

b) Aspectos socio-psicológicos

DETERMINANTES SOCIALES Y PSICOLOGICOS EN EL ESTUDIO DE LAS LENGUAS EN CONTEXTOS MULTILINGÜES

MARIA ROS GARCIA (*)

INTRODUCCION

Muchos países como Canadá, USA, Bélgica, España, etc., se caracterizan por la coexistencia dentro de sus territorios de dos o más lenguas, o variedades lingüísticas. Cuando se analizan las relaciones entre lenguas existen al menos dos dimensiones desde las cuales se pueden analizar estas relaciones, una dimensión la de la normativa social quién habla qué lengua y en qué contextos y una segunda dimensión cuáles son las actitudes que suscitan hablantes que pertenecen a grupos sociales que se identifican con una u otra variedad lingüística. La consideración de los factores sociales e individuales en el acercamiento al estudio del lenguaje, resulta especialmente útil cuando consideramos los determinantes del aprendizaje de una segunda lengua en contextos bilingües.

1. DETERMINANTES SOCIALES DE LAS LENGUAS.

Stewart (1968) señala que toda una lengua sufre a lo largo de la historia de muchas culturas un proceso de standardización. Este autor define este proceso como "la codificación y aceptación dentro de una comunidad de un conjunto de normas que definen el uso correcto de una determinada lengua". Se puede decir que todo grupo social con una unidad política, se ha preocupado de desarrollar este proceso lingüístico, debido a su función como unidad política y símbolo de la identidad nacional, cuando es una lengua o estilo de habla indígena a su cultura (Fishman 1972). La aceptación formal de tal variedad como standard es normalmente avanzada por el gobierno, sistema educativo y medios de comunicación social. Incluso existen instituciones (Academias de la lengua) en algunos países, como España, Francia e Italia, destinados a preservar ese proceso de normalización lingüística.

(*) Psicólogo Social, Técnico del INCIE.

Ahora bien la dinámica social gesta otras modalidades de estilos de habla que no son necesariamente los standard. Normalmente el término dialecto, implica una variación en la mayoría de los niveles de análisis lingüísticos respecto al código normalizado, mientras que el acento implica una forma particular de pronunciación, permaneciendo los niveles gramaticales, sintácticos y léxicos más o menos consistentes con el standard. Aunque existen varias distinciones lingüísticas entre lengua y dialecto, tal y como Giles (1975) señala parece ser un problema de grado, en parte subjetivo y contingente sobre un deseo de unidad social o de separación social. La distinción lingüística entre lengua y dialecto muchas veces ha servido para indicar la superioridad social de una lengua sobre otra, por ejemplo en España, hace aproximadamente treinta años, se denominaba lengua sólo a la variedad castellana, quedando el catalán, vasco y gallego relegados al status de dialectos. Sin embargo, la Constitución de 1978, reconoce un status similar a las cuatro variedades lingüísticas, al hablar de las cuatro lenguas del Estado Español.

Estas diferencias de lenguas, dialectos, acentos o estilos de habla las podemos encontrar no sólo en contextos monolingües sino bilingües, es decir, en aquéllos en que coexisten dos o más variedades lingüísticas. Debido a que estas diferencias de estilos de habla se encuentran normalmente representadas por grupos sociales que varían en poder, recursos económicos y políticos, e identidad, es por lo que el lenguaje adquiere relevancia no sólo como diferenciador de grupos, sino como indicador del status social debido al prestigio adscrito o adquirido que una variedad lingüística obtiene como símbolo del grupo social al que representa.

Ahora bien, ¿a qué es debido que un dialecto o habla adquiera superioridad sobre las demás no sólo en status sino también en cualidad estética? Giles, Bourhis & Davies (1975) concentrándose en los niveles fónicos sugieren dos posibles respuestas, debido al valor inherente o a la norma impuesta de una lengua.

La hipótesis del valor inherente destaca que un acento o dialecto queda elevado a su posición de prestigio debido al hecho de ser inherentemente la forma más agradable de una lengua. Giles (1970) ha aportado evidencia empírica que señala que en Gran Bretaña la gente es capaz de asignar acentos a lo largo del continuum agradable-desagradable, en que las formas no standard en este aspecto eran inferiores a las standard. Miguel Pueyo (1980) también obtiene evidencia en esta dirección de la evaluación de dos variedades lingüísticas de catalán, uno de Barcelona ciudad y otro de Gandía (Valencia); en el sentido de asignar al catalán hablado en Barcelona mayor musicalidad, dulzura, que a la variedad hablada en Gandía.

La hipótesis de la norma impuesta sugiere que la aceptación de una determinada variedad como "standard" se debe a normas culturales. Esta hipótesis defiende que un código standard adquiere su prestigio debido al status del grupo que lo habla. Así por ejemplo, en Inglaterra el código standard de la BBC. Su ascendencia sobre las otras formas ha sido atribuida a su uso en comercio y en política y en la Corte Suprema de la capital. De la misma manera que en España, el prestigio de la variedad castellana sobre las otras variedades lingüísticas del Estado Español se inicia en el S. XV con la unificación política de los distintos reinos y con el desarrollo del poder económico y político que se ejerce desde Castilla y su Corte.

Precisamente relacionado con la validez de la norma impuesta se han realizado dos trabajos empíricos. El primero de ellos realizado por Giles, Bourhis y Davies (1975) tuvo como objetivo probar el valor estético de dos variedades lingüísticas, el Francés Parisino y el de Quebec, entre una muestra de sujetos de Gales que desconocían ambas lenguas. Aunque en Canadá la variedad del Francés Parisino tiene mayor ascendencia social no sólo en dimensiones de prestigio sino en dimensiones estéticas, (D'Anglejan & Tucker, 1973), sin embargo los resultados de este trabajo señalan que entre una muestra de sujetos completamente ajenos a las normas sociales y culturales de ambas variedades, éstos eran incapaces de diferenciar entre variedades lingüísticas ni en dimensión estética ni en dimensión de prestigio social. En otro estudio de Giles, Bourhis, Trudgill & Lewis (1974) pidieron a otra muestra de estudiantes británicos que evaluaran entre otras variedades lingüísticas dos formas dialécticas de griego, el ateniense y el de Creta, que fueron simuladas por la misma persona, una mujer, utilizando la técnica de simulación de variedades lingüísticas. El ateniense es considerado como la forma de prestigio de la lengua griega. Los sujetos que no tenían ninguna noción de griego, fueron incapaces de diferenciar las dos variedades en escalas de perfil estético, de prestigio y de personalidad. Los autores sugirieron que estos resultados soportan la hipótesis de la norma impuesta, es decir que un dialecto standard llega a alcanzar su prestigio sobre otras variedades en base a las normas de uso cultural de esa determinada variedad, y no a razones de sofisticación lingüística o de mayor valor estético.

Se pueden distinguir dos tipos de standard dependiendo de las funciones que cumplan: *relacionada con el contexto* y *relacionadas con la clase*. El primero es aquel que es considerado como apropiado en ciertas situaciones sociales; las formas sociales están normalmente consideradas como las más adecuadas para ser utilizadas en situaciones formales, educación, medios de comunicación de masas, administración, mientras que las variedades no standard parecen ser más apropiadas para las situaciones informales, familiares, entre amigos.

Lavob (1968) en su estudio sobre estratificación social del inglés en Nueva York, encontró, que cuando los sujetos eran situados artificialmente en una variedad de contextos más formales y más informales se producían cambios en las pronunciaciones fonéticas de dos consonantes la r y t, adoptando la forma más standard en las situaciones más formales y la forma no standard de pronunciación de estas vocales en las situaciones más informales. Sin embargo no sólo en sociedades monolingües se puede producir una discriminación funcional de las variedades lingüísticas en función del contexto, sino también en comunidades bilingües, es lo que Ferguson (1968) ha denominado como bilingüismo diglósico, para expresar las relaciones de desequilibrio de status entre dos lenguas.

El concepto implica que el uso de dos variedades lingüísticas conlleva una diversificación más o menos rígida de funciones. La forma más extrema de diglosia según Ferguson, sería la existencia en la utilización de una lengua para la transmisión de la educación, mientras que la otra lengua quedaría relegada a la comunicación oral, entre interlocutores. Un ejemplo claro de contacto entre lenguas diglósico, en nuestro país viene revelado por los datos del Foessa (1970) donde se observa que las relaciones entre

el castellano, única lengua oficial utilizada en contextos formales y el catalán, vasco y gallego, relegadas a su utilización en los contextos informales, presentan una relación desequilibrada entre las competencias hablada, entendida, leída y escrita de cada una de estas tres lenguas, mientras que el catalán el 62 por ciento eran capaces de leerlo y el 38 por ciento eran capaces de escribirlo, sólo un 42 por ciento de gallegos podían leerlo y un 24 por ciento escribirlo y sólo un 25 por ciento de la muestra leía euskera y un 12 por ciento era capaz de escribirlo.

Existen sin embargo otros tipos de contexto social a los que también se puede aplicar el concepto de diglosia en nuestro país. Estos contextos vienen enmarcados por la variable rural-urbano-metropolitano.

En Galicia como en el País Valenciano y Vasco se observa una relación directa entre habitats rurales y urbanos de la lengua autóctona y habitats metropolitanos y uso de la lengua vernácula.

FOESSA (1970)

Porcentaje de utilización de las lenguas vernáculas en Galicia, País Vasco y País Valenciano.

<i>Habitat</i>	<i>Gallego %</i>	<i>Vasco %</i>	<i>Catalán %</i>	<i>(País Valenciano)</i>
Metrop.	72	19	61	
Urbano	74	51	94	
Rural	96	82	75	

Porcentaje de la muestra: 92 por ciento N= 347 46 por ciento N=347
69 por ciento N= 232 que habla cada lengua.

Castillo y Vilariño (1978) también encuentran una distinta valoración entre el gallego y el castellano respecto al contexto de utilización de estas lenguas. Mientras que el castellano es considerado como el más adecuado para usar en situaciones formales, la lengua gallega es considerada por mayor número de personas como la más adecuada para interactuar en las relaciones familiares y de amigos.

Datos más recientes publicados por Rodríguez Osuna (1979) indican también que el catalanoparlante no utiliza el catalán hoy en día para todas las funciones propias de su lengua, el 64 por ciento de los encuestados utiliza el catalán en las comidas, pero menos (54 por ciento) para hablar en la calle con un desconocido, para hablar con un guardia urbano (47 por ciento) o para escribir algo para sí mismo (30 por ciento).

El segundo tipo standard está relacionado con la forma percibida de mayor prestigio de una cultura, normalmente independiente del contexto, y que caracteriza a un grupo social el de mayor status socio-económico. Argyle (1967), dice respecto al acento británico que el acento regional es uno de los signos más importantes de la clase social, dejando implícito que un acento regional tiende a calificar a su hablante como procedente de la

clase proletaria. Una revisión de la literatura realizada por Giles & Powesland (1975) sobre la asociación entre variedad lingüística y status percibido de los hablantes indica que en Gran Bretaña las variedades standard están asociadas con los grupos socioeconómicos más aventajados, mientras que las variedades no standard suelen adscribirse a grupos socioeconómicamente opuestos.

Las consecuencias de que clases sociales distintas, media y baja, transmitan variedades lingüísticas diferentes, (códigos elaborados y restringidos) ha sido hipotetizada por Bernstein (1968) como una de las causas fundamentales de las distintas transmisiones de pautas, expectativas, actitudes y valores hacia la sociedad y que se realiza a través de los órdenes de significados tan distintos que ambos tipos de códigos transmiten. Estos significados no son más que reproductores de la propia división social de las clases, pero sus consecuencias sobre todo en el sistema educativo son francamente desfavorables para los hablantes del código restringido.

Un ejemplo de utilización diferencial de dos lenguas según la clase social lo tenemos en el estudio realizado en Valencia (Ros 1978) entre dos muestras de estudiantes de 5.º de E.G.B. de distinto sexo, pertenecientes a dos tipos de colegios, de clase media-alta y de clase media-baja. Los datos de este estudio revelan una disminución en la utilización del valenciano de padres a hijos y un aumento de la castellanización, mayor entre hijos de familias de clase social media-alta.

2. LAS ACTITUDES HACIA LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS

Hemos visto como la estratificación social de las variedades lingüísticas viene determinado por dos parámetros, el contexto de utilización y el prestigio social del grupo que las utiliza. Así los determinantes sociales de las lenguas nos ofrecen información sobre el conjunto de normas sociales que presiden la utilización de una u otra variedad lingüística, lengua, dialecto o acento, mientras que los determinantes psicológicos de las lenguas, actitudes y valores hacia ellas nos ofrecen información desde el individuo de la aceptación o rechazo a la utilización de una determinada variedad lingüística.

Cuando interactuamos con los demás, tendemos a ofrecer un número más o menos amplio de señales que permiten hacer inferencias a nuestro interlocutor, sobre nuestra identidad personal o social. No cabe duda que nuestro comportamiento lingüístico, es a veces una de las señales más salientes que posee cualquier receptor para obtener información sobre el interactuante y para categorizarlo en términos más predictibles y que guíen de alguna manera su interacción posterior con él.

Muchos grupos sociales pueden categorizarse por sus distintas variedades lingüísticas, lenguas cultas, dialectos y para muchos grupos más salientes de su identidad; la lengua que hablan es a menudo el signo más saliente de su etnicidad, (Fishman 1978, Ryan y Carranza 1977). Un gran número de minorías étnicas (flamencos, galeses, quebequenses, catalanes, gallegos, vascos) entendiendo este término en su aspecto socio-

cultural, están redefiniendo su status en una dirección más favorable y expresándolo por medio de una utilización mayor de sus lenguas.

El acercamiento al estudio del lenguaje en contextos bilingües, se caracteriza desde una perspectiva psicosocial no sólo por el estudio de la competencia lingüística de sus hablantes sino por el estudio de las determinantes sociales y psicológicas que seguirán a su comportamiento (Lambert 1967). Entre los determinantes sociales se encuentran el prestigio y el poder de las lenguas en las instituciones educativas, legislativas, contextos de uso, estratificación social de sus hablantes y entre los determinantes psicológicos las actitudes y valores hacia su uso.

Desde el punto de vista intergrupual el estudio del bilingüismo se caracteriza por el estudio de las lenguas como elementos de categorización social e identificación étnica de un grupo o grupos del estudio de los valores asociados a dichos grupos y de los procesos psicológicos que les movilizan o redefinen su status y por tanto su identidad como grupo.

La teoría de la categorización social de Tajfel (1972) es una teoría cognitiva que en sus términos más simples propone que las personas crean categorías físicas a partir de los datos físicos, sexo, color de la piel y categorías sociales a partir de los datos sociales sirven para crear y reforzar categorías sociales. Aunque la teoría de Tajfel (1972) no ha sido aplicada directamente a la relación entre una categoría física el lenguaje y el valor y las categorías sociales asociadas, sí que ha elaborado un marco teórico el de las relaciones entre grupos (Tajfel 1974, 1978) que puede aplicarse al estudio del papel del lenguaje en la categorización social de los individuos en grupos lingüísticos y a los procesos de comparación social y de distintividad psicológica que favorecen el que los individuos deseen pertenecer a grupos que les den status y orgullo (Giles 1978). El lenguaje es una categoría física que sirve para identificar a las personas como se ha explicado en numerosas investigaciones sirve para crear categorías sociales, a través de los contenidos ideológicos y evaluativos que se subsumen dentro de su categoría. Cuando percibimos o interactuamos con los demás uno de los muchos datos que procesamos para obtener una impresión del otro, además de su sexo, forma de vestir y atractivo físico es el lenguaje. Aún más en ausencia de cualquier otra información sobre una persona el estilo de habla de un individuo puede elevarnos a realizar inferencias sobre las categorías sociales a las que esta persona pertenece. Parece por tanto que las características del habla de una persona puede llevarnos a suponer entre otras su raza, edad, clase social, rol profesional, status socioeconómico, atractivo interpersonal, etc. (Giles 1975).

Los estudios sobre actitudes lingüísticas se han venido realizando durante los últimos quince años, como forma de conocer las dimensiones de evaluación en que son subsumidos hablantes de distintas variedades lingüísticas, lenguas, standard versus no standard, acentos y dialectos regionales.

La investigación en este campo cobró impulso a partir del desarrollo por Lambert, sus colegas (1967) de la técnica de *matched guise*. Esta técnica consiste en la grabación de varias muestras de habla por la misma persona, de forma que al mismo tiempo que se mantienen las peculiaridades morfológicas, sintácticas y fonéticas de las variedades lingüísticas elegi-

das, además se mantienen constantes las posibles fuentes de error producidas por características individuales como presencia física de los emisores, forma de vestir, edad, tono, velocidad en la forma de hablar. El contenido del mensaje que se transmite mediante estas muestras de habla es un pasaje aséptico de contenido ideológico e idéntico para todas las muestras de habla con una duración aproximada de 30".

Los sujetos experimentales tienen como tareas escuchar cada una de las cintas previa información de que son emitidas por personas distintas y evaluarlas en unas escalas de diferencial semántico, formadas por adjetivos bipolares. Según Tucker y Lambert (1967 pp. 463-4) "La técnica permite elicitar los sentimientos más privados del que escucha y las actitudes estereotipadas hacia grupos cuya lengua, acento o dialecto es distintivo y parece ser fiable en el sentido de que el mismo perfil de evaluaciones emerge en repetidas muestras de un grupo particular.

El principio básico de esta técnica es que existe un control adecuado de todas las variables de la situación experimental (como cualidad de la voz del hablante, contenido del texto y muy especialmente personalidad del que habla) excepto en la variable variedad lingüística, por tanto cualquier evaluación realizada sobre el emisor del mensaje, debe de ser considerada como una reacción general a los hablantes de esa determinada variedad. A partir de la divulgación de la técnica de Lambert, se han realizado numerosas investigaciones en USA, Canadá e Inglaterra (Giles & Powesland 1975). En general estos trabajos han estudiado las evaluaciones en prestigio social y personalidad de hablantes de distintas variedades lingüísticas, lenguas standard, dialectos, acentos, etc.

Los resultados parecen indicar que las evaluaciones en status y personalidad siguen dimensiones opuestas dependiendo del estilo de habla. En efecto, las variedades lingüísticas de mayor prestigio, lenguas standard frente a dialectos regionales, acentos, tienden a ser evaluados mejor en rasgos relacionados con la competencia personal (éxito socioeconómico, inteligencia, decisión) y peor evaluados en rasgos de integridad (honestidad) y atractivo social (sinceridad, amabilidad, simpatía), (Giles 1970, 1971 b, Lambert, Frankel & Tucker 1966, Ryan & Carranza 1975). En Canadá, Chiasson, Lavoie & Laberge (1971), encontraron que parece existir una tendencia entre los jóvenes a poseer una impresión más favorable del estilo más educado frente al más popular e informal. Otras investigaciones han señalado la tendencia a evaluar más positivamente en rasgos de competencia personal las variedades lingüísticas asociadas con los grupos económicamente más fuertes, por ejemplo el inglés en Canadá y las variedades de mayor prestigio social, el acento de clase media-alta de Londres; sin embargo en dimensiones de atracción interpersonal las lenguas de los grupos de menor poder económico o que mejor simbolizan la identidad social de grupo lingüístico, como el español mejicano en USA, el galés en Inglaterra, o el francés canadiense, han sido más altamente valoradas.

Parece por tanto que las reacciones evaluativas que suscitan hablantes de distintas variedades lingüísticas, van en la misma dirección con la normativa social de las variedades, en dimensiones de status social. El status social que se otorga a un hablante de variedad no standard, pero parecen ir en dirección opuesta al prestigio social de las lenguas, al evaluar a los hablantes en rasgos de atracción interpersonal como honesto, simpático,

amable. Parece por lo tanto que los valores que elicitán estos dos tipos de evaluación de las lenguas, serían para el primero un valor instrumental, las lenguas standard parecen ser el mejor reflejo de status, entendiéndose como la ascendencia social (Weinrich 1963) mientras que el valor de solidaridad, sería el que se aplicaría a la evaluación de hablantes de variedades no standard, o de aquellos que reflejan la identidad social de un grupo sociolingüístico. Ryan & Carranza (1978) preguntándose a qué es debido el que las lenguas con bajo prestigio social persistan, contesta señalando que persisten porque son el mejor símbolo de la identidad social de determinados grupos sociales y porque sirven entre otras funciones para mantener y transmitir la solidaridad entre sus miembros.

3. DETERMINANTES PSICOSOCIALES DEL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

La investigación realizada sobre los determinantes del rendimiento en una segunda lengua se han desarrollado a lo largo de dos corrientes principales, a) las estrategias de enseñanza de una segunda lengua en los colegios; b) los determinantes individuales y sociales asociados con el éxito en su aprendizaje.

La primera corriente de investigación se inicia bajo el escaso éxito de los métodos tradicionales de enseñanza de una segunda lengua basados en el aprendizaje de la gramática y en los métodos audiovisuales (Cooper, 1970). Los métodos más innovadores en educación bilingüe están basados en el uso de la lengua que se desea aprender como vehículo de instrucción en clase. Estos métodos denominados de "inmersión" se diferencian en el momento y modo de introducción de la segunda lengua (L2) como vehículo de instrucción. En la inmersión temprana la L2, se introduce en primeros cursos, y la instrucción en lengua materna se introduce progresivamente en cuanto al número de horas de instrucción en los cursos posteriores hasta llegar a un equilibrio de 50 por ciento de tiempo de instrucción en ambas lenguas. La evaluación de tales programas realizado en Montreal por Lambert & Tucker 1972, indica que son mucho mejores que los programas tradicionales, sin ocasionar daño alguno en el dominio de la lengua materna.

Estos programas han sido también utilizados para demostrar los beneficios de la educación bilingüe, en contextos sociales de lenguas en contacto en que una de las dos lenguas, a pesar de ser la lengua familiar no es respetada como lengua de instrucción. El programa de inmersión va por lo tanto dirigido a reforzar la lengua de menor vitalidad ambiental en el sistema educativo formal.

En este sentido destacan en nuestro país las investigaciones realizadas por Mestres (1972) y Arnáu (1973). El objeto de la investigación de Mestres es comprobar si la educación bilingüe catalano-castellana suponía mejoras en comprensión, rendimiento y fluidez verbal y otras medidas, para los alumnos cuya lengua materna es el catalán. La metodología consistió en una investigación experimental de aula con muestras pequeñas de alumnos de ambos sexos comprendidos, entre los 6 y los 10 años. El

grupo experimental, niños de lengua familiar catalana es tratado con un programa de educación bilingüe en que se realizó una inmersión en catalán dedicando en el primer curso 25 horas de educación en catalán y 5 en castellano, aumentando paulatinamente el número de horas de educación en castellano en el 2.º, 3.º y 4.º curso hasta llegar a una distribución del tiempo escolar en el último curso de 20 horas en catalán y 5 en castellano. El grupo de control formado por niños monóglotas castellanos bilingües y monóglotas catalanes es educado sólo en castellano. Los resultados globales señalan que aunque existe un bilingüismo descompensado al iniciarse el primer curso tanto para el grupo experimental como para el piloto, el programa de educación en catalán produce al pasar del 1.º al 2.º curso un bilingüismo equilibrado en el grupo experimental. Sin embargo en los grupos piloto se mantiene e incluso se incrementa el desequilibrio siempre en favor de la lengua castellana. El bilingüismo del grupo experimental tiende a un desarrollo de las dos lenguas, llegando a su casi equilibrio en pruebas de vocabulario, asimilación y expresión escrita. En ninguna prueba los grupos experimentales obtuvieron resultados inferiores en la lengua a los de los grupos piloto. De lo que se desprende que una enseñanza bilingüe sistemática produce un desarrollo de las capacidades lingüísticas del individuo.

La investigación de Arnáu es una continuación del estudio longitudinal iniciado por la investigación de Mestres con algunos cambios en el diseño experimental. La metodología consiste en comparar los resultados en expresión oral, escrita, lectura comprensiva entre el grupo experimental de lengua familiar catalana que está sujeto a un programa de inmersión en catalán, con un grupo de control formado por catalanes de lengua familiar castellana siguiendo una educación en castellano. Los resultados parecen confirmar la hipótesis de que el niño catalán inmerso en educación bilingüe catalano-castellana posee igual dominio de castellano que el niño de lengua materna castellana educado en su lengua, pero además que su expresión oral en catalán es superior a la del niño catalán educado en castellano. Es decir, que la educación bilingüe catalano-castellana favorece las habilidades lingüísticas en las dos lenguas, a pesar de que la segunda lengua, en este caso el castellano, sea introducida más tardíamente. Otros programas de inmersión también han producido resultados satisfactorios que consisten en cambiar las lenguas de instrucción en días alternativos y en dividir las materias según su instrucción en una u otra lengua. En general, estos programas han demostrado ser más efectivos que los tradicionales siempre que tengamos en cuenta que la instrucción se realiza en la lengua que queremos reforzar. En general, estos programas han sido voluntarios, es decir, que se han aplicado a estudiantes o padres que han elegido este programa de educación bilingüe de forma que su éxito puede deberse en parte a las actitudes positivas y motivaciones que los alumnos tenían al iniciarse en ellos.

La segunda corriente de investigación se inicia con el estudio de los componentes actitudinales y favorecedores de un buen aprendizaje de una segunda lengua y de las repercusiones sociales que puede experimentar el individuo por el hecho de llegar a ser bilingüe.

Existe en la actualidad una acumulada evidencia sobre el papel de los factores motivacionales y actitudinales en el aprendizaje de una segunda

lengua. (Gardner & Lambert, 1972, y Gardner & Smythe, 1974). Las variables intrasujetos estudiadas incluyen actitudes hacia el grupo que habla la lengua, hacia el aprendizaje de la lengua, hacia el curso y hacia el profesor. Las dos variables más importantes de esta constelación parecen ser la motivación instrumental e integrativa. Las personas motivadas instrumentalmente aprenden la segunda lengua por su valor práctico, como medio para conseguir un mejor trabajo, formación o status social, mientras que las personas motivadas integrativamente reflejan su interés respecto a las personas y a la cultura de esa otra lengua y su interés en la lengua está basado en el valor que tiene para las relaciones interpersonales con miembros de la otra comunidad lingüística. Aunque ambas motivaciones parecen esenciales para el éxito individual en un programa de educación bilingüe, el valor integrativo para el aprendizaje de una segunda lengua, tal y como Lambert (1962) señala, es la que mejor sustenta el esfuerzo a largo plazo necesario para su aprendizaje. Un estudio realizado (Ros, 1978) en Valencia con 80 estudiantes de quince años, 40 de clase social media alta y 40 de clase social media baja, reveló que los estudiantes mantienen valores distintos para la utilización del castellano y valenciano (variante del catalán hablado en Valencia). Independientemente del sexo y clase social, el valor instrumental del castellano era significativamente mayor al del valenciano, mientras que, por el contrario, el valor integrativo del valenciano era significativamente mayor que este valor del castellano.

Dos cuestiones básicas se han planteado en la literatura sobre el estudio de los determinantes del rendimiento académico en programas de educación bilingüe. 1) cuál es el papel que tienen las actitudes en la predicción del rendimiento y de qué manera operan, y 2) de qué manera el contexto social influye en la consolidación de las actitudes facilitadoras o inhibidoras del aprendizaje.

Gardner (1979) ofrece un modelo psicosocial para el acercamiento al estudio de la adquisición de una segunda lengua. Su modelo incluye cuatro categorías: el contexto social, las diferencias individuales, contextos de aprendizaje y resultados académicos. El contexto social incluye aquellas creencias sostenidas por la comunidad, profesores, estudiantes y padres acerca de la tarea de aprender una segunda lengua. Los contextos sociales pueden diferir en el grado en que sean favorables o desfavorables a dicha tarea y, por tanto, el sistema de expectativas que el niño aprende en su contexto, formará parte indirectamente del sistema de expectativas con que se enfrenta a la educación bilingüe. Según Gardner, el contexto social puede influir en el grado en que las variables de diferencias individuales median en el rendimiento en una segunda lengua. Por ejemplo, Gardner (1979) encontró que el rendimiento de adolescentes ingleses-canadienses en el aprendizaje del francés en áreas de dominio anglófono de Canadá estaban más altamente correlacionadas con la motivación que con la ansiedad situacional, mientras que lo contrario sucedía en provincias, en que el bilingüismo era más normativo.

La segunda categoría del modelo se refiere a las diferencias individuales, inteligencia, aptitud lingüística, motivación y ansiedad situacional. La motivación se refiere a las características afectivas que orientan al estudiante a adquirir las habilidades en L.2 e incluyen el deseo (actitud) del

estudiante por conseguir el objetivo así como el esfuerzo necesario para ello. La situación de ansiedad se refiere a la tensión experimentada en situaciones de aprendizaje específicos (clase) en que el alumno se siente inseguro de hablar la L.2 públicamente.

La tercera categoría del modelo se refiere a dos contextos de adquisición formal e informal. En el contexto formal, el niño adquiere L.2 a través de la instrucción directa del profesor, mientras que en los contextos informales, televisión, conversaciones con miembros que hablan L.2, el niño adquiere competencia en L.2.

La variable dependiente del modelo son los resultados lingüísticos y no lingüísticos del rendimiento. Los lingüísticos serían las notas académicas, y los no lingüísticos, actitudes favorables hacia la otra comunidad cultural, una apreciación general de otras culturas e interés en el estudio de las lenguas. Una de las características del modelo de Gardner es que es dinámico, en el sentido de que los resultados lingüísticos y no lingüísticos influirán a su vez sobre el contexto social, a través de las creencias, expectativas y actitudes hacia la adquisición de una segunda lengua.

Las predicciones que se derivan de su modelo respecto al papel del contexto social son, en primer lugar, que en contextos sociales en que el bilingüismo sea percibido como aditivo, es decir, que aporte un enriquecimiento cultural y no una pérdida de la identidad, las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje de una L.2 serán favorables y actuarán como sustentadoras de la motivación (Gardner, 1979) para su aprendizaje, mientras que en contextos sociales en que el bilingüismo sea percibido como sustractivo (Lambert, 1972), es decir, que la adquisición de una segunda lengua conlleve sentimientos de alienación o de pérdida de la identidad social, las actitudes hacia su aprendizaje actuarán como inhibidores del componente motivacional. Taylor, Meynard & Rheault (1977) aportan evidencia empírica en esta dirección, al mostrar cómo el miedo a la pérdida de identidad étnica es uno de los factores que influyen en sentido negativo sobre el rendimiento en el aprendizaje de una segunda lengua.

También Clement, Gardner & Smythe (1977 s.) encontraron que las personas que tenían actitudes de miedo a la asimilación cultural eran bajas en motivación integrativa, mientras que aquellas que no tenían miedo a ser asimiladas a la cultura de la lengua que estaban aprendiendo daban puntuaciones altas en motivación integradora.

REFERENCIAS

1. Arnáu, J. (1973): *Ensayo Experimental de Educación Bilingüe*. ICE de la Universidad Central de Barcelona. Barcelona.
2. Argyle (1967): *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. Pelican, Harmondsworth.

3. Castillo, J., y Vilariño (1978): *La Reforma Educativa y el Cambio Social en Galicia*. ICE de la Universidad de Santiago. Santiago de Compostela.
4. Clement, R., Gardner, R. C., y Smythe, P. C. (1977 b): *Motivational characteristics of francophones learning English* (Research Bulletin n.º 408). University of West Ontario.
5. Chiasson-Lavoic, M., y Laverge, S. (1971): *Attitudes face au français parlé a Montreal et deprés de conscience de variables linguistiques*. Mimeo. University of Montreal.
6. D'Anglejan y Tucker (1973): "Sociolinguistic Correlates of Speech Style in Quebec", en *Language Attitudes: Current Trends and Prospects* (Ed. Shuy and Fasold, págs. 1-27).
7. Ferguson (1959): "Diglossia", en *Word*, 15, 325-340.
8. Foessa (1970): Informe sociológico sobre la realidad social española.
9. Fishman (1972): *Language and Nationalism*. Newbury House, Rowley Mass.
10. Fishman (1977): "Etnicity and Language", en Giles, H. (Ed.): *Language, Ethnicity and intergroup relations*. London. Academic Press.
11. Gardner, R., & Lambert, W. (1972): *Motivacional variables in second language*. Learning Rowley, Mass. Newbury House.
12. Gardner & Smythe, P. C. (1975): *Second language acquisition: A social psychological approach* (Research Bulletin n.º 332). University of West Ontario.
13. Gardner (1979): "Social Psychological aspects of second language acquisition", en *Language & Social Psychology* (Giles & St. Clair), págs. 193-227.
14. Giles, H. (1970): "Evaluative reactions to accents", en *Educational Review*, 22, 221-227.
15. Giles, H. (1975): *Speech Style & Social Evaluation*. Academic Press. London.
16. Giles, H.; R. Davies, A (1975): "Prestige speech style: The supposed & inherent value hypothesis", en *Language in Anthropology IV: Language in Many Ways* (Ed. W. C. M.ª Cormach & Wuriw). Monton. The Hague.
17. Giles, Bourhis, Trudgill & Lewis (1974): *The imposed norm hypothesis a validation quarterly Journal of Speech*, 60, 405-410.
18. Lambert (1967): "The social psychology of bilingualism", en *Journal of Social Issues*, 23, 91-109.
19. Lambert & Tucker (1972): *Bilingual education of children*. Rowley, Mass. Newbury House.
20. Mestres (1972): *Problemas psicopedagógicos planteados por el bilingüismo*. ICE de la Universidad Central de Barcelona. Barcelona.
21. Miguel Pueyo (1980): "Vikings i Pagesos: una batussa continuada. Assaig per a un estudio de les relectes interdialectels en Catalá en Treballs", en *Sociolingüística Catalana*, 3, págs. 83-102.
22. Ros, M. (1978): "Valores instrumentales e integrativos del castellano y valenciano", en *Jornadas de Bilingüismo* (Ed. ICE de Valencia), págs. 55-102.
23. Rodríguez Osuna (1978): *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
24. Ryan & Carranza (1975): "Evaluative Reactions of adolescents toward speakers of standard English & Mexican American accented, English", en *Journal of Personality & Social Psychology*, 31, págs. 885-863.
25. Ryan & Carranza (1979): "Why do low prestige linguistic variables persist?", en *Lenguaje & Social Psychology* (Ed. Giles & St. Clair), págs. 145-157.
26. Tajfel (1972): "Le theorie de la categorization social", en *La Psychologie Sociale du Language* (Ed. Moscovici).
27. Tajfel (1974): "Social Identity & intergroup behaviour", en *Social Science Information*, 13, págs. 65-93.

28. Tajfel (1978): *Differentiation between Social Groups: Studies in intergroup behaviour* Academic Press. London.
29. Tayler, Meynard & Rheault (1977): "Threat to Ethnic Identity & secondary language learning", en *Language Ethnicity & intergroup relations*. Academic Press. London.
30. Stewart (1968): "A Sociolinguistic typology for the describing national multilingualism", en *In Readings in the Sociology of Language* (Ed. Fishman), páginas 531-545.
31. Weinreich, U. (1963): *Languages in Contact*. Mouton. Hague.