

**ESTUDIOS SOBRE LENGUA  
Y SOCIEDAD**



**Col·lecció «Estudis Filològics»  
Núm. 9**

**ESTUDIOS SOBRE LENGUA  
Y SOCIEDAD**

**JOSÉ LUIS BLAS ARROYO, MANUELA CASANOVA ÁVALOS,  
SANTIAGO FORTUÑO LLORENS,  
MARGARITA PORCAR MIRALLES (EDS.)**



**UNIVERSITAT  
JAUME·I**

**ESTUDIOS sobre lengua y sociedad / José Luis Blas Arroyo ... [et al.]**  
(eds.). — [Castelló]: Publicacions de la Universitat Jaume I, D.L. 2002  
p.; cm. — (Estudis filològics ; 9)  
Bibliografia. — Ponències i taules redones presentades a les “I Jornadas sobre Lengua y Sociedad” organitzades pel Departament de Filologia Anglesa i Romànica de la Universitat Jaume I, Castelló de la Plana, 2000  
ISBN 84-8021-366-3  
1. Sociolingüística-Congressos. I. Blas Arroyo, José Luis, ed. II. Universitat Jaume I (Castelló). Publicacions de la Universitat Jaume I, ed. III. Jornadas sobre Lengua y Sociedad. Ires. 2000. Castelló de la Plana. IV. Títol. V. Sèrie.  
81:316(063)

Cap part d'aquesta publicació, incloent-hi el disseny de la coberta, no pot ser reproduïda, emmagatzemada, ni transmesa de cap manera, ni per cap mitjà (elèctric, químic, mecànic, òptic, de gravació o bé de fotocòpia) sense autorització prèvia de la marca editorial.

© Del text: els autors, 2002

© De la present edició: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2002

Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions  
Campus del Riu Sec. Edifici Rectorat i Serveis Centrals. 12071 Castelló de la Plana  
Tel. 964 72 88 19. Fax 964 72 88 32  
<http://sic.uji.es/publ> c/e: [publicacions@uji.es](mailto:publicacions@uji.es)

Imprimeix: Gráficas Castañ, SL

ISBN: 84-8021-366-3

Dipòsit legal: CS - 26 - 2002



# ÍNDICE

## Ponencias

HERNÁN URRUTIA CÁRDENAS	
Bilingüismo y educación en la comunidad autónoma vasca (CAV) .....	17
JOSÉ R. GÓMEZ MOLINA	
Lenguas en contacto y actitudes lingüísticas en la comunidad valenciana .....	53
ANTONIO BRIZ	
La atenuación en una conversación polémica .....	87
JULIO BORREGO NIETO	
Niveles de lengua y diccionarios .....	105

## Mesa redonda

### «Consecuencias lingüísticas del contacto de lenguas»

JOSÉ LUIS BLAS ARROYO	
Introducción a los fenómenos del contacto de lenguas en las comunidades de habla castellonenses .....	155
LLUÍS GIMENO BETÍ	
Espanyol i català: dues llengües en contacte .....	169
MARGARITA PORCAR MIRALLES	
Algunas consideraciones históricas sobre el contacto de las lenguas española y catalana .....	189
SALVADOR INSA SALES	
La interferència de l'anglès sobre el català .....	201

## Mesa redonda

### «Corpora de lengua oral»

ANTONIO HIDALGO NAVARRO	
El <i>corpus</i> de conversación coloquial elaborado por el grupo Val.Es.Co. ....	209

JOSÉ R. GÓMEZ MOLINA

El *corpus* del español hablado de Valencia: proyecto  
para el estudio sociolingüístico del español de España  
y América (PRESEEA) ..... 217

JOSÉ LUIS BLAS ARROYO

Presentación del proyecto: laboratorio de sociolingüística  
de la UJI: materiales para la compilación y estudio  
de un *macrocorpus* sociolingüístico del español  
en la comunidad de habla castellanense ..... 237

# PRESENTACIÓN

El presente libro recoge el texto de las ponencias y mesas redondas celebradas en el curso de las I Jornadas sobre Lengua y Sociedad, que tuvieron lugar en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Jaime I, entre los días 6 y 8 de noviembre de 2000. Organizadas por las áreas de Lengua y Literatura Españolas, del Departamento de Filología Inglesa y Románica, este congreso fue posible, en parte, gracias a las ayudas de diversas instituciones, como el Exmo. Ayuntamiento de Castellón, la Consejería de Educación de la Generalitat Valenciana, la Fundación Bancaixa, BP Oil y el Ministerio de Ciencia y Tecnología. Vaya por delante nuestro agradecimiento a todas ellas por su colaboración.<sup>1</sup>

Tras décadas de teorías y praxis inmanentistas, la lingüística ha terminado concediendo estatus científico a una realidad que, aunque conocida desde antiguo, no había sido atendida debidamente: la constatación de que tanto las lenguas como las sociedades ejercen entre sí influencias recíprocas de considerable complejidad e interés. En este contexto, y junto a disciplinas afines, que han abordado algunos aspectos parciales de dichas relaciones, como la pragmática, el análisis del discurso, la etnografía de la comunicación y otras, el principal corolario científico de este reconocimiento ha sido la creación hace escasas décadas de una nueva disciplina, la sociolingüística, que, pese a su juventud, cuenta ya con un desarrollo vigoroso en todo el mundo.

En España la difusión de la sociolingüística ha sido más lenta y tardía, pero afortunadamente en los últimos años ha conocido también una fructífera extensión en los ámbitos universitarios. De ello constituye buena muestra la profusión de tesis doctorales, proyectos de investigación y publicaciones en revistas especializadas, así como la dotación reciente de diversas cátedras universitarias con perfiles que coinciden con esta especialidad (Salamanca, Las Palmas de Gran Canaria, Alicante, País Vasco, Almería, Alcalá de Henares, etc.). Precisamente a esta nómina se ha sumado desde el año 1999 la cátedra de Lengua Española de la Universidad Jaime I, principal impulsora del congreso que está en el origen de este libro.

---

1. Asimismo, quisiera hacer un mención especial a nuestra compañera y amiga, María Jesús Pastor, por su inestimable ayuda durante la celebración de las Jornadas, así como en la revisión posterior del texto, previa a su publicación.

Pese a estos avances, a menudo se ha destacado el contraste que supone la rápida difusión de la disciplina, así como el interés que despiertan sus principales objetos de estudio, y las escasas oportunidades que se han presentado hasta la fecha para el intercambio de ideas de forma monográfica y autónoma, y no sólo en el desarrollo de otros eventos más generales. Asimismo, y si bien es cierto que en diversos foros universitarios –y extrauniversitarios– de las comunidades bilingües españolas no han escaseado últimamente las actividades académicas y científicas que se acogen genéricamente bajo el término de *sociolingüística*, no lo es menos el hecho de que en éstas la perspectiva dominante –y con frecuencia única– es la llamada Sociología del Lenguaje, y por tanto el análisis prioritario de la sociedad, y de los grupos que la integran, y no tanto de la lengua. Sin ir más lejos, y coincidiendo casi en el tiempo con el congreso castellonense, en la Universidad de Alicante tenía lugar otro –bajo un título casi idéntico– dedicado específicamente al estudio de las relaciones entre el bilingüismo y la educación.

Sin embargo, las oportunidades de ver en estos congresos trabajos sobre otros ámbitos dentro de la disciplina, como las investigaciones sobre variación lingüística, el análisis sociopragmático de las interacciones, las consecuencias lingüísticas del contacto de lenguas, entre otros, son mucho más escasas y, como decíamos, en el mejor de los casos aparecen relegadas a engrosar secciones particulares dentro de congresos de otra naturaleza.

En este contexto, el objetivo de las I Jornadas sobre Lengua y Sociedad era ofrecer una perspectiva más amplia y abarcadora de las investigaciones que en la actualidad se llevan a cabo en nuestro país en torno a las relaciones entre la lengua y la sociedad. En ellas tuvieron cabida también, como no podía ser de otra manera, algunas contribuciones vinculadas a la sociología del lenguaje, y aun a la psicolingüística, como la ponencia sobre «Bilingüismo y educación en la Comunidad Autónoma Vasca», con la que el profesor Hernán Urrutia Cárdenas, de la Universidad de Deusto, abrió el congreso. El trabajo del profesor Urrutia se ocupa fundamentalmente de las relaciones entre los resultados académicos de los alumnos de primaria y secundaria de esta Comunidad Autónoma y su eventual correlación con ciertas variables sociolingüísticas, entre las que sobresalen los modelos de educación bilingüe del sistema educativo vasco. La investigación empírica que está en la base de este artículo confirma, entre otros resultados, la significación estadística de algunas de estas correlaciones con factores como el modelo lingüístico, la red educativa (pública/privada), la lengua materna y el uso lingüístico extraescolar de las lenguas, si bien la complejidad de los resultados apunta hacia la frecuente interdependencia entre éstos y no tanto hacia su efecto aislado.

Ahora bien, junto a estos aspectos, en los que lo sociológico ocupa un papel tanto o más relevante que lo estrictamente lingüístico, las Jornadas dedicaron también una atención destacada a las investigaciones que se plantean desde una orientación inversa, aquéllas en las que tanto la estructura social como el sistema lingüístico informan al mismo tiempo sobre fenómenos de variación y cambio lingüístico que tienen lugar constantemente en las comunidades de habla. A este capítulo pertenecen las ponencias sobre variacionismo en diversos niveles del análisis lingüístico, que se incluían en la programación del congreso. Así, la profesora Maitena Etxebarria Aróstegui, presentó los resultados de un estudio empírico reciente sobre un fenómeno de variación fónica en el País Vasco, como la retención/pérdida de la *-d-* intervocálica en diversos contextos, variantes entre las que figura alguna cuya difusión en otros dominios hispánicos es mucho menor que en la comunidad de habla vasca (el caso del cierre de *o->u*; *cantau*)<sup>2</sup>. Por su parte, el profesor y académico Humberto López Morales, iba a abordar en su ponencia los problemas teóricos y metodológicos que plantea para la sociolingüística otro tipo de variación especialmente polémica y difícil de evaluar, como es la correspondiente al nivel léxico. Lamentablemente, sin embargo, un viaje de última hora, representando a la Asociación de las Academias de la Lengua Española, de cuya Comisión Permanente es en la actualidad Secretario el profesor López Morales, lo impidió.

Quien sí trató abiertamente sobre cuestiones relacionadas con la variación léxica, aunque desde una perspectiva diferente, fue el profesor Julio Borrego Nieto. En su ponencia «Niveles de lengua y diccionarios» disertó sobre las marcas de información diafásica y diastrática que aparecen en los diccionarios de español más conocidos. En el texto que incluimos en estas páginas, el profesor Borrego, además de realizar un análisis comparativo entre estas obras lexicográficas, formula una interesante propuesta acerca de la clase de datos sobre variación lectal que los diccionarios deberían incluir.

En otro orden de cosas, un aspecto sociolingüístico tan relevante para la suerte de las lenguas, como las actitudes lingüísticas, es el objeto de otra ponencia, a cargo de José Ramón Gómez Molina. Bajo el título de «Lenguas en contacto y actitudes lingüísticas en la Comunidad Valenciana», el profesor de la Universidad de Valencia ofrece los principales resultados de su investigación reciente sobre el tema, tanto más valiosos por tratarse de un aspecto del bilingüismo social valenciano escasamente estudiado hasta la fecha. Como señala el autor, de su estudio se desprenden datos de interés, entre los que nosotros des-

---

2. Lamentablemente no hemos podido contar para la presente publicación con el texto correspondiente a esta ponencia.

tacaríamos en primer lugar la evolución experimentada por las actitudes positivas hacia la lengua autóctona en las últimas dos décadas –en particular hacia su variedad estándar– tanto en los aspectos integrativos como en los instrumentales, lo que podría tener repercusiones significativas en el proceso de normalización lingüística. En cualquier caso, ello supone un cambio de tendencia, favorable al valenciano, con respecto a lo observado en trabajos anteriores. Complementariamente, nos parece reseñable la confirmación de uno de los hechos que más singularizan a la Comunidad Valenciana desde el punto de vista sociolingüístico: la escasa relación entre los niveles de competencia y uso de la lengua autóctona y el sentimiento de identidad etnolingüística. O dicho de otra manera, la impresión socialmente dominante de que «no es preciso hablar valenciano para sentirse valenciano».

Otro ámbito de estudio abordado en el desarrollo de las Jornadas fue el de las consecuencias lingüísticas del contacto de lenguas en las comunidades de habla bilingües, con especial atención hacia las castellanenses. Y lo hizo bajo la forma de una mesa redonda, en la que participaron diversos profesores de la Universidad Jaume I, cuyas intervenciones ocupan también un espacio en esta obra. Tras la presentación a cargo del moderador, y autor de estas líneas, de los principales fenómenos derivados del contacto entre el español y el catalán, como la interferencia lingüística o el cambio de código («Introducción a los fenómenos del contacto de lenguas en las comunidades de habla castellanenses»), los demás componentes de la mesa contemplaron en sus intervenciones algunos aspectos parciales de esos procesos de hibridación lingüística, tan frecuentes en el repertorio lingüístico de la sociedad castellanense. Así, el profesor Lluís Gimeno introdujo una perspectiva novedosa en este capítulo al tratar sobre la presencia de numerosos aragonesismos léxicos en el catalán hablado de diversas épocas («Espanyol i Català: dues llengües en contacte»). Por su parte, la profesora Margarita Porcar («Algunas consideraciones históricas sobre el contacto de las lenguas española y catalana»), al tiempo que completaba con una visión diacrónica el tema de la interferencia lingüística entre español y catalán, ofrecía algunas reflexiones en torno a ciertos factores estructurales (la proximidad tipológica) y no estructurales (la «convivencia multiseccular») que justifican la permeabilidad recíproca entre ambas lenguas, aunque razones históricas expliquen que ésta sea mayor en la dirección español→catalán. Por último, el profesor Salvador Insa («La interferència de l'anglès sobre el català») presentaba desde una perspectiva histórica un tema especialmente relevante para la evolución de las dos lenguas de la comunidad, como es el de los anglicismos. Todas estas intervenciones constituyeron el preludeo al debate que se abrió a continuación entre los miembros de la mesa y el público asistente en torno a una serie de cuestiones formuladas para la ocasión por el moderador.

Finalmente, el abanico temático del congreso se completó con una muestra de otras áreas conectadas de una u otra forma con la sociolingüística. Así ocurre con la pragmática y el análisis conversacional, uno de cuyos mayores especialistas entre nosotros, el profesor Antonio Briz, intervino en las Jornadas castellanenses con una ponencia acerca de la estrategia pragmática de la atenuación en un tipo de interacción particular como es la conversación conflictual («La atenuación en una conversación polémica»). Asimismo, el profesor Briz actuó como moderador de una mesa redonda en la que, a caballo entre los intereses pragmáticos y sociolingüísticos, se dio cuenta de algunos proyectos de investigación recientes enmarcados en el ámbito de la lingüística del corpus. El primero, prácticamente concluido ya, y del que se han derivado importantes trabajos en los últimos años, corre a cargo del grupo Val.Es.Co., de la Universidad de Valencia, dirigido por el propio Antonio Briz, y en él participan desde hace años diversos profesores de esta Universidad, como Antonio Hidalgo y Salvador Pons, que mostraron algunos aspectos parciales relacionados con la realización del corpus («El corpus de conversación coloquial elaborado por el grupo Val.Es.Co.»).

Por su parte, otro de los componentes del grupo Val.Es.Co., José Ramón Gómez Molina, presentó las principales bases teóricas y metodológicas de su contribución al ambicioso «Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América (PRESEEA)», que pretende la creación de un extenso banco de datos para el análisis del español hablado en las principales ciudades del mundo hispánico. En el desarrollo de este proyecto, el profesor Gómez Molina se ocupa en la actualidad de la recolección de muestras de habla representativas del español en la ciudad de Valencia.

Por último, el autor de estas líneas presentó en el marco de esta misma mesa redonda y en nombre del Laboratorio de Sociolingüística de la Universidad Jaume I, el proyecto de compilación de un corpus sociolingüístico del español hablado en Castellón, en el que se incluirán muestras amplias y representativas de diversos grupos sociales que integran la comunidad de habla, en la que se incluyen la capital y las principales poblaciones de las comarcas de La Plana («Presentación del proyecto: Laboratorio de Sociolingüística de la UJI: materiales para la compilación y estudio de un *macrocorpus* sociolingüístico del español en la comunidad de habla castellanense»).

Lamentablemente, las limitaciones humanas y materiales de las áreas implicadas en la organización de estas I Jornadas sobre Lengua y Sociedad, frenaron la posibilidad de convocar un congreso más ambicioso, de ámbito nacional, y abierto a todos los especialistas, con secciones temáticas como las reseñadas anteriormente. Con todo, el éxito de la primera convocatoria ha animado a los editores de esta obra para que ello sea así en futuras ediciones. A todos nosotros nos seduce la

posibilidad de que nuestra jovencísima Universidad Jaume I, que ahora cumple diez años, sea conocida en el futuro en los ambientes filológicos y lingüísticos por sus Jornadas sobre Lengua y Sociedad. A ello esperamos que contribuya, entre otras cosas, la edición de estas actas a cargo de su Servicio de Publicaciones.

JOSÉ LUIS BLAS ARROYO

## **PONENCIAS**



# BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA (CAV)

HERNÁN URRUTIA CÁRDENAS

*Universidad de Deusto*

## 1. INTRODUCCIÓN

Con la estructuración geopolítica de la España actual se han introducido cambios en el mapa lingüístico del Estado, modificaciones que se han ido perfilando progresivamente; en este sentido, la moderna organización en comunidades autónomas ha implicado la aplicación de diversas políticas lingüísticas de ámbito regional, con direcciones no siempre convergentes. El escenario sociolingüístico observable hace dos décadas era diferente al actual, toda vez que la política global del Estado debería apuntar actualmente hacia la conservación y potenciación del uso del castellano como de todas las restantes lenguas españolas (gallego, vasco y catalán). Todas están reconocidas oficialmente en la Constitución española de 1978 (artículo 3): «El castellano es la lengua española oficial del Estado [...]» y «[...] las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas comunidades autónomas de acuerdo con sus Estatutos». Las comunidades autónomas están naturalmente preocupadas de estrategias y acciones concretas que recuperen y/o potencien el uso de la lengua vernácula, muchas veces lengua minoritaria en su ámbito. No se conoce de algún plan global equilibrado de potenciación del patrimonio lingüístico del Estado en su conjunto.

En este marco, la realidad del bilingüismo o monolingüismo existentes en algunas de las comunidades autónomas como asimismo la creciente diglosia —o diversificación entre las variedades culto-formal o estándar y las variedades subestándares— dentro de cada una de las lenguas de España, constituyen parte de la problemática que afecta al logro de las principales políticas socioculturales, especialmente en los objetivos educacionales.

La organización de sistemas educativos bilingües en algunas comunidades autónomas ha implicado la necesidad de indagar sobre la calidad del dominio de cada una de las lenguas, ya mayoritaria ya minoritaria, por parte de los estudiantes que realizan sus estudios dentro de dichos programas educativos, toda-

vía en estado de desarrollo. Se sabe que del progreso en el desarrollo –espontáneo o planificado– del cultivo y enriquecimiento del acervo lingüístico en las comunidades de España depende en grado importante el logro de los objetivos educacionales.<sup>1</sup>

En comunidades donde se ha estado llevando a cabo una política lingüística en procura de un bilingüismo funcional y equilibrado entre el castellano y la lengua vernácula, los desafíos y problemas son aún mayores en comparación con los de las comunidades monolingües. Se trata de conseguir un nivel equilibrado en ambas lenguas, e internamente adecuado, objetivo nada fácil de lograr. Dicho propósito no se alcanza con la mera asignación de nuevos y más cuantiosos recursos para los programas de política lingüística y educacional, aunque ese sea un aspecto importante. Los cambios en los patrones de uso y en las actitudes sociolingüísticas, tanto como la tarea de la progresiva *estandarización* de una lengua, no se logran con rapidez ni están asegurados en su dirección y efectividad.

Por su parte, en las comunidades básicamente monolingües, los problemas de diglosia lingüística, o distanciamiento entre la lengua escolar (culto-formal) y las otras múltiples variedades presentes en el uso lingüístico de los educandos, plantean dificultades que, sin tener la magnitud de aquéllos surgidos en situaciones de bilingüismo, no dejan de ser menos importantes.

Diversas investigaciones han mostrado cómo el nivel de dominio del lenguaje, especialmente el de la llamada lengua escolar (culto-formal), incide en el grado de logro de los objetivos planteados en el currículum educativo. La observación resultante de numerosos estudios indica una correlación directa: «a mayor dominio del lenguaje formal, mayor rendimiento académico general del estudiante».

Otra contribución importante del estudio científico del lenguaje ha sido la descripción de los nexos entre la orientación de los usos lingüísticos y las actitudes sociolingüísticas presentes en comunidades plurilingües y el éxito de los planes lingüístico-educativos y de las políticas socioculturales en tales ámbitos. Puede plantearse la premisa de que a mejor actitud hacia una lengua o hacia las lenguas (o variedad de lengua) usadas en la comunidad, mayor es la factibilidad de un adecuado aprendizaje de aquéllas. Inversamente, resulta difícil que se obtengan altos índices de dominio de una o más lenguas en un marco individual o colectivo de actitudes sociolingüísticas negativas. En suma, debe entenderse que las actitudes de los alumnos y las de su entorno de adquisición o aprendizaje lingüístico (i. e. , el centro escolar, el ámbito familiar, la zona sociolingüística) determinan fuertemente el logro de los objetivos de las políticas lingüísticas y educacionales.

---

1. Ver I. Vila (1993), X. Rubal (1993) y H. Urrutia, L. Candia, M. D. Martínez y F. Milla (1998).

## 2. LA ESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN LA CAV

### 2.1. EL ORIGEN Y DESARROLLO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN LA CAV

Observando desde una perspectiva histórica el desarrollo de la educación bilingüe en la CAV, habría que mencionar como punto de partida la transferencia de la administración de la educación pública desde el Gobierno Central hacia los Gobiernos de las Comunidades Autónomas, un proceso fundamentado a partir de la Constitución vigente en España desde fines de 1978 (Siguan y Macke, 1986, Mar-Moliner, 1994). Como se expone en Sierra y Olaziregi (1993), las bases jurídicas de la educación en la CAV surgen de su Estatuto de Autonomía, donde se reconoce el derecho de los habitantes de esta comunidad a conocer y usar sus dos lenguas oficiales, euskera y castellano: sobre esa base se elaboran pautas contenidas en el Decreto de Bilingüismo de 1983, que dan origen a la estructura del sistema educativo actual de la CAV. Otro factor que ha estado influyendo –y que, probablemente, va a determinar el desarrollo futuro del sistema educativo vasco– es el proceso de liberalización y flexibilización del currículum escolar en España impulsado desde el gobierno central con la reforma educativa (LOGSE).

En la bibliografía referente al origen y evolución de la política educativa en la CAV, en la cual los objetivos de recuperación del euskera y de consecución de un bilingüismo equilibrado destacan como metas primordiales, se destaca el desarrollo hegemónico del grupo hablante de castellano en España, como un factor que ha puesto en peligro la existencia de la lengua y cultura de las distintas comunidades.

La participación de los gobiernos y de los grupos sociales en los procesos históricos de asimilación o integración social no es un tema fácil de esclarecer, aunque parece haber consenso en que las regulaciones gubernamentales –dictatorial o democráticamente propuestas– tienen un efecto muy limitado. Para Edwards (1981), la asimilación es más bien un proceso sociocultural intuitivamente percibido como normal o natural dentro de los grupos mayoritarios (particularmente cuando los grupos minoritarios son de tamaño muy reducido). Edwards (1981) observa que en una comunidad de organización democrática no hay manera de controlar los procesos de expansión de los distintos grupos poblacionales, ni sus consecuencias lingüísticas y/o culturales –aunque una forma de gobierno no democrático sí pudiera pretenderlo. Coinciden así Edwards (1981) y Fishman (1990, 1991) –junto a otros estudios– en radicar en los grupos sociales el rol determinante en el origen y desarrollo de los procesos de transformación sociocultural.

Situándose en una perspectiva externa a las circunstancias políticas involucradas en la problemática lingüística y sociocultural actual dentro de la CAV, puede observarse una fuerte influencia en el origen, los procesos y resultados del sistema educativo del conflicto entre las tesis de asimilación *versus* integración, tanto dentro del Estado español como en el seno de las comunidades autónomas. El conflicto político puede considerarse como un síntoma de dinamismo en la permanente reconstrucción de la estructura social. Compartimos la opinión de muchos en considerar que lo que, probablemente, ha marcado este conflicto social de caracteres negativos tiene más bien que ver con la forma en que han interactuado o interactúan los distintos sectores —si se inscribe o no en un marco de condiciones aceptables para todos, tales como la interacción democrática, participativa, constructiva y pacífica, por ejemplo (Hicks, 1993; Jordán, 1994; Mehan et al., 1995)— y con el grado de eficacia en la consecución de condiciones o situaciones nuevas que respondan a las expectativas de cambio.

Para concluir este punto, se observa que la tesis de asimilación en torno al castellano como lengua única del Estado, promovida bajo la forma de imposición del gobierno y que por décadas se expresara en la prohibición del uso de las lenguas originarias de algunas regiones que son hoy comunidades autónomas, ha sido un factor condicionante —aunque probablemente no determinante— en el desarrollo histórico de la situación lingüística dentro de España. No obstante, es un claro punto de referencia sobre el origen y evolución de los sistemas educativos catalán, gallego y vasco. La Constitución española de 1978 es el punto de partida de la instauración de nuevos programas educativos creados dentro de las comunidades autónomas y no en el gobierno central del Estado. En lo que concierne al desarrollo del programa educativo bilingüe de la CAV en la última década, se observan tensiones y polémicas con respecto a las directrices adoptadas por las autoridades de los niveles estatal y local. Éstas afloran con la puesta en marcha de proyectos educacionales o lingüísticos que, como se describe en Bastardas y Boix (1994), surgen apoyados en interpretaciones, con frecuencia discrepantes, de los distintos marcos constitucionales.

## 2.2. ORGANIZACIÓN DE LOS MODELOS LINGÜÍSTICOS DE LA CAV

La estructura del sistema educativo vigente en los años en que se ha desarrollado esta investigación, se basa en lineamientos originados en el Gobierno Vasco en 1983, a partir de la competencia que tiene en materia educativa y que le fue transferida desde el gobierno central. Es importante notar que la legislación que enmarca la política lingüística y educativa en la CAV fue aprobada en su Parlamento, con

apoyo de todos los sectores políticos allí representados. Por tanto, estamos en presencia de unas políticas establecidas por consenso y caracterizadas, además, por un principio de libre elección del modelo lingüístico, dos hechos que han influido positivamente en el desarrollo de este sistema educativo.

La organización de los modelos lingüísticos de la CAV es descrita por Sierra y Olaziregi (1993) de la siguiente manera:

El Decreto de Bilingüismo (Decreto 138/1983) del Gobierno Vasco dispone que tanto el euskera como el castellano constituyen asignaturas obligatorias en la enseñanza no universitaria. Este Decreto es también el que establece los tres modelos de enseñanza bilingüe:

- Modelo A. La enseñanza se imparte básicamente en castellano. El euskera se imparte como asignatura.
- Modelo B. La enseñanza se imparte, mitad y mitad, en euskera y castellano. Constituye una vía para transmitir al alumno de procedencia familiar castellanoparlante una mayor competencia en euskera.
- Modelo D. La enseñanza se imparte básicamente en euskera. El castellano constituye asignatura obligatoria.<sup>2</sup>

De tal manera, el rasgo más destacado de este sistema educativo viene a ser la vinculación de su política lingüística con los objetivos de su currículum escolar. La combinación de las estructuras administrativas denominadas *redes* en la CAV con el *modelo* lingüístico crea los siguientes subsistemas:

- |                                  |                    |
|----------------------------------|--------------------|
| • pública:                       | modelos A, B y D   |
| • privada:                       | modelos A, B y D   |
| • privada ikastola: <sup>3</sup> | modelos (A), B y D |

El contenido de la tabla siguiente ayuda a hacerse una idea aproximada de la distribución de la población estudiantil en el nivel de Enseñanza General Básica –el más importante en cantidad, con 206.150 alumnos–, con datos extraídos de las estadísticas oficiales<sup>4</sup> del período 1992-1993.

---

2. En este estudio se exponen antecedentes sobre el marco jurídico de la educación bilingüe en la CAV.

3. Las ikastolas surgen «al amparo de la iglesia» en los años sesenta, como modalidades de administración privada, cooperativa muchas veces, «con el objetivo de responder a las necesidades de *conservar* el euskera de los niños vasco parlantes» (Etxeberria 1987: 153). Desde 1993, poco después de la aplicación de nuestras mediciones, las ikastolas se han incorporado en una de las otras redes existentes, privada o pública –según su propia elección–, de acuerdo con lo requerido en disposiciones legales del Gobierno Vasco que entraron en vigor en ese año.

4. Cf. Gobierno Vasco (1992).

Tabla 1 *Distribución de la población escolar en EGB en el año lectivo 92-93*

Red / Modelo >	A	B	D	X <sup>2</sup>	TOTAL	
Pública	48 %	34 %	16 %	--	100 %	
Privada	70 %	23 %	5 %	--	100 %	
Ikastola	0,03 %	16 %	84 %	--	100 %	
Otra	--	--	--	2 %	100 %	
TOTALES:	%	47 %	26 %	25 %	0,8 %	100 %
	N	97.894	53.866	52.722	1.678	206.150

Con respecto a los cursos incluidos en esta investigación, tenemos que la población escolar del curso 8º de EGB en el año lectivo 1992-1993 comprendía un total de 33.105 alumnos, de los cuales el 61 % estudiaba en el modelo A, un 17,8 % en el B y un 21 % en el modelo D. En cuanto a las redes educativas, la pública incluía el 44 %, las ikastolas el 17,3 % y la privada un 38,71 %. Por su parte, en el segundo curso de BUP, de un total de 19.745 alumnos, en el modelo A estudiaba el 73,5 %, en el B un 2,3 % y en el D un 24,1 %.

En cuanto a la descripción del funcionamiento pedagógico de los tres subsistemas definidos oficialmente como programas bilingües, conviene tomar en cuenta la tipología lingüístico-educativa real que se crea con la participación de alumnos hablantes de dos lenguas en un sistema educativo con tres modelos, lo que se expone en Zabaleta (1995). En ese estudio se hace uso de las nociones de *inmersión*, *submersión*, *transición* y *mantenimiento* (Edwards, 1981; Cummins y Swain, 1986). En el marco teórico de enseñanza bilingüe, antes mencionado, se habla de *inmersión* para referirse a la instrucción de un grupo nativohablante de lengua mayoritaria en una L2 minoritaria; *submersión* corresponde a la escolarización de alumnos nativohablantes de lengua minoritaria en una L2 mayoritaria; *transición* se refiere a programas que llevan gradualmente a un alumno desde la instrucción en su L1 a la escolarización en una L2 (mayoritaria, como en el caso de los programas en Estados Unidos); finalmente, *mantenimiento* hace referencia a programas que buscan preservar el uso de una lengua minoritaria dentro de un entorno donde hay una lengua dominante o mayoritaria.

Empleando algunas de estas distinciones, en Zabaleta (1995) se expone la siguiente descripción de los programas pedagógicos que subyacen a la actual estructura de tres modelos lingüísticos en la CAV:

(a) El modelo A (de escolarización en castellano) para alumnos de L1 castellano es un modelo de aprendizaje de lenguas extranjeras, dado que el euskera corresponde a ese tipo de asignatura y no a una lengua de instrucción.

(b) El modelo A es un modelo de submersión<sup>5</sup> para sus alumnos de L1 euskera.

(c) El modelo B es un modelo parcial de mantenimiento para los alumnos de L1 euskera.

(d) Para los alumnos de L1 castellano, el B constituye un modelo de inmersión parcial temprana.

(e) El modelo D es un modelo de mantenimiento para sus alumnos vasco parlantes.

(f) El modelo D para alumnos hablantes nativos de castellano constituye un modelo de inmersión lingüística total temprana en la lengua vasca, aunque esta caracterización no es aplicable, en rigor, porque quizás en la mayor parte de las aulas de la CAV se mezclan alumnos nativohablantes de ambas lenguas.<sup>6</sup>

### **3. ANTECEDENTES: LOS ESTUDIOS EIFE E HINE SOBRE EL LOGRO LINGÜÍSTICO EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE DE LA CAV**

En los estudios divulgados como EIFE1, EIFE2, EIFE3 e HINE se investigó sobre el logro de los planes en diferentes momentos de la década de los ochenta, constatándose básicamente:

(i) La existencia de tres grupos cuyos niveles de conocimiento de euskera difieren de acuerdo con la expectativa lógica: los alumnos de enseñanza monolingüe en euskera (D) y de enseñanza bilingüe (B) superan a quienes cursan sus estudios en el modelo monolingüe castellano.

(ii) Que la competencia en castellano de los alumnos de los tres modelos es esencialmente la misma, hecho que guarda relación con que prácticamente la totalidad de los hablantes de euskera pueden ser considerados hablantes funcionales de castellano, si bien no ocurre lo mismo en sentido contrario.

---

5. Para Cummins y Swain (1986) este término define la situación de los programas educativos en los cuales algunos niños se enfrentan a una lengua de instrucción diferente a su L1, mientras el resto de sus compañeros de clase se escolarizan en su propia lengua familiar.

6. Una de las cualidades (ventajas) atribuidas a los modelos de inmersión es la de no mezclar en la misma clase a estos hablantes con alumnos hablantes nativos de la L2, pudiendo así el profesor nivelar apropiadamente el uso lingüístico dentro del aula (Krashen, 1985: 60).

Los datos aportados por los estudios recién mencionados son objeto de un comentario por parte de Cummins,<sup>7</sup> quien estima que esos resultados son de importancia crítica en diversos sentidos, a saber:

Primero, porque muestran que «se pueden ejecutar programas educativos de modelos B y D (bilingües y de inmersión) de gran efectividad y sin riesgo de retardar el desarrollo escolar general del alumno».

Segundo, porque «apoyan la persuasión de que, en aquellos casos en que los alumnos desarrollan una capacidad lectoescritora en ambas lenguas, experimentan un aumento de su competencia idiomática general y de sus destrezas cognitivas».

Tercero, porque «el citado modelo de interdependencia de destrezas académicas de una a otra lengua comporta unas implicaciones extremadamente importantes para quienes ejercitan la planificación lingüística con vistas a revitalizar lenguas en peligro de desaparición».

Cuarto, la investigación de los estudios aludidos «ha producido resultados enteramente coincidentes con los obtenidos en otros países».

Quinto, porque tales estudios «ofrecen un fundamento sólido en base al cual abordar la política lingüística en el ámbito educativo», tarea que vale la pena proponerse «cuando una mayoría de la población muestra actitudes tan favorables al euskera y cuando tanto el modelo D como el B han probado tan claramente su efectividad».

#### **4. OBSERVACIONES EXPRESADAS EN SIERRA (1994)**

Una estimación distinta al comentario de Cummins (1981) sobre los niveles lingüísticos y educativos de los modelos bilingües de la CAV se encuentra ya en Sierra (1994: 723), probablemente uno de los investigadores que mejor conoce el desarrollo de la educación bilingüe es este sistema educativo:

Lo que sí sabemos es que hay una tendencia a considerar a los niños castellanoparlantes [del modelo D] como si fueran vasco parlantes, a partir de cierto nivel; es decir, se da prácticamente por terminado el proceso de aprendizaje de la L2, lo cual es realmente ilusorio en muchos casos.

Cuando se realicen más investigaciones acerca de aspectos cualitativos o desde un punto de vista vasco parlante, el nivel de euskera conseguido por los castellanoparlantes de modelo D, en muchos casos, se verá como excesivamente pobre y limitado para su uso social.

---

7. V. EIFEL.

Sobre el posible desencuentro que se ha creado en la CAV entre las definiciones políticas y lo que la escuela puede concretamente programar, desarrollar y obtener, se pueden considerar las reflexiones expuestas en Sierra (1994: 61):

Desde un principio se pensó que los niños aprenderían euskera en las aulas y se convertirían, por tanto, en «euskaldunes», a pesar de que el sector educativo no se ha cansado de repetir que la escuela no podía asumir en solitario ese desafío. También aquéllos que saben algo de sociolingüística conceden a la escuela un valor muy limitado en los procesos de recuperación o normalización de lenguas minorizadas.

## **5. NIVELES DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS BILINGÜES DE OTRAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS DE ESPAÑA**

Estudios importantes sobre resultados en sistemas educativos de características en parte similares al sistema educativo bilingüe de la CAV son las investigaciones presentadas en Vila (1993) y Rubal Rodríguez (1993). Ambos trabajos coinciden en señalar que en estos momentos se observa un nivel insuficiente de competencia lingüística en la lengua originaria de la Comunidad Autónoma cuando aquélla sirve de lengua de escolarización para los estudiantes de los sistemas educativos de Cataluña y Galicia.

Con respecto al esfuerzo lingüístico-educativo en Cataluña se concluye en Vila (1993: 91):

Los resultados muestran que, al acabar la enseñanza obligatoria, los escolares de Cataluña continúan dominando mejor el castellano que el catalán. Es decir, diez años después de iniciarse el proceso de normalización lingüística en la escuela todavía no se ha alcanzado el objetivo pretendido: conseguir que los escolares de Cataluña, independientemente de su lengua familiar, alcancen al final de la enseñanza obligatoria una competencia relativamente similar en las dos lenguas.

Sobre los resultados en Galicia, Rubal Rodríguez (1993: 53, 56) expresa lo siguiente:

Sólo en la mitad de la población [estudiantil, de EGB] se podría decir que el dominio del gallego es igual al del castellano en los citados registros [oral y escrito] y que aquél puede ser considerado satisfactorio (dominio pleno) en términos sociales y escolares.

En todo caso, los logros atribuibles a la acción del sistema deben ser mejorados. Las altas tasas de alumnos que finalizan la escolaridad obligatoria sin saber hablar el gallego y el fracaso alfabetizador paralelo que se genera en relación a esa lengua parecen ser indicadores claros de ineficacia y disfuncionalidad del sistema, al menos desde el punto de vista de la única meta legalmente explicitada [«que los alumnos dominen el gallego, oral y por escrito, en igualdad con el castellano»].

## 6. BILINGÜISMO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA CAV

La investigación de la calidad educativa concerniente al funcionamiento de un sistema educativo bilingüe ha venido adquiriendo día a día mayor interés tanto para la sociedad como para la comunidad científica. Y éste ha sido el fundamento para realizar la investigación o diagnóstico sobre el sistema educativo de la CAV.<sup>8</sup>

En la comunidad autónoma vasca, el castellano o español está en contacto con una lengua no indoeuropea, el euskera o vasco, con la que no tiene relación genética, aunque ha incorporado préstamos latinos y romances. Euskera y español representan tipos diferentes de lenguas: una es de carácter ergativo con orden preferente (Sujeto)–Objeto–Verbo y la otra, como romance, es una lengua acusativa con orden preferente (Sujeto)–Verbo–Objeto. La morfología del verbo vasco incluye, además de las marcas de tiempo, modo y aspecto, morfemas de concordancia con el sujeto y con los complementos directo e indirecto. Sus relaciones sintácticas se señalan mediante un complejo paradigma de casos. Aunque ambas son lenguas oficiales en la CAV, el castellano sigue siendo la lengua de mayor uso: el 100 % de la población habla castellano y alrededor de un 30 % es bilingüe (castellano/vasco) en diversos grados.

El diagnóstico elaborado se basa en una medición desarrollada hacia el término del año lectivo 92-93 en el sistema educativo de la CAV. Entre las etapas piloto y definitiva de la medición, participó una cantidad cercana a los 2.000 alumnos de 47 centros escolares diferentes: 29 de enseñanza primaria (8º de EGB) y 18 de enseñanza secundaria (2º de BUP). Los resultados definitivos se basan en una submuestra compuesta por 1.083 alumnos de 8º de EGB y otra submuestra de 728 estudiantes pertenecientes a 2º de BUP, completándose la cantidad de 1.811 alumnos como muestra total. Los centros escolares encuestados

---

8. Este trabajo se basa en los datos obtenidos en la investigación realizada por los investigadores H. Urrutia (director), L. Candia, M. D. Martínez y F. Milla durante los años 1993-1994, patrocinada por el Gobierno Vasco.

se distribuyen en un espectro que abarca, en ambos niveles, los tres subsistemas llamados *redes* –pública, ikastola<sup>9</sup> y privada–, los tres *modelos* lingüísticos –A (castellano), B (castellano–vasco) y D (vasco)– y las tres provincias comprendidas en el sistema educativo de la CAV (Guipúzcoa, Vizcaya y Alava).

Un aspecto metodológico importante ha sido el empleo de un mismo juego de pruebas de tipo objetivo –en dos versiones, euskera y castellano– para todos los modelos, cuya corrección se realizó con ayuda de equipamiento informático. Las respuestas y los datos fueron procesados mediante programas estadísticos informatizados, en un proceso que aseguró la obtención objetiva, directa y verificable de los resultados, en un plazo de tiempo medianamente breve. Para que se pudiera desarrollar un análisis comparativo fiable era indispensable utilizar un mismo instrumento de medición en todos los modelos lingüísticos. En consecuencia, se elaboró entonces un solo conjunto de pruebas elaboradas, traducidas, probadas previamente y reformuladas con participación de especialistas en lingüística, tanto del euskera como del castellano, de la Universidad del País Vasco y de la Universidad de Deusto.

Con respecto a dónde aplicar las distintas versiones de las pruebas, se consideró apropiado guiarse por la(s) lengua(s) de instrucción en cada modelo. Consecuentemente, a los alumnos del modelo D se les proporcionó la versión en euskera; a los del modelo bilingüe mixto se les permitió responder algunas pruebas en euskera y otras en castellano (según elección y distribución indicada por el centro escolar); por su parte, el modelo A tuvo acceso a la versión en castellano.

Se ha podido constatar que, al margen de ser un criterio idóneo, el empleo de un instrumento en dos versiones tuvo éxito y no presentó efectos negativos, por cuanto se observan alumnos y grupos escolares de rendimiento académico diverso –con puntuaciones que van desde el mínimo hasta casi el máximo posible– tanto en la versión en euskera como en castellano. Ambos juegos permitieron distinguir –por separado y en conjunto– entre centros de nivel académico bajo, medio o alto; ellos se encuentran en todos los modelos y redes educativas, aunque hay tendencias generales que permiten diferenciarlas, como era de esperar. Por tanto, se puede afirmar que la doble versión en euskera o castellano de las pruebas y encuestas ha funcionado como un instrumento de diagnóstico muy sensible en la captación de la diversidad en el rendimiento académico existente en la población escolar investigada.

En cuanto a limitaciones del estudio, queremos en primer lugar señalar que estamos en presencia de una investigación basada en una muestra –de un 3 %

---

9. En el momento de la recolección de los datos aún no se había producido la integración de las ikastolas en las redes pública o privada, según las disposiciones normativas del Gobierno Vasco en 1993. Las ikastolas surgen en los años sesenta, con el objetivo de preservar el euskera de los niños vascoparlantes en una institución escolar, de administración privada o cooperativa.

de la población de cada nivel, aproximadamente— y no en la población escolar completa de un nivel educativo, como ocurre en mediciones desarrolladas en otras naciones. La experiencia en investigación educativa aconseja que deben considerarse con razonable precaución los resultados obtenidos. Según se expresa en Burstein et al. (1989), la investigación basada en muestras de tamaño importante suele oscilar entre 600 y 6.000 estudiantes. De acuerdo con eso, el grupo de alrededor de 2.000 alumnos encuestados se sitúa en un tamaño mediano y puede considerarse suficiente para los propósitos de un diagnóstico preliminar válido. Por otra parte, conociéndose de antemano esa limitación, se dividió en dos niveles educativos y se preestratificó cada submuestra de manera tal que su distribución representara de la mejor manera posible el colectivo estudiado. Fruto de esta distribución es la evidencia de que las principales tendencias de resultados se presentan de forma básicamente coincidente tanto en los alumnos de EGB como de BUP encuestados —de nivel de educación primaria y secundaria respectivamente—, lo que mueve a pensar que los datos obtenidos reflejan condiciones estructurales generales.

La información recogida indica que la práctica totalidad de la muestra investigada se sitúa en un sector socioeconómico medio. En la bibliografía consultada se señala que la variable socioeconómica tiene un efecto estadístico bastante predecible sobre el rendimiento académico en poblaciones estudiantiles tanto bilingües como monolingües, siguiendo la expectativa de que el *status* socioeconómico más favorecido aparece asociado a un mayor rendimiento académico. El hecho de que la muestra esté situada fundamentalmente en el estrato socioeconómico medio, ha permitido concentrar los datos en torno a la incidencia de variables pedagógicas y sociolingüísticas en los resultados de la educación en este entorno.

Por otra parte, las limitaciones operacionales tampoco hicieron posible obtener datos sobre el coeficiente de inteligencia de los alumnos —cuyo efecto también se atiene a una línea predecible. Sí se ha podido contar con la *nota media* (o promedio de calificaciones escolares), factor que se incluyó en el análisis cuando se consideró interesante. Conviene recordar que las calificaciones escolares que el profesor asigna dentro de un grupo o curso tienen sentido con referencia a un número reducido de estudiantes, mientras que las mediciones estandarizadas aplicadas a muestras amplias presentan resultados con referencia al logro de grandes grupos escolares, que pueden ser subsistemas, todo un sistema e incluso diversos sistemas educativos.

Tampoco se ha podido recoger información sobre algunas variables que nos parecen de interés, tales como las actitudes del profesorado o los usos y actitudes sociolingüísticas del contexto extraescolar. Sobre lo último hemos contado en el análisis con algunos datos provenientes del *Mapa Sociolingüístico de la*

CAV (1989).<sup>10</sup> También, se puede contar con antecedentes provenientes de la encuesta *La continuidad del euskera*, elaborada por la Secretaría de Política Lingüística del Gobierno Vasco (Aizpurúa, 1995),<sup>11</sup> y de una encuesta sociolingüística desarrollada por las Juntas de Álava (De Miguel, 1995). Sobre el nivel de dominio de la segunda lengua en los alumnos de los tres modelos, pueden verse, según lo anticipado, los estudios de la serie EIFE o HINE,<sup>12</sup> divulgada también por el Gobierno Vasco.

En cuanto a la investigación anterior, en la etapa preparatoria de este estudio se pudo constatar la inexistencia de trabajos previos similares, sobre el rendimiento académico en este medio educativo –i.e., mediciones que hubieran abordado el logro de contenidos curriculares en cuatro asignaturas, con instrumentos de tipo objetivo y común para todos los modelos, y con muestras de tamaño y distribución semejante.<sup>13</sup> Ese hecho impide elaborar algunas comparaciones que serían de interés. La situación de la investigación educativa en este ámbito es caracterizada en Sierra (1994: 68) de la siguiente manera:

En general, la mayor parte de las investigaciones y evaluaciones realizadas acerca de los modelos de enseñanza bilingüe en el País Vasco han sido estudios de tipo cuantitativo y se han medido, sobre todo, rendimientos en euskera y castellano, casi siempre referidos a un ambiente escolar [...].

Respecto a los rendimientos académicos, aún no hay estudios fiables al respecto y deberían hacerse cuanto antes para eliminar infundios y asumir realidades.

## 6.1. SUPUESTOS GENERALES DEL ESTUDIO

Algunos de los supuestos que enmarcaron esta indagación son:

1º Un aspecto importante de la calidad de la educación se puede medir objetivamente en términos de rendimiento académico.

2º El nivel de dominio del idioma, entre otras habilidades mediatizadoras básicas, determina fuertemente el rendimiento académico.

---

10. Elaborado por la Secretaría General de Política Lingüística del Gobierno Vasco, en cumplimiento de la Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera (10-1982).

11. Entrevista publicada en *El Correo*, en Bilbao, 29 de marzo de 1995.

12. La referencia de EIFE1 se encuentra en Gabiña et al. (1986); por su parte, EIFE2, EIFE3 e HINE se encontrarán bajo Sierra y Olaziregui (1989, 1990 y 1992, respectivamente) en el apartado Bibliografía.

13. Así se constata también, y lo hemos confirmado en lo transcurrido hasta la fecha, en la revisión sobre investigaciones y rendimiento académico que se presenta en Etxeberria (1987).

3° El marco de usos y actitudes sociolingüísticos es un componente del contexto que influye especialmente en el rendimiento académico de un sistema educativo bilingüe.

4° La adecuada planificación, organización y desarrollo de las tareas educativas de los modelos bilingües se basa en la calidad del conocimiento que se tenga sobre el rendimiento escolar, el dominio de la(s) lengua(s) de instrucción (lengua estándar) y el entorno sociolingüístico del aprendizaje.

5° La situación internacional de la didáctica de las lenguas en el medio escolar, particularmente en ámbitos de plurilingüismo, apoya la necesidad de desarrollar investigación cuantitativa y cualitativa en el campo de la educación bilingüe.

## 6.2. CONJETURAS Y OBJETIVOS

Teniendo en cuenta la línea de investigación desarrollada por los trabajos anteriormente mencionados, nuestro trabajo intentó encontrar respuesta a algunas de las principales cuestiones no investigadas, tales como:

1° Cuál es el nivel de competencia lingüística de los alumnos en su lengua de instrucción, en términos tanto cualitativos como comparativos.

2° Cuál es el rendimiento académico de los alumnos pertenecientes a los diversos modelos y redes educativas en las principales asignaturas del currículum, en términos cualitativos y cuantitativos (estadística comparativa).

3° Cuáles son los usos y actitudes sociolingüísticas dentro de la población estudiantil que sirven de contexto a los dos aspectos anteriormente mencionados.

4° Cuál es la correlación entre los principales aspectos de la realidad observada; como por ejemplo entre competencia lingüística y rendimiento académico o entre usos lingüísticos y dominio de la lengua de instrucción, etc.

De acuerdo con lo anterior, nuestro equipo de investigación ha realizado en el País Vasco un estudio diagnóstico donde se han logrado determinar y relacionar los siguientes aspectos de su realidad actual:

(a) El nivel de dominio de la variedad culto-formal del idioma –o competencia lingüística– en la lengua de instrucción dominante en cada modelo educativo (castellano [A], euskera [D], o ambas al mismo nivel [B]).

(b) El nivel de rendimiento académico general asociado con la competencia lingüística de cada educando, ponderando sobre el logro de los objetivos curriculares en cuatro áreas académicas claves: la lengua escolar, el lenguaje

matemático, el conocimiento del mundo natural y el conocimiento del mundo social. La correlación de los datos se ha realizado en el marco de las *redes educativas* (pública, privada e ikastola) y los *modelos educativos* (A, B, D).

(c) El marco de actitudes sociolingüísticas y los patrones de uso de las lenguas de los estudiantes de cada subsistema educativo y su incidencia en el rendimiento académico.

El recurso metodológico central del estudio antes mencionado consistió en un conjunto (único para todos los subsistemas educativos, no importando cuál era su lengua o lenguas de instrucción) de instrumentos de indagación directa de tipo objetivo, aunque presentado en la lengua de instrucción –euskera o castellano–, consistente en:

–Pruebas de rendimiento académico en matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales correspondientes a cada nivel. En 2º de BUP, el cuestionario de ciencias naturales se elaboró con los contenidos de las asignaturas de Física y Química.

–Una prueba de dominio de habilidades elementales de la lengua escolar (vocabulario, comprensión de lectura, redacción a nivel de párrafo, redacción a nivel del texto).

–Una encuesta de patrones de uso lingüístico y de actitudes sociolingüísticas, representativos de los estudiantes de los subsistemas estudiados.

Las pruebas y encuestas se aplicaron en el nivel terminal de enseñanza general básica (8º de EGB) y en 2º de BUP.

## **7. RESULTADOS GENERALES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA CAV**

### **7.1. RESULTADOS GENERALES EN 8º DE EGB**

#### *7.1.1. Rendimiento académico global en 8º de EGB*

Según la tabla 2 de varianza unidireccional, se observa que todos los factores incluidos en la investigación, excepto el sexo, provocaron una variación significativa del rendimiento global en 8º de EGB. Los factores asociados a una mayor variación corresponden a L1, modelo y red.

En el test de Scheffé, que determina qué grupos de una variable son significativamente diferentes, se observó que los grupos diferentes son: red

privada > pública e ikastola. Por otra parte, en cuanto al modelo los grupos diferentes son: A y B > D. La variable L1 marca una clara diferencia entre castellano y euskera.

Tabla 2 *Rendimiento académico global según factores / 8º de EGB<sup>14</sup>*

VARIABLE	VARIANTE	MEDIA	DESV.	F	SIGNIF.
MODELO	A (CASTELLANO)	57.7	13.2	47.5	.0000
	B (EUSK/CASTE)	56.1	11.7		
	D (EUSKERA)	48.9	10.8		
RED	PÚBLICA	52.1	12.5	43.3	.0000
	PRIVADA IKASTOLA	52.2	11.9		
	PRIVADA NO IKASTOLA	59.2	12.4		
TIPO DE INSTRUCCIÓN	1 PÚBLICA A	53.0	12.8	29.5	.0000
	2 PÚBLICA B	54.8	11.5		
	3 PÚBLICA D	47.6	11.1		
	4 IKASTOLA B	57.9	11.5		
	5 IKASTOLA D	46.5	9.1		
	6 PRIVADA A	61.3	12.4		
	7 PRIVADA B	54.2	11.5		
	8 PRIVADA D	55.9	10.7		
LENGUA	EUSKERA	49.4	11.1	61.1	.0000
	CASTELLANO	56.8	12.7		
PERFIL LINGÜÍSTICO (Modelo x L1)	D - VASCOPARLANTE	48.7	11	22.9	.0000
	D - CASTELLANOPARLANTE	49.7	10.4		
	B - VASCOPARLANTE	53.4	11.4		
	B - CASTELLANOPARLANTE	56.7	11.6		
	A - CASTELLANOPARLANTE	57.8	13.2		
USO LINGÜÍSTICO	EUSKERA	48.7	12.2	25.4	.0000
	AMBAS	50.9	10.8		
	CASTELLANO	56.5	12.8		
ZONA SOCIOLINGÜÍSTICA	00-24 % VASCOPARLANTES	57.2	12.6	18	.0000
	25-49 % VASCOPARLANTES	52.0	12.0		
	50-74 % VASCOPARLANTES	52.9	10.7		
	75-100 % VASCOPARLANTES	47.1	11.2		
EDAD	TRECE	56.5	12.3	27	.0000
	CATORCE	55.8	12.5		
	QUINCE	44.9	11.7		
	DIECISÉIS	42.5	8.3		
SEXO	FEMENINO	55.2	12.6	0.13	.7090 ns
	MASCULINO	54.9	12.8		

14. Las tablas de análisis de varianza univariado incluyen las siguientes columnas de datos: factor con sus variantes, la media de rendimiento, su desviación estándar, el valor (F) en el análisis de varianza univariado y la significación estadística (P).

7.1.2. Interacción de las variables red y modelo en el rendimiento general en 8º de EGB

Gráfico 1 Rendimiento académico general por red en 8º de EGB

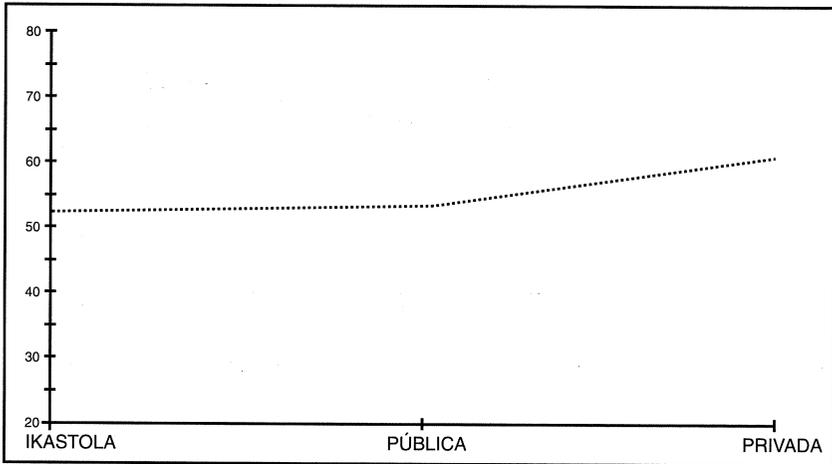


Gráfico 2 Rendimiento académico general por modelo en 8º de EGB

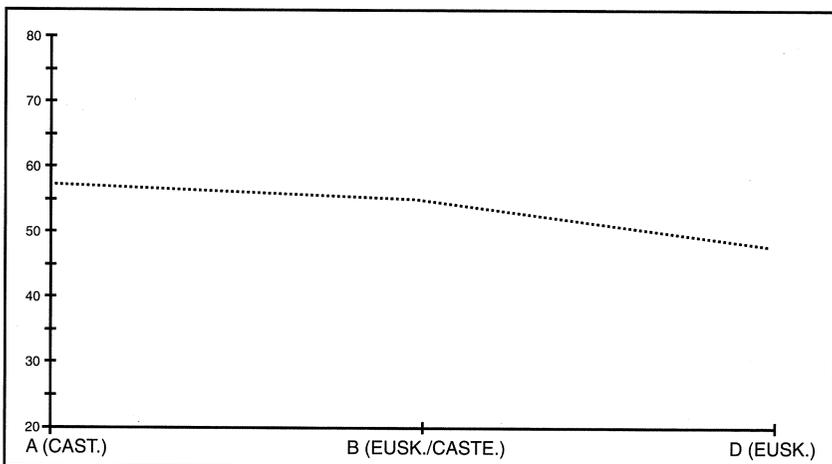
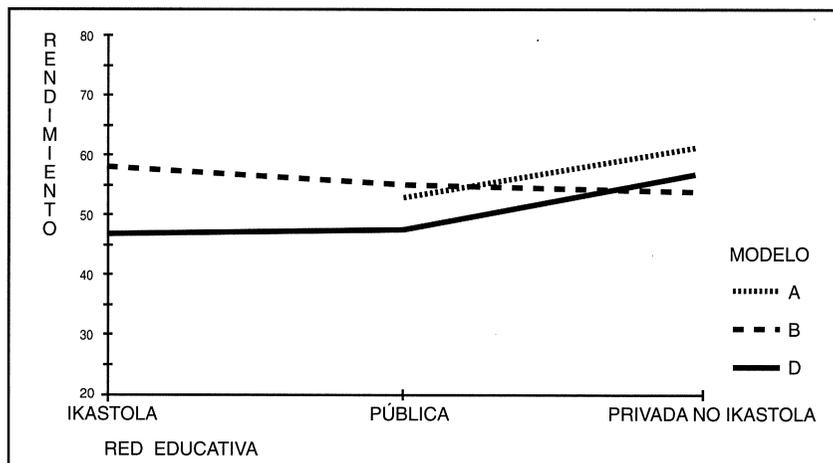


Gráfico 3 *Interacción de las variables red y modelo en el rendimiento general de 8º de EGB*



Según los gráficos 1, 2 y 3, se aprecia la manera compleja en que varía el rendimiento académico en función de los modelos y las redes educativas. El cuadro sugiere que la efectividad académica de los modelos lingüísticos, en este nivel escolar, varía en relación con la efectividad de las redes educativas de la CAV. Aunque sin una dirección clara, se observa una tendencia a agruparse con mayor frecuencia las puntuaciones mayores en los modelos A y B y en la red privada.

Si se deja de lado el alto rendimiento del grupo del modelo D que se da en la red privada no ikastola y se considera el rendimiento de dicho modelo en las redes pública e ikastola, que son los subsistemas donde se concentra la mayor parte de la población que se escolariza en euskera, se advierte claramente que sus medias se sitúan por debajo de los restantes modelos. Esos resultados y la mayor presencia de los grupos de modelo D en las redes pública e ikastola pueden estar detrás de la tendencia general de mejor rendimiento académico en la red privada y en los modelos A y B.

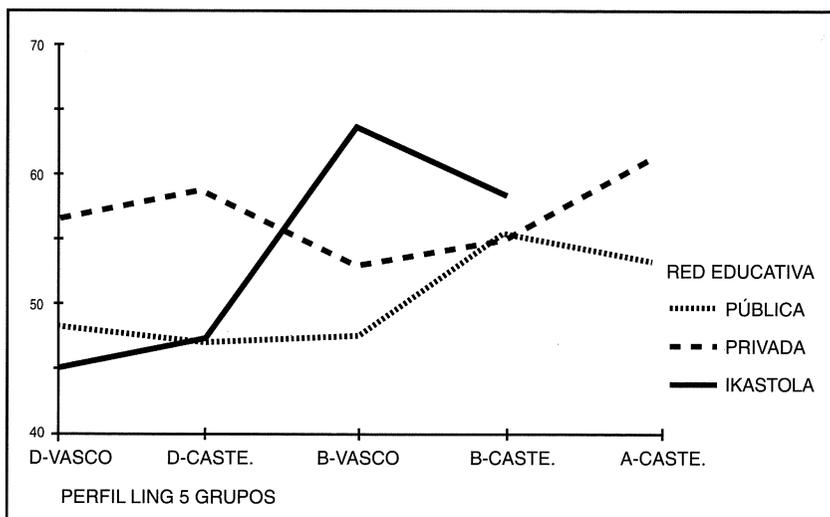
### 7.1.3. *Rendimiento académico, perfil lingüístico escolar y uso lingüístico extraescolar en 8º de EGB*

Las variables L1 (lengua materna), modelo lingüístico y perfil lingüístico (modelo + L1) se asocian con resultados significativamente diferentes de ren-

dimiento. Hay que subrayar que la variable perfil lingüístico es la que mejor representa la interacción lingüística profesor-alumno en el medio educativo.

Al aplicar el Manova (Análisis Multivariable de la Varianza), los resultados muestran la interacción positiva de estas tres variables. El 8º de EGB arroja un nivel tendencial, casi significativo, mientras que el 2º de BUP presenta un nivel significativo.

Gráfico 4 *Rendimiento académico según red y perfil lingüístico (modelo + L1) en 8º de EGB*

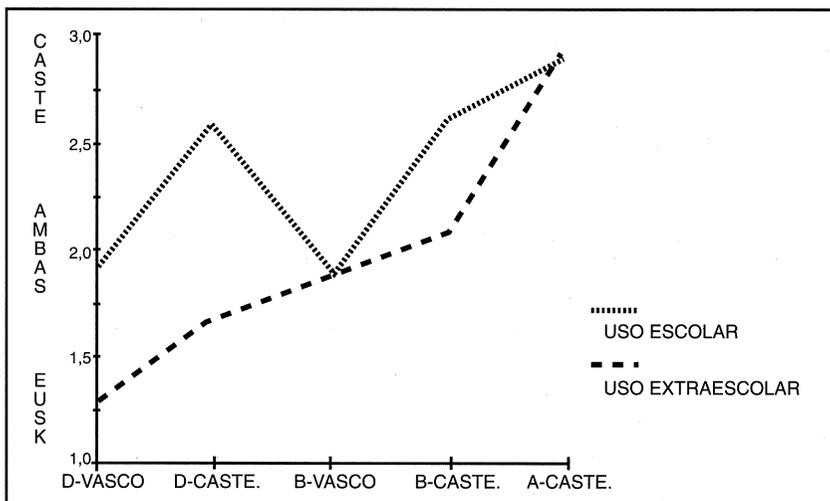


Las líneas del gráfico anterior visualizan con mayor claridad la observación de las tendencias de rendimiento por red, donde la privada mantiene un estándar algo más elevado, dentro de su oscilación por modelo y al margen de la L1 de sus alumnos. En la red pública sus puntuaciones son mejores cuando se trata de alumnos castellanoparlantes de los modelos B y A. Finalmente, en las ikastolas encuestadas se ve la mayor oscilación en el rendimiento de sus grupos, de rendimiento bajo en el modelo D para los alumnos nativohablantes de ambas lenguas y considerablemente más alto dentro del modelo B, con superioridad de los vascoparlantes sobre sus pares de L1 castellano.

Con respecto a la influencia del contexto lingüístico (y sociolingüístico), los datos de esta muestra permiten concluir que es real, estimando la asociación significativa encontrada entre las puntuaciones del rendimiento global y varia-

bles críticas al respecto, tales como la L1 de los alumnos y sus patrones básicos de uso lingüístico extraescolar. El estudio sociolingüístico nos ha aportado una visión de la tendencia general a la asimetría entre el uso escolar y extraescolar del castellano y el euskera en los distintos grupos lingüísticos por cada modelo de instrucción<sup>15</sup> en la CAV. En el gráfico a continuación se puede ver que los grupos B–vascoparlante y A–castellanoparlante muestran mayor correspondencia entre su uso lingüístico escolar y extraescolar (ambas lenguas y castellano, respectivamente). Los grupos D–castellanoparlante y B–castellanoparlante tienden a emplear en grado mediano el euskera o bien ambas lenguas dentro del ámbito escolar, mientras usan básicamente el castellano en el medio extraescolar. El grupo D–vascoparlante usa más el euskera en el ámbito escolar pero ambas lenguas en el medio extraescolar.

Gráfico 5 *Uso lingüístico escolar y extraescolar según modelo y L1 en 8º de EGB*

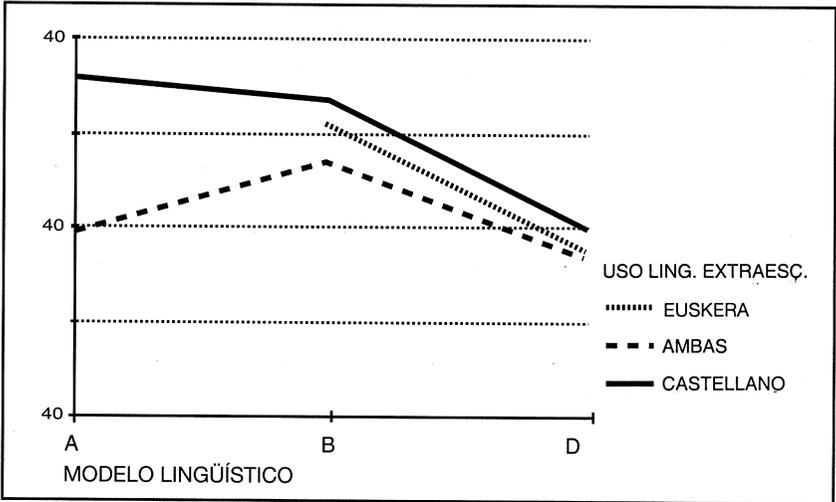


Finalmente, el gráfico 6 que presentamos a continuación permite apreciar la evidencia de que en los tres modelos lingüísticos los alumnos que emplean

15. El indicador de uso extralingüístico empleado en el gráfico 5 se presenta en términos de una escala continua de tres puntos, donde el uso del euskera es reflejado por el valor 1, el uso de ambas lenguas se refleja en la puntuación 2 y el uso del castellano con el valor 3.

en mayor medida el castellano son los que presentan un mejor nivel académico general, seguido del grupo que emplea predominantemente el euskera en el modelo B; en tercer lugar, se sitúa el grupo que emplea ambas lenguas. La línea del nivel de rendimiento académico según el uso extraescolar se mantiene constante en relación con los tres modelos lingüísticos, lo que refleja la tendencia general del comportamiento de esa variable.

Gráfico 6 Rendimiento según uso lingüístico extraescolar por modelo en 8º de EGB



Llama la atención de la figura anterior que en el grupo de escolarización en euskera (modelo D), el subgrupo que en mayor medida emplea esa lengua fuera de la escuela no logra un rendimiento académico superior al de los subgrupos que usan ambas lenguas o el castellano. Esto podría deberse a que su interacción comunicativa extraescolar se realiza en una variedad diferente al euskera estándar (culto-formal). Si esa conjetura fuera correcta, el factor detrás de la correlación en cuestión sería una insuficiente experiencia en situaciones no escolares de uso del euskera estándar. Esa variable suele influir no sólo en el desarrollo lingüístico y académico de alumnos de programas educativos bilingües, sino también monolingües.

El grupo del modelo D que emplea el castellano con mayor frecuencia en el contexto extraescolar obtiene mejores resultados en las mediciones académicas realizadas, lo que sugiere que probablemente obtienen un mejor apoyo para su

desarrollo intelectual en esa lengua. De hecho, el grupo escolar del modelo D que presenta un nivel académico sobre la media de sus pares, se incluye en la red privada y su L1 es castellano, con uso extraescolar dominante del castellano; éste es, posiblemente, un buen ejemplo de lo anteriormente expresado.

## 7.2. RESULTADOS GENERALES EN 2º DE BUP

### 7.2.1. Resultados generales

En la tabla 3, se observa que todos los factores incluidos provocaron una variación significativa del rendimiento académico global en 2º de BUP. Las incidencias principales corresponden a red, tipo de instrucción, modelo y perfil lingüístico. En el test de Scheffé, realizado para distinguir algunos grupos de respuesta significativamente diferentes entre sí, se ha probado que en cuanto a la red se encuentran tres grupos: privada no ikastola > pública > ikastola. En la categoría modelo también hay tres grupos distintos, a saber: A > B > D. Aunque la normativa oficial distinguía sólo dos modelos en bachillerato: A y D, en el desarrollo de la investigación se detectaron grupos pertenecientes al modelo B por razones pedagógicas y de dominio lingüístico.

Tabla 3 *Rendimiento académico general según factores / 2º BUP*

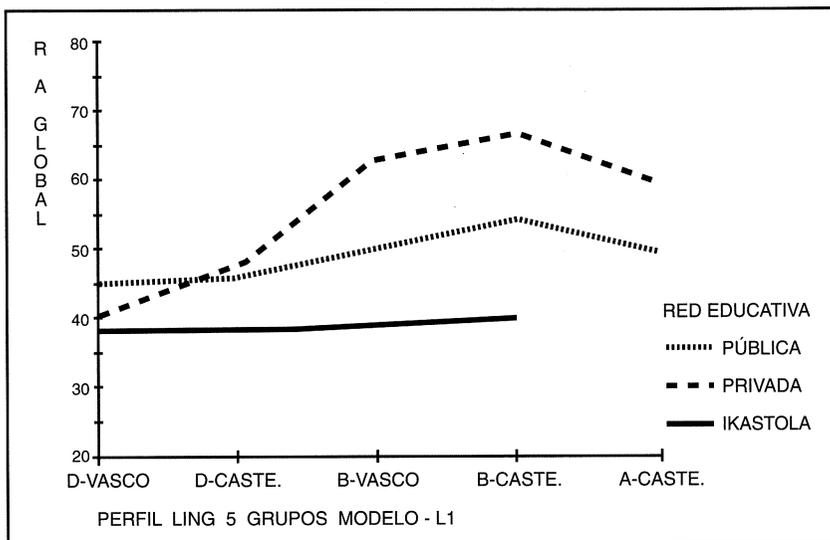
VARIABLE	VARIANTE	MEDIA	DESV.	F	SIGNIF.
MODELO	A (CASTELLANO)	55.8	10.9	67.3	.0000
	B (EUSK/CASTE)	50.5	11.7		
	D (EUSKERA)	43.8	7.7		
RED	ESCUELA PÚBLICA	49.0	9.8	159.7	.0000
	PRIVADA IKASTOLA	39.0	9.3		
	PRIVADA NO IKASTOLA	58.6	10.4		
TIPO DE INSTRUCCIÓN	1 PÚBLICA A	49.7	10.7	74.4	.0000
	2 PÚBLICA B	54.5	9.3		
	3 PÚBLICA D	46.3	7.1		
	4 IKASTOLA B	39.5	10.4		
	5 IKASTOLA D	38.1	6.6		
	6 PRIVADA A	59.5	9.3		
	7 PRIVADA B	64.8	7.3		
	8 PRIVADA D	41.5	6.9		
LENGUA 1	EUSKERA	48.0	11.2	13.6	.0000
	CASTELLANO	53.0	12.1		
PERFIL LINGÜÍSTICO	D - VASCOPARLANTE	42.5	7.2	44.2	.0000
	D - CASTELLANOPARLANTE	43.7	7.3		

VARIABLE	VARIANTE	MEDIA	DESV.	F	SIGNIF.
(Modelo x L1)	B - VASCOPARLANTE	63.0	5.8		
	B - CASTELLANOPARLANTE	48.6	14.4		
	A - CASTELLANOPARLANTE	55.9	11.0		
USO LINGÜÍSTICO	EUSKERA	48.8	11.4	4.5	.0000
	AMBAS	50.3	11.5		
	CASTELLANO	53.2	12.2		
ZONA SOCIOLINGÜÍSTICA	00-24 % VASCOPARLANTES	52.6	12.1	13.4	.0000
	25-49 % VASCOPARLANTES	53.6	11.8		
	50-74 % VASCOPARLANTES	--	--		
	75-100 % VASCOPARLANTES	41.5	6.9		
EDAD	TRECE	52.5	12.3	5.1	.0016
	CATORCE	53.3	11.8		
	QUINCE	48.3	10.9		
	DIECISÉIS	44.4	11.5		
SEXO	FEMENINO	50.9	11.3	11.5	.0007
	MASCULINO	54.0	12.6		

### 7.2.2. Variables red, modelo y L1 en el rendimiento de 2º de BUP

Según el gráfico 7, los alumnos de ikastola, tanto vascoparlantes como castellanoparlantes, de sus modelos B y D mantienen un nivel relativamente parejo de rendimiento general, inferior al de todos los otros grupos. En la escuela pública la tendencia graficada es de un nivel relativamente homogéneo, intermedio entre las otras dos redes, presentando puntuaciones medias más elevadas en sus grupos castellanoparlantes de los modelos B y A. Finalmente, la red privada tiende a presentar las puntuaciones más elevadas, mientras se trata de sus modelos B y A sin importar grandemente la L1 de sus alumnos; sin embargo, su efectividad pedagógica disminuye fuertemente cuando se trata de su modelo D, particularmente en sus alumnos vascoparlantes.

Gráfico 7 *Interacción de las variables red, modelo y L1 en el rendimiento de 2º de BUP*



Aunque en este curso también se dio una asimetría entre el uso lingüístico escolar y extraescolar, no se observa, según el análisis de Manova, que esta variable tenga influencia en las disparidades de rendimiento académico.

## 8. USOS Y ACTITUDES SOCIOLINGÜÍSTICOS EN LA CAV

### 8.1. RELACIÓN ENTRE LOS PATRONES DE USO DE LAS LENGUAS Y LAS ACTITUDES

Las tablas 4 y 5 describen en detalle la correlación observada entre los índices de uso lingüístico y de actitudes sociolingüísticas. Podrá verse un aumento progresivo de los valores de actitud positiva hacia cada una de las lenguas a medida que se incrementan los índices de uso de las mismas, confirmándose el supuesto de investigación concerniente a la correlación entre los índices de uso lingüístico y de actitudes hacia las lenguas en cuestión.

A pesar de que la correlación planteada es de tendencia similar para ambas lenguas, se debe destacar que las actitudes hacia el euskera son de índole más

positiva que aquéllas relacionadas con el castellano. Se puede observar que los alumnos de L1 castellano presentan un índice de actitud positiva inferior hacia su lengua que la que tienen los usuarios de euskera hacia la suya. Además, las medias de actitudes de los usuarios del castellano hacia el euskera son muy superiores a las que tienen los usuarios de euskera hacia el castellano.

Tales datos, en cuanto tendencia general de la muestra, pueden ser interpretados como un gesto decidido de identificación con la lengua minoritaria por parte de sus hablantes nativos. Los castellanoparlantes, sin embargo, muestran menor grado de identificación con su propia lengua y un acercamiento hacia la lengua minoritaria. Si esa lectura de los datos obtenidos es la correcta, significa que estamos en presencia de un ambiente actitudinal positivo hacia la lengua minoritaria, lo que implica que hay cierto apoyo para el objetivo de recuperación y potenciación del uso del euskera –propósito central de la política lingüística vigente.

Tabla 4 *Medias de actitud hacia el euskera según índice de uso lingüístico*

VARIABLE	VARIANTES	MEDIA	DESV.	N
USO	SIEMPRE EUSKERA	4.57	.53	7
	CASI SIE. EUSKERA	4.25	.47	121
	AMBAS LENGUAS	4.10	.43	249
	CASI SIE. CASTELLANO	3.83	.44	575
	SIEMPRE CASTELLANO	3.21	.68	858
MEDIA PAÍS VASCO		3.61	.69	1.811

(rango: 1 = muy negativa hacia el euskera; 5 = muy positiva hacia el euskera)

Tabla 5 *Medias de actitud hacia el castellano según índice de uso lingüístico*

VARIABLE	VARIANTES	MEDIA	DESV.	N
USO	SIEMPRE EUSKERA	2.28	.75	7
	CASI SIE. EUSKERA	2.72	.59	121
	AMBAS LENGUAS	2.84	.66	249
	CASI SIE. CASTELLANO	3.28	.57	575
	SIEMPRE CASTELLANO	3.89	.54	858
MEDIA PAÍS VASCO		3.47	.72	1.811

(rango: 1 = muy negativa hacia el euskera; 5 = muy positiva hacia el euskera)

A continuación (tabla 6) se presenta otra visualización de la correlación descrita, al mostrar cómo las actitudes hacia las lenguas se relacionan con los

valores del índice de uso. La correlación positiva existente expresa que, tanto en el caso del euskera como del castellano, a mayor uso de la lengua se da una mejor actitud hacia la misma. La conjetura básica del estudio se resuelve así en una corroboración de la expectativa normal, inscrita en el marco teórico sociolingüístico. Entonces, las actitudes sociolingüísticas, están también en esta comunidad relacionadas con el comportamiento lingüístico, desempeñando un papel central en cuanto a posibilitar y propiciar un desarrollo adecuado de la competencia comunicativa del estudiante. Esto, sin embargo, no excluye la existencia de estudiantes con un bajo índice de uso de euskera que mantienen una actitud bastante positiva hacia la lengua: el marco actitudinal propicio es una condición del *background* necesaria, aunque no suficiente, para que pueda fluir el proceso de adquisición de la lengua minoritaria. La experiencia educativa tendrá que mostrarse efectiva en apoyar dicho aprendizaje.

La distancia entre el notable apoyo en el plano emotivo-actitudinal y las características actuales de uso de la lengua minoritaria son un factor a tener muy en cuenta en este sistema educativo. Mientras apenas un 7 % de la muestra declara hablar siempre o casi siempre en euskera y un 14 % en ambas lenguas, un 62 % mantiene actitudes positivas o muy positivas hacia el euskera.

En el párrafo anterior se ha diagnosticado lo esencial del escenario sociolingüístico actual en el sistema educativo de la CAV. Las condiciones del uso y del marco actitudinal actuales son las determinantes del escenario futuro y pueden ser evaluadas en relación con las condiciones pasadas y las futuras, en ambos aspectos. Tanto el uso como las actitudes son susceptibles de cambiar en dirección favorable o desfavorable para los objetivos de la política lingüístico-educativa en marcha. Sobre cuál es la evaluación correcta de la etapa actual, habría que comparar los datos de uso y de actitud con los que pudiera haber sobre las décadas anteriores y pensar cuál es el escenario ideal al que se quiere llegar.