

EL PRESTIGIO DE LAS LENGUAS EN LOS ESCOLARES. INFLUENCIA DE ALGUNAS VARIABLES EDUCATIVAS Y FAMILIARES

ÁNGEL HUGUET CANALÍS*, XOSÉ ANTÓN GONZÁLEZ RIAÑO** Y CECILIO LAPRESTA REY

*Departamento de Pedagogía y Psicología. Universidad de Lleida

**Universidad de Oviedo

Resumen

Situados en el contexto bilingüe asturiano, y dadas las relaciones existentes entre actitudes generadas ante una determinada lengua y el nivel de competencia adquirido en la misma, el objetivo de nuestra investigación es doble: por una parte se pretende describir las actitudes ante las lenguas en presencia y, por otra, estudiar las variables que pueden explicar su desarrollo.

Para ello se adaptó un cuestionario de actitudes que había sido utilizado con éxito en escolares catalanes y se aplicó en todos los centros del Principado que impartían la asignatura de lengua asturiana en 2º de ESO, pudiendo tratarse de centros de Primaria o de Secundaria.

Globalmente, los resultados evidencian unas actitudes favorables a ambas lenguas, pero éstas vienen determinadas por una influencia significativa de la asistencia o no a clases de asturiano y por la condición lingüística familiar de los sujetos. La situación socioprofesional de las familias no se mostró significativa.

Palabras claves: Bilingüismo, educación bilingüe, actitudes lingüísticas.

Abstract

Given the existing relations between language attitudes and linguistic competence within the bilingual context of Asturias, the goal of our study is twofold: first, attitudes towards the two languages are described, and later variables that can explain such attitudes are studied.

A questionnaire that had been successfully used with Catalan schoolchildren was adapted and used in all Asturian schools in which the local language was taught in the second year of the Obligatory Secondary Education (ESO), including secondary education schools, and also primary education ones when these offered the first years of the ESO cycle.

Globally, results show favourable attitudes to both languages, although these are determined by a significant influence of attendance to Asturian classes, as well as subjects' home language. The social professional status of families was not significant in this study.

Key words: Bilingualism, bilingual education, linguistic attitudes.

INTRODUCCIÓN

El importante desarrollo que la educación bilingüe ha adquirido en todo el mundo a lo largo de las últimas décadas ha puesto de manifiesto el papel capital de las actitudes lingüísticas en el éxito o en el fracaso final de cualquier acción educativa de esta índole (Baker, 1992). En concreto, se ha destacado la necesidad de conocer las actitudes ante las lenguas que serán objeto de tratamiento curricular por parte de la sociedad receptora y, también, prever si la propuesta educativa les unirá o dividirá. En definitiva, el apoyo de los receptores puede explicar, por ejemplo, cómo en el Estado de Texas (USA) las experiencias de enseñanza bilingüe en las ciudades de Laredo y San Antonio resultaron tan dispares desde su inicio. Mientras la primera fue un rotundo éxito,

Correspondencia: Universitat de Lleida. Departament de Pedagogia i Psicologia. Complex de La Caparrella, s/n. 25192 Lleida. E-mail: huguet.pip.udl.es.

Agradecimientos: El trabajo ha sido posible gracias a una ayuda de la Dirección General de Investigación del Ministerio de Ciencia y Tecnología concedida al proyecto nº BSO 2001-0978.

ligado al entusiasmo con que se acogió, la segunda resultó un fracaso previsible por la ausencia de ese mismo entusiasmo (Mackey, 1976).

Pero, probablemente, es con referencia al aprendizaje de una segunda lengua como con mayor atención se ha tendido a estudiar el tema de las actitudes lingüísticas o, más concretamente, de la relación entre nivel de conocimiento alcanzado en determinados códigos lingüísticos y las actitudes y motivaciones hacia estos códigos y los colectivos sociales que a través de ellos se expresan (Sánchez y Sánchez, 1992).

En este sentido, es ya clásico el artículo de Lambert (1969) en el que muestra que el tipo de motivación del sujeto determina su grado de competencia lingüística. Así, aquellos individuos que aprenden una segunda lengua con finalidades utilitarias y prácticas presentan una motivación de tipo *instrumental*, mientras que quienes desean aprender cosas de las personas y de la cultura de la otra comunidad lingüística y, tal vez, llegar a ser miembros de ella, tienen una motivación de *integración* que, normalmente, suele dar lugar a mejores resultados en cuanto al nivel de competencia lingüística alcanzado. En continuidad con ello, Gardner (1973), analiza el papel de los padres en el desarrollo de las actitudes de sus hijos hacia otros grupos lingüísticos y concluye que aquellos alumnos en los que predomina una motivación de integración, al contrario de los que únicamente tienen una motivación instrumental, suelen ser de familias en las que los padres presentan actitudes claramente favorables a la lengua que aprenden sus hijos. Además, también distingue entre padres con un papel activo y pasivo respecto a la motivación de sus hijos. El papel activo se da cuando los hijos son estimulados por sus padres a aprender una lengua de forma activa y consciente, mientras que el papel pasivo se refiere a la transmisión de actitudes subconscientes con relación a la comunidad cuya lengua aprenden sus hijos de forma que, si ambos papeles se dan al mismo tiempo, el papel pasivo invalida el activo y se ve claramente afectada la motivación del alumno (Gardner, 1973).

Evidentemente, como señala Baetens Beardsmore (1986), el que la motivación predominante para aprender otra lengua sea instrumental o de integración resulta absolutamente definitivo en el mantenimiento o el cambio lingüístico de una sociedad bilingüe. El ejemplo del avance del inglés en el País de Gales, con el consiguiente retroceso del galés donde todavía ésta era la lengua más hablada a principios del siglo XX, difícilmente puede explicarse sin el deseo de identificarse con determinados valores ingleses de gran parte de la sociedad galesa.

En una línea similar incide Schumann (1978, 1990) al destacar los factores actitudinales como algo implícito en su modelo de aculturización a través de la asimilación a una segunda lengua.

Pero volviendo directamente sobre el tema de cómo la motivación para aprender y las actitudes hacia el otro grupo influyen en el aprendizaje de una segunda lengua (L2), el propio Gardner (1985), en la fundamentación de su propuesta socioeducativa para la adquisición de una segunda lengua, incide en el papel fundamental de las actitudes lingüísticas sobre el aprendizaje de una lengua. Algo que otros muchos autores han destacado (Baker, 1988, 1992; Serra, 1989, 1997; Arnau, 1992; Sánchez y Sánchez, 1992; Madariaga, 1994; Huguet y Vila, 1997; Sánchez y Rodríguez, 1997; Vila, 1998; Huguet, Vila y Llorca, 2000; Mar-Molinero, 2001) poniendo de manifiesto la existencia de una estrecha relación entre el rendimiento en una segunda lengua y las actitudes favorables hacia la cultura y el grupo al que dicha lengua representa. Lógicamente, desde esta perspectiva, difícilmente tendrá lugar un aprendizaje lingüístico adecuado si los sujetos no presentan unas actitudes favorables hacia la lengua en cuestión y hacia las clases de dicha lengua.

A partir de aquí, algunos trabajos (Baker, 1988, 1992) han acentuado el hecho de que las actitudes no son heredadas sino que se aprenden y, a pesar de lo persistentes que puedan parecer, son susceptibles de ser modificadas. De forma consecuente con ello, se admite que *"el aprendizaje de una L2 puede modificar las actitudes de los sujetos hacia el grupo que tiene esa lengua como materna"* (Sánchez y Rodríguez, 1986: 13), e incluso, cuando un programa de educación bilingüe se desarrolla en condiciones adecuadas, parece ser que *"... se fortalece y amplía su aprecio por otra cultura y otras personas representadas por el lenguaje objeto de aprendizaje"* (Genesee, Lambert y Holobow, 1986:27).

Contrariamente, en otros posicionamientos se tiende a primar el papel de las actitudes sobre el aprendizaje lingüístico de forma que la relación "... se basa en el hecho de que las actitudes son características personales relativamente estables que influyen y determinan el progreso en el aprendizaje de la lengua, y no al revés" (Sánchez y Rodríguez, 1997: 133-134) lo que, de acuerdo con las citadas autoras, se deduce de tres tipos de comprobaciones:

1. Que actitudes y motivación se relacionan con el nivel de competencia lingüística alcanzada independientemente de las aptitudes y de la inteligencia.

2. Que existe una notable relación entre las actitudes lingüísticas de padres e hijos, lo que sugiere que las actitudes lingüísticas se desarrollan en el hogar antes de iniciarse el aprendizaje lingüístico escolar.

3. Que en medidas de las actitudes lingüísticas previas al aprendizaje escolar y con posterioridad a él, las modificaciones han sido mínimas y, por tanto, no parecen ligadas a un mejor conocimiento de la L2.

Situándonos ahora en nuestro contexto, debemos remarcar que en España el desarrollo del Estado de las Autonomías ha comportado una importante presencia de las lenguas diferentes al castellano en los sistemas educativos de la mayoría de las Comunidades con lengua propia. Ahora bien, la legalidad vigente permite que mientras en Comunidades como la gallega o la catalana resulta obligatorio que sus respectivas lenguas sean utilizadas como vehiculares de los contenidos (enseñanza *de* la lengua y *en* la lengua), en otras como Aragón y Asturias, no existe la posibilidad de una enseñanza a través de sus lenguas y su aprendizaje es optativo.

En cualquier caso, resulta evidente que nuestro país es hoy por hoy un laboratorio vivo y un auténtico centro de observación mundial para el análisis de los diversos efectos derivados de la implementación de modelos de educación bilingüe (Vila, 1992, 1995). Así, estudios realizados en Cataluña o en el País Vasco son referencia común en cualquier trabajo sobre la temática que se precie.

Pero, si por un lado es cierto que en la incorporación de las lenguas diferentes del castellano al *currículum* escolar se ha seguido un proceso imparable, no es menos cierto que la tradición evaluadora ha sido escasa. Es decir, si bien en Comunidades como las ya citadas, Cataluña y País Vasco, existen algunos trabajos que evalúan la incidencia sobre las lenguas o el rendimiento escolar del camino emprendido (Madariaga, 1994; Serra, 1997), se sigue echando en falta una mayor continuidad de estos estudios y de sus posibles implicaciones en el desarrollo de las actitudes lingüísticas de los escolares.

Lo dicho en el anterior párrafo es válido para la totalidad de Comunidades Autónomas plurilingües del Estado puesto que la evaluación es garantía de la propia calidad del Sistema Educativo, pero se hace especialmente relevante en aquellas Comunidades, como la de Asturias, que han asumido recientemente sus competencias en enseñanza no universitaria en un marco sociolingüístico y educativo en que la lengua asturiana parte de una situación francamente desfavorable respecto al castellano y donde ciertos núcleos de población pueden manifestar posturas y actitudes, al menos, ambiguas respecto a la misma.

En este punto, debemos señalar que el asturiano no es lengua oficial en Asturias. No obstante, sí goza de un reconocimiento legal en el artículo 4º del Estatuto de Autonomía y, además, a través de la Ley de Uso y Promoción del Asturiano, se señala que deberá garantizarse la enseñanza del bable/asturiano en todos los niveles educativos y en horario lectivo, siempre respetando la voluntariedad de su aprendizaje, y sin que ello pueda ser motivo de discriminación para quienes lo elijan.

Así, por lo que a la enseñanza del asturiano respecta, ya en 1984 el Gobierno Central y el Gobierno del Principado de Asturias, como consecuencia de que la Comunidad asturiana todavía no contaba con competencias plenas en educación, se plantean acuerdos para ir generalizando la presencia escolar de la lengua propia de la Comunidad. De este modo, se establece el Convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia (M.E.C.) y la Comunidad Autónoma del Principado de

Asturias regulando que la asignatura de Lengua Asturiana se podrá impartir de forma optativa, previo acuerdo del Consejo Escolar, en todos los cursos de Primaria y Secundaria con un horario máximo de 3 horas semanales. Se programará y evaluará con los mismos criterios, incluidos los de promoción, que el resto de enseñanzas del *currículum* y se registrará en el Expediente Académico y en el Libro de Escolaridad del Alumno.

La respuesta del alumnado a la opcionalidad de la asistencia a clases de lengua asturiana ha ido en clara progresión, pasando de los 1351 escolares en su inicio, curso 84/85, a los más de 15000 actuales.

De este modo, la presencia escolar del asturiano está ahora mismo en una situación en la que la mayor parte de los centros públicos de Educación Primaria del Principado cuentan con la asignatura, siendo el porcentaje de asistencia voluntaria a las clases de lengua asturiana, allí donde los padres pueden escoger tal posibilidad, ampliamente mayoritario. A pesar de ello, el número de alumnos y alumnas que asiste a clases de asturiano es más reducido, sobre un 30% del total de alumnado, ya que todavía hay muchos centros con gran población escolar que no ofertan la asignatura de lengua asturiana (González Riaño, 1998).

Por otra parte, el asturiano como asignatura no logra en la Educación Secundaria más que una presencia simbólica. Problemas de tipo administrativo, de organización y de seguimiento del programa (González Riaño, 2000; Quirós, 2001) justifican una situación que, con toda seguridad, deberá regularizarse en los próximos cursos.

En todo caso, dado el carácter de nuestro estudio, resulta obligado hacer mención de las escasas investigaciones llevadas a cabo hasta el momento en relación con la enseñanza del asturiano. Dichas investigaciones han puesto especial acento en remarcar la carencia de efectos negativos sobre el rendimiento escolar de la incorporación de la lengua asturiana al *currículum* (Servicio de Orientación Educativa y Vocacional del MEC en Asturias, 1989; González Riaño y San Fabián, 1996), también en sus beneficios de cara a evitar interferencias y contaminaciones entre el asturiano y el castellano (González Riaño, 1994; Dyzmann, 2000) e, incluso, en la posibilidad de llevar a cabo la enseñanza de determinadas materias en lengua asturiana (Bermúdez de la Vega, 1995). Hay que decir que la práctica totalidad de los trabajos citados abordan tangencialmente el tema de la motivación y las actitudes lingüísticas y, de manera casi intuitiva, concluyen en el componente afectivo y motivador del aprendizaje de la lengua asturiana.

En todo caso, del análisis de las muestras utilizadas en las investigaciones a que nos hemos referido, se desprende que el ámbito menos estudiado es la Educación Secundaria, aunque un trabajo reciente (Huguet y González Riaño, 2002), abarcando prácticamente todos los centros educativos de esta etapa que ofertan la asignatura de Lengua Asturiana en el Principado, pone de manifiesto resultados realmente prometedores en cuanto que, en primer lugar, nos muestran claramente que la introducción de la lengua asturiana como asignatura carece de efectos negativos sobre el rendimiento escolar del alumnado y, en segundo lugar, porque parecen sugerir que dicho rendimiento mejora cuando el marco para la enseñanza del asturiano se aproxima a unas condiciones de normalidad en su implantación curricular como sucede en los centros de Educación Primaria.

Quedan, desde luego, multitud de aspectos que una investigación educativa comprometida con la mejora de la calidad de la enseñanza en Asturias debería abordar. En esta línea, y con los antecedentes hasta aquí descritos, el presente estudio se orienta hacia los escolares asturianos. Un alumnado que, pasados más de quince años de la firma del Convenio entre el MEC y el Gobierno autónomo, ha tenido por primera vez la posibilidad de seguir durante toda su escolaridad un *currículum* que contempla la enseñanza del asturiano como asignatura.

En éste marco, el presente estudio pretende profundizar en cuestiones relacionadas con la presencia de la lengua asturiana en los centros escolares del Principado, incidiendo de manera especial en el escasamente estudiado ámbito de la Educación Secundaria y, de forma más concreta, en lo que a las actitudes lingüísticas se refiere. Con ello pretendemos:

- Analizar, globalmente, cuales son las actitudes ante el asturiano y ante el castellano de aquel alumnado que tiene la posibilidad de optar por asistir a clases de lengua asturiana.
- Establecer, en el caso de que apareciesen diferencias, los factores (individuales, sociales o del currículum) explicativos de las mismas.
- Orientar, en función de los análisis precedentes, hacia formas de intervención educativa que favorezcan la incorporación del alumnado a la sociedad plurilingüe en que habita.

En resumen, situados en el contexto bilingüe asturiano, y dadas las relaciones existentes entre actitudes generadas ante una determinada lengua y el nivel de competencia adquirido en la misma, el objetivo de nuestra investigación es doble: por una parte se pretende describir las actitudes ante las lenguas en presencia de los escolares asturianos y, por otra, estudiar las variables que pueden explicar el desarrollo de las mismas, todo ello con la finalidad de promover actuaciones destinadas a favorecer una coexistencia entre lenguas que, desde nuestro punto de vista, debiera ser promovida por cualquier sociedad democrática.

METODOLOGÍA

Como se destacó en el párrafo anterior, el primer objetivo de la investigación es analizar las actitudes lingüísticas de los escolares asturianos respecto a las lenguas en presencia: asturiano y castellano.

Como factores explicativos de las diferencias que pudiesen aparecer consideraremos, al igual que en la mayor parte de estudios actitudinales en contextos bilingües, las siguientes variables: *condición lingüística familiar* (CLF), *situación socioprofesional* (SSP) y *presencia de las lenguas en el currículum* que en nuestro caso nos remite a la asistencia o no a clases de asturiano (OPC).

De este modo, la relación de variables que fueron controladas, así como las categorías que podían tomar cada una de ellas, es la que sigue:

- CLF: asturiana / bilingüe más asturiana / bilingüe / bilingüe más castellana / castellana.
- SSP: alta / media / baja.
- OPC: sí / no.

Como hemos señalado, la elección de estas variables es coherente con la mayor parte de las investigaciones de esta índole y así, de acuerdo con Baker (1992), nuestro estudio nos permite identificar los tres determinantes más importantes en la definición de las actitudes lingüísticas: edad, *currículum* y lengua familiar. Como se verá, la edad fue controlada al determinar el curso escolar objeto de estudio y, por tanto, era necesario incidir en el *currículum* (asistencia o no a clases de asturiano) y la lengua habitual usada en la familia. Además, se analizó el nivel socioprofesional de las familias por cuanto determinados trabajos (Gabinet d'Estudis del SEDEC, 1983), han destacado la influencia de este factor.

Participantes

Valorando el interés del cambio educativo que, de acuerdo a la LOGSE, supone el paso del primer al segundo ciclo la Educación Secundaria Obligatoria, el estudio se orientó hacia el alumnado que, en el curso 98/99, finalizaba 2º ESO (último curso de la antigua EGB y también del primer ciclo de la recién implantada ESO). Un alumnado de 13 a 14 años que reúne las condiciones necesarias para llevar a cabo estudios sobre actitudes lingüísticas ya que éstas empiezan a adquirir cierta estabilidad a partir de los 10 años y se van clarificando en la adolescencia (Siguán y Mackey, 1986; Appel y Muysken, 1996). Debemos incidir en que estos escolares habían tenido por primera vez la posibilidad de seguir durante toda su escolaridad un *currículum* que contempla la enseñanza de la lengua asturiana.

En esta elección se consideró además la idoneidad de estos alumnos y alumnas por cumplir una serie de requisitos que facilitarán el estudio:

1. Poseer clara conciencia y experiencias referidas al hecho bilingüe en su localidad.
2. Capacidad para dar respuesta a cuestiones que exigen cierto grado de reflexión sociolingüística.
3. Haber dispuesto durante su escolaridad de la opción de asistir a clases de lengua asturiana.

Con esta premisa, nos hemos dirigido a todos los centros que en Asturias imparten asturiano en la Educación Secundaria, pudiendo tratarse de centros de Educación Primaria que imparten el primer ciclo de Secundaria (C.P.) o de Institutos de Educación Secundaria (I.E.S.).

De cara a la selección de la muestra definitiva, en aquellos centros que se disponía de más de una línea las pruebas fueron aplicadas a uno de los grupos al azar. De este modo, la muestra obtenida permite que en ella se hallen representados aquellos centros públicos que ofertan asturiano como asignatura en la Educación Secundaria Obligatoria.

En la Tabla I aparecen dichos centros, los municipios donde se ubican y el alumnado de 2º de ESO que participó en la investigación.

Tabla I. Municipios, centros y alumnado de 2º de ESO en la muestra asturiana.

MUNICIPIO	CENTRO	ALUMNADO 2º ESO
Oviedo	CP "Fozaneldi"	25
Mieres	CP "Clarín"	12
Siero	CP "Solvay"	11
Sariego	CP "Salvador Vega"	11
Laviana	CP "El Torreón"	15
Avilés	IES "Carreño Miranda"	25
Cangas de Narcea	IES "Cueto de Arbás"	33
Corvera	IES "Los Campos"	22
Gijón	IES "Mata-Jove"	27
Piedras Blancas	IES "Isla de Deva"	25
SMRA	IES "Nª Sra. Covadonga"	35
TOTAL		241

Por último señalar que del total de los 241 escolares de la muestra inicial, se excluyeron aquellos que no completaron alguna de las pruebas a realizar. La muestra definitiva quedó así formada por 231 alumnos y alumnas de los que 87 pertenecían a centros de Primaria y 144 a centros de Secundaria.

La distribución de datos correspondientes a las variables controladas para ambos grupos y para el total de la muestra pueden verse en la Tabla II.

Tabla II. Distribución de frecuencias correspondientes a CLF, SSP y OPC en el total de la muestra y en las submuestras correspondientes a centros de Educación Primaria y Secundaria.

	PRIMARIA (n=87)	SECUNDARIA (n=144)	TOTALES (N=231)
CLF (*)	5 ASTURIANA 7 BILINGÜE + AST. 28 BILINGÜE 23 BILINGÜE + CAS. 20 CASTELLANA	2 ASTURIANA 4 BILINGÜE + AST. 44 BILINGÜE 38 BILINGÜE + CAS. 56 CASTELLANA	7 ASTURIANA 11 BILINGÜE + AST. 72 BILINGÜE 61 BILINGÜE + CAS. 76 CASTELLANA
SSP	2 ALTO 9 MEDIO 76 BAJO	3 ALTO 18 MEDIO 123 BAJO	5 ALTO 27 MEDIO 199 BAJO
OPC	52 SÍ 35 NO	86 SÍ 58 NO	138 SÍ 93 NO

(*) Las respuestas que permiten establecer la CLF no fueron respondidas por 4 de los 231 sujetos de la muestra.

Instrumentos

A partir de una revisión de estudios similares realizados en otras Comunidades Autónomas del Estado (Serra, 1989, 1997; Madariaga, 1994; Huguet y Llurda, 2001), se optó por tomar como base una encuesta elaborada por el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) para ser aplicada a escolares catalanes (Gabinet d'Estudis del SEDEC, 1983). Este modelo fue reelaborado y adaptado a las características sociolingüísticas y curriculares de la población escolar asturiana. En primer lugar, dado que no todo el alumnado asiste a clases de lengua asturiana, y previendo posibles problemas con el asturiano escrito, el cuestionario fue traducido al castellano. Además, se incluyó un ítem que permitía controlar la asistencia o no a clases de lengua asturiana (OPC) y se reformularon algunos apartados que, por su redacción, podían llevar a cierta confusión. Para la versión final de la prueba se calculó la fiabilidad mediante la técnica de test-retest a partir de una muestra de 47 sujetos con un período de 6 meses entre ambas aplicaciones. El índice de correlación obtenido resultó altamente significativo ($r=0.772$).

En sí, el núcleo de la encuesta lo componen una serie de cuestiones con alternativas de respuesta que interrogan sobre la condición lingüística familiar (CLF) y la situación socioprofesional (SSP), permitiendo situar a cada uno de los sujetos en las categorías antes descritas de estas variables.

Por otra parte, se incluyen una serie de veinte afirmaciones, diez para cada una de las lenguas, de respuesta dicotómica (SI/NO) y distribuidas al azar, que llevan a clasificar las actitudes hacia el asturiano (ACT.AST) y hacia el castellano (ACT.CAS) dentro de las siguientes categorías: favorable / neutra / desfavorable. Para la asignación de dichas categorías se da un valor +1 a cada respuesta favorable a la lengua en cuestión y -1 a las desfavorables, a continuación se realiza la suma algebraica de todos los valores, que puede oscilar entre +10 y -10, a partir de aquí tendremos: favorable (de +6 a +10), neutra (de -5 a +5) y desfavorable (de -6 a -10).

Procedimiento

La encuesta se aplicó durante el último trimestre del curso escolar por un grupo de personas entrenadas a tal efecto. Previamente se había contactado con los centros escolares al objeto de clarificar las razones del estudio y establecer los momentos en que tendrían lugar la aplicación de la prueba.

Tratamiento de los resultados

Se emplearon técnicas estadísticas descriptivas, el ANOVA y la prueba de comparación de medias de Scheffe. Mientras el ANOVA nos ha permitido comprobar los efectos de una o más variables independientes en la explicación de las diferencias sobre cada una de las variables dependientes, la prueba de Scheffe nos ayudó a concretar las diferencias cuando el resultado del análisis de varianza se mostraba significativo. En cualquier caso el nivel de significación utilizado ha sido del 0.05.

RESULTADOS

De acuerdo con los objetivos del estudio, los datos obtenidos se exponen en dos apartados que corresponden, en primer lugar, a la descripción de las actitudes del alumnado respecto al asturiano (ACT.AST) y el castellano (ACT.CAS) y, en segundo lugar, al análisis de las variables que pueden explicar dichas actitudes.

Actitudes respecto al asturiano (ACT.AST) y al castellano (ACT.CAS)

En la Tabla III aparecen representadas las actitudes respecto el asturiano (favorables, neutras y desfavorables) que aparecieron en el total de la muestra, en las submuestras correspondientes a centros de Educación Primaria y Secundaria y, en ambos casos, diferenciando entre aquel alumnado que asiste a clases de asturiano y el que no lo hace. La Tabla IV muestra los mismos datos por lo que al castellano se refiere.

Tabla III. Actitudes hacia el asturiano (ACT.AST) en el total de la muestra y en las submuestras correspondientes a centros de Educación Primaria y Secundaria, diferenciando entre quienes asisten a clases de asturiano y quienes no lo hacen (datos en %).

	DESFAVORABLE	NEUTRA	FAVORABLE
TOTAL MUESTRA	3.5	37.2	59.3
PRIMARIA	3.4	41.4	55.2
PRIMARIA (SÍ)	0.0	26.9	73.1
PRIMARIA (NO)	8.6	62.8	28.6
SECUNDARIA	3.5	34.7	61.8
SECUNDARIA (SÍ)	2.3	22.1	75.6
SECUNDARIA (NO)	5.2	53.4	41.4

Tabla IV. Actitudes hacia el castellano (ACT.CAS) en el total de la muestra y en las submuestras correspondientes a centros de Educación Primaria y Secundaria, diferenciando entre quienes asisten a clases de asturiano y quienes no lo hacen (datos en %).

	DESFAVORABLE	NEUTRA	FAVORABLE
TOTAL MUESTRA	1.3	31.2	67.5
PRIMARIA	1.2	42.5	56.3
PRIMARIA (SÍ)	1.9	48.1	50.0
PRIMARIA (NO)	0.0	34.3	65.7
SECUNDARIA	1.4	24.3	74.3
SECUNDARIA (SÍ)	1.2	27.9	70.9
SECUNDARIA (NO)	1.7	19.0	79.3

Como puede verse, globalmente para el total de la muestra, dominan las actitudes favorables hacia una y otra lengua, con una presencia importante, entre el 30% y el 40%, de actitudes neutras.

Respecto al asturiano, esta tónica se mantiene aproximadamente igual tanto en el caso del alumnado de Primaria como el de Secundaria. Pero cuando analizamos esos resultados diferenciando entre quien asiste a clases de asturiano y quien no lo hace, aparece un fenómeno interesante: en los que sí asisten encontramos sobre un 75% de respuestas favorables y alrededor del 25% neutras, mientras que esos datos casi se invierten en los que no asisten a clases de asturiano e, incluso, aparecen actitudes desfavorables en más del 5% de los casos.

En lo que al castellano se refiere, si bien podemos decir que en el total de la muestra siguen apareciendo datos similares a los obtenidos para el asturiano, al diferenciar entre el alumnado de Primaria y Secundaria, observamos que la dispersión de los porcentajes ha aumentado considerablemente. Por otra parte, aunque persisten diferencias entre el alumnado que asiste a clases de asturiano y quien no lo hace, éstas se reducen de manera notable respecto a las encontradas entre ambos grupos con relación a sus actitudes hacia el asturiano.

Con tales datos se llevaron a cabo análisis comparativos mediante ANOVA. Del contraste entre el tipo de centro (Primaria o Secundaria) y las actitudes ante el asturiano y el castellano obtuvimos valores significativos sólo para este último caso, con medias de 5.092 para los centros de Primaria y de 6.521 para los de Secundaria y un valor de $F_{1, 229}=8.256$ ($p=0.0044$). La comparación entre la asistencia o no a clases de asturiano (OPC) y las actitudes ante el asturiano (medias de 6.348 para los que sí asisten y de 2.484 para los que no asisten) y el castellano (medias de 5.486 para los que sí asisten y de 6.720 para los que no asisten), también resultó significativa en los dos casos con valores de $F_{1, 229}=46.966$ ($p<0.0001$) y de $F_{1, 229}=6.265$ ($p=0.0130$), respectivamente.

En cualquier caso, las diferencias encontradas vienen a confirmar las ya observadas en las Tablas III y IV que ya hemos comentado.

Análisis de las variables que pueden explicar las actitudes

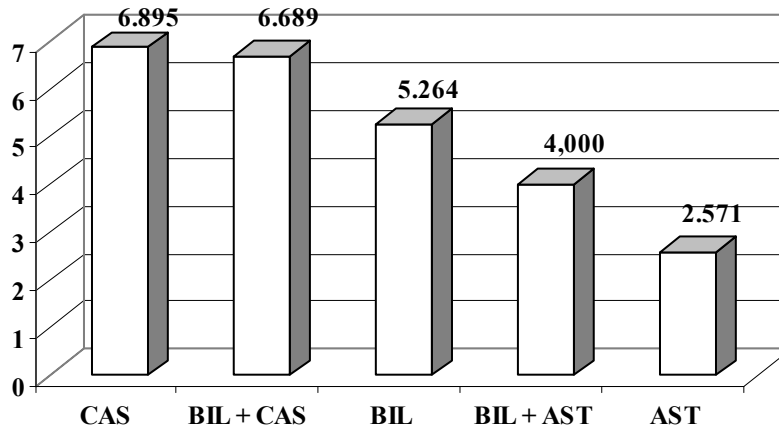
En los análisis estadísticos realizados no se encontraron diferencias significativas de actitudes hacia una u otra lengua en razón de la *situación socioprofesional* (SSP); es decir, la pertenencia a uno u otro grupo social no parece incidir en las actitudes de los individuos ante las lenguas en presencia. Contrariamente, como se vio en el apartado anterior, la *presencia de las lenguas en el curriculum*, que en nuestro caso nos remite a la asistencia o no a clases de asturiano (OPC), sí resultó significativa tanto en lo que al asturiano se refiere como en cuanto al castellano.

Por lo que respecta a la *condición lingüística familiar* (CLF), con el fin de llevar a cabo una exposición más clarificadora, procederemos a explicar por separado las diferencias encontradas para cada una de las lenguas en presencia.

En el caso de la lengua asturiana, el ANOVA realizado entre las variables CLF y actitudes hacia el asturiano (ACT.AST) se mostró significativo con un valor de $F_{4, 222}=8.030$ ($p<0.0001$). Más concretamente, los "castellanoparlantes", con una media de 2.776, manifestaban actitudes menos favorables hacia esa lengua al ser comparados con "bilingües + castellano" (4.984), "bilingües" (5.889), "bilingües + asturiano" (8.182) y "asturianoparlantes" (8.286). Lo mismo sucedía al comparar a los "bilingües + castellano" y los "bilingües + asturiano", mientras que el resto de contrastes no resultaban significativos.

La representación de las medias de las actitudes hacia el asturiano (ACT.AST) obtenidas para cada categoría de CLF pueden verse en el Gráfico 1.

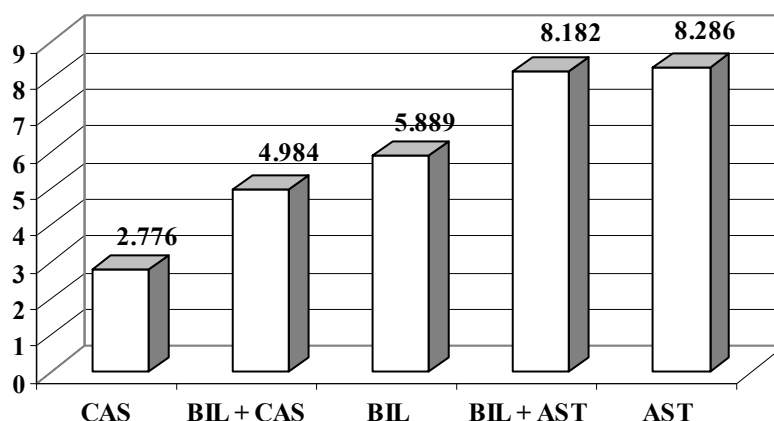
Gráfico 1. Medias de las actitudes hacia el castellano (ACT.CAS), en función de la condición lingüística familiar (CLF).



En cuanto a la lengua castellana, el ANOVA realizado entre las variables CLF y actitudes hacia el castellano (ACT.CAS), también se mostró significativo con un valor de $F_{4, 222}=4.964$ ($p=0.0008$). Más concretamente, los “castellanoparlentes”, con una media de 6.895, manifestaban actitudes más favorables hacia esa lengua al ser comparados con “bilingües” (5.264), “bilingües + asturiano” (4.000) y “asturianoparlantes” (2.571). Lo mismo sucedía al comparar a los “bilingües + castellano” (6.689) con los “bilingües”, “bilingües + asturiano” y “asturianoparlantes”, mientras que el resto de contrastes no resultaban significativos.

La representación de las medias de las actitudes hacia el castellano (ACT.CAS) obtenidas para cada categoría de CLF pueden verse en el Gráfico 2.

Gráfico 2. Medias de las actitudes hacia el asturiano (ACT.AST), en función de la condición lingüística familiar (CLF).



DISCUSIÓN

El estudio realizado sobre las actitudes lingüísticas ante el asturiano y el castellano que presentan los escolares del Principado no es sólo un trabajo descriptivo y comparativo en el que se analizan dichas actitudes en aquel alumnado que tiene la posibilidad de optar por asistir o no a clases de lengua asturiana. Por el contrario, además, nos aporta datos que permiten conocer mejor la génesis de las actitudes lingüísticas en contextos caracterizados por la presencia de lenguas en contacto. En estas conclusiones seguiremos esa doble vertiente: por una parte nos referiremos a las actitudes lingüísticas desde una perspectiva descriptiva y comparativa y, por otra, intentaremos abordar su explicación desde el análisis de los diversos factores que pueden explicar los resultados obtenidos.

Para comenzar hemos de destacar el hecho de que, globalmente, los escolares muestran actitudes favorables tanto hacia la lengua asturiana como hacia la lengua castellana y que la situación socioprofesional de las familias no parece ser decisiva en la determinación de dichas actitudes. Ahora bien, cuando comparamos escolares que asisten a clases de asturiano de forma optativa y aquellos que no lo hacen, encontramos diferencias importantes aunque es cierto que la polarización de las actitudes hacia el asturiano y el castellano resulta mucho menor en el caso de los primeros (0.862) que de los segundos (4.236). Consecuentemente, aquellos alumnos que asisten a clases de lengua asturiana parecen mostrar actitudes más equilibradas hacia ambas lenguas que aquellos que no asisten. Es decir, entre los que asisten predominan las actitudes favorables tanto hacia el asturiano como hacia el castellano, mientras que entre los que no asisten, si bien siguen predominando las actitudes favorables hacia esta última lengua, en el caso del

asturiano, destacan unas actitudes más neutras. De acuerdo con algunos autores citados en nuestro marco teórico (Genesse, Lambert y Holobow, 1986; Sánchez y Rodríguez, 1986; Baker, 1988; 1992) podría concluirse que la presencia del asturiano en el *currículum* escolar favorece el desarrollo de actitudes positivas hacia la lengua asturiana y como apunta Baker (1992), aunque más adelante incidiremos en otras posibles explicaciones, "... *la escuela puede, por sí misma, incidir en las actitudes hacia una lengua, sea esta minoritaria o mayoritaria. A través del currículum formal u oculto y a través de las actividades extraescolares, una escuela puede generar actitudes más o menos favorables e, incluso, puede cambiarlas*" (Baker, 1992: 43).

Y es en la línea del análisis del *currículum* oculto, algo que se escapa a nuestro estudio, como creemos deben ser justificadas las diferencias encontradas en las actitudes hacia el castellano entre los centros de Educación Primaria y Secundaria. La mayor valoración de esta lengua en la Educación Secundaria tal vez se halle relacionada con factores ligados al escaso asentamiento curricular y al menor prestigio del asturiano en esta etapa educativa frente a la cierta tradición de que esta materia goza en los centros de Educación Primaria, algo que ya se mostró relevante en la explicación de los resultados obtenidos por Huguet y González Riaño (2002) en cuanto al rendimiento escolar diferencial de alumnos y alumnas asturianos de 2º de ESO escolarizados en centros de Primaria y de Secundaria. En este sentido, González Riaño (2000) y Quirós (2001) destacan el hecho de que en los centros de Educación Secundaria las clases de asturiano entran en competencia directa con otras materias optativas, aparentemente de mayor importancia, así como los problemas de tipo administrativo, de organización y de seguimiento del programa de enseñanza de la lengua asturiana.

En cualquier caso, como hemos apuntado con anterioridad, los datos obtenidos del contraste entre las actitudes lingüísticas y la asistencia o no a clases de lengua asturiana, podrían indicar una clara incidencia del aprendizaje lingüístico en la determinación de las actitudes hacia las lenguas. Pero, al analizar las relaciones entre estas actitudes y la condición lingüística familiar aparecen resultados que pueden poner en cuestión tal aseveración. En concreto, hemos visto que dicha variable también puede dar cuenta de las diferencias actitudinales puestas de manifiesto por los sujetos del estudio en cuanto que éstos tienden a mostrar actitudes más favorables hacia una determinada lengua en función de su familiaridad con ella y viceversa. Es decir, si miramos la condición lingüística familiar como una línea continua cuyos extremos se hallan representados por los asturianoparlantes y los castellanoparlantes, al aproximarnos a un extremo aumentan las actitudes positivas hacia el asturiano al tiempo que disminuyen hacia el castellano y, al aproximarnos al otro, aumentan las actitudes positivas hacia el castellano al tiempo que disminuyen hacia el asturiano.

Lógicamente, el que la condición lingüística familiar determine de tal manera las actitudes parece dar la razón a quienes postulan una primacía de éstas sobre el papel del aprendizaje lingüístico (Sánchez y Rodríguez, 1997) puesto que, en alguna medida, las actitudes lingüísticas vendrían ya determinadas desde el hogar. Las implicaciones de este hecho en nuestro ámbito de estudio son numerosas pero superan ampliamente las pretensiones del presente trabajo. En todo caso, baste señalar que la responsabilidad de las familias en las actitudes lingüísticas que manifiestan sus hijos (Lambert, 1969; Gardner, 1973) va mucho más allá de la opción por el asturiano en el caso que nos ocupa y, posiblemente, en el hecho de elegir un determinado modelo de educación bilingüe en Cataluña o en el País Vasco. Así, adaptando a nuestro contexto palabras de Gardner (1979:193), podemos decir que seguir una enseñanza del asturiano en el Principado, del o a través del euskera en el País Vasco o en catalán en Cataluña, supone también involucrarse en mayor o menor grado aceptando elementos de estas lenguas y culturas, y parece claro que estos aspectos resultan claves en la consolidación de principios democráticos tan fundamentales como la igualdad y la tolerancia respecto a las lenguas y culturas que debe presidir toda sociedad democrática.

Para dar fin a estas conclusiones queremos remarcar la complejidad de la interacción familia / escuela con respecto a la formación de las actitudes lingüísticas, y también, sobre las relaciones

que se establecen entre estas actitudes y el aprendizaje lingüístico. Sin duda, se hace necesaria una mayor cantidad y continuidad en las investigaciones de esta índole que profundice en estos aspectos pero, en el caso del Principado, creemos que una mejora en la estructuración del programa de enseñanza de la lengua asturiana en la Educación Secundaria podría representar una importante aportación de la escuela de cara a favorecer la coexistencia de las lenguas en presencia: asturiano y el castellano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel [Traducción del original del inglés *Language contact and Bilingualism*. London: Edward Arnold, 1987].
- Arnau, J. (1992). Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos. En J. Arnau, C. Comet, J. M. Serra e I. Vila (1992) *La educación bilingüe*. Barcelona: Horsori.
- Baetens Beardsmore, H. (1986). *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1988). *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bermúdez de la Vega, R. (1995). Posibilidades d'una enseñanza n'asturianu: delles esperiencias. *Revista de Investigación e Innovación Educativa del C.E.P. Nalón-Caudal*, 2, 26-30.
- Dyzmann, N. (2000). Averamientu al estudiu del contautu de llingües (asturianu/catellán) nel Principau d'Asturies. *Lletres Asturianas*, 73, 93-105.
- Gabinet d'Estudis del SEDEC (1983). *Quatre anys de català a l'escola*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de Catalunya.
- Gardner, R.C. (1973). Attitudes and Motivation: Their Role in Second Language Acquisition. En J. Oller y J. Richards (eds). *Focus on the Learner*. Rowley, Mass., Newbury House.
- Gardner, R.C. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition. En H. Giles y R. St. Clair (eds): *Language and Social Psychology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Genesee F., Lambert, W.E. y Holobow N.E. (1986). La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 27-36.
- González Riaño, X.A. (1994). *Interferencia Lingüística y Escuela Asturiana*. Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana.
- González Riaño, X.A. (1998). La lengua asturiana en la enseñanza. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 18, 33-53.
- González Riaño, X.A. (2000). Innovaciones en el currículo de asturiano para la Educación Secundaria. En J. Perera (coord.). *Las lenguas en la educación secundaria (199-206)*. Barcelona: Horsori.
- González Riaño, X.A. y San Fabián Maroto, J. (1996). *La escolarización de la lengua asturiana: su incidencia en el rendimiento educativo*. Mieres: Editora del Norte
- Huguet, A. y González Riaño, X.A. (2002). Conocimiento lingüístico y rendimiento escolar. Implicaciones educativas en un contexto bilingüe. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (1), 53-68.
- Huguet, A. y Llurda, E. (2001). Language attitudes of school children in two Catalán/Spanish bilingual communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(4), 267-282.
- Huguet, A. y Vila, I. (1997). Nuevas aportaciones a la Hipótesis de Interdependencia Lingüística en escolares bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, 79, 21-34.
- Huguet, A.; Vila, I. y Llurda, E. (2000). Minority language education in unbalanced bilingual situations: a case for the Linguistic Interdependence Hypothesis. *Journal of Psycholinguistic Research*, 29 (3), 313-333.
- Lambert, W.E. (1969). Psychological Aspects of Motivation in Language Learning. *Bulletin of the*

- Illinois Foreign Language Teachers Association* - May, 5-11.
- Mackey, W.F. (1976). *Bilinguisme et contact dans langues*. Paris: Kilincksieck.
- Madariaga, J.M. (1994). Actitud y rendimiento en euskera. Una experiencia vasca basada en la aportación canadiense. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, 119-127.
- Mar-Moliner, C. (2001). Identidad nacional y educación bilingüe en el mundo hispano-hablante. *Revista de Educación*, 326, 79-97.
- Quirós, B. (2001). La escolarización de la llingua asturiana na Enseñanza Secundaria. En X.A. González Riaño (coord.). *Enseñances llingüístiques y competencias educativas*. Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana.
- S.O.E.V.-Asturias (1989). *Investigación sobre la escolarización de la llingua asturiana: su incidencia en el curriculum escolar*. Oviedo: M.E.C-Asturies
- Sánchez, M.P. y Rodríguez, R. (1986). La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 3-26.
- Sánchez, M.P. y Rodríguez, R. (1997). *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez, M.P. y Sánchez, S. (1992). *Psicología diferencial del aprendizaje de una segunda lengua*. Valencia: Promolibro.
- Schumann, J. (1978) The acculturation model for second language acquisition. En R. Gingras (ed) *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Schumann, J. (1990) Extending the scope of the acculturation/pidginization model to include cognition. *TESOL Quarterly*, 24, 667-84.
- Serra, J.M. (1989). Resultados académicos y desarrollo cognitivo en un programa de inmersión dirigido a escolares de nivel sociocultural bajo. *Infancia y Aprendizaje*, 47, 55-65.
- Serra, J.M. (1997). *Immersion lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: Horsori.
- Siguán, M. y Mackey, W.F. (1986). *Educación y Bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- Vila, I. (1992). La educación bilingüe en el Estado español. In J. Arnau, C. Comet, J.M. Serra e I. Vila. *La educación bilingüe*. Barcelona: Horsori.
- Vila, I. (1995). *El Català i el Castellà en el Sistema Educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.
- Vila, I. (ed.) (1998). *Bilingüisme i Educació*. Barcelona: Proa.