

Do you speak English? Aprendizaje y usos del inglés

Eulàlia Torras

1. Introducción

Esta comunicación forma parte de las primeras exploraciones para la construcción de un marco teórico y un objeto de estudio sobre el aprendizaje y usos del inglés, observando como esta adquisición y usos tienen lugar en los diferentes grupos sociales, en el marco sociogeográfico del inglés como lengua extranjera. Quiero abordar por un lado los diversos itinerarios de aprendizaje del inglés y, por el otro, observar los usos que se hacen de los conocimientos adquiridos con el objetivo de delimitar hipótesis a contrastar posteriormente con un trabajo empírico significativo.

2. Encuesta preliminar. Características de la población

A la hora de pensar en qué población centrarnos para comprender la relación entre aprendizaje, usos del inglés y grupos sociales, la primera limitación es que se trate de una población con un mínimo conocimiento de esta lengua, una población en la cual esta lengua juegue algún papel. Quedarán por tanto excluidos los grupos sociales con bajos niveles educativos. Si tenemos en cuenta que, de acuerdo con el Barómetro del CIS de febrero de 1998, sólo un 26'8% de la población general española afirma conocer el inglés, porcentaje que, según el Eurobarómetro Especial 147 de la Comisión Europea (2001) sube hasta el 36%, es evidente que es necesario seleccionar la población según algún criterio que aumente el porcentaje de conocimiento. El procedimiento inverso consiste en seleccionar una población constituida como tal por su conocimiento de la lengua inglesa. Este hecho, y la facilidad de administración de la encuesta, me condujeron a llevar a cabo este primer trabajo empírico exploratorio con los

alumnos oficiales del último curso (5º) de la Escuela Oficial de Idiomas de Castellón de la Plana. Si el total de alumnos oficiales matriculados en este nivel era de unos 200, los abandonos y la falta de asistencia en la última semana lectiva del curso 2002-2003 (12-16 de mayo) hicieron que la muestra quedada reducida a 61 respuestas.

Los 61 estudiantes que contestaron a la encuesta son adultos entre 19 y 56 años, con una mayoría de personas entre 19 y 26 años (35/59), sobre todo mujeres. Igualmente, la mayoría de ellos viven en Castellón o localidades próximas. En cuanto a los grupos sociales de origen atendiendo a las ocupaciones de los padres, no parecen particularmente significativos o distintos en relación con los porcentajes en la población general. Como detalle complementario merece la pena destacar el porcentaje de madres de los encuestados cualificadas como amas de casa (26 de un total de 52 respuestas), formando parte de la llamada población “inactiva”. En la población general de la provincia de Castellón, el porcentaje de mujeres cualificadas como “inactivas” es del 58% (INE). Igual que en la población general, los niveles educativos y ocupaciones de las madres son inferiores a los de los padres.

En lo que respecta a las distintas situaciones laborales, destaca el elevado número de estudiantes (18/50), junto con otras profesiones relacionadas con el ámbito académico (11/50). Entre el conjunto de ocupaciones destacan los administrativos (9/50), algunos de los cuales relacionados con la exportación. Sólo una persona declara estar buscando trabajo, mientras que otra afirma ser ama de casa.

Junto con el previsible elevado número de estudiantes que completan su formación con un curso en la EOI, destaca el dato más general del alto nivel de estudios de la muestra, ya que 51 de los 61 encuestados son estudiantes o titulados universitarios (diplomados, licenciados o equivalentes). Se trata de un dato muy significativo ya que, aunque se exigen los estudios primarios para poder estudiar en una EOI, el porcentaje de la población activa de Castellón con estudios superiores era en 2001 un 7'5%.

3. El aprendizaje del inglés

Aunque uno de los objetivos finales de la investigación será la reconstrucción de los distintos itinerarios de aprendizaje y uso, la información que proporciona la presente encuesta se limita a la mención de la vías de aprendizaje utilizadas.

Una mayoría de encuestados (32/58) considera haber empezado a aprender inglés a los 11-12 años, en la llamada segunda etapa de la EGB, tal como preveían los planes de estudio en los años 70-80, a partir de la Ley General de Educación. En 10 casos el aprendizaje se ha iniciado más tarde por haber estudiado francés durante la escolaridad obligatoria (en el caso de 5 personas de más de 30 años), por haber vivido en el extranjero u otras causas diversas. Finalmente, 15 personas empezaron a estudiar inglés a los 10 años o antes, 13 de las cuales tienen 26 años o menos, lo cual nos hace pensar en la asistencia temprana a centros privados de enseñanza de lenguas extranjeras, ya que estos centros se mencionan en primer lugar cuando se describen las diversas vías de aprendizaje.

El itinerario de adquisición más común (sólo intuido a través de la encuesta, no confirmado ni descrito) incluye, pues, la enseñanza reglada obligatoria y postobligatoria (en primaria, secundaria y, en el caso de la UJI, en la universidad), la asistencia a escuelas privadas o academias (en 37 casos), la realización de algún viaje o estancia en el extranjero (en 33 casos) y, evidentemente, la asistencia a la EOI.

Queda, por tanto, fuera de nuestra población el porcentaje de personas, muy reducido en la población general pero significativo en el grupo definido por su buen conocimiento del inglés de alumnos de escuelas bilingües o similares (tutores anglófonos, estancias infantiles en países anglófonos), que tienen el nivel de inglés de 5º de EOI antes de llegar a la edad adulta. Sería atrevido situar este grupo de personas directamente en las clases altas sin los datos necesarios

para ello, pero es evidente que se trata de familias con alto poder adquisitivo, debido a los gastos necesarios para proporcionar este tipo de formación a los niños. La asistencia a la EOI (para la cual es requisito tener más de 16 años) y, consiguientemente, el aprendizaje del inglés en la vida adulta, indica que nos hallamos delante de una población perteneciente a grupos sociales de las clases medias.

La percepción de la contribución de las distintas vías de aprendizaje se valoró en la encuesta puntuando de 0 a 5 la satisfacción con cada una de ellas. Así, la media de la percepción entre los que mencionan la escuela (47/61) es de 2'5, media relativamente baja si recordamos que, en teoría, debería ser la vía básica de aprendizaje de la lengua extranjera. De hecho, según los datos del Barómetro del CIS, quienes afirman poder leer, hablar o escribir (graduación de las habilidades, que se hacen corresponder implícitamente con diferentes niveles de conocimiento de la lengua) el inglés como lengua extranjera son sólo un 26'8% de la población. Entre ellos, un 65'1% de personas dice que aprendió fundamentalmente el inglés en la escuela o instituto.

Tal como prevé el peculiar planteamiento del estado español, la segunda vía pública de aprendizaje de inglés es la asistencia a escuelas oficiales de idiomas, consideradas enseñanza especializada. Creadas el año 1911, según Morales *et al.* están ya desde el principio relacionadas con actividades mercantiles e industriales, expresan un deseo de europeización y tienen un carácter especialísimo “fuera de los moldes en que se vaciaron otros Institutos docentes del Estado”, carácter que quedó finalmente consagrado en la Ley General de Educación de 1970 “en razón de sus peculiaridades o características” (Morales et al., 2000:41, 53). Aunque las primeras explicaciones nos llevan a pensar que se trata sólo de una serie de casualidades históricas, tomar en cuenta factores de estructura social relacionados y un contexto más amplio (la comparación con otros países, por ejemplo) nos permitiría profundizar en las causas de la separación existente entre las enseñanzas de régimen general y las enseñanzas especializadas, tal como quedan descritas por la ley.

Por las reducidas dimensiones de nuestra encuesta y por la dificultad de conocer el porcentaje de población general que estudia formalmente la lengua inglesa (señalemos como curiosidad que este dato ha sido elaborado, en el caso del Japón, tomando como indicador los examinandos en las pruebas del TOEFL y otras similares, Tukahara: 2002), no podemos establecer qué proporción de estudiantes de inglés siguen la vía EOI sobre el total. Cabe recordar, sin embargo, que, aunque las distintas comunidades autónomas han mantenido políticas de ampliación de centros de EOI para extenderlas a una mayor parte del territorio, sólo observando las poblaciones españolas con EOI (información disponible en <http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/otras/otraseois.htm>) llegamos fácilmente a la conclusión de que las EOI no cubren todo el territorio, sino que tienden a concentrarse en las capitales de provincia, núcleos más grandes, etc. Los centros privados, en cambio, con una regulación mucho más laxa, un proceso de creación más fácil y un funcionamiento equivalente al de una pequeña o mediana empresa, llegan a muchos más puntos.

La encuesta permite constatar que la mayoría de aprendices ha completado su formación con la asistencia a algún centro privado o bien con clases particulares (37/61). Desde el punto de vista profesional de un profesor de lenguas extranjeras, es sorprendente comprobar como las llamadas “academias” reciben en general un buen índice de satisfacción (3’5/5). Sólo una persona da una puntuación claramente inferior a las academias, en relación con la escuela oficial de idiomas. Sacando conclusiones basadas en la experiencia profesional y no en los datos de esta encuesta (que, por lo tanto, se debería completar con entrevistas en profundidad), parece que los estudiantes de inglés valoran de manera muy positiva la atención personalizada que encuentran en estos centros, más que la calidad, sistematicidad o validez de los enfoques metodológicos utilizados.

Haciendo las extrapolaciones correspondientes, este hecho nos recuerda que en España la iniciativa privada suele completar las necesidades que no quedan satisfechas por las instituciones públicas, característica compartida entre los países semiperiféricos. Si bien se suele

hablar de estas necesidades en relación con el bienestar social y se hace referencia a la familia como la institución que soluciona la atención a niños o a personas enfermas o mayores, la caracterización se puede extender también al ámbito de la formación y, en este ámbito, es fácil constatar como aquellos conocimientos más relacionados con el mercado de trabajo (y, por lo tanto, los más necesarios desde el punto de vista laboral) son precisamente los que se abordan más directamente desde la iniciativa privada. Así, es muy frecuente la asistencia a centros privados a “aprender” inglés e informática. Estos centros complementan la enseñanza reglada desde la escuela primaria a la universidad. Precisamente, en la universidad Jaume I de Castellón, inglés e informática forman parte de las asignaturas llamadas de “estilo UJI”, que todos los estudiantes deben cursar en algún momento de sus carreras. La función básica de los conocimientos impartidos en las academias suele ser ayudar a aprobar las asignaturas en el nivel correspondiente. Si esta función queda complementada con un aprendizaje real es un tema abierto al debate. La valoración de los alumnos, sin embargo, es positiva, tal como hemos constatado.

El aprendizaje por otras vías es muy marginal. Sólo 3 personas declaran haber aprendido inglés de manera autónoma (con fascículos, películas en versión original, etc.), hecho previsible pero que sería interesante contrastar con las vías de aprendizaje en otros países. Además, este dato no deja de ser un advertimiento para los profesionales de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, entre los cuales es habitual considerar el aprendizaje autónomo como una de las vías básicas para el futuro.

4. La lengua inglesa como capital

El modelo de Pierre Bourdieu, que toma el conflicto como una perspectiva desde la cual se observa la complejidad del espacio social, aporta el concepto de capital para describir los

valores y las fuerzas de que dispone un grupo social concreto. Este planteamiento teórico ofrece un esquema organizativo para la comprensión del proceso de adquisición de una lengua.

Para valorar los tipos de capital que supone el conocimiento de una lengua utilizaré la operativización llevada a cabo por Rafael Castelló (2002) para las lenguas catalana y castellana. Castelló se refiere al capital simbólico de cada lengua, aspecto que remite a una lengua como instrumento central de dominación simbólica, tanto en cuanto a medio transmisor de contenidos como en cuanto a canal visible que resta importancia al mensaje central de la comunicación. Desde el momento en que una lengua deja de ser un canal “transparente”, no identificable, focaliza la atención de los hablantes y les recuerda su existencia. La adopción de ciertas pautas lingüísticas denota la dominación simbólica. Igual que al centrar nuestra atención en una L1 o una L2, si observamos los usos del inglés (lengua extranjera) en nuestro país, debemos analizar a quién beneficia este uso, reflexión que nos llevará rápidamente al fenómeno de la globalización y a sus protagonistas desde una perspectiva inicialmente económica, pero también cultural, etc.

Como ejemplo de un cierto tipo de dominación simbólica podemos comprobar el aumento progresivo del uso del inglés en la publicidad, en los programas de entretenimiento y en los noticiarios de las diferentes cadenas de televisión en España. La frecuencia, la intención y el tono son muy diversos según el público al cual se dirige el programa o anuncio en cuestión y resultaría relativamente fácil relacionar grupos sociales y usos específicos del inglés, que casi nunca tiene una función realmente comunicativa y muy a menudo se centra en aspectos fonéticos, entonativos, etc. que no implican una comprensión lingüística efectiva del mensaje.

Si la interpretación es correcta y el uso del inglés en muchos contextos donde tiene una función estrictamente simbólica y no comunicativa es reflejo de una dominación simbólica mucho más amplia, es interesante plantear hasta qué punto la población encuestada manifiesta en algún momento características que nos puedan hacer pensar que dicha dominación no les afecta, que se la plantean como tal, la cuestionan o, en algún caso, llegan a rechazarla. Con una cierta sorpresa he comprobado como, ante la pregunta correspondiente de la encuesta o en el espacio

para comentarios, no se aborda en ningún momento el tema. Aunque en el mismo cuestionario y también de forma oral se motivaron las opiniones abiertas y la pregunta tenía como claro objetivo provocar respuestas y comentarios negativos, estos no se refieren ni una sola vez a la hipotética dominación simbólica, a una posible presión laboral o académica para estudiar inglés, a un sentido de obligación, etc. Los comentarios son siempre “escolares”, metodológicos, sobre la calidad de la enseñanza del inglés, algunas veces con cierta acusación al sistema educativo por su incapacidad de conseguir un objetivo tan obvio: “se hace demasiado hincapie en la gramática. cuando no llevas un nivel muy elevado, vas al extranjero y apenas te haces entender”. Un inspector de educación llega a comentar que “nuestro sistema educativo es incapaz de hacer aprender a hablar inglés”. Nunca se pone en cuestión que aprender inglés sea un hecho intrínsecamente positivo (sería interesante comparar esta apreciación con los comentarios sobre el aprendizaje de lenguas minorizadas como el catalán/valenciano, que en un caso aparecen aún sin haber sido motivados). Casi todos los encuestados opinan que el inglés se conoce y se utiliza poco en nuestro ámbito (49/61) o bien que el conocimiento y uso son adecuados (11/61). Sólo una persona opina que se utiliza demasiado. Si tenemos en cuenta que la población en cuestión ha pasado hasta el momento 500 horas de aprendizaje de la lengua, es el interés propio el que lleva a la legitimación del propio aprendizaje como necesidad comunicativa o con otras justificaciones.

Precisamente, según Bourdieu, la dominación simbólica se caracteriza por una legitimidad tan absoluta que la hace transparente o invisible y, por lo tanto, incuestionable. Son las mismas estructuras de plausibilidad las que hacen inconsciente la violencia simbólica tal como se presenta (Castelló, 2002:200). Sin embargo, la dominación simbólica se puede argumentar también acudiendo a la apropiación de los elementos de definición de la realidad. Cuando nos referimos a una lengua, la definición de la realidad remite a la capacidad de codificación, y nos podemos centrar más en concreto en la codificación de los conceptos o elementos más innovadores (tarea de la terminología). Si uno de los primeros pasos de una lengua en proceso de

normalización es la creación de diccionarios que permitan a los hablantes acceder al mundo en su propia lengua, sin interferencias que limiten su capacidad de expresión, también es cierto que el trabajo actual de los terminólogos de cualquier lengua se centra muy a menudo en la traducción y adaptación de términos pensados y elaborados en inglés. Hasta qué punto este fenómeno limita la visión del mundo o *Weltanschauung* propia definida por autores alemanes como Herder es una cuestión sobre la cual se puede profundizar, juntamente con la reflexión general sobre globalización y dominación simbólica.

En cuanto al capital lingüístico de una lengua en sentido estricto, relacionado y parte del capital cultural acumulado, Castelló lo considera desde tres perspectivas: el conocimiento queda reflejado como capital competencial, pero habrá que tener también en cuenta el uso (capital instrumental) y la valoración que de él se hace (capital valorativo). No es evidente que estas tres perspectivas, pensadas para un contexto de lenguas en contacto sean las más adecuadas para entender el capital lingüístico del inglés como lengua extranjera, es decir, su situación en España. Sin embargo, nos dan elementos de reflexión que permiten avanzar en la comprensión del tema. Además, tal como ha quedado patente en distintos entornos (por ejemplo, en Leppänen et al., 2003), el inglés está a medio camino de convertirse en una segunda lengua en muchas zonas del mundo, entre ellas Europa.

El capital competencial, por su parte, se define y se entiende según los contextos y las disciplinas de maneras muy distintas, según se acepte o no la autoatribución, por ejemplo. En nuestro caso no presentaba ninguna duda, ya que era justamente el modo en que se había definido la población de la encuesta. Se trataba de estudiantes de último curso de la Escuela Oficial de Idiomas, después del cual la legislación sólo prevé cursos de especialidad o dedicados ya a usos profesionales de la lengua extranjera en cuestión (nivel no desarrollado en la práctica). Por lo tanto, su capital competencial queda definido según los criterios habituales en el campo profesional y académico de la enseñanza de lenguas extranjeras (lingüística aplicada), con sistemas de evaluación más o menos objetivos.

Sin embargo, las encuestas sociolingüísticas habituales (como el Barómetro de marzo de 1998 del CIS o el Eurobarómetro Especial 147 de la Comisión Europea, 2001) suelen incluir preguntas de autoatribución sobre la competencia en las distintas habilidades lingüísticas, definidas según el canal de transmisión de la lengua (oral o escrito) y el papel del hablante (emisor o receptor). Las respuestas son fiables hasta cierto punto en contextos poco marcados, pero siempre estarán filtradas por el habitus del encuestado. Aunque a veces son la única fuente de información disponible, la dominación simbólica aludida anteriormente nos impide considerarlas con un alto grado de confianza. De hecho, las respuestas no dejan de pertenecer al campo de la opinión y el discurso, que a menudo contrasta con el de los hechos.

Es, por tanto, muy aconsejable valorar el capital competencial de manera un poco más “objetiva” siempre que sea posible. La valoración dependerá de las definiciones más aceptadas en un momento determinado sobre los aspectos que constituyen la competencia de un hablante, definiciones que quedan reflejadas en los exámenes que administran las instituciones más reconocidas, las cuales, por su parte, ejercen cierta dominación, ya que son las que establecen las reglas del juego en el campo (qué estudiar para aprobar un examen, el material usado, etc.). En España, la institución oficialmente reconocida para la expedición de títulos de conocimiento de lenguas extranjeras es justamente la Escuela Oficial de Idiomas. Sus títulos son reconocidos en todas las administraciones públicas, ayudan a la promoción profesional, etc. Sin embargo, este reconocimiento legal (proveniente del campo político-administrativo) en la actualidad no se acepta ya sin vacilaciones en la gran mayoría de ámbitos (educativo y laboral, por ejemplo, son algunos donde conviven diversos criterios). Así, en la lucha por el reconocimiento de las credenciales en lenguas extranjeras, las mismas universidades han decidido en los últimos años jugar un papel hasta ahora no reconocido mediante la creación de la Asociación de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior.

En el contexto mundial, hay una serie de instituciones reconocidas en la definición del capital competencial en inglés, con la Universidad de Cambridge como líder en el contexto

británico (después de años de lucha entre instituciones como Trinity College, Pitman, Universidad de Oxford, otras universidades, etc.). En cuanto al contexto americano y con planteamientos bastante distintos, la institución líder en cuanto al reconocimiento y número de examinandos es sin lugar a dudas TOEFL. Además de mantener una tensión constante para accentuar su dominio en diferentes zonas del mundo, el hecho de que se trate en los dos casos de instituciones privadas nos recuerda el papel tradicionalmente distinto del estado en el mundo angloamericano. Ni en el Reino Unido ni en Estados Unidos el estado ha jugado nunca ningún papel en la definición del conocimiento de lenguas. Relacionando esta observación con el papel de la iniciativa privada en la provisión de servicios en los estados semiperiféricos (anotado anteriormente) una reflexión más general nos llevaría a la comprensión de los roles del estado y de la sociedad civil en los diferentes contextos mundiales, señalando específicamente el mundo angloamericano por un lado, Europa continental por otro y finalmente Europa meridional, con características ciertamente específicas. Aunque no se refiere al aprendizaje sino al conocimiento, vale la pena incluir el siguiente comentario, que refleja una percepción muy común: “el nivel español respecto al de los extranjeros es bajísimo. Estamos muy retrasados respecto a Europa”.

En España, el reconocimiento de las credenciales otorgadas por las EOI y por la Universidad de Cambridge está en función de los campos donde se actúa. Hasta hace bien poco, las administraciones públicas mantenían un desinterés absoluto por el mundo privado, aunque en los últimos tiempos se han visto obligadas a reconocer las evidencias provenientes de este mundo y relacionadas con la globalización.

Pasando ya al capital instrumental, recordaremos que, según Bourdieu, considerar el conocimiento de una lengua aisladamente de su uso no tiene ningún sentido o, en todo caso, se puede abordar desde la perspectiva de la distinción (las lenguas muertas pueden ser objetos de lujo que distinguen, que demuestran ciertos hábitos y capacidades generales). Licenciarse en lenguas clásicas demuestra unos hábitos de estudio y aprendizaje, aunque el conocimiento en sí

no tiene ninguna utilidad directa. En cuanto al inglés, es el campo de su enseñanza como lengua segunda o lengua extranjera (EFL) el que ha difundido la “competencia comunicativa” (entendida como capacidad de comunicar muy aplicada, considerando básicamente el capital instrumental de la lengua) como objetivo máximo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, dando por neutralizados (negados) los aspectos no instrumentales, los aspectos culturales, de definición de la realidad, etc., que quedan incluidos en el capital simbólico del inglés. A este respecto, es interesante observar el tratamiento de los aspectos simbólicos (considerados casi siempre como cuestiones culturales) por parte de los metodólogos y pedagogos del francés o alemán como lenguas extranjeras.

Finalmente, el tercer componente del capital lingüístico (tal como ha sido descrito por Castelló) es el capital valorativo, “tipo de “tasa de cambio” o “tipo de interés” del capital competencial (fijo) y del capital instrumental (circulante), como económico –la lengua sirve para encontrar trabajo o ganar más dinero, por ejemplo-, social –sirve para establecer nuevas relaciones sociales, hacer amigos...- etc. Este tercer componente del capital lingüístico adopta una forma de capital simbólico.” (Castelló, 2002:201) Aunque la encuesta no permite llegar a ninguna conclusión, parece evidente, a partir de los comentarios anteriores, que el valor de cambio del inglés es muy alto. Faltaría comprobar si es más alto que su valor de uso, es decir, si el discurso sobre la necesidad de saber inglés es más fuerte que la necesidad real, cuestión compleja por cuanto resulta muy difícil valorar hasta donde llega la “necesidad”, ya que, como cualquier conocimiento, tenerlo implica una ventaja de partida. Puede tratarse de una necesidad real pero no directa para estar al día en un mundo globalizado (usos de internet, información especializada sólo disponible en inglés), aunque pudiera ser menos necesario de lo que se afirma en los usos laborales cotidianos, depende mucho del ámbito de trabajo, etc.

5. El capital lingüístico en los distintos campos

Ante la pregunta sobre los motivos para estudiar inglés, sólo 9 personas del total de 61 se refieren exclusivamente a razones laborales, mientras que cerca de la mitad (25/61) afirman que se les han pedido conocimientos de inglés en algún puesto de trabajo (4 de ellas para un trabajo relacionado directamente con las lenguas, por ejemplo como traductora) y 28 dicen usarlo alguna vez en su actividad laboral. La importancia del inglés en el campo laboral es innegable y estudiar inglés se considera como parte de la preparación para un buen lugar de trabajo. De todas formas, la información disponible sobre este campo es dispersa y puede llegar a ser contradictoria. Aunque el “conocimiento de idiomas constituye uno de los principales criterios de selección de candidatos de las empresas, según un estudio efectuado por la Fundación Universidad-Empresa Adeit a 515 empresas valencianas” (*El País*, 30-9-02), la encuesta Cheers sobre la inserción laboral de los graduados europeos constata que, en opinión de los mismos graduados, el conocimiento de idiomas extranjeros es la competencia menos requerida por parte de las empresas, tanto en España como en el conjunto europeo (Bancaja, 2002).

En el caso de la presente encuesta, sin embargo, las motivaciones personales y culturales en el sentido más amplio son dominantes, ya que 22 personas los citan como motivo único para el aprendizaje. Dichos aspectos incluyen los siguientes: “me gustan los idiomas” (repetidas veces), “pienso que es importante para relacionarme con otras culturas”, “tener la opción de vivir en otros países”, etc.

De todas formas, como los resultados de esta encuesta no tienen ningún valor estadístico, debemos limitarnos a señalar que los motivos coinciden en general con los que aparecen en el barómetro del CIS, según el cual un 58'4% de los que aprenden una lengua extranjera lo hacen “porque lo necesitan para el trabajo y/o los estudios, mientras que un 31'4% lo hace “porque les gusta aprender idiomas”, hecho que sólo podemos relacionar, si cabe, con la dominación simbólica.

Aún dentro del campo laboral, podemos señalar la confluencia con el campo administrativo/burocrático en el caso de personas que trabajan en la administración pública

(funcionarios). Así, saber idiomas ayuda a avanzar en la carrera funcionarial: “¿por qué estudias inglés? Necesidad de hacer puntos para mi trabajo”.

En cuanto a los usos concretos, vale la pena destacar que 51 de los 61 encuestados afirman haber utilizado el inglés en viajes, lo cual implica que se trata de una población que ha viajado mucho y al extranjero. Este hecho contrasta con la población general dado que, según los datos del CIS, sólo un 49’8% de la población ha viajado alguna vez al extranjero, un 64’9% de los cuales lo han hecho menos que una vez cada dos años (quizá sólo se trate de un viaje al extranjero en toda la vida). Los viajes son un fenómeno rápidamente relacionable con la globalización, al igual que las nuevas tecnologías (internet). Si tenemos en cuenta la distinción de Zygmunt Bauman entre grupos móviles e inmóviles, parece que podemos clasificar a nuestra población, a falta de más datos, entre los grupos móviles, es decir, el conocimiento del inglés sería, en nuestro contexto, uno de los indicadores que permite caracterizar a una persona como móvil y, por lo tanto, beneficiaria de algunos aspectos de la globalización, ya que dispone voluntariamente de una alta movilidad espacial (viajes turísticos). Así, según los datos del CIS (1998), entre las personas que viajan habitualmente al extranjero, un 72’5% lo hacen por vacaciones o turismo, mientras que sólo un 21’7% lo hacen por motivos laborales. Para nuestra población, en todo caso, y en relación con el aprendizaje del inglés, este tipo de globalización es más relevante que la globalización económica representada por las relaciones comerciales con el extranjero, las empresas transnacionales, etc.

En lo que se refiere al campo educativo, 13 personas afirman necesitar o usar la lengua inglesa en sus estudios. Observando este campo podemos llegar fácilmente a la conclusión que, por sus propias características, el aprendizaje de lenguas tiene en él un valor distinto, ya que no se trata de satisfacer una necesidad comunicativa directa sino de superar los pasos correspondientes (aprobar asignaturas). Este hecho enlazaría con la cuestión general de los criterios para la elaboración de los currículos en cada nivel educativo. En el caso específico de los planes de estudio en la Universitat Jaume I, en la cual estudian o se han graduado la mayor

parte de personas que al cumplimentar la presente encuesta eran estudiantes o titulados universitarios, estos incluyen para todas las titulaciones (por una clara y reconocida decisión política –no académica- en el momento de creación de la universidad) una serie de asignaturas obligatorias llamadas de “estilo UJI”: historia europea, informática e inglés. En otro contexto, siempre dentro del campo educativo, el Departamento de Universidades, Investigación y Sociedad de la Información de la Generalitat de Cataluña justifica sólo de manera muy genérica la necesidad del estudio de terceras lenguas en las universidades públicas catalanas (“el mundo actual exige... herramienta imprescindible... gran ventaja”). En general, se trata como una evidencia que no hace falta justificar (Dursi, 2000).

Volviendo a la relación del inglés con la globalización, observamos que 13 personas mencionan explícitamente su uso del inglés para navegar por la red. En el mismo sentido destaca “porque me gusta entender la letra de las canciones” y ver películas en versión original, que remite también a la globalización, en este caso al campo de la producción cultural para el consumo de masas.

Después de estas notas, sólo la construcción de los campos más pertinentes para la enfatización de los distintos usos y valores del inglés a partir de la selección de las variables más significativas, puede aumentar la comprensión del capital lingüístico en los distintos campos. La identificación de las disposiciones más significativas en distintos grupos sociales ha de permitir avanzar en el mismo sentido.

6. Referencias

* Bancaja - Obra Social

2002, “El ajuste de la formación y el empleo de los graduados de la enseñanza universitaria”, *Capital humano*, n. 22, <http://obrasocial.bancaja.es/capital/cuaderno22.htm>

* Castelló, Rafael

2002, “Economia dels intercanvis lingüístics al País Valencià” en *Treballs de Sociolingüística Catalana*, n. 16, pág. 195-26, Valencia: Eliseu Climent

* Centro de Investigaciones Sociológicas

1998, *Barómetro de febrero 1998. Estudio 2278* en

<http://www.cis.es/baros/mar2278.htm>

- * Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació, Generalitat de Catalunya
2000, *Programa de formación en terceras lenguas en la Universidad (2000-2005)*,
http://dursi.gencat.es/es/un/programa_3lleng_0.htm
- * International Research Associates (INRA)
2001, *Eurobarometre 54 Special. Les européens et les langues*, Bruselas: Direcció Generalde Educacióny Cultura, Comisión Europea
http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/eb/ebs_147_fr.pdf
- * Leppänen, Sirpa, Arja Piirainen-Marsh, Tarja Nikula, Heidi Koskela, Marianne Laaksonen y Pirjo Alatal
2003, "English voices in Finnish Society. The Use of English in Media, Educational and Professional Settings" (proyecto de investigación),
<http://www.jyu.fi/tdk/hum/englanti/EnglishVoices/EVmainpage.htm>
- * Morales Gálvez, Carmen, Irene Arrimadas, Eulalia Ramírez, AliciaLópez y Laura Ocaña
2000, *La enseñanza de las lenguasextranjeras en España*,
<http://www.mec.es/cide/publicaciones/textos/inv2000ele/inv2000elee01.pdf>
- * Tukahara, Nobuyuki
2002, "La situació sociolingüística de l'anglès al Japó" en *Noves SL*, Barcelona: Generalitat de Catalunya,
http://cultura.gencat.net/llengcat/noves/hm02tardor/internacional/nobuyuki1_6.htm