

Un análisis de las actitudes hacia el inglés como lengua extranjera por medio de grupos de discusión*

David Lasagabaster

Facultad de Filología y Geografía e Historia
Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea

This research study aims to examine, by means of the so-called “discussion group” methodology, the attitudes towards English harboured by a group of 41 university students. The analysis of their attitudes will be carried out through a taxonomy which includes linguistic, cultural, sociological, economic, affective, political and imposition arguments. The results show that, English being a foreign language whose teaching is very widespread in the Basque Autonomous Community (one of the seventeen autonomous communities which make up Spain), the sociological, imposition and linguistic arguments happen to be more recurrent than the rest. Conversely, the cultural arguments (desire to get closer to anglophone society through its culture) turn out to be the least supported. The article finally puts forward the pedagogical implications derived from these results.

Palabras clave: *actitudes hacia el inglés, grupos de discusión*

Fecha de recepción del artículo: febrero de 2004

David Lasagabaster

Facultad de Filología y Geografía e Historia,
Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea,
Paseo de la Universidad 5, 01006,
Vitoria-Gasteiz, España.
Correo electrónico: fiblahed@vc.ehu.es

La investigación en la que se basa este artículo ha sido posible gracias al apoyo otorgado por el Ministerio de Educación y Ciencia a través del proyecto SEJ2004-06723-C02-02/EDUC.

Este estudio se diseñó con el objetivo de examinar las actitudes hacia el inglés mostradas por un grupo de 41 estudiantes universitarios, para lo que se recurrió a la técnica de grupos de discusión. Se partió de una serie de categorías que reflejan la base argumental de las actitudes y que engloba argumentos de tipo lingüísticos, culturales, sociológicos, económicos, afectivos, políticos y de imposición. Los resultados muestran que, al ser el inglés una lengua extranjera cuyo aprendizaje está muy extendido en el contexto de la Comunidad Autónoma Vasca (una de las 17 comunidades autónomas en las que está dividida España), los argumentos sociológicos, de imposición y lingüísticos son los más habituales. Por el contrario, la argumentación cultural (deseo de acercamiento a la sociedad anglòfona por medio de su cultura) es la que menos apoyos recaba. Finalmente se presentan las implicaciones pedagógicas que se derivan de estos resultados.

1. Introducción

Como resultado de la implementación de la Reforma Educativa, los contenidos relativos a las diferentes lenguas (el español, las lenguas minoritarias y las lenguas extranjeras) presentes en el currículo de los centros educativos españoles son de tres tipos: contenidos conceptuales (*hechos, principios y conceptos*), contenidos procedimentales (*procedimientos, habilidades y destrezas*) y contenidos actitudinales (*valores, actitudes y normas*). Los primeros tienen como objetivo promover lo que el alumnado debe saber, los segundos pretenden desarrollar aquello que se debe saber hacer y, los terceros, están dirigidos a conseguir pautas de conducta y a aprender lo que se tiene que valorar.

A pesar de que los contenidos procedimentales se consideran el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, esta división nos indica claramente la importancia que se le concede a las actitudes que los alumnos muestran hacia las lenguas. De hecho el Diseño Curricular Base parte de la premisa de que, cuando se enseña, no sólo se construyen conocimientos, sino que también se crean actitudes, de modo que el alumnado que se desenvuelve en contextos con varias lenguas en contacto, es consciente de este hecho, así como de las valoraciones que la escuela, la familia y la sociedad hacen de cada una de ellas.

No obstante, cada vez es mayor el número de autores que denuncia el hecho de que los contenidos actitudinales no reciben toda la atención que debieran en la escuela (y por extensión en la enseñanza universitaria), a diferencia de los contenidos procedimentales y sobre todo de los conceptuales, a los cuales se presta sin duda mayor atención (Carrasco, 2001). Si bien es cierto que los contenidos actitudinales están presentes en los mapas conceptuales, no es menos cierto que esta presencia no viene acompañada de su desarrollo en el aula, por lo que han pasado a formar parte inherente de lo que se ha venido en denominar el *currículum oculto*. Sin duda alguna, el fomento y puesta en marcha de los contenidos actitudinales es una cuestión que merece mucha más atención de la que recibe en la actualidad.

Es importante recordar que el mejor modo de instrumentar una política lingüística adecuada y democrática, consiste en realizar diseños que tengan en cuenta las percepciones, creencias y opiniones del mayor número posible de ciudadanos. Son muchos los que consideran que para que esta tarea se lleve a cabo de un modo exitoso es indispensable comenzar por analizar las actitudes lingüísticas hacia las lenguas que representan los intereses de la gente y que serán utilizadas en el sistema educativo (Eastman, 1992:108). Por ende, el análisis de las actitudes lingüísticas de la población estudiantil es, sin duda, un factor fundamental a la hora de poner en práctica políticas lingüísticas acertadas. Si el sistema educativo se plantea como uno de sus objetivos mejorar las actitudes de los alumnos hacia las diferentes lenguas en contacto y los factores que las rodean (cultura, hablantes, etcétera), es imprescindible analizarlas exhaustivamente y recabar toda la información posible sobre ellas. Para algunos autores tan prestigiosos como Fishman (1972), el estudio de las actitudes por sí mismas carece de interés, y es

sólo cuando se utilizan como baremo en las decisiones tomadas por la administración en relación a medidas lingüísticas, cuando realmente adquieren la importancia que les corresponde.

Una vez llegados a este punto, es importante definir el concepto de *actitud*. Si nos centramos en el campo de la lingüística aplicada y la enseñanza de lenguas, la definición del concepto *actitudes lingüísticas* propuesta por Richards, Platt y Platt se nos antoja muy acertada, al tiempo que nos servirá no sólo como punto de partida, sino también como definición de trabajo:

[...] 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 y Platt, 1997:6).

Un somero análisis de los estudios realizados en las últimas décadas sobre actitudes lingüísticas, refleja fehacientemente que el uso de medidas cuantitativas es mucho más habitual que el de medidas cualitativas en este campo de investigación. De hecho, el cuestionario cerrado es sin duda la técnica de medición más socorrida (sería francamente difícil -y me atrevería a aventurar que incluso imposible- encontrar alguna persona en el mundo civilizado que no haya tenido que cumplimentar alguno en algún momento de su vida) y es más que probable que en la próximas décadas siga ocupando esta distinguida posición. De hecho, Signoret (2000:77) destaca que “observando el campo de la psicología en general, se nota que -por su facilidad de medición- el procedimiento de Likert¹ es también el más utilizado para medir el factor actitud”.

¹ El método Likert fue el primero que midió la intensidad o el grado en el que las personas se mostraban de acuerdo con cada ítem que se les presentaba, en lugar de obtener sólo un “sí” o un “no” como respuesta. Para ello se recurre a una serie de afirmaciones sobre un tema con las que se puede mostrar diferentes grados de aceptación en una escala de cinco puntos. Un ejemplo podría ser el siguiente:

Todo trabajador debería cobrar su sueldo íntegro tras jubilarse.

Totalmente de acuerdo	(5)
De acuerdo	(4)
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(3)
Desacuerdo	(2)
Totalmente en desacuerdo	(1)

De este modo la persona encuestada elige una de las cinco opciones, las cuales tienen adjudicado un valor que va del 1 al 5 (tal y como se puede apreciar a la derecha de cada posibilidad en el ejemplo superior). Este método es sin duda el más recurrente en los cuestionarios diseñados para medir las actitudes lingüísticas.

Muchos autores consideran que los cuestionarios son el mejor medio para investigar las actitudes lingüísticas de una población determinada, ya que defienden que éstos ofrecen una interpretación más directa y generalizable que las medidas indirectas: son fáciles de codificar y relativamente objetivos. Sin embargo, también es cierto que el cuestionario cerrado conlleva una serie de desventajas entre las que podrían destacar la pérdida de respuestas espontáneas, la posibilidad de sesgo en la categorización de las respuestas, el hecho de que en ocasiones puede resultar demasiado directo o que puede incluso llegar a provocar irritación en los encuestados (Oppenheim, 1992). La principal desventaja de las preguntas cerradas la encontraríamos en que puede obligar a la persona que responde a utilizar los conceptos, términos y cuestiones que el investigador propone, en lugar de tener libertad para elaborar sus propias ideas y preferencias.

Lo que resulta indudable es que, a pesar de estas desventajas, el cuestionario cerrado es el instrumento más citado y habitual en este campo de investigación. No obstante, durante los últimos años hay un interés creciente por profundizar por medio de estudios cualitativos en aquellos aspectos motivacionales y actitudinales que la investigación de tipo cuantitativo no permite detectar, por lo que cada vez son más los autores (Syed, 2001) que se deciden por la investigación de carácter cualitativo para buscar respuestas a las cuestiones que la investigación cuantitativa no puede responder.

Una de las técnicas cualitativas más extendidas de medición de las actitudes es la denominada *grupos de discusión* (Callejo, 2001; Canales y Peinado, 1994), técnica por la que se estudian las actitudes a través del análisis del discurso espontáneo privado o semiprivado en grupo. Esta técnica supone un enfoque efectivo no sólo a la hora de analizar las actitudes expuestas explícitamente, sino incluso cuando se trata de diseccionar las actitudes implícitas que el sujeto no muestra abiertamente y de las que puede, tal vez, no ser consciente. Esta perspectiva permite examinar la realidad social desde los propios actores sociales, ya que el discurso se revela como un indicador muy válido por dos motivos fundamentales (Iglesias, en prensa):

- Constituye el medio de expresión por excelencia de las actitudes e ideologías, ya que éstas se forman, cambian y reproducen a través del discurso.
- Mediante el discurso los actores sociales pueden llevar a cabo un esfuerzo de explicitación de sus actitudes e ideologías internas. Además, el análisis del discurso ofrece herramientas metodológicas pertinentes para descubrir las actitudes e ideologías que pudiesen quedar implícitas.

Por lo tanto una de las principales diferencias existentes entre la recolección de datos por medio del cuestionario o los grupos de discusión radica en que, en el segundo caso, los participantes cuentan con libertad para expresar sus ideas y creencias, sin tener que recurrir a las aseveraciones o cuestiones que presenta el investigador. Es por ello, que en el estudio que presentaremos en el tercer apartado de este artículo la técnica de medición utilizada se apoyará en los grupos de discusión. Pero antes procederemos a explicar

el papel que en la actualidad juega el inglés en el sistema educativo vasco, puesto que ésta será la lengua sometida a estudio.

2. El inglés como lengua extranjera hegemónica en el sistema educativo vasco

La hegemonía que hoy día ejerce el inglés como principal lengua extranjera planetaria está fuera de toda duda. Se podría enumerar una infinidad de áreas de conocimiento donde esta lengua se ha convertido en medio de comunicación indispensable, tales como la medicina, la tecnología de última generación, el mundo informático, los negocios internacionales, medios de comunicación en general, aviación, diplomacia, o como la lengua extranjera más estudiada en el globo. Se estima que dos tercios de los científicos del mundo escriben en inglés y que más del 80% de la información que aparece en Internet está escrita en esta lengua. El prestigio internacional del inglés y la popularidad adquirida por la cultura estadounidense ha provocado que la lengua se asocie con estatus y poder. Hablar inglés está bien visto e incluso muchas de sus palabras y expresiones se utilizan de modo habitual en otras lenguas de prestigio como el francés, el español y el alemán.

Asimismo, y a pesar de que el alemán cuenta con 24% de ciudadanos de la Unión Europea que tienen esta lengua como LI, por sólo un 16% para los que el inglés es su lengua materna, se estima que alrededor del 56% de los ciudadanos europeos son capaces de hablar inglés (Agirreazkuenaga, 2003). Por otro lado, si atendemos a los datos contenidos en el último *Informe Mundial de las Culturas de la UNESCO*, constataremos que en el año 1996 se publicaron 36.528 traducciones del inglés a otras lenguas, la segunda lengua aparecía representada a mucha distancia por el alemán (5.561 traducciones), y el tercer lugar era ocupado por el francés (4.624 traducciones). Otras lenguas cuyas cifras demográficas absolutas son mucho más altas, aparecían todavía a una mayor distancia, como era el caso del chino (247 traducciones) y el árabe (tan sólo 195). Todos estos datos confirman ineluctablemente la supremacía de la lengua inglesa.

En el campo de la educación, y centrándonos en el ámbito que más nos interesa, un estudio publicado en 1998 por la Unidad Estadística de la Unión Europea, el Eurostat, concluye que 90% de los alumnos de la Unión Europea estudian inglés, y la gran mayoría como primera lengua extranjera (Hoffmann, 2000). El sistema educativo vasco tampoco escapa a esta tendencia globalizadora. De hecho, más del 90% de las escuelas de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV de ahora en adelante) comienzan el aprendizaje del inglés como lengua extranjera a partir de los cuatro años, lo que muestra claramente la importancia que la sociedad vasca otorga a su aprendizaje. Desde un punto de vista teórico, este aprendizaje temprano se fundamenta en la buena disposición existente tanto por parte del alumnado, como del profesorado y de los progenitores, la existencia de materiales didácticos adecuados (Garagorri, 2002) y la necesidad de convertir el aprendizaje en una experiencia atractiva, enriquecedora y divertida, a diferencia de lo

que sucede en cursos posteriores donde la búsqueda de la motivación del alumnado se convierte en una tarea bastante más ardua (Lasagabaster y Doiz, 2003).

La ubicuidad de la lengua inglesa también se ha dejado sentir en el ámbito universitario. La Universidad Pompeu Fabra se embarcó recientemente en un proyecto (Servitje i Riera, 1999) titulado *Estudio sobre los usos lingüísticos universitarios en varios países con lenguas (relativamente) minoritarias*, en el que se pretendía examinar una serie de países cuya situación sociolingüística o sociopolítica era similar a la catalana (y por lo tanto también a la vasca, al tener ambas comunidades una lengua minoritaria: euskera y catalán respectivamente). Las universidades analizadas se localizan en Dinamarca, Eslovaquia, Estonia, Finlandia, Bélgica (Flandes), Grecia, Islandia, Letonia, Lituania, Noruega, Países Bajos, Portugal, Canadá (Quebec), República Checa y Suecia. Para ello se solicitó a las universidades participantes que remitieran los porcentajes de docencia en la lengua propia, en inglés y, eventualmente, en otras lenguas. Se constató que la creciente internacionalización de la educación universitaria obliga a las universidades a ofrecer un número creciente de programas en una lengua internacional, y puesto que la lengua inglesa está nimbada por un prestigio indiscutible, invariablemente ésta era la lengua utilizada en dichos programas (aunque ocasionalmente también aparecían el francés y el alemán). Además, su conocimiento se está convirtiendo en un requisito de acceso para realizar algunos cursos concretos y en muchos casos se apreció una presencia mayoritaria de bibliografía en inglés. En consecuencia, se está produciendo un paulatino incremento de la oferta académica en inglés y de aceptación de la redacción de los exámenes en inglés por parte de los alumnos extranjeros (cuyos números también aumentan como consecuencia de la exitosa implantación del Programa Sócrates-Erasmus de intercambio de estudiantes europeos). La tendencia a servirse del inglés para favorecer los intercambios internacionales es, por tanto, clara y creciente. El reto resultante es encontrar el equilibrio entre la preservación de la propia identidad y la necesaria internacionalización.

Sin embargo, hasta muy recientemente son prácticamente inexistentes las investigaciones que se han ocupado de las actitudes mostradas por los estudiantes universitarios hacia esta lengua (Lasagabaster, 2003), y muy escasas las que han analizado esta cuestión entre el alumnado de educación primaria y secundaria. Pascual *et al.* (2003:9) destacan, asimismo, que en Asturias, comunidad autónoma que como la CAV cuenta con una lengua minoritaria (el asturiano o bable), “las referencias al castellano o a las lenguas extranjeras han sido ciertamente escasas, cuando no inexistentes”, ya que los estudios sobre actitudes lingüísticas tienden a centrarse en la lengua minoritaria. La necesidad de abordar esta cuestión se nos antoja imperiosa, ya que el estudio de las actitudes es fundamental para comprender el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Ésta es la tarea que nos proponemos abordar en la siguiente sección.

3. El estudio

Como ya se ha señalado, el estudio que se presenta a continuación utiliza la *discusión en grupos* como método de recolección de datos sobre las actitudes de estudiantes universitarios vascos hacia el inglés como lengua extranjera, puesto que uno de los principales objetivos de la lingüística aplicada radica en el análisis de las condiciones más favorables para el desarrollo del interlenguaje de la L2 (Signoret, 2001). Los participantes fueron 41 estudiantes de primer curso de la asignatura de lengua inglesa de la Facultad de Filología y Geografía e Historia de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, la universidad pública de la CAV. Su edad rondaba entre los 18 y los 19 años y todos ellos eran hablantes de euskera (la lengua minoritaria) y castellano (la lengua mayoritaria), por lo que la lengua inglesa representaba su L3. Estos estudiantes habían comenzado el aprendizaje del inglés a los 11 años (sexto curso de educación primaria) en sus respectivos centros escolares, por lo que en el momento de su participación en el estudio ya llevaban siete años estudiando dicha lengua. Estos sujetos estaban cursando diferentes especializaciones universitarias: filología vasca (19 estudiantes), filología francesa (5), filología alemana (7), filología hispánica (4), geografía (4) e historia (2).

La elección de estudiantes universitarios se fundamentó en la creencia de que éstos, probablemente, dieran respuestas más definitivas a cuestiones lingüísticas relativamente sofisticadas que las que pudieran ofrecer los alumnos preuniversitarios. Además, como ya se ha mencionado en el apartado anterior, los pocos estudios (Cenoz, 2001; Etxeberria *et al.*, 2002; Sagasta, 2002) desarrollados en la CAV que habían analizado las actitudes lingüísticas hacia la lengua inglesa, habían tenido como participantes a estudiantes de educación primaria y secundaria, por lo que este sector de la población quedaba todavía por analizar. Otro factor fundamental fue que la universidad, como parte integrante de la sociedad, es un sector especialmente sensible a los cambios sociales y, en consecuencia, a las cuestiones que atañen a las lenguas en contacto y a la presencia de la lengua extranjera.

Los estudiantes pertenecían a dos clases diferentes y fueron divididos en dos grupos de cuatro personas y once grupos de tres miembros (para un total de 22 sujetos en una de las clases y de 19 en la otra), quienes trataron sobre el tema propuesto aproximadamente durante 30 minutos. Se les invitó a que reflexionaran y dialogaran sobre las razones que les habían inducido a elegir el inglés como lengua extranjera, puesto que existía un amplio abanico de posibilidades de elección entre diferentes segundas lenguas, desde otras lenguas minoritarias habladas en el Estado español, como el catalán o el gallego, hasta otras lenguas extranjeras que abarcaban el inglés, alemán, francés, ruso, japonés, polaco o italiano. Se les solicitó, asimismo, que pusieran especial énfasis en las razones que a su juicio habían contribuido de manera fundamental a su elección de esta lengua y a reflexionar sobre los factores que más habían influido en la misma.

Como ya se ha señalado, todos los participantes estaban cursando la asignatura de la *Segunda lengua: lengua inglesa*, en la que formaba parte integral del curso la discusión en pequeños grupos sobre temas de diversa índole. Es por ello que los estudiantes estaban habituados a este tipo de actividad y no les resultó en ningún momento extraña. Asimismo, cabe destacar que contaron con total libertad a la hora de enfocar la tarea que se les encomendó, porque, a pesar de que el profesor-investigador estaba presente en la clase, éste se atribuyó un papel totalmente pasivo en el que sólo acudía en su ayuda cuando los estudiantes se encontraban alguna dificultad, por ejemplo, cuando surgía alguna duda o cuando trataban de plasmar algunas de sus ideas y no encontraban la palabra o expresión que mejor reflejaba sus opiniones. En cualquier caso, el hecho más destacable se encontraba, precisamente, en la total libertad de que gozaron los estudiantes para plasmar sus actitudes hacia la lengua inglesa. En ningún caso el profesor participó o siquiera interrumpió sus discusiones en grupo, ya que el objetivo fundamental consistía en que pudiesen trabajar con total independencia y libertad.

Por ende, es importante considerar que en el presente estudio los estudiantes se centraron en los aspectos más positivos que les guiaron a la hora de seleccionar el inglés como la lengua extranjera a cursar en sus respectivas carreras universitarias. Es decir, se trata de un estudio que pretende analizar en detalle el origen de las actitudes favorables hacia la lengua inglesa mostradas por los participantes, por lo que sus actitudes menos favorables o sus posibles reticencias ante dicha lengua no formaron parte del *corpus* analizado.

La organización y análisis de los datos obtenidos se llevó a cabo tomando como base la clasificación realizada por Pascual *et al.* (2003),² en la que se establece una serie de categorías que recogen la base argumental de las actitudes expuestas. Se trata, por tanto, de un diseño cualitativo de investigación. Hay que destacar en cualquier caso que, puesto que todos los alumnos participantes habían elegido la lengua inglesa entre una serie de opciones más amplia, lo que en el presente estudio se pretende examinar es el tipo de actitudes que les había conducido a esta elección. Así pues, las líneas argumentales o argumentos de las actitudes mostradas por los estudiantes fueron asignadas a una de las siguientes categorías:

² Aunque hemos tratado de seguir la clasificación propuesta por Pascual *et al.* (2003), algunas de las categorías propuestas por estos autores no pudo ser considerada debido a que, en su estudio, los autores hacían referencia a tres lenguas (asturiano, español e inglés o francés). Así, por ejemplo, la categoría “argumentos de derecho” fue suprimida porque en el mismo se englobaban aquellos argumentos que tenían en cuenta aspectos basados en el derecho natural, las garantías constitucionales o la legislación vigente, planteamientos que naturalmente hacían referencia al asturiano y al español en el principado de Asturias, pero que no eran aplicables al inglés, como tampoco lo son en el caso de nuestro estudio, puesto que en la CAV, como ocurre en el resto de las comunidades autónomas españolas, el uso de la lengua inglesa carece de garantías constitucionales o legislación vigente alguna, al tratarse naturalmente de una lengua extranjera. Asimismo, la categoría “argumentos de imposición” no aparecía en la clasificación original de Pascual *et al.*, pero en el caso de los participantes del presente estudio su inclusión ha resultado necesaria, puesto que durante las conversaciones de los diferentes grupos esta cuestión surgió en 47 ocasiones.

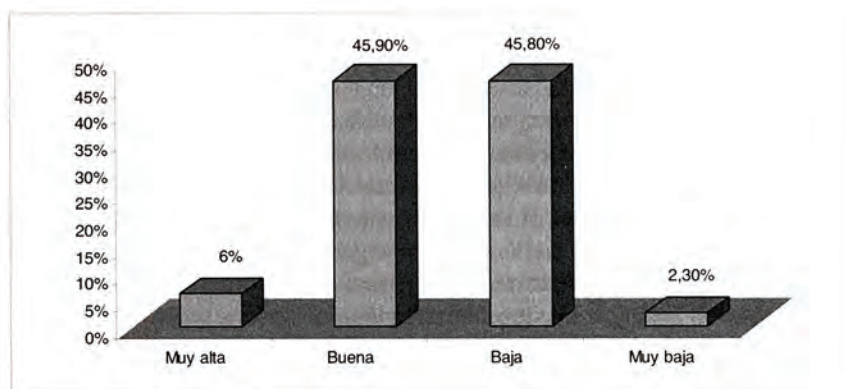
- *Lingüísticos*: argumentos favorables a la lengua inglesa en función del contexto sociolingüístico y/o teniendo en cuenta los aspectos estructurales de los sistemas lingüísticos; también se incluyen en esta categoría aquellos argumentos en los que simplemente se exhibe un deseo de mejorar la competencia lingüística en una lengua ya estudiada con anterioridad en la escuela, o bien, aquéllos en los que se expresa que la lengua inglesa es una lengua de aprendizaje más sencillo que otras lenguas extranjeras.
- *Culturales*: argumentos favorables de carácter antropológico, identitario, educativo, de la tradición histórica, del sistema de valores, etcétera. Las actitudes englobadas en esta categoría denotarían por tanto un deseo de acercamiento a la sociedad anglofona por medio de su cultura y del contacto con sus diversas manifestaciones culturales (literatura, arte, música, cine, etcétera).
- *Sociológicos*: argumentos favorables en función de la potencialidad comunicativa de la lengua, uso social, expectativas de los usuarios, su utilidad durante los viajes (profesionales o de placer), etcétera. Se trata de toda aquella argumentación en la que se destaca la utilidad de la lengua inglesa como medio de comunicación en distintos contextos, lo que redundaría en un claro beneficio comunicativo (que no económico, ya que éste se englobaría en la siguiente categoría) para las personas que la pueden hablar.
- *Económicos*: argumentos favorables hacia el inglés desde la perspectiva de su rentabilidad práctica en el mundo laboral, profesional o comercial, es decir, las actitudes que denotan una clara percepción del grado de prestigio del inglés por su utilidad social inmediata. En esta categoría entrarían todos los argumentos de tipo instrumental que vienen guiados por razones pragmáticas o utilitarias. El logro último sería el reconocimiento social y la obtención de ventajas económicas (Gardner y Lambert, 1972).
- *Afectivos*: argumentos favorables relacionados con la expresividad de las lenguas, con las experiencias estéticas de los alumnos o posibles beneficios lingüístico-personales. En este caso se destacarían las cualidades intrínsecas que se le suponen a la lengua inglesa y que incitan a su aprendizaje.
- *Políticos*: argumentos favorables apoyados en la dominación que la lengua inglesa ejerce en la actualidad y su imposición como *lingua franca* predominante. En este tipo de argumentación se enmarcarían las cuestiones de carácter ideológico tratadas por los estudiantes, así como cuestiones tales como la conflictividad o su falta basada en parámetros de dominación o imposición. Sin embargo, debido a que se les invitó a destacar los motivos que les indujeron a su elección, los discentes se centraron más en el indudable papel hegemónico de que hoy en día goza el inglés, sin profundizar en las posibles consecuencias negativas de dicha dominación, sobre todo para aquellas personas que se ven en la necesidad u obligación de aprenderla.

- *De imposición:* se trata de aquellos argumentos en los que la elección del inglés se ha debido a las necesidades impuestas por las titulaciones estudiadas, en las que la elección de una segunda lengua es obligatoria. O bien, porque se trata de la lengua que aprendieron en la escuela debido a la imposibilidad de estudiar otras lenguas extranjeras. Como se ha señalado en la segunda sección del presente artículo la presencia de la lengua inglesa en el sistema educativo vasco, en particular, y en el español en general, es hegemónica, por lo que los alumnos se ven en la obligación de estudiarla como primera (y en la mayoría de las ocasiones única) lengua extranjera. Es por ello que, incluso aquellos alumnos que tal vez hubiesen deseado por cuestiones de muy diferente índole estudiar otra lengua extranjera, no han contado con esta posibilidad y se han visto en la obligación de estudiar inglés.

La utilización de esta taxonomía de las líneas argumentales propuestas por los participantes nos permite encuadrar todas y cada una de las afirmaciones vertidas durante la discusión en grupo en una de dichas líneas, por lo que podemos aseverar que esta clasificación resulta muy acertada en el caso del presente estudio, como queda reflejado en el hecho de que en ningún caso sus aseveraciones quedan sin clasificar por falta de la categoría pertinente. Esto no implica, naturalmente, que se pueda concluir que dicha clasificación sea aplicable sin cambio alguno a cualquier contexto o lengua. De hecho, y tal y como se explica en la nota 2 que aparece al final de este artículo, la propia escala original debió ser modificada para que se adecuara a las características del contexto vasco y al caso concreto del inglés como lengua extranjera.

No se debe olvidar que estudios de carácter cuantitativo (Lasagabaster, 2003) realizados entre estudiantes universitarios vascos reflejan que la actitud de éstos hacia el aprendizaje del inglés es en términos generales positiva, pero que al mismo tiempo sólo 6% de los mismos considera que su nivel de competencia es muy alto. Asimismo, mientras 45.9% consideraba que su nivel de inglés era bueno, 45.8% estimaba que sus conocimientos de inglés eran bajos, mientras que 2.3% iba aún más allá y afirmaba que su competencia era muy baja (a pesar de haber estudiado la lengua durante al menos siete años). Por lo tanto, se puede concluir que el grado de competencia logrado en inglés no es todo lo satisfactorio que cabría desear, incluso entre los alumnos teóricamente más selectos, representados por quienes habían decidido continuar sus estudios en la universidad. Por todo ello, el análisis de sus actitudes podría resultar muy esclarecedor, puesto que arrojaría luz sobre los principales motivos que les impulsan a su aprendizaje.

Gráfica 1. Competencia en inglés del alumnado universitario vasco.



4. Resultados

En la siguiente tabla aparece recogido el número total de aseveraciones que se esgrmieron, a la hora de explicar su deseo de continuar mejorando su conocimiento de la lengua inglesa en cada una de las siete categorías propuestas:

Tabla 1. Líneas argumentales de las actitudes.

Argumentos lingüísticos	Argumentos culturales	Argumentos sociológicos	Argumentos económicos
42	9	68	31
Argumentos afectivos	Argumentos políticos	Argumentos de imposición	
26	28	47	

Es importante señalar que, a pesar de que la muestra estaba formada por 41 estudiantes, el número de argumentos aducidos puede, en ocasiones, superar esta cifra, ya que las aseveraciones realizadas en tomo a una de las líneas argumentales pueden partir de diferentes perspectivas. Así, un mismo sujeto puede defender la importancia de los argumentos económicos a la hora de mostrar una actitud positiva hacia el inglés por medio de dos argumentos que mantienen una misma línea, pero que no son idénticos. Éste es, por ejemplo, el caso de uno de los sujetos que destaca la importancia de lograr

una alta capacitación lingüística para encontrar un trabajo mejor remunerado y, al mismo tiempo, destaca la importancia que esta lengua tiene para su trabajo actual en un hotel. Puesto que las líneas argumentales son diferentes, aunque ambas claramente clasificables en la categoría económica, éstas fueron codificadas como dos diferentes, de ahí que en ocasiones uno o varios sujetos puedan hacer distintos comentarios que correspondan a una misma categoría. Es por ello que en los argumentos sociológicos nos encontramos con 68 opiniones englobadas en esta categoría, a pesar de que sólo sean 41 participantes.

Las líneas argumentales de las actitudes de estos estudiantes universitarios muestran una clara tendencia. Así, los argumentos sociológicos son con diferencia los más recurrentes durante las discusiones en grupo, seguidos por un segundo grupo que englobaría los argumentos de imposición y los lingüísticos. Un tercer grupo estaría formado por los argumentos políticos y afectivos y, finalmente, los argumentos que logran un menor apoyo son los relacionados con aspectos culturales. En las siguientes líneas seguiremos esta jerarquización numérica a la hora de comentar, con más detalle, cada una de las diferentes categorías.

Como se observa claramente en la tabla 1, los argumentos sociológicos son los que surgieron de modo significativamente más abundante durante las discusiones grupales. Los argumentos sociológicos más reiterativos fueron los siguientes:

- Se trata de una lengua que se habla en muchos países y por lo tanto es muy importante para comunicarse.
- Cada vez llega un número de extranjeros más alto a nuestro país y el inglés es muy útil para comunicarse con ellos.
- Es necesaria para viajar alrededor del mundo y comunicarte con diferentes personas.
- Es una lengua muy práctica para los chats de Internet.
- Porque mucha información sobre las más diversas cuestiones, sólo están accesibles en esta lengua. Tres de los participantes llegan incluso a compartir la idea de que “casi toda la buena información está en inglés”.
- Es muy práctica para conocer gente.
- Es muy práctica en la vida diaria.
- Para comprender a la gente.
- Te puede facilitar la posibilidad de estudiar en el extranjero.

Sin duda, los dos argumentos más recurrentes en esta categoría hacen referencia a su utilidad para la vida diaria; por ejemplo, para la búsqueda de información y para viajar. Parece claro, por tanto, que entre el alumnado universitario existe una clara conciencia sobre el carácter útil y la potencialidad comunicativa de la lengua inglesa.

Los argumentos de imposición ocupan el segundo lugar en las conversaciones de los estudiantes. Estos se centran en las siguientes cuestiones:

- Porque para obtener el grado de licenciado tenemos que elegir una lengua extranjera.
- Porque lo estudio desde el colegio. Algunos destacan que lo están estudiando desde la infancia, mientras que otros señalan que debido a su presencia en la escuela es la única lengua extranjera de la que tienen ciertos conocimientos.
- Porque no quería elegir otra de las lenguas que se nos ofertaban.
- Para obtener los créditos que necesito de manera más sencilla.
- Para lograr el título.
- Porque tenemos que leer algunos libros en inglés en la asignatura de literatura.
- Porque mi madre piensa que es importante.

Los estudiantes hacen continuas referencias a dos cuestiones. Por un lado, a que en sus respectivas carreras universitarias el aprendizaje de una lengua extranjera es obligatorio, por lo que se ven en la necesidad de tener que elegir una y, por el otro, puesto que se trata de una lengua de la que recibieron clases en el colegio, desean continuar con su estudio.

El siguiente tipo de argumentos en orden de importancia hace referencia a cuestiones lingüísticas. Los principales argumentos planteados en esta categoría fueron los siguientes:

- Porque deseo mejorar mi nivel de competencia en inglés. Porque ya sabemos algo tras haberlo estudiado en la escuela. También hay quienes muestran una actitud positiva destacando que lo empezaron a estudiar desde pequeños y no quieren olvidarlo.
- Porque su aprendizaje es más sencillo que el de otras lenguas extranjeras.
- Porque no se me daba bien en la escuela y por ello tuve que recibir clases particulares fuera de la escuela para mejorar mi inglés, y ahora no quiero perderlo.
- Porque quiero aprender una tercera lengua, además del euskera y el castellano.
- Porque es una buena oportunidad para practicar la lengua.

En este caso los dos argumentos más habituales hacen referencia al claro deseo que muestran todos los participantes por mejorar su capacitación lingüística y a la facilidad de su aprendizaje, cuestión esta última que no coincide plenamente con los datos mostrados en la gráfica 1 y a la que haremos referencia en las conclusiones. Con respecto a los argumentos económicos, las actitudes que abrigaban fueron favorables debido a que el inglés:

- Es necesario para lograr un puesto de trabajo en el futuro.
- Es imprescindible para tener acceso al mundo de la informática.
- Es útil para mi trabajo en el hotel.

Sin ninguna duda, en este caso todos los que hicieron referencia a argumentos de carácter económico destacaron las posibilidades que un buen conocimiento del inglés les abría en el mercado laboral. Una segunda cuestión y que fue remarcada por cinco de los participantes, hacía referencia directa a que se está convirtiendo en una lengua imprescindible para el acceso a las computadoras, mientras que un único sujeto (la mayoría de estos estudiantes no había comenzado todavía a trabajar) hacía referencia directa a su utilidad actual en su puesto de trabajo.

Las razones políticas argumentadas por medio de actitudes favorables hacia la lengua inglesa se condensan en los siguientes puntos, que demuestran un amplio acuerdo sobre el papel que el inglés juega, hoy día, como lengua hegemónica mundial:

- Porque hoy día se ha impuesto como la lengua más importante en el mundo. Se trata de una lengua universal que es hablada en todos los puntos del planeta.
- Porque mucha gente está aprendiendo la lengua. Algunos alumnos incluso van un poco más allá en sus aseveraciones y plantean que en la actualidad casi todo el mundo es capaz de hablar en inglés.
- Para ser internacional en todos los aspectos de la vida.

En lo que a los argumentos afectivos se refiere, los comentarios de los alumnos hicieron hincapié en cuestiones tales como:

- Es una lengua muy bonita.
- Porque nos gusta aprender lenguas. Es importante conocer lenguas diferentes de las nuestras (castellano y euskera).
- Me gusta.
- Es una lengua interesante.
- Incluso un alumno señala que se trataba de la única asignatura en el colegio en la que era mejor que su hermano, por lo que siempre ha intentado mejorar en la misma.

Las actitudes más repetidas destacaban el gusto por el aprendizaje de lenguas y las características propias de la lengua, las cuales hacían más interesante su aprendizaje. Una afirmación que también se reprodujo en la mayoría de los grupos fue que es una lengua que les gustaba. Finalmente, las actitudes menos consistentes y frecuentes resultaron ser las que se centraban en argumentos culturales, entre las cuales destacaríamos las siguientes:

- Porque me gusta entender lo que transmiten los cantantes en sus canciones.
- Porque me interesa leer los libros y ver las películas en su versión original, sin tener que depender de las traducciones o los doblajes.
- Para conocer más acerca de las costumbres y tradiciones anglosajonas.

- Porque los mejores escritores (Shakespeare, Dickens, etcétera) escribieron en inglés.

Sin embargo, tal y como ya se ha reseñado, la argumentación cultural fue con diferencia la menos utilizada por los estudiantes.

5. Conclusiones

Después de analizar las conversaciones que se produjeron entre los distintos grupos, la conclusión principal a la que podemos llegar es que los alumnos son muy conscientes de la potencialidad comunicativa inherente a la lengua inglesa y de su creciente uso social y utilidad, ya sea para comunicarse con los extranjeros que llegan a nuestras fronteras o para chatear en Internet. Destaca, especialmente, el interés que muestran por entablar relaciones con la creciente comunidad de personas llegadas de otros países. Esta cuestión puede observarse desde una doble perspectiva.

Por un lado, y a pesar de que las cifras españolas de inmigración no son todavía comparables a las de otros países como Alemania, Francia o Gran Bretaña, la realidad es que cada vez es mayor el número de estudiantes presentes en nuestras aulas que provienen de diferentes países. Éste es un fenómeno nuevo y en creciente aumento, lo que choca con una sociedad como la española que “hasta hace bien poco ha negado toda diferencia” (Ruiz Bikandi y Miret, 2000:5). La inmigración se ha convertido en el gran fenómeno demográfico de la última década, y muy particularmente en el Estado español: de acuerdo con las estimaciones demográficas de Eurostat a fecha 1 de enero de 2003, el Estado español se confirma como uno de los Estados de acogida más importantes de Europa, ya que 22.1% de los extranjeros llegados a la Unión Europea en 2002 se asentó aquí, una proporción únicamente superada (y por escaso margen) por Alemania, con 22.4%. Así que al 30 de junio de 2002, el número de extranjeros no comunitarios ascendía a 839 714 (a los que se debe añadir un número indeterminado de residentes ilegales).

Por otro lado, y en una cuestión más cercana al contexto universitario donde se desarrolló el estudio, ha de decirse que en la Facultad de Filología y Geografía e Historia de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, el número de estudiantes participantes en los distintos programas de intercambio establecidos entre esta institución y otras extranjeras (siendo el principal el denominado Programa Sócrates-Erasmus) se ha doblado en los últimos tres años. Así, durante el curso académico 2001-2002, el número de estudiantes provenientes de otros países y que cursaban sus estudios en dicha facultad ascendía a 37 alumnos, mientras que en el curso 2003-2004 esta cifra se ha incrementado hasta llegar a los 74 alumnos. Esta doble perspectiva conlleva que los alumnos que participaron en este estudio tengan, cada vez, mayores probabilidades de mantener contacto con alumnos extranjeros, lo que probablemente puede haber afectado a su argumentación sobre esta cuestión.

Una segunda cuestión destacada es el efecto que ejercen los argumentos de imposición, personificados en la presencia de esta lengua ya en el currículo de sus escuelas y en la necesidad de elegir una lengua extranjera dentro de los planes de estudio de sus respectivas titulaciones universitarias. El poder de la lengua inglesa es tal que algunos autores como Goodman y Graddol (1996) utilizan el término *lengua asesina (killer language)* debido al papel que juega en relación con todas aquellas lenguas que en estos momentos se encuentran en peligro de extinción. En este sentido, Tollefson (2000) denuncia que mientras este rol del inglés beneficia claramente a los que tienen esta lengua como L1, ya que les abre las puertas a muchos puestos en la educación, los negocios o las empresas, por el contrario se convierte en un obstáculo para aquellos que tienen que aprender la lengua.

Esta aseveración se ve especialmente confirmada cuando se trata de personas que cuentan con muchas dificultades para acceder a una educación de calidad, lo que redundaría en que la lengua se convierta en un problema cuando se trata de acceder a ciertos empleos o tareas en las que se precisa una alta capacitación lingüística. Skutnabb-Kangas (2000) va incluso más allá y, desde el punto de vista de los derechos humanos, critica el hecho de que en la actualidad estén desapareciendo lenguas a un ritmo superior al de cualquier otro periodo histórico, haciendo hincapié en que el destino de las lenguas es vital para el futuro del planeta. Sin embargo, los alumnos no parecen conscientes de esta situación, ya que durante sus conversaciones ninguno de ellos hizo referencia a esta dominación lingüística, lo que en cualquier caso también puede deberse a que se les solicitó que se centraran en los aspectos que habían influido en sus actitudes positivas hacia el aprendizaje del inglés.

La argumentación lingüística de las actitudes mostradas se concentra en dos cuestiones fundamentales, el deseo de mejorar su competencia en lengua inglesa y el hecho de que su aprendizaje les resulta sencillo. La presencia de estas dos argumentaciones no deja de ser paradójica, ya que mientras los propios alumnos universitarios consideran que su competencia en lengua inglesa no es muy alta, tal y como veíamos en la gráfica 1 (Lasagabaster, 2003), al mismo tiempo afirman que su aprendizaje es más sencillo que el de otras lenguas extranjeras. El tratar de buscar una respuesta a esta contradicción no deja de ser una cuestión compleja.

Una posible explicación a esta baja capacitación, a pesar de percibir su aprendizaje como una tarea no excesivamente compleja, podría encontrarse en la confluencia de una caterva de factores, a saber:

1. Muchos de sus progenitores no hablan una lengua extranjera, y los que lo hacen, hablan francés, que era la lengua preponderante en el sistema educativo español hasta la década de los años noventa.
2. Sus dos lenguas (euskera y castellano) son tipológicamente más distantes con respecto al inglés que las de otros países de lenguas también germánicas (Holanda, Suecia, Dinamarca, etcétera) y con los que habitualmente se compara la baja competencia de los alumnos españoles.

3. Todos los participantes en este estudio son hablantes de español, una lengua internacional con 350 millones de hablantes, lo que sumado al aislamiento al que se vio sometido España durante la dictadura franquista, ha podido extender la idea de que el aprendizaje de lenguas extranjeras no era prioritario. Todo esto conlleva que, a diferencia de otros pequeños países europeos con un reducido número de hablantes (como Finlandia, Dinamarca, Noruega u Holanda), donde el conocimiento de lenguas extranjeras está muy extendido, en España no existía una tradición de aprendizaje de lenguas extranjeras. Nos encontramos, por tanto, ante un fenómeno relativamente reciente y que ha traído consigo, por ejemplo, que la asistencia a clases extraescolares haya proliferado masivamente.
4. España es uno de los pocos países de la Unión Europea (junto con Francia, Italia y Alemania) que continúa doblando las películas y series televisivas extranjeras. La influencia que ejerce ver estos programas y telefilmes en su versión original en el desarrollo de la competencia de los alumnos en cuyos países no existe una industria del doblaje, es un factor a considerar, tal y como se ha podido observar en diferentes estudios (Dewaele, 2002; Lasagabaster, 2001).

En cuanto a la positiva actitud basada en una argumentación económica, el principal tema de discusión surgió en torno a las posibilidades que un buen conocimiento del inglés conlleva a la hora de lograr un puesto de trabajo. Éste es, sin duda, un factor de motivación que hay que tener en cuenta y que incide en el deseo de aprender inglés. De hecho, esta percepción de los alumnos viene a ser corroborada por un estudio realizado por Gardner (2000), y en el que este autor constató que, en las vacantes laborales que se ofertaban en la prensa vasca, sólo 10% valoraba positivamente o requería el conocimiento del euskera, por 57% que primaba el dominio del inglés. Por lo tanto, esta perspectiva instrumental de los alumnos con respecto al inglés, se sustentaría en la situación actual del mercado laboral de un modo muy objetivo. Llegados a este punto, es importante recordar que, mientras todo el mundo habla castellano por ser ésta la lengua mayoritaria, sólo 30% de la población de la CAV habla euskera.

Las razones políticas, representadas fundamentalmente en el rol de lengua universal con el que cuenta el inglés y su extensión por lo largo y ancho del globo a partir de la segunda guerra mundial, demuestran que este efecto también mediatiza las actitudes de los alumnos. Éstos son claramente conscientes de lo que esta coyuntura lingüística actual conlleva y parecen dejarse llevar por esta corriente, ya que a pesar de que se les solicitó que reflexionaran sobre los aspectos que les habían motivado a continuar estudiando inglés, sus conversaciones podrían haber suscitado alguna reacción contraria a esta dominación político-lingüística. Sin embargo, los comentarios críticos brillaron por su ausencia.

En los resultados obtenidos en este estudio destaca la escasez de argumentos favorables al aprendizaje del inglés basados en argumentos afectivos, es decir, en opiniones fundamentadas en las experiencias estéticas de los alumnos o en la expresividad de dicha lengua. No debemos olvidar que de los 41 participantes, 35 de ellos estaban estudiando una carrera de filología (ya fuese ésta vasca, española, alemana o francesa), lo que podría crear expectativas en el sentido de que estos alumnos mostrasen una especial sensibilidad hacia los aspectos afectivos de las lenguas, y aún así, tan sólo se produjeron 26 sucesos durante sus conversaciones en los que se hizo referencia a esta cuestión. Algunos autores (véase Cots y Nussbaum, 2003, o Lasagabaster y Sierra, 2001) defienden la necesidad de fomentar un mayor aprecio por las características intrínsecas a las lenguas y de impulsar el contraste y conocimiento de otras lenguas para despertar la conciencia metalingüística y este aspecto afectivo de las lenguas.

Por último, la argumentación cultural sólo surgió en nueve ocasiones. A pesar de que unos pocos sujetos se mostraron partidarios de llegar a conocer mejor la cultura anglosajona a través de sus obras literarias, de su industria cinematográfica o de su música, esta argumentación fue, con diferencia, a la que menos recurrieron cuando se trataba de expresar qué tipo de factores habían sido los que más habían contribuido a crear su actitud positiva ante esta lengua. Resulta chocante que, a sabiendas de que a lo largo de su carrera estos alumnos deben cursar obligatoriamente la asignatura de literatura inglesa, asignatura en la que trabajarán con textos en su versión original, este tipo de argumentación sea bastante tangencial a sus intereses.

En el campo de estudio de las actitudes lingüísticas, la orientación integradora está relacionada con el deseo de integrarse en la comunidad hablante de la lengua meta, hacia la que el individuo muestra una empatía. En consecuencia, se habla de una orientación integradora cuando existe voluntad y anhelo de establecer lazos más estrechos desde un punto de vista personal con esta comunidad y su cultura. Es por ello que los partidarios de este tipo de orientación actitudinal defienden que, cuanto más se admire a su gente y cultura, o más se quiera leer su literatura, mayores serán las posibilidades de éxito en el aprendizaje de la lengua en cuestión. Sin embargo, nuestros resultados demuestran, claramente, que la orientación integradora es un propulsor muy secundario de actitudes positivas entre este particular alumnado.

Antes de dar por finalizado este apartado de conclusiones es importante recordar que este estudio tan sólo analiza las actitudes positivas mostradas hacia el inglés, por lo que sería interesante tratar de examinar, por medio de la misma técnica de discusión en grupos, cuál es la base argumental que subyace a las posibles actitudes negativas que este alumnado pudiera demostrar hacia el inglés como lengua extranjera, lengua que por otra parte goza de una posición claramente hegemónica. Un estudio de este otro aspecto del componente actitudinal ayudaría a obtener una imagen más nítida y completa de las actitudes de este alumnado.

6. Implicaciones pedagógicas

Nos gustaría finalizar este artículo con una serie de reflexiones sobre las implicaciones pedagógicas a las que, a nuestro entender, este estudio de las actitudes hacia la lengua inglesa por medio de grupos de discusión nos puede conducir.

Una cuestión que, sin duda, requiere nuestro interés tiene que ver con el efecto que esta tan extendida actitud positiva hacia el inglés entre estos alumnos universitarios vascos conlleva, ya que la misma exige el logro de una alta capacitación lingüística. El reflejo social de este deseo se percibe claramente en la edad (cada vez más temprana) a la que los niños comienzan el aprendizaje de la lengua extranjera. Aunque estos estudiantes en concreto comenzaran el aprendizaje del inglés a los 11 años, en la actualidad su estudio se ha adelantado hasta los cuatro años. Esta situación viene a corroborar la denominada *visión de consenso*, según la cual todos los estamentos educativos (progenitores, profesorado, administración educativa y el propio alumnado) defienden lo acertado de esta medida. No obstante, una cuestión importante tiene que ver con la falta de estudios existentes en la actualidad que corroboren que este aprendizaje temprano repercuta, efectivamente, en una mayor competencia, ya que esta decisión de comenzar su estudio a tan temprana edad no está empíricamente fundamentada. El éxito del aprendizaje temprano ha quedado comprobado en contextos naturales de adquisición, pero sus efectos en contextos formales de aprendizaje, como la escuela, aún están por concretar. Por lo tanto, la realización de estudios encaminados a evaluar esta cuestión se nos antoja imprescindible.

Otra cuestión importante a considerar tiene que ver con la ausencia del inglés en la vida diaria en la CAV, de lo cual podemos afirmar taxativamente que se trata de una lengua extranjera en este determinado contexto. Aunque existen estudios como los de Taylor y Simard (1975) o Krashen (1981) que defienden la importancia de la argumentación cultural a través de la orientación integradora, nuestros resultados no corroboran los de estos autores. Taylor y Simard defienden que el desarrollo de la orientación integradora puede ser el mejor catalizador entre el aprendizaje de la L2 y las interacciones reales con los miembros de la otra comunidad. Krashen también sugiere que los estudiantes que se muestran más “integrativamente” orientados son los que con más probabilidad adquieran aquellos aspectos de la lengua que facilitan la integración en el grupo meta, y que irían más allá de los aspectos necesarios para la comunicación más estricta. Además, en su opinión, esta orientación actitudinal afecta al aprendizaje de la L2, ya que normalmente determina la cantidad de interacción que el aprendiz puede tener con los miembros de la comunidad de hablantes de dicha L2. Puesto que el deseo de unirse a este grupo es el que dirige a este tipo de alumno, en este caso es mucho más probable que se busque el contacto social. Cuanto mayor sea la interacción, mayor será la cantidad de *input* comprensible al que se está expuesto y que se puede adquirir, lo que se convertirá en un facilitador del proceso de aprendizaje. No obstante, la diferencia con respecto a nuestros resultados es que, tanto en el estudio de Taylor y Simard como

en el de Krashen, la L2 formaba parte de la vida diaria de los participantes, mientras que en el caso de los alumnos aquí estudiados, el inglés no cuenta apenas con presencia en sus quehacer diario.

En consecuencia, nuestros resultados tampoco coinciden con los obtenidos también en la CAV por Arratibel (1999), resultados en los que la orientación integradora resultaba determinante, pero la razón fundamental la encontraríamos, nuevamente, en que en el estudio de Arratibel la L2 estaba representada por el euskera (una lengua presente en el contexto) y en el presente estudio la L3 (puesto que el castellano y el euskera representarían la L1 y/o L2) es una lengua extranjera que apenas está presente en la vida de la comunidad. Podríamos concluir por tanto que el profesorado de lengua inglesa debe tener en cuenta esta situación y afrontar la cuestión actitudinal desde un enfoque claramente instrumental, ya que a la luz de los resultados aquí recogidos, el fomento de una actitud integradora es muy probable que no lograse los resultados deseados. Por lo tanto, coincidimos plenamente con Abu-Rabia (1996) cuando señala que el concepto de orientación integradora tal vez necesite ser reexaminado, puesto que parece lógico concluir que en contextos como la CAV, el interés mostrado en la situación de aprendizaje puede ser una variable con mayor peso a la hora de explicar el rendimiento académico de los alumnos y sus actitudes hacia una lengua extranjera como el inglés que la orientación integradora.

Referencias

- ABU-RABIA, S. (1996), "Attitudes and Cultural Background and their Relationship to Reading Comprehension in a Second Language: A Comparison of Three Different Social Contexts", en *International Journal of Applied Linguistics*, 6, pp. 81-107.
- AGIRREAZKUENAGA, I. (2003), *Diversidad y convivencia lingüística. Dimensión europea, nacional y claves jurídicas para la normalización del Euskara*, Donostia-San Sebastián, Diputación Foral de Gipuzkoa.
- ARRATIBEL, N. (1999), *Helduen euskalduntzean eragiten duten prozesu psikosozialak: motibazioaren erróla*, Bilbao, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- CALLEJO, J. (2001), *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*, Barcelona, Ariel.
- CANALES, M. y PEINADO, A. (1994), "Grupos de discusión", en J.M. Delgado y J. Gutiérrez (eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis, pp. 287-316.
- CARRASCO, A. (2001), "La educación en las actitudes lingüísticas", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 26, pp. 44-54.
- CENOZ, J. (2001), "Three Languages in Contact: Language Attitudes in the Basque Country", en D. Lasagabaster y J. M. Sierra (eds.), *Language Awareness in the Foreign Language Classroom*, Zarautz, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, pp. 37-60.

- COTS, J.M. y NUSSBAUM, L. (2002), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, Lleida, Milenio.
- DEWAELE, J.M. (2002), "Psychological and Sociodemographic Correlates of Communicative Anxiety in L2 and L3 Production", en *The International Journal of Bilingualism*, num. 6, pp. 23-38.
- EASTMAN, C. (1992), "Sociolinguistics in Africa: Language Planning", en R.K. Herbert (ed.), *Language and Society in Africa: The Theory and Practice of Sociolinguistics*, Cape Town, Witwatersrand University Press, pp. 95-114.
- ETXEBERRIA, F., DENDALUZE, I., BEREZIARTUA, J., PICABEA, I. y MENDIA, P. (2002), *Percepción y autovaloración de la adquisición bilingüe en los sujetos de segundo ciclo de ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria): primeros resultados*, ponencia presentada en el *Second International Symposium on Bilingualism*, 23-26 de octubre de 2002, Vigo, Universidade de Vigo.
- FISHMAN, J.A. (1972), "Domains and the Relationship between Micro and Macro-sociolinguistics", en J. Gumperz (ed.), *Directions in Sociolinguistics*, The Hague, Mouton, pp. 435-453.
- GARDNER, N. (2000), *Basque in Education in the Basque Autonomous Community*, Bilbao, Departamento de Educación, Universidad e Investigación del Gobierno Vasco-Eusko Jaurlaritza.
- GARDNER, R.C. y LAMBERT, W.E. (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, Mass., Newbury House.
- GOODMAN, S. y GRADDOL, D. (1996), *Redesigning English: New Texts, New Identities*, London, Routledge.
- HOFFMANN, C. (2000), "The Spread of English and the growth of Multilingualism with English in Europe", en J. Cenoz y U. Jessner (2000), *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 1-21.
- IGLESIAS, A. (en prensa), "Diferentes políticas lingüísticas en España: su visión a través de los hablantes", en *Actas del Segundo Congreso Europeo sobre Planificación Lingüística*.
- KRASHEN, S.D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, New York, Prentice Hall.
- LASAGABASTER, D. (2001), "The Learning of English in Finland", en *Interface, Journal of Applied Linguistics*, num. 16, pp. 27-44.
- _____ (2003), *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*, Lleida, Milenio Educación.
- _____ y DOIZ, A. (2003), "Maturational Constraints in Foreign Language Writing", en M.L. García Lecumberri y M.P. García Mayo (eds.), *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 136-160.
- _____ y SIERRA, J.M. (eds.) (2001), *Language Awareness in the Foreign Language Classroom*, Zarautz, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- OPPENHEIM, A.N. (1992), *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*, London, Continuum.

- PASCUAL, J., MORI DE ARRIBA, M., GONZÁLEZ RIAÑO, X.A., FUEYO, A. y ATIENZA, J.L. (2003), *Interculturalidad y diversidad lingüística: estudio de las actitudes lingüísticas en Asturias y sus implicaciones didácticas*, Oviedo, KRK Ediciones.
- RICHARDS, J.C., PLATT, J. y PLATT, H. (1997), *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, versión española y adaptación de Carmen Muñoz Lahoz y Carmen Pérez Vidal, Barcelona, Ariel.
- RUIZ BIKANDI, U. y MIRET, I. (2000), "Hacia una cultura multilingüe de la educación", en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 23, pp. 5-12.
- SAGASTA, M.P. (2002), *La producción escrita en euskera, castellano e inglés en el modelo D y en el modelo de inmersión*, Donostia-San Sebastián, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- SERVITJE I RIERA, A. (1999), "Estudio sobre los usos lingüísticos universitarios en varios países con lenguas (relativamente) minoritarias", manuscrito sin publicar, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra.
- SIGNORET, A. (2000), "Las actitudes y cómo medirlas", en *Estudios de Lingüística Aplicada*, núm. 32, pp. 75-102.
- _____ (2001), "Las actitudes de los estudiantes universitarios de francés", en *Estudios de Lingüística Aplicada*, núm. 33, pp. 107-116.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2000), "Linguistic Human Rights and Teachers of English", en J.K. Hall y W.G. Eggington (eds.), *The Sociopolitics of English Language Teaching*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 22-44.
- SYED, Z. (2001), "Notions of Self in Foreign Language Learning: A Qualitative Analysis", en Z. Domyei y R. Schmidt (eds.), *Motivation and Second Language Acquisition*, Manoa, Universidad de Hawaii, pp. 127-147.
- TAYLOR, D.M. y SIMARD, L.M. (1975), "Social Interaction in a Bilingual Setting", en *Canadian Psychological Review*, núm. 16, pp. 240-254.
- TOLLEFSON, J. W. (2000), "Policy and Ideology in the Spread of English", en J.K. Hall y W.G. Eggington (eds.), *The Sociopolitics of English Language Teaching*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 7-21.