicar que la identidad es justamente la que por un lado me diferencia del otro, a la vez que me une a mi grupo y permite, tanto al individuo como al grupo, querer pertenecer y formar parte de un colectivo particular.

Por otra parte, es innegable que, aunque la identidad está conectada a factores geográficos o étnicos no es un proceso estático, sino que, de hecho, cambia en el transcurso de la vida de un individuo. No es asimismo un acto universal o perenne sino sometido al devenir de los cambios históricos y culturales (Zimmermann, 1999).

Ahora bien, el valor diferenciador de la identidad permite reafirmar la conciencia de ser parte de un colectivo en donde (Cohen, 1982) afirma: “somos nosotros mismos”

precisamente porque no somos “los otros” y desde esta perspectiva, no ser “los otros” conlleva a una identificación y aceptación de lo que se es dentro del colectivo, así como la responsabilidad de perpetuar elementos diferenciadores.

Por supuesto, una manera de mantener vivos esos elementos identificadores es la transición de los mismos a las siguientes generaciones, a través de la continua celebración de tradiciones, la enseñanza de símbolos y la justificación de la existencia de los mismos. En sociedades cada vez más expuestas a cambios de valores y desmitificación de ritos y costumbres, la educación recibida en el seno familiar puede verse afectada positiva o negativamente por el tipo de modelo educativo de las instituciones que los padres escogen para la formación de sus hijos.

Si bien el interés de este trabajo es identificar unas creencias y la posible influencia de estas en la toma de unas decisiones para un propósito educativo, la identidad que atañe a esta población muestra que, aunque los fenómenos globales de tipo económico, político, religioso e inclusive social tienden a predominar sobre los valores en algunos colectivos, se presentan situaciones de adaptación de algunos rasgos culturales sin perder el significado de su razón fundante.

Ese sería el caso de la población que este estudio aborda. Personas con diferentes procedencias, pero con un elemento identificador que se ha perpetuado por siglos y que supera los aspectos diferenciadores de etnia, lengua, geografía, historia nacional, entre otros: Su profesión de la religión judía. Los valores y tradiciones de esta perspectiva religiosa son insustituibles.

La esencia de la identidad es su "distinguibilidad"; esta supone la presencia de elementos, marcas, características o rasgos distintivos que definan de algún modo la especificidad, la unicidad o la no sustituibilidad de la unidad. (Giménez G. , 1997).

Llama la atención, como personas que hacen parte de un colectivo que constituye su identidad principalmente en el elemento religioso judío, puede situarse en diversos contextos sin dejar de lado la esencia. Ver como se ha insertado en diversas comunidades, incluso en alguna en donde no es posible exteriorizar su religión. En resumen, los atributos se refieren a los rasgos de la personalidad como el ser inteligente, perseverante, creativo (Montiel, 1994).

En conclusión, la identidad como un valor que, entre otros aspectos, se transmite como parte de elementos identificadores colectivos constituye un fundamento que define a cada individuo y afecta lo que es y lo que otros piensan de él. Como se mencionó previamente, la población base de este estudio comparte el elemento identitario de ser judíos profesos y, por lo tanto, conocedores de los valores propuestos por esta religión, así como de los aspectos y tradiciones culturales e históricas que ésta promueve. Por esta razón, es importante que el lector conozca el recorrido histórico, religioso y cultural, entre otros, que se presenta a continuación.

A pesar de que el pueblo hebreo tiene más de dos mil años de historia, los cambios, especialmente después de la Modernidad², son las que transforman el concepto de identidad judía³. La aparición de nuevas corrientes religiosas, La identidad judía se comienza a disociar en ámbitos como lo religioso, lo étnico, lo cultural, lo político y lo nacional, anteriormente inseparables, y se desarrolla un proceso de flexibilización, diversificación y rearticulación religiosa que permite la redefinición del lugar de los rituales y las prácticas judías tradicionales (Sacks, 1994).

El reto del cambio, las reformas sociales, religiosas, políticas y económicas hace que el mismo judío replantee las alternativas de vivir su vida con una marcada o no

² Hasta finales de la Edad Media y anterior a los cambios producidos a partir de la Revolución Francesa.

³ El tomar como punto de partida los procesos históricos a partir de la Modernidad, y particularmente en Europa, no significa que anteriormente no se hayan dado transformaciones relevantes dentro del marco del judaísmo, pero se recurrió a este período por ser aquél que cambió, de forma radical, el perfil del judaísmo. (tomado de (Roitman, 2008)).

identidad judía y es en este punto donde vale la pena traer a colación los identificadores judíos propuestos por (Roitman, 2008) en su trabajo investigativo. Estos identificadores, son, según ella, las notas de singularización frente a los otros y los demás que permanecen en el mismo objeto como una resistencia frente a algunas normas posiblemente adoptadas por cada individuo dentro de la sociedad judía y que se conforman como fuente de referencia.

En el terreno más amplio de la cultura, la supervivencia étnica encuentra apoyo no en el aislamiento sino en préstamos selectivos y contactos culturales controlados. Volvemos a tener un ejemplo en la historia judía: el estímulo de la cultura helenística, desde la época de Alejandro Magno en adelante, provocó un encuentro de gran viveza entre el pensamiento griego y el judío que, a pesar de las violentas repercusiones políticas que tuvo, afianzó, al enriquecerlos, todos los ámbitos de la cultura y la identidad judía (Hengel, 1980).

En este orden de ideas, los rasgos que caracterizan al pueblo judío siempre han estado patentemente definidos por sus integrantes. Los identificadores no solo engloban toda una fuente de saber, conocimientos, prácticas y observancias milenarias, sino que también se traslapan entre sí, conformando un entretejido de elementos no siempre factibles ni fáciles de separar. (Roitman, 2008).

A continuación, se exponen de manera clara los identificadores que se circunscriben al colectivo judío y que permiten demostrar el concepto de identidad del que parte esta comunidad en todos los campos de la vida actual.

Religión

La religión se manifiesta como un complejo de creencias, normas y valores particulares, aunado a la constante realización de prácticas tradicionales. (Birmajer, y otros, 2004) concluye que sobre su estudio se da una etnorreligión: un pueblo con la religión como elemento vehicular común. El judaísmo no sólo ha sido considerado

como una de las primeras religiones monoteístas, sino que ha contribuido a la configuración de otras creencias religiosas que parten del precepto de un solo Di-s.

Para los judíos el comportamiento debe estar centrado en las enseñanzas contenidas en *Tora*, o comúnmente llamado el antiguo testamento compuesto por cinco libros: *Génesis*, *Éxodo*, *Levítico*, *Deuteronomio* y *Números*. La *Mishná* y el *Talmud* se dan con base en la codificación e interpretación de la tradición oral y otros libros son creados como resultado de largos años de estudio y análisis religioso. La ley judía o *Halajá* entonces, se presenta como la guía de vida de los judíos y la observancia estará fragmentada en tres denominaciones que dominan el espectro religioso y ajusta las inclinaciones de cada judío de manera que se sienta identificado con la intensidad del cumplimiento de las tradiciones. (Roitman, 2008) describe los tres movimientos religiosos: el M. Reformista, el Conservador y el Ortodoxo.

El *Movimiento reformista o liberal*, surge hacia fines del siglo XIX, bajo el liderazgo del rabino Isaac Mayer Wise (1819-1900), quien introdujo algunos cambios en las ceremonias religiosas, como el permitir cantos corales, así como que hombres y mujeres pudieran sentarse juntos. Se acepta una lectura crítica de la *Torá*, adoptando cambios mayores con relación a la tradición judía como –además de la aceptación de rabinos mujeres– rabinos que son reconocidamente de orientación homosexual. En Argentina esta corriente surge como una separación del Seminario Rabínico, y reúne principalmente a judíos de origen ruso, alemán y sefaradí (Caro, 2008). Se presenta un nuevo estilo de sinagoga y se transforman doctrinas al parecer anticuadas. (Roitman, 2008) agrega que este movimiento sobrepasa los límites halájicos de las definiciones sobre quién es judío al incluir la descendencia patrilineal; acción que permite mayor aceptación de los matrimonios exogámicos, particularmente a sus hijos, bajo el lema de afiliar en lugar de alejar.

El *Movimiento conservador* por su parte, aunque surgió en la misma época que el movimiento reformista, busca proteger la *Halajá* o ley judía fusionada con el carácter

étnico del pueblo judío. (Roitman, 2008) afirma que esta corriente aboga porque el judaísmo tradicional se adapte al ethos moderno. Este movimiento adoptaba la occidentalización de las costumbres del judaísmo, aunque es de corte más tradicional que el Movimiento Reformista.

Edelberg afirma que para ellos la *Halajá* es una entidad viva que se adapta, cambia y evoluciona respondiendo a los diferentes desafíos históricos, geográficos e incluso políticos. Pero las decisiones finales en esta corriente no son “la conciencia individual” (como propone el Reformismo) sino el *consenso de los rabinos y las instituciones centrales especializadas en Ley Judía*. Esto hace que el cambio en esta corriente suceda en forma más lenta y organizada comparado con el Reformismo. (Edelberg, 2013).

El *Movimiento Ortodoxo* abarca a quienes interpretan su judaísmo a través de la observancia de los preceptos, los principios de la fe y de las reglas de la Halajá, la Ley Judía. Este movimiento comenzó englobando a los judíos tradicionalistas que negaban las reformas religiosas del siglo XVIII. Actualmente este término es aplicado a quienes interpretan su judaísmo a través de la observancia de los preceptos, los principios de la fe y seguimiento de las reglas de la Halajá (Roitman, 2008). En este sentido, (Sacks, 1994) argumenta que el judaísmo pasa de ser sustantivo a ser adjetivo; esto es, que los mismos judíos se clasifican entre ellos mismos. Tipificación que según (Roitman, 2008) no existía antes de la modernidad.

Actualmente, jóvenes alrededor del mundo pertenecientes a los grupos reformistas o conservadores están haciendo “teshuvá”⁴ o lo que significa, retornando a las raíces religiosas, dado que conciben los referentes identitarios de su propio grupo pero desde la lupa extremista. La identidad se perpetua dentro del mismo grupo étnico, pero desde diferentes corrientes.

⁴ En hebreo תשובה, literalmente significa retorno. Es la práctica de volver a los orígenes del judaísmo. También posee el sentido de arrepentirse de los pecados propios de una forma profunda y sincera.

Tradiciones

A partir de la Modernidad, en algunas corrientes judías los valores religiosos pierden dominio y se atribuye valor a las tradiciones, entendidas como una serie de presunciones transmitidas de una generación a otra por medio de las cuales la gente procura sentido a su mundo y establece un sentido de identidad (Roitman, 2008). De esta manera, las tradiciones judías observadas en la actualidad son aquellas que ayudan a mantener parte de las "mínimas" distinciones frente a los gentiles y convierte a los rituales en actos meramente simbólicos, una práctica usual, que no siempre tiene que ver con la creencia y la fe en Dios (Eisen, 1988).

Se muestra entonces que todas las reglas siguen siendo relevantes para el grupo judío, no obstante, el fenómeno plurilingüe que de alguna manera ejercía presión en las comunidades hizo que cambiaran las prácticas acordes con la modernidad de aquellos tiempos y tener la posibilidad de hacer parte del mundo externo.

(Dellapergola, 2001) afirma que la religiosidad pierde la exclusividad y está más bien traslapada con lo cultural. (Hamui, 2003) tomado de (Roitman, 2008) concluye que para quienes se consideran tradicionalistas, el judaísmo se aprecia como un recurso más bien de tipo cultural, en torno al cual desarrollar aspectos existenciales de su vida personal, familiar y social.

Conciencia De Pueblo

De acuerdo con (Buckser, 2000) citado en (Roitman, 2008) los judíos se perciben a sí mismos como pertenecientes a un mismo pueblo, reconociendo una esencia común que los define de forma distintiva frente a la sociedad mayoritaria de la que son parte. Este sentimiento de unidad y unicidad grupal coexiste junto a un manifiesto pluralismo interno. Aunque se tengan diferentes concepciones de lo que es el judaísmo, la mayoría de sus miembros, sea cual fuere su propia interpretación, concibe su identidad judía -y a la comunidad- como un referente relevante en el entendimiento de su ser y de su lugar en la sociedad.

La pertenencia que se mencionó entre las definiciones de identidad de este apartado se va haciendo más visible en este referente. Se hace necesario, como humanos y específicamente como judío tener clara la necesidad de pertenecer a una comunidad. En palabras de Isaías Berlín: “Así como la gente necesita comer y beber, tener seguridad y libertad de movimiento, también necesitan pertenecer a un grupo (Gardels, 1991).

Israel

Este referente tiene, al igual que los anteriores, un gran poder simbólico y filosófico que definitivamente estuvo presente en el pueblo judío. Lo prometido en las sagradas escrituras, la promesa de recuperar la tierra prometida se vio materializada en 1948, donde la paciencia, el sufrimiento y el desalojo se dejarían atrás. El establecimiento del estado de Israel fue un logro para el mundo judío. Fue la realización del anhelo de tener una nación que permitiera dejar de estar nómada por el mundo y de reafirmar la identidad desde una mirada global donde en palabras de (Liwerant, 2000) el rol crucial de Israel pasa a ser el de generalizar lazos judíos, más allá de las diferencias existentes en el interior del mismo.

El hecho de tener un estado que los administre, represente y proteja ha generado un compromiso y un vínculo más estrecho entre los que viven y no en la diáspora. Esto lo confirma (Roitman, 2008) quien señala que la Periferia⁵, cuyos problemas varían de lugar en lugar, ha desarrollado una lealtad múltiple: existe una relación entre Israel y la diáspora a través de apoyo formal y solidario; aunque se han ido acentuando las diferencias entre los judíos israelíes y los judíos de la diáspora tanto en lo referente al nivel de vida, como en lo cultural, lo político y lo religioso. Hoy en día, ya no existe una simetría de poder, como se hablaba en la década de los

⁵ tiene su origen etimológico del latín *Peripheria*, aunque con antecedentes en la lengua griega. El concepto refiere a aquello que rodea un cierto centro, como una zona determinada, un contorno o un perímetro. El uso más frecuente de la noción está vinculado a la geografía y a la organización urbana. Se entiende que la periferia es la región que está en los alrededores de un cierto centro.

setenta al mencionar el "Poder compartido", ya que son dos mundos diferentes con Israel como el polo cuyas líneas de fuerza son cruciales en la habilidad de los judíos de orientarse a sí mismos.

Actualmente, cada comunidad de la diáspora se desenvuelve y se desarrolla a partir de sus propios procesos, de acuerdo a variables contextuales nacionales, regionales y globales, incluyendo al Estado de Israel, considerando que este último no siempre ocupa una posición esencial (*ibíd*).

Holocausto

El genocidio de judíos en manos de los nazis durante la segunda Guerra Mundial adoptó el termino en hebreo *Shoa*. Más de seis millones de judíos asesinados ha sido una de las grandes tragedias que conmocionó al mundo entero, pero en especial a las siguientes generaciones judías hasta la actualidad. Cada 27 de Nissan⁶ se conmemora este trágico acontecimiento y que coincide con el levantamiento del gueto de Varsovia.

La memoria juega un papel irrefutable en la identidad judía. La memoria, ya sea individual o colectiva significa la presencia activa del pasado en el presente en función del futuro deseado o de un horizonte de expectativas proyectado. (Barcena, 2004).

...Para el pueblo judío, la valoración de la memoria histórica es una piedra angular de su tradición cultural y religiosa. La memoria del Holocausto se entrelaza con la necesidad de testimoniar y relatar; aquella que se centra en la comunidad de las víctimas, que sería la memoria colectiva tradicional (grupala, étnica, religiosa), en este caso, la memoria judía de la catástrofe De acuerdo con las características de la memoria judía del Holocausto y de sus formas de transmisión, esta memoria se trata de una concepción del testigo

⁶ Nisán es el primer mes del calendario judío. La fecha secular aproximada es Marzo- Abril.

que se inscribe en la tradición judía del relato y la escucha: no importan tanto los hechos y los datos específicos de los acontecimientos como la conjura del olvido de la constante relectura y actualización de la memoria. En el caso de la Shoá, lo relevante es no olvidar, ya que a raíz de "La Solución final" llevada a cabo por los nazis durante los últimos años de la segunda Guerra Mundial, un tercio de pueblo judío fue exterminado (Roitman, 2008).

Adicionalmente, la participación de las élites judías norteamericanas hace que la Shoá se convierta en memoria colectiva de todo un pueblo y no solo de sus supervivientes (Ibíd).

A modo de conclusión, la identidad nos permite externalizar el sentido de la vivencia como una fuerte influencia en las diferentes corrientes que hacen parte del colectivo judío. La pertenencia hace que un individuo haga parte de un grupo. Un grupo que tiene una historia, unas vivencias y una memoria que permite que la identidad se transforme pero que nunca cambie de esencia o de base. Es esta identidad judía que debemos conocer y entender para interpretar efectivamente este trabajo investigativo.

Las creencias

El concepto de creencias circunscribe el presente trabajo y es primordial entender desde la mirada teórica este término que puede ser confuso. A continuación, se abordará el concepto desde una secuencia cronológica tomando relaciones y diferencias entre percepciones y representaciones sociales al que se le atribuyen características conceptuales que suelen traicionar al lector y a la sociedad.

Desde una mirada clásica, con (Rokeach, 1968) propone una definición de creencias, afirmando que son proposiciones conscientes e inconscientes inferidas por una persona desde lo que dice o hace. Así pues, argumenta que los individuos poseen un sistema de creencias que incluye todo un conjunto de las mismas sobre

el mundo físico, social y personal, es decir, sobre sí mismo. Dado que la creencia nunca se sostiene con una independencia de otras, se suele hablar más de sistemas de creencias que de creencias aisladas. De esta forma, este autor las clasifica en tres tipos diferentes: para ilustrar, descriptivas o existenciales, evaluativas y prescriptivas. En tanto que (M. Fishbein, 1975) señala tres tipos de creencias según su origen: descriptivas, inferenciales e informativas.

Por su parte, (Pajares, 1992) propone que las creencias son los juicios de un individuo sobre la falsedad o veracidad de una proposición, y en este juicio solamente puede inferirse de la percepción colectiva, de las intenciones de los humanos y de lo que dicen y lo que hacen. A esto, (Borg, 2011) le atribuye componentes afectivos y evaluativos que fundamentan las acciones de los individuos.

Como se puede vislumbrar, el término creencia ha sido definido desde diversos enfoques sin dejar de lado la experiencia como su verdadero origen. Esa experiencia que se ve influenciada por nuestras familias, nuestro entorno, nuestra condición económica y en general, por como en nuestro ambiente se establece cada mundo, pues cada sujeto tiene su forma de verlo. Por este motivo, las creencias son esas ideas que hemos ido interiorizando en nuestra mente normalmente de forma inconsciente y que dirigen nuestros actos y nos impulsan a actuar de una u otra forma, sin que en el fondo sepamos por qué. (Mercedes, 2010)

Ahora bien, para que una creencia se desarrolle existe una serie de procesos (Ponce, 2011). Primero se absorben los mensajes consciente e inconscientemente, esto ocurre en cualquier momento de nuestra vida. Posteriormente se mantienen en nuestra experiencia para hacer que, dependiendo la importancia, se filtren o no permanentemente y éstas sean transmitidas en un futuro por nuestras generaciones.

Las creencias tienden a ser confundidas con distintos términos especialmente con las percepciones y las representaciones sociales, por tanto, se considera mostrar a continuación las divergencias que a este le atañe.

Para empezar, veamos un poco las percepciones que han sido objeto de estudio desde la Filosofía griega. Desde la época de Descartes y hasta a mediados del siglo XX, la temática de las percepciones tuvo su campo privilegiado de análisis en la filosofía, donde existía cierto consenso en señalar que la percepción es el ejercicio de los sentidos humanos que contribuye en gran medida y de manera fundamental al conocimiento. (Warnock, 1974)

La percepción era entendida como el resultado de procesos corporales como la actividad sensorial. El énfasis investigativo se ubicó en la caracterización de los canales sensoriales de la visión, el tacto, el gusto, la audición, etc. (Oviedo, 2004). Desde una mirada más sistémica, el movimiento Gestal⁷ atribuye aportes importantes pues el principal producto de su trabajo experimental son las leyes de la percepción, las cuales se encargan de describir los criterios con base en los cuales el aparato perceptual selecciona información relevante, la agrupa dentro de la mayor armonía posible (pregnancia) y genera representaciones mentales.

Se puede observar que la percepción es también subjetiva como lo es la creencia, sin embargo, difiere en que la percepción selecciona y organiza algún suceso, fenómeno o situación con base en estímulos del ambiente para interpretar, desde las creencias, lo percibido. En otras palabras, el individuo organiza los estímulos seleccionando patrones significativos después de identificar cual recibirá mayor atención. Según (Hernández, 2011) las creencias determinan las percepciones. La

⁷ El movimiento Gestalt, nació en Alemania bajo la autoría de los investigadores Wertheimer, Koffka y Köhler, durante las primeras décadas del siglo XX. Estos autores consideran la percepción como el proceso fundamental de la actividad mental, y suponen que las demás actividades psicológicas como el aprendizaje, la memoria, el pensamiento, entre otros, dependen del adecuado funcionamiento del proceso de organización perceptual.

mente crea coherencia entre mis creencias y la realidad que percibo. Esto cambia radicalmente la forma de ver y afrontar la vida porque nuevamente se cumple que lo que un sujeto proyecta (creencias) es lo que finalmente ocurre y atrae hacia él mismo (percepciones).

Ahora bien, con lo que a las representaciones sociales (RS) respecta, es necesario adscribirse a la definición del pionero de esta cuestión (Moscovici, 1979), quien propone que las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano, a través de una palabra, un gesto o un encuentro. (p27)

Las representaciones sociales nos permiten tener reacciones de tipo evaluativo acerca del “coro” colectivo del que el ser humano forma parte en mínima o gran proporción. (Moscovici, 1979) p-27-45 tomado de (Perera Pérez, 1999). La RS configuran nuestro aquí y nuestro ahora, pues se forman con nuestro entorno a través de la religión, la ciencia y, sobre todo, los medios de comunicación. Si nos detenemos a mirar cómo se forman, hay que mencionar primeramente de qué dependen para que se construyan: (Moscovici, 1979) afirma que estas se articulan en torno a tres ejes o dimensiones: La actitud, que corresponde a las relaciones emocionales que hacen parte de la dimensión afectiva. La segunda es la información, donde la identidad social y la inclusión social hacen parte del conocimiento en torno al objeto de representación. Por último, se encuentra el campo de la representación y este se genera a partir de la conexión con el estudio de las dos anteriores. Esta dimensión nos sugiere la idea de “modelo”, es decir a partir de la esencia personal, que es la más estable, configuramos la importancia de vincularnos a algún campo representacional.

Las RS se forman a través de una objetivación, y un anclaje (Moscovici, 1979). La primera se subdivide en construcción selectiva y una esquematización estructurante, esto en otras palabras, es la selección de características básicas que permite la apropiación de conocimientos y su respectiva organización con lo que se

presenta para así, construir la “visión de esa realidad”. La segunda, no es más que la conexión lógica con las ideas anteriores. Desde el punto de vista de (Perera Pérez, 1999) lo nuevo se incorpora de modo creativo y autónomo, al tiempo que ocurre la familiarización ante lo extraño. Lo novedoso se lleva al plano de lo conocido, donde se clasifica a partir de un sustrato cognoscitivo y emocional previo, donde la memoria histórica, las experiencias vividas juegan un rol importante. (p.25)

A modo de conclusión, se puede comprender y diferenciar las creencias de las percepciones y las representaciones sociales. Esta última es dinámica, se modifica y tiene que ver con el aquí y el ahora. Las creencias por su parte están interiorizadas en la mente, generalmente de forma inconsciente y a partir de estas se configuran las percepciones, en donde se selecciona y organiza el estímulo externo del ambiente para seleccionar realidades convergentes a las del sujeto. Las RS permiten comprender y entender las particularidades e inclusive transformaciones de la realidad social con el propósito de tener consciencia de que podremos ser “agentes” de cambio y desempeñar un papel de intervención en pro del crecimiento y desarrollo de nuestra sociedad.

La presente investigación pretende mostrar entonces unas creencias de un grupo de padres de familia que hacen parte de una comunidad judía e identificar el grado de influencia en la toma de decisiones respecto al proceso educativo y de aprendizaje de sus hijos.

II. MARCO METODOLÓGICO

Introducción

En esta sección se consideran algunos aspectos claves del estudio en cuestión. Primeramente, se definirá el corte, alcance y finalidad. Acto seguido, se explican, en forma detallada, los componentes principales de la Teoría Fundamentada que permiten realizar el análisis e interpretación de los datos en el siguiente apartado.

Finalmente, se presentan, el instrumento de recolección de datos, la contextualización, los participantes y las cuestiones éticas.

Marco metodológico general

En este apartado se pretende abordar desde diversos autores la investigación cualitativa, develando el corte, alcance y finalidad que a éste se le atribuye.

La ruta investigativa elaborada para este trabajo se orientó bajo la mirada de una metodología de carácter cualitativo de alcance interpretativo. El carácter cualitativo según (Sánchez, 2004) tomado de (Reyes & Plata, 2017) “rechaza la unidad del método científico, abogando por un pluralismo metodológico que permita la comprensión racional de la realidad, en términos de especificidad y singularidad”. Por este motivo, la investigación cualitativa no puede ser reducida a un conjunto simple y prescriptivo de principios. (Mason, 1996) señala tres elementos comunes a la rica variedad de estrategias y técnicas. Así, entiende que la investigación cualitativa está:

- a) Fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido.
- b) Basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen y
- c) Sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto.

Se puede evidenciar como el análisis de los fenómenos sociales prima en esta óptica. En este sentido (Bolivar, 2013) afirma que se enfoca desde una perspectiva subjetivista, al estudio de comportamientos, creencias, opiniones, emociones, actitud, valores, sentimientos y la relación entre las personas. De la misma manera, señala que este método o enfoque es también efectivo a la hora de identificar factores intangibles como las normas sociales, estatus socioeconómico, género,

etnicidad y religión cuyo rol en el proceso de investigación pudiera no ser evidente (ibíd).

Desde la misma óptica, (Marshall & Rossman, 1999) tomado de (Vasilachis de Gialdino, 2006) afirman que la investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas. Es una amplia aproximación al estudio de los fenómenos sociales, sus varios géneros son naturalistas e interpretativos y recurre a múltiples métodos de investigación.

En lo que a métodos se refiere, (Silverman, 2000) pretende resaltar la creencia común de que pueden proveer una más profunda comprensión del fenómeno social que la que podría ser lograda por medio de datos cuantitativos. Con la intención de justificar la complejidad, extensión y solidez de los análisis cualitativos (Flick, 1998) propone una lista preliminar de los que estima como cuatro rasgos de la investigación cualitativa:

- a) *La adecuación de los métodos y las teorías:* el objetivo de la investigación es más descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente que verificar ya conocidas. La validez de la investigación se evalúa con referencia a aquello que se quiere estudiar y no depende exclusivamente del seguimiento de los abstractos criterios de la ciencia. La consigna central de la investigación cualitativa reposa en el origen de los resultados, en el material empírico y en la apropiada elección y aplicación de métodos al objeto de estudio;
- b) *La perspectiva de los participantes y su diversidad:* La investigación cualitativa analiza el conocimiento de los actores sociales y sus prácticas y tiene en cuenta que, en el terreno, los puntos de vista y las prácticas son distintos debido a las diferentes perspectivas subjetivas y a los disímiles conocimientos sociales vinculados con ellas;
- c) *La reflexividad del investigador y de la investigación:* a diferencia de la investigación cuantitativa, la investigación cualitativa toma a la comunicación

del investigador con el campo y sus miembros como parte explícita de la producción de conocimiento. Las subjetividades del investigador y de los actores implicados son parte del proceso de investigación. Las reflexiones del investigador sobre sus acciones, observaciones, sentimientos, impresiones en el campo se transforman en datos, forman parte de la interpretación y son documentadas en diarios de investigación o protocolos de contexto, y

- d) *La variedad de enfoques y métodos en la investigación cualitativa:* La investigación cualitativa no está basada en un concepto teórico y metodológico unificado. Varias perspectivas teóricas y sus respectivos métodos caracterizan las discusiones y la práctica de investigación. Esta variedad de distintas aproximaciones es el resultado de diversas líneas de desarrollo, tanto secuencial como paralelo, en la historia de la investigación cualitativa.

Esta manera de investigar le da prioridad a la profundidad mientras que la extensión queda en un segundo plano. Razón por la cual este trabajo investigativo se identifica con el corte cualitativo. La justificación del alcance interpretativo-narrativo adaptado a esta investigación es aquella en la que según (Glasser & Strauss, 1967) el investigador se convierte en un observador participante. No implica esto que el investigador interviene en el proceso, sino que está presente en el mismo para evidenciar los fenómenos y sus causas. La recolección de la información y su análisis permite establecer que es también una investigación de alcance descriptivo, que permite identificar cómo factores como las experiencias individuales sobre el aprendizaje de una lengua extranjera determinan las creencias sobre dicho aprendizaje.

La oportunidad de usar narrativas como forma de aproximación a la situación radica en que se pretende brindar naturalidad entre el objeto y sujeto otorgando un vínculo de espontaneidad que me permita arrojar resultados más aproximados a la realidad del grupo estudiado. A esto, (Clandinin & Connelly, 2006) afirman que las narrativas

constituyen tanto el fenómeno como el método, pues las personas por naturaleza describen sus experiencias cronológicamente construyendo historias mientras que el investigador toma ventaja de dicha descripción para recolectarla, analizarla, estudiarla y escribir acerca de esta sistemáticamente, entendiéndola y dándole sentido.

Respecto a la finalidad, este trabajo se orienta a la búsqueda de conocimientos con un fin práctico aplicado (De la Orden, 1985, en Rodríguez) en vista de que busca la resolución de problemas prácticos inmediatos en orden a transformar las condiciones del acto didáctico y a mejorar la calidad educativa, aunque no con el propósito primordial de realizar aportes al conocimiento teórico es secundario.

El uso de la TF permite, no obstante, generar unas interpretaciones que llevan a conclusiones, que de una manera pueden ser tenidas en cuenta para la construcción de nuevas perspectivas sobre como abordar el problema aquí estudiado (Glaser, Doing Formal Grounded Theory: A proposal, 2007). Las narrativas permiten, a través de la TF, categorizar y codificar la información, que en futuros trabajos podría ser la base para desarrollar nuevas discusiones teóricas sobre el tema tratado.

La TF como método análisis cualitativo

Teniendo en cuenta el enfoque al que se vincula esta investigación, se hace pertinente explicar el alcance que se dará. En este sentido, se abordará la TF desde la mirada conceptual metodológica que permita exponer y explicar al lector la razón por la que es adecuado usar los elementos contemplados en esta teoría para el análisis de la información y su apropiada interpretación.

Desde una perspectiva original, Glaser y Strauss definen la TF como un modo de generación de teoría. Desde una mirada más sistemática, (Glaser, 1978) hace énfasis en la TF como un método de análisis de carácter cualitativo. De la misma manera Strauss en 1987 enfatiza:

“la perspectiva de la TF a datos cualitativos se dirige hacia el desarrollo de teorías para cualquier cometido, en cualquier tipo de datos, líneas de investigación e intereses teóricos. No es realmente una clase específica de método o técnica. Más que esto, es un estilo de hacer análisis cualitativo. [...] (Strauss, Qualitative analysis for social scientists, 1987) Tomado de (Virginia Carrero, 2012).

Para estos autores, la introducción de la TF hace referencia a aproximaciones que son posteriormente clasificadas como metodología de análisis. El producto es una mirada al análisis de la información, que provendrá de unos datos recogidos y según la cual, emergerá una teoría inductiva sobre un área general. Esta teoría variará, sobre todo, en la experiencia subjetivada. El propósito de la TF se centra entonces en la interpretación de los objetos de estudio, es decir, las mismas personas a través de unas etapas que permitirán descubrir nuevas categorías y sub-categorías a partir de la vinculación constante a los datos de campo.

El aporte más relevante es la explicación de diferentes conductas humanas dentro de un determinado campo de estudio. (Giménez R. J., 2007) lo ratifica mencionando que la emergencia de significados desde los datos, pero no de los datos en sí mismos, hace de esta teoría una metodología adecuada para el conocimiento de un determinado fenómeno social. De esta manera, (Strauss & Corbin, 1990) sugieren que la TF puede ser utilizada para un mejor entendimiento de un fenómeno ya o poco estudiado y así poder profundizar en él.

Desde una postura lógica, en términos de (Giménez R. J., 2007) la TF se desarrolla inductivamente a partir de un conjunto de datos. Si se hace adecuadamente, significa que la teoría resultante encaja al final con la realidad objeto de estudio. Ello contrasta con una teoría derivada deductivamente de una gran teoría, sin la ayuda de datos, y que podría, por lo tanto, no cuadrar con la realidad.

Así como la TF ha sido clasificada de manera que el concepto se comprenda desde distintas perspectivas, me permito señalar los factores de esta teoría en el siguiente apartado.

Componentes metodológicos principales de la Teoría Fundamentada

Los componentes conceptuales de la TF están ligados a unos procedimientos analíticos a los que (Charmaz, 2005) define como unas directrices analíticas que permiten a los investigadores focalizar su recolección de datos y construir teorías de rango medio a través de sucesivas recolecciones de datos y desarrollos conceptuales. Desde la mirada de (Giménez R. J., 2007), se establecen entonces unos componentes de dimensión horizontal en la que se describen los elementos que participan en la transformación de los datos, esto son: los tipos de códigos conceptuales, las formas de codificación y los tipos de teoría emergente.

En cuanto al primer elemento, (Carrero G. S., 1998) agrega que el código suministra al investigador una visión abstracta y condensada que recoge sucesos aparentemente dispares. De esta forma, se puede analizar la naturaleza empírica de los datos, recogiendo simultáneamente procesos que van apareciendo en ellos. En la TF El análisis propuesto por (Giménez R. J., 2007) se señala la codificación conceptual como un conjunto de indicadores empíricos. La relación causal que se producen entre los indicadores, son identificadas a partir de los conceptos códigos y categorías. De la misma manera, el autor está enfocado en resaltar la importancia de la secuenciación en el proceso para que, en el análisis de los datos se verifiquen y saturen, agregando que cuanto más indicadores se encuentren en relación con el significado del concepto, más se saturarán las propiedades y distinciones del concepto para la teoría emergente¹.

Por su parte (Giménez R. J., 2007) agrega la existencia de códigos (identificados por Glaser en el año 1978): *sustantivo*, donde surgen a partir de datos originales del campo de estudio. *Teórico*, a partir de la clasificación, ordenación e integración de

memos en la teoría. Y por último “*in vivo*”, que provienen directamente del lenguaje empleado por los informantes.

El segundo componente principal para la TF es la codificación, que permite revisar todas las fracciones del material para analizar y generar categorías de significado. Esta a su vez se divide en tres fases: Abierta, selectiva y teórica. Según (Strauss, 1987), El investigador aprende a permanecer abierto a cualquier idea que se pueda originar desde los datos. En este sentido, la codificación descansa tanto en los datos en bruto como en la experiencia, incluido el conocimiento de la literatura especializada sobre la cuestión. Si se mira desde un panorama un poco más actual, (Spiegelberg, 1994) asocia la codificación abierta como un proceso que relación a un concepto relacionado que consiste en identificar “un trozo o unidad de datos” (un pasaje de texto de diferente longitud) que pertenece o representa un ejemplo de un fenómeno más general.

En relación con la codificación selectiva (Virginia Carrero, 2012) la define como un proceso que permite al investigador reducir el conjunto inicial de categorías, a partir del análisis intensivo de las relaciones entre la categoría central y el resto, llegando incluso a desestimar categorías sin relevancia en el proceso social que engloba la categoría central. (Giménez R. J., 2007) asocia esta codificación como un proceso de elección de una categoría para que sea el núcleo, y relacionar todas las demás categorías con la central. La idea esencial es desarrollar una única línea narrativa con la cual todos los demás factores están cubiertos. Mientras que (Sampieri, Fernandez Collado, & Baptista Lucio, 2010) relacionan este tipo de codificación con la axial, (Giménez R. J., 2007) las separa bajo la premisa de que esta última es un proceso de relación de códigos vía combinación de pensamiento inductivo – deductivo. En otras palabras, la codificación axial especifica categorías en el investigador que condicionan el contexto y otras variables de conexión.

En cuanto al concepto de codificación teórica, (Giménez R. J., 2007) pretende establecer relaciones entre los códigos sustantivos y sus propiedades permitiendo

definir supuestos que podrían estar integradas en una teoría. (Virginia Carrero, 2012) de manera similar direcciona la labor del investigador para que construya un sistema de relaciones que ofrezcan una explicación mejor y más plausible del problema de la investigación.

De otro lado y como se mencionó anteriormente, la TF busca generar una Teoría Formal a partir de unos sucesos identificados. Existen dos tipos de teoría emergente: la teoría sustantivada y la teoría formal. La transformación de los datos desde el punto de vista de (Virginia Carrero, 2012), conlleva a un movimiento desde la teoría sustantiva hacia la teoría formal. Así, la teoría emergente se desprende de unas realidades humanas particulares y dinámicas. (Glasser & Strauss, 1967) reiteran este pensamiento en tanto que afirma: aunque la teoría formal puede ser generada directamente desde los datos, es deseable, y generalmente necesario comenzar la teoría formal a partir de la teoría sustantiva.

La experiencia subjetiva en este trabajo será importante dado que permitirá revelar creencias en un grupo de padres de familia que hasta el momento son desconocidas a simple vista, principalmente porque los discursos varían según cada persona. En efecto, esta teoría me permitirá explorar, emprender y explicar a profundidad fenómenos de poco estudio, como es el caso de la identidad de una comunidad judía y que a partir de este punto se desprenderán unas creencias y unas decisiones ocultas.

A continuación, resulta interesante seguir la estructura organizativa de (Bello, Moreno, & Valencia, 2015) para la siguiente sección.

Marco metodológico específico

En este trabajo, la información se recolectó mediante una entrevista narrativa, de carácter semi-estructurado. De acuerdo con (Jovchelovitch & Bauer, 2000) tomado de (Bello, Moreno, & Valencia, 2015) la entrevista narrativa es una técnica que

busca que el informante relate una historia acerca de un evento relevante en su vida o en su entorno. Su forma es no estructurada, así como la entrevista en profundidad. Este diseño para la situación en cuestión resulta útil dado que se busca una cercanía y comodidad en la comunicación de cada relato que con entrevistas estructuradas podría verse dispersada o sesgada.

En cuanto a las características de esta modalidad se presentan como primera medida generar un ambiente tranquilo y cómodo para el entrevistado. Algunos autores proponen pasos y reglas para dirigir la entrevista de este tipo. (Alheit, 2012) tomado de (Rincón, 2011) propone 10 reglas para dirigir una entrevista narrativa que sirvieron como guía de orientación:

Regla 1: Preparar la entrevista cuidadosamente.

Regla 2: Entrevista sólo a personas que de verdad te interesan por su propia persona o por su problema en particular.

Regla 3: Establece abiertamente el propósito de tu entrevista.

Regla 4: Di algo tú también acerca de ti.

Regla 5: Necesitas tiempo y un interés firme.

Regla 6: Asegúrate de que las reglas de narración de la historia se “ratifican” de verdad al inicio de la entrevista.

Regla 7: Cuando la entrevista ha empezado, permanece en el fondo todo lo posible.

Regla 8: Es importante que en la fase inicial de la entrevista evites preguntas como ¿por qué? Y ¿para qué?

Regla 9: Deja las preguntas concretas para la “fase de seguimiento”.

Regla 10: Que no te asuste cometer errores. (p. 15 -17).

Las anteriores características se tuvieron en cuenta en la entrevista dado que, aun cuando se había formulado una guía de preguntas, el entrevistado no fue interrumpido y esto permitió identificar las fases estratégicas con las que se analizaron los datos.

Contextualización

Es evidente la importancia de ilustrar la población con la que se trabajó, principalmente porque los rasgos característicos de este contexto subyacen de forma significativa y permite al lector ubicarse orientarse bajo este sector específico. A continuación, se presentan los datos principales necesarios para conocer sobre esta entidad educativa conservando el carácter confidencial solicitado por la misma.

El colegio se encuentra ubicado en la ciudad de Bogotá y tiene una antigüedad de setenta años. Es además calendario B y ha sido reconocido por su trabajo e historia de supervivencia. Al ser un colegio que ejerce su labor en estudiantes con pertenencia judía se priman y promueven valores judíos como eje transversal.

La misión del Departamento de Estudios Judaicos es brindar una educación judía integral, a través de la enseñanza del hebreo, la historia del pueblo judío, su religión, tradiciones y costumbres, conjuntamente con el fortalecimiento del vínculo con el Estado de Israel, dentro de un ambiente vivencial que permita consolidar su sentido de pertenencia al pueblo hebreo. (Goldsmith, 2008).

En lo que al programa bilingüe concierne, el colegio está asociado con Cambridge y es un colegio bilingüe. Desde Pre Jardín se hace un aprestamiento en inglés, especialmente en cuanto a vocabulario y familiarización con los fonemas propios de la lengua. Así mismo, se potencian las bases del español, como lengua materna y se prepara el camino al aprendizaje de las segunda y tercera lenguas. En Transición se inicia el proceso de lectoescritura en inglés con una intensidad de 12 horas por semana.

Adicionalmente, el colegio monitorea el desarrollo del nivel de inglés con exámenes **IOWA** en 3º, 5º y 7º, con **PSATs** en 10º grado y con **TOEFL** en 11º. El Colegio asimismo está autorizado por el College Board de Estados Unidos para aplicar las pruebas de **Advanced Placement (AP)**. Estos exámenes de altísima

exigencia, que se aplican en mayo de cada año, permiten a los estudiantes que los aprueben recibir créditos universitarios en la mayoría de universidades alrededor del mundo.

La formación en inglés no es importante, la lengua hebrea se enseña, entre otras, con el ánimo de preservar viva una lengua tan antigua y significativa a lo largo de la historia del pueblo judío. Desde pre-jardín también se intensifican las horas de hebreo en conjunto con actividades referentes a las tradiciones, bendiciones de este colectivo.

Con respecto al modelo y estructura pedagógica, el colegio busca la formación integral de los estudiantes a través de valores éticos, vivencias judías y conocimientos científicos y humanistas. Se articulan tres ejes fundamentales para tal objetivo, a saber:

- *El bienestar estudiantil*
 - *Educación y vivencia judía como eje transversal*
- *Excelencia académica*

Participantes

Los participantes tomaron la propia iniciativa y mostraron el interés en participar en estas entrevistas. Ese carácter voluntario permitió que se creara un ambiente natural y real. Es de suma importancia que el entrevistado no se sienta presionado u obligado a participar en este trabajo, así la narrativa será más cercana y tendrá un aire más preciso y consciente por parte de los mismos.

De esta manera y con autorización del colegio se realizó una convocatoria especialmente en las reuniones de padres de familia y se invitó a participar abiertamente a los que quisieran hacer parte de esta investigación. Cada

entrevista se programó con cita previa. Así mismo, se le pedía al entrevistado dejar a un lado sus aparatos electrónicos al entrar a la sala durante la visita.

Se hicieron entrevistas a siete padres de familia, de los cuales la mayoría tenía a sus hijos en el GAN (Jardín) del colegio y el resto en primaria. Todos hacen parte de la comunidad y tienen la misma orientación religiosa, judía.

Cuestiones éticas

Ciñéndose al carácter de importancia que se le debe atribuir a este punto, se hace pertinente acudir a (Clandinin & Connelly, 2006) y entender que:

Para aquellos que quieran aprender a comprometerse en la investigación narrativa se necesita imaginar la ética como asunto de negociación, respeto, mutualidad y capacidad de estar abierto a múltiples opiniones. Es necesario aprender cómo hacer historias de lo que significa comprometerse en la investigación narrativa dependiente y cuidadosa. Se debe hacer más que llenar formatos para tablas de ética en investigaciones institucionales. (p.271).

La ética en esta investigación se verá reflejada en cada comentario, análisis o explicación. Esto, develará no sólo cuestiones de tolerancia sino de moralidad por parte del investigador hacia el lector. Además, la claridad y protocolo regular es la orientación que se prima en este trabajo. De esta manera y acudiendo a (Maraví, 2007) tomado de (Reyes & Plata, 2017) se busca evitar problemas de comunicación que generen malos entendidos durante la realización de la tesis. Buscando un trabajo conjunto, se podría:

- ✓ Realizar un documento en el que se les informe a los participantes sobre los riesgos que se corren al dar información para llevar a cabo la investigación, sobre la forma en la que se utilizará dicha información

y sobre las consecuencias que puede tener dicha información en el contexto académico e investigativo.

- ✓ Proteger los derechos e intereses de los participantes, especialmente en la publicación de la información y de los resultados de la investigación.
- ✓ Brindar un trato justo y equitativo a los participantes de la investigación durante todo el proceso investigativo.
- ✓ Respetar la privacidad de cada uno de los participantes cuando ellos así lo consideren necesario con el fin de evitar posibles discriminaciones o retaliaciones por su cooperación en el trabajo investigativo.
- ✓ No lastimar a los participantes ni durante la realización del trabajo investigativo, ni por medio de la publicación de resultados. (Regla de beneficencia: por sobre todo no hacer daño.) Especialmente, porque puede hacerse daño sin intención por parte del investigador, ya que la publicación de la información puede poner en riesgo a los participantes.
- ✓ Utilizar la información ofrecida únicamente para los fines descritos al informante y no en investigaciones posteriores o en otro tipo de análisis diferentes.
- ✓ Proveer el mayor beneficio posible a los participantes a partir de la información ofrecida por ellos en la realización del trabajo de investigación.
- ✓ Permitir a los informantes participar en la investigación de forma libre y consentida, esto es comprender cuando el informante no quiera participar más en la investigación, si es el caso, sin retaliaciones o amenazas de por medio.

La protección de los participantes también es puesta en consideración. Por este motivo, se mantendrá la privacidad en la identidad de cada uno de los participantes e inclusive del nombre del colegio. Desde las características de

cada entrevistado, hasta la transcripción de las entrevistas y análisis de los resultados.

Dada la importancia del manejo confidencial, organizativo, de forma y contenido que se le debe atribuir al entrevistado, se tuvieron en cuenta los principios de estos autores para que la entrevista surgiera efectiva entre ambas partes. Se siguió un conducto regular que permitió que desde el comienzo hubiera sincronía entre el colegio, la participación de los padres, el conocimiento de la investigación y la contextualización de la misma. Surgieron entonces en las narrativas no sólo experiencias sino confesiones que permitieron reflexionar y cuestionar sobre los valores, sentimientos y necesidades de cada agente participante.

A continuación, se presenta la última versión de la entrevista:

Guía de preguntas para entrevista narrativa

Tomando el modelo de (Bello, Moreno, & Valencia, 2015), resulta apropiado para esta investigación seguir algunas rejillas protocolarias mencionadas a continuación: Invitar al entrevistado a la oficina y que se ponga lo más cómodo posible.

Presentación del entrevistador: nombre, carrera y lugar de procedencia.

Propósito investigación: en qué consiste y para qué son las entrevistas.

Lectura del consentimiento informado: explicación sobre la información del consentimiento. Todo será completamente confidencial y con su uso netamente académico. Es importarle hacerle saber que será grabado.

Explicación entrevista: consiste en la modalidad de narrativas, es decir, no sigue una dinámica pregunta-respuesta, sino que pretende obtener el relato de una historia a sobre una base de preguntas que permiten guiar al entrevistado en lo que se pretende saber de él. Se pretende mantener el relato de una historia, es decir pasado, presente y futuro. En entrevistador no debe interrumpirlo. Si tiene preguntas debe anotarlas las para hacerlas al final.

El entrevistado toma algún tiempo para pensar lo que va a decir si lo desea.

Inicio de la entrevista

El siguiente formato es tomado de (Reyes & Plata, 2017) y adaptado para unas preguntas específicas.

Pregunta general	Preguntas específicas	Objetivo:
cuéntenos acerca de su vida académica desde su infancia.	¿Dónde estudió su primaria y bachillerato? ¿En qué ciudad, País? ¿Cómo era su ambiente académico? ¿Cómo era su desempeño? ¿Se destacaba en algo? ¿Cuál era la visión del colegio? ¿Tenía clase de inglés o algún otro idioma? ¿Si ingresó a la universidad, qué estudió y por qué? ¿cuál fue la posición de sus padres en la decisión?	Conocer el contexto académico del entrevistado con el fin de comprender el entorno donde se forman sus creencias.
¿Estuvo familiarizado con alguna lengua aparte de su lengua materna?	¿Tuvo profesores de alguna lengua? ¿Cómo fue esa experiencia? ¿Tuvo interés en estudiarla, o tal vez otra? ¿Por qué esa lengua?	Identificar la cercanía del entrevistado con otras lenguas aparte de la materna.
¿Cómo fue su proceso de aprendizaje de la lengua?	¿Cómo eran las clases? ¿Cuáles eran las características de los profesores, extranjeros	Identificar estrategias de estudio para el desarrollo y aprendizaje de una lengua extranjera de los

	<p>por ejemplo? ¿Qué hacía para practicarla o aprenderla? Libros, películas, videos, música.</p> <p>¿Tuvo alguna dificultad(es)?</p>	<p>padres de familia y sus mayores dificultades.</p>
<p>¿Alguna persona en su familia o cercana a usted habla una lengua extranjera?</p>	<p>¿Sus padres hablan alguna lengua? ¿Algún motivo en especial? ¿Recuerda si las consideraban importantes? ¿Qué uso le daban?</p>	<p>Definir el grado de cercanía del núcleo familiar con una lengua extranjera.</p>
<p>¿Qué le parece aprender otra lengua?</p>	<p>¿La ve o considera necesaria y por qué? ¿Cómo le beneficia en su vida saber y aprender una lengua extranjera?</p>	<p>Identificar la pertinencia de aprendizaje de una lengua extranjera en los padres de familia.</p>
<p>¿Por qué escogió este colegio para sus hijos?</p>	<p>¿Qué es lo que más le gusta de éste? ¿Cómo supo de él? ¿Por sus padres o alguna persona allegada a usted?</p>	<p>Analizar el porqué del contacto con el colegio.</p>
<p>¿Cuénteme un poco sobre sus hijos?</p>	<p>¿Hablan otra lengua? ¿Les gusta? ¿Le gustaría que la aprendieran? ¿Por qué le gustaría que fueran bilingües? ¿Qué considera que es bilingüismo? ¿Le parece</p>	<p>Identificar la influencia de la familia en el aprendizaje de una lengua extranjera en los hijos.</p>

	importante la educación bilingüe en sus hijos?	
¿Qué planea para el futuro profesional de tus hijos?	¿Cree que deban hacer algo adicional para aprender una lengua, por ejemplo, viajes, cursos o actividades extracurriculares para mejorar su nivel? O ¿Cree que con el colegio basta? ¿Cree que es mejor esperar a que salgan del colegio para que ellos decidan si aprenden una lengua? ¿Qué les aconseja frente al aprendizaje de una lengua extranjera?	Identificar decisiones que los padres de familia toman en relación con la educación bilingüe de sus hijos.
¿Algo más que quisiera agregar?		

Fin de la entrevista.

Tras realizar las entrevistas narrativas a los siete padres de familia, se presenta a continuación el análisis de los datos obtenidos.

III.LA SOLUCIÓN

Presentación de resultados

Los objetivos establecidos para cada grupo de preguntas permiten agrupar la información bajo categorías que posteriormente facilitarán encontrar, en las narrativas desarrolladas en las respuestas, las convergencias y divergencias y, a partir de éstas, definir las creencias sobre el aprendizaje de la lengua extranjera.

A continuación, se presentan las categorías que surgen del tipo de información recogida a través de las preguntas.

Categoría 1

Experiencia Escolar Formal: Se refiere a la educación escolarizada y formal que recibió el entrevistado desde la niñez. Permite definir aspectos de esta formación que tienen un valor para el entrevistado de forma que han influido en la configuración de sus creencias sobre los aspectos específicos de la educación formal que consideran apropiada para sus hijos.

Categoría 2

Relación con lenguas extranjeras: Incluye información que hace referencia a las experiencias formales o no, escolarizadas o no, que han permitido al entrevistado acercarse a una lengua extranjera o alcanzar un conocimiento de una o varias lenguas, así como de sus preferencias a este respecto.

Categoría 3

Experiencia de Aprendizaje de lenguas extranjeras: Hace referencia a las experiencias formales y escolarizadas de aprendizaje de una lengua extranjera, permitiendo identificar habilidades, estrategias y su auto-valoración como aprendiz.

Categoría 4

Lengua extranjera y familia: Presenta la información sobre el concepto, uso y relación de la lengua o lenguas extranjeras dentro del núcleo familiar. Permite identificar tendencias hacia la relación con las lenguas extranjeras desde una perspectiva cultural dentro de un entorno familiar judío.

Categoría 5

Importancia de una lengua extranjera: Recoge la información respecto a la opinión personal sobre la necesidad de aprender una lengua extranjera. Configura razones y motivaciones que cada entrevistado tiene para definir su perspectiva al respecto. Refleja no sólo la perspectiva desde lo cultural sino el valor individual a partir de experiencias y proyección personales.

Categoría 6

Opción educativa para sus hijos: Presenta la información sobre la razón de escoger una institución educativa en particular para la formación escolar y formal de sus hijos. Permite determinar elementos del modelo educativo de la institución que tienen relevancia para el entrevistado y que igualmente reflejan la concepción del mismo sobre la educación en general y la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera dentro de ésta.

Categoría 7

Lenguas extranjeras e hijos: Define la idea sobre bilingüismo del entrevistado y hasta qué punto considera importante que sus hijos sean bilingües. Arroja información sobre el proyecto educativo para sus hijos y el rol que como padre puede tener para influir en el objetivo de que sus hijos aprendan una lengua extranjera.

Categoría 8

Lenguas extranjeras y futuro profesional: Brinda información sobre la concepción del entrevistado respecto a al futuro profesional de sus hijos y su

relación con el dominio de una lengua extranjera. Presenta la importancia que da a la lengua extranjera y lo que está dispuesto a hacer para que sus hijos la aprendan.

Una vez definidas las categorías iniciales en las que se agrupa la información recogida, se procederá a resumir y clasificar las respuestas de los entrevistados según cada categoría.

ANÁLISIS DE NARRATIVAS Y CONFIGURACIÓN DE CREENCIAS

A continuación, se presentará un análisis descriptivo-interpretativo (Tesch, 1990) de las narrativas de los entrevistados, teniendo en cuenta cada categoría que se ha definido previamente con base en las perspectivas sobre la Teoría Fundamentada de Barney Glaser y Corbin Strauss (Murcia & Jaramillo, 2000) y los conceptos de identidad y creencia definidos en el Marco Teórico. El análisis de cada categoría permitirá definir las creencias que se configuran en las respuestas de los entrevistados respecto al aprendizaje de una lengua extranjera.

Categoría 1

Experiencia escolar formal y el aprendizaje de una lengua extranjera

En las narrativas de los entrevistados se presentaron coincidencias respecto al tipo de educación formal que todos recibieron. Todos vivieron procesos escolares y formales donde tuvieron contacto con, al menos, una lengua extranjera. Entrevistado 1: “...yo estudiaba en el *Theodore Hertzl*, en *Medellín* y el *Teodoro Hertzl* no tenía muy un buen programa ni de inglés y de hebreo y con toda la violencia en *Medellín* mis papas nos mudaron a *Bogotá*, nos metieron al *Colombo-hebreo*”. Aunque algunos reconocen haber tenido experiencias de uso de una lengua extranjera en el hogar, sus narrativas se centran en mencionar espacios formalizados de aprendizaje como el colegio, al nivel de primaria y bachillerato, así como en algunos casos al nivel de universidad o en instituciones en el extranjero. Entrevistado 2: “...el *jardín de infantes* y la *primaria* la hice en un colegio judío que se llama *TARBUTS* es un colegio con un muy

buen nivel académico, el cual en su momento era muy bueno en inglés y en hebreo.” Todos los entrevistados describen sus experiencias de aprendizaje de la lengua extranjera en ambientes escolarizados, aunque cada uno con vivencias diferentes respecto a la lengua aprendida o la cantidad de horas dedicadas a su estudio formal dentro y fuera del aula. De otra parte, las experiencias de aprendizaje y/o uso no escolarizado o formal de una lengua extranjera de algunos de los entrevistados se mencionan como complementarias al proceso formal y escolarizado que cada uno vivió. Entrevistado 6: *“...en general la experiencia que tuve con los profesores de los distintos idiomas que nos enseñaron fue una experiencia muy positiva y muy grata. Em. las clases, bueno, en el idioma hebreo se hablaba únicamente hebreo en la clase, en inglés únicamente hablaba inglés”*. Situaciones de comunicación en una lengua extranjera en el hogar son referidas por los entrevistados como ocasionales o representativas de las situaciones de tradición y cultura.

Lo anterior, refleja la importancia de lo vivencial o experiencial en la conformación de la creencia que, como se mencionó previamente, se va interiorizando en la mente de manera inconsciente sin que la persona sepa porqué (Mercedes, 2010). De aquí que la narrativa de los entrevistados revela lo que sería una creencia que parte de su experiencia en el aprendizaje de una lengua extranjera y se relaciona directamente con la forma escolarizada y formal en que se dio este proceso para cada uno:

El medio escolar y/o el estudio formal son idóneos para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Categoría 2

Relación del entrevistado con las lenguas extranjeras

Todos los entrevistados tuvieron relación con, al menos, una lengua extranjera. De esta forma desarrollaron percepciones y perspectivas que dejan entrever la influencia de esta relación. En todos los casos, excepto uno, hubo relación con el

hebreo como lengua extranjera, sea a través de las tradiciones y la cultura judía expresadas en sus familias o en el proceso de escolarización de primaria y bachillerato. En el caso en el que no hubo relación con el hebreo, el francés fue la lengua que se promovió en la familia del entrevistado y luego al nivel escolar. Entrevistado 3: *“No tuve mucha presión por aprender el inglés porque el colegio, al ser francés, se enfocaba principalmente en la lengua francesa”*. Todos los entrevistados tuvieron contacto con el inglés en su proceso en la escuela o la universidad y dos también lo vivieron en su grupo familiar o en experiencias de estudio fuera del país. En este punto, es claro que la serie de procesos (Ponce, 2011) vividos por cada entrevistado, en relación con la lengua extranjera en el contexto familiar y escolar, ayudan a configurar su creencia sobre la lengua extranjera. Así, dos de los entrevistados mencionan experiencias positivas en su relación con las lenguas mientras que los otros las reconocen como experiencias necesarias o requerimientos de la vida escolar y del mundo en el que vivimos, en especial haciendo referencia al inglés. Entrevistado 2: *“...papá siempre supo muy bien inglés porque he trabajaba mucho con importación y exportación entonces siempre fue nuestro referente del inglés y el que nos ayudaba con tareas y demás, aunque mi mamá también sabe inglés, y lo interesante es que mi mamá por amor al arte, como quien dice, el amor a las lenguas, sabe hablar no solo español e inglés, sino que también francés e italiano.”* Entrevistado 4: *“...teníamos inglés, pero muy poquito énfasis, teníamos hebreo también y el énfasis en el hebreo era bastante grande más que en el inglés y es algo que ha cambiado hoy en día, incluso en el colegio”*. Si se analiza lo expresado en la narrativa de cada entrevistado (Pajares, 1992) se detecta un sistema de creencias (Rokeach, 1968) derivado de su entorno familiar y escolar. Ese sistema de creencias no sólo hace referencia a su perspectiva personal, sino que refleja una prolongación, con sus correspondientes variaciones individuales, del sistema de creencias familiares. A este nivel, las creencias familiares respecto a la necesidad de saber una lengua extranjera marcan, en gran medida, su forma de acercarse a aprender otra lengua, y son luego sus experiencias personales, las que hacen que estas creencias se filtren o no permanentemente (Ponce, 2011).

En resumen, se vislumbran dos elementos que influyen en el tipo de relación que cada entrevistado tuvo con las lenguas extranjeras, que son el entorno familiar y la experiencia que cada uno vivió en su proceso de aprendizaje. Se puede inferir que los entrevistados coinciden en su creencia respecto a la relación con las lenguas extranjeras:

El entorno familiar, así como la experiencia personal determinan la relación y el aprendizaje de una lengua extranjera.

Categoría 3

Lengua extranjera y familia

Las narrativas de los entrevistados reflejan la importancia de, al menos, una lengua extranjera en el contexto familiar de cada uno. Cuatro de los entrevistados afirman que en su contexto familiar tuvieron contacto con una lengua extranjera a través de sus padres o sus abuelos y uno afirma que sus padres recibieron formación en hebreo e inglés como lengua extranjera pero que no usan ninguna. Entrevistado 2: *“...mis bisabuelos, que venían de Polonia hablaban idish y nunca aprendieron igual o bien español por lo cual con sus hijos y nietos hablaron yiddish, si bien sus hijos no hablaron con sus hijos el yiddish, sino que ya hablaron español, O sea, en realidad mi madre tiene 5 idiomas a la perfección y un sexto idioma que es el idish y mi papa tiene 3 idiomas a la perfección. O sea, el español, inglés y hebreo. Igual que yo, igual que mi hermana”*. Cinco de los entrevistados asistieron instituciones donde se enseñaba hebreo como lengua extranjera y como medio para afianzar los valores y tradiciones judaicas. Entrevistado 4: *“...teníamos hebreo también y el énfasis en el hebreo era bastante grande más que en el inglés.”* Entrevistado 6: *“Estudié toda mi vida académica en Bogotá acá en Colombia, como les dije en el colegio colombo hebreo era el único plantel que pensaron mis papás pues porque por la razón de tener una educación judía”*. Un entrevistado afirma que su abuelo paterno habla francés y promovió en sus nietos el estudio de esta lengua. Un entrevistado recalca que en su familia todos hablan una lengua extranjera, y que aprendió Yiddish como lengua extranjera porque ésta es la lengua

nativa de sus padres. Un entrevistado afirmó tener familiares que viven en Estados Unidos y que eso facilitó su conexión y gusto con el inglés. Otro entrevistado recuerda que su padre hablaba bien inglés por motivos laborales pues facilitaba su negocio y que su madre, aparte de hablar español e inglés, habla francés e italiano. Cree que su mamá habló Yiddish con su abuela pero que no lo ha vuelto a usar. Otro entrevistado afirma que su padre habla francés pero que nunca promovió en la familia el uso de esta lengua. Entrevistado 4: “...sin embargo mi papa nunca se esforzó mucho ni mi abuela en hablarnos francés más bien todos hicieron énfasis si nos podíamos ir a estudiar a fuera”

Teniendo en cuenta el papel de una lengua extranjera en el contexto familiar de la vida de cada entrevistado, se puede inferir una influencia, en el sistema de creencias (Rokeach, 1968) que rodeaba a cada uno, proveniente de que sus padres u otros familiares hablaran una o más lenguas, o que, al menos, hubieran estudiado o usado otra lengua diferente a la nativa. Desde estas narrativas se puede configurar la siguiente creencia:

El conocimiento de una lengua extranjera por parte de un miembro fundamental del contexto familiar es importante para generar y motivar el aprendizaje de una lengua extranjera en los hijos.

Categoría 4

Experiencia de aprendizaje de lenguas extranjeras

La experiencia de aprendizaje de una lengua extranjera de todos los entrevistados estuvo directamente relacionada con la educación formal en la escuela y en algunos existió también la introducción a una lengua extranjera en el contexto familiar. Tres de los entrevistados tuvieron experiencias de profundización del aprendizaje de una lengua extranjera fuera del país, y uno de ellos vivió parte de su infancia y juventud en un país donde se hablaba una lengua diferente a su lengua materna.

Entrevistado 1: *“Inicialmente pues me fui pues para la universidad a estudiar un programa de ESL mi papa me dijo te vas, te devuelves a Colombia y yo hice el programa de ESL”.*

Entrevistado 2: *“Estudié mi primer título en universidad Ben Gurión en la ciudad de Beersheva, el título totalmente en hebreo. Ya ahí llevaba 5 años en el país por lo cual no me resultó difícil, teniendo en cuenta que yo tenía mi hebreo base de la argentina en el colegio y después de 5 años en Israel estudie en la universidad sin ningún problema”.* En todos los casos se vivió la experiencia de una fuerte influencia del contexto familiar en su perspectiva personal sobre la necesidad de aprender una lengua extranjera.

Entrevistado 3: *“...mi abuelo al haber estudiado en el colegio francés en el san Bernardo, para él era muy importante que, pues que sus nietos aprendieran la lengua francesa”.* Tres de los entrevistados tuvieron experiencias positivas en su aprendizaje de la lengua extranjera, llegando a identificarse con los aspectos culturales de esta lengua extranjera. En estos tres casos, los entrevistados extendieron su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera en un país donde dicha lengua era la lengua nativa. Tres entrevistados consideraron su experiencia de aprendizaje como algo normal. Según lo expresaron cinco entrevistados, la lengua extranjera con la que vivieron la primera experiencia de aprendizaje fue el hebreo y en segundo lugar el inglés. Un entrevistado tuvo experiencia de aprendizaje en la escuela sólo con el francés. Dos entrevistados recuerdan su experiencia de aprendizaje de la lengua extranjera en la escuela por la influencia que un docente tuvo en ellos.

Entrevistado 1: *“Cuando estaba en bachillerato ya teníamos como 3 horas a la semana. Pero si te voy a decir que lo que más me impactó era que nosotros teníamos un profesor que se llamaba Carlos padilla y él tenía un acento perfecto en inglés y eso me parecía lo más fascinante del planeta”.* Todos describen su aprendizaje en el contexto escolar como influenciado por el modelo tradicional de enseñanza. Dos entrevistados vivieron experiencias extra curriculares de aprendizaje de la lengua extranjera durante el período escolar, uno con conversaciones no formalizadas en la lengua extranjera con un docente y otro en la lectura de textos religiosos judíos. Todos, excepto uno los entrevistados, vivieron experiencias de uso del inglés para propósitos académicos durante su etapa de estudios universitarios, uno lo consideró muy importante para realizar sus estudios de pregrado en un país de habla inglesa, y otro, a pesar de estar en un

país donde el inglés no es la lengua nativa, lo definió como la lengua en que todos los textos a estudiar estaban escritos y la que usaban sus docentes para escribir sus textos académicos. En un caso, el entrevistado afirmó haber aprendido una lengua extranjera, de uso común de sus padres, en el contexto familiar, aunque indicó que la lengua en que su familia se comunica es el inglés. Todos los entrevistados hicieron referencia a la importancia que en sus familias se le daba a aprender al menos una lengua extranjera y, en todos los casos, se hizo referencia a la necesidad de aprender inglés por razones relacionadas con su importancia en el mundo en todos los campos. Entrevistado 3: *“Mis padres siempre me apoyaron, mmm...y con el tema de los idiomas”*. A partir de estas narrativas se definen las siguientes creencias:

-Se debe incluir el aprendizaje de una lengua extranjera como parte de la educación formal en la escuela.

-La perspectiva del contexto familiar, sobre aprender una lengua extranjera, determina las opciones de la lengua que aprenden los hijos.

-El inglés es la lengua extranjera que se debe aprender por su importancia en diferentes campos a nivel mundial.

Categoría 5

Importancia de una lengua extranjera

En sus narrativas todos los entrevistados afirmaron que aprender una lengua extranjera es importante. Entrevistado 1: *“Cuando uno como padre no lo refuerza sí es muy difícil, ahí si veo la dificultad, o sea no creo que con el colegio baste, no, uno como padre sí necesita reforzar la lengua en la casa... yo pienso que es una decisión que los padres tienen que tomar, obviamente que aprender una lengua no es lo mismo para todos los niños porque para algunos niños puede ser más difícil pero uno como padre decide si la aprende o no, entonces uno como padre sí tiene que obligar al niño a aprenderla así como para algunos niños es difícil la matemática o la escritura, para los que es difícil el idioma hay que empujarlos porque obviamente si uno se los deja a los niños ellos van a decir que no es importante, es importantísimo”*. Todos siguieron procesos de aprendizaje escolarizado

de una lengua extranjera y todos tuvieron contextos familiares en donde, al menos, una persona hablaba una lengua extranjera o promovía el estudio de una. Un entrevistado aseguró que sus padres hablaban varias lenguas, mientras que otro mencionó la influencia de su abuelo en formación escolar en una institución de formación bilingüe en francés. Cuatro entrevistados tuvieron experiencias de estudio en instituciones donde se promovía el estudio del hebreo como parte de su formación en la cultura y tradiciones judías. Entrevistado 2: *“...el jardín de infantes y la primaria la hice en un colegio judío que se llama TARBUTS es un colegio con un muy buen nivel académico...”* Entrevistado 6: *“Yo empecé a estudiar en el colegio Colombo Hebreo desde los tres años de edad, desde muy pequeña hice todo mi preescolar, primaria y bachillerato en el colegio colombo hebreo la razón fue porque soy judía, soy de familia judía y pues realmente era el único colegio hebreo de Bogotá”*. Igualmente, todos los entrevistados tuvieron formación escolarizada en inglés y algunos continuaron con su formación en la misma una vez finalizaron sus estudios de secundaria. Entrevistado 7: *“...teníamos clase en inglés y en hebreo...”* Posterior a sus estudios de secundaria, tres entrevistados siguieron profundizando en el inglés como lengua extranjera en países de habla inglesa y cuatro lo usaron como herramienta en su formación profesional. Entrevistado 4: *“...y después yo sola me fui a estudiar afuera em..., bueno siempre me ha parecido que el inglés en particular es una puerta que se abre en donde quiera que uno este, de modo que por eso tome la decisión de estudiar y perfeccionar un poquito más afuera con gente que hablara inglés y que me tuviera que presionar yo misma para hablar inglés em...”* Un entrevistado afirma que en su contexto familiar hablan en inglés y que aprendió Yiddish de manera informal en dicho contexto. Dos de los entrevistados afirman que en su formación académica profesional el inglés jugó un papel fundamental, permitiéndole a uno de ellos acceder a un programa de pregrado en una universidad de Estados Unidos y a otro a acceder a los textos actualizados de su carrera pues en su campo ésta es la lengua para publicar los avances científicos. Entrevistado 1: *“...yo me voy a quedar en Estados Unidos y pues mi papa feliz...en EEUU tú haces dos años de core curriculum y después tienes que declarar tu mayor, entonces yo hice core y después declararé psicología infantil. Yo tenía que declarar un mayor entonces declararé antropología... jajaja... ese fue el*

título del que me gradué”. Igualmente afirmó que sus docentes escribían sus artículos e investigaciones en inglés para poder tener un reconocimiento mundial inmediato.

Se vislumbra aquí el papel fundamental del contexto familiar y el proceso individual (Ponce, 2011) configuran una creencia (Hernández, 2011) y ésta una percepción sobre la percepción de la importancia de aprender una lengua extranjera, sea porque en la familia hay individuos que hablan una lengua extranjera, porque en la familia promueven su aprendizaje, porque la experiencia escolar las relleva, porque hace parte del proceso de afianzar los valores culturales y o porque se convierte en una herramienta. Así, las narrativas de los entrevistados reflejan sus creencias sobre la importancia de aprender una lengua extranjera:

Aprender una lengua extranjera es importante en todos los aspectos de la vida de una persona

Aprender hebreo como una lengua extranjera es importante en la formación de una persona judía como medio para afianzar los valores culturales y las tradiciones del judaísmo.

Aprender inglés como lengua extranjera es importante en los procesos de formación escolar, universitaria y en la vida laboral.

Categoría 6

Opción educativa para sus hijos

Para todos los entrevistados la opción educativa se redujo a la institución en la que tienen hoy a sus hijos. En un caso hubo otra opción, pero siempre relacionada con la idea promover en sus hijos los valores y tradiciones judaicas y la posibilidad de aprender una o más lenguas extranjeras. Entrevistado 1: *“...nunca quisimos buscar otra opción sin embargo la pues la decisión casi siempre estuvo tomada por el hebreo em... fuimos al Nueva Granada, lo vimos, fuimos al hebreo, lo vimos y nos quedamos en el hebreo por muchas razones. Em. Primero que todo, aparte de ser uno de los mejores colegios de Bogotá, para nosotros era importante la tradición, e... que el niño estuviera en un colegio judío, para mi particularmente no era tan importante el inglés porque yo le hablo a Natan*

en inglés desde el día que nació. Entonces Natan es un niño que es bilingüe a los siete años”. Un entrevistado reconoce que estudió en esa misma institución y que ese fue un factor preponderante en su decisión. Otro entrevistado afirmó que quería poder hablar en hebreo con sus hijos porque considera que todo judío debe hablar esa lengua. Igualmente, su concepción sobre la importancia del inglés en un mundo globalizado motivó también a escoger la institución en la que se han formado sus hijos. Para otro entrevistado no había otra opción en la ciudad que combinara la formación en valores y tradiciones judaicas y el aprendizaje de inglés. Otro considera que es una obligación darles a sus hijos la oportunidad de aprender inglés y cree que para todo niño esa opción debe empezar a darse desde los tres años. Entrevistado 3: *“Es por esto que mis hijas actualmente estudian en el colegio Colombo-hebreo que maneja la lengua del inglés desde preescolar, viendo matemáticas, ciencias en inglés, y realmente al día de hoy, ya que tengo 3 en primaria, veo que ya el idioma lo dominan como en un 60 por ciento”.* Otro entrevistado afirma que escogió esa institución porque quiere que sepan, aprendan, conozcan y se empapen de las raíces de la familia, la religión, la tradición y que, además, también estudió ahí. Entrevistado 4: *“Elegimos básicamente el colombo hebreo pues porque es nuestra primera y única opción fue por el tema de la religión es el lugar donde nos van a respetar nuestras fiestas judías...”.* Otro entrevistado indica que escogió esta institución por su modelo centrado en el estudiante y, con base en su experiencia de haber estudiado en un muy buen colegio, quería que sus hijos tuvieran la misma oportunidad. Reconoce que el nivel de hebreo y de inglés que sus hijos tienen, gracias al colegio, es mucho más avanzado que cuando él estudió.

Estas narrativas de los entrevistados reflejan una coincidencia de criterios, de intenciones y acciones (Pajares, 1992) que implica que comparten una creencia, no sólo basada en componentes afectivos y evaluativos (Borg, 2011), sino también en aspectos relacionados con procesos de interiorización conscientes e inconscientes que se filtran permanentemente y se transmiten a futuras generaciones (Ponce, 2011). A partir de estas narrativas se configura la siguiente creencia:

La institución educativa para la formación de los hijos debe promover los valores y tradiciones judías, así como el aprendizaje de lenguas extranjeras, principalmente hebreo e inglés.

Categoría 7

Lenguas extranjeras e hijos

Para todos los entrevistados el aprendizaje de una lengua extranjera es fundamental en el proceso de formación de sus hijos. En su narrativa, un entrevistado recuerda que desde la universidad en Estados Unidos había entendido que hablar otra lengua es muestra de inteligencia. Entrevistado 1: *Bueno, a mí me parece BÁSICO tener otra lengua, no solamente porque hoy en día con la globalización es supremamente importante hablar otra lengua, sino que genera conexiones neuronales que no te va a dar ninguna otra habilidad, poder tener, o sea, yo me acuerdo en la universidad alguien decía 'If you are making fun of my accent, you shouldn't, it's because I'm smarter than you; I speak another language'. Es, es... una muestra de inteligencia, es una muestra de habilidad, es una muestra de todo.* A los tres años llevó a su hijo a un campamento de verano porque quería que estuviera en un ambiente donde se viera motivado a utilizar el inglés. Entrevistado 1: *"...entonces cuando cumplió tres años yo me lo llevé para un campamento de verano en Estados Unidos..."*. Afirma que es labor de los padres reforzar el aprendizaje y uso de una lengua extranjera en sus hijos en el hogar y generar otros espacios para afianzar la lengua. Entrevistado 1: *"Entonces sí creo que es importante, no pienso que es una necesidad básica, pero yo pienso que desde que en el colegio se lo den y uno en la casa como padre lo refuerza es fácil para los niños. Cuando uno como padre no lo refuerza sí es muy difícil, ahí si veo la dificultad, o sea no creo que con el colegio baste, no, uno como padre sí necesita reforzar la lengua en la casa em... no siento que es una decisión que los niños tengas que tomar, yo pienso que es una decisión que los padres tienen que tomar."* Otro entrevistado considera que, en general, es necesario hablar otra lengua fuera de la materna, preferiblemente el inglés, y desde una perspectiva judía hay que obligadamente aprender hebreo. Indica que les habla hebreo a sus hijos en casa. Entrevistado 2: *"...hay que dar más hincapié en el hebreo, entonces a veces lo que hago es frente a mi hija a mi esposa le hablo en hebreo. Porque sé que me entiende entonces*

así siento que mi hija me escucha a mí solo en hebreo porque luego se fija que cuando estoy con ella hablo en hebreo...Sabemos que en un mundo en el que nosotros vivimos hoy en día, el inglés es casi fundamental, porque vivimos en un mundo globalizado y si uno quiere el día de mañana salir de su entorno cómodo de donde vive y le va a tocar de pronto salir en algún momento entonces le va a tocar, salir y hablar en otro idioma, porque con su lengua madre no necesariamente va a tener éxito en otro país” Otro entrevistado comparte la idea de hablar hebreo en casa para acostumbrar a sus hijos a un ambiente donde se habla esta lengua, aunque reconoce la importancia del inglés a nivel mundial. Otro entrevistado afirma que tiene familiares que hablan inglés y francés perfectamente, y está convencido de que sus hijos deben aprender inglés y llegar a dominarlo totalmente. Por eso piensa enviarlos a Estados Unidos un tiempo para que perfeccionen su conocimiento de esta lengua. Entrevistado 3: *“Realmente, o sea esperando que ya cuando terminen el bachillerato, si no lo tienen al 100 por ciento, si he pensado en la oportunidad de o enviarlas un tiempo a EEUU para que perfeccionen el idioma o no sé algún curso intensivo para que lo puedan perfeccionar, pero pienso que la mejor posibilidad es que estén en EEUU o en Canadá porque al estar en un ámbito donde solo se hable esa lengua realmente lo van a perfeccionar... Y sí para mí el consejo primordial de mis hijas que lo estoy haciendo ahora que son pequeñas es que tienen que enfocarse a aprender el inglés al 100 por ciento, o sea no es una opción sino un requisito, que les va a permitir tener un mejor futuro para desenvolverse, como lo dije anteriormente, en este mundo que es pura globalización”*. De igual forma, un entrevistado considera que es su obligación que sus hijos aprendan una segunda lengua, principalmente inglés, en el colegio y que logren un nivel muy alto en la misma y, si es necesario, que lo sigan perfeccionando y cree que el mejor regalo que le puede hacer a sus hijos es que puedan aprender una lengua adicional en el colegio. Entrevistado 4: *“...sin embargo, yo sí creo que en algún punto mirando a futuro una vez que Meyer se graduara quizás valdría la pena como mandarlo afuera a terminar de perfeccionar su inglés, mejorar su acento. Yo sí creo que el mejor regalo que uno les puede dar a los niños es meterles un idioma adicional en el colegio.”* Así mismo, otro entrevistado espera que sus hijas sean bilingües y espera que después del colegio sigan estudiando y usando el inglés. Confía que cuando sus hijas estén en bachillerato, el colegio siga motivando el

estudio del inglés con actividades extra clase con cursos y videos. Entrevistado 6: *“Me encantaría que al final del colegio, en bachillerato, siguieran conectadas tuvieran clases en inglés, leyeran en inglés hablara en inglés, ojalá todo lo que están ganando de primaria lo pudieran continuar en bachillerato, me parece importantísimo que fueran bilingües, que aprendieran inglés fantástico y ya el hebreo lindo y si lo continuaran es Israel fantástico, pero ante todo inglés. Si no llegara ocurrir eso hacia el final de la primaria, probablemente sí metamos a nuestras hijas en cursos intensivos para que siguieran, leyendo estudiando, aprendiendo y pronunciando en inglés porque creería yo que solo el nivel de primaria no va ser suficiente, y si en bachillerato lo van a perder no es lo que quisiéramos entonces si de alguna manera el colombo Hebrero pudiera continuar con clases con aprendizajes con videos con cursos intensivos a lo largo del bachillerato el inglés igual que los colegios bilingües sería fantástico y quedaríamos muchísimos más felices”*. Siguiendo la misma idea, otro entrevistado no sólo espera que sus hijos sean bilingües perfectos y que aprendan la mayor cantidad de lenguas posible. Insiste en hacerles ver la importancia de hablar varias lenguas, de tener respeto por éstas por su utilidad en la vida. Entrevistado 7: *“Me gustaría que fueran bilingües. El bilingüismo... yo considero una persona que logra manejar varios idiomas con fluidez, no que los conozca a la perfección pero que logre defenderse en los idiomas que se hablan, y me parece muy importante la educación bilingüe de mis hijos porque cada idioma tiene su fondo y los vuelve mucho más conocedores de cada idioma, de la historia de cada país... Definitivamente les aconsejo mucho que aprendan otro idioma, la importancia que hay en aprender otro idioma, el respeto que hay que tenerle a otro idioma, y que eso a ellos les va servir mucho en la vida, tener ese conocimiento amplio de varios idiomas”*.

Como se indicó previamente, todos los entrevistados comparten la idea de que sus hijos aprendan, al menos, una lengua extranjera pues consideran preponderante que tengan este conocimiento. Esta perspectiva refleja visiones compartidas, relacionadas con similitudes en los procesos de formación (Ponce, 2011) de los entrevistados, visiones que, interiorizadas, motivan acciones (Mercedes, 2010) y expectativas de que sean en bien de sus hijos y de que éstos, las transmitan a la

siguiente generación en un futuro (Ponce, 2011). En estas narrativas se configura la siguiente creencia:

Es importante que los padres promuevan el aprendizaje y uso de una lengua extranjera en sus hijos, preferiblemente el inglés, por razones culturales y de supervivencia futura.

Categoría 8

Lenguas extranjeras y futuro profesional

Todos los entrevistados coinciden en la importancia de aprender una lengua extranjera, principalmente inglés, como herramienta fundamental en su futuro en general y en el profesional. Uno de los entrevistados afirma que es importante motivar a los hijos a aprender una lengua extranjera, en especial el inglés, para que pueda desenvolverse en el mundo porque hablar esta lengua no es un privilegio sino una necesidad. Entrevistado 1: *“Entonces em... súper importante, ojalá que aprendan más, em... me gusta que sea bilingüe, me parece una necesidad y para nosotros hoy en día es una necesidad, yo no me puedo imaginar lo que los hijos de nosotros van a necesitar, esto va a ser como leer y escribir una persona que no sea bilingüe en la época que nuestros hijos sean adultos no va a poder hacer nada, no se va a poder desenvolver en el mundo, esto ya no va a ser un privilegio, sino que va a ser una necesidad básica.”* Otro de los entrevistados coincide con el anterior en que dominar una lengua extranjera, particularmente el inglés, porque en el mundo globalizado de hoy esa es la lengua que le permite desenvolverse exitosamente si tiene que vivir en otro país. Por su parte, otro entrevistado refuerza esta visión al asegurar que el dominio del inglés, como lengua extranjera, abre oportunidades como las de estudiar o trabajar fuera del país. Entrevistado 4: *“...el no tener otro idioma es definitivamente una oportunidad que se pierde y con el inglés uno puede irse a estudiar afuera, ya puede conseguir más fácil un trabajo, siento que hablando más de un idioma se abren más oportunidades en general...”* Otro entrevistado comparte la idea de la importancia de saber una lengua extranjera, en especial el inglés, para el desempeño en la carrera profesional de sus hijos. Entrevistado 6: *“...con videos con cursos intensivos a lo largo del bachillerato, el inglés*

igual que los colegios bilingües, sería fantástico y quedaríamos muchísimos más felices... entonces sería fantástico que no pierdan el impulso, que tienen la primaria para poder hacerlo y que lo continúen en bachillerato y ya después tiene una vida más tranquila y fluida para que lo apliquen en sus carreras profesionales o en sus prácticas de vida". De otra parte, otro entrevistado considera importante aprender muchas lenguas, y aunque no menciona específicamente la relación de éstas con el futuro profesional, si lo relaciona con las opciones de viajar, conocer países y culturas y porque les va servir mucho en la vida. Entrevistado 7: la importancia que hay en aprender otro idioma, el respeto que hay que tenerle a otro idioma, y que eso a ellos les va servir mucho en la vida, tener ese conocimiento amplio de varios idiomas".

En estas narrativas se vislumbra claramente la coincidencia en la perspectiva de todos los entrevistados, dejando entrever la posibilidad de una percepción colectiva (Pajares, 1992) resultado la influencia de sus familias (Mercedes, 2010). Este proceso revela una coherencia entre las creencias y la realidad que se percibe (Hernández, 2011). De esta forma, las narrativas configuran la siguiente creencia:

El aprendizaje de una lengua extranjera, particularmente el inglés, facilita los procesos relacionados con la vida en general y en lo profesional.

Análisis de resultados

A partir de las creencias que surgen de las narrativas es necesario hacer un análisis de las mismas desde una perspectiva más profunda en relación con los elementos teóricos propuestos y, a partir de ahí, definir si existe un sistema o núcleo básico de creencias común a todos los entrevistados y, con el mismo, intentar delimitar una posible teoría.

El resultado de la categorización de las narrativas, y luego la interpretación de las mismas, permitió configurar once creencias en relación con el aprendizaje de la lengua extranjera. No obstante, siguiendo la indicación de la Teoría Fundamentada, es necesario, primero, maximizar las similitudes y luego las diferencias (Vasilachis

de Gialdino, 2006) para después consolidar los elementos que conforman las creencias.

Dentro de los elementos que constituyen similitudes tenemos aquellos que definen a los entrevistados y que son compartidos por todos: ser judíos, ser padres y optar por una educación en valores culturales y religiosos judaicos para sus hijos. El concepto de ser judío, como se explicó previamente, subyace todos los aspectos que han constituido la identidad individual de los entrevistados. Es el predicado que permite a cada entrevistado diferenciarse de otros (Habermas, 1987) y al mismo tiempo el que les permite sentir semejanza con algunos. En este caso, es la base de la identidad de quienes narran y en la que se encuentra activa la historia como símbolo de pertenencia (Rivera, 2014).

El otro elemento de similitud entre los entrevistados, es que todos son padres. Sin embargo, el concepto *padre* en este grupo, va más allá de la visión general de traer al mundo hijos, mantenerlos y educarlos con unos parámetros que cada considera los adecuados desde su contexto familiar, socio-económico, religioso, político, etc. En este caso, la idea de ser padre está firmemente afectada por la identidad judía de cada uno y, en sus narrativas, es claro que dicha idea ha sobrevivido a los procesos penetrantes del exterior (Flores, 2005) que resultan de sus contactos con personas de otras creencias, culturas, lenguas, de vivir como minoría en ciertas sociedades y, como cualquier persona viva de estos tiempos, estar rodeado por ideas reflejo de la globalización.

Un tercer elemento es la opción por una educación en valores culturales y religiosos judaicos para sus hijos. Aquí, a pesar de que es claro para cada entrevistado que el tipo de educación formal de sus hijos debe tener como base los valores culturales y religiosos judíos, existe otra similitud y es la idea de que sus hijos todos aprendan una lengua extranjera en este ámbito formal. No obstante, no es posible, a la luz de la TF, construir un fundamento teórico formal y afirmar que el grupo de creencias judías de los entrevistados es el que permite configurar sus creencias respecto a

una lengua extranjera. Lo que sí permite la TF, es hacer el ajuste (Glaser, 1978) necesario que lleva a definir el paradigma de la educación como extensión de las creencias desde la perspectiva judía y, a partir de ahí, relacionarlo con la importancia del aprendizaje de una o más lenguas extranjeras.

De otra parte, teniendo en cuenta que la experiencia individual de cada entrevistado contribuye a desarrollar sus creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, la TF deja el espacio para utilizar elementos de la ciencia social interpretativa, sin asumir la existencia de una realidad externa unidimensional según lo indica Charmaz, 2000, citado y traducido por (Vasilachis de Gialdino, 2006). De esta forma, las diferencias que existen en las experiencias de cada entrevistado respecto a su relación con una o más lenguas extranjeras no se convierten en un obstáculo para que sean determinantes en la creencia compartida sobre el aprendizaje de una o más lenguas extranjeras.

A partir de estas similitudes se pueden configurar las creencias, compartidas en forma consciente o no, sobre el aprendizaje de una lengua extranjera en la población entrevistada. Los elementos previamente indicados como influyentes en estas creencias configuran los siguientes escenarios y nos permiten pensar en la delimitación de la teoría como la búsqueda de una categoría central (Vasilachis de Gialdino, 2006) de la siguiente manera:

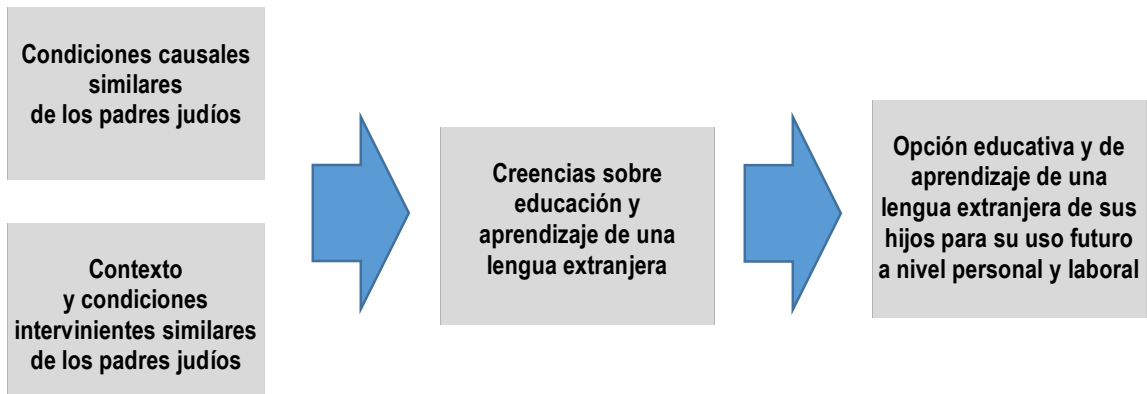
Creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera de padres judíos de estudiantes de una institución educativa que forma en valores culturales y religiosos judaicos.	
Condiciones Causales	-Ser judíos. -Ser padres. -Opción por una educación en valores culturales y religiosos judaicos para sus hijos.

Fenómeno: Creencias sobre aprendizaje de una lengua extranjera	<p><i>-El medio escolar y/o el estudio formal son idóneos para el aprendizaje de una lengua extranjera.</i></p> <p><i>-El conocimiento de una lengua extranjera por parte de un miembro fundamental del contexto familiar es importante para generar y motivar el aprendizaje de una lengua extranjera en los hijos.</i></p> <p><i>-Se debe incluir el aprendizaje de una lengua extranjera como parte de la educación formal en la escuela.</i></p> <p><i>-La perspectiva del contexto familiar, sobre aprender una lengua extranjera, determina las opciones de la lengua que aprenden los hijos.</i></p> <p><i>-El inglés es la lengua extranjera que se debe aprender por su importancia en diferentes campos a nivel mundial.</i></p> <p><i>-Aprender una lengua extranjera es importante en todos los aspectos de la vida de una persona.</i></p> <p><i>-Aprender hebreo como una lengua extranjera es importante en la formación de una persona judía como medio para afianzar los valores culturales y las tradiciones del judaísmo.</i></p> <p><i>Aprender inglés como lengua extranjera es importante en los procesos de formación escolar, universitaria y en la vida laboral.</i></p> <p><i>-La institución educativa para la formación de los hijos debe promover los valores y tradiciones judías, así como el aprendizaje de lenguas extranjeras, principalmente hebreo e inglés.</i></p> <p><i>-Es importante que los padres promuevan el aprendizaje y uso de una lengua extranjera en sus hijos, preferiblemente el inglés, por razones culturales y de supervivencia futura.</i></p>
---	---

	<p><i>-El aprendizaje de una lengua extranjera, particularmente el inglés, facilita los procesos relacionados con la vida en general y en lo profesional.</i></p>
<p>Contexto y condiciones intervinientes</p>	<p>-Haber tenido experiencia escolar formal y, en ella, el aprendizaje de una lengua extranjera.</p> <p>-Haber tenido relación con, al menos, una lengua extranjera en el ámbito familiar.</p> <p>-Haber tenido experiencia de aprendizaje del hebreo como parte de las tradiciones de la cultura religiosa judía.</p> <p>-Haber tenido experiencias de aprendizaje de una lengua extranjera</p> <p>-Haber tenido experiencia de educación formal o informal en valores y tradiciones judías.</p> <p>-Haber tenido experiencias de vivir, estudiar o migrar a otro país.</p> <p>-Haber tenido experiencias de uso de una lengua extranjera en ámbitos académicos y laborales.</p> <p>-Haber definido una lengua extranjera como herramienta fundamental para la vida y el trabajo.</p>
<p>Curso de acción sobre el aprendizaje</p>	<p>-Promoción en sus hijos del aprendizaje continuado de una lengua extranjera.</p> <p>-Promoción del uso de una lengua extranjera por parte de sus hijos.</p> <p>-Elección de una institución educativa que forme en valores culturales y religiosos judíos a sus hijos.</p> <p>-Elección de una institución educativa que enseñe la lengua hebrea como parte de la formación en valores culturales y religiosos judíos a sus hijos.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> -Elección de una institución educativa que enseñe, al menos, una lengua extranjera a sus hijos. -Promoción de la profundización en el dominio de una lengua extranjera por parte de sus hijos.
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> - Promoción de la educación con valores culturales y religiosos judaicos. - Mayor influencia judía.

Con base en la codificación previa es posible determinar que, en el caso aquí planteado, bajo las condiciones causales, el contexto y las condiciones intervinientes, se configuraron similitudes en las creencias respecto al aprendizaje de una lengua extranjera que condujeron a los padres a tomar cursos de acción respecto a la educación de sus hijos, particularmente en el aprendizaje de una lengua extranjera. En otras palabras, se puede proponer una teoría fundamentada que se resume de la siguiente manera: *las creencias respecto al aprendizaje de una lengua extranjera de los padres judíos entrevistados, se han configurado con base en sus experiencias familiares, académicas y profesionales y han influido en su decisión de escoger para sus hijos una institución educativa que promueva los valores y tradiciones judías así como el aprendizaje y uso de una lengua extranjera, al tiempo que ellos mismos generan espacios familiares, extracurriculares y continuos para afianzar el dominio de la lengua extranjera con fines de su uso futuro a nivel personal y laboral.* Esta teoría se puede representar de la siguiente manera:



Fuente: Elaboración propia

IV. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

No hay duda de que en un mundo en el que los esquemas de globalización exigen una mayor preocupación por el contacto con otras culturas, la adquisición del conocimiento de punta y mantenerse informado, el dominio de una lengua extranjera supera las determinaciones políticas que al respecto pueda establecer un gobierno en cualquier país moderno. Los casos fallidos o inefectivos, en los que las políticas gubernamentales para promover el aprendizaje de una lengua extranjera en su población, no son pocos, y Colombia es uno de ellos.

Sin embargo, hay ejemplos de individuos que se reconocen como miembros de ciertos grupos o comunidades, que superan los obstáculos que afectan las políticas gubernamentales y, en forma consciente o inconsciente, coinciden en acciones que reflejan una mayor claridad en sus creencias sobre la necesidad de aprender una lengua extranjera. Por ello, entender los elementos que han contribuido a configurar estas creencias y, en consecuencia, a definir las acciones para que sus hijos vivan experiencias de aprendizaje de una lengua extranjera, puede arrojar luces que permitan replantear las políticas gubernamentales sobre bilingüismo en el país.

Este trabajo, desde la Teoría Fundamentada, se presenta como una mirada a la manera en que las creencias configuran acciones. En este caso en particular, a la forma en que las creencias de unos padres formados en valores y tradiciones judías, con una educación que incluyó la experiencia de contacto o aprendizaje de una lengua extranjera, determina su decisión respecto a la educación general y el aprendizaje de una lengua extranjera de sus hijos.

Como conclusiones más relevantes tenemos las siguientes:

El uso de la Teoría Fundamentada, desde una perspectiva constructivista, para analizar e interpretar las narrativas de la población estudiada, permitió delinear un patrón específico que se podría utilizar en casos similares. Este patrón parte de la

comparación de los elementos particulares del contexto individual de cada entrevistado, arrojando la suficiente información para revelar las similitudes que condujeron a la delimitación de un grupo de creencias que, a su vez, contribuyeron a identificar las acciones inconscientemente similares en cada individuo.

Desde esta perspectiva, la idea de una educación en la promoción de valores y tradiciones judías estaba claramente acompañada de la necesidad de aprender hebreo. Así, el aprendizaje de esta lengua extranjera aparecía atado a un valor de su utilidad como medio de acercarse a la profundización en los valores y tradiciones que exige ser miembro de la comunidad a la que se pertenece.

Ahora bien, las experiencias que incluían el contacto con, al menos, una lengua extranjera diferente al hebreo, a través de uno o más miembros de la familia, el uso de esta lengua en el contexto familiar, el aprendizaje y uso de esta lengua extranjera en el ámbito educativo escolar, universitario y profesional, son fundamentales para que las creencias de los individuos sobre aprender una lengua extranjera fueran sólidas e influyeran en sus decisiones respecto al proceso educativo de sus hijos aunado al aprendizaje de una lengua extranjera.

De otra parte, es cierto que este trabajo no tiene en cuenta situaciones de personas que han optado por aprender y usar una lengua extranjera a pesar de provenir de contextos en los que no se promueve este tipo de experiencias. Sin embargo, la identificación de creencias similares en un grupo de personas con similitudes en sus contextos familiares y educativos, arrojan luces sobre cómo desarrollar políticas de enseñanza de una lengua extranjera y asociarlas con su valor intrínseco para cada individuo y su desarrollo personal y profesional en el mundo globalizado de hoy.

Ahora bien, si las creencias se configuran a partir de experiencias desde temprana edad, las propuestas de desarrollo de programas gubernamentales para la promoción del aprendizaje de una lengua extranjera deben ser pensadas a largo

plazo y concentradas en estrategias dirigidas a los niños en su primera etapa escolar. Sin embargo, se debe propiciar también la creación de ambientes no formales que permitan mayor contacto con las lenguas extranjeras y que incluyan procesos con objetivos claros de su valor futuro para las vidas personales, académicas, profesionales e, incluso, para ampliar sus perspectivas del mundo.

Este trabajo deja abierto el camino para cubrir otros tipos de poblaciones de padres y revisar desde ellas los procesos que llevan, no sólo, al desarrollo de sus creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, si no a relacionar las mismas con las acciones que promueven en sus hijos el aprendizaje de una lengua extranjera o no.

Igualmente, a la luz de la formación de futuros docentes de lenguas extranjeras, este tema debe ser tenido en cuenta en los programas de estudio para que dichos docentes asuman que es su responsabilidad ir más allá del contexto del aula y acercarse a comprender su población estudiantil, teniendo en cuenta el contexto educativo, social, y familiar para desarrollar estrategias que hagan más efectivo el aprendizaje. En palabras de (Kumaravadivelu, 2012) “La enseñanza de una lengua es mucho más que enseñar una lengua. No consiste únicamente en la transmisión del conocimiento fonológico, sintáctico y pragmático sobre el uso de la lengua, sino también en la transformación de las formas culturales y del conocimiento interesado y parcial para dar sentido a las experiencias vividas por docentes y aprendientes. “

GLOSARIO

Asquenazíes: Judíos alemanes; judíos del centro y el este de Europa, en contraste con los judíos sefardíes.

Cohen: Judío de ascendencia sacerdotal o aarónica.

Converso: Término español con el que se designaba a los judíos que se convertían al cristianismo y a sus descendientes.

Diáspora: Término colectivo aplicado a la dispersión y a los judíos que la padecen, fuera de Erets Israel.

Erets Israel: Tierra de Israel; la Tierra Prometida.

Halajá: Una norma generalmente aceptada de la ley rabínica, y la parte del Talmud que se refiere a las cuestiones legales, contrapuesta a la *aggadá*.

Janukká: Festín que conmemora la victoria de los Macabeos sobre los griegos paganos.

Histadrut: Federación de sindicatos israelí.

Cábala: Misticismo judío. La (Cábala práctica) es una forma de magia.

Ketubbá: Contrato matrimonial judío.

Kibbuts: Asentamiento judío, generalmente agrícola, donde la propiedad es común.

Kiddush: Bendición del vino, que generalmente precede al shabbat.

Knésset: Parlamento de Israel.

Kosher: Alimento que se ajusta a las leyes dietéticas judías o *kashrut*.

Marrano: Judío que practicaba su religión en secreto. Los marranos eran descendientes de conversos forzosos españoles y portugueses.

Menorá: La lámpara de siete brazos usada en el templo; el candelabro de ocho brazos usado en la Janukká.

Mezuzá: Versículos de la Torá fijados en las puertas de las casas judías.

Midrash: Una exposición de las Escrituras o una recopilación de éstas.

Minián: Quórum (diez adultos judíos) en rezos comunitarios.

Sefardíes: Judíos provenientes de España y su península ibérica, en contraste con los judíos asquenazíes.

Purim: Festival que conmemora la liberación por Ester de los judíos persas.

Rabino: Literalmente (maestro); maestro religioso.

Shabbat: Jornada de descanso y devoción que dura desde el anochecer del viernes hasta el anochecer del sábado.

Shema: Declaración de fe judía. (Deuteronomio 6:4).

Shofar: Cuero de carnero usado en la liturgia.

Shulján aruj: Código de la ley judía recopilado por Yosef Caro.

Sukkot: Festival de los tabernáculos.

Torá: El pentateuco, o los rollos que lo contienen; todo el cuerpo de la Ley y el saber judíos.

Yeshivá: Academia rabínica. El rosh yeshivá es su director. *Yisub*. Un asentamiento; la comunidad judía en Erets Yisrael antes de la creación del estado.

Yom Kippur: Día del perdón.

Zóhar: Comentario místico del Pentateuco que constituye la obra principal de la Cábala.

Bibliografía

- A.López, A., Peña, B., De Mejía, A.-M., Mejía, A., Fonseca, L., & Guzman, M. (2008). *Necesidades y políticas para la implementación de un programa bilingüe en colegios distritales*. Universidad de los Andes, Centro de investigación y formación en educación, Bogotá.
- Alheit, P. (2012). *La entrevista narrativa*. . plumilla educativa.
- Atkinson, P., Delamont, S., & Hammersley, M. (1988). *Qualitative Research Traditions: A British Response to Jacob*. (R. o. Research, Ed.)
- Barcena, F. (2004). Enseñar Auschwitz. El aprendizaje de una decepción. *Revista Anthropos*(203), 139-160.
- Bello, M. P., Moreno, V. G., & Valencia, E. S. (2015). *Creencias de padres, profesores y directivos acerca de la educación bilingüe (Inglés- español)*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Benavides, M. P., Garay, v., & Sequeda V., E. (2015). *Creencias de padres, profesores y directivos acerca de la educación bilingüe (Inglés- Español)*. Pontificia Universidad Javeriana, Departamento de comunicación y lenguaje, Bogotá.
- Benavides, M. P., Garay, v., & Sequeda V., E. (2015). *Creencias de padres, profesores y directivos acerca de la educación bilingüe(Inglés- Español)*. Pontificia Universidad Javeriana, Departamento de comunicación y Lenguaje, Bogotá.
- Birmajer, M., Aguinis, m., Albiac, G., Arístegui, G. d., Blatt, R., Culla, J. b., . . . Puíg, V. (2004). *En defensa de Israel*. Certeza.
- Blumer, H. (1969). *"Symbolic Interaction: Perspective and Method"*. Englewood Cliffs. N.J. : Prentice Hall .
- Bolivar, C. R. (2013). *Instrumentos y técnicas de investigación educativa: un enfoque cuantitativo y cualitativo para la recolección y análisis de datos* (Tercera edición ed.). Houston , Texas, USA: Danaga .
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers`beliefs. System, Beliefs about SLA Revisited.
- Buckser, A. (2000). Jewish Identity and the meaning of community in Denmark. *Ethnic and Racial Studies*.

- Caro, I. (2008). IDENTIDADES JUDÍAS CONTEMPORÁNEAS EN AMÉRICA LATINA*
CONTEMPORARY JEWISH IDENTITIES IN LATIN AMERICA RESUMEN. *ATENEA*(497),
79- 93.
- Carrero, G. S. (1998). *Análisis Cualitativo de Datos: Aplicación de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory en el ámbito de la Innovación Organizacional)*. Tesis doctoral,
Universidad Jaume I , Castellón.
- Carrero, V., Soriano, R. M., & Trinidad, A. (2012). *Teoría fundamentada Grounded Theory. El desarrollo de la teoría desde la generalización conceptual* (Vol. Segundo).
Madrid, Montalbán, España: CIS .
- Charmaz, K. (2005). *Grounded Theory in 21st Century»*, N. Denzin, Y. Lincoln (eds.) *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks , California: Sage.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Thousand Oakands, CA: Sage.
- Clandinin, D., & Connelly, f. (2006). *Narrative inquiry*. Mahwah, HJ: Lawrence Erlbaum.
- Clandinin, D., & Connelly, F. (2006). *Narrative Inquiry*. In J. L. Green, G. Camilli, P. Elmore (Ed.) *Handbook of complementary methods in educational research*. (Vol. 3). NJ: Mahway,.
- Cohen, A. (1982). *Belonging: the Experience of culture*. Manchester: University press.
Colombia, P. p. (s.f.).
- Cooley, C. H. (1902). *"Human Nature and the Social Order"*. New York: Scribner's. .
- Corbin, J., & Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia .
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage .
- Danhke, G. L. (1989). *Investigación y Comunicacion* . Mexico: McGraw- Hill .
- Dellapergola, S. (2001). *Jewish Identity/Assimilation/Continuity: Approaches to a Changing Reality*. The Hebrew University of Jerusalem, Faculdade de Filosofia. Sao Pablo: Cadernos de lengua e Literatur Hebraica.
- Edelberg, D. (18 de 06 de 2013). *¿Qué son los judíos Conservadores?* Obtenido de judiosyjudaismo.com: <http://www.judiosyjudaismo.com/2013/06/que-son-los-judios-conservadores/>

- Educación, C. v. (02 de 07 de 2015). 200 nuevos nativos llegan al país para integrar equipo de Colombia Bilingüe. *comunicado de prensa*. Bogotá, Colombia.
- Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Flores, I. (Octubre-Diciembre de 2005). Identidad cultural y el sentimiento de pertenencia a un espacio social: Una discusión teórica. *La Palabra y el Hombre*(136), 41-48.
- Gardels, N. (1991). *Two Concepts of Nationalism: An Interview with Isaiah Berlin*. *New York Review of Books*. . New York: Review of books.
- Giménez, G. (Julio- Diciembre de 1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *9*(18), 12.
- Giménez, R. J. (2007). Aplicación de la Teoría Fundamentada(Grounded Theory) al estudio del progreso de creación de empresas. *Servlet*.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. (2007). *Doing Formal Grounded Theory: A proposal*. Mill Valley, CA: Sociology press.
- Glasser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Jersey, United States: Rutgers.
- Goldsmith, A. (2008). *Colegio Colombo Hebreo*. Obtenido de cch.edu.co: www.cch.edu.co
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. (Vol. I y II). Madrid: Taurus.
- Hamui, A. S. (2003). *Transformación en la religiosidad de los judíos en México tradición, ortodoxia y fundamentalismo en la Modernidad tardía*. Universidad Iberoamericana, Mexico.
- Hengel, M. (1980). *Jews, Greeks and Barbarians: Aspects of the Hellenization of Judaism in the Pre-Christian Period*. London: SCM Press.
- Hernández, F. A. (1 de 08 de 2011). *Francisco Alcaide Hernández*. Obtenido de <http://www.franciscoalcaide.com/2011/07/la-biologia-de-la-creencia.html>
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. (2000). *Narrative Interviewing*. En M. Bauer, & G. Gaskell (Eds), *Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook*. London : LSE Research Online.
- Kirk, J., & Miller, M. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills: Sage.

- Kramsch, C. (2000). Second Language Acquisition, Applied Linguistics, and the Teaching of Foreign Languages. *The Modern Language Journal*(84).
- Kumaravadivelu, B. (2012). La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu. (J. S. Yagüe, Trad.) *Marcoele* , 14.
- Lazarsfeld, p. (1984). "De los conceptos a los índices empíricos" en Boudon, A. y P. Lazarsfeld, *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos aires.
- Liwerant, J. B. (2000). *The Impact of the Six-Day War on the Mexican Jewish Community*. USA, Maryland: University Press.
- López, A. A., Peña, B., Mejía, A.-M. d., Mejía, A., Fonseca, L., & Guzmán, M. (2010). *Colegio Albania*. Recuperado el 08 de septiembre de 2017, de colegioalbania.wordpress.com: <https://colegioalbania.wordpress.com/necesidades-y-politicas-para-la-implementacion-de-un-programa-bilingue-en-colegios-distritales/>
- M. Fishbein, I. A. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An introduction to Theory and Research*. Addison Wesley.
- Maraví, R. M. (Enero-Junio de 2007). Contexto ético de la investigación social. *Investigación Educativa*, 11(19), 137-151. Obtenido de file:///Users/eithan/Downloads/3624-12379-1-PB.pdf
- Marshall, C., & Rossman, G. (1999). *Designing Qualitative Research*. California, Sage: Thousand oaks.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. Londres, Sage.
- McEwan, H., & Egan, K. (1995). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. . (O. Castillo, Trad.) Teachers College Press.
- Mead, G. H. (1934). "*Mind, Self and Society: from the Standpoint of a Social Behaviorist*". Chicago: University of Chicago Press.
- Mejía, A.-M. T., & Fonseca, L. (2008). *Orientaciones para políticas bilingües y multilingües en lenguas extranjeras de Colombia*. Universidad de los Andes, Cundinamarca, Bogotá.
- Mejía, A.-M. T., Ordoñez, C., & Fonseca, L. (2006). *Estudio Investigativo sobre el estado actual de la educación bilingüe (inglés- español) en Colombia*.

- Mercedes, F. A. (16 de 12 de 2010). *Psicoblog*. Obtenido de <http://psicoblog.com/como-se-forman-las-creencias/>
- Ministerio de Educación Nacional. (18 de 02 de 2016). *mineducacion*. Obtenido de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-356139.html>.
- Montiel, S. G. (1994). *“Comunidades primordiales y modernización en México”*. Universidad Nacional Autónoma de México, Mexico.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Huemul S.A.
- Murcia, & Jaramillo. (2000). *Tendencias cualitativas de investigación en ciencias sociales. Una posibilidad para realizar estudios sociales en Educación Física*. Obtenido de Experiencias doctorales: <https://pide.wordpress.com/2008/06/02/teoria-fundamentada-y-metodo-comparativo-continuo/>
- Nacional, M. d. (10 de 2005). *ministerio de educación*. (A. -e. educa, Productor) Obtenido de Ministerio de Educación: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97498.html>
- Oviedo, G. L. (18 de 08 de 2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de estudios sociales*, 89-96.
- Pajares, M. F. (1992). *Teacher`s beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct*. University of Florida.
- Perera Pérez, M. (1999). *A propósito de las Representaciones Sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*.
- Ponce, N. N. (2011). *NNP COACHING Desarrollo Personal y Profesional*. Obtenido de <http://www.nnpcoaching.com/derriba-tus-muros-pensamientos-y-creencias-limitantes/>
- Reyes, J., & Plata, C. (2017). *Representaciones Sociales sobre la Licenciatura y ser licenciado de un grupo de aspirantes, estudiantes y egresados de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana*. Pontificia Universidad Javeriana, Gogotá.
- Rincón, J. H. (2011). *Las estrategias discursivas de grupos sociales en la universidad nacional de Colombia en relación con la escritura académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá . Obtenido de <http://www.bdigital.unal.edu.co/3979/1/448169.2011.pdf>

- Ríos, J. A. (2011). *Percepción de educación bilingüe y lengua extranjera de estudiantes de grado once de la I.E.D. colegio Cundinamarca*. Pontificia universidad Javeriana, Cundinamarca, Bogotá.
- Ríos, J. A. (2011). *Percepción de Educación Bilingüe y Lengua Extranjera de Estudiantes de grado once en la I.E.D. Colegio Cundinamarca*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Rivera, M. A. (06-12 de 2014). The Jewish family celebration, a source of inspiration for Christian families. *Theologica Xaveriana*, 64(178), 456-485.
- Roitman, D. (2008). *Latinoamericano, Identificadores Judíos y su manifestación en el Judaísmo*. Universidad de Chile.
- Rokeach, M. (1968). *A theory of organization and change within value-attitude systems*. San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass Inc Pub.
- Sacks, J. (1994). From Integration to Survival to Continuity: The Great Era of Modern Jewry. En J. Webber, *Jewish Identities in the New Europe* (págs. 107- 116). London , England: Littman Library of Jewish Civilization.
- Sampieri, R. H., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la Investigación* (Quinta ed.). Mexico: Mc Graw Hill.
- Sánchez, M. C. (2004). *Guía para la formulación de proyectos de investigación*. Bogotá, Colombia: Alma Mater.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. Londres: Sage.
- Spiegelberg, F. (1994). Analysis and interpretation of qualitative data in consumer research. *Journal of Consumer Research*, 21, 491-503.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, UK: University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, procedures and techniques* . Newbury Park, CA: Sage publications.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. New York: The falmer press.
- Thomas, W. I. (1928). *"The child in America: behavior problems and programs"* . New York: Knopf.

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión, metodológica y práctica profesional*. Madrid, Vallehermoso: Síntesis S.A.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa, S.A.

Virginia Carrero, R. S. (2012). *Teoría Fundamentada Grounded Theory. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. (Vol. 37). Montalbán, Madrid: Colección Cuadernos metodológicos.

Warnock, M. (1974). La filosofía de la percepción. *Fondo de Cultura Económica*, 7-8.

Zimmermann, K. (1999). "El problema de la relación entre lengua e identidad: el caso de Colombia e Hispanoamérica".

ANEXOS

ven y participa en la investigación que se está realizando sobre la influencia de las creencias en la educación bilingüe en la toma de decisiones de padres con sus hijos.

Sólo necesitas:

- ✓ Darnos un poco de tu tiempo.
- ✓ Tener ganas de contar tu historia.
- ✓ Ser padre/madre de familia.

¡No te tardarás mucho y sí contribuirás a este proyecto!

Contáctame

barrerop@javeriana.edu.co

celular: 3214489688



¡Gracias por tu atención!

TRANSCRIPCIONES NARRATIVAS

1.

Yo nací mi nombre... y mi hijo se llama ... estudia en el Colombo-hebreo en transición... Bueno, yo inicialmente nací en Medellín yo estudiaba en el Theodore Hertzl, en Medellín y el Teodoro Hertzl no tenía muy un buen programa ni de inglés y de hebreo y con toda la violencia en Medellín mis papas nos mudaron a Bogotá, nos metieron al Colombo-hebreo. Yo llegué en tercero de primaria y a mí me dio durísimo la entrada al colombo hebreo porque todos mis amigos de curso tenían bases de inglés y de hebreo y yo llegué crudísima. Nosotros no teníamos bases de nada ... ee ..entonces el ambiente académico al principio fue pesado, pero pues rápidamente nos adaptamos. A mí siempre me fue bien nunca sobresaliente en ninguna materia del colegio más bien como promedio, pero yo si me gané el premio de amor al colegio, yo era como la buena amiga de todo el mundo jajaja. Nosotros teníamos clases de inglés. En primaria teníamos una o dos horas a la semana, no era más. Cuando estaba en bachillerato ya teníamos como 3 horas a la semana. Pero si te voy a decir que lo que más me impactó era que nosotros teníamos un profesor que se llamaba Carlos padilla y él tenía un acento perfecto en inglés y eso me parecía lo más fascinante del planeta., escuchar a este señor hablando en ingles me parecía fascinante y mi mama tiene unas hermanas que viven en Estados Unidos y a mí me llevaron en unas vacaciones en el como 97 98 y yo me enamoré de ese país y le dije a mi mama, yo me voy a estudiar a Estados unidos. Entonces yo me regresé y todo décimo y once yo le pedía el favor a Carlos que se sentara conmigo en los recreos que se sentara conmigo en los recreos, que me charlara, entonces yo le cogí mucho más interés a esto. Inicialmente pues me fui pues para la universidad a estudiar un programa de ESL mi papa me dijo te vas, te devuelves a Colombia y yo hice el programa de ESL tenía que durar 6 meses, pero yo lo saqué en 3 meses. Y la profesora de inglés me dijo, Ms Charmess, se llamaba, me dijo, tú estás lista por qué no haces el Task test que es como el TOEFL y SAT pero de Texas a ver si entras a la universidad y yo lo hice y pasé, entonces entré de una vez a la universidad y ya llamé a mi papa a los 6 meses y llame a mi papá y le dije, no yo ya no me devuelvo a Colombia, yo me voy a quedar en Estados Unidos y pues mi papa feliz; él me dijo pues si se quiere quedar pues quédese obviamente miramos acá como la ayudamos, obviamente pues lejos, yo era la primera, mi hermana estaba estudiando medicina, mi hermano en el colegio y yo me quedé, mis papas felices...e... en EEUU tú haces dos años de core curriculum y después tienes que declarar tu major, entonces yo hice core y después declaré psicología infantil. Yo tenía que declarar un major entonces declaré antropología jajajá ese fue el título del que me gradué. Em... con el hebreo fue más difícil, en el colegio, yo tenía pues menos empatía con los profesores de hebreo y pues, en esta época en el colegio lo que hacían era que traían profesores de hebreo todos los años entonces esa variación de profesores para mí no fue benéfica y yo aprendí o sea yo te puedo leer en hebreo, escribir en hebreo, pero no tengo ni idea que estoy escribiendo y qué estoy leyendo y nunca solté las vocales. O sea, yo no sé leer sin vocales. Si me hubiera gustado tenerlo más. Cuando fuimos a Israel si fue difícil, pero pues para mí era como más fascinante el inglés entonces... sobre todo yo creo que Carlos fue la persona que más hizo un impacto y mis profesores de ESL eran fabulosos, entonces con ellos. Em... a mí me encantaba estudiar inglés, yo llegué a EEUU y yo no me

hice amiga de los latinos, yo me junté con los gringos, además me fui para Texas donde todo el mundo habla español. Entonces era yo o yo, era yo la que tenía que decidir. Mis primos son americanos pues felices de hablarme en español, entonces ellos me hablaban en español y yo les contestaba en inglés, y nos corregíamos. Otra cosa que yo hacía era, yo le quité los subtítulos a la televisión, entonces me obligaba a todo el tiempo estar escuchando. Y ejercicios que me ponía a hacer Ms Charmess, me ponía a escuchar canciones que me gustaban y yo se las tenía que transcribir y ella me las corregía. Para puro acento y vocabulario, porque para mí si era importante hablar bien. O sea, yo tenía claro que yo quería hablar como una americana y pues gracias a Dios se logró. Em. a mí me dio duro en la universidad los profesores que tenían acentos muy marcados, por ejemplo, los morenos eran muy difícil seguirlos porque usan mucho slang y uno se demora mucho tiempo en adquirir un slang, entonces yo al principio si me sentía como perdida o se reían de algo en clase y yo decía como que qué es lo que están diciendo, no entendía mucho el chiste acá, que es mas de contexto. Hasta que uno ya se familiariza, yo duré viviendo en EEUU 7 años entonces ya al final era más gringa que cualquier otra cosa, em... y todo o sea libros todos los leía y todavía hoy en día me siento más cómoda leyéndolos en inglés, me gusta ver películas en inglés, la música la disfruto más en inglés. E... la dificultad más grande fue esa, yo creo que entender el humor americano para mí fue difícil y el slang, pero ya pues ya después de tantos años fue muchísimo más fácil. Mis papas no hablan ni ingles ni hebreo, por más de que mi papa estudio en el colombo hebreo hace 30 año no lo cogió. Mi mama estudio en el colegio de Medellín el Teodoro Hertzal y tampoco hablan inglés ni hebreo mis papas y para ellos era importante porque viajábamos mucho cuando éramos chiquitos. Y yo si los veía a ellos quedados o sea para pedir una hamburguesa en Mac Donald era difícil para mi papá entonces yo creo que por eso tanto para mí como para mis hermanos siempre importante aprender a hablar otra lengua y nosotros todos somos bilingües. Mi hermano es trilingüe, él estudia en Israel y lo habla perfecto, habla inglés y español. Bueno, a mí me parece BASICO tener otra lengua, no solamente porque hoy en día con la globalización es supremamente importante hablar otra lengua, sino que genera conexiones neuronales que no te va a dar ninguna otra habilidad, poder tener, o sea, yo me acuerdo en la universidad alguien decía: if you are making fun of my accent, you shouldn't, it's because I'm smarter than you; I speak another language. Es una muestra de inteligencia, es una muestra de habilidad, es una muestra de todo. Además, uno poder desenvolverse en el mundo, es una maravilla, aparte yo he viajado mucho gracias a Dios y yo poder hablar inglés como lo hablo ha sido una ventaja por donde la mires nunca ha sido desventaja alguna. Em... me ha beneficiado en todo, en todos los trabajos que he tenido. Cuando viví en EEUU hablar español fue una ventaja. Yo trabajé dos años en una agencia para víctimas de violencia doméstica y me contrataron de una porque me pusieron a manejar el departamento de las latinas. Entonces para EEUU fue una ventaja enorme que yo tuviera el español que tenía que no era el español el gringo, sino que era un español nativo y llegué a Colombia trabajé también para un consulado y la ventaja era tener el inglés nativo que tengo, entonces no, no le veo ninguna desventaja. Em... yo escogí el colegio de mis hijos, e... cuando tuvimos a Natan em..el papa de Natan estudio en el Nueva Granada, yo estudié en el Hebreo, entonces esas eran las únicas opciones que teníamos, nunca quisimos buscar otra opción sin embargo la pues la decisión casi siempre estuvo tomada por el hebreo em.. fuimos al

Nueva Granada, lo vimos, fuimos al hebreo, lo vimos y nos quedamos en el hebreo por muchas razones. Em. Primero que todo, aparte de ser uno de los mejores colegios de Bogotá, para nosotros era importante la tradición, e... que el niño estuviera en un colegio judío, para mi particularmente no era tan importante el ingles porque yo le hablo a Natan en ingles desde el día que nació. Entonces Natan es un niño que es bilingüe a los siete años. Sin embargo pues para mi si era importante que estuviera en un colegio que le estuviera cultivando esa habilidad, que no fuera algo que solo tuviera en la casa y tiene el valor agregado el hebreo, que yo te voy a decir, hoy en día es algo maravilloso. Natan llega a la casa y está cantando las canciones en hebreo y para mi eso es algo increíble. Esta contando en hebreo y yo soy ah? ¿qué es lo que me estás diciendo? Entonces escucharlo para él y ver el programa que tienen montado en el colegio es algo maravilloso, que es muchísimo más estructurado de lo que me tocó a mi, em... y pues obviamente el hecho de que yo estudié en el hebreo, mi papa estudió en el hebreo, ahora que Natan se gradúe del hebreo, eso también era importante. Em.. Natani ama hablar en Inglés, ama, Natan, yo le empecé a hablar en inglés desde el día en que nació y nunca me contestaba en inglés, entonces cuando cumplió tres años yo me lo llevé para un campamento de verano en Estados Unidos, y yo hablé con la directora del campamento y le pregunté si había alguien que hablara español y me dijo que solamente el general, yo le pedí el favor que no lo llamaran, entonces yo le dije que yo necesito que Natan se vea forzado a hablar en Inglés porque el entendía perfecto ingles pero no quería hablar, y natan tenía 3 años y medio , yo lo dejé el primer día en el camp, y la primera semana yo le preguntaba a la directora si había hablado algo en inglés y me decía nada, y me decía solo ñapi ñapi in spanish y por cosas de la vida yo le mandé un yogurt con unos m&m's y no le expliqué a la profesora que no podía mezclar los M&MS con el yogurt y la profesora se los mezcló y Natan se molestó horrible, entonces la profesora le dijo en ingles: if you were told me that you dont want the yogurt mixed with the Candy I would it know y Natan le contestó Fine y arrancó a hablar en Inglés y desde ese día no se ha callado, él mismo me dice a mi you and me speak in English, entonces la comunicación entre él y yo es 100% en inglés. Em.. es muy poquitas las veces que él me habla a mi en español y cuando no sabe una palabra me dice, ma, how do you say y me lo dice en español y de una cambia. Y en mi casa pues todo es en ingles, yo me los traigo de EEUU, la televisión está programada en inglés, no se, mis hijos ven Netflix entonces no se escucha el español y pues es una maravilla porque Lea ya lo está cogiendo, Lea escucha a Natan hablar en ingles entonces yo a veces los escucho a ellos dos hablar en inglés que para mi es importante. Entonces em.. súper importante, ojalá que aprendan más, em.. me gusta que sea bilingüe, me parece una necesidad y para nosotros hoy en día es una necesidad, yo no me puedo imaginar lo que los hijos de nosotros van a necesitar, esto va a ser como leer y escribir una persona que no sea bilingüe en la época que nuestros hijos sean adultos no va a poder hacer nada, no se va a poder desenvolver en el mundo, esto ya no va a ser un privilegio sino que va a ser una necesidad básica. Em.. el bilingüismo pues hay una teoría es que a los niños se les confunde el cerebro y tienen que tener primero la lengua materna instaurada. Yo pienso que eso tiene mucho que ver con el niño. Yo veo que mi hijo Natan nunca ha tenido líos en diferenciar entre las dos lenguas. Yo le pregunté al pediatra cuando Nació y me dijo, mientras que uno de los dos le hablen en la misma lengua no hay ningún problema entonces yo siempre he sido la que ha manejado el inglés, Moris el español lo

manejaba, ya hoy en día también les habla en inglés. Natan nunca se ha confundido, él tiene clarísimo quien habla inglés quien español y a quien le puede hablar en inglés y a quien en español es más, a él le parece un chiste, él sabe que mis papas no hablan inglés y quiere hacerles alguna broma les habla en inglés, o sea entonces, él nunca ha tenido un lío de esto. Ahora que está aprendiendo a escribir, le están enseñando en el colegio a escribir, entonces él me dice: ma te dejé una nota en tu nochero, it's in English by the way, porque pues hasta ahora esta escribiendo en fonética, entonces, "ai lov..." pero no tiene la confusión entonces no me parece que eso sea grave. Em.. yo pienso que aprender la lengua viene tanto del colegio como en la casa. Si pienso que es una ventaja que los niños hagan viajes o cursos, pero definitivamente la manera de aprender una lengua Ingles u otra lengua es estar inmerso en la lengua, em.. como yo te contaba del camp, para Natan yo desde ese año lo he llevado 3 veces seguidas, que lo embuto en el camp, obviamente yo lo recojo todos los días, pero me aseguro que no se hable español y donde él esté forzado a hablar la lengua, y el vocabulario que levanta este niño es increíble, en seis semanas que lo llevo, el vocabulario que levanta es increíble. Entonces si creo que es importante, no pienso que es una necesidad básica pero yo pienso que desde que en el colegio se lo den y uno en la casa como padre lo refuerza es fácil para los niños. Cuando uno como padre no lo refuerza sí es muy difícil, ahí si veo la dificultad, o sea no creo que con el colegio baste, no, uno como padre sí necesita reforzar la lengua en la casa em... no siento que es una decisión que los niños tengas que tomar, yo pienso que es una decisión que los padres tienen que tomar, obviamente que aprender una lengua no es lo mismo para todos los niños porque para algunos niños puede ser más difícil pero uno como padre decide si la aprende o no, entonces uno como padre sí tiene que obligar al niño a aprenderla así como para algunos niños es difícil la matemática o la escritura, para los que es difícil el idioma hay que empujarlos porque obviamente si uno se los deja a los niños ellos van a decir que no es importante, es importantísimo. Em...yo diría que lo más importante para una lengua es que sea divertida, uno hacérselo divertido a los niños, si uno habla la lengua es mucho mas fácil obviamente pero cantar canciones, juegos, la televisión, cualquier cosa que haga que el idioma sea divertido, que sea vea como un trajín sino que lo vean divertido. Cuando los niños lo empiezan a ver como una necesidad o sea como una ventaja para ellos es una delicia. Por ejemplo, para Natan poder hablar con sus primos en inglés es una verraquera, y él sabe que es entonces eso lo hace sentir más incentivado a hablar, aparte que como mis papas no hablan ingles entonces él se siente, cuando estamos viajando, el es ...yo te acompaño abu, y él es el que va y hace el pedido y él es el que va a hablar con la gente del restaurante entonces para él, para un niño de 7 años eso le sube la autoestima y funciona. Eh aprender una lengua es fundamental... ojalá fuera más de una. ¡Muchas gracias!.

2

Buenos días mi nombre es... yo trabajo en el colegio Colombo-hebreo tengo a mi hija mayor que estudia acá también, llegué aquí desde Israel pero en realidad por mi español se puede notar que no nací en Israel, yo nací en Argentina, en la ciudad de Buenos Aires allí me eduqué e.. hice mi primaria y casi todo el bachillerato hasta que a los 16 años me fui a vivir

a Israel, el jardín de infantes y la primaria la hice en un colegio judío que se llama TARBUTS es un colegio con un muy buen nivel académico, el cual en su momento era muy bueno en Inglés y en Hebreo, recuerdo que el día de clases era, en la mañana era de dos horas de inglés, el recreo, de hebreo, el almuerzo y por la tarde eran todas las clases de español digamos, educación física, matemáticas, y todo el resto de las materias, o sea que era bastante intenso, el jardín de infantes y la primaria la hice en un colegio judío que se llama TARBUTS es un colegio con un muy buen nivel académico, el cual en su momento era muy bueno en Inglés y en Hebreo, recuerdo que el día de clases era, en la mañana era de dos horas de inglés, el recreo, de hebreo, Digamos que cuando terminé un año yo ya podía decir que aprendía a hablar hebreo, pero entonces ya había terminado el bachillerato, eh y me tocó ir a la tzava. Estuve tres años en el ejército y después fui para la universidad. Estudié mi primer título en universidad Ben Gurión en la ciudad de Beersheva, el título totalmente en hebreo. Ya ahí llevaba 5 años en el país por lo cual no me resultó difícil, teniendo en cuenta que yo tenía mi hebreo base de la argentina en el colegio y después de 5 años en Israel estudie en la universidad sin ningún problema, sabiendo que los textos en la universidad la mayoría son en Inglés, o sea todos los papers y lo que hay que estudiar en Israel hay relativamente poco material en hebreo, hay doctors y profesors por supuesto israelíes pero ellos mismos suelen escribir en ingles porque quieren hacerse famosos y quieren que sus publicaciones sean internacionales. Si van a escribir en hebreo jajajaj la van a leer sólo los israelíes, entonces por más de que sean autores israelíes necesitan también el inglés por lo cual la gran mayoría de bibliografías de la universidad israelí suelen ser en inglés. Por lo cual seguí teniendo contacto con el inglés en la universidad a través de la bibliografía, pero clases de ingle ya no tenía, las clases eran totalmente en hebreo y después años más tarde hice una maestría en la universidad hebrea de Jerusalén que por supuesto o sea igual. Se estudiaba en hebreo y la bibliografía era prácticamente toda en ingles, aunque cuando hice la maestría en Jerusalén tuve la oportunidad de agarrar unos cursos en inglés y por gusto fue que los hice, creo que fueron dos o tres cursos que se dictaban tanto en hebreo como en inglés. La carrera que yo estudie era administración de la organización sin fines de lucro existe al día de hoy la carrera en hebreo y además la misma carrera en inglés para gente que viene a estudiar del extranjero. Entonces yo pedí hacer dos o tres cursos con la escuela internacional digamos y entonces esos cursos los estudié en inglés. Y lo repito, por gusto porque quería aprovechar y retomar un poco mi inglés que debo reconocer que había estado un poco perdido porque cuando me como se dice cuando me metí inmerso en el idioma hebreo de Israel me tuve que meter de cabeza al hebreo entonces el inglés como que medio lo había dejado de lado. Y bueno, cuando ya más grande y tenía el hebreo súper asentado volví a retomarlo. Eso es un poco acerca de mis estudios. Bueno, de acuerdo de mis padres, hay varias cosas. Una fue que cuando estuve más grande les pregunté que por qué me mandaron al colegio que me mandaron y me dijeron que porque es un colegio judío, por una cuestión cultural, no sé si tenían un interés particular en que yo aprendiera Hebreo o Inglés sino simplemente que mantenga la cultura, e... pero en cuanto a ellos, puedo decir que mi padre cuando todavía vivíamos en Argentina, sabía hablar el español, bueno español ambos porque tenían español como lengua madre, em... mi papa siempre supo muy bien inglés porque he trabajaba mucho con importación y exportación entonces siempre fue nuestro referente del inglés y el que nos ayudaba con

tareas y demás aunque mi mama también sabe inglés, y lo interesante es que mi mama por amor al arte, como quien dice, el amor a las lenguas, sabe hablar no solo español e inglés sino que también francés e Italiano. Cuatro idiomas a la perfección y si buscaría un poco más dentro de su cerebro y lo practicaría podría reavivar el Idish que ella tiene de haberlo hablado con su abuela, con sus padres no hablaba idish porque sus padres, o sea mis abuelos ya nacieron en Argentina pero sus abuelos o sea mis bisabuelos que venían de Polonia hablaban idish y nunca aprendieron igual o bien español por lo cual con sus hijos y nietos hablaron Idish, si bien sus hijos no hablaron con sus hijos el idish sino que ya hablaron español. Y hoy en día que mis padres viven en Israel ya hace 20 años, hablan perfecto hebreo. O sea, en realidad mi madre tiene 5 idiomas a la perfección y un sexto idioma que es el idish y mi papa tiene 3 idiomas a la perfección. O sea, el español, inglés y hebreo. Igual que yo, igual que mi hermana. Todos tenemos un buen nivel en estos tres idiomas por lo menos y le damos uso porque por ejemplo en mi caso yo trabajo en el colombo hebreo y hablo hebreo todo el tiempo, lo más que puedo. El español es el idioma colombiano entonces hablo español y además es mi lengua madre entonces me siento cómodo, en ingles, de vez en cuando se utiliza, ya sea para leer, para comunicarse con algunos otros colegios en EEUU en Canadá que tenemos convenio y contacto entonces lo utilizamos, mm...ymm mi mama hoy en día ya está jubilada y le encanta el español entonces empezó a dar clase en una institución de español y dicta clases de español precisamente y de italiano. E y mi papa trabaja en hebreo, habla español en la casa, pero el trabaja especialmente con investigaciones en el extranjero, entonces utiliza el ingles. Porque cada vez que tiene que hablar con, él trabaja en una universidad, cada vez que tiene que hablar con el doctor o profesor de la universidad de Europa, él trabaja con las universidades Europeas, el contacto es siempre en ingles. Todo esto me hace pensar que o me hace concluir de alguna manera, que el aprender una lengua es algo fundamental. Si tu hoy en día me preguntas por qué hoy en día es importante aprender otro idioma más allá que la lengua madre yo te digo: OBVIO, qué ¿te vas a quedar sólo con tu lengua madre? Es como muy básico!. Tienes que aprender otro idioma y si pudieses elegir yo diría que el inglés porque es el idioma que hoy en día el mundo mas que todo maneja para comunicarse, si uno no sabe hablar el idioma del otro entonces hablamos en ingles, pero si además puedes aprender otro idioma, adelante! Ahora eso lo diría en forma general. Como judío te diría: aprende a hablar hebreo! Porque me parece muy importante así como cuando yo era chiquito y veía el hebreo como arte de mi cultura judía eso es lo que pienso, sigo pensando al día de hoy y lo transmito a cualquier judío. Le digo, hey habla el idioma que quieras, sabe inglés a la perfección, para poder comunicarte y en el día de mañana trabajar en el mundo globalizado bla bla bla y todo muy bonito, pero y tu idioma judío, y tu cultura hebrea donde está? Tienes que aprender a hablar hebreo, si quieres leer la Torah, si quieres rezar en la sinagoga, tienes que saber hebreo,. Por lo menos la base del hebreo tienes que tener. Y de hecho con mis hijos yo les hablo hebreo. yo tengo una hija de 4 años y un niño de un año, recién nacido, que todavía no habla pero yo les hablo a todos en hebreo. Mi esposa es de origen venezolano, por lo cual también habla español y en la casa nosotros hablamos español, em... sabe también ingles porque en el colegio donde ella estudio que es también un colegio judío que tuvo sus bases de hebreo pero hacia mucho más hincapié en el Ingles entonces tiene muy buen nivel en ingles y de hecho sus padres y hermanos hoy en día viven en Estados unidos. Por lo cual el

inglés está también dentro de la familia pero nosotros finalmente nos encontramos en Israel. Yo ya vivía en Israel y ella se fue a vivir en Israel, entonces así fue que nos conocimos. Igual también sabe hablar hebreo. Ella vivió 6 años en Israel y después nos mudamos a Colombia. En 6 años aprendió a hablar muy bien hebreo y sin embargo es un poco floja con el idioma. Como que bueno, con una lengua madre español y un inglés a la perfección no vivimos en Israel no siente esa necesidad de hablarlo en el día a día. Yo sí, a mi me gusta el idioma hebreo por lo cual me gusta hablarlo y lo hablo, no solo para trabajo sino también en la casa. Si bien en la casa hablo español con mi esposa, con mis hijos hablo el hebreo y a veces incluso yo siento hoy en día después de 3 años que nos fuimos de Israel, yo siento que mi hija que nació en Jerusalén, si bien se fue cuando tenía apenas unas palabras, siento que hoy en día sabe muy poco hebreo en comparación con lo que podría saber obviamente si seguiríamos en Israel. Y su idioma madre siento que es el español. Jaja su madre lo habla, pero porque vive en Colombia en la cual está el español pero porque vive en Colombia donde está el español en todos lados entonces hay que dar más hincapié en el hebreo, entonces a veces lo que hago es frente a mi hija a mi esposa le hablo en hebreo. Porque sé que me entiende entonces así siento que mi hija me escucha a mi solo en hebreo porque luego se fija que cuando estoy con ella hablo en hebreo pero con su madre en español al girar la cabeza, entonces papa por que a mi me hablas en hebreo si yo también entiendo el español, no porque yo quiero que aprendas hebreo, quiero que aproveches que tu papa sabe hebreo y que aprendas tu también. Em... como consecuencia de esto, como diría algo obvio, como la consecuencia inmediata de querer que mis hijos aprendan hebreo en la casa y de que tengan una cultura judía es que decidí meterlos en el colegio hebreo, es el único colegio judío que tiene Bogotá. Que tiene el hebreo como lengua, entonces de momento que tuve que decidir a que colegio van a entrar mis hijos a estudiar, en realidad no fue una pregunta, fue, vayan jajaja, ahí está el colegio, ahí van a aprender hebreo, e.. ya, solo por eso quiero que vayan ahí, a pesar de que yo sé que también el colegio es un colegio bilingüe con el inglés. Y volvemos a lo mismo. Sabemos que en un mundo en el que nosotros vivimos hoy en día, el inglés es casi fundamental, porque vivimos en un mundo globalizado y si uno quiere el día de mañana salir de su entorno cómodo de donde vive y le va a tocar de pronto salir en algún momento entonces le va a tocar, salir y hablar en otro idioma, porque con su lengua madre no necesariamente va a tener éxito en otro país. Si bien el español es un idioma que se habla en un montón de países pero bueno, en un montón de otros países no, o sea y yo siempre digo no, hablando de mundo globalizado, el que cree que no vivimos en un mundo globalizado creo que mi familia integra es un claro ejemplo, yo nací en Argentina, mi esposa en Venezuela, mi hija en Israel y mi otra hija en Colombia, o sea, de donde somos, no sé, usted dirá, em..... creo que eso es todo así que muchas gracias! Yo fui Roger Rosental.

3.

Bueno mi nombre es..., tengo 39 años soy madre de 4 niñas. Estudie mi primaria y bachillerato en un colegio francés que se llamaba Platinam era un colegio privado en Bogotá, era un colegio pequeño pero era bastante exigido porque era de dos francesas que habían huido de la guerra, mi desempeño académico siempre fue excelente, ocupaba el

primero, segundo lugar, y pues la visión que yo tengo del colegio es que a pesar de que era un colegio pequeño siempre nos exigían bastante rendimiento académico sobre todo en el área de matemáticas y francés. No tuve mucha presión por aprender el inglés porque el colegio al ser francés se enfocaba principalmente en la lengua francesa,. Cuando ingresé a la universidad, ingresé a la facultad de ciencias humanas en la universidad Nacional. Estudié trabajo social, me gustaba trabajo social porque abarcaba muchas áreas que me interesaban, desde el ámbito social podía ver el ámbito de la psicología, de la economía, podía ver derecho entonces por eso escogí la carrera, me pareció que tenía muchas líneas por las cuales me podía ir. Mis padres siempre me apoyaron, em...y con el tema de los idiomas siempre hubo una influencia puesto que mi bisabuelo se casó con una francesa. Posteriormente viajó a EEUU entonces mi abuelo al haber estudiado en el colegio francés en el san Bernardo, para él era muy importante que, pues que sus nietos aprendieran la lengua francesa. Realmente me marcó mucho como profesora, la que era dueña del colegio, porque nos enseñaba, o sea teníamos todos los días dos clases de francés, fue un proceso interesante, lastimosamente en la universidad ya no lo pude seguir pero al día de hoy si me gustaría como, retomarlo. Em... las clases de francés eran, como lo dije anteriormente, muy exigidas, había muchos procesos de lectura, mucha práctica, películas y videos no se utilizaban como materiales solamente era lectura, escritura y dictados. M... de haber habido videos o música creo que hubiera sido un proceso enriquecedor. Em... actualmente pues mi prima vive en Canadá y maneja el francés y el inglés al 100 por cientos. Mi cuñado igualmente lo maneja muy bien. Y tengo personas muy cercanas a mi núcleo familiar que si hablan el inglés al 100 por ciento. Me parece supremamente importante el manejar uno o dos idiomas al día de hoy em.. primeramente el Inglés porque es como una oportunidad o un requisito indispensable para poder acceder a muchas oportunidades en el ámbito económico puesto que como estamos en un mundo globalizado si no sabes ingles, o sea tienes una limitante muy grande para acceder a muchas oportunidades. Pienso que aprender el inglés es fundamental, como lo reiteré. Es por esto que mis hijas actualmente estudian en el colegio Colombo- hebreo que maneja la lengua del ingles desde preescolar, viendo matemáticas, ciencias en inglés, y realmente al día de hoy, ya que tengo 3 en primaria veo que ya el idioma lo dominan como en un 60 por ciento. Realmente, o sea esperando que ya cuando terminen el bachillerato, si no lo tienen al 100 por ciento, si he pensado en la oportunidad de o enviarlas un tiempo a EEUU para que perfeccionen el idioma o no sé algún curso intensivo para que lo puedan perfeccionar pero pienso que la mejor posibilidad es que estén en EEUU o en Canadá porque al estar en un ámbito donde solo se hable esa lengua realmente lo van a perfeccionar. Además a largo plazo, la idea es que mis hijas vivan en Israel, estudien en la universidad de Israel y si no tienen un buen nivel de hebreo la idea es que por lo menos tengan el inglés al 100 por ciento para que puedan tomar una carrera siendo que Israel les ofrece las dos opciones para tomar materias. Tanto hebreo como ingles. Y sí para mí el consejo primordial de mis hijas que lo estoy haciendo ahora que son pequeñas es que tienen que enfocarse a aprender el ingles al 100 por ciento, o sea no es una opción sino un requisito, que les va a permitir tener un mejor futuro para desenvolverse, como lo dije anteriormente, en este mundo que es pura globalización y que solamente con el español estarían realmente limitadas a buenas oportunidades.

4.

Primaria y bachillerato en Caracas, yo soy venezolana, en el colegio comunitario en hebraica el ambiente académico no se parecía tanto al de hoy en día, sin embargo yo siempre me acople, nunca fui de las mejores, digamos, no siempre excelente pero me iba bien en mis notas, la visión del colegio era básicamente más de lograr cosas a nivel académico más que digamos integrar la parte socio emocional, teníamos inglés pero muy poquito énfasis, teníamos hebreo también y el énfasis en el hebreo era bastante grande más que en el inglés y es algo que ha cambiado hoy en día, incluso en el colegio, fui a la universidad y estude psicología a mi papa no le encanto tanto la profesión, el no cree mucho en los psicólogos pero pues mi mama si estaba súper emocionada en.. bueno nunca tuve clases particulares digamos de inglés ni nada de eso mi carrera se desarrolló toda en español, las lecturas que hacían que me mandaban en inglés básicamente así que me toco aprender inglés a las malas ahí en la medida que iba leyendo iba aprendiendo buscando en el diccionario, y después yo sola me fui a estudiar a fuera emm..., bueno siempre me ha parecido que el inglés en particular es una puerta que se abre en donde quiera que uno este, de modo que por eso tome la decisión de estudiar y perfeccionar un poquito más afuera con gente que hablara inglés y que me tuviera que presionar yo misma para hablar inglés emm... bueno los profesores evidentemente eran del país donde estaba en ese momento era Canadá yo estude en Toronto la situación misma me obligaba a practicar el inglés yo salía a la calle y tenía que pedir las cosas en inglés vivía en casa de familia y lo que necesitara, por lo menos recuerdo una vez se me fundió un bombillo y me toco esa vez averiguar cómo se decía un bombillo fundido, entonces esa fue la única manera de digamos entenderlo y ya, pues así aprendí, mi papa habla francés su lengua materna y mi mama solamente habla español siempre he considerado importante que habláramos otro idioma, sin embargo mi papa nunca se esforzó mucho ni mi abuela en hablarnos francés mas bien todos hicieron énfasis si nos podíamos ir a estudiar a fuera y de tres hermanas yo fui la única que logro básicamente, siento que totalmente a uno lo beneficia en muchos aspectos como digo, siempre abre puertas a nivel laboral, te abre puertas a nivel social, aumenta tu condición intelectual tu conocimiento, siempre es algo positivo, es un límite menos que uno tiene en la vida.

Elegimos básicamente el colombo hebreo pues porque es nuestra primera y única opción fue por el tema de la religión es el lugar donde nos van a respetar nuestras fiestas judías, nosotros somos practicantes vamos a la sinagoga entonces este es uno de los elementos más importantes por otra parte entiendo que el colegio ha hecho un gran avance en muchas áreas y que está sacando seres humanos integrales que está haciendo énfasis en tres idiomas español inglés y hebreo, lo cual estos es fundamental para nosotros y definitivamente yo no soy de aquí la gente con la que estoy mayormente dice que está muy contenta que el colegio si es un buen lugar donde aprenden donde pasan delicioso, donde los niños son felices emm.. bueno Meyer, el grande que va al colombo hebreo no habla inglés directamente sin embargo le he puesto todo lo que ha visto en televisión en el Ipad, todo se lo he puesto en inglés de modo que él se pueda familiarizar con el idioma, siempre se ha mostrado súper atento a estas cosas muy motivado y sí, yo si siento que tiene su interés por ello a mí me gustaría nuevamente que mis hijos fueran bilingües porque hoy en

día mas que incluso cuando yo estudie el no tener otro idioma es definitivamente una oportunidad que se pierde y con el inglés uno puede irse a estudiar afuera, ya puede conseguir más fácil un trabajo, siento que hablando más de un idioma se abren más oportunidades en general. Yo creo que una vez que los niños tienen una formación en algún idioma o con énfasis en un idioma no es necesario hacer cosas extra curriculares para mejorar el nivel, sin embargo yo sí creo que en algún punto mirando a futuro una vez que Meyer se graduara quizás valdría la pena como mandarlo afuera a terminar de perfeccionar su inglés, mejorar su acento. Yo sí creo que el mejor regalo que uno les puede dar a los niños es meterles un idioma adicional en el colegio, lamento nada más es que en el hebreo no hubiera tanto énfasis como lo tuve yo, como quizás lo tuvo mi esposo en su momento en Cali porque él tampoco es de acá.

5.

Muy buenos días, mi nombre es..., tengo un hijo estudiando en el Colombo Hebreo en el grado jardín, ajjj en el grado transición. Tiene 6 años, se llama Joel Enrique Cuaó pero adicionalmente tengo dos hijos mayores que ya uno es graduado salió, está en quinto semestre de comunicación social y periodismo y otro esta en décimo pero del colegio. emm... pues yo estudie mi primaria y secundaria en un colegio femenino, colegio oficial, el Colegio distrital la merced que es aquí en Colombia, Bogotá. El ambiente académico pues era un académico formal totalmente em., como explicarlo... sería totalmente académico, no con ningún énfasis ni absolutamente nada, muy comercial, em... mi desempeño no era muy bueno, era una alumna promedio em.. bueno no la mejor pero buena digamos que no tuve ningún problema académico a lo largo de de mi secundaria y primaria, me destacaba en la parte deportiva de hecho esa fueee.. es mi vida actualmente. Soy licenciada en Educación Física y creo que gran parte de la motivación fue en esa época escolar emm... mi visión del colegio, pues como lo dije inicialmente es un colegio muy formal, académico, donde priman las materias emm.. formales, todo lo que tiene que ver con el pensum riguroso del ministerio de educación. No había mucho énfasis, solamente digamos que en esa época era la parte contable, de informática, la parte eso era lo máximo que había extra, emmm... sí tenía clases de inglés y tenía también clases de francés de hecho inglés obviamente todo secundaria tuvimos y francés décimo y undécimo, pero realmente el inglés fue muy mal enfocado no... nunca motivo, de ninguna manera motivaba y esto hizo parte de yo pues realmente ni me gustara el inglés ni tuviera ninguna clase de interés en aprender ese idioma, al contrario del francés que sí, que si lo exploré de alguna manera por iniciativa propia al contrario del inglés. emmm.... Ingresé a la Universidad Pedagógica Nacional a estudiar Licenciatura en educación física. Ummm la posición de mis padres hee pues realmente no estuvieron como de acuerdo con esta carrera. No era muy bien vista esta carrera sobre todo para una mujer, pero fue la decisión que tomé. soy gimnasta toda la vida y me dediqué a la parte deportiva y eso es lo que quería hacer la parte formal, ser licenciada y ser entrenadora, entonces creo que al final de cuentas me apoyaron que es lo importante y lo realicé. em... pues la decisión del porque estudiar, obviamente pues el fin principal es salir adelante y ejercer lo que a uno más le gusta lógicamente, entonces pues afortunadamente ingrese a la carrera que quería y lo hice de una manera muy buena. En la

universidad si tuve profesores que me dictaron inglés y de hecho lo tuve los cinco primeros semestres, pero como lo dije nunca me gustó, jamás tampoco me gustó, es decir, nunca busqué experiencias externas, tampoco para aprenderla, realmente fue con lo mínimo con lo que tenía que pasar. No era obligatoriedad tener el inglés, no era ... obviamente era para pasar la materia digámoslo así, para poder seguir en el siguiente semestre pero no era algo que me gustara, lo hice por pura necesidad y por, porque tocaba dentro del pensum em... no tuve interés en estudiarla posteriormente, pero obviamente es una total necesidad en el día a día, las clases en la universidad pues eran totalmente monótonas igual que en el colegio, absolutamente monótonas, em.. no eran profesores extranjeros eran profesores de acá, obviamente que manejaban muy bien la lengua pero digamos que en esa parte de metodologías y para enseñarla es donde creo que se falla mucho en esta parte motivacional y pues sencillamente se da como un como una materia más y no como algo totalmente necesario en la vida, entonces para practicarla y aprenderla, nada, absolutamente nada creo que como lo dije con el mínimo pasaba con lo que necesitaba y no, no realmente por la, por la experiencia de aprenderla y de que fuera totalmente necesaria. Em... tuve todas las dificultades obviamente siempre estuve pendiente mirando y como con los compañeros mirando de qué manera, mucho trabajo en grupo y eso era lo que de alguna manera lo salvaba pero creo que, más allá de la universidad creo que la base siempre va ser el colegio y de la manera en que te den esta segunda lengua para que tú puedas desarrollarla en toda tu vida, así de fácil creo que la experiencia más importante es en el colegio en los primeros años de vida escolar, lo que es primaria y secundaria sería ya casi que un refuerzo realmente a todo lo aprendido y bueno empezar a vivenciarla, pero ya en la universidad desde que uno no tenga la base pues no hay nada que hacer es supremamente difícil, uno ya de adulto es más complicado, no imposible pero por lo menos debe haber el gusto y la motivación y no la había em... mis padres no hablan ninguna lengua extranjera absolutamente, em... de hecho pues obviamente por las posibilidades económicas. Vengo de una familia no acomodada, humilde con lo necesario totalmente, y desde ese punto de vista lógicamente no hay esa... no hay ese impulso y ese afán de que uno aprenda una segunda lengua, no existe, de todas maneras dentro de lo posible obviamente teníamos todo lo necesario y de ahí parte donde que desde el comenzó de colegio donde deben estar impulsando esa lengua, no todos tienen las posibilidades de estar en los mejores colegios, si no en los colegios que humanamente los padres pueden y ahí es donde este recurso pues no es al alcance de todos. De esa manera pues confirmo que para mis padres nunca, nunca fue importante ni que tuviéramos que tener esa segunda lengua porque pues para ellos tampoco lo fue y mucho menos para sus hijos, ya en estos momentos nosotros que no tuvimos esta experiencia si lo vemos totalmente importante para nuestros hijos, lógicamente el día a día requiere que todos tengamos esta segunda lengua, casi que es obligatorio para movernos en este mundo actual pero en su momento y en esa época para mis padres no lo fue, ni para mí les pero por la necesidad que veo. Claro, si tuviera la posibilidad de tener en ese momento la lengua extranjera sería 100 por ciento mejor para mis condiciones laborales, mejor para uno querer hacer otra clase de experiencias educativas, em.. la veo totalmente necesaria y como lo dije anteriormente para mis padres, para mí no era importante en su momento pero en este día a día y en este mundo actual pues es totalmente necesaria por lo cual uno de sus hijos, o para sus hijos si quisiera que

tuvieran esa experiencia de esa manera comento lo de mis dos hijos mayores hablan inglés muy bien, muy bien pero han sido más temas particulares, intereses de ellos, em... no que desde el colegio le hayan generado tampoco está motivación que creo que es donde falta muchísimo y han aprendido por temas externos, el día al día, la música el internet, la televisión, las películas, toda la música que escuchan en inglés lógicamente les ha abierto gran posibilidad y la hablan muy fluido. El inglés lo entienden y lo hablan muy bien pero no han sido por experiencias internas del colegio, para nada, de hecho si se sobresalen en sus temas bilingües en el colegio pero ha sido más toda la experiencia externa que han tenido desde la particularidad de ellos, desde la motivación que lo que les hayan generado dentro del colegio. El hijo menor que es el que está estudiando en el colombo hebreo si esta acá porque siento que es totalmente para mí una obligación ya darles esa posibilidad de que puedan tener esta segunda lengua desde el colegio, desde sus primeros años de vida estudiantil les dan esa posibilidad se las dan de una manera amena donde ellos se sientan totalmente agradables con esta materia, con esta lengua extranjera y creo que es un tema más de como padre la responsabilidad de que él tenga esa segunda lengua por el mundo actual, como se mueve este mundo actual, y como se evidencian las cosas en este medio que pues es obligatorio tener la segunda lengua. bueno.. todo lo que yo pueda hacer adicional para que mis hijos aprendan una segunda lengua creo que si lo haría como lo comento mis hijos mayores ya lo tienen como interiorizado de hecho mi hijo mayor, el que ya es estudiante universitario, salió con muy buenas herramientas del colegio, no por el colegio, por las cosas externas que el hizo y a tal punto que está muy bien dentro de su universidad en el tema de inglés en su nivel muy muy bien , he mi segundo hijo que está todavía en el colegio en decimo también sé que le va ir muy bien, tiene las herramientas, tiene la motivación personal en esta lengua, y como lo comentaba mi hijo menor está en un colegio donde esta lengua prima, es un colegio bilingüe, por lo cual espero que tenga un nivel de inglés muy alto y muy bueno. Depende del colegio, creo que bastaría o no pienso que por la experiencia personal que como lo dije con mis dos hijos mayores no fue suficiente el colegio, de hecho no lo fue en ningún porcentaje el inglés es un tema de relleno absolutamente porque sencillamente es una obligación del ministerio no porque es una obligación, no porque sea importante dentro del proceso académico por lo cual ellos adquirieron todas las habilidades por fuera , si entra a un colegio bilingüe como es el caso del menor ceo que si con el colegio bastaría de alguna manera si siguen con esa rigurosidad desde preescolar hasta el grado once, salen con un muy muy buen nivel de inglés y creo que ya lo que hagan externo pues sería algo extra y que les ayudaría como afianzar pero creo que si saldría con un muy buen nivel de inglés y para poder como hablarlo y escucharlo y como tener una comunicación fácil con personas extranjeras o con las personas que necesiten o que requieran hablar inglés. Me parece que es importante desde preescolar, no creo que sea, ahora no importa que uno saliendo del colegio lo pueda aprender todo el mundo está apto para aprender depende mucho de la motivación, pero si es importante que si desde preescolar se inicie este proceso, primaria y secundaria pues creo que no hay necesidad de esperar hasta afuera o hasta que te lo exijan por medio académico y te lo exija la sociedad.

6.

Hola, mi nombre es... em... tengo dos hijas, mi hija mayor tiene ocho años y medio se llama Gabriela García, está en el colegio colombo hebreo y mi hija menor se llama Sofía García tiene casi cuatro años y está estudiando en el Gan Luvavitch, em.. bueno, voy a contar un poco de mi vida académica. Yo empecé a estudiar en el colegio colombo Hebreo desde los tres años de edad, desde muy pequeña hice todo mi preescolar, primaria y bachillerato en el colegio colombo hebreo la razón fue porque soy judía, soy de familia judía y pues realmente era el único colegio hebreo de Bogotá. Estudie toda mi vida académica en Bogotá acá en Colombia, como les dije en el colegio colombo hebreo era el único plantel que pensaron mis papas pues porque por la razón de tener una educación judía realmente siempre me fue muy bien, fui una niña muy juiciosa, muy aplicada, tuve premios académicos, anotaciones académicas, me iba muy bien, era muy juiciosa. siempre me gusto leer, estudiar y aprender, lo que más me gustaba era la ciencia y la biología em.. que más les digo, realmente pues nunca vi la opción de otro colegio, fue en el que me metieron, en el que estudie, en el que aprendí y del que me gradué, luego me gustaba la medicina, em... estudié medicina, estudié en la universidad Javeriana, nos pareció siempre una muy buena universidad, me fue muy bien y finalmente estudié dermatología en la universidad del bosque y soy Medica Dermatóloga. Mis papas siempre estuvieron muy felices y orgullosos de la decisión que tomé, de la que tomamos, y de lo que soy. Em... sí, efectivamente en el colegio tuve profesores de inglés a lo largo de primaria y a lo largo de bachillerato. A lo largo de primaria siempre fue el mismo director de grupo el que nos enseñaba inglés, aprendí mucho, era buena, me gustaba, ya después en bachillerato ya teníamos profesores extranjeros, ya empecé a desconectarme un poquito del tema, ya empieza uno a perder el hilo, se va dando cuenta que por temas de pronunciación y por temas de avance en palabras en gramática en lenguaje ya se va quedando uno corto ya se va quedando uno escaso y empieza alejarse un poco del gusto por hablar inglés, o por lo menos eso fue lo que me paso a mi. Consideraba que era buena y me iba muy bien pero ya empecé a desconectarme a lo largo de bachillerato em... no he tenido nunca tanto interés, siento que el inglés que sé es suficiente para donde estoy, para conocer, leer y entender el inglés técnico que es el que leo para asuntos médicos y creo que hasta ahí llego. Mi esposo en algún momento tuvo el interés de aprender y conocer más y lo he acompañado en algunos cursos pero como tal un interés profundo, no. En el inglés no tengo mucho y el del hebreo pues lo que aprendí en el colegio y lógicamente hasta ahí porque ya después no seguí leyendo ni aprendiendo ni estudiando ni sabiendo nada más. Em las clases eran las clases típicas en primaria las clases muy académicas, muy de anotar , muy de copiar muy de escribir, y ya después en bachillerato si era más de leer libros, literatura hacer composiciones y como te digo pues ya ahí uno se va desconectando un poco, va entendiendo menos va sabiendo uno menos, empieza uno a desconectarse y perdiendo un poco de interés. Que por mi cuenta leyera libros películas videos em... no, la música que uno oye y nada más, ahí como te digo ya acabé el bachillerato y simplemente el inglés técnico que era el que necesitaba. Mis papas no hablan ninguna otra lengua solamente español, algo saben de inglés, conocen algo, entienden, pero hasta ahí. Tengo un hermano que vive en Israel y lógicamente sabe Hebreo absolutamente perfecto: pronunciación, gramática, todo. sé que lo habla muy bien, lo habla muy fluido incluso mejor que el español y por eso sé que mi hija mayor que está en

el colombo hebreo y que está en segundo primaria sabe muy bien hebreo porque está teniendo una pronunciación preciosa muy parecida a la de mi hermano que vive en Israel em... me encanta el Hebreo lógicamente son nuestras raíces, el inglés sumamente importante pero considero que conozco lo que tengo que conocer y saber em... me encantaría que mis hijas siguieran aprendiendo que siguieran estudiando, que siguieran perfeccionando el inglés que saben. Em... mi hija que está en segundo de primaria va bien en el colegio le están haciendo en este momento mucho énfasis en el inglés estudian en inglés tiene clases en inglés pronuncian muy bien el inglés y lo hace muy bien, espero que mi hija pequeña que está en el Gan también vaya por ese camino. Me da mucho pesar que en el bachillerato pierden muchas clases en inglés, pierden un poco el rumbo, se van desconectando y lamento que se queden sin ser bilingüe como lo podrían ser comparados con otros colegios o comparados con otros estudiantes que si, por lo que lo practican en la casa lo tienen em... el colegio de mis hijas realmente lo escogí porque pues por las raíces, por lo familiar por la religión, por la tradición, porque definitivamente quiero que estén en un colegio hebreo, que sepan, que aprendan, que conozcan, que se empapen, y lógicamente si además le dan énfasis al hebreo como lo están haciendo en este momento y al inglés como lo veo en mi hija pues fantástico, em... lo conocí porque yo estude en este mismo colegio y me encanta y quiero para ellas lo mismo y más. Emm...de mis hijas, les encanta. Mi hija mayor está súper motivada con el inglés y el hebreo. Conoce, hablan, leen y van por el buen camino como te decía espero que mi hija menor que apenas está en el Gan también lo pueda hacer, me parecería importantísimo que fuera bilingüe que aprendieran que entendieran, que pudieran ver películas, oír música, oír canciones, hablar, entender, conectarse como yo no lo alcance hacer al final del colegio. Me encantaría que al final del colegio, en bachillerato, siguieran conectadas tuvieran clases en inglés, leyeran en inglés hablara en inglés, ojala todo lo que están ganando de primaria lo pudieran continuar en bachillerato, me parece importantísimo que fueran bilingües, que aprendieran inglés fantástico y ya el hebreo lindo y si lo continuaran es Israel fantástico, pero ante todo inglés. Si no llegara ocurrir eso hacia el final de la primaria, probablemente sí metamos a nuestras hijas en cursos intensivos para que siguieran, leyendo estudiando, aprendiendo y pronunciando en inglés porque creería yo que solo el nivel de primaria no va ser suficiente, y si en bachillerato lo van a perder no es lo que quisiéramos entonces si de alguna manera el colombo Hebrero pudiera continuar con clases con aprendizajes con videos con cursos intensivos a lo largo del bachillerato el inglés igual que los colegios bilingües sería fantástico y quedaríamos muchísimos más felices. No creo que sea lo ideal esperar a que salgan del colegio y definitivamente es desde antes que se coge el gusto, que se cogen las ganas y que se coge la facilidad para poder hablar, entonces sería fantástico que no pierdan el impulso, que tienen la primaria para poder hacerlo y que lo continúen en bachillerato y ya después tiene una vida más tranquila y fluida para que lo apliquen en sus carreras profesionales o en sus prácticas de vida. Definitivamente algo, un deseo muy grande y muy profundo es que el colegio, así como han avanzado en primaria en el estudio en el énfasis de las clases en inglés ojalá lo siguieran haciendo en bachillerato y si no pues definitivamente coger clases intensivas en forma particular. Espero que esto sea suficiente y claro.

7.

Mi nombre es..., yo estudié la primaria acá en Bogotá Colombia, acá en el colegio Hebreo hasta quinto grado. El ambiente académico fue muy exigente, habían unos muy buenos profesores, profesores de matemáticas ciencias, sociales, el desempeño fue generalmente un buen desempeño. No necesariamente me destacaba en una materia específica y la visión del colegio era, era bueno la importancia a nivel académico; también como la importancia de vivencia de pueblo judío, de comunidad judía. Teníamos clase aparte del español, de la lengua española teníamos clase en inglés y en hebreo, em... mis papas querían que nosotros, bueno que todos mis hermanos pertenezcamos al colegio colombo hebreo en su época y sigue, un colegio muy bueno con un nivel académico muy avanzado y mis padres querían que nosotros formáramos parte de ese colegio. Em... de mi infancia em... estudiante hasta los once años, no me recuerdo em... entender un interés específico en una lengua, pero en general la experiencia que tuve con los profesores de los distintos idiomas que nos enseñaron fue una experiencia muy positiva y muy grata. Em.. las clases, bueno, en el idioma hebreo se hablaba únicamente hebreo en la clase, en inglés únicamente hablaba inglés, no me recuerdo bien si los profesores eran extranjeros, eran nacionales. Estaba en Colombia y definitivamente había mucha literatura, películas, música, videos. En general no tuve dificultad en los idiomas, mis padres hablan el idioma inglés, el idioma hebreo también hablamos el idioma Idish que es un idioma del pueblo judío que vivió en el norte de Europa, Rusia, Polonia. Esa lengua si se mantuvo fuerte en la casa de nosotros, en el hogar nuestro. El inglés fue un idioma que hablaban entre ellos mismos, em... mientras que el Idish si fue un idioma que nos hablaban a nosotros más adelante. Así es, cuando nosotros nos comunicamos entre todos en el idioma inglés. Yo si considero muy importante el aprender muchas lenguas, la cultura a uno le da mucha oportunidad a mí personalmente me ha servido mucho saber varias lenguas ni una la sé perfecto con perfección pero me defiende bastante con las distintas lenguas que manejo pero definitivamente si me parece muy importante que el ser humano tenga la capacidad de manejar distintos idiomas, tanto por la parte cultural que a uno le enseña mucho la cultura de la persona em... también para poder ser más flexible y moverse más por el mundo. El colegio lo escogimos porque es un colegio que se enfoca mucho en el alumno individual, entonces lo escogí porque yo aprendí, yo me eduqué en un colegio muy bueno y definitivamente queríamos que nuestros hijos también tuvieron la educación en ese colegio. Hoy en día el nivel de inglés es un nivel mucho más avanzado, el nivel del hebreo es mucho más avanzado y el nivel del español es un nivel más avanzado. Mis hijos hablan, en este momento están hablando tres idiomas. Les gustan bastante, me gustaría que aprendan la mayor cantidad de idiomas que puedan. Me gustaría que fueran bilingües. El bilingüismo., yo considero una persona que logra manejar varios idiomas con fluidez, no que los conozca a la perfección pero que logre defenderse en los idiomas que se hablan, y me parece muy importante la educación bilingüe de mis hijos porque cada idioma tiene su fondo y los vuelve mucho más conocedores de cada idioma, de la historia de cada país. Definitivamente tienen que hacer algo adicional para aprender la lengua: viajar, conocer países, conocer otras culturas, empaparse un poco de otras sociedades. En el colegio tienen un nivel bastante alto pero no compara la vivencia que uno puede tener estando en el país del cual uno quiere aprender el idioma de ese país. yo creo que si esperarían que ellos decidan que lengua escoger, porque la lengua, el idioma es un

poco difícil enseñarlo en mi concepto, y por eso prefiero dejarles que ellos mismos escojan es su momento el idioma que les agrade y que ellos hagan el esfuerzo de aprenderl o. Definitivamente les aconsejo mucho que aprendan otro idioma, la importancia que hay en aprender otro idioma, el respeto que hay que tenerle a otro idioma, y que eso a ellos les va servir mucho en la vida, tener ese conocimiento amplio de varios idiomas. Muchas gracias.
