

Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico¹

Judit JANÉS CARULLA

RESUMEN

En el aprendizaje de segundas o terceras lenguas se debe destacar el importante papel que juegan las actitudes lingüísticas. En este artículo, en primer lugar nos acercamos conceptualmente a este tipo de actitudes para después centrarnos en cómo los factores actitudinales y motivacionales influyen en el aprendizaje lingüístico. De acuerdo con lo expuesto y siguiendo la terminología de Lambert, en segundo lugar nos detenemos en cómo el tipo de motivación que tienen los sujetos (*instrumental* o de *integración*) determina su grado de competencia lingüística y en cómo las actitudes presentes en la familia influyen en las actitudes que desarrollan estos sujetos hacia las otras comunidades lingüísticas. Repasamos también el debate existente entorno a toda esta temática, y subrayamos las principales variables que pueden originar o cambiar las actitudes lingüísticas, realzando el papel de la familia, la escuela y los *mass media*. Finalmente, resumimos brevemente un estudio centrado en las actitudes ante las lenguas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña.

PALABRAS CLAVE: Actitudes lingüísticas, Competencia lingüística, Motivación.

Correspondencia:

Judit Janés Carulla

Universitat de Lleida
Facultad de Ciencias de la
Educación
Departamento de Pedagogía y
Psicología
Complex de La Caparrella, s/n
25192 Lleida

Teléfono: 973702300

E-mail: jjanes@pip.udl.es

Recibido: 15-05-2006

Aceptado: 30-06-2006

-
1. El trabajo ha sido posible gracias a una ayuda de la Dirección General de Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia otorgada al proyecto nº SEJ2005-08944-C02-02/EDUC. Asimismo, esta investigación ha sido subvencionada por una beca ARIE del DURSI de la Generalitat de Catalunya nº 2004ARIE00039.

Attitudes towards languages and language learning

ABSTRACT

The important role that language attitudes play in the process of learning a second or third language should be emphasised. In this paper we first conceptually approach this type of attitudes. We then focus on how attitudinal and motivational factors exert an influence on the language learning process. According to this and following Lambert's terminology, we study how the students' type motivation (instrumental or that of integration) determines their level of linguistic competence and how the attitudes of their family members exert an influence on the attitudes they develop towards the other linguistic communities. We also review the existing debate on this issue and we underline the main factors that may create or change their language attitudes, emphasising the role of the family, the school and the mass media. Finally, we briefly summarize a study on the attitudes towards languages by newcomers students in Catalonia.

KEYWORDS: Language attitudes, Linguistic competence, Motivation.

1. Las actitudes lingüísticas: aproximación conceptual

El término *actitud* adquiere un gran valor en el estudio del bilingüismo. Son dos las razones que se resaltan al considerar la actitud como una variable explicativa central:

- a) El término actitud se encuentra extendido a toda la población y se utiliza de una manera habitual en diferentes campos que inciden en la vida de los individuos;
- b) Los estudios de las actitudes que tienen los sujetos se convierten en un indicador de los pensamientos, creencias, preferencias y deseos de la comunidad. En este sentido, Baker (1992, 9) señala que *los estudios de actitud proporcionan indicadores sociales y creencias cambiantes y las oportunidades de éxito en la aplicación de la política.*

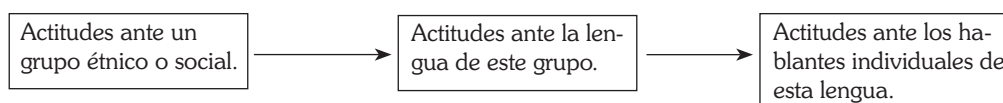
Consecuentemente, ha sido un concepto que ha suscitado un interés especial durante décadas, llegando a ocupar un lugar preeminente en la psicología social (VILADOT, 1988; BAKER, 1992).

Ante situaciones de contacto lingüístico, el hecho de que un hablante escoja una u otra lengua para comunicarse responde, entre otros factores, a los que conocemos por actitudes lingüísticas. Las actitudes lingüísticas se concretan en un comportamiento individual, pero debemos buscar su origen en factores

sociales (FERNÁNDEZ PAZ, 2001), teniendo en cuenta también la importancia de los procesos psicosociales de cada individuo. Tal y como indica Baker (1992, 26), *las actitudes se forman, se promulgan y se cambian a través de la interacción de atributos individuales y las situaciones sociales*. Por lo tanto, a la hora de estudiar las actitudes lingüísticas se hace necesario adoptar un enfoque psicosocial. Conocer las actitudes lingüísticas de los individuos y de los grupos humanos resulta especialmente interesante puesto que, hasta un cierto punto, nos puede ayudar a predecir el comportamiento de los individuos y de sus respectivos grupos ante otros individuos o grupos (ÁLVAREZ, MARTÍNEZ & URDANETA, 2001).

Si se analiza cuáles pueden ser los factores que determinan los comportamientos, y de forma específica los que inciden en las actitudes lingüísticas, como señala Fishman (1988), ha de resaltarse la estrecha relación existente entre lengua e identidad, siendo la lengua el sistema simbólico más grande de la especie humana y que, muchas veces, sigue relacionado con la propia formación de los grupos humanos. La intensidad de esta relación puede llegar a ser tan grande que, incluso, podemos confundir los sentimientos que tenemos hacia la otra persona con la valoración que hacemos de su forma de hablar (ÁLVAREZ, MARTÍNEZ & URDANETA, 2001). Siguiendo a Appel y Muysken (1986), los diferentes grupos sociales (o étnicos) presentes en una sociedad adoptan actitudes los unos en referencia a los otros, según las distintas posiciones sociales que ocupan. Estas actitudes hacia los diferentes grupos sociales, son tanto posicionamientos en lo que se refiere a los rasgos que los definen como grupo (entre los cuales podemos encontrar las prácticas culturales, como sería la lengua que hablan), como actitudes hacia los hablantes individuales de esta lengua: las personas que conforman el grupo social. El gráfico 1 plasma, de forma esquemática, lo que acabamos de apuntar.

GRÁFICO 1: Esquema que representa la formación de actitudes.



Fuente: Reproducido de Appel & Muysken (1986).

Según Bierbach (1988), las actitudes quedan proyectadas de dos maneras: orientadas hacia el propio comportamiento –nivel productivo–, y/o como la percepción/valoración que efectuamos del comportamiento de los otros –nivel receptivo–.

En general, en el estudio de las actitudes lingüísticas se diferencian dos aproximaciones teóricas: la perspectiva *conductiva* y la perspectiva *mentalista*. La *conductiva* identifica la conducta con la actitud del sujeto, es decir, el uso real de la lengua en las diferentes interacciones (BIERBACH, 1988; APPEL & MUYSKEN, 1986). Esta perspectiva facilita la observación de las actitudes pero omite la previsibilidad; el poder predecir una conducta diferente delante de aquella conducta específica (AGHEYISI & FISHMAN, 1970). La perspectiva *mentalista* considera que las actitudes son un estado mental e interno que puede tener como respuesta diferentes formas de comportamiento (APPEL & MUYSKEN, 1986; BIERBACH, 1988). Así, esta perspectiva adopta las actitudes como una predisposición a la conducta, es decir, la actitud del sujeto condicionará su respuesta ante un estímulo (SHUY, 1983).

Casi todos los investigadores que estudian las actitudes lingüísticas se adhieren a esta última perspectiva, aunque plantea problemas de investigación a considerar, puesto que los estados mentales internos no se pueden observar de una forma directa sino que deben ser inferidos por el comportamiento o por datos aportados por el propio hablante, que suelen tener una validez muy cuestionable (APPEL & MUYSKEN, 1986).

En esta línea, Viladot (1988) resalta que, si bien la actitud resulta un elemento fundamental para explicar la conducta humana, éste no es exclusivo; la conducta humana no se puede explicar de una manera simple puesto que hay un gran número de variables que inciden en ella; en palabras de la autora, *se debe tener en cuenta un gran número de variables, dada la riqueza y complejidad de aquella y la gran diferencia que existe entre los seres humanos* (VILADOT, 1988, 90).

En continuidad con lo expuesto, y en lo que a las distintas aportaciones teóricas sobre las actitudes se refiere, la *teoría de la acción razonada* de Fishbein & Ajzen (1975) resulta una de las aportaciones teóricas más interesantes. En esta teoría se intenta predecir la conducta mediante lo que los autores llaman *intención conductual* que sería aquello más próximo a la conducta real del individuo y que responde a una combinación de las actitudes y la norma subjetiva –presiones sociales–, la cual, a su vez, representa la presión del medio sobre el sujeto. Y, en definitiva, la teoría atribuye que las creencias de los sujetos resultan determinantes inmediatos de sus actitudes.

Respeto a esta teoría, Huguet & Madariaga (2005) señalan que aquello que cobrará importancia en la definición de las actitudes de los individuos será determinar cuáles son los referentes significativos que ejercen presión sobre los sujetos y que, a menudo, son la familia, los amigos y los compañeros de trabajo, y también los *mass media*. En sus propias palabras, las actitudes *son la expresión*

interna de nuestros valores, aunque con frecuencia no se pueden manifestar como opiniones y/o conductas debido al condicionamiento de la presión social” (HUGUET & MADARIAGA, 2005, 257).

2. Definición de actitudes lingüísticas

El estudio de las actitudes lingüísticas ha estado y está siendo el punto de partida de muchos investigadores (LAMBERT & TUCKER, 1972; GENESEE, LAMBERT & HOLOBOW, 1986; BAKER, 1992; FERNÁNDEZ PAZ, 2001; ÁLVAREZ ET AL., 2001; HUGUET, 2001; GONZÁLEZ RIAÑO & HUGUET, 2002; LASAGABASTER, 2003; HUGUET, 2005).

En este punto, queremos retomar el concepto de *actitud* en general para repasar sus características más relevantes y, seguidamente, relacionarlas con las del término específico de actitudes lingüísticas. Así pues, como se ha señalado, tres razones justifican la importancia de la actitud como una variable explicativa central:

- a) la estrecha relación que tienen con los sistemas estructurales del individuo;
- b) el valor que adquieren como indicador de puntos de vista en el sí de las comunidades, y
- c) por ser el tema central de la teoría psicológica con una gran tradición investigadora (BAKER, 1992).

Pero el término que nos ocupa, requiere una aproximación más detallada.

La actitud es una estructura hipotética, un concepto que no se puede observar ni medir de forma directa y exacta, y se considera que influye en la dirección y persistencia del comportamiento externo. A menudo, pues, las actitudes resumen, explican y predicen el comportamiento observable (BIERBACH, 1988; BAKER, 1992).

Originariamente, el concepto de actitud se unía con una postura determinada: *la aptitud para la acción*, hecho que se asocia al significado de las raíces etimológicas del término². Esta consideración se ve recogida en la definición clásica de Allport (1935).

En la literatura, las definiciones de actitud son numerosas (SUMMERS, 1984). Actualmente, encontramos definiciones de actitud como las siguientes:

2. El término *actitud* originariamente se equiparaba a una *postura* o *pose*. Derivó de la palabra latina *aptitude* y la italiana *atto* (latín = actus) (BAKER, 1992).

- *Disposición para responder favorablemente o desfavorablemente a un objeto, persona, institución o evento* (AJZEN, 1988, 4).
- *Tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación* (SARABIA, 1992, 137).

Además, y relacionado con su definición, según Augoustinos & Walker (1995) todas las actitudes tienen un referente que, o bien es específico y tangible (como la obesidad), o bien abstracto e intangible (como la tolerancia).

Relacionado con esta última puntualización, y dejando en segundo término las diferentes definiciones presentadas, parece que aquello que toma relevancia son los elementos que constituyen las actitudes. Según Bierbach (1988), Baker (1992), Sarabia (1992) o Fernández Paz (2001), en las actitudes actúan tres componentes: el *cognoscitivo*, integrado por un conjunto de conceptos o conocimientos y creencias que constituirían su base y que otorgarían una racionalidad aparente; el *afectivo*, conjunto de vivencias, emociones, sentimientos y preferencias que impregnan las actitudes y las condicionan, aspectos que hacen que este componente sea el más esencial; y el *conductual*, la manifestación de acciones externas y declaraciones de intenciones que nos permitirán identificarlas.

Relacionado con estos componentes, Baker (1992) señala que el cognoscitivo y el afectivo a veces están contrapuestos, de manera que un sujeto puede efectuar una declaración –cognoscitivo– que puede estar opuesta a lo que realmente piensa –afectivo– y que, por ejemplo, ha verbalizado en función de una serie de prejuicios.

En consonancia con todo lo que hemos destacado del concepto de *actitud*, podemos descubrir la estrecha relación que existe entre los rasgos lingüísticos y los valores sociales que éstos pueden suscitar. No es de extrañar, pues, que este ámbito de estudio sea uno de los prioritarios en la psicología social, por ser la disciplina que tiene como objeto el entender y explicar la manera como el contexto social influye en los pensamientos, sentimientos, comportamientos, etc., de los individuos (ALLPORT, 1985).

Llegado este punto, y centrándonos específicamente en las *actitudes lingüísticas*, se debe señalar que, evidentemente, son aquellas actitudes que se manifiestan ante las lenguas. En palabras de Moreno, *la actitud lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad, y al hablar de lengua incluimos cualquier tipo de variedad lingüística* (MORENO, 1998, 179).

De esta consideración se desprenden diferentes puntos, como por ejemplo la idea de que las actitudes lingüísticas, de alguna manera, son la respuesta que tenemos ante ciertos rasgos del otro, concretamente ante su manera de hablar, la variedad, el dialecto o su lengua (ÁLVAREZ *ET AL.*, 2001; GONZÁLEZ RIAÑO & HUGUET, 2002).

Sin embargo, normalmente el concepto de *actitud lingüística* engloba también las actitudes hacia los hablantes de una determinada lengua o variedad lingüística, posición conceptual que hallamos tanto en la dimensión sociolingüística como en la lingüística (GONZÁLEZ RIAÑO & HUGUET, 2002; LASAGABASTER, 2003).

En referencia a lo que acabamos de apuntar, Richards, Platt & Platt definen el concepto de actitudes lingüísticas como *actitudes que los hablantes de diferentes lenguas o de variedades lingüísticas diferentes tienen respecto a las lenguas ajenas o a su propia lengua. La expresión de sentimientos positivos o negativos respecto a una lengua puede reflejar impresiones sobre la dificultad o la simplicidad lingüística, la facilidad o dificultad del aprendizaje, el grado de importancia, elegancia, estatus social, etc. Las actitudes respecto a una lengua también pueden reflejar lo que las personas piensan de los hablantes de esa lengua* (RICHARDS, PLATT & PLATT, 1997, 6).

3. Actitudes lingüísticas y motivación por el aprendizaje lingüístico

El tema de las actitudes lingüísticas ha despertado un interés especial a la hora de estudiar las variables que inciden en el aprendizaje de segundas o terceras lenguas y, más concretamente, cómo influyen en este aprendizaje los factores actitudinales y motivacionales. Los investigadores pioneros en este tipo de investigación son Robert C. Gardner y William E. Lambert, que iniciaron esta temática en 1959 (SÁNCHEZ & SÁNCHEZ, 1992).

De acuerdo con Lambert, las investigaciones realizadas en situaciones de contacto lingüístico –de dos o más grupos lingüísticos–, muestran que el tipo de motivación que tienen los sujetos determina su grado de competencia lingüística. De esta manera se diferencia entre una motivación de tipo instrumental y una motivación de *integración*.

La motivación de tipo *instrumental* sería aquella que presentan los sujetos que aprenden una segunda lengua con propósitos utilitarios y prácticos, como, por ejemplo, encontrar trabajo. Así, el conocimiento de una segunda lengua iría unido al deseo de obtener un reconocimiento social o conseguir unas ventajas económicas. Contrariamente, aquellos que desean aprender la lengua propia de

otra comunidad lingüística con la finalidad de conocer diferentes aspectos de esta comunidad, identificarse con ésta o llegar a ser un miembro de ella, tienen una motivación de *integración* que, en diferentes ocasiones, se ha relacionado con un nivel de competencia lingüística más elevado (LAMBERT, 1969).

En relación con lo que acabamos de señalar, y desde una posición más pragmática, parece que en los más pequeños hay una mezcla sutil de actitudes de carácter instrumental e integradoras detrás del aprendizaje de una segunda lengua, que se irá deshaciendo a medida que se adquiere la lengua (SHUY, 1983).

Además, Siguan & Mackey (1986) señalan que ambos tipos de motivaciones diferentes –instrumental (utilidad) e integrativa (deseo de integración)– están relacionadas y mutuamente implicadas, de manera que, generalmente, se hacen presentes conjuntamente en cada persona y para cada lengua de forma distinta.

Por otro lado, Gardner (1973) establece que, en las actitudes que desarrollan los sujetos hacia las otras comunidades lingüísticas, hay una influencia de las actitudes explícitas/implícitas presentes en la familia, de forma que la motivación de integración deriva de aquellos padres que presentan actitudes claramente favorables hacia la otra comunidad y la lengua de ésta. Además, diferencia entre un papel activo y un papel pasivo con respecto a la motivación de los hijos/as. El papel activo queda representado por aquellos padres que estimulan positiva y conscientemente el aprendizaje de la segunda o tercera lengua por parte de sus hijos, mientras que el pasivo vendría representado por la transmisión de una serie de actitudes subconscientes y negativas con relación a la otra comunidad y a la lengua propia de ésta. Si ambos papeles se hacen presentes al mismo tiempo, el pasivo adopta un peso más elevado y elimina al activo, de forma que la motivación del alumno resulta así claramente afectada.

En este punto, tal como remarca Baetens Beardsmore (1989), el que la motivación predominante para aprender una segunda o más lenguas sea instrumental o de integración resulta absolutamente definitivo en el mantenimiento o el cambio lingüístico de una sociedad bilingüe. De hecho, el apoyo de los receptores puede explicar, por ejemplo, cómo en el estado de Texas las experiencias de enseñanza bilingüe dirigidas a población recién llegada de las ciudades de Laredo y San Antonio resultaron tan dispares desde su inicio: mientras la primera fue un éxito rotundo, unido al entusiasmo con que fue acogida, la segunda resultó un fracaso total, previsible por la ausencia de este mismo entusiasmo (MACKAY, 1976).

En este contexto, Gardner y Clément (1990) subrayan el debate en torno a las actitudes y motivación *versus* aprendizaje lingüístico. La discusión gira en torno a

la determinación de cuál es la causa y cuál el efecto. La razón de la discrepancia radica en la naturaleza de los datos de los cuales se parte, básicamente de tipo correlacional, lo que dificulta su concreción. En definitiva, si por una parte es cierto que la relación aprendizaje lingüístico/motivación y actitudes es clara, el debate está en aclarar el sentido de su interacción.

A partir de aquí, algunos trabajos han acentuado el hecho de que las actitudes no son heredadas, sino que se aprenden en los procesos de socialización. Por lo tanto, las actitudes se adquieren y son susceptibles de ser modificadas (BIERBACH, 1988; BAKER, 1992). Consecuentemente, se admite que *el aprendizaje de una L2 puede modificar las actitudes de los sujetos hacia el grupo que tiene esa lengua como materna* (SÁNCHEZ & RODRÍGUEZ DE TEMBLEQUE, 1986, 13), e incluso cuando un programa de educación bilingüe se desarrolla en condiciones adecuadas, parece ser que *se fortalece y amplía su aprecio por otra cultura y otras personas representadas por el lenguaje objeto de aprendizaje* (GENESE, LAMBERT & HOLOBOW, 1986, 27).

De manera contraria, otras posturas tienden a priorizar el papel de las actitudes por encima del aprendizaje lingüístico, de forma que la relación *se basa en el hecho de que las actitudes son características personales relativamente estables que influyen y determinan el progreso en el aprendizaje de la lengua, y no al revés* (SÁNCHEZ & RODRÍGUEZ DE TEMBLEQUE, 1997, 133-134), lo que, de acuerdo con lo que exponen las autoras, se deduce de tres tipos de comprobaciones:

- 1) que actitudes y motivación se relacionan con el nivel de competencia lingüística lograda independientemente de las aptitudes y de la inteligencia;
- 2) que existe una relación considerable entre las actitudes lingüísticas de los padres y las de los hijos, lo que sugiere que las actitudes lingüísticas se desarrollan en el hogar antes de iniciarse el aprendizaje lingüístico en la escuela;
- 3) que entre las evaluaciones de las actitudes lingüísticas previas al aprendizaje escolar y las llevadas a cabo con posterioridad a éste, las diferencias son mínimas, lo que sugiere que no parecen unidas a un mejor conocimiento de la nueva lengua.

Resumiendo, si por una parte hay un acuerdo generalizado entre los investigadores en el hecho de destacar que hay una estrecha relación entre el nivel de competencia lograda en una determinada lengua y las actitudes lingüísticas generadas ante esta misma lengua y cultura, las discrepancias surgen cuando se quiere establecer el sentido de tal relación. Es decir, mientras unos acentúan que las

actitudes se sitúan por encima del aprendizaje lingüístico y su relativa estabilidad, otras resaltan la importancia del papel del currículum y la incidencia de éste en las actitudes a través del propio aprendizaje lingüístico escolar.

Sea como sea, una tercera vía, que postula que probablemente las actitudes y el aprendizaje lingüístico se encuentran mutuamente determinados y ambos son causa y efecto de manera recíproca (BAKER, 1992), es la que está tomando más consistencia; y sobre esta creencia se han ido construyendo la mayor parte de los modelos teóricos desarrollados en los últimos años, pese a que cada cual enfatice diferentes variables implicadas en el proceso (GARDNER & CLÉMENT, 1990; CLÉMENT & GARDNER, 2001).

4. Origen y cambio de las actitudes lingüísticas: variables determinantes

Centrándonos ahora en las variables relacionadas con el origen o cambio de las actitudes lingüísticas a las cuales hemos hecho referencia en el punto anterior, diferentes autores han identificado varios factores que inciden en las actitudes lingüísticas de los individuos, entre los cuales encontramos la edad, el género, el grupo de iguales, la escuela, la familia y los medios de comunicación (BAKER, 1992; ÁLVAREZ ET. AL., 2001, LASAGABASTER, 2003).

De las investigaciones llevadas a cabo sobre actitudes lingüísticas, se puede extraer que, en general, de entre los varios agentes que pueden contribuir en el origen o cambio de este tipo de actitudes destacan dos instituciones: la familiar –en concreto los padres– y la escuela, adquiriendo también una gran importancia los *mass media* (ÁLVAREZ ET. AL., 2001; LASAGABASTER, 2003). De acuerdo con esto, y por lo que al papel de la escuela respeta, Baker señala que *la escuela puede, por si misma, incidir en las actitudes hacia una lengua, sea esta minoritaria o mayoritaria. A través del currículum formal u oculto y a través de las actividades extraescolares, una escuela puede generar actitudes más o menos favorables e, incluso, puede cambiarlas* (BAKER, 1992, 43).

Ante lo que Baker enfatiza, no debemos olvidar que el tipo de programa que siga la escuela incidirá claramente y es uno de los elementos que harán que los alumnos desencadenen unas actitudes u otras. En palabras de Sánchez & Rodríguez de Tembleque, *las actitudes experimentan una evolución con el paso del tiempo y el avance del programa, y los resultados pueden ligarse con los referentes a los sentimientos de anomia que surgen en determinados momentos del proceso de aprendizaje de una L2* (SÁNCHEZ Y RODRÍGUEZ DE TEMBLEQUE, 1986, 13).

Relacionado con los diferentes tipos de programas bilingües, los diversos estudios realizados en torno a las ventajas e inconvenientes que comportan resaltan que las actitudes lingüísticas de los sujetos no sólo pueden cambiar según el programa que siguen, sino que llegan a ser un condicionante de su éxito o fracaso final (HUGUET, 2001).

En esta línea, en el Seminario de Luxemburgo sobre lenguas menos extendidas, formación del profesorado y cultura de paz celebrado el 1996, se afirmó que la escuela, pese a no ser el único marco dónde se puede potenciar los cambios de actitudes, llega a ser un contexto estratégico para promoverlas. En relación con esto, se especificaba también que era fundamental que los docentes se sensibilizaran ante cuestiones como el multilingüismo, el respeto por las lenguas y culturas y la cultura de la paz (HUGUET & MADARIAGA, 2005).

Por otra parte, y como ya hemos señalado, en el mismo nivel donde se podría situar la escuela, o quizás llegando a ser todavía más decisivo, encontramos el marco familiar. (LASAGABASTER, 2003). En este sentido, se debe enfatizar la complejidad de la interacción familia / escuela respecto a la formación de las actitudes lingüísticas, así como sobre las relaciones que se establecen entre estas actitudes y el aprendizaje lingüístico (HUGUET, 2005). En cualquier caso, en esta cuestión se han de considerar tanto las actitudes del profesorado como las del alumnado y las de sus padres, aunque una buena parte de los estudios se han centrado en las actitudes del alumnado ante la lengua en virtud de su importancia (BAKER, 1992; SÁNCHEZ & RODRÍGUEZ, 1997; SÁNCHEZ & SÁNCHEZ, 1992).

Pero en todas estas consideraciones se debe tener presente que las actitudes hacia las lenguas tienden a evolucionar con la edad de los individuos. Los resultados de los estudios, realizados ya desde las primeras aproximaciones en este ámbito, señalan que las actitudes emergen en torno a los doce años aproximadamente y se van acentuando durante la adolescencia (BAKER, 1992). De esta manera, en un estudio sobre el gaélico, Baker subraya que durante la adolescencia las actitudes favorables hacia las lenguas minoritarias celtas se reducen por identificación con los valores anglosajones de los adolescentes promovidos desde los *mass media*. Sin embargo, Siguan & Mackey (1986) señalan que, aun cuando normalmente la personalización de las actitudes lingüísticas surge durante la adolescencia, en lugares y situaciones donde haya una fuerte conflictividad lingüística ésta puede ocurrir antes.

En todo caso, sobre las motivaciones que alienan la personalización de las actitudes a la cual nos acabamos de referir, Siguan & Mackey remarcan que *estas motivaciones, que a partir de cierta época de su vida hacen que el individuo*

personalice sus actitudes lingüísticas, equivalen a decir que a partir de cierto momento ha decidido cuál es su lengua principal y en qué medida está dispuesto a usar una segunda lengua, y que es consciente de sus motivos para utilizar una u otra en la medida en que está dispuesto a hacerlo. Además, añaden que el verdadero objetivo de la educación bilingüe es poner a los alumnos en condiciones de tomar estas decisiones en las mejores condiciones posibles (SIGUAN & MACKAY, 1986, 115).

Retomando el estudio de Baker sobre el gaélico, fijémonos en que pone de relieve el papel de dos factores más que no se pueden olvidar: los *modelos* y los medios de comunicación, unos referentes que adquieren una relevante importancia cuando hablamos de cambios de actitudes (BAKER, 1992).

Los *modelos* están presentes en los diferentes contextos donde se mueven los sujetos, y se entenderán como aquellos referentes a imitar. Los orígenes de esta consideración se encuentran en los trabajos de Robert C. Gardner y William E. Lambert. Estos autores remarcaron que en el aprendizaje de segundas lenguas la identificación adquiere un papel muy importante, siendo esta identificación *el puente entre el proceso de aprendizaje de una primera lengua y el proceso de aprendizaje de una segunda lengua* (VILADOT, 1988, 88). El hecho de identificarse con unos modelos, retomando alguna de las consideraciones esbozadas en apartados anteriores, debemos relacionarlo con el deseo de integración que puede tener un individuo. Los modelos pueden ir desde los padres, hermanos, el grupo de iguales, docentes, figuras de los medios de comunicación, etc.

Dicho esto, Vila (1998) y Lasagabaster (2003) acentúan la relevancia de los medios de comunicación, en concreto de la televisión, como un factor que cada vez es más influyente en la creación de estereotipos y actitudes. Respeto a ello, hace falta considerar el poder que este medio tiene, y aprovecharlo para la potenciación de otros tipos de valores y actitudes –debemos tener presente que una buena parte de lo que la población sabe sobre todo aquello relativo al hecho migratorio, lo está aprendiendo exclusivamente desde el punto de vista de los medios de comunicación, una óptica que casi siempre se concreta en el hecho de mostrar las minorías como más conflictivas y pobres en comparación con los autóctonos–.

En referencia a las consideraciones apuntadas, la teoría de la acción razonada de Fishbein & Ajzen (1975), señalada anteriormente, llega a ser una de las aportaciones más relevantes. Huguet & Madariaga resaltan que esta aportación teórica refuerza la idea de *que las actitudes se forman gracias a la experiencia y tienen mucho que ver con las elaboraciones compartidas socialmente* (HUGUET &

MADARIAGA, 2005, 257). Teniendo en cuenta esto, las actitudes se podrían calificar de *ideologías lingüísticas*, puesto que constituyen diferentes maneras de entender los grupos humanos a partir de la lengua o variedades lingüísticas que hablan. Estas actitudes, a menudo, forman parte del currículum oculto.

Por otro lado, McGuire (1999) acentúa que un único hecho, una única experiencia significativa, ya sea traumática o no, puede resultar definitiva en el origen/cambio de una actitud determinada. Y en esta línea, Lasagabaster (2003) enfatiza la susceptibilidad que rodea el hecho de que surjan o cambien las actitudes.

Una vez repasados varios aspectos de las bases teóricas que enmarcan las actitudes lingüísticas, destacando el importante papel que juegan en la adquisición de una nueva lengua, a continuación expondremos un resumen de un estudio centrado en las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña (HUGUET & JANÉS, 2005).

Dada la relevancia que está adquiriendo el fenómeno de la inmigración en nuestro país, y considerando la singularidad de Cataluña, se analizaron y contrastaron las actitudes ante el catalán y el castellano de un grupo de 225 escolares de origen inmigrante (107 chicos y 118 chicas), de los que 103 se hallaban matriculados en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de cuatro centros de las comarcas de Lleida, y 122 en la ESO de dos centros de la comarca de Osona (Barcelona). Se escogieron estas zonas catalanas por tratarse de dos territorios claramente diferenciados en cuanto a la tradición en la recepción y acogida de población inmigrada. Así, mientras en la provincia de Lleida la presencia de residentes extranjeros es relativamente reciente, la comarca de Osona cuenta con una larga tradición en este sentido.

Globalmente, los resultados obtenidos nos permiten confirmar unas actitudes positivas hacia el catalán y el castellano, pero esta afirmación debe ser matizada en el sentido de que el área o país de origen determina absolutamente las actitudes manifiestas por los escolares. En concreto, como aspecto más relevante, debemos destacar que las actitudes ante el catalán de los que provienen de latinoamérica son las menos positivas de todos los colectivos y, de manera contraria, son las más positivas ante el castellano.

Por otra parte, debemos señalar que, aunque las diferencias no han resultado ser significativas, sí se observa una clara tendencia en el sentido de que las actitudes hacia el catalán son más favorables por parte del alumnado de origen inmigrante que reside en la comarca de Osona y, contrariamente, las actitudes

hacia el castellano resultan más positivas entre las chicas y los chicos extranjeros de las comarcas de Lleida.

Asimismo, y en cuanto a algunas otras variables, hemos visto que las actitudes más positivas hacia el catalán correspondían a quienes hacía más de 6 años que vivían en Cataluña y cuyas familias se habían establecido en esta comunidad antes de los 10 años.

Finalmente, constatamos que las actitudes hacia el catalán y el castellano del alumnado de origen inmigrante están relacionadas con el respectivo conocimiento, atribuido por el profesorado, de estas lenguas.

Referencias bibliográficas

- AGHEYISI, R. & FISHMAN, J. A. (1970). "Language attitude studies: A brief survey of methodological approaches". *Anthropological Linguistics*, 12, 135-157.
- AJZEN, I. (1988). *Attitudes, personality and behaviour*. Milton Keynes: Open University Press.
- ALLPORT, G. W. (1935). "Attitudes". En C. MURCHISON (ed.), *A Handbook of Social Psychology*. Worcester, Mass.: Clark University Press.
- ALLPORT, G. W. (1985). "The historical background of social psychology". En G. LINDZEY y E. ARONSON (eds.), *The Handbook of Social Psychology*. Nueva York: Ramdon House, 1-46.
- ÁLVAREZ, A., MARTÍNEZ, H. & URDANETA, L. (2001). "Actitudes lingüísticas en Mérida y Maracaibo: Otra cara de la identidad". *Boletín Antropológico*, 52, 145-166. Mérida: Universidad de los Andes [en línea] http://www.linguisticahispanica.org/aam/alvarez_18.htm [Consulta: 20 mayo 2002].
- APPEL, R. & MUYSKEN, P. (1986). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- AUGOUSTINOS, M. & WALKER, I. (1995). *Social Cognition: A Integrated Introduction*. Londres: Sage.
- BAETENS BEARDSMORE, H. (1989). *Principis bàsics del bilingüisme*. Barcelona: La Magrana.
- BAKER, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BIERBACH, C. (1988). "Les actituds lingüístiques". En A. BASTARDAS & J. SOLER (eds.), *Sociolingüística i llengua catalana*. Barcelona: Empúries.

- CLÉMENT, R. & GARDNER, R. C. (2001). "Second language mastery". En W. P. ROBINSON & H. GILES (eds.), *The new handbook of language and Social Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2001). "Las actitudes lingüísticas en situaciones de contacto de lenguas: el caso de Galicia". *Textos De Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 26, 17-27.
- FISHBEIN, M. & AJZEN, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behaviour*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- FISHMAN, J. A. (1988). *Sociología del Lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- GARDNER, R. C. (1973). "Attitudes and motivation: Their role in Second Language Acquisition". En J. Oller & J. Richards (eds.), *Focus on the Learner*. Rowley, Mass: Newbury House.
- GARDNER, R. C. & CLÉMENT, R. (1990). "Social psychological perspectives on second language acquisition". En H. GILES & W. P. ROBINSON (eds.), *Handbook of language and Social Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- GENESE, F., LAMBERT, W. E. & HOLOBOW, N. (1986). "La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense". *Infancia y aprendizaje*, 33, 27-36.
- GONZÁLEZ RIAÑO, X. A. & HUGUET, À. (2002). "Estudio comparado de las actitudes lingüísticas de los escolares en contextos de minorización lingüística". *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 249-276.
- HUGUET, A. (2001). "Lenguas en contacto y educación: Influencia del prestigio de las lenguas en las actitudes lingüísticas de los escolares". *Revista de Educación*, 326, 355-371.
- HUGUET, A. (2005). "Génesis y desarrollo de las actitudes lingüísticas en contextos bilingües. Análisis de algunas variables del ámbito escolar y sociofamiliar". *Revista de Psicología Social*, 20 (2), 175-191.
- HUGUET, A. & JANÉS, J. (2005). "Niños inmigrantes en sociedades bilingües. Las actitudes ante las lenguas por parte de los escolares recién llegados a Cataluña". *Cultura y Educación*, 17 (4), 309-321.
- HUGUET, A. & MADARIAGA, J. M. (2005). *Fundamentos de educación bilingüe*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- LAMBERT, W. E. (1969). "Psychological Aspects of Motivation in Language Learning". *Bulletin of the Illinois Foreign Language Teachers Association* – May, 5-11.
- LAMBERT, W. E. & TUCKER, G. R. (1972). *The bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, Mass.: Newbury House.

- LASAGABASTER, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Milenio.
- MACKAY, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. París: Klincksieck.
- MCGUIRE, W. J. (1999). *Constructing Social Psychology. Creative and Critical Processes*. Cambridge: University Press.
- MORENO, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- RICHARDS, J. C., PLATT, J. & PLATT, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- SÁNCHEZ, M. P. & RODRÍGUEZ DE TEMBLEQUE, R. (1986). "La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: Sus características y principios fundamentales". *Infancia y Aprendizaje*, 33, 3-26.
- SÁNCHEZ, M. P. & RODRÍGUEZ DE TEMBLEQUE, R. (1997). *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*. Madrid: Síntesis.
- SÁNCHEZ, M. P. & SÁNCHEZ, S. (1992). *Psicología diferencial del aprendizaje de una segunda lengua*. Valencia: Promolibro.
- SARABIA, B. (1992). "El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes". En C. COLL, J. I. POZO, B. SARABIA & E. VALLS, *Los contenidos en la Reforma*. Madrid: Santillana.
- SHUY, R. W. (1983). "On Discovering Language Attitudes". En E. DUDLEY & P. HELLER. *American Attitudes toward Foreign Languages and Foreign Cultures*. Brivier Verlag.
- SIGUAN, M. & MACKAY, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- SUMMERS, G. F. (1984). *Medición de actitudes*. México: Trillas.
- VILA, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: ICE/Horsori.
- VILADOT, M. A. (1988). "L'adquisició d'una segona llengua". En A. BASTARDAS & J. SOLER (eds.), *Sociolingüística i llengua catalana*. Barcelona: Empúries.